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

Jean-Luc Denny

▶ **To cite this version:**

Jean-Luc Denny. L'expérience des normes pour débattre en classe : vers un développement professionnel des enseignants : approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes. Education. Université de Strasbourg, 2019. Français. NNT : 2019STRAG027 . tel-03148277v2

HAL Id: tel-03148277
https://theses.hal.science/tel-03148277v2

Submitted on 22 Feb 2021

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.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 519

EA 2310

THÈSE présentée par Jean-Luc DENNY

soutenue le **15 novembre 2019**

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

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

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

THÈSE dirigée par :

M. Louis DURRIVE	Professeur des Universités, Université de Strasbourg
M. Eric FLAVIER	Professeur des Universités, Université de Strasbourg

RAPPORTEUR - E- S :

Mme Maria PAGONI	Professeure des Universités, Université de Lille
M. Jérôme GUERIN,	Professeur des Universités, Université de Bretagne Occidentale

---

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme Patricia CHAMPY-REMOUSSENARD	Professeure des Universités, Université de Lille
M. Yves SCHWARTZ	Professeur des Universités Emérite, Université Aix en Provence

Remerciements

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Je vous souhaite une excellente découverte.

Sommaire

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

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

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

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

Résumé

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

Liste des tableaux

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

Liste des figures

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

Liste des photos

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

Table des sigles

AC : Autoconfrontation

ACC : Autoconfrontation croisée

ACS : Autoconfrontation simple

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CSP : Conseil Supérieur des Programmes

DNB : Diplôme National du Brevet

EDD : Education au Développement Durable

EMC : Enseignement moral et civique

GRT : Groupes de Rencontre du Travail

IGEN : l'Inspection Générale de l'Education Nationale

MDL : Maisons des lycéens

MEN : Ministre de l'Education Nationale

QSV : Questions Socialement Vives

STS : Sciences, Technologies et Sociétés

UA : Unité d'analyse

Liste des annexes

Annexe 1 : Etapes du protocole du débat, document remis aux enseignants

Annexe 2 : Clarisse, débat 1 - Croquis de la situation de départ

Annexe 3 : Clarisse, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS 1

Annexe 4 : Clarisse, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1

Annexe 5 : Evelyne, Débat 1 - Croquis de la situation de départ

Annexe 6 : Evelyne, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1

Annexe 7 : Evelyne, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1

Annexe 8 : Noé, débat 1 - Croquis de la situation de départ

Annexe 9 : Noé, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1

Annexe 10 : Noé, débat 1 - Verbatim avec codage

Annexe 11 : ACC1 – Verbatim avec codage

Annexe 12 : Clarisse, débat 2 - Croquis de la situation de départ

Annexe 13 : Clarisse, débats 2a et 2b - Fiche de préparation de l'ACS 2

Annexe 14 : Clarisse, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

Annexe 15 : Evelyne, débat 2 - Croquis de la situation de départ

Annexe 16 : Evelyne, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2

Annexe 17 : Evelyne, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

Annexe 18 : Noé, débat 2 - Croquis de la situation de départ

Annexe 19 : Noé, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2

Annexe 20 : Noé, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

Annexe 21 : ACC2, verbatim avec codage

Annexe 22 : Clarisse, débat 3 – Croquis de la situation de départ

Annexe 23 : Clarisse, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Annexe 24 : Clarisse, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

Annexe 25 : Evelyne, débat 3 – Croquis de la situation de départ

Annexe 26 : Evelyne, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Annexe 27 : Evelyne, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

Annexe 28 : Noé, débat 3 – Croquis de la situation de départ

Annexe 29 : Noé, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Annexe 30 : Noé, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

Annexe 31 : ACC3 – Verbatim avec codage

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

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

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

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

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

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

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

Annexe 39 : Le dispositif (extraits 1 à 29)

Introduction et contextualisation

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

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

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

Aujourd'hui responsable de formation à l'INSPÉ[1], il m'importe de donner du sens et de la signification à cette expérience passée, d'en extraire des perspectives de recherche dans l'optique de contribuer au renouvellement et à l'enrichissement de la formation des professionnels de l'éducation et de l'enseignement.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il nous semble essentiel de mobiliser des travaux de recherche en considérant la mise en œuvre effective de cet enseignement dans les classes tant les enseignants se sentent démunis face à leur responsabilité dans la transmission des valeurs de la République (Bergounioux, Loeffel, & Schwartz, 2013). La lecture de la grande consultation[3] sur les projets de programmes d'EMC menée du 5 au 30 janvier 2015 (Ministère de l'Education Nationale, 2015b), dans un contexte marqué par une mobilisation nationale inédite autour de la laïcité et de la transmission des valeurs de la République, nous a convaincu dans notre volonté de tirer un trait d'union entre le monde de la recherche et celui des professionnels de l'enseignement. La consultation nationale fait apparaître une large adhésion des personnels enseignant et d'éducation à l'existence et au fondement de ce nouvel enseignement qui réaffirme les valeurs républicaines et humanistes, et conforte l'École dans sa mission essentielle. Elle met en évidence la liberté pédagogique que cet enseignement valorise tout en impulsant une évolution des pratiques pédagogiques et éducatives. Mais la consultation fait également émerger des doutes et inquiétudes quant aux programmes qui mobilisent des démarches pédagogiques et didactiques complexes, et qui interrogent les gestes professionnels des enseignants en laissant notamment une large part à la pédagogie du débat. Notre essai de modélisation du débat, à partir d'apports scientifiques, tient compte de ces inquiétudes et positionnements initiaux. Nous proposons d'en préciser les orientations en abordant une lecture systémique centrée sur les enseignants, les élèves et ce qui les met en présence, la classe.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notre manuscrit de thèse est structuré en six chapitres.

Le chapitre 1, la revue de littérature, vise à explorer ce que devient la parole de l'élève au sein de l'école française[4]. L'architecture repose sur un plan large qui regarde l'École dans sa globalité pour se resserrer et aboutir progressivement aux acteurs, enseignants et élèves, en prise avec la pratique du débat en classe. Pour mener notre exploration, nous veillons à ramener progressivement notre objet d'étude autour de l'EMC.

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

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

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

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

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

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

Chapitre 1

Revue de littérature

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

1. L'enseignement en question

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

1.1 Des disciplines enseignées

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Vers l'enseignement des questions socialement vives

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> Elle est vive dans la société : une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs […] et renvoie à leurs représentations sociales ; elle est considérée comme un enjeu par la société […] et suscite des débats […] Sa production sociale la rend donc « vive » dans un premier sens.
>
> Elle est vive dans les savoirs de référence : elle suscite des débats (des controverses) entre les spécialistes de champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels. […] Sa production sociale dans les milieux scientifiques ou professionnels, dans les mouvements sociaux, politiques et culturels, la rend donc « vive » dans un deuxième sens.
>
> Elle est vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus «potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs (Legardez, 2017, p. 79).

Les auteurs utilisent le champ lexical climatologique pour définir le niveau de controverse des questions soumises à l'étude ainsi que la nature des savoirs en jeu. Les QSV ne s'apparentent pas à des questions scolaires, considérées comme froides car trop « théoriques, putatives, […] décontextualisées, sans enjeu véritable » (Cavet, 2007, p. 16). Au contraire, elles « sont réelles, concrètes, chaudes, contextuelles, temporelles et lourdes d'enjeux sociétaux » (Cavet, 2007, p. 16). Des thèmes d'étude comme le nucléaire ou le clonage sont des thématiques « chaudes » qui soulèvent des QSV notamment par les enjeux et risques de mise en œuvre qu'ils recouvrent rendant impossible un traitement se limitant à la sphère cognitive (Astolfi, 2005, p. 65). Pour autant ces QSV ne sont pas toujours le reflet de thèmes actuels, car des faits de société peuvent les « réchauffer » et justifier de son traitement à l'école, « tels que les croisades du XIe siècle, durant lesquelles les chrétiens ont combattu les armées musulmanes pour prendre le contrôle de Jérusalem » (Cavet, 2007, p. 1). D'autres « peuvent demeurer vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société » (Legardez, 2004, p. 23). Des thèmes mettant en perspective l'éducation au développement durable illustrent ce processus.
En interrogeant les processus de didactisation, ce courant de recherche vise l'intégration des QSV dans les programmes scolaires formels dans une logique d'enseignement-apprentissage. Mais une seconde visée transformatrice cette fois se rajoute à celle-ci. Cette dimension de la didactique engagée intéresse plus particulièrement notre objet d'étude. En effet, elle interroge les acteurs qui se font face dans les salles de classe, enseignants et élèves, et nous invite à explorer ce qui se joue autour d'un objet d'enseignement susceptible de mobiliser des savoirs et des valeurs par le biais de QSV.

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

Enseigner des savoirs incertains, chargés en valeurs contradictoires, en se dotant de l'ambition de transformer l'Homme et la société, nécessite d'engager une réflexion sur la posture de l'enseignant et ses choix pédagogiques. Il semble illusoire de penser qu'un enseignement descendant, du type magistral, pris en étau dans un cloisonnement disciplinaire, soit de nature à répondre à ce type de défi assigné (Cavet, 2007 ; Tutiaux-Guillon, 2011).
Aussi, la pratique d'enseignement est interrogée dans la mesure où, ayant en charge le processus de didactisation, il peut « refroidir » ou à l'inverse « réchauffer » un thème présent dans les *curricula* en lui attribuant un statut d'objet d'enseignement dénué de tout effet contextuel. Mais un thème peut également séjourner à l'état neutre dans une prescription officielle, alors qu'en réalité il fait écho à des QSV par ses références théoriques qu'elles sous-tendent où encore ses savoirs sociaux qu'elles invoquent (Legardez, 2004).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Le point de vue des acteurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 Synthèse de la section

Au terme de cette première section, nous avons interrogé l'articulation entre l'école et ses enjeux sociétaux pour tenter de faire émerger quelques points de repère, d'appui mais également quelques nœuds nous permettant de mieux situer les problématiques sous-jacentes à notre objet d'étude.
Nous avons montré que l'enseignement en France s'est construit sous la forme de juxtaposition de disciplines avec comme enjeux originels d'éloigner l'enfant de son environnement de vie et du monde des adultes. Astolfi (2005) souligne une conséquence de cette séparation posant le savoir comme une compétence de l'école et, le faire relevant de la sphère familiale. L'école contemporaine est l'héritière de cette fracture initiale.
L'entrée par la forme scolaire traditionnelle nous a conduit à mobiliser les apports théoriques de la didactique des QSV avec toujours cette préoccupation de rester en prise avec le point de vue des acteurs, qu'ils soient enseignants ou élèves. L'école est confrontée à la difficulté de circonscrire ce qu'il faut enseigner dans une société en mutation. Un rapprochement d'intérêt a été esquissé entre l'enseignement des QSV et l'objectif de viser la formation citoyenne de l'élève. En effet, un décalage apparaît entre le temps scientifique qui amène des chercheurs à stabiliser des connaissances, le temps politique de leur inscription dans les programmes et le temps pédagogique de leur enseignement en classe. Nous avons fait état des débats qui confrontent les tenants d'une école sanctuaire où prédominent des savoirs académiques de référence et ceux d'une école ouverte sur son temps qui interroge et intègre les problématiques quotidiennes auxquelles se heurte la société.
Nous avons montré que les élèves ne relient pas directement ce qu'ils sont et ce qu'ils apprennent. Ils se cantonnent à satisfaire aux attentes scolaires sans pour autant que les savoirs irriguent une réflexion sur leur personne, aspect qui interroge la formation du futur citoyen. Dans ce contexte, les Humanités classiques peinent à apporter leur contribution effective aux problématiques qu'éprouvent les élèves. Nussbaum (2011) appelle à des formes d'enseignement favorisant le développement de l'esprit critique, une centration sur la diversité des expériences humaines et une prise en compte de la complexité du monde par la pluralité des points de vue. S'agissant plus particulièrement de l'éducation civique qui vise la formation du futur citoyen, des auteurs (Audigier, 2002, 2007; Kahn, 2015) défendent la nécessité d'une articulation entre connaissance et expérience. L'importance de la *praxis* au sens où l'entend Aristote est soulevée.
Nous avons montré notre intérêt pour le courant des QSV, d'une part pour ses visées éducatives et émancipatrices et, d'autre part, pour ses études portant sur les pratiques d'enseignement. La prise en compte conjointe des progrès scientifiques et de l'Homme dans son rapport au Monde, en interrogeant les

modalités de prises en compte pédagogiques, constitue des éléments de nature à alimenter notre réflexion. Nous avons illustré que ces avancées didactiques sont pertinentes pour notre étude par leur intérêt pour les questions anthropocentrées, par l'actualité de leurs sujets d'étude, la réflexion sur le *curriculum* formel qu'elle engage ainsi que la combinaison entre savoirs et valeurs qu'elle instaure.
Nous avons retenu des leviers susceptibles de favoriser un lien vital entre l'école et la société. Sont repérées des pratiques pédagogiques émancipatrices, avec la prise en compte des valeurs dans une logique d'enseignement-apprentissage ainsi que la nécessité de relier postures professionnelle et personnelle pour atteindre les objectifs assignés. Ces éléments renseignent notre exploration dans la mesure où ils fournissent des arguments pour viser la formation de l'élève. Néanmoins, il est utile de prendre en compte l'impact de cet enjeu sur le positionnement professionnel des enseignants dont la réflexion dépasse le cœur de métier pour se loger dans des préoccupations personnelles et identitaires.

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

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

2.1 L'école comme promoteur de la citoyenneté

Nous proposons d'aborder le domaine de l'éducation à la citoyenneté à l'école en cela qu'elle nous permet d'identifier les pratiques qui visent la préparation de l'élève à sa future vie citoyenne ainsi que celles qui promeuvent le développement moral dans une optique émancipatrice. Il existe une proximité entre les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et ceux de l'éducation morale. Pagoni la situe dans « la convergence entre deux attitudes sociales distinctes mais complémentaires » (1999, p. 9). Tout d'abord, « une forme d'autonomie du jugement » (p. 9) qui rend compte de la capacité à distinguer les points de vue légal et moral par la construction de l'esprit critique et le développement du sens des responsabilités personnelles. Et ensuite par des formes de « coopération sociale » (p. 9) rendue effective grâce à la mobilisation de compétences relationnelles. Celles-ci dénotant une certaine sensibilité à des problématiques touchant la collectivité dans sa globalité.
En France, « l'éducation morale et civique […] a connu des extensions ou des réductions, du primaire au secondaire, avec des appellations variées » (Pithon, 2017, p. 1). Elle s'est construite particulièrement sous l'influence des pouvoirs politiques et des crises sociales. Depuis les années 1990, l'école française s'est dotée d'un programme complet qui se décline en trois domaines jugés complémentaires. Tout d'abord, des cours sont institués spécifiquement dans le domaine de l'éducation civique moyennant une terminologie et des enjeux évolutifs au fil du temps. En outre des espaces de participation à la vie sociale de l'établissement par un système de représentativité sont mobilisés. Enfin, différentes modalités d'initiatives citoyennes à travers des projets comportant un degré d'institution variable sont régulièrement organisées. Cette organisation formelle représente une ossature solide et équilibrée combinant appropriation de connaissances, développement de compétences et mise en action des élèves favorisant ainsi les attitudes et comportements attendus du futur citoyen (CNESCO, 2015).

La France constitue le pays où l'investissement dans ce domaine est le plus complet en Europe avec un temps d'enseignement spécifique dédié à la citoyenneté qui s'étale sur une durée de douze années consécutives sans interruption, alors qu'à l'extrême opposé on trouve des pays comme la Turquie ou la Bulgarie qui ne comptabilisent qu'une seule année d'enseignement dans ce domaine (Europäische Kommission, 2012). Toujours selon le même rapport, seuls six pays, l'Estonie, La Grèce, l'Espagne, le Portugal, la Roumanie et la France positionnent un tel enseignement dès l'école primaire ; les plus précoces étant la France et le Portugal qui démarrent cet enseignement dès l'âge de six ans. Enfin, c'est en France que le volume d'enseignement est le plus élevé avec environ 30 heures en primaire et 28 dans le second degré[5] .

Il n'y a que la France et l'Irlande où les apprentissages dans le domaine de la citoyenneté sont soumis à évaluation. En France, une épreuve spécifique est dédiée à l'EMC dans le cadre du Diplôme National du Brevet des collèges (DNB) à compter de la session de juin 2017. Notons également qu'une note de vie scolaire avait été attribuée à tous les collégiens de 2006 à 2014 dont les critères comportaient notamment la participation de l'élève à la vie de l'établissement[6].

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

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

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

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

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

ancienne qui relie développement moral et éducation à la citoyenneté comme un ensemble indissociable. Pour l'institution scolaire, il existe un lien ombilical entre développement moral du sujet et exercice d'une citoyenneté éclairée qui se reflète dans l'histoire des programmes depuis plus d'un siècle (Degenne, 2017; Torres, 2017). En effet, la morale empoigne les valeurs républicaines pour arrimer l'individu à la collectivité.
Le parcours participe du socle commun de connaissances, de compétences et de culture[8], notamment par le domaine trois intitulé « La formation de la personne et du citoyen » qui, en retour, en constitue une ossature pédagogique. L'article 3 met l'accent sur l'apprentissage de la vie en société, la valorisation de l'implication dans des actions collectives à visée citoyenne ainsi qu'une formation morale et civique soucieuse des choix et responsabilités individuels. Les principes généraux du socle s'articulent avec les objectifs du parcours citoyen. Nous pouvons citer la transmission et le partage des valeurs et principes républicains, le développement de l'esprit critique ainsi que l'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation. Par son adossement au socle commun, les compétences mobilisées par l'élève sont soumises à évaluation et participent à la certification en fin de collège.
Une application numérique, dénommée Folios[9], a été mise en place pour recenser et valoriser les expériences et compétences scolaires mais également extrascolaires de l'élève dans le domaine notamment de la citoyenneté. La constitution des traces de son engagement dans des activités citoyennes vise à attribuer au vécu un statut d'expérience grâce à un outil accessible durant toute sa scolarité.
A cela s'ajoutent les pratiques effectives de l'exercice de la démocratie : des semaines de l'engagement lycéen[10] dont l'objectif est de relever le nombre de candidatures aux fonctions de délégués et le taux de participation aux élections, ainsi que la semaine de la démocratie scolaire[11] durant laquelle sont organisées les élections. Ces différents moments sont institués afin d'impulser et d'ancrer des pratiques visant à éprouver la participation à la vie citoyenne. Dans cette optique, il s'agit d'ouvrir des espaces d'initiatives permettant aux élèves de prendre des responsabilités dans un cadre formel encadré par des adultes et qui se veut sécurisant. En outre, chaque lycée doit être doté d'une maison des lycéens (MDL) qui permet aux élèves de faire l'expérience de l'engagement associatif[12].
Ces programmes d'éducation à la citoyenneté, en mêlant des temps d'apprentissage et de mises en œuvre, traduisent la volonté de l'institution de doter l'élève de compétences sociales et civiques pour s'engager

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

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

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

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

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

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

2.2 Quelle réalité de terrain ?

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

Au niveau international, tous les pays ayant participé à une étude se sont engagés dans la mise en place d'espaces permettant aux élèves de s'impliquer activement dans la vie de l'établissement notamment à travers le système de représentativité (Europäische Kommission, 2012). En France, la participation des élèves à la vie sociale de l'établissement est une préoccupation ancienne dans l'institution Education Nationale. Elle rejoint une ambition de développement moral des élèves qui est présente dans l'école dès sa création. Si l'acte pédagogique y concourt, c'est essentiellement les acteurs enseignants et élèves qui doivent l'éprouver et la faire vivre au quotidien (Bergounioux *et al.*, 2013; Dufour-Tonini, 2013).
Le système de représentativité offre une opportunité de faire vivre une « morale concrète » (Dufour-Tonini, 2013, p. 32) au sein de l'école et ceci à tous les échelons de l'école. La morale laïque est indissociable de la morale civique qui doit amener les élèves à s'engager dans la vie de l'établissement autour de valeurs communes et partagées. La fonction de délégué élèves, mise en place en 1969, s'articule à ces fins. Nous retrouvons les préoccupations de Leleux qui souligne la nécessité de proposer aux élèves des espaces structurels leur permettant de se préparer à des prises de position et de décision. Une telle dynamique doit nécessairement être couplée avec des « outils conceptuels pour réfléchir la démocratie et les valeurs » (1997, p. 24) qui sous-tendent les décisions politiques.
La Loi d'orientation dite Jospin de 1989 marque une étape supplémentaire par l'injonction à la mise en place dans chaque établissement, d'un conseil des délégués élèves doté d'un rôle consultatif pour toutes les questions relatives à la vie et au travail scolaire des élèves. Des espaces de paroles sont ainsi progressivement instaurés qui impliquent que chaque établissement intègre dans leur projet d'établissement la prise en compte des propositions des élèves[13]. Le texte prévoit une réflexion approfondie sur les relations entre les parents, les enseignants et les élèves qui en constituent un élément prégnant de nature à freiner ou au contraire à accélérer l'effectivité des pratiques.
Les mouvements lycéens de 1990 vont déboucher sur l'accès à de nouveaux droits citoyens : les droits de réunion, d'association et de publication en 1991[14] ainsi que des moyens financiers par l'attribution de fonds de vie lycéenne et de fonds d'animation de la vie lycéenne[15].

[13] La circulaire n°90-108 du 17 mai 1990 constitue le texte fondateur de la démocratie participative des élèves au sein des établissements scolaires.
[14] Décret n° 91-173 du 18 février 1991 et circulaire n° 91-052 du 6 mars 1991.
[15] Dans le cadre du plan d'urgence pour les lycées de 1991, un fonds de vie lycéenne a été créé pour soutenir les initiatives des élèves. La note fondatrice DLC 11/DFG 3 n° 1772 du 9 janvier 1991 ne sera abrogée qu'en 2001 par la circulaire N°2001-184 qui en précise de nouvelles orientations.

En dépit de cet ancrage historique ancien et d'un engagement institutionnel fort, un bilan très mitigé quant à l'implication effective des élèves dans la vie des établissements apparaît (Bozec, 2016 ; CNESCO, 2015 ; Dufour-Tonini, 2013 ; Saget, 2011). Les mandats de représentativité des élèves dans le second degré sont jugés comme insuffisamment stimulants pour les élèves et difficiles à exercer du fait des enjeux et stratégies des autres catégories d'acteurs en jeu (Pagoni, 2010). L'encadrement des adultes ne va pas toujours dans le sens d'une explicitation des enjeux de la représentativité. Ainsi, des organisations de scrutin dans le cadre des élections des délégués élèves ont été repérées comme étant peu soucieuses d'attribuer du sens à ce temps d'apprentissage. Certains établissements font successivement défiler les classes pour procéder au vote sans explication préalable et dans l'unique but de faire augmenter le taux de participation (Dufour-Tonini, 2013). Au niveau national est repéré un taux de participation qui n'atteint pas 50% en 2012 (CNESCO, 2015). Il est signalé un manque d'organisation de réelles campagnes électorales sur le modèle des élections nationales et locales, ce qui affaiblit significativement l'intérêt de ce processus pourtant indispensable pour comprendre les fondements démocratiques (Dufour-Tonini, 2013).
La formation visant l'acquisition des compétences nécessaires pour exercer les fonctions de délégués élèves dans des instances est peu développée ce qui aboutit à un engagement lycéen « souvent de façade » (CNESCO, 2015, p. 4). Le même constat est fait en ce qui concerne les Maisons des lycéens (MDL) qui ne sont toujours pas toutes mises en place et restent souvent « des coquilles vides » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 20).
La prise en compte de la parole des délégués se heurte régulièrement à des contraintes matérielles, temporelles mais également financières. Aussi, les élèves se sentent démobilisés et font état d'une image négative des adultes (Dufour-Tonini, 2013). Plus significatif en ce qui concerne notre étude, les délégués élus soulignent le manque d'intérêt que leur portent les enseignants. Un manque de crédibilité est accordé à la parole de l'élève notamment du fait de son statut : « Plus tout à fait adolescent mais pas encore adulte, citoyen « inachevé » dans sa construction, le lycéen ne serait pas tout à fait en mesure d'analyser et d'exprimer des évaluations et d'en tirer des projections » (Dufour-Tonini, 2013, p. 17). Cet élément est avancé pour expliquer l'absence d'impact de l'expérience de délégué sur la participation électorale ultérieure (Tournier, 2011).
Les lycéens ont le sentiment que certains sujets sont volontairement esquivés, vivant « les instances comme un dispositif institutionnel, formel et éloigné de leurs intérêts » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 20). Ainsi, « l'élève est conçu comme un apprenant plus que comme un acteur qui exerce déjà des responsabilités » (CNESCO, 2015, p. 39). Il ne serait donc pas possible de mettre sur une même ligne les adultes de la communauté scolaire et les élèves même lorsque ces derniers sont élus par leurs pairs afin de favoriser les interactions et prises d'initiatives.
La question des apprentissages scolaires et les finalités en termes de certification et d'accès au diplôme font concurrence aux moments dévolus à l'exercice des responsabilités. Un risque de « détournement » (Dufour-Tonini, 2013, p. 19) de l'objectif d'apprentissage scolaire est régulièrement observé. Néanmoins, les élèves engagés font état d'un gain de confiance en eux et d'autonomie qui concourt en retour à la réussite scolaire. Néanmoins, si les délégués élèves réussissent en général bien, il n'est pas d'indicateur pouvant corréler cette réussite avec leur engagement dans la vie lycéenne. Cet aspect touche une problématique ancienne du système éducatif français par le cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique qu'il cristallise (Saget, 2011). Notre réflexion dans la présente recherche est teintée par la préoccupation de ne pas scinder ces deux domaines tant ils nous semblent concomitants pour le processus de construction de l'élève en tant que futur citoyen. En effet, « l'enseignement et l'éducation ont en commun une même finalité qui est la transmission, entre générations, de l'héritage du monde humain et de son patrimoine culturel. Eduquer un élève, c'est aussi en faire un adulte éclairé » (Saget, 2011, p. 5). Le

même rapport indique que ces domaines sont plus souvent juxtaposés et non articulés, cette juxtaposition s'apparentant à un réel clivage.
Notre exploration nous laisse ainsi penser que l'école s'expose à un risque d'enseigner les compétences visant le développement moral de l'élève dans une configuration désincarnée tant l'effectivité semble précaire.
Cette préoccupation est d'autant plus sensible qu'il a été démontré que la participation concrète des élèves à des projets et débats dans le domaine de la citoyenneté, sur le temps scolaire, influence positivement l'investissement et les attitudes citoyennes du futur adulte hors de l'école (Campbell, 2006). Un développement personnel de l'élève est donc associé à la participation active dans une éducation à la citoyenneté en acte, qui se veut à la fois effective et valorisée.

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

Se rajoutent à ces espaces de pratiques, des temps d'enseignement spécifiquement dédiés à l'éducation civique comportant un programme et des horaires prescrits dont l'intitulé a varié au fil du temps et qui originellement noue l'école et la République par un mouvement de laïcisation institué par Jules Ferry dans les années 1880. La dimension morale de cet enseignement en constitue la trame. C'est précisément ce contenu non-disciplinaire, de nature transversale, qui en constitue la spécificité et qui rend complexe son effectivité (Husser, 2017). Cet enseignement se distingue car il engage quelque chose qui ne relève pas uniquement d'un savoir académique et qui touche à l'être, à une disposition à s'engager dans le vivre-ensemble avec une certaine sensibilité. Nous retrouvons ici une communauté de préoccupations avec l'enseignement des QSV (voir chapitre 1 ; section 1.5). C'est également cet aspect qui nous amène à l'interroger dans le cadre de notre objet de recherche. En engageant le lien entre l'Homme et le monde, la morale vient s'intercaler comme moyen et finalité permettant de mettre en lumière le processus de transformation dans lequel les élèves s'engagent.
Replacée dans le contexte culturel et politique de la fin du XIXème siècle qui l'a fait naître, l'éducation civique pèse sur l'école en positionnant le champ des valeurs comme capable d'irriguer le quotidien de la classe pour en faire un lieu « où la morale se respire encore plus qu'elle ne s'enseigne » (Bergounioux *et al.*, 2013, p. 7).
Une brève rétrospective historique nous permettra d'approfondir le positionnement de l'EMC dans le cadre de notre étude. Nous utilisons les termes éducation civique dans un sens générique pour signifier l'enseignement dispensé dans ce domaine au sein de l'école indépendamment des différents intitulés qui se sont succédé.
Ne se limitant pas à l'enseignement de savoirs, la préoccupation du développement moral de l'élève est une tradition ancienne et ancrée au sein de l'école. Une double visée se distingue entre formation de l'Homme et formation du citoyen. Si l'enseignement moral est à dissocier de l'instruction civique, l'histoire de l'enseignement de l'éducation civique a toujours oscillé entre ces deux pôles sans les dissocier complètement. En effet, les valeurs qui sous-tendent le développement moral de l'élève constituent les fondements de toute instruction civique.
Par ces termes, nous entendons la connaissance du fonctionnement des institutions mais également des normes qui permettent la pérennisation de la démocratie. Quant à l'éducation morale, elle fait référence à l'appropriation des valeurs qui permettent à l'individu de vivre harmonieusement en société. En cela, elle vise le développement personnel et contribue à la formation de la personne.
La prise en compte des problématiques morales est une constante dans l'institution scolaire. A partir de 1882, c'est une éducation morale et laïque qui va succéder à l'instruction morale et religieuse qui figurait

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Synthèse de la section

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Enseigner la morale à l'école

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

3.1 Quel périmètre pour un enseignement de la morale ?

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

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

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

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

Au-delà de ces considérations, d'autres arguments de nature philosophique cette fois se démarquent non sur l'existence de cet enseignement, dont le principe semble acté, mais plutôt sur sa nature qui fait polémique. Pour asseoir notre discussion, nous prenons appui sur les intentions fondatrices du Ministre Peillon à l'origine de cet enseignement. Nous nous appuyons sur un entretien qu'il a donné pour le quotidien Le Journal du Dimanche (Fleury, 2012) dans lequel il défend ses positions[17].

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

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

3.2 Minimalisme et paternalisme fort (ou maximalisme).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

négatif car il prône le renoncement à toute forme d'aide : « *to prevent harm to others* »[18] appelé « principe de non-nuisance » (Mill, 1990, p. 40) dont Ogien s'inspire explicitement.
Un autre exemple relevant de la position minimaliste morale peut encore être rapporté. Nous empruntons l'exemple de l'amateur d'alpinisme engagé en solitaire dans l'ascension du Mont Blanc (G. Durand & Fabre, 2014). Les paternalistes interdiraient une telle expédition eu égard au risque réel d'un tel projet mené dans ces conditions. Au contraire, les tenants d'une pensée minimaliste mettraient en avant le principe de liberté personnelle qui autorise une prise de risque dans la mesure où elle n'engage que son auteur. Par ailleurs, aucun devoir d'assistance n'est applicable dans l'hypothèse d'une avarie. En l'absence d'engagement pris envers l'alpiniste, il est parfaitement envisageable de ne pas l'informer des risques encourus ni même de lui porter assistance dans l'hypothèse d'un accident.
Ogien précise que minimalistes et paternalistes ont en commun de condamner tous les faits qui ont pour conséquence de provoquer de manière directe et volontaires des victimes (2007a). Ainsi les atteintes tant physiques que morales par exemple dans le cas d'un viol ou d'une agression physique, dont les préjudices sur la victime ne souffrent d'aucune ambiguïté, sont condamnées dans les deux camps. Les finalités d'une morale ne tient pas à la nécessité de règlementer et de normer tous les comportements humains mais bien « d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable » (2007b, p. 33).

Nous présentons encore deux points caractéristiques du minimalisme dont les éléments de contenu mettent en débat la complexité que peut revêtir le positionnement de l'enseignement de la morale à l'école.
La première caractéristique concerne des faits sans victime directe. Si, comme nous l'avons vu, le fait de causer du tort à autrui est condamné par les minimalistes et les maximalistes, Ogien soulève la nécessité de qualifier le fait de porter atteinte à des entités abstraites ou symboliques comme les dieux, l'État ou encore la patrie. Le fait de siffler un hymne national, de brûler un drapeau, de refuser d'observer une minute de silence pour une cause nationale sont autant d'illustrations que la morale minimaliste accepte. Il parle de « crimes moraux sans victimes » (2007b, p. 32) pour qualifier des faits où il n'y a pas de victime physique et morale ayant subi des préjudices contre leur volonté. S'il n'y a pas de victime directe, il ne voit aucune raison légitime d'interdire, de punir ou encore de juger comme immoral de tels comportements. Dans cette même catégorie, on peut classer tous les comportements de transgression de codes communément admis dans une même communauté. On peut citer l'exemple du port d'habits festifs lors d'un enterrement. On pourra certes considérer ces gestes comme choquants mais en aucun cas ils ne seraient immoraux. En effet, « les seules victimes directes des atteintes aux codes sont les codes eux-mêmes » (Ogien, 2007b, p. 44) et, de manière indirecte, ceux qui les défendent. Ce dernier aspect ne pouvant être avancé pour disqualifier moralement ces choix.
La seconde caractéristique fait état d'activités auxquelles personne n'a été contraint, qui ne causent pas de tort direct à autrui mais que certains (dont les paternalistes) pourraient juger comme immoraux. C'est ainsi que les minimalistes, tel Ogien ou encore Durand, considèrent comme moralement neutre, et donc acceptable, la prostitution volontaire ou encore le sadomasochisme. Pourtant, de telles attitudes vont à l'encontre des impératifs moraux de Kant qui met en perspective la notion de dignité humaine. Celle-ci est rappelée dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme, ratifiée en 1948 (Assemblée des Nations Unies, 1948) par les 58 états en référence aux horreurs de la deuxième guerre mondiale, et qui porte la dignité au rang des valeurs principielles d'où découlent toutes les autres.. L'égale dignité de tous y est

[18] Ne pas nuire aux autres.

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

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

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

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

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

3.3 La question du juste et du bien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nous avons vu que le minimalisme prôné par Ogien s'inscrit dans la filiation du principe de non-nuisance, tel que développé par Mill, qu'il transpose dans le domaine éducatif. Le paternalisme se propose au contraire d'interférer dans les choix de vie pour imposer le bien quitte à prescrire des façons de faire et de penser. Des discussions s'engagent pour évaluer la pertinence de transférer ce type de raisonnement dans des domaines tels la santé ou encore l'école (G. Durand, 2013). Nous nous demandons désormais si de tels modèles peuvent réellement trouver une place dans l'EMC ou si un modèle alternatif serait envisageable.

Il faut préciser que Mill (1990) n'étend pas sa théorie morale au domaine éducatif et encore moins à celui appliqué aux élèves. Une analyse plus nuancée de ses travaux tend même à démontrer que sa théorie de la liberté n'est pas complètement incompatible avec certaines formes du paternalisme (Béal, 2012 ; G. Durand, 2013). Nous proposons d'amorcer la discussion sur cette base pour formuler en définitive une approche de la morale susceptible de servir l'émancipation et la transformation des élèves, objet de notre étude.

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

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

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

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

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

L'un des arguments avancés fait résonance avec la question du bonheur. Selon Mill, « le libre développement de l'individualité est l'un des éléments essentiels du bien-être » (1990, p. 108). Il défend l'idée que la liberté accordée aux individus nécessite des ressources pour effectuer ses propres choix de vie. Délibérer en toute circonstance et se construire des opinions, c'est nécessairement faire des choix qui nécessitent des arbitrages. Le processus par lequel chacun construit son existence participe de son développement tant intellectuel que moral. Des facultés comme le sens de l'observation, le raisonnement, le jugement, le discernement ou encore la capacité à défendre ses choix permettent à l'individu de tendre vers une forme de perfectionnisme de soi. Toujours selon Mill, imposer sa propre vision du bien infantilise le sujet en le déresponsabilisant. Une telle attitude impose à l'individu de s'adapter à des attentes. Certes, on ne peut nier que dans une telle posture celui-ci développe tout de même des ressources. Néanmoins Mill considère qu'elles sont nécessairement minorées au regard des objectifs à atteindre. Imposer ses vues c'est destituer l'individu de ses facultés de raisonnement, or développer ses facultés contribue au bonheur.

Mill propose ainsi une vision libérale de l'autonomie, terme qu'il n'utilise pratiquement pas dans ses écrits (Béal, 2012), et qu'il rapproche d'une liberté morale au sens du paternalisme « modéré » comme nous l'avons déjà analysé. Pour Mill, « l'autonomie coïncide avec l'usage effectif et conscient d'un ensemble de facultés par lequel un individu choisit la façon de mener sa vie en fonction de ses préférences » (Béal, 2012, p. 285). D'une certaine manière, nous pouvons dire que le couple savoir/valeur sous-tend le perfectionnisme « modéré » chez Mill sans oublier la nécessaire sauvegarde des droits d'autrui qui coïncide avec l'apprentissage de la citoyenneté.

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

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

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

capacité à délibérer sur ses propres choix en tenant compte de son environnement de vie. Cette approche rejoint les propositions faites par des auteurs de travailler « la valeur des valeurs » (Chauvigné, 2018, p. 12 ; Mougniotte, 1996, p. 104) en créant des espaces de confrontation d'idées, d'opinions et de jugement.
De fait, dans un tel processus on s'oppose à une vision fixiste de ce qu'est un bon citoyen tel que le paternalisme le prescrit, mais on va plus loin que le minimalisme dans le sens où on cherche à inciter les élèves à se soucier véritablement d'autrui. Pour être complet, l'auteur se propose de compléter cette approche par l'acquisition d'outils de compréhension de la réalité sociale. En effet, se décentrer ne suffit pas ; il faut encore comprendre le monde dans lequel on vit pour comprendre les parcours de vie des autres.
Une critique peut néanmoins être formulée à cette approche (à laquelle l'auteur consent lui-même) dans la mesure où celle-ci pose le primat des dispositions cognitives pour viser le développement moral. Ne privilégier que les facultés de raisonnement moral par l'acquisition du décentrement combinées à la capacité d'interpréter la réalité sociale ne peut pas assurer de « la disposition à agir moralement » (Vandamme, 2017). Comme nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises, le fait d'apprendre à raisonner ne protège pas de comportements immoraux. Aussi, l'auteur introduit les termes de « rationalité morale » pour signifier cette combinaison entre des savoirs à acquérir et des valeurs à habiter (p. 109). L'éducation au décentrement n'est pas à confondre avec l'éducation à l'argumentation (Gaussel, 2016). Il est bien attendu que dans tout raisonnement on fasse apparaître des valeurs sous-jacentes qui, lorsqu'elles restent à l'état de dormance, sont susceptibles d'introduire des biais voire des préjugés qui finiraient par affecter le jugement. Il apparait ainsi un idéal délibératif qui constitue un outil favorisant le décentrement tout en renonçant à toutes formes de contenus moraux prescrits. Nous conservons la notion de décentrement comme une attitude morale pouvant servir l'acte éducatif par lequel un élève acquiert les ressources pour viser sa propre transformation. En retour, un tel positionnement peut également infuser la pratique professionnelle de l'enseignant en prise avec les attendus de l'EMC.
Précisons encore que ce type de modèle s'accompagne d'aptitudes à l'écoute ou encore au respect de la parole d'autrui. Apparaît ainsi une certaine éthique de la discussion (Habermas, 2014) qu'il faut pouvoir promouvoir pour conduire vers une morale émancipatrice.

3.5 L'approche cognitive de la morale

Cette section vise à poser quelques jalons quant à la manière dont l'enfant développe son jugement moral lui permettant d'évaluer si une action est bonne ou mauvaise. Nos apports ne visent pas l'exhaustivité des connaissances sur le sujet qui relèveraient plutôt d'une autre recherche. Nous visons à exposer des éléments de repères pour rendre compte de la complexité de ce que recouvre le jugement moral en nous situant au niveau de l'enfant lui-même et de son processus de développement. Autrement dit, nous sommes animé par un questionnement qui nous semble central : « Comment apprend-on à juger moralement ? » (Nurock, 2007, p. 142).
Nous nous référons à l'approche structuraliste et cognitive de Piaget et de Kohlberg dans la mesure où ils ont largement contribué à poser des bases théoriques. Leurs études ont en commun d'aborder la psychologie morale par des stades successifs comportant des critères qu'ils considèrent comme universels.
Notons tout d'abord que Piaget s'oppose à Durkheim qui défend l'idée que le développement moral des enfants se produit au fur et à mesure qu'ils adoptent les normes sociales. L'auteur souligne que celles-ci ne constituent pas « une chose donnée extérieurement aux individus » (Piaget, 1932, p. 282), elles sont au contraire le produit de relations interindividuelles. Le développement moral n'est donc pas le fruit d'une transmission d'une génération à l'autre de normes et valeurs. Piaget défend une construction par stades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6 L'interpellation éthique de l'enseignant

Nous avons pu apporter des éléments pour rendre compte de la complexité de la tâche d'enseigner qui va au-delà de la responsabilité de transmettre des contenus disciplinaires. Au Québec, des enquêtes d'envergure auprès de plus de 2236 participants ont été menées sur les problèmes éthiques rencontrés au quotidien par les enseignants (Gohier, Desaulniers, & Jutras, 2010). Les résultats témoignent d'une difficulté largement partagée pour entrer en relation. Ceci s'explique par la diversité des acteurs (élèves, parents, pairs, etc…) et des dilemmes qui peuvent apparaître en fonction des problèmes à traiter. Moreau souligne la particularité du métier d'enseignant dont « sa structure est d'emblée éthique » (2007, p. 53). Il souligne une forme de dérégulation de leur agir au même titre que ce que vit l'ensemble de la société. L'auteur évoque une « injonction éthique » (2007, p. 54) faite à l'enseignant notamment par les familles mais également par les élèves eux-mêmes, dans un contexte hypermoderne marqué par de nouveaux rapports à soi, à autrui et aux savoirs (Pachod, 2017). Participe de ce phénomène une évolution du rôle de l'État et de ses institutions obligées de rendre compte de leurs choix de politique tant elles se retrouvent affaiblies et remises en cause par leurs usagers (Bodiguel, 2002).
Au Québec, se développent depuis les années 1990, des programmes d'études visant à promouvoir une compétence éthique dès la formation initiale des enseignants (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2004). Ces derniers doivent être en capacité non seulement d'agir au quotidien de manière éthique mais de rendre compte de leurs décisions, d'en assurer la communication tout comme la compréhension auprès de leurs interlocuteurs. L'enseignant est ainsi non seulement un praticien mais également un « agent moral » (Moreau, 2007, p. 57) obligé d'interpréter son rôle et de délibérer relativement à ses actes. Des auteurs listent les aptitudes à acquérir comme l'humilité, l'empathie, l'impartialité ou encore le respect de la parole tenue (Hare, 1993). On parle d'éthique professionnelle pour traduire des manières d'être nécessaires pour exercer une profession. Ainsi, plutôt que d'évoquer des qualités morales, on préfère les termes de « qualités professionnelles » (Desaulniers & Jutras, 2016, p. 144) pour rendre compte de composantes inscrites dans un cadre institué.

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

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

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

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

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

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

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

3.7 Synthèse de la section

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

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

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

Nous avons investi les travaux de Kohlberg (1981) qui mettent davantage l'aspect sur la dimension environnementale comme facteur de développement. L'auteur structure trois niveaux distincts et chronologiquement repérables : les niveaux pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel. Le dernier stade, le plus performant, amène l'individu à se conformer sans pression aux attentes sociales et à en garantir le respect par autrui. Les débats menés en classe peuvent se donner cette exigence.
Nous avons également fait état de modalités pédagogiques (Rest, 1979), notamment les dilemmes moraux, pour accompagner le développement des élèves. Nous avons adhéré à des critiques visant ces approches (Pagoni, 1999) en pointant l'éloignement de ce type d'objet de travail du quotidien des élèves, tout comme leur forte référence au raisonnement. Or, ni l'un ni l'autre ne sont en mesure d'impacter durablement le comportement des élèves. Il nous apparaît que la place des valeurs, mobilisées en situation par les élèves, constitue un vecteur à prendre en compte.
Si ces apports théoriques traduisent la complexité du processus, ils provoquent une nécessaire réflexion sur l'éthique professionnelle. Aussi, avons-nous fait état des travaux québécois, et plus particulièrement ceux relevant de l'éthique appliquée (Legault, 1999, Desaulniers & Jutras, 2016). Ils nous fournissent une clarification des concepts, outils et démarches pouvant produire du développement moral chez les élèves. L'éthique se distingue de la morale car elle n'est pas exclusivement déterminée par les normes sociales. Elle est davantage en référence aux valeurs et ouvre sur la nécessité de concevoir des espaces d'échanges de points de vue pour fonder une prise de décision. Elle alimente notre recherche en cela qu'elle pointe la nécessité de faire dialoguer les enseignants sur la base de situations vécues en identifiant les meilleures manières de prendre une décision de manière éthique, accordant de fait une place fondamentale aux valeurs.

4. Vers un idéal délibératif

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

4.1 Les travaux de Paulo Freire

Nous nous appuyons sur un modèle théorique expérimenté dont les effets sur les apprentissages, en termes de connaissances et de valeurs, ont été attestés. Nous retenons les travaux de Freire (2001, 2006) dans la mesure où ses recherches éprouvées sur le terrain nous permettent d'appréhender la conception d'un modèle pédagogique en phase avec notre objet d'étude.
Deux raisons nous amènent à mobiliser l'approche de Freire dans notre recherche. Tout d'abord, ses travaux sont peu connus en France en dépit de sa reconnaissance internationale (Monteagudo, 2002). Pourtant des courants d'éducation nouvelle se développent en France au début du XXème siècle sur la base de pédagogies dites alternatives à l'école traditionnelle relevant de Freinet, Decroly, Steiner, Montessori ou encore la pédagogie institutionnelle développée par Oury sur la base des travaux du premier. Toutes ces approches annoncent « une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les apprentissages, les relations humaines, pour repenser notre société » (Wagnon, 2018, p. 1). Elles ont en commun, tout comme pour Freire, de s'attacher au développement personnel de l'individu en visant son émancipation.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.1 Le processus de conscientisation

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

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

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

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

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

Aussi, « plus qu'un être dans le monde, l'être humain [doit devenir] un être dans le monde, avec le monde et avec les autres […] présence qui se sait présence, qui intervient, transforme […] constate, compare, évalue, valorise, qui décide, qui rompt » (P. Freire, 2006, p. 36). Apparaît dans cet extrait la dimension ontologique d'un être qui vise l'émancipation, porté par un idéal délibératif qui situe l'Homme en-dehors d'un rapport neutre au monde. Dans cette optique, vivre est toujours un acte de recréation permanent. Freire l'exprime avec précision en indiquant que la personne n'est pas « juste un objet de l'Histoire, [il est] aussi son sujet » (p. 90). Pour Freire, prendre conscience de sa propre présence dans le monde nécessite *a minima* une construction de cette même présence voire une intervention sur ce monde, un « en avant » qui rompt avec le fatalisme et qui créé un rapport problématique avec le futur. Freire souligne que personne ne peut « échapper à la responsabilité éthique [de son] évolution dans le monde » (p. 36). Si l'être est conditionné, il n'est pas pour autant déterminé ce qui rejoint le postulat que les humains sont des êtres « historiques et inachevés » (p. 41). Il souligne la nécessité pour l'Homme d'avoir conscience de son imperfection dans un « effort permanent en vue d'un plus-être [car] pour *être*[20], il faut être *en devenir*[21]» (p. 66-67). Estrela ajoute que « dans la mesure où le sujet, à travers cette lecture du monde, prend conscience de ses rapports de pensée et d'action avec son environnement, cette prise de conscience devient conscientisation » (2001, p. 61) l'amenant progressivement à l'intelligibilité du monde.

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

[20] En italique dans le texte.

[21] En italique dans le texte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 De l'éducation bancaire à l'éducation libératrice

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 La démarche méthodologique ou l'anti-méthode freirienne

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

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

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

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

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

l'autorisation de Freire, non de dupliquer sa méthode qui n'aurait aucun sens en-dehors de son contexte notamment socio-historico-culturel, mais bien de l'adapter à d'autres perspectives. En cela, nous nous inscrivons dans la filiation de collectifs qui se sont créés pour faire connaître les travaux de Freire mais également pour poursuivre ses expérimentations qui témoignent de la vivacité qu'une telle démarche revisitée peut engendrer (Garibay & Chaponay, 2009).
Aussi, nous conservons les finalités et des points d'ancrage théoriques et méthodologiques tout comme nous nous assurons de la fidélité avec le cadre réglementaire des programmes de l'EMC, en justifiant d'un alignement scientifique avec la démarche ergologique initiée par Schwartz (2000b).

4.3 Synthèse de la section

Les travaux de Freire nous ont permis d'investir le domaine pédagogique en explorant sa démarche et ses logiques de pensée. La démarche freirienne repose sur un modèle théorique expérimenté dont les effets sur les apprentissages en termes de connaissances et de valeurs ont fait leur preuve au Brésil. Nous avons souligné l'existence en France de pédagogies dites alternatives à l'école traditionnelle qui ambitionnent, comme pour Freire, le développement personnel de leurs usagers. Nous justifions le recours au pédagogue brésilien tout d'abord par la curiosité qu'il peut susciter auprès des enseignants en sachant qu'il est peu connu en France. Nous souhaitons ainsi humblement contribuer à sa diffusion. En outre, nous avons repéré une proximité avec la démarche ergologique et les visées de l'EMC que nous justifions par le recours conjoint au « dialogue » selon l'acception d'Efros (2018, p. 27). Celui-ci interroge le rapport enseignant et élève en mettant en son centre l'expérience vécue sur fond de valeurs.
Nous avons justifié de manière plus fine ce processus. En promouvant chez l'élève sa capacité à délibérer à partir de situations existentielles vécues, il peut s'engager dans un cheminement visant son développement moral, car l'acte d'apprendre se double d'abord d'une réflexion de l'Homme comme être singulier dans le monde. Faire émerger le sens de l'agir porté par des valeurs, qui relie le sujet à des moments singuliers de son histoire, devient dès lors porteur d'apprentissages.
Le recours à la notion de délibération nous est apparu comme primordial. Débattre en classe, selon les perspectives théoriques évoquées plus-haut, confine à une attitude de décentrement que nous avons déjà explicitées au chapitre 1 ; sections 2.1 et 3.4. Rompre avec une pédagogie descendante en faisant émerger la pluralité de points de vue, constitue une voie pour faire émerger des milieux de vie comme condition de développement de l'élève. Nous avons montré comment Freire a construit une méthode d'alphabétisation sur une base dialogique pour produire dans un même mouvement des apprentissages et de l'émancipation. Cette double visée nous a rapproché des finalités de l'EMC en prenant en compte un autre objet que celui de l'alphabétisation.
Nous avons considéré comme central dans le processus d'apprentissage ce que Canguilhem nomme « la relation à » (1993, p. 27) son vécu. Cette prise en compte nous éloigne d'une école préoccupée exclusivement par le cognitif et qui se traduit par l'étude de « la relation entre » (p. 27) des objets d'enseignement. Cette logique de pensée, parce qu'elle est indissociable du processus de conscientisation, est essentielle en cela qu'elle déplace les fondements de l'acte d'apprendre et, de fait, interroge l'acte d'enseigner. Ainsi, en arrimant valeur et savoir, sur la base d'une *praxis*, l'auteur propose une démarche de nature à nourrir notre objet de recherche. Dans cette approche, nous nous éloignons d'un modèle d'enseignement qui se cantonne en priorité au domaine épistémique parfois éloigné des préoccupations des apprenants.
Nous avons démontré que s'engager dans la prise en compte d'une telle logique de pensée nécessite une réflexion sur la posture de l'enseignant qui ne peut plus se limiter à une approche « bancaire » c'est-à-dire

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

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

Chapitre 2

Cadre théorique

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

1. Le concept d'activité : Approche définitionnelle

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

1.1 Les premiers contours d'un concept

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

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

[23] En italique dans le texte.

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

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

Des auteurs introduisent un rapport au métier avec l'identification d'un couple fonctionnel et dynamique ; le « genre et le style professionnel » (Clot & Faïta, 2000 p. 1). Le genre est composé par « les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours » (p. 12). Il relève du commun du métier à travers des us et manières de faire qui fonctionnent comme des indicateurs de reconnaissance au sein d'un collectif constitué. C'est le devoir faire du métier auquel se réfère tout professionnel. C'est comme « un mot de passe » (p. 11) partagé par tous ses membres. Le « style professionnel » (p. 1) rend compte de l'appropriation du genre par le sujet compte tenu des aléas situationnels et de ses propres exigences. Le style est une personnalisation du genre en considérant la singularité des situations. C'est le professionnel qui apporte sa touche personnelle sans pour autant témoigner d'une pratique qui le rend méconnaissable au sein d'une communauté constituée. Dans les deux cas, le sujet s'adapte au métier tout en adaptant le métier à soi. Il n'y a donc pas de passivité du sujet ce qui rend compte d'un rapport nécessairement polémique à des normes de métier mais également à des normes personnelles. Le pouvoir d'agir revêt ainsi les contours poreux de cette activité du sujet qui est constitutive de son développement.

Néanmoins, le recours notionnel aux termes de pouvoir en référence à la production de normes ne va pas de soi. Citons Macherey qui distingue deux types de force ; « p*otentia »* (2009, p. 9-10) qui signifie puissance tandis que « *potestas »* (p. 9-10) renvoie à pouvoir. Dans la philosophie classique, ces deux mots recouvrent deux types d'action ou d'intervention différents et même opposés. La puissance est considérée comme « immanente, en ce sens qu'elle présuppose une complète identité et simultanéité de la cause à ses effets, qui sont alors dans un rapport de détermination réciproque » (p. 9-10). Elle est donc incarnée et habite le sujet. Elle rend compte d'une force qui vient de l'intérieur du sujet. En opposition, la référence à un pouvoir implique « une transcendance » (p. 9-10). Elle traduit une forme d'immatérialité qui planerait au-dessus du sujet comme si le pouvoir d'agir lui venait d'une force obscure qui le dépasse. Apparaît ainsi un risque de déracinement, d'éloignement de toute forme d'arbitrage qui est pourtant le propre de l'Homme aux dépens d'une entité abstraite qui lui serait supérieure (L. Durrive, 2015). L'usage notionnel de « pouvoir d'agir » induit comme « une boîte noire dont on n'interroge plus le contenu, ni par conséquent la portée réellement explicative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). Nous adhérons à cette approche en privilégiant avec Macherey plutôt les termes de puissance d'agir pour rendre compte de la production, par le sujet, de normes d'agir. Ce choix rend compte d'un réel travail d'élaboration mené par le sujet.

Aussi, à la suite de Schwartz, nous considérons l'activité comme un « débat de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254), qui va au-delà du « travail » lequel est englobé, en tant qu'il représente une forme spécifique d'activité. Le vivant humain, immergé dans le réel, est toujours lié à celui-ci dans la mesure où il lui oppose des résistances comme autant de normes émises en continu et en quantité par le milieu. Aussi, « pour exister en tant qu'être singulier, il va tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 259), ce que Schwartz nomme « l'activité de renormalisation » (2007, p. 131). Ainsi, l'usage de la notion de « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) permet de rendre compte de la relation Homme-milieu, autrement dit de l'activité comme exercice de la normativité. Celle-ci sous-tend la dynamique incarnée par l'être humain pour rejoindre les normes à la fois endogènes et exogènes. Apparaît ici toute la pertinence de considérer cette relation et le débat qui s'instaure à travers un dialogue. Celui-ci traduit l'aptitude de l'Homme à interroger le réel dans lequel il est immergé. Nous avons déjà montré notre proximité intellectuelle avec le processus de conscientisation élaboré par Freire (voir chapitre 1 ; sections 4.1 à 4.3).
Cette approche intéresse notre objet d'étude dans la mesure où elle nous amène à regarder les acteurs immergés dans une salle de classe comme « des êtres incarnés, non des entités abstraites [que l'on chercherait à définir à partir de leurs fonctions respectives]. Ils vivent dans un espace-temps physique et symbolique qui les situe d'emblée dans les trois registres biologique, psychologique et social » (Albero & J. Guérin, 2014, p. 15). L'usage des termes de « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75), pour désigner l'activité de tout sujet en dialogue avec son milieu de vie, va dans le sens d'une prise en compte globale de la singularité de l'Homme.

1.2 Un positionnement scientifique

L'approche que nous privilégions relève de la démarche ergologique (Schwartz, 2000b) sur laquelle repose notre cadre théorique. Pour autant, notre raisonnement scientifique nous amène à des mises en tension entre l'ergologie et d'autres cadres de référence que nous développons tout au long de notre étude.
Comme nous l'avons vu, l'EMC vise le développement moral des élèves par l'acquisition d'un socle de valeurs, leur adossement à des savoirs par une mise en action des élèves le tout combiné pour impacter possiblement leur comportement futur (voir chapitre 1, sections 2.1 à 2.3). Nous repérons une proximité de préoccupations avec la démarche ergologique par le biais du triangle de l'activité « agir-savoir-valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) qu'elle promeut. En effet, ces trois sommets de la figure triangulaire représentent les fondamentaux ergologiques. Indifféremment, il s'y dégage une certaine vision de la connaissance qui repose sur la prise en compte du vécu des apprenants.
Schwartz précise qu'en qualité de chercheur, il est attentif à préserver le monde scientifique du risque de se développer « en vase clos » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 10) en évitant de se situer en-dehors de la vie et de l'activité qui s'y organise. Lui-même se réfère à Canguilhem pour sa rigueur de l'exercice du concept et sa préoccupation de produire de la connaissance en partant du vivant humain notamment pour la difficile étude de ce que recouvre le pathologique par exemple. L'enjeu pour nous ne consiste pas à cliver différentes approches de la science mais bien à mettre en synergie la construction de concepts et la préoccupation du réel dans lequel la vie se développe, le tout dans une même volonté de produire de la connaissance scientifique. Notre posture de chercheur ambitionne une correspondance d'intentions avec cette approche que nous proposons d'investir et de partager avec la communauté scientifique. Il ne s'agit en aucun cas de se détourner des connaissances académiques mais au contraire de les réinterroger à l'aune des savoirs produits dans la vie humaine et dans les situations vécues.

1.3 Les multiples tensions de l'activité

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

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

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

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

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

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

la lancinante présence de cette énigmatique et incontrôlable activité technique [de l'opérateur], cet énigmatique faire industrieux » (Schwartz, 2007, p. 129). Car « même dans les régimes de production les plus corsetés où apparemment aucun espace n'était laissé par principe à la variabilité des circonstances et à l'ingéniosité inventive, une floraison de gestions individualisées ou micro-collectives des procédures se déploie » (Schwartz, 2000a, p. 35-36). La « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) décrite plus-haut, rend compte de ces pratiques d'adaptation pour ramener la tâche à accomplir à ses propres exigences d'efficacité. Il s'agit ainsi de satisfaire à ses propres normes tout en se situant dans le cadre des attendus. Aussi, il existe « une épistémologie réappréciant le lien entre le local et le global qui rende possible le nouveau rapport de la théorie et de l'action » (Schwartz, 2015, p. 145). Le local traduit les initiatives prises par l'opérateur et le global ce que l'organisation a formalisé comme actions de référence.

Par ailleurs, le travail n'est jamais complètement anticipable. Il subsiste toujours « des trous de normes, des lacunes dans le pré-pensé parce que les normes ne peuvent jamais anticiper toutes les occurrences d'une situation » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260). Il y a ainsi, dans toute prescription, ce que Schwartz nomme « l'axe de l'impossible qui renvoie à l'incapacité de standardiser et d'anticiper de manière satisfaisante l'activité humaine » (2007, p. 123). L'opérateur doit ainsi nécessairement « agir avec un point de vue l'amenant à arbitrer les choix qui seront les siens en fonction d'impératifs divers » (L. Durrive, 2015). On comprendra qu'il est impossible de composer sans la présence d'un opérateur qui effectue des choix en situation. Et pour comprendre le travail, impossible d'ignorer ce que l'opérateur sait de ce qu'il fait, ce qu'il croit savoir ou ce qu'il pense faire, tant l'activité revêt toujours une part d'opacité. Dès lors, l'activité peut être désignée comme « un obscur processus se développant entre ce qui est anticipé, prévu, et ce qui est vraiment fait, [et] inévitable, [telle] une invitée dans nos vies qu'on ne pourra jamais congédier » (Schwartz, 2007, p. 129). Nous précisons encore que l'activité s'impose à l'Homme bien au-delà du domaine du travail et s'origine dans tous les moments de son existence. Aussi, le travail n'en constitue qu'une partie d'un ensemble bien plus large. Nous pouvons citer des recherches portant sur l'usage de la voiture électrique (Poupon, Philipps-Bertin, Bobillier Chaumon, & Kalampalikis, 2017) ou encore l'évolution du sentiment de performance de joueurs de handball (De Keukelaere, Kermarrec, Bossard, & De Loor, 2014) pour rendre compte de la diversité des études portant sur l'activité.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En résumé provisoire, nous considérons nos apports en termes de « double anticipation » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254), et de « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594), comme des concepts génératifs de notre étude. Dès lors, nous pouvons considérer que l'activité de l'enseignant s'expose à une triple inscription. Elle s'inscrit tout d'abord dans l'institution scolaire à travers un patrimoine généré avec un degré variable d'explicitation. Ainsi, la logique prescriptive tisse la toile qui préexiste et infuse la pratique quotidienne des enseignants. Elle se loge ensuite dans l'histoire d'un métier qui code des normes à différents niveaux de formalisation. Et enfin, elle s'inscrit dans une histoire de vie personnelle qui amène tout sujet à mobiliser des normes propres.
Cette triple inscription se partage une caractéristique commune en tant qu'elle est soumise à des contraintes *in situ* qui l'impacte et oblige l'enseignant à des adaptations. Celui-ci se voit donc obligé de réaménager et de réactualiser toutes les contraintes pour en livrer une interprétation toute personnelle. Au regard de ces éléments, nous considérons la prescription sous toutes ses formes comme un objet fabriqué qui se présente au professionnel, et qui l'amène à individualiser son agir. Nous pouvons donc affirmer que « si l'action fait l'objet d'une prescription, l'activité, elle, est imprescriptible » (Amigues, 2009, p. 22).

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

Une lecture complémentaire de l'activité peut encore être faite par le truchement des empêchements d'agir. En effet, faire des choix c'est nécessairement renoncer. Tout parti pris va déboucher sur des opportunités délaissées, des options ignorées voire même des dilemmes pouvant affecter le sujet dès lors que ses choix reflètent de moins en moins ses normes et valeurs propres (Sznelwar, Mascia, & Bouyer, 2006). Ces éléments nous permettent de souligner que « l'Homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Vygotski, 1994, p. 41) qui constituent des résidus que l'activité produit dans les situations de vie.
Pour rendre compte de ce processus, il nous semble fécond de faire dialoguer dans cette section des éléments de la clinique de l'activité (Clot, 1999) et de l'ergologie (Schwartz, 2000b) : ces apports réciproques permettent de rendre compte des effets de l'organisation du travail sur le vivant humain.
Clot emprunte à Zarifian des exemples nous permettant de clarifier notre démonstration, en diagnostiquant le quotidien d'opérateurs sur une plateforme téléphonique de France Télécom (Clot, 2010).
Au sein de cette entreprise, deux profils de professionnels aux caractéristiques différentes sont affectés au sein d'une même plateforme. On y trouve tout d'abord de jeunes contractuels qui considèrent leur embauche comme une réelle opportunité et qui, de ce fait, n'opposent guère de résistance aux contraintes de performance de l'entreprise. Un second profil se dégage, composé de fonctionnaires de plus de quarante-cinq ans ayant fait l'objet d'une affectation forcée à ce poste délocalisé. Pour ces professionnels, cette affectation est vécue comme une régression sociale, une dévalorisation de leur engagement passé. Par ailleurs, ils savent qu'ils ne bénéficieront d'aucune perspective d'évolution et qu'ils auront à exercer dans les conditions prescrites par l'entreprise jusqu'à leur retraite.
Ces deux publics sont confrontés aux mêmes prescriptions de la direction. Nous nous limiterons à souligner l'injonction en termes de course au débit (répondre à environ cent vingt appels par jour), ouvrant sur une récompense pécuniaire à celui ayant comptabilisé le plus de contacts, ainsi que le respect d'un script imposé (supposé garantir à l'opérateur le contrôle des échanges).
Nous retiendrons trois observations proposées par Clot à l'issue de l'enquête menée par Zarifian et les mettrons en relief avec notre positionnement scientifique.

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 La relation Homme-milieu

1.4.1 Le milieu de vie comme vecteur de l'activité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nous retrouvons cette même dynamique pour le vivant humain. Pour celui-ci, il y a toujours une activité de recentrement, à partir de ses normes propres, en réponse à un environnement qu'il cherche à ramener à son centre. La dynamique par laquelle il polarise son environnement pour en faire son milieu constitue ainsi un vecteur de l'activité. Celui-ci est de nature à rendre compte de la dynamique normative qu'il mobilise pour orienter son agir. L'attention se focalise dès lors sur le processus délibératif qui guide l'agir à partir d'un système de préférence mais aussi de référence. Le choix du terme système renvoie à des composantes de l'activité qui sont multiréférées. La notion de préférence fait écho aux choix en valeurs qui guident l'agir. La référence quant à elle traduit une norme à rejoindre, elle est ce qui devrait être. Ces éléments rendent compte de la richesse du concept d'activité qui se loge dans la vie elle-même. Il importe ainsi au chercheur de dé-couvrir ce que recouvre un tel processus pour le sujet.
Ces apports théoriques amènent de l'intérêt pour notre étude. En effet, ils conduisent à aborder l'activité de l'enseignant, non pas par l'analyse de ses réussites ou de ses échecs sur les apprentissages des élèves, mais par le prisme de ce qui fait référence et préférence dans ses raisons d'agir. Le chercheur est ainsi amené à s'attacher aux points de vue des enseignants comme reflets de l'orientation de leur activité. Le sens qu'accorde l'enseignant à ses choix constitue de précieuses informations pour analyser son activité.

1.4.2 L'activité comme totalité autonome

Nous poursuivons notre exploration en cherchant à rendre compte de la nature de l'activité et des couplages qui en résultent dans la mesure où ils participent de notre compréhension conceptuelle. En effet, envisager l'analyse de l'activité nécessite d'ouvrir la réflexion sur le couplage entre l'environnement et le système situant de fait l'exploration théorique à un niveau biologique (Varela, 1989). Aussi, nous proposons d'aborder les travaux de deux chercheurs en neurobiologie, Maturana et Varela (1980), ayant par ailleurs alimentés d'autres travaux comme ceux du cours d'action (Theureau & Jeffroy, 1994). Nous mobilisons ces auteurs dans la mesure où ils nous semblent à même de rendre compte de ce qui bouge, au niveau biologique, lorsque le vivant humain est exposé à des situations. L'usage du terme système atteste d'un niveau d'analyse reposant sur la composante cognitive de l'activité. Ce système se transforme pour compenser des perturbations provenant de ses interactions avec le monde extérieur. Mais les perturbations viennent également du système lui-même dans la mesure où il cherche à restaurer un nouvel équilibre tout en gardant ses propres spécificités.
Maturana et Varela, au début des années 1970, ont déclenché une révolution scientifique en posant une question fondamentale : « Qu'y a-t-il de commun à tous les êtres vivants, qui permet de les qualifier de vivant ? » (Varela, 1989, p. 38). Les auteurs y répondent avec le concept *autopoïétique* qu'ils réfèrent explicitement au grec *autos* (soi) et *poiein* (produire). D'après ces auteurs, la spécificité du système vivant est donc qu'il s'autoproduit, dynamique qu'il ne partage qu'avec le vivant en général, et qui interroge le vivant humain dans son rapport à l'environnement dans lequel il évolue. Ce concept est intéressant dans la mesure où « il spécifie l'individu en train de se faire et qu'il reflète l'essence même du vital dans un système aussi complexe que celui de la vie » (Kawamoto, 2011, p. 348).
Aussi, nous nous proposons de poursuivre l'analyse définitionnelle afin de mieux saisir les apports que pourraient amener ce concept au regard de la présente étude.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cet extrait vient à nouveau confirmer la nécessité de prendre en compte les limites du langage dans l'accès à l'activité au plus près de la réalité vécue. Nous ne développons pas davantage ce point tant il nous semble revêtir de la matière pour une autre étude scientifique.
Revenons encore à Maturana et Varela qui substituent ainsi au modèle centré sur l'information celui décrit plus haut et fondé sur les perturbations. Celles-ci proviennent de l'environnement et peuvent également être générées par le système lui-même. Ce processus complexifie les mises en langage et met au défi l'observateur, en ce qui nous concerne le chercheur, dans sa capacité à saisir ce qui fait événement pour le vivant humain en lui conférant du sens.
Nous pouvons rendre compte de ces éléments théoriques avec l'exemple de la transpiration dans un contexte où le vivant humain serait exposé à des températures élevées. Nous pourrions nous demander si c'est la température ambiante qui détermine une réaction physiologique, ou si ce sont les quelque trois à quatre millions de glandes sudoripares présentes dans l'organisme qui s'activent et qui libèrent de l'eau. La deuxième hypothèse nous semble bien plus féconde et en phase avec les travaux faisant l'objet de ce

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

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

1.5 Synthèse de la section

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. De Canguilhem à la démarche ergologique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Des normes vitales aux normes sociales

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

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

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

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

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

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

2.3 Le jeu des normes

2.3.1 La normativité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 L'activité industrieuse en prise avec les normes

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

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

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

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

Ce pôle des valeurs, dont nous avons déjà montré toute l'importance dans la démarche de construction définitionnelle (voir chapitre 2, section 1.4), est convoqué par Schwartz pour illustrer ce qu'est l'activité. Il définit celle-ci à partir d'un triangle dynamique dont les sommets s'intitulent « agir[25]-valeurs-savoirs » (Schwartz, 2015, p. 148). Les valeurs dont il est question dans ce développement sont à considérer comme étant « sans dimension parce que contrairement à des évaluations par des résultats, à des évaluations quantitatives de la productivité ou de la rentabilité, les valeurs sans dimension ne peuvent être enserrées dans une définition précise et stable, qui permettrait un découpage » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 17). Ainsi, un opérateur qui exerce à la chaîne peut adapter ses tâches au nom de valeurs marchandes pour augmenter la productivité. Mais il peut également faire valoir des valeurs non marchandes en procédant de la sorte pour faciliter le travail de celui qui le précède.
L'axe de l'invivable traduit ainsi cette incapacité de l'Homme à rester indifférent aux tâches qui lui sont confiées. La transposition au niveau de l'élève, comme vu précédemment, peut constituer une clé dans la lutte contre l'échec scolaire.
Notre compréhension du concept d'activité, tel que défini à travers la démarche ergologique, s'est ainsi enrichie par la prise en compte des valeurs de l'Homme au travail, dans la mesure où il s'agit d'une perspective sur l'activité humaine, et donc de l'élève à l'école. Ces valeurs sont mobilisées dans le quotidien à travers tous les gestes et actions.

2.3.3 Normes et valeurs

Ce domaine des valeurs nécessite encore des développements notamment dans le dialogue qu'il entreprend avec les normes.
L'Homme au travail est donc amené à réaliser ce que Daniellou appelle « le travail des prescriptions » (2002, p. 10), c'est-à-dire à arbitrer et à trancher en permanence par la mobilisation de normes et valeurs. Schwartz appelle ce processus « un débat de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) qui suppose le choix en préférence de normes qu'on va attribuer à ses propres raisons d'agir en fonction d'un ici et maintenant. Canguilhem précise d'ailleurs que « tout Homme veut être sujet de ses normes » (1947, p. 135). Il entend par là une certaine volonté déployée par l'Homme de guider ses modèles théoriques à la base de l'orientation de ses actions. Schwartz introduit le terme de « renormalisation » (2007, p. 131) pour illustrer un processus de délibération et de ré-interprétation de normes exogènes produites par le milieu, mais également endogènes dans l'optique de se configurer son milieu de vie et de se l'approprier (Lussi Borer & Muller, 2014). Pour Canguilhem, il s'agit là d'un impératif de vie car « vivre, c'est rayonner, c'est organiser le milieu à partir d'un centre de référence » (1965, p. 143). Ainsi, de multiples ajustements humains « s'efforcent de rendre vivable l'invivable normalisation des temps et mouvements : resingulariser les modes productifs, les rythmes, l'histoire des milieux, la qualité des objets » (Schwartz, 2000b, p. 612).
C'est par la mobilisation d'un socle de valeurs qui sous-tend la dynamique de « renormalisation » (Schwartz, 2007, p. 131), que le vivant humain va vivre (au sens fort) son quotidien. La norme est ainsi une position de jugement en valeur qui se donne un but d'exigence (Le Blanc, 1998). Faire des choix fait forcément référence à des critères plus ou moins conscients qui confèrent à l'activité une certaine opacité.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un dernier domaine concerne les incompatibilités voire des sources de contradictions qui peuvent surgir entre normes et valeurs. Toujours selon Daniellou, leur traitement ne relève pas d'une optimisation, car elles sont de natures hétérogènes, et il n'existe pas d'équivalent général auquel elles peuvent être ramenées. L'introduction des concepts « d'usage de soi par soi [et] d'usage de soi par les autres » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260) nous permet de mieux cerner les enjeux de ces sources de tension. Cet apport théorique est applicable au domaine scolaire, car un élève travaille au sens où il réalise ce qu'on lui demande de faire : « usage de soi par les autres » qui exige en réponse un « usage de soi par soi » (p. 260).

Dans tout travail, il y a « usage de soi » (p. 260). Cela signifie qu'il y a, non pas simple exécution, mais mobilisation de quelqu'un de singulier, pourvu d'une histoire et comportant des capacités dépassant celles répertoriées par la tâche. Travailler met en tension « l'usage de soi par soi [avec] l'usage de soi par les autres » (p. 260). Cela signifie que le travailleur en vient à consentir à des sollicitations pour satisfaire à des attendus. Dès lors, des tensions peuvent émerger sous la forme de dilemmes ou de divergences nécessitant un arbitrage des protagonistes de la situation. Derrière l'apparente simplicité de ce raisonnement se cache tout un paradigme. En effet, impossible d'ignorer le point de vue de celui qui travaille au risque de produire de la souffrance au travail voire de s'exposer à une baisse de rendement. En définitive, il y a lieu de « repenser le gouvernement de l'activité humaine » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 248) en œuvrant pour des espaces de concertation portant sur le travail lui-même. Arbitrer « entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » (p. 260) va nécessairement amener des tensions parfois vives notamment du fait de socles de valeurs potentiellement en tension. Daniellou souligne l'idée que ces délibérations sur des valeurs contradictoires sont constitutives de l'humain en tant que « sujet » (2006, p. 8). Ainsi, un dialogue s'engage qui amène le sujet à trancher en permanence dans des situations dont les ressorts vont contribuer, en retour, à son développement.

2.4 Synthèse de la section

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Vers une épistémologie du débat de normes

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

3.1 L'activité et son approche par le sens

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

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

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

[26] De l'Homme

On peut rajouter qu'elle est dirigée par le sujet, orientée par ses choix en lui apportant des enrichissements.
Ce positionnement est intéressant en cela qu'il nous invite à identifier, prélever puis valoriser comment le vivant humain se projette sur le monde et, de manière plus précise, sur son monde environnant. Nous introduisons à ce stade une distinction entre sens et signification.
Leontiev met en évidence que la signification est un construit social qui suppose un jeu d'interactions inscrit dans le langage et les mots, et traduit une vision collective et partagée au sein d'une même communauté. De ce fait, elle renvoie à une certaine forme de stabilité par la reconnaissance sociale qu'elle acquiert dans un contexte. En effet, « la signification apparaît là où il y a généralisation » (A. N. Leontiev, 2009, p. 316). Le sens fait référence à une orientation individuelle, une vision personnelle dans l'ici et le maintenant qui est plus vaste que la signification. On peut dire de manière synthétique qu'une même signification est partagée mais que chacun peut y voir un sens différent notamment eu égard à son histoire de vie qui en modifie la compréhension. Cette distinction entre le sens qui est individuel et la signification qui est sociale permet à l'auteur de faire dialoguer ces deux dimensions. Leontiev tisse un lien avec la place du langage. Les mots, le langage, figent des significations qui dès lors sont susceptibles de traverser le temps dans une temporalité affirmée. On y confère une mise en patrimoine qui devient une forme de connaissance universelle. Ces apports nous permettent ainsi d'insister sur l'importance de rechercher la subjectivité des sujets à travers la prise en compte de leur point de vue. Il s'agit dès lors de parvenir à faire émerger du sens à travers ce que le sujet traduit à travers sa perception et qui lui est propre.
Pour faire le lien avec les travaux de Varela (voir chapitre 2, section 1.4.2), le vivant humain est capable de créer son propre monde à travers le sens qu'il y accorde. Ainsi, « la clôture d'un système peut faire émerger un monde, *bring forth a world*, et lui-même créer son propre monde » (Varela, 1989, p. 217). Pour l'auteur, les interactions entre le vivant humain et son environnement sont nécessairement un couplage structurel asymétrique. Cela indique qu'il définit ce qui, dans son environnement immédiat, le perturbe, c'est-à-dire qu'il juge pertinent pour lui en fonction de ses orientations propres. Une perspective se dégage ainsi de cette logique de pensée ; celle de son auteur faisant ainsi émerger son individualité, tout comme son corollaire, le point de vue avec lequel il agit dans et sur le monde. Autrement dit, « l'acteur définit simultanément un corps propre et un monde propre » (Durand *et al.*, 2010, p. 17), non sans un recours à son histoire de vie. Nous pouvons exemplifier l'idée avec cet enseignant affecté dans un établissement difficile, et qui décrit son activité en faisant des parallèles avec des plongées en apnée qu'il pratique par ailleurs.

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

Cet extrait permet de comprendre la tendance métaphorique de son activité. Celle-ci est marquée par une référence imagée à sa pratique de la plongée qui lui sert de modélisation et de structuration de sa pratique d'enseignante.
Une perspective se dégage pour le chercheur dans l'exploration de ce qui se joue à travers la subjectivation des acteurs comme enjeu de recherche. Dans cette perspective Schwartz oppose la recherche expérimentale et la discipline ergologique. La première impose au chercheur, mais également aux participants de ses études, de se situer dans un « lieu qui est nulle part » (Schwartz, 2000a, p. 11) et que l'auteur nomme l'« exterritorialité » (p. 11). La posture de recherche qui en découle étant celle qui se

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

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

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

3.2 Sujet capable – sujet épistémique

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

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

[27] En italique dans le texte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Synthèse de la section

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

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

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

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

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

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

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

4. L'entrée par les dispositifs

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

4.1 Un environnement de formation renouvelé

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

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

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

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

travers de nouvelles formes de configuration dynamique. Il apparaît, en effet, qu'un dispositif s'origine dans des logiques cognitives, incarnées et vécues. Et ceci, tant au niveau des concepteurs que des usagers, aspects qui lui confèrent une dimension écologique (Bateson, 1995), à l'extrême opposé d'un traitement du type logico-symbolique de données abstraites (Linard, 1998).
Nous proposons de configurer un dispositif dialogique novateur, et de l'inscrire dans le quotidien des pratiques pédagogiques et d'apprentissage des enseignants et élèves afin d'introduire provisoirement une rupture dans les pratiques de classe. Ce dispositif pédagogique se double d'un autre spécifiquement dédié aux enseignants. Il concerne le protocole de recherche alternant des temps d'animation de débats et des AC. Cet outillage méthodologique coïncide avec nos perspectives de transformer l'activité pour la comprendre du point de vue des praticiens, et de comprendre l'activité, pour la transformer en ce qui nous concerne (Marcel & Rayou, 2004).

4.2 De l'artefact à l'instrument

Le dispositif incarne un essai de modélisation, entre les projections et partis pris des concepteurs qui partagent une certaine vision de l'activité humaine, tout en s'ouvrant sur une opportunité offerte aux usagers de s'exercer à manier action et pensée sur son activité (Linard, 2002). S'agissant du dispositif sur lequel repose la partie empirique de notre enquête, il combine du côté du chercheur les apports de Freire, qui légitiment ses enjeux pédagogiques, avec la démarche ergologique, qui valide sa dimension scientifique. Du côté des acteurs, il met en scène les élèves dans une perspective de développement moral, en lien avec les programmes d'EMC, et la visée transformatrice de l'activité des enseignants en charge de la conduite du dispositif. Nous proposons une exploration à partir d'une méthodologie de recherche reposant sur l'analyse de traces de l'activité.
Nous nous référons à la distinction entre les termes artefact et instrument, que nous empruntons à la théorie instrumentale (Rabardel, 1995), et qui nous permet de coupler la genèse d'un dispositif et sa continuité avec l'activité des usagers. Il déplace la perspective centrée sur l'objet en tant que tel pour aborder la relation de l'utilisateur à l'objet (Albero, 2010c).
L'artefact recouvre un objet ayant subi une modification, même minime, par l'activité humaine. L'instrument combine, à la fois, le sujet et le processus d'incorporation de l'artefact (Rabardel, 1995). L'auteur met en évidence l'instrumentalisation qui regarde du côté de la conception de l'artefact, et l'instrumentation qui s'intéresse au sujet en prise avec celui-ci. Nous sommes attentif à ces deux moments que nous considérons comme itératifs. En effet, il est envisageable que des usagers fassent évoluer l'instrumentalisation en fonction de nouvelles exigences. Cette logique de dépassement, également envisagée par Rabardel (1995), peut être définie comme une catachrèse qui traduit « cette opposition, résistance et dépassement de l'usage prévu dans la relation dialectique » (Becerril Ortega, 2010, p. 248). L'observation des catachrèses sont à considérer comme des indices de contribution des utilisateurs à l'usage des artefacts (Rabardel, 1995). Au-delà, cette forme d'élasticité n'est pas anodine au regard des dérives possibles telles que formulées par Foucault (2008). Selon l'auteur, un dispositif peut constituer un instrument de pouvoir recouvert par une ambition de production de savoirs. Ces conséquences sont possibles dès lors que l'on sépare l'instrumentalisation de l'instrumentation. Autrement dit, le dispositif foucaldien s'applique « sur le corps de l'individu et par là sur son esprit, mais il reste extérieur ; il produit de la subjectivité, mais n'est pas produit par la subjectivité » (Bergen, 1999, p. 35). Au contraire, Bergen propose d'introduire des usagers actifs et acteurs pour faire advenir de la créativité et de l'inventivité. Il permet au dispositif, non seulement, de faire émerger les savoirs qu'il contient mais de devenir, à son tour, « un milieu producteur de savoir échappant maintes fois à l'intention qui l'a fait naitre » (p. 35). Ces

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

4.3 L'approche sociotechnique des environnements de formation

Dans une approche sociotechnique des environnements de formation, le dispositif s'inscrit dans la lignée de la conceptualisation anthropocentrée de Rabardel (1995). Il se fixe comme cadre organisateur l'approche ternaire développée par Albero (2010a, 2010c) autour des axes de l'idéel, du fonctionnel de référence et du vécu (p. 91). Ce cadre se centre sur le concept d'activité et s'appuie sur le processus par lequel le développement se construit *in situ*. Il déplace l'analyse vers la double dynamique qu'il suscite au niveau des interactions entre acteurs et des liens entre acteurs et milieu de vie. Nous proposons d'aborder successivement ces différents pôles pour ensuite en préciser l'intérêt pour notre recherche.
L'*idéel,* c'est la survivance du projet fondateur du dispositif, actualisé en permanence tout au long du projet par les concepteurs et acteurs, « à la fois visée idéale et concept directeur – fil rouge qui relie les structures, les interactions et les phases de réalisation » (Albero, 2010b, p. 10). Autrement dit, on pourrait évoquer « l'intentionnalité agissante » (Linard, 2002a, p. 145) entre concepteurs et utilisateurs qui se caractérise par une fidélité aux normes et valeurs fondatrices qui conditionnent le projet, sans pour autant le déterminer. Tout dispositif est donc nécessairement un construit comportant des intentions qui reposent sur un système de valeurs fondatrices. Le *fonctionnel de référence* correspond à la programmation dans le réel des intentions de départ. C'est « la référence pragmatique normative » (Albero, 2010b, p. 11), la manière dont on déplie une anticipation dans le réel, avec les écarts que les théories de l'activité ont pu formaliser notamment en considérant les contraintes situationnelles. Le dispositif acquiert ici un statut de norme. En effet, il est fait, plus ou moins explicitement, référence à celui-ci tout au long du processus par lequel les acteurs s'engagent dans une activité partagée, mais néanmoins autonome (au sens qu'en donne Varela). Enfin, l'approche ternaire se concrétise par ce qu'Albero nomme *le vécu*. Il s'agit d'observer comment le dispositif fait progressivement valeur pour les participants. Par ailleurs, l'artefact se mue en instrument seulement si les uns et les autres lui accordent une valeur, condition indispensable pour faire « milieu ». Dans notre expérimentation, nous sommes ainsi attentif à prélever les indices pouvant justifier que le dispositif fasse expérience pour les enseignants et les élèves, jusqu'à affecter leurs logiques d'action et de pensée. En agissant dans et à travers le dispositif, ces derniers sont invités à convoquer un socle de valeurs, de normes, dont les antécédences se retrouvent réinterrogées dans l'activité par les réaménagements opérés *in situ*, dans le présent de l'agir.

Cette conceptualisation permet d'analyser le fonctionnement des dispositifs en tant « qu'entités sociotechniques complexes » (Albero, 2010b, p. 12). Nous nous référons aux travaux de Varela présentés dans notre étude (voir chapitre 2, section 1.4.2) et soulignons l'existence d'une totalité autonome qui se retrouve à travers le couplage « sujet-dispositif ». L'activité qui s'exerce dans cet entre-deux est susceptible de fournir des éléments que le chercheur ambitionne de mettre en évidence dans une visée épistémique.
Cette présentation positionne la réflexion sur le dispositif en tant que générateur de l'action. Aussi, des boucles de retour d'information peuvent apparaître amenant à des modes de régulation susceptible d'en modifier sa nature (Albero, 2010c). Le questionnement du chercheur est ainsi préoccupé par ce que le dispositif fait agir sur les acteurs en scène et en retour, ce qui est susceptible de le reconfigurer voire de le réaménager.
Il ressort de cette approche ternaire un jeu permanent entre ces trois dimensions, qui complexifie la partition simpliste entre objet technique et utilisateurs. S'ouvre dès lors, une forme d'unicité, néanmoins polymorphe, dans la mesure où il modifie les observables, en modifiant l'entrée avec laquelle on se propose d'analyser le dispositif (Albero, 2010b). En effet, le primat reste centré, à chaque instant, sur le vécu à travers l'activité des acteurs immergés dans l'action avec l'hypothèse d'un déplacement toujours possible des intentions des concepteurs. C'est bien le vécu des usagers, en tant que constitutif du « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158), qui constitue l'enjeu de notre visée, avec l'hypothèse d'un développement de leur « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). L'artefact provoque ainsi des « débats de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) que nous cherchons à saisir à partir du micro de l'activité.
Cette approche du dispositif interroge le chercheur. Celui-ci est garant du cadre théorique de l'étude et vise à tenir ensemble les contingences situationnelles de l'action, la production et la communication des savoirs modélisés.

4.4 Synthèse de la section

Nous avons montré l'importance de ce que recouvre le point de vue relativement à son impact sur le développement moral des élèves et la professionnalité de l'enseignant. Cette focalisation sur les acteurs et leur mise en mots ne peut néanmoins s'éprouver sans des repères conceptuels et méthodologiques. Aussi, nous avons glissé progressivement vers le concept de dispositif et son imbrication dans le processus de développement d'acteurs en prise avec leur quotidien. Nous nous référons aux travaux d'Albero portant sur les environnements de formation pour mettre en évidence les visées anthropologiques qui émergent d'une telle conceptualisation. Pour autant, ces travaux occupent une place secondaire dans notre étude dans la mesure où nous ne les mobilisons pas en totalité. Ils nous permettent de rendre compte de la dynamique dispositif/acteurs.
Nous avons abordé le dispositif tel un artefact susceptible de servir de cadre de référence à des acteurs engagés dans une tâche conjointe. L'artefact permet de faire émerger le processus de renormalisation d'acteurs, dans la mesure où il forme une contrainte dans la mise en œuvre d'un agir. Notre étude se structure sur la base d'un dispositif pédagogique favorisant le débat en classe. Celui-ci se double d'un dispositif de recherche porté par le protocole de recueil des données.
Notre approche définitionnelle nous a amené, en premier lieu, à définir le concept de dispositif. Nous illustrons son usage dans un contexte technique de transformation de la connaissance et de ses modes de transmission, à travers la relation homme-machine. D'usage tout d'abord technique, nous observons depuis quelques années un glissement conceptuel vers une dimension anthropocentrée en phase avec l'approche « activité » que nous abordons dans notre recherche.

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

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

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

5. Vers des visées de développement professionnel

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

5.1 Le développement professionnel des enseignants : un défi épistémique

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

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

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

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

5.1.1 Les niveaux macro et méso du développement professionnel

L'approche macro confine le développement professionnel à « une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets » (Wittorski, 2016, p. 66). L'élaboration de prescriptions, qui se retrouvent généralement en bonne place dans les formations, participe de cette démarche. En concordance avec les instructions officielles ou encore les référentiels de compétences, les organisations entendent en assurer et la communication et la transmission, en fabriquant des dispositifs visant à actualiser et à soutenir le changement dans les pratiques. Wittorski traduit cette intention par la notion « d'identité prescrite » (2016, p. 66) par une organisation dans une visée de structuration. Dès lors, la focale est mise au niveau du pilotage. Il préfère d'ailleurs le terme professionnalisation pour définir cette approche, réservant le concept de développement professionnel pour le niveau micro. L'auteur souligne la persistance des études qui s'attèlent à étudier ces deux niveaux simultanément. Aussi, il défend l'idée d'une compréhension de la professionnalisation des acteurs par les transactions entre le niveau organisationnel et l'approche du sujet.

L'élaboration de dispositifs, notamment de formation, prend une place importante au niveau macro, avec une diversification croissante des formes prescrites. On repère ainsi le passage d'un modèle de formation avec une dominante transmissive à d'autres modèles telle la formation-action, l'ingénierie, l'accompagnement de projets, le conseil, tout comme l'intervention sur les sites de travail (Jobert, 2016). Cette dernière marque une forme d'effacement des frontières entre espaces de travail et espace de formation (Champy-Remoussenard, 2018). Durand souligne la prédominance de dispositifs à destination des enseignants, qui proposent des modèles de bonnes pratiques en tant que ressources immédiatement transposables dans le quotidien (2009a). A cet égard, nous pouvons signaler le « livret orange »[28], diffusé

[28] Le guide pour enseigner la lecture et l'écriture est applicable dans toutes les classes du CP depuis la rentrée scolaire 2019. Il est consultable sur le site du MEN :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/23/2/Lecture_ecriture_versionWEB_939232.pdf

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

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

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

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

5.1.2 Le niveau micro du développement professionnel

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

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

Afin de clarifier notre positionnement, nous définissons le développement professionnel selon trois entrées soit par la réflexivité, les compétences et l'activité. Cette tentative de clarification nous permet d'aborder les types de savoirs envisagés ainsi que des éléments de distinction entre développement et apprentissage.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Postures et gestes professionnels

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Synthèse de la section

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Hypothèse et question de recherche

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

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

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

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

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

Chapitre 3
Cadre méthodologique

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

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

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

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

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

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

1.1 Descriptif du dispositif pédagogique

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

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

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

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

Le recours à la pédagogie freirienne nous permet de lier ces trois niveaux. En effet, les travaux de Freire permettent d'outiller selon nous les visées institutionnelles et professionnelles de l'EMC en termes d'apprentissages et de développement. La proximité entre les concepts[29] de « corps-conscient » (P. Freire, 2006, p. 67) et de « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158) montre l'importance mutuelle accordée à l'expérience des normes réalisées par les élèves. Freire considère en effet l'émancipation de l'apprenant

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

l'élève (Schwartz, 2007, p. 131). Immergé dans une situation de vie, il tente de rendre compte de ses arbitrages dans « la vie qui oblige à choisir » (L. Durrive, 2006, p. 8). Ce processus l'amène à prendre conscience des normes et valeurs mobilisées au moment précis de ses prises de décision.
Le support est ensuite photographié pour être diffusé via un vidéoprojecteur ou sur un tableau blanc interactif numérique le jour du débat.
Pour exemplifier la démarche, nous présentons le croquis de la situation-support (photo 1) du premier débat animé par Clarisse. En fond noir, on repère les espaces au sein d'un collège. En bleu, les déplacements habituels lors d'un temps de récréation jusqu'à l'entrée en classe. Le tracé rouge rend compte des déplacements le jour des faits.

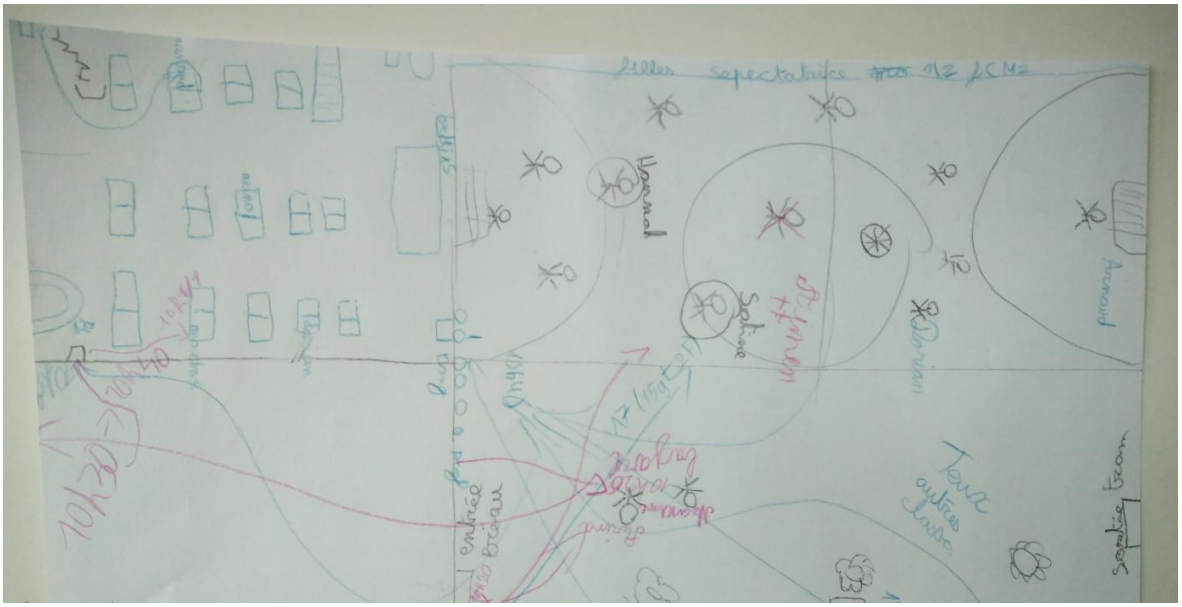


Photo 1 : Croquis du premier débat animé par Clarisse

Etape 3 : Le débat en classe animé par les enseignants avec les élèves.
L'étape centrale du processus d'alphabétisation se situe dans ce que Freire nomme « l'animation de cercles de culture » (P. Freire, 2006, p. 94), dont les ressorts reposent sur une pédagogie dialogique. Le dialogue entre l'enseignant et les apprenants permet le passage de la « conscience naïve [à la] conscience critique » (p. 42). Cette dernière étant à même de permettre à l'apprenant d'analyser le monde et la relation qu'il entretient avec celui-ci. L'enjeu consiste à viser la transformation de soi tout comme celle du monde environnant. Le dialogue émancipe l'apprenant en lui conférant un rôle actif. Celui-ci prend alors conscience des valeurs et savoirs qui guident ses habitudes de vie, et en construit de nouveaux pour améliorer son existence. Selon Freire, l'alphabétisation, comme tout autre savoir, ne peut se faire par un procédé uniquement mécanique se limitant à la reproduction de gestes techniques. Il lui importe que l'apprenant se positionne face aux savoirs à acquérir de sorte que ce dernier les intègre dans son système de valeurs. Autrement dit, l'apprenant doit attribuer de la valeur aux savoirs pour aboutir à des apprentissages (Durrive, 2006).
Par culture, Freire désigne un concept anthropologique qui recouvre ce que les apprenants apportent au monde par un effort de travail, jusqu'aux apports en termes de recréation. Ce faisant, ils sont en capacité d'agir, minimisant ainsi les risques de conditionnement à une posture passive, qui les confinerait à vivre dans un état végétatif. Ainsi, alphabétiser le peuple constitue une opportunité pour produire de nouveaux savoirs. Mais c'est également un moyen de transmettre un socle de valeurs visant à souder les individus à

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Les participants

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nous adhérons à ce changement d'autant qu'il n'a pas d'impact sur les fondements théoriques et les visées de recherche.
Les participants Evelyne et Noé exercent dans le même lycée.
L'établissement M. est un lycée de taille moyenne (1278 élèves en 2018), situé en périphérie d'une grande ville. Il propose des filières générales et technologiques, des sections sportive, binationale et européenne. Les effectifs du lycée proviennent de 6 collèges de secteur, dont 4 classés en réseau d'éducation prioritaire. Le profil des élèves est composé de 71% d'élèves dont les parents cumulent des professions et catégories socioprofessionnelles défavorisées. Par ailleurs, 17,1% des élèves qui entrent en seconde ont au moins un an de retard.
Deux classes de seconde sont mobilisées par notre recherche. Chaque classe est composée d'une trentaine d'élèves en moyenne, majoritairement issus des réseaux d'éducation prioritaire. Les débats filmés sont tous réalisés en demi-classe, comme le permet le programme d'EMC.
Evelyne, enseignante depuis 27 ans, est ponctuellement mobilisée pour assurer des actions de formation. Nous pouvons citer celle portant sur les programmes d'enseignement de sa discipline de 2011 à 2012. Par ailleurs, elle anime des formations avec Noé, autre participant à la recherche, sur l'évaluation en 2018 et le dispositif institutionnel nommé « devoirs faits » en 2019. Aussi, ce lien privilégié avec Noé participe également d'une particularité de sa participation à notre recherche.
Noé est enseignant depuis 20 ans. Tout comme Evelyne, il participe ponctuellement à des actions de formation dans le domaine de l'histoire-géographie. Il assure par ailleurs, en sa qualité de docteur, des vacations à l'université sur le thème de l'histoire médiévale, pour des étudiants en licence.
Nous considérons également les élèves comme des participants à la recherche, en dépit du fait que nous ne recueillons par directement de données les concernant. Ce choix est guidé par un double souci : Tenir compte de la faisabilité pour le chercheur, et ne pas alourdir la charge de travail pour les élèves. Nous sommes soucieux de perturber le moins possible leurs tâches quotidiennes. Pour autant, nous considérons que la parole de l'élève constitue le point de départ de toute la démarche de recherche. C'est à partir de leurs interventions que les enseignants s'engagent dans une démarche de clarification de leurs raisons d'agir à l'issue de l'animation des débats.
Nous faisons le choix d'expliciter et de clarifier aux élèves ce que recouvre la recherche en éducation en général. Nous précisons également les tenants et aboutissants de celle menée avec eux en particulier. S'ils évoquent spontanément l'utilité de la recherche dans le champ de la médecine, pour la plupart, ils ignorent le bénéfice de celle menée dans les Sciences Humaines et Sociales.
Dans le souci de banaliser la présence du chercheur dans l'espace classe, nous prenons le temps d'échanger avec eux de manière informelle entre les prises de vue, et lorsque nous les croisons dans les couloirs de l'établissement. Ces moments, d'apparence secondaire, participent de notre démarche d'intervention.

2. Le protocole de recherche.

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

2.1 Description du protocole

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

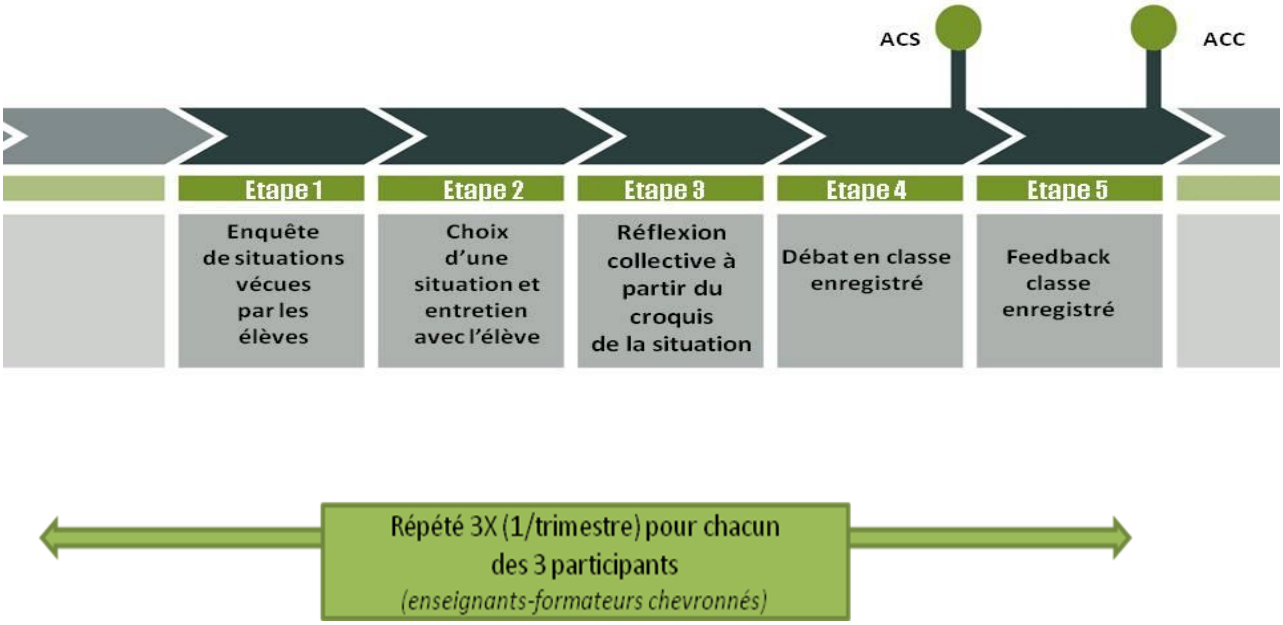
une démarche d'accompagnement initiée par le chercheur, il permet l'émergence et la confrontation de points de vue jusqu'à possiblement les déplacer.

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

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

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

Figure 1 : Présentation du protocole de recherche



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

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

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

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

2.1.1 Outillage technique

Nous faisons le choix de programmer les ACS et ACC dans l'environnement professionnel des enseignants, à savoir dans leurs salles de cours respectives. Nous cherchons à recréer l'ambiance de travail, participant ainsi à l'accès au vécu avec la quête d'authenticité que nous ambitionnons d'atteindre.
La caméra numérique est disposée sur une table, en face de l'écran d'ordinateur, de sorte qu'elle puisse capter de manière audible l'extrait vidéo du débat faisant l'objet de l'entretien d'autoconfrontation. Ce choix nous permet de saisir en image la disposition de l'espace pour rendre compte de la démarche (Photo 2). Nous doublons l'enregistrement par un dictaphone afin de pallier tout dysfonctionnement éventuel.

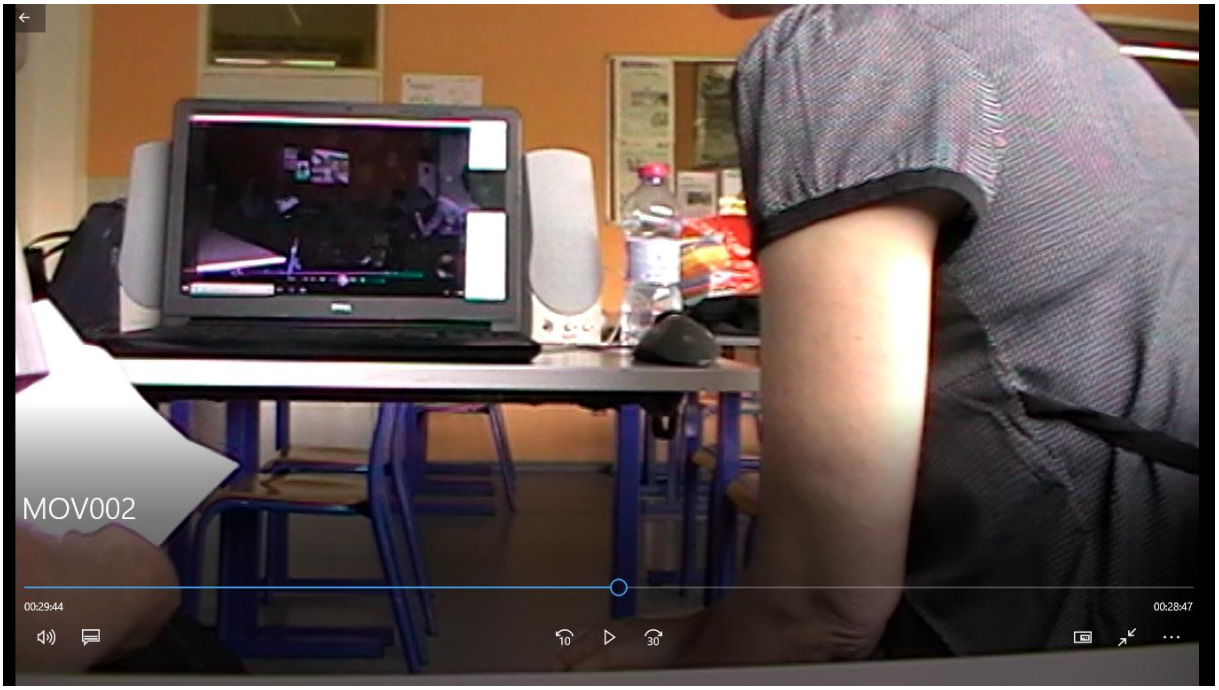


Photo 2 : Disposition de l'espace pour les AC

2.1.2 Outillage méthodologique des entretiens

Deux types d'entretiens d'autoconfrontation sont mis en œuvre. D'une part, des entretiens d'ACS avec chaque enseignant en les confrontant à des extraits de leur débat. D'autre part, à l'issue des trois ACS, une ACC met en présence les trois enseignants et le chercheur. Ce procédé est reproduit trois fois pour couvrir l'année scolaire.
Pour mener ces différents types d'entretiens, nous rendons compte de notre méthodologie. Nous présentons successivement nos deux préoccupations, nos six principes d'action pour terminer par nos quatre axes directeurs. Ces éléments constituent l'ossature de notre questionnement. Par ailleurs, nous proposons des extraits *verbatim* pour illustrer notre démarche. Nous faisons le choix de présenter à chaque fois en premier ces données de verbalisation pour les expliciter ensuite. L'enjeu est d'appuyer la

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

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

2.1.2.1 Deux préoccupations dans l'entretien

Pour le chercheur, la première préoccupation consiste à aider les interviewés à découvrir leur propre activité. Celle-ci n'est pas directement accessible, car pour une part cachée dans leur agir en situation. En effet, l'activité a toujours plus d'épaisseur et de consistance que le geste observable (voir chapitre 2, section 5.2).
Pour aider à la compréhension, nous restituons cet extrait où Evelyne arrête le visionnage d'un passage de son premier débat. Celui-ci documente une situation où elle insiste pour faire admettre aux élèves que les violences ordinaires ne sont pas acceptables. Elle questionne les élèves : *« C'est facile de faire la différence entre taquinerie et racisme ordinaire ? »*.

ACS 1
Ch 161 : Ah et qu'est-ce que tu vois là ?
E 162 : Ah punaise, **t'as vu le ton ? On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement.** Ah c'est drôle
Ch 163 : Ah ça
E164 : Oui il y a tout là, **y'a le ton et le geste là, le geste là, le geste de recul là**, ah ouais

Alors qu'Evelyne rend compte d'une situation, le chercheur introduit un questionnement sans réel objet, *« qu'est-ce que tu vois là ? »,* l'obligeant à affiner son activité par arrêt sur image en quelque sorte. Cette question amène l'interviewée à pointer un aspect qui questionne sa manière d'être : *« T'as vu le ton ? […] là, y'a le ton et le geste là, le geste là, le geste de recul là »*. Elle s'oblige ainsi à décrire avec finesse ce qu'elle voit de son action jusqu'à en interroger l'impact sur les élèves : *« On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement ».* Ses propos nous permettent de comprendre comment le point de vue des élèves est inféré par l'analyse de son activité.
Ce choux de questionnement du chercheur provoque la surprise de l'interviewée pendant le visionnage. Elle atteste d'une prise de conscience sur son activité qui lui était totalement étrangère lors du débat avec les élèves.
Notre seconde préoccupation consiste à tenter de comprendre comment l'interviewé resingularise ses manières de faire lorsque celui-ci ambitionne de faire émerger le milieu de vie de l'élève. Ainsi, nous cherchons à épingler ses délibérations et raisons d'agir en encourageant les verbalisations. Nous tentons d'approcher à un niveau micro les points de vue, jusqu'à les dérouler en acceptant les dilemmes qui peuvent surgir. Si la mise en mots des choix nous importe, nous accordons également de l'intérêt aux renoncements, aux alternatives perçues par l'interviewé mais non mises en œuvre en situation.
Nous restituons un extrait de la deuxième ACS de Clarisse durant laquelle elle enchaine les questions aux élèves en cherchant à prioriser exclusivement sur les savoirs scolaires.

ACS 2
Ch 167 : Alors la suite [visionnage]
C 168 : **Mais tais toi donc c'est pas vrai**

Ch 169 : Ouais c'est marrant et puis tu vois toutes les têtes qui se tournent de nouveau regarde ils regardaient tous vers là, donc en écoute et là, hop tu dis ça et toutes les têtes se tournent regarde [visionnage]
C 170 : Mais oui **c'est dingue, c'est nul**. Oui parce que **plus tu contrôles, moins ça marche et moins ça marche plus tu contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infernal quand même**
Ch 171 : Oui c'est ça
C 172 : Puis **j'aurais quand même pu contrôler mais pas comme ça** en posant une question comme on l'avait vu ensemble là « et toi t'as une question ? »

Durant le visionnage, elle découvre sa manière de faire en s'invectivant elle-même, *« mais tais toi donc c'est pas vrai ».* Elle disqualifie ses prises de parole en se considérant comme *« nul[le] ».* Le visionnage permet ainsi de relier ses choix en situation avec ses valeurs en préférence tout en évaluant l'impact sur les élèves. Le chercheur accentue cette élaboration en pointant du doigt les élèves comme pour maintenir l'évocation. Aussi, nous apprenons comment elle retravaille son activité en situation.
Le chercheur amène Clarisse à faire état de son débat de normes. Cette orientation se confirme quand elle indique que plus elle accentue le *« contrôle […] moins ça marche et moins ça marche plus [elle] contrôle ».* Cette mise en mots nous permet de saisir ce qui n'est pas directement observable car enfoui dans des raisons d'agir.
Ces deux préoccupations sont à la base de tout le questionnement.

2.1.2.2 Six principes pour l'entretien

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

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

Nous rajoutons qu'il s'agit pour nous de structurer et de conditionner un espace d'échange sur le travail avec la volonté de suspendre toute logique évaluative ou formative affirmée. Aussi, nous bannissons autant que possible l'usage du terme *« pourquoi »,* qui renvoie à un jugement moral susceptible de contrarier les prises d'initiative des participants lors des échanges.
Le troisième principe nous amène à refuser toute forme de formulation de conseils. Nous nous cantonnons à pointer des éléments qui nous semblent pertinents au regard des intentions de la recherche. Aussi avons-nous fait état de moments où les enseignants semblent en difficulté, et en confiance, dans la distribution et les prises de paroles. Nous retenons également d'autres moments où ils parviennent à faire émerger le milieu de vie des élèves, et d'autres où ils y échouent. Ainsi, tout ce qui nous semble pertinent à interroger fait l'objet d'arrêts sur image.

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

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

Aussi, nous alternons entre des choix d'extraits sélectionnés par le chercheur, et ceux des interviewés. Pour ce faire, nous optons pour une préparation rigoureuse des ACS. En effet, avant chaque ACS, nous visionnons à plusieurs reprises le débat en produisant une fiche de préparation de l'entretien à venir (annexes 3, 6, 9, 13, 16, 19, 23, 26, 29). Celle-ci n'est pas partagée avec les interviewés sans pour autant qu'elle ait un caractère confidentiel. Pour chaque débat, nous repérons des extraits que nous souhaitons réinterroger, assortis de quelques retranscriptions de *verbatim* pour faciliter la reprise. Par ailleurs, cette structuration en amont nous permet de retrouver sans difficulté les passages choisis par l'interviewé. Ces extraits vidéo sont ensuite repris pour les ACC.
Le cinquième principe, outre le fait de n'être ni évaluative ni formative, notre technique d'entretien ambitionne de ne pas induire ou suggérer une orientation de la pensée. Notre objectif consiste à centrer l'entretien sur le déroulement de l'action, du commencement jusqu'à son achèvement, en faisant expliciter à l'interviewé les différentes étapes du processus d'élaboration mentale.
Cette référence à l'action, comme centre de gravité de nos entretiens, constitue un repère permanent dans la conduite de nos échanges, et provoque un certain sentiment d'inconfort de la part des interviewés. Ces derniers se retrouvent souvent déroutés par ce type de mise en mots particulière. Aussi avons-nous pris le soin de leur expliciter notre démarche de questionnement, et le sentiment d'étrangeté qui pourrait surgir selon eux. Toutes nos prises de parole démarrent avec cette préoccupation forte de rester centré sur l'action en tenant le plus longtemps possible son évocation. Dans un second temps, nous ouvrons le propos sur les choix opérés en termes de savoirs et de valeurs mobilisés dans la situation. Nous nommons cette dynamique de centration sur l'action un « principe de localisation ».
Nous avons recours à un extrait de la troisième ACS de Clarisse pour rendre compte de ce choix méthodologique. Dans l'extrait, les élèves donnent leurs points de vue à la question : *« Qu'est-ce qui vous fait rire ? »*.

ACS3
Ch 157 : D'accord, bon on peut continuer (visionnage)
C 158 : **Là je me suis efforcé aussi à laisser des silences**
Ch 159 : **C'est hyper net là** et c'est nouveau non ?
C 160 : Clairement, **ces silences n'auraient pas existé en débat un ou deux c'est net**
Ch 161 : Oui puis là il est long
C 162 : Oui et il a permis à lui de prendre la parole et on l'avait pas franchement entendu
Ch 163 : **Et est-ce qu'à ce moment, très précisément, tu as conscience de ce blanc que tu laisses là ou pas du tout ?**
C 164 : Oui très clairement, cela a d'ailleurs été très compliqué pour moi. Mais **je sais qu'ils peuvent vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment dans la réflexion** et ça j'en suis persuadé, je les connais donc je peux en être certain. On est à la fin de l'année et là c'est clair. Ils sont tous engagés dans le débat, regarde là ils sont tous attentifs. Ils sont avec moi, du coup s'il y a un silence c'est pas grave. Donc je veux

bien leur laisser ce temps là tu vois c'est rigolo de dire ça. Mais **c'est pas du temps vide, sans rien, c'est pas tu vois comme si les gamins ils jouaient la montre pour faire gagner du temps**
Ch 165 : Ah ça existe ça
C 166 : Non oui enfin bon à la marge tu vois. Enfin, **on voit bien que certaines choses ont besoin de temps tu vois pour faire mûrir ses idées où pour ben tout simplement se questionner. Parce que ce qui est intéressant c'est pas forcément ce qu'ils disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questions qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi ça je crois l'EMC**. Donc ces silences sont précieux. D'ailleurs des élèves étaient venus me dire que c'était génial parce qu'ils ont découverts des sujets sur lesquels ils n'avaient jamais pu réfléchir jusqu'à présent que là ils réfléchissent encore bien au-delà du cours et ils avaient trouvé ça génial
Ch 167 : Ah classe
C 168 : Puis par moment quand il n'y avait plus rien j'avais relancé tu vois en disant des trucs
Ch 169 : **Juste pour revenir quand tu dis ils ont besoin d'une pause qu'est-ce que tu veux dire ?**
C 170 : Ben certains sont en train de réfléchir à des trucs qu'ils n'ont pas formulés, ou peut-être qu'ils n'ont pas envie de formuler, et voilà. Là il n'y a aucun qui joue avec sa montre, ou qui s'ennuie, certains ont besoin juste de rien
Ch 171 : **Et ton intention derrière ?**
C 172 : Je laisse des blancs là, parce que je voudrais laisser de l'espace pour que quelqu'un le prenne. Et surtout des élèves comme Marina là qui n'avait encore rien dit jusqu'à présent. C'est une fille qui ne parle vraiment pas beaucoup et en classe c'est pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n'osent pas toujours prendre la parole
Ch 173 : **Donc tu veux laisser la parole à tout le monde ?**
C 174 : Oui **je veux que tout le monde se sente autorisé à prendre la parole et pas juste ceux qui ont l'habitude et qui interviennent facilement**

Clarisse précise son choix de laisser parler les élèves sans intervenir ; *« là je me suis efforcée aussi à laisser des silences ».* Ce choix est inédit dans sa pratique, comme elle le souligne en précisant que *« ces silences n'auraient pas existé en débat un ou deux c'est net ».* Nous focalisons sur cette volonté de ne pas intervenir ; *« c'est hyper net là […] Et est-ce qu'à ce moment, très précisément, tu as conscience de ce blanc que tu laisses là ou pas du tout ? »*. Alors que le sujet peut se clore, et la discussion évoluer vers d'autres aspects, nous l'amenons à nouveau à s'exprimer sur ce moment précis de son choix. Nous rajoutons ; *« juste pour revenir quand tu dis ils ont besoin d'une pause qu'est-ce que tu veux dire ? »*, pour ensuite poursuivre notre insistance avec cette même volonté d'en savoir toujours plus sur ses délibérations : *« Et ton intention derrière ? ».* La question suivante va dans le même sens en termes d'ambition pour accéder à l'activité de l'interviewé en se cantonnant à une reformulation ; *« donc tu veux laisser la parole à tout le monde ? ».* Grâce à cette dernière question, nous obtenons une confidence supplémentaire quant à ses choix en valeur qui sous-tendent la manière avec laquelle elle avait décidé d'intervenir *; « je veux que tout le monde se sente autorisé à prendre la parole et pas juste ceux qui ont l'habitude et qui interviennent facilement ».*
Cet extrait témoigne de votre volonté omniprésente de centrer l'entretien sur l'action afin de faire émerger les délibérations des interviewés *in situ*.
Le dernier principe rend compte de notre attention continue à la qualité du questionnement. Nous le considérons comme condition indispensable pour maintenir les participants dans l'évocation de leurs pensées privées. Aussi, sommes-nous préoccupés par ce que produit nos questions sur les interviewés, aspect qui nécessite de la part du chercheur une forte concentration durant l'exercice. Nous adoptons une

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

2.1.2.3 Les quatre axes directeurs de l'entretien

Nous utilisons quelques apports de la technique d'entretien construite par Mucchielli (2013) en prolongation des travaux théoriques de Carl Rogers. Sans nous confondre avec les fondements théoriques qui relèvent d'un autre cadre, ses apports nous permettent d'outiller techniquement notre démarche de questionnement. Nous retenons la logique de reformulation comme technique de relance. Cette pratique consiste à redire, selon trois procédés différents, ce que l'interviewé exprime en encourageant son expression, tout en veillant à une concordance avec le « principe de localisation » évoqué plus haut. Nous rajoutons un quatrième axe qui nous permet de renforcer les effets de nos entretiens.
Nous proposons de préciser ces quatre axes qui servent nos objectifs d'entretien.
Le premier axe concerne la reformulation écho. Celle-ci vise à reprendre les derniers mots prononcés par l'interviewé, sans aucun ajout, en cherchant à se montrer soucieux de ne pas modifier l'orientation du propos. Cette reprise incite ainsi l'interviewé à poursuivre son évocation avec la finesse de grain escomptée.
Nous citons cet extrait de la deuxième ACS avec Noé. Il rappelle un moment de l'ACC2 durant lequel Clarisse avait fait une synthèse des échanges entre élèves afin de préciser les savoirs travaillés lors du débat.

ACS 2
N 349 : Oui c'est toujours ce rapport entre les débats et ce que les élèves disent dans le débat et ce que toi tu peux en faire. Tu vois bien, tous les trois on a une cette réaction notamment au bout d'un moment on s'est dit ils ont dit plein de choses et maintenant qu'est-ce qu'on en fait de tout ça. En voyant C. intervenir dans son cours en effet je me suis dit qu'est-ce qu'on en fait, **on va injecter davantage de professoral, de ces normes professorales dans le débat** et au final arriver à ce point là tiens ça, alors en arrivant ce matin je ne pensais pas que j'arriverais à formuler ça comme **ça je suis en train de me dire mais qui a dit que ça devait être ça la norme professionnelle ? Peut-être qu'il faut voir un déplacement de la norme professionnelle** ? Une dénormalisation complètement oui
Ch 350 : **Ouais c'est intéressant, un déplacement de la norme**
N 351 : **Oui voilà un déplacement de la norme**
Ch 352 : Oui parce que, et je trouve que l'autoconf croisée était très forte, parce que cela vous a fait réagir ce que C. là avait fait et puis tout de suite c'était suivi d'une seconde réaction
N 353 : Oui oui ben tu vois bien on n'était pas au clair et ben et tu vois bien on dit à C. Ah c'est bien et puis après euh bof au fait et on est pas à l'aise on ne sait pas quoi faire en fait. **Est-ce qu'on franchit le Rubicon ou pas quoi en fait**
Ch 354 : Oui
N 355 : Oui c'est un peu ça en fait et de dire allez en y va en fait
Ch 356 : Oui c'est ça ce que tu appelles la dénormalisation
N 357 : Oui alors je sais pas là disons le terme je sais pas s'il est bon mais c'est là une interrogation globale sur le métier : « C'est quoi ce que je dois transmettre ? » et je participe à une forme d'héritage est-ce qu'au fond le but c'est, enfin ici des connaissances des concepts à transmettre alors que **c'est peut-être plus important là de laisser s'exprimer les élèves sur ce qu'ils ont à dire sans les reprendre systématiquement**

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

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

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

Cet extrait rend compte de l'importance de maîtriser une technique de relance qui invite l'interviewé à complexifier son point de vue.

La deuxième modalité, nommée reformulation reflet, vise à paraphraser le plus fidèlement possible les propos énoncés. Dès lors, on se contente d'en modifier éventuellement certains mots ou phrasés. Cette manière de faire vise à amener l'interviewé à reconnaître son propos, à travers la reprise du chercheur, attestant ainsi d'une qualité d'écoute susceptible d'encourager la poursuite de l'évocation.

Nous illustrons cette idée avec un extrait de la deuxième ACS de Clarisse dans lequel elle évoque son sentiment de confisquer la parole des élèves.

ACS 2
C 88 : Et **tu vois là les autres je les ai perdus là regarde**
Ch 89 : **Perdu oui enfin perdu dans**
C 90 : **dans le débat**
Ch 91 : Ah pas dans la gestion de classe
C 92 : Non dans le débat là regarde ils n'y sont pas

Elle indique avoir démobilisé les élèves ; *« tu vois là les autres je les ai perdus là regarde ».* Dans cette manière de faire, nous nous limitons à reprendre le propos sans rien rajouter de nouveau ; *« perdu oui enfin perdu dans ».* Cette reprise permet ainsi à Clarisse de préciser que ses préoccupations ne concernent pas une problématique de gestion de classes, mais plutôt une logique de gestion des échanges *« dans le débat ».* Nous avons ainsi pu obtenir une information supplémentaire tout d'abord inexistante en première

évocation. Cette invitation à poursuivre l'exploration de sa propre activité nous permet d'améliorer la qualité du matériau à traiter.
Le troisième procédé de relance se nomme la reformulation clarification. Davantage inductive que la précédente, elle vise à dépasser le stade de la paraphrase en formulant avec davantage de précision ce que l'interviewé vient d'exprimer. On rajoute qu'il faut s'interdire toute forme d'interprétation susceptible d'en modifier l'orientation. L'enjeu consiste à rendre compréhensible ce qui est exprimé par l'interviewé de manière imprécise, voire désordonnée.
L'extrait mobilisé est celui de Noé durant l'ACS2. Il évoque un moment du débat où les élèves font état de leurs représentations sur l'homosexualité à renfort d'arguments culturels.

ACS 2
N 235 : Ben oui mais comme je l'ai dit avant. **Tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué, je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie. Tu vois, je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment**, et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net
Ch 236 : Donc **si je comprends bien, il y a des points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer et taire des points de vue concurrents, c'est ça ?**
N 237 : Oui complètement, c'est ça. Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction mais **c'est des réflexes de métier** comme évoqué avant. Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés

Il précise que *« tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué, je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie. Tu vois, je bloque l'émergence d'opinions diverses révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauvais moment ».* Ce propos est ensuite repris mais en recentrant le point de vue de Noé sur les enjeux de recherche, soit l'émergence du milieu de vie de l'élève ; *« si je comprends bien, il y a des points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer et taire des points de vue concurrents, c'est ça ? »*. Cette reprise, qui vise la clarification du propos, amène ensuite Noé à confirmer la bonne compréhension de son point de vue, et à en ouvrir la réflexion sur le métier ; *« c'est des réflexes de métier ».*
Aussi, ce procédé permet de pousser l'interviewé à dépasser son élaboration première pour faire un pas de plus vers la quête de l'informulé. Dans cette situation, c'est l'inscription de sa pratique dans un héritage professionnel qui explique, selon lui, ce choix de mise en œuvre. Une réelle prise de conscience est ainsi provoquée grâce à ce procédé.
Le dernier axe directeur correspond à ce que nous nommons des indicateurs d'appel et de rappel. Cette manière de faire traduit une forme d'implication du chercheur qui s'autorise à pointer, et à revenir, sur des moments particuliers de l'action de l'enseignant selon deux directions. La première nous amène à revenir sur des faits précis de l'action alors que l'interviewé en abandonnait l'expression. Dans ce cas, nous assumons clairement le choix de l'action faisant l'objet de l'échange. Pour la seconde, nous rappelons des propos antérieurs de l'intéressé, évoqués lors d'un échange précédent, qui semblent traduire voire contredire un changement de point de vue. Ce choix amène ainsi de la contradiction dans l'échange, provoquant une prise de conscience pouvant possiblement servir le développement professionnel.
Nous proposons d'illustrer cela avec un échange portant sur un extrait du deuxième débat de Noé. Dans cette scène, les élèves évoquent des propos discriminatoires sur les origines roumaines d'un élève.

ACS 2
Ch 210 : Oui mais **tu te rappelles qu'on avait un truc comme ça lors du premier débat**. Tu sais on parlait déjà des roumains et les élèves confondaient roumain rom etc puis tu avais aussi dit cela : « Ben ça pose un problème là ce que vous dites là » et tu te rappelles lors du débrief on avait dit que **tu ne leur avais pas donné la parole suite à des choses fortes qui ont été dites**. Là, c'est clair, tu leur donnes la parole pour creuser cette affaire laissée en suspens
N 211 : A propos de Tom le roumain
Ch 212 : Oui c'est ça et regarde là [visionnage] tu n'avais pas fait cela lors du premier débat quand Tom a pris la parole pour évoquer ses origines alors que **là tu lui parles de manière frontale**
N 213 : Oui là la discussion elle est hors sol je pense, hors sol dans le sens où je fais référence à quelque chose qui s'est passé bien avant où il a eu une réaction, tu sais il y avait cette réaction avec Mehdi [un élève d'origine roumaine avec agressé verbalement Mehdi en lui reprochant de discriminer les roumains en les considérant tous comme des voleurs]
Ch 214 : Oui je me souviens très bien
N 215 : Et lors de notre débriefing j'avais dit qu'il aurait fallu intervenir mais je me rends compte là qu'ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils se sont auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc " il avait compris qu'il a blessé l'autre. **Mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait**
Ch 216 **: Oui c'est là où quelque chose a bougé**
N 217 : Et **là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là**
Ch 218 : Oui et là t'y vas, tu le pointes du doigt même

Lors de l'échange avec l'interviewé, nous lui rappelons que ce sujet a déjà été évoqué lors du premier débat ; *« tu te rappelles qu'on avait un truc comme ça lors du premier débat ? ».* Le chercheur rappelle la réponse que Noé avait apportée ; *« tu ne leur avais pas donné la parole suite à des choses fortes qui ont été dites ».* En cela, nous considérons cette reprise comme un indicateur de rappel.
Ensuite, le chercheur souligne comment Noé y avait répondu dans l'extrait analysé ; *« là tu lui parles de manière frontale »*. Il s'agit là d'un indicateur d'appel en cela que nous prélevons du débat un fait que son auteur n'a pas remarqué. Ainsi, la mise en tension entre un fait présentement identifié dans le débat, et un rappel d'un fait identique passé mais traité autrement, permet de provoquer une réaction de l'interlocuteur. Noé précise ainsi une modalité d'agir qu'il aurait pu mobiliser durant le premier débat et qu'il a pu faire évoluer pour le présent débat ; *« mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vrai mais là je l'ai fait ».* Cette analyse permet au chercheur de préciser un déplacement professionnel : *« Oui c'est là où quelque chose a bougé »*, et à Noé de préciser un nouvel ingrédient professionnel ; *« là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là ».*
Ce procédé de questionnement vise ainsi à mettre en relation des informations qui gagnent en sens par une mise en tension provoquée par le chercheur.

2.1.2.4 Synthèse de la technique d'entretien

Nous reprenons l'ossature de la méthodologie d'entretien utilisée et décrite plus-haut.

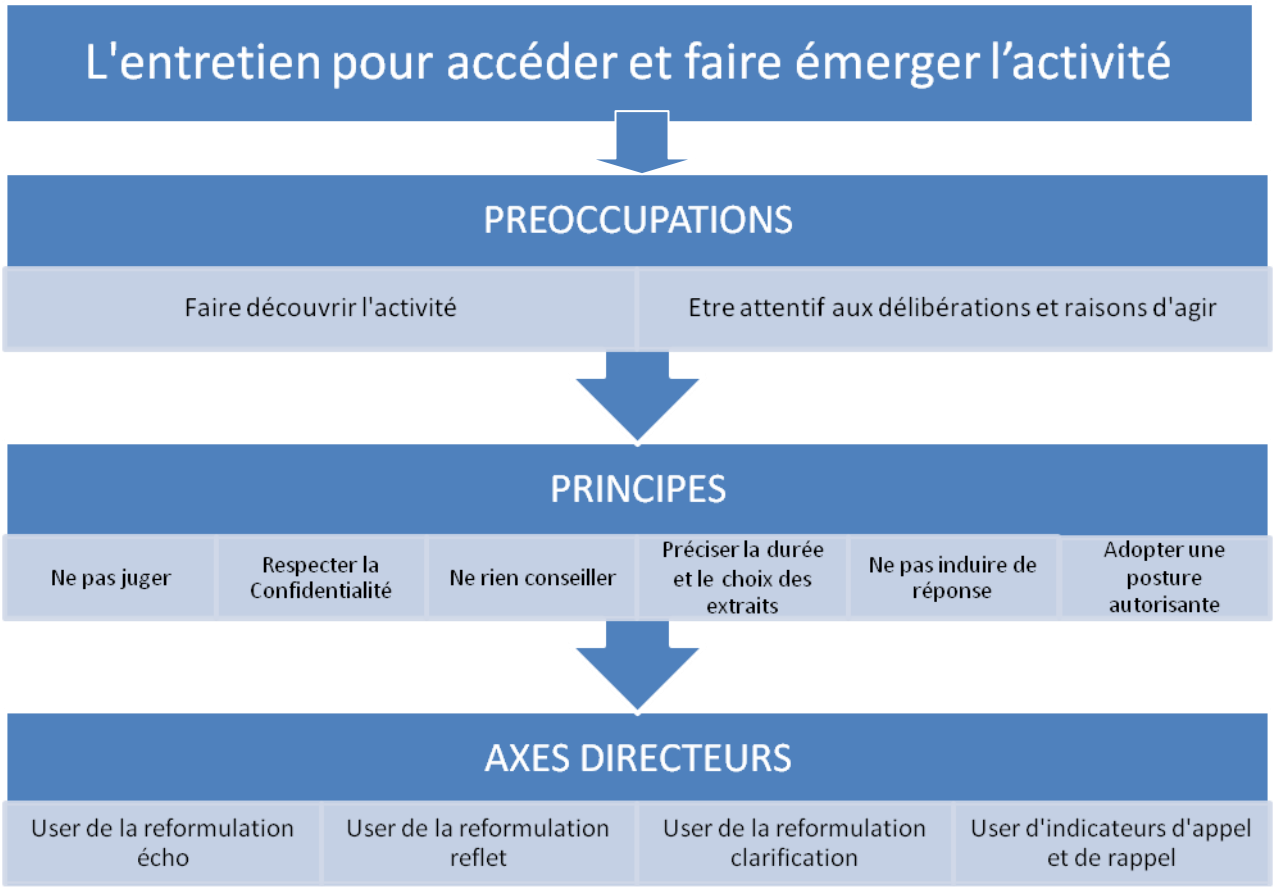


Figure 2 : Synthèse de la technique d'entretien

2.2 Echéancier

Nous présentons le calendrier de mise en œuvre du protocole permettant de saisir la dimension organisationnelle de notre démarche (tableau 1).

	mars-18	avr-18	mai-18	juin-18	juil-18	oct-18	01 au 15 nov-18	16 au 31/11/18	01 au 15 janvier 19	16 au 31 janvier 19	févr-19	01 au 15 mars 19	16 au 31 mars 19	01 au 15 mai 19	16 au 31 mai 19	01 au 15 juin 19	16 au 30 juin 19
Sollicitation de l'inspecteur	X																
Sollicitation des chefs d'établissement		X															
Sollicitation des participants			X														
Réunion de présentation avec Clarisse			X	X													
Expérimentation modèle du débat				X													
Test codage avec équipe de recherche				X	X												
Réunion de présentation avec Evelyne et Noé					X												
Débat 1-2-3						Clarisse 1	Noé 1	Evelyne 1	Noé 2		Evelyne 2	Clarisse 2		Noé 3	Evelyne 3 Clarisse 3		
Feedback débat 1-2-3						Clarisse 1	Noé 1	Evelyne 1		Noé 2	Evelyne 2	Clarisse 2		Noé 3		Evelyne 3 Clarisse 3	
ACS 1-2-3						Clarisse 1	Noé 1	Evelyne 1		Noé 2	Evelyne 2	Clarisse 2			Noé 3	Evelyne 3 Clarisse 3	
Test codage avec équipe de recherche								X		X				X			
ACC 1-2-3									X				X				X

Tableau 1 : Présentation de l'échéancier

3. Traitement des données

Nous conduisons notre méthodologie de recherche en accordant une attention particulière au traitement des données recueillies. Aussi, nous précisons et illustrons nos étapes de traitement de ces données (section 1). Quatre étapes sont présentées, la phase de transcription verbatim, le choix des modèles de codage de l'activité, le découpage en unité d'analyse qui en résulte et enfin la reconstitution des raisonnements des acteurs. Une synthèse clôture la présentation (section 2).

3.1 Les étapes du traitement des données

Nous présentons successivement les quatre étapes du traitement des données en les illustrant avec des extraits *verbatim* par souci de clarification.

3.1.1 Etape 1 : transcription des entretiens *verbatim*

La première étape consiste en une transcription, la plus fidèle possible, des entretiens ACS et ACC *verbatim*. Nous faisons le choix de réaliser ces transcriptions à proximité temporelle des moments d'échange afin de rester dans l'ambiance de la conversation scientifique. Ce choix nous permet d'entrer dans une compréhension fine de l'activité des protagonistes. Nous utilisons un carnet de notes pour recenser les réflexions suggérées durant la transcription des entretiens.
Nous faisons le choix de ne pas indiquer de marqueurs d'expression corporelle lors les transcriptions, dans la mesure où ce choix pouvait relever d'une interprétation et que nous ne disposons pas des outils pour les analyser. Notre préoccupation constante est de retarder au maximum le temps de l'analyse pour conserver la garantie d'une parole restituée avec fidélité.
La succession des prises de parole est numérotée afin de faciliter l'identification durant la phase d'analyse.

3.1.2 Etape 2 : Choix du traitement des données

Nous avons transposé le modèle de codage des données utilisé par Flavier et Méard (2016) en l'adaptant à la démarche ergologique. Nous justifions ce choix par le partage de préoccupations visant un même objet. Celui-ci se définit par l'analyse de l'activité du vivant humain, avec comme intention de rendre compte d'une rigueur scientifique au niveau de la modélisation. Les auteurs proposent un découpage en buts, opérations et motifs d'agir, en conformité avec le cadre théorique référé à Leontiev. Pour notre part, nous mobilisons les apports de Schwartz, et plus particulièrement le triangle de l'activité « agir-savoir-valeur » (2015, p. 148). Ce choix nous permet de formaliser l'activité que les acteurs déclarent mobiliser dans le cadre de la conduite du débat en classe. Un double objectif nous conduit à l'utilisation d'un système de découpage de l'activité. Tout d'abord, ce choix traduit notre volonté d'être méthodique dans le passage du recueil de données à son exploitation. Nous y associons un souci de communicabilité et d'administration de la preuve. Aussi, nous cherchons à rendre visibles les étapes du traitement des données. Ensuite, nous sommes attentif à distinguer les éléments constitutifs de l'activité. Si une apparente, mais transitoire, désarticulation de l'activité apparaît, c'est pour mieux l'articuler par la suite. Dans cette optique, nous souhaitons maintenir la dynamique de l'activité dans le but de conserver son unité. Pour maintenir cette exigence, le recours à la reconstitution en unité d'analyse (UA) nous parait un choix opportun.

Nous précisons les deux procédés utilisés ; le triangle de l'activité « agir, savoir, valeur » (Schwartz, 2015, p. 148) pour le traitement des données des ACS, et le dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009) qui propose à ses extrémités « des savoirs pertinents dans la situation considérée » (Schwartz, 2000a, p. 50), des savoirs produits par les acteurs engagés dans des situations de travail et la production de savoirs nouveaux par la confrontation des deux premiers pôles (2000a) pour les ACC (voir chapitre 2, section 1.2). Ce choix réside essentiellement dans la différence du statut épistémologique de ces deux procédés d'autoconfrontation.

3.1.2.1 Codage des ACS avec usage du triangle de l'activité

Nous précisons les motifs de l'usage du triangle de l'activité pour le codage des ACS. Nous l'abordons sous la forme d'un outil pour rendre compte d'une réalité qui est donnée telle une empreinte de l'activité. Le triangle rend compte de la conscientisation par l'acteur de ce qui recouvre son agir, à travers la formulation de son point de vue au sens fort du terme. Pour le chercheur, c'est un moyen d'appréhender l'activité d'autrui et d'en saisir les resingularisations par des débats de normes souvent enchâssés les unes aux autres. Ce processus ergologique vise la compréhension « des dramatiques d'usage de soi » (Schwartz, 2000b, p. 293), soit ce que l'acteur déclare mobiliser pour faire face aux aléas du milieu dans lequel il est immergé.

Dans ce modèle, l'agir renvoie à l'action en train de se faire. En dépit de son patrimoine philosophique très dense, l'action est abordée ici avec ses caractéristiques « d'avoir un commencement et une fin repérables, d'être par là-même identifiable par une marque, un geste, imputable comme suite d'une décision, de laquelle on peut demander raison » (Schwartz, 2000b, p. 684). Nous cherchons ainsi à identifier des moments où l'enseignant pose un acte, *hic et nunc*, afin d'accéder aux logiques, et ressorts internes mobilisés sous la forme d'arbitrages qui scandent les choix des acteurs en situation.

Le sommet « savoirs » recense les concepts mobilisés par l'acteur à divers degré de « désadhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) pour rendre compte de ses choix. Dans cette optique, des savoirs académiques et d'expérience se côtoient pour fournir au vivant humain les raisons d'agir. On peut faire état d'un système de référence dans lequel s'originent ses choix comme autant de repères légitimant, du point de vue de l'acteur, ses manières de faire.

Enfin, les « valeurs » sont à aborder de manière générique comme un système de préférence que l'auteur déclare mobiliser tel un reflet de la relation Homme-milieu au sens canguilhemien. En effet, pour Schwartz, « aucune activité industrieuse se déploie ou ne se déplie sans convoquer en même temps un espace de valeurs » (2000b, p. 551). Nous avons déjà pu faire état, dans cette thèse, de la nécessité pour le vivant humain de se composer son milieu en se guidant d'après des choix qui font valeur pour lui (voir chapitre 2, section 1.4). Il y a donc bien une emprise des valeurs sur l'agir, car travailler, c'est vivre au sens de l'approche ergologique, avec toujours ce même recours à une évaluation reposant sur des valeurs en préférence.

3.1.2.2 Codage des ACC avec usage du dispositif dynamique à trois pôles

Le second modèle théorique utilisé est le dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009). Celui-ci est un régime qui vise la production et la validation de savoirs nouveaux issus d'une configuration de rencontre du travail. Il s'agit d'aller au-delà du stade de remémoration et des formulations descriptives au plus près de l'activité vécue. Cette fois, il s'agit de faire en sorte que le sujet se distancie et adopte une posture plus explicitement analytique. Celle-ci ambitionne de comparer,

analyser et évaluer le vécu par la découverte de points de vue concurrents d'autres acteurs. Ce faisant, il devient possible en retour d'élaborer et de produire des connaissances et compétences nouvelles visant une meilleure maîtrise de la situation, tant sur le plan personnel que professionnel.

Ce modèle est dit dynamique dans la perspective de l'ergologie, parce qu'il provoque simultanément une avancée des savoirs et de l'histoire en train de se faire. Il vise à tenir ensemble des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594) à divers niveau de désadhérence (Schwartz, 2009, p. 16) et de l'agir pour traduire ce que recouvre l'activité comme force productive.

Nous présentons de manière plus précise les trois pôles de ce triangle.

Le pôle un est relatif au corpus des savoirs déjà disponibles, existants et stockés à un pôle nommé intemporel en tant qu'il constitue un patrimoine. Celui-ci est antécédent et préexiste à l'activité des acteurs. Ce corpus, disponible et transmissible, représente le patrimoine scientifiquement cerné et qui doit être soumis à l'interpellation des acteurs Ce corpus disponible, et transmissible représente le patrimoine scientifiquement cerné et qui doit être soumis à l'interpellation des acteurs. Comme le souligne Schwartz (2000b), le métier d'enseignant « bénéficie d'une longue stabilité, d'apprentissages reconnus et répertoriés, de garanties. Autant de signes par lesquels l'organisme social manifeste un consensus sur les efforts à consentir pour assurer la mission qui y correspond » (p. 39). Nous abordons ces normes de métier de nature antécédente comme une matière première à modeler et à désacraliser, un patrimoine collectif voué à être retravaillé. D'une certaine manière, on pourrait dire que ces savoirs sont comme remis en jeu, notamment au pôle deux. Celui-ci met ainsi en dialogue ces savoirs avec ceux que les acteurs génèrent en temps ordinaire dans leur choix en situation. Ce pôle regroupe les « forces d'appel et de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), soit l'effort de resingularisation des acteurs, par des délibérations en prise avec des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000b, p. 594) et des « renormalisations » (Schwartz, 2007, p. 131) sur fond de valeurs. On se situe ici dans le milieu à vivre. La tension entre ces deux exigences, l'une regardant vers le général et les concepts (pôle un) et l'autre vers le spécifique, celui qui est agi par l'acteur (pôle deux), renvoie à l'activité comme un double effet de dialogue de l'Homme avec les concepts et avec son milieu de vie.

Ce dialogue entre ces deux pôles vise ensuite l'habilitation de savoirs d'expérience au pôle trois. Nous les considérons comme des savoirs susceptibles, à leur tour, d'intéresser les savoirs disponibles du type, institutionnel, organisationnel ou encore disciplinaire. Ce troisième pôle est doublement nécessaire. Tout d'abord il accueille des savoirs émergents. Il s'agit là d'une exigence éthique visant à considérer que l'expérience humaine est toujours productrice de savoirs, l'humain n'agit jamais telle une machine qui reproduit mécaniquement des gestes standardisés (Schwartz, 2000b). Ensuite, il constitue le résultat de la confrontation des regards croisés des uns et des autres, et qui permet la distanciation tendant vers une relative neutralisation des savoirs. Il est le lieu d'un effort d'objectivation car il nous permet d'espérer écrire quelque chose d'inédit à la sortie d'un tel dispositif. Mais il est aussi du côté des participants un lieu de conscientisation, de subjectivation au sens de construction du sujet en prise avec ses débats de normes.

Pour justifier de ce dernier point, nous précisons qu'il permet au sujet de prendre conscience au plan cognitif du point de vue des autres, permettant ainsi de reconsidérer le sien. Mais il est également une conscientisation au plan des valeurs. Autrement dit, il provoque une prise de conscience qu'au-delà du savoir, le sujet dispose d'un point de vue fort noué à son expérience de vie singulière, lequel le guide dans ses jugements tout en se déplaçant par la confrontation au monde et aux autres. On comprend dès lors l'exigence épistémologique comme un élément central, dans cette démarche visant le retravail de l'activité dans une visée transformative.

Nous rendons compte d'un double usage du DD3P en tant que modèle de penser traduisant un effort de modélisation de l'activité, aspect abordé au point précédent, et un modèle d'intervention à disposition du chercheur, que nous entendons présenter ici.
Usiner les savoirs enfouis (Schwartz, 2000b), en les ouvrant à un partage d'expertise, nous amène à nous préserver de tout rapport « d'exterritorialité » (Schwartz, 2000a, p. 42). Il est ainsi nécessaire de procéder à une relocalisation des formes d'élaboration de savoirs sur les lieux où l'agir se déploie. Aussi, la confrontation d'acteurs concernés par le travail, dans un même espace spatio-temporel, et qui ont en charge un même protocole de débat à mener avec les élèves, constitue un objet de travail commun et partageable. Dans cette optique, le chercheur se mue en animateur d'un collectif de professionnels, en charge de provoquer la confrontation des points de vue, et de complexifier à la fois les concepts et l'agir. Dans cette action, il s'agit de rendre perméable le faire avec les différentes formes de savoirs investis. Ces derniers constituent les points d'appui d'un travail qui situe les interactions entre participants au cœur de la démarche. Nous nous référons à Durrive qui insiste sur le rôle prédominant de l'animateur comme une personne ayant « le sens du troisième pôle » (2016, p. 438).
Il nous importe ainsi de construire un questionnement, composé essentiellement de relances, capable de tendre vers une dynamique visant le partage d'expériences et de connaissances dans l'optique de produire de nouveaux savoirs. Cette exigence épistémologique fournit ainsi de nouvelles préoccupations au chercheur attentif à ne pas induire de réponses. L'enjeu reste de garantir la scientificité du travail. Par ailleurs, il importe également d'être garant du respect des points de vue de chacun dans sa propre singularité afin de produire de l'inédit.

3.1.3 Etape 3 : découpage en unités d'analyse à partir du repérage des codages

Cette étape rend compte de la mise en œuvre de nos modèles de codage, nous permettant d'entrer dans les données verbales en nous appuyant sur nos repères théoriques. Nous illustrons le modèle de découpage successivement pour l'ACS et pour l'ACC. Nous proposons d'illustrer notre choix par un exemple de mise en œuvre pour chacun des modèles de codage.

3.1.3.1 Découpage en unités d'analyse des ACS

Nous cherchons à rendre compte de l'usage du triangle de l'activité pour ce découpage. Nous repérons dans les *verbatim* tout ce qui se réfère aux trois sommets du triangle de l'activité.
L'extrait ci-dessous documente un passage du deuxième débat mené par Clarisse sur le thème de la rumeur. Clarisse engage le questionnement avec les élèves : *« Est-ce que quelqu'un s'est déjà senti énervé pour des rumeurs, est-ce qu'on peut préciser ce sentiment d'énervement ? ».* Les élèves prennent la parole et présentent à tour de rôle des situations qu'ils ont vécues, et pour lesquelles ils ont été victimes d'une rumeur. Un élève, Gôkhan, précise sa manière de réagir face à une situation ; *« on reste calme et on va voir la personne ».* Un autre, Bilal, indique une manière de faire différente ; *« moi, je tape, j'y vais quoi ».* Les interactions s'engagent entre l'enseignante et les élèves.
Clarisse montre de nouvelles capacités à agir en tenant compte de préoccupations actualisées ; *« là on est en plein free là c'est aucun filet »*, acceptant une nouvelle manière de faire ; *« je ne fais jamais ça ».* Elle traduit ainsi sa préoccupation de faire émerger le milieu de vie des élèves ; *« je creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'on poussées à faire ses choix ».* Toutes ces considérations sont à regrouper sous l'angle de l'agir. Elles nous permettent de nous assurer de la focalisation sur des faits.

Ensuite viennent les justifications de ses choix en référence à des savoirs. Elle déclare s'appuyer sur des acquis réalisés durant l'ACC qui font désormais référence pour elle ; « c'est ce qu'on avait vu là durant notre travail là ». Ce choix en référence traduit ainsi un nouveau système de préférence en valeur. En effet, elle se montre satisfaite de l'effet positif de sa manière de faire en acceptant l'idée de renoncer provisoirement à la transmission des savoirs ; « c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le moment ». On peut ainsi identifier un déplacement en termes de préférence. D'une centration sur les programmes, et l'acquisition des savoirs qui en découlent, elle s'oriente désormais vers la prise en compte du milieu de vie comme priorité.
L'usage du triangle de l'activité nous permet ainsi de mieux tenir ensemble ce qui participe des raisons d'agir de l'enseignante. Nous présentons le traitement de l'extrait évoqué selon la mise en forme utilisée au cours de notre travail (tableau 2).

CODAGE DES RESULTATS	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 302 : Ah oui je vois alors la sui [visionnage] bon là c'était un large extrait alors quand tu te revois là			
36.39 C 303 : **Alors je parle enc trop mais j'interroge des élèves n'ont pas levé le doigt mais participent donc ils sont dans le t là. Non c'est bien puis la nature questions qui a changé là regard creuse tu vois, je veux en savoir p je cherche les raisons qui poussées à faire ses choix c'est qu même autre chose tu vois c'est ça fait,** **c'est ce qu'on avait vu là durant no travail là [fait référence à l'autoc croisée].** **Et là je sens qu'il se passe quelc chose, les élèves sont dans le ryth d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c' ça ce que je cherche tant pis pour savoirs là c'est pas le moment**	Alors je parle encore trop m j'interroge des élèves qui n'ont levé le doigt mais ils particip donc ils sont dans le truc là. N c'est bien puis la nature questions qui a changé là rega je creuse tu vois, je veux en sav plus je cherche les raisons qui l poussées à faire ses choix c' quand même autre chose tu v c'est ça en fait	c'est ce qu avait vu là dur notre travail [fait référence l'autoconf croisée].	Et là je sens qu'il passe quelque cho les élèves sont dans rythme d'ailleurs n'arrêtent pas m c'est ça ce que cherche tant pis po les savoirs là c'est p le moment
Ch 304 : Oui tu explores plus et est que tu tiens un fil là où?			
38.46 C 305 : Non alors là **on est en plein free là c'est aucun filet**	on est en plein free là c'est auc filet		
Ch 306 : C'est rare non ?			
C 307 : Ah **je ne fais jamais ça là je s vraiment dans autre chose mais marche**	je ne fais jamais ça là je s vraiment dans autre chose mais marche		

Tableau 2 : Codage d'un extrait de la deuxième ACS de Clarisse

3.1.3.2 Découpage en unités d'analyse des ACC

Nous poursuivons l'explicitation de notre méthodologie de codage en prenant un exemple issu de la première ACC. Nous cherchons désormais à rendre compte de l'usage du DD3P pour ce découpage. Nous repérons dans les *verbatim* tout ce qui se réfère aux trois pôles du DD3P.

Clarisse introduit un savoir nouveau lié à l'expérience du débat accumulée en amont du lancement du programme de recherche. Nous rappelons qu'elle avait expérimenté, l'année précédente, le protocole du débat afin d'en évaluer la faisabilité.

La première ACC documente une situation de controverse dans les choix effectués par Clarisse au regard de l'extrait visionné. L'échange porte sur un extrait où elle effectue une synthèse de toute la première partie du débat ; *« si on résume ce qu'on a fait aujourd'hui, on est parti de la situation de D. et A. et M. était très impliqué aussi parce qu'il était dans la même classe et il a assisté à toutes les scènes. On a bien vu qu'il s'est passé deux choses différentes. Ce qui les avaient beaucoup heurtés, c'est la maîtresse qui n'avait pas puni A. et ils ont relié ça au fait que les filles étaient moins punies dans la classe, et ils ont trouvé que c'était injuste. Et vous avez tous vécu des situations où vous vous êtes retrouvés dans de telles situations, vous avez senti de l'injustice d'être traités injustement quand on a cherché les raisons qui expliquaient ce type de situations, on avait plein d'idées mais aucune certitude […] ».*

Clarisse analyse son choix de démarche en justifiant de la nécessité d'un temps de synthèse dans le débat ; *« je pense qu'il faut résumer »* (pôle un), dans la mesure où cela renforce la légitimité professionnelle de l'enseignant. *« Si on n'est pas à un moment ou un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir ? »* (pôle un). Cette recherche de conformité avec les instructions officielles se confirme en indiquant vouloir ; *« faire leçon avec le programme d'EMC »* (pôle un). Une constante de métier se confirme à travers la volonté de transmettre des savoirs, attitude qui confirme une intention professionnelle conforme au standard de métier. Nous catégorisons cet extrait dans le pôle un, dans la mesure où il y est fait état d'une connaissance académique sur les missions de l'enseignant. Ainsi, à travers cet exposé d'un point de vue, un débat peut s'ouvrir avec les autres participants, ayant pour conséquence d'enrichir les échanges. Aussi, nous apposons un titre à ce passage en distinguant l'objet des interactions. Ici, nous retenons ; *« la place du savoir dans le débat ».*

Dès lors, ce savoir, que nous considérions initialement comme académique dans la mesure où il résidait à l'état de *« normes antécédentes »* (Schwartz, 2000b, p. 594), va progressivement évoluer. Certes, à ce moment de l'échange, Clarisse est plutôt dans une perspective déclarative sans volonté explicitement affichée de faire évoluer son point de vue.

Elle justifie d'ailleurs ses choix en indiquant qu'ils résultent des acquis du débat d'expérimentation ; *« le premier [débat] on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles [s'adresse au Chercheur], puis j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global ».* Ce propos est à situer dans le pôle deux dans la mesure où elle fait état de ses renormalisations en tant que « force de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), pour le soumettre à son tour au débat de normes des autres participants.

Clarisse justifie son choix d'agir en indiquant qu'elle ne veut pas se retrouver dans une configuration qui ne relève pas des postulats de métier ; *« je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves »*. Ce faisant, elle expose son point de vue et soulève de la controverse. Ainsi, Evelyne qui justifie

d'une autre démarche, s'éloigne à dessein des standards de métier. Elle défend son point de vue en indiquant que la posture dans le débat ne relève pas, selon elle, de la posture professorale ; *« oui mais tu es animateur, tu n'es pas enseignant là ».* On se situe dès lors dans le pôle deux dans la mesure où on convoque des éléments issus de la situation, en mobilisant de nouveaux savoirs.
Noé pour sa part pointe un autre aspect. Il évoque l'effet induit par la démarche de Clarisse qu'il avait pourtant évaluée positivement comme étant ; *« très professoral[e] mais qui casse l'expression des élèves »*. Le problème fondamental qu'il repère se joue au niveau de l'impact sur la qualité d'expression des élèves ; *« on les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire ».* Son propos se situe dès lors dans le pôle trois, en cela qu'il produit de nouveaux savoirs. Il suggère d'ailleurs une alternance entre des récits d'élèves et des apports de savoirs en tant qu'alternative au choix de Clarisse ; *« une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça ».* En classifiant les apports de Noé dans le pôle trois, nous rendons compte que l'échange de points de vue apporte une autre compréhension qui fait consensus. Clarisse relaye d'ailleurs la proposition de Noé en suggérant une expérimentation sur la base de ces apports ; *« on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite de faire une synthèse »*. Cette proposition enrichit le groupe d'une nouvelle manière de faire validée par Evelyne ; *« Alors ça oui, très intéressant ça c'est vachement bien »,* tout comme Noé ; *« Alors ça c'est pas mal ».*
Lors de la suite de l'échange, Noé fait à son tour état de ses débats de normes en les verbalisant dans l'échange ; *« est-ce que je ne vais pas un peu lever le pied sur le job ».* Clarisse confirme son adhésion à cette réflexion, et atteste au passage d'un déplacement de point de vue ; *« oui c'est vrai ».*
Cet extrait analysé rend compte de l'impact épistémologique du DD3P. Alors que Clarisse allait faire évoluer sa pratique d'animation du débat en se rapprochant des standards de métier, l'intervention de Noé permet de préciser une autre démarche susceptible de modifier son rapport au savoir. En introduisant l'intérêt d'une alternance entre apports conceptuels et mise en perspective avec du vécu singulier, de nouvelles manières de faire et de penser s'affirment. Les protagonistes produisent ainsi de nouvelles normes d'agir en modifiant le système de référence par un autre choix en valeur de préférence.
Nous illustrons les éléments de classification de l'extrait analysé ci-dessus, il reprend la mise en forme de notre traitement (tableau 3).

	Pôle un	Pôle deux	Pôle trois
		Thème abordé : Place du savoir dans le débat	
C 233 : Bon mais c'était déjà le 2ème débat par que **le 1er on avait vraiment passé beaucoup temps avec le croquis tu te rappelles [s'adres au Ch.] puis j'avais vraiment eu du mal à tir quelque chose de global qui puisse faire leç avec le programme d'EMC à partir de leur tru Et pour le 2ème débat c'était mon objec vraiment hein c'est-à-dire que je me su vraiment dit comment j'allais relier toutes c situations avec des concepts quelque chose c est réutilisable après qui fasse: "savoir scolaire**	faire leçon avec le programme d'EMC	le 1er [débat] on avait vraiment passé beauco de temps avec le croquis tu te rappell [s'adresse au Ch.] puis j'avais vraiment eu du m à tirer quelque chose de global qui puisse fa leçon avec le programme d'EMC à partir de le truc. Et pour le 2ème débat c'était mon objec vraiment hein c'est-à-dire que je me s vraiment dit comment j'allais relier toutes c situations avec des concepts quelque chose c est réutilisable après qui fasse: "savoir scolaire"	
E 234 : Ton objectif c'était vraiment de ramer le savoir ?			
C 235 : Parce que moi enfin **le 1er débat j'éta justement gêné par cette phase qui fait réc c'est vachement bien de leur faire raconter ma c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mer une thérapie de groupe avec les élèves. C'e pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que fasse de l'EMC un moment, comment je va mettre de l'EMC là dedans** c'est-à-dire que avais réfléchi comment je pourrais faire		le 1er débat j'étais justement gêné par cet phase qui fait récit, c'est vachement bien de le faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis p en train de mener une thérapie de groupe av les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous faut bien que je fasse de l'EMC un mome comment je vais mettre de l'EMC là dedans	
E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment [...]			
C 248 : Bon moi je ressens ça comme ça, on e parti enfin on en a déjà parlé, on est parti du se inverse car on ne fait jamais ça de dire aux élèv mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que en penses sans que nous on ramène les choses allez bla bla bla là tu es dans un résume là. Moi **pense qu'il faut résumer. Parce que si on ne fa pas un moment notre rôle, enfin je me pose question hein, si on n'est pas à un moment**	je pense qu'il faut résumer. Parce que si on fait pas un moment notre rôle, enfin je me po la question hein, si on n'est pas à un moment un autre ramené à notre statut, à notre rô quelle est donc notre légitimité, quelle autor on peut avoir?		

	Pôle un	Pôle deux	Pôle trois
un autre ramené à notre statut, à notre rô quelle est donc notre légitimité, quelle autori on peut avoir?			
N 249 : Tu le fais pendant la séance			
E 250 : **Oui mais tu es animateur, tu n'es p enseignant là**		Oui mais tu es animateur, tu n'es pas enseigna là	
N 251 : Oui alors, bon alors je trouve formidable hein vraiment mais je m'interro très sérieusement sur			
Ch 252 : Alors, bon le but n'est pas d'uniformis hein, chacun peut avoir son point de vue			
N 253 : Oui tout à fait d'accord. **Le but n'est p d'uniformiser** tout à fait d'accord. Mais je trou ça très bien, c'est peut-être très efficace. Mais **me demande que passer par l'autre biais: "tie vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond ça, je ne sais pas si vous le connaissez?", tiens discrimination et on ramène le savoir puis passe par une autre situation, un autre conce je ne suis pas certain si c'est nécessaire passer pas un résumé comme vous dites. A fond, une situation est énoncée puis on pas par un mot ou concept explicité puis on repa comme ça, je ne sais pas si on a besoin de pass par un moment de résumé comme ça qui f très professoral mais qui casse l'expression d élèves. On les sort de leur histoire de vie po les faire rejouer le métier d'élèves et ça savent faire**.		Le but n'est pas d'uniformiser	je me demande que passer par l'autre bia "tiens vous parlez de ça, il y a un mot q correspond à ça, je ne sais pas si vous connaissez?", tiens là discrimination et ramène le savoir puis on passe par une aut situation, un autre concept je ne suis pas certa si c'est nécessaire de passer pas un résur comme vous dites. Au fond, une situation e énoncée puis on passe par un mot ou conce explicité puis on repart comme ça, je ne sais p si on a besoin de passer par un moment résumé comme ça qui fait très professoral m qui casse l'expression des élèves. On les sort leur histoire de vie pour les faire rejouer métier d'élèves et ça ils savent faire

	Pôle un	Pôle deux	Pôle trois
Ch 254 : Là il y a beaucoup de choses, me vraiment pour ces éléments très riches. On v bien qu'on navigue au cœur de la problématiqu **Faut-il juste, mais je mets des guillemets « juste » épingler les concepts dans les histoir énoncées et suivre un fil? Où est-ce qu'il fa des moments de synthèse ou de résumé comr vous dites? Franchement moi je ne sais pas**.		Faut-il juste, mais je mets des guillemets « juste » épingler les concepts dans les histoir énoncées et suivre un fil? Où est-ce qu'il faut c moments de synthèse ou de résumé comme vo dites? Franchement moi je ne sais pas	
C 255 : **Ce serait intéressant de savoir si un élè est capable de faire ça. De leur demander faire des synthèses et voir si, comme tu dis, l élèves épinglent des concepts sur des situatio vécues. Je sais pas. Tu vois, on pourrait propos à deux élèves de noter les mots importants ensuite de faire une synthèse** à la fin du débat.			Ce serait intéressant de savoir si un élève e capable de faire ça. De leur demander de fa des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèv épinglent des concepts sur des situations vécu Je sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à de élèves de noter les mots importants et ensuite faire une synthèse
E 256 : Alors ça oui, très intéressant ça c'e vachement bien			
N 257 : Alors ça c'est pas mal			
C 258 : Et ils ont fait tout du début à la fin			
N 259 : Et **là on a l'impression en tant que pr d'avoir fait son job mais je me pose la questio mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraime une histoire de personnalité parfois je me dis EMC : "Est-ce que je ne vais pas un peu lever pied sur le job, je ne peux pas tout faire je peux pas tout dire?" Ben il y a des notions q arrivent et d'autres qui n'arriveront pas b tant pis**		là on a l'impression en tant que prof d'avoir f son job mais je me pose la question, mais ça c'e l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire personnalité parfois je me dis en EMC: "Est- que je ne vais pas un peu lever le pied sur le jo je ne peux pas tout faire je ne peux pas to dire?" Ben il y a des notions qui arrivent d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis	
C 260 : Oui c'est vrai			

Tableau 3 : Codage des éléments de classification d'un extrait de la première ACC

3.1.4 Etape 4 : Reconstitution des raisonnements des acteurs par unité d'analyse pour les ACS

Nous illustrons désormais la manière avec laquelle nous cherchons à redonner l'unité à l'activité des acteurs après avoir procédé au découpage. Nous reprenons tout ce qui a été répertorié dans les trois sommets du triangle et les remettons en forme en restituant la cohérence au propos. Le tableau X reprend la reconstitution de l'extrait de l'entretien de Clarisse utilisé précédemment.
Dans notre démarche, nous nous contentons de retranscrire exclusivement les éléments retenus par le codage. Ce procédé nous permet ainsi de retrouver les empreintes de l'activité en considérant les éléments retenus comme devant faire l'objet d'un traitement en vue des résultats. Nous proposons une illustration de notre manière de procéder (tableau 4).

Unité d'analyse 1 : **Faire l'expérience du lâcher prise** **« Etre en free »**	Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé doigt mais ils participent donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis nature des questions qui a changé là regarde je creuse tu vois, je veux savoir plus je cherche les raisons qui l'on poussées à faire ses choix c' quand même autre chose tu vois c'est ça en fait, c'est ce qu'on avait vu durant notre travail là [fait référence à l'autoconf croisée]. Et là je sens q se passe quelque chose, les élèves sont dans le rythme d'ailleurs n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs c'est pas le moment [...] on est en plein free là c'est aucun filet [...] je fais jamais ça là je suis vraiment dans autre chose mais ça marche

Tableau 4: Reconstitution d'un extrait de la deuxième ACS de Clarisse

3.2 Synthèse de la section

Notre recherche est construite sur la base d'un enchâssement de dispositifs. L'un nommé « débat ergologique », qui vise le développement moral des élèves par la prise en compte de leur milieu de vie et le débat de normes qui en résulte. En cela, nous le considérons comme un dispositif pédagogique. L'autre, le protocole de recueil de données ponctué par des entretiens individuels et en groupe, vise le développement professionnel des enseignants par la prise en compte de l'activité en tant qu'objet de travail. Les deux dispositifs ont en commun de se muer en processus nécessitant un temps long de mise en œuvre. Ils visent le changement de manières d'être, de penser et d'agir d'acteurs pour qui le primat de l'action est une constante.
Notre posture de recherche s'inscrit ainsi dans des contextes de vie et de travail existant préalablement à l'étude. Aussi, nous proposons d'agir sur des environnements en les transformant par l'ajout de dispositifs qui font contraintes pour les protagonistes. Dès lors, ils permettent de faire émerger des normes propres dans une perspective transformative et compréhensive.
Aussi, nous assumons une posture d'intervention-recherche, en ce sens que nous cherchons à transformer un milieu pour en épingler les débats de normes auprès des acteurs. Notre dynamique s'inscrit ainsi dans des préoccupations appliquées visant à prouver l'utilité sociale de la recherche tout en défendant des visées scientifiques. En dépassant la simple mise à disposition aux enseignants d'un dispositif, nous assumons la responsabilité de le transférer sur le terrain pour apprendre des acteurs.
Nous cherchons ainsi à nous affranchir de la dichotomie entre le monde de la recherche et le corps enseignant, afin de construire ensemble les conditions d'un changement *in vivo*, c'est-à-dire dans un environnement écologique. Comme évoqué, nous voulons dépasser le niveau injonctif d'une recherche qui

suggère un dispositif en laissant aux enseignants la responsabilité de la mise en œuvre. En effet, ce type de modalité expose à un risque d'appauvrissement par assèchement des concepts infusant l'agir. Aussi avons-nous fait le choix d'une prise de responsabilité du chercheur sur le terrain d'application sans jamais rien céder de la scientificité. Ce choix nous permet, dès lors, la mise en mots et en mémoire de ce que produit le dispositif sur les personnes. Tout comme il permet de repérer ce que ces derniers produisaient sur le dispositif, entre essais d'adapter une contrainte et tentatives de s'adapter à celle-ci (Durrive, 2015). L'approche « activité », en tenant compte des apports de l'ergologie, répond à nos préoccupations holistiques de comprendre ce qui se joue chez les acteurs pour tendre vers un effort de modélisation.

Nous considérons que les temps informels, avant et après des moments de mises en œuvre, sont des temps de travail pour le chercheur. Des problématiques et préoccupations communes émergent et permettent de sceller la collaboration.

Nous avons engagé une réflexion sur une technique d'entretien pouvant servir nos visées de recherche, et avons opté pour une approche composite. Les travaux de Mucchielli nous permettent de nous approprier une méthodologie de l'entretien susceptible de positionner en son centre l'activité des participants, en référence à notre cadre théorique. Nous combinons ces apports avec nos préoccupations scientifiques en accordant le primat à l'action, jusqu'à faire émerger les couches successives qui la recouvrent.

Nous présentons nos deux préoccupations sur lesquelles reposent nos entretiens. Tout d'abord, cherchons à sensibiliser l'interviewé à découvrir sa propre activité, dynamique qui ne relève pas nécessairement de l'évidence pour des professionnels peu habitués à ce type de démarche. Et ensuite, se contraindre, en tant que chercheur, à être attentif aux délibérations et raisons d'agir des interviewés. Nous sommes focalisé sur ces arrière-plans afin de recueillir un matériau fécond pour l'analyse.

Nous faisons état de six principes et de quatre axes directeurs qui composent notre méthodologie de l'entretien.

Les principes posent un cadre de référence précis à notre technique d'entretien. Aussi, il nous semble important de ne pas émettre de jugement moral et d'assurer la confidentialité des données. Nous annonçons également la durée de l'entretien lors du démarrage de celui-ci. Ces trois premiers éléments visent à sécuriser les interviewés. En outre, nous souhaitons ne rien conseiller, ne pas induire de réponse et d'adopter une posture autorisante. Nous ambitionnons ainsi de recueillir une parole la plus fidèle possible aux arrière-plans des interviewés.

Enfin, quatre axes directeurs sont mobilisés en cherchant, dès que c'est possible à user de la reformulation écho, de reflet et de clarification. Ces choix constituent des incitations à la parole. Les indicateurs d'appel et de rappel nous permettent soit de cibler un détail de l'intervention soit de mobiliser du matériau déjà recueilli et qui nous permet d'amener de la controverse. Ces choix participent de l'émergence de points de vue.

Un dispositif longitudinal de recueil de données est mis en place sur une année scolaire avec les trois enseignants, et leur classe respective. Pour chaque enseignant, trois boucles autour d'un débat chacune sont programmées. Chaque boucle inclut l'enregistrement du débat par un dispositif de filmage, une ACS avec chaque enseignant, et une ACC avec les trois participants.

Le traitement des données consiste en un découpage en unités d'analyse permettant de reconstituer des arrière-plans en termes de points de vue des acteurs. Nous mobilisons les trois sommets du triangle de l'activité « agir-savoir-valeurs » (Schwartz, 2015, p. 148) pour l'analyse des ACS. Pour l'analyse des ACC, nous utilisons un autre modèle, celui du dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz, 2000b, 2009), pour analyser leur contenu. Cette différence, en termes d'attribution et d'usage de modèles de pensée, est liée au statut épistémologique spécifique à chacun d'eux. Si les deux trouvent leurs sources dans l'analyse de

l'activité, le premier vise davantage à rendre compte d'une réalité donnée, tandis que le second vise la production de savoirs en contexte.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre de résultats est organisé selon une structuration tripartite allant du cas singulier au dispositif.

La première partie correspond aux analyses individuelles des trois participants, elle est composée d'autant de sections. Nous optons pour une perspective chrono-thématique afin de rendre compte de leur processus de développement professionnel. Ce choix nous permet de tracer les effets de notre étude longitudinale par la mise au jour des points saillants de leur activité. Nous sommes attentif à identifier, pour chacun d'eux, le point de bascule vers la prise en compte du milieu de vie des élèves en marquant une attention soutenue à l'agir, aux normes et aux valeurs que les participants déclarent mobiliser.

Puis, dans une logique d'élargissement et de prise de recul, la deuxième partie traite de l'analyse inter-cas. L'enjeu vise à mettre en tension l'activité des trois enseignants en faisant émerger des points de convergences et de divergences. Nous avons repéré quatre marqueurs de développement professionnel, les sentiments ressentis à l'animation du débat, le protocole du débat comme cadre de référence, l'orientation de l'activité et la mise en débat des actions effectuées en situation. Pour chacun d'eux, des indicateurs sont repérés permettant de tracer le processus de développement professionnel.

Enfin la section 3 poursuit l'effort d'analyse en portant la focale sur le dispositif. Nous présentons comment celui-ci, en tant qu'il fait contrainte pour ses usagers, fait émerger des prises d'initiatives des enseignants pour adapter le dispositif ou s'adapter à celui-ci.

1. Etude de cas

Nous présentons successivement les trois études de cas. Pour chacune d'elle, nous structurons la restitution en faisant apparaître dans l'intitulé des sections principales une caractérisation du mouvement de développement repéré. Les sous-titres, quant à eux, rendent compte de repères transformatifs et compréhensifs. Les annexes accueillent les *verbatim* sur lesquels apparaissent les traces du codage de l'activité (voir chapitre 3, section, 3.1.3). Nous laissons également dans les extraits les éléments de codage de la section 2. portant sur l'analyse intercas. Chaque étude de cas débute avec un schéma ayant pour vocation de synthétiser les différentes phases du développement.

1.1 Etude du cas Clarisse

Le processus de développement de Clarisse se structure en quatre phases. Nous le schématisons successivement avant de les développer dans les sections suivantes (figure 3).

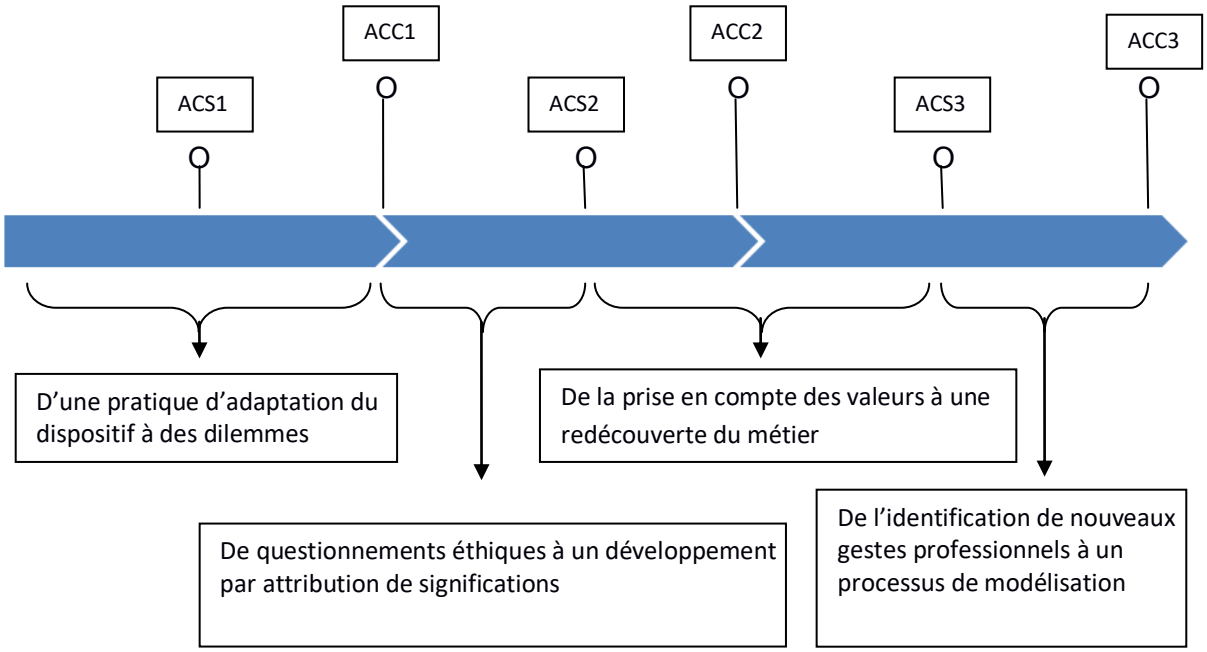


Figure 3 : Processus de développement de Clarisse

1.1.1 D'une pratique d'adaptation du dispositif à des dilemmes (de l'ACS1 à l'ACC1)

Nous rappelons que Clarisse occupe une place particulière dans le groupe des participants. En effet, elle a expérimenté le dispositif du débat, en amont de son lancement, afin d'en vérifier son adéquation avec les contraintes de terrain. Aussi son expertise doit être abordée avec ce statut singulier dans l'équipe en charge de la mise en œuvre.

1.1.1.1 Le dispositif en tant qu'artefact

Le chercheur interroge Clarisse sur le dispositif lui-même et la manière avec laquelle habituellement elle l'aborde (annexe 32, extrait 1).

Elle oppose deux manières de débattre avec les élèves. L'une où il s'agit de *« trouver un texte avec un questionnaire dessus […] qui était un pur travail scolaire ».* Celui-ci étant dès lors *« très théorique ».* Une deuxième pratique consiste à partir d'un écrit livresque *« pour faire réfléchir les élèves ».* Ce choix nécessite de *« trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD ».* Dans les deux cas, ce n'est jamais en lien avec *« leur expérience personnelle ».* Ses habitudes professionnelles tendent ainsi vers une approche documentaire du débat. Elle s'appuie ainsi sur des ressources théorisées éloignées du milieu de vie des élèves.

Néanmoins, le dispositif proposé requiert son adhésion immédiate en cela qu'elle y trouve l'objet de ses préoccupations. Elle justifie son intérêt dans la mesure où *« il y avait tout de suite l'utilité [du] concept ».* Aussi ce qui guide les motifs d'agir de Clarisse, c'est bien le repérage de *« concepts […] dans ce [que l'élève] a vécu »* ; concepts qu'elle mobilise ensuite comme des points d'appui à sa pratique. Ce choix correspond selon Clarisse à sa manière de prendre en compte le vécu des élèves. Dès lors, elle pointe immédiatement dans les interactions ce qui doit faire intérêt pour les élèves. Concrètement, lorsqu'elle repère un concept dans l'histoire de vie narrée par un élève, elle *« s'arrête »* et lui fait *« tout de suite comprendre [ainsi qu'au] groupe ce qu'il faut retenir ».* Le dispositif ainsi mobilisé lui apparaît en cohérence avec ses objectifs professionnels. Elle justifie la pertinence de sa démarche en arguant de sa cohérence avec les prescriptions institutionnelles. Aussi elle confirme que ce dispositif répond à ses préoccupations tournées vers des *« savoirs d'EMC [qui] ne soient pas des choses abstraites ».* Clarisse se déclare ainsi en phase avec la manière dont elle se projette dans le métier, considérant que c'est cela le *« boulot de prof ».* Le dispositif du débat lui apparaît dès lors comme un moyen de promouvoir les connaissances à travers le vécu de l'élève. En outre, elle concède qu'ils *« avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique ».*

L'interprétation faite par Clarisse du dispositif, dont les fondements s'éloignent de nos intentions en tant que concepteur, ne provoque pas à ce stade de rupture dans sa pratique professionnelle. Elle confirme cette affirmation en indiquant qu'elle *« ne trouve pas que cela modifie le travail du prof »* et justifie son approche en montrant que cette manière de débattre change uniquement le sens du questionnement. En effet, *« avant […] on partait de l'abstrait pour le ramener dans des situations de la vie. Et là, on part de la situation éprouvée dans la vie et on va monter ».* Elle rajoute que, si *« ça ne change pas fondamentalement l'objectif du prof »,* ça en modifie néanmoins l'agir, *« ça change les pratiques ».*

A ce stade, et compte tenu des propos de Clarisse, nous pouvons affirmer que le dispositif lui est encore extérieur. Elle l'adapte à ses habitudes professionnelles sans pour autant s'attacher à sa spécificité. En effet, rappelons que celui-ci ambitionne de faire émerger les choix en valeurs des protagonistes des situations de vie pour en faire un objet de travail.

Un fait vient néanmoins ébranler son sentiment de satisfaction à ancrer ainsi des savoirs dans le quotidien des élèves (annexe 32, extrait 2). Clarisse se retrouve le lendemain du débat face à un élève qui rapporte une photo de classe. On y voit les protagonistes du débat de la veille. Elle interprète ce geste de l'élève comme une réponse au *« besoin […] de faire exister »* les acteurs. Elle interprète cette anecdote comme une volonté ressentie par cet élève, et peut-être par d'autres, d'ancrer et de personnaliser les débats. Elle émet l'hypothèse qu'il était *« peut-être […] gêné par le côté impersonnel du débat »,* et réinterroge ses choix de traiter le vécu des élèves sur un mode d'analyse conceptuelle. Cette situation marque une

première brèche dans le point de vue de Clarisse, et plus particulièrement sur l'usage qui peut être fait d'un vécu des élèves aimanté exclusivement vers les savoirs.
D'une certaine manière, on pourrait évoquer une scolarisation du vécu en cela qu'il est mécaniquement déposé dans le quotidien d'une pratique d'enseignement.

1.1.1.2 La conduite du débat sans prise en compte du vécu

Pour gagner en finesse de grain dans le repérage de la manière dont Clarisse conduit le débat, nous retenons cet extrait qui porte sur la phase de démarrage des échanges, soit après la présentation par l'élève du croquis de la situation (annexe 32, extrait 3).
Elle s'appuie, en première intention, sur le vécu des élèves en *« leur posant d'abord des questions pour […] comprendre ce qu'ils ont ressenti, et ensuite [elle] pose des questions pour comprendre la situation globalement »*. Cette première phase la conduit ensuite à positionner les échanges sur un niveau conceptuel en posant *« des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau ».* Elle se dit préoccupée par l'implication des élèves en considérant qu'il *« faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire »* avec néanmoins toujours cette préoccupation de s'appuyer sur des savoirs ; l'enjeu étant de *« tirer les mots importants des […] situations ».*
Pour Clarisse, le débat consiste à rassembler du matériau pouvant ensuite alimenter l'enseignement ; il s'agit d'amener les élèves à *« utiliser des concepts [à] réutiliser »* par la suite. Elle observe avec satisfaction le niveau d'abstraction des élèves s'élever pour s'extirper du vécu. Pour elle, l'enjeu consiste bien à, les amener à *« s'extraire du quotidien »,* pour les amener rapidement à *« réfléchir à des situations qui sont plus globales ».* Ce choix justifie dès lors qu'elle *« les laisse faire »* sans intervenir dans ce processus.
L'axe de polarité perceptible dans les choix de Clarisse se loge bien dans les connaissances, dont le vécu de l'élève n'est qu'un point d'appui ; un prétexte. Ce qui doit faire appel, c'est bien le concept pour lequel Clarisse voit un pouvoir mobilisateur. Elle fait le pari que *« ces mots-là ils les entendent, ils les connaissent »,* pouvant ainsi faire « tilt » chez certains. L'étape suivante, elle la voit comme un moyen permettant *« de retourner au niveau du sol ».* Ainsi, le point névralgique de l'action de Clarisse se situe bien dans la dimension conceptuelle, carrefour des interactions entre élèves en considérant qu'on *« est sur des mots généraux auxquels d'autres peuvent essayer de se rattacher ».* Le vécu, s'il permet de transmettre des savoirs, acquièrent également un sens mobilisateur pour les élèves.
Nous observons que le débat en classe est mené à renfort de pratiques standardisées et transposées à l'état brut dans le dispositif proposé (annexe 32, extrait 4). Ainsi ce passage où Clarisse questionne les élèves : *« Est-ce que quelqu'un a déjà vu quelqu'un se faire taper dans la cour et après trouver que la situation, elle n'est pas gérée correctement par celui qui a l'autorité, là c'était la maîtresse et que ça devrait se passer autrement ? ».*
Les élèves réagissent très fortement amenant Clarisse à les recadrer en considérant que si elle *« lâche prise là, il n'y a rien qui se passe ».* Aussi, elle interrompt les échanges. Paradoxalement, elle souligne l'intérêt de garder un niveau d'échange verbal car il ne *« faudrait surtout pas interrompre l'interaction quand il commence à y en avoir ».* Ce choix du contrôle, qui renvoie à ses habitudes de métier, a un impact sur la qualité des échanges dont elle reconnaît une certaine déperdition en confirmant avoir *« interrompu des trucs qui prenaient ».*
Le chercheur remet un passage, au début du débat, ou Clarisse recadre vigoureusement des élèves qui évoquent pourtant leurs milieux de vie. Cependant, n'ayant pas demandé la parole, elle considère ces initiatives comme n'étant *« pas possible ».* Dans cet extrait, elle se dit garante de la cohérence des règles.

Elle indique qu'elle ne peut *« pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter »,* sans quoi elle s'expose à un manque de « cohérence ».
Cette posture de contrôle constitue le reflet de sa pratique ordinaire. En effet, habituellement, elle dirige les interactions quitte à réduire l'expression spontanée des élèves.
Clarisse précise sa position quant à la nécessaire neutralisation des événements pour lutter contre le harcèlement, tout en y décelant des limites en termes d'efficacité (annexe 32, extrait 5).
Elle se réfère à sa pratique ordinaire qui traduit une intention de dépersonnaliser les situations. Elle rappelle avoir *« déjà fait des séances de harcèlement en classe […] en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves ».* L'idée étant de traiter la problématique à un niveau de conceptualisation, et ainsi d'éviter toute inscription dans le quotidien des acteurs. Elle justifie ce choix avec l'ambition de ne pas mettre *« tout de suite le débat sur un niveau du quotidien ».* Elle rajoute qu'il ne faut pas *« mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs »,* en veillant tout de même à leur permettre d'acquérir un niveau de compréhension intellectuelle de leur agir. Elle souligne son enjeu de les faire *« accéder à une réflexion là-dessus »,* en évitant tout risque de stigmatisation, justifiant ainsi de *« ne pas les montrer […] du doigt ».*
L'échange amène progressivement du doute dans ses considérations théoriques. On en repère des traces dans son discours : *« Non en fait, je sais pas en fait, là j'hésite un peu en fait »,* néanmoins, et après réflexion, elle confirme son point de vue en mettant en avant la nécessité de protéger les élèves, qu'ils soient agresseurs ou victimes. Elle confirme que *« c'est un peu violent [...] comme ça d'être accusé devant tous les autres ou de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement »*. Ce même raisonnement, elle le transpose *« pour la victime ».* En effet, « si [celle-ci] est présente dans la classe, c'est aussi violent pour elle ». Aussi, elle justifie de son choix de prendre *« des situations neutres »* pour en faire un objet du débat.
La poursuite des échanges l'amène à évaluer la portée de ses choix d'agir. Sur la lutte contre le harcèlement, elle souligne l'inefficacité de ses choix. Elle précise que *« ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement, ça ne porte jamais.* Elle rajoute qu'avec sa manière de faire *« cela ne porte jamais ».* Elle adhère ainsi à des choix qui, de toute évidence, n'entrainent pas de changement chez les élèves.
Contribuer à transmettre les valeurs, en se cantonnant à un niveau de conceptualisation qui protège les victimes autant que les agresseurs, constitue une dynamique que Clarisse s'est construite progressivement dans ses habitudes de travail. Néanmoins, malgré cette expertise, elle affirme l'inefficience de ses choix. Aussi, des dilemmes apparaissent entre une injonction à transmettre des valeurs, la nécessité de protéger les élèves, et la volonté de produire des effets de transformation de comportements.
L'extrait suivant montre comment elle se soustrait à des effets de déstabilisation. Elle affirme son enjeu de rester fidèle à ses manières de faire standardisées, s'éloignant encore quelque peu du milieu de vie des élèves (annexe 32, extrait 6).
La situation porte sur le vécu de Maxime, vraisemblablement victime de harcèlement de la part des deux garçons narrateurs de la situation. Engagée dans le débat, Clarisse demande aux élèves ce qu'ils pensent de cette situation comportant une victime et des agresseurs. Elle ne donne volontairement pas la parole à un élève qu'elle considère coutumier d'un *« grand franc-parler ».* En effet, elle le juge capable de disqualifier la victime, et de défendre l'idée selon laquelle les agressions à son égard sont *« bien faits pour lui ».* Aussi, cherchant à se soustraire à une forme de déstabilisation, et pas certaine d'être capable de réussir *« rationnellement à démêler la situation »,* elle préfère contourner son sentiment de gêne en refusant de lui donner la parole. Elle émet l'hypothèse que c'est *« peut-être […] à cause de [cette raison qu'elle ne l'a] pas interrogée ».* Néanmoins, la poursuite de l'échange fait progressivement émerger un autre motif.

Il semble évident, pour Clarisse, que dans une situation de harcèlement, il y a un seul discours à tenir qui consiste à disqualifier ce type d'agissement. Elle considère comme indiscutable, dans un débat sur le harcèlement et la discrimination, de poser *« le fait que peu importe la façon dont la personne vit et les petits tracas du quotidien, il y a des choses qui ne sont pas acceptables ».*
Nous pouvons ainsi postuler que ses raisons d'agir l'amènent à s'écarter de la prise en compte du vécu des élèves, avec l'ambition de faire émerger des choix en valeurs des protagonistes d'une situation. Elle privilégie un discours neutralisé autour de normes à asséner qui ne sont pas contestables. La transmission des valeurs est ainsi un geste professionnel qui doit relever de l'imposition, en dépit de toute forme d'explicitation des raisons d'agir des protagonistes en jeu. Elle transmet ainsi la norme par le prisme de la normalité.

1.1.1.3 Des motifs d'agir à l'épreuve de la controverse du groupe des pairs

Nous mobilisons un extrait de l'ACC1 qui porte sur un passage du débat animé par Noé. Il nous permet de repérer des moments de controverses qui rendent compte du point de vue de Clarisse sur la finalité du débat (annexe 32, extrait 7).
Dans ce passage, un élève énonce l'idée que *« la femme, c'est la sexualité ».* Alors que Noé est surpris par cette prise de position, il donne la parole à une fille qu'il suppose atterrée par ces propos. Or, cette dernière répond à l'opposé de ses attendus se considérant tout à fait *« d'accord »* avec cette vision.
Le chercheur interroge les participants sur la manière avec laquelle une telle situation pourrait être traitée.
Clarisse s'en remet à un discours normatif tant elle serait *« allée sur les normes, les règles ».* Elle aurait demandé aux élèves de préciser qui *« interdit »* ce type de paroles ? Elle considère que *« c'est comme ça »* et donc qu'il n'y a pas d'alternative à une telle décision d'agir. Pour Evelyne, la situation est appréhendée avec davantage de doute. Elle se demande s'il *« faut y aller frontalement [en indiquant que] c'est interdit [et que] tout est dit »*. Elle doute finalement de la pertinence d'un propos *« descendant »* qui se voudrait injonctif.
Malgré ces arguments divergents, Clarisse confirme son point de vue initial. Elle serait véritablement allée *« du côté de la Loi [se demandant] que dit la Loi ? ».* Elle concède qu'il faut mettre à distance ses propres valeurs ; *« on peut penser quarante milles chose mais on est réglés par la Loi ».* Le recours à la Loi est une source de réconfort qui la *« rassure beaucoup »,* lui permettant de garder la face car lorsqu'elle est *« désarçonnée [elle se] rattache à ça ».* Le discours normatif est ainsi un paravent lui permettant de distinguer sa posture privée et sa posture professionnelle. Elle considère que *« la position personnelle, et ce que dit la Loi, c'est deux positions différentes ».* Son raisonnement confirme ainsi une forme d'éloignement du milieu de vie des élèves, par un attachement à la norme en tant que cadre de référence. Le discours défendant le paradigme du normal lui apparaît comme pleinement légitime rappelant que ; *« la Loi elle est au cœur de la République […] ça c'est-à-dire ».*
Un échange s'engage entre Evelyne et Clarisse autour d'un nouveau point de divergence. En effet, Evelyne semble accepter l'idée que tout peut se dire ; *« c'est le débat, il y a des choses qui sortent »* tandis que Clarisse continue de se montrer critique avec cette prise de position. Elle trouve que cela fait *« débat d'opinion, ça fait PMU »,* justifiant ainsi le peu de pertinence d'un tel choix en terme d'apprentissage pour les élèves. Clarisse réaffirme son attachement à la transmission de connaissances qui légitime selon elle la posture de l'enseignant. En effet, elle considère qu'*« un prof, il doit apporter des connaissances, des savoirs […] c'est une évidence ».* Son système de références est dirigé vers le domaine conceptuel au détriment de la prise en compte du milieu de vie des élèves.

Nous observons que cet échange contribue à renforcer la controverse entre pairs, rendant ainsi fécond les ACC pour notre objet de recherche. Des alternatives en termes de manière de penser s'expriment au fil des échanges.

1.1.2 De questionnements éthiques à un développement par attribution de significations (le temps de l'ACS2)

La deuxième ACS porte sur l'animation par Clarisse de deux débats successifs. En effet, dans le premier débat de la seconde boucle, elle expérimente une nouvelle manière d'entrer dans le débat par un exercice visant à améliorer la qualité d'écoute des élèves. Ce choix diminuant fortement le temps du débat, elle propose au chercheur de revenir quelques jours plus-tard pour poursuivre le débat avec les mêmes élèves.

1.1.2.1 Emergence d'une dynamique de lâcher prise sur son système de référence

Ce débat permet à Clarisse de faire état d'éléments de développement professionnel en se référant explicitement aux pratiques des autres participants (annexe 32, extrait 8). S'il persiste des moments dans la conduite du débat où elle cherche la transmission de connaissances aux dépens de l'émergence des points de vue des élèves, un net recul d'une pratique exclusivement centrée sur la transmission de savoirs est perceptible. De manière plus fine, la préoccupation d'enseigner des connaissances fait encore référence, mais cette fois de manière non exclusive. Un enrichissement est perceptible par l'intégration de nouvelles préoccupations qui ambitionnent de prendre en compte le milieu de vie de l'élève. Nous proposons des extraits afin de rendre compte de ce processus engagé.
Ainsi cette scène où Clarisse documente le second débat durant lequel une élève, Anissa, énonce une situation vécue dans laquelle elle se fâchait avec des garçons qui l'embêtaient en leur disant : *« Wouesch le gars ».* Anissa légitime sa manière d'être par la tonalité grave de sa voix qui amène des moqueries.
Clarisse se montre déstabilisée par les propos de l'élève, ne sachant plus *« du tout quoi faire de cette petite histoire »*. Elle précise qu'habituellement, elle ne s'intéresse pas aux histoires des élèves, elle consent qu'elle *« les chasse même ».* Dans le cas présent, elle accepte de lâcher prise avec ses habitudes, tout en soulignant ses difficultés à prendre leur vécu en considération ne sachant pas, *« quoi en faire ».* Néanmoins, elle accepte le fait de les *« laisser parler ».* On apprend qu'en situation *« de cours »,* il aurait été *« hors de question »* d'accepter un tel niveau d'échange. Son système de référence a évolué en termes de manière de penser sans pour autant, et à ce stade, parvenir à modifier sa manière de faire. En effet, un écart apparaît avec de précédentes manières de penser. Ce changement dénote d'un déplacement professionnel certes non encore abouti sur le plan de gestes professionnels idoines. Désormais, elle accepte de laisser venir la parole des élèves à condition tout de même que les propos soient conformes au thème de travail. Dans le cas présent, l'élève *« parle quand même de ce qui […] intéresse ».* Clarisse est attentive au potentiel narratif de l'élève considérant qu'elle *« a peut-être plus de choses à dire que »* cela. L'enseignante montre ainsi de nouvelles préoccupations qu'elle n'avait pas auparavant dans la mesure où elle s'opposait à l'énonciation d'histoires de vie. En effet, il lui paraissait que de tels propos étaient sans intérêt en termes d'apprentissage notamment sur le plan des concepts.
Pour autant, cette attention à la parole des élèves ne l'empêche pas de rester malgré tout dans le domaine des connaissances. En effet, elle s'appuie sur les propos des élèves pour en faire un travail exclusivement de nature scolaire. Dans l'extrait analysé, elle procède à une classification de leurs propos en concédant qu'elle ne sait *« même pas où [elle veut] en venir [en procédant ainsi] ».*

On repère une pratique d'adaptation au dispositif du débat tel qu'initié par les concepteurs. Elle le souligne en indiquant qu'elle *« rentre dans le cadre »,* tout en se sentant comme *« figé par le cadre ».* Cette affirmation rend compte d'une évolution en termes de disposition à agir. Il nous laisse penser qu'elle s'engage dans un processus d'adaptation au dispositif qui fait désormais autorité sur ses configurations habituelles.

Au fur et à mesure de l'entretien, Clarisse évoque où s'originent ses nouveaux choix en termes d'agir. Nous retenons deux extraits illustrant cette démarche, et qui nous permettent de davantage saisir comment s'opère son procédé transformatif (annexe 32, extrait 9).

Ainsi cet extrait où Clarisse questionne les élèves *: « On a vu comment on peut réagir par rapport à la rumeur, Adil a dit on peut insulter, Gökhan dit qu'il faut s'énerver, qu'on peut taper, qui aurait tendance à faire ça ? S'énerver ? [des mains se lèvent], qui irait se bagarrer ? ».* Clarisse n'enchaine pas avec une prise de parole et n'interroge pas les élèves. Une élève intervient spontanément en disant : *« Si on dit des trucs sur les parents c'est autre chose qu'une simple insulte ».* Désormais, des significations en termes de valeurs personnelles d'attachement apparaissent. Les échanges se complexifient avec comme centre de gravité l'émergence de milieux de vie.

Clarisse fait référence à des échanges issus de l'ACC pour confirmer ce changement de cap. Elle se réfère à l'ACC ; *« c'est ce qu'on disait hier »,* pour justifier d'une nouvelle manière de faire ; *« on laisse un blanc ».* Or, avant elle se disait elle-même *« tenté de l'occuper ».* Cette mise en œuvre d'un agir, évoqué au détour des échanges entre pairs, induit des réactions sur les élèves qui vont dans le sens d'une valorisation de ses nouvelles dispositions. Ainsi, ce sont *« les élèves qui s'en emparent [pour en faire] quelque chose ».*

Dès lors, et parce qu'elle donne une signification à ce choix d'agir repéré dans les manières de faire et le discours des pairs, elle se montre satisfaite de l'impact sur les élèves. Elle expérimente de nouveaux gestes professionnels qui viennent enrichir sa pratique, se disant désormais *« convaincue »* de ses nouveaux choix.

Un troisième extrait illustre le processus par lequel son développement professionnel s'affirme (annexe 32, extrait 10).

Clarisse analyse un extrait du débat où elle se montre particulièrement en retrait, laissant la parole sans intervenir alors que des filles évoquent des faits contestables sur le plan des normes républicaines. Ces dernières évoquent l'idée qu'il y a des comportements à adopter quand on est une fille. Elles proposent des exemples ; *« ne pas traîner avec les garçons de manière systématique »* ou encore ; *« jouer au foot ».*

Clarisse se montre désormais capable de s'adapter à l'inédit considérant que ; *« d'habitude on est sur des choses préparées, on ne part pas comme ça dans le vide »*. Son choix témoigne d'une dynamique de lâcher prise avec son système de référence habituel (centré sur la transmission des connaissances), pour s'ouvrir désormais à l'hypothèse de nouvelles manières de faire.

Dans l'extrait visionné, elle laisse les élèves échanger sans intervenir. Elle identifie dans sa manière de faire une pratique qui s'oppose aux normes de métier. En effet, n'intervenant pas dans les échanges entre élèves, elle ne contrôle pas l'intensité du débat qui se caractérise par une lenteur dans les échanges. C'est tout l'inverse de ce qu'elle prône avec ses stagiaires, en leur indiquant qu'ils ne doivent pas se laisser *« prendre par le rythme des élèves ».* Elle confirme que ce n'est pas *« la classe qui impose le travail [mais au contraire le stagiaire] qui donne le rythme, qui devance les élèves ».*

Elle remet en cause ses choix initiaux en indiquant qu'elle dirigeait *« de trop le débat »,* et l'inclinait *« vers là où [elle voulait] aller ».* Elle conscientise le fait qu'elle donnait *« une orientation »* aux échanges. Elle identifie désormais d'anciennes manières de faire qui l'amenaient à transposer mécaniquement des gestes professionnels mobilisés dans les cours ordinaires. En effet, elle s'aperçoit qu'elle pratiquait le débat en classe *« comme quand [elle fait] cours ».* Désormais, elle considère que sa nouvelle manière de faire *« fait avancer les élèves ».* On voit dès lors une pratique d'adaptation au dispositif qui change des

dispositions à agir routinières. Elle se réfère une nouvelle fois à des temps d'ACC comme vecteur de développement professionnel qui font progressivement émerger un nouveau cadre de référence.
Clarisse illustre ce processus en évoquant explicitement *« ce qui a été dit ensemble [à l'autoconf croisée]»,* pour justifier de ses nouvelles intentions afin *« que les élèves se dévoilent ».* Cette nouvelle intention l'oblige à accepter qu'elle ne peut *« tout anticiper jusqu'à leurs réponses ».* Un tel positionnement devient la condition d'un débat visant la prise en compte, et le retravail, du milieu de vie des élèves. Elle considère comme une nouvelle norme d'agir le fait qu'il ne *« faut vraiment pas qu'il y ait des attendus »* chez l'enseignant. L'enjeu étant de mettre en dynamique le positionnement de l'enseignant avec celui de l'élève ; *« j'impose rien pour vraiment que ça vienne d'eux ».* Elle met à distance le modèle traditionnel en considérant que *« si non c'est un cours ordinaire et tout le monde joue son rôle »,* aspect qu'elle avait pourtant défendu lors du premier débat.
Ce passage marque un changement de disposition à agir induit par la prise en compte de l'activité de Noé et d'Estelle. On repère ainsi une pratique d'adaptation au dispositif par la modification de manières de penser et de faire.

1.1.2.2 Un développement caractérisé par des réminiscences de pratiques routinières

Si nous avons acté d'un développement professionnel, nous précisons tout de même que celui-ci n'est pas linéaire et sans accroc (annexe 32, extrait 11). Des résistances dans la pratique par des moments de priorisation exclusive sur l'axe des connaissances sont encore observables, amenant Clarisse à s'agacer de la persistance de ses habitudes. Aussi elle se montre parfois minée au visionnage du débat lorsque des phases de centration sur les concepts apparaissent, ce qui témoigne d'une tension naissante entre volonté de changer et résistance de gestes standardisés. Nous rendons compte de cet état de fait par cette prise de parole durant le visionnage d'un extrait de son débat : *« C'est dingue mais on s'en fout de ton questionnement, c'est fou ça fait trois minutes que je tourne autour pour avoir cette définition ».* Ainsi, tout le long du débat, on relève des tentatives de conceptualisation à partir du récit des élèves. On repère ce moment où elle cherche à faire définir des concepts, se disant persuadée qu'il *« faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose ».* Cet extrait montre qu'au-delà des concepts, elle n'envisage pas pleinement que les élèves peuvent quitter le cours en ayant évolué sur le plan moral.
On relève ainsi la persistance de manières de faire qui s'opposent à ses nouvelles manières de penser l'action. Cette appropriation de nouveaux gestes professionnels se fait au prix d'un fort effort sur elle-même, comme le souligne cette verbalisation : *« J'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas ».*
Par ailleurs, ces essais de redéfinition des priorités auto-assignées vont lui permettre de découvrir l'existence d'un système de préférences des élèves ; *« ils ont d'autres préoccupations que nous »* et qui sont en décalage avec ses intentions initiales. Une réelle prise de conscience s'installe quant au décalage entre ce qui fait intérêt pour les élèves et les enseignants. Ainsi, elle indique que l'enseignant il *« tient un fil mais eux sont sur un autre »,* se référant toujours aux échanges entre participants ; *« c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoconfrontation croisée] ».*
Ces moments de revirements alternent avec d'autres situations plus en phase avec son nouveau développement professionnel. Ainsi cet extrait où elle indique lâcher prise avec les attendus en acceptant que tout puisse émerger, sans rechercher l'acquisition de connaissances. S'adressant à un élève en lui demandant : *« C'est quoi le respect ? »,* elle abandonne la réponse à son questionnement alors qu'en *« temps normal [elle lui aurait dit] : Mais tu ne réponds pas à ma question là ? ».* Or, dans la situation, elle *« abandonne la réponse attendue à [la] question [en laissant] parler ».* Une reconnaissance du point de vue de l'élève s'affirme provoquant une mise à distance des attendus scolaires. Désormais, elle considère qu'ils

« ont sans doute des choses importantes à dire » puisque *« c'est leur parole qu'on cherche pas [celle des enseignants] »,* réinterprétant le sens de cette pratique dialogique ; *« c'est ça le débat ».*

1.1.3 De la prise en compte des valeurs à une redécouverte du métier (fin de l'ACS 2 et ACC2)

1.1.3.1 La découverte du point de vue de l'élève

Ce changement s'affirme encore avec plus de force à la poursuite de l'échange. Désormais, elle identifie l'impact de son nouvel agir sur les élèves (annexe 32, extrait 12). Elle pointe chez eux une autre disponibilité que celle habituellement observée dans la posture scolaire. Ainsi, cette situation où elle repère que les élèves *« ne contrôlent plus leurs paroles »,* considérant qu'ils *« sont de l'autre côté du miroir ».* Elle met ce mouvement en lien avec sa nouvelle posture qu'elle considère comme étant *« bien plus détendue […] prête à tout recevoir »,* ainsi qu'au crédit qu'elle accorde désormais à la pertinence du point de vue des élèves. En effet, elle considère désormais avec insistance qu'ils *« ont des trucs importants à dire, sans doute plus que ce [qu'elle imaginait] ce qui prime [désormais]».*
L'attrait pour le métier est lui-même revivifié ce qui est confirmé par ces propos : « C'est le kiff là c'est incroyable là ». Dans l'extrait retenu, elle découvre le point de vue des élèves et la manière avec laquelle ils se soustraient à l'autorité des surveillantes. Il suffit ainsi d'être *« proche des surveillants »* pour éviter les ennuis, soit *« ce n'est pas le cas »* et là les élèves s'exposent aux punitions.
Sa pratique tend progressivement vers une quête de lâcher prise, fonctionnant sans *« aucun fil »* et laissant *« tout dire »* sans *« rien contrôler ».* Elle s'expose ainsi à de l'imprévisible provoquant de l'inquiétude notamment dans ses choix, aspect qui confine à du *« stress ».*

1.1.3.2 Une valorisation des gestes professionnels par l'évaluation de leurs impacts

Tout au long de l'ACC2, elle cherche à épingler dans les extraits des débats visionnés, ce qui relève des habitudes de métier ou de l'inédit, et qui interroge les raisons d'agir (annexe 32, extrait 13). Nous observons une dynamique par laquelle elle revivifie le métier à renfort de réflexions sur la signification des gestes professionnels observés. Une nouvelle préoccupation s'affirme dans sa volonté d'identifier des hypothèses de réception des gestes professionnels chez les élèves. Nous citons cet exemple qui porte sur l'analyse d'un extrait du débat de Noé dans lequel il cherche à faire préciser aux élèves la définition des mots utilisés.
Clarisse réagit spontanément en y voyant des standards de métier, *« des vieux réflexes ».* Elle justifie ces choix opérés par Noé comme étant une légitimation du rôle de l'enseignant ; *« clairement on est là pour ça »,* tout en soulignant l'importance de résister à cette tendance naturelle jugée comme étant asphyxiante dans le débat. Elle précise qu'il *« faut se pincer pour pas corriger [les propos des élèves]».* Un changement de référentiel se confirme passant d'une approche reposant sur l'affirmation de normes professionnelles, à la prise en compte du point de vue des élèves. Elle confirme ce déplacement en affirmant qu'il y a lieu *« de moins conceptualiser ». Elle* soulève l'hypothèse qu'une telle approche confinerait les élèves à *« être dans le process de chercher à assimiler »* les connaissances, sans chercher à rendre compte de leurs préoccupations en termes de normes et de valeurs engagées dans l'agir. Ainsi, Clarisse prend un rôle important dans le programme de recherche en cela qu'elle participe activement à la transmission de nouveaux gestes professionnels. Nous rappelons que son approche initiale, au démarrage du débat, pouvait être sensiblement rapprochée d'une posture traditionnelle avec la volonté de donner la priorité aux apports conceptuels.

Clarisse tend désormais à intégrer de plus en plus le point de vue des élèves dans ses analyses. Ainsi, le chercheur interroge les participants sur la manière avec laquelle ils ont démarré le débat (annexe 32, extrait 14). Clarisse précise ses précautions visant à recueillir l'adhésion de tous dans le choix de la situation. Le thème du débat relevant de la rumeur, les élèves se sont montrés, selon elle, très en retrait à l'annonce d'avoir à présenter une situation. Elle identifie *« une chape de plomb »* car *« personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose ».* Aussi a-t-elle recours à l'énonciation des règles pour garantir la qualité des échanges. Elle justifie ce choix par l'idée que cela allait *« rassurer tous les élèves sur les règles de la confidentialité »,* en permettant à tout le monde de *« s'écouter »*, de *« ne pas juger »* et de *« ne pas critiquer »* autrui.

Elle admet que ce choix a eu *« zéro impact ».* La justification avancée rend compte d'une bascule en termes de préoccupations tournées vers le point de vue des élèves. En effet, *« cela n'avait pas d'intérêt pour eux »,* doublant de plus en plus systématiquement sa pratique d'une réflexion sur l'impact de ses choix sur les élèves. Ainsi elle précise que l'effet de cette énonciation de la règle a davantage d'intérêt pour les enseignants que pour les élèves. En effet, si ces derniers *« n'en éprouvent pas le besoin »,* c'est que probablement cela répond uniquement à un besoin du prof de *« poser un cadre utile mais en réalité »* inefficace. Cette prise de conscience traduit bien une mise en dialogue entre les attentes et besoins de l'enseignante, et ceux supposés des élèves. Elle souligne qu'un tel discours sur les normes vise essentiellement à satisfaire au confort de l'enseignant par un *« besoin de se rassurer ».*

Cette quête de significations, tant sur ses pratiques habituelles qu'inédites, va dans le sens d'une revification du métier dans la mesure où elle réinterprète ses manières de faire à l'aune des acquis de la recherche. Le métier est revisité cherchant la signification que recouvre des gestes professionnels par le prisme de l'activité de l'élève.

Une même dynamique est cette fois perceptible dans son analyse d'un choix opéré par Estelle qui l'amène à pointer ce qui, dans ses choix, participe de l'émergence du milieu de vie de l'élève (annexe 32, extrait 15). Cette dynamique rend compte de l'affirmation de préoccupations en phase avec les enjeux de la recherche. Son nouveau système de référence est également éprouvé dans les phases d'analyse des pratiques des pairs.

La discussion porte sur le modèle du débat qui, selon les enseignants, bouscule leurs habitudes. Il met à distance les pratiques habituelles devenues des normes d'agir qu'on interroge plus tant *« c'est ancré dans les pratiques ».*

Clarisse valorise les choix d'Estelle ; *« il n'y avait pas le côté prof, je m'installe, je fais ce qu'on me demande là un peu en mode vernis […] où on va retrouver du superficiel ».* Elle s'inscrit dans une démarche d'appréciation de la parole des élèves, et se montre particulièrement attentive à éviter les attitudes qui favorisent l'émergence du métier d'élève. Celui-ci se caractérise par une attitude où l'élève *« s'installe »,* fait *« ce qu'on [lui] demande »* se conformant à un *« espèce de formatage ».* En cherchant à mettre à distance tout intercalaire pouvant générer un écart entre, l'élève-apprenant ayant intégré le métier scolaire, et le sujet-enfant *« capable de dire quelque chose dans la cour et pas dans la classe »,* elle témoigne de préférences avec lesquelles elle guide désormais ses choix en valeur.

1.1.4 De l'identification de nouveaux gestes professionnels à un processus de modélisation (le temps de l'ACS3 et de l'ACC3)

1.1.4.1 La prise en compte des valeurs pour entrer dans la complexité du débat de normes

Clarisse affirme de plus en plus un sentiment de confort et de maîtrise de la pratique du débat. Cette maîtrise se confirme par la quête de modélisation des éléments de professionnalité, qui participent de l'accès au milieu de vie, en tant qu'objet du débat. Ainsi, tout au long de l'ACS3, elle est à l'affût des valeurs en germe dans les situations évoquées visant à satisfaire à son nouveau cadre de référence (annexe 32, extrait 16).

La prise en compte du travail sur les valeurs s'affine au fur et à mesure des analyses menées, ce qui dénote d'une entrée dans la complexité des situations narrées par les élèves. En effet, désormais, elle interroge les conditions d'émergence des valeurs plus que la valeur elle-même.

Une élève, Jade, prend la parole pour commenter un surnom, *« petit poucet »,* que les élèves donnent à un camarade de la classe tout en précisant que *« ce n'est pas méchant, c'est juste parce qu'il est petit en taille »*. Jade indique qu'ils ne sont pas à l'origine de ce surnom. Un débat s'installe sur cette base. Un élève précise qu'il participe aussi à la propagation de ce surnom mais que cela ne l'amuse pas.

Clarisse identifie tout d'abord, dans sa façon de faire, une velléité de réitérer une pratique ordinaire par une prise de position ferme. Une intention visant à rappeler les normes, sur un mode d'imposition de règles quant au respect de la personne, est repérée. La prise de conscience dans l'agir est nette : *« Je me coupe la parole, je ne termine même pas la phrase ».* Elle a désormais conscience de l'impact de son intervention sur le point de vue des élèves. Elle considère qu'elle *« parle beaucoup trop, [qu'elle prend] toute la place [et qu'elle] étouffe littéralement les élèves ».*

Un vrai travail sur les conditions de transmission des valeurs est perceptible notamment lorsqu'elle indique que ce qu'elle veut ce n'est *« pas des gamins d'apparence […] ce n'est pas des façades ».* En effet, à la suite de l'élève qui indique ne pas s'amuser de l'emploi du surnom, Clarisse pose une question qui va provoquer une réaction de sincérité des élèves : *« Alors vraiment ? Ça ne vous amuse pas ? ».* Les élèves répondent en rigolant, preuve que la situation les amuse en contradiction avec ce que l'élève venait pourtant d'évoquer. Elle identifie les effets de son questionnement qui les *« démasque »*, laissant entrevoir une forme d'accès à la sincérité des élèves. Cette réaction lui permet de confirmer l'impact de ses nouveaux gestes professionnels rendant possible un travail sur les valeurs. En effet, elle se découvre en capacité de *« libérer la parole »,* lui permettant d'entériner de nouvelles manières de penser qui tournent le dos à, *« un truc formel pour du formel [qui] ne sert à rien ».*

Le chercheur rappelle à Clarisse ses propos tenus durant l'ACS1 où elle affirmait préférer neutraliser les situations en refusant de les personnaliser. Elle dit avoir oublié cette prise de parole en indiquant qu'elle *« ne s' […] était pas rendu compte »* de son changement de point de vue. Désormais, elle interroge directement les élèves en les nommant : *« Et toi, qu'est ce qui t'a poussé à être agressif ? »*

Même dans cette phase de changement, Clarisse affirme une volonté de ne pas renoncer aux savoirs. Elle cherche à promouvoir dans un même temps des valeurs en lien avec des connaissances. Elle considère qu'*« ils doivent être capables de faire les deux ; comprendre les choses et agir de sorte que […] tout soit en harmonie ».*

Le point de vue de Clarisse se complexifie pour associer dans un même temps, la pertinence de travailler sur des normes de société, et celle d'en faire un retravail au niveau des élèves. Aussi, elle soulève un dilemme entre faire *« émerger le discours de la société, un discours convenu de la société, […] vérifier qu'il l'a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien ? »* C'est la finalité de son intervention qu'elle interroge. Aussi, elle formule son *« idéal [qui] serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager [et que] c'est cette rencontre qu'on veut ».*

Au fur et à mesure de l'expérimentation, un réel positionnement s'affirme visant à orienter ses choix d'agir en fonction de nouveaux repères en termes d'impacts sur les élèves.

Clarisse accepte de tout laisser dire même ce qui la *« heurte »,* elle *« encourage même [ce type de] prises de paroles ».* Nous citons cet exemple où les élèves affirment que le racisme pourrait devenir *« une banalité »* (annexe 32, extrait 17). Elle précise que ce n'est *« pas le contenu »* qu'elle encourage, *« mais bien qu'ils se sentent autorisés [à dire] les choses comme ça on peut les faire avancer ».* Elle considère ce choix comme étant essentiel car *« à ce niveau, toutes ces idées racistes […] c'est des maladresses mais dans dix ans ils vont voter front national ».* Aussi, une mission de nature quasi politique s'affirme avec une autorisation à l'émergence de points de vue comme ultime ressort à la pérennité de valeurs démocratiques.

Sa manière de faire a très nettement évolué notamment en ce qui concerne la qualité du questionnement. Elle se réfère à l'ACC2 pour fonder ce changement. Elle propose désormais un travail d'exploration des valeurs et non plus de conceptualisation de celles-ci. En effet, *« avant [elle posait] des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là [elle] explore plus, [elle] les pousse aussi un peu [à s'exposer] ».*

La préoccupation quant à la transmission de connaissances a ainsi nettement évolué pour s'enrichir d'un travail sur les valeurs. Elle affirme que son ambition consiste désormais à provoquer *« du développement moral »,* en considérant comme impossible de *« chercher du concept »*. Il faut *« partir de ce qu'il y a »,* autrement dit du vécu de l'élève en tant qu'il est porteur de valeurs. Ainsi, entre transmission de connaissances et exploration des valeurs, une distinction s'affirme de nature à refonder son agir sur d'autres préoccupations.

Elle affirme très nettement qu'une centration sur le vécu des élèves est incontournable pour un tel travail qui doit s'appuyer sur *« leur vécu »,* l'obligeant à *« aller chercher »* davantage le contenu dans l'histoire de vie des élèves. Aussi, le questionnement sur ce qui pousse un élève à agir émerge en verbalisant la pertinence de *« chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça ».*

Nous repérons encore comment Clarisse affine progressivement son expertise, avec une finesse de grain de plus en plus affirmée. Cette dynamique se traduit par sa capacité à repérer ce qui, dans un échange avec les élèves, participe des apprentissages en termes de valeurs (annexe 32, extrait 18).

Elle entre réellement dans la complexité des situations d'élèves analysées, en considérant que *« relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraires dans un même phénomène, ça amène de la nuance »,* se situant à l'opposé d'un travail normatif qu'elle avait pourtant défendu au début de la recherche dès l'ACC1. Désormais, elle affirme que le propos ne doit pas exclusivement se situer *« dans des Lois »,* mettant à distance toute manière de faire qui vise à repérer des transgressions dans l'agir des élèves pour ensuite en indiquer le risque judiciaire encouru. Aussi, elle éloigne de tout pratique mécanique du type *: « Si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça »*. Elle précise l'importance de rendre compte d'une approche systémique et souple des situations évoquées pour en faire émerger toute la richesse. En effet, *« on est dans l'humain »,* considérant que rien n'est simple lorsqu'on analyse un phénomène. Elle cite lces propos d'élèves qui indiquent que *« répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire ».* Elle se montre satisfaite de la qualité de parole d'élèves qui s'autorisent à exprimer leurs valeurs. Cette richesse de l'approche devient une préoccupation centrale pour Clarisse, attribuant désormais des arguments anthropologiques à sa compréhension des situations vécues. En effet, *« c'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion ».*

Son axe de travail vise à faire émerger les alternatives d'agir possibles qui doivent amener de la prudence dans la manière d'aborder des situations de vie. Ce qu'elle cherche *« c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance, ils seront moins prompts à juger, ils seront plus souples* ». Sa manière de faire s'éloigne d'une posture normative où la définition des phénomènes de violence suffirait à les enrayer. Elle souligne qu'il *« n'y a pas une vérité, pas une réponse toute faite, y'a pas de solution toute faite au problème de harcèlement ».*

1.1.4.2 Un développement marqué par des réminiscences de pratiques routinières

Si nous avons déjà relevé des moments où Clarisse revient à des pratiques routinières notamment en ce qui concerne la centration sur les savoirs (voir dans ce même chapitre, la section 1.2.2), nous observons une dynamique identique en ce qui concerne le rapport à la norme (annexe 32, extrait 19).
Des manières de faire subsistent mettant en jeu, et uniquement à certains moments, des choix où sa pratique s'écarte de son nouveau positionnement évoqué plus haut. Ainsi, cet extrait où elle indique que *« là [elle ressent] le besoin de reformuler le débat, [se rendant compte que] là [elle] influence le débat ».* Au visionnage de l'extrait, elle affirme d'ailleurs que là *« non c'est pas bon ».* Ses gestes repérés dans l'action sont en pleine opposition avec ses manières de penser. Celles-ci sont en concordance avec une volonté de proposer un retravail des valeurs, au plus près d'une approche souple de la norme. *« L'idée [consiste à] ne pas influencer les élèves, [à les] laisser venir »* se référant *« à l'autoconf croisée] pour justifier qu'il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut, […] il faut [encore] les laisser venir quitte à laisser tout dire »,* pour reprendre ensuite les différents points de vue avec le groupe dans son *« ensemble ».*
Clarisse identifie sans hésitation son changement de cap : *« Au premier débat, j'aurais un peu plus réagi, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse »,* tout en soulignant le travail sur elle-même qu'elle consent pour s'en tenir à sa nouvelle configuration. Elle documente d'ailleurs un extrait du débat en indiquant au chercheur : *« Là regarde, là je prends sur moi, regarde, ça se voit là, je suis scandalisée et j'ai envie de faire la morale mais non, je me retiens parce que si non, j'arrête toute la dynamique ».*
Un réel débat de normes est perceptible chez Clarisse. Elle cherche désormais en permanence à aligner ses choix dans l'action avec ce qu'elle pense être conforme à une manière de faire visant leur développement moral.

1.1.4.3 L'évaluation de l'impact de ses nouveaux gestes professionnels pour consolider ses choix

La discussion s'engage sur la nécessité d'éviter de porter un jugement sur le point de vue des élèves dans la mesure où cela crispe les échanges. Clarisse *« pense que s'il y a un jugement ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête, on ne peut plus discuter »* (annexe 32, extrait 20).
Elle témoigne d'une volonté de dépassement du protocole. Ce fait est observable lorsqu'elle suggère de généraliser cette démarche aux cours habituels, en la *« dilu[ant] dans toutes les matières »,* et ceci pour amener de la qualité dans les échanges. Ce faisant, on repère des signes de développement professionnel qui s'ancrent au-delà de la pratique du débat jusqu'à interroger le métier dans sa globalité. Les frontières deviennent ainsi poreuses entre d'une part, de nouvelles configurations en terme d'agir pour provoquer le développement moral dans le cadre de la pratique du débat. Et d'autre part, de nouvelles alternatives qui viendraient enrichir la pratique ordinaire. Cette volonté de généralisation contribue à consolider ses nouveaux gestes professionnels jusqu'à modifier en profondeur son rapport au métier.
Noé précise d'ailleurs qu'il a expérimenté cette option lors d'un cours portant *« sur le conflit israélo-palestinien »*. Il confirme l'intérêt des élèves pour ce type de démarche.
L'adhésion à la démarche initiée infuse désormais la pratique quotidienne de Clarisse. Ce changement laisse présager de nouvelles perspectives, à la fois pour Clarisse, mais également pour les élèves. Nous pouvons postuler que le vœu de mettre la parole de l'élève au centre du système trouve désormais, pour Clarisse, une signification forte.
Nous soulignons un dernier point qui nous semble significatif dans l'attitude professionnelle de Clarisse (annexe 32, extrait 21). Des problématiques subsistent quant à l'attention à accorder aux propos opposés

aux valeurs républicaines. Evelyne se montre préoccupée par ce type de situations en rappelant une scène du premier débat où elle avait *« une peur de laisser des [propos de ce type sans] qu'il y ait de la compréhension »*. Clarisse souligne qu'il faut du temps pour accéder à la compréhension en considérant que les élèves *« font leur chemin ».* Elle défend l'idée qu'il *« y a des choses qui sont entendues et qui ont plus de poids quand ce n'est pas [les adultes] qui les disons, mais plutôt un pairs ».* Aussi, elle s'en remet aux élèves pour transmettre des valeurs en harmonie avec celles défendues par l'institution. Cette affirmation rend compte d'un déplacement de référentiel ; de valeurs enseignées par le professeur, on passe à des valeurs apprises entre pairs, sans pour autant qu'aucune régulation ne se fasse.

Elle souligne d'ailleurs l'impact positif du débat sur les élèves en évoquant *« des élèves […] venus [la] voir en [lui] disant : Mais c'est génial madame ce débat. J'ai encore envie de réfléchir pendant des heures madame ».* L'impact, en termes d'engagement des élèves, semble marqué pour l'ensemble des élèves comme le souligne la réaction du groupe *« quand ça a sonné ».* Elle considère comme inédit le fait que *« les élèves n'ont pas bougé [à ce moment là] Ils n'ont pas rangé les affaires comme ils le font d'habitude ».*

Nous faisons l'hypothèse que ce type de manifestations positives des élèves entretient la motivation de Clarisse à poursuivre sa transformation professionnelle. La satisfaction de voir les élèves ainsi immergés dans les échanges renforce ses nouvelles dispositions, favorisant ainsi une consolidation de ses manières de penser et de faire.

Une dernière extrapolation porte sur l'impact du travail initié dans le cadre de la recherche, et de la manière dont on peut faire résonner tout cela dans la communauté professionnelle des enseignants (annexe 32, extrait 22).

Clarisse rend compte d'une prise de conscience liée au travail de recherche en ce qui concerne l'évaluation par l'enseignant des connaissances acquises en général par les élèves. Elle soulève la difficulté d'identifier là où en sont les élèves habituellement par rapport aux savoirs enseignés. Elle considère qu'on *« ne se rend pas compte que les élèves ne captent rien, que les élèves perçoivent mal un truc »* initié par le professeur, montrant l'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est réellement appris. Même si elle *« a l'impression de faire les choses bien ou mal »,* les élèves eux se situent *« à l'opposé de ce que [l'enseignant] imagine ».* Cette prise de conscience est encore accrue d'après Clarisse lorsqu'on *« touche [les] valeurs profondes ».* Elle soulève l'importance du travail réalisé, car *« c'est des valeurs de vie, de famille, qu'ils vont transmettre à leurs enfants, qui se transmettent à leurs amis »,* considérant comme *« précieux pour eux »* cette manière de débattre. Estelle précise que ce travail est atypique pour les enseignants préoccupés généralement par la transmission des savoirs, car *« formés à la connaissance, au programme ».* Clarisse identifie la dimension innovante de la recherche au regard des préoccupations habituelles de l'enseignant qui *« ne fait jamais émerger les valeurs des élèves […]. Même quand on fait de l'EMC ».*

Ses remarques laissent à penser qu'elle accepte de nouvelles manières de faire qui entrent en concurrence avec les configurations habituellement mises en œuvre dans les collectifs de pairs. Elle assume l'originalité de cette expérience du débat acceptant de se situer momentanément en marge des pratiques standardisées. De nouvelles normes d'agir viennent ainsi remplacer des plus anciennes davantage en phase avec la pratique académique.

Clarisse a désormais pleinement conscience de la posture superficielle possiblement prise par l'élève en cours. D'après elle, il cherche à *« faire plaisir donc même s'il ne comprend rien il va recopier, il va faire la façade, une belle vitrine, et y a rien derrière si [on ouvre] la porte ».* Cette prise de conscience rend compte du renversement de référentiel dont la priorité repose désormais sur la prise en compte du point de vue de l'élève dans une perspective d'enseignement-apprentissage. Elle identifie sa pratique, ainsi que celle des participants, comme étant en rupture avec celle de la communauté de pairs dans la mesure où le travail des valeurs lui apparait en décalage avec les préoccupations du métier. Elle y repère *« une réticence*

professionnelle » considérant éloigné le fait de *« jouer sur les valeurs qui sont intrinsèques à l'élève »*. Cette pratique étant illégitime pour beaucoup, et pouvant aboutir à un questionnement existentiel : *« Qui je suis pour imposer des valeurs ? ».* Elle questionne une forme d'enrôlement du genre professionnel qui participe de manières de penser, et qui s'inscrivent dans l'identité professionnelle des enseignants. A cet effet, elle évoque *« une forme de conditionnement, en histoire-géo ».*
Ces remarques nous permettent de sonder que les acquis de la recherche dépassent la frontière du débat en classe pour réinterroger le rapport à l'élève, aux savoirs et valeurs à transmettre, le tout en prise avec des réflexions de métier en général.

1.2 Etude du cas Evelyne

Le processus de développement d'Evelyne se structure en quatre phases. Nous le schématisons successivement avant de les développer dans les sections suivantes (figure 4).

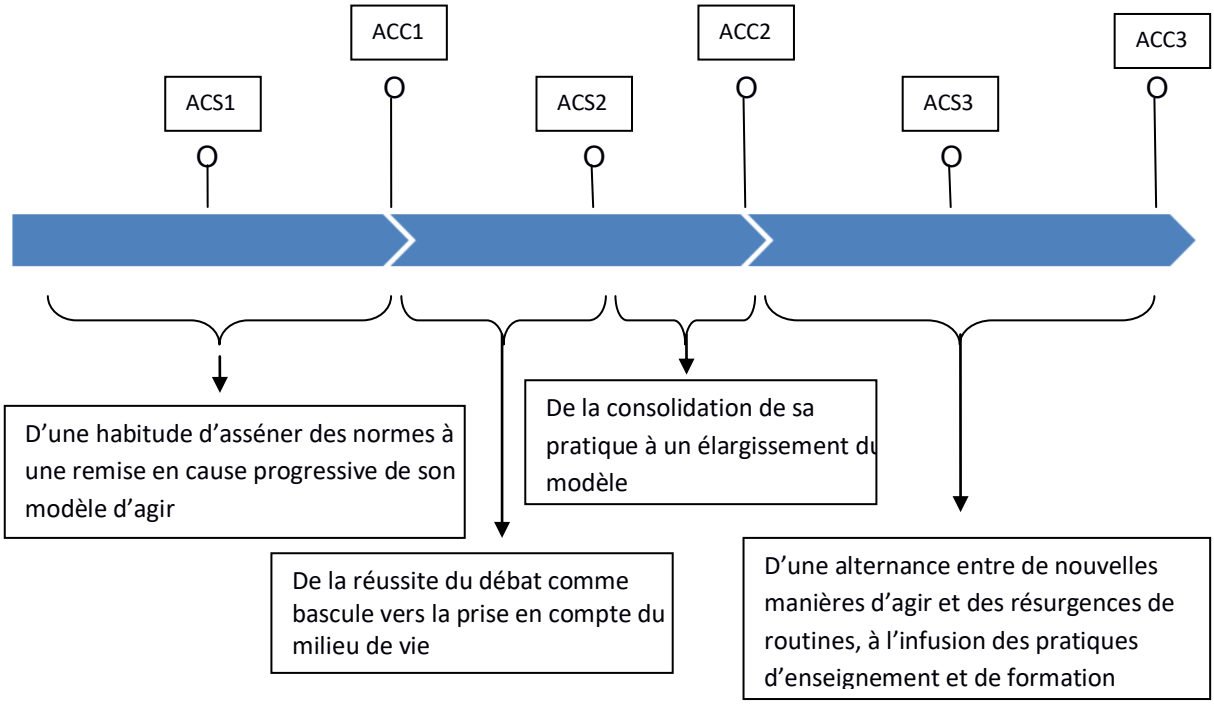


Figure 4 : Processus de développement d'Evelyne

1.2.1 D'une habitude d'asséner des normes à une remise en cause progressive de son modèle d'agir (de l'ACS1 à l'ACC1)

1.2.1.1 Entre adhérence aux intentions du dispositif et imposition de normes : Un dilemme au cœur de l'agir

L'ACS 1 amène Evelyne à faire état d'un sentiment de déstabilisation et de *« surprise »* face au peu d'entrain des élèves (annexe 33, extrait 1). Ses propos rendent compte d'une intention non *« de les provoquer mais d'aller les chercher »*. Elle se montre convaincue de la pertinence de laisser les élèves s'exprimer à partir de leurs points de vue, en concordance avec les enjeux scientifiques du projet.

Cette intention est perceptible lorsqu'elle fait référence à notre réunion de présentation préalable, et à son enjeu *« de […] mettre [les élèves] en compréhension ».*
Une première prise d'initiative apparaît dans son choix de déplacer *« le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes »*. Cette verbalisation rend compte d'une pratique d'adaptation visant à conduire le débat en s'appuyant sur le vécu des élèves. Aussi, elle utilise *« dans la situation de départ »* une expression des élèves pour engager le débat ; *« salut les marocains ».* Les préoccupations d'Evelyne sont ainsi bien adossées au protocole du débat.
L'échange se poursuit avec cet extrait où Evelyne interroge une nouvelle fois les élèves quant à leur valorisation des insultes entre élèves : *« Ça donne quoi cet état d'esprit si tout le monde traite tout le monde ? ».* Après un long moment de silence, un élève répond : *« Rien »* (annexe 33, extrait 2).
Evelyne exprime son désarroi face à cette situation qui lui est complètement *« inhabituelle »,* jusqu'à se retrouver dans une position où elle *« ne sait plus quoi dire ».* Aussi, on découvre une absence d'alternative face à une telle situation de blocage. Etant confrontée à de l'inédit, elle ne parvient pas à faire état de gestes du métier pour rassembler les enjeux de la recherche et la résistance des élèves à s'engager dans les échanges.
On apprend qu'elle s'oblige à changer ses manières de faire du fait de la présence du chercheur durant le débat. S'il n'avait pas été là, *et « si cela avait été un moment de cours ordinaire [elle aurait] arrêté »* les échanges ; s'en remettant à des standards du métier en termes de manière de faire. Elle précise quel aurait été ses mots : *« Là il y a ça et ça »,* adoptant ainsi un agir visant à passer par un discours d'imposition de normes de penser conforme aux valeurs républicaines. On apprend ainsi que sa tendance irait vers le fait de normer les points de vue. Elle est tentée *« de poser un discours moralisateur, même de manière courte parce que c'est pas ce qui est attendu là ».* Elle s'en remet ainsi à des injonctions institutionnelles visant à satisfaire au prescrit du cadre déontologique de la profession. Elle précise d'ailleurs qu'habituellement, elle se réfugie dans ses habitudes professionnelles dès lors qu'elle se retrouve dans *« une position de déstabilisation ».*
Elle se montre ainsi tentée d'administrer une norme d'irrecevabilité face à ces propos d'élèves, cependant elle se heurte à leur résistance et à un effet de banalisation qui lui apparaît insupportable. Aussi, elle se montre mal à l'aise en éprouvant une sorte d'incompétente à prodiguer un geste professionnel adapté.
Elle rajoute que professionnellement, mais également humainement, elle ne peut accepter que les élèves n'adhèrent pas à la nécessité de condamner ces propos. En outre, elle se montre touchée par l'énoncé de valeurs concurrentes aux siennes. Elle insiste une nouvelle fois sur la contrainte du *« dispositif [qui la] poussait à aller un peu au-delà de [ses] pratiques et habitudes professionnelles »* tout en se montrant *« heurtée […] même humainement, en tant que personne, [ne pouvant] laisser dire cela ».* Aussi, elle se dit incapable *« de quitter le cours sans avoir [fait comprendre aux élèves] que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être ».* Dès lors des dilemmes apparaissent. Soit, accepter les contraintes du dispositif d'autant qu'elle s'était prononcée convaincue de sa capacité à faire évoluer les élèves. Soit, y renoncer pour asséner des valeurs en conformité avec les programmes officiels au risque qu'ils n'aient pas d'impact sur les élèves.

1.2.1.2 Imposer des normes pour échapper à la déstabilisation (le temps de l'ACS1 et de l'ACC1)

Evelyne questionne les élèves : « Est-ce que quand on arrive au travail et que quelqu'un vous dit : *« Ah salut le marocain », est-ce que ça c'est possible ça ? C'est acceptable ? Est-ce que c'est acceptable que quelqu'un dise ça, là ? Est-ce que c'est possible ? »* (annexe 33, extrait 3).

Elle se montre en difficulté avec les points de vue des élèves qu'elle n'arrive pas à normaliser, convaincue qu'on *« doit être outré de ce type de situation ».* Elle se montre en opposition complète avec ce que les élèves énoncent et elle est contrariée par leurs propos, elle ne peut pas *« laisser dire ça ».* Aussi, elle indique clairement qu'elle ne peut se faire à l'idée que les élèves ne réagissent pas à ces violences ordinaires, se montrant dans l'incapacité *d'« accepter qu'il n'y ait pas de réaction »* considérant cela comme étant *« insupportable ».*

Cet échange illustre la découverte par Evelyne du point de vue des élèves. Habituée à imposer les normes comme on enseigne du contenu de programme, elle se rend progressivement compte que les élèves sont éloignés des normes instituées.

Son sentiment de déstabilisation augmente au fil des échanges. Se sentant *« happée par tous ces élèves »*, du fait qu'elle ne parvient pas à mener le débat selon les finalités qu'elle entend transmettre, elle perd progressivement le contrôle des échanges (annexe 33, extrait 4). Elle est contrariée tant ils *« n'allaient pas dans [son] sens »,* impactant négativement son sentiment de bien-être jusqu'à se sentir *« épuisée ».* La conduite du débat devient ainsi une réelle épreuve tant elle se retrouve en souffrance.

Nous cherchons encore à approfondir ce qui fonde sa déstabilisation. Nous apprenons que le recours habituel à un référentiel d'enseignement stabilisé constitue un rempart à une telle situation. En effet*, « à l'ordinaire, tout est cadré, préparé, minuté »* par une programmation qui ne laisse pas de place à de l'imprévu. En revanche, dans le modèle du débat proposé, elle est sans repère, sans *« programme à suivre »,* se retrouvant comme dépourvu de tout cadre à la fois sécurisant et structurant. Le passage d'un référentiel normé à celui plus inédit, et imprévisible, du milieu de vie des élèves, participe du processus de déstabilisation éprouvé.

La poursuite de l'échange nous permet d'identifier de nouvelles tensions et manières de penser la conduite du débat (annexe 33, extrait 5). Elle fait état de sa volonté de transmettre des connaissances pour mettre fin à la réaction d'élèves qui ne sont pas en phase avec ses normes et valeurs.

Evelyne interroge des élèves sur ce qui sous-tend leurs rires *: « Qu'est-ce que tu trouves marrant ? »,* une élève répond : *« L'exagération du cliché, du coup ça fait rire, on sait que ce n'est pas vrai donc heu voilà »*. Evelyne reformule ces propos et poursuit le questionnement : *« C'est pas grave donc c'est pas vrai en gros, c'est ça ? Est-ce que ça t'a atteint [de te faire insulter]? »*. Un élève, Wayne, répond par la négative : *« Non, mais il n'y a pas que moi en fait, Hamsa aussi il s'est fait traiter ».* Evelyne reprend aussitôt, *« et lui, ça lui a rien fait non plus ? »,* et Wayne de conclure, *« non, il s'en fiche ».* Evelyne ne réagit pas, un silence s'installe, l'ambiance devient pesante pour du point de vue de l'enseignante.

Evelyne fait état d'une impasse à ce moment là du débat, elle est *« bloquée »,* ne parvenant plus à réagir. Elle ne *« dit plus rien »* et garde le silence. Elle décrit ses préoccupations à ce moment là et se dit *« hésitante ».* En réalité, elle est en porte à faux entre deux manières de faire. L'une, qui consisterait à apporter des connaissances *« sur la définition »* des termes, mais qu'elle se refuse provisoirement à concrétiser. L'autre, qui l'amène à penser que ce n'est pas à elle, *« de leur dire [les normes] »* considérant *« que cela [doit venir] d'eux ».* Néanmoins, elle envisage de donner une réponse à ce dilemme en formulant une alternative. *« Là si [elle devait] refaire »* la scène, on apprend que sa tendance irait malgré tout vers des apports définitionnels qu'elle juge indispensables à faire acquérir. Après une réflexion appuyée, elle se dit qu'il *« faut quand même [qu'elle] leur ramène le racisme ordinaire, là il faut des définitions parce que là faut savoir de quoi on parle tous ».* Aussi, elle se dit prête à reprendre la conduite du débat par des apports notionnels permettant de recadrer les propos. Elle mime ce qu'elle pourrait dire : *« Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en est où ? ».* Ce choix en préférence, elle aurait pu le mobiliser pour se sortir de la situation soulevant l'hypothèse que cela l'aurait *« peut-être […] sauvée ».*

L'échange se poursuit avec le chercheur, amenant Evelyne à préciser encore la nature de son hypothèse. Elle souligne qu'elle aurait pu prendre *« une définition [qu'elle aurait ensuite projetée]».* Elle précise sa volonté de ne pas prendre parti d'où le recours à une définition qui lui serait étrangère pour ensuite la lire « *ensemble ».* Cette suggestion montre la distance qu'elle propose d'installer avec une telle approche définitionnelle, se mettant en retrait comme pour se soustraire d'un discrédit potentiel des élèves. L'idée étant de faire valoir ces apports comme relevant d'une référence à laquelle chacun doit se soumettre, et ceci d'autant qu'ils trouvent leur origine dans des connaissances académiques. Une forme d'asymétrie est défendue entre, des valeurs personnelles énoncée par les élèves et minorée dans le débat, et des savoirs qui s'imposent en tant que normes instituées et donc indiscutables. Le recours à la transmission de connaissances est mobilisé pour masquer sa déstabilisation.
Une autre alternative lui vient encore sous la forme d'une modalité pédagogique qu'elle aurait pu administrer : *« Je vous donne un papier qui reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac tac et vous barrez des choses ».* Cette option traduit une certaine scolarisation des valeurs perçues par les élèves par le biais d'une modalité pédagogique à caractère scolaire. Le choix pédagogique s'oppose à toute forme de mise en débat de normes et de valeurs pouvant possiblement émerger. Le recours à cette hypothèse de prise en compte traduit une quête de sécurité.
Des tensions semblent apparaître dans son discours. Elle affirme toujours ses intentions professionnelles tournées vers la normalité avec *« un objectif clair […] que les élèves disent : « Et bien oui là c'est du racisme ordinaire »* (annexe 33, extrait 6). Dans un même temps, elle souhaite développer chez eux l'esprit critique, *« qu'ils ne soient pas de bons petits soldats »,* et qu'ils adhèrent à des valeurs concurrentes aux leurs, quitte à les asséner, *« qu'ils se disent […] oui quand même c'est vrai ».* Aussi, ses intentions déclarées sont bien en phase avec des visées de développement moral des élèves. En revanche, le choix opéré en situation, visant à passer par un discours d'imposition soutenu par des apports conceptuels, est contestable d'un point de vue de l'efficacité. En effet, nous pouvons nous demander si l'usage exclusif du raisonnement, porté par des concepts, est suffisant pour asseoir un changement de manière de penser chez les élèves.

1.2.1.3 Des tensions entre remise en cause de ses manières de penser et volonté d'adapter le dispositif (le temps de l'ACC1)

Durant l'ACC, il est question de modifier la répartition spatiale des élèves, et la disposition physique de l'enseignant dans la salle. Evelyne précise qu'elle peut *« essayer de [se] mettre là au milieu sans table et sans rien devant […] c'est à tenter »* (annexe 33, extrait 7). Elle semble quelque peu hésitante, impression que le chercheur interroge, *« je te vois réfléchir ».* Evelyne confirme et précise qu'elle souhaite adapter le dispositif en y ajoutant une phase écrite. Elle y voit un bénéfice pour l'élève dans la mesure où elle *« considère que cela pose la pensée, ça rassure. On a une table on a un stylo ».* Néanmoins, et en fournissant cette explication, Evelyne prend conscience qu'elle y projette ses propres normes ; *« c'est complètement moi je projette ».* Elle précise encore la nature de ce besoin qui se loge dans son ressentiment. Elle *« le projette à travers [sa] personne, ce [qu'elle est, ses] peurs aussi ».* Ainsi, elle indique que le fait d'écrire lui procure du confort durant l'expression orale, elle *« aime bien gribouiller […] en même temps [qu'elle] parle »*. Aussi, ses choix qu'elle entend imposer aux élèves sont en réalité le reflet de ses propres besoins. Elle découvre ainsi, au fil des échanges avec le chercheur, ce qui sous-tend son activité permettant ainsi d'acter de l'intrication entre son corps et ses raisons d'agir. L'implication dans le débat, avec le milieu de vie comme centre de gravité, interroge ainsi la pratique des enseignants jusqu'à faire émerger un rapport au corps comme un élément participant de la prise de décision.

Nous poursuivons les échanges jusqu'à faire émerger un autre motif pouvant expliquer cette préférence. Cette phase écrite suggérée plus-haut, constitue en réalité une routine de métier dans la pratique du débat qu'Evelyne souhaite rapatrier dans le dispositif actuel. En effet, *« cela se fait dans le débat classique […] quand on demande aux élèves de faire une recherche documentaire ».* Noé partage ce point de vue, certes il n'est *« pas passé par cette phase là [précisant que les élèves] ont été jetés là directement [dans le débat] »,* mais il pense que *« c'est peut-être une étape à franchir ».* Ainsi, le dispositif se voit contester avec insistance par Evelyne tant pour satisfaire son propre système de besoin, mais aussi pour gagner en efficience. En effet, elle souligne que *« professionnellement pour les élèves […] la petite élève qui est comme [dans une posture physique fermée], c'est une façon de se déployer et puis d'écrire »*. Cette modalité est abordée comme une aide, *« un filet de sécurité »* pour les élèves supposés mal à l'aise avec l'expression orale. Noé rajoute que l'élève aurait *« son écrit »,* lui permettant d'avoir une réponse à la question : *« Et toi, t'en penses quoi ? ».*

Cet échange montre la manière avec laquelle les enseignants entendent adapter le dispositif jusqu'à rapatrier des manières de faire habituelles probablement éprouvées dans leur quotidien. Nous pouvons ainsi arguer que le dispositif ne laisse pas les enseignants indifférents. Celui-ci provoque une dynamique de reconfiguration visant à satisfaire aux intentions de départ.

Evelyne conteste encore une autre modalité du protocole de débat au moment où le chercheur souhaite *« clore le débat »* (annexe 33, extrait 8). Evelyne intervient subitement pour réinterroger la nécessité de conserver le croquis : *« Le croquis il faut le garder ? ».* Le chercheur précise le caractère indispensable de cet outil. Il indique que *« c'est une contrainte méthodologique mais aussi scientifique ».* Evelyne fait état de son caractère véritablement contraignant à l'usage, *« c'est comme si c'était bloquant »*. Cette contrainte va néanmoins faire l'objet d'une option d'aménagement par l'ajout *« d'une question »* de départ.

Cette première section montre qu'Evelyne cherche à s'adapter au protocole tout en l'adaptant moyennant des tensions qui s'inscrivent au cœur de ses choix.

1.2.2 De la réussite du débat comme bascule vers la prise en compte du milieu de vie (le temps de l'ACS 2)

1.2.2.1 Des nouvelles dispositions à agir comme vecteur de développement

La deuxième ACS amène Evelyne à préciser ses intentions en s'appuyant sur son ressenti négatif à l'issue du premier débat. Elle rappelle son ressentiment initial, se demandant ce qu'elle était *« en train de fabriquer là »* ; considérant que *« c'était trop long, c'était trop compliqué »* (annexe 33, extrait 9). Elle se montre décidée à ne plus revivre cela affirmant avec détermination que *« là [elle n'avait] plus envie de ça ».* Ces verbalisations rendent compte de l'état d'esprit avec lequel elle s'était engagée dans l'animation de ce second débat.

Elle précise également ses intentions de ne pas normer les points de vue, d'éviter de porter un jugement sur les opinions des élèves ; *« ne pas dire : Mais comment ça ? Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça ? »* ou encore *« Ah d'accord donc toi [tu penses que] ? »* ; le tout avec une tonalité traduisant un jugement de disqualification morale.

Elle souhaite renoncer à *« ce ton un peu réprobateur »* en se cantonnant à de nouvelles dispositions l'amenant à accepter de recevoir la parole des élèves même si leurs idées pouvaient se situer à l'opposé de ses valeurs. Elle affirme avoir fait le choix d'une attitude visant à tout recevoir, se montrant même empathique *« du style presque : Je comprends, rester neutre et intéressée, donc laisser dire et [s'ouvrir] à eux ».* Elle déclare que ce changement de manière de penser s'origine dans les échanges lors de la première ACS et ACC avec *« N., C. et [le chercheur] ».*

Nous pouvons ainsi acter de nouvelles dispositions à être qui l'amènent à aborder le débat avec de nouvelles intentions. Cette attitude constitue un effet du retravail de la première boucle des débats conjuguée aux souvenirs du premier débat.

La discussion s'ouvre sur la situation support du croquis ; soit un couple homosexuel qui se promène dans la rue et qui attire l'attention d'un groupe de lycéens (annexe 33, extrait 10). Dans l'extrait, Evelyne précise aux élèves : *« Mais c'est quoi au fait le jugement ? ».* Un élève répond : *« Etre différent »,* une élève Nina (la narratrice de la situation) poursuit : *« Ils ne sont pas différents »,* un autre, « *ben non ils ne sont pas différents ».* Le débat s'anime, une élève rajoute : *« Parce qu'ils ne sont pas dans les normes, ils sont différents »*. Nina : *« Dans les normes de base cela devrait être un Homme et une femme »*, Evelyne précise ; *« vous avez un point de vue là-dessus ? Pas de point de vue ? Donc vous êtes d'accord de base, un couple c'est un Homme une femme ? ».*

Evelyne précise ses intentions en indiquant que *« là, il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral ».* Elle distingue désormais les deux domaines comme relevant d'autres apprentissages. Elle défend l'efficience de son choix *; « tant que tu n'as pas compris ça, tu vois, rien ne bougera »*. Une forme de détermination apparaît, persuadée que la transmission de connaissances sous la forme de normes qu'on ne pourrait pas discuter n'est pas pertinente. Elle défend l'idée que *« ce n'est pas la peine […] de rabâcher les valeurs de la République, les règles »,* considérant que *« c'est bon, ils ont compris ».* Le déplacement de préoccupation se confirme passant d'une approche-programme perceptible lors du premier débat, à une approche milieu de vie. Elle considère qu'il *« faut les prendre de là où ils sont ».* Elle abandonne ainsi toute velléité de transmettre les valeurs sous la forme de connaissances considérant que c'est *« pas la peine là de faire du cours […] aucun intérêt ».* Au contraire, elle considère qu'une telle attitude rend les élèves passifs. Elle formule à cet effet une hypothèse quant aux élèves qui pourraient se dire ; *« ok là voilà, elle fait de nouveau son prof, on va attendre que ça passe ».*

Elle exerce dorénavant avec une pleine conscience de ce que fait son questionnement aux élèves. Aussi, elle formule des hypothèses ; *« j'ai l'impression que là il y a un dilemme est-ce que l'homosexualité c'est une affaire biologique ou une affaire uniquement de sentiment ? [J'ai] l'impression que c'est ça qui tourne là en arrière plan ».* Elle tente ainsi de conceptualiser les préoccupations potentielles des élèves, s'attachant à s'approprier des indices pouvant possiblement influencer son évaluation.

Le souvenir du traumatisme du premier débat est toujours présent. Il est perceptible dans le raisonnement d'Evelyne notamment lorsqu'elle souligne qu'elle avait *« peur »* des longueurs. Confrontée à des moments de silence, elle indique ses craintes que *« cela va repartir dans les travers du premier débat »* comme ce fut le cas *« là précisément »,* alors qu'aucun élève ne reprenait la parole.

Une posture de lâcher prise apparaît considérant désormais qu'il « *y a des choses qui se passent en dehors de nous » ;* situation qu'elle *« accepte »* tant elle *« ne contrôle plus »,* et de manière volontaire, le contenu des échanges. Elle accepte d'ailleurs l'idée que les élèves puissent sortir quelque peu de l'échange sur le thème du débat pour s'adonner à des moments plus clandestins. Une posture nouvelle s'affirme, considérant que le débat en classe ne doit pas nécessairement répondre aux mêmes codes que ceux d'un cours habituel.

Pour accéder au milieu de vie de l'élève, elle fait le choix de la neutralité. Elle considère que si elle *« donne [son] avis, c'est terminé […], y'a plus de débat ».* Elle justifie ce positionnement par la crainte que les élèves abandonnent l'expression de leurs points de vue réduisant ainsi toute possibilité d'*« explorer ».* Or c'est précisément ce qu'elle *« recherche »* désormais. Le souvenir des paroles des élèves à l'issue du premier débat est encore très présent chez Evelyne. Elle rappelle leurs propos : *« Mais Madame, on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre »*. Elle reste marquée par la tonalité de leurs propos, se montrant encore touchée par *« le ton et la posture qu'elles avaient ».* L'empreinte forte de ces propos

oriente ses choix actuels. Ainsi, cette situation où certains élèves défendent l'idée que l'homosexualité, est anormale à ses yeux. Ayant encore en conscience l'émotion négative ressentie lors du premier débat qui était *« tellement fort pour [elle] »* ; elle a préféré ne *« pas donner [son] avis »,* elle s'oblige désormais à faire un réel effort sur soi et se retient à intervenir. Elle l'indique avec précision à la suite de ces propos d'élèves où elle a commencé à dire : « Moi je pense que », puis d'un coup c'est revenu au cerveau parce que cela a été tellement fort et choquant, qu'*« il est hors de question que je me remette dans une situation où je pourrais revivre ça »*. Une réelle détermination professionnelle s'affirme tant *« il n'était pas question [qu'elle] lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans [faire état de son] point de vue ».*

Ses propos confirment ainsi que ce premier débat fait événement pour elle, tant elle a identifié, puis modélisé, des éléments pouvant possiblement contrarier son attachement aux points de vue de l'élève.

La discussion se poursuit nous permettant de gagner encore en compréhension sur le changement de manière de faire opéré à l'issue de cette première expérience du débat.

Elle précise les modalités d'animation de ce deuxième débat, indiquant qu'elle ne voulait pas utiliser sa *« feuille de prep durant la séance »* (annexe 33, extrait 11). Elle justifie ce choix par une impossibilité à *« faire deux choses en même temps : [se] mettre en situation d'écoute des propositions des élèves et de lecture de [ses] notes »*. Tandis qu'elle avait indiqué lors de la première ACS avoir besoin d'une table et d'une feuille pour faire cours, on voit apparaître ici de nouvelles configurations d'agir l'amenant à abandonner des gestes du métier standardisés. L'attention tournée vers la prise en compte du point de vue des élèves devient un point de fixation important.

Nous relevons encore l'acceptation de renoncer à la transmission de connaissances, sous la forme initialement déclarée par Evelyne, comme une nécessité répondant aux attendus de métier. Elle souligne son intention de *« ne pas interférer sur leurs propos avec des connaissances ou jugement »*. Là encore, de nouvelles dispositions à agir s'affirment. Les connaissances préparées en amont du débat, elle précise les utiliser uniquement si cela peut *« servir [et si elle sentait] le besoin de relancer ».*

Les nouvelles dispositions s'affirment l'amenant à reconfigurer ses manières de faire avec comme nouvelle ambition de déplacer ses intentions vers la prise en compte des élèves. Ce sont bien ses dispositions à agir qui impactent ses gestes professionnels, jusqu'à remettre en cause d'anciennes pratiques standardisées.

1.2.2.2 Un rapport au savoir renouvelé

Des échanges s'engagent sur la question des savoirs à transmettre dans le cadre de la pratique du débat (annexe 33, extrait 12).

Les élèves discutent la distinction entre deux insultes : l'une en référence à la situation de départ où un couple homosexuel se fait traiter de PD, et l'autre rapportée par un élève qui dit se faire insulter *par « des vieux [de] sale arabe »* lors de matchs de football. Un élève intervient : « Ben sale arabe et sale PD ce n'est pas la même chose » ; le prof : *« Ah oui, ben pourquoi ? ».* L'élève ne répond pas. Un autre prend la parole : *« Sale arabe ça touche plus notre personnalité ; PD aussi mais c'est moins touchant en fait ».* Une autre indique : *« Parce que c'est notre décision d'être homosexuel, alors qu'arabe t'es né comme ça »*. Cette proposition requiert une forte adhésion à travers une verbalisation des autres élèves sans équivoque : *« Oui c'est ça ».* Un élève précise : *« Parce que si certains disent sale PD et on ne l'est pas, ce n'est pas grave ».*

Une réflexion s'ouvre sur le statut des savoirs dans le débat. Evelyne fait état de ses acquis suite aux *« échanges [avec les participants en précisant avoir] avancé sur les savoirs et les différentes formes qu'ils peuvent prendre ».* Elle identifie plusieurs perspectives dans les savoirs mis en discussion dans le débat « entre religion et tradition », provoquant un besoin de *« faire des coupes ».* Elle précise que la nature des

savoirs est différente que celle mobilisée habituellement ; s'il y a *« des savoirs […] ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre [dans la mesure où] y'a pas de date, y'a pas de Loi ».*
Ainsi, une réelle réflexion s'ouvre sur le statut du savoir lui-même, jusqu'à considérer que *« le mot savoir il doit être interprété ».* En effet, les standards de métier devraient l'amener à rappeler les Lois en tant que savoir à mobiliser pour les élèves afin de prévenir toute transgression. Elle justifie pleinement l'abandon de ce type d'apports.
Ainsi, à l'évocation par les élèves d'une situation d'insultes homophobes, elle précise avoir identifié le moment où elle aurait *« pu ramener »* des considérations juridiques. En renonçant à les mobiliser, nous pouvons arguer d'une volonté de faire obstacle à des réflexes de métier standardisés.
Elle justifie ce choix par le fait que de tels apports auraient ralenti la conduite du débat. S'en remettant aux souvenirs du *« premier débat »,* elle rappelle que ce type de choix avait *« cassé ce mouvement »* de paroles d'élèves alors qu'elle préfère *« au contraire qu'ils se livrent ».* Désormais, elle s'interdit toute forme de *« synthèse ou d'apports »*. Une évolution dans son système de préférence s'intensifie. Nous l'observons à travers un réel changement de pratique sous la forme d'une évaluation de ce qui participe de la qualité des interactions avec les élèves : *« Je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres […] il y a comme des lumières là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je les laisse passer ».* Aussi, de nouveaux repères d'aide à la prise de décision.
Cet aspect se confirme notamment lorsqu'elle tente une nouvelle définition des savoirs travaillés les considérant : *« comme du savoir intériorisé, en soi en quelque sorte, ancré ».* Un effort de modélisation est ici perceptible venant concrétiser une dynamique de conceptualisation de l'expérience vécue. Il y aurait ainsi un savoir des situations vécues qui est repéré par l'enseignante et qui, parce qu'il s'ancre dans les raisons d'agir des élèves pris dans des situations de vie, peuvent possiblement participer de leur développement moral.
Elle poursuit l'analyse de ses choix professionnels en approfondissant sa réflexion sur les savoirs (annexe 33, extrait 13).
Un élève précise que devenir homosexuel est un choix, une libre adhésion à une autre sexualité. Il précise que c'est aussi une affaire de religion : *« Comme c'est autorisé chez les chrétiens, ben il y en a plus chez eux ».* Son choix d'agir vise désormais un retravail des savoirs en tentant de faire monter à la conscience des élèves ce qui participe de ces déterminations. Elle précise *« essayer de lui faire comprendre comment on construit des savoirs »*, tout en étant attentif à la sécurisation de l'élève se montrant particulièrement attentive à la formulation de ses questions. Elle rajoute être particulièrement attentive en veillant à ne pas normer son questionnement avec des valeurs à asséner. Cette manière de faire n'est pas encore naturelle et nécessite une attention particulière de sa part. Elle indique ainsi à plusieurs reprises avoir *« tout de suite coupé »,* se *« freinant »* sur la formulation de sa question. Elle privilégie désormais des questions de nature plus anthropologique du type : *« Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient ? »,* tout en étant attentive *« à la manière dont [elle a] posé la question sans jugement ».* Elle identifie une alternative plus moralisante qu'elle aurait sans doute mobilisée sans cette recherche *: « Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulmans, vraiment ? Ben alors prouve-le ».* Ses questions deviennent plus exploratoires et dénuées de toute posture injonctive ou moralisante.

1.2.2.3 Un dépassement du genre professionnel

Evelyne fait le choix de renoncer à l'imposition de normes et de valeurs pourtant inhérentes au genre professionnel (annexe 33, extrait 14). Cela se traduit par une posture de lâcher prise peu à peu perceptible dans sa pratique, et qui confine à un sentiment de confort. C'est tout son corps qui s'harmonise avec l'idée

de ne rien imposer ; attitude qui se traduit par une posture physique décontractée. Aussi, elle accepte que tout puisse se dire, quitte à être perturbée intérieurement sans jamais rien laisser paraître.

Le chercheur rappelle les propos exprimée par Evelyne lors de l'ACS1 et l'ACC1 quant à son besoin de s'appuyer sur *« une table, pour [se] tenir à elle pour mieux poser les savoirs ».* Evelyne confirme ces dires, et souligne que ce choix fait écho à *« la posture du prof ».* Elle éprouvait le *« besoin de [s'] appuyer sur quelque chose ».* Elle y voit *« l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer ».* Nous repérons un déplacement professionnel par un dépassement de ce modèle de référence, jusqu'à privilégier une manière de faire qui lui est propre. Elle confirme cet aspect comme un effet des *« échanges »* dans le cadre du protocole, avec pour conséquence une prise de conscience l'amenant à *« dépasser ce stade »* initial. Un lâcher prise s'exprime ; se sentant *« en confiance »,* elle est désormais prête à s'exposer à une prise de risque. Elle avait d'ailleurs consciemment *« décidé que vaille que vaille et que s'il ne se passe rien [elle allait] attendre et si ça dure 10 minutes elle n'aurait rien dit ».* Elle s'appuie sur le vécu du travail collaboratif pour réaliser ce choix en toute sécurité, considérant qu'une telle modalité *« avait [été] dite […] à l'autoconf croisée ».*

Elle concède ne plus vouloir se situer *« au centre »* des échanges. Cette disposition qui était *« voulue »,* correspond à un construit qui lui permet d'acquérir une plus-value de lucidité dans le débat. Elle rappelle à cet effet que *« l'autre fois [elle faisait] que parler »* alors que désormais elle fait le choix de se mettre en retrait, parlant *« beaucoup moins et surtout [elle observait] plus ».* Aussi, elle est désormais capable de discerner davantage le potentiel des prises de parole des élèves en étant *« plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions ».* A cet effet, elle se rappelle que *« l'autre fois, elle ne les remarquait même pas ».*

Se faisant, Evelyne produit de nouvelles normes de conduite du débat qui se traduisent par un surcroit de capacités attentionnelles. Elle défend désormais l'idée que *« c'est super important […] que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses »* considérant que *« c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves »*. Une attention tournée vers l'élève se confirme.

Elle précise que cette évolution professionnelle est un acquis de ce travail collaboratif, rappelant au chercheur que *« la prise de conscience a été avec ce travail d'échange et de visionnage »* mené lors des ACS et des ACC.

Elle modélise désormais les bénéfices de cette manière de faire apprise par l'expérimentation empirique : *« Plus je travaille de la façon dont nous travaillons, plus je vais avoir un esprit d'ouverture à des opinions différentes pour pouvoir les ramener ou pas d'ailleurs à un esprit critique »* ; aspect qui est en concordance avec des normes endogènes d'une *« ouverture à des choses auxquelles »* elle croit. Dans ce même temps, elle souligne également sa volonté de s'inscrire dans le respect des normes exogènes comme les *« programmes en EMC ».* Ses préoccupations visent ainsi à arrimer des attendus professionnels, avec des exigences personnelles, dans une quête d'équilibre qui lui permet de conduire le débat avec la volonté de s'enquérir du point de vue des élèves.

La poursuite de l'analyse lui permet en outre de relever le déplacement professionnel réalisé. Elle mesure l'écart avec des préoccupations passées : *« Avant, c'était voilà la Loi pam pam voilà ce qu'on fait »,* combiné à des phases de *« jugement »* des élèves avec toujours ce sentiment *« de les faire avancer ».* Désormais, sa posture devient moins proactive mais tout aussi féconde selon elle *: « Là je suis en arrière, en retrait, je les laisse dire et ça avance »*. Cette capacité à conscientiser ses avancées constitue un marqueur de son développement professionnel lui permettant de potentialiser les acquis de la recherche.

L'extrait suivant permet de rendre compte de la finesse de grains avec laquelle Evelyne conduit désormais le débat (annexe 33, extrait 15).

La scène analysée porte sur l'acceptation ou non de l'homosexualité. Un élève indique : *« Moi je pense que c'est dans les pays où on a la religion catholique ou protestante qu'il y a de la liberté ».* Un élève réagit aussitôt en indiquant que : *« Poutine est vraiment très homophobe, dans certains pays de l'Est tu te fais enterrer si tu dis que t'es homo ».*

Evelyne décrit une posture physique qui lui est inédite avec *« le bras le long du corps [qui] n'est pas une attitude professorale courante »,* fermement décidée à *« ne pas faire le prof ».*

Elle explicite l'usage habituel du corps dans la pratique d'enseignement comme étant un moyen de mobiliser les élèves. Elle souligne que *« d'habitude [le] corps il est en action »,* l'enseignant *« bouge, […] cherche à les accrocher en étant dynamique ».* Dans le débat analysé, elle s'oppose au genre professionnel habituel en cherchant au contraire à se *« faire oublier pour [que les élèves] prennent la place ».* Son attitude laisse penser à une certaine forme d'absence-présence dans la mesure où elle précise qu'elle *« reste quand même là ».* On voit dans cet extrait le niveau de granularité avec lequel elle aborde, tant physiquement qu'intellectuellement la pratique du débat. Elle adopte une posture réflexive qui intègre ses gestes professionnels dans leur globalité.

Aussi, cette posture en retrait lui permet de souligner certaines prises de paroles porteuses de valeurs qu'elle estime comme étant importantes à identifier. Ainsi cette situation où elle prend pour essentiel de ne pas *« stigmatiser toujours la même communauté [musulmane] ».* Ce choix l'amène à faire « *répéter »* l'élève ayant témoigné que dans certains pays d'Europe de l'Est, l'homosexualité est aussi disqualifiée. Elle *« accentue [d'ailleurs] son témoignage pour que tout le monde l'entende »* en y revenant à plusieurs reprises dans le débat. Ce geste professionnel rend compte d'un degré de maîtrise supérieur de sa pratique. Elle attribue ses motifs d'agir à une intention d'augmenter la dimension formative de ses gestes professionnelles en se centrant sur la prise en compte des valeurs. Elle souligne que cela *« fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur […] l'effet de stigmatisation qui existe »*, elle se montre complètement *« en phase avec les objectifs de l'EMC ».*

Un changement de pratique émerge avec l'abandon de préoccupations centrées sur l'unique transmission de connaissances. Pointant un moment du débat, elle souligne que *« d'habitude là [elle aurait] fait une synthèse là-dessus […] un cours ».* Cette fois, en privilégiant une autre modalité elle réoriente sa manière de faire et *« valorise […] légitime »* des propos qu'elle sélectionne pour leur critère de pertinence. Ce faisant, elle conserve la préoccupation de les accompagner dans leur développement moral en s'assurant de la proximité avec les valeurs républicaines.

Elle indique précisément l'abandon d'une posture instituée, déclarant qu'avec *« cette séance [elle a] quitté [sa] casquette d'enseignant, [cette] posture du prof erratique »,* pour aboutir à *« un véritable questionnement sans jugement »,* identique à celui qu'elle pourrait prendre *« avec des amis ».*

Nous relevons dans ces affirmations des ingrédients d'un style personnel en développement. En effet, elle attribue de l'efficience à ses nouveaux gestes professionnels en considérant que *« c'est avec cette posture [qu'elle va] pouvoir aboutir à leurs valeurs »* ; avec toujours cette référence au traumatisme du premier débat qui symbolise le modèle de faire dont elle souhaite s'éloigner. Elle indique d'ailleurs très clairement qu'elle ne souhaite *« plus jamais ça ».*

Dans cette même dynamique, on relève une quête d'horizontalité avec les élèves. Elle *« cherche à trouver cette posture [pour se situer avec les élèves comme] ente pairs, entre êtres humains »,* se refusant catégoriquement à adopter un *« ton docte ».*

Ses choix sont consolidés par des signaux positifs renvoyés par les élèves dont le point de vue semble avoir évolué au contact d'arguments concurrents. Elle évoque cette élève, *« Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment »* changer d'avis. Après avoir disqualifiée l'homosexualité, cette même élève indiquait au fil des interactions que si son *« fils est homosexuel [elle va] quand même l'aimer »* ; remarques

traduisant un changement de point de vue. Par ailleurs, ces propos vont dans le sens d'une capacité éprouvée par Evelyne d'inscrire les interactions dans le champ du développement moral. Elle adhère à l'idée de se sentir *« un peu mal à l'aise [considérant le niveau d'échange] un peu trop intime ».* Le cœur des échanges est désormais circonscrit dans le milieu de vie de l'élève.

Une autre évolution peut encore être évoquée se situant cette fois au niveau du choix du langage utilisé par Evelyne pour débattre avec les élèves (annexe 33, extrait 16). Ainsi, cette séquence où un élève indique qu'il traite souvent ses camarades de PD, amenant une réaction neutre, sans affect, de la part d'Evelyne : *« Toi, c'est ton kif ? »*

Elle indique que *« jamais [elle n'aurait] dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire »* qui traduit une décontraction. Elle considère que cette rhétorique relève de la sphère amicale, *« c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours »* opposant ainsi ses choix présents à des gestes du métier habituels.

Cette manière d'agir ne relève pas du hasard. Il est conscient, et construit, à partir des échanges réalisés dans le cadre de l'ACC. Elle le souligne en rappelant une discussion portant sur le thème : *« Comment je dois parler* [aux élèves] ? Elle met l'accent sur la nécessité de s'éloigner des gestes du métier, rappelant que lors du *« premier débat, [son] style était trop relevé, c'était un style de prof »*. Désormais, une évolution est perceptible se montrant attentive au fait que ce ne sont *« pas les mêmes mots et ce n'est pas le même regard aussi »* qu'elle mobilise en situation de débat. Son travail d'expertise l'amène à produire de nouvelles normes professionnelles. Elle modélise les conditions qu'elle estime devoir remplir pour mener les interactions avec efficacité. Elle met désormais la focale sur l'importance de sa nouvelle *« attitude [qui] permet de créer cette ambiance qui […] facilite la participation des élèves ».*

Elle considère que pour mener le débat avec ce niveau d'exigence, il faut s'éloigner du genre professionnel car *« faire de l'EMC ce n'est pas faire le prof ».* Elle considère que tout doit se dire et qu'il faut *« laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre ».*

Evoquant une attitude professionnelle de collègues qui luttent contre le sexisme, elle remet en cause leur modèle pédagogique qu'elle décrit comme *« le côté […] imposant et asphyxiant là [où] on impose une norme de pensée ».* Elle prend ainsi de la distance avec ce type de pratique qu'elle disqualifie en le considérant comme le modèle dominant dans la communauté des pairs. En effet, elle avance que *« l'EMC est compris par les profs d'histoire »* tout comme elle avant la recherche comme : *« J'apporte de la connaissance, j'apporte des savoirs, la Loi [etc]».* Elle démontre son attachement passé à cette manière de penser indiquant qu'elle avait *« même écrit [qu'on] ne fait pas de débat sans des savoirs ».*

1.2.3 De la consolidation de sa pratique à un élargissement du modèle (Fin de l'ACS 2 et ACC2)

1.2.3.1 Des manières d'être, de faire et de penser en tension avec la conduite du débat

La discussion porte sur ses manières de faire actuelles qu'elle met en tension avec ses choix antérieurs (annexe 33, extrait 17). Elle remet en cause une affiche qu'elle mobilisait auparavant dans ses enseignements sur le thème de la libre opinion. Désormais, elle disqualifie cet outil précisant que *« plus [elle] regarde cette affiche plus [elle se dit que] c'est n'importe quoi ».*

Elle explique qu'elle l'utilisait sur un mode affirmatif pour défendre l'idée que la parole appartient à chacun de nous, et que personne ne peut la contraindre. Elle est désormais persuadée de l'inefficience de cette manière de faire considérant que les élèves *« vont écouter »* l'enseignant en se disant ; *« cause toujours ».* Elle met cette prise de conscience en parallèle avec le pouvoir normatif de l'école considérant que ce qui prime *« c'est la République […] les valeurs de la République ».* Elle précise un changement radical dans sa manière de penser.

Désormais, les points de vue de l'élève deviennent un réel objet de travail considérant *« qu'il faut les prendre et les mettre en perspective ».* Cette dynamique lui semble d'autant plus pertinente qu'elle reconnaît leur caractère disqualifié. En effet, la parole des élèves qui n'est pas en phase avec les valeurs de la République est « justement celle qui va être combattue dans la société ». Elle considère désormais que l'espace classe devient un lieu légitime pour libérer la parole de l'élève avec l'hypothèse *« qu'ils [y] trouvent une place ».*

Elle verbalise la finesse de grains avec laquelle elle aborde ce travail de la parole des élèves. Ses intentions l'amènent à vouloir leur faire prendre conscience des tenants de leurs points de vue, afin *« qu'ils se disent [qu'] une opinion ce n'est pas que la [leur et qu'] elle ne vient pas comme ça, elle va se raccrocher à des courants ».* Elle invite ainsi les élèves à entrer dans une forme de questionnement anthropologique.

Elle illustre son propos avec une intervention d'une élève de confession musulmane. Celle-ci indique qu'elle ne voit *« pas l'homosexualité »* et que *« ça n'existe pas ».* Evelyne résiste à un discours visant à imposer la normalité comme mode de pensée. Elle se montre *« tentée de lui dire [sur une tonalité moralisante] « Ah bon, tu ne vois pas ? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi ? ».* Dans la situation, elle finit par renoncer à cette tentation. Désormais, elle se montre sensible à l'impact de sa parole sur l'évolution morale de l'élève, considérant que *« c'est stérile [d'imposer une norme], c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si [on] lui rentre dedans ».* On voit apparaître dans cet extrait un basculement de préoccupation ; d'une approche centrée sur la transmission de la norme en tant que modèle de penser, on passe à une évaluation de l'impact de ses choix d'agir sur le processus d'évolution de l'élève. Une préférence émerge qui se traduit par un nouveau geste professionnel visant à adopter une attitude autorisante : *« J'ai pris une posture comme ah ouais, tu vois pas ? Ah ben ça c'est intéressant ».* Elle décrit son geste professionnel en y intégrant une analyse sur son rapport au corps, se mettant *« en arrière, en retrait »* afin de les *« laisser dire »,* constatant pour que *« ça avance ».*

Elle réfère son choix de posture en rappelant celle prise par Noé durant son premier débat et décrite lors de l'ACC. Si son changement de manière de penser et d'agir fait écho à l'ACC, elle rappelle que c'est aussi le souvenir traumatique laissé par le premier débat qui conditionne ce choix avec un impact fort sur son bien-être tant elle se dit *« épuisée de tout ça ».*

Ses nouveaux choix sont aussi confortés par l'adhésion des élèves à cette manière de débattre. Ainsi, elle rappelle cette intervention d'une élève : *« Mais madame, on va en refaire des débats, hein ? ».*

L'analyse de ce passage nous permet de saisir les arrière-plans qui fondent l'agir d'Evelyne. Nous pouvons confirmer que le souvenir du premier débat, combiné avec les apports de l'ACC, font événements en permettant à de nouvelles manières d'être, de penser et de faire d'émerger. Elle découvre l'impact de ses choix passés sur son sentiment d'efficacité et de bien-être, en considérant également leur impact sur les élèves. Le sentiment de réussite déclaré par Evelyne de ce deuxième débat, renforce et consolide son déplacement professionnel.

Evelyne exprime de nouvelles normes d'agir par la définition et la formalisation des conditions de réussite du débat (annexe 33, extrait 18). Cette capacité à modéliser ses choix lui confère de l'expertise au fil de la recherche. Elle considère que la dimension interpersonnelle, enrichie par un vécu commun, participe de la réussite du débat. Pour Evelyne, *« il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de [la] voir aborder des sujets gênants ».* Elle fait état de l'importance d'agir sur sa disposition personnelle à recevoir la parole de l'élève en marquant un écart avec les normes de métier. Elle se fixe comme objectif d'amener « les élèves à montrer [qu'elle peut] être en mesure d'écouter des choses qui ne peuvent pas se dire à un prof lambda ». Elle considère que cette marque de rupture permet d'avoir *« une relation avec eux, qui se transforme ».*

Sa disposition à tout recevoir devient un marqueur fort de son développement professionnel. Désormais, elle *« incite la parole »* et lorsqu'un élève dit *« une énormité », elle « reste très cool […] rigole [et] acquiesce ».* La modification de sa disposition personnelle à agir se fait en profondeur. Elle déclare qu'*« au fond [d'elle, elle n'est] même pas choquée, au contraire, [elle se dit que] si ça vient comme ça […] c'est bien ».*

Son niveau d'expertise des finalités du débat s'affirme avec un grain très fin lui permettant de préciser les enjeux qu'elle assigne à sa pratique. En s'attachant au fait que *« le fondement ce n'est pas la valeur de la République [qu'elle] cherche, c'est la valeur de sa personne, c'est celle qui fait avancer »,* elle anticipe déjà l'étape suivante où elle *« va justement essayer de rapprocher leurs valeurs [de celles] de la République ».*

Elle se projette dans un travail qui s'inscrit sur le long terme ne sachant pas si elle va parvenir à *« les raccrocher […] cette année […], l'année prochaine [ou] dans deux ans ».* Elle met au cœur de sa pratique ce qui participe de ce processus du débat en considérant qu'il *« y a eu cette liberté de s'exprimer ».*

1.2.3.2 Le dispositif perçu comme ressource : un dépassement de la contrainte (le temps de l'ACC2)

L'ACC2 marque un revirement du point de vue d'Evelyne en ce qui concerne le dispositif et plus particulièrement l'usage du croquis jusqu'à l'aborder de manière inédite comme une ressource. Alors qu'elle avait ouvertement demandé son abandon à la fin de l'ACC 1, où elle le considérait comme bloquant, elle s'adapte désormais à cet artefact jusqu'à en faire un outil (annexe 33, extrait 19).

Evelyne souligne l'importance de réinterroger ses habitudes de métier en considérant qu'il faut *« quitter cet habit de prof »* et s'en remettre au protocole du débat. La référence au métier est ainsi minorée au bénéfice du dispositif avec ses visées propres. La préoccupation d'apporter des connaissances, constitutif des missions de l'enseignant, continue de faire débat pour Evelyne. Elle y satisfait dans *« la séance suivante »* le débat comme prévu par le protocole. Aussi, cette échéance lui *« permettra de poser les choses »*. Ce choix lui permet de saisir l'étape du débat à proprement parler (soit la séance deux) telle une opportunité lui permettant de *« créer [une] ambiance comme un moment de convivialité »* favorisant l'émergence de points de vue *« où chacun dit ce qu'il a à dire ».* Dégagée du sentiment d'avoir à satisfaire aux missions de transmission de connaissances durant cette phase, elle considère que toutes les conditions sont réunies pour s'engager dans un retravail des valeurs. Elle s'en remet ainsi clairement aux élèves qui eux *« vont amener les choses »*, considérant cette manière de faire comme efficiente puisqu'*« on va pouvoir faire bouger les choses ».* Pour Evelyne, il lui apparait désormais clairement que ce n'est pas à l'enseignant de diriger les échanges tant « c'est calculé d'avance ». Elle reste en effet convaincue que les élèves savent que nous cherchons à les faire adhérer aux normes républicaines, démarche réduisant quelque peu leur engagement dans les échanges.

Dans une autre séquence, elle utilise un autre élément du protocole pour reprendre l'initiative dans le débat (annexe 33, extrait 20). La situation de départ porte sur une scène où une fille se fait accoster de manière outrancière par un homme qui insiste pour avoir son numéro de téléphone. Alors que les échanges s'engagent, Evelyne recentre les débats en revenant au croquis : *« Mais dans la situation, ta copine là, elle n'est pas allée voir les gendarmes à proximité ? ».*

Elle justifie son choix de « retourner au croquis » par la nécessité *« de réimpliquer la jeune fille [sur] la situation »,* tout comme tout le groupe dont les échanges s'éloignent progressivement du sujet. Aussi, elle utilise un élément du dispositif pour améliorer la qualité de conduite du débat en recentrant le propos sur la situation de départ. En effet, parce qu'elle est partagée par tous, cette action favorise une prise en compte du milieu de vie de l'élève. Nous repérons ainsi un déplacement du lien qu'elle entretient avec cet artefact jusqu'à en faire un outil au service des finalités escomptées.

Ce choix lui permet de rendre compte du cheminement de pensée qu'elle a voulu faire emprunter aux élèves entre, la situation de départ, et l'apprentissage visé, ici l'usage de la Loi. De manière pratique, elle ambitionne ainsi de *« revenir au point de départ : […] d'où on vient pour en arriver à énoncer la Loi là maintenant ».* Son intention consiste ici à mettre en lumière l'apprentissage réel réalisé par les élèves en donnant *« du sens [à la Loi] »,* afin d'éviter de laisser croire à l'absence d'apprentissage dans l'exercice du débat. Elle souhaitait ainsi *« qu'ils n'aient pas le sentiment [d'avoir] rien fait »*. Cette intention fait apparaître une norme endogène sous la forme d'une auto-prescription forte quant aux enjeux qu'elle assigne à ses tâches. En effet, *« un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre : « Au punaise on n'a rien foutu »* constitue pour elle *« un sentiment d'échec en tant que prof ».* Aussi, elle éprouve le besoin de conscientiser ses intentions auprès des élèves en leur indiquant que *« ce qu'on est en train de faire ça a du sens [et] qu'on n'est pas en train de pipoter ».* Le protocole du débat devient dès lors un outil pédagogique favorisant les apprentissages des élèves.

Evelyne saisit le protocole du débat jusqu'à le dépasser dans ses prérogatives, dynamique qui atteste d'une nouvelle prise d'initiative (annexe 33, extrait 21). En effet, après le feedback du débat qu'elle nomme *« H3 »,* elle prend l'initiative de créer une étape supplémentaire ; *« le H4 »,* sous la forme d'une exploitation du feedback lui-même. Elle leur propose *« en salle info […] de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité »,* en acceptant de laisser l'initiative aux élèves leur accordant toute sa *« confiance ».* Elle considère que ce choix a libéré la créativité des élèves. Elle souligne d'ailleurs *qu'« ils ont fait des cartes mentales »* provoquant son admiration. Des questionnements sur la situation politique de certains pays ont émergé comme l'atteste cette prise de parole : *« Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour, là, en Turquie ? ».*

Cette expérience lui permet de modéliser le protocole en ajoutant *« une étape d'une séquence plus large ».* D'une certaine manière, nous pouvons dire qu'elle le reconfigure en le potentialisant par une modalité permettant de s'assurer de l'approfondissement des apprentissages. Elle prend d'ailleurs conscience de l'originalité de ce choix en se référant à des normes de métier. En effet, il est communément admis dans la communauté professionnelle qu'« on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances » et même que *« c'est impossible ».* Sa manière de faire s'oppose à ce discours jusqu'à considérer que son choix de mettre les connaissances après le débat *« ça marche mieux ».* Elle justifie d'ailleurs ce point de vue par le fait qu'*« il y a une autre qualité d'écoute et puis [qu'] on les surprend ».* Elle rejette désormais ces manières de faire habituelles en considérant que *« c'est ancré dans les pratiques, c'est devenu une norme, c'est comme ça qu'on fait, point »*. L'impact des initiatives prises par Evelyne l'amène à s'opposer aux routines de métier. Elle identifie l'efficience de ses nouveaux choix par l'observation de leurs impacts sur la qualité des apprentissages observés chez les élèves.

Le dispositif du débat ainsi mis en œuvre se présente dorénavant sous la forme d'une ressource. Il lui permet de satisfaire dans un même temps ses ambitions d'apprentissage, tout comme les intentions des concepteurs par la centration sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

1.2.4 D'une alternance entre de nouvelles manières d'agir et des résurgences de routines, à l'infusion des pratiques d'enseignement et de formation (le temps de l'AC3 et de l'ACC3)

1.2.4.1 L'affirmation de nouvelles normes d'agir

Evelyne fait état de pratiques de consolidation de nouveaux gestes professionnels. L'acceptation de la lenteur des échanges participe de ses nouvelles intentions professionnelles visant la prise en compte d'une parole authentique des élèves (annexe 33, extrait 22). Ainsi cet échange entre deux élèves où un garçon

indique que *« pour que ça se passe bien entre les garçons et les filles, il faudrait que les filles s'habillent mieux » ;* et un autre de répondre : *« Après, elles font ce qu'elles veulent »*, propos confirmés par un troisième : *« C'est la faute clairement des hommes ».*

L'expérience du débat l'amène à faire état de son changement de point de vue quant à l'interprétation d'un tel niveau d'échanges. Désormais, le contenu lui apparaît bien plus fécond que ce qu'elle se représentait auparavant. Alors qu'elle se *« disait que dans un calme comme ça, il ne se passait rien autant maintenant [elle se dit qu'au contraire] il se passe quelque chose ».* De nouvelles normes d'agir se mettent progressivement en place considérant que des échanges moins chargés sur le plan cognitif ne réduisent pas nécessairement les apprentissages, surtout lorsqu'ils ambitionnent le développement moral des élèves. Un tel enjeu s'ancre dans un processus qu'elle envisage désormais sur un temps long, davantage en phase avec un processus de maturation des élèves.

L'analyse des *verbatim* nous permet d'identifier comment ses nouvelles normes d'agir se sont construites. Il y a tout d'abord les effets de contraste des deux premiers débats, *« la violence du premier exercice et la compréhension avec le deuxième »*. Ces deux expériences se sont combinées avec le souvenir des retours positifs d'expérience des élèves. Elle a ainsi pu observer chez certains, « un point de vue qui s'est modifié », d'autres encore qui en avaient *« parlé à [leurs] parents ».* Aussi, elle configure une logique d'agir qui consiste à laisser *« faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça [qu'elle] ne brusque personne »,* et qu'elle accepte *« que le débat avance lentement […] au rythme qu'ils imposent ».* Cette manière de faire traduit une maîtrise du débat et fournit à Evelyne les raisons de penser qu'elle réunit désormais les conditions d'apprentissage pour les élèves. Elle déclare d'ailleurs que *« là [elle a] le sentiment de parvenir à les faire bouger ».* Elle marque une rupture avec une méthode plus traditionnelle visant à faire *« un cours traditionnel [où elle] donne les notions, les Lois [et où elle] explique et tout le monde rentre chez soi ».* L'implication d'Evelyne dépasse ainsi une pratique d'enseignement de normes et de valeurs dont elle n'aurait pas le souci des apprentissages réels réalisés.

Le changement de manière de faire, Evelyne l'observe jusqu'à la tenue corporelle et sa place dans la classe. Celles-ci lui procurent confort et traduisent une maîtrise de la conduite du débat. Elle considère que *« là [elle est] bien, tranquille »* et se dit confiante dans sa gestion *« des échanges »* (Annexe 33, extrait 23). La position de parole a évolué, *« le ton [est] hyper posé »,* elle n'a *« pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges »* qui favorise la libre expression des élèves. Elle acquiert un rapport à l'élève empreint d'horizontalité où *« chacun peut parler d'égal à égal »,* jusqu'à adopter une attitude identique à celle qu'elle pourrait mobiliser dans sa sphère privée sans chercher à se *« démarquer »* dans les échanges. Ce passage acte d'un développement professionnel qui se confirme par une posture réflexive où elle met en lien la singularité de son vécu avec un effort de conceptualisation.

Elle souligne à cet effet une attitude présente qui contraste avec ses besoins exprimés lors du premier débat où elle exprimait le *« besoin d'une table, de [s']adosser à quelque chose [et] d'avoir quelque chose devant [elle] »* comme pour se rassurer le temps de l'enseignement (annexe 33, extrait 24). *« Là, elle ne ressent plus ce besoin jusqu'à éprouver un sentiment de confort »,* elle précise d'ailleurs qu'elle était *« en mode : Je ne sais pas moi » faisant le parallèle comme si [elle était] au café, sur une esplanade ou dans un parc ».* On apprend que sa nouvelle manière de se tenir tout en décontraction était en réalité un construit tout à fait « conscient », qui ne correspond pas à *« une attitude habituelle quand [elle est] en cours »* et lorsqu'elle enseigne *« de l'histoire ».*

Ainsi, elle considère sa posture d'enseignante en Histoire-Géographie comme étant conditionnée par l'obligation de réussite et la nécessité, *« d'apporter des connaissances [qui] doivent être reçues ».* La posture doit traduire l'enjeu de la matière ; *« par [son] physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et là, c'est tranquille ».* Ainsi, elle considère comme indispensable dans le débat de quitter sa posture

habituelle, si les élèves la voit comme *« dans une situation de prof […] erratique, ça va pas le faire ».* Aussi, une réelle détermination à modifier en profondeur sa manière d'être et de faire s'affirme marquant un écart entre un temps d'enseignement de cours et la conduite du débat qui répond à des déterminants différents.
L'analyse s'attarde sur l'importance de maîtriser sa posture physique qui traduit des intentions professionnelles nécessairement en phase avec les objectifs assignés, *« le physique, l'attitude engage ».* Elle dresse un catalogue des gestes qu'elle considère comme indispensables dans le débat, les *« mimiques, […] comment tu es habillée […] quelle posture tu as, comment tu es quand tu enseignes. Est-ce que tu es engagée, est-ce que tu as des épaules dégagées, qui tombent, est-ce que tu as les mains dans les poches »,* constituent autant d'éléments auxquels elle se dit désormais *« attentive ».* Son intention est réaffirmée quant à sa volonté de réunir les conditions d'accès à la parole des élèves considérant que son *« but c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent »*. Elle se dit *« physiquement détendue ».* Elle est mobilisée dans l'optique d'accéder à une parole authentique des élèves jusqu'à *« accepter toutes leurs paroles ».*
Ces éléments nous permettent de tracer les ingrédients de son développement professionnel qu'elle considère comme essentiels pour conduire un débat avec l'ambition assignée.

1.2.4.2 Résurgences de gestes du métier standardisés

Alors que nous venons d'acter de nouvelles configurations en termes de manière de faire, des moments subsistent pourtant montrant des résurgences de pratiques standardisées en contradiction avec son évolution.
Ainsi cette situation où une jeune fille, Lilou, affirme que la femme doit se vêtir correctement pour éviter d'être importunée par les hommes dans la rue considérant que c'est un manque d'éducation de s'habiller ainsi. Evelyne reprend l'élève et lui indique : *« Vous êtes une mère ou un père, vous apprenez quoi à votre enfant ? »* (annexe 33, extrait 25).
Se voyant à l'écran, Evelyne se montre stupéfaite quant à sa tonalité ferme employée. Elle ne s'était *« pas rendue compte [que son] ton change »* ; elle se dit *« étonnée et même un peu abasourdie, là ».* Son attitude tranche fortement avec sa décontraction et ses propos affirmés auparavant lorsqu'elle défendait l'idée que tout peut se dire. Elle se montre surprise quant à sa *« posture physique, le visage, le ton […] tout est refermé ».*
Elle se dit néanmoins capable d'expliquer les raisons à l'origine de ce changement de posture indiquant que ce sont les propos de Lilou qui l'avaient en réalité *« scotchée ».* Elle se montre *« surprise »* tant elle s'attendait *« à quelque chose de beaucoup plus réfléchi »* de sa part. Elle rappelle une de ses attitudes identiques lors du premier débat où elle avait ressenti *« exactement le même effet […] quand il y avait l'excellent élève […] qui avait dit : Ben non, c'est pas du harcèlement »,* et ceci en référence à un élève qui s'était fait traiter tous les jours de *« sale arabe ».* Evelyne nous précise que sa réaction est liée à la prise de conscience qu'un élève qui dispose pourtant de sa confiance, puisse apporter une réponse qui va à l'encontre des représentations qu'elle se fait de lui avec un point de vue qui se situe à *« l'inverse de ce qu'elle] attendai[t] ».* Dans le cas présent, elle indique que *« toutes [ses] fondations se sont écroulées »* tant elle était certaine d'un point de vue d'élèves conforme au sien, provoquant une perte de maîtrise de la situation. Cette contrariété fait émerger des routines de métier jusqu'à mettre à distance les bénéfices du travail effectué dans le cadre de la recherche. Elle se montre stupéfaite de sa manière de réagir : *« C'est comme si je n'acceptais pas, c'est dingue […], j'ai repris cette posture du visage fermé »*. Elle se dit d'ailleurs

« un peu déçue » de sa réaction, se montrant dubitative quant à l'expression de son *« visage »,* réaction qui témoigne d'un attachement à de nouvelles manières d'être visant l'acceptation de tous les points de vue.
Nous rappelons qu'Evelyne avait formulé, lors de l'ACS2 et l'ACC2, sa volonté d'exercer dans une forme de lâcher-prise confirmant qu'elle accepte désormais une expression libre comme condition de développement personnel. La présente situation concrète vient donc contrarier cette intention.
Le revirement dans la manière avec laquelle Evelyne aborde le débat se confirme. Cette fois elle précise avoir eu *« conscience »* de sa posture durant les échanges avec les élèves (Annexe 33, extrait 26).
Elle précise ses attendus en référence à la situation de départ, soit une jeune fille qui se fait accoster de manière désobligeante par un homme dans le tram. Elle attend très précisément que les élèves fassent le lien avec le thème du harcèlement. Aussi, elle *« les reprend […] les positionne […] parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas sorties ».* Elle confirme s'être *« sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux, et ce mot là, il n'est pas sorti ».* Son attitude contraste avec ses propos passés où elle exprimait l'importance de ne pas normer le discours, soit tout le contraire de ce qui se produit durant le troisième débat. Elle exprime clairement qu'elle veut *« leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit ».* Elle affirme clairement ses intentions de transmettre des normes, *« qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la Loi, les valeurs ».* Ce revirement se confirme jusqu'à un changement d'attitude physique ; *« là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance ».*
Nous relevons qu'elle va s'en remet à une élève qui tient des propos qui vont dans le sens de ses attendus ; *« ce n'est pas aux parents de dire fait pas ça, si on leur apprend [aux garçons] la politesse, ils ne se permettront jamais ça ».* Elle rend compte d'une satisfaction à l'écoute de cette prise de parole qui *« la soulage dans la situation »,* se disant même *« sauvée »* tant elle se dit *« vraiment pas bien là, avec [sa] tonalité, l'histoire de la Loi »* dont la verbalisation confine à l'administration d'un *« verdict ».*
L'échange se poursuit, elle confirme ce basculement vers une autre attitude même si elle reste surprise de l'intensité dégagée par sa prise de position tant physique que morale. Elle précise qu'elle a certes *« conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude même si pas à ce point »* considérant néanmoins l'hypothèse que *« c'est peut-être […] utile ».* Son intention est manifeste cherchant à leur faire prendre *« conscience de ces comportements qui maintenant ne sont plus légaux et de leur apprendre ».* On peut postuler à ce stade une forme de mission qu'elle se prescrit en conformité avec l'éthique du fonctionnaire.
Elle explique d'ailleurs son geste par un héritage de métier, qu'elle admet accepter à ce moment du débat, comme étant une réponse à une prérogative dont elle ne parvient pas à s'extirper. *« C'est un réflexe de prof »* qui *« au bout de compte […] rassure peut-être plus soi-même [avec] le sentiment que le métier […], les missions […] du prof sont respectées ».*
Nous faisons l'hypothèse que malgré le changement de manière de penser et de faire observé lors du deuxième débat, des configurations habituelles se réaffirment avec force dans des situations où la transmission de valeurs instituées est rendue difficile par l'absence d'adhésion spontanée des élèves. Des tensions restent perceptibles entre laisser tout dire et se rassurer par l'administration de valeurs érigées en normes.

1.2.4.3 Des acquis de la recherche infusant les pratiques d'enseignement et de formation

Malgré ces moments de résurgences d'anciennes manières de faire, Evelyne fait état de mobilisation des acquis de la recherche au-delà du cadre de notre étude. Cette dynamique rend compte de la profondeur avec laquelle son développement professionnel s'est enrichi par l'expérience de la recherche.
Ainsi cette scène où elle décrit son usage du croquis qui lui permet de réimpliquer les élèves ou encore de se sortir de situations d'impasse. Elle précise avoir utilisé le modèle du croquis dans une autre situation, avec une classe extérieure au protocole de recherche, afin de gérer un conflit de vie scolaire, considérant cet outil comme indispensable pour avancer.
Elle évoque *« un problème de classe »* géré avec l'usage d'un débat *« en EMC avec les secondes ».* Elle indique avoir imposé le croquis considérant qu'elle *« ne ferai[t] pas sans »* (annexe 33, extrait 27). Le croquis fait désormais partie du panel de ses manières de faire tant elle est persuadée de son efficience. Elle considère que *« ça a été révélateur »* des arrière-plans sur fond de valeurs que les protagonistes de la situation déclaraient mobiliser. Se considérant désormais *« riche »* d'une nouvelle modalité d'agir, elle aborde *« le croquis [comme faisant part entière] de cet échange ».* Elle justifie son recours en le considérant comme indispensable aux échanges entre élèves. En effet, *« le croquis ramène à une situation factuelle »* permettant d'ancrer les échanges dans le réel. Par ailleurs, le pouvoir mobilisateur du croquis est confirmé ; *« ils sont tous à nouveau concentrés, ils regardent le croquis et ils interviennent ».*
Elle décrit également une nouvelle ingénierie pédagogique qui renouvèle sa pratique professionnelle. Désormais, elle est attentive à créer une continuité entre ses cours alors qu'auparavant elle en cloisonnait le contenu.
L'effort de modélisation d'Evelyne se poursuit cette fois avec l'identification de ce que cette année de travail collectif a produit sur sa pratique de formatrice (annexe 33, extrait 28).
Ayant co-animée une formation d'adultes avec Noé pour *« des collègues expérimentés »,* elle rappelle un moment de leur pratique conjointe qu'elle illustre avec une forme d'horizontalité avec les stagiaires, *« se mettant à égalité avec [eux] »,* aspect qu'elle a expérimenté avec les élèves toute l'année dans le cadre du débat. Elle décrit sa manière de faire comme susceptible de favoriser le transfert de compétences du formateur vers les apprenants adultes, rendant plus efficiente sa pratique. Sa nouvelle posture *« confinait à la communication avec cette attitude qui permet aux stagiaires de se reconnaître dans [la] pratique du formateur ».* Elle s'appuie sur l'évaluation des stagiaires pour confirmer la pertinence de sa pratique rappelant leurs propos : *« Ça nous a servi ».* Elle considère qu'on *« était dans un échange constructif […] surtout dans un échange ».* Cette affirmation rend compte de l'évolution de son système de préférence sachant qu'elle *« y crois plus là »* ; considérant comme moins efficient sa manière de faire passée. Celle-ci confinait à une attitude plus frontale et davantage en prise avec une volonté d'impressionner l'auditoire où *« on en met tous plein la vue et au final rien ne change dans la pratique du collègue parce qu'il n'arrive pas à s'identifier »*. Sa posture se voulant désormais très autorisante avec les stagiaires rappelant qu'elle avait *« donné la parole [en acceptant] tout ».*
L'expérience du débat avec les élèves constitue ainsi une source de préparation voire de formation professionnelle sachant que *« ça fait quand même moins peur [après avoir] vécu ça avec [s]es élèves ».*
Elle transfère encore de la pratique du débat la prise en compte du vécu des stagiaires comme modèle de formation légitimant leur statut d'adulte. Elle rappelle que *« les gens étaient en réflexion et [qu'ils] confrontaient ce qu'on racontait avec leur propre vécu »* rendant compte de cette impression de ne pas les avoir *« infantilisé ».*

Une réelle prise de conscience apparaît entre ce qu'elle produisait avant ce travail de recherche et la situation actuelle à l'aune des acquis des débats avec les élèves. Nous restituons cet extrait qui nous semble traduire un fort développement professionnel : *« D'habitude on s'informe plus qu'on ne se forme […] je n'avais pas remarqué ça »*. De nouvelles normes d'agir apparaissent ; *« mais […] alors arrêtons d'informer les collègues mais formons-les ».*
L'impact de l'expérience du débat en classe infuse désormais sa pratique de formatrice, aspect qui rend compte de l'élargissement de son développement professionnel.

1.3. Etude du cas Noé

Le processus de développement de Noé se structure en trois phases. Nous le schématisons successivement avant de les développer dans les sections suivantes (figure 5).

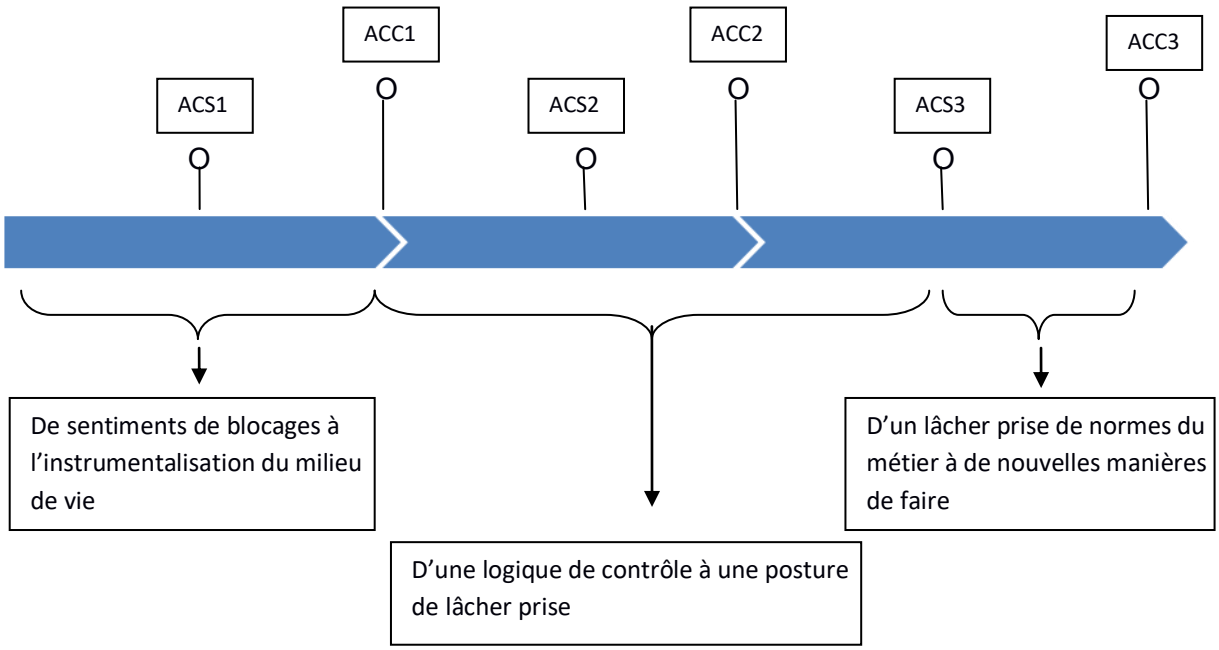


Figure 5 : Processus de développement de Noé

1.3.1 De sentiments de blocages à l'instrumentalisation du milieu de vie (le temps de l'ACS 1 et de l'ACC1)

1.3.1.1 Des manières de faire inadaptées

Lors de l'ACS 1, Noé documente une situation du débat où un élève défend l'idée que dans le métro parisien tous les voyageurs sont bizarres et mal habillés. Noé intervient, précise que cette affirmation est sans doute à relativiser, et développe l'idée selon laquelle il faut se garder des généralisations trop rapides.
Noé est sensible à la centration du débat sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève tel qu'il a été positionné par le chercheur. Il sait *« que c'est pas ça l'idée du débat »,* se rendant compte qu'il est plutôt dans une logique de chercher à transmettre des connaissances (annexe 34, extrait 1). Aussi, il porte un regard critique sur sa prestation, se réfère à la résurgence d'une routine de métier en considérant que *« c'est une habitude [d'apporter des connaissances]»* pour justifier de son sentiment d'inefficacité à mettre en œuvre une nouvelle pratique. Aussi, il se montre désemparé, ne sachant *« pas quoi en faire »* des propos

d'élèves jusqu'à éprouver un sentiment de déstabilisation. Il ne trouve pas de réponse dans ses gestes de métier standardisés, se retrouve perturbé et « *très vite mal à l'aise pédagogiquement ».*

Dans l'extrait suivant, Noé apporte des précisions sur ce qui fonde son sentiment d'inefficacité en identifiant, dans sa pratique professionnelle, des éléments qu'il considère comme étant manquants pour conduire le débat tel qu'initié par le chercheur (annexe 34, extrait 2). Il ne sait *« pas quoi en faire [de la parole de l'élève], comment relancer le débat […] comment l'exploiter »*. Ainsi, la visée ; *« en faire »* quelque chose, la dynamique escomptée ; *« comment relancer »* et l'efficience du débat ; *« comment exploiter »,* constituent trois repères absents qui semblent l'amener à ignorer la parole de l'élève. Rapidement il précise qu'il *« bloque, [n'en fait] rien de ce [que l'élève] dit »* et *« passe directement à autre chose ».* L'usage du vocable « ça » pour désigner la parole de l'élève, se demandant « *comment relancer le débat avec ça »,* semble d'ailleurs traduire une chosification du milieu de vie de l'élève perçu dès lors davantage comme un objet que tel un reflet d'un vécu à explorer.

Un autre aspect dans l'analyse du discours de Noé nous apparait encore. Ce qui semble cristalliser le blocage, Noé l'illustre par une précaution axiologique. Ce n'est pas son propre système de valeur qui est bloquant en cela qu'il pourrait être perturbé par ce que les élèves racontent de *« très cru ».* C'est plutôt une préoccupation qui vise à soustraire l'élève de tout *« jugement de valeur »* provoquant chez lui, un fort sentiment de déstabilisation. Il souligne d'ailleurs se sentir *« super ennuyé ».* Ainsi, outre la difficulté d'administrer des gestes professionnels du fait de l'absence des trois repères cités, on peut poser l'hypothèse que c'est le rapport aux valeurs des élèves qui empêche Noé d'agir. Il se montre néanmoins particulièrement soucieux de la prise en compte de la parole et de l'impact de son agir. Il préfère ignorer la prise en compte de valeurs plutôt que d'exposer les élèves à une éventuelle disqualification morale de sa part. L'absence de gestes professionnels permettant de satisfaire à une telle préoccupation s'affirme ainsi avec force.

Cet intérêt porté à la prise en compte de la parole de l'élève est pourtant une préoccupation ancienne qui l'habite depuis l'entrée dans le métier (annexe 34, extrait 3). Il justifie cet intérêt par la référence à sa formation par *« des conseillers pédagogiques […] qui mettaient beaucoup la parole de l'élève […] au cœur de leurs préoccupations ».* Néanmoins, la phase de mise en œuvre lui pose problème. Il indique qu'il n'a « *pas toujours su le faire par la suite »,* malgré une adhésion rapide à « *cette dimension »*.

Il justifie encore son inaction par l'écart que la situation exige avec des gestes du métier. Il affirme ne pas parvenir à puiser dans ses *« réflexes professionnels habituels [n'ayant] pas tout le puzzle [car] il manque des pièces »* (annexe 34, extrait 4). Aux gestes professionnels manquants, s'ajoutent un objet d'enseignement inédit. En effet, ce n'est *« pas des questions qui sont récurrentes »* l'obligeant à puiser hors de ses réserves d'alternatives, se montrant *« pas rodé sur ce genre de discours ».* Néanmoins, il accorde de la valeur à l'exercice proposé, étant *« convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves ».* Dès lors, il se déclare prêt à renoncer à des habitudes professionnelles en rejetant le cours *« magistral »* où *« on s'écoute parler ».* Il identifie ses manques, notamment « des notions et concepts » tout comme les modalités lui permettant de *« réagir à ce genre de discours ».*

1.3.1.2 Des dilemmes axiologiques bloquants

L'animation du débat amène Noé à éprouver des dilemmes quant à la nature des valeurs à transmettre aux élèves.

Le débat s'engage entre un groupe d'élèves jusqu'à aboutir à un relatif consensus autour des associations d'idées : roumains, gitans et voleurs. Selon deux élèves, les gitans portent tous de gros colliers autour du cou et de grosses bagues. D'ailleurs, précisent-ils, les roumains sont tous des gitans. Un consensus semble

s'imposer autour de ces points de vue provoquant l'expression d'un malaise chez Noé (annexe 34, extrait 5).

Il interroge à nouveau sa pratique, se réfère à des gestes professionnels qu'il n'a pas l'habitude de mobiliser. Il considère que son *« discours n'est pas très rôdé par rapport à ça »* ; provoquant à nouveau un sentiment de déstabilisation jusqu'à se sentir « *mal ».* Cette situation se distingue des précédentes sur deux points.

Tout d'abord, l'inefficacité tout comme la déstabilisation se fondent désormais dans le crédit que Noé entend accorder à des stéréotypes portant sur les gitans. Si Noé condamne ces propos en mobilisant des savoirs académiques, considérant que *« c'est du racisme ordinaire […] des stéréotypes qui fonctionnent dans le langage courant des jeunes de manière très courante »,* il s'appuie néanmoins sur d'autres formes de savoirs, issus de son expérience soulignant en avoir *« discuté avec des gens d'autres générations qui venaient de certains quartiers défavorisés de Strasbourg ».* Leurs propos viennent fragiliser une norme de pensée. En effet, ils *« disaient que dans leur langage c'est quelque chose de relativement courant de se désigner par l'origine en travaillant sur les stéréotypes ».* Pour autant, Noé se montre touché dans son propre système de valeurs par de telles affirmations issues du milieu lui-même. Il se sent « *heurt[é]».*

Enfin, la situation semble encore plus hors de maîtrise pour Noé lorsqu'un élève d'origine roumaine intervient pour s'opposer à ces stéréotypes. A nouveau, il se déclare être *« mal ».* Noé ressent la nécessité d'intervenir pour disqualifier et stopper ces propos qui font très vite consensus. Ces réactions heurtent néanmoins un élève qui se réclame de cette origine. Il sent « *qu'il faut apaiser une tension »,* considérant qu'il ne peut *« pas laisser dire ça ».* Cette évolution des échanges provoque une déstabilisation et même de la confusion dans son discernement. Il se dit perturber dans ses propres repères ne sachant plus *« comment ils dialoguent entre eux et qu'est-ce qu' [il doit] faire »*.

Néanmoins, un changement est perceptible en se situant non dans des manières de faire, mais plutôt des manières de penser formulées sous la forme d'hypothèses. Noé se demande s'il faut se retrancher dans des normes du métier et « *interdire toute forme de ce genre de discours »* potentiellement disqualifiable ? Il pose encore une autre hypothèse en se demandant s'il faut en faire une opportunité pour débattre considérant peut-être judicieux de s'arrêter « *un moment »* pour parler de ces controverses parce qu'il « *y a un problème »*.

Les échanges lors du débat se poursuivent montant en intensité sur la disqualification envers les attitudes des roumains. Un élève précise que les gitans *« volent des voitures, les retapent et les revendent ».* Noé se contente d'indiquer que *« ça pose problème la désignation utilisée »* (annexe 34, extrait 6).

Noé commente ce moment du débat où il se dit beaucoup *« gêné »,* se montrant insatisfait de la réponse qu'il apporte aux élèves en précisant qu'il est *« venu sans aucun point fondamental, sans appui théorique pour dire [que le propos n'est] pas admissible ».* Selon lui, ce moment du débat traduit une problématique inhérente à cet enseignement entre une posture, *« plus idéologique ou légaliste »* et *« un discours d'opinion ».* Noé fait le choix de ne pas intervenir profitant du fait qu'un élève *« part sur autre chose »* ; provoquant un soulagement de sa part. Néanmoins, la poursuite de l'entretien va faire émerger d'autres éléments de nature à justifier sa gêne.

En réalité, Noé a un ami *« qui est gitan »* et la situation l'amène à *« penser à lui ».* Et lui-même *« génère […] un certain nombre de stéréotypes ».* Aussi, Noé éprouve des difficultés à stabiliser des savoirs en tension et à les transmettre. Il reconnait aux gitans des traits distinctifs précisant qu'*« il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes »* allant dans le sens d'une affirmation de leurs différences, comme *« une forme de norme sociale ».* Aussi, cette affirmation provoque un dilemme tant il se voit tout de même en tant que garant de la nécessité de faire vivre des valeurs et de permettre *« à chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales, familiales, la liberté d'être ».* Ses dilemmes soulignent une forme de porosité

entre valeurs personnelles et valeurs à transmettre. Elle rend compte de la complexité de mener un débat qui vise un retravail des normes et valeurs.

1.3.1.3 Une proportion au contrôle se référant aux programmes d'enseignement

Durant l'ACS 1, Noé documente un échange sur le thème d'une agression sexuelle se déroulant dans le métro parisien, situation faisant l'objet du croquis de départ présenté par un élève. Dans cette situation, une femme victime d'un attouchement sexuel s'en prend à un homme qu'elle reconnaît comme étant l'auteur des faits. Deux hommes viennent en aide à la jeune fille. L'élève Y. s'indigne du faible nombre de personnes qui interviennent (annexe 34, extrait 7).
Noé réaffirme, au visionnage du débat, son adhésion à expérimenter le cadre de référence proposé par le chercheur. Il confirme qu'il s'agit bien de « *prendre des points de vue »* se montrant même déterminé à *« les prendre ».* Cette contrainte lui reste extérieure compte tenu notamment du fait qu'elle s'oppose à sa pratique quotidienne provoquant un sentiment de malaise l'obligeant à renoncer à des façons de faire intégrées. Se sentant très *« mal à l'aise »*, il souligne que d'habitude c'est lui qui « *débite »* en prenant l'initiative dans les échange alors que là c'est tout le contraire qui se produit en étant « *obligé de [s']en remettre aux élèves ».* Nous repérons des habitudes de contrôle des interactions entre élèves.
Ce blocage de Noé s'accompagne d'une prise de conscience. Il découvre sa propre activité notamment sur la manière avec laquelle il guide ses élèves. Il ne s'était « *en fait pas rendu compte »* qu'il était « *aussi directif ».* Ce constat va progressivement provoquer une remise en cause de ses gestes du métier.
D'autres manières de faire habituellement mobilisées s'affirment. Ainsi cette discussion qui s'engage sur le thème des femmes qui, selon les élèves, provoquent en mettant des tenues légères. Dans l'extrait visionné, il coupe la parole à Y. qui semble passer à un autre sujet. Noé met en mots ce qu'il a pensé au moment où il a coupé la parole à Y. ; *« Ok Y. d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plus-tard ».* En réalité, il cherche à satisfaire à ses propres préférences en restant sur la discussion initiale qui selon lui est « *un sujet sensible [qu'] on ne peut pas […] balayer comme ça simplement »,* le considérant comme *« vraiment important ».* En l'état, la contrainte du cadre n'a pas généré de nouvelles prises d'initiatives mais a, au contraire, provoqué une reprise de façons de faire habituelles centrées sur la transmission de connaissances. Dans l'extrait, c'est le thème « *autour de l'égalité »* qui apparaît dont il va développer des éléments au détriment de l'émergence du milieu de vie des élèves.
A travers ces analyses, nous découvrons l'activité de Noé et ses préoccupations qui semblent s'orienter davantage vers la satisfaction de ses propres valeurs et non celles des élèves pour qui un développement moral est visé.
Noé apporte de nouvelles précisions quant à ses intentions professionnelles dans la guidance des échanges (annexe 34, extrait 8). Il postule de sa volonté de contrôler le débat en restant en adéquation avec son système de préférence. Ainsi, *« quand une question commence à partir dans […] un autre sens que ce [qu'il voudrait parce qu'on] était sur un fil conducteur »* qu'il évalue comme *« super intéressant »,* il prend à son compte les échanges. Néanmoins, dans son discours apparaît un début de doute quant à ce choix lorsqu'il précise qu'il faudrait *« peut-être [qu'il] lâche là ».*

1.3.1.4 Une instrumentalisation du vécu des élèves à des fins d'enseignement

Noé confirme un fort attachement à la prise en compte du vécu de l'élève. En effet, il déclare aimer *« [s']'appuyer sur leur vécu »,* et ceci dans ses différents enseignements, *« en EMC […] comme en histoire géographie »* pour s'extraire du *« purement théorique ou d'une étude un peu générale »* (annexe 34, extrait

9). Il précise qu'il s'intéresse à *« leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre comme problème ».* Le but est de leur céder une place dans l'enseignement en étant attaché à *« ce qu'ils peuvent vivre dans les enseignements »*. Dès lors, nous pouvons nous demander ce que devient le milieu de vie à l'aune de cette préoccupation tout à fait en phase avec les enjeux de recherche ?
Nous apprenons que les *« situations des élèves [sont] toujours purement illustratives ».* En réalité, il instrumentalise le vécu des élèves à des fins d'enseignement car *« elles servent à justifier, à légitimer un propos que le professeur a initié ».* Ainsi, nous pouvons dire que le vécu est mécaniquement transposé dans l'enseignement sans une réelle prise en compte des normes et valeurs qui résident dans les raisons d'agir des élèves en prise avec une situation de vie.
Nous explorons encore comment il prend en compte la parole des élèves.
Noé documente un échange vif entre élèves sur les attouchements sexuels dans les transports publics (annexe 34, extrait 10). Tom indique que *« le problème c'est les frotteurs, les violeurs, c'est pas les femmes, elles s'habillent comme elles veulent, ce n'est pas aux femmes de s'adapter »* et Anah de rajouter ; *« moi je ne m'habillerais pas comme ça parce qu'une femme ça ne s'habille pas vulgairement ».*
Noé précise son attachement personnel au thème du débat. Il considère *« le sujet très intéressant »,* justifiant ainsi sa posture en retrait dans la mesure où il *« n'intervien[t] pas ».* A d'autres moments, il reprend la main et « reformule ». Cette manière de faire correspond à des habitudes du métier, *« c'est une technique de prof »* dont l'objectif est d'affilier tous les élèves à la discussion. Aussi, il *« capte la parole de l'élève […] pour que tout le monde réagisse ».* Noé conscientise l'idée qu'il est dans une posture de *« contrôle en faisant ça »,* l'optique étant que cela puisse *« servir [son] objectif pédagogique ».* Il ambitionne ainsi *« de contrôler la tenue du débat »* pour satisfaire à des objectifs d'enseignement. Ce choix d'une priorisation sur une approche programme éloigne les échanges de la prise en compte de milieux de vie.
Dès lors, nous pouvons y voir une forme d'instrumentalisation du milieu de vie de l'élève à travers la prise en compte puis le contrôle des échanges. Son système de préférence s'oriente vers un référentiel programme et non celui du milieu de vie qu'il détourne pour aboutir à ses propres fins. Ainsi, une posture de contrôle est mobilisée comme geste professionnel en phase avec ses intentions.

1.3.2 D'une logique de contrôle à une posture de lâcher prise (fin de l'ACC1 à l'ACC2)

1.3.2.1 Des hésitations entre référence au métier standardisé et remises en cause de l'existant

Alors que jusqu'à présent Noé était plutôt dans une logique de contrôle, il défend désormais durant toute l'ACC l'hypothèse de lâcher prise sur certaines manières de faire standardisées (annexe 34, extrait 11). Ainsi, cet extrait où Evelyne s'offusque à l'idée de devoir accepter des propos hors cadre : *« Il faut laisser me raconter les histoires où les togolais là sont tous comme ça et tout […] ? Je ne peux pas normaliser ça ».* Clarisse suggère qu'il faut se centrer sur la Loi, considérant qu'elle n'irait *« pas sur les valeurs […] mais sur la Loi ».*
Noé reprend la parole et défend un point de vue différent qui impacte fortement la suite de la recherche. Il pense qu'il faut lâcher prise sur ces discours normatifs, *« leur laisser la parole et [...] accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi ».* Pour lui ce qui importe, c'est la prise en compte de la parole vraie des élèves, *« qu'ils racontent davantage et qu'ils posent leurs points de vue ».* Il considère qu'en tant qu'enseignant, on priorise sur les savoirs avec *« cette tendance à être analytique »* alors qu'il faut au contraire, pour cette tâche, renoncer à certains fondamentaux du métier, accepter la

« frustration pour le prof » en priorisant sur *« [l'émergence] des points de vue »* au détriment de l'analytique.
Noé ne lâche néanmoins pas complètement l'administration de la norme telle que prescrite par l'institution. Si, comme nous l'avons vu, il propose de laisser tout dire, en définitive il modélise tout de même les points de vue des élèves pour les rendre conforme aux savoirs institués. Aussi, il propose *« au bout d'un moment »* de préciser aux élèves que ce qu'ils ont *« dit peut-être réprimé par la Loi ».*
Ce point de vue qu'il défend à plusieurs reprises se heurte néanmoins à des positionnements plus traditionnels (annexe 34, extrait 12). Il réaffirme la nécessité d'agir en référence à des gestes du métier standardisés qui confinent à du contrôle.
Ainsi, cette situation où un élève indique que *« la femme c'est la sexualité ».* Cet extrait l'amène à préciser que le rôle de l'enseignant consiste peut-être à traquer les erreurs terminologiques, se limitant à *« corriger des mots du vocabulaire mal employés ».* Aussi, il suggère une autre prise de parole l'amenant à préciser à l'élève ; *« là ce que vous venez de dire là, ben là y a une erreur »,* pour aboutir à une nouvelle question *; « c'est quoi la sexualité pour vous ? ».*
Dans la même lignée, il souligne encore sa frustration de n'avoir pas pu clore le débat dans un registre traditionnel avec *« une conclusion plus professorale plus académique ».*
Nous voyons dans ses prises de parole un dilemme. Soit produire de nouveaux gestes professionnels en faveur de l'émergence des points de vue des élèves en lâchant prise sur une attitude *« plus professorale »* ? Ou conserver une forme d'attirance avec des manières de faire et de penser qui font écho avec le métier d'enseignant sous un angle traditionnel. Ainsi, la découverte de sa propre activité l'amène à poser de nouvelles initiatives sans toutefois rompre avec toutes ses configurations habituelles.

1.3.2.2 De nouvelles manières de penser l'agir pour faire émerger des milieux de vie

Le discours fait progressivement apparaître de nouvelles hypothèses d'agir se référant notamment aux réflexions qu'il a menées à l'issue des échanges de l'ACC1. De nouvelles préoccupations apparaissent (annexe 34, extrait 13). Il se pense désormais *« la question […] si ce n'est pas un problème de démarche »*.
Noé commente la situation de départ sur laquelle repose le deuxième débat, il s'agit d'un élève d'origine pakistanaise qui réagit mal à un surnom ; *« Pak Pak »,* prononcé par un de ses camarades.
Noé reconnait le fort potentiel de cette situation d'accroche y repérant *« toutes les graines pour faire quelque chose de très bon »*. Il reconnaît néanmoins qu'il n'a pas été en capacité d'exploiter ce contenu, ne parvenant pas *« à [le] faire fleurir ».* Il parvient désormais à identifier et à nommer le manque sachant qu'il trouve qu'il ne l'a *« pas suffisamment fleurit ».* S'il exprime encore un sentiment d'inefficacité en considérant qu'il *« n'arrive pas à intervenir »*. Il double le raisonnement par de nouvelles alternatives en termes de pistes d'action. Sur la question du rythme du débat, il faudrait, selon lui, *« laisser un peu respirer tout ça »* en précisant qu'il *« faudrait un peu ralentir là ».*
De nouvelles manières de faire sont envisagées avec précision en considérant qu' *« il aurait fallu un silence ou au-moins ralentir »*. Son analyse s'affine au point de préciser encore l'axe sur lequel il se voit travailler pour faire évoluer sa pratique. Il se demande *« si ce n'est pas un problème de démarche de [sa] part »*. Il soulève l'hypothèse qu'il aurait peut-être été nécessaire de faire émerger *« la multiplicité des valeurs ».*
Selon Noé, son sentiment d'inefficacité serait lié au fait qu'il n'a pas su faire émerger suffisamment de problèmes pour les élèves ; *« [il n'y] avait pas assez de situations dilemmatiques ».*
D'autres manières de penser inédites s'affirment encore durant l'ACC2. Ainsi, à la question du chercheur sur l'entrée dans le débat, Noé se positionne en faveur de ce que le protocole a initialement prévu (annexe 34, extrait 14). Selon lui, *« il faut tout de suite mettre l'élève au devant de la scène »,* soit tout l'opposé de

ce qu'il a fait lors du débat. Clarisse donne du sens à ce choix en considérant que *« ça donne la tonalité du débat »,* tout en soulignant l'impact sur la place centrale laissée à l'élève reléguant l'enseignant au second plan. En effet, si on *« laisse la parole tout de suite aux élèves ils vont prendre toute la place »* amenant les enseignants dans une posture *« en arrière plan »*.
Ainsi, de nouvelles manières de penser l'action s'affirment progressivement, renforcées par les points de vue des autres participants. Néanmoins, nous précisions que cette évolution n'impacte pas encore, à ce stade de l'expérimentation, la manière de faire de Noé.

1.3.2.3 Des dilemmes persistants provoquant une remise en cause de normes du métier

Nous revenons à la deuxième ACS qui amène à la fois de la constance dans les préoccupations de Noé et de la rupture dans ses prises de position.
De la continuité tout d'abord en ce qui concerne sa préoccupation de prendre en compte la parole sincère des élèves (annexe 34, extrait 15). Ainsi, cet échange où il questionne sur la manière dont les élèves évaluent une situation d'un élève d'origine pakistanaise se faisant traiter de *« PakPak ».* Noé exprime l'idée d'avoir été trop normalisant ; *« les élèves ont compris »* rapidement ses *« intentions, et des intentions à peu près ciblées ».* Selon lui, ils ont identifié qu'il attendait qu'ils indiquent que *« les insultes ce n'est pas bien ».*
Il repère ce qu'il nomme un *« rapport intégré »* à savoir que les élèves tout comme l'enseignant joue un rôle, un métier. Cet aspect est essentiel tant il permet à Noé d'entrevoir ce qui fait écran au milieu de vie des élèves.
Nous repérons encore deux éléments de rupture qui traduisent ses dilemmes eu égard à ce qu'il avait précisé lors des précédents échanges (annexe 34, extrait 16).
Un premier, alors qu'il avait défendu l'idée que les élèves peuvent tout dire durant la première ACC, Noé fait état d'une discussion avec un professeur de philosophie qui amène du doute dans sa posture. Celui-ci lui ayant indiqué que la démarche de Noé laisse les élèves *« dans leur marasme »*, lui demandant *« quand est-ce [qu'il en vient] à l'universel ? » ;* notamment lorsque les opinions des élèves sont *« humainement tout à fait inacceptables »*. Cet échange informel sème le doute dans son positionnement professionnel provoquant un vrai *« dilemme ».*
Une deuxième rupture apparaît sur la question de la place de la transmission des connaissances dans le débat (annexe 34, extrait 17). Lors de l'ACC 1, il avait défendu l'idée que les connaissances sont secondaires et que l'émergence du point de vue doit rester la priorité de l'enseignant dans le débat.
Noé documente une scène racontée par une élève qui fait état d'une dispute entre deux femmes d'origine maghrébine dont l'une traite l'autre de *« salle arabe* ». Il demande s'il s'agit là d'une insulte à caractère raciale. Des points de vue opposés émergent sans pour autant que Noé les exploite. Il précise d'ailleurs qu'il ne prend *« pas les points de vue qui divergent ».* Il explique cela par une attirance forte envers la transmission des savoirs. En effet, il se dit *« capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique »* ce qui va l'amener à reproduire une posture de métier habituelle puisqu'il *« fai[t] cours ».*
Il repère le potentiel des situations pour engager un travail sur les valeurs. Ainsi, *« tout était en germe »* sans pour autant arriver à être efficient car *« rien n'est parti ».* Noé explique ses difficultés à mettre en discussion des *« opinions diverses révélatrices de valeurs »* du fait d'une attirance personnelle vers des formes de transmission. Il se sent obligé de *« balance[r] des savoirs ».* Ce sont des *« réflexes de métier »* qui l'amènent à prioriser sur des savoirs et non sur la prise en compte des points de vue des élèves. En fait, il voit *« une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés ».*

Ces analyses montrent les tensions et dilemmes qui habitent Noé comme une expression d'un développement professionnel qui se cherche entre héritage et renouvellement de pratiques.
Ses réflexions l'amènent à formuler progressivement de nouvelles hypothèses d'action en faveur d'un retravail des valeurs en cédant quelque peu sur la transmission des connaissances (annexe 34, extrait 18).
Noé commente un extrait du débat où une sirène de policier se fait entendre provoquant la réaction d'un élève : *« C'est encore un arabe qui a volé ».* Aliah, qui semble particulièrement agacée par cette remarque d'un camarade, se retourne vers Noé : *« Mais monsieur, c'est raciste, c'est raciste ce qu'il dit ».* Noé ne saisit pas cette situation comme une opportunité pour débattre, il reste concentré sur des savoirs à transmettre.
Il analyse sa réaction en se référant à son statut ; arrivant avec une *« parole de prof »* et se référent à sa centration sur les connaissances par une approche définitionnelle des notions utilisées : *« Qu'est-ce que vous appelez racisme ? ».* Des alternatives d'actions lui apparaissent. Ainsi, il repère qu'il n'a *« pas essayé par exemple de travailler avec lui [il pointe un élève du doigt] où d'autres »*, ratant ainsi une opportunité de s'appuyer sur des *« système[s] de valeurs »* pour en faire des objets de travail. Ainsi, il identifie des manières de faire pouvant l'amener à *« fouiller […] faire un pas de plus et faire dire à l'élève plus que sa première expression ».* Noé identifie une résistance de métier car il est de suite *« arrivé avec [un] concept ».*
Il se rend compte que cet apport conceptuel a interrompu l'expression de l'élève précisant qu'il a *« cassé le truc »* en renforçant le métier d'élève, soulignant qu'*« ils savent bien quoi répondre pour que le prof soit content ».*
Il indique que ses choix trouvent leur origine dans ses habitudes professionnelles, considérant que sa raison d'agir *« est un vieux truc »*. Il se retrouve *« dans une approche de prof tout à fait traditionnelle, classique ».*
Il entrevoit pour la première fois des modalités pour exploiter le vécu des élèves en analysant les limites de sa pratique qui n'a pas été *« un moyen de faire émerger des points de vue, individuels, partagés et modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés et qui posent problème à un moment donné ».* Il est désormais en capacité de formuler des questions en les verbalisant : *« Tient, qu'est-ce que vous appelez racisme ok on est tous d'accord pour ce que dit Aliah est juste ? […] Et pour vous là, pourquoi ce n'est pas du racisme, pourquoi ça vous paraît naturel de dire ça ? ».* Ce transfert de préoccupations par le langage acte le processus par lequel Noé se développe professionnellement en anticipant des situations par des réponses qu'il pourrait y formuler.
Il est par ailleurs attentif à ne plus instrumentaliser le vécu de l'élève, évitant d'en faire *« une étude de cas »,* manière de faire qui renvoie à *« une situation de prof d'histoire géographie classique ».*
Noé est désormais en mesure de repérer les gestes professionnels qu'il considère comme un frein à un débat qui ambitionne de se centrer sur le milieu de vie de l'élève (annexe 34, extrait 19). Il repère des moments où il neutralise le vécu de l'élève pour apporter des connaissances. A la suite d'une verbalisation d'un élève qui utilise le terme *« Pak Pak »,* il intervient en disant ; *« le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant ».* Il souligne qu'il vient *« théoriser »,* considérant sa formulation comme étant « une phrase de prof ». Il met ainsi à distance le genre professionnel en indiquant *qu'« il faudrait tomber de cette posture de prof »*, en allant jusqu'à proposer des alternatives en termes de questionnement. Il suggère une autre tournure ; *« comment […] vous réagissez à sa situation là ? ».*
Noé prend conscience qu'il instrumentalise le vécu de l'élève en l'épurant de ses valeurs. Il précise qu'*« on aurait pu prendre […] une vidéo, un extrait de film n'importe quoi »* pour faire son *« cours à l'identique »*. Une croyance qui habitait sa pratique vient de tomber. Il était persuadé jusqu'à présent qu'utiliser le vécu des élèves dans des moments d'enseignement les mobilise. Or, il se voit contraint d'évoluer dans son raisonnement car *« c'est la première fois »* qu'il se rend compte, grâce au visionnage, qu'il se *« trompe ».* En effet, il constate qu'ils n'ont *« pas l'air plus attentifs que ça ».* Sa réflexion l'amène à interroger des

discours qui circulent dans les collectifs d'enseignants, se référant à *« des collègues »* qu'il entend dire ; *« oui on m'a dit de prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'est pauvre ».* Il rapproche ces observations de ses premiers acquis de notre recherche ; *« vraisemblablement ils utilisent ce matériau comme on pourrait utiliser un bouquin où autre »,* le vécu est neutralisé pour devenir un support d'enseignement comme les autres. Nous reproduisons cette formulation qui synthétise un point saillant des résultats de la recherche *; « on parle du présupposé de ta vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire cours ».* Ce choix n'amène pas de plus-value en termes de mobilisation des élèves car même si *« c'est censé plus les intéresser »* en réalité, cela ne provoque pas l'effet escompté.

1.3.3 D'un lâcher prise de normes du métier à de nouvelles manières de faire (le temps de l'ACS 3 à l'ACC3)

1.3.3.1 L'expérimentation de nouveaux gestes professionnels pour accéder au milieu de vie

Au fur et à mesure que l'expérimentation avance, Noé montre de plus en plus de signes de maîtrise de sa pratique. Ainsi lors d'échanges entre élèves où il est question d'analyser l'origine de l'homosexualité, des arguments d'élèves fusent comme ; *« l'homosexualité c'est une malformation »* ou encore ; *« l'homosexualité c'est héréditaire »* (annexe 34, extrait 20).
Il laisse évoluer le débat, se *« contente d'observer »* et *« ne distribue même pas la parole ».* Un sentiment de confort s'affirme puisqu'il *« les laisse débattre »* en précisant qu'il se sent tout à fait *« bien »* jusqu'à se considérer pleinement dans la tâche. Il introduit de l'inédit dans sa pratique et agit à l'inverse de ses routines car *« d'habitude, c'est [lui] qui donne le rythme, qui interroge, rebondit ».* D'ordinaire c'est lui qui va *« plus loin [et] qui fait avancer le groupe »* tandis que là c'est les élèves qui *« font avancer les échanges* ». Son sentiment de maîtrise s'affirme avec des gestes qui traduisent une certaine forme de décontraction, il s' « *appuie sur la chaise, en tournant la tête [et] en les regardant […].* Il confirme que « *le fait de [s'] appuyer comme ça »* confine à une attitude de décontraction. Aussi, ce moment du débat confirme l'émergence de nouvelles manières de faire.
D'autres gestes se font jour. Ainsi cet extrait où Noé commente un échange assez vif entre deux élèves : Anthony qui défend l'idée qu'on naît gay et Aliah qui suggère qu'on devient gay (annexe 34, extrait 21).
Il se montre en difficulté dans cet échange et se dit ; *« content de [se] débarrasser rapidement de cette histoire »* en donnant la parole à un élève afin de contourner les tensions émergentes. Il se montre préoccupé par la qualité des échanges, et est attentif à ce que la *« modération [ne brise pas] la parole ».* Une permanence apparait dans sa volonté de conserver la *« dynamique »* des interactions entre élèves, aspect qui traduit de plus en plus sa maîtrise du débat. Ce point de vue confirme une centration de son attention sur la prise en compte du milieu de vie des élèves. Désormais, il dose la portée de son intervention pour guider les échanges selon ses nouvelles préoccupations. Aussi, il indique que s'il *« montre de trop [la tension entre les deux élèves, alors] ça casse le débat »*. Il acquiert ainsi de nouveaux réflexes professionnels pour maintenir la qualité des échanges et *«[ne] pas briser la parole et vite la redistribuer ».*
Il accepte d'accueillir l'incertitude en donnant la parole à un élève ne sachant *« pas du tout ce qu'il va dire »* tout en veillant à l'impact des prises de parole sur la dynamique du débat *« qui pouvait […] déraper ».* En cela, il se montre soucieux du maintien d'une bonne *« ambiance »* tout en étant exigeant quant à ce que les élèves sont susceptibles d'apporter en termes de points de vue.
L'ACC 3 amène Noé a confirmé son intérêt à faire émerger le point de vue des élèves au sens fort du terme par la prise de compte des raisons d'agir engagées dans l'action (annexe 34, extrait 22).

Lors d'un échange initié par Evelyne sur l'exploitation du débat, Noé précise ce qu'il attend désormais du débat en classe. Ainsi, il faut que *« de vraies questions [soient] posées »,* en veillant à être sincèrement à l'écoute des élèves. Il est soucieux de *« vraiment répondre à […] leur questionnement ».* Il réaffirme sa préoccupation d'exploiter les points de vue des élèves en proposant un retravail des valeurs qui guident leurs choix en étant attentif à ce *« qu'ils ne deviennent pas un prétexte pour faire nos cours »*. Un marqueur de développement professionnel est ici perceptible tant il avait repéré dans sa pratique des logiques de détournement du milieu de vie de l'élève, aspect précisé en début d'analyse.
Ces apports sur le métier se précisent encore par des gestes professionnels qui traduisent un dosage dont la finesse de grains rend compte d'une transformation progressive de sa pratique (annexe 34, extrait 23).
Dans une séquence où le ton monte suite à l'intervention d'un élève, il énonce que *« biologiquement, on ne peut pas être homosexuel ».* Alors qu'Anthony pour sa part défend l'inverse, une élève Aliah se met en colère et lance à trois reprises et sur un ton énergique : *« Tu nais gay ? ».*
Dans cette phase, après avoir laissé la tonalité des échanges monter en intensité, Noé décide d'intervenir tout en questionnant sa démarche, se demandant si *« c'est bien [ou] pas bien comme [il intervient] là ».* Il cherche à être fidèle à ses valeurs déjà exprimées par ailleurs et qui légitiment selon lui sa prise de parole afin *« que chacun puisse s'exprimer, s'entendre ».*
Dans sa manière de faire, il retrouve ses habitudes sachant que celle-ci est *« quelque chose [qu'il sait] faire dans un cours quand [il] constate que beaucoup veulent prendre la parole ».* Mais cette continuité qu'il manifeste se double également d'une nouveauté dû à la spécificité de la situation du débat. On effet, il décrit sa pratique avec finesse, *« ce geste, être là, puis s'abstraire »* ne correspond pas à sa manière de faire qu'il peut transposer dans une situation de cours ordinaire. Dans un tel format, il y voit plutôt une forme de *« bilatéralisme parce que c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof »,* aspect qui ne remporte pas pleinement sa satisfaction.
Il décrit sa façon d'intervenir comme étant *« chirurgicale ».* Aussi, il prend la parole mais sans jamais abandonner sa préoccupation centrée sur la prise en compte de la parole des élèves, le rendant attentif à rapidement *« repartir pour ne pas enrailler la machine ».*
Noé rend compte de gestes qui traduisent une volonté de laisser parler les élèves, et s'il se dit *« cool »,* il précise néanmoins *« qu'il n'y a pas tellement de lâcher prise »* dans cet agir et y voit au contraire *« une sorte d'autorité professorale ».*
Ce passage nous amène à penser que s'il ne renonce pas au contrôle des échanges comme évoqué précédemment, il en modifie néanmoins la nature et sa manifestation. L'enjeu consiste bien à encourager l'expression des élèves, comme nous avons pu le voir, mais en accompagnant son geste d'une posture de retrait. Il exemplifie cette idée à travers une méta-analyse de ses choix en situation : *« Vous avez entendu ces trois ont quelque chose à dire, on va les écouter et je pars ».* Lui-même décrit la finesse de son geste considérant que *« c'est très discret on est sur cette finesse d'agir ».*

1.3.3.2 La redécouverte du dispositif à renfort de prises d'initiatives

Noé engage une réflexion sur la manière avec laquelle il revisite le dispositif du débat comme moyen lui permettant de faire évoluer sa pratique vers la prise en compte du milieu de vie (annexe 34, extrait 24).
Il documente un passage où les élèves s'expriment librement sur le thème de l'homosexualité. Il fait état d'une gêne à l'écoute de propos qu'il estime contraires aux connaissances scientifiques. En effet, *« des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité »* se disent. Néanmoins, il va préciser comment il aborde désormais ces propos en faisant état d'une évolution de manières de penser et de faire. Noé utilise

désormais la phase du débriefing en concordance avec le protocole, afin de rectifier les erreurs des élèves en termes de connaissances. Ce choix lui est inédit.

Il fait un retour sur l'expérimentation du débat et la capitalisation de ses acquis. Il évoque l'étape du débriefing qui correspond au dernier temps du protocole. Lors du premier débat, il avait indiqué l'extériorité de cette étape, ne sachant *« pas trop quoi faire avec ce temps »* qui dès lors ne marquera aucune rupture dans sa pratique du débat. En réalité, il avait adapté le protocole au point de faire disparaître cette étape, *« c'était la poursuite du débat »*. Il rappelle qu'il avait d'ailleurs complètement abandonné cette phase lors du deuxième débat. Il précise ne pas avoir *« éprouvé le besoin d'aller plus loin »*. Lors du troisième débat, le débriefing deviend pour Noé une ressource en concordance avec sa quête performative, éprouvant *« la nécessité [d'aller plus loin]».* Désormais, de nouveaux gestes professionnels apparaissent. Il précise que *« tout ce qui a été dit, [il] le note sur une forme de carte mentale »* afin d'en faire un matériau pour le temps du feedback. Ainsi, le débriefing ne ferme pas la porte à d'ultimes échanges entre élèves puisqu'il précise que *« le débat peut encore se prolonger dans ce moment »*, mais il rend possible un retour sur les échanges permettant cette fois d'entrer dans un travail d'approfondissement des connaissances. Il envisage ainsi de *« faire un vrai travail de recherche au CDI »* pour aboutir à *« une présentation de ces réponses »* à l'issue de cette exploration. On apprend également qu'il réfère cette évolution de pratique à un moment de l'ACC 2 et notamment aux apports d'Evelyne, qui avait fait état de sa manière d'exploiter le débat. Ce décalque de la pratique d'Evelyne lui permet de s'y retrouver quand à l'attachement aux savoirs dont il continue de faire état. Ainsi, il trouve que c'est « *rassurant de savoir qu'il y a ce travail après la séance »* alors que jusqu'à présent, il était obligé de renoncer à ses propres préférences « *alors que le prof en [lui] voudrait reprendre et préciser les choses ».*

Ce développement professionnel, par l'appropriation du protocole en tant que ressource pour satisfaire à des exigences de métier, va encore gagner en finesse de grains. Ainsi, on apprend qu'une nouvelle structuration de sa pratique apparait en opérant une distinction entre apports de connaissances et émergence du milieu de vie des élèves. Il sépare « *dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances »*. Un attachement à des savoirs d'expérience exprimés par les élèves s'affirme considérant que sa manière de faire permet de s'assurer *« que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence ».*

Ce passage nous permet de renseigner comment des prises d'initiatives sur le protocole du débat provoquent du développement professionnel chez Noé.

Noé oriente son propos sur un autre aspect du protocole du débat ; le croquis dont l'objectif est de servir de support à la discussion (annexe 34, extrait 25). Il commente les propos d'une élève S. qui évoque sa récente découverte de l'homosexualité de ses deux sœurs.

Il souligne que la situation évoquée par cette élève aurait pu constituer le support de la situation de départ donc comme *« un cas à présenter »*. Il analyse les propos de l'élève comme étant un bénéfice de l'usage du croquis de départ qui autorise, selon lui, les prises d'initiatives. Ainsi, *« certains commencent à se dire et bien moi j'ai bien une histoire sur ce truc »*. Il accorde désormais de l'intérêt à cette modalité. Il confirme que *« c'est beaucoup plus significatif que ce qu'on pense »* jusqu'à évaluer son impact sur les élèves en considérant qu'*« ils ont dû voir comment on se répartit les opinions »*, aspect potentiellement autorisant pour ces derniers. Selon lui, les élèves pourraient se dire : *« Tient tout le monde s'exprime là, donc moi je vais m'autoriser à le dire »*.

Pour Noé, le croquis devient un outil impactant directement la nature des échanges, il acquiert une finalité garante de « *cette ambiance qui donne le ton, la tonalité ».* Ainsi, loin de constituer une contrainte qui lui reste étrangère, Noé incorpore pleinement cette modalité tel un atout jusqu'à en considérer les bienfaits sur les échanges participant de son développement professionnel.

Le croquis fait l'objet d'échanges lors de la dernière ACC permettant d'amener des éléments supplémentaires qui rendent compte du lien qu'entretient Noé avec cet outil du protocole (annexe 34, extrait 26). Il documente un extrait vidéo de la séquence introductive du troisième débat dans lequel il entend impulser les échanges à la suite de la présentation du croquis par un élève.
Noé compare ses gestes professionnels à ceux de Clarisse et d'Evelyne. Il minimise la qualité de sa pratique pour ce qui concerne l'exploitation du croquis au démarrage du débat, le considérant comme étant *« sous-exploité »*. Clarisse partage son ressenti sur cette phase en explicitant que sa façon de faire lui permet, à partir du croquis, de chercher « *des situations similaires exactement chez les autres »*. Evelyne propose au contraire une autre alternative en restant centré sur le croquis et en visant à provoquer les élèves avec une question dérangeante ; *« on aurait pu dire « donc s'ils n'ont rien dit, ils trouvent ça normal, c'est ça ce que ça veut dire ? »*. Cette option permet à Noé d'entrevoir une nouvelle manière de faire ; *« essayer de trouver un dilemme en fait, creuser le non-dit »* qui lui apparait désormais comme « une évidence » à distance des faits. Evelyne apporte de la complexité dans ce qu'il faut épingler selon elle avec le croquis en veillant à *« chercher le potentiel de la situation, les valeurs qui sont là, dans le non-dit »* amenant Noé à trouver une question qu'il aurait pu poser pour rester sur la situation et en creuser les effets : *« Ah donc c'est la normalité alors c'est cool ».* Progressivement, le point de vue de Noé s'étoffe à l'aune des alternatives proposées par Clarisse et Evelyne.
Noé explicite l'impossibilité de standardiser des réponses et méthodes qui seraient toutes faites car *« comment ben modéliser ça? […] toutes les situations [étant] complètement uniques »*. Néanmoins, sa pratique s'ouvre à de nouvelles perspectives. Par exemple, il considère qu'il aurait pu dire : *« Ben un transsexuel, c'est normal ? »* et ceci *« juste pour les faire réagir »*. Nous voyons dans ces prises de conscience des traces d'éléments transformatifs de son activité. Il précise lui-même être *« en train de le comprendre là en discutant »*, aspect qui se double d'une compréhension des arrière-plans justifiant selon lui l'état actuel de sa pratique ; *« j'ai mal intégré la fonction et l'intérêt de la situation de départ »*. Selon lui, *« c'est encore beaucoup trop un prétexte […] une histoire introductive, une simple accroche»*, se référant à un exercice académique qu'il enseigne au quotidien, c'est *« l'accroche de ta composition rien de plus ».*
Le développement de Noé l'amène à dépasser l'approche utilitariste du croquis jusqu'à lui attribuer une *« fonction anthropologique »* lui permettant d'*« ancrer des savoirs ».* En l'état, sa pratique reste exempte de gestes professionnels traduisant cette nouvelle manière de penser. Néanmoins, on peut considérer un changement de points de vue qui se construit progressivement.
La réflexion portant sur le dispositif lui-même provoque des transformations que Noé se construit au fur et à mesure de l'expérimentation.

1.3.3.3 L'attribution de significations partagées à ses raisons d'agir comme vecteur de développement

Nous repérons un développement professionnel chez Noé qui s'appuie sur le partage de significations des participants de la recherche à ses choix opérés dans l'action. Cet aspect constitue le principal levier de développement de Noé. Nous repérons quelques points saillants pouvant rendre compte de cet état de fait (annexe 34, extrait 27).
La place du silence fait l'objet de discussions et d'attributions de significations qui évoluent au fil de l'expérimentation.
Dans la séquence analysée, un large silence apparaît à la suite d'une remarque d'une élève qui indique qu'elle ne comprend pas *« pourquoi les gays veulent des enfants ».* Noé lance le débat en indiquant ; *« Les gays qui veulent des enfants, est-ce que ça vous surprend ? Vous êtes choqués ? C'est normal ? Pas*

normal ? ». Les élèves mettent du temps à réagir. Le chercheur rappelle à Noé que lors du deuxième débat, il remplissait *« les vides [avec] du notionnel ».*

Noé se réfère à l'expérience du tout premier débat mené par Evelyne qui visiblement lui reste en mémoire. Il rappelle ces silences omniprésents tout en débouchant sur une prise de conscience par un élève de son comportement de harceleur dans la classe. Cette attribution de signification qui avait fait l'objet d'un échange lors de la première ACC fixe de nouveaux repères à Noé. Par ce choix de ne pas intervenir pour combler le silence, il considère qu'*« il y a quelque chose qui a été dédramatisé ».* Ainsi, il accorde désormais une fonction au silence, *« [qui] n'est pas un silence vide […] un échec »* en acceptant des alternatives au déroulement du débat. Il se demande ainsi ; *« Est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'embrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent, des opinions plutôt, j'en suis pas certain ».*

Ce silence, il l'occupe désormais en étant attentif aux élèves et sans intervenir. Aussi, il dit *« rien »* avec un objectif clair lui permettant de *« voir s'ils sont tous au clair avec ce [qu'une élève] raconte »* par exemple. Il veille désormais à ce que les élèves *« se questionnent […] sur les valeurs »* en considérant qu'il faut du temps à l'élaboration interne. Selon lui, *« ce temps il est là pour ça »,* se situant désormais à l'opposé de ses habitudes en soulignant qu'il n'est *« pas du tout sur du notionnel là »*. Une nouvelle manière d'aborder le silence se confirme. Il partage *« l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça »,* favorisant selon Noé les élaborations internes.

Une autre attribution de significations est perceptible dans ce qu'il dit de son rapport au corps. Ainsi, et toujours en commentant cette phase du débat, il conscientise sa posture physique ; *« je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant »,* choix qui contribue selon lui à cette attitude de lâcher prise envoyant un signal d'autorisation à la prise de parole chez l'élève (annexe 34, extrait 28). Cette attitude est le reflet d'un travail sur soi dont l'impulsion vient des ACC, tel *« un choix par rapport [aux] échanges […] ensemble ».*

Il évoque son identité professionnelle comme étant, *« un peu inédite »* dans la mesure où il ne *« cherche pas à mobiliser des savoirs ».* Néanmoins, il ne considère pas sa pratique comme contraire aux règles du métier mais plutôt y voit une autre facette ; *« le prof il est là mais c'est différent ».*

Il donne une signification à sa posture physique qui se veut un appel autorisant la prise de parole des élèves ; leur *« signifier [qu'ils sont] en roue libre ».* Le rapport au corps participe ainsi du projet et des intentions dont se dote Noé dans la conduite du débat.

Noé poursuit les échanges et l'analyse de sa posture. Il revient sur un propos qu'il avait tenu de manière informelle considérant un passage par une *« déprofessionnalisation* » pour en arriver à satisfaire aux enjeux d'un retravail à partir du milieu de vie des élèves. Il considère désormais que son propos lui *« paraît complètement faux […] après avoir fait ce travail »* d'analyse mené tout au long de la recherche. En réalité, il ne s'agit pas de défaire les règles de métier mais de *« transformer [son] attitude professionnelle ».* Il y voit une plus-value sur sa pratique. Il se sent *« aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant »* voire il considère que sa *« qualité professionnelle est meilleure dans cette position là »*, alors qu'il s'emploie paradoxalement au silence ne disant *« rien ».*

Aussi, nous pouvons dire que le métier, loin d'être abandonné par Noé, nous semble enrichi par la découverte de nouvelles manières de faire qui contribuent à enrichir sa pratique.

L'échange se poursuit désormais sur la base d'un extrait du débat où une élève affirme avec conviction qu'il n'est pas souhaitable d'évoquer le thème de l'homosexualité à l'école dans la mesure où c'est incitatif (annexe 34, extrait 29).

Noé évoque son devoir de conformité avec les prescriptions institutionnelles, considérant qu'il se *« retrouve totalement en porte à faux »,* laissant dire des choses *« que la République n'autorise pas ».* Néanmoins, il s'autorise désormais, fort de l'expérience de notre recherche, à réinterpréter la prescription.

Il considère maintenant *« que peut-être que la vraie prescription professionnelle serait de laisser dire ».* Aussi, il passe d'un rapport de la norme comme une injonction à une vision dynamique de celle-ci autorisant une liberté de la parole.

Noé interroge désormais l'enseignement de l'EMC lui-même, en concédant un sentiment de crainte que les élèves pourraient exprimer. En effet, *« [ils] ont trop peur »* d'un écart entre les valeurs prônées par l'école et celles des familles. Du point de vue des élèves*, « l'école va dire des choses qui ne correspondent pas [aux] valeurs [personnelles et familiales] »*. Une certaine ambition de l'enjeu de l'école se déclare chez Noé, *« c'est de […] montrer [aux élèves] que l'école c'est pas ça ».* Aussi, il *« laisse dire »* en confirmant *« qu'imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs »* provoque de *« l'incompréhension »* et […] des impacts par *« rapport à notre société en générale ».* La signification accordée à la pratique du débat en classe s'arrime ainsi avec un réel projet social qui dépasse le cadre de l'école.

Nous repérons clairement un déplacement professionnel qui s'ancre dans de nouvelles significations données à des pratiques habituelles d'enseignant. Ainsi, si par le passé, prôner les valeurs républicaines se faisait par une logique d'imposition, désormais cette préoccupation passe par une autorisation en termes de liberté de parole laissée aux élèves sans pour autant perdre l'ambition de la transmission.

Noé discerne désormais avec précision l'acte d'enseigner un programme *« qui […] dit de faire ça et ça »* et le débat où *« il n'y a pas de frontière »* du fait de la transversalité des valeurs (annexe 34, extrait 30). En opposant deux objets d'enseignement qui nécessitent des pratiques différentes, Noé rend compte du cheminement réalisé. Il reconnaît désormais le retravail des valeurs, comme un objet de travail à part entière qui n'est plus masqué par les seuls savoirs. Il cite le thème du racisme comme une opportunité permettant de traiter *« des valeurs qui, au fond, se croisent […] à chaque fois ».*

Il évoque encore ses collègues enseignants qui ont amenés de la controverse dans cette forme de pratique du débat, *« on en vient toujours aux mêmes [collègues], en philosophie et qui […] disent à quel moment [amener] la parole républicaine là, l'universel »*. Si ces enseignants semaient le doute durant l'ACS1 quant à la finalité du débat telle que pratiquée, Noé n'hésite désormais plus à affirmer son point de vue ; *« est-ce que l'essentiel c'est pas justement que ces jeunes, que nous mêmes, nous nous rendions compte que les points de vue sont divers, qu'ils peuvent bouger, et qu'ils sont relatifs à des milieux familiaux, à des expériences vécues ».*

Il accepte le principe d'un enseignement dont les finalités ne sont pas autant mesurables et prédéterminées comme le sont ceux issus des programmes. Il souligne qu'*« on n'est pas dans un enseignement totalement finit en disant ben voilà le programme là, idéalement en sortant de la troisième ou de la seconde il saura ça »*.

Ces éléments laissent à penser que Noé se construit un style professionnel singulier, en acceptant de s'opposer à des manières de penser que le collectif professionnel semble promouvoir. Il puise ses justifications dans les apports de l'expérience des débats menés, des échanges initiés avec le chercheur et des confrontations avec les points de vue des deux autres participants de la recherche.

1.4 Synthèse des études de cas

Nous synthétisons successivement les trois études de cas avec l'intention d'en repérer le mouvement dans le sens d'un processus de cheminement professionnel.

Nous avons vu que Clarisse occupe une place particulière dans la recherche, dans la mesure où elle avait expérimenté le protocole du débat en phase d'élaboration en fin d'année scolaire précédente.

Nous avons repéré un développement professionnel en trois étapes. Dans un premier temps, elle adapte le dispositif à ses manières de faire habituelles. Aussi, elle l'aborde comme un artefact qui lui reste extérieur sans chercher à prendre en compte les valeurs sous-jacentes au vécu des élèves. Dès que cela est possible, elle mobilise le droit pour répondre à des questionnements d'élèves. Le recours aux connaissances à transmettre lui permet de se sortir de situations complexes et déstabilisantes. Elle considère que ses choix légitiment le métier d'enseignant. La première ACC amène de la controverse professionnelle. Evelyne et Noé pointent ses manières de faire et le peu d'impacts supposés sur le développement moral des élèves.

Un second temps de son cheminement professionnel est observable lors de l'animation du second débat. Elle fait encore état de préoccupations en termes de transmission de connaissances. Néanmoins, de nouvelles préoccupations apparaissent progressivement et de manière ponctuelle. Elle fait état de situations où les élèves avaient peut-être plus à dire que ce qu'ils ont exprimé. Elle repère des moments où elle lâche-prise et en déduit un gain en termes de qualité de parole chez les élèves. Elle se réfère systématiquement aux souvenirs des manières de faire d'Evelyne et de Noé pour justifier ses choix en situation. Néanmoins, elle repère au visionnage de son débat de nombreuses réminiscences de ses manières de faire habituelles où elle n'exploite pas les paroles des élèves dans le sens des valeurs.

Le troisième temps de son développement est perceptible lorsqu'elle fait état de la découvre du potentiel de la parole des élèves. Elle évalue ses nouveaux gestes professionnelles en émettant des hypothèses sur la manière dont les élèves prennent le débat à leur compte. Elle se dit redécouvrir le métier et s'enthousiasme de ses évolutions. L'ACC2 lui fournit encore de nouveaux repères pour faire évoluer sa pratique. Le quatrième temps de son développement professionnel est perceptible à l'issue de l'ACS3. Elle continue sa quête de nouveaux gestes professionnels pour en faire des objets d'analyse. Elle modélise désormais ses choix en situation et affine progressivement son expertise.

Pour Evelyne, le développement professionnel se structure également en quatre temps mais selon un cheminement différent. Tout d'abord, elle se montre particulièrement attachée à asséner des normes sociales, se refusant à admettre que les élèves puissent défendre des valeurs concurrentes. Elle adhère néanmoins aux intentions des concepteurs du dispositif pédagogique ce qui provoque des dilemmes dans la manière d'appréhender ses choix. Pour autant, et en l'état, elle impose les règles et rappelle la Loi dès lors qu'elle ne parvient pas à avoir l'adhésion des élèves quant à son modèle de penser. Lors de l'ACC1, elle suggère d'abandonner le croquis tant celui-ci lui pose problème traduisant ainsi ses difficultés à modifier ses manières de faire.

Le second temps de son développement professionnel s'ancre dans de nouvelles dispositions prises à l'issue de l'échec du premier débat (selon ses aveux) et des effets de l'ACC1. On apprend qu'elle avait anticipé une manière d'être en amont de la séance du débat en se disant que rien ne pouvant lui arriver et qu'elle ne chercherait dorénavant plus à imposer ses manières de penser. Dès lors, une bascule très nette dans son développement professionnel se produit. Elle considère ce débat comme un réel succès. Elle remet d'ailleurs en cause certains gestes du métier qu'elle décrit comme responsables de l'absence de prise en compte du vécu des élèves par les enseignants.

Le troisième temps se caractérise par une consolidation de ses nouvelles manières d'être, de penser et de faire. En outre, elle fait évoluer le dispositif pédagogique avec une exploitation du feedback au centre de documentation et d'information. Elle considère désormais le croquis comme une réelle plus-value dans la manière de débattre. Ainsi, on peut souligner un dépassement de la contrainte représentée par le protocole du débat pour en faire une ressource.

Le dernier temps de son développement se caractérise par de l'incertitude et des tensions dans ses choix après la phase de stabilisation précédemment décrite. Ses manières de faire se caractérisent désormais d'une part par des résurgences de routines du métier qu'elle avait pourtant disqualifiées, tout comme les

pairs, dans la mesure où elles ne produisent pas les effets escomptés sur les élèves. Ainsi, elle fait état de la légitimité de l'enseignant qui se caractérise par la nécessité de transmettre des savoirs tout comme des valeurs instituées. D'autre part, on assiste à un dépassement de ses pratiques d'enseignement et de formation des adultes. En effet, elle fait état d'une évolution dans ses manières d'enseigner et de former. Elle fait désormais usage du croquis comme un matériau incontournable dans certaines situations de cours. Quant à la formation, elle se dit désormais capable de faire émerger le vécu des apprenants adultes pour en faire un objet de travail en lien avec les contenus disciplinaires. Ces manières de faire sont inédites.

Le processus de développement professionnel de Noé se fait en trois étapes. Dans un premier temps, il fait état de blocages dans l'animation du débat. Il souligne son usage du vécu des élèves davantage mobilisé pour transmettre des savoirs académiques que pour viser un travail autour des valeurs. Il n'exploite pas la parole des élèves et prétend même ignorer certaines prises de position qu'il n'entend tout simplement pas lorsqu'il est en situation. Il analyse ses choix en évoquant ses manières de faire qu'il trouve certes inadaptées sans pour autant les abandonner. Néanmoins, au fil des échanges, il fait état de dilemmes et décrit ses choix d'agir comme étant davantage de l'ordre du contrôle.

Dans un deuxième temps, les hésitations se renforcent. Il est pris entre adhérer à de nouvelles manières de penser et d'agir ou perpétuer des gestes du métier. Une pensée en décalage avec ses manières de faire émerge. En effet, il disqualifie ses choix en situation sans néanmoins modifier son agir.

Ce n'est que lors du troisième débat qu'il modifie ses manières de procéder en situation. Il décrit et analyse l'impact de ses nouvelles manières de faire sur les élèves. Ces derniers s'expriment davantage, font état de leurs points de vue et des valeurs cachées dans leur agir. Il tend à attribuer des significations à ses raisons d'agir en prenant de nouvelles initiatives sur le dispositif pédagogique du débat.

2. Analyse inter-cas

Cette deuxième logique de restitution des résultats nous permet de tracer quatre leviers soutenants le développement professionnel des enseignants participants à la recherche. L'enjeu consiste à asseoir notre démarche de recherche en fondant nos observations sur des éléments manifestes. Aussi, avons-nous repéré dans le discours des participants des points saillants de nature à rendre compte de l'évolution tant de manières de penser que de la pratique elle-même. Nous restons en référence avec notre question de recherche qui, rappelons-le, ambitionne d'interroger en quoi la prise en compte du milieu de vie des élèves interroge la professionnalité de l'enseignant dans des visées transformatives et compréhensives.

Nous sommes attentif à distinguer les manières de penser et les manières de faire. L'enjeu étant de clarifier ce qui relève des intentions et préoccupations se situant à un niveau théorique, et ce qui a trait à des gestes professionnels renouvelés observables dans le concret. Il nous importe d'identifier à quel moment apparaît un réel changement dans la manière de faire.

Nous rendons compte de quatre marqueurs présentés dans une logique chrono-thématique à partir des données recueillies lors des ACS et ACC. Pour chacun d'eux, nous présentons des éléments d'étayage ainsi que les indicateurs qui permettent d'acter d'une transformation (sections 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4).

Le premier marqueur fait référence aux sentiments de l'acteur dans la conduite du débat (section 4.1).

Le deuxième marqueur correspond au protocole du débat en tant que cadre de référence (section 4.2).

Le troisième fait référence à l'orientation de l'activité (section 4.3).

Le quatrième renvoie à sa mise en débat (section 4.4).

Chaque marqueur comporte trois tableaux synoptiques en référence aux trois enseignants. Pour chacun d'eux, nous recensons le nombre de verbalisation en lien avec les indicateurs, le tout dans une perspective longitudinale.

Nous faisons précéder chacun des tableaux d'un court descriptif visant à faciliter la lecture du contenu. Il permet au lecteur d'identifier les points clés de l'activité en pointant ce qui est significatif. Ensuite, nous faisons suivre chaque tableau d'une analyse permettant de gagner en compréhension. Nous restons attentif à ne pas interpréter les données en nous éloignant des verbalisations. Aussi, pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* comportant une analyse inter-cas (sections 4.1.2, 4.2.2, 4.3.2 et 4.4.2). Les *verbatim* font apparaître les traces du codage de l'activité (voir chapitre 3, section, 3.1.3). Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès lors qu'un indicateur est repéré dans le discours des enseignants. Il nous permet de rendre compte de la fréquence d'apparition des indicateurs et de restituer l'évolution des préoccupations et raisons d'agir. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Dans les *verbatim* placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).
Nous rajoutons un code couleur pour distinguer un changement dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (cases à fond vert). Nous rappelons notre attachement à rendre compte d'un développement professionnel en distinguant différents analyseurs (voir deuxième chapitre, section 5.2).

2.1 Sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève

Ce marqueur nous permet d'épingler ce que produit le dispositif sur les acteurs en termes de sentiments. Il constitue une opportunité nous permettant d'identifier comment l'acteur est entré dans la démarche d'animation et l'intensité avec laquelle il a éprouvé cette expérience.
Ainsi, les sentiments provoqués par la mise en œuvre du dispositif nous permettent d'approcher les dynamiques de configurations de l'activité et de dialogues des normes mobilisés par les participants. Entre d'anciennes manières de penser et de faire, et de nouvelles appelées par le dispositif lui-même, nous tentons de distinguer ce qui bouge dans l'activité. En outre, ils nous permettent d'acter du niveau d'engagement des acteurs dans la mise en œuvre du dispositif pédagogique.
Nous repérons un développement professionnel dès lors que les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité se muent en davantage de contrôle et de maîtrise. Ces indicateurs nous permettent de rendre compte d'un déplacement professionnel par la production de normes visant à rendre compte d'un gain de professionnalité.
Il nous apparaît en première lecture que les changements de manières de faire se produisent toujours à l'issue des ACC moyennant une temporalité différente. Clarisse et Evelyne font état d'une évolution de la pratique à l'issue de l'ACC1 alors que pour Noé, elle se produit après l'ACC2 suite à une longue phase d'évolution de ses manières de penser. Celle-ci est perceptible de l'ACS2 à l'ACC2 jusqu'à impacter sa pratique de manière visible lors du troisième débat.

2.1.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale[33]

2.1.1.1 Le cas Clarisse

Nous rappelons que Clarisse avait expérimenté avec le chercheur le dispositif en amont de sa généralisation auprès du groupe de participants. Cette place particulière ne la préserve néanmoins pas d'effets de déstabilisation étroitement liés à l'inefficacité éprouvée dans la manière d'animer le débat et ceci dès l'entame de la recherche (1a, 1b-ACS1). Ces sentiments, s'ils persistent jusqu'à l'ACS3, vont néanmoins s'amenuiser progressivement jusqu'à disparaître complètement à l'ACC3. Parallèlement, si les sentiments de confort et de maîtrise sont complètement absents au début du protocole (1c1d-ACS1, ACC1), ils vont progressivement apparaître (1c, 1d-ACS2, ACC2) jusqu'à s'intensifier en ACS3 et ACC3. Il est intéressant de constater l'existence de toute une partie centrale de l'étude (de l'ACS2 à l'ACS3) où cohabitent toutes les formes de déstabilisation avec néanmoins des sentiments de confort et de maîtrise. Cette plage correspond selon nous à une effusion de normes en tension qui rend compte de la vivacité avec laquelle la recherche impacte la pratique de Clarisse. Nous relevons également une rapide évolution dans la manière de penser (1a-ACS1) notamment à travers les analyses menées durant l'ACC1, provoquant tout aussi rapidement l'émergence d'un sentiment de maîtrise (1d-ACS2) suivi plus tardivement par du confort (1c-AS3).
Nous synthétisons l'ensemble de ces éléments (tableau 5).

[33] Légende des tableaux.
Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert). Dans les verbatim placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
1a) Sentiments de déstabilisation	1, 2, 7, 8, 9, 12	1, 2, 3	4, 6, 8, 10	1, 8	1, 2, 4	
1b) Sentiments d'inefficacité	3, 4, 5, 6, 10, 11	4	7, 9	5, 6	3, 5	
1c) Sentiments de confort			11, 12, 14		6, 7, 12, 14, 16	3
1d) Sentiments de maîtrise			1, 2, 3, 5, 13, 15	2, 3, 4, 7	8, 9, 10, 11, 13, 15, 16,17,18,19	1, 2, 4, 5

Tableau 5 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Clarisse

Clarisse fait état de fortes déstabilisations au démarrage de l'étude qu'elle masque en cherchant à contourner les difficultés éprouvée par la mobilisation de gestes professionnels standardisés. Dès la première ACC, elle identifie dans la pratique des autres participants des modalités d'agir qu'elle s'approprie progressivement à travers les analyses menées conjointement. Elle gagne rapidement en maîtrise grâce à une capacité à entrer en dialogue avec ses propres normes qu'elle accepte de réinterroger notamment à travers les questionnements de Noé et d'Evelyne. Cette réflexivité lui permet ensuite de gagner en confort et en maîtrise jusqu'à prodiguer à son tour des analyses et conseils de nature à participer à une montée en compétence des autres participants. En effet, ses observations constituent un fort vecteur de développement professionnel et participent progressivement du changement de manières de faire observé dès l'ACS2 jusqu'à déboucher sur une forme de stabilisation. De manière plus fine, dès l'ACS 2 des dilemmes émergent rendant compte d'une entrée dans la complexité de la recherche jusqu'à remplacer progressivement des certitudes acquises par le passé. Elle finit par accepter de laisser venir de l'inédit dans sa pratique comme le fait d'aborder des thématiques durant le débat qu'elle n'avait pas du tout anticipées dans sa préparation de séance.

Par ailleurs, elle s'engage dans un processus progressif de modélisation de sa pratique dès l'ACS 3 par l'attribution de significations à des phases du débat, participant ainsi d'un gain de confort. Nous citons par exemple la place du silence dans le débat qui, alors que cela lui posait problème au départ, constitue désormais un moment clé permettant selon elle aux élèves de s'engager dans un processus de développement moral. La permanence dans les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité tout au long de l'étude, si elle rend compte d'un processus dynamique de débats de normes, est également dû à un tiraillement entre de nouvelles manières de faire et la résurgence de gestes du métier standardisés. Elle parvient progressivement à transformer sa pratique, aidée par la satisfaction de l'impact positif de ses choix sur les élèves.

2.1.1.2 Le cas Evelyne

La trajectoire d'Evelyne s'engage tel un véritable « cauchemar ». Elle fait état de sentiments de déstabilisation et d'inefficacité qui se caractérisent par leur forte fréquence et intensité (1a-1b, ACS1). Les effets de l'entretien d'ACS1, conjugués aux apports du groupe lors de la première ACC, font très rapidement évoluer sa manière de faire produisant durablement maîtrise et confort dès la deuxième boucle (1c, 1d-ACS2 à l'ACC3). Par la suite, une alternance apparaît entre deux natures de sentiments. Tout d'abord, des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité perçus lors des ACS (1a, 1b-ACS2, ACS3) lorsqu'elle découvre son agir au moment du visionnage des vidéos. Puis l'absence de ressentiments de ce type durant les phases collectives (ACC2 et ACC3) qui se caractérisent par davantage de confort et de maîtrise. Nous proposons une illustration de l'ensemble de ces éléments (tableau 6).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
1a) Sentiments de déstabilisation	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12	1	1, 5		17, 19, 20	
1b) Sentiments d'inefficacité	3, 6, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	2, 3	2, 6, 8, 10		16, 18	5, 6
1c) Sentiments de confort			7, 13, 15, 16, 17, 18	2, 5, 8, 15	1, 5, 9, 10, 12	
1d) Sentiments de maîtrise			3, 4, 9, 11, 12, 14, 19, 20, 21	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14	2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14,15	1, 2, 3, 6

Tableau 6 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Evelyne

Evelyne éprouve rapidement une forte déstabilisation liée à la perte de repères de sa pratique habituelle dans la conduite du débat. Habituée à asséner des normes qu'elle considère conformes aux principes républicains, elle se focalise tout au long du premier débat sur l'ambition de faire adhérer les élèves à ses références. Des sentiments d'inefficacité et de déstabilisation se font ainsi jour tant elle découvre l'absence d'alternatives en termes de gestes professionnels pouvant possiblement l'amener au résultat escompté. L'ACC1 se caractérise par l'analyse conjointe par les participants de ses gestes professionnels jusqu'à provoquer une réelle prise de conscience de freins sous la forme d'impensés. Ces derniers pouvant impacter négativement la qualité du débat. Ainsi, elle parvient à pointer des manières de penser et de faire qui lui permettent de faire rapidement évoluer sa pratique dès le débat suivant. Aussi, dès l'ACS 2 nous identifions l'apparition de nouvelles normes d'agir notamment par la posture de confort. Elle attribue à cette posture le statut de geste professionnel. Celui-ci est visible à travers une attitude corporelle détendue. Elle défend l'idée qu'elle induit par elle-même une qualité de parole auprès des élèves : A l'attitude ouverte et calme de l'enseignante répond, selon elle, une prise de conscience par les élèves de leur liberté de paroles.
Ses nouvelles dispositions participent d'un réel sentiment d'efficacité et de confort dont elle fait état durant l'ACC2. Les approbations de Noé et de Clarisse constituent des marqueurs de son développement professionnel en cela qu'elles participent de la consolidation de ses nouveaux gestes professionnels. Cet aspect se confirme par la référence fréquente de Clarisse et de Noé aux apports d'Evelyne pour construire de nouvelles manières d'agir. Nous relevons malgré tout des moments où elle témoigne d'un sentiment d'inefficacité durant l'ACS3 qui rend compte, selon elle, de la complexité de cette manière de faire débattre les élèves.

2.1.1.3 Le cas Noé

Le protocole du débat introduit rapidement de la rupture dans sa pratique provoquant déstabilisation et inefficacité (1a, 1b-ACS1). Ces sentiments, s'ils sont présents durant pratiquement toute l'expérimentation, s'estompent dès l'ACC1, provoquant une évolution dans la manière de penser perceptible à partir de l'ACS2 jusqu'à faire naître un sentiment de confort (1c-ACC2). Tardivement, de nouvelles manières de faire s'affirment induisant des sentiments de confort et de maîtrise (1c, 1d-ACS3, ACC3).
Nous observons encore que les sentiments de confort et de maîtrise sont complètement absents durant toute la première moitié de l'étude. Elles se produisent dès l'ACC2 pour la première et dès l'ACS3 pour la deuxième. Il est d'ailleurs à noter que cette dernière ne fera plus l'objet de verbalisation durant l'ACC3. Nous illustrons l'ensemble de ces éléments (tableau 7).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
1a) Sentiments de déstabilisation	2, 5,8, 9, 12, 13, 14, 15	1, 3	1, 2	1, 2	1, 3, 6	
1b) Sentiments d'inefficacité	1, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 16, 17	2	3, 4			
1c) Sentiments de confort				3, 4, 5	9, 10, 12, 13, 14	1, 2, 3
1d) Sentiments de maîtrise					2, 4, 5, 7, 8, 11	

Tableau 7 : Tableau synoptique du marqueur « des sentiments », Noé

Pour Noé, la déstabilisation reste une constante tout au long de l'expérimentation. Néanmoins le sentiment d'inefficacité diminue progressivement jusqu'à aboutir à une multiplication de références explicites à des sentiments de confort et de maîtrise.
Les ACC jouent un rôle important dans le développement professionnel de Noé. En effet, à l'issue de chaque ACC, on trace des éléments de transformation. C'est perceptible d'abord sous la forme de nouvelles manières de penser (à l'issue de l'ACC1), pour ensuite aboutir à des évolutions dans la pratique elle-même (après l'ACC2). Dès lors, on observe de nouveaux gestes professionnels qui traduisent un gain de maîtrise sur les événements s'accompagnant d'un sentiment de confort.

Des trois participants, il est celui qui va transformer sa pratique le plus tardivement.

2.1.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.1.2.1 Des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité partagés

L'entrée dans la mise en œuvre du protocole du débat provoque un sentiment de déstabilisation et d'absence de maîtrise auprès des trois participants du débat. Nous rappelons qu'ils sont tous des enseignants aguerris et qu'ils sont, en outre, formateurs dans le cadre de l'EMC. Malgré leur expérience, ils ne parviennent pas à mobiliser des gestes du métier susceptibles de satisfaire aux enjeux du débat jusqu'à éprouver un fort sentiment d'inconfort. Ils font ainsi état d'une forte perturbation en référence à leurs habitudes de travail, se sentant *« hyper déstabilisés »* notamment du fait de l'impossibilité de recycler le travail de préparation de la séance (annexe 35, extrait 1). Ainsi Clarisse qui voulait *« travailler sur le harcèlement et en fait cela a débouché sur complètement autre chose ».* Evelyne et Noé partagent une expérience identique après avoir *« annoncé »* un thème, ils se sont *« retrouvés sur autre chose ».*
Ainsi, une préoccupation partagée s'affirme sur la question des *« concepts [qui] sont là »* en attente de mobilisation, amenant les enseignants à rester aux aguets se demandant *« quand ça va sortir ».* Ils partagent l'ambition de *« pouvoir se rattraper [avec ces mêmes] concepts »* par une *« explication »* de contenu. De manière plus fine, nous postulons que c'est le cœur du métier qui reste en suspens dans la perspective de transmettre des savoirs en référence avec les instructions officielles. Ils se retrouvent ainsi face à un impensé dans leur pratique dont les configurations habituelles n'entrent pas en résonance avec ce qui se joue en réalité dans cette situation du débat qui leur apparait comme inédite parce que centrée sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève.
Aussi, nous pouvons acter que le dispositif du débat fait contrainte pour les participants en les exposant à de l'inédit dans leur pratique. Ils se retrouvent dans l'incapacité immédiate de s'adapter à de nouvelles prescriptions provoquant une rupture avec un savoir-faire intégré.

2.1.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité

Dans ce contexte de déstabilisation de la pratique professionnelle, nous pouvons nous demander ce que devient le milieu de vie des élèves, centre de gravité du dispositif tel que positionné par le chercheur. Nous observons trois manifestations différentes dont la nature tend à rendre compte du processus d'élaboration mobilisé par chacun des enseignants pour satisfaire aux attendus du dispositif.
Pour la participante Clarisse, nous observons une centration sur la neutralisation du milieu de vie et qui fonde sa déstabilisation (annexe 35, extrait 2).
Ainsi cette scène où Clarisse se retrouve dans une situation de déstabilisation manifeste, se montrant vraiment *« très embêtée »* avec une prise de parole d'une élève. Alors qu'elle énonce des connaissances sur le thème du harcèlement, s'appuyant sur le vécu d'un élève, une fille intervient en présentant un autre cas vécu mettant possiblement en accusation des élèves de la classe. L'interrogeant sur la nature de ces faits, Clarisse lui coupe rapidement la parole en indiquant qu'elle ne *« sait pas »* y répondre. Elle relève que *« même corporellement [elle] tourne la tête »* comme pour marquer un désintéressement.
La poursuite de l'échange avec le chercheur fait apparaître de nouveaux éléments de compréhension de son geste professionnel. Une première explication est avancée. Si elle n'a pas donné suite à ce questionnement d'élève, c'est parce qu'elle est attirée par la conceptualisation d'une situation

évoquée par un autre élève. Dans celle-ci, les ressorts théoriques relèvent clairement d'une forme de violence identifiée. Ce qu'elle cherche à démontrer, c'est que *« pour caractériser le harcèlement, il faut des gestes répétés »*. Or, ce que semble présenter la fille va à l'encontre de cette définition l'amenant à quitter *« complètement cette situation pour passer dans d'autres situations ».* Lui donner la parole induirait un abandon du concept qu'elle souhaite enseigner. Aussi, *« la situation dans la classe [n'aurait] plus aucune importance ».* On constate ainsi que ce qui lui importe c'est bien d'opérer un rapprochement entre un vécu et une définition conceptuelle ; tout autre apport risquerait de la dérouter de son objectif assigné. En prolongeant encore l'échange, Clarisse verbalise une autre préoccupation.

On apprend que quitter l'évocation de la situation, en prenant en compte les propos de cette élève, aurait eu pour conséquence de *« désigner [des élèves de la classe] comme les auteurs du harcèlement »,* des élèves présents dans la classe. Or, C. veut éviter de *« partir sur ce truc là ».* Clarisse fait état d'une conviction à l'origine de ce choix ; pour lutter contre le harcèlement, elle considère que le fait de déneutraliser les faits, ce n'est pas *« la meilleure façon »* de faire*.* Au contraire, elle considère qu'il faut neutraliser les événements pour produire des effets en posant *« les choses dans un climat neutre où personne est impliquée ».*

Ainsi, le sentiment de déstabilisation recouvre une norme personnelle positionnant la conduite du débat sur la neutralisation du milieu de vie de l'élève avec un fort adossement à des connaissances. Soucieuse de l'efficience de sa pratique, elle considère que la prévention du harcèlement passe par une déshadérence au vécu des élèves jusqu'à un niveau d'abstraction l'amenant à conceptualiser des situations plutôt que d'en saisir les valeurs en jeu.

Pour le participant Noé, nous observons une volonté de centrer ses choix sur le référentiel *« programme »,* choix qui va se révèle en définitif comme inefficace (annexe 35, extrait 3).

Ainsi cette situation où Noé introduit la séance en restituant les connaissances mobilisées lors du cours précédent dédié à la préparation du débat.

Le visionnage de cette séquence amène Noé à préciser que cette modalité correspond à *« une démarche traditionnelle »,* l'amenant à faire *« le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet »*. S'appuyant sur cette entame, il invite l'élève narrateur de la situation *« à faire [à son tour] le lien »* entre sa situation et les connaissances préalablement exposées. Si ce choix lui *« paraît habile sur le moment »,* il finit par en douter s'en remettant au faciès des élèves pour en minorer la pertinence. Aussi, ce choix lui semble asphyxier le débat tant cette prise de parole est longue et sans intérêt pour les élèves. Il consent que *« dans leur esprit [le thème de la séance] était parfaitement clair ».* Ce choix trouve son origine dans des *« routines de métier »* qu'il transpose de manière mécanique dans la pratique du débat en classe. Il fait ainsi état d'une configuration d'activité centrée sur le référentiel métier et non sur le milieu de vie des élèves. Il est d'ailleurs critique quant à son choix ; *« le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet est clos ».* Son système de préférence s'inscrit très distinctement dans la recherche de conformité avec des prescriptions du métier, aussi il considère son choix comme relevant de *« l'attitude du prof ordinaire ».* Il admet par ailleurs qu'une telle posture lui procure aussi un sentiment de confort, approuvant l'idée qu'il *s'y « retrouve aussi parfois, c'est clair ».*

Nous pouvons donc acter d'une préférence dans sa manière de faire qui ignore le milieu de vie de l'élève au bénéfice de pratiques du métier visant des rituels de fonctionnement. Néanmoins, nous soulignons tout de même les premiers craquements de ses normes d'agir à l'issue de l'échange lorsqu'il affirme que ; *« cette partie là me paraît inutile ».*

Pour la participante Evelyne, nous observons une centration sur le milieu de vie qui est certes repéré mais non exploité (annexe 35, extrait 4).
Evelyne fait également état, dès le début de l'ACS lors de la sélection des extraits, de sentiments d'inefficacité dans la mobilisation du milieu de vie de l'élève comme objet de travail. Nous restituons la situation de départ qui place l'élève-narrateur, Wahibe, en tant que victime de moqueries répétées par ses camarades de classe.
Elle fait état d'une intuition quant au repérage d'indices reflétant les choix en valeurs de l'élève prit dans son vécu, notamment en repérant le moment où l'élève *« commence à dire ; « c'est du racisme ordinaire ».* Si elle identifie le potentiel de ces propos en repérant *« que là y avait un truc »,* elle ne parvient pas à mobiliser un agir en référence tant elle se dit être *« restée […] sans réaction ».* Elle témoigne ainsi d'une certaine sensibilité à repérer des ingrédients pouvant possiblement faire l'objet d'un travail en débat, tout en préférant ne pas le marquer afin de masquer une forme de déstabilisation par manque d'habilité pour l'exploiter. A cet effet, elle reconnait qu'elle n'a *« pas su en profiter »* et donc ne l'a *« pas relevé ».*
Nous pouvons ainsi acter d'une certaine sensibilité à repérer l'attribution de valeurs par l'élève à du vécu, sans pour autant se montrer en capacité d'en exploiter tout le potentiel. Aussi, elle préfère opter en faveur d'une absence de prise en compte tant elle se déclare en difficulté pour en faire un objet de travail. Le milieu de vie de l'élève est repéré sans pour autant être valorisé comme un élément permettant d'engager une action visant du développement moral, à la fois de l'élève mais également du groupe-classe.

2.1.2.3 Ce que recouvre les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité, et qui est commun aux participants

Au-delà des divergences observées, nous traçons deux marqueurs communs aux trois participants qui rendent compte de sentiments de déstabilisation. D'une part, il nous apparaît une certaine proximité entre le sentiment de déstabilisation et l'émergence du milieu de vie de l'élève. Celui-ci s'accompagne d'une certaine liberté de parole dont les élèves s'emparent. D'autre part, nous repérons l'absence de geste du métier en phase avec le nouvel objectif assigné aux enseignants. Nous présentons successivement ces deux aspects en restituant des extraits *verbatim* significatifs.
Pour illustrer la première observation, nous mobilisons un extrait de l'ACS 1 d'Evelyne. Il rend compte de la perte des repères habituels du métier et des choix opérés pour parvenir malgré tout à contrôler les échanges (annexe 35, extrait 5).
Evelyne documente des situations de débat qu'elle ne parvient pas à maîtriser en faisant le choix de prendre le contrôle des échanges par la mobilisation de connaissances. Elle repère distinctement dans l'extrait vidéo des moments où elle *« donne la définition »,* l'amenant ainsi à rejoindre ses manières de faire habituelles qu'elle qualifie de *« zone de confort ».* Ainsi cet extrait où elle refuse que les élèves puissent accorder du crédit au racisme ordinaire, considérant comme impossible de *« laisser penser ça [tant ce n'est] pas acceptable ».* Elle défend l'idée que ce n'est *« pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut ».* Ses propres valeurs, en phase avec celles que promeut l'école, viennent s'imposer à toutes autres manières de penser qui pourraient s'en écarter. Par ailleurs, elle souligne que ses choix d'agir sont dictés par une recherche de conformité avec les instructions officielles rappelant qu'on *« est quand même dans l'école de la République ».*
Elle analyse encore son sentiment de déstabilisation par une perte de repères face à des propos d'élèves contraires aux valeurs républicaines. Elle se dit *« tellement déstabilisée, mal à l'aise […] épuisée*

intellectuellement d'avoir cherché » à faire adhérer aux normes qu'elle ne sait plus où elle est. Une réelle perte de repères s'affirme ; *« ça tourne ça tourne ça tourne et […] je n'ai pas le fil ».* Habituellement elle s'appuie sur ses « notes de préparation » alors que là elle est sans accroche. Elle déclare ne pas avoir *« ce filet là [ne parvenant pas à se] raccrocher à quelque chose de stable ».*
Elle se dit exposée à de l'instabilité permanente avec laquelle elle doit composer pour construire sa pratique, *« tout ce [qu'elle vit, elle le] construit* » dans l'instantanéité, s'en remettant à la précarité de situations d'échanges verbaux où elle s'emploie à orienter les propos pour produire des apprentissages. Elle décrit son processus d'élaboration de la manière suivante : *« Ils me parlent, j'essaye de réfléchir, on essaye de construire »*. Cet extrait nous renseigne sur sa stratégie d'enseignement dont la matière première se centre dorénavant sur la parole de l'élève et non un plan de cours à suivre. Cette situation provoque ainsi de la désorientation dans son agir ne parvenant plus à conduire sa pratique sur des bases connues. Elle se donne un nouvel objectif *: « Faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est du racisme ordinaire ».*
Cet extrait nous permet ainsi d'identifier les tensions et raisons d'agir qu'Evelyne déclare mobiliser dans la conduite du débat, éléments que nous identifions auprès des trois participants comme une tendance partagée à divers degrés d'intensité.
Nous relevons un second point commun chez les participants en référence à l'impossibilité de restituer des gestes du métier standardisés pour répondre aux exigences de la recherche ; provoquant ainsi une perte de repère.
La première autoconfrontation croisée amène Noé à faire état de ses ressentiments en termes d'inefficience sans que le groupe de pairs puisse, à ce stade, amener de solutions ou d'alternatives à cet état de fait (annexe 35, extrait 6). La discussion porte sur un extrait du débat animé par Noé où il documente une discussion vive entre élèves portant sur l'image de la femme. Un groupe d'élèves défend l'idée que l'image de la femme c'est la sexualité.
Noé confirme une réelle perte de repère l'amenant à formuler des propos dévalorisants sur sa prestation en se considérant comme *« nul ».* Il aurait pu mobiliser un geste du métier ordinaire sous la forme d'une synthèse des acquis à ce stade du débat, interrogeant les élèves sur « *ce qu'on a appris ».*
Clarisse confirme d'ailleurs que ce geste professionnel, qu'il n'a pas mobilisé, aurait pu contribuer à valoriser le métier tant c'est une *« phase qui […] légitime »* l'enseignant. Noé reste désemparé face à cette situation, il considère qu'il « *ne maîtrise rien […] du tout »,* concédant qu'il était *« déstabilisé tout le temps […] hors de la sphère de confort ».*
Cet extrait rend compte de l'impossibilité, face à des moments inédits, de mobiliser des gestes du métier pouvant tenir ensemble, situations d'échanges ouverts et intentions de recherche. Aussi, les enseignants se retrouvent dans des situations de classe pour lesquelles ils n'ont pas d'alternatives pour délier les contraintes rencontrées. Ne parvenant pas à retrouver de la stabilité, ils se situent régulièrement dans des faits hors de contrôle. Cette analyse nous permet également d'acter du caractère innovant de la démarche proposée aux enseignants tant elle ne leur permet pas de puiser dans un réservoir de manières de faire disponible.

2.1.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et à des modalités différentes

L'analyse inter-cas, par le prisme des sentiments, nous permet de repérer des traces de développement professionnel marqué par le passage de sentiments de déstabilisation et de pertes de contrôle vers davantage de confort et de maîtrise. Si une bascule apparaît pour l'ensemble des participants, nous repérons une temporalité différente dans le processus de changement impactant concrètement la

pratique. Clarisse et Evelyne font état d'un changement dans leur manière de faire dès le deuxième débat. Pour Noé, ce changement est perceptible plus tardivement, soit dès le troisième débat. Il se caractérise après une phase de maturation dont nous repérons des verbalisations traduisant un changement dans les manières de penser dès l'ACS2.

Les trois participants ont en commun une bascule opérée sur la base d'un même marqueur relativement à la manière d'être que nous définissons comme une attitude de lâcher prise. Celle-ci s'observe tant dans la manière autorisante de recevoir la parole de l'élève, sans jugement moral ni volonté d'asséner des normes, que dans la tenue corporelle qui traduit une décontraction que les participants considèrent comme susceptible d'impacter la liberté de parole des élèves.

Pour exemplifier cette bascule, nous empruntons à chacun des participants un extrait *verbatim* qui nous semble significativement refléter ces observations.

Pour la participante Clarisse, nous retenons un extrait du deuxième débat de la deuxième boucle. Nous rappelons que, n'ayant pas été satisfaite du débat, elle propose au chercheur de revenir le lendemain pour la reprise de celui-ci (annexe 35, extrait 7).

Clarisse fait état de nouvelles dispositions à agir prises préalablement au second débat. Nous apprenons ainsi qu'en arrivant, elle s'était dit qu'elle n'allait *« pas les stresser comme lors du premier débat ». La situation n'est pourtant pas idéale du fait de l'absence de l'Assistante de Vie Scolaire en charge d*'un élève en situation de handicap présentant des troubles du comportement.

Elle analyse l'impact négatif de son état intérieur sur la qualité du débat passé. Elle se disait *« tendue […] dans le premier débat [persuadée que] ça allait rejaillir sur les élèves »*. Elle y voit une correspondance directe avec la qualité du débat. Avec *« une autre posture cela va se passer autrement et c'est ce qui s'est passé ».* Le sentiment de confort qu'elle témoigne, se sentant *« beaucoup plus zen »,* se confirme à travers une posture de lâcher prise qu'elle évalue comme étant positive pour le débat. Elle considère en effet désormais qu'il *« faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça ».* Elle est désormais persuadée *« qu'ils ne vont pas s'écouter en tout cas pas tous et pas tout le temps au même moment ».*

Le débat précédent a ainsi servi de catalyseur à une nouvelle pratique. Ne voulant pas *« revivre le premier débat parce qu'il ne s'est rien passé ou pas grand-chose »,* nous pouvons acter des effets de son anticipation sur la qualité des échanges qu'elle valorise à plusieurs reprises dans les échanges. Ainsi adopter une posture autorisante, prête à tout recevoir sans préjuger du point de vue des élèves, constitue un indice de développement professionnel. Il traduit cette bascule entre des sentiments d'inconfort et d'inefficacité vers davantage de maîtrise et de confort.

Chez Evelyne un déplacement s'opère lors du deuxième débat qui porte sur le thème de l'homosexualité (annexe 35, extrait 8). Durant ce débat, une jeune fille prend la parole est précise que dans la religion musulmane l'homosexualité n'est pas tolérée. La jeune fille fait état de son refus d'accepter l'homosexualité, préférant voir son enfant malheureux, car pas autorisé par sa famille à vivre son éventuelle homosexualité, prétextant qu'il sera heureux dans l'au-delà quitte à en payer le prix durant son existence ; *« je préfère que mon fils soit malheureux ici que dans l'autre monde ».*

Evelyne se montre déstabilisée et sans réponse face à cette énonciation ; se dit *« scotchée [par] la petite [ne sachant] même pas quoi dire ».* Elle se montre néanmoins capable d'accepter que tout puisse être évoqué considérant que *« ça c'est des choses à dire »,* contrairement à ce que sa communauté professionnelle accepterait posant l'hypothèse que si *« elle le dit [à]des profs […] ils l'a prennent pour une intégriste ».* On perçoit dans cette réponse l'acceptation de propos qui seraient probablement disqualifiés par le genre professionnel. Cette autorisation de parole marque l'affirmation progressive de nouvelles normes professionnelles en conformément avec l'objectif de viser le développement moral

des élèves. Néanmoins, cette liberté de parole accordée à l'élève s'accompagne d'une difficulté dans l'usage qu'elle peut en faire. En l'état, elle ne sait pas *« quoi en faire »*, éprouvant ainsi un sentiment d'inefficacité.

Si Clarisse évoquait auparavant l'importance pour elle d'agir dans un état de calme intérieur, Evelyne se distingue par le fait qu'elle accepte d'être perturbée intérieurement mais sans rien laissé paraître physiquement. Nous relevons l'importance qu'elle accorde à son rapport au corps comme un élément participant de l'efficacité de sa pratique. En effet, elle se montre attentive au maintien d'une expression corporelle ne laissant rien paraître. Aussi, elle *« ne montre rien sur [son] visage, [son] expression corporelle n'a pas changé »,* tout en soulignant son sentiment de déstabilisation car *« au fond [d'elle elle était] sans mot ».*

Cet extrait montre qu'elle est désormais capable d'accepter des témoignages d'élèves qui s'opposent aux valeurs républicaines, défendant l'idée que la décontraction corporelle participe de la prise de conscience chez les élèves qu'il n'y a pas d'attendu voire de prédisposition qui seraient à vérifier par l'enseignant. Elle ne cherche désormais plus à asséner des normes. Elle accepte de s'en remettre à l'inédit quitte à masquer son ressenti par une posture physique construite à l'équivalent d'un geste professionnel.

Pour Noé, la bascule est repérée durant le dernier débat. L'extrait proposé à l'analyse montre une élève qui défend l'idée que les femmes doivent s'habiller correctement pour ne pas provoquer de réaction agressive dans la rue (annexe 35, extrait 9). Selon l'élève, si les filles s'habillaient mieux il y aurait moins de problème. Noé laisse parler la jeune fille et reformule ses propos sans rien laisser paraître en terme de processus de disqualification.

Il assume ce choix de tout laisser dire et *« ne regrette pas de l'avoir légitimé ».* Il est désormais prêt à recevoir tous les propos des élèves sans aucune évaluation morale perceptible. *« Même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes »*, il considère qu'il *« faut les dire quelque part ».* Ce choix d'attitude d'intérêt ouvert est un construit qu'il s'auto-administre tel un geste professionnel conscientisé non sans une certaine résistance assumée, se montrant tout de même *« tiraillé là clairement ».*

Néanmoins, il attribue de la valeur à ce choix en considérant qu'il *« faut garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves ».* La formulation de ces points de vue constitue une opportunité pour faire émerger des positionnements en tension comme levier visant un retravail des valeurs de chacun. Ainsi, *« s'ils le disent là, d'autres l'entendent et ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité ».* D'une certaine manière, nous pouvons dire que Noé didactise la situation. Nous pouvons en reformuler le processus : Par la découverte d'autres points de vue, l'élève formule le sien permettant ainsi la confrontation dans un espace sécurisé par l'enseignant en gérant la distribution de la parole.

Nous observons que la transformation de la pratique de Noé est plus tardive. Il nous apparaît que ce temps plus long rend compte d'un besoin de conceptualisation de son agir plus important. Nous observons qu'il passe en outre par un processus de maturation du raisonnement. En cela, il se distingue de Clarisse et d'Evelyne dont le changement s'ancre davantage dans des choix de disposition à agir, qu'elle soit morale ou physique.

2.2 Le protocole du débat comme cadre de référence

Ce marqueur nous permet d'aborder le modèle du débat construit par le chercheur, et introduit dans la pratique des enseignants, en nous situant dans une perspective sociotechnique. Aussi, il s'agit de

considérer ce marqueur à travers le prisme de la relation entre le modèle du débat comme outil technique, et la manière dont les acteurs s'en remettent. Nous ambitionnons d'identifier comment l'acteur évolue, réagit et se transforme *« au contact »* du dispositif et comment celui-ci est interrogé voire est modifié par l'activité des participants.

Un développement professionnel est perceptible sur la base d'indicateurs. Il est repérable dans le passage d'une approche du protocole du débat perçu comme une contrainte et qui reste extérieure aux participants, à une activité de prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource.

De manière liminaire, nous pouvons acter d'un déplacement professionnel tardif des acteurs ce qui rend probablement compte de la complexité d'une telle prescription d'agir au regard des gestes du métier standardisés. Paradoxalement, le déplacement en termes de manières de faire de Clarisse est plus tardif que les autres participants (ACS3) alors qu'elle avait expérimenté le protocole du débat en amont de sa mise en œuvre. Pour Evelyne, l'évolution des manières de faire est rapide. En effet, après l'important sentiment d'échec ressenti lors du premier débat, elle modifie dès le second débat son rapport au dispositif produisant des effets positifs sur la qualité des échanges avec les élèves. Noé est davantage résistant dans la modification de ses gestes professionnels. Si la manière de penser a évolué dès l'ACC2, il n'y a guère que dans la mise en œuvre effective du feedback que nous observons un changement de pratique effectif lors du dernier débat.

2.2.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale[34]

2.2.1.1 Le cas Clarisse

Clarisse aborde malgré tout le dispositif comme une contrainte forte dès le démarrage de l'expérimentation (2a-ACS1) pour ensuite alterner longuement avec des moments où elle l'aborde telle une ressource (2a-2b, ACC1, ACS2, ACC2). Dès la deuxième ACC, elle engage une dynamique où le protocole devient une opportunité (2b, ACC2, ACS3, ACC3) jusqu'à faire complètement disparaître la notion de contrainte (2a-ACS3, ACC3). Nous synthétisons tous ces éléments (tableau 8).

[34] Légende des tableaux. Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert). Dans les verbatim placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
2a) Le protocole du débat perçu comme une contrainte qui reste extérieure au participant	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	1, 2	2, 3	1, 2		
2b) Le protocole du débat perçu comme une prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource	6	3, 4, 5	1	3, 4, 5, 6, 7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 2

Tableau 8 : Tableau synoptique du marqueur « protocole », Clarisse

Des points saillants sont mis en évidence dans le rapport qu'entretient Clarisse avec le protocole du débat.
Elle se distingue par une activité d'adaptation du dispositif à ses normes du métier. Aussi, elle utilise le protocole du débat pour y éprouver ses gestes professionnels habituels. Cette orientation fait d'ailleurs l'objet de controverses de la part d'Evelyne et de Noé dès la première ACC1. Ce moment polémique constitue un temps fort de la recherche, à la fois pour le développement professionnel de Clarisse, mais également pour la recherche dans sa globalité.
Cette controverse amène Clarisse à identifier des choix bloquants dans sa pratique du débat. Signalons qu'initialement elle considérait ses manières de faire pourtant comme une opportunité pour faire émerger le milieu de vie des élèves. Aussi, une tension se fait jour durant la première ACC entre d'une part l'identification d'un rapport au dispositif qui apparait comme une contrainte, un problème à résoudre. Et d'autre part des hypothèses théoriques sous l'impulsion des analyses croisées de la première ACC pouvant possiblement faire apparaître le dispositif comme une ressource.
En ce qui concerne la recherche elle-même, les échanges sur la base de la pratique de Clarisse donnent une impulsion vers l'émergence de préoccupations partagées. En effet, une réelle entrée dans le protocole apparaît. En déclarant utiliser dans un premier temps le dispositif pour travailler exclusivement à la transmission des savoirs, Clarisse se montre extérieure au dispositif par son utilisation pour *« faire cours »* de manière ordinaire, provoquant des réactions de la part d'Evelyne et de Noé.
A l'opposé, d'autres aspects du dispositif comme l'utilisation du croquis, lui permettent de rendre compte de facettes du protocole qu'elle mobilise telle une ressource. Le partage de son expertise contribue à son acquisition pour Evelyne et Noé (ACC1). Sur ce point du protocole du débat, ses apports seront déterminants. En parvenant à donner de la signification à cet artefact, Clarisse modifie leurs points de vue alors qu'ils prônaient son abandon.
La diminution progressive de verbalisations faisant état de contraintes jusqu'à impacter durablement l'évolution de sa pratique est nettement observable durant les ACC. Nous soulignons la spécificité de Clarisse qui identifie chez les collègues tous les ingrédients lui permettant d'aboutir à des prises d'initiatives. Son processus de développement se fait ainsi par repérage, attribution de significations et transposition de choix opérés en situation.

2.2.1.2 Le cas Evelyne

Le dispositif est abordé initialement par Evelyne telle une forte contrainte dont elle ne parvient pas à prendre à son compte les différentes étapes (2a-ACS1, ACC1), ne laissant entrevoir aucune opportunité d'initiatives (2b-ACS1, ACC1). A l'issue de cette entame, elle va rapidement faire état de changements dans ses manières de faire l'amenant à considérer les contraintes du protocole sous l'angle d'initiatives (2b-ACS2,ACC2), dynamique qui va encore s'intensifier par la suite (2b-ACS3,ACC3). Nous observons la quasi disparition d'effets de contrainte au fil de l'étude qui lui restent extérieurs (2a-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3). Nous reprenons ces éléments pour en facilitant la compréhension (tableau 9).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
2a) Le protocole du débat perçu comme une contrainte qui reste extérieure au participant	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10	1		5	
2b) Le protocole du débat perçu comme une prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource			2, 3, 4	1, 2, 3	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11	1, 2, 3, 4, 5

Tableau 9 : Tableau synoptique du marqueur « protocole, Evelyne

La première ACC est déterminante pour Evelyne tant elle s'y déclare comme étant extérieure au protocole de recherche. L'élaboration et l'attribution de significations partagées aux choix effectués par les unes et les autres contribuent à faire évoluer son point de vue à renfort d'analyses. Aussi, elle parvient à mieux appréhender son vécu. Le deuxième débat est une réelle réussite pour Evelyne nous permettant de rendre compte de ce qui s'est transformé dans ses raisons d'agir.
Nous apprenons d'ailleurs qu'elle s'est adaptée au dispositif jusqu'à le transformer en ressources, et se déclare désormais convaincue des apports notamment du croquis qu'elle avait pourtant disqualifié à la fin de l'ACC1. Elle montre un dépassement de ce que prévoyait initialement le protocole. En effet, elle prolonge le travail des élèves par une recherche documentaire leur laissant l'initiative des thèmes en lien avec le débat (ACC2). Cette prise d'initiative traduit le passage d'une logique utilisation du protocole à un usage au service du développement moral des élèves. Par ailleurs, ses propos traduisent une adéquation avec le sens de la recherche.
Durant la troisième ACS, on apprend qu'Evelyne a mobilisé un aspect du protocole, le croquis, dans une situation de gestion de conflits rencontrés dans une autre classe. Cet usage dépassant le cadre de la recherche confirme sa prise d'initiative sur le protocole qu'elle utilise tel un outil au service d'apprentissages.
Par ailleurs, on relève également une prise de liberté puisqu'elle adapte le dispositif lors du troisième débat en fusionnant les étapes du débat à proprement parler avec le feedback (ACS3). Ce faisant, on peut confirmer l'évolution du lien qu'entretient Evelyne avec le dispositif comme un marqueur de son développement professionnel. En effet, d'une forme d'incompréhension voire de rejets de certains composants du dispositif, elle abouti à un dépassement de celui-ci par l'ajout d'une nouvelle étape, la transposition de certains composants dans d'autres situations d'enseignement et d'une transformation du protocole lui-même.

2.2.1.3 Le cas Noé

Le protocole du débat est perçu comme une contrainte durant toute la moitié de la recherche (2a-ACS1, ACC1, ACS2) jusqu'à apparaître comme une ressource qui s'installe de manière durable à compter de l'ACC2 (2b-ACC2, ACS3, ACC3). Une modification de manières de penser y est perceptible. Une évolution dans la manière de faire est repéré en ce qui cocnerne l'usage du feedback (2b-ACS3).Nous observons par ailleurs que pour chaque ACC, on repère des éléments théoriques amenant Noé à postuler de prises d'initiatives sur la base du protocole (2b-ACC1, ACC2, ACC3).
Nous reprenons ces éléments pour en facilitant la compréhension (tableau 10).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
2a) Le protocole du débat perçu comme une contrainte qui reste extérieure au participant	1, 2	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4			3
2b) Le protocole du débat perçu comme une prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource		5, 6		5, 6, 7	1, 2, 3, 4 (feedback) 5, 6, 7, 8 (croquis)	1, 2, 4, 5, 6

Tableau 10 : Tableau synoptique du marqueur « protocole », Noé

Le protocole du débat fait l'objet de plusieurs échanges et parfois négociations avec Noé. S'il l'accepte d'un point de vue théorique à l'entame du projet de recherche, le dispositif met du temps à être considéré comme une ressource au service de la prise en compte du milieu de vie des élèves.

Dès l'ACS2, Noé fait état de sa volonté d'adapter le dispositif tout en soulignant l'échec probable dans les bénéfices escomptés pour les élèves. Deux aspects du protocole font l'objet de discussion ; la manière de lancer le débat en lien avec la séance consacrée au feedback et l'utilisation du croquis. Nous voyons successivement ces deux aspects significatifs de l'activité de Noé en référence au dispositif.

L'ACC2 fournit à Noé de nouveaux arguments pour penser l'entrée dans le débat en mettant en relation ce moment avec la phase du feedback. Il fait évoluer sa réflexion en s'appuyant sur les apports de Clarisse et d'Evelyne qui plaident pour réserver la transmission des connaissances pour la phase du feedback. Noé au contraire avait procédé à cette phase dès le lancement du débat. Ce choix est remis en question par Evelyne et Clarisse. Il parvient à mettre en œuvre ces suggestions en transformant sa pratique lors du troisième débat. Durant l'ACS3, il commente son choix de mettre en œuvre l'étape du feedback en conformité avec les intentions des concepteurs du dispositif. Ce choix lui permet ainsi d'initier une dynamique d'échange avec les élèves dès l'entame du débat. Celle-ci est bien de meilleure qualité de l'aveu des protagonistes. Débarrassée d'une forme de verticalité où les savoirs écrasent le débat, les interactions avec les élèves prennent de l'ampleur et de l'intérêt aux yeux de Noé et de ses collègues. En cela, nous observons que la contrainte du protocole devient une ressource améliorant sensiblement la qualité des échanges.

Le rapport qu'entretient Noé avec l'exploitation du croquis fait également l'objet d'une transformation sensible. Noé exprime des difficultés à l'utiliser (ACS1) jusqu'à le remettre en cause suite à des échanges avec Evelyne en amont de l'ACC1. Comme nous l'avons vu, les apports de Clarisse font évoluer la compréhension de cet artefact.

L'ACC3 voit apparaître une compréhension encore plus fine de l'intérêt du croquis jusqu'à lui accorder une fonction anthropologique qu'il décrit avec beaucoup de finesse. Néanmoins, il concède ne jamais avoir réussi à l'exploiter concrètement. Aussi, il persiste une pratique minorée du dispositif en décalage avec une analyse complexe et systémique de ce que recouvre l'usage du croquis.

Aussi, nous considérons qu'il n'y a pas eu de bascule vers d'autres manières de faire au-delà de la mise en œuvre de la phase de feedback qu'il aborde en tant que ressource lors du dernier débat.

2.2.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.2.2.1 Pratiques conjointes d'adaptation du dispositif

Nous observons auprès des trois participants une pratique d'adaptation immédiate du dispositif qu'ils modifient afin de satisfaire à des exigences propres qui divergent d'un enseignant à l'autre. Ainsi, les trois enseignants expérimentent voire envisagent l'ajout d'une question de départ qui n'avait pas été programmée par les concepteurs. Nous observons qu'ils attribuent des significations différentes à ce choix qui participe du processus de maîtrise de la conduite du débat. Nous restituons les analyses protéiformes qui permettent de rendre compte de la singularité de chaque démarche entreprise dans l'objectif de rendre compte de la finesse de grains avec laquelle ils utilisent les apports réciproques lors des ACC.

Evelyne se montre immédiatement entreprenante en soulignant la nécessité d'entrer dans le débat avec *« une question […] pour introduire la situation* » (annexe 36, extrait 1). Une volonté de se donner de la marge dans la contrainte représentée par le protocole du débat est ici perceptible.

Elle précise la nature de son initiative. Pour le premier débat, elle introduit le thème des violences ordinaires. Elle utilise *« une planche, […]une BD d'une femme qui présente une situation ordinaire au travail »*. On y voit *« une personne qui dit à l'autre : Allez, donne moi la moitié de ton [repas] fais pas ton juif, allez fais pas ton juif »,* une autre indique *: « Femme au volant danger au tournant ».* Ces présentations constituent un support pour recueillir leurs points de vue. Ce passage par l'illustration lui permet de faire émerger des situations vécues en cherchant *« une expérience »* significative en tant que support du débat. Elle propose ensuite de passer par une phase écrite *: « Ecrivez vos idées et puis on va faire un tour de table ».*

Les échanges avec Clarisse et Noé permettent d'introduire des alternatives interprétatives quant aux effets des choix réalisés sur la participation des élèves. Autrement dit, l'analyse partagée vise un dépassement de préoccupations, d'une posture *a priori* autocentrée vers l'évaluation de ses choix sur les points de vue des élèves.

Après plusieurs échanges, Clarisse se montre critique avec cette démarche et se demande si les élèves ne sont *« pas déjà arrivés au concept ? ».* Elle soulève l'hypothèse que les difficultés rencontrées par Evelyne dans la conduite du débat se trouvent possiblement dans ce choix. En ayant *« déjà défini le racisme ordinaire […] ça vient comme une illustration et du coup il n'y a plus rien à dire ».* Evelyne approuve cette analyse. Les échanges ciblent la dimension cognitive de cette question de départ. En effet, le concept y est central ; aspect qu'elle n'avait initialement pas repéré. Cet échange lui permet d'identifier un impensé et d'attribuer un gain de signification dans ses choix opérés. Dès lors, elle est capable de se projeter dans de nouvelles manières de penser et de faire susceptibles d'alimenter une reconfiguration de sa pratique à venir.

L'échange se poursuit et amène Evelyne à s'interroger sur la manière de formuler la question de départ afin qu'elle soit plus inclusive pour les élèves. Elle recherche *« une véritable intégration de tous ».*

Noé argumente en se montrant, tout comme Clarisse, préoccupé par la nécessité d'être attentif à l'impact de la question de départ sur la qualité du débat. Il mobilise son expérience et fait état de sa vision nous permettant de tracer une nouvelle attribution de signification apportée à la formulation d'une question de départ (annexe 36, extrait 2).

L'échange porte sur le thème du débat proposé par Noé : *« Les discriminations dans les transports en commun ».* Il rend compte d'un échange avec sa femme quant à son choix initial dont la formulation de la question était : *« Est-ce que vous avez connu ce type de discrimination ? ».* Il ressort de cet échange le

caractère moralisateur du questionnement ; *« t'arrives avec ta question c'est bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vont se dire : " Ah ça c'est pas bien" ».*
Cet apport de Noé, combiné à celui présenté par Clarisse plus-haut, provoque une prise de conscience chez Evelyne : *« Donc il faut quand même faire très attention […] j'avais peut-être sous-estimé ça ».* Elle fonde sa compréhension en mobilisant à son tour une interprétation déplaçant son point de vue : *« Le métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif ».*
Ainsi, des impensés lui apparaissent, à travers les apports de Clarisse et de Noé, lui permettant d'entrevoir de nouvelles perspectives gagnant en finesse de grains dans ses analyses. Elle se montre désormais préoccupée par la dimension cognitive et normative de la question de départ. Ignorer ces deux dimensions risque de minorer la qualité des interactions.
Sur cet ajout d'une question de départ, nous précisons encore que si Evelyne et Noé ont immédiatement introduit une évolution du dispositif, Clarisse s'est montrée plus fidèle au cadre de départ (annexe 36, extrait 3). Néanmoins, nous apprenons dès l'ACS1 sont intention d'introduire cette nouveauté pour le prochain débat : *« Moi je pense qu'il faut une question sur laquelle débattre ».* Elle précise la nature des échanges *; « on s'est interrogé sur les actions des uns et des autres et leur rapport à la Loi ou au droit »,* traduisant au passage la préoccupation de Clarisse de chercher des traits d'union entre le vécu des élèves et les concepts. Elle indique les enjeux escomptés avec *« une question qui implique les élèves »*, qui soit de nature complexe et *« qui face débat ».*
Clarisse confirme l'ajout d'une étape de questionnement au démarrage du débat suivant, choix qui acte ainsi d'une transformation du dispositif originel.

2.2.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune du dispositif

La conception du dispositif, dont le centre de gravité est annexé à la prise en compte du milieu de vie des élèves, fait l'objet d'échanges entre participants dès la première ACC. Ils nous permettent d'illustrer comment les acteurs s'en emparent en mettant leurs préoccupations en résonance avec les pratiques observées par le biais des différents visionnages.
Le dispositif fait l'objet de controverses quant à la manière dont celui-ci est perçu et employé par les participants. Nous restituons cet extrait particulièrement significatif en cela qu'il rend compte d'un moment clé de la recherche que nous considérons comme une entrée collective dans la complexité du dispositif.
L'extrait porte sur une séquence du débat de Clarisse où celle-ci fait le lien entre ce que les élèves ont évoqué durant les échanges et les savoirs en référence. Cette pratique entraine immédiatement des réactions d'admiration partagée de Noé : *« Ouahh super vraiment ben c'est ce que moi je n'ai pas fait* » et d'Evelyne : *« Bravo »* (annexe 36, extrait 4).
Clarisse précise les apports du travail initial avant le lancement du dispositif, *« on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis »*, prenant à témoin le chercheur, *« tu te rappelles ? ».* Elle fait état des difficultés qu'elle avait ressenties lors de cette phase d'expérimentation notamment dans sa capacité à relier le vécu des élèves avec des connaissances prescrites, *« j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse faire leçon avec le programme d'EMC à partir de leur truc ».* Une fidélité aux instructions officielles apparaît. Elle précise sa nouvelle disposition d'esprit, *« pour le deuxième débat c'était mon objectif vraiment »,* cherchant à produire quelque chose qui fait, *« savoir scolaire ».* Evelyne formule une première question qui laisse entendre quelques doutes quant à la démarche initiée par Clarise : *« Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ? ».*

Clarisse précise ensuite l'orientation de ses intentions, *« je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves »,* faisant état de prescriptions du métier : *« C'est pas ça qu'on attend de nous ».* Elle rappelle aux participants son objectif d'être en concordance avec les instructions officielles ; *« il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans ».* Ces extraits nous permettent d'acter que le dispositif est utilisé comme un paravent qui masque le milieu de vie des élèves par une pratique de recentrement vers la transmission de connaissances instituées.

La contradiction en termes de point de vue, c'est Noé qui l'amène avec cette entrée en matière qui marque véritablement le point de départ de l'impact de la recherche sur le développement professionnel des participants : *« Est-ce que je peux réagir là ? ».*

Il repère dans cet extrait, un marqueur qui rend compte d'une pratique ordinaire, *« on se retrouve là dans une situation presque classique de cours »* comme reflet d'habitudes du métier*, « parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant ».* Noé s'interroge sur la pertinence de relier le vécu des élèves avec des concepts, *« je m'interroge tout de même si cet objectif n'est pas caduque ».* Il reconsidère la place du savoir dans la démarche du débat en se demandant si *« le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émietté ? ».*

Clarisse accorde un crédit à ces attributions de significations apportées avec cette controverse. Elle adhère à ces propos en admettant une forme d'attirance vers des gestes du métier standardisés, *« on se reconnait dedans »* jusqu'à confirmer une forme d'enseignement en réalité assez habituelle : *« Oui c'est vrai, ça fait très "cours" ».*

Nous pouvons ainsi acter chez Clarisse d'une pratique de recentrement du dispositif vers ses configurations habituelles par le prisme des savoirs. Les apports de Noé et d'Evelyne ouvrent vers une nouvelle alternative en termes de prise en compte.

Si les choix opérés par Clarisse sont bousculés par Noé et Evelyne, elle partage néanmoins d'autres éléments d'expertise acquis par son antériorité dans la mise en œuvre du débat. C'est notamment perceptible avec l'usage du croquis qu'Evelyne et Noé ne parviennent pas encore à s'approprier.

Noé fait l'hypothèse d'un passage par une phase écrite qui permettrait aux élèves de rentrer plus facilement dans les échanges (annexe 36, extrait 5). Il propose que les élèves se prennent quelques minutes après la présentation de la situation pour mettre par écrit leurs arguments comme cela se fait par ailleurs dans la démarche habituelle du débat. Le dispositif est ainsi contesté dans sa construction.

Clarisse recentre l'échange sur la pertinence du croquis *; « le fait d'avoir le récit au début des événements très précis là avec le croquis »,* et qui constitue selon elle une porte d'accès à la situation narrée, *« ça les fait rentrer directement dans l'histoire de l'élève qui raconte ».* Pour Clarisse, l'expérience du débat mené confirme l'intérêt de cette étape du dispositif, *« ils étaient vraiment dans la situation, complètement dedans ».* Clarisse précise que pour les élèves de sixième, compte tenu de leur âge, le passage par l'écrit pourrait constituer un frein*, « ils ne maîtrisent pas encore l'expression écrite en collège ».* Elle s'appuie une nouvelle fois sur son vécu pour confirmer l'impact de cette démarche sur l'implication des élèves, *« le croquis avait aussi complètement cet atout parce qu'il les faisait rentrer directement dans la situation ».* Aussi, elle donne une signification à cette phase qui est encore bloquante pour Evelyne et Noé. Elle précise que « petit à petit ils construisaient leur pensée en même temps qu'il y avait le récit des événements ». Son propos traduit sa perception de cette phase du débat perçue comme une ressource, provoquant l'adhésion de Noé ; *« ahh ouiiii d'accord »,* et d'Evelyne ; *« ah oui, d'accord je vois bien ».*

Cette attribution de signification permet ainsi d'acter de divergences quant aux modalités de faire émerger le vécu des élèves. Clatisse défend l'idée que le croquis est un incubateur du milieu de vie de l'élève. Loin d'une contrainte, il lui apparaît telle une ressource susceptible d'aboutir à l'essence même

du dispositif. Ce partage est révélateur de la pertinence de positionner des ACC entre chaque animation du débat jusqu'à produire des éléments de développement professionnel par la découverte de l'étayage de points de vue concurrents.

2.2.2.3 Ce que recouvre le dispositif pour les participants

Cette section vise à faire émerger les préoccupations divergentes des participants quant à leurs représentations du dispositif dans une dynamique visant l'émergence du milieu de vie des élèves.
Concernant Clarisse, nous pouvons acter de préoccupations qui font parfois écran au dispositif. Cet aspect se traduit par le ressentiment que l'artefact proposé par le chercheur n'est pas en conformité avec les instructions officielles. Ce marqueur rend compte de l'activité de Clarisse dans son rapport au dispositif.
Le passage est extrait de la deuxième ACC (annexe 36, extrait 6). La discussion porte sur le premier débat mené par Evelyne qu'elle a vécu tel un calvaire pour reprendre ses termes. Elle se dit avoir été portée par un discours très normatif ; *« certaine de connaître la vérité ».* Elle précise d'ailleurs que cela *« a été une vraie leçon d'éducation »*. Noé précise qu'il a vécu cela lors de son deuxième débat tout en signalant la dimension singulière du dispositif expérimenté, *« c'est quand même assez provoquant pour des profs tout ce qu'on dit là ».* Clarisse pour sa part fait état d'un élément qui acte d'un temps fort que nous considérons comme un second moment clé de la recherche. Nous précisons qu'une mauvaise gestion de cet échange par le chercheur aurait pu avoir des connaissances importantes sur la poursuite de la démarche initiée. Nous rappelons que le premier temps fort, signalé en section 4.2.2.2 dans ce même chapitre, concernait la formulation de controverses suite à un extrait du débat de Clarisse.
Pour en revenir au présent extrait, Clarisse souligne la non-concordance du dispositif avec les instructions officielles, *« on a un programme d'enseignement moral et civique et toi tu fais des débats de développement moral c'est pas du tout la même chose »,* recueillant de suite l'adhésion des deux autres participants ; *« Ah oui c'est vrai ».* Selon Clarisse ; *« quand on fait de l'EMC on fait de l'enseignement »*. Le chercheur précise néanmoins la conformité en se référant au professeur des Universités mandaté par le ministère pour piloter ces programmes, « Pierre Khan, l'universitaire qui avait travaillé sur ce domaine, c'est bien lui qui a mit l'accent sur cette objectif d'aller même vers un perfectionnisme moral modéré ».
Ce point de vue de Clarisse témoigne d'arrière-plans visant une quête de concordance entre les fondements théoriques de la recherche et les instructions officielles. Ce questionnement nous semble traduire un rapport d'extériorité avec le protocole du débat dans la mesure où Clarisse se focalise sur la contrainte qu'il représente pour elle. Néanmoins, nous observons que le débat suivant traduit un rapport renouvelé de Clarisse au dispositif pour lequel la contrainte se transforme en ressource. Nous pouvons formuler l'hypothèse que ce changement de perspective pourrait constituer une conséquence de l'échange présentement analysé.
Pour Evelyne, ce qui fait écran au dispositif se loge dans la quête de conformité qu'elle recherche avec la pression sociale de transmission des normes instituées (annexe 36, extrait7). Cet aspect est perceptible alors qu'elle a abandonné une attitude visant l'administration de la normalité, Evelyne se retrouve à nouveau dans une posture dont elle avait pourtant réussi à se défaire dès le deuxième débat.
Les échanges se fondent sur la suite de l'extrait du débat dans lequel Evelyne change de ton pour indiquer aux élèves que : *« L'éducation c'est important, il faut dire aux filles de faire attention dans la rue mais il faudrait peut-être aussi dire aux garçons de bien se comporter, et ça les garçons on vous apprend ça là à la maison ? ».* Evelyne arrête le visionnage. Elle relève un changement d'intensité ; *« là,*

le rythme est beaucoup plus rapide », et de gravité ; *« le ton aussi ».* Elle fait état de sa parole moralisatrice ; *« c'est vraiment retour case départ, je reprends la main, j'assène ce message »,* tout en confirmant que ce sont les normes sociales qu'elle ambitionne de défendre. L'usage de l'injonction *« il faut »,* ne fait pas référence à son point de vue personnel. Il fait écho avec une injonction sociale, c'est le « *il faut »* de « la société ». Enfin, elle confirme que c'est une mise en conformité des prescriptions du métier qu'elle recherche dans cette phase l'amenant à changer de place ; *« là […] la place là j'ai repris ».*
Pour Noé, c'est la volonté de satisfaire à ses propres besoins qui fait écran au dispositif (annexe 36, extrait 8).
Il évoque le contenu de la première séance. Le protocole prévoit des discussions avec les élèves devant aboutir à la sélection d'une situation support du débat prévu dans un second temps.
Clarisse fait état d'une initiative prise durant laquelle elle avait énoncé les règles du débat à l'entame de celui-ci devant les élèves. Evelyne considère ce choix comme n'ayant aucun effet escompté, *« je me dis valeur zéro »*. Clarisse confirme cet aspect en indiquant que cela ne correspond pas encore à un besoin des élèves, celui-ci n'étant *« pas encore là »*. Cet échange remporte l'adhésion de Noé.
Ce dernier décrit à son tour son choix qui consiste à définir les termes du débat dès l'entame de la première séance ; *« je vous demande de redéfinir etc ».* Il invalide sa pratique, *« est-ce que ça s'imposait là à ce moment là ? Je ne crois pas »,* identifiant un décalage à ce moment du protocole : *« Est-ce que les élèves en avaient réellement besoin ? […] Je ne crois pas »*. D'ailleurs, Evelyne y voit le contenu du troisième temps du débat prévu par le protocole ; *« j'ai cru que c'était le H3. C'est-à-dire le feedback en groupe* ». De nouvelles alternatives se font jour en termes de manière de penser l'action ; *« est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'entre eux ils redéfinissent, à un moment des échanges ? ».*
Evelyne et Clarisse lui fournissent des clés l'éclairant sur son activité. Noé valide tout d'abord la proposition d'Evelyne qui souligne que l'apport de connaissances lors du premier temps épuise les possibilités de débattre, *« tu as totalement raison, le job était fait […] y a plus rien d'instable »*. Enfin Clarisse indique que le fait d'amener du concept est en réalité une réponse au besoin du prof et non des élèves, *« c'était exactement ça »* confirme d'ailleurs Noé.
Les raisons d'agir de Noé se confirment plus loin dans les échanges. En réalité, s'il a fait ces choix, c'est pour suivre le modèle d'agir de Clarisse ; *« cela répondait à un de mes besoins c'est de me rapprocher de ce que tu avais fait toi »,* et notamment l'attachement à satisfaire des attentes sociales envers les enseignants chargés de transmettre du savoir ; *« tu es là pour donner du contenu et moi ce que j'ai fait là c'est pour me rassurer et pour être oui conforme à ces attentes ».* Il nous semble intéressant de mettre l'accent sur les tensions qu'éprouve Noé entre deux intentions. La première consiste à suivre un protocole qui vise l'émergence du milieu de vie de l'élève et qui met provisoirement les connaissances en attente (puisque faisant l'objet de la dernière étape du débat). La seconde qui rend compte de la satisfaction à ses propres besoins visant à répondre aux prescriptions de conformité avec des normes sociales l'amenant à s'éloigner du protocole.
Ces échanges durant l'ACC traduisent la force compréhensive du protocole de recherche qui amène Noé à rencontrer les points de vue de Clarisse et d'Evelyne, tout en découvrant sa propre activité, ici en l'occurrence sa quête de satisfaction à ses besoins. Il prend également en considération l'impact supposé de ses choix sur les élèves et les implicites de ses choix. Il confirme d'ailleurs l'absence de concordance avec ce que le protocole cherche à faire émerger, *« y'a plus rien à explorer ».*
L'ACC2 marque le point de départ d'une évolution de sa pratique touchant véritablement son agir. En effet, à ce stade, son développement professionnel est exclusivement de nature théorique sans impact concret et observable sur ses gestes en situation.

2.2.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et des outils différents

Nous traçons les marqueurs de développement professionnel en acte en identifiant la bascule et les prises d'appui sur des éléments du protocole sur lesquels se fondent ce mouvement. Si Evelyne et Clarisse évoluent en référence au croquis sur une temporalité identique, le déplacement professionnel de Noé est plus tardif et s'appuie notamment sur la qualité des retours et échanges entre pairs (annexe 36, extrait 9).

Clarisse fait état de son intérêt pour le développement moral des élèves, *« j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves ».* Les apports de la mise en œuvre du dispositif lui apparaissent avec netteté sur son rapport aux élèves ; *« je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof »*. Cette prise de conscience est un marqueur fort de son développement professionnel en cela qu'il provoque une découverte du point de vue de l'élève et de l'écart qui peut exister avec la sincérité de leurs propos.

Son adhésion au dispositif se confirme de plus en plus comme une ressource notamment lorsqu'elle évoque l'usage du croquis pour lequel elle identifie une réelle plus-value dans la conduite des échanges ; *« je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens ».* Selon Clarisse, la présence d'un croquis et son exploitation, permet aux élèves d'identifier une rupture importante avec un cours habituel, *« ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire »*. Cette phase elle l'aborde telle une ressource importante pour accéder au milieu de vie de l'élève ; *« on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans »*. L'enjeu étant de faire dialoguer le micro de l'expérience des élèves pour ensuite viser une exploitation ; *« on part vraiment de leur vie et ensuite on généralise ».*

Cet apport permet d'identifier une expertise professionnelle dont le centre de gravité est en concordance avec l'ambition de faire émerger le milieu de vie de l'élève comme objet de travail central. Un réel déplacement est ainsi acté dans la mesure où de nouvelles préoccupations émergent à renfort de sens donné aux choix d'agir.

L'échange avec Evelyne porte sur la manière avec laquelle elle s'engage dans le débat (annexe 36, extrait 10). Elle confirme ses intentions de ne pas reproduire certains choix opérés lors du premier débat notamment dans l'administration de connaissances et de normes ; *« j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que […] j'allais ramener mon savoir […] j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi ».*

Elle confirme une évolution dans la mise en œuvre du dispositif qui rejoint les intentions des concepteurs avec une structuration en plusieurs étapes ; *« en trois séances ».* Aussi, elle met à la séance du feedback l'exploitation des connaissances ; *« je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé »,* laissant le champ libre pour une focalisation sur la prise en compte du milieu de vie se contentant de *« faire émerger ».* Elle ambitionne désormais de creuser plusieurs aspects : *« Des sentiments, des vécus et qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes »,* précisant de nouvelles intentions par une réelle volonté de déranger les élèves ; *« là je les cherche vraiment* ». Une attitude de non-directivité est affirmée ; *« je ne veux pas spécialement les amener quelque part »*, avec l'ambition de faire émerger une attitude authentique ; *« c'est avec cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j'ai envie de leur entendre dire ».*

L'adhérence au dispositif en tant que ressource est ainsi confirmée en faisant usage du temps du feedback comme une perspective favorisant la prise en compte du milieu de vie lors des autres étapes. Cette actualisation de sa pratique marque un déplacement professionnel en acte et en concordance avec les enjeux du protocole.

Noé se réfère également au temps du feedback pour acter d'un déplacement professionnel qui se produit lors du dernier débat. L'ACS3 lui permet de préciser de nouvelles manières de faire de nature à rendre compte de ce mouvement (annexe 36, extrait 11).
Dans un extrait où un élève défend l'idée qu'une société avec de plus en plus d'homosexuels entrainerait une baisse de la natalité, un autre élève intervient pour orienter le propos sur l'influence des copains dans le processus d'éducation sexuelle. Noé interrompt le visionnage pour préciser ses préoccupations à ce moment là.
Il fait état de nouveaux réflexes professionnels en repérant un geste habituel qu'il aurait pu administrer : *« Et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe »,* précisant qu'il s'agit là d'une pratique habituelle d'enseignant ; *« mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore ».* Il se montre désormais centré sur la prise en compte des points de vue des élèves ; *« je ne voulais pas retomber dans ce travers pour maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe »,* et d'éviter de reproduire une pratique jugée non efficace : *« C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat »*. Il précise ses préoccupations : *« Maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe »* et en cela il souhaite s'assurer de la qualité du débat ; *« je ne veux pas brider la parole ».*
Il est désormais capable de reporter à la séance suivante l'exploitation du potentiel laissé en suspens, *« on verra cela au moment du débriefing* ». Noé accepte désormais de s'exposer à l'imprévisible ; *« on n'est pas sur des sujets tout faits »* qui font appel à d'autres configurations ; *« ça nécessite une autre préparation de séance ».* Il accorde désormais de la valeur à cette nouvelle disposition qui modifie son approche ; *« [les sujets] émergent dans les échanges au fur et à mesure et ça c'est fort je trouve ».*
Néanmoins, ce choix a un coût pour Noé, *« je prends sur moi »* pour s'accorder avec une nouvelle préférence ; *« je ne veux pas brider la parole »* parce qu'il attribue de la pertinence à ce qui se dit ; *« là j'y vois de l'intérêt »* remettant à plus-tard son enjeu initial auquel il ne renonce tout de même pas, *« je me projette plus loin ».*
Nous pouvons ainsi acter d'un déplacement professionnel avec une prise d'appui sur le temps du feedback qui optimise la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

2.3 Orientation de l'activité

Ce marqueur rend compte de l'orientation de l'activité des participants en traçant leurs délibérations et raisons d'agir partant d'indicateurs identifiés pour leur fréquence et récurrence d'apparition. Il permet de pointer ce qui participe de leur système de référence et de préférence en prenant comme observables les différentes tendances observées. Aussi, des tensions dilemmatiques apparaissent entre une volonté d'imposer des normes instituées et une tendance à laisser dire des points de vue en apparente contradiction avec les valeurs à inculquer à l'école.
Dans cette même optique, nous ciblons des indicateurs permettant de repérer les tendances des participants à prioriser leurs actions sur la transmission de connaissances, la prise en compte des points de vue des élèves et/ou l'orientation vers le domaine des valeurs.
Nous observons une bascule vers la prise en compte du milieu de vie dès lors qu'une tendance s'affirme d'une approche souple de la norme et d'une prise en compte du point de vue des élèves dans l'optique d'un retravail des valeurs. La transmission des connaissances n'étant pas abandonnée mais elle perd son caractère exclusif.

2.3.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale[35]

2.3.1.1 Le cas Clarisse

La pratique de Clarisse est marquée par une forte centration sur l'objectif de transmission de connaissances (3b-ACS1, ACC1, 1CS2) jusqu'à disparaître presque complètement à compter de l'ACC2 en faveur, de la prise en compte d'un nouveau rapport à la norme (3a, ACC2) et d'une centration sur domaine des valeurs comme objet de travail (3d-ACC2). Une tension entre normalité et normativité est perceptible tout au long de l'étude (3a) avec un changement de manière de penser qui se déclenche en ACC2 s'orientant vers une approche souple de la norme jusqu'à impacter la pratique en ACS3.
Nous relevons encore une absence de prise en compte du point de vue de l'élève (3c-ACS1) au démarrage de l'étude, avec une prise de conscience de son importance en ACC1, impactant la pratique dès l'ACS2. Si durant l'ACS2 et l'ACC2 nous constatons de nombreuses verbalisations relativement à la prise en compte des points de vue des élèves (3c), celles-ci vont se réduire progressivement à compter de l'ACS3. Nous pouvons mettre en parallèle cette diminution avec l'augmentation de référence à un retravail des valeurs qui traduit également un ancrage en termes de points de vue (3d-ACC2, ACS3, ACC3). Cette référence aux points de vue sera d'abord absente (3d-ACS1, ACC1) pour apparaître ensuite en ACS2, jusqu'à provoque une prise de conscience de la nécessité d'un tel retravail (3d-ACC2). La pratique en sera impactée concrètement à compter de l'ACS3. Les temps d'ACC constituent des phases déterminantes dans le développement professionnel de Clarisse. Chaque ACC produit un changement de manière de penser (3a-ACC2, 3c-ACC1, 3d-ACC2) induisant une évolution de la manière de faire lors du débat suivant (3a-ACS3, 3c-ACS2, 3d-ACS3). Nous schématisons ces éléments pour en clarifier la compréhension (tableau 11).

[35] Légende des tableaux. Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert). Dans les verbatim placés en annexe apparaissent entre parenthèses (le numéro de la section avec la lettre qui se réfère à l'indicateur-le numéro d'apparition).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
3a) Norme perçue comme normalité versus normativité	1, 9	2, 3, 4, 6, 7, 8	5, 6	1, 2, 3	6, 13, 21, 22, 25, 26	5, 8
3b) Centration sur la transmission de connaissances	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 5	4, 8, 9, 10, 11, 12, 16		20	
3c) Centration sur l'émergence de points de vue		9	1, 2, 3, 13, 14, 17, 18, 19, 20	4, 5, 6, 12, 13	1, 7, 8	7
3d) Centration sur la transmission de valeurs			7,15	7, 8, 9, 10, 11, 14, 15	2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27	1, 2, 3, 4, 6

Tableau 11 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Clarisse

Au démarrage de la recherche, la pratique de Clarisse est fortement marquée par un attrait des connaissances et une volonté de normaliser les points de vue des élèves pour les inscrire en conformité avec les valeurs républicaines.

La prise de conscience de la nécessité de s'appuyer sur le point de vue de l'élève produit un repositionnement de sa pratique. Ainsi, une attention s'ouvre progressivement à ce qu'induisent ses interventions chez les élèves et, plus lointainement, aux effets sur leur développement moral. Cette évaluation de l'impact de sa pratique est générateur de nouvelles manières de penser et de faire en utilisant les temps d'ACC pour enrichir ses alternatives en termes d'agir. Nous observons que l'accès à une pratique qui vise le retravail des valeurs passe par un préalable qu'est la découverte du point de vue de l'élève comme objet de travail. Cette prise de conscience se produit durant l'ACC2, et provoque un repositionnement de son activité sur les valeurs lors du troisième débat (ACS3). Ce n'est qu'à l'issue de la deuxième ACC qu'elle s'engouffre dans la complexité de ce que recouvre un travail sur les valeurs. Dès lors, elle s'ouvre à une approche davantage normative et ainsi éloignée d'une pratique visant l'administration mécanique de la norme. L'ACS3 lui fournit l'occasion de rendre compte de la complexité et de la richesse d'analyse qu'elle est désormais capable de mobiliser dans le domaine du retravail des valeurs, portée par de nouveaux gestes professionnels qu'elle partage durant la dernière ACC. Nous observons que l'attachement à la transmission de savoirs ne disparait pas pour autant de ses préoccupations. Néanmoins, elle modifie son rapport aux savoirs en découvrant de nouveaux savoirs, plus proches de la réalité des élèves, et qui vont se construisent en dialoguant désormais avec les valeurs.

2.3.1.2 Le cas Evelyne

Le premier débat est perçu par Evelyne tel un échec suscitant une prise de conscience de sa posture normalisante (3a-ACS1). Celle-ci vise l'imposition de normes de penser et de fortes préoccupations de transmission de connaissances (3b-ACS1). Une prise de conscience des effets de sa pratique intervient dès la première ACC (3a-ACC1) produisant un renouvellement de sa pratique observé en ACS2. Dès lors, apparaissent de nouvelles manières de faire minorant l'administration de normes instituées (3a-ACS2) et de transmission de connaissances (3b-ACS2) à la faveur de l'émergence de points de vue des élèves (3c-ACS2) et d'une centration sur les valeurs (3d-ACS2). Ces deux dernières priorisations restent centrales par la suite (3c, 3d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3).
Néanmoins, ce rapide changement de manières de penser et de faire s'accompagne d'un retour vers une approche plus normalisante doublée d'une ambition de transmettre des connaissances (3a, 3b-ACS3, ACC3). L'ensemble de ces éléments est repris sous la forme d'une schématisation (tableau 12).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
3a) Norme perçue comme normalité versus normativité	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,	2	13, 14	11	5, 9, 10, 14, 15, 1 17, 18, 19	1
3b) Centration sur la transmission de connaissances	6, 8, 9, 19, 20, 21, 22	6, 7	8, 10		11, 12, 13	
3c) Centration sur l'émergence de points de vue		1, 5	3, 4, 5, 6, 7, 9, 15	2, 4, 6, 10, 13, 15	1, 2, 4, 7, 8, 22	2, 5, 8
3d) Centration sur la transmission de valeurs		3, 4	1, 2, 11, 12, 16	1, 3, 5, 7, 8, 9, 1 14	3, 6, 20, 21	3, 4, 6, 7

Tableau 12 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Evelyne

Evelyne prend rapidement conscience que les élèves peuvent prétendre à d'autres valeurs que les siennes (3a, 3b-ACS1). Elle déclare avoir changé de point de vue quant à ses intentions normalisantes après l'entretien de l'ACS1, mais aussi après en avoir discuté avec Noé entre l'ACS1 et l'ACC1. Aussi, durant l'ACC1 elle réinterroge l'intégralité de sa pratique (3a, 3b, 3c, 3d – ACC1). Elle prend de nouvelles dispositions à l'entame du deuxième débat en faisant le choix de tout laisser dire. L'impact sur les élèves est perceptible et le débat une réelle réussite de son point de vue. Ce sentiment de succès lui fournit les raisons de penser que la parole des élèves est un support de travail permettant d'aborder leur vécu comme un nouveau savoir à travailler. Elle devient dès lors capable d'instruire sa pratique afin d'en médiatiser de nouvelles compréhensions durant l'ACC2. Néanmoins, un revirement apparait lors du dernier débat. Elle revient à une attitude normalisante et à la nécessité de prioriser sur la transmission de connaissances. Nous y voyons une forme d'hésitation entre deux configurations du métier, l'une davantage traditionnelle répondant à des routines du métier et l'autre davantage innovante et en phase avec les enjeux du protocole de débat.

2.3.1.3 Le cas Noé

La spécificité de l'activité de Noé réside dans une approche essentiellement réflexive des problématiques que soulèvent cette manière de débattre eu égard à la question de la transmission de normes et de valeurs (3a). Il parvient néanmoins à faire évoluer sa pratique en concordance avec une approche souple de celles-ci uniquement à partir de l'ACS3 parallèlement à celle en phase avec la centration sur les valeurs (3a, 3d- ACS3, ACC3).

Ses choix se caractérisent également par une centration quasi permanente sur la nécessité de transmettre des connaissances (3b-ACS1, ACS2, ACC2, ACS3) sans que son point de vue évolue sensiblement tout au long de l'étude. La prise en compte des valeurs n'émerge qu'à la suite de l'animation du deuxième débat (3d-ACC2), les valeurs étant absentes de toute évocation auparavant (3d-ACS1, ACC1, ACS2).

Une évolution concrète dans sa pratique intervient avec l'apparition plus tardive de raisons d'agir visant la prise en compte durable des points de vue d'élèves (3c-ACC2) modifiant concrètement sa pratique dès le débat suivant (3c-ACS3, ACC3). Nous retenons par ailleurs qu'il défend dès le début de l'étude un rapport souple à la norme; ne parvenant néanmoins à traduire cette vision dans sa pratique qu'à compter du dernier débat (3a-ACS3, ACC3).

Tous ces éléments sont reportés sous la forme d'une schématisation (tableau 13).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
3a) Norme perçue comme normalité versus normativité	3, 4, 5, 6	3, 4	1, 2, 3	2	9, 12	4, 5, 6, 7
3b) Centration sur la transmission de connaissances	1, 2		4, 5, 6	6	5, 6, 7, 8	
3c) Centration sur l'émergence de points de vue		1, 2, 5, 6, 7		1, 3, 4	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8	1, 2, 3, 10
3d) Centration sur la transmission de valeurs				5, 7	10, 11	8, 9

Tableau 13 : Tableau synoptique du marqueur « orientation de l'activité », Noé

Tout au long de l'étude, Noé est préoccupé par la distinction entre normalité et normativité qu'il considère comme étant à la base de l'étude. Sa réflexion, qu'il médiatise auprès des participants en adoptant une posture critique et ouverte, l'amène à partager une vision dynamique de la norme comme condition préalable d'appropriation des prescriptions républicaines et ceci dès le premier débat. On apprend qu'il n'oppose pas la normalité et la normativité dans la mesure où il considère qu'une approche dynamique est susceptible de favoriser des points de jonction entre ces approches. Il catégorise une posture qui se traduit par des remises en cause permanente de sa pratique. Dès l'ACC1 il acquiert la certitude que pour faire vivre la norme il faut accepter qu'elle soit contestée par les élèves. L'appropriation de nouveaux gestes professionnels visant une opérationnalisation en cohérence avec cette logique se fait bien plus tardivement à l'issue du troisième débat. Néanmoins, il continue de confirmer qu'il reste en difficulté avec cette manière de faire. Aussi, les acquisitions de nouveaux gestes professionnels sont jugées par son auteur comme étant fragiles. Ce délai de transformation de sa pratique marque la difficulté que recouvre l'acquisition d'une telle posture dans la conduite du débat. Cette situation est liée à un attachement déclaré par Noé à une prescription institutionnelle et sociale qui génère des attendus auxquels il est sensible.

Nous relevons également qu'il met en tension centration sur les connaissances et focalisation sur la prise en compte du point de vue de l'élève. Ce fait est observable tout au long de l'expérimentation. Il est intéressant de noter que son rapport aux savoirs à mobiliser, dans le cadre du débat en classe, évolue. D'abord conscient que la centration sur la connaissance neutralise le point de vue de l'élève (ACC1), il évolue jusqu'à considérer à l'ACS3 que le savoir doit être mobilisé au service du débat nécessitant des gestes professionnels qu'il nomme comme étant de nature *« chirurgicale ».* Ce n'est qu'à partir du troisième débat qu'il parvient à faire évoluer sa pratique professionnelle pour un tel résultat escompté.

De manière plus fine, Noé marque un attachement continue à la nécessité de recourir aux savoirs et ceci tout au long de l'étude. La nouveauté réside néanmoins dans le changement d'orientation de l'usage du savoir ; nous pouvons postuler d'un changement de référentiel ; de savoirs à appendre, Noé passe à des savoirs pour débattre (ACS3).

2.3.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.3.2.1 Préoccupations conjointes quant au rapport aux savoirs

Nous épinglons deux aspects significatifs des préoccupations partagées par l'ensemble des participants et ceci tout au long de l'étude.

Les enseignants se montrent significativement attachés à la question de la transmission des connaissances ce qui, compte tenu de leur profil professionnel, procède d'une certaine logique. L'analyse plus fine de leur discours nous permet de rendre compte qu'ils abordent tous les trois l'appropriation des valeurs sur un mode conceptuel et selon un cheminement intellectuel. Aussi, nous observons que leurs choix sont ainsi détachés de l'agir des élèves et de leurs valeurs personnelles.

Un deuxième aspect apparaît cette fois davantage en lien avec ce que les enseignants apprennent en retour sur les caractéristiques du milieu de vie des élèves. Aussi, un déplacement est perceptible entre enseigner pour transmettre et « s'enseigner soi-même » sur la base de la découverte des points de vue des élèves. Nous empruntons successivement deux extraits rendant compte de ces préoccupations partagées.

Nous utilisons un extrait du premier débat animé par Noé et qui rend parfaitement compte de valeurs traitées sur un mode conceptuel (annexe 37, extrait 1)

Noé précise ses intentions pédagogiques qui sous-tendent son engagement dans la pratique du débat en classe. Dans l'extrait visionné, « *il était question de parler d'égalité et de discrimination* ». Il aborde ces thèmes sous l'angle des connaissances comme le souligne l'emploi à deux reprises du terme *« notion »* adossé à la valeur *« égalité ».* Ainsi, la *« notion d'égalité dans les territoires »* semble recueillir son adhésion en cherchant toutefois à ancrer son propos dans *« des attitudes du quotidien »*. Très vite, Noé inscrit sa pratique dans une dynamique de problématisation définitionnelle en interrogeant les élèves *: « Est t'on à égalité dans l'espace public ? »,* avec une mise en perspective ambitieuse d'un point de vue théorique visant à *« faire un peu réfléchir [les élèves] sur ce qui n'est pas forcément évident de prime abord »*. Un décalage s'affirme entre une intention de proposer des temps de travail sur la base de situations de vie faisant émerger des valeurs en partage et ce qui se produit réellement soit une approche conceptuelle éloignée du réel des élèves.

Les intentions pédagogiques visant l'inscription de la pratique dans le quotidien des élèves par le prisme des valeurs se retrouvent ajournées par un traitement scolaire en décalage avec les objectifs assignés notamment par le chercheur. D'une certaine manière, on pourrait évoquer une usurpation des valeurs par un enrôlement conceptuel dont on peut interroger l'efficience en termes de développement moral des élèves.

Nous illustrons encore le second aspect soit un changement de perspective chez les participants passant de contenus à enseigner à la découverte de nouveaux savoirs inscrits dans l'agir des élèves.

Nous retenons un extrait du troisième débat animé par Evelyne où un élève précise que sa sœur de sept ans vient tous les jours lui montrer ses habits afin d'obtenir son autorisation à les porter en-dehors du domicile familial (annexe 37, extrait 2).

Evelyne se montre *« agacée »* à l'évocation par cet élève *« de son rôle envers sa petite sœur »*, et *« abdique »* en acceptant de *« laisse[r] dire ».* Elle se dit même touchée tant *« ça heurte [ses] propres valeurs »,* mais y reconnait une parole forte qui justifie selon elle d'en faire un objet de travail sans chercher à le disqualifier. Elle y attribue un rapport d'authenticité considérant que *« c'est profondément ancré »* comme manière de penser. Elle y voit une opportunité de travailler les valeurs qui sous-tendent cette situation ; visant à *« aller sur la question de la transmission ».* Aussi, elle cherche à investiguer et

se demande *« d'où ça vient » ?* Elle se donne comme objectif d'explorer le milieu de vie de l'élève malgré la mise en exergue de valeurs qui paraissent s'opposer aux normes instituées.
La déstabilisation qu'elle ressent s'accompagne néanmoins d'un apprentissage de ce que peut possiblement recouvrir un tel milieu de vie. Elle *« apprend quelque chose [sur] l'histoire de la proximité avec la société »*. En effet, l'élève précise plus loin que certains parents *« sont plus éloignés de la vie alors que le grand frère lui c'est autre chose [tant] il est dans le quotidien »*. Elle prend ainsi conscience d'une réalité qui perturbe ses repères, se disant *« un peu abasourdi »* car elle n'avait *« jamais vu les choses comme ça ».*
Cet extrait traduit une posture selon laquelle l'enseignant quitte son rôle de transmetteur de connaissances pour lui-même se mettre en situation d'apprentissage dans un rapport d'horizontalité avec l'élève. Dès lors, elle voit apparaître le bénéfice d'une attitude autorisante qui s'oppose à l'administration d'un discrédit de la parole de l'élève.

2.3.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune de l'orientation de l'activité

L'analyse de l'orientation de l'activité nous conduit à postuler d'un triple processus d'instrumentalisation du milieu de vie de l'élève qui détourne des visées de développement moral des élèves. Trois orientations émergent ; une forme de focalisation sur la transmission de savoirs, la quête d'imposition de normes instituées, et une ambition exclusive visant à remobiliser l'attention des élèves. Pour tous ces aspects, le vécu est détaché des acteurs sans prise en compte des valeurs mobilisées par les protagonistes dans l'action. Nous exposons successivement trois extraits qui nous apparaissent comme étant représentatifs de ce triple processus.
Le premier extrait rend compte d'un processus d'instrumentalisation du milieu de vie des élèves détourné par une centration sur les connaissances (annexe 37, extrait 3).
Les élèves documentent une bagarre entre élèves dans la cour de récréation. Clarisse fait état de la difficulté qu'elle éprouve à contextualiser les faits dans la mesure où un élément de la situation énoncé lui apparait comme manquant : *« Là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? Si c'est habituel ? »*. Aussi, elle ne parvient pas à circonscrire avec certitude les faits permettant d'en tirer une définition théorique de ce *qui « caractérise [le] harcèlement ».* Ne disposant pas d'autres éléments contextuels, notamment l'hypothèse d'une répétition des faits de violence pouvant ainsi acter de la définition conceptuelle, elle préfère abandonner l'évocation de cette situation.
Cet extrait illustre comment le vécu des élèves est susceptible d'être abandonné du fait de l'incertitude notionnelle susceptible d'en découler. La démarche retenue rend compte d'une orientation de l'activité visant à instruire le vécu des élèves en cherchant à l'arrimer à des concepts. En cela, Clarisse n'habite pas une volonté de retravailler des valeurs au plus près des acteurs préoccupée par l'ambition d'un développement moral des élèves. Ses choix traduisent plutôt une intention d'adossement théorique visant l'apprentissage d'éléments du programme comme en témoigne cette exploration de faits visant à illustrer des savoirs à transmettre. Aussi, nous pouvons arguer d'une forme d'instrumentalisation des faits tout comme du vécu de l'élève, visant à faire émerger des connaissances par un effort de théorisation.
Le second processus relève d'une forme d'instrumentalisation du vécu de l'élève traduisant une volonté d'administrer les normes républicaines, indépendamment de tout effort de retravail en partant du milieu de vie. Nous mobilisons un extrait d'un débat d'Evelyne lors de la première ACC (annexe 37, extrait 4).

Les élèves y affirment, et ceci en pleine conscience, que le racisme ordinaire n'est pas un problème pour eux. Evelyne se montre dubitative en indiquant sur un ton interrogatif : *« Ah oui, ça vous choque pas ça ? Vous laissez dire ? Ce n'est pas grave ? Allez, on passe à autre chose c'est ça ? On insulte mais c'est pas grave ? C'est ça ? »*

Noé introduit l'hypothèse que les élèves *« ont senti [qu'elle avait] trouvé un prétexte par l'expérience de quelqu'un pour imposer [la] norme sur le racisme ordinaire ».* Clarisse souligne que les élèves connaissent leur métier et qu'ils *« savent bien ce que l'institution va dire »* par le biais de l'enseignant. Mais elle considère également qu'ils *« n'ont pas de possibilité de dire autre chose » ;* indiquant qu'on ne peut probablement pas *« échapper à ça ».*

On peut ainsi acter d'une forme d'instrumentalisation du vécu de l'élève avec comme ambition d'affirmer des principes normatifs en adéquation avec les attentes morales de l'école. Le vécu des élèves apparaît dès lors comme un prétexte à l'affirmation de normes de penser irréductiblement liées au métier d'élève.

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'à ce stade de l'étude, des impasses apparaissent dans l'agir des acteurs ne voyant pas d'autre alternative qu'un discours prescriptif en conformité avec l'institution. Ils soulèvent le problème que cela favorise des stratégies de quête de conformité des élèves qui *« savent où [l'enseignant veut] aller ».* Néanmoins, les enseignants se demandent s'ils peuvent agir autrement que par l'injonction s'agissant *« des valeurs républicaines »* qu'ils ont pour mission de transmettre.

D'autres dilemmes forts apparaissent encore. En effet, les enseignants se demandent s'il *« y a un accord sur une opinion […] contraire aux valeurs de la République comme le sexisme ; [que doivent-ils faire] ? ».* Cette remarque interroge le cœur du métier quant à l'éthique de l'enseignant qui se doit d'être garant des normes instituées. En effet, *« en tant que prof, on ne peut pas laisser [tout] dire »*. En même temps *« prendre un sujet et les attendre avec une morale, une leçon de morale derrière »* est également identifié comme un frein au développement moral des élèves.

A ce stade de l'étude, nous observons une entrée conjointe des participants dans la complexité de ce que la recherche ambitieuse d'explorer. Si le constat d'une forme de détournement du milieu de vie apparaît, des solutions pour s'en abstraire sont encore ignorées.

Un dernier processus d'instrumentalisation est perceptible dans un usage du vécu se donnant comme unique ambition de remobiliser l'attention du groupe d'élèves. Ainsi ce moment du débat où Clarisse a recours à la prise en compte de l'émotion suscitée par une situation d'élèves pour satisfaire à des visées de gestion de classe.

Nous utilisons un extrait du deuxième débat de Clarisse portant sur le thème de la rumeur (annexe 37, extrait 5). Clarisse souligne tout d'abord la manière dont le récit de la situation a été mené par l'élève-narrateur en considérant que sa présentation semblait relativement extérieure à sa personne ; *« il n'y avait pas trop d'émotions dans ce qu'il [disait], il racontait son histoire et voilà »*. Elle semble ainsi rechercher une certaine proximité avec le milieu de vie de l'élève témoignant ainsi d'une orientation de son activité en conformément avec les enjeux de recherche. Elle déclare ensuite vouloir travailler sur la base de l'émotion suscitée par la situation laissant apparaître l'hypothèse d'un travail des valeurs. Néanmoins, la suite de l'échange fait plutôt apparaître une forme de chosification du milieu de vie évoquant une centration de ses préoccupations sur *« le vocabulaire des émotions ».*

Ce mode de prise en compte du milieu de vie n'est pas compatible avec une volonté d'inscrire le travail dans le domaine des valeurs. La poursuite de l'échange fait apparaître que le recours aux valeurs est en réalité un moyen d'attirer l'attention des élèves. En effet, *« d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser »*. Aussi, nous pouvons considérer que le milieu de vie est instrumentalisé en

cela que la finalité ne consiste pas en un retravail visant le développement moral des élèves mais plutôt en une mobilisation de ces derniers dans une logique de gestion de classe.

2.3.2.3 Ce que recouvre les dilemmes liés à l'orientation de l'activité et qui est commun aux participants

Nous repérons les préoccupations conjointes des participants qui font dilemmes en référence à la prise en compte du milieu de vie des élèves. Trois manières de penser impactent l'orientation de l'activité des participants. Nous identifions le rapport aux normes plus ou moins auto-prescrites, la nécessité d'enseigner le programme et une propension à être affecté par des paroles d'élèves. Nous présentons successivement trois extraits en guise d'illustration.

Un premier point est perceptible dans l'attachement à la norme en tant qu'objectif de transmission masquant pour une part toute autre visée.

L'échange porte sur un extrait du débat d'Evelyne où les élèves défendent l'idée qu'insulter un ami ce n'est pas un problème (annexe 37, extrait 6). En revanche, se faire insulter par quelqu'un qui ne fait pas partie de ses amis, il le considère comme étant un geste *« grave ».* Evelyne se demande comment faire pour pousser tous les élèves à s'exprimer.

Clarisse suggère le recours à la narration pour impulser les échanges. Elle propose de *« les amener à raconter encore plus pour faire émerger du matériau »*. Evelyne se montre interrogative et critique quant à la limite de la liberté de parole à laisser aux élèves. Elle ne se voit pas laisser les élèves stigmatiser par exemple *« les togolais »* par un processus de catégorisation. Les interventions des élèves lui semblent ainsi peu en phase avec ses normes propres pour lesquelles *« tout ne peut pas se dire ».* D'une certaine manière, elle pointe l'écart entre l'espace privé et l'espace public considérant l'existence d'une ligne de démarcation.

Ce passage donne l'occasion à Clarisse de confirmer à son tour son attachement à la norme en tant qu'elle lui est exogène. Dans ce moment d'expression spontanée des élèves, elle suggère de s'en remettre à un questionnement injonctif : *« Je dirais que dit la Loi »* ; indiquant sans ambiguïté qu'elle n'irait *« pas sur les valeurs là »,* se ressentant très *« mal à l'aise avec ça ».* A son tour, elle se réfère à des normes propres visant à satisfaire à son devoir d'exemplarité. Ainsi, accepter que les élèves fassent état de normes en tension avec celles portées par l'institution lui donnerait l'impression qu'elle *« accepte ça ».* Evelyne conteste cette approche en considérant que *« tout le monde connait la Loi ».* Noé formule une alternative sous la forme d'une autorisation libre à l'expression spontanée des élèves. Il considère qu'il est nécessaire de *« vraiment leur laisser la parole et d'accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi ».* Le recours à la norme n'est certes pas abandonné mais est décalé à plus-tard considérant qu'au *« bout d'un moment »,* il y a lieu de revenir sur le sujet évoqué en amont en précisant aux élèves que ce qu'ils ont dit *« peut-être réprimé par la Loi ».* Cette alternative requiert l'adhésion de Clarisse.

Le niveau d'analyse restitué rend compte de la fécondité de la confrontation de points de vue. Les ACC parviennent à faire bouger quelque peu les préoccupations notamment en référence aux propos de Clarisse. D'un discours très vite normatif, confronté à des situations où les élèves expriment des idées non conciliables avec l'institution, elle accepte désormais l'idée de laisser dire les choses pour ensuite, à retardement dirons nous, poser la parole normative. En revanche, elle confirme qu'elle n'envisage pas d'entrer dans un retravail des valeurs tant elle dit se sentir en difficulté avec une telle manière de faire.

Cette analyse montre bien que le recours à la norme est un geste professionnel qui éloigne les participants de la mobilisation du milieu de vie des élèves. Celui-ci étant d'une certaine manière ignoré

au profit d'une administration de la norme qu'elle soit endogène ou exogène en concordance avec des attentes plus ou moins auto-prescrites.
Un deuxième aspect apparaît faisant écran cette fois dans la quête de conformité avec les programmes d'enseignement.
Evelyne questionne les élèves : *« Se faire appeler le marocain, c'est acceptable ? »* (annexe 37, extrait 7).
Elle réaffirme sa volonté de transmettre des normes, de « poser une morale, une éthique, un comportement », aspects qui se traduisent à travers son discours moralisant. Elle énonce clairement que nommer quelqu'un de la sorte *« ça ne se fera pas […] parce que si ça se fait […] ce n'est pas acceptable ».* Aussi, elle n'évoque aucun regret à ses prises de paroles injonctives considérant que *« ça c'était à dire ».*
Néanmoins, ses intentions se heurtent à un dispositif qui perturbe ses certitudes et qui la *« poussait à aller un peu au-delà de [ses] pratiques et habitudes professionnelles »,* se situant dès lors en-dehors de sa sphère de sécurité. Elle considère que *« même humainement, en tant que personne, [elle ne pouvait] pas laisser dire cela ».* L'objectif de les amener à adhérer aux normes est un objectif à court terme, ne pouvant *« les laisser quitter le cours sans [qu'ils aient] compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être ».* On apprend qu'elle a malgré tout tenté de se centrer sur la parole des élèves en se mettant *« dans la situation, dans ce que eux disaient ».* Se faisant, elle s'obligeait « *à continuer à creuser, à éviter de les juger »,* jusqu'à la limite de ce qu'elle peut accepter. *« Puis franchement à un moment »* elle déclarait en avoir « marre » ; le besoin de les faire accéder à des normes instituées s'affirmant tant *« c'était plus fort »* qu'elle.
La poursuite de l'échange fait néanmoins apparaître la réelle raison sous-jacente à ses choix qui se caractérise par la quête de conformité avec *« le programme d'EMC ».* On apprend ainsi que ses choix l'amènent en réalité à viser une forme de concordance avec les concepts à transmettre par une fixation sur *« des acquis, des connaissances».* Elle se montre ainsi satisfaite de la réaction des élèves à cette auto-assignation en constatant qu'ils *« acquiescent en disant : Oui c'est une forme de racisme ordinaire ».* Ce constat requiert une forte satisfaction de sa part, considérant que *« c'est gagné »* et se sentant *« soulagée ».*
L'objectif de transmission de connaissances est confirmé : « *Ils définissent les mots »,* se disant *« contente »* tant elle *« dirige »* les propos, se montrant en concordance avec *« les attentes du métier ».*
L'attrait des programmes d'enseignement fait ainsi écran et minore une possible perspective visant la prise en compte du milieu de vie des élèves comme axe de travail.
Un dernier processus est perceptible faisant écran au milieu de vie. Cette fois, c'est une certaine propension à être affecté par des propos d'élèves qui conditionne l'orientation de l'activité.
Le moment du débat animé par Evelyne montre le narrateur de la situation de départ, Wahibe, indiquer que les propos tenus par certains élèves à son intention relèvent du racisme ordinaire (annexe 37, extrait 8).
Elle indique avoir constaté que l'élève allait dans son sens en s'opposant au point de vue dominant des élèves pour qui traiter quelqu'un *« de sale marocain »* n'était pas grave. Elle précise avoir vu que *« Wahibe disait l'inverse de tous les autres [mais elle ne l'a] pas formulé ».* Elle se dit fortement marquée par les interventions des élèves qui ne vont pas dans le sens d'une disqualification de ce genre de propos, aspect qu'elle cherche à imposer se sentant en échec. Elle se dit vraiment *« perturbée »* considérant que cela s'est *« senti dans le ton »* tant elle était *« sciée ».*
Elle repère bien l'impact des propos des élèves sur l'élève-narrateur, *« j'ai vu que Wahibe était touché et qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire »,* mais elle renonce à lui donner la parole dans la mesure

où elle observe que les autres élèves ne partagent pas cette compréhension de la situation. Elle se réfère à ses habitudes du métier où elle n'hésite pas à imposer son point de vue. En effet, *« d'habitude [elle] leur rentre dedans [elle] n'hésite pas »*, considérant que *« c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop" »*. Evelyne n'a pas d'alternative à ce geste professionnel, sans recours pour trouver *« d'autres façons de faire »*, provoquant une instabilité dans son agir tant les propos des élèves sont éloignés de ses valeurs. Aussi, elle *« tourne en rond […] donne la parole aux uns et aux autres » se disant « complètement perturbée et même agacée par ce qu'ils disent ».*

Le débat s'engage quelque peu avec le chercheur. Dans l'extrait, certains élèves indiquent qu'on peut accepter de se faire traiter dès lors que c'est un copain qui l'exprime, un autre précise que tant que ce n'est pas méchant ce n'est pas grave. Des points de vue concurrents finissent par apparaître : *« C'est un peu lourd »* dit l'un d'eux, voire encore un autre qui précise que *« ce n'est pas toujours sympa de dire ce genre de choses ».*

Le chercheur lui fait remarquer qu'elle se focalise sur les points de vue opposés aux siens, et qu'elle ignore pourtant d'autres prises de paroles qui confortent ses intentions.

Evelyne explique ce choix par son incapacité à laisser penser ce type de chose tant elle se montre touchée par ces valeurs opposées aux siennes. Elle se réaffirme *« sciée »,* se dit même *« touchée »* tant elle est *« atteint[e] parce que là […] clairement […] c'est ses valeurs qui sont touchées ».* Elle se montre dans l'impossibilité d'accepter des points de vue aussi éloignés de ses propres valeurs : *« Je ne comprends pas ces élèves […] ils sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs. Et ça se voit, ça se sent, dès le début ».*

Cet extrait témoigne de la proximité entre les valeurs exprimées par les élèves et celles qu'elle porte personnellement en tant qu'être social. Une intention de conformité avec son propre système de référence la met dans une disposition qui ne lui permet pas d'accéder au milieu de vie des élèves. Cet aspect rend compte d'une difficulté éprouvée par l'ensemble des participants et qui fait écran aux enjeux du protocole.

2.3.2.4 Un développement professionnel soumis à des dynamiques contrastées

Nous ambitionnons d'identifier des marqueurs de nature à rendre compte du développement professionnel en conservant le curseur au niveau de l'orientation de l'activité. Si pour chaque acteur nous repérons des dynamiques de développement professionnel spécifiques, nous restituons préalablement un moment de bascule touchant l'ensemble des participants. Celui-ci se situe durant les échanges de la première ACC.

Le chercheur demande aux participants ce qui les freine dans le fait d'entrer dans un travail sur les valeurs (annexe 37, extrait 9). Clarisse expose ses craintes *« de perdre le groupe »,* s'agissant surtout de collégiens qui, parce qu'ils sont *« petits une fois qu'ils ont [pris la parole] ils n'ont plus rien à dire ».* Le chercheur souligne néanmoins des moments de réussite rappelant qu'au début de son débat, elle était pourtant parvenue à *« faire émerger des points de vue ».* La suite de l'échange permet à Clarisse de pointer des gestes professionnels chez les autres participants qui, parce qu'ils sont mis en mots, provoquent une prise de conscience de l'existence d'ingrédients pouvant concrètement sortir de l'impasse rencontrée.

Clarisse repère chez Noé une façon de faire qui lui semble tout à fait adaptée à un travail sur les valeurs. S'adressant à ce dernier, elle indique avoir repéré un atout dans son agir remarquant que son *« attitude [était très] engageante pour le dialogue ».* Elle rajoute qu'il reformule les propos des élèves *« dans un style vraiment […] proche d'eux ».* Elle y oppose sa propre manière de faire qui lui apparaît trop

protocolaire en prenant *« un ton […] alors on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [elle tape la main sur la table en même temps qu'elle énonce ces mots] ça fait très prof qui catégorise ».* Elle évalue son approche comme étant bloquante pour les élèves car s'inscrivant trop exclusivement dans un rapport de verticalité. A la suite de cette analyse, une nouvelle hypothèse apparait sous la forme d'un renouvellement envisageable d'un de ses gestes professionnels qu'elle entend bien mettre en œuvre *: « Prendre le point de vue d'un élève et leur demander de le discuter ».*

En fournissant des raisons de penser que des ingrédients concrets peuvent être mobilisés pour viser une évolution des pratiques, l'analyse de Clarisse fournit aux participants des raisons de penser qu'un développement professionnel, en phase avec les visées de recherche, peut être engagé.

Aussi, nous considérons le contenu de cet échange comme un vecteur d'évolution des pratiques qui ouvre vers de nouvelles manières de penser et de faire. Ces temps de changement seront néanmoins indexés à d'autres ingrédients que nous soulignons plus loin.

Pour Clarisse, la bascule vers un développement professionnel en phase avec la prise du milieu de vie des élèves est perceptible à l'ACS2. Celle-ci s'opère dans l'anticipation d'une disposition à agir que Clarisse mobilise en situation. Nous illustrons cette dynamique par un extrait de la deuxième ACC.

Dans la vidéo analysée une élève, Jade, prend la parole pour commenter un surnom que les élèves donnent à un camarade de la classe *: « Petit Poucet c'est pas méchant, c'est juste parce qu'il est petit en taille mais c'est même pas nous à la base qui l'avons traité comme ça ».* Un débat s'installe sur cette question (annexe 37, extrait 10). Un élève précise qu'il participe aussi de la propagation de ce surnom mais que cela ne l'amuse pas.

Clarisse identifie dans sa façon de faire une velléité de réitérer une pratique ordinaire visant à imposer une norme de pensée caractérisant selon elle la valeur *« respect ».* Elle précise qu'au moment même où les élèves expriment leus idées, elle se *« coupe la parole [et ne] termine même pas la phrase ».* En effet, se voyant sur le point d'administrer une norme, elle décide finalement de s'interrompre afin de laisser les élèves poursuivre le propos.

Elle a désormais conscience de l'impact de son agir sur les élèves, se *« rend compte [qu'elle] parle beaucoup trop, [qu'elle prend] toute la place [et qu'elle] étouffe littéralement les élèves ».* Cette prise de conscience marque un temps fort de son développement en cela qu'elle déplace son attention de normes à imposer au milieu de vie de l'élève à explorer; modifiant ainsi ses dispositions à agir.

Un vrai travail sur les conditions de transmission des valeurs est désormais perceptible. Pour aboutir à ce résultat, elle ne veut pas *« des gamins d'apparence […] c'est pas des façades ».* En effet, dans l'extrait analysé, et à la suite de l'élève qui indique ne pas s'amuser de l'emploi du surnom, Clarisse pose une question qui provoque une réaction de sincérité des élèves : *« Alors vraiment ? Ca ne vous amuse pas ? ».* Les élèves répondent en rigolant, preuve que la situation les amuse en contradiction avec ce qu'un élève vient pourtant d'évoquer. Elle constate avec satisfaction que *« là [elle] le démasque et [qu'il] acquiesce en plus ».* Cette réaction lui permet de confirmer l'impact de ses nouveaux gestes professionnels rendant possible un travail sur les valeurs. Elle confirme désormais être capable de *« libérer la parole »,* confirmant de nouvelles manières de penser : *« Un truc formel pour du formel ça ne sert à rien ».* C'est bien à travers un effort de déneutralisation du milieu de vie des élèves que Clarisse peut désormais entrevoir de nouvelles manières de faire. L'objectif consiste désormais à faire tomber le métier d'élève pour accéder à un réel retravail portant sur les valeurs en jeu dans des situations de vie, se refusant toute forme de posture injonctive.

Nous soulignons encore la contribution du chercheur au développement professionnel de Clarisse. En effet, c'est le questionnement du chercheur qui amène une prise de conscience de son agir. Celui-ci lui rappelle ses propos précédents où elle affirmait ne pas vouloir aller aussi loin dans le travail en

personnalisant la question des valeurs, aspect qui était resté dans l'ombre de l'avis de Clarisse qui ne s'était *« pas rendue compte »* de cela.

En outre, il ne s'agit pas d'abandonner son attachement aux savoirs, mais bien désormais de promouvoir dans un même temps des valeurs en lien avec des connaissances. Elle affirme ainsi de nouvelles conceptions en considérant que les élèves *« doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte [pour être] en harmonie ».* Aussi, nous pouvons affirmer que le point de vue de Clarisse se complexifie pour intégrer dans un même temps, la pertinence de travailler sur des normes de société et d'en faire un retravail au niveau des élèves. Elle entend désormais faire *« émerger […] un discours convenu de la société [et] qu'il soit dans le vécu quotidien [considérant que son] idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut ».*

La bascule actant d'un développement professionnel vient ainsi de sa capacité à adopter une posture en retrait se refusant à imposer des normes. Ce choix d'agir vient d'une expertise théorique l'amenant à modéliser les conditions d'émergence du milieu de vie de l'élève. Ainsi, nous pouvons postuler d'une montée en expertise arrimant de nouvelles manières de penser avec une pratique en phase avec l'objectif escompté.

Pour Evelyne, la bascule vers un développement professionnel se loge dans une évolution de son mode de questionnement.

Evelyne décrit de manière précise sa nouvelle manière de faire et notamment l'usage d'un *« questionnement sans jugement […] qui n'a pas d'intention »* d'imposer des normes de penser (annexe 37, extrait 11).

Elle affirme un changement de manières de penser la finalité du débat. Si lors du premier exercice elle évoquait sa volonté de faire adhérer coûte que coûte les élèves à des normes de pensée, son but n'est plus désormais de faire absolument adhérer les élèves. Un net contraste avec le premier débat est perceptible et qui impacte la conduite du débat.

Elle souligne que son objectif *« ne doit pas être perçu comme une intention de faire changer les choses ».* Elle ambitionne plutôt d'amener l'élève à interroger son expérience. Ce qu'elle cherche *« c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment [l'élève] analyse son vécu »,* se montrant très précautionneuse de la sécurisation des échanges écartant toute velléité d'imposer des normes. Elle *« ne souhaite pas que l'élève se sente agressé […] en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme […] nous ».* Elle est désormais en capacité de recevoir tous les propos des élèves dans la mesure où ils témoignent d'un rapport d'authenticité avec son auteur.

Elle clarifie le geste professionnel qu'elle mobilise pour arriver à ce résultat en évoquant l'usage de questions qui *« sont dérangeantes […] mais sans jugement ».*

Evelyne est désormais capable d'accueillir une parole sincère et d'adopter un mode de questionnement visant à provoquer de l'instabilité chez les élèves jusqu'à faire évoluer leur système de préférence.

C'est donc en abandon l'exigence d'efficience qu'elle parvient à faire évoluer sa pratique professionnelle pour favoriser une qualité de parole des élèves.

Pour Noé, nous repérons la bascule dans une attitude posturale visant un *« lâcher prise »* dans la conduite du débat. Ce choix lui permet dès lors d'accéder possiblement à ce que recouvre la parole des élèves et qui se loge dans leur milieu de vue.

Nous situons ce moment lors de la deuxième ACC. Noé y confirme son attachement à la parole de l'élève considérant une situation où *« il faut les laisser dire […] même des choses fausses »* (annexe 37, extrait 12). Son positionnement s'étaye au fur et à mesure des échanges vers une quête d'efficience.

Il considère que si *« on veut qu'ils se développent, que les valeurs évoluent, il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue ».* Il compare le rôle de l'enseignant à celui de *« spéléologue »* pour illustrer la nécessité de chercher en profondeur ce qui sous-tend les arguments des élèves. Il ne perd néanmoins pas de vue la nécessité de faire évoluer les élèves. Une nouvelle hypothèse d'intervention se profile en considérant que les élèves peuvent se développer au contact du point de vue des pairs, *« leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres »*. Cette hypothèse a vu le jour en visionnant un extrait du débat conduit par Evelyne où les élèves opposent leurs points de vue sur l'acceptation ou le rejet de l'homosexualité. Se tournant vers Evelyne, elle indique que *« c'est exactement ce [qu'elle a] fait avec les gamins [afin que] chacun [dise] son truc et ça a fait bouger les lignes ».* Le constat d'efficience observé contribuent à répondre aux doutes soulevés durant l'ACS2 lorsque Noé avait fait état d'un échange avec un professeur de philosophie ayant aboutit à un dilemme quant à la place de l'enseignant dans la transmission des valeurs.
Ce partage amène du sens à une formule qui circule dans les discours au sein de l'école : *« L'élève au centre »* et qui à l'épreuve du débat fait apparaître plutôt une posture *« autocentré[e] »* de l'enseignant. Le travail du débat prend progressivement de la signification pour Noé jusqu'à considérer le débat comme *« un exercice démocratique »* dont le but ne consisterait pas à figer *« ce qui relève des valeurs universelles »,* mais de parvenir à faire débattre les élèves *« sur des questions qui sont très instables »*. Plutôt que de se questionner sur la quête d'universalité en tant que moyen, il se demande s'il faut *« commencer par l'universel […] ou par le particulier » ?* Aussi, il construit désormais de nouvelles normes en considérant l'universel *« dans cette forme d'instabilité où on se questionne ».*
Le positionnement professionnel de Noé, sur le plan théorique, se consolide au fur et à mesure du visionnage des débats des collègues et lui fournissent des raisons de se projeter dans le débat de manière renouvelée.

2.4. Mise en débat de son action

Ce marqueur nous permet d'identifier comment les enseignants construisent des éléments de professionnalité en se heurtant à un modèle de débat qu'il découvre. Il nous amène à identifier le processus par lequel ils intègrent ou à l'inverse ils abandonnent des manières de faire et/ou de penser sa pratique en référence à l'enjeu visant l'émergence et le retravail du milieu de vie de l'élève.
Les indicateurs de prise en compte sont tantôt exogènes, lorsqu'ils se réfèrent à des habitudes du métier où à la pratique de l'un ou l'autre enseignant, ou endogènes en référence à ses propres valeurs ou à son style professionnel.
Un développement professionnel est perceptible dès lors que les participants font état d'un style professionnel emprunt d'un renouvellement de manière de penser et de faire.

2.5 Synthèse des analyses inter-cas

Le premier marqueur porte sur les sentiments éprouvés et déclarés par les enseignants lors de la mise en œuvre du dispositif pédagogique. Il nous permet de repérer ce que ressentent les enseignants dans la conduite du débat. En outre, il constitue un moyen d'identifier la manière avec laquelle ils sont entrés dans la démarche d'animation tout comme l'intensité avec laquelle ils ont éprouvé cette expérience. Nous repérons un développement professionnel dès lors que les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité se muent en davantage de contrôle et de maîtrise.

Nous repérons que les changements de manières de faire se produisent toujours à l'issue des ACC et néanmoins selon une temporalité différente. La transformation de l'activité pour Clarisse et Evelyne se produit à l'issue de l'ACC1, alors que pour Noé il s'affirme après l'ACC2 suite à une longue phase d'évolution de ses manières de penser. Ce cheminement est perceptible de l'ACS2 à l'ACC2 jusqu'à impacter ses gestes professionnels en situation lors du troisième débat.

Le second marqueur rend compte du protocole du débat en tant que cadre de référence. Il permet de recueillir la qualité du lien qu'entretient l'enseignant avec le dispositif pédagogique. Un développement professionnel est perceptible lors d'une approche du protocole du débat perçu comme une contrainte et qui reste extérieure aux participants, à une activité de prise d'initiative qui fait apparaître la contrainte comme ressource.

Nous observons un déplacement professionnel tardif chez les trois enseignants ce qui atteste de la complexité d'une telle prescription d'agir portée par le chercheur. La transformation de l'activité de Clarisse en termes de manières de faire est plus tardive que les autres participants (ACS3). Nous rappelons à cet effet qu'elle avait déjà expérimenté le protocole du débat. Pour Evelyne, après le sentiment d'échec ressenti lors du premier débat, elle modifie dès le suivi son rapport au dispositif produisant ainsi selon elle des effets positifs sur la qualité de parole des élèves. Noé est davantage résistant dans la modification de ses gestes professionnels. Si la manière de penser a évolué dès l'ACC2, il n'y a guère que dans la mise en œuvre effective du feedback que nous observons un changement de pratique effectif et ceci lors du dernier débat.

Le troisième indicateur permet de repérer les tendances des participants à prioriser leurs actions sur la transmission de connaissances, la prise en compte des points de vue des élèves et/ou l'orientation vers le domaine des valeurs. La bascule se produit dès lors qu'une tendance s'affirme d'une approche relevant de la normativité et d'une prise en compte des valeurs immergées dans les points de vue des élèves. La transmission des connaissances n'étant pas abandonnée mais elle perd son caractère exclusif.

Nous repérons chez les trois enseignants une posture initiale relevant d'une forte centration sur les connaissances du programme à transmettre en dépit des valeurs. Lorsque le vécu des élèves émergent c'est pour justifier des connaissances à transmettre. Clarisse est fortement attachée aux normes et valeurs républicaines qu'elle souhaite absolument asséner. Ses manières de penser évoluent notamment duant l'ACC2 débouchant sur un changement dans les manières de faire lors du dernier débat. Pour Evelyne, son déplacement professionnel est plus rapide. Dès le second débat nous relevons une forte modification qu'elle explique par sa volonté de ne pas reproduire ses gestes professionnelles mobilisés lors du premier débat. Le changement est plus long à se dessiner chez Noé. Après une longue phase de maturation et de réflexion, nous repérons un changement de manière de faire lors du dernier débat.

Le quatrième marqueur porte sur la mise en débat des actions. Il nous amène à identifier le processus par lequel ils intègrent ou à l'inverse ils abandonnent des manières de faire et/ou de penser leur pratique en référence à l'enjeu visant l'émergence et le retravail du milieu de vie de l'élève. Les indicateurs de prise en compte se réfèrent à des habitudes du métier où à la pratique de l'un ou l'autre enseignant. Mais ils se réfèrent également à leurs propres valeurs ou à leur style professionnel. Un développement professionnel est perceptible dès lors que les enseignants font état d'un style professionnel marqué par un renouvellement de manière de penser et de faire. Nous relevons que les trois participants se réfèrent tout au long de l'expérimentation à des habitudes de métier. Néanmoins, de nouvelles manières d'être, de penser et de faire émergent progressivement au fil des animations et des AC. Cette observation va dans le sens non d'un abandon des gestes du métier mais plutôt d'une revivication par renouvellement des pratiques. Nous repérons à partir de la deuxième ACC, une

transformation qui va dans ce sens pour Clarisse et Evelyne. Le changement de manière de faire intervient plus tardivement chez Noé lors du dernier débat.

2.4.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale[36]

2.4.1.1 Le cas Clarisse

La pratique du débat par Clarisse traduit des éléments de permanence notamment dans ses références constantes, tout au long de l'étude, à des habitudes du métier (4a-ACS1, ACC1, 1ACS2) qui persistent jusqu'à s'estomper progressivement (4a-ACC2, ACS3, ACC3), laissant place à de nouvelles manières de faire (4d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3). Aussi, nous pouvons acter que l'ACS2 marque une bascule d'une dynamique d'abandon progressif de ses habitudes du métier (4a) vers le développement de nouvelles manières d'aborder sa pratique (4d) laissant apparaître des réflexions sur ses propres valeurs (4c-ACC2,ACS3,ACC3).
Par ailleurs, son développement se double de références régulières aux pratiques de participants lors de l'analyse de ses débats (4b-ACS2, ACS3) qui prolongent des moments de prises en compte durant les temps collectifs (4b-ACC1, ACC2, ACC3).
Nous observons encore que les fortes et répétées références au métier (4a-ACS1, ACC1, ACS2) semblent masquer ses propres valeurs pour lesquelles il y a peu de verbalisation au début de l'étude (4c-ACS1, ACC1, ACS2) jusqu'à se multiplier à la suite de la bascule opérée en ACS2 (4c-ACC2, ACS3, ACC3). Tous ces apports sont repris pour faciliter la compréhension (tableau 14).

[36] Légende des tableaux. Pour chaque indicateur, nous restituons des extraits *verbatim* avec des traces du codage. Nous assurons une correspondance entre le contenu du tableau et les analyses inter-cas en procédant à une numérotation chronologique insérée dans les tableaux dès qu'un indicateur est repéré dans le discours. La numérotation est remise à zéro à chaque changement d'ACS et d'ACC. Un code couleur distingue les changements dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (fond vert)

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
4a) Se réfère à des habitudes du métier	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12	2, 4, 10, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 28, 29, 33	1, 2, 4, 12	3, 5, 18	3, 4
4b) Se réfère à la pratique d'un participant		9, 10	1, 5, 7, 8	6	14, 16, 21	9, 10
4c) Se réfère à ses propres valeurs		7, 8		10	4, 6, 17, 19	1
4d) Développe son style professionnel			3, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 32	3, 5, 7, 8, 9, 11	1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20	2, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14

Tableau 14 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Clarisse

Son approche du métier, ainsi que les ingrédients que nécessitent selon elle la prise en compte du milieu de vie, se fait de manière systémique en abordant le positionnement dans le métier combiné à l'identification des gestes mobilisés. Celle-ci se fait tant dans sa pratique que dans celle des autres et plus particulièrement lorsqu'elle repère des choix propices à l'émergence des points de vue des élèves.
La persistance d'habitudes du métier, certes progressivement minorées, permet d'acter que, loin d'abandonner ses habitudes professionnelles, sa pratique est revivifiée et amplifiée par de nouveaux éléments de professionnalité. Cet aspect est visible à l'issue de chaque ACC. Aussi, nous pouvons acter que ces temps servent de levier à l'évolution de sa pratique. En effet, après chaque boucle, Clarisse fait référence à des pratiques observées. Nous repérons ici une spécificité dans son développement professionnel qui réside dans sa capacité à épingler des gestes professionnels auprès des participants. Dans un second temps, elle les administrer à son tour moyennant une réflexion poussée sur leurs significations et une évaluation de leur impact sur les élèves.

2.4.1.2 Le cas Evelyne

Evelyne fait état dès la première ACS d'un fort sentiment d'échec tant les propos des élèves ont heurté ses valeurs (4c-ACS1). Une absence de référence à ses propres valeurs est ensuite perceptible (4c-ACC1, ACS2, ACC2) pour y venir tardivement (4c-ACS3, ACC3).
Elle se réfère à ses configurations habituelles pour justifier de ses choix (4a-ACS1), tout en montrant des premiers signes de développement professionnel par ses analyses (4d-ACS1). Elle identifie ensuite des gestes professionnels chez les autres participants qu'elle considère pertinents (4b-ACC1) et sur lesquels elle construit son développement professionnel (4d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3).
On observe pour chaque ACS, une analyse qui se réfère régulièrement à des standards du métier (4a, ACS1-ACS2-ACS3) qu'elle double d'un développement professionnel (4d-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3), actant de gestes du métier revivifiés tout comme pour Clarisse. Nous reprenons tous ces éléments pour en faciliter la compréhension (tableau 15).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
4a) Se réfère à des habitudes du métier	1, 5, 6 ,8, 9, 17	4, 6	3, 5, 20, 21, 23, 26, 27	7, 9	1, 7, 8, 9, 15, 17	2, 3
4b) Se réfère à la pratique d'un participant	2	1, 2, 3, 5	2, 7, 9, 14			5
4c) Se réfère à ses propres valeurs	3, 4, 7, 10, 11, 12, 13				10	6, 7
4d) Développe son style professionnel	14, 15, 16		1, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 28, 29, 30	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11	2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19	1, 4, 8, 9, 10, 11, 12

Tableau 15 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Evelyne

Le premier débat est jugé « catastrophique » par Evelyne. Elle se réfugie dans ses habitudes du métier dès lors qu'elle se retrouve en difficulté notamment sur la question de leur refus de partager les valeurs de la République. La première ACC lui permet d'enrichir ses manières de penser grâce aux analyses et conseils prodigués par les participants. Ces apports lui permettent d'identifier des impensés dans sa pratique et lui fournissent des raisons d'accepter la verbalisation par les élèves de systèmes de valeurs concurrents, d'où l'absence de référence à la question des valeurs durant un temps. Néanmoins, un revirement apparaît telle une résurgence d'une incapacité d'accepter des propos opposés aux valeurs instituées après un moment d'acceptation. Une forme de résistance peut être postulée.
Le deuxième débat est un réel succès de l'aveu d'Evelyne. Elle y développe de nouvelles normes du métier qui traduisent le développement d'un style professionnel s'affirmant progressivement en opposition avec des habitudes du métier. Néanmoins, elle conserve certaines configurations habituelles en y injectant de nouvelles manières de penser. Ainsi, une dynamique apparaît entre ses gestes professionnels routiniers, de nouvelles manières de faire et des réflexions sur le métier en général.
Si elle bénéficie des conseils de Noé et de Clarisse lors de l'ACC1, elle s'affirme durant l'ACC2 comme un élément moteur du groupe tant elle parvient à clarifier et à donner de la signification à ses choix, impulsant ainsi une dynamique de renouvellement des pratiques professionnelles. L'ACC1 est également marquée par le visionnage du feedback du débat qui laisse apparaître un dépassement du protocole de recherche et qui témoigne de ses acquis.
L'ACS3 l'amène à consolider de nouvelles normes d'agir jusqu'à exemplifier durant l'ACC3, les acquis qu'elle infuse désormais dans sa pratique d'enseignante mais également de formatrice. Elle fait ainsi état d'un transfert de manières de faire acquises grâce à la recherche et qui traduit la porosité avec laquelle elle aborde ses différentes missions. Ainsi, elle fonde les ingrédients de ce développement professionnel dans l'expertise de sa pratique mais également, dans le repérage chez les participants de choix opérés pour lesquels elle accorde un certain crédit. Un nouveau cadre de référence apparaît progressivement en mettant à distance le référentiel du métier qui loin d'être abandonné est réinterrogé et s'en trouve revivifié. Ainsi, elle pose une nouvelle compréhension de celui-ci par opposition et enrichissement de nouvelles manières d'être, de penser et d'agir. Elle parvient désormais à développer de nouvelles alternatives dans sa pratique professionnelle qui, combinées à des significations construites collectivement, lui permettent de gagner en efficience dans la capacité à faire vivre et à transmettre les valeurs instituées.

2.4.1.3 Le cas Noé

Les préoccupations de Noé s'ancrent de manière permanente dans d'importantes et récurrentes réflexions sur le métier (4a) avec un premier entretien particulièrement fécond sur ce point (4a-ACS1). De nouvelles manières de penser la pratique professionnelle apparaissent rapidement (4d-ACC1, ACS2, ACC2). Ne parvenant néanmoins pas à faire évoluer pratiquement ses manières de faire, il s'appuie sur les gestes professionnels mobilisés par les deux autres participants (4b-ACC2), et y trouve les ingrédients vers un changement effectif de sa pratique (4d-ACS3, ACC3). Nous observons un changement de pratique plus tardif que pour les autres participantes.

S’il fait explicitement référence à ses propres valeurs au démarrage de l’étude (4c-ACS1), il y fait peu référence jusqu’à l’ACS3.

Tout au long de l’étude, comme nous l’avons observé pour les deux autres participantes, Noé combine réflexions sur ses configurations professionnelles habituelles (4a) et mise en tension avec de nouvelles 4d), permettant ainsi d’acter d’une revification du métier lui-même. Nous schématisons tous ces apports par souci de clarification (tableau 16).

	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
4a) Se réfère à des habitudes du métier	2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18	1, 2, 8, 9, 11	3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	1, 2, 3, 7, 13, 17, 23, 26	1, 4, 12, 13, 17, 20, 21	5, 14
4b) Se réfère à la pratique d'un participant		12	1	7, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24	5, 8	2, 6, 12
4c) Se réfère à ses propres valeurs	1, 3, 8, 10, 19		9	27	15, 23, 24	3
4d) Développe son style professionnel	14	3, 4, 5, 6, 7, 10	2, 5, 6, 13	4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 19, 25, 26	2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 22	1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17

Tableau 16 : Tableau synoptique du marqueur « mise en débat de l'activité », Noé

Noé rentre rapidement dans les objectifs de recherche. Il se retrouve très vite confronté à des dilemmes heurtant ses représentations du métier mais également ses valeurs personnelles. Entre valeurs assignées par l'institution, valeurs propres interpelées par les propos des élèves et remises en cause diverses de ces derniers, Noé découvre progressivement la complexité du débat visant le développement moral de l'élève.

Tout au long de l'étude, il se réfère aux gestes du métier pour progressivement les remettre en cause jusqu'à aboutir à une pratique renouvelée. Il ne disqualifie néanmoins pas ses manières de faire acquises soit par imprégnation soit par sa formation. Au contraire, il redonne du sens à sa pratique, affine ses modalités d'agir et revivifie certains gestes professionnels. Les acquis de cette expérience donnent lieu à une remise en cause de sa pratique de formateur. Il aboutit à une attitude professionnelle qui donne toute sa place au vécu des apprenants adultes.

Nous notons que Noé, s'il évolue rapidement dans ses manières de penser, met davantage de temps à changer concrètement sa pratique. C'est par la collecte des choix réalisés par Clarisse et d'Evelyne qu'il enrichit son stock d'alternatives d'agir. Il engage une réflexion sur la place du corps dans la conduite du débat. Son analyse traduit la finesse de grains avec laquelle il s'engage dans une réflexion de fond portant sur sa pratique. Une longue phase de maturation intellectuelle est perceptible tel un détour probablement nécessaire à son développement professionnel.

La question du milieu de vie de l'élève fait l'objet de ses préoccupations constantes. Il passe d'un sentiment d'instrumentalisation du vécu de l'élève à une pleine prise en compte de leurs points de vue. Sa réflexion s'articule avec la question des savoirs à transmettre. Il n'abandonne pas l'intérêt qu'il porte aux savoirs mais dose désormais ses interventions pour ne pas freiner l'expression des élèves. En cela, on relève un net changement de référentiel, d'une centration sur les savoirs il passe à une attention permanente aux élèves. Tous ces éléments participent de son développement professionnel.

Les temps d'ACC, par la rencontre d'autres points de vue, est un élément déterminant dans le développement professionnel de Noé. Les interactions et analyses conjointes produisent des effets l'amenant progressivement à se construire un style professionnel habité de nouvelles considérations.

2.4.2 Eléments d'analyse inter-cas

2.4.2.1 Préoccupations conjointes en référence à des gestes du métier standardisés

Nous repérons des références régulières, et partagées, à des habitudes du métier en tant que modes de penser et d'agir. Ils rendent compte de choix effectués en situation et occultent l'accès aux points de vue des élèves. Nous nous référons à l'ACC2, et un extrait où Noé expose la manière avec laquelle il a démarré son deuxième débat. On y voit Noé faire un exposé des connaissances acquises lors de la précédente séance.

Il fait état *« [d']habitudes de métier »* qui l'amènent à faire *« la transition »* avec *« la séance précédente »* (annexe 38, extrait 1). Il considère ses choix comme répondant à *« un modèle ultra classique »* et qui s'origine dans sa formation comme étant ; *« le premier truc qu'on apprend ».* Evelyne et Clarisse confirment d'ailleurs de suite cette pratique en la considérant en général comme bénéfique car permettant d'*« avoir du calme dans la classe et de l'écoute »* tout en postulant d'une cohérence en terme de *« sens ».* Cet échange traduit deux préoccupations du métier.

« En rappelant une définition sur laquelle » le groupe était « tombé […] d'accord », Noé acte d'une préoccupation centrée sur la transmission de connaissances en référence à des gestes du métier standardisés. Une logique constructiviste y apparaît dans la volonté de relier les savoirs entre eux, en cherchant à construire de nouveaux apprentissages progressifs et complémentaires imbriqués dans une cohérence d'ensemble.

Une seconde préoccupation peut être postulée en référence avec un objectif de gestion de classe. Rappeler des savoirs permet d'affilier les élèves autour de points d'ancrage communs favorisant la mobilisation de tous. Il confirme que *« l'expérience de calme »* visant l'attention est une condition préalable à toute activité de nature scolaire.

Noé concède plus-tard dans les échanges que cette manière de faire n'est pas propice à l'expression spontanée des élèves en cela qu'elle renforce les métiers réciproques, enseignants *versus* élèves. Il perçoit une première brèche dans cette manière de faire en se fixant comme perspective de se *« donner un peu de mou ».*

Un autre aspect partagé est également remarqué dans des références conjointes à la préparation de la séance qui, en amenant du contrôle par l'anticipation du cours, augmente la référence au programme scolaire mettant dans l'ombre le milieu de vie de l'élève.

Noé évoque à plusieurs reprises les effets de la préparation de la séance évoquant même une *« sur-préparation »,* par la fixation de thèmes qui ne sont finalement pas tombés (annexe 38, extrait 2). Il exemplifie son propos avec des objectifs centrés sur *« la question du racisme et discrimination »* ; considérant ces attendus comme étant incapables à *« ignorer».* En cela, une quête de conformité avec le référentiel du métier est perceptible. Ces éléments sous-jacents aux objectifs d'enseignement sont en permanence présents à l'esprit de Noé, jusqu'à préciser qu'il les a ; *« trop en tête »* bloquant une disponibilité intégrale à ce qui se joue réellement dans le débat d'élèves. Une forme de contrôle des échanges vient opérationnaliser ces éléments. Il trace ainsi une proximité entre le *« fonctionnement de l'établissement scolaire »* et les *« grandes lignes »* des *« programmes »* d'enseignement. Cette forme de polarité vers un objet d'enseignement plutôt conceptuel impacte sa qualité d'écoute, ce qu'il concède en précisant qu'il *« ne lâche pas suffisamment prise avec […] un certain nombre de questions »* auquel il concède néanmoins de l'intérêt, puisqu'il les considère comme *« tout à fait intéressantes ».* Aussi, il acte d'une préférence comme reflet d'un choix opéré dans l'action. Celui-ci s'aligne avec les prescriptions du métier interprétées comme étant éloignées de la prise en compte du milieu de vie de l'élève.

2.4.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des réflexions du métier

Nous repérons chez l'ensemble des enseignants des pratiques de détournement du milieu de vie des élèves que nous explicitons. Ainsi, nous traçons trois attitudes qui rendent compte d'un processus de déroutage du milieu de vie de l'élève. Celui-ci est abandonné par manque de connaissances sur les valeurs qui conditionnent des situations d'élèves, d'une tendance à être analytique et dans la mesure où le vécu des élèves ne fait pas toujours valeur pour l'enseignant. Nous présentons successivement trois extraits qui rendent compte de ce processus.

Le premier extrait est emprunté au débat initial de Noé dans lequel il évoque son usage du vécu des élèves (annexe 38, extrait 3). Alors qu'ils expriment l'idée que la question du rapport au corps est aussi une affaire de culture et de mentalité des pays, précisant leurs normes d'appartenance, Noé prolonge les échanges en évoquant la situation de ces femmes victimes d'attouchements lors des manifestations au Caire en 2011. Alors que les échanges se multiplient entre élèves, Noé recentre le débat sur la situation en France marquant ainsi une prise de contrôle sur les interactions dans le groupe.

Dans une première intention, il justifie ce choix de relocalisation de l'échange en évoquant deux préoccupations. Tout d'abord, *« revenir à leur vécu »* lui permet de mobiliser les élèves afin *« qu'ils se sentent concernés »* par ces échanges. On repère à nouveau une dynamique de gestion de classe justifiant d'une prise de contrôle sur l'évolution des interactions entre élèves. Enfin, cette intention se double d'une autre préoccupation visant à équilibrer la répartition genrée de la parole. Il a *« l'impression [que les filles] s'ennuient »* et que les *« garçons sont énormément présents »,* répondant à une injonction du métier visant à être à un tel équilibre. Néanmoins, ses objectifs qu'il s'assigne ne semblent pas probants soulignant que les élèves *« n'ont pas compris »* où il voulait en venir. Nous pouvons postuler que le recentrage sur l'espace géographique strasbourgeois ne fait pas valeur à leurs yeux, justifiant ainsi leur manque d'appétence pour débattre. En effet, les élèves évoquaient des situations culturellement marquées par leurs origines extra-européennes pour lesquelles les débats étaient vifs ; et de longs silences après la prise de parole de Noé et le recentrage des échanges sur l'espace géographique proche. Nous précisons d'ailleurs que les élèves cherchent à recentrer une seconde fois la discussion sur la manière dont culturellement la situation est perçue ; provoquant à nouveau une action de recentrement de Noé sur *« un espace public qu'ils fréquentent à peu près tous ».*

Cet échange montre bien la coexistence dans un même échange de systèmes de préférence en tension. A la logique de contrôle des élèves vers l'expression de leur milieu de vie et des valeurs inhérentes, répond la tentative de contrôle de Noé sur sa propre sphère de connaissances en référence aux programmes d'enseignement et aux valeurs républicaines comme objet d'apprentissage prioritaire.

La poursuite de l'entretien fait apparaître une nouvelle information rendant compte d'une autre préoccupation sous-jacente à l'origine de ses choix le détournant du milieu de vie des élèves. En réalité, il apparait un sentiment d'incompétence pour un sujet éloigné des programmes d'enseignement et pour lequel il n'est *« pas certain de tout maîtriser [notamment] au niveau des différentes cultures »*. Il en ressort ainsi une volonté de centrer l'échange sur un niveau de connaissances qu'il déclare maîtriser.

La pratique du débat centrée sur le milieu de vie des élèves, avec l'amplitude des connaissances et la diversité des valeurs pouvant possiblement faire irruption dans la sphère des apprentissages, constitue un exercice nécessitant la mobilisation de savoirs larges dépassant le cadre des instructions officielles. En cela, nous pouvons acter d'une pratique exigeante provoquant des stratégies de repli de l'enseignant ignorant le milieu de vie des élèves, pour préférer situer les échanges dans son espace de confort éloigné possiblement des préoccupations des élèves.

Un second extrait nous permet d'acter d'un déroutage du milieu de vie de l'élève cette fois pour satisfaire à la dynamique de conceptualisation des échanges avec les élèves comme reflet de la professionnalité enseignante (annexe 38, extrait 4). L'extrait porte sur l'évaluation des conditions considérées comme incontournables pour obtenir une qualité de débat à la hauteur des objectifs de recherche.

Noé repère une *« tendance à être analytique »,* le vécu est bien remarqué, investit mais immédiatement détourné pour satisfaire à une volonté de conceptualisation comme le souligne son propos : *« On rentre dans le truc allez on analyse là de suite »*. Cette manière de faire traduit une intentionnalité centrée sur la transmission de connaissances. Nous pourrions appeler cette dynamique comme une sorte d'usurpation du milieu de vie dans la mesure où il ne fait l'objet d'aucun retravail notamment en termes de valeurs en jeu dans la situation. Il est ainsi un prétexte pour entrer dans des savoirs à transmettre. Aussi, le milieu de vie est traversé par une préoccupation professionnelle qui ignore l'enjeu assigné par le dispositif soumis à l'expertise.

Nous apprenons qu'il en coûte une *« frustration pour le prof [de] laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points de vue sans tout de suite poser une analyse ».* Aussi, apparaît la nécessité pour l'enseignant de renoncer provisoirement à un réflexe du métier qui l'habite de manière quasi spontanée jusqu'à fonder ses choix d'action et ses priorités de penser. Une certaine disposition à agir est ainsi nécessaire obligeant à des sacrifices pour viser un changement de pratique.

Le troisième extrait rend compte d'une autre préoccupation commune aux trois participants et qui participe de ce processus de détournement du milieu de vie. Il est désormais question de valeurs personnelles pour rendre compte du processus de détournement.

Noé explicite les raisons qui fondent selon lui les difficultés à faire émerger le vécu de l'élève dans ce qu'il appelle le *« marasme du cours »* (annexe 38, extrait 5). La séquence porte sur une discussion entre élèves et l'intérêt d'utiliser la violence pour résoudre des problèmes. Noé regrette de ne pas avoir réagi aux propos d'un élève qui souligne qu'il *« faut toujours un vainqueur et un perdant »,* invitant l'auditoire à *« regarder comment les guerres ne sont terminées ».*

Pour Noé, *« faire attention aux mots »* est un manque de *« dextérité c'est-à-dire [d']habilité à percevoir tout de suite cette chose là »*. Il précise que cette difficulté dépasse le cadre professionnel ; il *« pourrait être avec des amis »* avec lesquels il *« débattrait comme là »,* de toute évidence, il ne verrait *« pas non plus »* comment intervenir et éprouverait *« la même difficulté en terme de réactivité ».* Aussi, le milieu de vie est ignoré : *« Je bloque, ça me passe au-dessus ».* Nous pouvons ainsi postuler que le vécu ne fait pas milieu pour lui. Ne lui accordant *a priori* pas de valeur, il n'est pas repéré par Noé dans des situations de débats d'idées, rendant impossible toute forme de mobilisation de gestes professionnels adaptés.

Cette explicitation rend compte de la complexité des attendus de la recherche obligeant les participants à identifier d'éventuelles concordances entre valeurs personnelles et professionnelles, provoquant par moment des tensions nécessaires pour espérer accéder au vécu de l'élève avec les finalités escomptées. Aussi, l'enseignant doit, par moment, être capable de vivre son propre dépassement afin de prioriser ses préférences sur des valeurs promues par les élèves pour susciter le débat en classe.

2.4.2.3 Ce que recouvre les réflexions liées au métier

Pour les trois participants, nous avons repéré des tendances différentes qui rendent compte, de manière spécifique, de ce que recouvre leurs préoccupations professionnelles dès lors qu'elles sont

mises en tension avec l'objectif du dispositif du débat. Nous rendons successivement compte de ces tendances pour chacun des participants.

Clarisse analyse un moment du premier débat où elle réalise une synthèse de ce qui caractérise le harcèlement en général. Elle fait suite à une discussion introduite par les élèves qui évoquent la situation d'un garçon qui se prenait régulièrement des coups de pied durant les récréations (annexe 38, extrait 6).

Clarisse explicite comment elle traite le thème du harcèlement dans ses cours ; *« en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves ».* L'idée étant d'éviter le narratif et *« qu'ils ne mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien »,* tout en évitant toute forme d'accusation du type ; *« toi t'as fait ça, toi t'as fait ça ».* Aussi, ses préoccupations l'amènent à se cantonner à un niveau de déshadérence avec des faits, en questionnant plutôt sur *« ce qu'on fait en général ».* Elle est affirmative quant à la nécessité de ne pas nommer les protagonistes de la situation *« pour pas qu'ils soient impliqués ».*

Les choix de Clarisse sont également teintés d'une volonté de neutraliser le vécu afin d'éviter des situations trop descriptives, pour lesquelles le potentiel en terme d'apprentissage lui semble minoré. Des préoccupations cognitives sont ainsi perceptibles et s'inscrivent en concordance avec le genre professionnel en général. Celles-ci se doublent d'une précaution visant à sécuriser les échanges et ceci d'autant qu'ils pourraient déboucher sur des accusations d'élèves. Aussi, entre intention conceptuelle et fonction de protection, Clarisse fait le choix d'ignorer le milieu de vie de l'élève qu'elle habite en mobilisant des intentions professionnelles en phase avec ce que l'institution attend d'un enseignant dans la gestion de ses élèves.

La référence au métier en général lui apparaît, en ce qui concerne cet aspect, comme étant particulièrement stérile. Elle souligne sans hésitation que cette modalité est inefficace *; « ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais ».*

Aussi, on identifie un dilemme du métier entre, incarner les situations de débat mais prendre le risque de poser des problèmes tant au harceleur qu'au harcelé, ou les décontextualiser pour protéger les protagonistes l'obligeant à accepter que la pratique soit inefficace en termes de changement de comportement. L'enseignante se retrouve ainsi en prise avec deux tendances contradictoires. Une forte résistance reste perceptible confirmant son choix de neutraliser les situations puisqu'elle indique qu'elle n'irait *« quand même pas dans leur harcèlement […] en l'interrogeant directement »*, tout en acceptant le faible impact, aspect qu'elle souligne en indiquant que ce qu'elle fait *« d'habitude là ça a très peu de portée ».*

Au fil des échanges, nous pouvons souligner une réaction de sa part en contradiction avec ses choix habituels qu'elle venait pourtant de défendre notamment lorsqu'elle indique que *« là [elle] hésite un peu en fait ».* L'évocation de ses raisons d'agir l'amène désormais à accepter l'hypothèse d'une autre alternative qui serait de se centrer sur les élèves même si *« c'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres où de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement ».* Son système de préférence semble ainsi quelque peu perturbé sans pour autant y repérer une remise en cause complète.

La tendance forte repérée chez Evelyne rend compte d'une quête de conformité avec les valeurs institutionnelles pour lesquelles elle se déclare complètement en phase.

L'échange porte sur la manière avec laquelle elle se positionne dans son rapport aux élèves. Elle accepte l'idée d'entrer dans les délibérations des élèves l'obligeant à *« continuer à creuser »,* se montrant attentive à ne pas formuler de propos disqualifiants, et d'éviter ainsi *« de les juger »* (annexe 38, extrait 7). Aussi, elle s'ouvre à l'expérimentation en acceptant le débat de normes sans distinction des systèmes

de valeurs qui pourraient apparaître. Néanmoins, cette disposition d'être se heurte à une limite dans ce qu'elle peut accepter en référence à ses propres valeurs. C'est identifiable notamment lorsque les élèves défendent l'idée qu'insulter un camarade sur sa couleur de peau, ne leur pose aucun problème. Elle déclare au bout d'un moment en avoir *« marre »,* ne parvenant plus à *« laisser dire »* des opinions contraires aux valeurs républicaines. Malgré un *« vrai effort »* de retenue pour laisser tout dire, elle considère avoir dépassé ses limites en indiquant que *« c'est plus fort »* qu'elle. Dès lors, elle fait le choix d'aller vers une dynamique de transmission de connaissances en adéquation avec les injonctions institutionnelles. Elle revient ainsi à *« des acquis, des connaissances »* en conformité avec *« le programme d'EMC ».*

Ses intentions sont clairement confirmées lorsqu'elle demande à arrêter le visionnage pour faire remarquer des moments où les élèves *« acquiescent en disant oui : « c'est une forme de racisme ordinaire ».* Dès lors, elle considère que *« c'est gagné »* se montrant même *« soulagée ».* Ce succès, elle cherche à le potentialiser en leur demandant qu'ils *« définissent avec leurs mots »* la situation qu'ils viennent de disqualifier.

Néanmoins, la poursuite du visionnage fait apparaître un changement d'attitude des élèves qui se remettent à minimiser ce qu'Evelyne définit comme une insulte. Une élève confirme cette nouvelle dynamique en considérant qu'il s'agit là non de racisme ordinaire mais de *« taquinerie ».* Elle se sent ainsi à nouveau touchée dans ses valeurs, se montrant « heurtée » dans la mesure où *« pour eux, s'insulter c'est pas grave ».* Elle éprouve à nouveau un sentiment de lassitude avec l'impression de tourner *« en boucle ».*

Cet extrait rend compte d'une difficulté récurrente de s'ouvrir à des valeurs concurrentes, en tant que potentiel reflet du milieu de vie des élèves, provoquant une attitude de repli vers l'administration de normes et valeurs en phase avec ce que la République promeut.

Les raisons d'agir de Noé se fondent sur une tendance à se représenter l'impact de certains de ses gestes professionnels sur la qualité d'expression des élèves, faisant ainsi écran à leur milieu de vie. Nous y repérons certaines croyances comme autant de manières de penser qui résident dans ses représentations. Ainsi cet extrait qui porte sur un moment de son deuxième débat.

Noé fait émerger des croyances qui guident sa pratique en analysant l'impact de son langage, qu'il définit comme étant soutenu, sur les élèves (annexe 38, extrait 8). Il se dit convaincu par *« l'imprégnation du vocabulaire » ;* certain qu'ils *« vont finir par l'utiliser ».* Une centration de sa pratique sur la base de ses propres croyances fait ainsi écran à la quête authentique du point de vue des élèves en tant qu'il est porteur du milieu de vie.

Par ailleurs, nous assistons à un jeu de points de vue des participants sur la base de cet extrait de nature à favoriser la transformation de son activité. En effet, Evelyne propose de se mettre *« en tant qu'élève dedans »* ; faisant apparaître la limite des choix opérés par Noé, se montrant *« incapable de redire »* ce qu'il avait dit. Noé confirme ces propos se montrant lui-même en échec pour restituer ses propres mots. Clarisse précise encore un autre impact probable sur les élèves en tant qu'*« [ils] vont être dans le process de chercher à assimiler »* ses propos ; ce qui revient à les éloigner de leur expression sincère que les participants cherchent à mobiliser.

Cette phase de l'échange confirme l'amorce d'un changement de référentiel, d'une centration sur les connaissances à transmettre on passe à la prise en compte de l'activité des élèves non sans une certaine résistance liée à des configurations de pratique ordinaires. Evelyne propose de quitter la posture de l'enseignant en indiquant ce qui manque ; *« ça ne sort pas des tripes ».*

Cet échange lui permet de repérer des constantes dans sa pratique, *« c'est très intellectualisé »* qui correspond au genre professionnel obnubilé par la transmission des connaissances et persuadé qu'il *« faut qu'ils apprennent […] quelque chose depuis la préparation de la séance jusqu'à l'animation ».*
La pratique de Noé est ainsi passée par le prisme d'Evelyne et de Clarisse faisant apparaître certaines croyances qui habitent ses choix sans pour autant se montrer en résistance avec d'autres alternatives.

2.4.2.4 Un développement professionnel en opposition avec des gestes du métier standardisés

Nous repérons une dynamique commune de développement professionnel qui s'appuie sur une opposition à des gestes du métier habituellement mobilisés dans le quotidien des enseignants. Celle-ci se double néanmoins de nouveaux gestes professionnels qui sont spécifiques pour chacun d'eux. La restitution vise à distinguer ce qui est commun et singulier en repérant des extraits *verbatim* sur lesquels prend appui pour une part le changement de pratique.
Pour Clarisse, nous repérons une mise à distance des gestes du métier qui se double d'une nouvelle disposition à agir. Celle-ci est prise consciemment à l'issue du premier débat de la deuxième boucle ; débat qu'elle avait ressenti tel un échec avant de le refaire (annexe 38, extrait 9).
Elle s'engage dans ce débat avec un objectif de changement devenu central et qu'elle formule avec précision ; *« j'étais parti avec le même vœu pieux que lors de l'autre débat mais je me suis dit maintenant tu tiens le truc, tu ne lâches pas ».* On apprend ainsi qu'elle s'était imposée des normes d'agir pour lesquelles elle ne voulait en aucun cas renoncer. Elle avait ainsi pris une nouvelle *« disposition »* mentale, se persuadant que *« rien ne pouvant [lui] arriver ».* Elle se montre convaincue du sens et de l'efficience de gestes professionnels repérés lors de l'ACC pour lesquels elle se sent *« capable de [se] hisser à ces attentes »* considérant que ; *« c'est dans la tête […] c'est mental ».*
Clarisse épingle et énumène de nouveaux gestes professionnels au visionnage du débat, repérés précédemment lors de l'ACC et sujets aux analyses croisées. Elle indique que très *« clairement [ce n'est] plus la même attitude »,* notamment dans sa posture physique. Elle se décrit comme étant *« en arrière sur la chaise, détendue, moins dans le débat, moins dedans »*. Elle se donne une nouvelle orientation de son activité en indiquant qu'elle, *« cherche plus à explorer ».* Sa manière de questionner change radicalement, *« plutôt que de reformuler »* comme lors du débat précédent, elle *« pose des questions pour déranger [l'élève] en fait pour le déloger presque »*, se montrant attentive à *« vraiment le faire réagir ».* Elle se montre préoccupée à faire émerger de l'authenticité dans les échanges, à *« enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment [provoquer] un vrai débat »,* et exigeante à ne pas reproduire *« un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances ».* Elle met ainsi à distance ses réflexes du métier visant à prioriser sur la transmission de connaissances.
Elle modifie également sa manière de questionner en distribuant davantage la parole sans intervenir d'une manière magistrale donnant ainsi *« la parole aux uns et aux autres »,* de sorte à créer une sorte de fluidité afin que *« ça s'enchaine. Ses nouveaux choix s'accompagnent du constat de leurs bénéfices en phase avec un vrai « débat entre élèves ».* Ses nouvelles dispositions à agir s'affirment encore en soulignant qu'elle avait, *« décidé de moins parler et de laisser la main aux élèves ».* La dynamique de contrôle des échanges cède ainsi le pas à une attitude de lâcher-prise qui laisse les initiatives aux paroles des élèves.
Ces nouveaux gestes professionnels illustrent l'impact d'une volonté de changement qu'elle s'était autoprescrite et son impact sur la manière de conduire le débat. Ces nouveaux gestes professionnels viennent ainsi augmenter ses manières de faire ; fort des échanges menés lors de l'ACC 1.

Le développement professionnel d'Evelyne est marqué par une dynamique d'acceptation de la parole de l'élève, sans distinction quant à leur conformité avec les valeurs républicaines.
Ainsi cet extrait où une jeune fille de confession musulmane admet que l'homosexualité existe alors qu'au début du débat Evelyne avait accepté ses propos visant à nier son existence ; se référent à sa culture d'origine qui la proscrit (annexe 38, extrait 10).
Elle fait ainsi le choix conscient de ne pas pointer cette évolution de point de vue en veillant à ne *« plus creuser »,* aussi elle a *« laissé dire sans vraiment pointer du doigt ».* Une posture de lâcher prise apparaît. Son geste se double d'une intention de *« montrer [qu'elle] n'a pas de jugement sur les musulmans »* allant jusqu'à souligner son attitude visant à rester *« neutre »* ; capable de recevoir des paroles opposées à son système de valeurs.
Une autre nouvelle donnée s'affirme actant de son développement professionnel à travers une forme d'ambition à rechercher *« la sincérité des élèves ».* Elle précise ainsi que débattre à partir du milieu de vie de l'élève, c'est s'éloigner des normes du métier d'enseignant versus de celui des élèves, *« c'est le métier d'élève qui tombe »* et qui est nécessaire *« pour avoir des échanges profonds ».* Aussi, elle considère qu'il faut que *« le vernis, le rôle tombe »* chez elle *« pour que se soit possible chez eux »*. Cette manière de penser le débat permet d'accéder à un retravail des valeurs, *« les rôles deviennent plus vrais, et dans le vrai [elle précise qu'on] peut commencer à travailler ».*
Débattre nécessite ainsi de quitter toute posture identitaire afin d'espérer une attitude identique chez les élèves.
Dans la même dynamique, nous pouvons encore citer cet extrait où les arguments contradictoires fusent sur le thème de l'acceptation ou non de l'homosexualité (annexe 38, extrait 11).
Son acceptation que tout puisse se dire se double de nouvelles normes d'agir. Ainsi, elle accepte que s'intensifie par exemple le volume sonore des échanges laissant *« le ton monter ».* Cette pratique lui est complètement inédite indiquant que *« ça jamais [elle ne l'aurait] accepté avant »* considérant cet état de fait comme étant très *« rare […] super rare »* même. Elle se montre elle-même surprise de sa pratique se disant *«même impressionnée* » jusqu'à ne plus se reconnaître.
Un réel déplacement professionnel se produit marquant ainsi l'écart avec sa pratique habituelle.
Le déplacement professionnel de Noé s'origine dans sa proportion à considérer la nécessité de s'inscrire dans un rapport d'horizontalité avec les élèves, comme moyen d'accéder à leur milieu de vie. Nous restituons deux extraits qui nous permettent d'acter d'une dynamique de développement professionnel qui s'inscrit encore dans un changement de manière de penser. En effet, l'évolution dans la manière de faire apparaît uniquement lors du dernier débat.
Nous restituons une séquence où Noé précise que ce qui fonde la caractéristique d'une insulte c'est les enjeux sous-jacents de celle-ci (annexe 38, extrait 12). Dans l'extrait, il est question de s'interroger sur la manière d'aborder les problématiques de l'identité avec les élèves dès lors qu'ils sont directement concernés par une telle difficulté. En effet, dans la séquence documentée, un élève se dit en colère suite à une insulte portant sur son origine.
Pour Noé, répondre à ce type de situation, c'est quitter sa posture professionnelle, *« ne plus être le prof »* pour devenir *« un interlocuteur lambda »* se situant au même niveau que les élèves, *« à égalité avec eux ».* Or, lors du débat, il identifie les tenants de son statut d'enseignant indiquant qu'il *« retrouve »* dans sa manière de faire *« tous les codes »* avec une forte propension à guider les échanges. En effet, il se *« retrouve plus à coordonner le débat »,* indiquant une concordance lexicale entre *« coordonner »* et *« ordonner ».* En omettant de faire émerger les valeurs en jeu qui restent *« en suspens »,* la posture de contrôle semble enrayer toute possibilité de travailler sur le champ des valeurs.

Cet extrait rend compte d'une prise de conscience par Noé de l'impact de la posture d'autorité de l'enseignant sur la liberté de parole qu'elle induit chez les élèves. Cet extrait rend compte d'un déplacement professionnel qui sera opérationnalisé dans la conduite du dernier débat.
Nous repérons encore un dernier marqueur qui vient explicitement mettre à distance le genre professionnel et notamment l'attirance vers la transmission de savoirs dont il avait fait preuve au démarrage du dispositif. Là encore, nous nous situons dans une nouvelle manière de penser, remettant au débat suivant sa mise en œuvre.
Lors d'un visionnage d'un extrait du débat de Clarisse où celle-ci indique que les élèves sont complètement dans l'anecdotique, Noé intervient (annexe 38, extrait 13).
Il confirme *« qu'il faut accepter »* ce niveau d'échange parce qu'il autorise l'accès au milieu de vie de l'élève, et mettre ponctuellement en suspens une certaine manière d'exercer sa pratique. En effet, il *« faut renoncer à […] l'essence même [du] métier »* en mettant à distance l'attrait des connaissances, soulignant que les enseignants aiment *« le débat notionnel […] le débat d'idées ».*
L'enjeu prioritaire se centre désormais sur les élèves, avec l'exigence de réellement les rencontrer et non qu'ils *« s'engagent mais uniquement de façade ».* Noé indique la nécessité de dépasser un sentiment de *« creux »* pour découvrir un *« réel intérêt ».* Nous pouvons postuler que pour Noé le milieu de vie devient dès lors significatif grâce à l'attribution de sens dont il fait état.

3. Le dispositif

Cette partie vise à mettre en évidence ce que le dispositif a produit sur les participants et ce que ces derniers ont à leur tour généré comme nouvelles normes. La prise en compte de ces éléments traduit un effort de modélisation par le repérage de ce qui participe de la professionnalité enseignante.
D'un point de vue méthodologique et conceptuel, nous nous référons au troisième pôle du DD3P (Schwartz, 2000b, 2009) pour épingler ces éléments issus des entretiens d'ACC. Les extraits *verbatim* mobilisés, outre leur intérêt en termes de compréhension et d'illustration, comportent les traces du codage (pour retrouver les éléments théoriques voir chapitre 2, section 3.3, pour les éléments méthodologiques, voir chapitre 3, section 3.1.3.2).
Nous présentons successivement ce que recouvrent les manières d'être, de penser et de faire que nous structurons en autant de sections.
Les manières d'être (section 1) se distinguent par la conscientisation de dispositions prises tant au niveau intellectuel, moral que corporel par lesquels les participants déclarent faire évoluer leur activité. Aussi, elles évoquent des choix de postures en pointant des effets sur les élèves.
La clarification des manières de penser (section 2) permet d'accéder à la compréhension de situations du débat pour lesquelles les participants apportent une plus-value de sens et de significations. Elles permettent de mettre en mots des impensés, de faire évoluer des normes en maintenant une dynamique visant à renouveler les pratiques.
Les manières de faire (section 3) font référence à l'opérationnalisation dans la pratique de gestes professionnels susceptible de participer à la mise en débats de normes et valeurs visant le développement moral des élèves. Elles rendent également compte d'une mise en acte de manières d'être et de penser prélevées au fil des visionnages.

3.1 Repérage des manières d'être

3.1.1 Analyse

3.1.1.1 *« Recevoir tout ce qui se dit […] ne plus rien montrer »*

L'échange porte sur la mise en œuvre du programme d'enseignement, et plus particulièrement l'objectif visant à ; *« nuancer le point de vue en tenant compte du point de vue des autres ».* Clarisse pour sa part laisse tout paraître, se montre *« transparente » et « montre tout »* de son ressentiment sur son expression corporelle (annexe 39, extrait 1). Dans l'extrait visionné, elle se dit dubitative à la suite de propos des élèves qui soulignent que les blagues racistes seront acceptées d'ici peu. Son visage traduit une attitude choquée. Elle « *le montre mais […] ne leur communique pas* » du moins dans ses intentions, ne voulant rien laissé paraître comme attitude évaluative. Evelyne se réfère à sa propre expérience du premier débat durant lequel des propos amoraux avaient été énoncés. Elle soulève l'hypothèse qu'il faut peut-être *« vivre ce traumatisme au-moins une fois pour ensuite arriver à s'en détacher ».* Le passage par le vécu lui semble essentiel pour admettre une telle posture.
Une nouvelle manière d'être est décrite et qui fait l'unanimité dans le groupe. Ainsi, il faut parvenir à *« arriver à ne plus rien montrer. A recevoir tout ce qui se dit »,* être capable d'abandonner toute attitude disqualifiante qui pourrait asphyxier la sincérité des élèves. Elle considère qu'il faut avoir un *« masque [prêt] à tout recevoir ».* Accéder à une telle manière d'être apparaît comme étant particulièrement difficile. Ainsi Clarisse qui avait, *« l'impression de maîtriser [sa] communication non verbale [d'être] très très en retrait, très neutre sauf qu'à l'image pas du tout ».* Cette prise de conscience traduit l'impact de la vidéo sur la compréhension de son agir corporel. Un réel travail est ainsi nécessaire pour mettre en œuvre une telle disposition à recevoir toutes les formes d'expression des élèves.
Les participants partagent désormais l'idée que pour faire avancer les élèves, il faut *« laisser dire les choses »,* aspect qui leur apparaît comme *« vraiment une évidence »* et qui s'accompagne de la nécessaire découverte du point de vue des élèves. Ainsi, les participants soulignent qu'ils ignorent tout des élèves. Ils se considèrent comme avoir été « *naïf de penser [et] de croire [que les élèves] en sont là ».* Désormais il *« les découvre […] comme ils sont vraiment ».*
Débattre sur la base du milieu de vie de l'élève nécessite ainsi une remise en question du genre professionnel et plus particulièrement du statut du fonctionnaire de l'État en tant que garant de la conformité des paroles des élèves aux normes républicaines. Il apparaît que pour faire adhérer les élèves aux normes instituées, une nécessaire mise à distance ainsi qu'une contestation leur apparaît nécessaire.
Cette manière d'être constitue un réel construit comme le souligne cet échange qui vise à préciser l'attitude corporelle à endosser pour aboutir au résultat voulu.
La discussion porte sur le sens à donner à la neutralité de l'enseignant. Clarisse l'entend comme une façon de « *dire son point de vue mais sans imposer des idées »* (annexe 39, extrait 2). Evelyne y reconnaît d'ailleurs son erreur commise lors de son premier débat où elle cherchait à « *imposer un point de vue qui [lui] semblait incontournable ».*
Noé souligne un point de discernement qui participe de cette intention d'accéder au milieu de vie de l'élève. En effet, il remarque, « *que les élèves sont quand même tenté de chercher à […] plaire [à l'enseignant] »*. Cette attitude lui semble à désamorcer dans la mesure où elle confine à la relation à

l'élève un lien inauthentique. Celui est de nature à contrarier toute velléité de travailler à partir du milieu de vie de l'élève.
Néanmoins, *« dire son avis, sans l'imposer »,* c'est accepter consciemment de s'opposer aux enseignants en général, *« qui eux trouvent ça discutable ».* Il affine son jugement en précisant qu'*« il faut aussi avoir une façon d'être qui va avec ».* Cette remarque dénote du niveau de grain avec lequel sa transformation s'opère. Il analyse la pratique d'Evelyne et repère les ingrédients permettant de tenir l'objectif du débat. Il s'agit selon lui, en plus d'être *« prêt[…] à tout entendre »,* de modifier son attitude corporelle en adoptant *« une décontraction physique qui va avec »,* le tout devant se conjuguer avec la capacité à se *« mettre en retrait et [à] laisser dire ».* Lui-même est désormais capable de se projeter en voyant *« très exactement ce [qu'il aurait] pu dire ou répondre ».*
Cet échange confirme les apports des visionnages des débats des participants. Entre attirance, rejet et remise en cause de sa propre pratique, les ACC permettent d'impulser un déplacement professionnel se situant à différents niveaux « d'adhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) avec les faits observés. Nous évoquons une posture d'intérêt ouverte pour traduire une décontraction physique en phase avec une attitude autorisante.

3.1.1.2 Se montrer *« vierge de tout savoir ».*

Nous identifions une manière d'être qui s'avère nécessaire selon les participants dès lors qu'il est question de faire émerger la singularité des situations vécues par les élèves en étant attentif à l'authenticité de leurs propos. Ainsi cet élève qui précise que s'il était homosexuel, ses parents l'enterreraient vivants. Evelyne laisse dire sans intervenir (annexe 39, extrait 3).
Elle se montre dans une posture autorisante, prête à accepter tous les propos d'élèves sans jugement moral ni velléité de normer les points de vue. Aussi, elle renonce à apporter du contenu, s'interdisant « *d'être dans l'attaque, la connaissance, les savoirs ».*
Elle préfère se montrer « vierge de tout savoir », convaincue qu'une telle attitude est propice à l'expression spontanée des élèves. Elle repère dans la façon habituelle d'agir un processus de disqualification sociale en considérant que c'est ce que « *la société reproche au prof; le prof il sait toujours tout, on est toujours dans le péremptoire », y* voyant une récurrence dans le *« jugement social ».* Evelyne se montre désormais prête à se préserver d'une attitude pouvant possiblement renforcer ce processus de disqualification. Ce passage montre la porosité avec laquelle la pratique du débat interroge le métier d'enseignant en général en changeant d'angle d'analyse par la formulation d'hypothèses sur le regard que porte la société sur le métier.
L'échange se poursuit et glisse progressivement vers d'autres hypothèses évaluatives ; notamment par la prise en compte du point de vue de l'élève. Débattre en prenant en compte le milieu de vie de l'élève expose l'enseignant à d'autres limites qu'une attitude autorisante est susceptible de minorer. Ainsi, Noé repère le risque d'être perçu par les élèves *« comme une sorte d'ethnologue qui vient, qui rentre dans leur vie pour scruter »*. Clarisse confirme cette vision en décelant des raisons pouvant justifier de l'hostilité de certains collégiens à cette démarche, par *« des réactions violentes »* surtout *« au collège ».* Elle formule l'hypothèse que le statut d'enseignant provoque de fait de l'hostilité auprès des élèves dans la mesure où un décalage entre professeur et élève est de fait perceptible. Elle considère que, du point de vue de l'élève, *« on est le prof et on ne peut pas comprendre »* rajoutant encore qu'on *« va forcément mal interpréter, manipuler ce qu'ils disent »,* une certaine *« défiance par rapport à ça »* est ainsi observée. Ces contraintes pèsent selon elle sur la qualité du débat mené avec les élèves. Ce constat

nécessite de produire des initiatives en termes de manières d'être pouvant faire évoluer ce type de situation.
On assiste ainsi à une prise de conscience des représentations sociales qui pèsent sur le métier et qui nécessitent l'adoption d'une posture visant à s'interdire toute attitude professorale. Ne pas normer les échanges devient une condition pour un débat ayant comme ambition de se placer à hauteur du milieu de vie de l'élève. Cette analyse systémique du métier provoque un déplacement professionnel en cela qu'il pose des jalons à l'adoption d'une nouvelle posture professionnelle.

3.1.1.3 Se situer sur un mode : *« Apprenez-moi »*

Evelyne revient sur sa posture en cherchant à modéliser quelque peu ses choix effectués dans l'action du débat qu'elle définit explicitement en faisant un parallèle avec une prise d'apparence, comme si elle jouait *« à la naïve »* (annexe 39, extrait 4). Elle considère cette manière d'être comme ayant un effet positif sur la participation en termes de prises de paroles des élèves. Elle considère ce choix comme étant *« incitatif pour [les] élèves »,* facilitant l'émergence d'une parole authentique, *« là vraie [parole], pas celle avec du vernis »*. Elle repère ainsi un outil lui permettant de placer les interactions sur le niveau du milieu de vie des élèves ; rendant compte de l'exigence avec laquelle les participants s'engagent dans les échanges. Aussi, elle analyse l'activité des élèves en la reliant avec la sienne, identifiant les dynamiques qui s'articulent en écho avec comme intention de viser le développement réel de l'élève, au-delà de tout effet d'apparence. Cette prise d'initiative rend compte d'un sentiment de maîtrise qui s'affirme, impactant selon elle la qualité du débat. Ainsi, ce choix opéré dans l'agir lui permet *« de tenir sur la durée et avec cette ligne là »,* constituant un rempart aux pratiques habituelles pour *« ne pas intervenir en cherchant à repérer ou distribuer des connaissances ».* On observe dès lors une mise à distance des gestes du métier habituellement mobilisés qui se traduisent par une tendance à transmettre.
Ce construit est valorisé par les autres participants permettant ainsi de consolider les dispositions prises par Evelyne en attribuant des significations à ses choix. Ainsi, Noé énonce l'idée selon laquelle son *« attitude fait qu'ils se sentent entendus, ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne se sentent pas piégés »*. Dans la même logique, Clarisse souligne l'attitude d'Evelyne qui *« n'[est] pas clivée »* tant elle traduit une forme d'authenticité à recevoir la parole de l'élève sans laissé paraître de jugement. Et ceci tant son attitude traduit un tel choix.
L'échange s'ouvre encore sur ce qui participe de cette qualité du débat, y voyant une dimension systémique, *« multifactoriel[le »,* qu'elle décrit comme une combinaison d'éléments pouvant contribuer à cette qualité des échanges. Si certains facteurs de réussite lui sont extérieurs, *« l'attitude des élèves, le choix de la jeune fille qui sait très bien s'exprimer »*, elle repère également les traits caractéristiques qu'elle s'impose désormais tels des marqueurs endogènes qui participent de la réussite du débat. Elle considère qu'elle n'est en rien en *« retrait »* mais plutôt sur un mode ; *« apprenez-moi ».* Une attitude visant à s'interdire toute velléité de dispenser savoirs et normes, prête à tout recevoir en se cantonnant à *« relancer quand il faut »*, constituent les ingrédients qu'elle déclare mobiliser pour conduire le débat.

3.1.1.4 Evitez une manière d'être très *« professorale mais qui casse l'expression des élèves »*

Nous observons que des tensions se font jour entre reproduire des gestes du métier standardisés et renouveler la pratique professionnelle. Ainsi, Clarisse souligne que les choix effectués vont *« à l'encontre du métier »*, dans la mesure où ils se situent en *« sens inverse »* (annexe 39, extrait 5). En effet,

habituellement, c'est bien l'enseignant qui *« ramène les choses »* et non à l'élève d'apporter le matériau sur lequel construire les apprentissages. Elle précise que l'enseignant *« ne fait jamais ça de dire aux élèves : Mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses ».* Aussi, elle conteste ce choix en suggérant *« qu'il faut résumer ».* Elle justifie son option en considérant que *« si [l'enseignant] n'est pas à un moment ou un autre ramené [au] statut, [au] rôle ; quelle est [sa] légitimité, quelle autorité [il] peut avoir ? »*. Cette proposition montre bien la persistance du genre professionnel qui apporte légitimité à l'agir pour lequel des résistances au changement s'affirment. Une vision traditionnelle du métier se confirme.

Noé défend un point de vue fort qui contredit celui de Clarisse en pointant l'effet induit de sa démarche *« qui fait très professoral[e] mais qui casse l'expression des élèves ».* Or, ce dernier point se mue progressivement en polarité. Le problème fondamental repéré par Noé se joue dans le rapport aux élèves, dans l'usage de leurs points de vue dans la mesure où ; *« on les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves »* ; soulignant que *« ça ils savent faire ».* Aussi, c'est l'absence de sincérité avec laquelle le lien à l'élève se construit, rendant impossible la capacité de l'enseignant à faire évoluer l'élève vers un développement moral efficient. Noé souligne l'impact certes valorisant des choix proposés par Clarisse avec un sentiment de satisfaction que l'enseignant peut éprouver en ayant « *l'impression en tant que prof d'avoir fait son job* », or il suggère justement de « *lever le pied sur le job ».*

Ainsi, une tension réflexive apparait. Soit l'enseignant se conforme au référentiel métier par une approche programme qui renforce la légitimité de celui-ci, mais dans ce cas on favorise des attitudes inauthentiques des élèves. Ou alors, il s'en remet à l'émergence du point de vue de ces derniers, accepte que l'inédit puisse bouleverser les configurations habituelles de l'enseignant, et s'assure des conditions d'efficience d'une pratique qui vise un impact réel sur l'élève. En réalité, à travers cette réflexion sur le métier, c'est la place des connaissances à transmettre qui est posée.

Noé loin d'abandonner cette mission de transmission défend une alternative en termes de manière de faire visant à redistribuer autrement les connaissances dans le débat.

Il avance la pertinence de s'appuyer sur *« une situation [qui] est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça ».* Aussi, un mouvement circulatoire est proposé remettant en cause l'intérêt *« de passer par un moment de résumé ».* Cette proposition d'une alternance entre des temps « d'adhérence » (Schwartz, 2009, p. 16) par la restitution de vécu et de « déshadérence » (p. 1) par des moments réflexifs, constitue le reflet d'un déplacement professionnel qui, parce qu'il est approuvé par les participants, correspond à un moment de bascule important pour les participants en particulier et pour notre recherche en général. Les habitudes de métier sont dès lors progressivement mises à distance pour être réinterrogées par le prisme des impacts de leurs choix sur les élèves. Clarisse, en reconnaissant que sa manière de faire initiale est *« une phase qui […] légitime »* l'enseignant, traduit bien ce processus de transformation qui avance.

Il est désormais acté de la nécessité de lâcher sur les connaissances à transmettre voire de mieux les redistribuer en les reliant au vécu des élèves. Ce procédé étant mis en place non de manière mécanique, mais bien par la verbalisation de l'élève des valeurs qu'il a lui-même mobilisées dans ses raisons d'agir.

Cette modélisation est confirmée par Noé qui rajoute que pour parvenir à débattre en mettant le vécu au centre des débats, il est nécessaire de quitter des rôles configurés, *« [des] jeunes [qui] ne se considèrent plus comme élèves »* et lui qui *« ne [se] considère plus comme enseignant »* pour aller vers un *« commun à construire ensemble tous au niveau horizontal »* (annexe 39, extrait 6). Aussi, les élèves ne « *sont plus totalement élèves et [l'enseignant] plus totalement prof ».* Ces rôles préalablement *« configurés »* nécessitent une mise à distance comme condition d'un développement qui se veut

désormais conjoint. En effet, à celui moral de l'élève répond celui professionnel de l'enseignant, dans un rapport intégré dans une configuration réciproque. Ce sont ainsi les débats de normes respectifs qui sont dévoilés alors qu'auparavant ils étaient masqués par l'agir où chacun jouait son rôle prescrit.

3.1.1.5 Former *« à du moins scolaire »*

Clarisse témoigne de la difficulté de rendre compte des apprentissages réels réalisés par les élèves comme étant une facette des prescriptions du métier (annexe 39, extrait 7). Or en l'état, *« c'est compliqué »* selon elle. En effet, *« cette façon d'apprendre est [...] difficile [à] communiquer »* car comment être certains que *« les élèves apprennent ? ».* Elle souligne que d'ordinaire ; *« c'est plus simple »,* s'en remettant à son *« cahier, [sa] fiche de prep »* permettant ainsi à l'élève d'apprendre sa *« leçon ».* Le problème que soulève Clarisse réside ainsi dans l'impossibilité d'apprécier l'apprentissage des valeurs qui échappe à toute opportunité évaluative.
Néanmoins, son point de vue évolue pour rejoindre celui défendu par Noé. Ce dernier considère que le débat en classe vise un apprentissage qui s'oppose à tout ce que recouvre le métier d'élève. En effet, *« avec le débat […], on forme à du moins scolaire »*, pour viser un apprentissage précis chez l'élève en tant que sujet. On l'aborde ainsi non comme un apprenant mais bien comme quelqu'un qui est porteur d'un milieu de vie susceptible de produire des acquisitions. Aussi, elle souligne que *« là on forme la personne et le citoyen »* mettant à distance une *« formation de l'élève »*. Par cette affirmation, elle met l'accent sur l'abandon de préoccupations d'un enseignement qui se limite au *« métier d'élèves »* comme un construit visant à s'acquitter des normes scolaires. Désormais, elle considère qu'il faut s'ancrer dans la singularité du vécu en conservant néanmoins l'intérêt de transmettre des connaissances pour accéder à des normes citoyennes.
Cette restitution rend compte de la capacité de Clarisse à réinterroger le métier d'enseignant à l'aune des apports de l'expérimentation. Si le métier habituel est mis à distance, il n'est pas abandonné. Au contraire, il se voit renforcé par de nouvelles manières d'être visant à augmenter le métier par des réflexions sur le sens et l'efficience visant l'agir en situation.
Cette nouvelle disposition à être se confirme dans la pratique observée des participants. Nous restituons cette illustration afin de rendre compte de ce que produit ce déplacement professionnel dans l'agir.
La discussion porte sur un extrait du débat animé par Clarisse où les élèves sont assis sur les chaises pour débattre (annexe 39, extrait 8).
Evelyne souligne l'importance de mettre en avant la nécessité de sortir les élèves de la configuration de classe habituelle. Ainsi, *« il ne faut pas de table »* car cela correspond à *« la posture classique qui fait élève »* ; considérant que les objets sont connotés par leur usage, *« la table c'est pour écrire ».* Noé souligne l'importance d'apporter de *« l'inédit ».*
Evelyne produit de la compréhension en conceptualisant les ingrédients permettant au débat de gagner en qualité ; témoignant ainsi d'un sentiment de maîtrise qui confirme de réelles acquisitions. Ainsi, elle considère qu'il y a lieu d'échapper à tout ce qui fait école en précisant que ; *« moins on est scolaire plus ça va servir le débat ».* Ainsi, selon Eveyne, le débat doit échapper à la forme scolaire habituelle avec son lot d'*habitus*. Cette proposition requiert l'adhésion de Noé et d'Evelyne. Cette dernière souligne l'importance de *« bousculer leurs repères ».* Ce faisant, ils consolident les choix de Clarisse confirmant un déplacement professionnel des participants. Le milieu de vie devient, du point de vue des acteurs, un vecteur d'apprentissages pour les élèves par la combinaison de moments de vécu singuliers, de savoirs et de valeurs en partagent.

3.1.1.6 Favoriser un contenu qui *« se cherche »* et minorer la quête *« d'efficacité »*

Noé poursuit la mise en tension entre des préoccupations du métier et la recherche d'une pratique visant le développement de l'élève. Il remet en cause la primauté d'une *« recherche d'efficacité »,* en soulevant l'hypothèse que le but de l'enseignant pourrait évoluer vers plus d'incertitude (annexe 39, extrait 9). Aussi, il se demande s'il ne faut pas accepter « des *moments où le contenu se cherche* [quitte à ce qu'il ne soit] *vraiment pas là* [ou qu'il soit] *léger »*. Cet échange est un temps fort du développement de Noé. En effet, il introduit l'idée que la quête d'efficacité pourrait être rétrogradée et l'incertitude, l'attente, constituer de nouveaux buts de nature à répondre aux objectifs du débat en classe. Ainsi, ce qui était ressenti comme de la déstabilisation et de l'inefficacité, loin de constituer un spectre qui freine la pratique, se mue en une nécessité *« incontournable […] un moment clé »* qui permet aux élèves *« d'éprouver que là maintenant, [lui] en temps que prof n'attend rien comme réponse toute faite »,* envoyant un signal clair aux élèves qu'avec le débat en classe, *« on est dans autre chose […] c'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe ».* Ainsi, le temps de l'incertitude, loin de provoquer de l'instabilité chez l'enseignant, peut désormais amener un sentiment de confort précisément parce qu'il provoque des apprentissages visés. En cela, cette manière d'être rejoint tout de même une certaine forme d'efficacité correspondant à une prescription de métier. Elle permet de satisfaire à des attendus mais en soulevant l'hypothèse d'une autre configuration de l'activité.
Nous retenons de ces réflexions que le débat en classe, avec l'objectif de rendre efficient le développement moral de l'élève, ne peut en aucun cas constituer un temps d'enseignement comme un autre. Pour que le dispositif ainsi construit puisse provoquer un changement chez l'élève, il faut préalablement qu'il impacte les dispositions à agir des enseignants. Ce procédé permet ainsi d'envisager une pratique avec d'autres préoccupations qui vont à l'encontre des pratiques intuitives qui habitent le métier.

3.1.1.7 *« Accepter un niveau de discours »* éloigné des normes du métier

Un dernier aspect peut encore être modélisé. En effet, débattre avec l'intention de participer du développement de l'élève, c'est accepter un niveau de vocabulaire en renonçant provisoirement à ce que les normes du métier prescrivent.
Ainsi, dans un échange entre élèves, Noé avait « *l'impression d'être dans un discours [du type] : "On lave notre linge sale ensemble"*(annexe 39, extrait 10). Il se demande qu'elle est sa légitimité *« dans ces histoires de petits jeunes ».* Il entrevoit la nécessité d'accepter *« des discours [qu'il a] du mal à entendre parce qu'ils heurtent [ses] valeurs »*. Il considère désormais qu'il est nécessaire *« d'accepter qu'il y a ce niveau de discours entre eux »* même s'ils sont éloignés de ses habitudes. C'est un passage nécessaire pour produire les effets escomptés, considérant que *« ce qu'il faut atteindre »* c'est un niveau d'interactions « *comme si [on était] avec des amis »*. Il s'agit ainsi de sortir de son métier de professeur, d'accepter que de l'inédit entre dans le champ de la pratique pédagogique pour accéder sincèrement au vécu des élèves.
La justification apportée par Evelyne nous amène des clés de compréhension de nature à valider la pertinence de ce choix. En effet, « *si on ne le fait pas, on ne sort pas les gamins de leurs habitudes »* de vie, « *on leur envoi un signal en disant : " Attention là tu es en cours, tu te conformes à un autre niveau de langage" ».*

Aussi, obtenir un niveau de débat en référence avec le milieu de vie de l'élève, c'est se donner les moyens d'effacer les normes de la relation enseignant/enseigné pour gagner en horizontalité et marquer un écart avec le quotidien de la relation pédagogique.

3.2 Repérage des manières de penser

3.2.1 Analyse

3.2.1.1 *« Rattacher les uns aux autres »* par une *« lenteur »* dans les échanges

Le chercheur engage l'échange sur la pertinence de faire raconter aux élèves des situations de vie en rapport avec le thème du débat. Clarisse souligne les pratiques habituelles qui s'inscrivent dans « *une logique ou une recherche d'efficacité pédagogique »* (annexe 39, extrait 11). D'ordinaire, l'enseignant prend l'initiative, *« lance »* les sujets et cherche à faire « *avancer les choses »*. Lorsque « *ça rame »,* étant dans une forme d'anticipation des apprentissages où l'enseignant sait où il « *veut aller »,* il procède par *« étapes »* et pose des jalons permettant de faire avancer les élèves. Aussi, il donne du rythme aux interactions et conduit les élèves vers l'objet d'apprentissage visé. Les participants soulignent que le protocole du débat va à l'opposé de cette routine du métier. En effet, dans ce qui est expérimenté, elle *« a l'impression qu'il y a un moment où ça stagne ».* Noé évoque même une forme de *« flottement »* pour sa part. Il confirme que *« c'est très lent »,* avec *« des pauses »* qui l'obligent à *« remplir des vides ».* Cette dynamique va à l'encontre de ses habitudes, *« le désarçonne »* dans la mesure où cela n'est *« pas habituel dans le métier »* en général.
Clarisse apporte des éléments de compréhension qui font avancer la réflexion du groupe. Elle indique que *« ces prises de parole scellent les élèves entre eux »*, elles sont essentielles en cela que c'est *« ce qui les rattache les uns aux autres »* créant ainsi une forme de dynamique collective propice aux interactions. Ce sentiment de lenteur constitue ainsi une condition d'un débat qui se donne comme ambition de faire émerger les milieux de vie des élèves. Selon Clarisse, c'est la présentation du croquis qui donne le rythme, et non l'enseignant, dans la mesure où cette mise en mots engage les débats, permet à *« chacun [de s'accrocher] à ce fil »* jusqu'à donner *« naissance au débat ».* Cet argument laisse à penser que la conduite du débat est contre-intuitive en référence au métier dans la mesure où il est présentement nécessaire de s'en remettre aux élèves pour la conduite de la dynamique des échanges. Ainsi, le mouvement par lequel le croquis se transforme progressivement d'un artefact à un outil semble la condition pour l'obtention d'un tel résultat.
Nous rajoutons que l'analyse de Clarisse comble un vide conceptuel chez Noé considérant qu'elle a *« donné plus de sens à cette forme de lenteur [à] ces blancs »* alors qu'il avait plutôt un sentiment d'un *« magma [dans] ce qui se racontait [et] auquel [il ne savait] pas quoi penser »* n'y voyant aucun « *intérêt […] sur le plan pédagogique »*. On assiste ainsi à une plus-value de signification grâce aux apports de Clarisse et qui, confirmées par les participants, leur permettent de se projeter dans le débat avec de nouvelles préoccupations. Ces apports modifient des manières de penser qui freinaient jusqu'à ce moment de l'étude l'acquisition de nouveaux gestes professionnels en phase avec les attendus de la

recherche. Si Noé considérait ce rythme lent comme *« tellement vide et sans intérêt »,* il est désormais capable d'y voir de « *l'intérêt ».* Un déplacement professionnel au titre d'une nouvelle manière de penser vient s'opère.
Ce changement dans la manière de penser un geste professionnel fait écho à la nécessité de *« quitter cet habit de prof »* pour *« créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun dit ce qu'il a à dire ».* Ainsi, les enseignants témoignent d'une dynamique attentionnelle de plus en plus perceptible quant à une évaluation de ce que produit leur attitude sur les élèves avec un calcul du bénéfice espéré pour la qualité du débat. Le climat de classe participe des effets escomptés dans les choix des participants. La poursuite de l'analyse de l'échange nous permet de préciser ce que devient la posture du professeur qui est en réalité momentanément mise en suspens. En effet, l'enseignant peut *« se rassurer parce que la séance suivante permettra de poser les choses »* dans le cadre de l'étape du feedback qui permet un retour sur les savoirs.
Aussi, les habitudes professionnelles sont provisoirement désactivées pour laisser place à de nouvelles manières de penser le rythme de l'enseignement, l'ambiance de classe et la conduite des échanges.

3.2.1.2 *« Faire bouger les lignes* » avec des représentations *« corrigée[s] ou nuancée[s] par l'intervention des [uns et des] autres »*

La poursuite de l'échange amène les participants à rappeler qu'ils doivent « *renoncer à [leurs] propres valeurs, aux valeurs du prof enfin celles de la République »* comme évoqué précédemment (annexe 39, extrait 12). Ce choix de tout *« laisser dire »* permet ainsi de s'assurer de l'authenticité des points de vie *« parce que ce qui est important là c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence »*. Néanmoins, ces choix opérés sont polémiques au regard des préoccupations de métier. En effet, les participants s'exposent à une disqualification de leur pratique notamment par les pairs professionnels. Ces derniers pouvant arguer que cela favorise une attitude de relativisme absolu où toutes les valeurs se valent, se situant ainsi à l'opposé des prescriptions en tant que fonctionnaires de l'État. Ce point a bien été repéré par les participants et fait l'objet d'une analyse.
Pour les participants, le développement moral des élèves reste néanmoins une cible prioritaire. Leurs échanges s'orientent vers l'affirmation que celui-ci se produit par la confrontation de systèmes de valeurs concurrents. Evelyne précise l'efficience du dispositif et la manière avec laquelle *« leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres ».* Elle valide l'analyse de Clarisse selon laquelle l'enseignant n'est plus celui qui dispense les connaissances et doit accepter de céder ponctuellement cette mission aux élèves. Cette manière de penser n'est pas habituelle comme le souligne Evelyne précisant que *« c'est pas notre job »,* et l'obligeant à *« se mettre en arrière ».* Evelyne confirme d'ailleurs que les élèves ont compris comment répondre au professeur pour satisfaire ses attentes considérant que *« c'est calculé d'avance ».* Au contraire, elle considère désormais que *« c'est là qu'on va pouvoir faire bouger les choses »,* aspect confirmé par Noé au visionnage d'un extrait ; *« c'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes ».*
Un nouveau style professionnel s'affirme chez les participants et qui est renforcé par la constatation de l'efficience des choix opérés sur la qualité des interactions entre élèves. Aussi, l'enseignant est invité à renoncer à distribuer des gestes professionnels standardisés, en arrêtant provisoirement *« d'instruire [parce qu'on est] certain de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange ».* C'est par la découverte du point de vue d'autrui que le processus de développement moral des élèves peut s'envisager.

Nous restituons un autre extrait pour témoigner de cette dynamique qui va dans le sens de l'objectif de recherche dans la mesure où il renforce quelque peu l'argumentation selon lequel la confrontation de points de vue permet d'entrer dans un processus de développement (annexe 39, extrait 13).
La discussion porte sur l'évaluation de la pertinence du dispositif. Evelyne estime que cette manière de débattre est susceptible de bousculer les points de vue des élèves. Elle permet de *« fragiliser chez le gamin ses certitudes ».* Aussi, il est repéré un impact réel sur l'élève et sa qualité de jugement.
Clarisse évoque l'ambition d'amener les élèves à se questionner sur leur agir. Noé y voit une opportunité de valorisation de la parole dans les conflits entre élèves, en *« lui [donnant] confiance pour trouver la manière de discuter avec quelqu'un avec lequel il n'est pas d'accord ».* Clarisse met à distance une posture habituelle de l'enseignant portée par un discours normatif qui, selon elle, amène *« l'élève qui ne dit rien [à être] renforcé par la contradiction du prof ».* Ainsi, l'imposition de normes et valeurs produirait l'inverse de l'effet escompté en renforçant des clivages de toute nature.
Clarisse valorise ainsi les fondements théoriques de la recherche et l'hypothèse selon laquelle la découverte de son point de vue, à travers l'émergence d'autres milieux de vie, permet le développement moral. En effet, *« c'est juste l'émergence et seule l'émergence des points de vue […] parce [qu'on] écoute le point de l'autre [que] quelque chose bouge ».* Elle se montre désormais capable d'accepter cette forme de travail en identifiant l'écart que cela suppose avec ses gestes habituels du métier provoquant dans une même dynamique une réflexion sur le métier ; *« c'est apprendre par l'expérience alors que traditionnellement on est plutôt sur le modèle inverse, j'enseigne et après tu expérimentes ».* Faire émerger le milieu de vie passe ainsi par un renversement des configurations d'enseignement habituelles. Désormais le primat est donné à l'expérience en tant que vecteur d'apprentissages. Cet extrait traduit l'impact fort de la mise en œuvre du dispositif sur les réflexions de métier.

3.2.1.3 Accepter le *« silence »* pour *« faire éprouver »* aux élèves l'absence *« de réponse attendue »*

L'échange porte sur la manière de penser la question du silence dans le débat avec comme perspective d'interroger les habitudes en terme de pratique des enseignants. Noé se demande *« s'il faut accepter qu'il y ait de la lenteur, des blancs »* ainsi que ces moments dans le débat où on *« se demande où ça va »,* tant certaines phases semblent peu dynamiques voire tourner en rond dans les échanges, sans réelle avancée permettant d'acter d'apprentissages (annexe 39, extrait 14). Il souligne cependant la pertinence de ces moments considérant que *« c'est peut-être ça »* qu'il faut pour que le débat prenne de la signification pour les élèves.
Clarisse partage ce point de vue tout en indiquant que cela va à l'encontre des manières de faire. Elle souligne que *« d'habitude en tant que prof on aime pas ça, il faut que ça avance »* en visant l'efficience *« d'objectifs »* à enseigner en *« un temps donné […] pour toucher au but ».* Elle souligne néanmoins le paradoxe de mobiliser ce genre de manière standardisée avec le risque de provoquer l'inverse des effets escomptés. En effet, *« si on prend ce rythme, […] les élèves [ne] s'engagent pas, ils ne disent pas ce qu'ils pensent et pourtant c'est ça qu'on cherche ».* Aussi, le temps chronologique habituellement mobilisé n'est pas en phase avec le temps psychologique des élèves en cela qu'il ne permet pas à ces derniers d'entrer en résonance avec leurs préoccupations morales.
En outre, les enseignants soulignent la quête d'efficacité en reconsidérant cet attendu pourtant inscrit au cœur de leur pratique. Débattre à partir des milieux de vie des élèves nécessite de passer par l'acceptation d'un niveau d'échange verbal en phase avec les préoccupations des élèves. C'est ainsi un nouveau déplacement qui est perceptible. D'un niveau d'échange, comme reflet des intentions

professionnelles des enseignants, on passe à la considération d'échanges qui s'imbriquent avec des préoccupations des élèves, aussi éloignées des programmes puissent ils paraître.
Dans la même dynamique, il est question des *« temps de silence »* qui sont jugés nécessaires par les participants. Ces moments, en tant qu'ils sont en rupture avec les habitudes, acquièrent pour les participants une fonction essentielle pour la qualité des échanges. En effet, *« il leur faut peut-être [aux élèves ce temps] pour se rendre compte qu'il n'y a pas de réponse attendue ».* Aussi, « *c'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe »* comme condition permettant d'accéder à un niveau de sincérité des élèves laissant libre cours à leurs opinions. Aussi, Clarisse contribue à donner de la signification à ces moments de silence en leur attribuant une fonction. En effet, elle rajoute *« que c'est un moment de flottement qui a du sens dans l'exercice là ».* Son propos amène de l'adhésion comme le souligne Noé lorsqu'il indique que ces temps leur permettent *« d'éprouver que là maintenant, [lui] en temps que prof [il n'attend] rien comme réponse toute faite ».*

3.2.1.4 Déneutraliser le débat avec les élèves

L'ACC porte sur un extrait du débat mené par Evelyne dans lequel elle identifie très précisément une situation où un élève, au comportement vraisemblablement harceleur, est interrogé par l'enseignante avec une question directe que nous restituons pour le besoin de l'analyse : *« Tu dirais que tu es harceleur ou pas après avoir écouté tout ça ? »* ; amenant l'élève à y répondre positivement (annexe 39, extrait 15).
Clarisse s'émeut de cette situation en précisant à Evelyne que dans l'extrait visionné elle est *« dans [son] cauchemar là »*. Clarisse rappelle qu'elle avait évoqué dans la première ACS qu'il faut traiter le harcèlement de manière théorique en décontextualisant les faits. Dans le visionnage de l'extrait du débat d'Evelyne, elle voit un choix tout à fait inverse en traitant *« le harcèlement avec le harceleur dans la classe ».*
Clarisse fait état de son inquiétude considérant qu'elle a *« très peur de ça »,* mais également du dilemme sous-jacent à ses craintes, se demandant *« comment [faire] pour ne pas le stigmatiser, et en même temps lui faire comprendre »* l'écart à la norme. Elle se réfère au statut du fonctionnaire pour confirmer son choix de ne pas intervenir aussi directement car *« d'habitude, on n'est pas aussi direct, on ne donne pas les noms surtout quand ils sont dans le groupe »*, précisant que c'est même *« des règles déontologiques du fonctionnaire »* qui participent de cette décision.
Néanmoins, l'observation de la manière de faire d'Evelyne provoque un changement de sa manière de penser de telles situations. Elle confirme l'efficience de la manière de faire observée. Elle pointe avec précision ce qui, dans les choix opérés par Evelyne, lui semble pertinent. Elle y reconnaît une prise en compte menée *« avec bienveillance [et] une tonalité […] naturelle »* ; considérant qu'elle n'a *« pas forcé les mots pour donner une impression de culpabilité ».* Elle valorise l'agir d'Evelyne comme étant l'exemple à suivre car *« c'est resté presque naturel »* dans son mode d'expression confirmant que *« c'est comme ça qu'il faut faire ».* Aussi, elle identifie chez Evelyne un effort de clarification, durant l'animation du débat, d'une manière d'être non conforme aux normes sociales sans pour autant tomber dans la disqualification voire la culpabilisation de celui-ci. L'analyse de la pratique d'Evelyne lui permet ainsi d'évoluer dans sa manière de penser la question de la pertinence de neutraliser des situations de vie faisant l'objet des débats en classe. La déneutralisation du vécu s'inscrit désormais dans le champ du possible jusqu'à constituer une condition confirmant l'accès au milieu de vie de l'élève.

3.2.1.5 Mettre *« à distance des réflexes pavloviens »*

Le chercheur rappelle le moment clé de l'ACC 1 où, à la suite d'un extrait du débat de Clarisse, Noé était intervenu pour mettre l'accent sur la nécessité de ne pas placer les savoirs au centre du débat. Le chercheur lui fait remarquer que dans l'extrait présentement visionné, il fait paradoxalement le choix de mettre les savoirs au centre des échanges, en contradiction avec ses propos antérieurs (annexe 39, extrait 16).

Ce fait permet à Clarisse d'identifier de manière précise comment son rapport aux savoirs, dans le cadre du débat, a évolué au fil de l'expérimentation en témoignant de la nécessité de mettre le métier à distance. En effet, le fait de prioriser sur les savoirs à transmettre *« est un vrai réflexe de métier »* qui, s'il n'est pas conscientisé, impact le débat en cela *« qu'il a tendance [à faire du débat en classe] un cours dialogué ».* Ce point est essentiel car il laisse à penser que la pratique du débat ne peut se faire sur le mode d'un cours descendant, moyennant la prise en compte d'interactions avec les élèves. Il apparaît ainsi comme étant crucial d'évoluer dans la manière de penser le dispositif du débat en actant de l'écart avec les manières d'enseigner habituellement mobilisées. Nous soulignons ainsi que le verbe utilisé pour signifier la *« transmission »* des valeurs de la République, slogan utilisé dans les campagnes de sensibilisation menée par le Ministère de l'Education Nationale, nous semble parfaitement inadapté. En effet, il laisse à penser qu'on pourrait transmettre les valeurs sur un mode similaire à celui relativement aux connaissances. Or il nous apparait, au regard de l'extrait *verbatim* analysé, qu'il convient au contraire de faire un écart avec l'enseignement de connaissances afin de gagner en efficience.

Dans la même dynamique, d'autres habitudes de travail se retrouvent dans le débat avec la nécessité de les réinterroger. Aussi, certaines prescriptions comme ; *« il ne faut pas de bruit, il faut donner la parole à celui qui va dans [le] sens [de l'enseignant], faut demander à préciser des définitions »* sont remises en cause. Ils rajoutent que le dispositif ne doit pas constituer *« un débat où les élèves confrontent leurs idées »* en précisant *« qu'on est souvent sur cette limite là où les habitudes […] accrochent [les enseignants] ».* Aussi, une mise en cascade des gestes professionnels habituellement mobilisés est identifiée jusqu'à dévoiler une pratique davantage en réaction à des faits, du type *« pavlovien »,* et moins centrée sur l'impact de ses choix sur la parole de l'élève.

Sa réflexion fait état d'une volonté d'interroger l'activité de l'enseignant en l'abordant sous un angle systémique où tous les gestes ont une conséquence sur la qualité de la parole laissée aux élèves. Il revient ainsi aux enseignants de penser ce dispositif comme étant en décalage avec des configurations habituelles de classe. Cette préoccupation constitue dès lors la condition pour faire du milieu de vie de l'élève un objet de débat.

3.2.1.6 *« Découvrir »* le système de valeurs des élèves

L'échange porte sur la prise en compte des points de vue des élèves et notamment la surprise que les enseignants ont pu ressentir face à la découverte de systèmes de valeurs concurrents (annexe 39, extrait 17). Evelyne évoque le sentiment d'être scandalisé par des paroles d'élèves qui ne vont pas dans le sens des valeurs instituées par la République. Elle considère que ce sentiment est lié à la découverte du point de vue des élèves dont l'évaluation par les enseignants est initialement très éloignée de la réalité. Elle considère que les enseignants se situent *« à un stade où ça heurte [leur] naïveté ».* En effet, ils sont *« naïf[s] de penser [et] de croire qu'ils en sont là ».*

Une prise de conscience des valeurs partagées par les élèves s'affirme à travers la découverte de *« comme ils sont vraiment ».* Elle reconnait l'inefficience de sa pratique passée confirmant le développement d'un nouveau style professionnel. Ainsi, se reconnaissant dans le collectif, elle considère

qu'elle *« avait le sentiment de faire [le] travail. Mais sauf que [les élèves], ils restaient dans leur système »,* précisant une nouvelle ambition en cherchant à *« rentrer dans leur système »*. Ainsi, un déplacement est nécessaire dans la mesure où il est nécessaire de passer d'une attention adulto-centrée à la prise en compte des valeurs du point de vue de l'élève. Elle considère ainsi qu'il faut amener l'élève à identifier *« d'où il vient [son] point de vue ».*
Cet échange invite ainsi à penser l'activité de l'élève avec moins d'*a priori*, considérant l'existence de valeurs qui ne sont pas nécessairement en concordance avec celles défendues par l'institution. Ainsi, il convient de penser que derrière une apparente adhésion peut se cacher une forme d'opposition qui ne s'exprime pas. Cet aspect conditionne ainsi la manière avec laquelle un débat de normes et de valeurs peut s'employer.

3.2.1.7 Considérer le débat comme un *« vécu démocratique de la classe »*

Noé, fort de son point de vue qui se consolide au fil des rencontres, présente sa vision du débat auprès des participants lors de la dernière ACC, jusqu'à susciter l'adhésion du groupe (annexe 39, extrait 18).
Dans l'extrait restitué, le chercheur s'appuie sur une prescription institutionnelle pour rendre compte des attendus de l'employeur quant à cet enseignement. Le Bulletin Officiel précise qu'il est attendu de viser la *« formation d'une conscience morale »,* la *« formation de la personne »* et rappelle le « recours à des sources documentaires variées dont le vécu de la classe ».
Noé précise que l'essence du débat repose, selon lui, sur ce qu'il nomme *« le vécu démocratique de la classe »*. En proposant un espace où les élèves peuvent expérimenter la contestation de la norme, considérant que *« critiquer les valeurs républicaines »* permet de *« les faire vivre »* et favorise leur appropriation. Noé se montre désormais exigeant sur cette question en étant attentif aux apprentissages réels des élèves dans le champ des valeurs ; cherchant à dépasser *« un semblant »* d'acquisition. Clarisse rejoint ce principe en confirmant que l'enseignant *« assène »* les valeurs plus qu'il ne les conteste tandis qu'Evelyne fait référence à l'apprentissage des petits enfants qui se réalise *« en s'opposant aux règles ».* Noé fait le parallèle avec l'élève Yasmine, et y voit également des signes d'apprentissage lorsque celle-ci avait évoqué que *« si on parle de l'homosexualité on incite le passage à l'acte ».* La polémique, même lorsque son objet consiste en la remise en cause de la légitimité du choix du thème de débat lui-même, constitue un élément déterminant du débat que l'enseignant doit accepter de laisser dire.
Noé met à jour ce qu'il considère pratiquement comme un quasi *« postulat que tout le monde […] partage [les valeurs républicaines] alors que c'est bien plus compliqué que ça »*. Un réel impensé se dévoile nécessitant de la part des enseignants une actualisation de représentations qui semblent séjournées dans leur quotidien.
Par ailleurs, une certaine approche de la norme s'affirme à travers une vision commune et argumentée qui rend compte d'une approche dynamique de celle-ci. Le débat de normes et de valeurs doit ainsi s'ouvrir à la contestation par d'autres points de vie qui, loin d'affaiblir ce que l'institution souhaite promouvoir, peut constituer un levier favorisant la vivacité de la démocratie.

3.3 Repérage des manières de faire

3.3.1 Analyse

3.3.1.1 Configurer un protocole de débat *« complètement à rebours »*

Le protocole tel que proposé faire l'objet de reconfigurations à l'initiative des participants.
Dans cette optique, Evelyne fait état de sa démarche en prenant l'initiative d'une étape supplémentaire au protocole du débat avec une recherche documentaire *« en salle info »* (annexe 39, extrait 19). Aussi, elle adapte le dispositif initialement programmé par le chercheur. Cette séance, Evelyne précise l'avoir conduite en laissant la pleine initiative aux élèves sur l'objet de leur recherche. Aussi, elle les a laissés « *libre »* en leur accordant sa *« confiance ».*
Clarisse défend l'idée que ce dispositif, notamment par l'ajout de cette étape, est en réalité en opposition complète avec la manière dont le débat est institué par les autorités compétentes, se situant *« complètement à rebours »,* ce qui confirme sa dimension innovante. Elle précise que le choix de positionner le débat « dans une séquence » devrait amener à placer la recherche documentaire *« au début »* et *« pas à la fin comme [c'est] fait là ».* En effet, habituellement *« le débat se fait en fin de séance »* comme le souligne un récent échange avec un inspecteur qu'elle restitue.
Clarisse semble adhérer complètement à ce dispositif même si cela *« renverse complètement le procédé »,* en y voyant même des bénéfices dans la mesure où elle *« se rend compte [avec le visionnage] que ça marche complètement ».* Evelyne fait état du bénéfice de ce choix en précisant même que « *ça marche mieux, parce [qu'il] y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend ».* Ce choix « *met tout de suite [les élèves] dans de la nouveauté »,* en inscrivant immédiatement l'apprentissage *« dans leur vie ».*
Ce passage montre comment le dispositif agit sur les participants mais également comment ces derniers agissent sur celui-ci. Une pratique d'adaptation du dispositif a été initiée dans un but d'en accentuer les effets sur la prise en compte du milieu de vie de l'élève. En modifiant une pratique habituelle, les enseignants parviennent à potentialiser l'accès à l'expérience des élèves pour en faire un objet de travail visant leur développement moral. En laissant la pleine initiative aux élèves, Evelyne confirme le renversement de référentiel. D'une approche centrée sur les programmes à enseigner, elle bascule vers la prise en compte du milieu de vie des élèves en leur laissant prélever ce qui fait valeur à leurs yeux dans le processus du débat. La connaissance, loin d'être abandonnée, est mobilisée par un travail scolaire de recherche documentaire qui place l'élève au cœur de ses apprentissages.

3.3.1.2 Formuler des questions de nature *« informative [et] exploratoire »*

L'échange porte sur la manière de questionner les élèves dont la formulation est susceptible de faire émerger le milieu de vie des élèves (annexe 39, extrait 20). Noé commente un extrait du débat de Clarisse qui produit, selon lui, un réel effet sur la qualité des échanges entre élèves.
Il remet en cause les acquis de la formation académique où on invite les enseignants à formuler des questions précises. Il se réfère à des situations *« de formation »* où on leur demande *« d'être clair »* dans la formulation des questions. Il revient à l'extrait visionné et propose un autre modèle de questionnement qui se veut autorisant pour les élèves, « comme un temps où tout peu se dire ». Il qualifie ce nouveau questionnement comme étant *« informati[f] »* et *« exploratoire »* confinant à une *« position pseudo naïve ».* Noé s'ouvre à des façons de faire qui ne relèvent pas du genre professionnel en proposant de *« relancer avec une question qui n'est pas vraiment une question de prof »* et s'exerce à d'autres formulations ; *« "Mais qu'est-ce qui vous intéresse dans la rumeur? " ou "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ? " ».* Un changement de référentiel est confirmé, s'adonnant à *« des questions qui ne s'adressent pas aux connaissances ».* Aussi, pour se rapprocher du point de vue des élèves, il propose

des questionnements qui visent davantage à explorer ce qui est sous-jacent aux situations narrées par les élèves.
Cette nouvelle manière de faire est coûteuse pour l'enseignant tant *« ça suppose un très gros effort »* considérant le geste professionnel comme étant *« compliqué ».* Ce choix nécessite une forme de lâcher prise, « un flottement » dans la mesure où « *on reprend du questionnement d'élèves [et qu'] on ne s'attache pas [au] questionnement [classique des enseignants] ».*

3.3.1.3 *« Emietter »* le savoir tout au long du débat

Clarisse documente un extrait de son premier débat dans lequel elle réalise une synthèse des propos d'élèves qu'elle juge significatifs pour rendre compte des avancés du débat.
Cet extrait suscite d'abord l'admiration d'Evelyne et de Noé. Cela se traduit par des verbalisations sans ambiguïté ; *« Ouah chapeau […] super vraiment »* (annexe 39, extrait 21). Clarisse ayant expérimenté le modèle du débat l'année précédent le lancement de la présente recherche, elle en précise quelques réflexions suscitées par ses essais préalables. Elle rappelle qu'elle avait *« vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global »* par rapport aux attendus des instructions officielles et notamment *« le programme d'EMC ».* Elle précise ses intentions pour ce premier débat de l'année scolaire cherchant à faire émerger « des concepts », quelque chose qui fasse *« savoir scolaire ».* Alors qu'un consensus se dégage sur cette manière de faire, Noé intervient en marquant un revirement de point de vue aussitôt après avoir été néanmoins admiratif.
Il propose une méta-analyse de ce qui vient de se produire à l'instant et qui, selon lui, est sous-jacent à l'admiration suscitée par le visionnage *« parce que tout de suite on retrouve [des] repères d'enseignant ».* Il souligne que la séquence observée correspond à du déjà-là ordinaire, *« une situation presque classique de cours »* qui coïncide avec *« une étude de cas [et] une mise en perspective ».* Une certaine attirance vers des manières de faire standardisées, centrées sur une approche programme avec comme intention prioritaire de transmettre des connaissances s'affirme. Il évalue cet objectif comme étant *« caduque ».* En effet, dans de telles circonstances, le milieu de vie est ignoré voire instrumentalisé comme un prétexte servant la transmission de contenus du programme. Il rajoute d'ailleurs que lui-même avait éprouvé ces intentions durant l'animation du débat sans y être *« parvenu ».* Clarisse confirme ces propos en précisant que cela « *fait très "cours" ».*
Il propose une nouvelle hypothèse d'action quant à la place du savoir scolaire dans le débat qu'il voit comme étant *« un peu plus dilué tout au long du débat »* visant un certain *« émiettement ».* Cette proposition évite de prédéterminer les points de vue des élèves qui pourraient se dire *« ah ça y est, le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts ».*
Noé propose l'hypothèse d'une alternance entre des moments de conceptualisation et des exposés de nouvelles situations de vie explicitées par les élèves. Il propose ainsi de ramener *« le savoir puis [de passer] par une autre situation, un autre concept ».* Il considère que le passage par des phases de résumé, comme proposé par Clarisse, produit un effet très scolaire et *« professoral »* qui induit à son tour un effet sur les élèves en cassant leur « expression ». Il y voit un impact conséquent sur la qualité et la sincérité de l'expression des élèves dans la mesure où *« on les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire ».*
Aussi, débattre avec les élèves, avec l'ambition de faire émerger leur milieu de vie, passe peut-être par une pratique qui s'oppose à sa *« formation professionnelle »* avec la nécessité d'accepter une insatisfaction provisoire de sa pratique en référence au métier. Il restitue le sentiment qui le dominait à

l'issue du premier débat se considérant vraiment *« nul »* tant il avait le sentiment de ne pas avoir apporté de connaissances.
Noé engage ainsi une réflexion déterminante dans notre recherche dans la mesure où il impulse une dynamique qui va aboutir à un craquement progressif des normes de métier.

3.3.1.4 *« Initier un débat d'échanges de points de vue »* sans le clore

La réflexion sur la place des savoirs dans le débat se poursuit avec l'analyse d'un extrait de la séance menée par Noé (annexe 39, extrait 22).
Il en décrit une phase dans laquelle il se sent particulièrement en échec face à son incapacité à faire émerger des concepts. Il partage le sentiment que les élèves ont passé leur temps à donner leurs points de vue sans un retour sur les concepts alors qu'il aurait *« voulu une conclusion plus professorale plus académique »* jusqu'à évoquer de la frustration *« parce qu'il n'y a pas de concept ».* Noé reconsidère son agir en émettant une nouvelle hypothèse quant au rôle de l'enseignant dans le débat qui se cantonnerait à initier des échanges sans nécessairement les clore. Aussi, il suggère d'initier *« un débat, des échanges de points de vue »* en soulevant l'hypothèse *« qu'hors de la classe […] le débat va continuer »*. Le rôle de transmetteur de savoirs et momentanément mis en suspens.
Clarisse adhère à ce discours en remettant en cause son propre point de vue soulignant que le débat n'est pas *« un truc fermé sur lui-même ».* Elle pose ainsi une nouvelle hypothèse sur l'extrait du débat où Noé ressentait de la frustration à ne pas avoir pu transmettre des connaissances à la hauteur de ses espérances. Elle considère que le fait de ne pas *« ramener […] au concept, le pari qu'on fait c'est qu'on ne peut pas arrêter le débat là dans la classe ».* Le rôle de l'enseignant consisterait ainsi à lancer des échanges en posant l'hypothèse que les élèves s'emparent du contenu pour poursuivre les apprentissages en-dehors du cours. Dans cette optique, l'enseignant se doit de renoncer à faire une synthèse des acquis réalisés en fin de séance.
Ainsi, les manières de faire habituelles sont remises en cause par l'idée qu'un débat peut aller au-delà du seuil de la classe. Cette hypothèse autorise que des sujets puissent rester ouverts, sans nécessairement recourir aux savoirs voire à un discours normatif pour clôturer un échange.
Dans une telle optique, l'enseignant se doit de lâcher prise sur le contrôle des connaissances à éprouver en acceptant l'idée d'un processus pouvant possiblement amener l'élève à poursuivre la réflexion sans la présence du professeur.
Nous précisons que la poursuite de l'expérimentation amènera plus-tard les enseignants à mobiliser l'étape du feedback comme un temps permettant de satisfaire à cette attente visant la transmission des savoirs momentanément mis à distance.

3.3.1.5 Eviter de *« rebondir sur les notions »* mais *« reprendre le dernier point de vue »* énoncé

L'extrait analysé porte sur le deuxième débat animé par Evelyne dans lequel elle distribue la parole sans chercher à transmettre des connaissances ni à imposer des normes et valeurs (annexe 39, extrait 23).
Clarisse identifie chez Evelyne des manières de faire lui permettant d'entrevoir de nouvelles alternatives en termes de gestes professionnels. Elle met en évidence la manière de questionner les élèves en indiquant que cela se *« joue aussi sur les choses sur lesquelles [Evelyne a] rebondi, sur les dernières choses dites pour relancer le débat ».* Elle prend en compte l'impact de ce choix sur le point de vue des élèves émettant l'hypothèse que *« c'est engageant pour les élèves ».*

Elle repère le traitement qu'Evelyne fait des connaissances en identifiant qu'elle ne rebondit *« pas sur la notion […] mais sur la dernière chose qui a été dite »* ; marquant ainsi un écart avec le métier dans la mesure que ce choix vise à ne pas faire *« son prof ».* C'est bien un geste technique qu'elle identifie visant à *« reprendre le dernier point de vue pour ensuite relancer le débat »*. Dès lors, une nouvelle perspective d'agir s'offre à l'expertise des participants moyennant une nouvelle mise à distance des configurations habituelles du métier.
Le grain d'analyse s'affine encore en identifiant la correspondance entre l'agir d'Evelyne et la qualité d'expression de l'élève. Ainsi, elle voit dans cette manière de relancer une incitation adressée à l'élève de *« poursuivre l'expression ».* Elle identifie désormais l'impact négatif d'un travail s'appuyant sur les connaissances aux dépens d'une technique de relance permettant de garder le rythme des échanges. En effet, *« comme on décide là qu'il n'y a pas de notion à apporter et qu'on va se centrer sur les valeurs »,* dans l'objectif de ne *« pas ruiner le débat avec des connaissances »,* les enseignants réduisent leurs actions à *« juste prendre le dernier [mot pour] continuer et relancer pour garder du rythme ».*
Une technique de relance s'affirme amenant de la fluidité dans l'expression des élèves et s'éloignant de l'objectif de transmission de savoirs.

3.3.1.6 Formuler *« des questions dérangeantes »* dans un cadre sécurisé

Les participants commentent une scène du débat menée par Evelyne (annexe 39, extrait 24). On y voit un garçon indiquant que tous les jours, sa petite sœur vient lui demander l'autorisation de se rendre à l'école habillée ainsi. Le débat s'engage entre élèves sans que cette situation provoque des réactions hostiles notamment quant aux valeurs de liberté pouvant être possiblement défendues pour justifier de la non-recevabilité de cette pratique.
Clarisse introduit une réflexion qui nous semble féconde pour notre recherche. En effet, elle considère qu'il ne faut pas disqualifier une telle manière de faire. Elle lui donne même du crédit en précisant qu'*« il n'a peut-être tout simplement pas vu [l'existence d'un autre angle] d'analyse ». Sa* posture devient autorisante et épurée de tout jugement moral.
Elle partage avec le groupe sa nouvelle expertise d'utiliser des questions dérangeantes pour faire évoluer les élèves. Elle précise qu'on aurait peut-être pu lui demander ; *« mais, t'es sûr que tu n'es pas en train de la soumettre? ».* Ce questionnement, parce qu'il est énoncé dans une tonalité légère mêlée à une décontraction physique, rend compte d'une nouvelle alternative en termes d'agir professionnel visant à provoquer du développement moral chez l'élève, le tout sans pour autant passer par une évaluation morale de ses raisons d'agir. C'est ainsi que Clarisse a pu trouver l'équilibre entre la nécessité institutionnelle de transmettre les valeurs et la prise en compte du point de vue de l'élève inscrit dans son milieu de vie. La légitimation de ses choix est forte. En effet, elle considère qu'on ne *« trouvera peut-être jamais personne pour interroger cette liberté »* mis à part les enseignants.
Le partage d'expertise amène Noé à analyser cette manière de faire pour en rendre une forme de modélisation. Il considère qu'on aborde à travers cette situation narrée le couple conceptuel *« sécurité/liberté ».* Il précise que la jeune fille, en cherchant l'approbation de son grand frère ; *« sécurise [sa] famille, [sa] réputation »* l'amenant à accepter *« cette forme de dictature »*. Evelyne prolonge cette réflexion considérant qu'il faut amener l'élève à se demander *« qu'elle valeur va être supérieure à l'autre, et quelle choix je dois faire ».* Ainsi, faire un travail de transmission des valeurs passe par une mise en mots du vécu en cherchant à déranger l'élève, en délogeant son système de préférence. Ainsi, *« le fait de faire émerger la contradiction, est-ce que ça ne va pas suffire à faire émerger chez [l'élève] l'interrogation »* qu'il n'avait peut-être *« pas pensé à ça* » ; actant au passage d'un développement moral.

Clarisse est désormais en capacité d'accepter un rapport au temps de l'apprentissage des valeurs, qui est différent de celui d'un travail scolaire à proprement parler, en acceptant d'inscrire ses manières de faire dans un processus plus long. Elle rappelle qu'il ne *« faut pas chercher à finir l'apprentissage […] parce [qu'] on est sur des valeurs ».* Si on *« cherche à en évaluer l'acquisition [dans ce cas on] les plaque alors qu'il faut du temps ».*

Ce passage montre l'importance de poser des questions dérangeantes, dans un cadre sécurisé, privé de tout jugement moral avec la compréhension que le développement moral de l'élève est un processus qui s'inscrit dans la durée.

Nous repérons encore un autre exemple pour rendre compte de cette manière de faire que nous considérons comme étant cruciale tant elle permet d'opérationnaliser nos enjeux de recherche d'une part, et les préoccupations professionnelles d'enseignants soucieux d'inscrire leur pratique en loyauté avec le statut de fonctionnaire de l'état d'autre part.

L'extrait documente un échange entre Evelyne et les élèves suite à l'intervention d'une fille qui indique que les homosexuels n'existent pas chez les musulmans (annexe 39, extrait 25). Elle précise que *« quelqu'un qui est musulman, c'est fermé »*, une telle réalité est inenvisageable. Evelyne reprend la main et demande à l'élève ; *« comment ça ce fait [qu'elle ait] ce sentiment là ? »*. L'élève justifie son idée par le fait qu'il y a *« plus d'homosexuels chrétiens que musulmans ».* Cette appréciation étant, de son point de vue, de nature à justifier de la pertinence de son idée.

Noé analyse le mode de questionnement utilisé par Evelyne en le décrivant comme étant *« plus offensif »* avec usage de questions *« dérangeantes ».* Noé justifie de la pertinence de cette manière de faire en cela qu'elle oblige l'élève à se dévoiler ; *« ça les sort un peu de leurs évidences ».* Cette manière de moduler le questionnement étoffe les gestes professionnels des participants. Lui-même précise qu'il va s'en *« inspirer »* ; amenant de la nouveauté dans sa pratique dans la mesure où il déclare ne jamais avoir utilisé une telle manière de faire.

Nous pouvons ainsi souligner que questionner sur ce modèle constitue un outil de développement moral de l'élève.

3.3.1.7 S'employer à ne *« pas finir les phrases »* pour *« ouvrir les champs »* des possibles

D'autres gestes professionnels peuvent encore être modélisés notamment dans la capacité à modifier la formulation du questionnement. Alors qu'auparavant, le questionnement visait des réponses précisent permettant d'évaluer majoritairement des apports cognitifs, il évolue désormais vers une formulation moins précise afin d'autoriser une prise de parole d'élèves non orientée par le professeur (annexe 39, extrait 26).

Poser des questions évasives est une pratique contre-intuitive en référence au métier dans la mesure où *« un prof il cherche des réponses, il oriente il sait ce qu'il va chercher ».* Tandis que dans ce que propose Evelyne, le questionnement *« reste ouvert [permettant de]tout recevoir ».* Désormais, elle oriente plutôt son questionnement *« dans le vide »* pour ouvrir *« les champs ».* L'enjeu étant de faire émerger une parole en phase avec le milieu de vie des élèves.

Dans l'extrait vidéo analysé, l'échange porte sur le thème de l'homosexualité. Alors que les avis des élèves s'enchainent, elle incite à la poursuite de la verbalisation en utilisant des questions évasives comme *« ah d'accord, et donc ? »* ou encore *« ah ouais, et ? ».*

Elle justifie ses choix en précisant que son objectif est tourné vers « *de l'exploration »* considérant qu'elle « *travaille sur leur matériau » ;* justifiant ainsi de la nécessité de faire évoluer le « *questionnement »* qui doit nécessairement *« être différent ».* On observe ainsi un basculement de

référentiel d'un programme à enseigner, à un milieu de vie à explorer pour viser un retravail des normes et valeurs.
La confirmation apportée par Clarisse, en donnant une plus-value de sens, constitue un élément de fixation de cette manière de faire qui se renforce ainsi à la rencontre de justifications plurielles.
Clarisse confirme qu'il est nécessaire d'abandonner un questionnement qui cherche des réponses précisent dans la mesure où lorsque l'élève « *répond par la réponse attendue elle n'a plus de valeur parce qu'elle est fausse »,* car éloignée de son milieu de vie. Aussi, s'il « *répond ce qu'on veut entendre » ;* l'enseignant est « *bloqué »* et ne pouvant *« plus débattre »,* il l'oblige à faire « *cours »* rendant impossible un travail « *sur les valeurs ».*
Elle se réfère à l'expérience de son « *premier débat [sur le thème du] harcèlement, ils savaient tous définir le mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaient ».* Ainsi, la compréhension définitionnelle d'un concept n'impacte pas mécaniquement un développement moral de l'élève. Cette analyse confirme ainsi la nécessité de « *faire autre chose avec » les élèves.*
Viser le développement moral des élèves nécessite ainsi d'acquérir de nouvelles alternatives en termes de manières de faire. Celles-ci viennent enrichir la professionnalité de l'enseignant en cela qu'il est nécessaire de réinventer quelque peu le métier.

3.3.1.8 Rester factuel avec le croquis et *« décrypter la situation, millimètre par millimètre »*

L'échange porte sur l'usage du croquis. Clarisse analyse la pratique d'Evelyne en relevant sa capacité minutieuse à l'exploiter ; l'utilisant pour *« décrypter […] la situation, millimètre par millimètre »* (annexe 39, extrait 27). Cette exploration lui permet ainsi de mettre en évidence ce qui participe de la prise de décision des acteurs engagés dans l'action pour constituer progressivement le matériau du débat. Tout le contraire de la manière dont Noé l'utilise en le considérant comme *« une histoire introductive, une simple accroche » ;* lui attribuant aucune autre fonction dans le débat.
Evelyne modélise sa manière de faire en explicitant sa démarche ; elle *« reste factuelle »* et s'interdit de directement *« rentrer […] dans l'analyse »,* se cantonnant dans une posture d'attente jusqu'à entrer dans les échanges dès *« qu'un truc […] démarre ».* Aussi, elle rend compte de la nécessité de rester centrée sur les faits afin d'amener les protagonistes de la situation à décrire leurs raisons d'agir par le prisme des normes et valeurs. Une mise à distance voire un retardement du temps de la conceptualisation est observé, celui-ci devant avoir lieu durant le temps du feedback soit à la séance suivante.
Nous apprenons que pour aboutir à un tel résultat, un réel effort d'adaptation a été réalisé par Evelyne dans sa compréhension du croquis qu'elle nomme *« schéma ».* En lui attribuant un statut d'artefact, elle confirmait au démarrage de l'expérimentation que celui-ci lui était extérieur. Elle précise d'ailleurs qu'elle ne l'avait *« pas compris »* lorsque le chercheur lui avait présenté le dispositif *« l'année dernière en juin »*. Elle était d'ailleurs *« gênée »* dans son utilisation soulignant qu'elle ne l'avait toujours pas *« compris lors des premiers débats ».* Sa compréhension et son usage sont néanmoins désormais actés, jusqu'à considérer *« le schéma [comme étant] extraordinaire »* tant il permet de rester sur les faits de manière plus prononcée.
L'usage du croquis permet ainsi de rester factuel, en veillant à l'aimanter avec le milieu de vie de l'élève. Ce moment du débat est crucial tant il permet de prioriser l'attention sur les acteurs d'une scène de vie en restant dans l'évocation de la situation. Ce choix constitue un moment clé du débat et s'oppose aux habitudes du métier dont la centration sur la transmission de connaissances empêche l'accès au milieu de vie des élèves, s'écartant ainsi des normes et valeurs disponibles dans l'agir.

Nous pouvons préciser que *« ce croquis a une fonction anthropologique [qui] permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre »*.

3.3.1.9 Interroger *« leurs représentations, leur culture, leurs valeurs »*

L'extrait porte sur un passage du débat conduit par Evelyne où un élève, Amine, défend l'idée que l'homosexualité n'est pas acceptable. Selon lui, devenir homosexuel est un *« choix personnel ».* Evelyne intervient en demandant ; *« c'est qui qui vous a donné ce choix ? », et Amine de répondre ; « parce que je le ressens au fond de moi »* (annexe 39, extrait 28)*.*
Noé défend la qualité du questionnement d'Evelyne, aspect que nous épinglons comme une manière de faire pouvant être modélisée compte tenu de l'impact sur la qualité de parole des élèves. Noé considère que *« c'est une super bonne question »,* y voyant un intérêt en termes de contenu. En effet, *« on interroge les normes, les valeurs et « qu'est-ce qui fait que [l'élève pense ça ?] On les fait comprendre d'où ça vient ».* Evelyne confirme cet acquis de ses deux débats considérant important *« qu'ils se rendent compte d'où ça vient, d'où viennent leurs représentations, leur culture, leurs valeurs […] leur construit ».* Elle précise par ailleurs que d'habitude ses préparations de cours ne portent pas sur les valeurs contrairement à ce qu'elle a mise en œuvre dans le présent débat. Aussi, pour qu'elle parvienne *« à faire émerger ces valeurs là chez les élèves il fallait [qu'elle se] documente sur ce sujet »* alors que *« d'habitude on est plus sur des connaissances ».*
Elle met l'accent sur l'importance de ne pas reproduire le choix de Noé qui avait démarré son débat en entrant par les connaissances. En effet, *« en dictant les connaissances, en les mettant tout de suite en avant »* cela n'aurait pas produit cette centration sur le vécu des élèves. Aussi elle a fait le choix de faire émerger les valeurs des élèves en donnant *« tout de suite la parole à la fille ».*
Un déplacement en termes de manière de faire est ainsi acté. Débattre en se situant en dialogue avec le milieu de vie nécessite une préparation et un questionnement spécifiques.

3.3.1.10 *« Sécuriser la parole »*

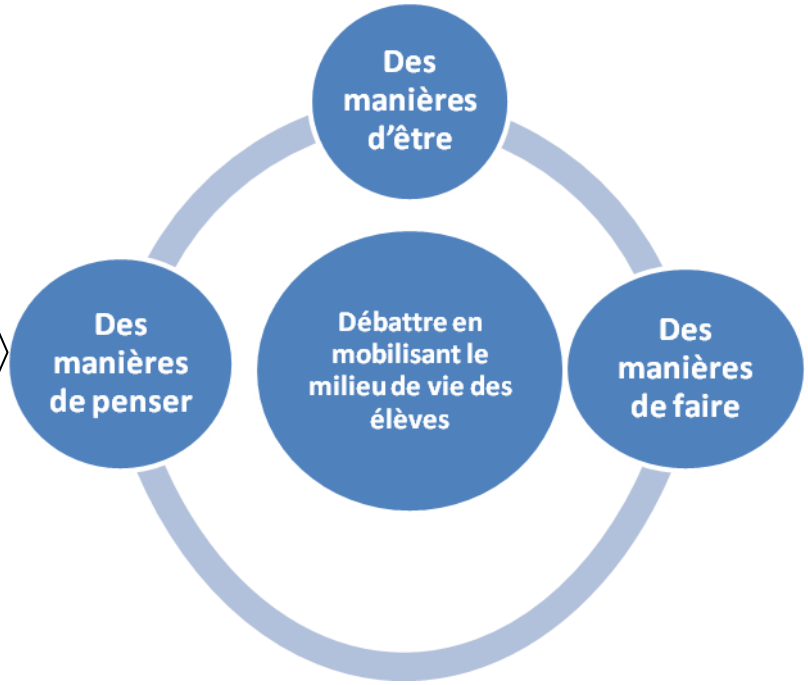
La troisième ACC, permettre à Noé d'affiner ses gestes professionnels contribuant ainsi à stabiliser sa maîtrise du débat et par là même son sentiment de confort. Dans l'extrait analysé, une élève déclare qu'elle a apprit, la veille du débat en classe, que ses deux sœurs étaient homosexuelles (annexe 39, extrait 29).
Cette situation amène Noé à préciser la manière avec laquelle de telles révélations doivent être accueillies. Il considère que le rôle de l'enseignant consiste à « *sécuriser »* ce type de paroles. Il souligne la nécessité d'être responsable face à l'incertitude des situations analysées ; « *il y a une prise de risque mais il faut l'assumer ».* La poursuite des échanges lui permet de modéliser encore davantage sa pratique considérant qu'il « *faut bien recevoir la parole »* tout en veillant à *« relativiser le phénomène ».* Il revient ainsi à l'enseignant de banaliser quelque peu le propos afin de s'assurer tant de la confiance des élèves à s'exposer que de l'impact potentiel d'une révélation sur le groupe d'élèves. Clarisse précise l'importance de cette manière de faire, « *faut […] être très bienveillant par rapport à ça et en espérant que ça ne va pas être récupéré »* par les élèves.

3.4 Synthèse des points saillants du dispositif soumis à modélisation

Nous proposons une synthèse des principaux acquis de l'activité des enseignants on nous situant sur le plan du dispositif (figure 3). Ces points de résultats posent des repères potentiels pour l'action qui n'ont de sens que dans la prise en compte du processus mobilisé.

✓ *« Recevoir tout ce qui se dit […] ne plus rien montrer »*
✓Se montrer *« vierge de tout savoir »*
✓Se situer sur un mode : *« Apprenez-moi »*
✓Evitez une manière d'être très *« professorale mais qui casse l'expression des élèves »*
✓Former *« à du moins scolaire »*
✓Favoriser un contenu qui *« se cherche »* et minorer la quête *« d'efficacité »*
✓*« Accepter un niveau de discours » éloigné des normes de métier*

✓ *« Rattacher les uns aux autres »* par une *« lenteur »* dans les échanges
✓*« Faire bouger les lignes »* avec des représentations *« corrigée ou nuancée par l'intervention des [uns et des]autres »*
✓Accepter le *« silence »* pour *« faire éprouver »* aux élèves l'absence *« de réponse attendue »*
✓Déneutraliser le débat avec les élèves
✓Mettre *« à distance des réflexes pavloviens »*
✓*« Découvrir »* le système de valeurs des élèves
✓Considérer le débat comme un *« vécu démocratique de la classe »*



✓ Configurer un protocole de débat *« complètement à rebours »*
✓ Formuler des questions de nature *« informative [et] exploratoire »*
✓ *« Emietter »* le savoir tout au long du débat
✓ *« Initier un débat d'échanges de points de vue »* sans le clore
✓ Eviter de *« rebondir sur les notions »* mais *« reprendre le dernier point de vue »* énoncé
✓ Formuler *« des questions dérangeantes »* dans un cadre sécurisé
✓ S'employer à ne *« pas finir les phrases »* pour *« ouvrir les champs »* des possibles
✓ Rester factuel avec le croquis et *« décrypter la situation, millimètre par millimètre »*
✓Interroger *« leurs représentations, leur culture, leurs valeurs »*
✓ *« Sécuriser la parole »*

Figure 6 : Points saillants du dispositif

Chapitre 5

Discussion

Cette partie ambitionne de mettre en discussion les résultats exposés dans le quatrième chapitre de la thèse en impulsant la réflexion sur la base de la problématique de recherche.

Nous conduisons dans un premier temps une mise en tension entre le dispositif pédagogique, visant le développement moral des élèves, et le dispositif de recherche qui ambitionne la production de savoirs sur le métier d'enseignant. A la croisée de ces cheminements, tant réflexifs que relevant de l'agir de l'enseignant, nous plaçons le concept de milieu de vie comme réceptacle et générateur de normes et de valeurs produites au sein de collectifs de pairs professionnels et élèves. Par des effets de mise en dialogue, nous cherchons à pointer des connaissances sur l'emboîtement de ces dispositifs, leurs effets sur les enseignants et élèves, ainsi que sur les espaces tant spatio-temporels que symboliques (section 1). Dans un second temps, nous mettons en exergue ce que la centration sur ce même concept amène comme connaissance sur la professionnalité enseignante. Entre obstacles et mise en épreuves, nous faisons état du processus de développement professionnel abordé sous l'angle de l'activité (section 2). Enfin, nous défendons la thèse d'un triple obstacle de professionnalité qui, en l'état, fait écran à un travail visant le développement moral des élèves (section 3).

Nous conservons notre préoccupation d'une visée transformative de l'activité enseignante interrogée à l'aune de la prise en compte du milieu de vie de l'élève. Notre préoccupation de mettre en dialogue les deux dispositifs, pédagogique et de recherche, induit une certaine complexité dans la mesure où nous passons continuellement de l'élève à l'enseignant et inversement.

1. Débat autour des dispositifs

Nous proposons de débattre autour des dispositifs en montrant tout d'abord leur emboîtement (section 1), avant de mettre la focale sur la spécificité du dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) (section 2). Ces réflexions nous amènent à des considérations portant sur les espaces spatio-temporels et leur impact sur la professionnalité enseignante (section 3).

1.1 Du milieu de vie de l'élève vers un emboîtement de dispositifs

Le concept de milieu de vie, en devenant un objet d'étude partagé entre l'enseignant et les élèves sur des temps et espaces dédiés, nous amène à conduire l'analyse au niveau des dispositifs pédagogique et de recherche investis dans la présente étude en postulant de préoccupations heuristiques et épistémiques.

Il nous apparaît une forme de mise en tension entre le dispositif pédagogique en cinq étapes, qui vise le développement moral des élèves, et le dispositif de recherche. L'outillage méthodologique et technologique mobilisé dans le cadre de notre étude débouche sur une mise en mots du vécu des enseignants avec comme enjeu d'en faire une nouvelle expérience. L'utilisation des techniques d'autoconfrontation permet ce que Clot nomme « une activité au carré » (2006, p. 169) pour rendre compte d'une nouvelle activité sur l'activité. Nous abordons ces temps de verbalisation comme étant des étapes d'un dispositif bien plus large. L'alternance entre expériences en classe, ACS et ACC, en se situant nécessairement sur un temps long, nous permet de passer de l'utilisation d'un appareillage méthodologique à son usage. Faire l'expérience des normes et des valeurs, par la confrontation de ses traces de l'activité avec celles des protagonistes de l'étude, donne au dispositif une valeur d'accompagnement au développement professionnel, dans une visée transformative par une approche anthropocentrée (Albero, 2010b). En conséquence, plonger les acteurs au cœur de leur activité, en leur permettant de (re)devenir le centre d'une situation pour laquelle ils ont été obligés de trancher sur fond de normes et de valeurs, amène l'analyse à un niveau de granularité nous permettant de produire de la connaissance (Canguilhem, 1965 ; Schwartz, 2000b).

Dès lors, nous abordons l'activité de l'enseignant comme un débat en interaction avec les milieux de vie des élèves. D'échanges verbaux en classe visant des apprentissages scolaires, on passe à un débat de normes nécessitant de mobiliser un « mécanisme d'engagement de soi dans la situation » (Hélou & Lantheaume, 2008, p. 76). Une telle dynamique se retrouve chez l'élève, qu'il soit narrateur de la situation ou observateur-interlocuteur. On peut rapprocher cette notion d'engagement avec le concept « d'usage de soi » (Schwartz & Durrive, 2003, p. 185). En effet, engagé dans des situations à vivre nécessitant d'arbitrer et de faire un choix, l'enseignant comme l'élève sont obligés de s'éprouver, avec comme outil le langage pour signifier le vécu. Une dialectique apparait entre sens et signification, distinction que nous avons déjà abordée (voir chapitre 2, section 3.1) en nous référant à Leontiev (2009). Le sens est une composante à dominante individuelle se situant à un niveau intra alors que la construction de significations comporte une portée plus généralisante. Ces deux réflexions sur l'activité sont néanmoins étroitement liées. Donner du sens à son vécu ne peut se faire qu'au regard d'éléments de contexte nécessairement plus généraux. Pour en revenir à l'enseignant, son enjeu consiste à nouer l'élève, en tant qu'individu, au collectif (Chauvigné, 2018 ; Connac, 2017 ; Laffitte, 2006), en faisant dialoguer leur vécu localement situé avec des concepts plus génériques se réclamant d'une universalité

(Schwartz, 2000b). Cette ambition déplace l'activité de l'enseignant et l'inscrit dans de l'énigmatique et de l'incertain, étant entendu qu'il ne sait pas par avance ce qui va surgir des prises de parole de l'élève. Ainsi, s'ouvrir au réel de l'activité, « c'est chercher à appréhender cette conscience individuelle (le sens) et donc à saisir la place qu'occupe ce système de signification dans la conscience de l'individu » (Flavier, 2016, p. 47). Ce niveau d'exigence pour accomplir un tel objectif et la finesse avec laquelle elle interroge la professionnalité enseignante nécessitent d'aborder cette intentionnalité sous la forme d'une ambition nous situant dès lors à un niveau de professionnalité élevé. Cette réflexion nous amène à interroger l'efficience selon l'acception de Leontiev (1976), soit les opérations menées par un individu pour satisfaire un but et qui se donne comme objet d'articuler sens et signification au niveau de l'activité de l'élève. Nous défendons l'idée d'un engagement dans l'animation du débat en classe comme devant nécessairement situer la réflexion de l'enseignant à un tel niveau de granularité pour espérer amener le collectif d'élèves aux finalités escomptées. Pour autant, nous ne regardons pas l'activité de l'enseignant par le prisme de son efficacité, ce qui reviendrait à occulter précisément son activité pour la réduire à un résultat. S'agissant du développement moral de l'élève, et comme nous avons pu le voir tout au long de la revue de littéraire, il apparaît difficile de faire la preuve de l'atteinte d'un résultat dont la nature reste dans tous les cas discutable.

En ce qui concerne l'élève, le débat en classe nécessite « une mise en intrigue » (Ricœur, 1986, p. 14) qui se caractérise par un « ensemble de combinaisons par lesquelles des événements sont transformés en histoire ou corrélativement une histoire est tirée d'événements » (p. 14). Il s'agit dès lors de transformer le vécu en mobilisant le langage comme source d'intelligibilité, cette dernière étant construite par le sujet tout en s'inscrivant dans un partage de points de vue entre pairs. Un élève, tout comme l'enseignant lors des ACC et ACS en ce qui concerne son travail de l'expérience, doit ainsi parvenir à donner du sens à son vécu en acceptant de le mettre à l'épreuve du collectif. Aussi, une telle orientation amène à prendre en considération un nouveau régime de connaissance. Schwartz parle d'un « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158)[37] avec des « savoirs investis » (Schwartz, 2009, p. 21), Freire évoque l'existence d'un « corps-conscient » (P. Freire, 2006, p. 67) pour traduire ce qui résulte d'une mise en dynamique entre le vécu et des « savoirs-valeurs » d'une part et d'autre part des savoirs éprouvés qui, ayant fait l'objet d'un retravail, ne peuvent prétendre acquérir un statut académique. Aussi, il n'y a pas d'opposition entre ces différents savoirs, mais bien mise en résonance, en synergie dirons-nous, pour traduire une certaine générativité et interfécondité. Notre étude nous amène à rajouter à l'incertitude, déjà évoquée plus-haut à propos de vécu envisagé sous l'angle du milieu de vie, deux autres sources à fort potentiel déstabilisant. Tout d'abord, les incertitudes liées aux débats scientifiques, sur des thèmes comme le développement durable par exemple (Lange, 2018), qui émergent lors des échanges. Mais également de nouveaux savoirs, défendus par différentes communautés parfois soupçonnées à tort « d'illettrisme scientifique » (Leeuw, 2016), et qui entrent dans le débat conceptuel.

L'analyse de l'activité de l'enseignant se heurte à cette triple incertitude, celle inhérente au milieu de vie de l'élève, à des savoirs de nature instable et à d'autres défendus par des communautés plus ou moins formelles. Nous présentons successivement ces différents éléments.

[37] Pour retrouver la définition de ce concept clé de la démarche ergologique, voir chapitre 1, section 4.2.2.

1.2 Le dispositif dynamique à trois pôles (DD3P)[38] comme matrice des dispositifs pédagogique et de recherche

Compte tenu de la difficulté de construire une intelligibilité de l'activité enseignante, eu égard à l'instabilité du matériau sur lequel le débat doit s'éprouver, il y a nécessité de rendre compte des conditions permettant aux dispositifs de garantir leur propre régime de production de connaissances. Nous entendons par là, qu'ils doivent être capables de satisfaire à une double forme de légitimité afin de pouvoir prétendre à une reconnaissance sociale. Celle-ci est tout d'abord de nature théorique. Les apports conceptuels pour construire ces dispositifs (voir chapitre 3, sections 1 et 2) tout comme la responsabilité du chercheur d'en assurer la concordance sur le terrain de l'expérimentation en constituent une première phase. Une seconde réside dans ce que ces dispositifs ont amené en termes de développement et d'apprentissage. A cet effet, nos résultats démontrent l'existence d'effets produits par l'emboîtement de ces dispositifs sur le développement professionnel (voir chapitre 4, sections 1, 2 et 3), en modifiant des manières d'être, de penser et de faire (voir chapitre 4, sections 3.1, 3.2 et 3.3). Nous avons certes fait état de réminiscences de manières de penser et de faire routinières jugées comme étant des freins au développement moral des élèves alors que la professionnalité enseignante avait déjà évolué (voir chapitre 4, sections 1.1.2.2 et 1.1.4.2). Mais nous analysons ces retours, outre le fait qu'un développement s'inscrit dans un processus temporel long, comme la capacité de ces dispositifs à soutenir la polémique avec leurs propres normes. Aussi, ces dispositifs nous apparaissent comme étant sains en cela qu'ils acceptent la contestation.

Ces effets produits, et les initiatives prises par les protagonistes soumis aux contraintes des dispositifs, nous amènent à illustrer ce qui maintient ce processus transformatif actif. Nos résultats soulignent l'existence d'exigences épistémologiques nous permettant d'affiner la scientificité de notre étude.

Nous défendons l'idée que le DD3P, alimenté par le concept de milieu de vie, parce qu'il réapprovisionne la dialectique de l'expérience vécue et des connaissances en général, rendant étanche le rapport entre pratique et théorie, constitue une matrice des deux dispositifs imbriqués. En effet, comme le rappel Schwartz, le DD3P ne se réduit pas aux « forces de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), soit à la mobilisation de concepts académiques disponibles et actés, mais il les engendre sous la forme d'un dialogue avec « des forces d'appel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256). Celles-ci se caractérisent par des contraintes situationnelles à résoudre nécessitant la production de savoirs nouveaux par les acteurs.

Ramené au niveau des enseignants, le DD3P concentre au premier pôle des savoirs structurés par une organisation, tout comme ce qui relève des manières de faire standardisées dans le genre professionnel. Or c'est bien au niveau du second pôle, là où se jouent les débats du sujet avec toutes sortes de normes prises dans l'historico-social, que le sujet trouve à se développer par un « travail de l'expérience » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 1). C'est précisément dans ce temps que les participants d'un tel dispositif peuvent apporter de l'expertise sur l'expérience de soi et d'autrui. La vivacité des débats et la capacité à faire émerger de la polémique, à mettre en tension l'agir avec des savoirs et des valeurs, constituent les ingrédients nécessaires pour produire du développement. Ce point nous apparaît comme crucial pour produire les effets escomptés.

Si le dispositif pédagogique a des visées de formation pour les élèves, nous relevons qu'il a également une pertinence pour le développement des enseignants. Certes le dispositif de recherche fonctionne comme un accélérateur de professionnalité du fait de l'outillage et de son usage. Mais le protocole du

[38] Pour retrouver l'explicitation du DD3P, voir chapitre 3, section 3.1.1.

débat, par les exigences qu'il pose, participe également de la dynamique. En maintenant l'exigence d'une prise en compte du milieu de vie de l'élève, il pose une contrainte obligeant les enseignants à tenir ensemble l'animation du débat et une forme d'« enseignement-développement ». Aussi, il provoque des prises d'initiatives sur la contrainte qui impulse un changement par une orientation donnée.

Les résultats démontrent le passage d'un niveau de restitution du vécu de l'expérience à un autre relevant du retravail du vécu de l'activité. Nous entendons par cette dernière, une inscription des interactions entre pairs professionnels qui ne se réduit pas à la seule évocation et confrontation de ce que chacun a vécu. Un tel procédé fait référence au niveau de restitution se cantonnant à des gestes techniques et opératoires échangés entre pairs. Par ailleurs, dans la mesure où il se situe exclusivement dans du descriptif, il se rapproche du modèle de la commande de Chomsky et de Fodor (voir sur ce point, chapitre 2, section 1.4.2). Nous en relevons une incidence forte en ce qui concerne notre étude puisqu'il a pour conséquence de tendre vers une simplification de l'activité du vivant humain (Canguilhem, 1947). Par ailleurs, une telle restitution du vécu ne peut se réclamer, en l'état, d'une démarche transformative. En revanche, le recours aux savoirs et aux valeurs qui sous-tendent les choix en situation, comme autant de normes d'agir vouées à un retravail, constitue un vecteur de développement. Nous considérons la référence à un vécu de l'activité comme susceptible de rendre compte d'un paradigme affirmé de notre objet d'étude acceptant d'entrer dans la complexité du vivant humain.

Nous modélisons une mise en circulation des concepts qui trouve ici sa forme parasismique, en cela que les protagonistes, en tant qu'élèves ou professionnels, ont pour enjeu de soumettre à la discussion des savoirs de natures hétérogènes, de les confronter à des choix opérés en situation par le jeu des valeurs, en acceptant le principe d'exposition à la polémique. La sécurisation du cadre dialogique, par la constitution de collectifs animés par les mêmes préoccupations, est une condition de la fonctionnalité de la démarche. Il s'agit d'éviter tout ce qui peut amener de la « rupture d'expérience [entendue comme l'incapacité de lier], dans son discours et dans les actions […] deux univers d'expériences qui se succèdent » (Astier, 2004, p. 37).

Le cœur du dispositif réside dans un travail partagé où les débats de normes et de valeurs peuvent se confronter sans hiérarchie d'aucune nature. L'enjeu est de dépasser les limites de l'expérience et de s'opposer, comme le dit Mayen, à l'idée que « l'expérience est synonyme d'expertise ou que toute expérience entraîne des apprentissages et concourt à aller vers le mieux » (2013, p. 294). Ainsi entre rappel de normes antécédentes et appel de ce que les situations exigent, l'enseignant comme l'élève peuvent s'engager dans un dialogue avec autrui et avec soi-même, élargissant d'autant leur « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). La référence constante durant ces temps d'échanges reste l'agir en situation. Il s'agit d'articuler trois types de questions, en distinguant « les manières d'agir […], les manières de penser l'agir […] et les manières de communiquer sur l'agir » (Maggi dans Barbier, 2004, p. 123). Le maintien dynamique de ces trois pôles garantit la production de connaissances. Aussi, le second pôle doit être pensé et investi en tant qu'il constitue le cœur matriciel du DD3P avec l'exigence de tendre vers une explicitation au pôle trois. En revanche, si un des pôles est muet, il freine le processus de développement, voire le contrarie jusqu'à le rendre impossible. Si le deuxième pôle est inactif, il minore les apprentissages réalisés et réduit significativement le potentiel transformatif, en se cantonnant à des apports de connaissances au pôle premier. Notre argumentaire est de nature à expliquer l'échec de dispositifs de débat d'élèves et de formation des adultes.

Cet effort de conceptualisation rend compte de la fécondité de la démarche initiée et illustre la concordance avec la démarche ergologique, qui ambitionne de produire de la connaissance sur le

monde du travail tout en dotant les professionnels de savoirs leur permettant d'entrer dans la complexité des situations rencontrées (Schwartz, 2000b). Une exigence de professionnalité est attendue pour l'enseignant comme pour le chercheur, respectivement en charge du débat en classe ou du dispositif de développement, le tout dans une institution scolaire perçue comme « un lieu ouvert » (Charlier, 1996, p. 114) pour apprendre et se transformer. Donner de la vitalité à ces dispositifs passe par la capacité à faire émerger de la polémique, à se mouvoir dans l'incertitude et l'inconfort de situations ancrées dans le quotidien des acteurs, tout en maintenant un dialogue avec différentes formes de connaissances.
Nous considérons ainsi ces avancées théoriques comme étant de nature à engager une réflexion sur le renouvellement des dispositifs d'éducation à la citoyenneté ainsi que de la formation d'adultes.

1.3 Des espaces repensés

Nos dispositifs interrogent la question des espaces spatio-temporels, qui sont avant tout abordés comme des « espaces d'activité » (Arciniegas, 2013, p. 142) investis par les enseignants et les élèves. En cela, ils fournissent un environnement donné susceptible de faire milieu pour les uns et les autres par l'attribution de valeurs. Leur signification a partie liée avec l'activité des sujets, en cela qu'ils participent de « la construction de sens » (Barbier, 2013, p. 14) par les différents protagonistes en présence.

1.3.1 Des espaces temporelles intriqués

Notre réflexion débouche sur trois temps du moment présent mobilisés lors du retravail de l'activité. A la présentation d'une situation rencontrée se joint le passé du vécu et le futur envisagé. Ces intrications permettent de saisir toute l'ampleur d'une tâche de verbalisation dont les enjeux dépassent la seule évocation.
L'élève s'exprime en montrant ce que la situation lui a coûté. Ce faisant, il l'éprouve une nouvelle fois lors de l'évocation tout en sachant qu'il faudra encore y revenir dans les prochains échanges avec les élèves de la classe. Nous situons cette dynamique dans la perspective du dispositif pédagogique du débat en classe. La réalisation d'un croquis de la situation oblige l'élève et le conditionne à rechercher avec fidélité les débats de normes dans une situation vécue. Il pointe des faits et ouvre le débat de normes et valeurs.
L'enseignant, pour sa part, se retrouve dans une position presque similaire. Préoccupé par les intentions des concepteurs du dispositif et des souvenirs des partages entre pairs engagés dans la recherche, il réinterprète ces différents temps vécus pour les mobiliser en conscience au moment des échanges entre pairs. Il se sait également engagé dans la conduite du débat, sachant qu'il aura encore à en rendre compte par la suite lors des séances d'autoconfrontation. Il se retrouve ainsi à la fois dans le dispositif pédagogique qu'il l'anime tout comme il est en prise avec le dispositif de d'accompagnement initié par le protocole de recherche. Ces différents temps amènent une forme d'épaisseur aux choix qu'il est amené à prendre en situation d'animation des échanges.
Nous retrouvons ici la dialectique proposée par Ricoeur entre le passé du vécu, l'anticipation du futur et le présent comme rencontre indifférenciée de ces moments à un instant donné (1983). L'auteur soulève l'importance de la trace pour remonter à l'action et mettre le vécu en récit. Tourneville évoque « une entrée par les liaisons intratemporelles » (2018, p. 86) pour rendre compte du rapport au futur de l'enseignant. L'auteur défend l'idée que les conditions du présent génèrent des formes du futur et vice versa. Il existe ainsi une forme de perméabilité entre ces différents temps, qui impactent la pratique

enseignante, tout en permettant de rendre intelligible une part de ses arbitrages. On en vient ainsi à déchronologiser le récit des situations sur lequel se fonde le travail d'analyse, induisant un cheminement qui se teinte d'une fonction herméneutique se doublant d'une dimension épistémique. En effet, par une mise à distance de son vécu, dans les circonstances évoquées, l'enseignant en vient à découvrir sa propre activité à travers les points de vue des autres participants, aspect qui renseigne l'auteur sur soi et son rapport au monde dans toute sa complexité (Canguilhem, 1965). Un processus transformatif peut dès lors s'enclencher.

Pour en rester sur un plan temporel, nous entrons dans une logique de processus qui peut se définir comme « un ensemble complexe d'occurrences disposant d'une cohérence temporelle qui se manifeste par une séquence organisée d'événements impliquant à leur tour des processus enchevêtrés » (Alhadeff-Jones, 2018, p. 22). Cette approche permet de rendre compte d'éléments reliés entre eux dans l'analyse de la pratique enseignante « que la pensée tend à séparer » (Alhadeff-Jones, 2018, p. 22). Maintenir tous ces constituants marque pour une large part l'essence du métier d'enseignant en général, et celui d'enseignant-animateur d'un débat de normes et de valeurs en particulier.

Ces rapports singuliers avec son agir forment les ingrédients permettant aux moments de vie partagés de produire de l'histoire. Les protagonistes ne peuvent ainsi se cantonner à leur seule présence, se retrouvant par l'exigence de la recherche, à faire état des faits rencontrés (sous la forme de contraintes), et des prises d'initiatives mettant en avant la manière avec laquelle chacun a cherché à contrôler ce qui lui arrive à travers des récits successifs (l'élève dans la classe, l'enseignant dans la classe puis avec les pairs en ACC), et toujours avec cette préoccupation de rendre compte de la complexité de son agir.

Pour ce qui est du dispositif pédagogique, notre construction nous semble ainsi une option susceptible de contrarier le constat que les élèves expriment d'eux uniquement ce que les enseignants en attendent, notamment durant certains enseignements comme la philosophie pouvant servir le développement de l'élève sur des fondements humanistes (Rayou, 2002). Nous avons déjà souligné les difficultés rencontrées par les enseignants pour amener les élèves à une réflexion sur soi dans une perspective de développement personnel. Nous avons fait état d'études portant sur l'analyse du vécu des disciplines scolaires par les élèves qui témoignent que l'éducation civique n'a aucune existence pour eux (Reuter, 2016), rendant stérile un travail sur les émotions démocratiques (Nussbaum, 2011) (voir le chapitre 1, section 1.1). Certes, notre étude n'est pas outillée pour mesurer l'impact de la conduite des échanges sur le développement moral des élèves. Pour autant, nos résultats font apparaître des manières d'être, de penser et de faire chez les enseignants comme autant d'ingrédients appréciés pour leur impact sur la qualité de la parole de l'élève (voir chapitre 4, section 3.4). Nous rappelons que celle-ci, parce qu'elle est abordée par le prisme du milieu de vie, rend compte de normes et de valeurs mobilisées par l'élève dans des situations de vie. Nous avons montré une orientation de l'activité des enseignants progressivement centrée sur les valeurs des élèves avec un réel changement dans les manières de faire (voir chapitre 4, sections 2.3.1.1, 2.3.1.2 et 2.3.1.3, quatrième indicateur). Par ailleurs, les extraits vidéo, documentés dans le cadre des autoconfrontations, nous livrent des indices quant aux effets des choix opérés par les enseignants sur les débats de normes des élèves. Des résultats comme le fait de considérer le débat comme « un vécu démocratique de la classe », avec l'enjeu d'« initier un débat d'échanges de point de vue » en évitant « d'être professoral [pour ne] pas casser l'expression des élèves », constituent autant de reflets des échanges et réflexions des enseignants validés pour leur capacité observée à faire émerger des milieux de vie. Ces résultats, dans la mesure où ils sont pointés et validés par les enseignants sur la base des paroles d'élèves, nous permettent d'arguer d'indices de

développement moral des élèves. Nous rappelons qu'ils sont repérés au troisième pôle du DD3P (dans ce même chapitre, section 1.2), ce qui renforce la validité scientifique de notre argumentaire.

1.3.2 Des espaces physiques renouvelés

En faisant le choix d'une intervention-recherche, l'espace de la classe devient un « milieu associé à la recherche » (Bruno, 2015, p. 89). Un intérêt commun émerge autour de la question de la prise en compte du milieu de vie de l'élève ainsi que des obligations communes à travers la périodicité des autoconfrontations.

Pour ce qui relève du dispositif pédagogique, le maintien d'une exigence de centration sur le milieu de vie de l'élève transforme l'ambiance et la fonction de l'espace de la classe. Celui-ci devient un terreau d'expérimentation, un « tiers-lieu physique » selon les termes de Taddei (Michel & Sellier, 2017, p. 34) permettant aux uns et aux autres d'éprouver et d'étudier leur immersion dans le vécu. Nous touchons dès lors à un paradigme émergent qui insiste sur la nécessité de repenser notre rapport aux savoirs dans une société apprenante. Enseignants et élèves se retrouvent non pour innover mais pour chercher ensemble des normes et valeurs, sur la base de situations mettant en jeu des acteurs obligés de trancher face à des contraintes du milieu. L'enseignant double dès lors ses missions de transmission de savoirs par une réflexion visant son propre développement. L'élève, pour sa part, est incité à quitter son métier d'élève pour produire et partager des savoirs qui, comme nous l'avons vu, génèrent également des apprentissages pour et sur les enseignants. Des études montrent que placer les élèves dans « une forme de communauté de production de savoirs » (Albe, 2008, p. 51-52) leur permet de quitter une posture de consommateur acritique des savoirs enseignés. C'est précisément sur ce point que l'aspect formel de la recherche rejoint des questionnements de fond. Nous posons ainsi les conditions favorisant le développement moral de l'élève.

Le chercheur, pour sa part, abandonne sa posture d'aplomb, il adopte une dynamique exploratoire, prêt à recevoir l'inédit des pratiques. Cette redéfinition des postures nous rapproche de ce que Guérin et ses collaborateurs nomment « l'atelier du changement » (J. Guérin, Archieri, Watteau, & Zeitler, 2017, p. 12) ; configuration qui ambitionne de promouvoir des formes de collaboration entre chercheurs, professionnels et apprenants, dans une visée d'intervention sur autrui. Le prisme de l'analyse de l'activité rejoint la conception de dispositifs de formation pour transformer un quotidien de classe, se muant en un environnement d'apprentissage et de développement pour l'ensemble des acteurs dans une logique longitudinale. Ainsi, l'établissement scolaire, loin de se borner à un lieu où l'élève vient pour apprendre et l'enseignant pour dispenser, devient un lieu de partage de savoirs et de co-construction de sens à travers les expériences vécues et situées. Cette démarche s'accompagne nécessairement d'une dimension éthique où l'enseignant quitte sa posture statique, « se projette dans une relation à l'autre, dans un échange avec l'autre qui vient constamment modifier sa propre identité et sa représentation de lui-même tout en participant du même coup à la modification du tissu social dans lequel il s'inscrit » (Jutras, 2010). Nous pouvons faire le lien avec les apports de Freire et la spécificité de son approche de l'apprentissage-développement. Celle-ci peut se définir par la distinction qu'opère Canguilhem entre « *une relation à* » (1993, p. 27) un objet d'enseignement (ici le milieu de vie de l'élève, les mots et situations issus du quotidien des apprenants pour l'approche freirienne de l'alphabétisation), alors que traditionnellement les enseignants sont davantage en phase avec une logique « *de relation entre* » (p. 27) des objets d'enseignement (voir chapitre 1, section 4.2.3). Confrontés à un dispositif inhabituel qui induit « *une relation à* » (p. 27) des sujets en prise avec leur milieu de vie, l'enseignant est obligé de quitter ses manières de faire habituelles, se retrouvant à produire des initiatives. Dès lors, son activité se

voit perturbée mettant à mal son sentiment de confort et de maîtrise du métier. Nos résultats vont dans le sens de cette observation par les effets de déstabilisation ressentis par les enseignants, plus particulièrement au début de l'expérimentation mais sans jamais complètement s'estomper (voir chapitre 4, section 2.3.1, quatrième indicateurs). Beaucoup plus en phase avec la transmission de connaissances (voir chapitre 4, section 2.3.1, deuxième indicateur), soit une aptitude à se situer dans une logique « *de relation entre »* (p. 27), les enseignants font émerger à leur tour des questionnements éthiques induisant autrui comme repère davantage marqué pour l'action que d'ordinaire. Cet aspect est observable dans la fréquence de référence à la prise en compte du point de vue des élèves (voir chapitre 4, section 2.3.1, troisième indicateur).

Ces points de discussion fournissent de précieuses informations quant à la question de la formation des enseignants au développement moral des élèves. Ces réflexions réinterrogent les dispositifs situés dans des lieux spécifiquement dédiés et éloignés des espaces de vie dans lesquels enseignants et élèves sont amenés à se rencontrer. En effet, il nous apparait comme impossible de former les enseignants sur un tel thème en les situant à distance des espaces dans lesquels ils sont amenés à vivre ces situations. Former à *« la relation à »* (p. 27) des milieux de vie, en se situant hors de ces espaces, revient à traiter cet objet de formation sur un mode de « *relation entre »* (p. 27), privilégiant ainsi des apports de connaissances. Or, former au développement moral nécessite d'éprouver les situations tant elles font émerger des questionnements éthiques.

Nous avons fait état de l'interpellation éthique des enseignants et des apports des travaux portant sur l'éthique appliquée (chapitre 1, section 3.6). Ceux-ci revendiquent une proximité et même une immersion dans les situations de vie afin de trancher dans du vécu singulier (Desaulniers & Jutras, 2016 ; Gohier et *al.*, 2010 ; Jutras, 2007 ; Legault, 1999). Nous avons rappelé les tenants et aboutissants de ces modes d'intervention qui s'éloignent d'une éthique fondamentale traitée sur un mode laboratoire. Nous actons que ces éléments peuvent être intégralement mobilisés pour la question du débat visant le développement moral des élèves. En effet, l'instabilité des questionnements qui émergent, dans un contexte marqué par l'évolution rapide tant dans le domaine des savoirs que des valeurs, constituent autant d'enjeux du débat en classe visant le développement moral de l'élève et du futur citoyen. Enfin, des auteurs reconnaissent l'existence d'une compétence qui est « celle d'entrer en relation avec l'autre » (Gohier et *al.*, 2010, p. 214) . Nous avons vu ce que requiert comme aptitude cette question de se situer dans un rapport éducatif à l'élève assumant une part d'intervention (Lenoir et *al.*, 2002, p. 11) (voir chapitre 1, section 3.2.1).

Aussi, il nous apparaît que le protocole de recherche peut constituer un dispositif d'accompagnement et de développement à visée formative pour les futurs enseignants et ceux déjà en poste. La dimension transformative revendiquée et confirmée comme les résultats en témoignent participent de la pertinence d'une telle configuration. Ainsi délocaliser des situations de formation dans les espaces dans lesquels les milieux de vie s'éprouvent et se rencontrent, délibérer ensemble sur la base de problèmes concrets rencontrés à l'instar des tenants de l'éthique appliquée, constituent une logique d'agir opportune pour de telles visées. Rappelons que la quête d'efficience (Leontiev, 1976) recherchée nécessite un accompagnement de proximité mené conjointement entre un animateur disposant de compétences dans le domaine de « l'intervention éducative » (Lenoir et *al.*, 2002, p. 11) et des pairs professionnels engagés dans des préoccupations identiques.

Rappelons le choix de Freire de mettre en place des cercles de culture caractérisés par des animateurs engagés *in situ* avec des adultes apprenants dans le cadre de l'alphabétisation. Si des arguments structurels et économiques pouvaient participer d'une telle modalité d'action, nous y voyons plutôt la nécessité d'inscrire l'apprentissage-développement dans les milieux de vie des apprenants, tant le

recours aux valeurs constitue un point clé de sa méthode (voir chapitre 1, section 4.1). Plus proche de notre objet d'étude, nous trouvons les Groupes de Rencontre du Travail (GRT) qui vise une intervention sur l'action en créant des temps au sein des espaces de travail pour traiter collectivement des problèmes sur la base de l'analyse de l'activité en situation (Schwartz, 2018a, p. 36 ; Schwartz & Durrive, 2009a, p. 35). Dans une telle approche, on situe le travail sur des concepts aidant les participants à découvrir et à penser leur activité pour trouver la manière de la transformer en situation. Il ne s'agit pas de se limiter exclusivement à des questions pratiques qui répondent à la question : « Que faut-il faire ? », mais plutôt satisfaire des questionnements du type : « Comment et quoi faut-il penser ? Sur la base de quelles savoirs et valeurs j'agis ? Quelles raisons me poussent à trancher ? » pour ensuite faire autrement. A cet effet, nos résultats témoignent de la richesse de penser le concept de normes par la tension entre le normal et la normalité (voir chapitre 4, sections 2.3.1.1, 2.3.1.2 et 2.3.1.3, premier indicateur). Autrement dit, faut-il imposer un rappel à la Loi dès lors que les élèves évoquent des situations de non-respect manifeste des principes et des valeurs de la République ? Ou faut-il accepter que tout puisse se dire et faire émerger les points de vue, les confronter pour progressivement rejoindre la Loi ? Notre approche privilégie la seconde vision en proposant aux élèves de faire l'expérience des normes par un retravail de l'activité.

Nous défendons l'idée d'un usage (et non d'une utilisation[39]) de l'outillage conceptuel, méthodologique et technologique de notre protocole de recherche pour passer d'une réflexion sur l'action faisant plutôt référence à des formations éloignées des lieux de travail et traitées sur un mode plus théorique, pour privilégier une intervention sur l'action à renfort de rencontres du travail. Tenir ensemble, et mettre en tension, l'activité vécue en situation avec des concepts, constituent les ingrédients en mesure de soutenir des dispositifs de formation visant la transformation de l'activité en vue d'un objectif donné. Nous insistons sur l'idée qu'un concept, en soi, tout comme des réponses exclusivement pratiques sous la forme de modes d'emploi, ne peuvent en aucun cas résoudre un problème vécu. C'est bien la mise en « dialogue » au sens où l'entend Efros (2018, p. 27)(voir chapitre 1, section 4) qui peut garantir d'augmenter la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) des enseignants. Schwartz souligne que « l'emploi de concepts permet de se les poser, alors même que les réponses demandent à être mises en débat » (2018a). Nous rejoignons cette analyse qui traduit le positionnement à la fois de ce type de dispositif de formation, tout comme l'importance de considérer ces apports au regard des gestes professionnels de l'animateur en charge de conduire ce type de rencontre.

1.3.3 L'impact des espaces sur la posture enseignante

Lorsque les enseignants évoquent la nécessité « de ne pas faire le prof » (chapitre 4, section 1.2.2.3), ils rendent compte d'une conséquence de cette forme de travail à travers la volonté de quitter momentanément une posture asymétrique. On retrouve les préceptes de Freire considérant que « le professeur et l'élève doivent s'assumer comme étant épistémologiquement curieux » (P. Freire, 2006, p. 98). Dès lors, on se situe à l'opposé d'une transmission descendante de connaissances ce qui « permet de consolider la place de l'enseignant et d'éviter la fragilisation de son

[39] Nous avons déjà insisté sur la distinction fondamentale que nous accordons aux termes « usage » et « utilisation » (voir ce même chapitre, section 1.1). Le premier recouvre une prise en compte des concepts théoriques qui forment l'essence de l'outil, alors que le second se limite à leur emploi. Il nous apparaît que « l'usage » permet de faire évoluer des dispositions rendant compte d'un degré de compréhension en pleine complexité. « L'utilisation » se situe à un premier niveau davantage superficiel sans réelle chance d'atteindre des manières d'être, de penser et de faire.

autorité intellectuelle et de sa capacité à maintenir l'ordre (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 128). Nous revendiquons cette nécessité de maintenir le rapport d'autorité à l'élève en considérant que la prise en compte de son point de vue va pleinement dans ce sens (Lenoir et *al.*, 2002).

Nous avons exposé les différentes postures possibles telles que Kelly (1986) les attribue (voir chapitre 1, section 1.3). Ainsi, avons-nous évoqué quatre postures dites de neutralité absolue, de partialité engagée, d'impartialité neutre et d'impartialité engagée. Notre étude suggère l'existence d'une cinquième posture, qui va au-delà de celles proposées, en marquant un écart en termes d'intentionnalité. Nous avons démontré qu'une posture de « non-sachant » constitue un préalable pour laisser venir la parole de l'élève et la mettre au travail avec l'exigence d'en saisir les débats de normes et de valeurs (voir chapitre 4, section 2.3.1). Dans une telle optique, l'enseignant ne peut en aucun cas s'affirmer en tant que « sachant », dans la mesure où il risque d'induire une posture d'étude des élèves, circonscrite à son métier. Nous avons déjà montré comment les élèves adoptent des manières d'être afin de satisfaire aux attendus purement scolaires sans s'impliquer pleinement dans une telle démarche. Dans notre travail, l'enseignant joue une sorte de proto-dispositif à trois pôles avec une posture de « non-sachant » et une forte exigence à produire du savoir. Cette disposition constitue la matrice d'une intervention susceptible de produire une transformation chez les élèves.

En effet, il articule constamment une attitude de nature polémique avec une exigence critique quant aux points de vue échangés. Cette approche se confirme avec le développement nécessaire de nouveaux gestes professionnels qui accroissent la professionnalité des enseignants (voir chapitre 4, section 3.4). Cette nouvelle posture correspond à une montée en professionnalité ; elle pose la question de savoir ce que signifie « être compétent » lorsqu'on partage une certaine forme d'horizontalité avec les apprenants. La posture de l'enseignant devient une posture de non-savoir avec come exigence de viser un développement personnel de l'élève. Il va donc au-delà de la proposition de Simonneaux d'un enseignant exclusivement en charge d'une logique de « gestionnaires de débat » (2006, p. 54). Il est nécessaire de comprendre l'importance de considérer le débat comme une modalité ascolaire susceptible d'impacter l'élève dans son développement moral en phase avec les valeurs de citoyenneté.

Nous rajoutons que l'enseignant ne peut agir dans la neutralité, il est celui qui conduit les élèves en mettant en œuvre sa propre subjectivité. Il est en capacité de tout recevoir, même les propos qui paraissent les plus opposés aux valeurs instituées. Nous trouvons des illustrations dans nos résultats lorsque des élèves signalent que « l'homosexualité c'est anormal » (voir chapitre 4, section 1.3.3.1) ou qu'ils trouvent normal qu'une fille demande tous les jours à son frère l'autorisation de quitter le domicile familial habillé de la sorte (voir chapitre 4, section 2.3.2.1). Dans les deux cas, l'enseignant a fait le choix de laisser dire, malgré les problématiques éthiques et déontologiques soulevées, mais avec l'exigence de retravailler ces points de vue pour les faire évoluer. Dès lors, émergent des questionnements quant à la professionnalité enseignante. Des « signes de déprofessionnalisation » (Maubant, Roger, & Lejeune, 2013, p. 93) partielle peuvent être observés à travers la perte de quelques repères professionnels. La posture de « non-sachant » interroge les caractéristiques des savoirs professionnels et amène à questionner les fondements du métier.

A cet effet, nous alertons sur le risque de malentendu qu'une telle posture est susceptible d'induire. En effet, une posture de non-savoir ne confine pas à du relativisme. L'enseignant n'est pas dans un rapport d'indifférence à des propos pour lesquels il se doit toujours d'agir en professionnel relevant du service public d'éducation. Les enseignants documentent au contraire une exigence de professionnalité. Nous restituons ces propos de Noé qui résument parfaitement ce point

> « Je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mon attitude professionnelle, c'est tout. Je me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègues, toi, je me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnelle est meilleure dans cette position là » (ACS3, N 124) (voir chapitre 4, section 1.3.3.3)

Maintenir l'exigence des connaissances, en acceptant cette position de non-savoir, oblige l'enseignant à faire preuve de pédagogie pour conduire l'élève à la norme sans passer par une imposition dont on a vu le faible impact réel sur le développement des élèves. Il nécessite la mobilisation de connaissances scientifiques mobilisées en tant que point de vue pour s'insérer dans le débat de normes et de valeurs des élèves. Il oblige également les enseignants à faire preuve de créativité. Ainsi, Evelyne qui fait évoluer le protocole pour rajouter une séance de recherche documentaire après le débat lui-même alors qu'habituellement celle-ci est plutôt placée en amont des interactions (voir chapitre 4, section 1.2.3.2), ou l'option d'un savoir « un peu plus émietté » (ACC1, N 242) (voir chapitre 4, section 2.2.2.2) tout au long des débats.
Meirieu souligne l'importance d'œuvrer en même temps sur le domaine de l'instruction et de l'émancipation pour former des sujets libres (2018). Pour l'auteur, il n'est pas question de renoncer aux savoirs.

2. La professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie

Nous analysons la professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie. Nous démontrons tout d'abord un constat d'épreuve de professionnalité (section 1) en montrant l'absence de gestes du métier standardisés (section 2). Une dernière section nous amène à réinterroger le rapport des enseignants aux savoirs scolaires (section 3).

2.1 Vers un constat d'épreuve de professionnalité

Nous engageons la réflexion en nous appuyant sur les propos d'Evelyne. Fortement empruntée lors du premier débat, elle évoque de l'épuisement et de la lassitude dans la conduite du débat face à des élèves dont les positions morales lui apparaissent comme étant inadmissibles. Elle se retrouve désarmée, « bloquée » (ACS1, E96), sans possibilité de se réfugier dans des manières de faire standardisées lui permettant de s'inscrire en phase avec les visées de la recherche (voir chapitre 4, section 1.2.1.2). Aussi, les résultats montrent que les habitudes de métier sont mobilisées pour ne pas perdre le contrôle des événements, l'obligeant à renoncer provisoirement à satisfaire à l'émergence du milieu de vie des élèves. A ce stade, le milieu de vie n'est pas encore abordé telle une ressource permettant à l'enseignant de reconfigurer ses manières de faire. Néanmoins, loin de confirmer à l'instar d'Husser (2017) une faible appétence des enseignants à s'engager dans des visées axiologiques du fait d'un sentiment d'étrangeté de la tâche exigée, nous observons que l'introduction d'une nouvelle forme de débat qui agit comme une prescription portée par le chercheur devient un organisateur de l'activité individuelle et collective par la rencontre du travail qu'elle suggère (Amigues, 2009). Prise dans un moment où elle ne parvient pas à faire adhérer les élèves à des normes de respect d'autrui, Evelyne confirme très nettement que « si cela avait été un moment de cours ordinaire [elle aurait] arrêté » la séance, pour « reven[ir] à [s]es habitudes de prof » (ACS1, E62) en rappelant la primauté de la Loi sur

toute autre forme d'initiative dans l'agir. Ainsi, les enseignants entrent dans l'expérimentation proposée en acceptant la dynamique de partage entre pairs de normes et de valeurs auxquelles se rattachent leurs choix d'agir en situation. Nous observons une épreuve de professionnalité « au double sens d'éprouver une situation difficile et de faire la preuve de ses capacités à faire face » (Ravon, 2009, p. 62), chez l'ensemble des participants à l'étude. Cette acception, parce qu'elle rend compte d'une activité dynamique de l'acteur qui produit des normes en situation « d'embarras de la pratique » (p. 62), nous éloigne d'une approche passive davantage en phase avec les travaux portant sur l'usure au travail (Pezet, Villatte, & Logeay, 1993). Dans ce type d'études, on assiste plutôt à une forme de délaissement du métier. Dès lors, un enjeu fort apparaît, tant le processus de développement professionnel serait ainsi contrarié par l'impossibilité de transformer et d'optimiser une tâche exigée, contrariant toute ambition d'épanouissement (Wittorski, 2007). Des ressources subjectives de l'enseignant sont ainsi appelées à se mêler au développement professionnel, provoquant des transformations identitaires du sujet agissant (Coste, 2016).

Les résultats montrent une dynamique traduisant une orientation de l'activité des enseignants cherchant à s'extraire, sur un mode actif, d'une saturation d'injonctions. Nous en distinguons trois qui sont régulièrement présentées par les enseignants. La première injonction est en lien avec le métier lui-même en cela qu'elle oblige à transmettre les normes républicaines en phase avec le statut de fonctionnaire de l'État. La seconde est celle formulée par le chercheur qui peut surprendre les configurations habituelles d'agir. Et enfin la troisième qui est celle que les situations exigent par le biais des élèves en quête de réponses à leurs questionnements. La tâche revêt dès lors un caractère momentanément impossible, en cela qu'elle amène de la perplexité et de l'incertitude éprouvant l'acteur dans sa capacité à discerner l'agir adéquat.

Nous pouvons déduire de ce raisonnement que ces injonctions font contraintes et obligent l'enseignant à renormaliser, à trancher dans des situations *in situ*. En l'état, celles-ci peuvent lui rester extérieures en cela qu'il n'en fait pas une ressource en vue d'un développement de son agir. Aussi, elles font contraintes en lui restant extérieures jusqu'à se retrouver tout simplement abandonnées voire modifiées au point de ne plus correspondre aux enjeux initiaux. Cette analyse est susceptible d'expliquer les constats d'échec soulignés dans différents rapports quant à la mise en œuvre effective des programmes d'éducation à la citoyenneté dans les écoles françaises (Ministère de l'Education Nationale, 2007a, 2007c, 2007b) (voir chapitre 1, section 2.2.2). D'une certaine manière, on peut dire que ces injonctions font contraintes, alors que la finalité et qu'elles fassent autocontraintes. Dans une telle dynamique, la contrainte devient une ressource pour l'action. Ce phénomène étant possible uniquement si les enseignants réalisent l'expérience des normes en s'éprouvant par un « dialogue » (Efros, 2018, p. 27). Nous retrouvons dans ce raisonnement la double orientation de l'activité vouée à être à la fois « productive et constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31).

Ces éléments théoriques constituent autant de connaissances qu'un animateur de groupe de rencontre du travail doit maîtriser pour espérer produire des discours génératifs au sein des pairs.

2.2 Vers un constat d'absence de gestes du métier standardisés

Au démarrage de l'étude, la principale difficulté des enseignants tend vers un constat « de trous de normes » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 260)[40]; soit l'absence de gestes du métier directement disponibles. Obligée de s'en remettre à de l'inédit, Clarisse souligne le caractère inhabituel de la tâche ;

[40] Pour retrouver la définition, voir chapitre 2, section 2.2.

« on ne fait jamais émerger les valeurs des élèves, jamais, même quand on fait de l'EMC » (ACC3, C94). L'ensemble des résultats traduit une absence de gestes du métier répertoriés pour satisfaire directement à l'intention de faire émerger des milieux de vie (voir chapitre 4, sections 2.1.1.1, 2.1.1.2 et 2.1.1.3, quatrième indicateur). Cette injonction de s'attacher aux valeurs à transmettre est pourtant conforme aux instructions officielles, ce qui va dans le sens de « prescriptions faibles » (Amigues, 2009, p. 21) car celles-ci ne sont pas accompagnées sur le terrain, elles ne font pas référence pour les enseignants qui dès lors sont susceptibles de les abandonner voire même de les ignorer comme nous le relevons présentement. Dès lors, aucun geste du métier ne leur apparait spontanément comme étant standardisé pour de telles préconisations. Noé se dit « mal à l'aise pédagogiquement » (ACS1, N40) dans la prise en compte du milieu de vie, ne sachant « pas quoi en faire, comment relancer le débat (ACC3, C94) ». Ses propos témoignent d'une certaine forme de crispation en l'absence de réflexes du métier pouvant satisfaire aux attentes de cette nouvelle prescription. On retrouve ici ce que Barrère nomme « un nœud émotionnel du travail enseignant » (2002, p. 93), en cela qu'il fait référence à deux dimensions interdépendantes dans l'acte d'enseigner avec efficience. D'une part, gérer la classe en évitant toute forme de chahut d'élève et d'autre part assurer leur participation active afin de garantir des apprentissages. Cette situation dilemmatique est repérée dans l'attitude de contrôle par les enseignants des interactions élèves-professeur et élèves-élèves (voir chapitre 4, section 2.3). Celle-ci traduit une posture verticale de l'enseignant, en charge de dispenser des connaissances, qui requièrent selon l'*habitus* professionnel un calme relatif en classe afin de garantir une réception des connaissances efficace. Or, les échanges, menés lors des autoconfrontations, amènent les enseignants à postuler puis à expérimenter une attitude de lâcher-prise, acceptant un niveau sonore de la classe parfois élevé et une forme de dispersion des élèves dans la conduite de la classe. Aussi, nous inférons d'une quasi absence de gestes du métier dans le répertoire ordinaire des manières de faire des enseignants. L'expérience fournit habituellement un réservoir de ressources mobilisables dans l'action, ainsi qu'une matrice susceptible de la transformer à son tour (Barbier & Thievenaz, 2013), toutes deux se confondent avec un « apprentissage interprétatif » (Zeitler, 2012, p. 36). Ce dernier traduit un changement durable de ses habitudes d'agir en prélevant de l'information dans son environnement. Dans un tel apprentissage, l'interprétation de ce qui émerge dans l'environnement et les interactions qui en résultent produisent des acquis en faveur d'un développement.

Nous observons au démarrage de l'étude une impossibilité partagée de mobiliser des gestes standardisés pour faire face à l'imprévu. Si des « ruses » (Coste, 2016, p. 39) permettent régulièrement aux enseignants de garder le contrôle des événements, nous observons une incapacité d'en faire état, tant la déstabilisation est forte. Une telle aptitude est pourtant repérée comme une composante caractéristique des enseignants « expérimentés » capables d'interpréter un contexte imprévu et de modifier rapidement son agir, produisant un sentiment de maîtrise et de satisfaction (2016). La distinction que propose la traduction allemande du vécu comme « *Erlebnis* [ou] *Erfahrung* » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 14) rend compte des apports de cette notion. Dans notre étude, nous observons que la dimension transformative de l'activité ne se fait pas exclusivement sur la base de l'expérience en tant qu'*Erfahrung*, mais plutôt en tant qu'*Erlebnis,* qui la précède. En effet, l'animation du premier débat suivi des autoconfrontations vont faire événement provoquant un changement partiel de la pratique de Clarisse et d'Evelyne dès le deuxième débat, et plus tardivement pour Noé. Après avoir vécu un déséquilibre dans leur pratique ils vont progressivement, par les échanges de points de vue, se construire un nouvel équilibre susceptible de concourir à l'objectif d'un retravail des valeurs. Cet aspect fait référence à la dimension transformative que nous ambitionnons d'impulser par l'analyse de l'activité.

Nous rajoutons qu'à l'instar de Lantheaume et Simonian, nous n'observons pas au démarrage de l'étude un processus d'ajustement des enseignants à des contenus nouveaux en les inscrivant dans le cadre ordinaire de normes antécédentes (2012). Dans cette étude, les auteurs s'attachent à observer la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de culture promulgué en 2006. Une proximité d'intentions apparaît avec notre étude, en cela qu'il s'agit de tracer la manière avec laquelle les enseignants accueillent un nouveau dispositif et s'affairent dès lors qu'ils sont confrontés à une injonction à faire évoluer leur pratique en y intégrant de nouveaux artefacts. Les résultats font apparaître «une normativité intermédiaire, située » (Lantheaume & Simonian, 2012, p. 19) qui place l'activité des acteurs entre un héritage et de nouvelles normes prescrites, provoquant des changements dans la professionnalité. Nous ne rejoignons pas ces résultats, en cela que nous observons au démarrage de l'étude une sorte de démission de la prescription portée par le chercheur qui se traduit par une instrumentalisation ou un détournement du milieu de vie (voir chapitre 4, sections 1.3.1, 1.3.1.4, 2.3.2.2, 2.4.1.3). Dans ces types d'agir, l'activité des enseignants refroidit[41] (Legardez, 2003) les vécus exposés par les élèves en tant qu'objet du débat jusqu'à appauvrir voire ignorer toute mise en discussion de valeurs que soulèvent la situation. Ce résultat est particulièrement marqué lorsque Noé souligne qu'il utilise le vécu « comme on pourrait utiliser un bouquin ou autre [pour] théoriser là-dessus » (ACS1, N161), concédant que « c'est un prétexte pour faire cours » (ACS1, N161). Ces choix conduisent à situer les finalités des pratiques pédagogiques dans une démocratie toute théorique (Chauvigné, 2018), rendant improductifs les changements impulsés par les prescripteurs afin de répondre aux besoins sociaux contemporains (Kahn, 2015). Dans cette même lignée, on peut encore souligner la place de l'émotion dans les interactions, en tant qu'elle peut constituer une opportunité pour faire ressentir aux élèves les effets de la démocratie sur soi et autrui (Kahn, 2015 ; Nussbaum, 2011). Nous citons l'exemple significatif où Clarisse indique mettre en valeur l'expression d'une émotion comme étant « un très bon moyen de […] remobiliser [les élèves] » (ACS1, C122), avant de la chosifier en travaillant le « vocabulaire de l'émotion » (ACS 1/122). Cette forme de « scolarisation » du vécu, visant soit à en faire un support de cours ordinaire, soit est prétexte à une étude définitionnelle, nous le repérons comme un analyseur de la professionnalité enseignante soumise à une injonction de travailler le milieu de vie. En effet, les normes antécédentes ne fournissent pas de répertoire de ressources à actualiser par les enseignants pour répondre aux ambitions allouées. Au contraire, on observe plutôt un obstacle de professionnalité qui contrarie le projet de formation de l'élève en tant que personne prise dans sa globalité. Nous proposons d'en explorer certaines facettes.

2.3 Vers un rapport aux savoirs scolaires réinterrogé

Nous avons déjà pu défendre l'idée que les enseignants sont davantage habitués à exploiter des valeurs refroidies, notamment par l'usage d'artefacts scolaires tels les manuels d'enseignement (Lantheaume, 2003). Ainsi, les enseignants ont recours à des manières de faire et de penser qui séjournent à l'état plus ou moins consensuel au sein du « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000, p. 1) en tant que mémoire impersonnelle du métier. Des recherches portant sur l'analyse du rapport aux savoirs des enseignants rendent compte de ce processus en ce qui concerne la transformation des savoirs par l'enseignant. Le courant de la transposition didactique, d'abord formalisé en sociologie (Verret, 1975) puis repris et développé par la didactique des mathématiques (Chevallard, 1999), étudie la mise en forme, par les

[41] Nous empruntons le terme « refroidir » au vocabulaire du courant des Questions Socialement Vives (voir chapitre 1, section 1.3).

enseignants, des savoirs savants pour en faire des savoirs enseignés. Une certaine « opacité » (Lahire, 1999, p. 15) est relevée, rendant compte de la difficulté de décrypter l'activité de l'enseignant confronté à la transformation des contenus des programmes disciplinaires, composés de notions et de concepts, en objets à enseigner. Si on repère des initiatives et des ajustements par l'enseignant avec des impacts sur les élèves (Lantheaume, 2003), ces études ne permettent pas de rendre accessible les raisons d'agir de l'enseignant, soit ce qui fonde l'orientation de ses choix. Ils tendent à démontrer que l'école s'acquitte de sa mission de transmission des savoirs en passant par une abstraction de ces derniers, visant à les « déganguer […] des situations pratiques dans lesquelles [ils sont enchâssés] » (Develay, 2000). Aussi, la didactisation des savoirs par l'enseignant vise à distinguer, hiérarchiser et réorganiser, les contenus pour les enseigner en les inscrivant dans un niveau d'abstraction rendant d'autant plus complexe leur « finalisation pour les élèves » (p. 29). Astolfi évoque « un inconscient béhavioriste qui pousse à découper les tâches en petites unités élémentaires faussement simples, parce que dépourvues de signification » (2017, p. 80). Un éloignement des situations de vie, pourtant à l'origine de la sélection des savoirs à enseigner dans l'objectif de les inscrire en milieu scolaire, est repéré (Chevallard, 1999). Tout savoir comporte une dimension anthropologique, mais l'école fait le choix de taire ses raisons d'être (Chevallard, 1997a). Develay (2000) cite l'exemple du théorème de Pythagore, dont les conditions d'émergence de ce savoir en contexte sont régulièrement ignorées par les enseignants. Un lien peut être fait avec la théorie épistémologique de Canguilhem qui situe la connaissance dans la relation de l'Homme avec son milieu, par la médiation des valeurs, qui oriente et ouvre des perspectives d'apprentissage. Or, décontextualiser des savoirs, les neutraliser de toutes les raisons humaines qui ont guidées leur sélection, produit une difficulté supplémentaire pour l'apprenant dont l'attribution de signification, condition d'apprentissage, sera d'autant plus complexe à réaliser. Outre les propositions formulées par Astolfi pour retrouver « la saveur des savoirs » (2017, p. 1), nous rajoutons que la prise en compte des points de vue des apprenants sur les savoirs, en cela qu'ils traduisent une orientation de leur activité, constitue une piste susceptible de s'inscrire dans la lutte contre l'échec scolaire.

Le rapport CICE 2 (2003) traduit les doutes quant à la formation du citoyen essentiellement fondée sur la transmission des connaissances. En effet, cette étude montre qu'en ce qui concerne les notions d'espace et de territoire, les élèves se réfèrent davantage à leurs expériences de vie personnelle et non à des apprentissages acquis à l'école. S'agissant de la question des valeurs, une rupture entre savoirs scolaires et savoirs d'expérience est ainsi observée, nécessitant une redéfinition des savoirs en jeu dans la construction de l'élève en tant que sujet autonome et capable d'agir en responsabilité.

Pour resituer le propos dans nos enjeux de recherche, notre étude montre qu'une telle dynamique d'éloignement n'est pas compatible ni même transposable avec l'objectif de transmettre des valeurs, au risque de les appauvrir ; amenant à figer les valeurs en des principes normés qui crispent le développement moral des élèves. Aussi, les valeurs ne peuvent constituer un savoir comme un autre à transmettre avec des manières de faire répertoriées dans le genre professionnel relativement à l'enseignement de connaissances. Notre étude affirme la nécessité de diversifier des manières de faire en évitant de tout faire en fonction de la seule transmission de savoirs. Nous avons montré la nécessité de renouveler les gestes du métier, en étant attentifs à la signification que ces choix pouvaient comporter (voir chapitre 4, section 3.4). Lorsque nous repérons des tentatives de didactisation des valeurs, identiques aux manières de faire mobilisées dans le cadre de la transmission de savoirs scolaires, nous assistons à une orientation de l'agir de l'enseignant exposant sa pratique à une « dérive de moralisation » des élèves (Leleux, 2014, p. 12). Un tel procédé amène les élèves à devenir de bons exécutants par l'abandon de l'objectif de produire une autonomie du jugement. En guise de rappel, nous pouvons souligner le recours régulier de Clarisse, au début de l'étude, à un discours d'imposition

des règles juridiques dès qu'un dilemme dans des comportements chez les élèves apparaissait (voir chapitre 3, section 1.1.3). Ainsi, un déficit de savoir-faire professionnel, lié à une absence de formation des enseignants dans ce domaine, apparaît comme préjudiciable à une pratique visant à asseoir une attitude émancipatrice chez les élèves (Leleux, 2014). L'enjeu consiste bien à ouvrir la réflexion chez l'élève afin d'inscrire le processus de développement dans la durée (Leleux, 2009). Pour autant, pouvons-nous dire à l'instar d'Ogien (2013) que les valeurs ne sont pas enseignables, et qu'il existe une forme de « naïveté » (p. 107) à considérer qu'il est possible de faire évoluer les comportements des élèves par un enseignement centré sur la morale ? Rappelons que la « culture scolaire [exige qu'il faille constamment] fabriquer de l'enseignable, de l'apprenable et de l'évaluable » (Audigier, 1999, p. 27). A ce titre, le développement moral est peut-être difficilement scolarisable. Nous rejoignons plutôt l'argumentaire de Kahn qui s'oppose à ce jugement d'Ogien, mais nous y apportons des éléments objectant de son incomplétude (2015). Il avance un premier argument en soulignant que valider l'argumentaire d'Ogien reviendrait à considérer les savoirs et les valeurs comme deux registres différents. Apparaît dès lors une incidence dans la mesure où on ne pourrait les confondre dans des pratiques d'enseignement-apprentissage. Or nous avons déjà pu illustrer, avec les apports de la méthode d'alphabétisation développée par Freire (voir chapitre 1, section 4.1), qu'un tel clivage reviendrait, pour l'enseignant, à minorer les effets de sa pratique pédagogique sur les apprentissages réels des apprenants. Savoirs et valeurs sont arrimés afin de permettre des expérimentations à travers des situations, avec comme finalité de produire des acquis durables. Nous rappelons que l'usage du débat en classe est employé à cette fin. Il s'agit ainsi, au contraire, de s'affranchir de toute séparation en les considérant comme deux éléments d'un tout. Nous sommes attentif à ne pas confondre « séparer et distinguer». Si on ne sépare pas les savoirs et les valeurs, on ne les confond pas non plus, on les distingue. En effet, lorsqu'on confond savoir et valeur, on confond enseignement et apprentissage. Kahn avance un second argument lorsqu'il évoque des enjeux de formation visant à produire une « culture morale » (Ogien, 2013, p. 198), notion qui définit les finalités d'un tel enseignement compatibles avec une dynamique d'enseignement. Empruntée à la philosophie de l'humanisme, celle-ci recouvre l'enjeu d'amener les élèves à développer « une libre et éclairée disposition d'eux-mêmes et de donner forme et sens à certaines de leurs expériences les plus fondamentales » (p. 198). Il s'agit ainsi d'ouvrir des espaces permettant aux élèves « de parler de soi, de ses sentiments, de son vécu à l'intérieur et à l'extérieur de l'école [afin] de construire son identité d'une façon globale, affective, sociale » (Pagoni, 1999). Pour rendre les valeurs « enseignables » (Audigier, 1999, p. 27), nous rajoutons que l'enseignant doit pouvoir créer ce que nous nommons des moments de vie démocratique sécurisés au sein de la classe, en permettant à chaque élève, de découvrir son activité à travers les débats de normes échangés entre eux. Nous mettons ainsi l'accent sur la dimension *in situ* de la démarche qui doit être localisée, *hic et nunc*, afin de donner tout son sens à une expérience démocratique partagée. Il s'agit ainsi d'accéder au vécu de l'expérience, en évitant de circonscrire exclusivement les propos dans une dimension conceptuelle néanmoins davantage en phase avec le métier d'enseignant. Les moments de description des situations d'appui aux interactions, avec la prétention de faire émerger les choix en valeurs des protagonistes en jeu pour débattre ensuite, constituent un préalable qui permet d'ancrer des apprentissages, avec comme ambition d'impacter les comportements de manière durable. De manière plus précise, enseigner les valeurs nécessite de situer la pratique, en mettant en tension des moments de description d'actions avec des savoirs et valeurs soumis à l'analyse d'un collectif d'élèves auquel s'associe l'enseignant. On se situe ainsi, pour une large part, à l'opposé d'une « éducation bancaire » (2001, p. 50) dénoncée par Freire. Nous souhaitons amener l'enseignant à adopter une démarche d'enquête (Dewey, 1993) dont la focalisation se fait davantage sur une situation vécue par les élèves,

abordée tel un vecteur d'apprentissage, et non plus exclusivement sur les savoirs scolaires à transmettre. Nous rejoignons le point de vue de Freire et de Dewey qui considèrent que le travail des valeurs dépasse l'adhésion à des principes universels et s'appuie sur une *praxis*. Celle-ci s'est construite à travers le vécu (*Erlebniss*) pour produire des savoirs d'expérience (*Erfahrung*). Les élèves parviennent ainsi à « construire de l'abstraction » (Panissal & Strouk, 2017, p. 13) qui gagne en généralisation pour ensuite orienter les conduites à venir.

3. La formulation d'une thèse : le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité

Notre cheminement scientifique nous amène à la formulation d'une thèse dont nous défendons les fondements (section 1). Nous précisons le triple obstacle de professionnalité (section 2) en les définissons successivement. Le premier se compose d'une approche-programme qui contrarie l'accès au milieu de vie, le second aborde le milieu de vie en tant qu'il ne fait pas valeur pour les enseignants tandis que le dernier analyse les gestes du métier empêchant toute prise en compte des débats de normes et de valeurs des élèves.

3.1 Le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité

Husser évoque une résistance des enseignants pour toute pédagogie prenant comme point de départ des faits réels ou fictifs dans l'objectif de clarifier chez les élèves leurs « choix qui sous-tendent l'action » (2017, p. 19). Selon l'auteur, trop éloigné des enjeux didactiques, ce type d'attendu ne recueille pas l'adhésion immédiate des professeurs, notamment d'histoire-géographie. Notre revue de littérature a fait état d'une difficulté pour les enseignants de concilier transmission de connaissance et développement moral de l'élève.

Notre usage d'un positionnement de recherche-intervention, en contraignant les professionnels à entrer dans l'action, nous permet d'aller au-delà de cet état de fait, et de tracer ce qui est interpelé dans leur professionnalité lorsqu'ils s'engagent concrètement dans une telle démarche. Nous ne rejoignons pas les conclusions de l'auteur, qui rend compte d'une difficulté ressentie par l'enseignant d'histoire à concilier une démarche historiographique constitutive du métier, visant l'objectivation des faits, par la clarification des événements avec des enjeux de développements moraux chez les élèves. Selon l'auteur, l'attirance de l'enseignant vers des faits rationalisés à transmettre constitue un frein à un travail portant sur les valeurs, dont la nature apparait spontanément comme moins évidente. Cet aspect n'a pas été évoqué par les participants aussi nous ne relevons pas de résistance. En revanche, les résultats documentent des difficultés à mettre en œuvre les visées axiologiques du protocole du débat. Nous avons pu constater une certaine disposition des enseignants à soutenir la présentation par l'élève de croquis de situations vécues et rencontrées. Néanmoins, notre demande visant à l'exploiter pour faire émerger les choix en valeur des élèves a constitué une réelle difficulté jusqu'à en demander l'abandon dès la première ACC. Aussi, nous soumettons à la discussion l'idée selon laquelle prendre en compte le milieu de vie fait émerger un obstacle de professionnalité qui interroge l'usage du genre professionnel enseignant.

Nous observons, depuis le début de l'expérimentation, de la déstabilisation et une perte de repères qui génèrent un sentiment d'inefficacité. Les trois participants vivent la première expérience littéralement comme une épreuve, tant ils se heurtent à « des dramatiques de l'activité » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 254) au sens de Schwartz c'est-à-dire à une pratique traditionnelle contrariée par des situations de conduite du débat qui interpellent leur professionnalité. Dès lors, il devient nécessaire d'explorer avec

finesse leur activité jusqu'à produire possiblement des savoirs sur le métier, susceptibles d'être validés par la communauté des pairs.

Ces éléments nous amènent à défendre une thèse en considérant l'existence d'un « obstacle de professionnalité ». En ce sens, les gestes du métier standardisés et évalués comme étant efficaces dans le domaine de la transmission de connaissances, lorsqu'ils sont mobilisés en l'état, ils font obstacle à la prise en compte du milieu de vie de l'élève. Nous entendons le terme « obstacle » par son étymologie d'*obstare*, « se tenir devant ». Il s'agit ainsi, pour l'enseignant, de comprendre ce milieu de vie qui « se tient devant » pour continuer d'avancer en développant sa « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75). Autrement dit, il y a lieu d'interroger la professionnalité, d'en saisir l'essence même, d'en repérer les habitus (voir chapitre 1, section 1.4) davantage orientés vers la transmission de connaissance (voir chapitre 4, section 2.3.1, troisième indicateur), de faire émerger les dilemmes (chapitre 4, sections 1.1.1, 1.1.1.2, 1.2.1.1, 1.3.1.2, 1.3.2.3), soit autant d'éléments qui interrogent les manières d'être, de penser et de faire en vue de produire de l'apprentissage-développement. Le recours au concept de milieu de vie est fondamental pour un tel travail en tant qu'il oblige à une mise à distance de son activité. Il fournit un cadre et un repère pour mener un travail d'analyse. Il permet de mettre au jour, d'interroger et de faire évoluer le processus qui conduit à la mise en émergence de débats de normes et de valeurs chez autrui tout comme chez l'enseignant lui-même. Dans une telle approche on considère la professionnalité comme un rapport au métier de nature dynamique pour laquelle le problème à résoudre, ici faire émerger le milieu de vie de l'élève, permet de révéler l'agir de l'enseignant par la production d'initiatives. Celles-ci mêmes qui transforment l'activité.

A l'opposé d'un tel processus, nous évoquons également « un obstacle à la professionnalité ». Dans une telle optique, on aborde la professionnalité non pas comme un rapport dynamique (comme vu précédemment) mais plutôt comme un état. Un fait stable que l'enseignant n'interroge plus ce qui induit la nécessité, pour son environnement (notamment les élèves), à s'adapter à ses exigences. Dans cette hypothèse, le milieu de vie peut constituer un obstacle à la professionnalité en cela qu'il pose un empêchement qui ne permet pas à l'enseignant d'exprimer ses manières de faire habituelles. Une telle situation provoque immanquablement soit un détournement, une instrumentalisation voire une omission pure et simple des valeurs de l'élève. Nous avons repéré de tels ajustements chez les enseignants au démarrage de notre recueil de données lorsque leur professionnalité n'était pas encore entrée en phase de mouvement traduisant ainsi une certaine stabilité. Ce processus peut expliquer le constat d'échec tel que décrit dans les différents rapports et études (Bergounioux et al., 2013 ; Bozec, 2016 ; CNESCO, 2015). Au-delà, reconnaître que le milieu de vie constitue un obstacle à la professionnalité, c'est aussi placer l'enseignant en situation d'échec. Cette situation pouvant possiblement produire du mal-être pour ce dernier tout comme de la colère voir de l'inhibition chez les élèves.

Nous défendons l'idée que le recours au milieu de vie permet de penser la contribution de l'enseignant au travail de formation de l'élève, soit à son développement moral visant son entrée en citoyenneté. Nous considérons cet apport théorique comme fondamental dans la construction d'une professionnalité ouverte à la prise en compte des valeurs comme objet à travailler. Ignorer cet apport et ne pas conduire un raisonnement qui se loge dans un rapport au métier, amène à reproduire des gestes du métier voués à la transmission des connaissances en remplaçant l'objet par les valeurs.

En outre, en cela que le recours au milieu de vie expose l'enseignant à une interpellation éthique comme nous avons pu le voir à la fois dans nos résultats et sur un plan plus théorique (voir chapitre 1, section 3.6), il constitue également un ressort pour entrer dans une professionnalité dynamique. Une telle posture permet de penser le métier à travers un socle de compétences à la fois solide, pour

favoriser des expérimentations, et souple pour servir de tremplin à des transformations assurant la prise en considération de besoins émergents.
En conséquence, nous abordons le milieu de vie comme un révélateur de la professionnalité enseignante. Celui-ci peut constituer un levier à la fois au développement moral de l'élève et à l'entrée de l'enseignant dans une professionnalité dynamique.

3.2 Un triple obstacle de professionnalité

Nous poursuivons notre développement en précisant les trois obstacles à la prise en compte du milieu de vie qui, parce qu'ils sont constitutifs du métier, se réfèrent à la professionnalité enseignante. Nous abordons dans un premier temps la question d'une attirance vers une approche-programme, nous identifions ensuite des gestes du métier qui font obstacles, pour terminer par le constat d'un milieu de vie qui ne fait pas valeur pour les enseignants.
Nous précisons d'emblée que nous abordons ces éléments non pas dans une logique de disqualification, puisqu'ils participent de l'essence même du métier. En revanche, nous préconisons d'ouvrir la professionnalité à des horizons nouveaux pour former les élèves à devenir de futurs citoyens.

3.2.1 Un premier obstacle de professionnalité : l'attrait d'une approche-programme qui contrarie l'accès au milieu de vie

L'acception de la notion d'« approche-programme » (Muller, 2006, p. 108) définit l'ensemble des textes institutionnels qui prescrit « toutes les dimensions du travail enseignant » (p. 108). On y trouve le découpage des disciplines comportant les contenus à enseigner, les méthodes préconisées et les éléments d'évaluation à intégrer. Cette approche est certes constitutive de la professionnalité de l'enseignant sur le volet scolaire. Néanmoins, elle devient un obstacle quand on agit sur la mission confiée à l'enseignant en cherchant à l'élargir vers la finalité du développement moral de l'élève, aspect que nous abordons dans les points suivants.

3.2.1.1 L'enseignement de connaissances qui font écran au milieu de vie

Ce qui caractérise cette forme d'obstacle de professionnalité, c'est l'attirance quasi spontanée des enseignants pour une dynamique de transmission de savoirs qui, loin de favoriser l'émergence du milieu de vie, la sature de normes académiques du métier davantage en phase avec des connaissances à transmettre. En effet, « les enseignants se réclament de la raison […] en tant que construit historique, inséparable d'une culture et d'un système de valeurs » (Perrenoud, Altet, Charlier, & Paquay, 1996, p. 243). Aussi, les choix opérés par les enseignants vont très majoritairement dans le sens de la didactisation de savoirs académiques, au dépend de la prise en compte du milieu de vie. Autrement dit, ils orientent leur activité en se concentrant prioritairement sur l'objectif de transmission d'un patrimoine de savoirs stabilisés, avec la conviction de former des citoyens éclairés. Tutiaux-Guillon parle d'un paradigme pédagogique dit « positiviste » (2006, p. 125), en cela que la caractéristique est de viser la transmission de « savoirs clos » (p. 125). Ces derniers sont exposés telles des réalités et vérités indiscutables qui reflètent une pratique enseignante dominée par « l'exposition, l'imposition et la reproduction de contenus » (p. 125). Leur modèle pédagogique de référence est éloigné du type de questionnement à investiguer pour viser un travail des valeurs (Audigier, 1993 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Pour illustrer, nous pouvons citer le faible temps de parole laissé aux élèves pour débattre au

détriment de l'apport de savoirs. Ainsi, cette étude visant à provoquer du débat avec les élèves en faisant émerger les valeurs qui concourent à la laïcité (Panissal & Strouk, 2017). Les résultats font état d'une parole monopolisée par l'enseignant et par une intervenante extérieure à hauteur de 90% des tours de parole.

Pour autant nous clarifions notre position en rejoignant Mougniotte qui considère que les savoirs ont une place indiscutable dès lors qu'on touche au développement moral de l'élève, car il s'agit bien « de promouvoir les moyens d'agir et la connaissance de tout ce qui est requis pour et par l'action » (1996, p. 67). Ainsi, « vanter l'éducation […] ne peut en aucun cas autoriser à dévaluer l'instruction » (p. 180). Néanmoins, nous repérons que cette polarisation sur les savoirs fait écran aux valeurs pour l'enseignant lui-même, lorsqu'il est en prise avec une situation d'enseignement. Nous avons démontré ce que nous nommons « un processus d'instrumentalisation » du milieu de vie qui rend compte d'un détournement en cela que le milieu de vie sert exclusivement un apprentissage conceptuel (voir chapitre 4, section 2.3.2.2). De manière plus fine, cette instrumentalisation illustre l'absence de dialogue entre savoirs et valeurs qui sous-tend un agir. Noé décrit très bien ce phénomène lorsqu'il compare le vécu de l'élève à « un matériau » que les enseignants « utilisent […] comme on pourrait utiliser un bouquin où autre » (ACS2, N161) (chapitre 4, section 1.3.2.3). Ses propos rendent compte d'une forme de chosification du milieu de vie qui passe par une neutralisation des valeurs immergées dans la situation de vie. Non seulement ces valeurs sont dissoutes dans les savoirs, mais en plus elles relèvent pour l'enseignant « d'une forme d'intuition immédiate » (Audigier, 1999, p. 104), laissant penser qu'il y a de fait une adhésion des élèves.

Dans ce contexte, la parole de l'élève sert l'objectif de transmission au sens d'« être au service de », plus qu'il le supporte. Il devrait au contraire le devancer, à travers la mise en évidence de débats de normes et de valeurs en jeu. En conséquence, la parole de l'élève est ramenée à un statut de « matériau » (Audigier, 1999, p. 102) en tant que support d'un travail à visées scolaires. On assiste à la prévalence d'une « approche-programme » (Muller, 2006, p. 108), fondée sur des savoirs à enseigner, et non d'une attirance vers le milieu de vie qui apparait aux enseignants comme une matière plus difficilement saisissable. Dans une telle approche descendante, ce qui prime c'est le programme qui organise, structure et détermine en amont le travail de l'enseignant. Legendre (1988) définit la notion de programme comme un système cohérent de dispositifs, d'activités, de méthodes et de ressources documentaires que promeut une organisation. Ainsi, l'enseignant conduit sa classe en mobilisant un système de référence qui touche à du contenu de programme à enseigner. Il s'agit bien d'un système en cela que les éléments qui le constituent sont interdépendants et dynamiques, jusqu'à impacter la gestion de la classe dans sa globalité. Nous avons ainsi pu voir Clarisse se refusant à donner la parole à un élève, qu'elle estime au vu de la situation comme ayant probablement un comportement d'harceleur, en sachant qu'il n'irait pas dans le sens des attendus scolaires, et dans un même temps, imposer la Loi comme une réponse toute faite au problème. La reprise des propos de Clarisse illustre cette tendance : « Si dans un débat sur le harcèlement et la discrimination on ne pose pas clairement là le fait que peu importe la façon dont la personne vit et les petits tracas du quotidien il y a des choses qui ne sont pas acceptables, je ne sais pas si j'aurais pu le poser aussi clairement » (ACS1, C110). Le recours aux connaissances, par la mobilisation de la Loi, lui permet de clarifier la réponse à apporter à cette situation vécue. Nous rappelons que notre approche ne consiste pas à ignorer les apports de normes instituées, c'est un aspect constitutif du citoyen. Mais nous insistons sur l'idée que faire émerger le débat de normes et de valeurs de l'élève lui-même, autrement dit ses raisons d'agir, permet d'engager un travail visant son développement moral. Ignorer son débat de normes, et poser la toute-puissance de la Loi sans autre discussion, provoque une adhésion de façade voire une contestation plus ou moi

exprimée par l'élève (voir chapitre 4, section 2.3). Aussi, et par voie de conséquence, les notions, concepts et objectifs d'enseignement, étant repérés à des fins d'enseignement, mettent dans l'ombre le processus d'apprentissage de l'élève, considéré comme une évidence et donc allant de soi. D'une certaine manière, enseignement et apprentissage se confondent mutuellement en un tout indissociable, avec une moindre prise en compte de l'impact des pratiques d'enseignement sur la formation de l'élève, au sens du développement moral recherché. Jutras défend l'idée qu'en plaçant l'élève au centre d'un projet éducatif, on ne peut avoir « à l'esprit un modèle *a priori* de ce que doit être la personne » (2010, p. 103). Il s'agit, au contraire, de tenir compte de la spécificité de chaque personne pour construire des apprentissages à partir de son centre. L'enjeu est de permettre à l'élève d'être un « déclencheur de la vie en communauté » (Jutras, 2010, p. 103), autrement dit de l'amener à être capable de modifier ses manières de faire en agissant avec son contexte de vie. Ce qui est premier, c'est la personne plus que les connaissances qui ne constituent, pour l'auteure, qu'un cadre de référence sociohistorique et culturel. Dès lors, il s'agira de faire accéder l'élève à des acquis lui permettant de retravailler l'influence de son environnement pour développer des compétences critiques. Nous retrouvons dans cette dynamique l'importance, déjà soulignée, que nous accordons à la *praxis* pour entrer dans une dynamique de développement. L'engagement par les prises de paroles lors des débats en classe va dans ce sens.

3.2.1.2 Le contrat didactique qui entretient l'attirance vers la transmission de connaissances

On peut encore documenter l'attirance de l'enseignant vers une « approche programme » (Muller, 2006, p. 108) avec le concept de contrat didactique tel que développé par Brousseau. Une proximité entre la théorie de l'action conjointe en didactique et les théories de l'activité est repérée du fait de l'importance donnée par ces deux courants aux interactions sociales et au contexte dans les apprentissages (Sensevy, 2006 ; Venturini, 2012) se rejoignant dans « une même conception épistémologique de l'action humaine, non mentaliste » (Venturini, 2012, p. 131). La didactique des mathématiques nous apporte des éléments de compréhension pour rendre compte des implicites de la relation enseignants et élèves. Celles-ci tendent à minimiser voire à neutraliser les valeurs susceptibles d'émerger dans les savoirs tels qu'enseignés dans le quotidien des cours (Brousseau, 1990). L'auteur défend l'existence d'un contrat didactique, qui se traduit par des obligations de responsabilité que les acteurs contractualisent plus ou moins explicitement entre eux. Dans cette configuration, l'enseignant manifeste qu'il attend un ensemble de comportements qui sont attendus de l'élève. Inversement, ce dernier formule des attentes envers l'enseignant, qu'il se doit de combler. Ainsi, un jeu empreint de réciprocité se met en place. La notion de contrat permet de rendre intelligibles les comportements des élèves relativement aux tâches pédagogiques exigées. L'enjeu peut, par exemple, consister à distinguer, dans la résolution d'un problème scientifique par l'élève, ce qui dans la réussite ou l'échec est induit par l'enseignant lui-même, par l'état de ses propres connaissances ou encore par ce qui relève de la situation de classe. Au-delà de l'explication d'une dynamique de résolution de la tâche, il s'agit d'outiller l'enseignant afin qu'il puisse prédire un comportement à venir et anticiper des réponses attendues. Dès lors, tout un jeu de mise en scène se met en place, à travers des normes construites pour les situations. Nous citons l'exemple de l'enseignant qui ne veut pas indiquer à l'élève ce qu'il attend en termes de réponses afin de s'assurer d'un apprentissage autonome. L'élève, pour sa part, doit se mettre dans une situation où il est amené à faire des choses qu'il ignore encore à ce stade, en sachant que l'enseignant a produit une situation lui permettant de valider un savoir. Ce qui nous importe dans cette description, c'est la réciprocité d'une focalisation recherchée sur les savoirs scolaires qui conditionnent à elle seule la relation enseignant-élèves. Cette conceptualisation nous semble rendre compte du

rapport que l'enseignant entretient avec l'élève, et d'une forte tendance à se centrer sur les savoirs scolaires.
Nous ajoutons que notre étude rend compte d'un impensé voire d'une confusion dans les intentions professionnelles que les enseignants assignent à leur tâche d'animation du débat. En effet, durant tous les échanges avec le chercheur, aucune distinction n'a été faite par les enseignants sur débattre pour apprendre et débattre pour développer. Aussi, nous pouvons postuler de l'attraction des gestes professionnels vers une dynamique de transmission de savoirs, en tant qu'elle traduit une logique d'apprentissage purement scolaire et non de développement moral. Dans une telle optique, faire apprendre consiste à transmettre des connaissances par des apports notionnels. Si la transmission permet de réunir les conditions d'un développement, elle ne peut prétendre influencer durablement le comportement et les attitudes des élèves en tant que futurs citoyens. Selon nous, les manières de faire de l'enseignant peuvent produire du développement moral uniquement lorsque des changements dans les manières de penser et de faire sont observables chez les élèves. Aussi, une logique de temporalité vient complexifier les enjeux de la pratique du débat pour les enseignants. Ce point a été relevé en considérant qu'impacter durablement les attitudes de l'élève devient possible uniquement lorsqu'on se projette dans la durée (voir chapitre 4, section 3.3.1.4). Ainsi, les enseignants sont obligés d'accepter que le développement moral peut très bien avoir lieu en dehors du cours, dans le milieu de vie de l'élève, par un cheminement dont lui seul a la responsabilité. Nous rappelons le second débat animé par Evelyne durant lequel une élève évoque avoir échangé avec sa mère des points de vue sur le thème du débat, portant sur l'homosexualité, dans un contexte se réclamant de la religion musulmane. Son déplacement de point de vue a été amorcé par la confrontation entre les dilemmes soulevés lors du débat en classe et les normes structurées dans le milieu familial. Au regard de ces éléments, nous préférons les termes de dynamique de développement moral pour traduire une impulsion donnée par les enseignants dans le cadre de la conduite des débats en classe.

3.2.2 Un second obstacle de professionnalité : le milieu de vie de l'élève qui ne fait pas valeur pour les enseignants

3.2.2.1 Le repérage d'une certaine indifférence au milieu de vie de l'élève

Nos analyses ont mis en évidence une seconde tendance qui va dans le sens d'un obstacle de professionnalité cette fois dans ce qui fait milieu de vie pour l'enseignant lui-même.
Nous rappelons cet extrait significatif de l'étude, où Clarisse fait état de la nécessité de procéder à une catégorisation en répertoriant les déclarations des élèves, afin d'arrimer propos échangés et programme d'EMC (voir chapitre 4, section 2.1.2.2). Dans cet extrait, la réaction admirative et spontanée d'Evelyne et de Noé confirme l'existence d'un « éthos professionnel » (Jorro, 2009, p. 13), relativement à la question de la transmission de connaissances. A travers le choix de conceptualiser une partie de la séance du débat, ils se reconnaissent mutuellement dans des valeurs du métier qui se caractérisent par la construction de répertoires de gestes techniques, dont la symbolique fait écho à une culture socioprofessionnelle déterminée (Jorro, 2009). On considère ce moment comme un indice indiquant distinctement que ce qui fait milieu de vie pour les enseignants réside dans la capacité à repérer des apports notionnels énoncés à travers les propos des élèves pour en faire des objets d'enseignement. Cette manière de faire valide d'une certaine manière ce qu'on pourrait appeler communément le « bon professionnel ».

Néanmoins, et toujours en référence à ce moment du débat, on relève une prise de conscience lorsque Noé reprend la parole en se demandant si cette manière de faire, finalement « classique [chez l'enseignant] n'est pas caduque » (N 242, ACC1). Il confirme ainsi l'hypothèse énoncée préalablement d'un caractère assez commun de ce geste du métier, mettant en perspective les repères d'enseignant, dans la mesure où ils touchent à la valorisation de concepts à transmettre. Cet extrait nous semble représentatif de pratiques standardisées, lorsque l'animation d'un débat en classe peut se transformer en un cours dialogué, et non en un échange entre élèves, avec la supervision de l'enseignant intéressé par les valeurs en tant qu'objet de travail.

Nous pouvons mettre en dialogue ce résultat avec les études de Jeziorski (2014, 2017) qui postulent d'une attitude professorale oscillant entre une approche transmissive des savoirs et une volonté d'engager les élèves dans une réflexion critique (voir chapitre 2, section 1.3). S'agissant d'une recherche portant sur l'enseignement de l'éducation au développement durable, les résultats démontrent une forte tendance des enseignants à « faire comprendre, faire agir, faire prendre conscience, montrer » (Jeziorski, 2014, p. 221) aux élèves, principalement par le biais de la transmission de connaissances scientifiques, une intelligibilité de la planète, afin de former à des gestes éducatifs visant à induire un comportement vertueux. Outre une posture positiviste, ces résultats mettent en avant une attitude utilitariste, qui vise à cataloguer des « bonnes pratiques » prenant ainsi un statut de connaissances, qu'il suffirait d'enseigner pour transformer les comportements des élèves et les adosser à un socle de valeurs. Les connaissances sont ainsi convoquées, en cela qu'elles font autorité pour l'enseignant, notamment du fait de leur reconnaissance académique, en faisant l'hypothèse pour l'élève qu'elles peuvent induire un agir éthique. L'auteur rapporte les obstacles déclarés par les enseignants, en justifiant d'une pratique qui minore l'objectif de viser la réflexion critique des élèves par un manque de temps, par des difficultés à s'appuyer sur des définitions consensuelles des objets d'études ou encore par des freins à concevoir une action didactique interdisciplinaire. Si ces résultats présentent un certain intérêt pour nous puisqu'ils sont en concordance partielle avec notre étude, notamment en référence à la centration sur des savoirs à enseigner, notre recherche apporte d'autres éléments de compréhension avec un grain plus fin.

En privilégiant de notre côté une entrée activité, nous observons que les raisons d'agir des enseignants faisant l'impasse sur la dimension axiologique des objets étudiés, trouvent leur origine dans le fait qu'ils ne font pas valeur pour eux. Si les savoirs font spontanément valeur pour ces derniers, la valeur ne fait pas préférence pour eux. Outre l'extrait analysé plus haut, nous pouvons encore l'exemplifier avec la remarque de Noé qui, pour rendre compte de la raison pour laquelle il n'a pas rebondi suite à l'expression d'une valeur présentée par un élève nous indique : « *Ca me passe au-dessus […] je bloque, je n'en fais rien de ce que l'élève dit moi je suis plus terre à terre en tant que prof »* (N42, ACS 1), considérant qu'il a *été « formé autrement ».* Aussi, les valeurs exprimées par les élèves ne font pas milieu de vie pour l'enseignant se référant à sa formation académique pour justifier d'une autre préférence. Dès lors, on comprend que ce qui fait valeur c'est l'opportunité d'un retravail visant des savoirs avec l'hypothèse d'un impact sur le développement moral et non une mise en débat de normes et de valeurs. Nous considérons en outre que cette manière de faire se veut pragmatique du point de vue de l'enseignant, en cela qu'elle relève d'une manière de faire se voulant au plus près du contexte de vie de l'élève. Néanmoins, elle ne fait pas évoluer le référentiel d'enseignement, qui reste centré sur l'objet scolaire et non sur celui des valeurs. Nous avons déjà pu illustrer une forme d'instrumentalisation du milieu de vie de l'élève perceptible par un adossement à des fins d'apprentissages scolaires (chapitre 5, section 2.2).

Nous rejoignons Awais qui voit dans cette manière de faire une forme de « maïeutique philosophique qui cherche à faire se développer la pensée dans l'esprit de l'interlocuteur » (2014, p. 48). Cette étude, menée en Suisse romande, éclaire nos résultats de recherche en cela qu'elle vise à appréhender la concordance entre l'intention, formulée par les enseignants, de former aux valeurs démocratiques, et l'écart dans les faits. Les principaux résultats font état d'enseignants enrôlés dans leur statut de porteurs de savoirs, ce qui se traduit par des tâches de questionnements formulés aux élèves visant à faire valider les réponses attendues. Nous considérons qu'une telle manière de faire ne permet pas d'atteindre pleinement l'objectif d'une éducation aux valeurs démocratiques, dans la mesure où l'animation des séances de débat repose sur la distribution de rôles assignés, entre des élèves qui débattent et d'autres qui observent et évaluent les protagonistes. Aussi, une telle modalité inscrit les élèves dans leur métier (Perrenoud, 2012), ils suivent les consignes données et s'acquittent de leurs attributions. En outre, elle amène les enseignants à s'intéresser davantage à la forme du débat en s'attachant au respect du cadre institué (Awais, 2014). En conséquence, ils minorent le contenu et plus particulièrement la prise en compte de ce qui fait valeur pour les élèves dans une situation de vie donnée. Si ces éléments contribuent à renseigner quant à la compréhension de la logique d'agir de l'enseignant, nous rajoutons à ces apports une autre approche, compréhensive, en cela que le milieu de vie de l'élève ne fait pas milieu de vie pour l'enseignant. C'est-à-dire que les valeurs portées par les élèves ne font pas encore préférence en termes de prise en compte pour l'enseignant. En effet, il nous apparait un conflit entre un système de préférence inscrit dans la communauté des enseignants ayant un statut institué, celui-ci est orienté vers une dynamique de transmission de connaissance, et les valeurs du milieu de vie de l'élève dont le retravail est susceptible d'engager une dynamique de développement moral.

Cette analyse amène une réflexion théorique sur l'activité induite chez l'élève, dès lors que l'enseignant oriente sa pratique vers une logique de transmission de savoirs. Noé soulève l'hypothèse de provoquer une réaction réflexe chez les élèves : « Ah ça y est, le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts » (N 242, ACC1), les éloignant d'une expression authentique de leurs points de vue en valeurs offrant l'opportunité d'un retravail. Ainsi, progressivement, la réflexion s'enrichit d'une évaluation sous la forme d'hypothèse, de ce qui est impacté chez l'élève dès lors que l'enseignant se cantonne à un rôle de transmission directe, dirons-nous, pour exemplifier une position de paroles visant à expliciter et à administrer exclusivement des savoirs. D'une certaine manière, on peut dire que les enseignants découvrent le point de vue de l'élève à travers une approche interprétative de ce que font ses manières de faire sur lui.

Au fil de l'étude, on voit apparaître non un abandon des savoirs, mais une prise en compte en parallèle du milieu de vie de l'élève. La lecture des tableaux synoptiques des *verbatim* portant sur l'orientation de l'activité le confirme (chapitre 4, section 2.3). En effet, pour les trois enseignants, subsiste une orientation de l'activité tournée vers le domaine de la transmission des connaissances (chapitre 4, section 4.3, voir le second indicateur), et concomitamment une émergence de la prise en compte des valeurs en jeu dans les situations travaillées (chapitre 4, section 2.3, voir le quatrième indicateur). Aussi, une forme de stabilité dans la pratique professionnelle est bousculée, induisant un mouvement vers une nouvelle professionnalité émergente (Jorro, 2014). Ce processus aboutit à un nouvel équilibre, traduisant une augmentation de la « puissance normative » (L. Durrive, 2015a, p. 75) en cela qu'elle double l'attractivité de la transmission de la connaissance par une prise en compte du milieu de vie de l'élève.

3.2.2.2 Le repérage d'une dynamique de mouvement de l'activité entre enseignant et élèves

Le suivi longitudinal de l'activité des enseignants témoigne d'un déplacement de l'activité pour incarner davantage ce que Lenoir et ses collaborateurs définissent par « l'intervention éducative » (Lenoir et *al.*, 2002, p. 11). Dans une telle approche, l'accent est mis sur la nécessité de construire une relation sociale nécessaire entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'une centration de l'analyse sur l'action de l'enseignant en charge de transformer l'état intérieur de l'apprenant. Une dynamique « intrusive » (p. 13) est ainsi observée par l'enseignant qui aborde l'élève avec la complexité d'un « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158). Ce construit théorique permet de rendre compte de la densité et de la richesse née de l'enchevêtrement de l'expérience du sujet et des apprentissages qui en résultent que la prise en compte des valeurs permet de soutenir en vue du développement du sujet. Le terme « intervention » est préféré à celui de « relation » en cela qu'il traduit une activité orientée vers les éléments qui fondent les interactions enseignant-élèves en leur attribuant des significations. Dans notre étude, l'intervention de l'enseignant ne se positionne plus uniquement entre l'élève et le savoir (Lenoir et *al.*, 2002) mais également entre l'élève et ses valeurs. Aussi, l'analyse peut prétendre s'ouvrir à une dimension plus globale, considérant comme impossible d'aborder séparément la pratique de l'enseignant de l'activité des élèves, les liant comme un tout pratique et théorique permettant de postuler de nouvelles perspectives de recherche. Notre approche ambitionne ainsi d'aborder l'activité humaine dans sa globalité (Schwartz, 2000b).

Ces apports nous amènent à entrer dans l'analyse d'une configuration d'activité conjointe entre enseignant et élèves, sous la forme d'une appréciation par le premier de ce que fait sa parole sur les seconds. Aussi, on assiste à la confirmation d'une interdépendance entre individus qui, tout en s'affirmant comme autonomes, peuvent à travers des situations vécues entrer dans des apprentissages réciproques (J. Guérin, 2012). Des auteurs ont montré l'existence d'interactions dissimulées entre élèves, qui apparaissent comme irrecevables au regard des normes scolaires (Sirota, 1988). D'autres élèves alternent entre des moments où ils jouent le jeu scolaire, en répondant à des questions sans nécessairement viser des apprentissages, et des moments où ils engagent des échanges entre pairs sans rapport avec le cours enseigné (J. Guérin, Pasco, & Riff, 2008). A cet égard, les auteurs rappellent que la salle de classe est également un lieu de vie où les préoccupations des élèves peuvent différer des attendus de l'enseignant.

Aussi, que pouvons-nous dire dans le cadre de notre recherche de la configuration d'activité engageant enseignants et élèves sur le plan scientifique ?

Nos résultats montrent un recentrement de l'activité de l'enseignant. Celui-ci reste l'instigateur des situations scolaires et en assure la pérennité grâce à son engagement. En revanche son activité change de nature. Nous pouvons-dire qu'en adoptant une plus forte sensibilité axiologique, il s'éloigne des règles d'agir globalement admise dans la communauté professionnelle. De manière métaphorique, il semble quitter son centre pour s'inscrire en périphérie. Néanmoins, il nous apparait plutôt un recentrement qui traduit des intentions professionnelles de transmission des savoirs qui se doublent d'une perspective développementale pour l'élève sur le plan moral. Dès lors, la dimension apprentissage-développement est assumée comme une actualisation des règles du métier pour s'inscrire au cœur des expériences de l'élève. Analyser comment le milieu de vie de l'élève peut entrer progressivement dans le système de préférence de l'enseignant nécessite de s'intéresser à la manière dont les élèves contribuent à l'activité conjointe avec les enseignants. Les élèves sont incités à se rapprocher de leurs expériences de vie pour les mettre en débat en tant qu'objet de travail partagé par le groupe d'élèves participant aux échanges. A leur tour, ils sont invités à vivre un déplacement dans leur rapport au savoir scolaire, en faisant état de leur « monde propre » (Von Uexküll, 1984, p. 80) comme ingrédient servant des objectifs d'acquisitions. La centration du débat en classe sur le milieu de

vie produit un déplacement conjoint dans les préoccupations des enseignants et des élèves. Ce déplacement apparaît *a priori* comme centrifuge pour l'enseignant, en cela qu'il s'écarte de la focalisation sur les savoirs scolaires, mais traduit davantage un recentrement comme nous avons pu le voir, et centripète pour l'élève car invité à rejoindre ses valeurs propres par le prisme de ses expériences de vie comme objet de travail socio-historico-culturellement situé.

Cette analyse de l'activité nous amène à poursuivre le raisonnement en revenant sur le contrat didactique (Brousseau, 1990) déjà évoqué plus haut, qui postule d'une activité conjointe teintée de préoccupations épistémiques. Débattre en classe avec des visées de développement moral chez l'élève induit, comme nous venons de le voir, de réorienter l'activité selon un mouvement centrifuge pour l'un et centripète pour l'autre. Débattre en classe, avec comme centre de gravité le milieu de vie de l'élève, nécessite de tordre le contrat didactique pour l'orienter vers des propriétés adidactiques. L'enjeu consiste à s'éloigner d'une configuration de l'activité centrée sur des savoirs pour privilégier une entrée par les valeurs, qui modifie l'orientation de l'activité conjointe. Cette dynamique anime le processus d'enseignement par la prise en considération des débats de valeurs, par l'enseignant comme par l'élève, en tant que vecteur d'une expérience d'apprentissage-développement partagée. L'animation du débat en classe devient ainsi le lieu de l'expression d'une intersubjectivité entre acteurs, enseignant-élèves et élèves-élèves, dans la mesure où chacun s'engage dans des échanges verbaux, en partageant ses points de vue en valeurs. Freire souligne cet aspect en indiquant que « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (2001, p. 80).

Par ailleurs, nous rajoutons une dimension intrasubjective rendue opératoire par la dynamique interventionnelle (Lenoir et *al.*, 2002) de l'enseignant avec comme enjeu de dépasser les rôles assignés par la forme scolaire (Vincent, 2008). Nous postulons qu'une telle conceptualisation de l'activité permet de rendre possible l'émergence du principe de « mitoyenneté » (Laffitte, 2006, p. 25) qui traduit la capacité à faire-vivre le sentiment de fraternité dans un groupe. Nous rappelons qu'un tel objectif correspond aux finalités assignées à l'EMC (Connac, 2017 ; Kahn, 2015).

3.2.2.3 Un processus transformatif modélisable

Notre double approche, transformative et compréhensive, nous permet de tracer le processus de développement professionnel des enseignants en prise avec le dispositif du débat (voir chapitre 4, plus particulièrement les sections 1, 2 et 3). La double dynamique de l'activité, qui est d'abord « productive [puis]constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31), en liant conduite du débat et apprentissages qui en résultent, nous permet de postuler l'existence d'indices de déplacement de l'activité. Nous nous attachons dorénavant à conceptualiser comment le milieu de vie de l'élève fait progressivement valeur pour les enseignants, en perturbant certaines normes d'agir routinières dans la pratique.

Thievenaz propose d'analyser la pratique enseignante à travers la modification de leurs habitudes, dynamique qui est concomitante de la transformation du réel qu'elle ambitionne d'affecter (2013). L'auteur définit ces changements par « des transformations silencieuses » (p. 287), qui s'opèrent dans la pratique ordinaire sans que les enseignants en aient nécessairement conscience. A cet égard, nous pouvons postuler que l'animation du débat par les enseignants, sans l'outillage de recherche, est lui aussi source de développement à condition qu'un retour réflexif sur sa pratique ait pu avoir lieu. L'application du dispositif de recherche accélère, renforce et inscrit dans la durée des apprentissages, pour aboutir à un développement professionnel potentialisé. Ainsi, animer des interactions entre élèves en tenant compte du style de préconisation du chercheur, oblige l'enseignant à adopter une attitude systémique tenant compte de la dimension située de l'action, des sujets-élèves pour lesquels le but est

de passer d'une réalité donnée à une réalité transformée, et de ses propres configurations d'agir qui s'inscrivent nécessairement dans une continuité (Clanet, 2005, p. 14) rendant complexe l'intelligibilité de l'agir. Dans une logique d'enseignement-apprentissage, une part de stabilité dans la pratique est observée. Clanet évoque l'existence de modalités de l'interaction maître-élève qu'il définit comme un « organisateur des pratiques » (2007, p. 1). Des interactions langagières, avec pour objet d'engager les élèves dans la tâche, permettent de rendre compte d'une certaine régularité dans les choix effectués en situation par les enseignants. Durand et Veyrunes (2005) évoquent une typicalisation de l'activité enseignante, sous la forme de séquences et de signes réguliers identifiés grâce à l'analyse du couplage enseignant-élèves, ouvrant ainsi la voie à des modélisations de l'activité (2005). La reconnaissance par l'enseignant lui-même dans sa pratique d'émotions-types, d'actions-types ou encore de préoccupations-types, constituent des « empans d'activité » permettant au professionnel de gagner en efficience (Durand, Saury, & Sève, 2006, p. 62). Les auteurs évoquent une mise en tension productive de savoirs entre le singulier de situations vécues et la dimension générique qui permet des apprentissages modélisables. Nous repérons une proximité avec les travaux de Schwartz et la dialectique féconde entre adhérence et désadhérence déjà développés dans notre thèse (voir chapitre 2, section 3.3). Néanmoins, nous inscrivons ces études dans une logique d'enseignement-apprentissage. Nos travaux se distinguent en cela qu'ils sont davantage en phase avec une dynamique d'enseignement-développement, accordant ainsi une place plus importante au domaine des valeurs, par une approche critique de l'agir de l'enseignant. Si ce dernier n'abandonne pas la perspective de produire des apprentissages scolaires chez l'élève, il y ajoute une autre finalité, avec pour objectif une visée de développement moral. Certes cette finalité est prévue dans le cadre du programme d'EMC, mais il doit désormais choisir comment s'y prendre à partir du milieu de vie de l'élève. En cela, il convoque de nouvelles exigences par une multi-finalité de ses tâches, augmentée d'une attention axiologique qui va induire une complexification de ses préoccupations. Aussi, les situations professionnelles qui se présentent à lui sont moins anticipables que lors de moments d'enseignement plus traditionnels. En effet, dans la mesure où l'enseignant s'engage dans de nouvelles manières de penser et de faire, les traces de l'expérience passée ne peuvent prendre le statut de ressource pour l'enseignant, ce qui nécessite un renouvellement de son système de référentiel.

Nous faisons l'hypothèse d'un processus de construction de nouvelles régularités dans la pratique, sur la base d'une triple combinaison d'apprentissages, grâce à une démarche d'enquête (Dewey, 1993). Tout d'abord, cela commence par une dynamique de repérage, par les enseignants, de gestes professionnels identifiés dans leur agir et dans celui des pairs. A ce stade, la prise en compte se limite à la description technique du geste repéré pour son potentiel plus ou moins exploité. Puis c'est ensuite l'attribution de significations aux choix opérés en situation par les protagonistes. Celles-ci passent par un partage de points de vue visant à décrire et à interpréter l'intentionnalité du geste technique sur fond de préférence des membres du groupe de pairs professionnels. Il est nécessaire de dépasser les gestes opératoires ; « c'est aussi la construction d'une autre façon de voir le monde » (Zeitler, 2013, p. 257). Les interactions verbales jouent un rôle important tant elles permettent d'amener de la polémique et de la déstabilisation dans les préférences et références des uns et des autres (L. Durrive, 2015). Les valeurs qui émergent dans les échanges correspondent à ce qu'il importe de partager et ce qui rend compte de l'engagement d'un sujet dans une tâche. Barbier évoque ce qu'il appelle des « offres de significations à intention et à effet de construction de sens » chez les participants à l'échange (2004, p. 137). On se situe ainsi bien à l'opposé d'un dialogue gratuit, dirons-nous, tant il ambitionne de produire du savoir en accordant le primat à l'agir en situation.

Enfin, les échanges s'ouvrent sur la formulation d'alternatives en termes de manières de faire, comportant une évaluation de l'impact des propositions d'action sur le développement moral de l'élève. Autrement dit, le milieu de vie de l'élève passe par les propres instances d'appréciation des enseignants, devenant ainsi à leur tour leur propre milieu, au sens où l'entend Canguilhem (1965). Il en ressort de « nouvelles habitudes d'interprétation » (Zeitler, 2014, p. 21) qui rendent compte de la construction de significations personnelles, collectives et partagées, en référence à du vécu singulier, et toujours dans une logique prospective et proactive jusqu'à aboutir à « une intelligibilité nouvelle » (Veyrunes, 2011, p. 151) de l'activité enseignante. Cette mise en tension entre le présent d'une situation et le futur souhaité pour l'élève constitue la dynamique qui fait entrer le milieu de vie de l'élève dans le champ préférentiel des enseignants. Nous proposons de notionnaliser ce processus par un agir interprétatif qui définit, selon nous, l'engagement du sujet dans une mise à distance de son activité par l'attribution de significations à son vécu, rendant compte de l'orientation-efficacité de ses normes d'action. Nous rajoutons que ce triple processus est à comprendre dans une logique circulaire, qui est nécessairement sans fin. Néanmoins, et en l'état, si on peut postuler d'un certain nombre d'apprentissages, on ne peut raisonnablement acter d'un développement professionnel dans la mesure où ce mouvement se cantonne pour une large part à du discursif, certes en référence à de l'agir.

Nous considérons que le développement professionnel est effectif lorsqu'il aboutit à une transformation pérenne des manières de faire, comportant à la fois un caractère observable et pouvant être commenté avec l'hypothèse d'un impact sur l'élève. Aussi, un double processus se greffe à la triple combinaison décrite précédemment. D'une part, le renouvellement d'un geste du métier, pour gagner en légitimité, doit obtenir une reconnaissance dans une culture socio – professionnelle déterminée, même si elle se situe à un niveau très localisé. On sait que « l'éthos professionnel » (Jorro, 2009, p. 13) joue un rôle significatif dans le développement identitaire ; la valorisation par le groupe de pairs des nouveaux gestes professionnels mobilisés en situation est déterminante dans ce processus. D'autre part, la restauration d'un nouvel équilibre dans la pratique donne lieu à une « habitude d'activité qui génère la répétition de l'action » (Zeitler, 2014, p. 260). La notion « d'expérience sédimentée » (Rogalski & Leplat, 2011, p. 7) rend compte de cette aptitude à répéter l'exécution de gestes inédits pour le professionnel, non pas dans une logique mécanique mais bien en conservant une capacité à actualiser ses manières de faire en permanence selon des éléments situationnels. Les auteurs soulignent le processus dynamique par lequel l'instant présent à vivre prend en compte une nouvelle expérience acquise précédemment. La manifestation corporelle du geste constitue une étape significative qui participe du phénomène que nous décrivons. Cette sédimentation de l'expérience physiquement visible chez le professionnel affranchit « les frontières entre le biologique et l'historique » (Schwartz, 2011, p. 154). La mise en synergie de ces entités permet de sceller une nouvelle stabilité perturbée initialement par des prescriptions nouvelles faites à l'enseignant.

Notre étude rend compte de la complexité avec laquelle le développement professionnel s'engage en situation d'analyse du travail. Aussi, nous confirmons que notre approche se situe à l'opposé de conceptions du type holistique ou cognitiviste, qui abordent l'activité enseignante sur la base d'un « répertoire déjà-là d'éléments culturels (techniques, normes, *habitus*…), ou d'entités cognitives (représentations, programmes, pré-conceptions, scripts, scénarios…) prescrivant les actions en toutes circonstances » (Durand *et al.*, 2006, p. 63). Dans de telles approches, l'activité est déterminée par le passé, moyennant des ajustements en situation.

3.2.2.4 Une illustration du processus transformatif modélisé

Afin de clarifier ces éléments de discussion, nous proposons d'exemplifier brièvement ce processus en nous référant à l'activité de Clarisse. Le tableau ci-dessous permet de tracer le processus de changement. Nous observons à la fois la triple combinaison visant des apprentissages, ainsi que le double processus de développement professionnel (voir première colonne du tableau) ainsi que la définition des composants du processus (voir deuxième colonne du tableau). Les troisième et quatrième colonnes recensent les gestes professionnels tandis que la dernière fait référence à l'expérience.
Nous rendons compte de ce processus par l'évocation d'un passage où Clarisse fait le choix de résumer les différentes prises de parole (ACC1, C233), par une catégorisation spontanée visant la transmission de connaissances (pour une analyse plus détaillée, voir chapitre 4, section 2.2.2.2). Ce choix est remis en cause par les pairs lors de l'ACC1 (N 242, ACC1) en raison du caractère classique de la démarche qui ne semble pas en phase avec l'ambition de viser le développement moral. A l'évocation de son deuxième débat, elle souligne avoir procédé à un choix s'opposant désormais explicitement à cette manière de faire. Ainsi, plutôt que de reformuler, comme lors du premier débat, en cherchant dans les propos d'élèves ce qui fait savoir scolaire, elle fait le choix de poser des questions pour sortir les élèves de leur zone de confort (C281, ACS1). Elle se montre désormais préoccupée à faire émerger de l'authenticité dans les échanges « parce qu'il faut vraiment [provoquer] un vrai débat [ne pas reproduire] un truc de surface ou quelque chose de centré sur les connaissances » (C281, ACS2). Elle met ainsi à distance ses réflexes de métier visant à prioriser sur la transmission de connaissances. S'ensuit une valorisation des pairs professionnels (N162, ACC3) et l'instauration d'un nouvel équilibre composé des gestes professionnels nouvellement acquis (N143, ACC3). Nous proposons une synthèse de la triple combinaison et du double processus de développement professionnel (tableau 17).

Intitulé du processus	Définition des composants du processus	Description des gestes professionnels	Analyse des gestes Professionnels	Référence à l'expérience
Une triple combinaison visant des apprentissages professionnels	Repérage de gestes techniques	Clarisse utilise les paroles des élèves pour transmettre des savoirs (ACC1, C233)	Repérage par les pairs d'une dynamique de conceptualisation typique du métier	Identification d'une routine du métier
	Attribution de significations	Déstabilisation opérée par les pairs qui considèrent que la manière de faire ne promeut pa un travail sur les valeurs (N 242, ACC1)	Manière de faire qui ne favorise pas un travail sur les valeurs	Déstabilisation de la routine
	Evaluation de l'impact sur le développement des élèves	Clarisse cherche désormais à davantage « explorer » (C281, ACS2)	Nouvelle orientation de son activité	Association entre dimension opératoire et symbolique du métier
Un double processus visant un développement professionnel	Valorisation d'un nouveau geste par les pairs	Noé souligne la qualité des prises de parole des élèves qui lui apparaissent authentiques (N162, ACC3)	Repérage et évaluation de l'impact du geste professionnel sur l'élève	Valorisation du geste opératoire et de la dimension symbolique par le groupe de pairs
	Acquisition d'une nouvelle stabilité	Clarisse commente sa pratique en indiquant qu'elle cherche désormais à « les laisser explorer » (N143, ACC3)	Consolidation des choix opérés par Clarisse	Mise en place d'une nouvelle routine de métier

Tableau 17 : Synthèse de la triple combinaison et du double processus de développement professionnel

Nous pouvons ainsi affirmer que le milieu de vie de l'élève, en rejoignant désormais le système de préférences de l'enseignant, conduit celui-ci à une professionnalité émergente entendue comme l'engagement, perceptible par le sujet lui-même tout comme par les observateurs extérieurs, de changements dans l'activité qui conduisent à la redéfinition progressive de son agir (Jorro, 2014). La professionnalité entendue ainsi se rapproche de l'exercice de la normativité[42]. En faisant l'expérience des normes, Clarisse engage un renouvellement de sa pratique alors qu'elle ne disposait pas initialement des gestes du métier lui permettant de conduire un travail sur « la valeur des valeurs » (Chauvigné, 2018, p. 12 ; Mougniotte, 1996, p. 104), comme préconisé par notre protocole. A ce titre, nous soulignons la fécondité du travail mené par Jorro sur la distinction entre la dimension opératoire et symbolique du « geste professionnel » (Jorro & Dangouloff, 2018, p. 3). Ses travaux amènent de la complexité dans l'analyse du métier et permettent de rendre intelligible la manière avec laquelle s'opère les changements dans la pratique. Son outillage conceptuel nous permet de postuler qu'un changement de manières de faire qui ne se prescrit pas sur le mode de la démonstration de gestes techniques, qu'il suffirait de reproduire pour un résultat attendu tel un kit de bonnes pratiques ; mais plutôt comme un travail dialectique inscrit dans la durée qui porte sur la signification du geste lui-même. Autrement dit, ce n'est pas le geste qui fait signification, mais l'attribution de valeurs aux gestes (voir chapitre 2, section 5.2).

[42] Pour retrouver la définition, voir chapitre 2, section 1.1.

3.2.3 Un troisième obstacle de professionnalité : Des gestes du métier qui font obstacle à la prise en compte du milieu de vie

3.2.3.1 Le métier d'enseignant entre continuité et nouveauté

Un troisième obstacle de professionnalité apparaît à travers l'activité issue des normes de métier qui, mobilisées sans distinction, ne favorisent pas la valorisation du milieu de vie des élèves. Cette argumentation se justifie par l'existence de savoirs du métier plus ou moins explicitement partagés par la communauté professionnelle. « L'épistémé quotidienne » traduit cet ensemble de savoirs qui fonde du commun partagé par les enseignants en général (Tardif & Gauthier, 1996, p. 223). Ces derniers utilisent ainsi « des " routines " qui sont des " façons de faire " propres au métier » (Amigues, 2002, p. 203). Il faut néanmoins comprendre que ces emprunts ne sont pas exclusivement des décalques de gestes techniques reproduits de manière spontanée. Il persiste toujours une dose d'aménagement. On y décèle également des similitudes en termes de manières de penser et de raisons d'agir, que les enseignants justifient en concordance avec leurs opérations. Un lien peut être fait avec les « forces de rappel » (Schwartz, 2015, p. 146 ; Schwartz & Durrive, 2009, p. 256), qui font référence à la mobilisation par le professionnel de normes de métier qui lui sont antérieures. Dans une telle approche, la situation *hic et nunc* nécessite que l'enseignant mobilise des ressources lui permettant de passer des contraintes du milieu à des contraintes qui font ressources pour lui. Aussi, c'est le rapport qui évolue de l'enseignant à ces contraintes, les faisant passer d'empêchement à agir à des ressources pour l'action.

Perrenoud défend l'idée que l'agir de l'enseignant est constamment soumis à un contrôle de l'*habitus* selon un mécanisme qu'il décrit en quatre critères (2012). Le premier fait référence à la reproduction des gestes du métier, comme des routines, qui n'exigent plus la mobilisation consciente et explicite de savoirs et de règles. Nous précisons que ce qui traduit sa professionnalité, c'est son rapport à la norme et non la norme elle-même. Le second correspond à la capacité de les mobiliser en situation, lorsque le moment est opportun, ce qui revient pour une large part à l'*habitus*. Nous restons prudent par rapport à cette affirmation dans la mesure où elle donne tout pouvoir à la norme. Nous posons au contraire qu'il y a toujours une prise d'initiative fut-elle minime du vivant humain. Le troisième critère correspond à la dimension la moins consciente de l'*habitus.* Elle survient lorsque l'enseignant exerce des microrégulations intentionnelles et rationnelles conformément à « l'intelligence du *kaïros* » (Schwartz, 2000a, p. 35-37). Enfin, le dernier survient dans l'urgence des situations par la mobilisation de schèmes qui combinent perception, prise de décision et savoirs explicites mobilisés par l'acteur (2012). Nous nous inscrivons dans une distinction fondamentale avec l'approche de Perrenoud en cela que s'il admet l'existence de schème, l'approche que nous mobilisons nie leur existence. Nous pouvons néanmoins acter qu'une part de l'activité de l'enseignant qui ne lui est pas directement accessible et qui nécessite un retravail comme nous avons pu le mettre en œuvre à travers notre protocole de recherche. Nous nous référons aux travaux de l'auteur en cela que nous reconnaissons l'existence dans la pratique enseignante d'un « *curriculum*, visible ou caché » (p. 183) qui rend compte d'une pratique routinière ou « d'improvisation réglée » (p. 184). Celles-ci structurent l'activité mais pour autant elles n'existent que parce qu'elles sont reconnues par l'enseignant lui-même (Canguilhem, 1947).

Nous avons déjà montré avec les apports de l'approche ergologique que les enseignants ne font jamais usage de ces savoirs de manière rigoureusement mécanique, mais au contraire les abordent par le prisme de la normativité (voir chapitre 2, section 2.3.3). Ils montrent une capacité à les réinterroger, à les adapter et à les faire évoluer en fonction des exigences des situations. Des auteurs définissent la

capacité de l'enseignant à rendre compte de ces choix en situation par les termes « d'exigence de rationalité » (Tardif & Gauthier, 1996, p. 223). Ils produisent ainsi à leur tour des savoirs sur le métier participant pour une large part à un nouveau commun à partager. Le métier n'est ainsi jamais complètement stabilisé, même si on repère des usages qui permettent aux professionnels de se reconnaitre dans une identité partagée (Jorro, 2009), soit une forme de culture professionnelle, qui va au-delà de ce que peut contenir un référentiel métier. Nous nous référons à la clinique de l'activité développée par Clot (1999) dont les ressorts théoriques reposent sur les travaux de Vygotski (2014). Ses apports amènent d'autres éléments de compréhension sur la part que prend l'acteur dans cet héritage commun. Clot repère des invariants opératoires dans la pratique enseignante, comme une forme de mémoire intemporelle et collective générant une orientation prescriptive de l'action. En effet, celle-ci prend le statut d'une auto-prescription en tant qu'elle est générée par le professionnel lui-même. Ce dernier s'inscrit dès lors dans « un rapport d'introspection en voulant correspondre à ce qu'il peut appréhender du métier d'un point de vue socio - professionnel et ce qu'il est en mesure de s'approprier » (Jorro, 2009, p. 16). Cette attractivité signifiante pour l'enseignant rejaillit dans les choix opérés en situation qui sont, pour une part, référés à cette définition.

Nous revenons à la distinction entre « genre et style professionnel » (Clot & Faïta, 2000 p. 1). Il faut bien relever que ces deux entités ne s'opposent pas, tout comme le genre ne disparait pas dans le style, dans la mesure où il est transformé par l'acteur. Nous repérons ces apports théoriques dans nos résultats (voir chapitre 4, section 2.4), notamment par la persistance, tout au long de l'étude, des habitudes de métier qui se doublent, pour chacun des enseignants, d'éléments que nous référons au style professionnel. L'ajout d'ingrédients personnels sous la forme de manières d'être, de penser et de faire, traduit la dimension transformatrice de l'activité par de nouveaux principes d'agir que le professionnel s'applique à lui-même. Il y a donc bien développement du genre par le style, mais également inversement dans la mesure où on repère un retour itératif entre ces composants de l'activité. D'une certaine manière, nous défendons l'idée que la polarisation de l'activité enseignante autour du milieu de vie, telle qu'observée dans notre recherche, revivifie le genre métier en cela qu'il s'enrichit des expertises individuelles et partagées tournées vers un objet inédit. C'est principalement la signification des choix opérés en prise avec les interactions verbales qui constituent des ressources pour les acteurs. Valorisé par les enseignants, le milieu de vie prend ainsi une forme d'agentivité, dans la mesure où il est potentiellement générateur de transformation de l'activité des participants qui s'ouvrent à des pratiques renouvelées. A un autre niveau, il permet de comprendre l'activité des protagonistes de situations, par la description de ce qui conditionne ses choix en situation. Néanmoins, le milieu de vie ne peut acquérir un statut d'agentivité sans la prise en compte des acteurs, pour qui il doit faire préférence. C'est donc bien l'enseignant, en tant qu'acteur agissant, qui donne une fonction au milieu de vie qui va bien au-delà d'un objet de travail parmi d'autres.

3.2.3.2 Le genre professionnel comme potentiel obstacle à la prise en compte du milieu de vie

Après avoir démontré des formes de régularité dans la pratique enseignante, nous pouvons désormais engager la discussion en montrant en quoi elles peuvent constituer un obstacle à la prise en compte du milieu de vie de l'élève. Pour guider le propos, nous retenons un geste du métier[43], le questionnement

[43] Nous avons expliqué la distinction opérée par Jorro entre geste du métier et geste professionnel (chapitre 2, section 5.2). Nous utilisons ici le premier terme en tant que le geste décrit est représentatif du métier lui-même.

aux élèves, en nous appuyant sur des références scientifiques pour justifier de son caractère représentatif du genre professionnel.

Astolfi souligne la nature du questionnement de l'enseignant, orientée « par l'avancée notionnelle telle qu'il l'a prévue dans sa progression » (1990, p. 23). L'auteur introduit la notion de « coutume didactique » (p. 23) pour rendre compte de la qualité des dialogues dans la classe ainsi que la manière avec laquelle les élèves répondent au questionnement de l'enseignant sans nécessairement entrer en profondeur dans les apprentissages. Par exemple, s'agissant de la résolution d'un problème mathématiques, les élèves se sentent obligés d'utiliser tous les nombres de l'énoncé, jusqu'à aboutir à un résultat plausible. Ils ne répondent pas vraiment à la question posée, mais plutôt à l'enseignant, en tentant de décoder ses attentes et de s'y ajuster pour satisfaire à une exigence purement scolaire. Guérin souligne que les enseignants questionnent les élèves en sachant déjà ce qu'ils vont répondre (2012b). Les interactions enseignant-élèves prennent ainsi « la forme de l'ostention » (Salin, 1999, p. 327) qui définit la nature du questionnement de l'enseignant dans sa logique de faire trouver le savoir derrière une tâche scolaire. Ainsi, une succession de questions peut faire perdre de vue le savoir à transmettre, jusqu'à prendre le risque de « tomber dans un jeu de devinette » (Hindryckx & Schneider, 2019, p. 60). Ce procédé rend compte, pour une large part, des configurations de l'activité entre les enseignants et les élèves, qui restent invisibles aux protagonistes.

Nous avons repéré la mobilisation de telles pratiques de questionnement dans la conduite du débat, dont les visées ne relèvent pourtant pas exclusivement de connaissances à transmettre. Les enseignants questionnent les élèves, les guident et les orientent vers la « bonne » réponse, celle que l'enseignant aurait tendance à considérer comme la plus conventionnelle, socialement acceptable. Or, s'agissant d'un objet de travail qui prend appui sur le milieu de vie de l'élève, on ne peut postuler de bonne réponse, ou alors on prend le risque de traiter les valeurs avec le statut de principes qui s'imposent de l'extérieur au sujet. Nous postulons que les valeurs ne sont pas des savoirs comme les autres. Elles ne se laissent pas délimiter de la même manière qu'une connaissance et résistent parfois au langage lequel n'est pas toujours apte à rendre compte de la finesse avec laquelle on cherche à décrire l'expérience en dépit de l'enjeu formatif pour le travailleur (Astier, 2004). L'utilisation de ces gestes amène les élèves à vouloir satisfaire les attentes des enseignants en cherchant à évaluer, voire deviner ses attendus. Dès lors, « l'intervention éducative », au sens où le décrit Lenoir et ses collaborateurs ne se fait pas (Lenoir *et al.*, 2002, p. 11). Les enseignants ne parviennent pas à se placer dans un rapport visant à interroger le point de vue authentique de l'élève. On assiste ainsi à une neutralisation de la relation éducative qui se situe à distance du milieu de vie de l'élève, crispant toute ambition transformatrice.

Les enseignants vont ainsi progressivement interroger la signification de ces gestes du métier à usage relativement spontané, dirons-nous, en cherchant à évaluer l'impact sur le développement moral de l'élève. En partant de formulation de questions précises, claires et orientées, ils vont progressivement s'orienter vers des verbalisations imprécises, floues, et sans chercher précisément une réponse attendue. Ces choix apparaissent teintés d'étrangeté pour les enseignants qui rendent compte de leur caractère contradictoire, voire paradoxal, tant ils s'éloignent de ce que la formation initiale promeut. Ils évoquent progressivement la pertinence de poser des questions dérangeantes pour faire émerger les dilemmes et contradictions éventuels dans les points de vue des élèves. D'autres manières de faire consistent davantage en des relances, selon les préceptes de Mucchielli (2013), dont les questions sont davantage en phase avec l'entretien d'aide et de face-à-face.

Nous repérons ainsi un développement professionnel manifeste par la remise en cause de manières de faire standardisées et l'attribution de nouveaux gestes professionnels rendant compte d'une transformation de leur activité. Pour reprendre le triangle de l'activité « agir, savoir, valeur » (Schwartz,

2015, p. 148), l'agir de l'enseignant se traduit par un geste renouvelé *in situ*, justifié par des savoirs issus des échanges entre pairs. Ceux-ci accordent du crédit à d'autre manière de faire, choix qui rend compte d'une orientation de l'activité en valeur préférentielle, car portée par l'ambition d'impacter durablement le développement moral des élèves.

Nous avons recensé (voir chapitre 4, section 3.4) une synthèse des manières d'être, de faire et de penser propices à une pratique se révélant en concordance avec une dynamique visant le développement moral des élèves. Les gestes décrits, qu'ils soient symboliques ou techniques, se situent pour une large part en contradiction avec le genre professionnel. Aussi, nous postulons que transmettre les valeurs en valorisant le milieu de vie de l'élève, avec comme ambition son développement moral, est une pratique globalement contre-intuitive d'un point de vue professionnel. Nous mettons à jour un malentendu, en tant qu'il suffirait de pratiquer le métier d'enseignant sans le réinterroger pour transmettre les valeurs au sens où l'entend Chauvigne (2018). Notre réflexion nous éloigne du paradigme de l'Homme rationnel, appelé à traiter de l'information sur le modèle de la commande d'inspiration béhavioriste. Dans une telle approche, « il y a forclusion de la dimension axiologique du problème et des choix éthiques et politiques qui commandent son traitement » (Fabre, 2014, p. 5).

Nous retrouvons les arguments qui sous-tendent ce malentendu dans une autre étude de Burton et Flammang portant sur l'analyse de la pratique enseignante, mettant en parallèle la stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant, et une autre centrée sur l'élève (2003). Cette dernière se caractérise par un processus qui vise à donner un rôle actif à l'apprenant. De manière plus précise, il lui est demandé d'expérimenter la démarche scientifique en lui cédant les initiatives en termes d'identification des problèmes, de formulation des hypothèses, de propositions d'expérimentation, de recueil des données, jusqu'à la formulation de conclusions. Cette recherche a été menée auprès de 14 enseignants et leurs classes, soit 1202 élèves répartis dans 26 établissements scolaires. Alors que les enseignants devaient laisser l'initiative aux élèves, tant au niveau du temps de parole que des marges d'autonomie dans la tâche, les résultats font plutôt apparaître qu'ils tendent à « reproduire les schémas comportementaux dictées par leur *habitus* professionnel » (Burton & Flammang, 2003, p. 64-65). Ils contrôlent les échanges et réduisent significativement la part d'initiative qui devait leur revenir. Ainsi les élèves se retrouvent réduits à écouter les enseignants ou à appliquer leurs préconisations de laboratoire.

Ces résultats renforcent la validité de nos résultats, qui sont concordants à ces données. Si le cadre théorique, l'objet et la méthodologie de recueil et d'analyse des données diffèrent, nos études ont en commun de s'attacher à analyser la pratique enseignante dans une logique longitudinale. On retrouve ainsi cette mobilisation de gestes du métier que nous avons observée dans un contexte où on les interpelle pourtant. Cette concordance traduit la force des *habitus* de métier (Perrenoud, 2012) et rend compte d'un versant moins étudié de la recherche, abordant les acquis de l'expérience comme un problème (Astier, 2004). Dans le cas présent, la restitution d'un cadre de pratique de référence dans un nouvel objet se fait sans y apporter la souplesse nécessaire afin de bonifier l'expérience acquise.

Nos apports sont de nature à outiller théoriquement mais également pratiquement les tenants des Questions Socialement Vives (Legardez, 2017, Panissal, 2016, L.Simonneaux & J. Simonneaux), les pratiques du débat en classe (Tozzi, 2003, 2012), les réflexions autour de l'éducation à la citoyenneté comportant des visées émancipatrices explicitées (Audigier, 1999 ; Connac, 2017 ; Kahn, 2015) et plus largement les travaux se réclamant du positionnement philosophique porté par un idéal délibératif et une éthique de la discussion (Habermas, 2014).

3.2.3.3 Vers une dimension de l'enseignement à tendance axiologique

Si nous avons observé des indices de développement professionnel chez les enseignants, nous sommes également en mesure de postuler du développement personnel de professionnels eux-mêmes. En effet, l'interrogation éthique, à travers un regard qu'ils portent sur la norme, va apparaître tout au long de la recherche, jusqu'à rendre compte de l'osmose entre valeurs du métier et valeurs personnelles. Les enseignants sont amenés à se questionner intimement, dirons-nous, pour traduire l'ancrage profond dans le sujet du type de valeurs qu'ils veulent transmettre aux élèves (Point, 2017). Exposés à divers possibles en termes d'agir en situation, ils construisent et reconstruisent leur cadre de référence, ce qui prouve d'un cheminement qui rompt ou au moins réinterroge les manières de faire habituelles.

Le recentrement sur la dimension axiologique de l'enseignement interpelle une approche du métier se voulant essentiellement centrée sur des connaissances didactiques et pédagogiques qu'il suffirait de maîtriser pour accompagner l'élève dans son développement moral. Nous définissons cette forme d'attirance de l'enseignant pour la transmission de connaissances, comme un paradigme de l'enseignant à tendance toute épistémique. Cette posture se trouve interrogée par notre recherche qui nous amène à envisager une nouvelle tendance orientée vers un enseignant davantage en phase avec des visées axiologiques. En ambitionnant de transmettre des valeurs, les enseignants sont à leur tour obligés de faire « l'expérience axiologique » (Chabridon & Jorro, 2010, p. 97) qui participe de la dimension constructive de l'activité de l'enseignant (Samurçay & Rabardel, 2004). Cette expérience se définit par la découverte chez les élèves d'autres systèmes de valeurs, ignorés jusqu'à présent par le dialogue qui s'ouvre avec ses propres normes et valeurs. Des dilemmes vont émerger de ce dialogue marqué par la rencontre discordante entre ce qui est attendu par l'enseignant et ce qui est dit par les élèves ; phénomène actant de l'émergence d'une nouvelle professionnalité.

Néanmoins, nous précisons que cette vision ne doit pas être entendue comme un renoncement à la prise en compte des compétences déclaratives de l'enseignant. En effet, une tentation de le désigner comme tout axiologique ne serait pas valide, en cela que les apports conceptuels participent de la transmission des valeurs. En outre, nous rappelons notre attachement à considérer l'enseignant comme étant celui chargé de transmettre les savoirs, mais nous l'invitons à élargir ses perspectives en reconnaissant l'importance du milieu de vie de l'élève, véritable creuset de développement et d'apprentissage.

Dans la mise en œuvre des étapes du débat en classe, avec comme centre de gravité le milieu de vie de l'élève, nous observons une interpellation éthique de l'enseignant. Ce point de résultat rend bien compte que l'enseignant ne se réduit pas à un être rationnel doté presqu'exclusivement d'une rationalité fondée et construite notamment sur la base de répertoires de compétences qu'il suffirait de mobiliser pour se développer professionnellement, ou encore de méthodes d'enseignement à appliquer en l'état (Altet, 2003). La composante éthique du métier d'enseignant est fondamentale. Nous nous plaçons sur ce terrain-là pour rendre compte de la nécessaire réflexion à mener par les enseignants dans ce domaine dans l'optique d'un travail visant le développement moral de l'élève. L'enjeu est d'éviter toute sorte d'unilatéralisme qui empêche de voir que l'élève est aussi pris dans des débats de valeur, qu'il a aussi un point de vue propre comme reflet d'une expérience de la vie sociale. Celle-ci le marque et oriente toute la réception qu'il a du discours à l'école.

Nous nous éloignons ainsi d'une approche fondamentalement constructiviste et techniciste, susceptible à elle seule de répondre à la définition de ce qu'est un enseignant compétent. Nous avons déjà démontré qu'il est « impossible et invivable » (Schwartz, 2007, p. 130) (chapitre 2, section 2.2) de

s'appuyer sur la première anticipation pour prescrire et décrire l'agir humain. Ramené à l'enseignant, celle-ci se traduit par le référentiel métier, mais également par ce que le genre professionnel codifie pour faire communauté de pratiques. Cet ensemble de références sur lesquelles s'appuie l'enseignant ne suffit pas à appréhender le débat en classe avec nos visées.

Il nous semble bénéfique de chercher à comprendre le développement professionnel à travers les initiatives prises par l'enseignant sur les nombreuses contraintes qu'il rencontre en situation, en y joignant une prise en compte de ses débats de valeurs. Aussi, l'écart avec ce que le métier prescrit comme manières de faire n'est pas à comprendre comme un frein ou un handicap. Il est au contraire lié à l'expérience humaine ; toute la pertinence d'un engagement dans l'action est à juger dans la manière dont l'enseignant gère l'écart entre la situation qu'il rencontre et ce que demande le métier. Dès lors, l'enseignant aborde la situation avec ses propres normes, qu'il réaménage pour tenir compte des normes du métier et de ce que requiert l'ici-maintenant. Il convient ainsi de pister la production de normes par l'enseignant, pour rendre compte de la manière avec laquelle il adapte et s'adapte à de nouvelles prescriptions, l'amenant à produire de nouveaux savoirs sur le métier lui-même. Cette expérience repose sur un certain rapport au milieu et génère de nouvelles « prises » sur le milieu qui fondent ces nouveaux savoirs tout en transformant son auteur.

Si nous nous situons à l'opposé d'une approche visant la neutralité par « une sorte d'exérèse de point de vue » (Schwartz, 2000a, p. 50) en valeurs ; nous restons néanmoins prudent à ne pas considérer que tout est savoir. En cela nous rejoignons les apports de Tardif et Gauthier (1996) évoquent le piège de « l'excès ethnographique » (p. 217) qui nous amènerait à « traiter toute production symbolique, tout construit discursif, toute pratique orientée et même toute forme humaine de vie comme s'ils procédaient du savoir » (p. 217). Nous rajoutons qu'une telle approche exposerait à une disqualification pour relativisme ; toute donnée ne peut constituer en l'état brut un savoir qui fait autorité. Nous partageons le point de vue des auteurs qui défendent l'idée que les savoirs de l'enseignant se fondent sur une dynamique intersubjective et pour des visées d'autrui (Tardif & Gauthier, 1996). Ils comportent une dimension nécessairement polémique, en cela qu'ils supportent la critique qui s'inscrit au cœur du DD3P, et plus particulièrement dans le pôle deux où dialoguent en tension des savoirs et des valeurs en prise avec l'agir. Le troisième pôle permet de retraiter les savoirs issus de l'activité en les passant au crible de la critique, du croisement des points de vue. L'échange par le partage des expertises constitue ainsi un tiers-lieu symbolique de construction de savoirs. Le collectif tient, dès lors, une place fondamentale, afin de garantir la validité d'un savoir situé et élaboré collégialement par le prisme des apports de chacun, préservant d'une disqualification pour relativisme.

Dans notre expérimentation, les savoirs sont discutés en référence au milieu de vie de l'élève. Nous insistons sur l'importance de fonder cette approche sur une *praxis* éprouvée et ouverte aux partages du travail, incluant un réel « usage de soi » (Schwartz & L. Durrive, 2009, p. 260). En effet, les critères de validité se réfèrent à des faits qui fonctionnent comme « une butée du réel » (L. Durrive, 2015a, p. 150). La mobilisation d'un croquis dans le protocole du débat permet d'acter d'une référence commune ne pouvant faire débat. L'environnement d'une situation ne peut être réduit à autre chose qu'à un donné établi. En revanche, la manière dont les points de vue des acteurs ont impacté les événements, ou encore la manière dont les acteurs ont recentré l'action en fonction de leurs intentions, sont autant d'éléments qui permettent d'ouvrir un espace de réflexion et d'apprentissage, par des significations que les acteurs peuvent s'échanger au fil des interactions. Cette forme d'épaisseur qu'induit la prise en compte des délibérations et des raisons d'agir permet de produire des savoirs commensurables avec les savoirs déjà reconnus par le métier notamment. Dès lors, l'analyse se situe au pôle de l'historique qui devient double ; il est celui du temps synchronique vécu par le narrateur, en prise avec une situation,

tout comme il constitue le retravail à distance asynchronique, sur un moment reporté, dans le cadre d'une autoconfrontation.
Nous précisons encore que le savoir ne se réduit néanmoins pas à la somme des connaissances mobilisée par les participants, ce qui reviendrait à défendre une approche-programme déguisée. Le dispositif a un double effet, il génère de la connaissance mais il déplace aussi les points de vue des participants, ce qui les transforme, change durablement leur façon de voir, d'interpréter le monde, c'est en cela que le DD3P est épistémique et transformatif. Pour cela, il s'agit d'entrer dans la complexité de situations d'enseignement qui laissent une large place à l'activité entendue comme un « corps soi » (Schwartz, 2011, p. 10). Aussi, il nous paraît pertinent de s'affranchir de toute frontière afin de préserver l'unité de l'activité humaine (Schwartz, 2000b). La dimension éthique participe ainsi fondamentalement de l'analyse du phénomène que nous cherchons à tracer.

3.2.3.4 Le milieu de vie, un référentiel à faible anticipation

Nous avons jusqu'à présent abordé la pratique enseignante sous l'angle de l'animation des échanges verbaux dans la conduite de la classe, laissant dans l'ombre une partie du travail de l'enseignant. Altet introduit une clarification notionnelle d'une « pratique enseignante » (2003, p. 34) qui ne se réduit pas au face-à-face avec les élèves, mais englobe également la préparation de cours. Cette dimension rend compte du travail d'anticipation, et permet d'illustrer la globalité du processus mobilisé par l'enseignant dans l'exercice du débat. Nous adoptons une distinction entre deux phases de l'enseignement ; celle dite « interactive » (Riff & Durand, 1993, p. 81) pour laquelle, l'enseignant est en présence des élèves, et celle qualifiée de « pré ou post séance » (p. 81) selon qu'elle ait lieu en amont ou en aval du temps de la classe, et qui se caractérise par un travail solitaire en l'absence des élèves. Si cette distinction permet de fournir un cadre heuristique d'analyse de l'activité enseignante, nous résistons avec Flavier (2016) à une distinction dans les faits dont le principe serait aussi formel. En effet, l'enseignant construit ses séances en anticipant quelque peu sur la base des caractéristiques des élèves de la classe. Mais la planification est en amont de la leçon et elle n'est pas modifiée, elle est clôturée avant l'intervention. En revanche, ce que fait « réellement » l'enseignant n'est effectivement pas strictement conforme à ce qui a été anticipé. Ainsi la planification est plus à comprendre comme l'ouverture de possibles dont le temps de l'intervention amènera l'actualisation et la mise en œuvre de certains de ces possibles. Aussi, nous soulignons une itérativité entre ces deux temps, qui est continue et contingente. Nous pouvons confirmer que « le travail du professionnel n'est donc ni improvisé et aléatoire, ni totalement prédéterminé » (Flavier, 2016, p. 96).
Nous nous basons sur des apports du courant de recherche teachers'thinking, et plus particulièrement, une note de synthèse sur ce thème (Wanlin, 2009). Les enseignants recourent à différents niveaux de planification, essentiellement pour trois raisons : « Des raisons organisationnelles et administratives, des raisons personnelles et psychologiques ainsi que des raisons pédagogiques » (p. 90). Nous nous intéressons davantage aux deux derniers points.
Les résultats de cette synthèse montrent que les tâches de planification servent, essentiellement, à réduire l'incertitude ainsi que les imprévus qui pourraient surgir dans les situations d'enseignement avec les élèves. L'enjeu est de garantir à la fois une certaine forme de sérénité lors de l'animation du cours, mais également de gagner en efficacité. Nous retrouvons ces résultats dans nos données de verbalisation [mettre lien vers la partie « résultats »]. Nous précisons que nous n'avons pas prescrit de modalité de préparation de la séance aux enseignants, étant entendu qu'un tel processus participe de l'activité du professionnel. Nous observons que les trois enseignants ont spontanément élaboré en

amont des séances, et sans aucune concertation entre eux, une accroche à utiliser pour la première étape du protocole du débat. Celle-ci est vouée à faire émerger une situation d'élève. Le matériau utilisé était tantôt composé d'une scénarisation s'appuyant sur des extraits vidéo, tantôt des planches de dessin, de brefs exposés de l'actualité ou des problématisations liées au thème du débat. L'enjeu était d'abord fonctionnel, car il consistait à recueillir une situation servant de support au débat à venir ; plus largement il s'agissait de donner de l'intérêt à cette forme d'enseignement dialogique. Ce travail d'élaboration rend compte d'une action anticipatrice des séances et d'une volonté d'enrôler les élèves dans la tâche. Nos résultats nous rapprochent de ceux évoqués plus haut ; on relève chez les enseignants une volonté de se rassurer par ce travail en amont, en essayant de circonscrire le sujet pour réduire au maximum l'imprévisibilité. Par ailleurs, un impact en termes d'efficacité a souvent été souligné.

Nous rejoignons également les données qui montrent que le modèle de planification tylérien, préconisant de débuter la planification par l'énoncé des objectifs, puis de continuer en spécifiant l'organisation des activités d'apprentissage et de clore avec leur évaluation, n'est pas appliqué dans la réalité (Dessus, 2000). Les enseignants ont plutôt fait état d'autres procédures se rapprochant du modèle de « l'îlot de rationalité » (Fourez, 1997, p. 221), sans néanmoins s'y confondre. L'enjeu consiste à rassembler des savoirs en lien avec un thème à traiter, à recenser ce qui fait débat en y intégrant des éléments de contexte. C'est donc l'aboutissement d'une élaboration et d'un construit théorique qui visent à circonscrire tous les éléments participants d'une problématique, et pouvant faire l'objet d'une discussion rationnelle. Par ailleurs, sa nature est pluridisciplinaire et rend compte de la complexité du phénomène observé (1997).

Notre recherche met en évidence le caractère imprévisible des interactions en situation de débat, et l'impossibilité d'anticiper ce que le milieu de chaque élève contient et qui va surgir de manière aléatoire dans les échanges. Habituellement, les préoccupations de l'enseignant planifiant la séance sont prioritairement orientées vers des contenus à enseigner, suivis par la prise en compte des caractéristiques des élèves pour terminer avec les aspects matériels (Dessus, 2000). Nous observons la difficulté, voire l'impossibilité, d'anticiper l'émergence de systèmes de valeurs des élèves, qui sont par ailleurs souvent éloignés de celui des enseignants, notamment dans les réseaux d'éducation prioritaires (Chabridon & Jorro, 2010). Les réactions des élèves se limitent pour une grande part à de « l'imprévu » (Jean, 2008, p. 64), entendu comme des prises de parole qui sortant « de la planification » (p. 64) et qui exposent l'enseignant à de « l'événement » (p. 64), que l'auteur définit comme étant « inimaginable, imprévisible par l'enseignant lui-même […] dans le monde construit par l'enseignant » (p. 63). Ces aléas vont ensuite faire l'objet d'une nouvelle compréhension, par l'attribution de signification, comme nous avons déjà pu le démontrer plus-haut (voir chapitre 4, section 1.1.4), pour constituer progressivement de nouvelles routines d'agir.

Dès lors, ce qui prime *hic et nunc*, c'est ce que nous nommons une forme d'intelligence de l'imprévisible. Progressivement, les enseignants se construisent de nouveau référents théorico-pratiques. Néanmoins, et pour une large part, c'est « l'intuition et l'improvisation [qui] constituent des habiletés importantes dont l'enseignant peut se servir lors de ses interventions pédagogiques » (Jutras, 2010, p. 195). Cette capacité à recevoir de l'inédit constitue, dès lors, une aptitude que l'enseignant développe en continu par son dialogue avec les normes. Son travail n'est donc plus complètement improvisé, mais toujours aléatoire et, pour une large part, inattendu. Ses ajustements constituent progressivement un marqueur de développement professionnel, en cela qu'il transforme de l'inattendu en produisant des gestes ajustés sur des micro-moments pourtant à fort potentiel déstabilisant (Jean, 2008).

De manière encore plus précise, l'enseignant agit avec ce qu'il a saisi dans le débat et ne se contente pas de faire émerger des dilemmes enfouis chez l'élève. Il propose de les traiter, les reformule et les relance dans le débat « public » dans la mesure où il conserve l'objectif d'éducation. Il s'agit ainsi de faire remonter à la surface des points de vue qui guident l'action des élèves ; les soumettre à la critique non seulement des autres participants mais aussi et surtout de ce qui fait valeur et savoir pour l'école ; et finalement, avoir fait en sorte que l'élève sorte de la séance avec au moins un doute fécond sur sa façon de voir, sinon davantage ; un vrai déplacement de point de vue, une nouvelle approche de la question. L'enseignant n'abandonne pas sa vocation de transmettre les valeurs républicaines, il provoque la rencontre entre les valeurs qui émergent d'une ouverture au milieu de vie de l'élève et les valeurs que l'école défend légitimement. Notre présupposé d'éducabilité est bien de penser que les valeurs républicaines pourront faire grandir l'être normatif.

Les résultats de notre étude montrent une forme de réingénierie pédagogique. En effet, en centrant le débat sur la prise en compte du milieu de vie, l'enseignant est peu en capacité d'anticiper ce qui émerge, l'imprévisibilité y est fortement exacerbée. En revanche, à partir des éléments énoncés lors du débat, il est contraint de s'engager dans un travail d'élaboration et de conceptualisation, afin d'anticiper la séance de feedback aux élèves. Des traces de cette activité sont repérables, comme l'atteste le tableau ci-dessous servant de support de présentation pour l'enseignant à l'issue de ce temps de retour sur le débat. Nous illustrons ce processus avec une photo du tableau annoté par Evelyne, et qui rend compte du travail d'anticipation (photo 3).

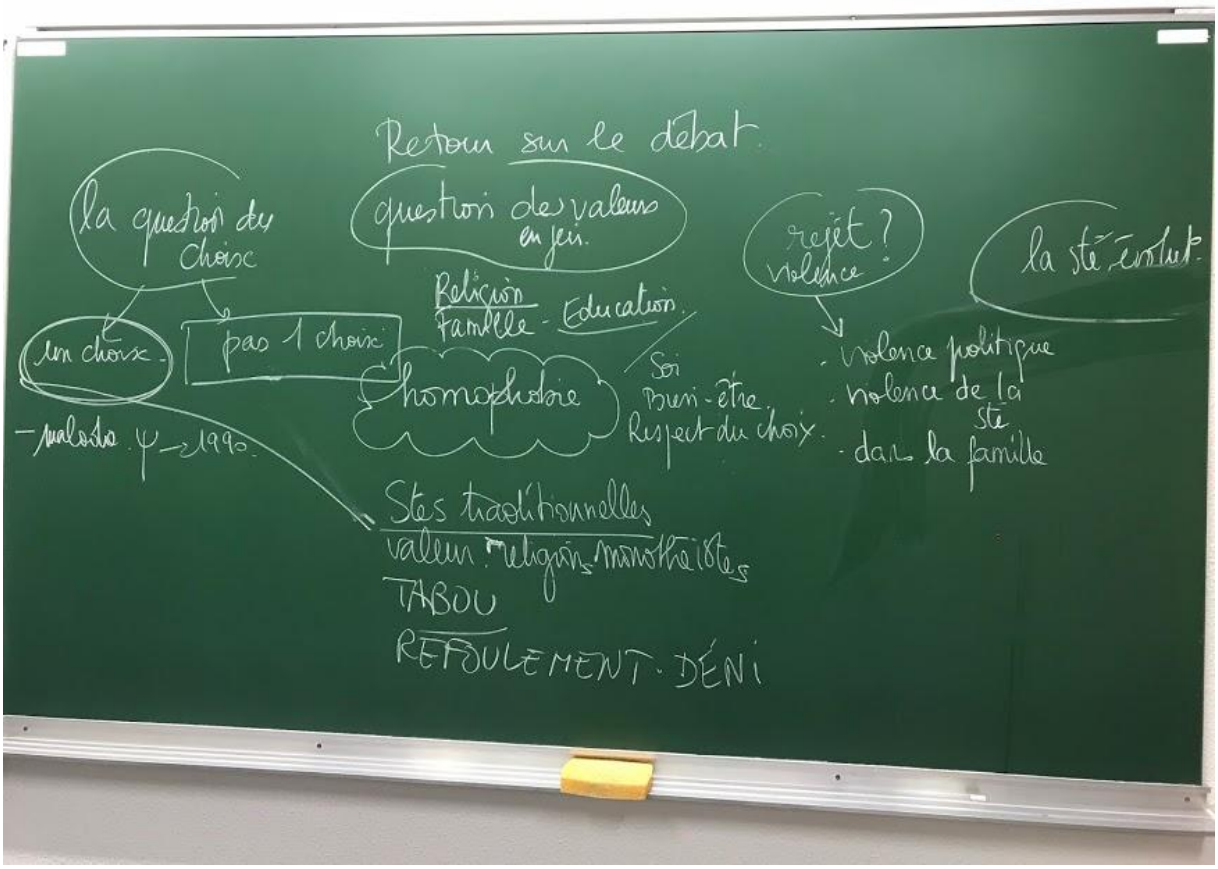


Photo 3 : Tableau annoté par Evelyne lors de la séance du feedback

Chapitre 6
Conclusion

Au démarrage de l'étude nous évoquions des zones d'ombre qui se sont infiltrées dans notre pratique professionnelle. En pensant à nos nombreux entretiens éducatifs menés auprès des élèves, nous nous demandions ce que nous avions bien pu faire « de leur génie ». Nous faisions état des dilemmes et préoccupations recueillis auprès des enseignants et des élèves voués à s'éprouver mutuellement autour de tâches plus ou moins partagées.

A l'aune de ce travail, nous ne sortons pas indemne de ce cheminement scientifique. Fidèle à une entrée activité, nous ressentons une transformation mêlant nos espaces personnels, professionnels et scientifiques. Nous faisons état d'un déplacement de point de vue, de nouvelles compréhensions induisant de nouvelles manières de regarder et d'intervenir dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Notre enquête auprès des enseignants, les effets produits par notre méthodologie de recherche et enfin les résultats qui ont émergés, sont autant d'éléments qui réalimentent conceptuellement nos propres manières d'être, de penser et de faire (section 1).

Nous présentons tout d'abord les limites que nous assignons à notre étude du fait des spécificités méthodologiques retenues et du profil des participants (section 2). Nous soumettons ensuite nos nouvelles compréhensions de formules injonctives auxquelles nous adhérons de longue date, et qui circulent dans le langage courant comme des « allant de soi », des évidences que plus grand monde n'interroge et qui pourtant participent pour une part des identités professionnelles de ceux en charge de contribuer à la formation des futurs citoyens. Nous proposons d'en illustrer trois, tant elles nous semblent significatives de ce que l'intervention-recherche menée a produit comme nouvelles normes de référence sur notre personne. Nous analysons successivement les injonctions de « donner la parole aux élèves », de « mettre l'élève au centre du système » et enfin celles de « transmettre les valeurs de la République ». Fort de ces développements, nous terminons par l'ouverture d'une réflexion qui interroge la formation des adultes (section 3).

6.1 Limites de l'étude

La première limite de la portée de notre étude repose sur le choix du cadre théorique et méthodologique. Nous nous inscrivons dans une étude qualitative relevant de l'étude de cas, aussi avons-nous bien conscience que nous ne pouvons prétendre à la généralisation de nos résultats. Les trois enseignants participants à l'expérimentation du protocole du débat et aux entretiens d'autoconfrontation ne peuvent être représentatifs de l'ensemble des professeurs engagés en faveur du développement moral des élèves. Néanmoins, le fait que nos résultats rejoignent, avec un grain d'analyse certes plus fin, d'autres recherches renforcent la validité scientifique de notre thèse. Nous avons illustré la proximité de nos résultats avec une autre étude de cas (Awais, 2014)(voir chapitre 5, section 3.2.1) mais aussi avec une recherche du type quantitative (Burton & Flammang, 2003)(voir chapitre 5, section 3.3.2). Cette dernière, si le caractère quantitatif en assure la généralisation, ses spécificités méthodologiques minorent la compréhension fine des processus mobilisés par les acteurs pour s'acquitter de leurs tâches.

La deuxième limite porte sur le profil des trois participants. Etant des professeurs aguerris, et parallèlement engagés dans des dispositifs de formation en tant que formateurs, ils présentent une aptitude probablement plus prononcée que des enseignants ordinaires à réfléchir sur leurs manières de faire et à proposer des alternatives en termes d'agir. Nous pouvons en inférer que les résultats auraient probablement été différents s'il s'agissait de novices du fait des préoccupations autres. En cela, ce profil singulier a sans doute accéléré l'émergence d'une activité « productive et constructive » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 31) ce qui constitue également un bénéfice pour notre étude longitudinale sur un empan temporel d'une année.

En outre, nous rajoutons que la déstabilisation observée chez les enseignants lors de l'animation des premiers débats, (voir chapitre 4, section 2.1) renforce notre thèse relativement à l'obstacle de professionnalité. En effet, en dépit de leurs compétences avérées, ils n'ont pas été en mesure de produire un agir en référence pouvant répondre à l'ambition de travailler sur la base du milieu de vie des élèves. Nous rajoutons que leur capacité à réfléchir sur le métier, confirmée par leur statut de formateur, a permis de renforcer la qualité des données de verbalisation recueillies participant d'autant de la richesse de leur exploitation scientifique.

La troisième limite relève d'un souci de faisabilité. Le choix méthodologique de privilégier l'activité des enseignants nous a amené à désinvestir l'analyse de l'activité des élèves. Or, celle-ci procède, pour une part, des choix opérés par l'enseignant en situation. Le prolongement de notre étude, par la reprise de l'outillage méthodologique en adaptant notamment la méthode d'entretien au profil des élèves, reste à envisager. Nous précisons tout de même que l'activité des élèves n'est pas totalement absente de toute prise en compte. En effet, une part de leur activité est retraitée à travers les points de vue des enseignants, nous y avons donc indirectement accès.

6.2 Développement de notre propre puissance normative

Notre étude a produit des effets sur nos propres normes et valeurs par l'activité retravaillée. Nous somme désormais attentif à prendre appui sur les milieux de vie des apprenants sans jamais rien renoncer aux savoirs à transmettre. Une telle orientation nous apparait comme particulièrement

exigeante dans la mesure où elle nécessite des qualités d'écoute importantes et une aptitude à saisir l'expérience des normes des apprenants pour en faire un objet de travail sur fond de valeurs à retraiter. En outre, nous reprenons quelques slogans qui participent de notre éthos professionnel en particulier, et peut-être dans une plus large mesure des métiers de l'éducation, pour rendre compte d'une transformation personnelle à l'issue de notre recherche.

Le premier slogan fonctionne comme une évidence, un standard des métiers de l'enseignement et de l'éducation demandant à tout professionnel de « donner la parole aux élèves ». Or, comme nous l'avons vu à travers nos résultats, cette parole peut subir différentes avaries. Elle peut être ignorée, détournée voire encore instrumentalisée à des fins éloignées de l'ambition de participer au développement moral des élèves. Aussi, elle peut devenir un matériau scolaire au même titre qu'un livre. Or, si nous accédons à cette métaphore, la parole des élèves n'est pas un document comme un autre. Elle recouvre des délibérations et raisons d'agir qui leur permettent de faire l'expérience des normes jusqu'au cœur de leur agir. Neutraliser ses débats de normes et de valeurs, c'est enseigner les valeurs en ignorant la portée du point de vue des élèves.

Nous gardons de cette étude l'extrême complexité de ce que signifie le fait de « donner la parole aux élèves ». On ne peut simplifier la consistance de ces propos au risque de maximiser le jeu théâtral scolaire qui amène l'élève à répondre à l'enseignant pour satisfaire à des attendus sans les éprouver. L'enseignant, pour sa part, est tenté de mobiliser la parole de l'élève pour finalement attendre certaines réponses plus que d'autres. De telles dispositions rendent impossibles toute velléité d'agir durablement sur les comportements des élèves en vue de leur future insertion en tant que citoyen.

Le second est un slogan politique qui traverse les temps et qui interpelle tous les métiers de l'accompagnement ; « mettre l'élève au centre du système ». Nous l'abordons désormais à travers un autre prisme. Au fond, se réclamer d'une telle intention, c'est peut-être prendre l'élève à partir de son centre, à savoir de ce qui fait milieu de vie pour lui. Parvenir à accéder à ce qui fait référence et préférence pour quelqu'un de précis, en étant capable d'accompagner une mise en dialogue sans jamais rien lâcher des enjeux institutionnels, constitue une approche à un grain plus fin qui fait désormais sens pour nous.

Il nous importe d'aborder cet aspect avec une prudence importante à considérer au risque de nuire à la portée de notre réflexion. Nous ne souhaitons en aucun cas remplacer un slogan par un autre, ce qui reviendrait à adhérer à une forme de toute puissance de la norme. Au contraire, c'est bien l'élève qui lui donne sens et consistance jusqu'à en faire sa propre référence. Derrière notre approche, il est question de toute une démarche réflexive, compréhensive qui s'articule autour de visées opératoires. Ignorer ce point, c'est ignorer le cheminement qu'il est nécessaire d'engager dont on ne connait jamais à l'avance l'issue. En effet, s'adresser à l'élève en considérant son milieu de vie, c'est reconnaitre l'existence de sa normativité. Cela nécessite d'être en capacité de se saisir de toutes les normes, pas uniquement celles logées au cœur de l'institution, mais également celles plus clandestines, plus domestiques, plus éloignées de celles à rejoindre.

Ce choix a un prix pour l'enseignant, l'éducateur, le formateur. En effet, il nécessite d'être capable de naviguer dans l'incertitude, l'imprévu, l'instable. Il induit d'accepter de se mettre en danger, de s'exposer à du tout venant, que l'on pourrait comprendre comme perdre la face si on adoptait un point de vue traditionnaliste. Or, on perd la face quand on perd quelque chose : l'enseignant pris en défaut alors qu'il laisse croire qu'il sait tout. Mais si le professeur se positionne comme celui qui ne sait pas tout, posture que nous défendons, alors il n'est plus pris en défaut et ne perd plus la face, au contraire même il redonne de la légitimité à la posture qu'il défend, à savoir être fragilisable, prendre des risques.

Dans notre discussion, nous évoquions la nécessité d'acquérir l'intelligence de l'imprévisible. Précisément, parvenir à un tel construit, c'est mener une réflexion éthique sur soi alimentée par les concepts, c'est reconnaitre son propre point de vue, celui-là même qui oriente ses choix et qui porte nos actions. Se reconnaitre comme un être éthique, c'est passer d'une relation éducative qui ne dit rien de la qualité et de la nature du lien, à une intervention éducative qui assume une responsabilité éthique. Or un tel choix nécessite d'entrer dans la complexité de la rencontre avec autrui.

Le troisième slogan résonne comme une injonction faite à tous les fonctionnaires de l'État. En effet, « transmettre les valeurs de la République » est un attendu inscrit dans tous les référentiels de compétences des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. C'est un appel qui n'a subi aucune inflexion au fil de temps, au-delà de l'apport de certaines méthodes pour y parvenir, aspect que nous avons abordé dans notre revue de littérature.

Aujourd'hui, nous comprenons ce principe républicain avec une souplesse qui ne modifie en rien ses exigences. Nos résultats montrent que les valeurs ne sont pas des savoirs comme les autres et ceci sans pour autant renoncer à ses constituants cognitifs. Dans la discussion nous avons montré l'importance de distinguer les valeurs des savoirs et l'impact sur la professionnalité. Comprendre que l'élève, en tant que vivant humain, revendique toujours sa centralité, c'est mettre la focale sur l'importance de ne jamais traiter cette question sans le recours à cette idée et sa prise en compte. Ignorer les points de vue des élèves, dans un débat en classe qui vise l'acquisition des valeurs de la République par et à travers un développement moral, c'est aborder les valeurs avec le statut de principe, celui-ci étant, par nature, indiscutable, figé et pérenne. Or transmettre les valeurs de la République, c'est d'abord les faire vivre. Et vivre, nous l'avons vu avec Canguilhem, c'est accepter d'être polémique avec le milieu de vie, lui-même saturé de normes.

Aussi, il nous apparait aujourd'hui comme fondamental d'aborder cette transmission des valeurs à travers des moments démocratiques sécurisés par l'enseignant au sein de nos écoles. Au fond, le propre de la démocratie, qui est également ce qui fonde sa fragilité, c'est bien d'accepter qu'elle soit chamboulée, bousculée et réinterrogée. L'approche par la normativité, comme l'atteste le recueil des points de vue des élèves à travers les données de verbalisation des enseignants, nous a montré la fécondité d'une telle approche.

Ne pouvant transmettre les valeurs comme on transplante un cœur, il nous importe d'entendre ce travail de transmission comme une opportunité de contester les principes républicains, d'accepter en tant que fonctionnaire de l'État des avis concurrents, d'inscrire un tel travail dans la durée, tout en acceptant l'extrême fragilité liée à la difficulté de faire la preuve des apprentissages réels. Autrement dit, adopter cette dynamique, c'est considérer l'élève moins comme un citoyen abouti, qu'il n'est pas encore d'un point de vue juridique, et plus comme un citoyen en devenir qui cherche, questionne, interroge - bref, un sujet qui délibère sur fond de valeurs.

6.3 La formation des adultes réinterrogée

Si ces points nous interpellent dans notre compréhension, ils interrogent également et encore plus directement la professionnalité enseignante. Celle-ci étant à même, comme nous l'avons vu, d'engager la responsabilité de l'enseignant confiée par l'État de transmettre les valeurs de la République. Pour y parvenir, l'Education Nationale s'est dotée d'un outil sous la forme d'un programme ; l'Enseignement Moral et Civique. Nous avons montré que cet appel à travailler sur les valeurs relève d'un caractère d'étrangeté pour les enseignants. Les résultats, prolongés sous la forme d'une discussion, nous amène à affirmer une thèse principale que nous rappelons ici brièvement. En effet, nous faisons état de

l'existence d'un obstacle de professionnalité. Autrement dit, les gestes professionnels habituellement mobilisés, et qui font leur preuve en ce qui concerne l'enseignement de connaissances, s'ils sont mobilisés sans être discutés, contrarient la formation au développement moral des élèves. En ce sens, le milieu de vie est un obstacle à la professionnalité abordée non comme une dynamique mais un état caractérisé par sa stabilité. Par exemple, une manière de faire jugée comme produisant les résultats escomptés sur les apprentissages en termes de savoirs, si elle est mobilisée de manière identique au-delà de l'activité engagée dans le champ des valeurs, produit un effet minorant le développement moral. Nous rappelons que nous ne rejetons pas ces manières de faire plus habituelles tant elles forment les soubassements d'autres formes d'acquisition. Aussi, il ne s'agit pas de les opposer, de les cliver mais au contraire de considérer qu'ils peuvent venir densifier les possibles. D'une certaine manière il s'agirait d'alimenter des réservoirs d'alternatives.

Notre contribution vise à alerter sur la nécessité de redécouvrir des manières de faire, de les transformer voire de les doubler avec d'autres gestes, qui dès lors engagent l'enseignant dans un processus de développement professionnel. Ces gestes réinventés peuvent, comme nous avons pu le voir, se situer à l'opposé des manières de faire plus ou moins standardisées. Pour toutes ces raisons, nous considérons qu'enseigner les valeurs est une pratique contre-intuitive d'un point de vue de la professionnalité, celle-ci s'entendant en fonction de l'idéal enseignant.

Nous avons pu lister ces gestes à l'issue de la restitution des résultats. Nous mettons en garde le lecteur sur une tentation de les saisir tel un mode d'emploi qu'il suffirait de mobiliser pour produire les effets escomptés, démarche qui se situe à l'extrême opposé de notre épistémologie. Ils ne sont pas à utiliser, au sens fort du terme. Ils peuvent espérer être efficients uniquement grâce à l'usage qui en est fait. Or faire usage, c'est considérer l'existence d'un usager qui agit avec ses propres normes. Cela nécessite qu'on ne puisse les aborder sans les retraiter en situation avec son lot de délibérations et de raisons d'agir. Nous rajoutons qu'ils n'ont aucun sens si l'on ignore l'importance de les faire dialoguer, au sens où nous l'entendons, avec les concepts.

En cela, il nous apparaît que la démarche qui a conduit à repérer ces gestes professionnels, peut être abordée tel un processus à vivre dans le champ de dispositifs à destination des adultes. Impossible, en effet, d'instruire ces gestes sur un mode laboratoire. Aussi, cet aspect nous conduit à réinterroger la formation des adultes.

Nous voyons la professionnalité comme un rapport au métier ; cette phrase est lourde de sens. Elle signifie que pour se réclamer d'une professionnalité, et être capable d'en faire la preuve sur le terrain de l'application, il faut nécessairement passer par le prisme de sa propre activité, l'interroger, la fragiliser, la démonter, la réaménager, mais la remonter aussi pour gagner en autorité auprès des élèves. Pour ce faire, elle nécessite de passer au crible du triangle de l'activité. Maintenir ce prisme garanti de situer le travail de l'analyse au niveau du débat de normes et de valeurs, c'est s'assurer d'un débat sur l'activité qui assume de mettre l'activité en débat. Ignorer cette position épistémique, c'est prendre le risque de situer simplement le débat au niveau des « bons » gestes à distribuer. Cette dernière aurait pour conséquence certaine de « simplifier » le vivant humain (Canguilhem, 1947, p. 122). Il n'est en effet pas possible d'échanger des manières de faire en les neutralisant, soit en les éloignant des situations pour lesquelles elles ont pu amener la preuve d'un effet attendu. Ce qui importe, c'est l'efficience du geste, soit tout ce qui n'est pas directement accessible et qui doit passer par une méthode d'analyse. Si les gestes professionnels ne sont pas modélisables pour les raisons évoquées, la méthode pour y parvenir peut, au contraire, se départir d'un essai de modélisation.

Notre protocole de recherche, soit l'alternance entre des temps en situation d'animation de débat suivis d'entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, grâce à un appareillage technique permettant

d'enregistrer les séances fournissant de précieuses traces de l'activité, peut constituer un dispositif de formation. Nous avons revendiqué jusqu'à présent la dimension transformative du protocole soumis à l'épreuve des faits. Aussi, nous l'avons situé davantage comme un dispositif d'accompagnement et de développement professionnel. Nous concluons désormais de son usage à des fins de formation. Sa dimension longitudinale, sa délocalisation dans les milieux du travail, sa capacité à réunir des professionnels aux préoccupations partagées, dans une logique située afin d'en saisir la singularité tant culturelle, sociale, qu'environnementale, sont autant d'ingrédients à considérer. Néanmoins, ces ingrédients ne constituent en soi pas encore une recette. En effet, nous soulevons le problème de l'animateur de ce travail sur l'activité. Faut-il attribuer ce rôle à un chercheur, un formateur hors site, un enseignant concerné par les problèmes à traiter ? En l'état, nous ne pouvons répondre à ces questions tant elles nous semblent devoir passer par une nouvelle étude scientifique.

Mais nous considérons, au-delà du profil professionnel de l'animateur de telles rencontres, qu'il doit être en capacité de comprendre l'apport du concept de milieu de vie au développement professionnel de l'enseignant et ceci plus particulièrement lorsqu'il est question de participer au développement moral de l'élève. C'est un point scientifique essentiel de notre thèse. Le concept de milieu de vie fonctionne comme un puissant levier de développement et d'apprentissage, il est susceptible de révéler des impensés ou, au mieux, des informulés. Penser sa contribution, c'est se situer immanquablement dans le registre de la normativité. C'est considérer le point de vue exposé par les participants avec la force de ce que revêt le « corps-soi » (Schwartz, 2011, p. 158). De manière plus fine, c'est rendre à la parole sa dimension anthropologique susceptible de faire événement dans des expériences vécues pour celui qui en est l'auteur. Autrement dit, c'est être capable de faire dialoguer les valeurs, les savoirs et l'agir en situation.

Nous pensons que le concept de milieu de vie est sous-estimé dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Il l'est peut-être également au niveau de la recherche scientifique tant il nous semble encore contenir des zones inexplorées.

Nous avons pu voir comment ce concept agit sur la professionnalité des enseignants engagés dans la présente étude mais également ses effets lorsqu'on mobilise le concept dans le domaine de la formation d'adultes. Ainsi, Evelyne et Noé décrivent la manière dont ils se sont transformés jusqu'à changer leur manière de former les adultes en mettant au cœur de l'agir l'expérience des normes des apprenants, dynamique qui correspond à un pan des apports conceptuels autour du milieu de vie.

Nous pensons que ce concept peut revitaliser le métier d'enseignant tout comme les missions de formateurs. Il offre une plus-value de sens par l'inscription des gestes professionnels au niveau de leur réception, ceci tant au niveau des élèves que des stagiaires adultes dès lors qu'ils sont perçus à partir de leur centralité.

Cependant, il nous apparaît comme essentiel de faire état d'un élément de prudence quant à nos considérations sur l'usage du concept de milieu de vie avec le modèle de formation suggéré. Nous avons abordé le DD3P sous la forme d'une matrice permettant à des dispositifs de nature diverse d'atteindre en profondeur et de manière durable les dispositions des usagers à agir. Aussi, il nous importe de ne pas proposer un énième dispositif mais bien de les aborder en considérant l'impérieuse nécessité de retravailler les concepts par la rencontre du travail.

Nous espérons que la contribution de cette thèse au débat scientifique ne s'arrêtera pas aux apports décrits tout au long de notre cheminement. Nous aurions pu montrer la pertinence d'utiliser un cadre théorique composite pour produire de la connaissance sur l'objet de recherche, inférer de la conception de modèles de codage de l'activité sur la base des acquis théoriques fournis par la démarche ergologique, fournir de la connaissance pour comprendre comment un dispositif peut durablement agir

sur des dispositions des participants, dispositions à être, à penser et à faire ou d'autres points encore. Mais ce serait oublier que la fonction de ce chapitre présentant des éléments de conclusion ne consiste pas à clore le débat scientifique. D'ailleurs de notre point de vue, toute cette thèse ne constitue qu'une étape dans un cheminement scientifique qui se veut à plus long terme et plus large. Nous postulons qu'il existe encore d'autres voies à explorer à partir des chemins que nous avons commencé à défricher. C'est sur cette perspective que nous souhaitons clore cet écrit.

Références bibliographiques

Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyenne. Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques. *Aster*, *46,* 45-70.

Albero, B. (2010a). De l'idéel au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. In *TICs*. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie*, 67-94. Paris : Editions de la maison des sciences de l'homme.

Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies*, 47-59. Paris : Presses Universitaires de France.

Albero, B. (2010c). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, *4*(1), 7-24. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715

Albero, B., & Guérin, J. (2014). Editorial. Approches de l'activité & Sciences de l'éducation. *TransFormations : Recherches en éducation et formation des adultes Institut CUEEP*, (11), 5-9.

Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une approche rythmologique de la formation. *Education Permanente*, *4*(217), 21-31.

Allam, M.-C., & Wagnon, S. (2018). L'essor des pédagogies alternatives en France : Débats et perspectives. *Tréma, revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, (50). Consulté à l'adresse https://journals.openedition.org/trema/4174?lang=en#quotation

Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (29), 33-44.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Presses Universitaires du Mirail*, (10), 31-43.

Amigues, R. (2002). *L'enseignement comme travail*. Paris : Cognitique Programme École et Sciences Cognitives.

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle*, *Vol. 42*(2), 11-26.

Ancet, P. (2008). La santé dans la différence. *Philosophia Scientae*, (12-2), 35-50. https://doi.org/10.4000/philosophiascientiae.103

André, B., Bouysse, V., Paguet, J.-M., Pajot, B., Poncelet, Y., Rage, M., Baratin, A. (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Paris : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche.

Arciniegas, M. (2013). La communication de l'expérience professionnelle en situation de formation. In *Le travail de l'expérience*, 127-156. Paris : L'Harmattan.

Assemblée des Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Paris.

Astier, P. (2004). Parler d'expérience. *Formation Emploi*, *88*(1), 33-42.

Astolfi, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & formation*, *8*(1), 19-31.

Astolfi, J.-P. (2005). Problèmes scientifiques et pratiques de formation. In *Les formes de l'éducation : Variété et variations*, 65-81. Paris : De Boeck Supérieur.

Astolfi, J.-P. (2017). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF Editeur.

Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la geographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (Thèse de doctorat). Université Paris 7.

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté : Synthèse et mise en débat*. Paris : INRP.

Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Journal of Social Science Education*, *1*(2). https://doi.org/10.2390/jsse-v1-i2-456

Audigier, F. (2007). L'élève, futur citoyen. *Revue internationale d'Education*, (44), 25-34.

Audigier, F. (2012a). Les Éducation à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, *13*(1), 25-38.

Audigier, F. (2012b). Préface. In *Éduquer à la citoyenneté : Construire des compétences sociales et civiques* (11-13). Amiens : SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

Audigier, F. (2015). Les Éducation à… ? Quel bazar !! *Actes du colloque Les « éducations à ... », levier(s) de transformation du système éducatif ?* Mont Saint Aignan.

Awais, N. (2014). L'éducation aux valeurs : Quelles attitudes pour quel monde ? *Actes du colloque Les "éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?*, 36-49.

Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In *Raisons éducatives*. *Théories de l'action et éducation*, 305-317. Paris : De Boeck Supérieur.

Barbier, J.-M. (2004). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In *Valeurs et activités professionnelles : Séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cnam* (115-166). Paris ; Budapest ; Torino : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. (2013). Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In *Le travail de l'expérience*, 13-27. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (2015). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et développement professionnel 17*(1), 5-8.

Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche & Formation*, *42*(1), 99-117.

Barbier, J.-M., & Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : Enjeux et questions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 5-13.

Bateson, G. (1995). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Paris : De Boeck Supérieur.

Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.

Béal, C. (2012). John Stuart Mill et le paternalisme libéral. *Archives de Philosophie*, *Tome 75*(2), 279-290.

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : Découverte.

Becerril Ortega, R. (2010). De la conception à l'usage des instruments pour la formation. *Actes du congrès AREF 2010*, 247-254. Genève.

Bérard, A., Simonneaux, J., & Simonneaux, L. (2016). Les Questions Socialement Vives vectrices d'un activisme agonistique ? *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, (8), 19-31.

Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues : A European Perspective*. London CiCE Central Coordination Unit.

Bergen, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie. *CNRS Editions*, *3*(25), 31-47.

Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Ministère de l'Education Nationale.

Billouet, P. (2014). Le minimalisme dans l'éthique de la discussion. *Coordonné par Guillaume Durand & Michel Fabre*, (Hors-série n°6), 81-90.

Blasi, A. (1980). Bridging Moral Cognition and Moral Action : A Critical Review of the Literature. *Psychological Bulletin*, (1), 1-45.

Bodiguel, J.-L. (2002). Pourquoi a-t-on tant besoin d'éthique ? *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, *4*(1). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2476

Boissinot, A. (2014). Disciplines : L'ère du soupçon. *Administration & Éducation*, (144), 65-72.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourgeois, E. (2010). Evaluation et développement professionnel : Un couple impossible. In *Pédagogies en développement*. *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, 265-270. Bruxelles : De Boeck.

Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté : Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves.* Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Brisson, M., & Laborde, F. (2018). *Métier d'enseignant : Un cadre rénové pour renouer avec l'attractivité*. Consulté à l'adresse Ministère de l'Education Nationale website: https://www.senat.fr/notice-rapport/2017/r17-690-notice.html

Bronckart, J.-P., & Machado, A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In *L'analyse des actions et des discours en situation de travail : Concepts, méthodes et applications* (221-240). Louvain-La-Neuve : Peeters.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. In R*echerches en didactique des mathématiques* (309-336). Grenoble : La pensée sauvage.

Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Étude de cas en classe de sixième de collège*. (Thèse de doctorat). Université Aix-Marseille.

Braunstein, J.-F. (Éd.). (2007). *Canguilhem : Histoire des sciences et politique du vivant*. Paris : Presses universitaires de France.

Buisson, F. (2016). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : ESF Editeur.

Burton, R., & Flammang, C. (2003). D'une stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : Analyse des processus d'enseignement. *Presses Universitaires du Mirail*, (10), 53-65.

Campbell, David. E. (2006). What is education's impact or civic and social engagement ? *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*, 387. Copenhague : Organisation for Economic Cooperation and Development.

Canguilhem, G. (1947). Milieu et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*, *3*, 120-127.

Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.

Canguilhem, G. (1993). Le cerveau et la pensée. In *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences : Actes du colloque, 6-7-8 décembre 1990*, 11-33. Paris : A. Michel.

Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique* (12e édition). Paris : Puf.

Cannon, W. B. (1967). *The wisdom of the body*. New York : Norton.

Cavet, A. (2007). L'enseignement des « questions vives » : Lien vivant, lien vertical entre école et société. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/27-mai-2007.pdf

Chabridon, M., & Jorro, A. (2010). L'expérience axiologique d'enseignantes en collège « Ambition Réussite ». *Presses Universitaires du Mirail*, (24), 97-108.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, *8*(2), 9-50.

Champy-Remoussenard, P. (2018). Incontournable professionnalisation. In *Éducation*. *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (35-44). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.

Charlier, E. (1996). Pour une formation continue articulée à la pratique. In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences?,* 97-117. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Diffusion, Economica.

Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : Quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). https://doi.org/10.4000/edso.2980

Chevallard, Y. (1997a). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Skholê*, (3), 45-64.

Chevallard, Y. (1997b). Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui. *Actes du colloque défendre et transformer l'école pour tous*, 3-5. Marseille.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique de la didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *19*(2), 221-266.

CICE 2. (2003). *Active Learning and Citizenship Education in Europe*. Londres : CICE.

Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *14*(1), 11-28.

Clanet, J. (2007). Les modalités de l'interaction maître-élève(s) que nous nommons un « organisateur des pratiques ». *Recherche et formation*, (56), 47-65. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.891

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et action sur soi. In *Raisons éducatives*. *Théories de l'action et éducation*, 255-277. Paris : De Boeck Supérieur.

Clot, Y. (2001b). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, *146*(1), 35-49.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *1*(1), 165-177.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, *4*, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1 http://journals.openedition.org/pistes/3833 ; DOI : 10.4000/pistes.3833

Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, *78*(1), 31-52.

CNESCO. (2015). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française. Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Compère, M.-M., & Chervel, A. (1997). Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'éducation*, *74*(1), 5-38.

Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.

Coste, S. (2016). Trajectoires sociales, sentiment de satisfaction et d'efficacité. In *Perspectives en éducation et formation, volume 2*. *Former les enseignants au XXIe siècle,* 27-44. Bruxelles : De Boeck Supérieur

Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. *XXXVème Congrès SELF*, 9-16.

Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *Activités*, *3*(1). https://doi.org/10.4000/activites.1835

Davezies, P. (2008). Stress, pouvoir d'agir et santé mentale. *Archives des maladies professionnelles*, *69*, 195-203.

De Keukelaere, C., Kermarrec, G., Bossard, C., & De Loor, P. (2014). Évolution et partage du sentiment de performance collective au cours d'un match de handball. *Activités*, *11*(1). https://doi.org/10.4000/activites.385

Degenne, I. C. (2017). Les valeurs de la République dans l'histoire des programmes scolaires. *Administration & Éducation*, (148), 61-68.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. Paris : Payot.

Dejours, C. (2010). *Le facteur humain*. Paris : Presses Universitaires de France.

Deleuze, G. (1988). *Le pli : Leibniz et le Baroque*. Paris : Editions de Minuit.

Denizot, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, (43), 42-51.

Denny, J.-L. (2016). *Ce qui arrive à l'élève… : Les apports de l'approche ergologique rapportée à l'élève*. (mémoire) Université de Strasbourg.

Denny, J.-L. (2017). La parole de l'élève et les espaces informels. *Les Cahiers pédagogiques*, (538), 22-24.

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques* (2e édition actualisée). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Despret, V., & Galetic, S. (2007). Faire de James un lecteur anachronique de von Uexküll : Esquisse d'un perspectivisme radical. *Vie et expérimentations. Peirce, James, Dewey*, 45-76.

Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription? *Revue française de pédagogie*, *133*(1), 101-116.

Develay, M. (2000). À propos des savoirs scolaires. *Centre national de Documentation Scientifique*, (123), 28-37.

Dewey, J. (1993). *Logique : La théorie de l'enquête*. Paris : Presse Universitaires de France.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Dufour-Tonini, A.-L. (2013). *Pour un acte II de la vie lycéenne : Vers la démocratie scolaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Durand, G. (2013). Éduquer et soigner : Une éthique commune ? *Recherches en éducation*, (17), 115-125.

Durand, G. (2014). *Puis-je lancer un nain qui le veut bien?* Paris : M-Éditer.

Durand, G., & Fabre, M. (2014). Qu'est-ce que le minimalisme? *Recherches en éducation*, (Hors-Série N°9), 3-12.

Durand, M. (2009a). Analyse du travail dans une visée de formation : Cadres théoriques, méthodes et conceptions. In *Encyclopédie de la formation* (827-856). Paris : Presses Universitaire de France.

Durand, M. (2009b). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes*, 191-216. Paris : Presses universitaires de France.

Durand, M., De Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : Argumentation pour une approche « orientée-activité ». In *Curriculum, enseignement et pilotage*, 185-202. Bruxelles : De Boeck.

Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. In F. Yvon &

F. Saussez, *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, 17-39. Québec : Presses de l'Université Laval.

Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : Une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements*, 61-84. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *14*(1), 47-60.

Durand, M., & Yvon, F. (2012). *Réconcilier recherche et pratiques formatives ?* Paris : De Boeck Supérieur.

Durrive, B. (2009). *Quelques concepts de Georges Canguilhem*. Consulté à l'adresse http://ehvi.ens-lyon.fr/IMG/pdf/quelques_concepts_de_canguilhem.pdf

Durrive, L. (2006). *L'expérience des normes : Formation, éducation et activité humaine*. (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg.

Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares.

Durrive, L. (2016). Une expérience de double tutorat en insertion professionnelle. *Education Permanente*, *1*(206), 19-27.

Efros, D. (2018). Dialogue et production de connaissances : Un processus engageant et toujours risqué. In *La démarche ergologique, une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi : Séminaire d'analyse du travail du Céreq* (27-46). Marseille : Céreq.

Efros, D., & Schwartz, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : L'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 33-48.

Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, *12*(2), 56-65. https://doi.org/10.3917/cdle.012.0056

Europäische Kommission (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels : EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).

Ferrer, C., & Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : Pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 49-65.

Feuillet, L., Dufour, H., & Pelletier, J. (2007). Brain of a white-collar worker. *The lancet*, *370*(262).

Flavier, E. (2016). Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation. (HDR), *non publié*, 149.

Flavier, É., & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, *13*(2). https://doi.org/10.4000/activites.2781

Fleury, A. (2012). Peillon : « Je veux qu'on enseigne la morale laïque ». *Le Journal du Dimanche*, 3-5.

Forquin, J.-C. (1993). Note de synthèse : L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. *Revue française de pédagogie*, *102*(1), 69-106. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1306

Foucault, M. (2008). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Fourez, G. (1997). Qu'entendre par îlot de rationalité ? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité ? *Aster*, (25), 217-225. https://doi.org/10.4267/2042/8686

Freire, A. M. A. (2006). La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France. In *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, 13-20. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte.

Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. France : Erès.

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2012). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. In *Former les universitaires en pédagogie*, 105-116. Lyon : Ecole normale supérieure.

Friedmann, G. (1946). *Machine et humanisme. Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.

Gaillard, J.-P. (2003). Modélisation des systèmes complexes et techniques en thérapie systémique individuelle. *Thérapie Familiale*, *24*(1), 63-84.

Garibay, F., & Chaponay, H. (2009). *Pratiques émancipatrices : Actualités de Paulo Freire*. Paris : Syllepse.

Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : De l'élève au citoyen. *Ifé* (108). Consulté à l'adresse http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr

Gaxie, D. (1998). *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris : Seuil.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, *9*, 158-173. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001

Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality : Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks. California : Sage Publication.

Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. In *Enseigner et former à l'éthique*, 41-60. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gohier, C., Desaulniers, L., & Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : Caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revues des sciences de l'éducation*, *36*(1), 213-231.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2011). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. *Colloque international « Pratiques et métiers en éducation et formation : formalisation de l'expérience et apports de la recherche »*, Nantes. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/

Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. France : Sénat. Consulté à l'adresse http://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice.html

Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan.

Guérin, J., Archieri, C., Watteau, B., & Zeitler, A. (2017). Conception de la formation dans une approche située de l'activité. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (38), 11-28. https://doi.org/10.4000/dse.1485

Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle*, *41*(1), 11-31.

Guérin, M. (2011). *Philosophie du geste. Essai*. Arles : Actes sud.

Guillarme, B. (1996). Rawls et le libéralisme politique. *Revue française de science politique*, *46*(2), 321-343. https://doi.org/10.3406/rfsp.1996.395054

Habermas, J. (2014). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.

Hare, W. (1993). *What makes a good teacher*. Ontario : Althouse Press.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, (57), 65-78. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833

Hindryckx, M.-N., & Schneider, M. (2019). La « réflexivité » : Une compétence transversale dans la formation des enseignants ? *Recherches en éducation,* (37), 50-63.

Hodson, D. (2014). Becoming Part of the Solution : Learning about Activism, Learning through Activism, Learning from Activism. In *Cultural Studies of Science Education*. *Activist Science and Technology Education* (67-98). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1_5

Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante? *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, (4), 12-29.

James, W. (2003). *Précis de psychologie*. Paris : Empêcheurs de penser en rond.

Jarraud, F. (2016). Guide de rentrée 2016 : De l'Education morale et civique au parcours citoyen. Consulté à l'adresse http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2016/rentree2016_EMC.aspx

Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM : Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* (Thèse de doctorat). Université de Montpellier.

Jeziorski, A. (2014). *Étude des représentations sociales du développement durable dans une perspective didactique : Une contribution à la formation des enseignants à l'éducation au développement durable*. (Thèse de doctorat). Université Laval et Aix Marseille. Consulté à l'adresse https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/25242/1/30903.pdf

Jeziorski, A. (2017). Enseigner des questions socialement vives : Un champ de tension entre l'éducation transmissive et l'éducation transformatrice-critique. *Sisyphus - Journal of Education*, *5*(2), 61-78.

Jobert, G. (2016). Sens et formes de la professionnalisation en formation : In *Éducation*. *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux*, 45-60. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue en question*, (19), 1-19.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant.* Paris : ESF.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. *Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec. Consulté à l'adresse http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf

Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage,* (3),13-25.

Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (241-244). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations*, (19). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5861

Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, *34*(3), 27-50. https://doi.org/10.7202/1024794ar

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & éducations*, (7), 115-131.

Judet de La Combe, P., & Wismann, H. (2004). *L'avenir des langues : Repenser les humanités*. Paris : Cerf.

Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : Le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *40*(2), 35-52.

Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kahn, P. (2015). «L'enseignement moral et civique» : Vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, (1), 185–202.

Kant, E. (2004). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. France : Vrin.

Kawamoto, H. (2011). L'autopoïèse et l'« individu » en train de se faire. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, *136*(3), 347-363.

Kelly, T. (1986). Discussing Controversial Issues : Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and research in social education*, *14*(2), 113-138.

Klein, C., & Soler, P. (2011). *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré* (2011-098). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.

Kupiec, A. (1999). Éléments de réflexion pour une déontologie professionnelle. *Bulletin des bibliothèques de France*, (4), 8-12.

Laffitte, R. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle "la nécessaire clairvoyance des taupes : L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents"*. Nîmes : Champ social.

Lahire, B. (1999). La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs*:* In *Sociologie des savoirs*, 15-28. Bruxelles : De Boeck.

Lalande, A. (2010). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.

Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : De l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *3*(32), 1-8.

Lange, J.-M. (2015). Introduction et présentation des contributions. *Actes du colloque "Les « éducations à ... », levier(s) de transformation du système éducatif ?* Mont Saint Aignan. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document

Lange, J.-M. (2018). Éducations à : Penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (48). https://doi.org/10.4000/edso.2957

Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : Accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Education et sociétés*, *12*(2), 125-142.

Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, *45*(3), 17-38.

Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (162), 95-131. https://doi.org/10.4000/rfp.926

Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Blanc, G. (2010). *Canguilhem et la vie humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lebaron, F. (2014). *Les 300 mots de la sociologie*. Paris : Dunod.

Leeuw, S. V. der. (2016). La science, les politiques et le public : Quelle réalité, quels écueils ? *Natures Sciences Sociétés*, *24*(2), 160-167.

Lefeuvre, A., & Morais, F. (2006). Une heureuse rencontre. In *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, 7-12. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Legardez, A. (2003). Savoirs des élèves et débat argumenté. L'exemple de l'incertitude et du risque en économie. *La discussion dans l'enseignement et la formation*, (19), 89-99.

Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : L'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, *149*(1), 19-27. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3169

Legardez, A. (2017). Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus-Journal of Education*, *5*(2), 79–99.

Legardez, A., & Jeziorski, A. (2017). Etudier les conceptions et/ou les représentations sociales dans l'éducation au développement durable et à la citoyenneté, sur des questions de société hyper-vives à visée d'émancipation. *Colloque international « Former au monde de demain".* Clermont. Consulté à l'adresse https://www.iddlab.org/community/pg/groups/32386/colloque-2017-former-au-monde-de-demain/

Legardez, A., & Simonneaux, L. (Éd.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri éditions.

Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.

Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S., & Musitu, G. (2004). Développement sociocognitif et jugement moral : De Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral. *Adolescence*, *33*(2), 289-314.

Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique : Autonomie, coopération, participation*. Paris : Cerf.

Leleux, C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas). In *Pour une éducation postnationale*, 111-128. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 71-87. https://doi.org/10.4000/rfp.1271

Leleux, C. (2014). Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (163-164). https://doi.org/10.4000/pratiques.2237

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., & Roy, G.-R. (2002). *L'intervention éducative : Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement*. *12*(1), 9-29.

Lenoir, Y., & Lizardi, A. O. (2007). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : Au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. *Université de Sherbrooke/Documents du CRIE et CRCIE*, (3), 1-34.

Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.

Leontiev, A. N. (2009). Le problème de la conscience. Note sur les thèses principales de L.S Vygotski (1933). In *Avec Vygotski*, 305-322. Paris : La dispute.

Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *54*(2), 101-108.

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Les cahiers de Psychologie Cognitive*, *3*(1), 49-63.

Linard, M. (1998). *L'écran de TIC, « dispositif » d'interaction et d'apprentissage : La conception des interfaces à la lumière des théories de l'action*. Dispositifs et médiation des savoirs. Louvain-La-Neuve. https://sites.uclouvain.be/grems/past_events/dispositif/resumes/linard.html

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143–155.

Linhares, E., & Reis, P. (2014). La promotion de l'activisme chez les futurs enseignants partant de la discussion de questions socialement vives. *Revue Francophone du Développement Durable*, (4), 80-93.

Linhares, E., & Reis, P. (2015). *Initiatives d'activisme en formation initiale de professeurs : Préparer à l'action et à la transformation*. Second International Symposium of the Research Group on Socially Acute Questions. Lisbonne. Consulté à l'adresse http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1457

Lipp, A., & Simonneaux, L. (2017). Comment favoriser le développement de l'activité d'enseignants en prise avec la question du bien-être animal en élevage ? *Recherches en Education*, (28), 54-69.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : D'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. In *Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ?* (15-27). Montréal : Université de Sherbrooke.

Lorcerie, F., & Moignard, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : Un tableau contrasté. *Sociologie*. Consulté à l'adresse https://journals.openedition.org/sociologie/3391

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, *11*(2). https://doi.org/10.4000/activites.967

Macherey, P. (1993). *Normes vitales et normes sociales dans l'essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*. Amsterdam : Editions Amsterdam.

Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault : La force des normes*. Paris : La fabrique.

Marcel, J.-F., & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Saint-Fons : Institut national de la recherche pédagogique.

Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2004). *La formation à l'enseignement : Les orientations : les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition : The realization of the living*. Boston : Reidel.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'Arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine*. New York : Addison-Wesley.

Maubant, P., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : Les apports de la formation des adultes*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Maubant, P., Roger, L., & Lejeune, M. (2013). « Déprofessionnalisation ». *Recherche et formation*, (72), 89-102. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2041

Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. In *Le travail de l'expérience* (294-319). Paris : L'Harmattan.

Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : Analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, (2). Consulté à l'adresse http://tfe.revues.org/718

Meirieu, P. (2016). *Eduquer après les attentats*. Paris : ESF Editeur.

Meirieu, P. (2018). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur.

Merle, P. (2004). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses universitaires de France.

Merleau-Ponty, M. (1989). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (2009). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Michel, A., & Sellier, M. (2017). L'enjeu de la formation des enseignants dans une société apprenante. *Administration Education*, *154*(2), 33-35.

Mill, J. S. (1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.

Ministère de l'Education Nationale. (2007a). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège* (183). Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Ministère de l'Education Nationale. (2007b). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel* (188). Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Ministère de l'Education Nationale. (2007c). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement* (184). Consulté à l'adresse https://media.education.gouv.fr/file/37/8/5378.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2015a). Programme d'enseignement moral et civique. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Ministère de l'Education Nationale. (2015b). *Synthèse de la consultation nationale sur les projets de programmes d'enseignement moral et civique*. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/cid90776/l-enseignement-moral-et-civique-au-bo-special-du-25-juin-2015.html

Ministère de l'Education Nationale. (2016). Actions éducatives. Le parcours citoyen. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=103533

Monteagudo, J. G. (2002). Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle. *Pratiques de Formation / Analyses*, (43), 49-65.

Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : Déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *40*(2), 53-76.

Mougniotte, A. (1996). *L'école de la République : Pour une éducation à la démocratie*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Mougniotte, A. (2006). Rôle et portée de l'Ecole dans l'apprentissage de la citoyenneté. In *École et citoyenneté : Un défi multiculturel*, 171-184. Paris : A. Colin.

Mucchielli, R. (2013). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Muller, A. (2006). Définir le curriculum : Une approche pragmatiste. In *Curriculum, enseignement et pilotage*, 99-113. Bruxelles : De Boeck.

Naouar, O. (2014). *Paulo Freire : Figures du pédagogue, imaginaire du pédagogique*. Paris : L'Harmattan.

Numa-Bocage, L. (2010). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, (28), 37-52.

Nurock, V. (2007). L'enfance morale : Développement moral et éducation morale. *Revue Philosophique de Louvain*, 132-160.

Nussbaum, M. C., & Chavel, S. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle?* Paris : Flammarion.

OECD Publishing. (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris : OECD Publishing.

Ogien, R. (2007a). *L'éthique aujourd'hui : Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

Ogien, R. (2007b). Que fait la police morale ? *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, (48), 31-48. https://doi.org/10.4000/terrain.5002

Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : Sur la morale laïque*. Paris : Bernard Grasset.

Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en Education*, (6), 13-24.

Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en Education*, (28), 137-148.

Padioleau, J.-G. (1970). Etudes de socialisation politique. A propos de trois livres récents. *Revue française de sociologie*, *11*(1), 84-90.

Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Pagoni, M. (2004). Présentation. Citoyenneté et rapport à la loi. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (34), 3-7.

Pagoni, M. (2010). La participation des élèves en questions. *Carrefours de l'éducation*, (28), 123-149.

Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Pain, J., & Oury, F. (1998). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux : Matrice.

Pana-Martin, F. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*. Paris : CNAM.

Panissal, N., Jeziorski, A., & Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives (QSV) liées aux technologies de la convergence (NBIC) menés avec des élèves de collège. *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, (8), 48-64.

Panissal, N., & Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : Conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46). https://doi.org/10.4000/edso.2711

Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, *75*, 19–31. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1997_num_75_1_2089

Pech, T. (2001). La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 3*(2)*. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2526

Percheron, A. (1984). L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique. *Pouvoirs–L'école*, (30), 15–28.

Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In *Perspectives en éducation*. *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 181-208. Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (2012). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 181-208. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2016). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In *Education*. *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux* (89-116). Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires

Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., & Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, 271-285. Paris ; Bruxelles : De Boeck Université.

Peschard, I. (2004). *La réalité sans représentation, la théorie de l'enaction et sa légitimité épistémologique*. Bruxelles : Université libre.

Pezet, V., Villatte, R., & Logeay, P. (1993). *De l'usure à l'identité professionnelle : Le burn-out des travailleurs sociaux.* Paris : T.S.A. Editions.

Philibert, P. (1975). Lawrence Kohlberg's Use of Virtue in His Theory of Moral Development. *International Philosophical Quarterly*, (15), 455-479.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Félix Alcan.

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses universitaires de France

Pithon, G. (2017). Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (46). http://journals.openedition.org/edso/2731 ; DOI : 10.4000/edso.2731

Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, (4), 76.

Poupon, L., Philipps-Bertin, C., Bobillier Chaumon, M.-É., & Kalampalikis, N. (2017). L'acceptation de la voiture électrique : Un agent transformateur des pratiques socio-domestiques. *Activités*, *14*(14-2). https://doi.org/10.4000/activites.3044

Prairat, E. (2012). Concepts et notions. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *45*(1-2), 145-163. https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0143

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck Université.

Preiswerk, M., & Hameline, D. (1994). *Apprendre la libération : Exemples d'éducation populaire en Bolivie*. Genève : Labor et Fides.

Quessada, M.-P., & Clément, P. (2007). Le Quaternaire dans l'enseignement secondaire français : Sa disparition aujourd'hui à la lumière des enjeux socioculturels de son introduction au 19ème siècle. *Quaternaire*, *18*(2), 209-214.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*, 11-30. France : Octarès éditions.

Rabardel, P., & Beguin, P. (2005). Instrument mediated activity : From subject development to anthropocentric design. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, *6*(5), 429-461.

Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, *152*(2), 60-68.

Rawls, J. (1995). *Libéralisme politique*. Paris : Presses Universitaires.

Rayou, P. (2002). *La « dissert de philo » : Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Récopé, M., Fache, H., & Rix, G. (2008). Norme propre et exercice corporel : Le cas d'un volleyeur. *Corps*, (4), 105-110.

Régnier, J.-C. (2005). La pédagogie de l'autonomie : Une lecture du monde dans la perspective de Paulo Freire. In *L'équilibre de la relation éduquant-Éduqué ou Pour qu'éduquer ne soit pas un monologue*, 109-129. Bourg-Argental : Association Centon.

Régnier, J.-C. (2006). La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en langue française. In *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, 21-28. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires : Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF Editeur.

Reverdy, C. (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. (100), 32. Consulté à l'adresse https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/100-mars-2015.pdf

Ria, L., & Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants. *Recherche & Formation*, *42*(1), 7-19.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, *103*(1), 81-107.

Rimbault, O. (2011). *L'avenir des langues anciennes : Repenser les humanités classiques ; suivi de, Poésies néolatines pour le XXIe siècle, 2004-2011*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM*, 45-66, Sèvres. Consulté à l'adresse http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf

Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : Expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, *8*(8-2). https://doi.org/10.4000/activites.2556

Ruelland-Roger, D. (2007). La « clinique de l'activité » : Une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : Les professeurs de mathématiques en collège. *Actes du 15ème colloque de la CORFEM*, 115-127. Versailles. Consulté à l'adresse http://www.univ-irem.fr/exemple/corfem/Actes_2007_08.pdf

Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : Pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, *1*(1), 20-25.

Saget, P. (2011). *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement* (2011-049). France : Ministère de l'Education Nationale.

Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G., & Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : Le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), 31-48.

Salin, M.-H. (1999). Pratiques ostensives des enseignants. In *Thématique Sciences sociales*. *Le cognitif en didactique des mathématiques*, 327-352. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Sallenave, D. (2015). Laisser la croyance hors des établissements scolaires. *Le Monde*, 11-12.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In *Recherches en didactique professionnelle*, 163-187. Consulté à l'adresse http://books.google.com/books?id=lGxZAAAAYAAJ

Schnapper, D. (2004). La République face aux communautarismes. *Études*, *400*(2), 177-188. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-etudes-2004-2-page-177.htm

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.

Schwartz, Y. (1989). « C'est compliqué ». Activité symbolique et activité industrieuse. *Langages*, *24*(93), 98-109. https://doi.org/10.3406/lgge.1989.1540

Schwartz, Y. (1991). Une science du sujet singulier est-elle possible? *Dialektik*, (3).

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail : Pour une approche ergologique : ouvrage collectif*. Paris : Presses universitaires de France.

Schwartz, Y. (2000a). Discipline épistémique, discipline ergologique. Paideia et politeia. In *Education et formation*. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (32-68). Paris : Presses universitaires de France.

Schwartz, Y. (2000b). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.

Schwartz, Y. (2001a). Le travail est inséparable des autres dimensions de l'existence humaine. *Le Monde.fr*. Consulté à l'adresse https://www.lemonde.fr/economie/article/2001/05/21/le-travail-est-inseparable-des-autres-dimensions-de-l-existence-humaine_186451_3234.html

Schwartz, Y. (2001b). Théories de l'action ou Rencontres de l'activité ? In *Raisons éducatives*. *Théories de l'action et éducation,* 67-91. Paris : De Boeck Supérieur.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activites*, *04*(2), 122-133. https://doi.org/10.4000/activites.1728

Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et desadhérence. In P. Béguin & M. Cerf, *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*, 15-28. Toulouse : Octares.

Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi? *Travail et apprentissages*, (7), 148-178.

Schwartz, Y. (1966/2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques*, 143-161. Toulouse : Octares.

Schwartz, Y. (2016a). L'activité peut-elle être objet d' "analyse"? *Letras de Hoje*, *50*(5), 42. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.s.23138

Schwartz, Y. (2016b). Les ingrédients de la compétence : Un exercice nécessaire pour une question insoluble. In *Education*. *La professionnalisation en formation*, 169-202. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Schwartz, Y. (2018a). La démarche ergologique et le « chaînon manquant » dans le champ de l'intervention. *Education permanente*, (214), 31-42.

Schwartz, Y. (2018b). Postface. In *La démarche ergologique, une contribution originale à la compréhension des relations entre la formation et l'emploi : Séminaire d'analyse du travail (SEMAT) du Céreq*, 104-109. Marseille : Céreq.

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *Entretiens sur l'activité humaine. II, L'activité en dialogues ; Suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*. Toulouse : Octarès.

Schwartz, Y., & Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : Comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps*, *6*(1), 31-36.

Sensevy, G. (2006). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In *Analyses des objets enseignés : Le cas du français*, 13-49. Bruxelles : De Boeck Université.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.

Simonneaux, J. (2007). *Des procédures d'ingénierie didactique spécifiques aux QSV : L'exemple de l'EDD*. Colloque CERFEE-LIRDEF « Compétences et Socialisation », IUFM Montpellier.

Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales* (HDR). Université Aix-Marseille.

Simonneaux, L. (2006). Quel enjeu éducatif pour les questions biotechnologiques? In *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, 33-59. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, (3), 179-185.

Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2014). The emergence of recent science education research and its' affiliations in France. *Perspectives in Science*, *2*(1-4), 55-64.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.

Starck, S. (2016). La posture professionnelle : Entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *3*(32), 9-27.

Sueur, B., & Tozzi, M. (2017). *La parole des élèves.* Paris : CRAP

Sznelwar, L. I., Mascia, F. L., & Bouyer, G. (2006). L'empêchement au travail : Une source majeure de TMS ? *Activités*, *03*(3-2). https://doi.org/10.4000/activites.1339

Tardif, M., & Gauthier, C. (1996). L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationnalité, quel savoirs, quel jugement ? In *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, 210-237. Paris; Bruxelles : De Boeck Université.

Tavignot, P. (2015). Les « éducations à … » un des leviers de transformation du système éducatif ? La question du changement dans le monde scolaire. *Actes du colloque "Les '" éducations à ...", levier(s) de transformation du système éducatif ?* Mont Saint Aignan, France.

Teiger, C., & Falzon, P. (1995). Construire l'activité. *Performances humaines et techniques, Hors Série*, 34-40.

Terreaux - Durand, M. (2013). L'éducation morale scolaire : État des lieux à l'école primaire laïque française. *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation*. Congrès AREF 2013 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Montpellier.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287-322.

Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octares Editions.

Thievenaz, J. (2013). La transformation des habitudes d'orientation de l'action. Le travail silencieux de l'expérience. In *Le travail de l'expérience*, 269-292. Paris : L'Harmattan.

Titus, C. S. (2008). Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman. *Revue d'éthique et de théologie morale*, *251*(HS), 31-50.

Torres, J.-C. (2017). Enseigner les valeurs : Conditions pour une éducation morale dans les EPLE. *Administration & Éducation*, (148), 77-84.

Tourneville, J. (2018). Le « rapport au futur » des enseignants. *Education Permanente*, *4*(217), 83-93.

Tournier, V. (2011). Comment le vote vient aux jeunes. L'apprentissage de la norme électorale. *Agora débats/jeunesses*, (51), 79-96.

Tozzi, M. (2003). *La discussion dans l'enseignement et la formation*. Montpellier : Université Paul-Valéry.

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : À l'école et dans la cité*. Lyon : Chronique Sociale.

Trohel, J., & Guérin, J. (2008). Analyse ergonomique et située de l'activité des élèves et des enseignants en classe. Illustrations en cours d'EPS. Symposium au colloque international « Efficacité et équité en éducation », Rennes. Consulté à l'adresse https://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/symposium_trohel.pdf

Tutiaux-Guillon, N. (2006). Le difficile enseignement des "questions vives " en histoire-géographie. In *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, 119-136. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français. In *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*, 117-146. Bruxelles : De Boeck.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Histoire-géographie et éducation au développement durable en France : Tensions et redéfinitions. In *Éducation, environnement et développement durable : Vers une écocitoyenneté critique*, 125-160. Québec : Presses de l'Université Laval.

Uexküll, J. von. (1984). *Mondes animaux et monde humain ; suivi de Théorie de la signification*. Paris : Denoël.

Unesco. (2015). *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial?* Paris, France : Unesco.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques*. *31*(1), 133-155.

Vandamme, P.-É. (2013). Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (182), 107-116. https://doi.org/10.4000/rfp.4026

Vandamme, P.-E. (2017). *La route démocratique vers la justice : Justice sociale, démocratie et impartialité*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : Discussion théorique. *Éducation et didactique*, *1*(6), 127-136.

Verduzier, P., & Beyer, C. (2015). Charlie Hebdo : Ces minutes de silence qui ont dérapé dans les écoles. Consulté à l'adresse http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/01/09/01016-20150109ARTFIG00338-ces-minutes-de-silence-qui-ont-derape-dans-les-ecoles.php

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris.

Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. 206.

Viallet, F., & Panissal, N. (2016). Ethique de la programmation : Un dispositif expérimental mené dans un IUT d'informatique. *DIRE - Diversité Recherches et terrains*, (8). Consulté à l'adresse http://epublications.unilim.fr/revues/dire/752

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 47-62. https://doi.org/10.7202/029479ar

Vygotski, Lev Semenovitch. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Vygotski, Lev Semionovitch. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, *50*, 35-47.

Vygotski, Lev Semionovitch. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : Dispute.

Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : Essai de cartographie et de définition. *Tréma, revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, (50). Consulté à l'adresse https://journals.openedition.org/trema/4174?lang=en#quotation

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 89-128.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.*

Wittorski, R. (2016). A propos de la professionnalisation. In *Éducation*. *La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux.* Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 63-74.

Yvon, F., & Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *São Paulo*, 11-38.

Zaiser, R. (2007). Le pli : Deleuze et le baroque. In *Oeuvres & Critiques* (155-170). Tübingen : Gunter Narr.

Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche et formation*, (70), 31-46.

Zeitler, A. (2013). Les apprentissages interprétatifs entre stabilité et évolution de l'espérience. In *Le travail de l'expérience*, 239-267. Paris : L'Harmattan.

Zeitler, A. (2014). *Les apprentissages interprétatifs : Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.

TABLE DES MATIERES

Sommaire 5

Résumé.....**Erreur ! Signet non défini.**

Abstract .....**Erreur ! Signet non défini.**

Liste des tableaux .....**Erreur ! Signet non défini.**

Liste des figures .....**Erreur ! Signet non défini.**

Liste des photos .....**Erreur ! Signet non défini.**

Table des sigles .....**Erreur ! Signet non défini.**

Liste des annexes .....**Erreur ! Signet non défini.**

Introduction et contextualisation.....**Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 1 Revue de littérature .....**Erreur ! Signet non défini.**

1. L'enseignement en question .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.1 Des disciplines enseignées.....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2 Vers l'enseignement des questions socialement vives .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3 Enseigner des questions vives, quels impacts sur la pratique des enseignants ?**Erreur ! Signet non défini.**

1.4 Le point de vue des acteurs .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.5 Synthèse de la section .....**Erreur ! Signet non défini.**

2. État des lieux des espaces et processus de construction citoyenne....**Erreur ! Signet non défini.**

2.1 L'école comme promoteur de la citoyenneté.....**Erreur ! Signet non défini.**

2.2 Quelle réalité de terrain ?.....**Erreur ! Signet non défini.**

2.2.1 La participation à la vie sociale de l'établissement, un ancrage historique ancien mais une réalité précaire .....**Erreur ! Signet non défini.**

2.2.2 L'éducation civique dans les établissements entre ambition et réalité .**Erreur ! Signet non défini.**

2.3 Effets des pratiques d'éducation à la citoyenneté sur les élèves .....**Erreur ! Signet non défini.**

2.4 Synthèse de la section .....**Erreur ! Signet non défini.**

3. Enseigner la morale à l'école .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.1 Quel périmètre pour un enseignement de la morale ?.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2 Minimalisme et paternalisme fort (ou maximalisme). .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.3 La question du juste et du bien.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.4 Une morale à l'école : vers une troisième voie.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.5 L'approche cognitive de la morale .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.6 L'interpellation éthique de l'enseignant .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.7 Synthèse de la section .....**Erreur ! Signet non défini.**

4. Vers un idéal délibératif ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.1 Les travaux de Paulo Freire ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.2 Principes et concepts de la pédagogie dite « de la libération » ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.2.1 Le processus de conscientisation ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.2.2 De l'éducation bancaire à l'éducation libératrice ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.2.3 La démarche méthodologique ou l'anti-méthode freirienne ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.3 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**
Chapitre 2 Cadre théorique ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1. Le concept d'activité : Approche définitionnelle ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.1 Les premiers contours d'un concept ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.2 Un positionnement scientifique ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.3 Les multiples tensions de l'activité ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.3.1 L'écart entre le prescrit et le réel, un jeu de prescriptions ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.3.2 L'activité vue comme des possibilités non mises en œuvre ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.4 La relation Homme-milieu ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.4.1 Le milieu de vie comme vecteur de l'activité ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.4.2 L'activité comme totalité autonome ..... **Erreur ! Signet non défini.**
1.5 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2. De Canguilhem à la démarche ergologique ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.1 L'approche de la maladie par « le point de vue » ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.2 Des normes vitales aux normes sociales ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.3 Le jeu des normes ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.3.1 La normativité ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.3.2 L'activité industrieuse en prise avec les normes ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.3.3 Normes et valeurs ..... **Erreur ! Signet non défini.**
2.4 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**
3. Vers une épistémologie du débat de normes ..... **Erreur ! Signet non défini.**
3.1 L'activité et son approche par le sens ..... **Erreur ! Signet non défini.**
3.2 Sujet capable – sujet épistémique ..... **Erreur ! Signet non défini.**
3.3 Le dispositif dynamique à trois pôles, une visée conceptuelle et analytique **Erreur ! Signet non défini.**
3.4 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4. L'entrée par les dispositifs ..... **Erreur ! Signet non défini.**
4.1 Un environnement de formation renouvelé ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4.2 De l'artefact à l'instrument ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4.3 L'approche sociotechnique des environnements de formation ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4.4 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5. Vers des visées de développement professionnel ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5.1 Le développement professionnel des enseignants : un défi épistémique **Erreur ! Signet non défini.**

5.1.1 Les niveaux macro et méso du développement professionnel ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5.1.2 Le niveau micro du développement professionnel ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5.2 Postures et gestes professionnels ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5.3 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**

6. Hypothèse et question de recherche ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 3 Cadre méthodologique ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1. Le protocole du débat en classe en tant que dispositif pédagogique . **Erreur ! Signet non défini.**

1.1 Descriptif du dispositif pédagogique ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.2 Les participants ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2. Le protocole de recherche. ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1 Description du protocole ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.1 Outillage technique ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2 Outillage méthodologique des entretiens ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.1 Deux préoccupations dans l'entretien ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.2 Six principes pour l'entretien ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.3 Les quatre axes directeurs de l'entretien ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.4 Synthèse de la technique d'entretien ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2 Echéancier ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3. Traitement des données ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1 Les étapes du traitement des données ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1 Etape 1 : transcription des entretiens *verbatim* ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.2 Etape 2 : Choix du traitement des données ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.2.1 Codage des ACS avec usage du triangle de l'activité ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.2.2 Codage des ACC avec usage du dispositif dynamique à trois pôles **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.3 Etape 3 : découpage en unités d'analyse à partir du repérage des codages **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.3.1 Découpage en unités d'analyse des ACS ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.3.2 Découpage en unités d'analyse des ACC ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.4 Etape 4 : Reconstitution des raisonnements des acteurs par unité d'analyse pour les ACS**Erreur ! Signet non défini.**

3.2 Synthèse de la section ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 4 Résultats ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1. Etude de cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1 Etude du cas Clarisse ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.1 D'une pratique d'adaptation du dispositif à des dilemmes (de l'ACS1 à l'ACC1)**Erreur ! Signet non défini.**

1.1.1.1 Le dispositif en tant qu'artefact ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.1.2 La conduite du débat sans prise en compte du vécu..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.1.3 Des motifs d'agir à l'épreuve de la controverse du groupe des pairs**Erreur ! Signet non défini.**

1.1.2 De questionnements éthiques à un développement par attribution de significations (le temps de l'ACS2) ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.2.1 Emergence d'une dynamique de lâcher prise sur son système de référence**Erreur ! Signet non défini.**

1.1.2.2 Un développement caractérisé par des réminiscences de pratiques routinières **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.3 De la prise en compte des valeurs à une redécouverte du métier (fin de l'ACS 2 et ACC2) **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.3.1 La découverte du point de vue de l'élève ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.3.2 Une valorisation des gestes professionnels par l'évaluation de leurs impacts .... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.4 De l'identification de nouveaux gestes professionnels à un processus de modélisation (le temps de l'ACS3 et de l'ACC3) ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.4.1 La prise en compte des valeurs pour entrer dans la complexité du débat de normes ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.1.4.2 Un développement marqué par des réminiscences de pratiques routinières**Erreur ! Signet non défini.**

1.1.4.3 L'évaluation de l'impact de ses nouveaux gestes professionnels pour consolider ses choix ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.2 Etude du cas Evelyne ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.2.1 D'une habitude d'asséner des normes à une remise en cause progressive de son modèle d'agir (de l'ACS1 à l'ACC1) ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.2.1.1 Entre adhérence aux intentions du dispositif et imposition de normes : Un dilemme au cœur de l'agir ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.2.1.2 Imposer des normes pour échapper à la déstabilisation (le temps de l'ACS1 et de l'ACC1) ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.2.1.3 Des tensions entre remise en cause de ses manières de penser et volonté d'adapter le dispositif (le temps de l'ACC1) .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.2 De la réussite du débat comme bascule vers la prise en compte du milieu de vie (le temps de l'ACS 2).....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.2.1 Des nouvelles dispositions à agir comme vecteur de développement**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.2.2 Un rapport au savoir renouvelé .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.2.3 Un dépassement du genre professionnel .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.3 De la consolidation de sa pratique à un élargissement du modèle (Fin de l'ACS 2 et ACC2)**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.3.1 Des manières d'être, de faire et de penser en tension avec la conduite du débat**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.3.2 Le dispositif perçu comme ressource : un dépassement de la contrainte (le temps de l'ACC2) .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.4 D'une alternance entre de nouvelles manières d'agir et des résurgences de routines, à l'infusion des pratiques d'enseignement et de formation (le temps de l'AC3 et de l'ACC3)**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.4.1 L'affirmation de nouvelles normes d'agir .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.4.2 Résurgences de gestes du métier standardisés .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2.4.3 Des acquis de la recherche infusant les pratiques d'enseignement et de formation**Erreur ! Signet non défini.**

1.3. Etude du cas Noé .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.1 De sentiments de blocages à l'instrumentalisation du milieu de vie (le temps de l'ACS 1 et de l'ACC1).....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.1.1 Des manières de faire inadaptées .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.1.2 Des dilemmes axiologiques bloquants.....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.1.3 Une proportion au contrôle se référant aux programmes d'enseignement**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.1.4 Une instrumentalisation du vécu des élèves à des fins d'enseignement**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.2 D'une logique de contrôle à une posture de lâcher prise (fin de l'ACC1 à l'ACC2)**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.2.1 Des hésitations entre référence au métier standardisé et remises en cause de l'existant .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.2.2 De nouvelles manières de penser l'agir pour faire émerger des milieux de vie .. **Erreur ! Signet non défini.**

1.3.2.3 Des dilemmes persistants provoquant une remise en cause de normes du métier**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.3 D'un lâcher prise de normes du métier à de nouvelles manières de faire (le temps de l'ACS 3 à l'ACC3) ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.3.3.1 L'expérimentation de nouveaux gestes professionnels pour accéder au milieu de vie ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.3.3.2 La redécouverte du dispositif à renfort de prises d'initiatives **Erreur ! Signet non défini.**

1.3.3.3 L'attribution de significations partagées à ses raisons d'agir comme vecteur de développement ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.4 Synthèse des études de cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2. Analyse inter-cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1 Sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève .. **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.1.1 Le cas Clarisse ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.1.2 Le cas Evelyne ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.1.3 Le cas Noé ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2 Eléments d'analyse inter-cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.1 Des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité partagés . **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des sentiments de déstabilisation et d'inefficacité ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.3 Ce que recouvre les sentiments de déstabilisation et d'inefficacité, et qui est commun aux participants ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et à des modalités différentes ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2 Le protocole du débat comme cadre de référence..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.1.1 Le cas Clarisse ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.1.2 Le cas Evelyne ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.1.3 Le cas Noé ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.2 Eléments d'analyse inter-cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.2.1 Pratiques conjointes d'adaptation du dispositif..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune du dispositif **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.2.3 Ce que recouvre le dispositif pour les participants ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2.2.4 Un développement professionnel soumis à des temporalités et des outils différents ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3 Orientation de l'activité..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.1.1 Le cas Clarisse ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.1.2 Le cas Evelyne ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.1.3 Le cas Noé ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.2 Eléments d'analyse inter-cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.2.1 Préoccupations conjointes quant au rapport aux savoirs..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune de l'orientation de l'activité. **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.2.3 Ce que recouvre les dilemmes liés à l'orientation de l'activité et qui est commun aux participants ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.3.2.4 Un développement professionnel soumis à des dynamiques contrastées**Erreur ! Signet non défini.**

2.4. Mise en débat de son action..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.5 Synthèse des analyses inter-cas..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.1 Tableaux synoptiques des *verbatim* dans une perspective longitudinale**Erreur ! Signet non défini.**

2.4.1.1 Le cas Clarisse ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.1.2 Le cas Evelyne ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.1.3 Le cas Noé ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.2 Eléments d'analyse inter-cas ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.2.1 Préoccupations conjointes en référence à des gestes du métier standardisés ... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.2.2 Ce que devient le milieu de vie de l'élève à l'aune des réflexions du métier**Erreur ! Signet non défini.**

2.4.2.3 Ce que recouvre les réflexions liées au métier..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4.2.4 Un développement professionnel en opposition avec des gestes du métier standardisés ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3. Le dispositif ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1 Repérage des manières d'être ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1 Analyse ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.1 *« Recevoir tout ce qui se dit […] ne plus rien montrer »*..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.2 Se montrer *« vierge de tout savoir »*. ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.3 Se situer sur un mode : *« Apprenez-moi »* ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.4 Evitez une manière d'être très *« professorale mais qui casse l'expression des élèves »* ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.5 Former *« à du moins scolaire »* ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.6 Favoriser un contenu qui *« se cherche »* et minorer la quête *« d'efficacité »***Erreur ! Signet non défini.**

3.1.1.7 *« Accepter un niveau de discours »* éloigné des normes du métier**Erreur ! Signet non défini.**

3.2 Repérage des manières de penser .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1 Analyse .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.1 *« Rattacher les uns aux autres »* par une *« lenteur »* dans les échanges**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.2 *« Faire bouger les lignes* » avec des représentations *« corrigée[s] ou nuancée[s] par l'intervention des [uns et des] autres »* .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.3 Accepter le *« silence »* pour *« faire éprouver »* aux élèves l'absence *« de réponse attendue »*.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.4 Déneutraliser le débat avec les élèves.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.5 Mettre *« à distance des réflexes pavloviens »*.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.6 *« Découvrir »* le système de valeurs des élèves .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.7 Considérer le débat comme un *« vécu démocratique de la classe »***Erreur ! Signet non défini.**

3.3 Repérage des manières de faire .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1 Analyse .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.1 Configurer un protocole de débat *« complètement à rebours »***Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.2 Formuler des questions de nature *« informative [et] exploratoire »***Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.3 *« Emietter »* le savoir tout au long du débat.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.4 *« Initier un débat d'échanges de points de vue »* sans le clore**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.5 Eviter de *« rebondir sur les notions »* mais *« reprendre le dernier point de vue »* énoncé .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.6 Formuler *« des questions dérangeantes »* dans un cadre sécurisé**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.7 S'employer à ne *« pas finir les phrases »* pour *« ouvrir les champs »* des possibles**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.8 Rester factuel avec le croquis et *« décrypter la situation, millimètre par millimètre »* .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.9 Interroger *« leurs représentations, leur culture, leurs valeurs »***Erreur ! Signet non défini.**

3.3.1.10 *« Sécuriser la parole »* .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.4 Synthèse des points saillants du dispositif soumis à modélisation.....**Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 5 Discussion .....**Erreur ! Signet non défini.**

1. Débat autour des dispositifs.....**Erreur ! Signet non défini.**

1.1 Du milieu de vie de l'élève vers un emboîtement de dispositifs .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.2 Le dispositif dynamique à trois pôles (DD3P) comme matrice des dispositifs pédagogique et de recherche.....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3 Des espaces repensés.....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.1 Des espaces temporelles intriqués .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.2 Des espaces physiques renouvelés .....**Erreur ! Signet non défini.**

1.3.3 L'impact des espaces sur la posture enseignante.....**Erreur ! Signet non défini.**

2. La professionnalité enseignante à l'épreuve du milieu de vie .....**Erreur ! Signet non défini.**

2.1 Vers un constat d'épreuve de professionnalité .....**Erreur ! Signet non défini.**

2.2 Vers un constat d'absence de gestes du métier standardisés.....**Erreur ! Signet non défini.**

2.3 Vers un rapport aux savoirs scolaires réinterrogé .....**Erreur ! Signet non défini.**

3. La formulation d'une thèse : le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalitéErreur ! Signet non défini.

3.1 Le milieu de vie, un obstacle de/à la professionnalité .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2 Un triple obstacle de professionnalité .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1 Un premier obstacle de professionnalité : l'attrait d'une approche-programme qui contrarie l'accès au milieu de vie.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.1 L'enseignement de connaissances qui font écran au milieu de vie**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1.2 Le contrat didactique qui entretient l'attirance vers la transmission de connaissances .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.2 Un second obstacle de professionnalité : le milieu de vie de l'élève qui ne fait pas valeur pour les enseignants .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.2.1 Le repérage d'une certaine indifférence au milieu de vie de l'élève**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.2.2 Le repérage d'une dynamique de mouvement de l'activité entre enseignant et élèves .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.2.3 Un processus transformatif modélisable .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.2.4 Une illustration du processus transformatif modélisé .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.3 Un troisième obstacle de professionnalité : Des gestes du métier qui font obstacle à la prise en compte du milieu de vie.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.3.1 Le métier d'enseignant entre continuité et nouveauté.....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.3.2 Le genre professionnel comme potentiel obstacle à la prise en compte du milieu de vie .....**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.3.3 Vers une dimension de l'enseignement à tendance axiologique**Erreur ! Signet non défini.**

3.2.3.4 Le milieu de vie, un référentiel à faible anticipation .....**Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 6 Conclusion.....**Erreur ! Signet non défini.**

6.1 Limites de l'étude.....**Erreur ! Signet non défini.**

6.2 Développement de notre propre puissance normative ..... **Erreur ! Signet non défini.**
6.3 La formation des adultes réinterrogée ..... **Erreur ! Signet non défini.**
Références bibliographiques ..... **Erreur ! Signet non défini.**

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

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

VOLUME DES ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 : Etapes du protocole du débat, document remis aux enseignants 3
Annexe 2 : Clarisse, débat 1 - Croquis de la situation de départ 10
Annexe 3 : Clarisse, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS 1 11
Annexe 4 : Clarisse, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1 15
Annexe 5 : Evelyne, Débat 1 - Croquis de la situation de départ 63
Annexe 6 : Evelyne, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1 65
Annexe 7 : Evelyne, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1 73
Annexe 8 : Noé, débat 1 - Croquis de la situation de départ 141
Annexe 9 : Noé, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1 142
Annexe 10 : Noé, débat 1 - Verbatim avec codage 146
Annexe 11 : ACC1 – Verbatim avec codage 211
Annexe 12 : Clarisse, débat 2 - Croquis de la situation de départ 298
Annexe 13 : Clarisse, débats 2a et 2b - Fiche de préparation de l'ACS 2 300
Annexe 14 : Clarisse, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2 307
Annexe 15 : Evelyne, débat 2 - Croquis de la situation de départ 396
Annexe 16 : Evelyne, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2 397
Annexe 17 : Evelyne, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2 408
Annexe 18 : Noé, débat 2 - Croquis de la situation de départ 514
Annexe 19 : Noé, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2 516
Annexe 20 : Noé, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2 522
Annexe 21 : ACC2, verbatim avec codage 619
Annexe 22 : Clarisse, débat 3 – Croquis de la situation de départ 804
Annexe 23 : Clarisse, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3 806
Annexe 24 : Clarisse, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3 814
Annexe 25 : Evelyne, débat 3 – Croquis de la situation de départ 902
Annexe 26 : Evelyne, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3 903
Annexe 27 : Evelyne, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3 911
Annexe 28 : Noé, débat 3 – Croquis de la situation de départ 1023
Annexe 29 : Noé, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3 1025
Annexe 30 : Noé, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3 1029
Annexe 31 : ACC3 – Verbatim avec codage 1164
Annexe 32 : Etude du cas Clarisse, *verbatim* extraits 1 à 22 1320
Annexe 33 : Etude du cas Evelyne, *verbatim* extraits 1 à 27 1330
Annexe 34 : Etude du cas Noé, *verbatim* extraits 1 à 30 1343
Annexe 35 : Analyse inter-cas, sentiments de l'acteur dans la conduite du débat centré sur le milieu de vie de l'élève (extraits 1 à 11) 1356
Annexe 36 : Analyse inter-cas, le protocole du débat comme cadre de référence (extraits 1 à 11) 1359
Annexe 37 : Analyse inter-cas, orientation de l'activité (extraits 1 à 12) 1365
Annexe 38 : Analyse inter-cas, mise en débat de son action (extraits 1 à 13) 1371
Annexe 39 : Le dispositif (extraits 1 à 29) 1377

Annexe 1 : Etapes du protocole du débat, document remis aux enseignants

Cadrage méthodologique du débat

En amont du cours : Programmation de la séance

Eléments méthodologiques **Pour mise en œuvre par l'enseignant(e)**
✓ Préparation de la séance ✓ Sélectionner un thème de débat en identifiant les objectifs, notions et concepts qu'il sous-tend ✓ Se constituer une réserve d'arguments pour éventuellement relancer le débat A prévoir : ✓ Présenter aux élèves l'objectif de la recherche ✓ Présenter les modalités du débat ainsi que les thèmes retenus ✓ Insister sur les règles du débat

J1 : Enseignant(e) et éventuellement chercheur

Objectifs : Recueillir l'adhésion des élèves et prélever la situation support du débat

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	**Timing**	**Approche ergologique**	**Mots clés / méthode pédagogique Freire**	**Démarche / méthode pédagogique Freire**
✓ Demander aux élèves de réfléchir à une situation dans laquelle ont été impliqués, en tant qu'auteur ✓ **Il est essentiel que les élèves aient pris une décision dans situation évoquée. Ce point constitue la condition théoriqu pour que le débat soit porteur**	Environ minutes		contexte : se conscientiser po s'alphabétiser	Relevé par enquête de l' « univers-vocabulaire »

J2 : Le chercheur et l'élève ou le groupe d'élèves (sur un temps de pause)

Objectif : Préparer le débat

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	**Timing**	**Approche ergologique**	**Mots clés / méthode pédagogique Freire**	**Démarche / méthode pédagogique Freire**
Le scénario Temps 1 ✓ L'élève **décrit** cette fois avec davantage de précisions la situation ✓ Il réalise un croquis du scénario type, support de la situatio tel un décor que l'on cherche à restituer ✓ Le croquis consiste à décrire les régularités ✓ Le chercheur est attentif à la fidélité de la restitution Temps 2 La singularité des faits ✓ L'élève reprend le croquis de départ et précise, en l'annotan ce qui s'est passé le jour des faits ✓ On cherche à retrouver la fidélité des faits	Prévoir environ 30 minutes	Temps 1 Désadhérence (repérage) Illustre que le scénario est toujours partiellement construit Temps 2 Adhérence (ancrage) Met en évidence la singularité de la situation le jour des faits		Ces mots sont traduits **sous forme d'éléments figurés (cartes, images, vidéos)** illustrant les réalités et situations concrètes dans lesquelles vivent les gens

J3 : L'enseignant, la classe et le chercheur

Objectif : Mener le débat

Séance filmée

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	**Timing**	**Approche ergologique**	**Mots clés / méthode pédagogique Freire**	**Démarche / méthode pédagogique Freire**
Temps 1 ✓ Présentation par l'élève ou le groupe d'élèves des croquis réalisés ✓ Le chercheur contribue à cette présentation **Temps 2** ✓ **Discussion / Débat** avec le groupe pour faire émerger des représentations, valeurs, savoirs investis… ✓ L'enseignant anime les échanges ✓ Il est essentiel de débattre sur la situation	10 minutes 20 à 30 minutes	**Temps 1** Désadhérence (repérage) puis adhérence (ancrage **Temps 2** Le débat ergologique	**Processus réel d'alphabétisation**	**Animation de cercles de culture** **La création de situations existentielles typiques du groupe avec lequel on travaille, par la présentation et la discussion des mots clés** **Phase d'éléments verbalisés (discussions, débats) puis traduction en signaux écrits (écriture, lecture)**

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	**Timing**	**Approche ergologique**	**Mots clés / méthode pédagogique Freire**	**Démarche / méthode pédagogique Freire**
Des acquisitions se font tout au long de la séance tant au niveau des valeurs que des connaissances ✓ On acceptera que les élèves fassent le lien avec leur vécu personnel qui pourrait rejoindre la situation énoncée. L'enjeu étant toujours d'amener les élèves à décrire leurs situations similaires ✓ On pourra alterner entre des temps de description et des moments de réflexion **Deux objectifs** : Premièrement, faire émerger des points de vue Deuxièmement, faire émerger des connaissances et valeurs afin de les transformer en comportements pérennes				**L'emploi et l'analyse de mots clés permettent ainsi une acquisition de vocabulaire, une discussion et une prise de conscience à propos de la réalité suggérée par chacun de ces mots** **Deux objectifs**: Premièrement, *éviter de donner aux élèves des points de vue tout faits* de la réalité sociale en les associant à l'acte de la prise de connaissance par le dialogue et la discussion. Deuxièmement, aider les élèves à s'approprier des connaissances *qu'ils puissent contribuer à opérer des changements sociaux*, politiques et économiques dans leur société.

		Pour aller plus loin		
Démarche / méthode pédagogique EMC	**Timing**	**Approche ergologique**	**Mots clés / méthode pédagogique Freire**	**Démarche / méthode pédagogique Freire**
Temps 3 ✓ Le(s) narrateur(s) reprend la parole pour énoncer ce qu'il garde et ce qu'il rejette (tant au niveau connaissances que des valeurs) ✓ On pourra observer si on a « désenglué » l'élève de son vécu et si, grâce à ce vécu, des connaissances sont désormais incorporées ✓ Il n'y a plus de discussion possible après cette intervention	5 minutes			

J4 : L'enseignant, la classe (et le chercheur)

Objectif : Présenter une synthèse du débat

<u>Séance filmée</u>

Prévoir environ 30 minutes	✓ L'enseignant(e) réalise une synthèse des débats ✓ Il s'agira d'être attentif au couple savoirs/valeurs ✓ Des éléments du débat seront restitués comportant des références explicites à des moments précis du débat

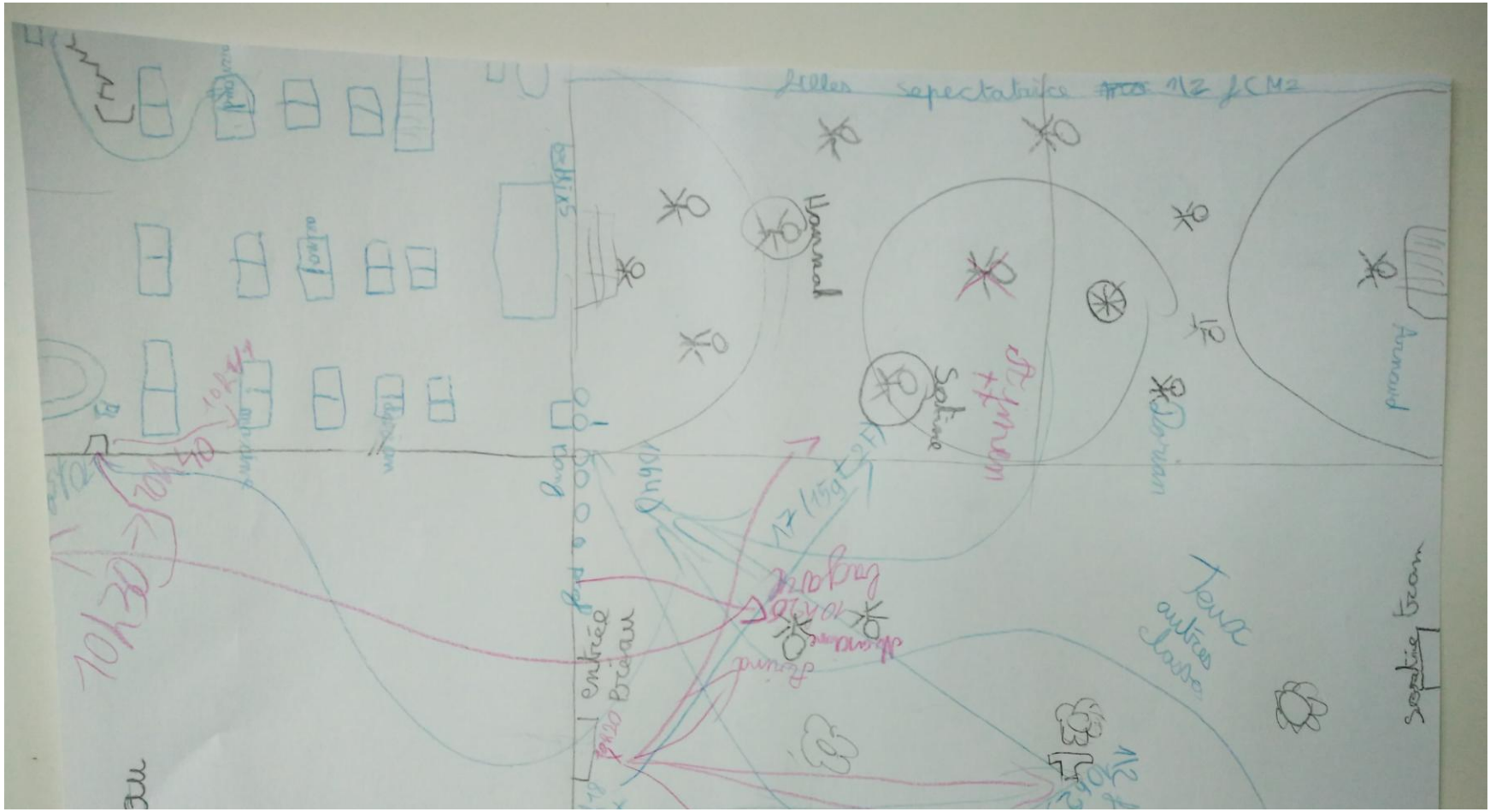
J5 : L’enseignant(e) et le chercheur

Objectif : Entretien d’autoconfrontation

Séance filmée

Prévoir environ 40 minutes	✓ L’enseignant(e) et le chercheur réalisent un entretien d’autoconfrontation à partir d’une sélection de séquences du débat ✓ Cet entretien peut avoir lieu avant ou après J4 (néanmoins, une proximité avec la séance est nécessaire)

Annexe 2 : Clarisse, débat 1 - Croquis de la situation de départ



Annexe 3 : Clarisse, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS 1

Timing	**Repères**	
6 – 9	Arnaud (A), Doriand (D) mais aussi Mohammed (M) décrive les injustices de la maîtresse	C. relance « Qu'est-ce qui s'est passé dans la classe ? »
9-9.50	Une élève introduit le terme « Favoritisme »	C. lance le débat sur discrimination/favoritisme
9.51-11.49	Le débat s'engage	C. précise qu'on passe déjà au débat
10.20	Le débat vise la qualification de ce qui s'est passé dans la cour	C. « J'ai envie de poser une question [silence] On va mettre un mot sur ce qui s'est passé ans la cour, qu'est-ce qu'on dirait ? »
10.21		A. répond « Arena a le droit de faire ce qu'elle veut »
11.20 Elle ignore une intervention. Qu'elle en est la raison ?		Une élève dit « Elle avait raison de lui donner un coup de pied » C. répond « non » et passe
11.50 à 14.20	Reprise des choses importantes qui ont été énoncées	C. « On a dit des choses importantes sur Maxime… Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire…pourquoi vous dites que Maxime cherche tout le temps ? »

12.14	D. hésite à décrire ce qu'il pense de M	D. hésite « ben…il est un peu…ben jsais pas…le mot ça se dit pas en face…un lèche heuuu enfon voilà quoi ». A. « lui il sait pas qu'on l'aime pas trop, à la base, donc on lui fait croire qu'on est son pote […] mais quand il est avec nous il veut toujours faire trop…quand on est sur le terrain de foot avec nous… quand on le touche à peine …enfin quand l'équipe adverse le touchait à peine il prenait le ballon en main et il pleurait…alors qu'il n'y avait pas faute c'était juste du physique quoi…après on se prend des coups francs »
13.20		M « Sans vouloir être méchant, il fait son malin »
14.20 – 19.01	C. lance la réflexion sur les émotions	C. « Qui a assisté au coup de pied de Arena? »… Qui a été dans la classe ?
14.48		C. « Qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous êtes retourné en classe ? et quand M. est revenu de l'infirmerie ? »
15.00		A et D hésite à répondre. M. « on attendait ce que la maîtresse allait dire …jsais pas trop comment dire…ça nous a énervé »
17.12		A. reprend la main pour critiquer M
17.50		C. « Et vous ça vous met dans quel état ? Qu'est-ce que vous ressentez à ce moment là ? » M. « C'est un lâche jsais pas moi » C. « C'est un jugement c'est pas un ressenti ». M. « Jsais pas moi, s'il avait quelque chose à dire qu'il le dise en face, c'est pas grave, on discute ». A. « Il dit tout sur le dos, il dit tout sur le dos de tout le monde ». D. « Par exemple, un moment il m'avait insulté sur mon dos et Arnaud il est venu me le dire. Vu que je sais que c'est une tapette. J'ai fait comme s'il n'avait rien dit. Parce que venant de lui des insultes c'est comme d'habitude »

18.30	C. « Qu'est-ce que tu mets derrière le mot tapette »	D. « C'est quelqu'un qui est peureux, quelqu'un qui n'ose pas dire les choses en face ». A. « Moi ma version à moi c'est il fait le malin il dit qu'il va tout faire pour arranger l'affaire alors que quand il est en face il fait directe moins le malin et il redescend.
19.02 – 24.20	C. interroge un vécu similaire des élèves	C « Est-ce que quelqu'un a déjà vu quelqu'un se faire taper dans la cour et après trouver que la situation elle n'est pas gérée correctement par celui qui a l'autorité, là c'était la maîtresse et que ça devrait se passer autrement ? »
19.16	Vincent raconte une injustice en classe et la bagarre générale qui s'en est suivie	
24.21 – 32.41	C. demande les origines qui peuvent expliquer que des personnes soient injustes	C. « On va un peu avancer. Pourquoi ce type de choses arrive ? »
24.36	Amigal explique que c'est parce que des gens ont vécu ce type de situation.	
25.06	Guillaume explique que les élèves peuvent être dans le viseur parce qu'ils ont fait une fois quelque chose	
25.21	? explique qu'on peut être punit parce qu'on a l'habitude de faire des bêtises alors que la personne qui fait une fois une bêtise le prof pense que c'est pas grave	
25.40	Adil raconte qu'effectivement ça lui ait arrivé. Il s'est fait traiter de « sale arabe » été comme la personne était réputée sage la maîtresse a dit « Ohh non c'est pas vrai »	
26.07	D. explique que la maîtresse avait un point positif	
26.54	C. fait une synthèse de tout ce qui a été dit	
27.21	C. relance le débat	C. « Est-ce qu'on a le droit de faire ça [de ne pas traiter tout le monde de la même manière]? »

27.37	C. questionne les élèves sur des données générales	C. « Est-ce qu'on est vraiment égaux ? » « Moi je suis une fille et toi un garçon ?... » D. « Non, par exemple dans certains pays les femmes n'ont pas le droit de conduire, pas le droit de travailler… »
28.16 - 30.37	C. recentre sur ce qui s'est passé dans la cour… elle précise en répondant à D que la maîtresse aurait dû faire plus (mais que cela n'excuse pas le coup qu'Arena a donné). Elle précise les droits de maxime qui a le droit de ne pas se faire taper et … répond aux élève qu'il ale droit de se défendre	C. « On a les mêmes droits, alors la à l'école, dans le 1er épisode entre Arena et Maxime, peut importe les prénoms, quel droit avait Maxime quel droit avait Arena ? »
30.57		C. « Pourquoi on a pas le droit de taper quelqu'un ? »
31.32	C renvoie le questionnement sur ce qui se passe dans la classe quels droits dans la classe	C. « Dans la classe maintenant… »
31.50		A. « Ben de sortir le portable. Nous on sort le portable on se fait direct punir. Elles elles le sortaient en cachette et voilà rien quoi »
32.1		C. « Qu'est-ce qui va toujours avec les droits »
32.44 – 39.01	C. Revient sur le terme « discrimination ». C. fait du **« descendant »** sur quelques minutes	
34.42	C. résume tout le débat en faisant le lien avec la question des droits de l'homme et des devoirs. Elle résume tous les mots nouveaux appris (enrichissement lexique »	C. « Si on résume ce qu'on a fait aujourd'hui, on est parti de la situation de D. et A. et Mohammed était très impliqué aussi parce qu'il était dans la même classe et il a assisté à toutes les scènes. On a bien vu qu'il s'est passé deux choses différentes. Ce qui les avaient beaucoup heurtés c'est la maîtresse qui n'avait pas punie Arena et ils ont relié ça au fait que les filles étaient moins punies dans la classe. Et ils ont trouvé que c'était injuste. Et vous avez tous vécus des situations où vous vous êtes retrouvés dans de telles situations, vous avez senti de l'injustice d'être traité injustement … quand on a cherché les raisons qui expliquaient ce type de situations on avait plein d'idées mais aucune certitude […]

38.07	C. fait le lien avec les connaissances. Cours **descendant**. Elle demande aux élèves toutes les formes de discrimination qui existe.	C. « est-ce que vous connaissez des exemples de discrimination ? »
39.01 – fin	C. cherche à clore la séance	C. « Quelqu'un veut conclure ? … finalement comme s'est terminé votre histoire ? …. Qu'est-ce qu'on aurait pu faire ? … Vous qu'est-ce que vous auriez pu faire ?... les autres est-ce que vous aviez l'idée de faire quelque chose lorsque vous avez été victime ou spectateur d'une injustice ? « Est-ce que vous avez ressenti de l'injustice ? »

Annexe 4 : Clarisse, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1

	AGIR	**SAVOIR**	**VALEUR**
Ch 1: Donc je te propose de démarrer avec le debrief du premier débat, donc collège du Parc, octobre 2017. Et alors pour démarrer avant de visionner, est-ce que tu peux juste un petit peu revenir sur les intentions pédagogiques qui étaient les tiennes où la manière dont tu as préparé la séance, un peu quelques mots sur cette phase là			
C 2 : Alors comment j'ai préparé la séance. Pas beaucoup en fait. **Ce que je voulais faire c'est arriver à une situation de différence, d'acceptation de la différence** ce à quoi on est parti complètement ailleurs. C'est pas du tout ça qui a émergé. Mais je me disais que, enfin, qu'il fallait être prêt à s'adapter à ce qui allait émerger **c'est eux qui m'intéressent en fait et pas forcément vouloir imposer** un contenu donc j'avais pas sur le plan des concepts par	Ce que je voulais faire c'est arriver à une situation de différence, d'acceptation de la différence		c'est eux qui m'intéresser en fait et pas forcément vouloir imposer un contenu

exemple ou des mots clés que je voulais évoquer y avait pas euh j'étais pas fixe.			
Ch 3 : D'accord, tu avais donc, enfin			
C 4 : **Je me disais qu'on s'adapterait à la situation et qu'on pouvait toujours faire émerger des choses mais on est parti dans une direction à laquelle je ne m'attendais pas du tout en fait**	Je me disais qu'on s'adapterait à la situation et qu'on pouvait toujours faire émerger des choses mais on est parti dans une direction à laquelle je ne m'attendais pas du tout en fait		
Ch 5 : D'accord ok alors, alors on peut regarder justement à quel moment tu l'as remarqué à peu près que ça ça prenait une autre orientation? Es-ce que c'est relativement au début ? Où ?			
C 6 : Alors de ce dont les élèves avaient parlé à la séance de préparation c'était d'une situation de favoritisme filles garçons dans la classe.			
Ch 7 : Oui			
C 8 : En fait c'est rajouté **une source de problème qui s'est passée ailleurs dans la cour que j'ai mobilisée. Et qui menait, en fait qui réorientait cette scène de classe sur le favoritisme.**		En fait c'est rajouté une source de problème qui s'est passée ailleurs dans la cour que j'ai mobilisée. Et qui menait, en fait qui réorientait cette scène de classe sur le favoritisme.	

	Unité d'analyse : Ce que je voulais faire c'est arriver à une situation de différence, d'acceptation de la différence ce à quoi on est parti complètement ailleurs [suite à] une source de problème qui s'est passée ailleurs dans la cour que j'ai mobilisée. Et qui menait, en fait qui réorientait cette scène de classe sur le favoritisme [mais] c'est eux qui m'intéressent en fait et pas forcément vouloir imposer un contenu. Je me disais qu'on s'adapterait à la situation et qu'on pouvait toujours faire émerger des choses mais on est parti dans une direction à laquelle je ne m'attendais pas du tout en fait		
Ch 9 : Oui c'est ça			
C 10 : Et du coup cette séquence dans la cour et qui serait du harcèlement parce qu'on devinait bien que la victime était au cœur de préoccupations diverses disons de la part des élèves			
Ch 11 : C'était Maxime hein?			
C 12 : Ouais c'est ça. He ben euh. Il servait en fait à faire émerger la situation de favoritisme qui avait lieu après.			
Ch 13 : Ouais			
C 14 : Et du coup c'était compliqué parce que soit on axait sur le harcèlement mais on laissait tomber ce qui s'était pass dans la classe soit on tablait sur la discrimination, le favoritisme et le traitement inégal des des enfants selon leur sexe c'est pas qu'on laissait tomber mais c'est que le harcèlement, enfin ce qui s'était passé dans la cour passé au second plan			
Ch 15 : Ah d'accord, donc là il y avait deux situations			
C 16 : Je l'ai vécu vraiment comme deux situations différente qui mettait en jeu des savoirs et des connaissances différentes.			

Ch 17 : D'accord, ok d'accord. Et est-ce qu'on peut le mettre en lien avec cette scène par exemple là où on va passer juste donc là tu te rappelles les élèves ont présenté le croquis hein. Avec mum la scène			
C 18 : Ouais ouais			
Ch 19 : Et puis là assez rapidement il y a un débat qui va s'installer et là, je mets juste un petit bout et là ce qui m'aurait bien intéressé euh regarde là, ce qui m'intéresserait c'est d'avoir ton avis sur ce sujet. Regarde là. Est-ce que c'est à ce moment-là que tu as pris conscience que quelque chose se passait? Ou, bref qu'est ce qui s'est passé chez toi ? Quelles étaient tes préoccupations ? (visionnage)			
C 20 : Fragile, ce qui est une insulte pour les élèves hein… Là on est mais on est franchement face à une contradiction chez ces enfants qui prennent l'un pour une victime fragile etc et qui s'en moque et qui raconte que il cherchait des problèmes			
Ch 21 : Ouais			
C 22 : Mais qu'ils tiennent à défendre coûte que coûte en classe en n'en faisant une vraie victime. On a vraiment une situation complètement duale par rapport à cette tierce personne et			
Ch 23 : oui			
C 24 : Et là je me suis dit ouh là ça va être c'est compliqué			
Ch 25 : Ouais d'accord			
C 26 : C'est compliqué parce qu'évidemment il y a un lien entre la première et la deuxième scène mais le ressenti des enfants par rapport à cette tierce personne n'est pas du			

tout le même entre la première et la deuxième scène			
Ch 27 : ouais ouais			
C 28 : Parce que dans la deuxième scène ils arrivent comme des défenseurs du 1er			
Ch 29 : Quand tu dis la deuxième scène, c'est celle dans la classe ?			
C 30 : Oui celle dans la classe.			
Ch 31 : Ouais d'accord ok. Bref et là à ce moment-là tu dis ?			
C 32 : Eh ben il faut … est-ce que je me dis que je fais un choix entre les deux… eh ben j'en suis pas sûr en fait. Je crois que **j'ai mené les deux de front**, **de toutes façons il y a des concepts dans les deux donc moi ça me va** [rire]. Alors, pas les deux simultanément mais disons l'un après l'autre et d'ailleurs dans ce qui a émergé comme mot clé	j'ai mené les deux de front		de toute façon il y a des concepts dans les deux donc moi ça me va
Ch 33 : Ouais			
C 34 : Euh on avait discrimination favoritisme d'un côté c'était pour la scène en classe et droits et devoirs de l'autre qui se retrouvaient plus sur la situation dans la cour par exemple			
Ch 35 : Ouais, d'accord. Donc là en terme de savoir effectivement on n'est pas sur du tout sur le même plan quoi.			
C 36 : Non on bifurquait complètement là sur les thèmes.			
Ch 37 : Et toi à ce moment-là est-ce qu'il y a un moment tu te dis que tu vas reprendre la main là-dessus ou au contraire tu acceptes			

C 38 : **On ne pouvait comprendre la deuxième situation s ans la première donc euh c'était un peu… enfin oui c'était artificiel de couper** et de ce s'intéresser qu'à ce qui s'est passé dans la cour.		On ne pouvait comprendre la deuxième situation sans la première donc euh c'était un peu… enfin oui c'était artificiel de couper	
	Unité d'analyse : On ne pouvait comprendre la deuxième situation sans la première donc euh c'était un peu… enfin oui c'était artificiel de couper [et donc] j'ai mené les deux de front [et] de toutes façons il y a des concepts dans les deux donc moi ça me va		
Ch 39 : D'accord.			
C 40 : Parce que là on est je trouve rapidement coincé sur ce qu'il y avait à dire			
Ch 41 : Ouais d'accord			
C 42 : Et dans la classe pareil enfin les deux allaient ensemble et j'avais du mal à les séparer.			
Ch 43 : D'accord donc tu es partie sur ces deux moments là			
C 44 : Ouais			
Ch 45 : Et là un petit peu avant là il y a eu un petit silence là ce moment-là et ce que c'est en lien avec ce qu'on évoque là (visionnage vidéo)			
C 46 : C'est là, c'est là où moi je me dis mais en fait on y arrive à la situation dans la classe et moi j'étais restée là-dessus quand ils sont arrivés avec leur situation dans la cour avec untel qui donne un coup de pied à untel je me dis mais d'où ça sort ? Et là je me dit ahhh ben c'est le prologue de la situation.			
Ch 47 : Ok ouais d'accord. Tu n'avais pas, à ce moment-là, tu n'avais pas encore compris le lien entre les deux situations?			

C 48 : Non je me disais qu'est-ce qu'ils sont en train de me raconter? **Moi j'avais gardé en mémoire cette situation de favoritisme dans la classe et donc du coup** je me dis… ben.. d'où ça sort et là ah **d'accord je comprends comment ils ont organisé leur pensée** donc là c'est avant il y a un après et le avant il explique le après. Donc **il faut encore continuer** parce qu'ils n'ont pas fini et **qu'il faut faire émerger la suite pour qu'on ait un exposé global de la situation si non on peut rien faire**	il faut encore continuer […] il faut faire émerger la suite pour qu'on ait un exposé global de la situation	Moi j'avais gardé en mémoire cette situation de favoritisme dans la classe et donc du coup […] d'accord je comprends comment ils ont organisé leur pensée	si non on peut rien faire
	Unité d'analyse: Moi j'avais gardé en mémoire cette situation de favoritisme dans la classe et donc du coup […] d'accord je comprends comment ils ont organisé leur pensée. Il faut encore continuer [de leur laisser la parole parce] qu'ils n'ont pas fini et qu'il faut faire émerger la suite pour qu'on ait un exposé global de la situation si non on peut rien faire		
Ch 49 : D'accord ok et là tu n'étais pas spécialement à l'aise ou tu reprenais la main où dans quel état d'esprit tu étais à ce moment-là ?			
C 50 : Alors moi je m'étais structuré ça comme ça. Hum, **on va les laisser raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter on va poser d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite on pose des questions pour comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau**. Et là je me dis et moi qui était lancé je me disais qu'est-ce qu'on va pouvoir poser comme question ? Je me dis **non non c'est pas encore le moment, j'ai pas assez de matière et il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire là c'est pas à moi de prendre les devants**.	on va les laisser raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter on va poser d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite on pose des questions pour comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau	j'ai pas assez de matière	non non c'est pas encore moment […] il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire là c'est pas à moi de prendre les devants

	Unité d'analyse : On va les laisser raconter. Une fois qu'ils ont fini de raconter on va poser d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite on pose des questions pour comprendre la situation globalement. Et ensuite on va essayer de poser des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau [parce que] non non c'est pas encore moment, j'ai pas assez de matière [...] il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire là c'est pas à moi de prendre les devants		
Ch 51 : D'accord, je comprends. C'est donc toi qui t'es freiné quoi en fait?			
C 52 : Je me suis dit oui c'est pas du tout fini leur histoire on va pas enchaîner tout de suite.			
Ch 53 : Ok d'accord je vois. Et ta préoccupation en fait c'est d'avoir tous les éléments ?			
C 54 : Oui qu'ils arrivent à leur situation de favoritisme			
Ch 55 : De favoritisme?			
C 56 : Oui parce que c'est ça qu'ils avaient évoqué			
Ch 57 : C'est ça c'est ça. Parce qu'en réalité cela ne collait pas plus que ça ?			
C 58 : Ben jusqu'à ce moment-là du débat on le voit pas émerger c'est mohamed qui le fait émerger quand il raconte son histoire avec son souvenir qui en fait et celui des deux garçons là mais un peu revisité			
Ch 59 : Tout à fait ouais.			
C 60 : Et c'est là que je me rends compte qu'il y a bien une histoire dans la classe et qu'on peut aussi en faire quelque chose parce qu'on était parti là-dessus ouais parce que dans la cour ok c'est exploitable mais du coup dans la classe on fait quoi mais là je le voyais émerger et je me dis bon on attend.			

Ch 61 : Donc effectivement tu as été surprise et puis il t'a fallu un peu de temps donc ça c'est quand tu étais à droite là de la salle et après tu es passée de l'autre côté.Alors un peu dans la même logique il y avait un peu plus loin quand on avance un peu là il y avait… un petit moment qui me semblait intéressant parce qu'il y a une discussion qui s'engage où ..et tu interviens assez rapidement pour euh… on va écouter (visionnage)			
C 62 : Ouais voilà. Moi je là je vois ma grille donc ça fait deux situations différentes en fait effectivement ce n'est peut-être pas vécu comme ça par les enfants. Mais euh oui			
Ch 63 : C'est là que ça se passe. Tu commences à remettre un peu tous les bouts là			
C 64 : Oui là je me dis ok donc on a deux situations qu'on va tirer les mots importants des deux situations et puis heu discrimination est arrivé finalement assez vite.			
Ch 65 : D'accord Ok et parce que tu disais un moment euh tu dis ben on est déjà parti sur le débat. Je te remets l'extrait là. On va écouter (visionnage)			
C 66 : Pour moi l'exposé est terminé, et euh ils ont commencé à mettre des mots sur ce qu'il s'est passé			
Ch 67 : Quand tu dis mettre des mots c'est-à-dire ?			
12.08 C 68 : Utiliser des concepts qu'on va réutiliser. Et donc, ils sont déjà en train de s'extraire du quotidien et donc de réfléchir à des situations qui sont plus globales donc **je le laisse faire**	je les laisse faire		
Ch 69 : Ah oui plus globales. Que d'autres auraient également vécu et qui sont similaires ? Quand tu dis plus global c'est ça			
C 70 : Oui et plus distantes de la réalité.			

Ch 71 : Ouais. Tu pensais un peu à quoi parce que du coup ce n'est pas tombé ou si un petit peu ?			
C 72 : Là je me suis dit en fait **ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher** à cela **parce que du coup ces mots là ils les entendent ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains** en fait ça permet de retourner au niveau du sol un moment parce qu'on s'extrait de la situation particulière et qu'on est sur des mots généraux auxquels d'autres peuvent s'essayer de se rattacher **quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave**		ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela parce que du coup ces mots là ils les entendent ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains	quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave
	Unité d'analyse: Je les laisse faire […] ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaire et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela parce que du coup ces mots là ils les entendent ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains […] quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave		
Ch 73 : Ah oui donc de les embrigader un peu au sens positif du terme.			
C 74 : Oui parce que je les trouvais pas très impliqué dans les échanges. Je les ai trouvé très spectateurs mais finalement euh il y en a très peu qui ont cherché à partager des situations qu'ils avaient vécues. Très peu avait envie de donner leur avis du coup je me disais qu'en mettant des mots plus généraux peut-être que ça allait faire émerger des choses chez les autres.			
Ch 75 : Et du coup, comment tu l'expliques ça que les élèves ils sont restés distants par rapport à ça.			

C 76 : Je pense que c'est lié au vécu de la classe. Ils ne se connaissent pas super bien, ils n'étaient pas tous forcément dans la même école et l'empathie qui peut se développer dans une classe entre septembre et juin voilà fait que à la fin ils sont plus ouverts les uns avec les autres et savent aussi raconter des faiblesses quand dans la classe ça marche bien et je suis pas sûr que dans la classe ils soient déjà à ce stade-là.			
Ch 77 : D'accord			
C 78 : Ils sont encore sur leur garde. Guillaume il n'a pas dit grand-chose, Vincent pareil. Adil est un peu plus expansif il a un peu plus parlé. Et Younes aussi mais lui il aime bien la théorie, il passe facilement à un niveau abstrait mais il y en a beaucoup qui étaient là comme simples spectateurs qui ont réagi un peu plus tard quand ils ont donné leurs avis quand ils ont cherché des explications et là on était dans le général ça les touchait du coup beaucoup moins, ils ne se mettaient pas en danger			
Ch 79 : Donc du coup tu expliques par le fait enfin tu expliques ça par le fait qu'il n'y a pas encore de groupe en fait ?			
C 80 : Il n'y a pas de confiance.			
Ch 81 : L'empathie, le rapport à l'autre, en fait ça doit sceller le groupe ?			

C 82 : Moi j'ai l'impression que oui. Et c'est ce qui permet de comprendre les ressentis des autres et les filles dans le débat par exemple ben on ne les a pas entendu. Elles ont brillé par leur absence. Sauf au niveau théorique après quand il s'agissait d'expliquer les motivations des uns et des autres mais elles ne se sont jamais mises en danger pour raconter leurs histoires. Est-ce que c'est parce que dans cette situation-là elles étaient accusées à disons leur sexe était accusé d'avoir été privilégié au détriment des garçons ? Et qu'elles se sont senties un peu accusées ? Je ne sais pas.			
Ch 83 : Ok alors est ce que c'est en lien avec l'épisode où tu leur parles de l'émotion. A un moment donné tu leur dis, tu veux en savoir un peu plus sur l'émotion et là il se passe ce qu'on va voir (visionnage)			
C 84 : (en visionnant la vidéo) ah oui, elle se met à la place de maxime c'est vrai oui c'est lié au fait que maxime est dans la classe et que Maxime va devenir leur allié puisqu'il va leur permettre de faire émerger cette situation de favori…tu crois pas ?			
Ch 85 : Peut-être. Je sais pas.			
C 86 : Là il y a une empathie automatique. Il a répondu du point de vue de Maxime sans se poser de question.			
Ch 87 : C'est vrai, il s'est vraiment mis à sa place. Et en fait…l'émotion il va jamais l'exprimer			
C 88 : Non			
Ch 89 : Et quand tu voulais faire émerger l'émotion ton intention c'était que… qu'est-ce que tu cherchais à retrouve			

17.38 C 90 : Il y avait deux choses. Pour eux, c'était de savoir mettre des mots parce que le vocabulaire de l'émotion ça se travaille en EMC et parce que pour eux c'est important de savoir dire les choses et euh parce que cela permet de les raccrocher à des choses qu'ils ont déjà vécu			
Ch 91 : D'accord			
C 92 : Mais le fait qu'ils ne disent rien pour moi c'est lié à cette dualité qu'ils ont par rapport à ce Maxime.			
Ch 93 : A la fois celui qui n'est pas l'ami mais qui devient cet allié parce que la situation			
C 94 : Oui elle se retourne.			
Ch 95 : Parce qu'il est le reflet de la préférence de la maîtresse par rapport aux filles			
C 96 : C'est ça			
Ch 97 : Et l'ambiguïté on la ressent peut-être à d'autres moments on verra plus tard mais tu parlais de l'émotion donc c'est le programme de l'EMC effectivement un des enjeux.			
C 98 : Oui c'est ça, travailler le vocabulaire en fait.			
Ch 99 : Et là rien ne tombe			
C 100 : C'est ça, d'habitude c'est content et pas content et là rien ne tombe. Et ce matin au moment de faire le debrief eh ben je leur repose la question qu'est-ce qui était bien dans ce débat ? Ils m'ont dit c'était bien. Et là je leur ai demandé qu'est-ce qui était bien ? Parce que là vous n'avez rien dit. Et là ce n'était pas l'émotion mais par rapport au débat l'idée c'était de savoir mettre des mots et de savoir trouver des raisons c'est comme j'aime j'aime pas qui ne			

sont pas accepté parce qu'on veut toujours qu'on développe. Qu'ils en disent plus et là c'était bloqué pareil.			
Ch 101 : Et pareil et là du coup pareil puisque l'un des objectifs de l'EMC c'est aussi la question de l'esprit critique donc tout ça c'est pareil en fait ils ont consommé en fait			
C 102 : Oui alors certains y arrivent mais pas tous pas tous encore			
Ch 103 : Ok d'accord. Bon là on a la suite (visionnage).			
C 104 : **Là je n'ai pas repris Dorian, mince** parce que lui il l'aurait dit. **Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait.**	Là je n'ai pas repris Dorian, mince		Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait
Ch 105 : Ouais. Ah mais c'est lequel ?			
C 106 : C'est celui qui est à gauche, c'est celui qui a le plus grand franc parler c'est lui qui a mal été compris par les autres parce qu'il a utilisé euh qu'est-ce qu'il a dit ? Les blacks ou les racistes euh c'était sur les blacks. Déjà il ne savait pas s'il pouvait dire noir ou pas noir. Il était très embêté sur cette question là et lui et lui je pense qu'il l'aurait dit. Peut-être qu'inconsciemment je ne l'ai pas interrogé lui parce **que lui il aurait dit ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui**. Et je ne suis pas sûr que j'aurai réussi rationnellement à démêler la situation **et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé**	et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé	lui il aurait dit ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui [.. Et je ne suis pas sûr que j'aurai réussi rationnellement à démêler la situation	

	Unité d'analyse: Là je n'ai pas repris Dorian, mince […] Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait [parce que] lui il aurait dit ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui […] Et je ne suis pas sûr que j'aurai réussi rationnellement à démêler la situation [...] et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé		
20.47 Ch 107 : Parce que cela t'a traversé l'esprit ?			
C 108 : **Parce que pour moi là la situation de harcèlement elle était claire du côté de Dorian**. Il avait aucune tendresse pour lui c'était beaucoup moins ambiguë que chez Arnaud ou chez Mohamed par exemple et peut-être que **je ne l'ai pas fait parce que je ne saurais pas quoi répondre s'ils avaient dit que Maxime c'est un gros nul c'est bien fait pour lui s'il s'est fait taper dessus** c'est bien fait et si … enfin je suis pas sûr que rationnellement j'aurais posé les choses de la même façon. Parce que là tu vois là ça me surprend que je n'ai pas demandé Dorian.	je ne l'ai pas fait parce que je ne saurais pas quoi répondre s'ils avaient dit que Maxime c'est un gros nul c'est bien fait pour lui s'il s'est fait taper dessus	Parce que pour moi là la situation de harcèlement elle était claire du côté de Dorian	
Ch 109 : D'accord c'est ça parce que sans doute tu aurais un peu perdu le enfin perdu le contrôle où tu n'aurais pas su comment euh			
21.33 C 110 : Ben c'est-à-dire que si dans un débat sur le harcèlement et la discrimination on ne pose pas clairement le fait que peu importe que la façon que la personne vit et les petits tracas du quotidien choses qui ne sont pas acceptables, je ne sais pas si j'aurais pu le poser aussi clairement.			
Ch 111 : Ah ok d'accord donc du coup voilà peut-être			
C 112 : Peut-être que, peut-être que (l'enseignante fait un geste de la main comme pour illustrer comme un serpent qui se dérobe)			

Ch 113 : Ouais, c'est ça, bifurqué en fait… Alors, puisque tu parles de, en fait il y a un moment qui ressemble un peu à ce qui vient de se passer alors attend je cherche l'extrait. Attend je cale la vidéo, là est-ce que tu peux me dire ? (visionnage) **il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien, je sais pas »**	Ch: il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien, je sais pas »		
C 114 : Ouais je vois, ouais je vois			
22.52 Ch 115 : Ouais			
C 116 : Ouais ouais, tu vois **et même corporellement je tourne la tête**. En fait je suis très embêté là, très très embêt là. Parce que pour caractériser le harcèlement il faut des gestes répétés et du coup on quitterait complètement cette situation pour passer dans d'autres situations du coup la situation dans la classe n'a plus aucune importance.	et même corporellement je tourne la tête		
Ch 117 : Oui			
C 118 : Euh, du coup **ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe et cela va clairement les désigner comme le auteurs du harcèlement** et **est-ce que je veux partir sur ce truc là et bien j'en suis pas sûr**. Parce que **je suis pas sûr en fait que ce soit la meilleure façon** non pas de gérer le harcèlement mais pour le harcèlement **il faut peut-être pos les choses dans un climat neutre où personne est impliqué pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui e plus les autres ne connaissent pas**.		ça va mettre en accusation ces garçon qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement	est-ce que je veux partir sur ce truc là et bien j'en suis pas sûr […] je suis pa sûr en fait que ce soit la meilleure façon [...] il faut peut-être poser les chose dans un climat neutre où personne est impliquée pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas

	Unité d'analyse: [Ch]il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et bien je sais pas » […] et même corporellement je tourne la tête [et] est-ce que je veux partir sur ce tru là et bien j'en suis pas sûr […] il faut peut-être poser les choses dans un climat neutre où personn est impliquée pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas [...] ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement		
Ch 119 : Ok c'est ça ce qui se joue à ce moment-là?			
C 120 : Ouais, clairement. **Parce que là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? si c'est habituel ? est-c que cela se caractérise par du harcèlement ?**	Là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? si c'est habituel ? est-ce que cela se caractérise par du harcèlement		
Ch 121 : Ah oui d'accord je vois			
C 122 : Mais quand il n'y a pas de raison et **quand personne ne sait rien finalement je me dis que je ne peux pas l'exploiter parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement**.		parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement	quand personne ne sait rien finalement je me dis que je ne peux pas l'exploiter
Ch 123 : D'accord, ouais donc, donc si je comprends bien il y une double tension à la fois l'idée que ça ne correspond pas tout à fait à la définition officielle du harcèlement			
C 124 : Oui en fait **je ne peux pas l'affirmer en fait avec certitude, il y a trop d'inconnu**			je ne peux pas l'affirmer e fait avec certitude, il y a trop d'inconnu
Ch 125 : Oui			

C 126 : Ouais c'est ça je peux pas raconter n'importe quoi, j'en sais rien de ce qui s'est passé			je peux pas raconter n'importe quoi
24.28 Ch 127 : Et d'un autre côté il y a aussi la situation des deux jeunes qui se retrouveraient dans une situation d'accuser en fait ? Et leur milieu de vie t'y vas pas là en fait ?			mais euh j'ai quand mêm envie parce que c'est là o je voulais arriver au dépa
C 128 : Oui mais euh j'ai quand même envie parce que c'est où je voulais arriver au départ			
	Unité d'analyse: Là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? si c'est habituel ? est-ce que cela se caractérise par du harcèlement ? [et] quand personne ne sait rien finalement je me d que je ne peux pas l'exploiter [...] je peux pas raconter n'importe quoi [...] parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement [...] mais euh j'ai quand même envie parce que c'est là o je voulais arriver au départ		
Ch 129 : Ouais, c'est ça !			
C 130 : C'est quand même sur ça que je voulais travailler en fait !			
Ch 131 : Alors du coup entre l'intention de départ et la situation là où il y avait un levier possible tu as malgré tout euhh			
C 132 : **J'y suis pas allé ! Clairement quoi.**	J'y suis pas allé ! Clairement quo		
Ch 133 : Ah tu n'y es quand même pas allé ?			
C 134 : Non			
Ch 135 : Pour les raisons que tu évoques ?			
C 136 : Oui parce que je pense que euh c'est-à-dire que euh **j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves**		j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves	
Ch 137 : Ouais d'accord			

25.08 C 138 : Oui pour pas qu'ils soient impliqués ou en tout cas pour qu'ils mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien pour dire toi t'as fait ça, toi t'as fait ça… mais plutôt qu'est-ce qu'on fait en général			
Ch 139 : Ah oui avec le « on » impersonnel c'est ça ?			
C 140 : Oui c'est ça. **Pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là-dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire...je sais pas… je sais pas en fait…**			Pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire...je sais pas… je sais pas en fait…
Ch 141 : Tu sais pas trop en fait			
C 142 : Non en fait, je sais pas en fait… là j'hésite un peu en fait. C'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres… où de se rendre compte en même temps qu son comportement s'apparente à du harcèlement.. **de mêm pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle** et du coup **j'ai toujours choisi des situation neutres. Et celle là n'était vraiment pas neutre pour le coup**		j'ai toujours choisi des situations neutres. Et celle là n'était vraiment pa neutre pour le coup	de même pour la victime elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle

	Unité d'analyse : J'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves [là] j'y suis pas allé [. pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs et qui doivent accéder à une réflexion là-dessus et ne pas les montrer forcément du doigt parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire...je sais pas… je sais pas en fait [...] de même pour la victime si elle est présente dans la class c'est aussi violent pour elle		
	j'y suis pas allé		
Ch 143 : Ah non du tout en effet… elle était même chargée.. ouais d'accord… et euh et du coup tu penses que le message peut malgré tout être reçu ?			
26.31 C 144 : **Non je ne pense pas, non pas du tout**. Non **je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais**		je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais	
Ch 145 : D'accord			
C 146 : **Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair.**		Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair	
Ch 147 : Ah ok			
C 148 : Ouais mais pour autant tu vois je ne partirais, si on le referait le débat et bien **j'irais quand même pas dans leur harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement**	si on le referait le débat et bien j'irais quand même pas dans leu harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement		
Ch 149 : Ok malgré tout			
C 150 : Malgré tout là. Même si ce que je fais d'habitude là ç a très peu de portée ouais là je euh là j'irais pas **je trouve qu c'est trop violent pour les garçons qui sont là**			je trouve que c'est trop violent pour les garçons qui sont là
	Unité d'analyse: J'y suis pas allé [et] si on le referait le débat et bien j'irais quand même pas dans leur harcèlement là tu vois en l'interrogeant directement […] je trouve que c'est trop violent pou les garçons qui sont là […] enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair		

Ch 151 : Ok d'accord, je vois et que du coup ça les exposerai de trop euh			
C 152 : Oui **ça les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc j'ai préféré laisser passer en fait**	ça les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc		j'ai préféré laisser passer en fait
Ch 153 : Mum je vois ouais et là tu penses qu'un objectif de ce type là c'est en lien avec l'EMC ou pas? Du coup parce qu y a l'histoire de la transmission des valeurs, tout ça euh est-c que du coup tu penses que malgré tes hésitations, que je comprends, est-ce que les programmes d'après toi ils inciter à ça, c'est-à-dire, enfin à travers la lecture des programmes que tu as toi, est-ce qu'ils incitent justement à ce qu'il y ait une prise de conscience, un esprit critique, du jugement, l'émotion ?			
C 154 : Ouais ouais complètement, on est vraiment dedans dans les programmes de l'EMC en fait. Mais euh			
Ch 155 : Mais il y a quand même quelque chose			
C 156 : Ouais, mais il y a quelque chose qui me retient			
Ch 157 : C'est quoi alors est-ce que c'est ta formation, est-ce que c'est le contexte, les familles, la direction…au-delà du fa que…parce que ..			

C 158 : **Je pense que la relation avec les élèves là chez moi elle n'est pas encore construite là… et heu je ne connais pa encore l'étendue de ce qu'ils sont capables de gérer comm regard qu'on peut leur renvoyer**. Ce que les autres sont capables de dire ou ne pas dire, de violent ou de pas violent leur rencontre en disant : « Vous êtes dégeulasses, vous ête des harceleurs » etc et là où ça peut se répercuter		Je pense que la relation avec les élèv là chez moi elle n'est pas encore construite là… et heu je ne connais pa encore l'étendue de ce qu'ils sont capables de gérer comme regard qu'on peut leur renvoyer	
28.14 Ch 159 : Ouais ouais ouais			
C 160 : Et **j'ai pas confiance en eux encore euh je ne sais pa du tout**			j'ai pas confiance en eux encore euh je ne sais pas du tout
	Unité d'analye : Ca les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir ét harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc j'ai préféré laisser passer en fait […] Je pense que la relation avec les élèves là chez moi elle n'est pas encore construite là… et heu je ne connais pas encore l'étendue de ce qu'ils sont capables de gérer comme regard qu'on peut leur renvoyer [...] j'ai pas confiance en eux encore euh je ne sais pas d tout		
Ch 161 : On est au mois d'octobre est-ce que tu penses qu'u débat comme ça avec une classe avec qui il y a un lien par exemple au mois de mai tu aurais réagi autrement où tu aurais les mêmes hésitations ?			
C 162 : Là j'y serais peut-être allé là. Par ce qu'on a eu un cas là il y a quelques année euh dans une classe de 5èmes où j'étais prof d'histoire et euhh on a pris une heure pour en discuter et là on avait harceleur et harcelé dans la même classe.			
Ch 163 : D'accord			

C 164 : Ah et est-ce qu'on a dit les noms? Euh je crois que non. Finalement c'était pas la peine parce que c'était très explicite sans qu'on nomme vraiment les personnes mais je les connaissais vraiment bien ces enfants			
Ch 165 : D'accord			
C 166 : Et du coup, j'étais parti sur ce que ressent le harcelé, ce que ressent le harceleur euh je je serais capable de le fair			
Ch 167 : Mais quand même sans forcément allez jusqu'à donné des noms ce que tu dis			
C 168 : Ouais c'est ça.			
Ch 169 : Malgré tout. Ok Est-ce que tu penses que par rapport au dispositif tel qu'il est conçu est-ce que tu penses qu'on aurait pu prendre une précaution pour que les élèves peut-être acceptent l'hypothèse d'aller dans ce champ là, d'aller dans cette dimension un peu plus intime			
C 170 : Ben la **clause de confidentialité ouais j'y ai pensé, je voulais l'énoncer mais au final je me suis dit allez c'est pas nécessaire là, ça va les bloquer tu vois je voulais éviter le côté protocolaire**	la clause de confidentialité ouai j'y ai pensé, je voulais l'énoncer mais au final je me suis dit allez c'est pas nécessaire là	ça va les bloquer tu vois je voulais éviter le côté protocolaire	
Ch 171 : On ne l'a pas posé			
C 172 : Non on ne l'a pas posé.			
Ch 173 : Est-ce que tu penses que ça a pu un peu influencer ou			
C 174 : Non			
Ch 175 : Non pas à ce moment là de l'année			

C 176 : Non je ne pense pas à ce moment là de l'année. **Je pense que euh moi je ne les connais pas encore mais eux non plus ne se connaissent pas assez encore pour se faire confiance et moi clairement c'est ça ce qui m'a bloqué**			Je pense que euh moi je r les connais pas encore mais eux non plus ne se connaissent pas assez encore pour se faire confiance et moi clairement c'est ça ce qui m'a bloqué
Ch 177 : Tout à fait			
C 178 : Donc clause de confidentialité ou pas je ne sais pas si cela aurait libéré la parole en fait			
Ch 179 : Bon probablement qu'au prochain débat on peut essayer			
C 180 : Ouais			
Ch 181 : De voir que si on pose ce contrat de confidentialité au départ cela change quelque chose…je ne sais pas.. avec la notion de confiance. Parce que l'an dernier tu avais fait tout un travail sur les règles, sur qu'est-ce que c'est le débat			
C 182 : Ouais c'est vrai			
Ch 183 : Je sais pas il y avait peut-être une raison			
30.40 C184 : Je suis passé très rapidement là-dessus quand j'ai parlé des débats politiques. Mais pas les règles du débat. C'est vrai. Parce que pourquoi… je sais pas. Parce que je trouvais que…je sais pas… finalement dans cette configuration là, **je trouvais que de pas passer par une discussion informelle mais de moins institutionnaliser les choses cela encouragerait un peu la parole.**			je trouvais que de pas passer par une discussion informelle mais de moins institutionnaliser les choses cela encouragerait un peu la parole
Ch 185 : OK			

31.17 C 186 : Ca c'est pas passé comme ça.			
Ch 187 : Oui entre le dispositif officiel et			
C 188 : Oui au contraire. **Peut-être qu'il aurait fallu institutionnaliser davantage pour les mettre en confiance. ne sais pas**		Peut-être qu'il aurait fallu institutionnaliser davantage pour les mettre en confiance. Je ne sais pas	
	Unité d'analyse : La clause de confidentialité ouais j'y ai pensé, je voulais l'énoncer mais au final j me suis dit allez c'est pas nécessaire là […] ça va les bloquer tu vois je voulais éviter le côté protocolaire […] Je pense que euh moi je ne les connais pas encore mais eux non plus ne se connaissent pas assez encore pour se faire confiance et moi clairement c'est ça ce qui m'a bloqu [et] je trouvais que de pas passer par une discussion informelle mais de moins institutionnaliser les choses cela encouragerait un peu la parole [mais] peut-être qu'il aurait fallu institutionnaliser davantage pour les mettre en confiance. Je ne sais pas		
Ch 189 : A expérimenter en tout cas.			
C 190 : Ouais			
Ch 191 : Ouais d'accord. Alors il y avait un autre point encor qui avait attiré mon attention c'est quand hum un moment t résumes tout le débat en fait je ne sais pas si tu te rappelles de cette scène. C'était un tout petit peu avant attend, je cherche la scène			
C 192 : Oui je vois (visionnage)			
Ch 193 : Là sur cette séquence là en fait. Tu fais tout une synthèse sans aucune prise de note			
C 194 : Ouais je ne sais pas			

34.00 Ch 195 : Tu fais toute une synthèse et tu mets l'accent sur ce qui peut expliquer que quelqu'un ait un comportemer qui puisse ne pas être dans les normes, ne pas être acceptable, tu fais ce lien là et en même temps tu fais enfin c'est la seule fois de la séance où tu expliques enfin tu fais quelque chose de descendant où tu expliques voilà on a vu telles choses voilà c'est de la discrimination là untel a dit ça c'est en lien avec les droits de l'homme et les devoirs			
C 196 : **Ouais là ça faisait un moment qu'on discutait, et là i faut des concepts, il faut un moment synthétiser**		Ouais là ça faisait un moment qu'on discutait, et là il faut des concepts, il faut un moment synthétiser	si non ça n'a pas d'intérê
Ch 197 : C'est cette séquence là. Est-ce que du coup cette phase là qui correspond à ce que tu disais toute à l'heure c'est-à-dire que tes intentions pédagogiques que tu avais préparées en amont du cours et qui ont tout de suite volé er éclats au début du cours. Du coup là tu t'es retrouvée dans une situation où tu as pu malgré tout pû recueillir des éléments pour faire le lien entre le micro et le macro. Du coup là dans quel état d'esprit tu es par rapport au début de la séance ?			

C 198 : Oui oui c'est-à-dire **là je me dis, c'est bon on a fait émerger euh des choses dont on peut se resservir ou dont on peut faire des traces où qu'on peut réexploiter ensuite en classe en sortant de la situation. Et donc là je me dis on met tout ensemble mais c'était un peu tôt parce qu'on ava pas évoqué encore le thème du harcèlement**	là je me dis, c'est bon on a fait émerger euh des choses dont o peut se resservir ou dont on pe faire des traces où qu'on peut réexploiter ensuite en classe en sortant de la situation. Et donc l je me dis on met tout ensemble mais c'était un peu tôt parce qu'on avait pas évoqué encore l thème du harcèlement		
	Unité d'analyse : Ouais là ça faisait un moment qu'on discutait, et là il faut des concepts, il faut u moment synthétiser si non ça n'a pas d'intérêt [...] Là je me dis, c'est bon on a fait émerger euh des choses dont on peut se resservir ou dont on peut faire des traces où qu'on peut réexploiter ensuite en classe en sortant de la situation. Et donc là je me dis on met tout ensemble mais c'éta un peu tôt parce qu'on avait pas évoqué encore le thème du harcèlement		
Ch 199 : C'est ça			
35.14 C 200 : Et euh, c'est trop tôt. Mais pourquoi je l'ai fait ce moment là ? Je sais pas, il me semblait que j'ai complètement oublié cette partie du qu'est-ce qu'on fait et l'action et le geste euh pourtant on en avait parlé encore avant.			
Ch 201 : Ouais			
C 202 : Hum			
Ch 203 : Ouais donc là c'est le côté éducation à la citoyenne en fait ?			

C 204 : Oui mais j'ai trouvé que c'était bien ça quand ils ont quand on leur demandait voilà qu'est-ce qui peut mener quelqu'un à se rendre coupable d'injustice, finalement là il y avait de l'empathie, de la compréhension de l'autre, une hypothèse sur ce qui amenait les gens heu les gens sont pas juste méchants et là je me suis dit peu importe l'hypothèse qu'ils prennent ils ont quand même cherché ce qui pouvait motiver un acte d'injustice sans le justifier ou le valider mais au moins de se mettre à la place de celui qui commet une injustice parce que je trouvais là que c'était intéressant peu importe après si ça collait avec mes intentions ou pas			
Ch 205 : Oui peu importe en fait			
C 206 : Parce que ça là il fallait le reprendre			
Ch 207 : Les deux élèves que j'ai eu en entretien ils m'ont dit exactement la même chose. Quand je leur ai dit qu'est-ce qu vous avez appris ? Après quelques réflexions, ils m'ont dit tous les deux qu'ils ont retenu ce fait précisément. C'est-à-dire l'idée que la personne qui agit a peut-être de bonnes raisons d'agir donc une certaine forme de tolérance qui étai apparu à ce moment là et qui n'était pas apparu non plus tout au long du débat d'ailleurs tu le disais il n'y avait pas d'empathie. Quand ils parlaient on avait plutôt l'impression qu'ils parlaient de personnages mécaniques ou automatisés que là du coup il y a de l'émotion et les deux garçons ont retenu ça aussi donc effectivement il y avait là quelque chos de fort qui c'est joué à ce moment là… sur cette séance là.			

36.57 C 208 : Tu sais c'est quand le petit mohamed là, qui es le troisième larron, il est revenu le lendemain en me disant : « Madame, est-ce qu'on fait éducation civique aujourd'hui ? Parce que j'ai ramené une photo de classe et qu'on voit les gens donc lui a ressenti le besoin de … de faire exister…peut être que lui aussi a été gêné par le côté impersonnel du débat. Déjà lui était pas sur les bons personnages au début d débat. Et il n'a pas dû forcément adhérer entièrement à cett vision et il voulait les rendre un peu plus tangible en amenar la photo.			
Ch 209 : D'accord, ah oui c'est assez incroyable			
C 210 : Exactement. Ah c'est intéressant ça.			
Ch 211 : Et toi tu l'interprètes comme une volonté de de remettre de l'humain dans la situation			
C 212 : Ouais ouais. C'est comme ça que je le comprends			
Ch 213 : Oui oui c'est intéressant. En tout cas là il s'est passé quelque chose et là tu fais le lien continue, sur un très long moment (visionnage)			
38.8 C 214 : J'essaye de récupérer tout ce qui a été dit			
Ch 215 : C'est ça, tu essayes de rassembler le tout, toutes les données (visionnage)			
38.22 C 216 : **Là c'est moi que j'excuse en fait.**	Là c'est moi que j'excuse en fait		
Ch 217 : Ouais			
C 218 : Là je pense que je dis, ok et là **je me sens concernée, je brode, peut-être que moi je fais la même chose avec les élèves**	je me sens concernée, je brode	peut-être que moi je fais la même chose avec les élèves	
Ch 219 : Ahh			

C 220 : Oui et là il y a un moment d'auto réflexion en me disant est-ce que moi parfois je peux être injuste ? Est-ce qu je suis dans ces catégories qui ont été évoquées			
Ch 221 : Ah c'est rigolo. Là à ce moment là (visionnage)			
C 222 : Ouais c'est ça, à ce moment là entre l'hypothèse de Guillaume et je sais plus qui, Ambre peut-être, là je me dis tiens c'est marrant est-ce que moi j'ai fait la même chose ?			
Ch 223 : Donc de favoriser			
C 224 : Oui de favoriser les garçons ou les filles etc			de favoriser les garçons o les filles etc
Ch 225 : D'accord			
C 226 : **Parce que j'ai tel image de l'élève et que quand il va un peu dévier il sera plus pardonné que si c'est un élève qu est moins repris, qu'un élève qui n'a pas cette image** euh			Parce que j'ai tel image d l'élève et que quand il va un peu dévier il sera plus pardonné que si c'est un élève qui est moins repris qu'un élève qui n'a pas cette image
	Unité d'analyse : Là c'est moi que j'excuse en fait […] je me sens concernée, je brode […] peut-être que moi je fais la même chose avec les élèves […] de favoriser les garçons ou les filles etc […] Parce que j'ai tel image de l'élève et que quand il va un peu dévier il sera plus pardonné que si c'est un élève qui est moins repris, qu'un élève qui n'a pas cette image		
Ch 227 : Ah ok donc du coup c'est une prise de conscience a moment où tu l'énonces			
C 228 : Ouais			
Ch 229 : Donc ici là (visionnage)			

C 230 : Voilà…c'est ça exactement.			
Ch 231 : Ah du coup, il y a des situations qui te reviennent déjà?			
C 232 : Non mais quand meme il y a ce retour sur moi qui arrive, c'est bien de le dire mais : « est-ce que toi euhhh			
Ch 233 : Ouais au fond dans ta pratique			
40.02 C 234 : Parce que là c'est un enseignant qui est mis en situation de… qui est accusé quoi euh forcément ça doit m'arriver mais… vaut mieux l'injustice que le désordre comme dirais mes collègues… tu vois là je me dis ahhh			
Ch 235 : Oui			
C 236 : En fait, je me dis que les élèves me pardonneraient			
Ch 237 : Ah			
C 238 : Oui c'est ça qui est terrible. Peut-être que, si j'avais u truc à me faire pardonner je leur dirai « D'ailleurs c'est arriv l'autre jour avec machin donc vous voyez			
Ch 239 : Cela aurait été le moment			
C 240 : Oui cela aurait été le moment de le glisser et…de poursuivre avec une année sereine			
Ch 241 : Parce qu'en fait cela coïncide avec un moment, je n sais pas si tu l'as remarqué, c'est le seul moment de tout le débat où tu monologues un long moment			
C 242 : Ouais oui			
Ch 243 : Ca dure environ à peu près 3, 4, 5 minutes			
C 244 : Ouais			
Ch 245 : Où tu fais une synthèse et puis du coup c'est là où t te dis eh bien c'est là où tu t'interroges aussi en te demandant finalement est-ce que je ne serai pas dans ces			

pratiques là. Et ici alors ? (visionnage)			
C 246 : Ouais ben voilà forcément du coup… évidemment			
Ch 247 : Ce n'est pas de sa faute			
C 248 : Non			
Ch 249 : La pauvre			
C 250 : Peut-être que c'était pas rationnel ou peut-être pas			
Ch 251 : D'accord ok			
C 252 : Puis la pauvre justification			
Ch 253 : Qu'est-ce que tu veux dire par là?			
C 254 : Peut-être que c'était rationnel ce qu'elle a fait la maîtresse. C'était peut-être tout à fait réfléchi. Mais bon, je peux pas non plus discréditer une collègue. **Je ne la connais pas mais bon, ça ne se fait pas**. Bon **je suis quand même un peu ridicule parce que je sors de pauvres excuses** [rire]. Ma **si j'en suis capable [de faire des préférences] elle en est également capable**	je suis quand même un peu ridicule parce que je sors de pauvres excuses	si j'en suis capable [de faire des préférences] elle en est également capable	Je ne la connais pas mais bon, ça ne se fait pas
	Unité d'analyse : Si j'en suis capable [de faire des préférences] elle en est également capable […] suis quand même un peu ridicule parce que je sors de pauvres excuses […] Je ne la connais pas mais bon, ça ne se fait pas [de la discréditer]		
Ch 255 : En tout cas, là il y a un jeu effectivement et cela ne laisse pas du tout indifférent. Il me semble que le débat que tu mènes avec tes élèves ça devient presque un débat sur te pratiques			
C 256 : Ah oui complètement. D'ailleurs l'année dernière quand nous avons fait le test c'était pareil… D'ailleurs l'anné dernière c'était aussi un enseignant			

Ch 257 : Oui exact, un enseignant d'EPS je crois			
C 258 : Oui tout à fait			
Ch 259 : C'était un enseignant qui avait laissé faire… d'ailleu tu saurais l'évaluer l'importance que porte les élèves sur les gestes de ce type là ? Des gestes professionnels qui ne seraient pas ce qu'ils auraient dû être où est-ce quelque chose qui te paraissait un peu plus secondaire ?			
42.14 C 260 : Non je pense que c'est très important et qu'ils sont très heurtés quand l'adulte qui est l'adulte référent et qui est le gardien de la loi dans la classe commet un impair c cette sorte là et mène à une situation d'injustice où il ne répond pas à son rôle d'enseignant ouais			
Ch 261 : Ouais d'accord ouais donc là ça te semble assez ce			
C 262 : C'est oui, le garant de la loi c'est l'enseignant s'il ne répond plus et s'il est en infraction lui-même par rapport à une loi qu'il est censé appliqué… c'est très violent pour les élèves…			
43.01 Ch 263 : Oui c'est ça. D'accord alors ok, alors maintenant pour en terminer … et j'ai pu à peu près tout voir… je regarde simplement si je n'ai rien oublié des séquences à montrer…je crois qu'on est arrivé au bout de ce petites séquences hum je regarde juste…je crois qu'on a tou fait… Maintenant pour clore le débat, parce que on se voit a second trimestre en fait donc, qu'est-ce qu'on pourrait enfir comment on pourrait faire pour faire évoluer le dispositif ? On avait dit, peut-être sur le contrat de communication, ce qu'on avait dit la confidentialité aussi voir l'impact que ça peut avoir.			
C 264 : Ouais… ouais c'est ça			

Ch 265 : Est-ce que sur le dispositif tel qu'il est conçu sur une partie, où ils travaillent sur le croquis, le schéma qu'ils montrent aux élèves, est-ce que tu penses que dans le déroulement il y a quelque chose qui te semblerait peut-être à faire évoluer, ou le cadre… parce que là tu as vraiment fait deux tu as fait émerger les représentations initiales, les agirs des élèves ensuite il y a eu des temps d'analyse, après tu es reparti sur leurs agirs il y a eu ce mouvement, ce va et vient est-ce que tu verrais quelque chose d'autre à faire évoluer ?			
C 266 : Oui moi je pense qu'il faut une question sur laquelle débattre, c'est-à-dire que la situation de départ ... là il n'y a pas vraiment de question on s'est interrogé sur les actions des uns et des autres et leur rapport à la loi ou au droit et … du coup finalement il n'y a pas de débat, ça ne prend pas. On émet des hypothèses sur le pourquoi etc et voilà c'est injust et voilà mais on avance pas très bien et il faudrait trouver un moyen d'en faire une question, qui implique les élèves, et qu'ils soient pas noirs et blancs qui			
Ch 267 : Donc il faudrait rajouter une question dans le dispositif ?			
C 268 : Oui, il faudrait que la situation décrite euh, on arrive trouver une question qui face débat			
Ch 269 : Parce que là, le débat en fait il était euh en fait, il était où le débat en fait pour toi ? La notion de débat même quoi en fait			
C 270 : Cela aurait pu être : « Est-ce que la maîtresse avait raison ou pas en fait ?			
Ch 271 : Ouais			

C 272 : Bon ce qui n'est même pas intéressant puisque ça c'est passé de la façon dont ça c'est passé ouais en fait et c'est terminé. Bon c'est vrai, après cela permet quand même de faire émerger des choses mais ça permet pas vraiment d'impliquer les élèves, de les faire vraiment réfléchir sur leur positions à eux.			
Ch 273 : Oui c'st ça. Ce qui manquerait c'est leurs positions à eux en fait.			
C 274 : Oui			
Ch 275 : Alors, il y avait l'aspect émotion, le manque d'empathie entre eux qui, ce que tu disais, d'après toi les bloque un petit peu et puis il y aurait quelque chose autour d'une question à poser qui			
C 276 : Qui les mobilise			
Ch 277 : Ouais les mobilise un peu plus. D'accord. Parce qu'a fond on n'a pas vraiment réussi à les faire débattre entre eu			
C 278 : Non			
Ch 279 : On n'a pas vraiment réussi.			
46.20 C 280 : Alors, tu vas me dire peut-être comment cela s passe avec les plus grands mais **la figure du prof elle est écrasante en 6ème. Ils s'autorisent peu à débattre entre eux y a toujours le regard vers le prof et ils cherchent l'approbation**. Est-ce que c'est bien ce que je leur dis ? Est-c que … et on a du mal à sortir de ça. Et à s'effacer d'ailleurs, **d'ailleurs nous aussi on a du mal à s'effacer et eux ils ont d mal à pouvoir débattre sans le regard du prof bon en même temps j'ai aussi du mal à me décentrer un peu je crois, je ne lâche pas vraiment enfin je ne leur donne pas trop la possibilité de m'oublier, je m'accroche aussi un peu**		la figure du prof elle est écrasante en 6ème. Ils s'autorisent peu à débattre entre eux il y a toujours le regard vers le prof et ils cherchent l'approbation [...] d'ailleurs nous aussi on a du mal à s'effacer et eux ils ont du mal à pouvoir débattre sans le regard du prof bon en même temps j'ai aussi du mal à me décentrer un peu je crois, je ne lâche pas vraiment enfin je ne leur donne pas trop la possibilité de	

		m'oublier, je m'accroche aussi un peu	
Ch 281 : Ah ok, mais quand tu dis tu t'accroches			
C 282 : Ben, là **5 minutes de monologue là c'était de trop, mais je me disais qu'il faut quand même des savoirs, qu'ils apparaissent qand même**	5 minutes de monologue là c'était de trop		mais je me disais qu'il fau quand même des savoirs, qu'ils apparaissent qand même
Ch 283 : D'accord, ok. Et si non, ta place dans tout le débat ? Tu trouves que tu es dans la bonne distance ou au contraire tu étais trop présente ou pas assez ? Où ?			
C 284 : Ben c'est-à-dire que là, enfin là c'était tellement plat enfin non, ce n'était pas aussi plat que ça, non. II y a quand même des élèves qui ont parlé. Mais bon euh **ils avaient besoin de l'accord du prof euh enfin, j'avais l'impression qu je leur donnais la parole et qu'ils n'avaient pas envie forcément de la prendre et il fallait un peu les, un peu les voilà les emmener vers l'expression**			ils avaient besoin de l'accord du prof heu enfin j'avais l'impression que je leur donnais la parole et qu'ils n'avaient pas envie forcément de la prendre e il fallait un peu les, un peu les voilà les emmener ver l'expression

	Unité d'analyse : La figure du prof elle est écrasante en 6ème. Ils s'autorisent peu à débattre entr eux il y a toujours le regard vers le prof et ils cherchent l'approbation [...] d'ailleurs nous aussi on du mal à s'effacer et eux ils ont du mal à pouvoir débattre sans le regard du prof bon en même temps j'ai aussi du mal à me décentrer un peu je crois, je ne lâche pas vraiment enfin je ne leur donne pas trop la possibilité de m'oublier, je m'accroche aussi un peu [mais] 5 minutes de monologue là c'était de trop [...] ils avaient besoin de l'accord du prof euh enfin, j'avais l'impression que je leur donnais la parole et qu'ils n'avaient pas envie forcément de la prendre et il fallait un peu les, un peu les voilà les emmener vers l'expression		
Ch 285 : Ouais			
C 286 : Et du coup, **je les ai beaucoup relancé et les questions qu'ils posaient auraient pu s'enchaîner et prendre. Et là, il y avait une question qui était posée suivie d'une réponse et ça ne suscitait pas des débats entre eux, ç retombait**	Je les ai beaucoup relancé et les questions qu'ils posaient auraient pu s'enchaîner et prendre. Et là, il y avait une question qui était posée suivie d'une réponse et ça ne suscitait pas des débats entre eux, ça retombait		
Ch 287 : Et du coup?			
C 288 : **Ben c'est un peu la posture habituelle du prof, il fait cours et les élèves répondent**		Ben c'est un peu la posture habituelle du prof, il fait cours et les élèves répondent	
Ch 289 : Donc la posture habituelle dans un cours magistral dialogué on va dire en fait ?			
47.49 C 290 : **Oui sauf que les questions ne sont pas celles d'un cours magistral. Elles sont un peu plus ouvertes et là u peu plus sur ce ressenti, le vécu**… mais finalement on est quand même un peu là dedans. Combien il y eu d'interactior suivies entre élèves ? Finalement ça c'est ... il y avait une question, puis on y a répondu … est-ce qu'à un moment ça a		Oui sauf que les questions ne sont pa celles d'un cours magistral. Elles sont un peu plus ouvertes et là un peu plu sur ce ressenti, le vécu	

rebondi sur un autre qui a pris la parole ? Je n'ai pas l'impression qu'il y ait eu de…			
Ch 291 : Et là, tu verrais quelque chose au niveau de la façon de faire ? Enfin de ta façon de faire ? Enfin, comment tu expliques en fait ?			
C 292 : **Je l'explique moi par enfin par la question qui n'existe pas**		Je l'explique moi par enfin par la question qui n'existe pas	
Ch 293 : Ouais ok, donc c'est ça quoi. Parce qu'il n'y avait pa de question, d'accord mais tu penses que c'est uniquement ça tu crois ? Ou tu penses qu'il y a d'autres choses ?			
C : Ouais parce que **je me dis qu'il faut quand même que je sois là, c'est mon rôle mais en même temps j'ai pas envie d ça tu vois**			je me dis qu'il faut quand même que je sois là, c'est mon rôle mais en même temps j'ai pas envie de ça tu vois
	Unité d'analyse : Je les ai beaucoup relancé et les questions qu'ils posaient auraient pu s'enchaîner et prendre. Et là, il y avait une question qui était posée suivie d'une réponse et ça ne suscitait pas des débats entre eux, ça retombaitet [et là] Ben c'est un peu la posture habituelle d prof, il fait cours et les élèves répondent [...] Oui sauf que les questions ne sont pas celles d'un cours magistral. Elles sont un peu plus ouvertes et là un peu plus sur ce ressenti, le vécu [...] Je l'explique moi par enfin par la question qui n'existe pas [...] je me dis qu'il faut quand même que je sois là, c'est mon rôle mais en même temps j'ai pas envie de ça tu vois		
Ch 294 : Tu peux en dire plus			

49.00 C 295 : Ouais ben c'est ça, j'ai pas envie de ça. Pas pou un débat quand même et euh alors **tu vois, là je suis extérieur au groupe et je suis assise plus haut qu'eux** et euhh tu vois **en m'installant au milieu dans le rang cela aurait peut-être un peu transformé les choses parce que je m'étais mis à l'extérieur parce que je voulais me faire oublier mais ça marche pas en fait**	tu vois, là je suis extérieur au groupe et je suis assise plus hau qu'eux	en m'installant au milieu dans le rang cela aurait peut-être un peu transformé les choses	je m'étais mis à l'extérieu parce que je voulais me faire oublier mais ça marche pas en fait
Ch 296 : Ouais parce que tu es debout là			
C 297 : Oui **ça c'est quelque chose qui relève des habitudes professionnelles**		ça c'est quelque chose qui relève des habitudes professionnelles	
	Unité d'analyse : Tu vois, là je suis extérieur au groupe et je suis assise plus haut qu'eux […] en m'installant au milieu dans le rang cela aurait peut-être un peu transformé les choses […] je m'étais mis à l'extérieur parce que je voulais me faire oublier mais ça marche pas en fait [...] ça c'est quelque chose qui relève des habitudes professionnelles		
Ch 298 : Il est toujours en hauteur et là même si tu n'es pas en hauteur sur une tribune derrière ton bureau malgré tout tu es quand même dans cette verticalité là?			
Ch 300 : C'est ça, que là tu es assise sur le côté			
C 301 : Ouais, mais plus-haut quand même…donc je ne quitt pas cette posture			
Ch 302 : Ouais c'est intéressant quand même. Il y a quelque chose de l'autre du lâcher prise c'est ça ? Ou du déplacemer professionnel ?			
C 303 : Là il se trouve que, **si tu lâches prise là, il n'y a rien qui se passe** mais euh faudrait surtout pas interrompre l'interaction quand il commence à y en avoir		si tu lâches prise là, il n'y a rien qui se passe	
Ch 304 : Et t'as eu l'impression par moment que tu par moment, interrompais le débat ?			

C : Non, enfin **oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient**		oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient	
50.44 Ch 305 : Ben quand on regarde tout tout au début…là quand les élèves ont terminé l'exposé là (visionnage). Tu l'as repris assez fortement là			
C 306 : Ouais ouais là je vois, **là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, je peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je suis pas cohérente là. Tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchotte là, ben non**. Je me suis dit qu'**en plus il avait quelque chose à apporter**	là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchotte là, ben non	en plus il avait quelque chose à apporter	je peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je suis pas cohérente là
	Unité d'analyse : Là je me suis dit non ce n'est pas possible là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, tout ce qu'on disait c'était important euh bref et euh lui là lui il chuchotte là, ben non [donc] oui c'est vrai j'ai interrompu des trucs qui prenaient [...]en plus il avait quelque chose à apporter [mais] je peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter, si non je suis pas cohérente là		
Ch 307 : D'accord			
C 308 : Donc ça allait être forcément important, cela aurait eu poids dans euh ouais			
Ch 309 : Et d'après-toi, si tu avais laissé un peu partir la situation là, tu vois, est-ce que cela aurait pu avoir un impact où alors ? Enfin tu vois, parce que tu avais quand même bien cadré la prise de parole, qu'il fallait parler à tour de rôle et je me dis euh et si tu avais lâché d'après toi qu'est-ce qui se serait passé ?			

C 310 : Ouais ouais, je sais pas parce qu'**on est au début là e c'est vrai je les arrête tout de suite**. Alors mwouais cela n'aurait peut-être rien euh tu vois c'était anodin euh en même temps je trouvais que ça allait refermer tu vois et c'es pas ça que je voulais tu vois. Ils étaient déjà trois à avoir véc une situation complètement dépassée et **en fait cette apart là je trouve referme le groupe et du coup les autres restent à l'extérieur. Et les autres n'allaient plus avoir accès tu vois c'est dommage**	on est au début là et c'est vrai je les arrête tout de suite		en fait cette aparté là je trouve referme le groupe et du coup les autres restent à l'extérieur. Et le autres n'allaient plus avoi accès tu vois c'est dommage
Ch 311 : Oui ça fait un groupe			
C 312 : C'est ça parce que si **en plus ils se mettent à chuchoter tu vois entre eux, ils sont détenteurs d'un savoir que les autres n'ont pas** enfin tu vois ?		en plus ils se mettent à chuchoter tu vois entre eux, ils sont détenteurs d'u savoir que les autres n'ont pas	
Ch 313 : C'est ça Ok parce qu'il y avait cet aspect là. Ok donc globalement			
C 314 : **Lucas et Corentin un moment se sont mis à discuter un moment, là tu vois [montre l'image figée qui traduit l'intervention de C sur un groupe d'élèves] je les ai regardé méchamment mais tu vois euh j'étais moins ferme avec eu mais finalement**	Lucas et Corentin un moment se sont mis à discuter un moment, là tu vois [montre l'image figée qui traduit l'intervention de C su un groupe d'élèves] je les ai regardé méchamment		
Ch 315 : Ouais c'est ça.			
C 316 : **Faudrait se mettre au milieu, s'asseoir avec eux**		Faudrait se mettre au milieu, s'asseo avec eux	
Ch 317 : L'histoire de la place effectivement pour éviter effectivement que			

C 318 : Oui ils se tournent vite vers toi pour te regarder et i attendent que tu dises OK ou que tu relances ouais			
	Unité d'analyse : On est au début là et c'est vrai je les arrête tout de suite […] en plus ils se mettent à chuchoter tu vois entre eux, ils sont détenteurs d'un savoir que les autres n'ont pas [… en fait cette aparté là je trouve referme le groupe et du coup les autres restent à l'extérieur. Et le autres n'allaient plus avoir accès tu vois c'est dommage [...] Faudrait se mettre au milieu, s'asseo avec eux [parce qu'] ils se tournent vite vers toi pour te regarder et ils attendent que tu dises OK ou que tu relances		
Ch 319 : Ouais c'est à, à tester la prochaine fois pour voir ce que cela peut donner et au fond et c'est ma dernière question, tu as l'habitude de traiter ce thème sur la discrimination et les droits et devoirs qui est un thème de l'EMC j'imagine que tu le traitais auparavant d'une autre manière puisque là on commence à travailler ensemble. Est-ce que hum, est-ce que tu vois une différence entre la manière dont tu le traitais avant et là ? Et ce que tu peux me dire en quelques mots en fait			

C 320 : On traitait, on traitait. Alors, **il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ç se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mots** apparaissaient tout de suite. **Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparait dans ce qu'il à vécu. Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois. Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien. Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, où qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de	Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'e intéressant, là il y a un concept qui apparait dans ce qu'il a vécu Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois, Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois	il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver u texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxièm façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situation qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disa quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourqu est-ce que enfin l'importance des mo	Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien [...] Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, où qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cett façon de faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment leur propre expérience. Il montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ce

faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment à leur propre expérience. Ils montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter avec des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir			réflexes donc il y avait juste à compléter avec de attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finaleme ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir

57.07 Ch 321 : C'est ça c'est ça, donc du coup ton travail d'enseignant c'est d'aller un peu en mouvement inverse c'es de les chercher dans leur agir, d'essayer de dénicher en fait en quelque sorte ces savoirs dans leurs agirs et puis de les mettre en mot c'est ce que tu disais mais et du coup tu trouves que ça modifie le rôle du prof. Du coup ? Ca le…parc que du coup tu ne fais plus vraiment le même travail du cou C'est deux directions différentes non ?			
C 322 : Hum ouais je ne trouve pas que cela modifie le trava du prof, je ne trouve pas. En fait, l'objectif reste le même simplement, il était, on faisait du descendant dans le sens avant c'est-à-dire dans le sens on partait de l'abstrait pour le ramener dans des situations de la vie. Et là, on part de la situation éprouvé dans la vie et on va monter. Le chemin est différent mais l'objectif est le même. Ca change pas fondamentalement l'objectif du prof			
Ch 323 : Oui c'est ça, mais ça change les pratiques en fait ?			
C 324 : Oui ça change les pratiques oui. Et ta place du coup?			
Ch 325 : Ouais c'est ça.			
C 326 : Parce que **si on veut que ça marche il faut vraiment se mettre à une autre place. Parce qu'il y a la place physiqu mais aussi symbolique en fait**		si on veut que ça marche il faut vraiment se mettre à une autre place Parce qu'il y a la place physique mais aussi symbolique en fait	
Ch 327 : Oui			

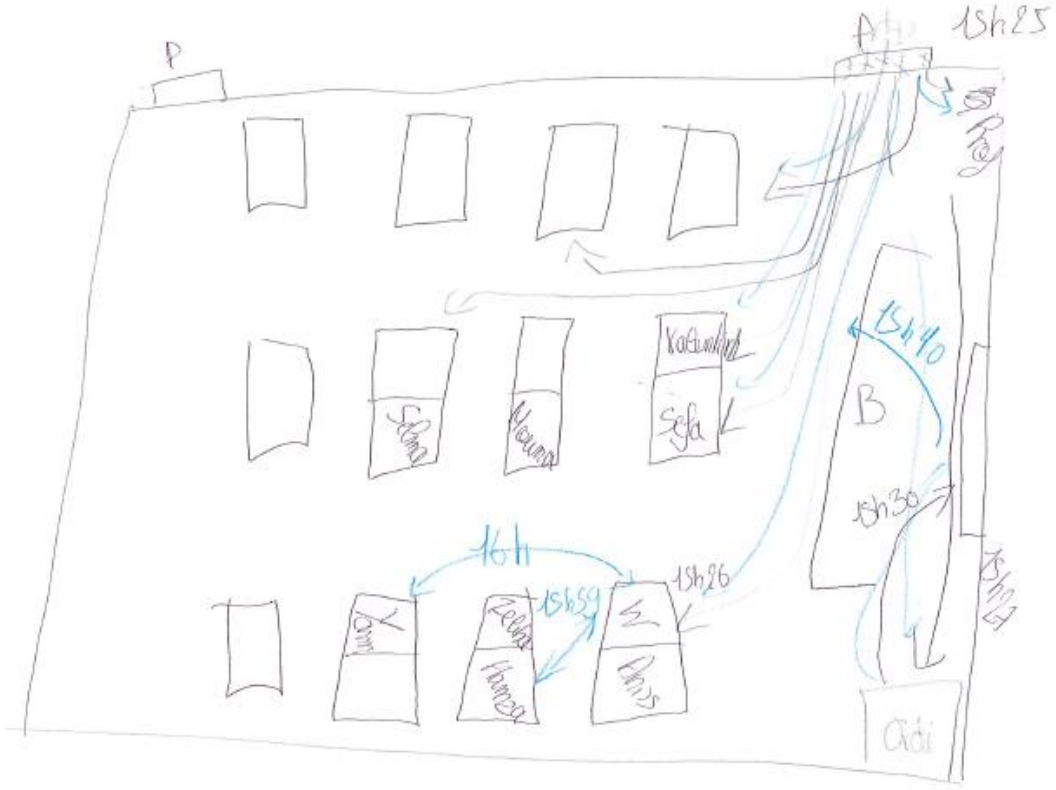
C: En plus **c'est compliqué parce que tu vas faire un va et vient avec des heures où tu vas reprendre cette posture symbolique parce qu'ils sont 30 et que tu veux faire quelqu chose. Et d'autres moments où tu vas gérer une posture différente beaucoup plus proche des élèves et quelque chose de beaucoup plus individuel**		c'est compliqué parce que tu vas faire un va et vient avec des heures où tu vas reprendre cette posture symbolique parce qu'ils sont 30 et qu tu veux faire quelque chose. Et d'autres moments où tu vas gérer un posture différente beaucoup plus proche des élèves et quelque chose d beaucoup plus individuel	

	Unité d'analyse : Il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un tex avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façor de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de ce concept. Pourquoi on appell ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mots [...] Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça c'est intéressant, là il y a un concept qui apparait dans c qu'il a vécu. Donc, je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre enfin c'est pour le groupe ce qu'il faut retenir tu vois, Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve qu c'est ça notre boulot de prof tu vois [parce qu'] il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de trouver un texte avec un questionnaire dessus. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement très théorique. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin qui était un pur travail scolaire. Deuxième façon de faire, c'était de trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir ? Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se rattachait jamais à leur expérience personnelle. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'il y avait tout de suite l'utilité de c concept. Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce que enfin l'importance des mot [...] Et le fait que hum ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net. Je trouve que c'est ça notre boulot de prof tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien [...] Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, où qu'i sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment à leur propre expérience. Ils

	montraient qu'ils avaient qu'ils avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter ave des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir [et] si on veut que ça marche il faut vraiment se mettre à une autre place. Parce qu'il y a la place physique mais aussi symbolique en fait [...] c'est compliqué parce que tu vas faire un va et vient avec des heures où tu vas reprendre cette posture symbolique parce qu'ils sont 30 et que tu veux faire quelque chose. Et d'autres moments où tu vas gérer une posture différente beaucoup plus proche des élèves et quelque chose de beaucoup plus individuel		
Ch 328 : Ouais je vois, bon C, merci, tu voulais encore rajout quelque chose avant de couper			

C 329 : Non mais euh je vais réfléchir, ca me donne vraiment à réfléchir là tu vois			
Ch 330 : Ok merci à toi.			

Annexe 5 : Evelyne, Débat 1 - Croquis de la situation de départ



Annexe 6 : Evelyne, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1

	Repère	
1 à 2.10	Wayne raconte la scène, quelques élèves précise le propos	
2.10 à 2.20	Prof lance le débat	Prof : « Ce que je comprends moi, c'est qu'il t traité de socier ». Wayne répond : « je m' fiche » Prof : « donc toi tu as rigolé… et ceux q étaient proches ont rigolé aussi ? ». Une élè répond, « y en a qui disait d'arrêter mais ils ne prenaient pas mal, je pense pas » « tu ne rappelais pas ? », « les autres vous étiez trop lo vous n'entendiez rien ?
2.20 à 3.10	Prof rebondit sur le thème des réseaux sociaux	Prof « Ca vous est déjà arrivé ? » Une élè répond : « Sur les réseaux sociaux ». Prof : « To le monde rigole avec ça ? ». Elève : « Ils mette des photos et des vidéos et tout ça ». Prof « Do en classe ici Yan, pendant une demi heure il te

		des choses heu comment tu as dit, il te traite, et te fait rire, et toi là tu dis c'est à peu près la mêr chose sur les réseaux sociaux, Yann tu as toi aus déjà vu ça sur les réseaux sociaux » Yann répo « oui ». Prof « et les autres ça vous est de arrivé ? » « Et qu'est-ce que Vous en pensez ? SILENCE « Ca peut-être drôle » un autre Eral « non c'est drôle »
3.10 à 3.50	Prof interroge l'émotion « ca vous fait rien ? »	Erald : « Faut pas en abuser » Prof « qu'est- que tu trouves marrant ? » Une autre répon « L'exagération du cliché, du coup ça fait rire, sait que ce n'est pas vrai donc heu voilà » Pr reprend : « C'est pas grave donc c'est pas vrai gros, c'est ça ? » Oui « Est-ce que ça t'a atteint ? Wayne : « Non .. Mais il n'y a pas que moi fait ; Hamsa aussi il s'est fait traiter » Prof « Et ça lui a rien fait non plus ? » Wayne « Non il s' fiche »
3.50 à 4.11	Prof : « Est-ce qu'on pourrait imaginer un aut comportement ? »	Prof « Est-ce qu'on aurait pu imaginer que le pr se fâche » ? Elèves « non ». Wayne « La prof peut-être vu que cela ne lui fait rien alors voi c'est peut-être pas grave ». 3.02 : « Es-ce q quelqu'un pense ou aurait voulu que la pr réagisse un peu plus » ? SILENCE. Une élè intervient : « Mais elle l'a dit qu'elle était p d'accord ». Prof : « Et ça vous ne l'avez p retenu ? » 3.57 Prof : « Puis la prof a sourit, **elle abandonné** »
4.12 à 5.42	Prof : « Est-ce que tu penses, vous pensez qu'u demi-heure de blague qui ne te touche pas, ce n'a pas d'impact, ce n'est pas grave » ?	4.12 SILENCE Prof : « Je vais poser une question enfin euh et ce n'avait pas été Yann qui « enquiquine », et

		cela avait été quelqu'un d'autre, est-ce que aurais régit pareil ? » Wayne : « Ca dépend type de personne, si c'est un marocain c'st p grave, si c'est un autre c'est pas pareil ». Pr dit « Ok donc si c'est un, je fais un cliché, si c'e un blond aux yeux bleus là tu dis ouhh la ».
5.42 à 6.20	Prof : « Est-ce qu'on peut comprendre … est-que c'est « entendable » que la réaction différente ? » SILENCE « …et cela n'a aucun impact »	Elève : « Ben oui, parce que Yann c'est mon po C'est justement parce que Yann c'est son pote. c'est justement quelqu'un pour qui c'est pas pote c'est pas pareil ». Prof : « Les copai peuvent rigoler ensemble dans un espace clas ou tout peut s'entendre et cela n'a aucun impact
6.20 à 9.49	Prof : « Est-ce que vous auriez imaginé que m je me fâche ? …Je serais plus quoi en fait ? » 7.47 …Alors je pense que oui j'aurai réagit par que cela me dérange mais pourquoi cela m dérange en tant que prof parce que entendre d élèves qui se chahutent ce n'estpeut-être pas gra mais derrière le mot, après… si ça continue da le couloir et celui d'à côté il entend… qu'est-	Silence « Oui » … « Ben parce que cela vo aurez pas plu que je parle ainsi de Wayne ». Pro « Et qu'est-ce que j'aurait pu penser dans m tête ? ». Elève : « Que je suis raciste ». Pro « Qu'est-ce qui fait que je ferais plus attention ? Elève : « **Parce que vous êtes prof principal** « **Parce que vous êtes prof d'EMC** ». Elève : « Vous faites plus attention à la vie de classe » 7.42 Elève : « Vous êtes différente de la pr d'SES » SILENCE Elève répond : « Que c'est une dispute sérieuse

	qu'il se dit à force ? » SILENCE Wayne émet une idée contraire à la banalisation l'insulte qu'il promeut pourtant au début du déba	Prof : « Qu'est-ce qu'on peut aussi imaginer de l gens qui ne vous connaissent pas qui vous v vous traiter ainsi ? »… Prof : « Ca donne quoi c état d'esprit si tout le monde fait ça ? »… Rien ??? **AGACEE ?** Silence. Prof : « Je r demande si les mots n'ont pas un poids, à force dire que les marocains sont des sorciers ah ah ou d'autres personnes qui peuvent être attaquées eh bien c'est des euh est-ce que c'est raciste ? **Wayne dit « oui » mais prof ne l'interro pas et se tourne vers une fille**
9.49 à 10.46	Prof : « Ben est-ce que c'est du racisme ? » Soulagement chez le prof ?	Elève « Ca peut devenir lourd ». « C'est racis parce que c'est travaillé sur un stéréotype racis mais ça peut être enfin, il faut pas toujours pendre mal, on peut aussi se dire c'est raciste ma moi je trouve ça drôle si ça parle que de moi ma cela n'influence pas les autres » Prof : « C'est p rapport à la situation que toi tu as vécue ». Elèv « Oui » « Après si la personne est vexée peut-ê qu'elle le dira, enfin j'espère » Prof : « Ah ! »

10.46 à 14.56	Ouvre sur le thème du harcèlement …oui puis du jeu « Si la personne ne le prend jamais mal quand la traite est-ce que donc on peut continuer jouer ? » Prof attend de la controverse par les élèves…or sont tous d'accord !	Prof : « Tu penses que toutes les personn vexées le disent ? » Elève : « Non p forcément ». **Wayne : « Oui on s'énerve »** Prof : « Tient, qui penses que c'est du jeu ? » « C donc tout le monde pense que **c'est un jeu, et e ce que derrière le jeu il peut y avoir d actes** ? » Silence Elève : « S'il y a des excès » Elève : « Un moment c'est bon, forcément un d deux va se lasser ». Prof : « Ca veut donc dire q dans cette situation…est-ce que c'est une situati qui arrive souvent… y a jamais d'impact vous êt tous d'accord ». Elèves disent « oui » Elève : « Un jeu peut avoir des impact sur pl tard…comme le Monopoly sir internet… »
14.56 à 16.27	Prof : « J'aimerai qu'on revienne sur quelq chose qui est important, c'est l'idée que si c'est Marocain qui dit à un autre marocain …	Prof : « J'aimerai qu'on revienne sur quelq chose qui est important, c'est l'idée que si c'est Marocain qui dit à un autre marocain que t'es sorcier t'es ceci et cela…ou ben Yann il n'est p marocain ». Un élève répon « **Heureusement !** » Prof : « Ben derrière « *heureusement* » tout le monde sourit » Prof : « Est-ce que tout le monde accepte qu'on le droit de faire des catégories qui on le droit gros de faire des joutes verbales liées à l'origine que par contre quand il y a des personnes qui so d'autres origines là on prend les choses au série

	Insistance ?	c'est pas acceptable ». Une élève parle : « D'autodérision » prof : « ma ce n'est pas acceptable quand c'est une aut origine ». Prof : « Si c'est une autre origine vo allez le suspecter de quoi ? ». Elève « racisme…
16.27 à 23.52	Prof résume ce qu'est le racisme : « mini-cours Essaye de convaincre « Espère de marocain c' raciste » Prof fait parallèle entre le processus catégorisation des filles et celui du marocain da l'exemple	Prof : « C'est quoi le racisme ? ». Elève « Fa des distinctions entre les races blanches et noire Elève : « C'est quand il y a des races différentes Prof : « Vous pensez qu'il existe des rac différentes ? ». Elèves : « Oui ». Prof : « Est-ce que c'est du racisme la situati qu'on a présenté avant ? ». Elève : « Non ». Fille : « Quand on dit espère de fille c'est p grave ». Prof : « Vous êtes sûr qu'on ne traite p de l'origine ou pas ? Oui Donc dire de quelqu' que c'est un raciste ce n'est pas faire d catégories ». Prof : « exemple qiand on dit tu joues comme u fille ? Ca fait quoi ? ». 20.25 **Fille : « C'** **insultant, elle joue peut-être mieux que l autres ».** 21.03 Prof : « Est-ce qu'on peut rire de tout ? Elève : « Ca dépend avec qui ». Prof : « Do vous faites des catégories ? ». 21.17 Prof : « Vo acceptez l'idée que si on se laisse traiter par ce de notre groupe ce n'est pas pareil que si on laisse traiter par un autre groupe, vous compren ce que je veux vous dire ». 21.45 : Une fille s'exprime : « Dans le langa

	21.40 Prof : « Ben moi je ne m'interroge dessus, est-ce que ça vous convient ? » **Prise de conscience d'une fille ??** **23.10 Prof reprend une nouvelle fois terminant : « donc cela veut dire que les mo n'ont pas les mêmes valeurs » c'est totaleme ça… mais dans la société les mots ont u valeur y' pas des mots qui vous fer réagir ?? »**	courant quand on dit tu joues comme une fi c'est une insulte mais ça ne vise pas uniqueme les filles, je ne sais pas comment l'expliqu mais…jouer comme une fille ça ne veut pas d que tu joues mal, enfin si, c'est une insulte ma ça ne veut pas que toutes les filles enfin, je sa pas comment l'expliquer enfin **c'est bizarre** Prof vous avez entendu, elle hésite. Elève : 22. « oui enfin c'est bizarre jsais pas, c'est mécha mais quand on le dit c'est pas méchant » 22. LONG SILENCE Prof : « Donc si je repris on trouve acceptab que… »
23.53 à 25.16 Prof lance une polémique	Quels mots vous font réagir ?	Elève : « Les arabes sont des voleurs »… »l arabes prennent le boulot des français »

	24.56 Prof : « Pour moi c'est difficile de… vo donc… » A qui s'est adressé ?	
25.17 à 28.17	Prof fait une synthèse : « Donc vous acceptez ça Donc en tant que prof d'EMC… « Est-ce que vous pensez que moi je vais accep ça ? » **« Qui a raison de la prof d'SES et moi ? »**	Elève : « Les deux ont raisons les deux c tords ». Ils induisent la durée. « Vous vous savez pas ce qu'il y a derrière, do c'est mieux de s'arrêter pour voir… vous ne sav pas que c'est méchant ou gentil ».
28.18 à 32.03	30.54 Prof : « C'est difficile de faire la part d choses entre taquinerie et racisme ordinaire ? **N je ne pense pas enfin** »	Prof : « Est-ce qu'on peut imaginer une société tout le monde s'insulte… ou alors au travail on salut le marocain… est-ce que c'est imaginable Elève : Un moment faut être mature. Y'a moment il faut arrêter ».Wayne : « **Un moment, faut arrêter. L racisme il n'a pas d'âge** ». Pro « Doc c'est bien du racisme ce qui se passe classe ». Wayne : « **Oui du racisme ordinaire** Profs : « Vous êtes d'accord ». Elève : « Non c' de la taquinerie». 30.27 Elève explique que tout dépend des poi de vue
32.04 à 35.12	« Est-ce que tout stéréotype ne conduit pas à racisme ordinaire ? »	34.03 Prof « Il y a beaucoup de conditions po que cela se passe bien ? … vous avez donc d valeurs relatives, en fonction de l'origine de couleur de peau, je suis une fille je suis un garç

		en fonction d'avec qui je parle »
35.13 à 41.52	« Est-ce que le RI pourrait faire une clause, article de loi qui dise il est interdit de faire ici racisme ordinaire, vous comprendriez que le interdise cela ? Prof dit « **Yann t'en penses quoi** ? »	Les garçons disent oui [contradictoire], fi « Non on ne peut pas contrôler ça ». Un élève dit : « Moi je ne respecterai pas ». Prof : « Ta norme s'applique à tout le monde ? » Fille : « 3 minutes ça va après il faut arrêter ». 39.35 Un garçon dit « **C'est comme harcèlement ». Tout le monde, oui !** **Prof à Yann, 40.15 « Tu le vois comme ça ?** **Yann : « Non parce que c'est pour rigoler** **Prof : 40.27 « Est-ce qu'il y a des gens q rigolent et qui sont des harceleurs, sans s' rendre compte ? ». Yann « Oui, parce que l gens en face le garde pour eux ». Yann 40. « Dans cette situation tu ne te sens p harceleurs ». Yann : « Ca dépend » SILENC Est-ce qu'il est harceleur, pour les autres ?** **Un garçon : « Oui, il le faut aussi sur plusieu jours »**
41.53	Prof : « Pour moi il y a plein de choses, pleine choses, cette idée de racisme ordinaire finalement c'est difficile, vous voyez vous participez pas plus … et cette idée de harcèleme ce que je ressens … »	42.40 Une fille « c'est pas du harcèlement qua tout le monde en rigole ». Prof : « Ben ça pourrait en parler lors du prochain débat »

Annexe 7 : Evelyne, débat 1 - Verbatim avec codage de l'ACS 1

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Quels moments tu souhaiterais aborder e priorité ?			
E 2 : Alors, l'extrait avec Wahibe quand il commen à dire : « C'est du racisme ordinaire », c'est lui qui précise			
Ch 3: Ah oui, je vois tout à fait le moment			
E 4 : Oui voilà tu vois le moment?			
Ch 5 : Oui oui tout à fait			
E 6 : Et je crois ne pas avoir, enfin tu vo précisément, je n'ai pas su en profiter			
Ch 7 : D'accord donc pour ce moment			
E 8 : Voilà. Et il y a un deuxième moment où c'e comment il s'appelle heu Ryan, le garçon qui ava les cheveux là tu sais qui baissait la tête souve quand il parlait			
Ch 9 : Ah oui, celui en rouge là			
E 10 : Oui voila c'est ça qui dit voilà c'est l (visionnage) et ce qui m'a frappé là tu vois avec garçon c'est qu'il a dit, attend qu'est-ce qu'il a d hum oui voilà alors quand il était en fait en train d discuter avec son voisin là et qu'il a dit : « Mais toutes façons Yann on lui en dit aussi » alors je sa plus qu'elle mot je crois « écureuil » je sais plus sais plus quel mot j'ai pas bien compris . Et			
Ch 11 : Oui c'est vers la fin je crois			

E 12 : Oui c'est tout à la fin ce que je te dis là. Et l je me suis dit, là je me suis dit, là tu vois sur moment ça ne m'est pas du tout venu mais après me suis dit mais là tu tenais quelque chose là mais mais lui aussi ben alors, là il y est là. Après j'ai e beaucoup de moments, des micro moments où j' eu beaucoup de mal à formuler en évitant de pass par le « pourquoi ». Enfin ça c'est senti tu vois sa revenir par enfin tu vois ben écoute passe p l'explication là, c'est quand même ce qu'on cherch en fait			
Ch 13 : Ok d'accord, je vois. Le 1er moment il e déjà calé, je vois absolument où il se trouve. second, j'hésite un peu mais on va voir ça aprè Parce que je le vois tout à fait là, je l'ai dans la tê mais je ne l'ai pas clairement noté sur ma fich mais on va trouver pas de problème. Oui je le vo tout à fait, ça va assez vite là, il y a un truc qui se c et hop ça passe			
E 14 : Oui oui			
Ch 15 : Donc hum pour démarrer, donc l'enjeu c'est d'échanger ensemble là sur une petite heu là. Et comme évoqué tout à l'heure l'idée c'e vraiment de partir d'une image et d'évoquer un pe ce que tu as pensé à ce moment là, d'essayer c retrouver tes arrières plans tu vois ? Ce que tu as p penser, ce que tu aurais voulu dire bref tu vo comme on se situe ?			
E 16: Oui oui d'accord			

Ch 17 : Donc pour y arriver on a trois temps, u petit temps où je vais un tout petit peu t'interroge si tu l'acceptes, sur la manière dont tu as conçu séance, dont tu l'as imaginé tu vois, puis dans u second temps on passe tes deux extraits et ensui je t'en propose quelques-uns sur lesquels il y aura peut-être quelque chose à dire. On peut fonctionn comme ça? Puis à tout moment quand les vidé tournent ou toi ou moi on peut interrompre visionnage pour échanger			
3.08 E 18 : D'accord			
Ch 19 : Donc allons-y donc sur ta préparation de séance			
E 20 : Oui alors **j'ai préparé la séance avec da l'optique de voilà comme je connaissais le thèm et j'avais bien compris comme ils disent d l'histoire du sorcier comme se traitait les élève J'ai donc préparé la séance en chercha réellement qu'est-ce que c'est que le racism ordinaire, quels sont les tenants**. En fait, **j' préparé la séance comme je prépare d'habitude séance de l'EMC**. C'est-à-dire que **je n'arrive p sans avoir moi des connaissances sur le thèm** j'aborde	j'ai préparé la séance avec da l'optique de voilà comme connaissais le thème et j'avais bie compris comme ils disent de l'histoi du sorcier comme se traitait les élève J'ai donc préparé la séance e cherchant réellement qu'est-ce qu c'est que le racisme ordinaire, que sont les tenants	j'ai préparé la séance comme prépare d'habitude la séance d l'EMC	je n'arrive pas sans avoir moi d connaissances sur le thème
Ch 21 : ok			

E 22 : Parce que je me dis, je **je n'ai pas à êt ridicule et je suis dans l'idée qu'un prof appor des connaissances et que l'élève attend que le pr apporte des connaissances, des savoirs, d explicitations des explications euh et je n'ai p cette habitude d'être vierge face à une situation** c'est sûr mais mais en même temps cela ne n dérange pas parce qu'on a quand même cet habitude par des micros moments parce qu'en EM comme partout il arrive des choses qu'on n'a p maîtrisé			je n'ai pas à être ridicule et je su dans l'idée qu'un prof apporte d connaissances et que l'élèv attend que le prof apporte d connaissances, des savoirs, d explicitations des explications eu et je n'ai pas cette habitude d'êt vierge face à une situation
Ch 23 : D'accord comme			
E 24 : Des inattendus des questionnements dor euh et là euh on se met à réfléchir devant l'élève c'est peut-être plus compliqué pour nous, moi gérer parce que je me dis moi là je me mets e difficulté. Et euh voilà ce n'est peut-être pas ce qu l'élève a envie de voir			
Ch 25 : D'accord je vois. Donc préparation ass identique à d'habitude ?			

E 26 : Oui enfin il y a quelques nuances quar même. **Je m'étais dit qu'il fallait que je mène débat mais en même temps je ne sava franchement pas du tout comme cela allait passer. Dans ma tête je me disais bon les élèv vont mener les débats c'est eux qui vont parler moi je vais être en retrait et je vais relancer** [...] **me suis trouvé coincé euh enfin je sais pas si c'e coincé mais parce que je ne me suis pas imagi que j'allais être au cœur comme ça des regard des paroles**	je me suis trouvé coincé euh enfin sais pas si c'est coincé mais parce qu je ne me suis pas imaginé que j'alla être au cœur comme ça des regard des paroles	Je m'étais dit qu'il fallait que mène le débat mais en mêm temps je ne savais francheme pas du tout comme cela allait passer. Dans ma tête je me disa bon les élèves vont mener l débats c'est eux qui vont parler moi je vais être en retrait et je va relancer	
Ch 27 : D'accord je vois et est-ce qu'il y avait d objectifs précis ? Et si oui comment tu pourrais l décliner ?			
Unité d'analyse :	j'ai préparé la séance avec dans l'optique de voilà comme je connaissais le thème et j'avais bien compr comme ils disent de l'histoire du sorcier comme se traitait les élèves. J'ai donc préparé la séance e cherchant réellement qu'est-ce que c'est que le racisme ordinaire, quels sont les tenants. En fait, j' préparé la séance comme je prépare d'habitude la séance de l'EMC. C'est-à-dire que je n'arrive pas sa avoir moi des connaissances sur le thème [...] je n'ai pas à être ridicule et je suis dans l'idée qu'un pr apporte des connaissances et que l'élève attend que le prof apporte des connaissances, des savoirs, d explicitations des explications euh et je n'ai pas cette habitude d'être vierge face à une situation [...] m'étais dit qu'il fallait que je mène le débat mais en même temps je ne savais franchement pas du to comme cela allait se passer. Dans ma tête je me disais bon les élèves vont mener les débats c'est eux q vont parler et moi je vais être en retrait et je vais relancer. Mais en fait, je me suis retrouvé en fait dans l ressentis, je me suis trouvé coincé euh enfin je sais pas si c'est coincé mais parce que je ne me suis pa imaginé que j'allais être au cœur comme ça des regards, des paroles		

E 28 : Alors non il n'y avait pas vraiment d'objecti précis c'est plutôt à ce positionnement que souhaitais arriver tu vois			
Ch 29 : Ok bon allons y on va donc démarrer. Voi le 1er moment que tu as sélectionné alors je l'ai m un tout petit peu avant pour retrouver l'ambian globale là, et tu arrêtes quand tu veux (visionnage)			
7.28 E 30 : C'est énorme, c'est énorme			
Ch 31 : Tu veux que j'arrête ?			
E 32 : Oui complètement. Alors là si tu veux ça m tellement ça m'a tellement enfin si tu veux u moment un moment c'est difficile de si tu veu enfin bon avant je disais que je n'avais pas d'objec précis, si en fait tu vois c'est pas vrai en fait **j'ava un objectif clair c'est qu'on a compris, enfin que l élèves disent : « Et bien oui là c'est du racism ordinaire », tu vois qu'ils ne soient pas de bo petits soldats**		j'avais un objectif clair c'est qu'o a compris, enfin que les élèv disent : « Et bien oui là c'est d racisme ordinaire », tu vois qu' ne soient pas de bons peti soldats	
Ch 33 : De bons petits soldats			
E 34 : Oui tu vois **qu'ils se disent « enfin voilà o quand même c'est vrai » et qu'un groupe d'élèv finalement adhère à cette idée oui oui be finalement c'est pas bien**. Tu vois le truc quoi ?			qu'ils se disent « enfin voilà o quand même c'est vrai » et qu'u groupe d'élèves finalement adhè à cette idée oui oui ben finaleme c'est pas bien
Ch 35 : Oui donc c'est vers là où tu voulais tendre ?			

E 36 : Oui ben parce que, dans l'avant hein tu vo dans l'avant hein la séance			
Ch 37 : Oui oui tout à fait			
E 38 : Là quand je me mets à aborder là je ne sa plus par quel bout empoigner les choses de tout façons à un moment donné et ça ça arrive et quar je parle là je suis en train de me dire : « mais est- que c'est bien ce que je fais là », je t'assure hein	je me mets à aborder là je ne sais pl par quel bout empoigner les choses toutes façons à un moment donné ça ça arrive et quand je parle là je su en train de me dire : « mais est-ce qu c'est bien ce que je fais là »		
Unité d'analyse :	j'avais un objectif clair c'est qu'on a compris, enfin que les élèves disent : « Et bien oui là c'est du racism ordinaire », tu vois qu'ils ne soient pas de bons petits soldats […] qu'ils se disent « enfin voilà oui quar même c'est vrai » et qu'un groupe d'élèves finalement adhère à cette idée oui oui ben finalement c'est p bien [...] je me mets à aborder là je ne sais plus par quel bout empoigner les choses de toutes façons à u moment donné et ça ça arrive et quand je parle là je suis en train de me dire : « mais est-ce que c'est bie ce que je fais là »		
Ch 39 : Là précisément à ce moment là (visionnage			
E 40 : Oui **là, quand je suis en train de dire : « société d'adultes »**	là […] je suis en train de dire : « société d'adultes »		
Ch 41 : Ah oui donc au tout début questionnement			
E 42 : Ben oui en fait, je ne sais pas pourquoi je va jusque là, pourquoi je prends cet exemple société d'adultes parce que moi je suis une adult je suis loin peut-être et euh je leur pose la questi en fait **je ne faisais plus que poser des questions desfois ça dérange parce que je me dis mais est-**	je ne faisais plus que poser d questions		desfois ça dérange parce que me dis mais est-ce que je les noie

que je les noie			
Ch 43 : Ok d'accord, c'est un questionnement c prof ça non?			
E 44 : Oui, **on fait ça habituellement en cours, c questionne on essaye de les faire avancer avec d questions précises**. Mais comme je n'ai p l'habitude peut-être à ce point là pendant ur heure, euh ben c'était peut-être plus compliqué, il a une chose qui m'aurait été, j'y ai pensé après sais pas si c'est juste c'est de noter au tableau, vois deux colonnes « adultes » tu vois et « élèves de l'autre côté. Tu vois « travail = adultes » « école=élève ». Alors ça ca permet de poser, de n reposer tu vois ça je le fais souvent et là du cou c'était que pour moi comme si je faisais du pi pong.		on fait ça habituellement en cour on questionne on essaye de l faire avancer avec des questio précises	
Ch 45 : D'accord ok, et là spécifiquement ? Atter on va passer (visionnage)			

10.26 E 46 : Oui oui là, je me rappelle mais je n voyais pas où elle voulait en venir là. Et j'avais c mal avec tout ce qui a été dis et à ce moment là t vois il y avait beaucoup de temps qui c'était écou tu vois, eh ben là clairement je patine, o franchement moi je suis sorti de là ben tu l'as v hein ben j'avais l'impression d'avoir tout raté, tou la séance			
Ch 47 : De passer un peu à côté			
E 48 : Ouais complètement.			
Unité d'analyse :	là, quand je suis en train de dire : « La société d'adultes » […] je ne faisais plus que poser des questions desfois ça dérange parce que je me dis mais est-ce que je les noie […] on fait ça habituellement en cours, c questionne on essaye de les faire avancer avec des questions précises		
Ch 49 : Et là pareil ? Même sentiment là si je mets suite de ton extrait ? (visionnage)			
E 50 : Là oui mon intention est d'abord ben de m dire ben d'abord **je suis surpris parce qu'ils sont u peu mou et mon intention là c'est de, les, pas d les provoquer mais d'aller les chercher pour l mettre en compréhension de ce qui se passe e déplaçant là le sujet vers l'adulte, en faisant d parallèles avec le monde des adultes** pour qu' aient conscience donc « salut les marocains » je l' pris l'exemple parce qu'ils avaient dis ça avant da la situation de départ	je suis surpris parce qu'ils sont un pe mou et mon intention là c'est de, le pas de les provoquer mais d'aller l chercher pour les mettre e compréhension de ce qui se passe	en déplaçant là le sujet ve l'adulte, en faisant des parallèl avec le monde des adultes	
Ch 51: Qu'est-ce qui te guide là?			

E 52 : **Ben qu'on doit être outré de ce type c situation [insultes ordinaires] et franchement peux pas laisser dire ça et surtout accepter qu'il n ait pas de réaction, ça m'est insupportable**			on doit être outré de ce type c situation [insultes ordinaires] franchement je peux pas laiss dire ça et surtout accepter qu'il n ait pas de réaction, ça m'e insupportable
Unité d'analyse :	je suis surpris parce qu'ils sont un peu mou et mon intention là c'est de, les, pas de les provoquer ma d'aller les chercher pour les mettre en compréhension de ce qui se passe en déplaçant là le sujet ve l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes [...] on doit être outré de ce type de situatio [insultes ordinaires] et franchement je peux pas laisser dire ça et surtout accepter qu'il n'y ait pas c réaction, ça m'est insupportable		
Ch 53 : D'accord alors là on écoute la suite (visionnage)			
E 54 : Oui alors ce qui est intéressant là regarc c'est **quand je dis « acceptable » c'est « oui personne ne vient et quand je dis « imaginable » réagissent et ils disent « non »**	Quand je dis « acceptable » c'e « oui », personne ne vient et quand dis « imaginable » ils réagissent et disent « non »		
Ch 55 : Et là?			

E 56 : Ben et **là, je suis sans voix et pourquoi il y cette nuance là?** ben ne sais pas mais là « acceptable » personne ne bouge, « imaginable » y a eu le « non » directe, je sais pas. Mais j'ai env d'arrêter la discussion, de leur expliquer ce qui ne v pas. **Mon but là, c'est de tirer cette situation a clair avec des questions. Là je cherche d vocabulaire, qu'ils me définissent la nuance ent "acceptable" et "imaginable" c'est pour ça que pointe cette incohérence**	là, je suis sans voix et pourquoi il y cette nuance là?	Mon but là, c'est de tirer cet situation au clair avec d questions. Là je cherche d vocabulaire, qu'ils me définisse la nuance entre "acceptable" "imaginable" c'est pour ça que pointe cette incohérence	
Ch 57 : Qu'est-ce qui te pousse à faire ça?			
E 58 : Ah mais là je suis dans ma posture de prof			
Ch 59 : Ah posture de prof?			
E 60 : Oui ben là, **l'attitude du prof c'est d'apport des connaissances, là je suis dans mon rôle**			l'attitude du prof c'est d'apport des connaissances, là je suis da mon rôle
Unité d'analyse :	Quand je dis « acceptable » c'est « oui », personne ne vient et quand je dis « imaginable » ils réagissent ils disent « non » […] là, je suis sans voix et pourquoi il y a cette nuance là? […] Mon but là, c'est de tir cette situation au clair avec des questions. Là je cherche du vocabulaire, qu'ils me définissent la nuan entre "acceptable" et "imaginable" c'est pour ça que je pointe cette incohérence [...] l'attitude du prof c'e d'apporter des connaissances, là je suis dans mon rôle		
Ch 61 : Ah d'accord			

13.19 E 62 : Eh non, parce que **là tu vo précisément je suis tellement en situation de, enf je suis dans une situation tellement inhabituelle, ne sais plus quoi dire,** et euh un moment donn comment t'expliquer là ce qui se passe là **si n'avais pas été là, tu vois si cela avait été u moment de cours ordinaire j'aurais arrêté j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenu mes habitudes de prof parce que quand je suis e position de déstabilisation je reviens à d habitudes claires pour moi**, tu vois ce que je veu dire	là tu vois précisément je suis telleme en situation de, enfin je suis dans u situation tellement inhabituelle, je n sais plus quoi dire	si tu n'avais pas été là, tu vois cela avait été un moment de cou ordinaire j'aurais arrêté et j'aura dit : « Là il y a ça et ça », je ser revenu à mes habitudes de pr parce que quand je suis e position de déstabilisation reviens à des habitudes clair pour moi	
Ch 63 : Ben euh pour euh			
E 64 : Ben **pour que je sorte de là avec ben voilà l choses comme on peut les voir, je les analys j'organise un peu comme une restitution, c'e mon rôle, ce n'est pas un choix**, tu vois ?			pour que je sorte de là avec be voilà les choses comme on peut l voir, je les analyse, j'organise u peu comme une restitution, c'e mon rôle, ce n'est pas un choix
Unité d'analyse :	là tu vois précisément je suis tellement en situation de, enfin je suis dans une situation telleme inhabituelle, je ne sais plus quoi dire […] si tu n'avais pas été là, tu vois si cela avait été un moment de cou ordinaire j'aurais arrêté et j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenu à mes habitudes de prof par que quand je suis en position de déstabilisation je reviens à des habitudes claires pour moi [...] pour que sorte de là avec ben voilà les choses comme on peut les voir, je les analyse, j'organise un peu comme u restitution, c'est mon rôle, ce n'est pas un choix		
Ch 65 : Je vois			

E 66 : **Là, j'ai qu'une envie c'est de poser u discours moralisateur, même de manière cour** parce que **c'est pas ce qui est attendu là**	Là, j'ai qu'une envie c'est de poser u discours moralisateur, même manière courte	c'est pas ce qui est attendu là	
Ch 67 : Ah ?			
E 68 : Ben oui, **poser une morale, une éthique, u comportement ben là ça, ce que vous dites, ça n se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'e pas acceptable, et ça c'était à dire**	poser une morale, une éthique, u comportement ben là ça, ce que vo dites, ça ne se fera pas, voilà parce qu si ça se fait ben c'est pas acceptable, ça c'était à dire		
Ch 69 : D'accord			
E 70 : Très très compliqué pour moi			
Ch 71 : Parce que là tu t'es heurtées à un dispositif			
E 72 : Oui **je me heurte à un dispositif qui m poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques habitudes professionnelles mais mêm humainement, en tant que personne, je ne peu pas laisser dire cela. Je ne peux pas les laiss quitter le cours sans avoir compris que c'est d insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être**	je me heurte à un dispositif qui m poussait à aller un peu au-delà de m pratiques et habitud professionnelles		Je ne peux pas les laisser quitter cours sans avoir compris que c'e des insultes ordinaires et qui n'o pas lieu d'être
Unité d'analyse :	Là, j'ai qu'une envie c'est de poser un discours moralisateur, même de manière courte parce que c'est p ce qui est attendu là […] poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire [...] je me heurte à u dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles mais mêm humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela. Je ne peux pas les laisser quitter cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être		
Ch 73 : Là à ce moment significativement où tu l' ressenti tout au long du débat			

E 74 : **Le fait de me mettre dans la situation dans** **que eux disaient et visaient ça m'a obligé continuer à creuser, à éviter de les juger en disa pourquoi**, ah ben et puis franchement à un mome j'en avais marre		Le fait de me mettre dans situation dans ce que eux disaie et visaient ça m'a obligé continuer à creuser	à éviter de les juger en disa pourquoi
Ch 75 : Oui je vois, mais tu le fais un moment on le voir			
E 76 : Avec le racisme ? Quand je pose la définitior Oui je vois tout à fait (visionnage) oui **là je revie sur des acquis, des connaissances pour moi, et puis c'est le programme d'EMC**, je suis bien là vois mais attend on écoute la suite (visionnage) sto là	là je reviens sur des acquis, d connaissances pour moi, et là je su bien là	c'est le programme d'EMC	
15.38 Ch 77 : Là ?			
E 78 : Oui eh ben là je me suis dis, ça y est, on y est			
Ch 79 : On y est			
E 80 : Oui, là ils acquiescent en disant oui c'est u forme de racisme ordinaire. Là je me dis, c'est gagr là. On y est, et là je suis comme soulagé. Mais je sais même plus ce que je réponds ensuite			
Ch 81 : On va voir (visionnage)			
E 82 : Ah oui ça y est, et **là je me dis que n'apporte pas la définition, je vais les amener à qu'ils le définissent avec leurs mots**	là je me dis que je n'apporte pas définition, je vais les amener à ce qu' le définissent avec leurs mots		
Ch 83 : Et ce choix là ?			

E 84 : Ben c'est ça qu'il faut viser, **ils définissent l mots et là c'est bon je suis contente, je dirige, remplis les attentes du métier,** sauf qu'après ça s'est pas totalement passé comme ça, on pe regarder ?	ils définissent les mots et là c'est bo je suis contente, je dirige		je remplis les attentes du métier
Unité d'analyse :	Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à continuer creuser, à éviter de les juger en disant pourquoi […] là je reviens sur des acquis, des connaissances po moi, et là puis c'est le programme d'EMC [...] là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais l amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots [...] ils définissent les mots et là c'est bon je suis content je dirige, je remplis les attentes du métier		
Ch 85 : Oui bien-sûr on va écouter (visionnage)			
E 86 : Et voilà, ca revient sur la taquinerie, elle el rebascule sur la taquinerie et là **ça me heurte, po eux, s'insulter c'est pas grave**	ca revient sur la taquinerie		ça me heurte, pour eux, s'insult c'est pas grave
Ch 87 : Oui et là qu'est ce qui se passe ?			
E 88 : Et là **je me suis dit punaise là ben là j'en peu plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on e franchement en boucle. Et je le dis à un mome donné : « On tourne en boucle »**. En fait, ils étaie en train de construire quelque chose et moi av d'ailleurs, **on construisait quelque chose, là prenait forme**, et là elle elle ben c'est comme si el remettait la personne dans l'eau et moi là **n'arrive plus à contrôler les échanges, à les fai avancer**	je me suis dit punaise là ben là j'e peux plus, j'en ai marre là parce qu'o est reparti on est franchement e boucle. Et je le dis à un moment donn : « On tourne en boucle » […] n'arrive plus à contrôler les échange à les faire avancer	on construisait quelque chose, ça prenait forme	

Unité d'analyse :	ca revient sur la taquinerie […] ça me heurte, pour eux, s'insulter c'est pas grave […] je me suis dit punai là ben là j'en peux plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on est franchement en boucle. Et je le dis un moment donné : « On tourne en boucle » […] on construisait quelque chose, là ça prenait forme [...] n'arrive plus à contrôler les échanges, à les faire avancer		
Ch 89 : Oui et là on va voir comment tu réag (visionnage)			
E 90 : Ah t'as vu ? Hein			
Ch 91 : Ouais ouais			
18.04 E 92 : Tu le sens dans le ton. T'as vu hein ? euh ben euh c'est rare qu'on se voit ouah, le ton !			
Ch 93 : Ouais			
E 94 : Tu vois là c'est : « Ok, c'est bon. Là ok c'e pas du racisme ordinaire » ouais là on le voit dans ton			
Ch 95 : Oui là il y a un truc qui se passe (visionnage)			

E 96 : **Là je suis bloqué, je ne dis plus rien, j'hésit clairement parce que je sais qu'il ne faut pas qu j'aille sur la définition**, c**'est pas à moi de leur di là, faut que cela vienne d'eux**. Là si je devais refai je dirais là mais attendez, le racisme ordinaire enf **là je me dis ben à un moment donné il faut quar même que je leur ramène, le racisme ordinaire là faut des définitions parce que là faut savoir de qu on parle tous. Il faut qu'on soit clair tou ensemble. Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en e où ? Là je me dis voilà là peut-être que ce m'aurait sauvé et peut-être qu'on aurait pu eu sortir de ce débat sans fin, suis vraiment pris dan un dilemme**	Là je suis bloqué, je ne dis plus rie j'hésite, clairement	parce que je sais qu'il ne faut p que j'aille sur la définition	c'est pas à moi de leur dire là, fa que cela vienne d'eux […] là je n dis ben à un moment donné il fa quand même que je leur ramèn le racisme ordinaire là il faut d définitions parce que là faut savo de quoi on parle tous. Il faut qu'o soit clair tous ensemble. Alo c'est ça, ça, ça, ça, alors on en e où ? Là je me dis voilà là peut-êt que cela m'aurait sauvé et peu être qu'on aurait pu euh sortir c ce débat sans fin, suis vraime pris dans un dilemme
Ch 97 : Hummm un moment d'arrêter et de di voilà alors le racisme ordinaire c'est ça , voilà définition, c'est ça?			

E 98 : Ben oui, ben **pour être parfaitement à l'ai j'aurais pris une définition de je ne sais pas tro d'où, et j'aurai projeté la définition qui ne sera pas de moi donc voilà comme ça c'est pas moi, el est là, on la lit ensemble bon alors est-ce que rentre tout ce que vous avez dit dans la définitio Là je me dis où je peux encore inventer aut chose, on regarde je vous donne un papier q reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire t tac tac tac et vous barrez des choses où enfin sais pas bref une autre petite activité**		pour être parfaitement à l'ai j'aurais pris une définition de je n sais pas trop d'où, et j'aur projeté la définition qui ne sera pas de moi donc voilà comme c'est pas moi, elle est là, on la ensemble bon alors est-ce que rentre tout ce que vous avez d dans la définition. Là je me dis o je peux encore inventer aut chose, on regarde je vous donn un papier qui reprend voilà ce qu c'est le racisme ordinaire tac t tac tac et vous barrez des chos où enfin je sais pas bref une aut petite activité	
Ch 99 : Des techniques de profs en fait			
E 100 : Oui voilà c'est ça			

Unité d'analyse :	Là je suis bloqué, je ne dis plus rien, j'hésite, clairement parce que je sais qu'il ne faut pas que j'aille sur définition, c'est pas à moi de leur dire là, faut que cela vienne d'eux [...] enfin là je me dis ben à un mome donné il faut quand même que je leur ramène, le racisme ordinaire là il faut des définitions parce que faut savoir de quoi on parle tous. Il faut qu'on soit clair tous ensemble. Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on e est où ? Là je me dis voilà là peut-être que cela m'aurait sauvé et peut-être qu'on aurait pu euh sortir de débat sans fin, suis vraiment pris dans un dilemme [...] pour être parfaitement à l'aise j'aurais pris ur définition de je ne sais pas trop d'où, et j'aurai projeté la définition qui ne serait pas de moi donc voi comme ça c'est pas moi, elle est là, on la lit ensemble bon alors est-ce que ça rentre tout ce que vous av dit dans la définition. Là je me dis où je peux encore inventer autre chose, on regarde je vous donne u papier qui reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac tac et vous barrez des choses où enf je sais pas bref une autre petite activité [...] Ch 99 : Des techniques de profs en fait [...] voilà c'est ça		
Ch 101 : D'accord en tout cas on est là claireme dans leur environnement de vie			
E 102 : Oui **avec leurs valeurs qui sont pas l nôtres enfin il y a une distance là**		[Ils sont] avec leurs valeurs q sont pas les nôtres enfin il y a ur distance là	
Ch 103 : Oui c'est ce qui apparaît, des valeu concurrentes c'est ça ?			
E 104 : Oui complètement, **quand on est ami peut se traiter comme ils disent et quand on l'est pas ben c'est pas autorisé en fait**		quand on est ami on peut traiter comme ils disent et quar on ne l'est pas ben c'est p autorisé en fait	
Ch 105 : Oui			

E 106 : Et puis d'ailleurs je n'arrivais même pas peser les mots, j'ai dit « je », j'ai dit je sais pl comment j'ai tourné autour pour nommer situation ce que Wahibe avait enfin c'est peut-êt pas filmé comme il y avait un problème là au déb tu vois pour leur dire : « enfin comment on appel ça en fait » quelque chose qui n'est pas dans m valeurs, qui n'est pas dans mon quotidien en fait.			
21.25 Ch 107 : Oui on l'a ce moment. Je vais retrouver là. Euh oui attend je l'ai écrit sur n feuille c'est quand tu parles du sens des mots			
E 108 : Oui c'est ça, les mots ont du sens, oui voi c'est ça.			
Ch 109 : Attend je vais le retrouver sans problèm voilà ça y est, je vais le caler là c'est d'ailleu relativement au début (visionnage)			
E 110 : Ah là (rire) ouais là [ils disent en évqua l'enseignante] « moi je dis les choses », là ouais là c'est super, moi **je trouvais ça génial qu' disent : « Mais vous, vous êtes différente »**			je trouvais ça génial qu'ils disen « Mais vous, vous êtes différente
Ch 111 : Oui et parce que?			

E 112 : Ben **y a des valeurs qui apparaissent ch eux. En disant untel ne dit rien mais moi oui, veut bien dire qu'ils voient des différences, do tout ne se vaut pas**. Oui clairement mais **là on e en live là, je sais pas, quelle question je pose po que je me fasse comprendre, que je ne froisse p et que je ne dise pas n'importe quoi par rapport la collègue SES euh oui là je suis sans filet. Pou moi, ce moment d'hésitation je suis en train chercher la meilleure manière de dire les chose Dire quelque chose qui ne pourrait pas froisser [. la collègue : « Ah Mme P, elle a dit que ça et ça ouh la laa**	là on est en live là, je sais pas, quel question je pose pour que je me fas comprendre, que je ne froisse pas que je ne dise pas n'importe quoi p rapport à la collègue SES euh oui là suis sans filet. Pour moi, ce mome d'hésitation je suis en train chercher la meilleure manière de di les choses. Dire quelque chose qui pourrait pas froisser [...] la collègue « Ah Mme P, elle a dit que ça et ça ouh la laa	y a des valeurs qui apparaisse chez eux. En disant untel ne rien mais moi oui, ça veut bien di qu'ils voient des différences, do tout ne se vaut pas	
Unité d'analyse :	[Ils sont] avec leurs valeurs qui sont pas les nôtres enfin il y a une distance là […] quand on est ami on pe se traiter comme ils disent et quand on ne l'est pas ben c'est pas autorisé en fait […] je trouvais ça géni qu'ils disent : « Mais vous, vous êtes différente » [...] y a des valeurs qui apparaissent chez eux. En disa [tel prof] ne dit rien mais moi oui, ça veut bien dire qu'ils voient des différences, donc tout ne se vaut pa Oui clairement mais là on est en live là, je sais pas, quelle question je pose pour que je me fas comprendre, que je ne froisse pas et que je ne dise pas n'importe quoi par rapport à la collègue SES euh o là je suis sans filet. Pour moi, ce moment d'hésitation je suis en train de chercher la meilleure manière dire les choses. Dire quelque chose qui ne pourrait pas froisser [...] la collègue : « Ah Mme P, elle a dit qu ça et ça » ouh la laa		
Ch 113 : Oui et là, on va voir ce que tu réponds (visionnage)			

23.15 E 114 : **Ah oui, là je raconte. Là je me dis be oui parce que ben parce que c'est mon expérien aussi, donc du coup, oui voilà je vous racon comment moi j'aurais réagi [si E avait été à la pla de la prof d'SES qui n'a pas réagi quand d moqueries ont été énoncées durant son cours] c comme moi je réagis, car je ne laisse jamais pass quand ils se traitent les uns les autres là et chaqu fois ils le disent : « Oh mais je rigole madame » je leur dis : « Et moi je rigole pas »**	Ah oui, là je raconte. Là je me dis be oui parce que ben parce que c'est mo expérience aussi, donc du coup, o voilà je vous raconte comment m j'aurais réagi [si E avait été à la pla de la prof d'SES qui n'a pas réagi quar des moqueries ont été énoncé durant son cours] ou comme moi réagis, car je ne laisse jamais pass quand ils se traitent les uns les autr là et chaque fois ils le disent : « O mais je rigole madame » et je leur di « Et moi je rigole pas »		
Ch 115 : D'accord, enfin là dans cet extrait t'engages			
E 116 : Oui **là je m'engage oui c'est vrai là j'y va c'est clair**	là je m'engage oui c'est vrai là j'y va c'est clair		
Ch 117 : Et ça, traditionnellement dans le métier e ce que c'est des gestes professionnels notamme en prof d'EMC de se mettre en scène comme tu dit le faire là hein, je rebondi			

E 118 : Alors d'après moi je vais te dire que je le fa souvent, je me mouille pour leur faire part de m valeurs et ressentiment, de ce que je pense e essayant de ne pas les choquer mais c'est vrai que j'ai l'occasion de leur dire ce que moi je pense p rapport à une situation si ça peut toucher p exemple qu'est ce que je peux citer ben p exemple si je parle du don d'organe je vais leur di ben si c'était mon fils ou ma fille voilà ça m'arriv après est-ce que c'est professionnel, je crois enfin suis pas sûr mais **je crois que cela permet qu' s'identifient plus facilement à la situation**		je crois que cela permet qu' s'identifient plus facilement à situation	
Ch 119 : Oui enfin ma question c'est plutôt est- que ce sont des gestes de métier plutôt tu vois p exemple est-ce que vous avez été formé ainsi			

24.58 E 120 : Non non, clairement no Premièrement, moi je le fais et je sais pas si c'e académique euh et je ne sais pas si ce sera académique voilà où même bien vu. Mais **je pen par rapport à l'expérience que j'ai que c'est comm ça que je touche le plus facilement les élèves e EMC** et cela peut aussi être en géographie quand leur parle de la mondialisation ou peu importe en histoire quand je suis en train d'expliqu quelque chose sur la shoah et je vais faire appel mon expérience sur une de mes visites d'un cam où je sais pas trop quoi et en même temps euh da le milieu comme c'est pas quelque chose qu'o nous enseigne et on ne nous forme pas à ça, et o ne nous donne pas la possibilité de le faire par que c'est peut-être difficile où peut-être que n'est pas tellement bien parce que la valeur enf c'est difficile de dire comment dire, **les pro blessent beaucoup les élèves, les profs so maladroits, ils disent parfois des phrases q peuvent être très très maladroites, ça j'y suis tr attentif tu vois**. Si on forme les profs à la paro libérée ben je sais pas il faut faire sans doute tr attention je sais pas. Est-ce que moi en tant qu prof d'EMC je vais véhiculer comme ils le disent d valeurs qui sont peut-être plus normés sur l'égalit la liberté, la solidarité etc etc mais est-ce que tou les profs voient ça d'un bon œil ben je crois qu beaucoup de profs vont se raccrocher à		je pense par rapport à l'expérien que j'ai que c'est comme ça que touche le plus facilement l élèves en EMC	les profs blessent beaucoup l élèves, les profs sont maladroit ils disent parfois des phrases q peuvent être très très maladroite ça j'y suis très attentif tu vois

connaissance			
Ch 121 : Mum ouais c'est ça.			
E 122 : Et pas au ressenti parce que pour eux ressenti c'est du verbiage			
Ch 123 : Ok			
E 124 : Mais là encore c'est mon ressenti			

Ch 125 : C'est intéressant ce que tu dis, donc t parfois tu as recours à ce que toi tu ressens, à to point de vue, et tu quittes la neutralité du métier qu'est-ce que tu recherches en faisant ça parce qu tu le fais à plusieurs reprises			
E 126 : **Ce que je recherche c'est comme d électrochocs, des prises de conscience, de on va a bout de sa réflexion de ce qu'on dit**. Je crois	Ce que je recherche c'est comme d électrochocs, des prises de conscienc de on va au bout de sa réflexion de qu'on dit		
Unité d'analyse :	Ah oui, là je raconte. Là je me dis ben oui parce que ben parce que c'est mon expérience aussi, donc coup, oui voilà je vous raconte comment moi j'aurais réagi [si E avait été à la place de la prof d'SES qui n pas réagi quand des moqueries ont été énoncées durant son cours] ou comme moi je réagis, car je ne lais jamais passer quand ils se traitent les uns les autres là et chaque fois ils le disent : « Oh mais je rigo madame » et je leur dis : « Et moi je rigole pas » [...] là je m'engage oui c'est vrai là j'y vais c'est clair [...] crois que cela permet qu'ils s'identifient plus facilement à la situation [...] je pense par rapport l'expérience que j'ai que c'est comme ça que je touche le plus facilement les élèves en EMC [...] les pro blessent beaucoup les élèves, les profs sont maladroits, ils disent parfois des phrases qui peuvent être tr très maladroites, ça j'y suis très attentif tu vois [...] Ce que je recherche c'est comme des électrochocs, d prises de conscience, de on va au bout de sa réflexion de ce qu'on dit		
Ch 127 : Je vais te mettre un extrait et tu me diras si ce que j'ai vu a de l'intérêt			
28.06 E 128 : Ouais (visionnage).			
Ch 129 : Tu vois là Wahibe			
E 130 : Oui, **il le dit une première fois [c'est racisme ordinaire] puis une seconde là c'est vrai, il a l'air d'intégrer**		il le dit une première fois [c'est racisme ordinaire] puis u seconde là c'est vrai, là il a l'a d'intégrer	

Ch 131 : C'est ça, et là je me dis tu vois quand filme est-ce que ça n'aurait pas été le moment de			
E 132 : Confrontation?			
Ch 133 : Oui, je me suis posé la question			
29.39 E 134 : Oui clairement et **là je me dis faut qu j'en fasse quelque chose là, Wahibe il a évolu Mais je dis quoi comme question ? J'hésite Là c'e compliqué pour moi à ce moment là**, **il y a l'émotion parce que tout le long je vois que ce n'évolue pas comme je voudrais et là il se pass quelque chose donc faut que j'exploite ce mome** et là il y a Wahibe c'est vrai. Peut-être que j'aura pu lui dire : « Wahibe tu peux lui expliquer t pourquoi c'est du racisme ordinaire » à cette jeun fille. J'aurais dû faire ça, les mettre en confrontatio mais	là je me dis faut que j'en fasse quelqu chose là, Wahibe il a évolué. Mais dis quoi comme question ? J'hésite c'est compliqué pour moi à ce mome là		il y a de l'émotion parce que to le long je vois que cela n'évolu pas comme je voudrais et là il passe quelque chose donc fa que j'exploite ce moment
Ch 135 : Ouis mais alors dis moi			
E 136 : Ben ouais, **je pense comment dire, ben pensais que Wahibe n'était pas assez armé**		je pense comment dire, ben pensais que Wahibe n'était p assez armé [pour défendre so avis]	
Ch 137 : Armé, c'est à dire?			
E 138 : Ben c'est à dire que ben il le dit et apr **peut-être qu'il n'allait pas le tenir** ou peut-être me dis maintenant ouais je sais pas.		peut-être qu'il n'allait pas le tenir	
Ch 139 : Qu'il n'irait pas au bout en fait			
E 140 : Ouais, n'empêche, je sais pas ouais et c'e pour ça que je reformule en fait pour dire là oua mais en fait ça retombe.			

Ch 141 : Oui			
E 142 : Ca prend pas. Ouais, **j'ai pas réussi m'effacer en fait, je reste trop présent**. J'aurais d tenter et laisser faire c'est vrai	j'ai pas réussi à m'effacer en fait, reste trop présent		
Ch 143 : Tenter ?			
E 144 : Ben oui, qu'ils confrontent leurs points d vue			
Unité d'analyse :	il le dit une première fois [c'est du racisme ordinaire] puis une seconde là c'est vrai, là il a l'air d'intégrer [. là je me dis faut que j'en fasse quelque chose là, Wahibe il a évolué. Mais je dis quoi comme question J'hésite Là c'est compliqué pour moi à ce moment là, il y a de l'émotion parce que tout le long je vois qu cela n'évolue pas comme je voudrais et là il se passe quelque chose donc faut que j'exploite ce moment [. je pense comment dire, ben je pensais que Wahibe n'était pas assez armé [pour défendre son avis [...] peu être qu'il n'allait pas le tenir [...] j'ai pas réussi à m'effacer en fait, je reste trop présent		
30.38 Ch 145 : Oui alors on continue là, on va voir suite (visionnage)			
E 146 : Oui et là, j'ai pas vu qu'il y avait une aut proposition [quelqu'un qui pense que c'est d racisme ordinaire]. **J'ai pas vu que Wahibe disa l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu ma je l'ai pas formulé et je pense qu'ils m'ont perturb mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton i m'ont tous vraiment scié**	J'ai pas vu que Wahibe disait l'inver que tous les autres enfin si je l'ai v mais je l'ai pas formulé et je pen qu'ils m'ont perturbé mais vraiment ben ça c'est senti dans le ton ils m'o tous vraiment scié		
31.39 Ch 147 : Oui et quand tu dis : « Tu l'as vu ma tu ne l'as pas formulé », est-ce que tu peux être pl précise sur ce que tu as vu et que tu n'as p formulé ?			

E 148 : Euh ben **j'ai vu que Wahibe était touché qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire** par qu'il le répète ça je l'avais bien perçu mais retombe dans les autres ne suivent pas cet proposition et que je regarde là je le vois bien, là ne suis pas en capacité de dire : « attendez Wahil a une autre proposition ». Je n'ai pas donné ass de poids à la proposition de Wahibe, là. Ca se se là. Si tu me le remets s'il te plaît (visionnage D'ailleurs, je me demande si la formulation « e effet » n'est pas pour eu un peu compliqu D'habitude je leur rentre dedans là, je n'hésite p parce que c'est aussi le rôle de l'école de dire "sto mais là je n'ai pas trouvé d'autres façons de fai alors ben je tourne en rond, je donne la parole a uns et aux autres, suis complètement perturbé même agacé par ce qu'ils disent	D'habitude je leur rentre dedans là, n'hésite pas parce que c'est aussi rôle de l'école de dire "stop" mais là n'ai pas trouvé d'autres façons de fai alors ben je tourne en rond, je donr la parole aux uns et aux autres, su complètement perturbé et mêm agacé par ce qu'ils disent	j'ai vu que Wahibe était touché qu'il mesurait que c'est du racism ordinaire	
Ch 149 : Oui juste avant tu parlais de « filtre » auss			
E 150 : Oui là je les perds, faut faire attention Parce que là c'est du deuxième degré et pas eu Mais bon. Tu peux remettre (visionnage). Oui voi regarde. Là je dis : « Vous êtes d'accord avec l deux propositions ? » et je les montre. Et je l montre mais je donne pas de l'importance aux de autres propositions concurrentes, là de l'autre côte			

33.15 Ch 151 : Effectivement, tu montres les deu propositions comme si il n'y en avait que deux et t montres celles qui venaient de là mais pas les deu autres, regarde même physiquement là tes gest vont vers ce groupe.			
E 152 : C'est ça, complètement. Ouais je pense qu oui je suis scié c'est le terme. En fait là, tu vois, là suis touché, ça m'atteint parce que là je suis touch clairement là tu vois.			
Ch 153 : Ouais c'est ça			

E 154 : Là clairement, **c'est mes valeurs qui so touchées là, clairement. Je ne comprends pas c élèves qui oui c'est ça, c'est exactement ça, oui sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs**. Et se voit, ça se sent, dès le début. Quand ils disen « Oui mais ils rigolent » ou je sais pas trop quoi Oui c'est ça, ils vont à l'encontre de mes valeurs **là je ne l'exprime pas si tu veux, je ne le mets p en mots**. Alors que j'en suis capable hein si tu veu je suis capable de leur dire alors là oui ce n'est p quelque chose qui me semblerait ça ça ouais voi quand tu me parles d'engagement là avant ben là serais capable de leur dire : « Alors là je suis choqu vous heurtez toutes mes valeurs, je suis » ouais pourrais même leur dire : « Que je suis dégoûté mais est-ce que cela ferait avancer les choses franchement je ne sais pas. Mais me connaissant o je pourrais y aller alors est-ce que cela aboutirait quelque chose là franchement je n'en sais rien.	là je ne l'exprime pas si tu veux, je n le mets pas en mots		c'est mes valeurs qui so touchées là, clairement. Je n comprends pas ces élèves qui o c'est ça, c'est exactement ça, o ils sont éloignés vraiment là oui d mes valeurs
Ch 155 : Ouais et à quoi cela aboutirait ?			

E 156 : Oui à quoi cela aboutirait franchement, n'en sais rien. Mais en même temps je me demand si je ne vais pas le faire la prochaine fois que je l vois. Tu vois, je pourrais leur dire : « Alors vo savez, il y a eu ça et ça et vous avez presque é dans le consensus de dire que c'est une blague bien moi je suis profondément choqué ». Mais, ils savent, je suis sûr qu'ils le savent.			
Ch 157 : Alors du coup, qu'elle impacte ça peut avo de leur dire, s'ils le savent comme tu dis ?			
Unité d'analyse :	J'ai pas vu que Wahibe disait l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu mais je l'ai pas formulé et pense qu'ils m'ont perturbé mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton ils m'ont tous vraiment scié [. j'ai vu que Wahibe était touché et qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire [...] D'habitude je le rentre dedans là, je n'hésite pas parce que c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop" mais là je n'ai pa trouvé d'autres façons de faire alors ben je tourne en rond, je donne la parole aux uns et aux autres, su complètement perturbé et même agacé par ce qu'ils disent [...] c'est mes valeurs qui sont touchées l clairement. Je ne comprends pas ces élèves qui oui c'est ça, c'est exactement ça, oui ils sont éloign vraiment là oui de mes valeurs		
E 158 : Ben je sais pas, ça relancerait le débat, par qu'en on s'est quitté on été sur harcèlement p harcèlement, euh et on a dévié, mais maintena qu'on échange oui, il faut pas en rester là moi eu de cette propositions là qui m'a semblé euh c'éta la ronde hein			

36.14 Ch 159 : Oui tout le long oui, puis il y a ce q suit là (visionnage)			
E 160 : (Eclat de rire, l'extrait montre l'enseignan en train de dire : « C'est facile de faire la différen entre taquinerie et racisme ordinaire ? »). Alors là			
Ch 161 : Ah et qu'est-ce que tu vois là ?			
E 162 : Ah punaise, **t'as vu le ton ? On n'a pas env de répondre à ma question là. Franchement**. A c'est drôle	t'as vu le ton ? On n'a pas envie d répondre à ma question l Franchement		
Ch 163 : Ah ça			
E 164 : Oui il y a tout **là, y'a le ton et le geste là, geste là, le geste de recul là**, ah ouais	là, y'a le ton et le geste là, le geste l le geste de recul là		
Ch 165 : Et là on sent que			
E 166 : Ah oui, alors là on sent que, **là j'ai envie [qu ça se termine]**, je sais plus ce que je dis ma (visionnage) Alors là encore	là j'ai envie [que ça se termine]		
Ch 167 : Ouais, **y'a tous ces silences, de lon monologues, mes longs monologues** et	y'a tous ces silences, de lon monologues, mes longs monologues		
E 168 : Rien			
Ch 169 : Je sais pas, mais tu sembles en attente			
E 170 : **Ben oui qu'ils disent : « Madame vous av raison »** [rires]	Ben oui [je suis en attente] qu' disent : « Madame vous avez raison »		
38.53 Ch 171 : [rires]. Oui mais au fond on est a cœur de l'EMC, comment transmettre les valeu quoi			

E 172 : Ah oui, oui **et au fond, franchement je m dis que les élèves ne sont pas obligés de rentr dans mes valeurs**, ouais au fond, c'est ça quoi ouai	et au fond, franchement je me dis qu les élèves ne sont pas obligés d rentrer dans mes valeurs		
Ch 173 : Ouais peut-être			
39.00 E 174 : Mais en même temps **je me dis m valeur à moi elle est celle qui permettra d'êt dans une société normée, acceptable, vivable o oui oui. Et on n'est pas formé en EMC à ça ! On e formé sur en EMC, comment te dire ça, on a d trucs alors ils te parlent, mais c'est chouette hei de comment faire un débat, quelle séance, bioéthique, machin bidule, quel philosophe a d quoi euh comment alors ils font des fiches mais non mais on fait jamais ça là ce qu'on fait**		je me dis ma valeur à moi elle e celle qui permettra d'être da une société normée, acceptabl vivable oui oui oui. Et on n'est pa formé en EMC à ça ! On est form sur en EMC, comment te dire ç on a des trucs alors ils te parler mais c'est chouette hein, c comment faire un débat, quel séance, la bioéthique, mach bidule, quel philosophe a dit qu euh comment alors ils font d fiches mais ça non mais on fa jamais ça là ce qu'on fait	
Ch 175 : Oui et tu vois là la parole de l'élève			
E 176 : **Là la grande différence c'est qu'on écou les élèves. Et là franchement, je trouve extraordinaire**			Là la grande différence c'est qu'o écoute les élèves. Et franchement, je trouve extraordinaire
Ch 177 : Oui tu vois parce que là je me dis et si avais fait le même cours enfin le même thèm comme tu fais tes cours ordinaires ?			
E 178 : Oui			

Ch 179 : Ben ça aurait donné quoi ?			
40.10 E 180 : **Non mais clairement là un échang beaucoup moins long, voilà, moins long euh deu trois échanges comme ça et puis un mome donné la définition, le racisme ordinaire c'est qu et puis dire euh rappeler les normes les valeurs d la société** mais pas mes leurs tu vois		[d'habitude on fait] un échang beaucoup moins long, voilà, moi long euh deux trois échang comme ça et puis un mome donné la définition, le racism ordinaire c'est quoi et puis di euh rappeler les normes l valeurs de la société	
Ch 181 : Euh			
E 182 : ben oui, on parle des valeurs de la société, les leurs. En fait, d'habitude ça vient du haut en fai			
Ch 183 : Et là après avoir vécu cette premiè expérience là, alors certes un peu douloureuse [rire]			
E 184 : [rire] mum			
Unité d'analyse :	t'as vu le ton ? On n'a pas envie de répondre à ma question là. Franchement […] là, y'a le ton et le geste l le geste là, le geste de recul là […] là j'ai envie [que ça se termine] y'a tous ces silences, de lon monologues, mes longs monologues […] Ben oui [je suis en attente] qu'ils disent : « Madame vous av raison » [...] et au fond, franchement je me dis que les élèves ne sont pas obligés de rentrer dans m valeurs [...] je me dis ma valeur à moi elle est celle qui permettra d'être dans une société normé acceptable, vivable oui oui oui. Et on n'est pas formé en EMC à ça ! On est formé sur en EMC, comment dire ça, on a des trucs alors ils te parlent, mais c'est chouette hein, de comment faire un débat, quel séance, la bioéthique, machin bidule, quel philosophe a dit quoi euh comment alors ils font des fiches ma ça non mais on fait jamais ça là ce qu'on fait [...] Là la grande différence c'est qu'on écoute les élèves. Et franchement, je trouve ça extraordinaire [...] [d'habitude on fait] un échange beaucoup moins long, voil moins long euh deux trois échanges comme ça et puis un moment donné la définition, le racisme ordinai c'est quoi et puis dire euh rappeler les normes les valeurs de la société		

Ch 185 : Et par rapport à ce que tu fais d'habitud alors qu'est-ce qui peut avoir le plus d'impact s l'élève?			
41.00 E 186 : Oui ben c'est pas compliqué c'e celui-là, pourquoi parce que les élèves je pense ma il y a beaucoup qui se taise là durant toute cet heure-là, on leur donne la parole euh ils écoute des choses et ils ont pas l'habitude de ça. Et ça ils disent aussi parfois, ils n'ont pas l'habitude à qu'on les convie à ce qu'ils réfléchissent à ur situation qui les concerne, à mettre des mots, d sentiments et dire : « Non ben c'est bon on blagu quoi en fait, arrêtez de nous chercher là on fait qu'on fait d'habitude »			
Ch 187 : Comme c'est le cas là en fait			
E 188 : Oui c'est ça. Ils n'ont pas l'habitude de parl avec un prof comme ça et sur la longueur et ce qu moi j'ai ressenti et peut-être qu'ils l'ont resser aussi là depuis que c'est arrivé mercredi là j' réfléchit à ce qui a été dit et peut-être eux aussi. ne peut pas être autrement			
Ch 189 : D'où la séance suivante d'ailleurs qui se importante. Alors si on va un petit peu plus lo dans le débat, j'ai pas oublié que tu avais u deuxième extrait que tu souhaitais visionner, et va le retrouver, bref il y a ce moment là où je voula avoir ton avis (visionnage)			

42.24 E 190 : Ah oui alors la loi là. Oh la la, et **là suis en train là de me dire, et pourquoi tu ramèn la loi là, la connaissance, en même temps que parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était par**	là je suis en train là de me dire, pourquoi tu ramènes la loi là, connaissance, en même temps que parle je me dis non pas ça là. Mais bo c'était parti		
Ch 191 : Et dit moi			
E 192 : Oui et **là, j'ai envie de dire, la loi, et toi dedans, et toi, et toi et toi là-bas. Tu vois ? La l ok, mais toi là ?** Et dans le racisme ordinaire en pl il y pas la loi en plus. On le sais ça en plus. Do derrière oui là je le savais	là, j'ai envie de dire, la loi, et toi dedans, et toi, et toi et toi là-bas. T vois ? La loi ok, mais toi là ?		
Ch 193 : Et là quant tu te réécoutes, si j'ai bie compris, tu sens que tu vas vers la loi			
E 194 : Oui oui c'est ça, je ne sais pas si **c'est là qu je donne la définition mais oui oui je le sais là retourne dans ma zone de confort mais je ne peu les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pa acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grand et s'insérer comme il faut** tu vois, ben on est quar même dans l'école de la république		c'est là que je donne la définitio mais oui oui je le sais là je retourn dans ma zone de confort	mais je ne peux les laisser pens ça, c'est je sais pas moi c'est p acceptable, c'est pas comme qu'ils vont grandir et s'insér comme il faut […] on est quar même dans l'école de république
Ch 195 : Mais en même temps tu sais que c'est p ça non plus			

E 196 : Oui c'est clair, enfin quand je dis ma zone c confort enfin ce n'est même pas trop ça non plus e fait j**e suis tellement déstabilisé, mal à l'aise ou suis épuisé intellectuellement d'avoir cherché de me dire que enfin je sais plus où je suis par que je suis tellement parce que ça tourne ça tourn ça tourne et que je n'ai pas le fil**, je n'ai p d'écriture j'ai un petit truc devant moi	je suis tellement déstabilisé, mal l'aise ou je suis épui intellectuellement d'avoir cherché de me dire que enfin je sais plus où suis parce que je suis tellement par que ça tourne ça tourne ça tourne que je n'ai pas le fil		
Unité d'analyse :	là je suis en train là de me dire, et pourquoi tu ramènes la loi là, la connaissance, en même temps que parle je me dis non pas ça là. Mais bon c'était parti […] là, j'ai envie de dire, la loi, et toi là dedans, et toi, toi et toi là-bas. Tu vois ? La loi ok, mais toi là ? [...] c'est là que je donne la définition mais oui oui je le sa là je retourne dans ma zone de confort mais je ne peux les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est p acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut [...] je suis telleme déstabilisé, mal à l'aise ou je suis épuisé intellectuellement d'avoir cherché et de me dire que enfin je sa plus où je suis parce que je suis tellement parce que ça tourne ça tourne ça tourne et que je n'ai pas le [...] on est quand même dans l'école de la république		
Ch 197 : Oui t'as quelques notes			
E 198 : Oui mais j'ai très peu de notes simpleme qu'est-ce que j'ai euh ben « marocain » « écureuil ou je ne sais plus tellement le mot et c'est tout			
Ch 199 : Ouais ouais ouais ouais			
E 200 : Je n'ai pas de heu je n'ai pas de filet			
Ch 201 : T'as pas de filet, qu'est-ce que tu veux di par là ?			

44.43 E 202 : Je n'ai pas de filet c'est-à-dire que n'ai pas un moment c'est-à-dire que j'aurais p avoir mes notes de préparation, ce que j'ava préparé en amont, **qu'est-ce que c'est le racism ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout etc mais je n'ai pas ce filet là de me raccrocher quelque chose de stable** parce que **tout ce que vis, je le construis enfin j'ai l'impression d'êt dans une espèce de ils me parlent j'essaye réfléchir on essaye de construire** mais je n'ai, je sais pas, **je sais où je vais c'est-à-dire qu'il faut qu j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est racisme ordinaire** mais euh j'ai l'impression passer ma vie à poser des questions et à rebond sur ce qu'ils me répondent	tout ce que je vis, je le construis enf j'ai l'impression d'être dans u espèce de ils me parlent j'essaye réfléchir on essaye de construire [. j'ai l'impression de passer ma vie poser des questions et à rebondir s ce qu'ils me répondent	qu'est-ce que c'est le racism ordinaire mais j'ai tout en tête, l savoirs tout ça etc mais je n'ai p ce filet là de me raccrocher quelque chose de stable	je sais où je vais c'est-à-dire qu faut que j'arrive à ce que l'élè puisse dire ben oui c'est racisme ordinaire
Ch 203 : Oui comme si cela se passait entre eux toi ? Mais pas entre les élèves			

E 204 : Ah oui, il y a un vrai consensus entre l élèves sur enfin c'est bon quoi, c'est de la blague. alors **quand je vois ces élèves qui ne bougent pas alors eux je me dis mais ils s'enquiquinent là, tout ça en même temps et ça ça se voit pas, je ne dis pas forcément mais je vais des fois leur dire « Et toi alors ? »** et alors ça **ça me dérange aus dans ma profession, dans mon attitud professionnelle parce que pendant que je fais to ça là ça me traverse l'esprit de me dire ils n parlent pas, il ne se passe rien** alors les autres étaient en train de chahuter donc bon d'habitud j'arrête et je les déplace là, je ne sais pas pourqu là je n'ai pas dit bon là tu déménages toi là toi bon	quand je vois ces élèves qui n bougent pas là alors eux je me dis ma ils s'enquiquinent là, et tout ça e même temps et ça ça se voit pas, je n le dis pas forcément mais je vais d fois leur dire : « Et toi alors ? »		ça me dérange aussi dans n profession, dans mon attitud professionnelle parce que penda que je fais tout ça là ça m traverse l'esprit de me dire ils n parlent pas, il ne se passe rien
Ch 205 : Oui d'ailleurs un moment tu t'arrêtes et t interviens			
E 206 : Alors **pourquoi [je n'interviens pas po déplacer ceux qui chahutent] parce que c'éta vraiment, même si moi je parle tout le temp c'était leur moment à eux, c'était eux qui devaie parler**			pourquoi parce que c'éta vraiment, même si moi je par tout le temps, c'était leur mome à eux, c'était eux qui devaie parler
Ch 207 : D'accord			
E 208 : Et **c'est terrible parce que c'était tout temps moi qui parlais**	c'est terrible parce que c'était tout temps moi qui parlais		

Ch 209 : C'est intéressant ce que tu dis, parce que dis c'est leur débat alors que d'habitude tu dis c'e moi qui les déplace et là non donc tu es pl exigeante avec eux d'habitude sur le rapport l'attention, à l'écoute et alors là tu les laisses ma cela t'occupe quand même l'esprit tout le temps.			
47.00 E 210 : Pour moi, **j'occupe beaucoup tro d'espace, c'est beaucoup trop fatiguant, c'e beaucoup trop, je mobilise l'attention, la parol euh mon énergie et ça percute mes valeurs alo c'est peut-être positif tu vois de percuter m valeurs et ils l'ont peut-être senti** où je peux peu être demander la prochaine fois : « Et vous m'av senti comment ? »	j'occupe beaucoup trop d'espace, c'e beaucoup trop fatiguant, c'e beaucoup trop, je mobilise l'attentio la parole, euh mon énergie et percute mes valeurs alors c'est peu être positif tu vois de percuter m valeurs et ils l'ont peut-être senti		
Ch 211 : Hum intéressant comme question			
Unité d'analyse :	qu'est-ce que c'est le racisme ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout ça etc mais je n'ai pas ce fil là de me raccrocher à quelque chose de stable parce que tout ce que je vis, je le construis enfin j' l'impression d'être dans une espèce de ils me parlent j'essaye de réfléchir on essaye de construire mais n'ai, je ne sais pas, je sais où je vais c'est-à-dire qu'il faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben o c'est du racisme ordinaire [...] quand je vois ces élèves qui ne bougent pas là alors eux je me dis mais s'enquiquinent là, et tout ça en même temps et ça ça se voit pas, je ne le dis pas forcément mais je vais d fois leur dire : « Et toi alors ? » et alors ça ça me dérange aussi dans ma profession, dans mon attitud professionnelle parce que pendant que je fais tout ça là ça me traverse l'esprit de me dire ils ne parlent pa il ne se passe rien [...] pourquoi parce que c'était vraiment, même si moi je parle tout le temps, c'était le moment à eux, c'était eux qui devaient parler [...] c'est terrible parce que c'était tout le temps moi q parlais [...] j'occupe beaucoup trop d'espace, c'est beaucoup trop fatiguant, c'est beaucoup trop, mobilise l'attention, la parole, euh mon énergie et ça percute mes valeurs alors c'est peut-être positif vois de percuter mes valeurs et ils l'ont peut-être senti		

E 212 : Parce que derrière parce que c'est à e enfin là je rebascule sur leurs paroles mais à voir			
Ch 213 : Oui à suivre alors le moment que tu ava choisi il arrive là (visionnage)			
48.04 E 214 : Et là, le « oui » prononcé j'aurai sauter dessus, parce que le « oui » c'est celui Ryan [qui est à l'origine des insultes sur lesquell porte le débat]			
Ch 215 : C'est intéressant hein ? Qu'est-ce qui passe là chez toi ? Tu saurais retrouver là			
E 216 : Pare que **j'étais happé par tous ces élèv qui n'allaient pas dans mon sens oui enfin j'éta épuisé**	j'étais happé par tous ces élèves q n'allaient pas dans mon sens oui enf j'étais épuisé		
Ch 217 : Bon là on est à 36 minutes là quand mêm c'est pas rien			
E 218 : Pour moi ça a été épuisant			
Ch 219 : Oui plus que lors des cours habitue j'imagine			
E 220 : Oui clairement, parce qu'à l'ordinaire to est cadré, préparé, minuté oui et là y a rien, j'ai p un programme à suivre et là ça me déstabilise			
Ch 221 : Oui			
E 222 : Et ce sentiment de déstabilisation, sentiment de fatigue, ce sentiment de ne pas avo été jusqu'au bout euh de quelque chose, il e trompeur en fait. Non ?			
Ch 223 : Ben ouais			

E 224 : Parce qu'il y a quand même plein de chos et même quand je reprends là il me semble qu j'acte qu'il est là dans un racisme ordinaire, puisqu le confirme au final.			
51.11 Ch 225 : Complètement			
E 226 : Comme si j'avais pris position po l'ensemble de la classe et personne ne me contred			
Ch 227 : Oui puis j'ai l'impression que cela va confirmer là, regarde (visionnage)			
E 228 : [Eclat de rire] ah je trouve ça génial là			
Ch 229 : [rire] et là comment tu enfin comment en parles ?			
52.39 E 230 : Alors là, **je joue à la prof là, c'est cla Je fais la prof** mais en même temps je sais pas **trouve c'est chouette de pouvoir parler comme avec les élèves**. Non ?	je joue à la prof là, c'est clair. Je fais prof		je trouve c'est chouette pouvoir parler comme ça avec l élèves
Ch 231 : Complètement			
E 232 : Franchement, tu vois là, quand je dis ça me dis c'est ben c'est fort quoi. Ouahh**. Je me su dit bon je m'adresse directement à lui et il va bie falloir qu'il se démasque, c'était le seul moyen vois, je ne le lâche pas**		Je me suis dit bon je m'adres directement à lui et il va bie falloir qu'il se démasque, c'était seul moyen tu vois, je ne le lâch pas	
Ch 233 : Oui parce que là il y a un échange, u communication, tu énonces tes valeus et			
E 234 : Oui **là je l'ai rencontré quoi, je suis dans s valeurs à lui, là j'ai pu le bouger ouah, là, ça m touche oh lala la oui ça me touche**	là je l'ai rencontré quoi, je suis da ses valeurs à lui, là j'ai pu le boug ouah, là, ça me touche oh lala la oui me touche		

53.46 Ch 235 : Puis regarde là, la suite de to extrait à 39.35 (visionnage). Là quand tu énonc ça ? Là [« le « oui « d'une personne compte pour « oui » de 17 ?]			
E 236 : Ouais, je sais pas là, tu vois là je suis dans réaction de maintenant, tu vois et là ouahh ça m touche là			
Ch 237 : Ok ça ne te laisse pas indifférente			
Unité d'analyse :	j'étais happé par tous ces élèves qui n'allaient pas dans mon sens oui enfin j'étais épuisé […] je joue à prof là, c'est clair. Je fais la prof […] je trouve c'est chouette de pouvoir parler comme ça avec les élèves [. Je me suis dit bon je m'adresse directement à lui et il va bien falloir qu'il se démasque, c'était le seul moye tu vois, je ne le lâche pas [...] là je l'ai rencontré quoi, je suis dans ses valeurs à lui, là j'ai pu le bouger oua là, ça me touche oh lala la oui ça me touche		
E 238 : Oui là je suis très émue, euhh voilà			
Ch 239 : Ok on continue alors (visionnage)			
E 240 : Si c'est bon, tu peux arrêter. Oui, c'est bo **Je fais très attention là quand je dis « et toi Yann » là tu vois je me dis attention il faut êt hyper prudent là donc j'avance à petits pas là vois**, de ne pas enfin j'essaye de poser d questions. **Je fais attention à ne pas asséner d « c'est pas bien » tu vois j'évite là, je veux p donner la leçon là** tu vois. Alors, **ça se voit dans ton et encore là tu vois j'ai pris enfin c'est tr doux là tu vois, ça se voit à mon à ma tonalité**	Je fais très attention là quand je d « et toi là Yann » là […] ça se voit da le ton et encore là tu vois j'ai pris enf c'est très doux là tu vois, ça se voit mon à ma tonalité	tu vois je me dis attention il fa être hyper prudent là do j'avance à petits pas là tu vois	Je fais attention à ne pas assén des « c'est pas bien » tu vo j'évite là, je veux pas donner leçon là
Ch 241 : Oui d'ailleurs tu ralenti le débit de ta voix			
E 242 : Oui regarde là c'est clair (visionnage) , j' pris un ton très très doux là			

Ch 243 : Oui du contrôle ? Là du contrôle sur to émotion ?			
E 244 : Oui là mais je n'ai pas eu d'émotion là he euh cette émotion là que je viens de vivre aujourd'hui en visionnant tu vois je ne l'avais pas à ce moment là quand je suis dans cette séquenc je ne l'ai pas vécu comme ça là tu vois. Heu **je sa que je faisais très attention à ne pas le brusque pourquoi parce que si je dis à un élève : « Mais dis n'importe quoi » ben il s'arrête**		je sais que je faisais très attentic à ne pas le brusquer, pourqu parce que si je dis à un élèv « Mais tu dis n'importe quoi » be il s'arrête	
Ch 245 : On est d'accord			
E 246 : Oui donc là voilà tu vois voilà là ce que peux dire là en revoyant ça tu vois			
Ch 247 : Et là à distance tu saurais dire ce qui touche là en regardant ça là quand tu dis : « Ben ça ne me laisse pas indifférent. Ce qui te touche là distance pas sur le coup mais là à distance ?			
55.12 E 248 : Euh, non mais je sais pas là ce que veux dire c'est que non là on est dans un groupe tu n'es pas tout seul là on est dans des règles communauté là et de savoir vivre et si on veut êt ensemble au mieux ben il faut prendre sur soi il fa se poser des filtres et c'est peut-être ça être gra bla bla bla bla tu vois mais je ne suis pas allé jusq là mais			
Ch 249 : Ouais c'est ça « filtre » c'est le terme que utilises souvent même dans le débat			

Unité d'analyse :	Je fais très attention là quand je dis « et toi là Yann » là tu vois je me dis attention il faut être hyper prude là donc j'avance à petits pas là tu vois, de ne pas enfin j'essaye de poser des questions. Je fais attention à n pas asséner des « c'est pas bien » tu vois j'évite là, je veux pas donner la leçon là tu vois. Alors, ça se vo dans le ton et encore là tu vois j'ai pris enfin c'est très doux là tu vois, ça se voit à mon à ma tonalité [...] sais que je faisais très attention à ne pas le brusquer, pourquoi parce que si je dis à un élève : « Mais tu c n'importe quoi » ben il s'arrête		
E 250 : Oui j'ai dit « filtre » y'a pas de filtre, tu dis que tu veux quoi en fait comme un gamin, oui c'e compliqué comme mot hein ?			
Ch 251 : Oui oh je sais pas, alors là on y arrive (visionnage)			
E 252 : Donc elle dit les choses là, elle les dit			
Ch 253 : Ben oui			
E 254 : **Mais moi je les vois pas**	Mais moi je les vois pas		
Ch 255 : Eh ouais, parce que là je me suis dit punai là ça y est, on y est dans la prise de conscience, el tient ce qu'il faut pour sortir de ce truc là qui tourn comme tu dis avant là, alors tu t'en rappelles de scène là			
E 256 : Non pas vraiment là			
Ch 257 : Attend tu veux que je laisse defiler un pe là ?			
57.28 E 258 : Oui si tu veux (visionnage) alors **là me dis mais lui là il est singlé ou quoi**	là je me dis mais lui là il est singlé quoi		
Ch 259 : (rire)			

E 260 : Qu'est-ce qu'il dit lui? **Je me suis d franchement mais à un moment donn franchement là, j'en perds mes mots** un moment en peux plus tu vois?	Je me suis dit franchement mais à u moment donné franchement là, j'e perds mes mots		
Ch 261 : Oui là, il se met à la place de celui q agresse enfin avec les mots et il dit: « c'est peu être lassant pour celui qui embête ».			
E 262 : Et là tu te dis : « Au punaise, **je suis loin d est loin là de ce qu'ils vivent », c'est pas possible t te rends compte « ça peut lasser celui qui celui q embête » franchement**			je suis loin on est loin là de qu'ils vivent », c'est pas possible te rends compte « ça peut lass celui qui celui qui embête franchement
Ch 263 : Oui donc on va se préoccuper de celui q agresse pas de la victime c'est ça en fait? Mais tu dis ça maintenant où sur le coup?			
E 264 : **Non je me dis ça là, sur le moment, c'e pour ça que je ne sais plus quoi dire.** O franchement là tu imagines? Là c'est des paque supplémentaires là que je me prends là. C'e encore un autre paquet. Donc oui ouais	Non je me dis ça là, sur le momer c'est pour ça que je ne sais plus qu dire.		
Ch 265 : Ouah et là tu te dis			
00.24 E 266 : Et là ben et là **comment je peu analyser que je ne l'ai pas vu [E revient à un question antérieure] ben parce que j'étais tro dans l'émotion** quoi	comment je peux analyser que je n l'ai pas vu [E revient à une questio antérieure] ben parce que j'étais tro dans l'émotion		
Ch 267 : Ouais ouais ouais			
E 268 : **Enfin dans l'émotion je m'entends là hu hum je sais pas j'ai pas l'habitude**	Enfin dans l'émotion je m'entends hum hum je sais pas j'ai pas l'habitud		

Ch 269 : Ouais ouais ouais			
E 270 : Je pense que c'est un manque d'habitu clairement			
Ch 271 : Ouais			
E 272 : Enfin j'espère quoi			
Ch 273 : Ouais tu découvres là			
E 274 : Ouais voilà c'est ça. Et tu te rappelles ce qu je t'ai dit tout de suite, **je ne suis pas armée en ta que prof, il me manque des cours enfin pas d cours des des techniques de psycho de socio**		je ne suis pas armée en tant qu prof, il me manque des cours enf pas des cours des des techniqu de psycho de socio	
Ch 275 : D'accord			
00.56 E 276 : E**n EMC moi je suis capable tu vois c est des professionnels on peut aller chercher d connaissances il y a pas de souci après si t'es u peu pédagogue tu peux aller faire un déb machin, connaissances contre connissances ma ça, là, s'il faut travailler là comme ça et bien trouve ça génial, franchement**			En EMC moi je suis capable tu vo on est des professionnels on pe aller chercher des connaissances y a pas de souci après si t'es u peu pédagogue tu peux aller fai un débat machin, connaissanc contre connissances mais ça, là, s faut travailler là comme ça et bie je trouve ça génial, franchement
Ch 277 : Là ouais c'est ça			
E 278 : Là j'aurais besoin et je sais pas si l'institutio me l'apportera mais de cours de socio de psycho d je ne sais quoi pour hum comment on travaille av les élèves là dessus et ça c'est un theme et si je do travailler ça avec le complot, là, tu imagines?			

Ch 279 : Mum, mum ben complètement ouais par que quand tu dis il faudra des cours de psycho socio pour euh pour euh quoi pour			
E 280 : Ben pour rebondir quoi c'est à euh pour di par exemple euh ben là, **tu as une parole, tu veu arriver à ça donc euh comment euh oui comprends ce que je veux dire tu vois je ne suis pa armé, je ne me sens pas complètement armé alors est-ce que cela me rassurerait encore d'avo des cours euh tu sais ça c'est le prof là le prof q veut encore se rassurer au final**			tu as une parole, tu veux arriver ça donc euh comment euh oui comprends ce que je veux dire vois je ne suis pas armé, je ne m sens pas complètement armé alors est-ce que cela m rassurerait encore d'avoir d cours euh tu sais ça c'est le prof le prof qui veut encore se rassur au final
Unité d'analyse :	Mais moi je les vois pas [les points de vue concurrents] là je me dis mais lui là il est singlé ou quoi […] Je m suis dit franchement mais à un moment donné franchement là, j'en perds mes mots […] je suis loin on e loin là de ce qu'ils vivent », c'est pas possible tu te rends compte « ça peut lasser celui qui celui q embête » franchement [...] comment je peux analyser que je ne l'ai pas vu [E revient à une questio antérieure] ben parce que j'étais trop dans l'émotion [...] je me dis ça là, sur le moment, c'est pour ça que ne sais plus quoi dire [...] Enfin dans l'émotion je m'entends là hum hum je sais pas j'ai pas l'habitude [...] ne suis pas armée en tant que prof, il me manque des cours enfin pas des cours des des techniques psycho de socio [...] En EMC moi je suis capable tu vois on est des professionnels on peut aller chercher d connaissances il y a pas de souci après si t'es un peu pédagogue tu peux aller faire un débat machi connaissances contre connissances mais ça, là, s'il faut travailler là comme ça et bien je trouve ça génia franchement [...] tu as une parole, tu veux arriver à ça donc euh comment euh oui tu comprends ce que veux dire tu vois je ne suis pas armé, je ne me sens pas complètement armé et alors est-ce que cela m rassurerait encore d'avoir des cours euh tu sais ça c'est le prof là le prof qui veut encore se rassurer au fina		
2.13 Ch 281 : Oui alors attend, on continue par que là on y arrive là on est à 39.54 (visionnage)			
E 282 : J'ai ri là			

Ch 283 : Oui mais c'est un rire contenu là, comme tu étais un peu ma à l'aise non je sais pas?			
E 284 : Ah peut-être là je sais pas oui ben **je ne veu surtout pas le stigmatiser là parce que lui il l'e dans la classe tu vois, ça je le sens bien dans l cours tu vois ils le trouvent un peu bizarre ça aus là au moment où je réagis c'est un truc q m'apparait tu vois, c'est pas innocent là mes mot je ne peux pas accepter qu'il s'en prenne**	je ne veux surtout pas le stigmatiser […] c'est pas innocent là mes mots	parce que lui il l'est dans la clas tu vois, ça je le sens bien dans l cours tu vois ils le trouvent un pe bizarre ça aussi là au moment o je réagis c'est un truc q m'apparait tu vois	je ne peux pas accepter qu'il s'e prenne
Unité d'analyse :	je ne veux surtout pas le stigmatiser là parce que lui il l'est dans la classe tu vois, ça je le sens bien dans l cours tu vois ils le trouvent un peu bizarre ça aussi là au moment où je réagis c'est un truc qui m'apparait vois, c'est pas innocent là mes mots, je ne peux pas accepter qu'il s'en prenne		
Ch 285 : Et d'ailleurs est-ce que dans le débat tu été un peu surprise par des réactions ou par rappo à d'habitude est ce qu'il y avait des élèves qui sont démarqués d'une manière ou d'une autre regard des habitudes, est-ce que en fait c'était l mêmes?			
E 286 : Oui en gros c'était les mêmes mais tu vo j'étais étonné par cette jeune fille là à la fin m'a attend qu'est-ce qu'elle a dit déjà, je sais pl comment elle s'appelle ah oui Ajar			
Ch 287 : Celle qui était assise là?			
E 288 : Non elle était là de l'autre côté là tu vois.			
Ch 289 : Je vois, celle qui étai juste devant moi			
E 290 : C'est ça, celle qui a touché là comme ça voisine là			
Ch 291 : Oui ok non non je vois bien			

E 292 : D'habitude elle ne parle pas du tout.			
Ch 293 : Ok			
E 294 : Elle elle est plutôt comme ça [E mais sa ma devant la bouche pour imiter la posture de cet élève]. Non j'ai pas, d'habitude ils parlent plus alo est-ce que c'est la camera, ta présence je sais pas			
Ch 295 : Oui c'est possible aussi (visionnage)			
4.28 E 296 : Voilà c'est reparti, en même temps **l'entend, les autres l'entendent il l'entend euh es ce qu'on peut imaginer on est en EMC alors on e pas du tout dans du cours classique est-ce qu'o peut imaginer que ça fait son chemin ben oui pense oui, en tout cas là je tiens le programme e EMC, suis dans les clous**		là je tiens le programme en EM suis dans les clous	il l'entend, les autres l'entendent l'entend euh est-ce qu'on pe imaginer on est en EMC alors o est pas du tout dans du cou classique est-ce qu'on pe imaginer que ça fait son chem ben oui je pense oui
Ch 297 : Ouais ben là quand j'ai filmé je me suis d là ça y est il s'est passé un truc je sais pas			
E 298 : Eh oui bien moi **je pose des questions, et o j'ai eu le sentiment là de tourner en boucle ma maintenant que je vois les choses je me dis qu'il y plein de choses qui sont quand même sorties et q ont été posées et dites mais j'ai pas vu tu vois**	je pose des questions, et oui j'ai eu sentiment là de tourner en bouc mais maintenant que je vois les chos je me dis qu'il y a plein de choses q sont quand même sorties et qui o été posées et dites mais j'ai pas vu vois		
Ch 299 : Eh ouais et là cet espèce de silence là q accompagne ta question là pour le coup je sais p j'avais l'impression que ce n'est pas le même silen qu'avant là			

E 300 : Complètement et d'ailleurs **là je suis calm tu vois. Je suis pas du tout dans le stress comm avant** il me semble mais il y a plein de truc que j' pas entend	là je suis calmé tu vois. Je suis pas d tout dans le stress comme avant		
Unité d'analyse :	il l'entend, les autres l'entendent il l'entend euh est-ce qu'on peut imaginer on est en EMC alors on est p du tout dans du cours classique est-ce qu'on peut imaginer que ça fait son chemin ben oui je pense oui, e tout cas là je tiens le programme en EMC, suis dans les clous [...] je pose des questions, et oui j'ai eu sentiment là de tourner en boucle mais maintenant que je vois les choses je me dis qu'il y a plein de chos qui sont quand même sorties et qui ont été posées et dites mais j'ai pas vu tu vois [...] là je suis calmé vois. Je suis pas du tout dans le stress comme avant		
5.17 Ch 301 : Et là regarde ce qui suis (visionnage Tu l'as entendu?			
E 302 : Et non, moi je l'avais pas entendu, toi tu as caméra			
Ch 303 : Oui mais là puis le niveau de langage moi suis surprise quand ils parlent			
E 304 : Oui c'est pauvre, c'est un peu puis rien c'e un mot après l'autre pour ça l'EMC c'est bien			
Ch 305 : Attend on écoute la suite (visionnage) demande : « Et là Yann tu ne te sens pas harceleur » Yann répond : « Ca dépend »]			
E 306 : Et là j'aurai du demander : « ça dépend quoi ? ». Ouais tu vois			
Ch 307 : Oui bon là on a le confort de le voir distance, on est tranquille, on est reposé ma quand même là à ce moment là quand tu t'adress à lui là qu'est-ce qui se passe chez toi atter (visionnage)			

E 308 : Là qu'est-ce qui se passe ben là en effet **cherche à lui faire dire, oui dire parce que toutes façons ça passe par le dire je cherche effet par euh, ben à ce qu'il se rende compte to seul** et derrière quand il dit : « ça dépend », ben voudrait dire que ben je sais pas parce qu'avec Ya il est très très gamin	je cherche à lui faire dire, oui dire	parce que de toutes façons passe par le dire je cherche effet par euh, ben à ce qu'il rende compte tout seul	
Ch 309 : Mais quand on le réécoute (visionnage]			
E 310 : Oui **elle est forte la question [E dit à l'élè « Et là Yann tu ne te sens pas harceleur ? »] là j' décidé d'être direct**	elle est forte la question [E dit à l'élè « Et là Yann tu ne te sens p harceleur ? »] là j'ai décidé d'êt direct		
7.20 Ch 311 : Ouais			
E 312 : Oui oui, elle est forte			
Ch 313 : Là on est plus?			
E 314 : Oui elle est forte, non non			
Ch 315 : Là			
E 316 : Oui là **il y a de l'engagement de ma part clairement, là c'est vrai**	il y a de l'engagement de ma part clairement, là c'est vrai		
Ch 317 : Et là à ce moment là?			
E 318 : Et quand **je le dis là, précisément, je su ben c'est très doux**	je le dis là, précisément, je suis b c'est très doux		
Ch 319 : Complètement			
E 320 : C'est pas euh comme un prof			
Ch 321 : Oui alors regarde ta posture			
E 322 : Oui ben **je suis là [elle imite la posture « ça dépend » Penseur de Rodin], oui c'est tr doux**	je suis là [elle imite la posture du « dépend » Penseur de Rodin], oui c'e très doux		

Ch 323 : Oui c'est comme tu dis, en douceur alo que tu t'es décrite avant sur d'autres postures e disant là : « Ouah je suis dur » entre toute à l'heure			
E 324 : Oui **avant c'était plus à l'attaque, l'engagement et la réaction un peu épidermique o reptilienne là on est dans autre chose, le but éta de changer de registre** oui		avant c'était plus à l'attaque, l'engagement et la réaction un pe épidermique ou reptilienne là o est dans autre chose, le but éta de changer de registre oui	
Ch 325 : Oui alors est-ce que tu as l'impression qu y a comme un impact sur les élèves là cette postu par rapport à celle de toute à l'heure?			
E 326 : Ben déjà au niveau des élèves là regarde il en a quelques uns qui me regardent à peine, alo lui bon peut importe			
Ch 327 : Oui les filles là elles elles te regardent			
E 328 : Ouais ouais, **c'est doux donc c'e entendable**		c'est doux donc c'est entendable	
Ch 329 : Ouais			
E 330 : Et du coup le gamin qui dit : « Pourquoi pas [E fait référence à Yann qui dit « pourquoi pas » à question « Et là Yann tu ne te sens pas harceleur »]. C'est énorme. **Donc on est arrivé à quelqu chose c'était ça le but, je voulais arriver à lui fai dire que son attitude là n'est pas acceptable**			Donc on est arrivé à quelque cho c'était ça le but, je voulais arriver lui faire dire que son attitude n'est pas acceptable

Unité d'analyse :	je cherche à lui faire dire, oui dire parce que de toutes façons ça passe par le dire je cherche en effet p euh, ben à ce qu'il se rende compte tout seul […] elle est forte la question [E dit à l'élève « Et là Yann tu n te sens pas harceleur ? »] là j'ai décidé d'être direct [...] il y a de l'engagement de ma part là clairement, c'est vrai [...] je le dis là, précisément, je suis ben c'est très doux [...] avant c'était plus à l'attaque, l'engagement et la réaction un peu épidermique ou reptilienne là on est dans autre chose, le but était c changer de registre oui [...] c'est doux donc c'est entendable [...] Donc on est arrivé à quelque chose c'éta ça le but, je voulais arriver à lui faire dire que son attitude là n'est pas acceptable		
Ch 331 : Ouais on le voit à l'image			
E 332 : Oui mais pas sur le moment. Ouais.			
Ch 333 : Et à, tu y vas là (visionnage). Tu vois, est-ce que lui il a souri ? (visionnage) tu vois regarde l autres ils sourient mais pas lui			
8.53 E 334 : Oui oui, même le « ça dépend» non p du tout			
Ch 335 : Tu vois, hein? Les autres ils rigolent ma pas lui bon après oui mais sans doute pour p perdre la face regarde (visionnage)			
E 336 : [Durant le visionnage] C'est énorme par que je parle quand même de Yann là			
Ch 337 : Oui et à tu saurais retrouver là			
11.01 E 338 : Ah mes là je ben là je trouve que c'e chouette parce que je dis quoi les choses **j'exprime ce que je ressens que pour moi c'est p simple et euh je me sens très mal à l'aise là, auta j'étais, bon, quand je dis ça que je me sens très mal l'aise** ce que **je trouve bien sur le coup je sa pas si je me trompe, je trouve bien que je le exprime ma difficulté**	j'exprime ce que je ressens que po moi c'est pas simple et euh je me se très à l'aise là, autant j'étais, bo quand je dis ça que je me sens très m à l'aise		je trouve bien sur le coup je sa pas si je me trompe, je trouve bie que je leur exprime ma difficulté
Ch 339 : Mmm ok			

E 340 : Ensuite **j'avais envie de reprendre là** par que **je ne voulais pas qu'on sorte, que ça sonn puis plouf ben ça y est on part et voilà plus rie Donc il fallait que la parole soit synthétisée quoi e gros. Pour qu'on parte en gros sur voilà ce qui s'e dit, voilà ce qui a émergé de notre débat**. Parce qu pour moi c'était tellement euh pas dans tous l sens mais c'était tellement euh comme si ça n'ava servit à rien en gros du moins c'est le premi sentiment ben il fallait en gros que je repositionn pour ben qu'est-ce qu'on a fait en fait. Je veux le montrer ce que je ressens, **pour qu'ils voie comment leur discours il est reçu, po éventuellement les faire réagir ou au-moi réfléchir**	j'avais envie de reprendre là	pour qu'ils voient comment le discours il est reçu, po éventuellement les faire réagir o au-moins réfléchir	je ne voulais pas qu'on sorte, qu ça sonne puis plouf ben ça y est o part et voilà plus rien. Donc fallait que la parole so synthétisée quoi en gros. Po qu'on parte en gros sur voilà ce q s'est dit, voilà ce qui a émergé d notre débat
Unité d'analyse :	j'exprime ce que je ressens que pour moi c'est pas simple et euh je me sens très mal à l'aise là, auta j'étais, bon, quand je dis ça que je me sens très mal à l'aise ce que je trouve bien sur le coup je sais pas si me trompe, je trouve bien que je leur exprime ma difficulté [...]j'avais envie de reprendre là parce que ne voulais pas qu'on sorte, que ça sonne puis plouf ben ça y est on part et voilà plus rien. Donc il fallait qu la parole soit synthétisée quoi en gros. Pour qu'on parte en gros sur voilà ce qui s'est dit, voilà ce qui émergé de notre débat [...] pour qu'ils voient comment leur discours il est reçu, pour éventuellement l faire réagir ou au-moins réfléchir		
Ch 341 : Ok donc c'est ce moment là et apr (visionnage)			
12.02 E 342 : Là			
Ch 343 : Oui et là?			

E 344 : Ben là, je ne sais même plus, ben ça repa je sais même plus ce qu'elle a dit? (visionnage). El recommence à dire : « c'est pas du harcèleme parce que c'est pour rire ». **Je sais pas quoi dire, suis bloqué comme avant, on tourne en rond, m'agace là et n'arrive pas à faire évoluer le discours**	Je sais pas quoi dire, je suis bloqu comme avant, on tourne en rond, m'agace là et n'arrive pas à fai évoluer leur discours		
Ch 345 : Et ça repart			
E 346 : Oui **là je prends conscience que c'est tr très ancré et profond leurs valeurs en fait, je m'e rends bien compte mais je ne vois pas comment l faire avancer. En tant que prof quand même, peux pas les laisser là dans ce marasme, c'est pa possible en tout cas ça m'est insupportable**		là je prends conscience que c'e très très ancré et profond leu valeurs en fait, je m'en rends bie compte mais je ne vois pa comment les faire avancer	En tant que prof quand même, peux pas les laisser là dans marasme, c'est pas possible tout cas ça m'est insupportable
Ch 347 : Et cette prise de conscience est-ce que l'avais évalué avant la séance, est-ce que tu ava imaginé que les élèves en était là			
13.07 E 348 : Oh oui, faut pas rêver oui, et je vais dire ça **c'est euh qu'une petite pierre qu'on pose il faudra euh et c'est super qu'elle est posée et faudra du temps, du temps de formation pour qu les pré-requis tout ça les, euh comment on appel ça, les clichés, les actes évoluent ben qu'il y ait ur prise de conscience**		c'est euh qu'une petite pier qu'on pose […] et il faudra temps, du temps de formatio pour que les pré-requis tout ça le euh comment on appelle ça, l clichés, les actes évoluent ben qu y ait une prise de conscience	et il faudra euh et c'est sup qu'elle est posée

Unité d'analyse :	Je sais pas quoi dire, je suis bloqué comme avant, on tourne en rond, je m'agace là et n'arrive pas à fai évoluer leur discours […] là je prends conscience que c'est très très ancré et profond leurs valeurs en fait, m'en rends bien compte mais je ne vois pas comment les faire avancer. En tant que prof quand même, peux pas les laisser là dans ce marasme, c'est pas possible en tout cas ça m'est insupportable [...] c'est eu qu'une petite pierre qu'on pose et il faudra euh et c'est super qu'elle est posée et il faudra du temps, temps de formation pour que les pré-requis tout ça les, euh comment on appelle ça, les clichés, les acte évoluent ben qu'il y ait une prise de conscience		
Ch 349 : Ouais			
E 350 : **Là j'ai envie de donner la définitio expliciter les choses mais en même temps je m retiens**. **Je trouve que ce qui est super avec ce tru là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de pr classique le prof il parle, voilà le racisme c'est ç clac clac clac comment lutter contre le boulang qui ne veut pas embaucher un apprenti parce qu sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est- qu'il a eu, ben il a eu des amendes et il a é condamné bla bla bla mais ça ils le savent**. Il savent. **Je trouve que là, tu vois on touche e traitant de leur vécu on est en aptitude de l toucher plus**. Après qu'est-ce qu'ils vont reteni Ben tu fais un acte et tu sais mettre un mot sur u acte parce que Yann il doit savoir maintenant que qu'il fait c'est du harcèlement ordinaire après il peut-être en rire: « Je fais du harcèlement ordinai » mais	Là j'ai envie de donner la définitio expliciter les choses mais en mêm temps je me retiens	Je trouve que ce qui est super av ce truc là c'est que tu te dis, si o joue notre rôle de prof classique prof il parle, voilà le racisme c'e ça, clac clac clac comment lutt contre le boulanger qui ne ve pas embaucher un apprenti par que sa couleur de peau ne lui v pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, be il a eu des amendes et il a é condamné bla bla bla mais ça ils savent	Je trouve que là, tu vois on touch en traitant de leur vécu on est e aptitude de les toucher plus

Unité d'analyse :	Là j'ai envie de donner la définition, expliciter les choses mais en même temps je me retiens. Je trouve qu ce qui est super avec ce truc là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de prof classique le prof il parle, voi le racisme c'est ça, clac clac clac comment lutter contre le boulanger qui ne veut pas embaucher u apprenti parce que sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, ben il a eu des amendes et a été condamné bla bla bla mais ça ils le savent. Il le savent. Je trouve que là, tu vois on touche en traita de leur vécu on est en aptitude de les toucher plus		
Ch 351 : Mais malgré tout			
14.49 E 352 : Oui mais malgré tout			
Ch 353 : Mais là tu vois, si je reprends avec cet question très forte comme tu dis, avec cet expression corporelle très douce comme tu l' qualifie il s'est passé quelque chose quand même je me dis dans nos cours classiques est-ce que c'e possible			
E 354 : Non clairement non, ce n'est pas possibl Parce que dans un cours traditionnel, dans un la de temps, même si tu es dans un engagement c paroles avec un élève c'est quand même assez cou et tu ne peux pas lui dire « : Ben toi tu es u harceleur, est-ce que tu te considères comme » be si il aurait dit « : Ah ben non » et il aurait eu un attitude de rejet, voilà discussion close. Surtout ave les profs, c'est impensable			
Ch 355 : Ouais			
E 356 : Finalement quand on revoit là, il s'est quar même passé des choses			

Ch 357 : Ouais et encore là on a pris quelqu séquences on n'a pas tout pris hein. En tout cas, il a un écart entre ce que tu as dit en début d'échang là, c'est une séance que tu as considérée comme u échec alors que là			
E 358 : Oui hen ben c'est clair, j'ai même écrit à l en sortant de la séance « : Oh punaise j'ai souffert			
Ch 359 : Voilà c'est ça			
16.37 E 360 : Ah non non voilà. Alors justement sont des séances comme ça où tu sors déstabilis et tu te dis euh « : Qu'est-ce qui s'est passé ? ». comme en effet, il n'y a pas la vidéo, il n'y a pas recul tu te dis ouais c'est ça			
Ch 361 : Ok alors là le dernier point là on va écout le dernier petit moment, au fait on a calé to deuxième extrait là			
E 362 : Oui oui c'est quand Ryan il a dit « : Oui là » j'ai pas rebondi.			
17.18 Ch 363 : Ok donc dernier extrait (visionnage)			
E 364 : Là ah oui alors là, **je ne sais pas ce que je d après mais là, ça me heurte là de plein fouet là « : Heureusement ». Là sur le coup ouahh, je n sais plus ce que je dis (visionnage) j'ai simpleme dit ça « : Et là? Vous avez vu »**. C'est tout là je n' pas explicité. C'est ça hein ?	je ne sais pas ce que je dis après ma là, ça me heurte là de plein fouet là « : Heureusement ». Là sur le cou ouahh, je ne sais plus ce que je d (visionnage) j'ai simplement dit ça « Et là? Vous avez vu »		
Ch 365 : Ben je sais pas			

E 366 : Ben je sais pas si c'est ça mais en mêm temps **là oui là ça m'a gonflé c'est clair. Ouais mais punaise mais des baffes quoi**. J'aurais peu être là-dessus pu dire ben vous voyez là, ben c'e ça le racisme ordinaire. C'est des petites phrases comme ça.	là oui là ça m'a gonflé c'est clair. Oua là mais punaise mais des baffes quoi		
18.33 Ch 367 : Parce que là tu étais au fond, bo parce que là il y avait des silences là il y avait u long moment (visionnage).			
E 368 : Ben alors **là, je les regarde et il y a de sidération chez moi et de l'abattement** hein oua oui oui c'est ça et là je ne chope pas le moment.	là, je les regarde et il y a de sidération chez moi et de l'abattemer		
Unité d'analyse :	Là j'ai envie de donner la définition, expliciter les choses mais en même temps je me retiens. Je trouve qu ce qui est super avec ce truc là c'est que tu te dis, si on joue notre rôle de prof classique le prof il parle, voi le racisme c'est ça, clac clac clac comment lutter contre le boulanger qui ne veut pas embaucher u apprenti parce que sa couleur de peau ne lui va pas, alors qu'est-ce qu'il a eu, ben il a eu des amendes et a été condamné bla bla bla mais ça ils le savent. Il le savent. Je trouve que là, tu vois on touche en traita de leur vécu on est en aptitude de les toucher plus [...]		
Ch 369 : Et de là colère aussi là ce que tu as d avant.			
E 370 : Oui			
Ch 371 : Et là quand je filme je me dis là on vient d vivre un moment de violence ordinaire, là penda un débat qui porte sur la violence ordinaire			
E 372 : Ouais ben c'est ça oui.			
Ch 373 : C'est vrai, puis je me dis ben c'est genial d pas d'ailleurs			

E 374 : Ouais et j**e ne l'ai pas exploité c'est vr parce que je ne sais pas faire, j'ai vu le potentiel de la situation [des propos qui relèvent de violence ordinaire en plein débat sur ce mêm thème]**, mais c'est clair que **je ne peux pas laiss passer ça**		je ne l'ai pas exploité c'est vr parce que je ne sais pas faire, j vu le potentiel là de la situatic [des propos qui relèvent de violence ordinaire en plein déb sur ce même thème]	je ne peux pas laisser passer ça
Ch 375 : Parce que là sur le moment			
E 376 : Ben parce que ça m'a tellement, en fa **j'étais en train d'expliquer en prenant encore ur situation et en impliquant encore Yann et Yann montre à tout le monde ce que j'étais en train d ben de lui faire enlever** euh un truc comme ça	j'étais en train d'expliquer en prena encore une situation et en impliqua encore Yann et Yann il montre à tout monde ce que j'étais en train de be de lui faire enlever		
Ch 377 : Et là			
E 378 : Ben et voilà, là on y est			
Ch 379 : Donc c'était un moment de destabilisatic là			
20.27 E 380 : Ah oui. Mais, **c'est tellement éloigr de mes valeurs là je me dis bon, je peux pas arrêt là dessus, non, je l'intègre dans mon propos e montrant que je l'ai entendu mais je ne peux pa là, vu mon ressenti en faire quelque chose**	c'est tellement éloigné de mes valeu là je me dis bon, je peux pas arrêter dessus, non, je l'intègre dans mo propos en montrant que je l' entendu mais je ne peux pas là, v mon ressenti en faire quelque chose		

Unité d'analyse :	je ne l'ai pas exploité c'est vrai parce que je ne sais pas faire, j'ai vu le potentiel là de la situation [d propos qui relèvent de la violence ordinaire en plein débat sur ce même thème], mais c'est clair que je r peux pas laisser passer ça […] j'étais en train d'expliquer en prenant encore une situation et en impliqua encore Yann et Yann il montre à tout le monde ce que j'étais en train de ben de lui faire enlever [...] c'e tellement éloigné de mes valeurs là je me dis bon, je peux pas arrêter là dessus, non, je l'intègre dans m propos en montrant que je l'ai entendu mais je ne peux pas là, vu mon ressenti en faire quelque chose		
Ch 381 : Ouais allez pour utiliser des mots grossie entre des intentions pédagogiques en term d'objectifs en voulant tendre vers les valeurs et qui se passe là			
E 382 : Ben du coup, voilà ben là t'es [E fait un ges de la main comme pour signifier de quelque cho de coupé], ben laminé quoi			
Ch 383 : Ouais, quoi faire en faite, c'est ça. Ma comment tu expliques cette forme de décalage parce que tu as quand même été clair là au dépa de là où on vient. Tu vois, allez si je caricature u prof de l'IUFM à l'époque s'il avait écouté juste bout là du débat, sans le début, il aurait dit « : Ma c'est normal cette réaction, vous n'avez p explicité vos intentions pédagogiques » mais là p du tout, tu as tout dit. Comment là, au XXIèm siècle, alors que tu as été super explicite là, il peut avoir ça, là ce qu'on voit			

E 384 : Ben parce qu'un élève c'est un tout. Par que Yann il est dans la blague tout le temps, il e construit dans la blague tout le temps, il existe p la blague il existe par la blague et il est tout le tem dans son rôle il s'est construit une image auprès d ses camarades dans son rôle chaque mot il va le cl clac clac clac clac comme le harcèlement Durant minutes il ne va pas se lasser le gars, il va pas vo que l'autre il lui renvoie des signes			
Ch 385 : Ouais			
E 386 : Ben moi je le perçois comme ça depuis mois maintenant et je lui dis « : Yann t'as pas beso de faire ça, de te faire remarquer ». Voilà « : Tu es pour apprendre t'as pas besoin d'exister comme ç c'est bon ». Alors il me dit toujours « : Oui, O Madame » et ça ne va pas plus loin. Mais alors il fait une blague et il se sent bien là en plus. Il se se bien avec moi là. Il sait qu'il peut dire des choses pour arriver à déconstruire ce gosse et d'ailleurs ne faut pas déconstruire ah ben voilà peut-être qu ça [le débat sous cette forme] petit à petit on pe arriver à ça. **Là il me scotche, impossible pour m enfin, vraiment il me scotche, je ne sais pas quoi l dire, je reste ben tu vois bien là sans mot, j' vraiment envie de lui rentrer dedans, de lui di "non mais ça va pas de dire ça"**, **c'est juste l'opposé de ce que je veux faire passer**	Là il me scotche, impossible pour m enfin, vraiment il me scotche, je ne sa pas quoi lui dire, je reste ben tu vo bien là sans mot, j'ai vraiment envie d lui rentrer dedans, de lui dire "no mais ça va pas de dire ça"		c'est juste à l'opposé de ce que veux faire passer

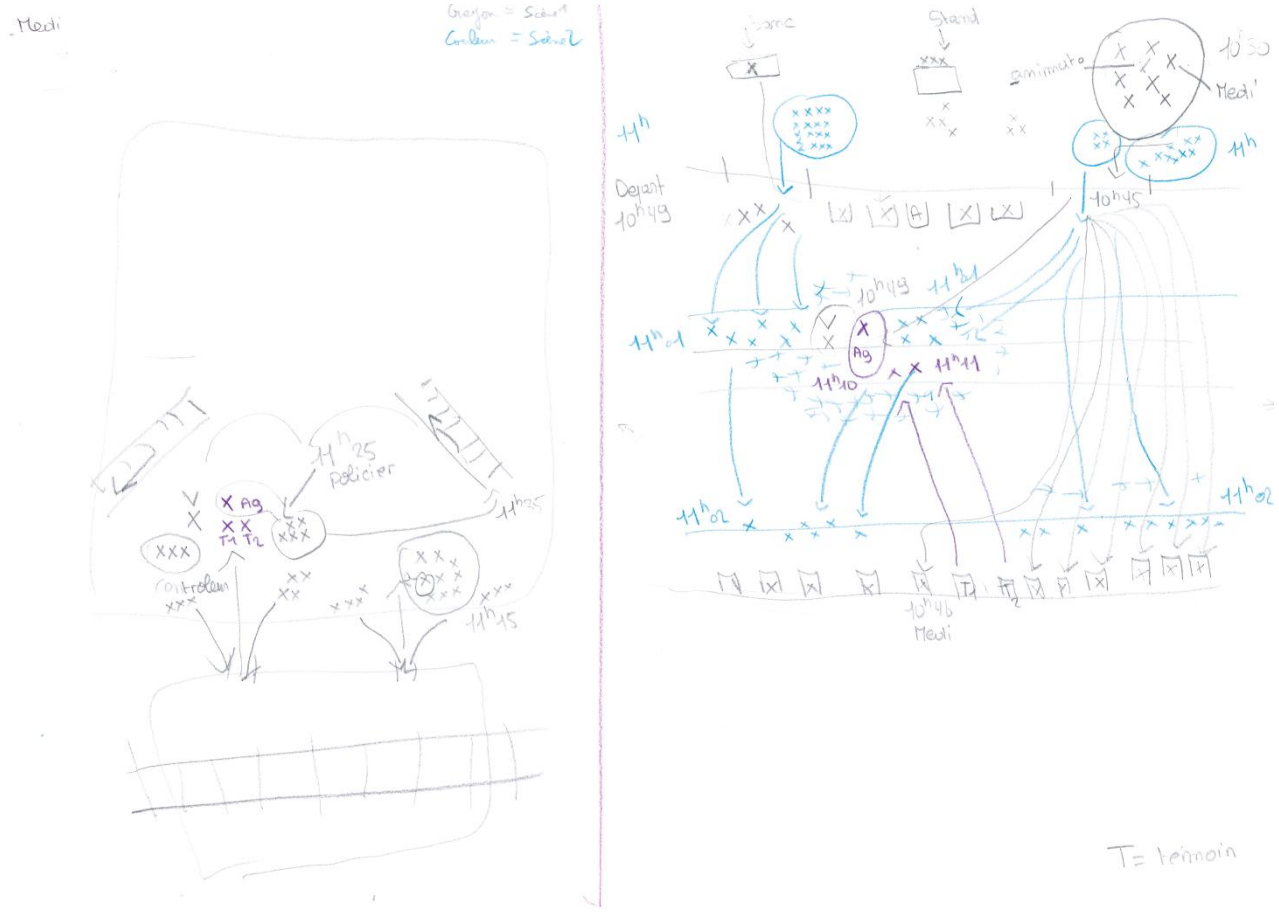
22.38 Ch 387 : Ok mais qu'est-ce qui te pousse renoncer, parce que tu aurais effectivement pu l rentrer dedans?			
E 388 : Mais **si je le fais, ça tue le débat et en mêm temps, je ne vois pas comment le faire avance** Parce qu'il **y a tout le groupe aussi, je ne veux pa que le groupe quitte la classe en disant be s'insulter, c'est pas si grave si on se connaît, parc que c'est là où j'ai l'impression d'avoir renoncé de renoncer au but de l'EMC aussi**		si je le fais, ça tue le débat et e même temps, je ne vois p comment le faire avancer	y a tout le groupe aussi, je ne ve pas que le groupe quitte la clas en disant ben s'insulter, c'est pas grave si on se connaît, parce qu c'est là où j'ai l'impression d'avo renoncé et de renoncer au but d l'EMC aussi
Ch 389 : Ben ok mais alors, comment faire?			
E 390 : Si je te dis que je ferais autrement alors retombe dans ce que je faisais avant et qui éta déjà pas comme un euh comment dire, parce qu **moi j'ai déjà fait des cours d'EMC qui était comm un cours classique mais vraiment classiqu académique du XXème siècle et ça je ne veux plu le faire ensuite maintenant j'ai vachement évolu par rapport à ça, et c'est plus ben en rapport av mes valeurs aussi euh mais alors là on est da encore autre chose donc je me vois mal donc vais rester dans cet autre chose**			moi j'ai déjà fait des cours d'EM qui était comme un cou classique mais vraiment classiqu académique du XXème siècle et je ne veux plus le faire ensui maintenant j'ai vachement évolu par rapport à ça, et c'est plus be en rapport avec mes valeurs aus euh mais alors là on est da encore autre chose donc je m vois mal donc je vais rester da cet autre chose

Unité d'analyse :	Là il me scotche, impossible pour moi enfin, vraiment il me scotche, je ne sais pas quoi lui dire, je reste be tu vois bien là sans mot, j'ai vraiment envie de lui rentrer dedans, de lui dire "non mais ça va pas de dire ça c'est juste à l'opposé de ce que je veux faire passer [...] si je le fais, ça tue le débat et en même temps, je n vois pas comment le faire avancer. Parce qu'il y a tout le groupe aussi, je ne veux pas que le groupe quitte classe en disant : "Ben s'insulter, c'est pas si grave si on se connaît", parce que c'est là où j'ai l'impressio d'avoir renoncé [...] moi j'ai déjà fait des cours d'EMC qui était comme un cours classique mais vraime classique, académique du XXème siècle et ça je ne veux plus le faire ensuite maintenant j'ai vacheme évolué par rapport à ça, et c'est plus ben en rapport avec mes valeurs aussi euh mais alors là on est da encore autre chose donc je me vois mal donc je vais rester dans cet autre chose		
Ch 391 : Quand tu mets en parallèle le moment avec Yann tu sais quand on fait l'arrêt sur imag comme on l'a fait avant tu sais quand il acquies lorsque tu lui dis qu'il est un harceleur et ce qu'o vient de voir là au début du débat, là on est à 1 minutes là, y'a un enfin			
E 392 : Ben il rigole moins là à la fin. Il y a quelqu chose qui s'est passé là en fait. Il rigolait moins c'est vrai. Oui tout à fait. Ouais, donc il a fallu temps pour arriver à toucher quelque chose de plu profond			
23.16 Ch 393 : Peut-être hein. Et quand tu disa avant ben : « C'est leur débat » bon ça pour le cou c'est son moment aussi			
E 394 : Ah oui, alors là c'est on est dans la classe on joue quoi mais oui la c'est de la provocatio gentillette allez : « On continue »			

Ch 395 : Bon on va s'arrêter mais on pourrait enco discuter des heures mais bon je ne veux pas prendre ta matinée. Est-ce que tu veux enco rajouter quelque chose et sur quels éléments repartiras pour le prochain débat			
E 396 : Tu veux dire			
Ch 397 : Ben quand tu vas exploiter le débat et là te prête ma caméra parce que ça ça nous intéres là ce moment là			
24.30 E 398 : Je vais prendre le parti de le demander : « Comment vous avez trouvé n réaction là ». Parce que du temps se sera écou depuis parce qu'on sera dans euh dans un mo c'est long tu vois, très très long, je les vois pas le 2 les vois après donc euh tu vois donc « : De quoi vo vous rappelez ? Ma réaction ? ». Et ensuite je va projeter ben ce que je te disais là avant			
Ch 399 : Ouais je vois			
E 400 : « Le racisme ordinaire c'est quoi? » bon be voilà. Je vais faire le raccord comme ça			
Ch 401 : Très bien			
E 402 : Voilà comment je le vois			
Ch 403 : Très bien, ok bon ben on en reparle. pour le prochain débat tu vois déjà ce que tu fer autrement			

E 404 : Pfuuu ben non, je ne le ferai pas autreme ben pour le moment en tout cas. Seuleme j'espère que ben qu'ils participeront et que prendrais moins de place et que j'arrive à trouv ces moments enfin ces positions de chacun et qu j'essayerai de sortir de cette ronde			
Ch 405 : Oui à voir quoi			

Annexe 8 : Noé, débat 1 - Croquis de la situation de départ



Annexe 9 : Noé, débat 1 - Fiche de préparation de l'ACS1

Timing	Repères	
1 à 10 min	Mehdi raconte la scène, les élèves questionnent	
10.08 min à 10.21	Prof lance le débat	Qu'est-ce que vous pensez de cette situation Comment vous réagissez là ?

10.21 à 11,04	Ana : « C'est pas normal il y a beaucoup d'hommes qui ne respectent pas l femmes comme ça »	11,04 Prof relance les élèves, qu'est-ce que vo pensez les autres ?
11,16 à 11,26	Yaco: « C'est pas normal qu'il y a que 2 personnes qui réagissent »	Prof « Alors là je suis d'ac … » puis s'interrom et relance les élèves. « Alors on revient à ce qu dit Ana, qui dit c'est pas normal, la réaction d gens… c'est intéressant » A expliciter
11,27 à 12.21	Anthony : « J'ai déjà été à Paris et là, toujours je voyais des spécimens, d gens bizarres, des drogués...	
12,21 à 13.08	Tom : « Une question à Medhi, pourquoi tu dis que c'est un roumain ? Mehdi répond : « Je sais ce que c'est un roumain. Un gitan... »	Là on sait une gêne chez le prof, silence puis « Oui **ça pose problème la désignation que vo utilisez**… pourquoi pas, vous avez peut-êt rencontré beaucoup de personnes qui sont habill comme ça... »
13.08 à 14,57	Mehdi revient au propos « d'avant … dans la rue l**es hommes ne respecte pas les femmes** » Kevin Les hommes vont plus vers les femmes pas tr habillées comme ça »	Un débat sur le traitement des femmes par l hommes se lance, Prof relance Calvine « pour vous, les femm doivent faire attention comme elles s'habillent ?
14,57 à 16,15	« Bon il y a toucher puis demander les numéros , c'est pas pareil »	Là apparaît des questionnements autour du coup « séduction-désir » ou « séduction-agressior puis silence prof : « Anah, vous avez parlé d'u situation anormale. Vous pouvez expliquez? » « Tien, on est bien dans une agression ? » Cherc à vérifier quelque chose ? » « 15,34 c'est qu anormal » Prof cherche à lancer le terr « anormal »
16,15 à 17,05	Calvine lance l**a question des normes**	Calvine : « C'est pas normal parce que c'est la l qui dit c'est pas normal. Parce que si la loi dis que tout le monde peut toucher tout le monde serait différent, tout le monde trouverait ça norm »

		Une fille dit « que ceux qui habitent à Pa trouvent ça normal » Anthony « Là on est France dans certains pays ce n'est pas comme ça **Relativise les normes**
17,05 à 17,40	Synthèse rapide : Qu'est ce qui se passe ? Tu arrêtes le rythme là et proposes une rapide synthèse. A expliciter	Prof fait une synthèse « Là il y a plein de chos 3 en tout »
17,40 à 17,59	Le débat se lance	Mehdi relance le débat, Tom rajoute « le problèr c'est les frotteurs, les violeurs, c'est pas l femmes, elles s'habillent comme elles veule c'est pas aux femmes de s'adapter», Meh interrompt: « Si quand même » **Valeurs de liber individuelles**
17,59 à 19,36	Anaïs revient sur les propos de Calvine sur les normes,	Anaïs « C'est pas parce que c'est écrit dans la l qu'il faut le faire. Il faut réfléchir ». Valeur esprit critique opposée à soumissions a normes, A 2 reprises prof pose des concepts « lois et coc comportements »
19,36 à 21,17	Mehdi revient sur l'histoire des femmes et Anah revient sur le coup séduction-désir	Anah : « Moi je ne m'habillerais pas comme parce qu'une femme ça ne s'habille p vulgairement » **Prof éprouve peut-être le sentiment d'avoir faire une synthèse : « Certains pensent qu' peut s'habiller comme on veut dans l'espa publique et d'autres qu'il faut faire attentio C'est ça ? »**
21,17	Anthony pense que certaines femmes abusent directent, Yacoupe dit qu faut faire la part des choses, il y a et les hommes et les femmes.	Prof dit « Oui là c'est le problème de c'est qu une agression » puis il donne la parole à Yacou en disant « On peut après revenir à ce que Anah dit » Aliah parle de « salle de jeux » **22,27 : pr**

		dit « Des femmes cherchent peut-être à se fai respecter, c'est son droit » Aliah : « Y a 2 faç de s'habiller bulgaire et classe » Anthony « c'est ton avis à toi !! » Yacoupe dit : « Les hab ça veut rien dire, c'est l'attitude qui importante »
24,07 à 24,44	Gros plan sur un garçons à l'écart	
24,44	Anthony évoque les modalités de sanction. Faut être plus dur.	
26,35 à 27,52		Prof défend Paris
27,52	Anthony ouvre sur les médias, l'international	
28,43	Prof cherche à synthétiser sur l'origine du problème	Prof dit qu'il y a 2 nuances. Peut-être u troisième avec les élèves qui se taisent. Mais le donne pas la parole.
29,05	Relance sur les solutions Anthony relance sur la punition forte et parle de « dégénéré » Yacoube relance sur les tenues « limites des femmes »	Prof dit « Vous c'est les CRS » et en rigole
30,50 à 31,18		Prof « entre filles et garçons, qui a le plus limites ? »
31,19 à 32,28	Anah pose le problème que les hommes n'ont pas de limites mais les femm oui	
32,28 à 33,58	Lien entre femme et sexualité.	Mehdi : « Les filles ça représente la sexualité c'est sexiste mais c'est comme ça » Prof comment par introduire « vous êtes alors vous êtes scandalisé »… mais s'arrête par ce q personne ne l'est. Anah défand Mehdi. Pour l élèves c'est un constat. Calvine « les filles so plus renfermées que les hommes
33,58 à 36,05	Introduction de religion, culture	Anthony parle du Quatar, religion voile...

		laïcité. Beaucoup de concepts, prof n'intervie pas. Aliah : « c'est pas parce que la femme couverte qu'elle ne se respecte pas ». Meh relance sur le quatar et le fait que tout le mon est voilà.
37,23	Le ton mont entre élèves (ils évoquent le quatar, la mosquée, la rue ...)	Discussion entre medhi et ,, A 37,40 prof fait un retour sur les concepts
38,20 à 44,16	Prof relance sur les solutions face au problème du vol	Anthony dit « Ils ont pas de cerveaux ». Pr laisse monter le débat. Anah : « Faut pas se mett au même niveau qu'eux ». Tom pense qu'il fa durcir la loi pas forcément taper. Opposition entre la valeur intelligence et violenc
(42,23)	Gros plan sur une fille	
	Anthony continue sur la mort pour punir les violeurs	Anthony « pense qu'il faut tuer les violeurs 43,42, le ton monte, prof laisse faire
44,17	Prof voit que le temps tourne, et relance sur les autres propositions face a problèmes. Elèves proposent plan vigipirate, Anthony raconte une anecdote d'un ami policier	« Au-delà de l'aspect punitif, qu'est-ce qu'on pe proposer comme autre solution ». On revient s le croquis : « Er les autres, personne n'a ri fait ». Calvine 46,01 « Tu risques de te faire tap si tu interviens ».

Annexe 10 : Noé, débat 1 - Verbatim avec codage

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, quels sont les moments sur lesquels voudrais revenir ? De sorte à ce que je puisse cal l'image pour en parler ensemble.			

N 2 : Alors il y a deux moments. Le 1er tu sais c'est scène avec les origines roumaines supposées d l'agresseur là ? Là, je savais pas trop comme intervenir là tu vois. Euh sur ce point			
Ch 3 : Oui ok			
N 4 : Faudrait que je réfléchisse pourquoi parce que bo les réponses peuvent être relativement simples sur question parce que bon bref, voilà			
Ch 5 : Alors ok, donc c'est le premier moment.			
N 6 : Et euh			
Ch 7 : Je vais le retrouver là, je suis en train d rechercher la séquence en même temps que t cherches la deuxième			
N 8 : Oui ok, je sais pas si tu l'avais repéré en fait			
Ch 9 : Bien-sûr			

N 10 : Ouais, euh et un autre pourquoi parce que m'étais dit que c'était peut-être important de le fai pour eux ce n'est pas gravissime, pas si grave que moment là mais qui me paraissait beaucoup plus cruci voilà hum c'est euh, je me suis permis au bout d'u moment de heu d'intervenir sur Paris tu vois et rapport qu'ils ont, le regard qu'ils ont, qu'ils portent s Paris, les transports en commun sur Paris, je suis p allé jusqu'au bout de la réflexion au bout d'un mome heu voilà, je les ai laissé un petit peu voilà, je me su demandé si je n'aurais pas dû être plus insistant et pl définitif sur un certain nombre de chose, j'ai juste po une question, voilà c'est ces deux moments qui m'o un peu un peu je dis pas il y a peut-être d'autres q m'ont causé difficultés mais qui vont poser problèm dans la tenue du débat parce que tout le reste retrouvais si tu veux, le point commun de ces deu moments c'est que pour le reste, je retrouvais un pe peu vers où je voulais aller en gros, même si je pouva être surpris par ce qui est raconté, la richesse de tout qui a été raconté			
Ch 11 : Mwoais			
N 12 : Mais il y a eu ces deux moments où j'ai l'impression que ça accrochait un petit peu euh			
Ch 13 : Je vois			
N 14 : Une sorte de hors sujet tu vois mais qui m paraissait nécessaire de enfin tu vois ?			
Ch 15 : Le second moment c'est effectivement là où reprécises un peu autour de la ville Paris ?			

N 16 : Oui c'est ça et est-ce que ça se passe pas Strasbourg aussi ce genre de chose parce que je voula revenir en fait sur leur vécu c'est le problème en fa voilà le vécu du quotidien			
Ch 17 : Ok alors le 1er moment je l'ai retrouvé là sur vidéo c'est sûr pour le second			
N 18 : Pas sûr parce que c'était peut-être à tes ye quelque chose qui n'est pas forcément nécessaire			
Ch 19 : Je le vois tout à fait mais euh on va voir si je retrouve effectivement j'ai dû je pense ouais			
N 20 : Ouais c'est là (en regardant ma fiche de synthè du débat) là, tu vois			
Ch 21 : Ah oui, effectivement, je vois. Donc tu vois l'avais noté ok c'est le choix 2, on est d'accord, je vais noter			
N 22 : C'est ce qui me vient, comme ça spontanéme en fait			
Ch 23 : Parfait parfait, écoute c'est parti. Alors ce que te propose là c'est de démarrer, euh de démarrer peu être là sur ces deux instants là, on va caler la vidé Alors, sur la façon de faire je te propose de lancer vidéo un tout petit peu avant et puis tu l'arrêtes d que tu sens que là tu as quelque chose à dire sur c deux moments et moi je me donne aussi le dro d'arrêter si j'ai des questions à te poser, ok pour ça ?			
N 24 : Ouais sans problème.			
Ch 25 : Voilà et moi en fonction des échanges, j'ai u certain nombre de moments où j'ai aussi arrêté la vide en me disant tiens là il y a peut-être un truc voilà			

N 26 : Ouais ouais ok			
Ch 27 : Avant de démarrer sur ces choix là, est-ce que peux juste un peu me présenter qu'elles ont été t intentions pédagogiques dans ce débat, comment tu préparé cette séance au regard d'autres séances que as l'habitude de faire des débats et peut-être juste peu sur tes intentions pédagogiques ?			
N 28 : Ça va être long hein			
Ch 29 : Ouais, on a le temps			
3,22 N 30 : Heu, alors, heu **il était question de parl d'égalité et de discrimination à la base et de rever sur la notion d'égalité**. **C'était important de ne p perdre ça de vue. Ce sur quoi j'aime bien travaill avec les élèves** c'est sur la notion d'égalité dans l territoires du quotidien ou quand je te parle euh ou d attitudes du quotidien. Voilà est là est t'on à égali dans l'espace public et la question des discriminatio qui euh on pourrait dire un peu dissimulée euh da nos quotidiens. Voilà, les faire un peu réfléchir sur qui n'est pas forcément évident de prime abord h dans nos vies bon **et là c'est pas du tout ce qui s'e passé en fait [rire] et donc je me suis adapté euh fa quand même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que perde un peu de mes repères**	et là c'est pas du tout ce qui s'e passé en fait [rire] et donc je m suis adapté	il était question de parl d'égalité et de discrimination la base et de revenir sur notion d'égalité. C'éta important de ne pas perdre de vue.	Ce sur quoi j'aime bien travailler av les élèves […] faut quand même qu' s'y retrouvent quitte à ce que je perd un peu de mes repères

	Unité d'analyse : Il était question de parler d'égalité et de discrimination à la base et de revenir sur notion d'égalité. C'était important de ne pas perdre ça de vue. […] Ce sur quoi j'aime bien travailler av les élèves […] et là c'est pas du tout ce qui s'est passé en fait [rire] et donc je me suis adapté. Faut quar même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que je perde un peu de mes repères		
Ch 31 : D'accord, c'est un thème que tu fais d'habitu ou que tu euh plus spécifiquement là			
N 32 : Alors, euhhh ça vient souvent dans mes cours effet je travaille sur ces dimensions là en tout cas vient souvent d'une quelconque manière et **j'aime bi m'appuyer sur leur vécu**			j'aime bien m'appuyer sur leur vécu
Ch 33 : D'accord, ça c'est une préoccupation c'est ça			
N 34 : Voilà			
Ch 35 : Que tu saurais expliquer ou qui ?			
N 36 : Parce que parce que parce que euh oui parce qu rapidement en EMC euh comme en histoire géograph euh **j'aime bien sortir du purement théorique ou d'u étude un peu générale pour rapidement en venir s leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent viv le problème**. Le problème de la place de ce qu' peuvent vivre dans les enseignements que je faisa auparavant notamment dans **ce que je faisais c'est qu les situations des élèves étaient toujours pureme illustratives**, c'est à dire que ça arrivait à un moment j'avais déjà posé un problème général et j'arrivais av la question : « Et vous, cela ne vous ai jamais arrivé genre de situation ? »		ce que je faisais c'est que l situations des élèves étaie toujours purement illustrative	j'aime bien sortir du pureme théorique ou d'une étude un pe générale pour rapidement en venir s leur ressenti à eux propre ou de ce qu' peuvent vivre le problème
Ch 37 : Donc, ils servent un peu la situation			

N 38 : Voilà **elles servent à justifier à légitimer u propos que le professeur a initié au début** et il se se là si tu veux j'ai l'impression qu'il faut que je légitime que j'ai à dire, regardez : « Là ce qui vous arrive dans vie légitime ce que j'ai à dire » donc maintenant qu vous l'avez dit on passe au cœur du problème		elles servent à justifier légitimer un propos que professeur a initié au début	
Ch 39 : C'est ça oui. Mais tu vas pas plus l'exploiter qu ça du moins le point de vue de l'élève tu ne vas pas plu l'exploiter que cela c'est un témoignage. Et est-ce qu ce moment là correspond à ce que tu dis là [visionnage			
N 40 : Oui exactement, **là tu vois c'est ça et au mome où je parle je me dis, "mince, là c'est pas bon", ma bon trop tard c'est une habitude qui revient, et je sa que c'est pas ça l'idée du débat comme on l'a évoqu [rire]. Et en fait, je n'ai jamais su quoi en faire et je su très vite mal à l'aise pédagogiquement**	là tu vois c'est ça et au mome où je parle je me dis, "mince, c'est pas bon", mais bon tro tard c'est une habitude q revient, et je sais que c'est pas l'idée du débat comme on évoqué [rire]. Et en fait, je n' jamais su quoi en faire et je su très vite mal à l'ai pédagogiquement		
	Unité d'analyse : J'aime bien m'appuyer sur leur vécu […] j'aime bien sortir du purement théorique d d'une étude un peu générale pour rapidement en venir sur leur ressenti à eux propre ou de ce qu' peuvent vivre le problème […] et ce que je faisais c'est que les situations des élèves étaient toujou purement illustratives [...] elles servent à justifier à légitimer un propos que le professeur a initié à début [...] là tu vois c'est ça et au moment où je parle je me dis, "mince, là c'est pas bon", mais bon tro tard c'est une habitude qui revient, et je sais que c'est pas ça l'idée du débat comme on l'a évoqu [rire]. Et en fait, je n'ai jamais su quoi en faire et je suis très vite mal à l'aise pédagogiquement		
Ch 41 : D'accord			

N 42 : Pas foncièrement par rapport à ce qu'ils m racontent même si ça peut-être très cru **tu vois clairement mais euh je ne sais pas quoi en fair comment relancer le débat avec ça, pas comme l'exploiter sans porter un jugement de valeur je trouv ça très délicat, tu vois bien que je bloque, j'en fais rie de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose su super ennuyé**	tu vois là clairement mais euh ne sais pas quoi en fair comment relancer le débat av ça, […], tu vois bien que bloque, j'en fais rien de ce qu dit, je passe directement à aut chose suis super ennuyé		[je ne vois] pas comment l'exploit sans porter un jugement de valeur trouve ça très délicat,
6,01 Ch 43 : Donc ça c'est euh cette façon de faire vient d'où?			
N 44 : Ou c'est difficile à accrocher, **ma formatio professionnelle clairement** parce que dans les anné 90 quand j'ai appris à être professeur j'avais d conseillers pédagogiques qui ne fonctionnaient p nécessairement comme ça mais qui mettaie beaucoup la parole de l'élève, le travail personnel d l'élève au cœur de leurs préoccupations. On voya qu'ils avaient la préoccupation que ce qu'apporta l'élève dans leur cours était important et ça j'ai très vi intégré cette dimension là euh même si je n'ai p toujours su le faire par la suite, mais c'est un préoccupation. Après euh ça peut être quelque cho de purement personnel parce que là parce que là on rentrer dans le psychanalytique parce que		[cette façon de faire vient de ma formation professionnel clairement	
Ch 45 : Ouais enfin			

N 46 : Non parce que je trouve que, enfin parce que m je fais presque ce métier c'est heuu ben c'est presqu contre nature pour moi parce que **je trouve ma paro n'a pas nécessairement plus de légitimité que cel d'un élève en fait dans bien des cas**. Voilà. Alors il pe heu en fait j'ai une parole d'autorité que j'assum parfaitement, il n'y a aucun problème mais heu **j'ai souci de pas ennuyer voilà avec des propos q seraient trop intellectuels mais ça vaut pour les élèv comme ça vaut pour tout le monde dans ma vie prive** en fait tu vois. Voilà, donc, hum m'appuyer sur ur parole d'élève ça me permet à moi d'un peu m reposer quoi si tu veux, intellectuellement et me di voilà et de me dire je ne vous ennuyerais pas trop av ce que j'ai à dire là, comme si je m'excuse un peu en fa tu vois ?		je trouve ma parole n'a pa nécessairement plus d légitimité que celle d'un élèv en fait dans bien des cas	j'ai le souci de pas ennuyer voilà av des propos qui seraient tro intellectuels mais ça vaut pour l élèves comme ça vaut pour tout monde dans ma vie privée
	Unité d'analyse : Tu vois là clairement mais euh je ne sais pas quoi en faire, comment relancer le déb avec ça, pas comment l'exploiter sans porter un jugement de valeur je trouve ça très délicat, tu vo bien que je bloque, j'en fais rien de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose suis super ennuy [cette façon de faire vient de] ma formation professionnelle clairement [...] je trouve ma parole n'a pa nécessairement plus de légitimité que celle d'un élève en fait dans bien des cas [...] j'ai le souci de p ennuyer voilà avec des propos qui seraient trop intellectuels mais ça vaut pour les élèves comme vaut pour tout le monde dans ma vie privée		
Ch 47 : Ouais d'accord			
N 48 : Donc un élève va prendre la parole et du cou avec lui vous allez moins vous ennuyer en fait		Donc un élève va prendre parole et du coup, avec lui vo allez moins vous ennuyer e fait	

Ch 49 : D'accord d'accord, je vois. Donc c'est quoi, c'e une technique d'animation ou c'est pas ça			
7.58 N 50 : Ce n'est pas du tout une techniqu d'animation pas du tout c'est quelque chose qui es enfin tu vois là regarde [montre l'écran], **j'interviens e disant: " Ah désolé, je peux dire un truc là?", tu vo c'est "désolé de vous déranger avec mon sujet là, heu puis "légitime moi un peu ce qui va se passer avec que raconte un élève et peut-être que vous all m'écouter"**	j'interviens en disant: " A désolé, je peux dire un truc là? tu vois c'est "désolé de vo déranger avec mon sujet là, heu puis "légitime moi un peu ce q va se passer avec ce que racon un élève et peut-être que vo allez m'écouter"		
Ch 51 : Ah ouais, et euh tu arrives à faire ça dans t enseignements ou c'est heu ça			
N 52 : Je ne le fais pas systématiquement évidemme au bout d'un moment voilà je passe le train mais si j' l'opportunité de m'appuyer sur des expérienc personnelles heu			
Ch 53 : Tu le fais parce que?			
N 54 : Oui je le fais heu **ben c'est quand même à eu qu'on s'adresse donc**			ben c'est quand même à eux qu'o s'adresse donc
	Unité d'analyse : Donc un élève va prendre la parole et du coup, avec lui vous allez moins vous ennuy en fait […] j'interviens en disant: " Ah désolé, je peux dire un truc là?", tu vois c'est "désolé de vo déranger avec mon sujet là, heu" puis "légitime moi un peu ce qui va se passer avec ce que raconte u élève et peut-être que vous allez m'écouter" [...] ben c'est quand même à eux qu'on s'adresse donc		
Ch 55 : Ok si on se rapproche un peu du débat du cou est-ce que tu peux me dire comment tu as préparé séance?			

N 56 : Alors, oui alors la séance initialement je suis pa de deux faits, hum. La question des amendes po harcèlement de rue qui fait débat			
Ch 57 : D'accord, sujet d'actualité			
N 58 : Sujet d'actualité oui il y a quelques semaines. un article qu'une collègue m'a donné. Un débat e Angleterre sur euh des wagons dans le métro q seraient réservés aux femmes pour éviter les agressio sexuelles. Oui parce qu'il y aurait recrudescen d'agressions sexuelles voilà			
Ch 59 : D'accord d'accord			
8.59 N 60 : Enfin ce qu'il y a dans les chiffres. A partir c ces deux faits, je me suis dit ben voilà, il y a des espac publics que fréquentent les élèves et qu' commencent à fréquenter. Ils ont sûrement voilà vé des choses, des sujets voilà, partons sur cette questi de l'espace public. Est-ce qu'un homme, une femme, u jeune ou un moins jeune sont à égalité dans l'espa public en fait ?			
Ch 61 : Ok ça vient de là alors et du coup de manièr très pragmatique est ce que tu as fait une fiche d préparation?			
N 62 : Ouiiii			
Ch 63 : Oui comment voila de manière un peu pl technique			

N 64 : Oui j'ai fait une fiche de préparation tout à fa classique dans ce que je fais généralement, **j'ai fai reproduire ce que je fais enfin on fait généralement e EMC c'est-à-dire commencer souvent par l'un c l'autre cas, l'amende pour harcèlement de rue, c d'un autre côté ces wagons réservés aux femmes poser une question qu'est-ce que vous en pensez Voilà, tout bonnement**		j'ai failli reproduire ce que fais généralement en EM c'est-à-dire commenc souvent par l'un ou l'autre ca l'amende pour harcèlement c rue, ou d'un autre côté c wagons réservés aux femm et poser une question qu'est- que vous en pensez ? Voil tout bonnement	
Ch 65 : Façon de faire habituelle			
N 66 : Voilà, qu'est-ce que vous en pensez et e espérant que les élèves disent tiens oui voila, il m'e arrivé un truc dans les transports en commun en eff et je pense que cette idée est bonne etc en gros on retrouve toujours avec tu vois cette tendance à di « Justifiez ce que je suis en train de raconter en fait est-ce que vous voyez, c'est bien légitime d'en parl n'est-ce pas ? » et voilà et à partir de là peut-être qu'i aura débat et que cela va générer des échanges vois ?			
Ch 67 : Et là du coup on se retrouve face à un aut dispositif en fait			

N 68 : Exactement oui parce que **je me suis dit que si commençais par là j'allais justement trop heu tro cadrer leurs paroles et là je me suis appuyé sur protocole que tu nous as donné en fait oui**, **je me su rendu compte en le faisant qu'en fonctionna comme d'habitude je ne travaillais pas tellement s leur vécu et que ce qu'ils allaient me dire alla forcément être très pauvre** oui « Et ben voilà, moi j' vécu ça et ainsi de suite » est-ce que ce qui c'est pas dans le métro à Londres est-ce que c'est bien ou p bien	je me suis rendu compte en faisant qu'en fonctionna comme d'habitude je travaillais pas tellement sur le vécu et que ce qu'ils allaient m dire allait forcément être tr pauvre	je me suis dit que si commençais par là j'alla justement trop heu trop cadr leurs paroles et là je me su appuyé sur le protocole que nous as donné en fait oui	
Ch 69 : Mum			
10.55 N 70 : Donc sur un débat purement théorique le vécu de chacun serait peut-être moins mis en vale en tout cas c'est ce que j'ai pensé je pense enfin j'ai certitude qu'il faut mais ce qu'ils disent, **il faut en fai quelque chose euh je sais j'ai pas envie de juste m'e servir comme des euh comme des alibis en fait tu voi**			il faut en faire quelque chose euh je sa j'ai pas envie de juste m'en serv comme des euh comme des alibis e fait tu vois
	Unité d'analyse : J'ai failli reproduire ce que je fais enfin on fait généralement en EMC c'est-à-di commencer souvent par l'un ou l'autre cas, l'amende pour harcèlement de rue, ou d'un autre côté c wagons réservés aux femmes et poser une question qu'est-ce que vous en pensez ? Voilà, to bonnement [...] je me suis rendu compte en le faisant qu'en fonctionnant comme d'habitude je travaillais pas tellement sur leur vécu et que ce qu'ils allaient me dire allait forcément être très pauv [...] je me suis dit que si je commençais par là j'allais justement trop heu trop cadrer leurs paroles et je me suis appuyé sur le protocole que tu nous as donné en fait oui [...] il faut en faire quelque chose [vécu des élèves] euh je sais j'ai pas envie de juste m'en servir comme des euh comme des alibis en fa tu vois		
Ch 71 : Hum d'accord			

N 72 : Il y a toujours cette tendance dans mes séanc tout de même. Alors, je n'ai pas pu m'empêcher c commencer par une accroche voilà			
Ch 73 : Ah en lancement de la séance?			
N 74 : Voilà au lancement de la séance au débat tu voi			
Ch 75 : Oui d'accord			
N 76 : Pour poser un certain nombre de mots pour fai un commentaire sur la question			
Ch 77 : Ah d'ailleurs la question ?			
N 78 : Oui avez-vous connu une situation d'agression caractère sexuel et/ou sexiste			
Ch 79 : Oui c'est ça			
N 80 : Tu connais le sujet maintenant. Hum, mais là vois, ça m'a posé problème cette question, je me su demandé si je devais faire le commentaire ou pas, il y un élève qui est tout de suite intervenu et qui a dit c'e quoi « sexiste » et quelle différence avec « sexuel donc là à ce moment là, mieux valait qu'on en parl Mais ça gomme après, parce qu'il y avait déjà débat			
Ch 81 : Oui ça a failli partir			
N 82 : Oui c'est ça, débattre sur ce qu'est une agressio sexuelle et sexiste ce qui est une dimension du débat			
Ch 83 : Tout à fait			

N 84 : Parce qu'à la fin pour finir de répondre à question, donc voilà le projet initial c'était de partir d ce cas et puis d'illustrer avec le vécu des élèves, j' cherché à renverser la tendance toujours avec ce pe chapeau au début pour justifier auprès des élèv pourquoi on en parle			
Ch 85 : Oui, tu retrouves tes préoccupations			
N 86 : Oui complètement mais heu et à la fin j'ava pour le débat si tu veux trois grands axes très vagu allez, roue libre, on verra ce qui se passe. C'était qu'es ce qu'on peut considérer comme une agression da l'espace public hum et même au cours de la deuxièm séance on a pu voir que l'éventail d'une agression caractère sexuel ou sexiste est très très vaste. Depuis garçon qui se sent agressé parce qu'il y a deux types q font une réflexion à son père alors que pour ces deu types leur réflexion est peut-être complèteme innocente mais lui a vécu ça comme une agressio jusqu'à la situation du viol collectif dont l'élève a p parler donc			
Ch 87 : Oui c'est ça			
N 88 : En tout cas, c'est une partie du débat que voulais atteindre. L'autre partie du débat que cherchais à capter et qui est bien apparu c'est: "Qu'es ce qui a pu provoquer cette situation?", "qu'est-ce q dans les attitudes des gens, dans la situatio l'agglutinement, la tenue, le comportement a p provoquer cette situation ?"			
Ch 89 : Ouais			

N 90 : On a vu que cela a plutôt bien fonctionné troisièmement : "Qu'est-ce qui peut, quels sont l dispositifs, qu'est-ce qui peut faire que l'on puis éviter ce type de situation, quels sont les dispositifs q permettraient d'éviter ces situations d'agressions"			
14.03 Ch 91 : Ouais donc là c'était tes trois axes s lesquels tu voulais faire reposer le débat			
N 92 : Exact pour après heu ben après je verrais ce qu j'en ferais, disons qu'après je voudrais reprendre l opinions telles qu'elles sont construites pour ensuite, te l'avais dit, croiser avec des textes fondamentaux, d textes tout bête, déclaration des droits de l'homm droit de circuler, droit à la sûreté bref et idéaleme quelques textes ce serait bien d'avoir quelques text philosophiques pour poser les choses			
Ch 93 : Ok			
N 94 : Pour qu'ils puissent avoir une opinion un peu pl étayée, quelle qu'elle soit d'ailleurs. Par exemple, faudrait se débarrasser des dégénérés comme un élèv l'a dit			
Ch 95 : Ah oui, d'accord, donc ton but n'est pas de			

N 96 : Ben en EMC, euh **j'ai décidé mais je pense êt dans l'esprit heu de ne pas forcer l'opinion, de donn des instruments de montrer quels instruments on de rester dans les fondamentaux des princip démocratiques et républicains, c'est l'intangible** si veux. Voilà, mais après dans la manière dont on pe forger l'opinion, je donne un certain nomb d'éléments de réflexion et c'est seulement après moment là que je souhaitais parler du harcèlement rue et de la question des transports en commun Londres tu vois mais que de venir à la fin là-dessus réfléchir à ces deux questions qui sont tous les deu discriminatoires, la discrimination sert à protéger ur égalité, une liberté d'être mais on fait de discrimination et donc voir dans quelle mesure cet forme de protection, de liberté et d'égalité de déplacer dans l'espace public peut poser d'autr problèmes tu vois ?		j'ai décidé mais je pense êt dans l'esprit heu de ne p forcer l'opinion, de donner d instruments de montrer que instruments on a, de rest dans les fondamentaux d principes démocratiques républicains, c'est l'intangible	
Ch 97 : Ok je vois, donc là-dessus juste pour revenir s un point et on revient à la vidéo, merci pour c éléments qui vont nous permettre d'avancer s l'aspect normatif, là-dessus tu te positionnes un pe voilà à une certaine distance			

N 98 : Ouais c'est vrai, je peux en EMC euh je suis pe intrusif dans les opinions hum disons que quand formule une opinion , ça se voit dans la vidéo quand dis "attention, c'est mon regard, je suis un homme, etc	quand je dis "attention, c'e mon regard, je suis un homm etc"	je peux en EMC euh je suis pe intrusif dans les opinions	
16.41 Ch 99 : Oui on va en parler			
N 100 : **J'essaye d'être très relatif, je leur dis, formule mon opinion en tant que citoyen comme vou d'accord, et pas c'est pas la parole d'un enseignant tu veux ça c'est important pour moi**			J'essaye d'être très relatif, je leur dis, formule mon opinion en tant qu citoyen comme vous d'accord, et p c'est pas la parole d'un enseignant si veux ça c'est important pour moi
	Unité d'analyse : J'ai décidé mais je pense être dans l'esprit, heu de ne pas forcer l'opinion, de donn des instruments de montrer quels instruments on a, de rester dans les fondamentaux des princip démocratiques et républicains, c'est l'intangible. J'essaye d'être très relatif, je leur dis, je formule mo opinion en tant que citoyen comme vous d'accord, et pas c'est pas la parole d'un enseignant si tu veu ça c'est important pour moi […] je peux en EMC euh je suis peu intrusif dans les opinions hum, ça se vo dans la vidéo quand je dis "attention, c'est mon regard, je suis un homme, etc" ça c'est important po moi		
Ch 101 : Mum ok d'accord et là qu'est-ce qui e important pour toi quand tu affiches cette posture là?			

N 102 : Ah alors la posture intellectuelle à la base c'e de dire qu'une société démocratique les opinions so plurielles et peuvent s'exprimer librement dans respect de l'autre, voilà c'est classique et que c'est pluralisme, qui certes fait la richesse de la démocrati mais qui la rend très instable euh et que c'est u processus de vie en commun qui suppose qu'on, il fa être prudent, on peut se remettre en question, on pe s'affirmer euh écouter mais euh qu'on est jamais sur u socle toujours assuré, d'accord ?			
Ch 103 : Mumm ouais			
N 104 : Si non ce serait de l'idéologie pur, on est da du religieux, de l'idéologique pur			
Ch 105 : Donc ok ça c'est ta préoccupation			
N 106 : Voilà, donc si tu veux c'est comme un cerc t'as le fondamental et comme en sciences il y a une pa de point d'interrogation qui peut évoluer, quelqu chose qu'on peut refermer qu'on peut ouvrir dans la v voilà			
Ch 107 : Et c'est ça que tu cherches à traduire l'attitu que tu décris, voilà ?			
N : Voilà, oui tu as bien compris mes pratiques			
18.13 Ch 108 : Alors, si tu veux bien, on va être atten aux séquences là, on regarde le premier extrait que as demandé donc, ce premier choix, je l'ai calé un to petit peu avant donc je te laisse mettre sur pau quand tu veux intervenir. Sachant, qu'il me se également possible d'intervenir sur le déroulé.			

N 109 : Ouais d'accord (visionnage) alors **là** je me juste sur pause ouais. **On voit que je suis bien gêné** hein ?	là […]On voit que je suis bie gêné là		
Ch 110 : Ah			
N 111 : Oui			
Ch 112 : Ok mais qu'est-ce qui se passe ?			
N 113 : Il y a un long moment où je les laisse parler po que ça prenne, mais en même temps je ne sais pas c tout comment intervenir pour arrêter ces propos u peu limite quoi, et enfin pour de multiples raisons he parce que ma tendance serait de dire, bon écoutez définitivement, et là je suis définitif en revanch définitivement on ne peut pas laisser passer cela, c'e du stéréotype, on n'en sait rien, vous pouvez pas di ça, voilà et ça peut heurter des camarades ici. Mais j décidé de jouer le jeu et de ne pas forcer l'opinion c'e pas habituel pour un prof. Hum, pour revenir au déb initial, là je suis un peu perdu et je ne sais pas du to quel mot employer pour euh voilà, je suis un peu da l'impréparation par rapport à ça en fait, c'est c l'inattendu complet	Je ne sais pas du tout comme intervenir pour arrêter c propos un peu limite quoi	Il y a un long moment où je l laisse parler pour que prenne […] je suis un peu da l'impréparation par rapport ça en fait, c'est de l'inattend complet	ma tendance serait de dire, bo écoutez là définitivement, et là je su définitif en revanche, définitivement c ne peut pas laisser passer cela, c'est c stéréotype, on n'en sait rien, vou pouvez pas dire ça, voilà et ça pe heurter des camarades [...] Mais j' décidé de jouer le jeu et de ne p forcer l'opinion c'est pas habituel po un prof
Ch 114 : Ok c'est-à-dire que, en fait quand tu dis da l'impréparation ?			

N 115 : Ben je ne sais pas, **mon discours n'est pas tr rôdé par rapport à ça, à ce genre de réflexions qu'o pourrait qualifier de heu je sais pas, de preuve tu voi là encore j'ai du mal, disons que ça c'est du racism ordinaire si tu veux, des stéréotypes qui fonctionne dans le langage courant des jeunes de manière tr courante en fait**. Heu, j'en ai discuté avec des ge d'autres générations qui venaient de certains quartie défavorisés de Strasbourg et qui me disaient que da leur langage c'est quelque chose de relativeme courant de se désigner par l'origine en travaillant sur l stéréotypes etc et qui moi me heurtent, voilà,	mon discours n'est pas très rôd par rapport à ça, à ce genre d réflexions qu'on pourra qualifier de heu je sais pas, d preuve tu vois, là encore j'ai d mal, disons que ça	c'est du racisme ordinaire si veux, des stéréotypes q fonctionnent dans le langag courant des jeunes de maniè très courante en fait	
	Unité d'analyse : Il y a un long moment où je les laisse parler pour que ça prenne, je ne sais pas du to comment intervenir pour arrêter ces propos un peu limite quoi, et enfin pour de multiples raisons he parce que ma tendance serait de dire, bon écoutez là définitivement, et là je suis définitif en revanch définitivement on ne peut pas laisser passer cela, c'est du stéréotype [...] je suis un peu da l'impréparation par rapport à ça en fait, c'est de l'inattendu complet [...] mon discours n'est pas tr rôdé par rapport à ça, à ce genre de réflexions qu'on pourrait qualifier de heu je sais pas, de preuve vois, là encore j'ai du mal, disons que ça c'est du racisme ordinaire si tu veux, des stéréotypes q fonctionnent dans le langage courant des jeunes de manière très courante en fait [...] vous pouvez p dire ça, voilà et ça peut heurter des camarades ici [...] Mais j'ai décidé de jouer le jeu et de ne pas forc l'opinion c'est pas habituel pour un prof		
Ch 116 : Oui			

N 117 : Hum mais néanmoins, on voit bien que Tom, garçon qui intervient et qui serait d'origine roumaine priori, il a quand même fait une réflexion parce que **suis quand même mal là**, parce que heu **je sens qu faut apaiser une tension là et heu voilà en fait je n peux pas laisser dire ça quand même**			je suis quand même mal là […] Je se qu'il faut apaiser une tension là et he voilà en fait je ne peux pas laisser di ça quand même
Ch 118 : Et c'est à ce moment là justement que eu attend, je te le remets (visionnage)			
N 119 : En plus, il est sur l'humour hein, "je connais l roumains et tout" et là je sais plus, comment dialoguent entre eux et qu'est-ce que je dois faire là a juste, vraiment. **Est-ce que j'arrive et je fais mo enseignant qui vient par des injonctions interdi toute forme de ce genre de discours où hum premiè chose. Deuxième chose : "Arrêtons nous un momen il faut qu'on parle de ça", là il y a un problème, et tant pis pour le 1er débat on s'assied dessus. C'est u moment important là qui se joue pour la suite, je sa que je ne dois pas me tromper**		Est-ce que j'arrive et je fa mon enseignant qui vient p des injonctions interdire tou forme de ce genre de discou où hum première chos Deuxième chose, arrêtons nou un moment, il faut qu'on par de ça, là il y a un problème, là tant pis pour le 1er débat c s'assied dessus. C'est u moment important là qui joue pour la suite, je sais que ne dois pas me tromper	
21.53 Ch 120 : Oui on part là dessus et on oubli l intentions			
N 121 : Oui, on laisse tomber les intentions première humm et **là j'ai un conflit intérieur comme on dira** hein	là j'ai un conflit intérieur comm on dirait		
Ch 122 : D'accord oui c'est ça, il y a des configuratio qui apparaissent			

N 123 : Clairement, c'est ça. Enfin, c'est un vrai conf intérieur parce que d'ailleurs on peut revenir sur la fi je suis curieux de revoir la fin s'il te plaît (visionnag Ouais, stop, voilà ça c'est moi là. Quand il dit « pourqu tu as parlé de roumain ? » et là, ouahhh làààà			
Ch 124 : Là on sent que			
22.27 N 125 : **Ouais là je suis vraiment mal. Vraime en fait**.	Ouais là je suis vraiment ma Vraiment en fait		
Ch 126 : Et du coup, sur le coup, tu laisses faire quar même			
N 127 : **Oui, je laisse faire exactement en fait**.	Oui, je laisse faire exactement e fait		
Ch 128 : C'était ton choix en fait			
N 129 : Euh oui je laisse faire enfin là maintenant quar je revois **la situation, alors elle est pas du to maîtrisée**, mais heu je trouve ça bien que ce garçon euhh le courage de faire remarquer au camarade qu voilà bon ben ils parlent des roumains et moi je su d'origine roumaine quoi et l'autre après il essaye de rattraper « oui, alors je parle pas de toi etc… » **mais e même temps je me retrouve hors jeu dans le dialogue**. Et là j'ai aussi eu très peur de ne pas hum c ne pas maîtriser la tension qui aurait pu être suscité par ce qui se passe tu vois, **je suis dans l'inconnu là, sais pas faire donc voilà suis en dehors**	la situation, alors elle est pas c tout maîtrisée […] mais en mêm temps je me retrouve hors je dans leur dialogue […] je su dans l'inconnu là, je sais pas fai donc voilà suis en dehors		
Ch 130 : D'accord ok et alors quand tu dis hors jeu, qu veux tu dire par là ?			

N 131 : **Hors-jeu, c'est-à-dire qu'à partir d'un mome il y a eu dialogue et que là je suis perdu, je ne sais p du tout comment réintervenir là dedans et je ne sa pas du tout comment me retrouver arbitre là et p quel biais je peux me retrouver arbitre là dedans**	Hors-jeu, c'est-à-dire qu'à part d'un moment il y a eu dialogu et que là je suis perdu, je ne sa pas du tout comme réintervenir là dedans et je n sais pas du tout comment n retrouver arbitre là et par qu biais je peux me retrouv arbitre là dedans		
23.29 Ch 132 : D'accord, parce que pour toi, là il y aura eu lieu d'arbitrer là, quelle autre posture aurait pu êt possible quoi ? Tu vois ? Tu parles d'arbitrer en fait, renvoi au			
N 133 : Oui oui, alors tout à fait **oui ben c'est mon rô quand même**. Ben parce que j'ai l'impression que enfi c'est marrant d'ailleurs parce qu'il y a eu d'autr motifs de tensions dans le débat, et bizarrement celui- c'est ben j'ai eu l'impression qu'il touchait euhh touchait il était plus euh comment dire plus délicat		oui ben c'est mon rôle quar même [d'arbitrer]	
Ch 134 : D'accord			
N 135 : Parce que c'est ce que ce garçon, Tom, a dit q m'a peut-être poussé à peut-être enfin s'il éta intervenu d'une autre manière en disant « ouais écou tous les roumains ne sont pas comme ça » et tout qu'il aurait fait cela sur le ton de la plaisanter franchement on serait passé, on aurait dit allez c'est d stéréotypes, faut faire attention et voilà mais là je voi je sais pas si c'est très clair là ce que je dis ?			

Ch 136 : Oui oui, alors comment du coup c'e intéressant ce que tu dis, comment tu l'interprètes e fait sur le coup quand parce qu'il a une façon de dire l choses comme tu viens de le dire			
N 137 : Ouais.			
Ch 138 : Il a une façon de dire les choses et une aut manière de dire aurait amené une autre réaction peu être plus légère de ta part et quoi dans sa réaction faire et de dire			
N 139 : Ben, je l'ai senti blessé, tout simplement, j' senti qu'il était blessé. Et le fait qu'il réagisse à ce qui été dit ça vient à un temps beaucoup plus tard p rapport à la remarque de Mehdi sur les roumains, c'e pas quelque chose de direct je crois. Ca veut dire qu **j'ai compris que, voilà c'était dans son esprit là, ça travaillait depuis un moment donc j'ai laissé dir c'était important je crois**		j'ai compris que, voilà c'éta dans son esprit là, ça travaillait depuis un moment	donc j'ai laissé dire, c'était important crois
	Unité d'analyse : je suis quand même mal là [...] je sens qu'il faut apaiser une tension là et heu voilà e fait je ne peux pas laisser dire ça quand même [...] là j'ai un conflit intérieur comme on dirait [...] Oua là je suis vraiment mal. Vraiment en fait [...] la situation, alors elle est pas du tout maîtrisée [...] mais e même temps je me retrouve hors jeu dans leur dialogue [...] je suis dans l'inconnu là, je sais pas fai donc voilà suis en dehors [...] Hors-jeu, c'est-à-dire qu'à partir d'un moment il y a eu dialogue et que je suis perdu, je ne sais pas du tout comment réintervenir là dedans et je ne sais pas du tout comme me retrouver arbitre là et par quel biais je peux me retrouver arbitre là dedans [...] oui ben c'est mo rôle quand même [d'arbitrer][...] j'ai compris que, voilà c'était dans son esprit là, ça le travaillait depu un moment donc j'ai laissé dire, c'était important je crois		
Ch 140 : Ah ça a cheminé c'est ça ?			

N 141 : Ca le travaillait cette histoire			
Ch 142 : Et du coup c'est quelque chose que tu n'ava pas du tout anticipé en fait. Tu ne savais pas qu'il éta d'origine alors il l'est probablement enfin c'est quelqu chose que tu n'avais pas évalué en fait			
N 143 : Non, de même quand Mehdi a fait présentation et qu'il parle de deux arabes qui tournent vers son camarade qui est d'origine enfin do la famille est d'origine maghrébine **on sent que c'e sur le ton de la plaisanterie et puis après il dit enfin est sur le ton de la plaisanterie**		on sent que c'est sur le ton d la plaisanterie et puis après dit enfin il est sur le ton de plaisanterie	
Ch 144 : Oui c'est lisse quoi			
N 145 : **Entre eux c'est détendu**, et **j'ai rien dit voilà e effet**. Mais c'est ce constat que la question de To arrive un peu plus-tard, formulé comme ça « oua quand tu dis les roumains là, qu'est-ce que tu veux di par là » comme pour dire: "Oh tu vois moi je suis là tu m'as blessé en fait".	j'ai rien dit voilà en effet	Entre eux c'est détendu	
Ch 146 : Ouais c'est ça et si on continue			

26.31 N 147 : Ouais si on continue après ce qui me gêr qu'**au bout d'un moment, je laisse faire et Med décide par lui-même, c'est lui qui cherche à atténu en disant « ah excuse moi etc »** euh peut-être que c'e mieux comme ça, parce qu'il s'est rendu compte qu avait heurté un camarade et que ben peut-être ta mieux que je ne suis pas intervenu comme directement, et en même temps, dans le cadre de cet classe **j'ai le sentiment que cette jeunesse il faut quar même un peu la protéger** euh **je me dis que je me su un peu défaussé là**	au bout d'un moment, je lais faire et Medhi décide par lu même, c'est lui qui cherche atténuer en disant « ah excu moi etc » […] je me dis que je n suis un peu défaussé là		j'ai le sentiment que cette jeunesse faut quand même un peu la protéger
Ch 148 : Ouais ouais, tu as attendu que eux règlent problème en fait			
N 149 : Je ne savais pas s'ils allaient le régler et en fa quand il est intervenu après euh pour dire « désc etc » et qu'il se rende compte que voilà c'est pas qu j'étais soulagé, pareil, je me retrouvais dans cet situation **c'était à moi de le faire et d'intervenir pou avoir enfin pour donner à sa question un poids plu lourd mais est-ce qu'il fallait prendre cette place maintenant, celle du prof, je sais pas**		c'était à moi de le faire d'intervenir pour avoir enf pour donner à sa question u poids plus lourd mais est-c qu'il fallait prendre cette pla là maintenant, celle du prof, sais pas	
	Unité d'analyse : On sent que c'est sur le ton de la plaisanterie et puis après il dit enfin il est sur le to de la plaisanterie [concernant les insultes à caractère racial] Entre eux c'est détendu […] au bout d'u moment, je laisse faire et Medhi décide par lui-même, c'est lui qui cherche à atténuer en disant « a excuse moi etc » […] je me dis que je me suis un peu défaussé là [...] c'était à moi de le faire d'intervenir pour avoir enfin pour donner à sa question un poids plus lourd [...] j'ai le sentiment qu cette jeunesse il faut quand même un peu la protéger		

Ch 150 : Je vois ok d'accord, et si on continue, on v écouter (visionnage)			
27.41 N 151 : Et voilà après ça part sur les gitans, ça est et pareil, on se retrouve sur la même chose, ba bam. Là ça aurait pu partir, imagine s'il y avait un gitan			
Ch 152 : Ouais je vois			
N 153 : Quand il dit ça, c'est vrai, je me sens enco doublement mal mais j'ai laissé courir sur le coup d roumains et là les gitans. On se retrouve dans un spirale infernale mais heureusement qu'il s'est arrê mais euh oui oui c'était assez surprenant			
Ch 154 : Donc là il y a comme t'as dit un nouveau tru qui t'échappe.			
N 155 : Oui complètement, ça m'échappe, je sais p quoi faire			
Ch 156 : Oui et et qu'au fond comme tu d heureusement que les jeunes ils récupèrent le truc			
N 157 : 0ui complètement, ouais c'est pour ça que je parlais de hors jeu			
Ch 158 : Ouais			
N 159 : Heureusement qu'ils étaient là entre eux po atténuer leur discours, clarifier les mots qu'ils o prononcés			
Ch 160 : Ouais c'est ça c'est ça alors si on poursuit là, c va voir (visionnage). Et là tu interviens finalement e disant « ouais, là ça pose problème votre désignation »			

N 161 : **Ben oui, le coup du gitan, le roumain etc là faut que je dise un truc c'est pas possible**. Puis disent « c'est pas pour toi ok » très bien, il a eu réponse et euh **c'est seulement à la fin de ce dialogu que j'interviens et que je dis « ça pose problème » le choix des mots je le pèse euh je dis pas et c'e quand même limite, c'est quand même inadmissible que vous dites mais je me retiens. J'aurais pu êt beaucoup plus catégorique et disqualifier ces propo Tu vois, j'aurais pu disqualifier et là je dis « ça po problème », c'est « problématique ». Il se trouve plus que j'ai un très bon copain qui est gitan et encore plus je pourrai parler en connaissance cause. J'ai une vision qui est personnelle de ce fait tu vois**	c'est seulement à la fin de dialogue que j'interviens et qu je dis « ça pose problème » et choix des mots je le pèse euh dis pas et c'est quand mêm limite, c'est quand mêm inadmissible ce que vous dit mais je me retiens. J'aurais p être beaucoup plus catégoriqu et disqualifier ces propos. vois, j'aurais pu disqualifier et je dis « ça pose problème », c'e « problématique ». Il se trouv en plus que j'ai un très bo copain qui est gitan et là enco plus je pourrai parler connaissance de cause. J'ai un vision qui est personnelle de fait là tu vois		Ben oui, le coup du gitan, le roumain e là il faut que je dise un truc c'est p possible
Ch 162 : Ah oui ? c'est à dire			

29.03 N 163 : **Parce que là aussi on est dans cet problématique de l'EMC euh comment dire entre discours de nature on va dire plus idéologique légaliste que je peux tenir ou un discours d'opinion, est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand dis ça pose problème c'est tient discutons-en de que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas suggère d'y réfléchir pour plus-tard, parce que mo intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite mais réfléchissez-y quand même mais pour plus-tar Moi je suis venu sans aucun point fondamental, sa appui théorique** pour dire ça c'est pas admissible vo le savez dans le cadre de cette classe et dans le cad de la république, et vous le savez		Parce que là aussi on est da cette problématique de l'EM euh comment dire entre discours de nature on va di plus idéologique ou légalis que je peux tenir ou u discours d'opinion, où est- que je me porte à ce mome là voilà. Quand je dis ça po problème c'est tient discuton en de ce que vous dites, u peu, peut-être, où en tout c je suggère d'y réfléchir po plus-tard, parce que mo intention ce n'est pas qu'on e discute tout de suite là ma réfléchissez-y quand mêm mais pour plus-tard. Moi je su venu sans aucun poi fondamental, sans app théorique	

	Unité d'analyse : C'est seulement à la fin de ce dialogue que j'interviens et que je dis « ça po problème » et le choix des mots je le pèse euh je dis pas et c'est quand même limite, c'est quand mêm inadmissible ce que vous dites mais je me retiens. J'aurais pu être beaucoup plus catégorique disqualifier ces propos. Tu vois, j'aurais pu disqualifier et là je dis « ça pose problème », c'e « problématique ». Il se trouve en plus que j'ai un très bon copain qui est gitan et là encore plus pourrai parler en connaissance de cause, ça ne me laisse pas indifférent leurs propos. J'ai une vision q est personnelle de ce fait là […] Parce que là aussi on est dans cette problématique de l'EMC eu comment dire entre le discours de nature on va dire plus idéologique ou légaliste que je peux tenir d un discours d'opinion, où est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand je dis ça pose problèm c'est tient discutons-en de ce que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas je suggère d'y réfléch pour plus-tard, parce que mon intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite là mais réfléchisse y quand même mais pour plus-tard. Moi je suis venu sans aucun point fondamental, sans app théorique		
Ch 164 : Oui et du coup là tu fais le choix de de dire e gros c'est un problème ce que tu viens de dire et décides quand même de passer à autre chose voire d continue.			
30.07 N 165 : Oui rapidement, je voulais pass rapidement à autre chose parce qu'il y a un lien aprè on peut regarder l'extrait là (visionnage) voilà alors el en rajoute et cela ne m'arrange pas.			
Ch 166 : Oui c'est ça, c'est ça. Alors là du coup eu parce que tu ne te sentais pas très bien là et ben continue quoi en fait ?			

N 167 : Oui alors là tu vois **par des gestes là comme** **tu vois [mime une posture physique en retra** **heuuuuu ben vous voyez là physiquement, vous voy** **que physiquement votre histoire me gêne vous voy** **(rire) et là ça me gêne beaucoup et elle en rajou** [une fille qui prend la parole] parce qu'elle ve m'expliquer un peu la vie quoi parce que je n'ai p encore compris la vie en fait (rire) et je ne sais pas que c'est des gitans (rire)	par des gestes là comme ça vois [mime une posture physiq en retrait] heuuuuu ben vo voyez là physiquement, vo voyez que physiquement vot histoire me gêne vous voy (rire) et là ça me gêne beaucou et elle en rajoute [une fille q prend la parole]		
Ch 168 : Oui elle le fait en réaction aux enfin il y quelque chose dans ton langage corporel			
N 169 : Tout à fait, exactement et je ne sais plus ce q je dis à la fin			
Ch 170 : oui			

N 171 : Attends, je remets là (visionnage) ah oui voilà il part sur autre chose là ouah super, je suis soulag (rire) et **je n'ai pas pu rebondir sur ce qu'elle disait e effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des ge** comme ça parce que c'est possible hein euh ben **j'ai u ami qui est gitan c'est le premier à dire que euh génère aussi un certain nombre de stéréotypes à l tout seul en fait quoi euh tout en s'en défendant u certain moment donc c'est compliqué cette histoire d stéréotype parce qu'il y a quand même des signes d reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pa leur dire catégoriquement qu'ils ne sont différent qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens eu c'est euh c'est compliqué**	je n'ai pas pu rebondir sur qu'elle disait en effet euh j'ai d heu vous avez peut-être vu d gens	j'ai un ami qui est gitan c'est premier à dire que euh génère aussi un certain nomb de stéréotypes à lui tout se en fait quoi euh tout en s'e défendant un certain mome donc c'est compliqué cet histoire de stéréotype par qu'il y a quand même d signes de reconnaissance des attitudes donc je ne peu pas leur dire catégoriqueme qu'ils ne sont différents, qu'o ne peut pas catégoriser comm ça les gens euh c'est euh c'e compliqué	
Ch 172 : Parce que du coup tu as un référent qui vient comme ça là c'est un ami qui du coup là c'est ça			
N 173 : **Oui voilà je pense à lui et puis parce que voi je suis là partagé entre l'idée en effet que les gens o tendance à se catégoriser eux-mêmes par d attitudes et des codes comportementaux voilà et qu voilà c'est une forme de norme sociale et en mêm temps il faut garantir à tous la liberté d'être aut chose que ce à quoi On aimerait qu'il ressemble quo il faut garantir à chacun de pouvoir être au-delà de s origines sociales, familiales, la liberté d'être voilà**		Oui voilà [là] je pense à lui puis parce que voilà je suis partagé entre l'idée en eff que les gens ont tendance à catégoriser eux-mêmes par d attitudes et des cod comportementaux voilà et qu voilà c'est une forme de norm sociale	et en même temps il faut garantir à to la liberté d'être autre chose que ce quoi On aimerait qu'il ressemble quoi, faut garantir à chacun de pouvoir êt au-delà de ses origines sociale familiales, la liberté d'être voilà
33.17 Ch 174 : Donc ça c'est ce que tu te dis à moment là mais tu fais le choix de pas leur dire en fait			

N 175 : Eh non			
Ch 176 : Ah eh euh ben et euh qu'est ce qui te retient en fait, à ce moment là			
N 177 : Qu'est-ce qui me retient ?			
Ch 178 : Oui			
N 179 : Euh, je crois que là je n'ai pas le ben heu pense que c'est ben **intellectuellement je n'arrive pas rassembler les idées quoi le, ben les notions et l concepts clairs et je ne sais pas du tout comme aborder la question sur ce moment. Ben je suis un pe pris de court et je n'ai pas le réflexe mais pureme intellectuel** euh **j'aurais pu avoir un réflexe tu vois q est du type euh presqu'émotif tu vois he ben là comme je me dis là exactement tu vois ben là non, faut intellectualiser ce truc là maintenant** avec d notions et concepts là, des lois bah bah bah bah je sais pas du tout par quel bout le prendre, en tout ça **qui est sûr c'est que là je vais freiner là l'émotion q monte tu vois**	intellectuellement je n'arriv pas à rassembler les idées qu le, ben les notions et l concepts clairs et je ne sais p du tout comment aborder question sur ce moment. Ben suis un peu pris de court et n'ai pas le réflexe mais pureme intellectuel		j'aurais pu avoir un réflexe tu vois q est du type euh presqu'émotif tu vois h ben là et comme je me dis exactement tu vois ben là non, il fa intellectualiser ce truc là maintenant [. ce qui est sûr c'est que là je vais frein là l'émotion qui monte tu vois

	Unité d'analyse : Par des gestes là comme ça tu vois [mime une posture physique en retrait] heuuuu ben vous voyez là physiquement, vous voyez que physiquement votre histoire me gêne vous voyez (rir et là ça me gêne beaucoup et elle en rajoute [une élève qui prend la parole] je n'ai pas pu rebondir s ce qu'elle disait en effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des gens [...]. J'ai un ami qui est gita c'est le premier à dire que euh il génère aussi un certain nombre de stéréotypes à lui tout seul en fa quoi euh tout en s'en défendant un certain moment donc c'est compliqué cette histoire de stéréotyp parce qu'il y a quand même des signes de reconnaissance et des attitudes donc je ne peux pas leur di catégoriquement qu'ils ne sont différents, qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'e euh c'est compliqué [...] Oui voilà [là] je pense à lui et puis parce que voilà je suis là partagé entre l'ide en effet que les gens ont tendance à se catégoriser eux-mêmes par des attitudes et des cod comportementaux voilà et que voilà c'est une forme de norme sociale et en même temps il faut garan à tous la liberté d'être autre chose que ce à quoi on aimerait qu'il ressemble quoi, il faut garantir chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales, familiales, la liberté d'être voilà [. intellectuellement je n'arrive pas à rassembler les idées quoi le, ben les notions et les concepts clairs je ne sais pas du tout comment aborder la question sur ce moment. Ben je suis un peu pris de court je n'ai pas le réflexe mais purement intellectuel [...] j'aurais pu avoir un réflexe tu vois qui est du typ euh presqu'émotif tu vois he ben là et comme je me dis là exactement tu vois ben là non, il fa intellectualiser ce truc là maintenant […] ce qui est sûr c'est que là je vais freiner là l'émotion qui mon tu vois

N 181 : Ben ouais, **ça correspond pas à des réflex professionnels habituels et donc là j'ai pas tout puzzle là, c'est ça il manque des pièces, des pièc c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai p l'habitude d'utiliser dans mon enseignement par que c'est pas des questions qui sont récurrentes da mon enseignement en général tu vois donc je pars p rodé sur ce genre de discours** ouais		ça correspond pas à d réflexes professionne habituels et donc là j'ai p tout le puzzle là, c'est ça manque des pièces, des pièc c'est clair. Des pièces d'ailleu que je n'ai pas l'habitu d'utiliser dans m enseignement parce que c'e pas des questions qui so récurrentes dans m enseignement en général vois donc je pars pas rodé s ce genre de discours	
Ch 182 : Ah d'accord			
N 183 : Oui on va dire plutôt pas rodé sur ce genre discours mais **je suis convaincu que c'est à travers cet approche qu'on fait avancer les élèves pas le tr magistral là où on s'écoute parler**			je suis convaincu que c'est à trave cette approche qu'on fait avancer l élèves pas le truc magistral là où s'écoute parler

N 185 : Oui **y'a une forme de déstabilisation, je fais choix de ne pas répondre, enfin de pas réagir par que j'ai pas vraiment les éléments là et puis il y a ur part d'incompétence qui est là plus intellectuelle qu'autre chose tu vois c'est-à-dire sur des notions concepts et comment réagir à ce genre de discours**	y'a une forme de déstabilisatio je fais le choix de ne p répondre, enfin de pas réag parce que j'ai pas vraiment l éléments là et puis il y a une pa d'incompétence qui est là pl intellectuelle là qu'autre cho tu vois c'est-à-dire sur d notions et concepts et comme réagir à ce genre de discours		
	Unité d'analyse : Ca correspond pas à des réflexes professionnels habituels et donc là j'ai pas tout puzzle là, c'est ça il manque des pièces, des pièces c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai pa l'habitude d'utiliser dans mon enseignement parce que c'est pas des questions qui sont récurrent dans mon enseignement en général tu vois donc je pars pas rodé sur ce genre de discours [...] y'a ur forme de déstabilisation , je fais le choix de ne pas répondre, enfin de pas réagir parce que j'ai p vraiment les éléments là et puis il y a une part d'incompétence qui est là plus intellectuelle là qu'aut chose tu vois c'est-à-dire sur des notions et concepts et comment réagir à ce genre de discours [...] suis convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves pas le truc magistral là on s'écoute parler		
35.08 Ch 186 : Ok alors on peut en venir si tu veux a deuxième extrait que tu as sélectionné, je l'ai retrouvé			
N 187 : Oui bon qui est moins, ben on retrouve question des stéréotypes			
Ch 188 : On va peut-être l'écouter. Ah aussi, ce qu j'avais pas dit c'est que tu peux arrêter quand tu veux moi aussi			
N 189 : Oui il n'y a pas de problème oui (visionnage) O là on peu s'arrêter.			
Ch 190 : OK			

N 191 : Alors là c'est quelque chose qui, dès le début, voulais leur poser cette question parce que **je voula revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés**			je voulais revenir à leur vécu, qu'ils sentent concernés
Ch 192 : D'accord			
N 193 : Lui a parlé de sa situation à Strasbourg euh nc pardon de sa situation qu'il a vécu dans le métro Paris, euh **l'idée c'était de connecter cette expérien avec une supposée une hypothétique situation vécu dans l'espace public strasbourgeois, revenir à quelqu chose de plus local c'est pour ça que je les relance av cette question mais au final ça n'a pas pris, je cro qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir**	l'idée c'était de connecter cet expérience avec une suppos une hypothétique situati vécue dans l'espace pub strasbourgeois, revenir quelque chose de plus local c'e pour ça que je les relance av cette question mais au final n'a pas pris, je crois qu'ils n'o pas compris où je voulais e venir		
Ch 194 : Ah pour que euh			
N 195 : Ben **pour que les autres se remobilisent sur débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés**		pour que les autres remobilisent sur ce débat, po m'assurer qu'ils soient bie mobilisés	
	Unité d'analyse : Je voulais revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés [...] pour que les autres remobilisent sur ce débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés [...] l'idée c'était de connect cette expérience avec une supposée une hypothétique situation vécue dans l'espace pub strasbourgeois, revenir à quelque chose de plus local c'est pour ça que je les relance avec cette questi mais au final ça n'a pas pris, je crois qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir		
Ch 196 : D'accord, l'idée c'est de l'inscrire dans le environnement de vie			
N 197 : C'est ça			

Ch 198 : C'est donc ce qui te pousse là à faire quoi a juste			
N 199 : Oui à synthétiser mais attend y avait un truc l tu peux remettre (visionnage) oui là je vois tout à fa Là en fait là je sais plus trop, il y avait tellement c choses là et là je n'arrivais plus à me rappeler un poi de ce qu'avait dit Anthony là. Du coup, je leur demanc de l'aide, ça m'arrive souvent			
Ch 200 : Oui c'est ça, du type c'est quoi le thème c cours			
N 201 : Oui c'est ça			
Ch 202 : Oui c'est là où tu dis tu veux ramener Strasbourg en tout cas			
N 203 : Voilà			
Ch 204 : Et comment tu, pour le coup, parce qu'a moment où tu fais le choix, ils partaient ils prenaie une direction en fait			
N 205 : Oui **je fais une césure et je les ramène alo qu'on repartait sur des questions culturelles, dans d pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce qu la police est plus dure**	je fais une césure et je l ramène alors qu'on repartait s des questions culturelles, da des pays, ça se pratique, où ça s pratique pas, parce que la poli est plus dure		
Ch 206 : Oui complètement on glissait sur un certa champ de connaissances			

N 207 : Oui d'ailleurs qui n'est pas inintéressant du to et d'ailleurs on se retrouve sur un autre espace tout fait intéressant mais je ramène à nouveau à un espa public qu'ils fréquentent à peu près tous heu bon puis **je suis pas certain de tout maîtriser là au nivea des différentes cultures c'est dense bon c'est pour que je les ramène à Strasbourg puis ça permet d rallier à nouveau tous les élèves au débat parce qu certain tu vois comme les filles là, on a l'impressio qu'elles s'ennuient**. **Les garçons sont énorméme présents tu vois, les filles très peu en fait, c'e vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment**	je suis pas certain de to maîtriser là au niveau d différentes cultures c'est den bon c'est pour ça que je l ramène à Strasbourg	puis ça permet de rallier nouveau tous les élèves débat parce que certain tu vo comme les filles là, on l'impression qu'elles s'ennuie	Les garçons sont énormément présen tu vois, les filles très peu en fait, c'e vraiment important qu'il y ait c équilibre, vraiment
	Unité d'analyse : Je fais une césure et je les ramène alors qu'on repartait sur des questions culturelle dans des pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce que la police est plus dure […] je suis p certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures c'est dense bon c'est pour ça que je l ramène à Strasbourg puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain vois comme les filles là, on a l'impression qu'elles s'ennuient [...] Les garçons sont énorméme présents tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment		
39.35 Ch 208 : Ok d'accord alors on est sur ces aspec là ok bon alors j'ai sélectionné un certain nomb d'extraits parce que je trouvais qu'on avait peut-êt des choses à dire. Alors, bon, comme dit avant, je fa tourner et tu arrêtes quand tu veux voire pas du to s'il n'y a rien à dire			
N 209 : Oui oui ok d'accord			
Ch 210 : Ah alors d'ailleurs sur les prénoms, c'est Ya là ?			
N 211 : Non Yakup			
Ch 212 : Y-A-K-U-P c'est ça?			

N 213 : Oui			
Ch 214 : Alors là il y avait un moment où Yaku commence à dire quelque chose et tu intervie directement, attend je te mets l'extrait (visionnage).			
N 215 : Ouais alors là tu vois j'essaye de heuuuu bon il a une idée qui partait de Diana voilà hum et d'autr élèves voulaient a priori réagir sur ce mêm phénomène c'est-à-dire ça arrive souvent dans le mét parisien etc ce genre d'agression sur les femmes. Et pu là on aborde une autre problématique fondamental euh il y a que deux personnes là qui interviennent he c'est ça ?			
Ch 216 : Oui c'est ça, il n'y a que deux personnes q réagissent, on peut revoir la scène si tu veu [visionnage]			
N 217 : Tu vois, **je fais le choix là de dire sup intéressant on retient pour plus-tard**, d'ailleurs on l tellement retenu pour plus-tard que c'est arrivé à la f et qu'on a eu à peine le temps de parler bref	je fais le choix là de dire sup intéressant on retient pour plu tard		
Ch 218 : Oui			
N 219 : Enfin **j'ai voulu lui signifier que so intervention était fondamentale, c'était très bien ma là je l'arrête parce que je voulais contrôler le déba en effet, ça c'est certain même**	j'ai voulu lui signifier que so intervention était fondamental c'était très bien mais là l'arrête parce que je voula contrôler le débat, en effet, c'est certain même		
Ch 220 : Ah ouais d'ailleurs là on le sent, tu commenc une phrase en disant : " Alors là », attend je vais remettre (visionnage)			

N 221 : Alors là c'est clair : "Attendez, là ce que vo dites, ça me dérange, on voit ça plus-tard". Oui c'est ça			
Ch 222 : Oui on dirait une hésitation là non?			
42.47 N 223 : Absolument tout à fait. Je me reconna dans ce genre de langage.			
Ch 224 : Tu es à deux doigts de dire : "Alors je su d'acc…ord » puis y'a un blanc et tu repars sur aut chose			
N 225 : C'est des situations qui en règle générale ne m pose pas problème, je ne sais pas si je suis gêné ma enfin tu vois **en histoire-géographie tout comme e EMC quand une question commence à partir dan dans un autre sens que ce que je voudrais tu vois qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois on éta sur un fil conducteur super intéressant là et quand il en a un qui part ailleurs comme ça je lui dit ouais oua alors c'est bien ce que tu dis mais là on pourrait peu être finir ça alors je le dis : « Ok ça vous voyez il fa impérativement qu'on le retienne » après j'y retourn bon parfois mais euh euh mais ouais faut peut-êt que je lâche là**		En histoire-géographie to comme en EMC quand un question commence [...] je l dit ouais ouais alors c'est bie ce que tu dis mais là c pourrait peut-être finir ça alo je le dis : « Ok ça vous voyez faut impérativement qu'on retienne » après j'y retourn bon parfois mais euh euh ma ouais faut peut-être que lâche là	à partir dans dans un autre sens que que je voudrais tu vois et qu'on a pa achevé une réflexion là, tu vois on éta sur un fil conducteur super intéressa là et quand il y en a un qui part ailleu comme ça
Ch 226 : Ouais parce que là tu dis : « Je suis d'acco mais »			

N 227 : Oui là je me rends compte, ouais francheme **je me rends compte qu'il y a parfois de la matiè qu'on ne peut pas laisser en suspens oui c'est vr même si c'est pas directement en lien avec le sujet qu j'avais déterminé en amont. Le programme ouais c'e vrai il y a le programme mais parfois ouais c'est vr faut s'en écarter pour aller chercher autre chose**			je me rends compte qu'il y a parfois d la matière qu'on ne peut pas laisser e suspens oui c'est vrai même si c'est pa directement en lien avec le sujet qu j'avais déterminé en amont. programme ouais c'est vrai il y a programme mais parfois ouais c'est vr faut s'en écarter pour aller cherch autre chose
Ch 228 : Autre chose?			
N 229 : Oui, **c'est à dire comme là sa réaction est tr légitime et il faut en parler**	c'est à dire comme là sa réactio est très légitime et il faut e parler		
Ch 230 : Ouais mais toi tu dis pas maintenant			
N 231 : C'est ça, **pas maintenant**	pas maintenant		
	Unité d'analyse : En histoire-géographie tout comme en EMC quand une question commence à part dans dans un autre sens que ce que je voudrais tu vois et qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois était sur un fil conducteur super intéressant là et quand il y en a un qui part ailleurs comme ça je lui d ouais ouais alors c'est bien ce que tu dis mais là on pourrait peut-être finir ça alors je le dis : « Ok vous voyez il faut impérativement qu'on le retienne » après j'y retourne bon parfois mais euh euh ma ouais faut peut-être que je lâche là [...] je fais le choix là de dire super intéressant on retient pour plu tard [...] j'ai voulu lui signifier que son intervention était fondamentale, c'était très bien mais là l'arrête parce que je voulais contrôler le débat, en effet, ça c'est certain même [...] c'est à dire comme sa réaction est très légitime et il faut en parler [mais] pas maintenant [...]je me rends compte qu'il y parfois de la matière qu'on ne peut pas laisser en suspens oui c'est vrai même si c'est pas directeme en lien avec le sujet que j'avais déterminé en amont. Le programme ouais c'est vrai il y a le programm mais parfois ouais c'est vrai faut s'en écarter pour aller chercher autre chose		
Ch 232 : Oui et est-ce que tu te rappelles ce qui éta important pour toi à ce moment là, précisément			

N 233 : Euhhhhhh oui au début du débat oui je m rappelle bien là attend remet l'image s'il te pla [visionnage] oui alors là Annah elle commence et m **j'étais un peu perdu oui puis je lance le débat en éta le plus large possible, tu vois je ne veux pas cadr tout de suite, tu vois** je dis : « Mais comment vo réagissez dans cette situation ? » tu vois, j'essaye d'êt le moins directif possible enfin tu vois et j'aurais p dire : "Ah dans quelle mesure nous sommes déjà da une agression sexuelle ?" ou bien j'aurais p directement poser la question euh "qu'est-ce qui généré cette situation ?" tu vois quelque chose de pl directif	j'étais un peu perdu oui puis lance le débat en étant le pl large possible, tu vois je ne ve pas cadrer tout de suite, tu vois		
Ch 234 : Oui et là t'as pas voulu?			
N 235 : Non **j'ai pas voulu ben comme on l'avait d puis allez hop on tente le tout pour le tout d'ailleurs vois au début je suis là heu ben je vois pas comme démarrer**	j'ai pas voulu ben comme l'avait dit puis allez hop on ten le tout pour le tout d'ailleurs vois au début je suis là heu be je vois pas comment démarrer		
Ch 236 : Oui d'ailleurs tu dis qu'est-ce que vous pens de cette situation puis, euh blanc			
N 237 : Oui c'est ça exactement oui je lance tu vois c'est la pêche			
44.48 Ch 238 : Et là ta préoccupation c'est vraime vraiment			

N 239 : Ben **prendre des points de vue là je me dis qu là il me faut les prendre. J'ai pas le choix en mêm temps**. **Donc voilà là je fais le choix de ne pas êt directif à ce moment là, contrairement à m habitudes c'est vrai, je m'étais en fait pas renc compte que j'étais aussi directif en général**. **Bon ma tu vois, je sens que là, enfin là je suis pas à l'aise d tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien, tu vo** comme moi je n'ai pas en fait oui **j'essaye de ne pa avoir de programme alors je suis obligé de m'e remettre aux élèves** tu vois, alors je me dis allez on tenter et hop là la petite Anah qui dit : « C'est p normal » et là hop **je m'accroche à : « C'est pa normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on pe faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j croyais pas au début d'ailleurs là je suis un peu tendu**	**Prendre des points de vue là me dis que là il me faut l prendre. J'ai pas le choix e même temps**. **Donc voilà là fais le choix de ne pas êt directif à ce moment l contrairement à mes habitud c'est vrai, je m'étais en fait pa rendu compte que j'étais aus directif en général**. **Bon mais vois, je sens que là, enfin là suis pas à l'aise du tout tu vo d'habitude je débite et là be rien, tu vois** [...] je m'accroche à « C'est pas normal » et c'est par et là **je me dis est-ce qu'on pe faire quelque chose du « C'e pas normal » he ben, j'y croya pas au début d'ailleurs là je su un peu tendu**	j'essaye de ne pas avoir d programme alors je suis oblig de m'en remettre aux élèves	
Ch 240 : Là dans cet extrait là (visionnage)			

N 241 : Ouais complètement et là avant je me disa personne prend la parole et je me dis c'est fichu puis c coup Anah et là ça y et ça part, dans cette situation l tu vois trop content de me dire ça y est là ça part vois elle dit : « c'est pas normal qu'une femme se fas agresser comme ça dans l'espace public » voilà, eu yakup qui dit qu'il n'y a que deux types q interviennent alors lui dans son esprit ce n'est p normal qu'il y a que deux types qui interviennent ma voilà ok là **je l'arrête et lui dit : « ok Yakup d'acco c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plu tard » restons sur la normalité du fait qu'une femm dans un espace public ne soit pas à égalité avec u homme, voilà parce que c'est cet enjeu autour c l'égalité qui me semble important qu'ils comprenner C'est un sujet sensible on peut pas le balayer comm ça simplement pour moi c'est vraiment important c leur faire comprendre ça**	je l'arrête et lui dit : « ok Yaku d'accord c'est bien ce que tu d mais gardons ça pour plus-tard	restons sur la normalité du fa qu'une femme dans un espa public ne soit pas à égalité av un homme, voilà parce qu c'est cet enjeu autour c l'égalité qui me semb important qu'ils comprennent	C'est un sujet sensible on peut pas balayer comme ça simplement pour m c'est vraiment important de leur fai comprendre ça
Ch 242 : D'accord **je vois c'est une habitude, ce que disais avant, remettre à plus-tard et terminer un discussion intéressante, enfin pour toi et tu restes s les connaissances**		Ch 242: je vois c'est un habitude, ce que tu disa avant, remettre à plus-tard terminer une discussio intéressante, enfin pour toi tu restes sur les connaissance	
N 243 : Oui c'est ça			

	Unité d'analyse : J'étais un peu perdu oui puis je lance le débat en étant le plus large possible, tu vois ne veux pas cadrer tout de suite, tu vois […] j'ai pas voulu ben comme on l'avait dit puis allez hop tente le tout pour le tout d'ailleurs tu vois au début je suis là heu ben je vois pas comment démarrer [. prendre des points de vue là je me dis que là il me faut les prendre. J'ai pas le choix en même temp Donc voilà là je fais le choix de ne pas être directif à ce moment là, contrairement à mes habitudes c'e vrai, je m'étais en fait pas rendu compte que j'étais aussi directif en général. Bon mais tu vois, je se que là, enfin là je suis pas à l'aise du tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien, tu vois comme m je n'ai pas en fait oui j'essaye de ne pas avoir de programme alors je suis obligé de m'en remettre a élèves tu vois [...] je m'accroche à : « C'est pas normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on pe faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j'y croyais pas au début d'ailleurs là je suis un pe tendu [...] je l'arrête et lui dit : « ok Yakup d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plu tard » restons sur la normalité du fait qu'une femme dans un espace public ne soit pas à égalité avec u homme, voilà parce que c'est cet enjeu autour de l'égalité qui me semble important qu' comprennent. C'est un sujet sensible on peut pas le balayer comme ça simplement pour moi c'e vraiment important de leur faire comprendre ça [...] ch 242 : je vois c'est une habitude, ce que tu disa avant, remettre à plus-tard et terminer une discussion intéressante, enfin pour toi et tu restes sur l connaissances		
Ch 244 : Ah d'accord donc c'est ça que tu veux creus en fait			
N 245 : Oui exactement			
Ch 246 : D'accord			
N 247 : Oui et lui il vient un peu contrarier l'idée là			
Ch 248 : Et là tu fais le choix de ne pas lâcher prise po laisser libre cours			

N 249 : **Oui c'est clair, je ne lâche pas prise**, ah oui, à poursuite de la discussion autour du “c’est pas norma d’Anah auquel d’autres élèves voulaient déjà réagir en plus il y a cette situation tu vois parce qu’**il y a d mains qui se lèvent d’où ma question à Yakup : " Vou êtes dans le même sujet là si je vous donne la paro ou dites moi ? " parce qu’ils avaient levé les mai tous les deux en même temps** en plus voilà alors tu vo **j’hésite puis je lui donne la parole puis j’en profita parce que c’est une fille et que les garçons mènent débat jusqu’à présent tu vois je veux qu'elles positionnent on est quand même dans le sujet d inégalités alors tu vois**	Oui c'est clair, je ne lâche p prise […] il y a des mains qui lèvent d’où ma question à Yaku : "Vous êtes dans le même suj là si je vous donne la parole dites moi ? " parce qu’ils avaie levé les mains tous les deux même temps		j’hésite puis je lui donne la parole pu j’en profitais parce que c’est une fille que les garçons mènent le débat jusqu présent tu vois je veux qu'elles positionnent on est quand même da le sujet des inégalités alors tu vois
Ch 250 : Oui			
N 251 : Puis elle dit ce : “C’est pas normal” très génér tu vois que je trouvais pas mal et lui je savais pas tr de quoi il voulait parler donc **j’ai tenté du type : " Bo ben vous qu’est-ce que vous voulez dire? parce qu avait quand même levé la main comme Ana presqu’au même moment mais bon voilà ce qu’il disa ce n’était plus vraiment le même sujet si on ava commencé avec lui on serait parti sur son sujet donc**	j’ai tenté du type : " Bon be vous qu’est-ce que vous voul dire? parce qu’il avait quar même levé la main comme Ana presqu’au même moment ma bon voilà ce qu’il disait ce n’éta plus vraiment le même sujet on avait commencé avec lui serait parti sur son sujet donc		
47.14 Ch 252 : Donc dans la distribution de la parole c’est enfin tu postules d’un truc ou pas ?			

N 253 : Oui tout à fait, c'est fortuit, **je me suis dit qu là, la réaction de cette élève, Anah, là il y a peut-êt quelque chose à creuser qui va me permettre d'all vers le débat que je veux, vers les questionnemen qui m'intéressent autour de cette situation, euh et j'avais donné la parole à Yakup cela aurait été bie aussi mais voilà elle offre quelque chose, un début d débat que je me dis comme étant pertinent pour moment et je me dis c'est ce qu'on va suivre**	je me suis dit que là, la réactio de cette élève, Anah, là il y peut-être quelque chose creuser qui va me permett d'aller vers le débat que je veu vers les questionnements q m'intéressent autour de cet situation, euh et si j'avais donn la parole à Yakup cela aurait é bien aussi mais voilà elle off quelque chose, un début d débat que je me dis comm étant pertinent pour le mome et je me dis c'est ce qu'on v suivre		
Ch 254 : D'accord			
N 255 : Ca va? C'est à peu près clair ce que je dis			
Ch 256 : Oui oui, très bien puis là le débat s'engage, c arrive au débat comme on en a parlé tout à l'heure un peu plus loin il y a cette scène qui fait écho peut-êt à ce que tu énonces, où Mehdi intervient attend je mets la scène [visionnage]			
N 257 : Ouais alors là j'imagine que chez les élèves doit pas mal cogiter là en tout cas ouais c'est clair pu je me dis mais comment je vais intervenir là dedan parce que là on est sur un problème fondamental d liberté d'égalité, oui là ils ont touché à des problèm assez importants de nature diverse et on a bien vu ch certains des discours pas clairs hein			

Ch 258 : Ouais d'où ta reformulation ?			
N 259 : Oui complètement, ben tu vois **là exacteme ben on est libre mais en même temps chacun doit contraindre à un certain nombre de comportemen voilà ben contrainte liberté quoi c'est ça que je ve illustrer tu vois**		là exactement ben on est lib mais en même temps chacu doit se contraindre à un certa nombre de comportemen voilà ben contrainte liber quoi c'est ça que je ve illustrer tu vois	
51.41 Ch 260 : Ouais c'est ça			
N 261 : D'accord ok et là sur l'extrait tu laisses faire ?			
Ch 262 : Oui je laisse faire			
N 263 : Là là oui **comme le sujet je le trouve tr intéressant et quand même il concerne la questi d'égalité et de discrimination dans l'espace public, n'interviens pas**	je n'interviens pas	et quand même il concerne question d'égalité et discrimination dans l'espa public	le sujet je le trouve très intéressant
Ch 264 : C'est ton sujet quoi ?			

N 265 : Oui exact tu vois alors **laissons les parler puis reformule, ça c'est une technique de prof tu vois, pu heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée le fait de le reformuler comme je le dis c'est comm euh si c'est comment dire euh comme si je capte parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens ho discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformu pour que ce soit bien clair pour tout le mond notamment pour que tout le monde réagisse d'accor**	laissons les parler puis reformule, ça c'est ur technique de prof tu vois, pu heu tu vois pour bien m'assur que c'est bien l'idée et le fait d le reformuler comme je le d c'est comme euh si c'e comment dire euh comme si capte la parole de l'élèv d'accord pour dire bon ben tie hop discutons de ça c'est pas m là donc je le reformule pour qu ce soit bien clair pour tout monde notamment pour qu tout le monde réagisse d'accord		

	Unité d'analyse : Oui c'est clair, je ne lâche pas prise […] Il y a des mains qui se lèvent d'où ma questio à Yakup : "Vous êtes dans le même sujet là si je vous donne la parole ou dites moi ?" parce qu'ils avaie levé les mains tous les deux en même temps […] j'hésite puis je lui donne la parole puis j'en profita parce que c'est une fille et que les garçons mènent le débat jusqu'à présent tu vois je veux qu'elles positionnent on est quand même dans le sujet des inégalités alors tu vois […] j'ai tenté du type : " Bo ben vous qu'est-ce que vous voulez dire? parce qu'il avait quand même levé la main comme Ana presqu'au même moment mais bon voilà ce qu'il disait ce n'était plus vraiment le même sujet si on ava commencé avec lui on serait parti sur son sujet donc [...] je me suis dit que là, la réaction de cet élève, Anah, là il y a peut-être quelque chose à creuser qui va me permettre d'aller vers le débat que veux, vers les questionnements qui m'intéressent autour de cette situation, euh et si j'avais donné parole à Yakup cela aurait été bien aussi mais voilà elle offre quelque chose, un début de débat que me dis comme étant pertinent pour le moment et je me dis c'est ce qu'on va suivre [parce que] exactement ben on est libre mais en même temps chacun doit se contraindre à un certain nombre d comportements voilà ben contrainte liberté quoi c'est ça que je veux illustrer tu vois [...] comme le suj je le trouve très intéressant et quand même il concerne la question d'égalité et de discrimination da l'espace public, je n'interviens pas [alors] laissons les parler puis je reformule, ça c'est une technique d prof tu vois, puis heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée et le fait de le reformuler comm je le dis c'est comme euh si c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'acco pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bie clair pour tout le monde notamment pour que tout le monde réagisse d'accord		
Ch 266 : Ouais c'est ça donc ça revient à ce que tu as d tout à l'heure c'est l'idée que ça va servir ton objec pédagogique, celui que tu t'es fixé en fait c'est ça			
N 267 : Tout à fait, si tu veux **je contrôle en faisant ça vois et quand je le fais là par exemple, j'en su parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule**	je contrôle en faisant ça tu vo et quand je le fais là p exemple, j'en suis parfaiteme conscient c'est-à-dire je formule		
Ch 268 : Oui			

52.36 N 269 : **C'est-à-dire que j'essaye de contrôler tenue du débat, c'est clair**	C'est-à-dire que j'essaye c contrôler la tenue du débat, c'e clair		
Ch 270 : Ouais			
N 271 : Enfin, le cours du débat			
Ch 272 : Oui et là avec le visionnage là comment tu vo cette approche là?			
N 273 : Oui alors comme je ne suis absolument p spécialiste du débat bien au contraire, je te dirais que te dirais que heuu ben je te dirais que heu ben oui e fait, **je pense qu'on peut peut-être moduler un pe peu les formules entre en laissant libre court à u conversation à un débat entre élèves qui peut pass d'un sujet à l'autre comme ça comme dans u conversation qu'on pourrait avoir entre amis où c peut rebondir** voilà et euh que bon ben **il y a d moments où ben je suis aussi un citoyen tu vois qui aussi des principes et valeurs tu vois et ici ben j'ai u certain nombre d'objectifs dans cet enseignement q repose quand même sur un programme aussi lib soit-il mais pas seulement. Je suis aussi concerné e tant qu'humain par tout ce qui se dit**		je pense qu'on peut peut-êt moduler un petit peu l formules entre en laissant lib court à une conversation à u débat entre élèves qui pe passer d'un sujet à l'aut comme ça comme dans u conversation qu'on pourra avoir entre amis où on pe rebondir	il y a des moments où ben je suis aus un citoyen tu vois qui a aussi d principes et valeurs tu vois et ici ben j' un certain nombre d'objectifs dans c enseignement qui repose quand mêm sur un programme aussi libre soit-il ma pas seulement. Je suis aussi concerné e tant qu'humain par tout ce qui se dit
Ch 274 : Oui ok d'accord			

N 275 : **Hum c'est pour cette raison que je peux m permettre parfois d'essayer de ramener un peu l choses là où il faut je pense enfin d'après moi. Tu vo le sujet des inégalités là pour moi c'est vraiment u sujet important. Il faut qu'ils comprennent qu'il fa s'arrêter là sur ces trucs tu vois**			c'est pour cette raison que je peux m permettre parfois d'essayer de ramen un peu les choses là où il faut je pens enfin d'après moi. Tu vois le sujet d inégalités là pour moi c'est vraiment u sujet important. Il faut qu' comprennent qu'il faut s'arrêter là s ces trucs tu vois
	Unité d'analyse : Je contrôle en faisant ça tu vois et quand je le fais là par exemple, j'en su parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule […] C'est-à-dire que j'essaye de contrôler la tenue d débat, c'est clair […] il y a des moments où ben je suis aussi un citoyen tu vois qui a aussi des princip et valeurs tu vois et ici ben j'ai un certain nombre d'objectifs dans cet enseignement qui repose quan même sur un programme aussi libre soit-il mais pas seulement. Je suis aussi concerné en ta qu'humain par tout ce qui se dit [au contraire] je pense qu'on peut peut-être moduler un petit peu l formules entre en laissant libre court à une conversation à un débat entre élèves qui peut passer d'u sujet à l'autre comme ça comme dans une conversation qu'on pourrait avoir entre amis où on pe rebondir		
Ch 276 : Ok bon, et là pour le coup il y a des élèv qu'on n'a pas beaucoup entendu là notamment			
N 277 : Ah oui quand j'interviens pour Yasmine ?			
Ch 278 : Ah, non enfin c'est à dire?			
N 279 : Tu sais là où je la prends à partie mêm vigoureusement			
Ch 280 : Oui oui			
N 281 : Oui tu sais comme à la toute première séance			
Ch 282 : Oui c'est ça			

54.00 N 283 : Alors là c'était tout à fait fortuit, bon c s'entend très bien avec cette jeune fille, y'a pas c problème et c'est une élève qui aurait des choses raconter tu vois qui sont tout à fait intéressantes voi pertinentes mais elle est très discrète tu vois une sor de timidité tu vois alors je prends le mot intellectuel vois une sorte de timidité intellectuelle tu vois c genre : « Je suis pas sûr de moi, je suis pas sûr d'être intelligente que cela pour dire quelque chose » et peu être que, inconsciemment, tu vois je la titille parce qu je me dis et bien toi tu as peut-être quelque chose c très intelligent à raconter			
Ch 284 : Ah oui c'est pour ça que là tu l'as cherchée e fait?			
N 285 : Complètement en fait. Et puis bon ben bien-s hop elle a trouvé la parade comme lors de la premiè séance « oui oui allez arrêtez de m'embêter avec v questions là »			
Ch 286 : Oui elle a assez rapidement fermée le ridea en fait			
N 287 : Et là je sais pas voilà ben d'autres là notamme des garçons qui sont très peu intervenus de même qu Christophe là à côté de Tom qui sont des garçons qui e cours interviennent également très peu ou par timidi lui loin de là on est dans une forme de retenue tu vo du genre tout adolescent enfin je ne sais pas tro comment l'exprimer voilà je suis en retrait, je vois d'un peu loin mais en même temps ça m'intéresse u peu alors			

Ch 288 : Oui une forme de distance			
N 289 : Oui enfin de mon point de vue ce n'est pas d l'attitude qui me dérange alors idéalement on voudra bien que tout le monde participe du vois alors moi suis le premier à parfois me taxer d'unanimiste tu vo c'est à dire que j'aimerais bien qu'à l'unanimité comm une forme de totalitarisme que tout ce qu'on fait e classe il y aurait tout le monde ensemble enfin ce sera génial quoi mais euh avec l'âge je me dis qu'il faut aus parfois il faut respecter un certain nombre d personnalité timide qui n'ont pas toujours envie d parler ce jour là etc mais qui écoute et qui le simple fa d'avoir été là et d'avoir écouté les a fait cogiter			
Ch 290 : Alors du coup on est dans ces éléments l alors on n'a pas évoqué la disposition là, tu avais enlev les chaises [montre l'écran figé sur la disposition d élèves], les élèves se mettent en rond enfin en cercle toi tu es là à un certain niveau là			
N 291 : Oui, moi je ne sais pas comment m'installer l dedans enfin			
Ch 292 : Oui alors comment tu enfin tu vois			

55.08 N 293 : Oui alors l'attitude là, la mienne enfin **n posture physique là c'est celle qui cherche à distribu la parole** voilà à voir un petit peu même si ça bon là j' quelques uns de dos là ce qui est bien c'est que je n voyais pas leur visage ce qui ne m'a pas foncièreme dérangé voilà parce que mon but n'était pas de repér des forcément des euh des regards **là je suis plutôt é réflexion, distribution de la parole et comme on l'a v à certains moments hum faire en sorte que le déb reste à peu près dans le sujet aussi large soit-il**	ma posture physique là c'e celle qui cherche à distribuer parole […] là je suis plutôt é réflexion, distribution de parole et comme on l'a vu certains moments hum faire e sorte que le débat reste à pe près dans le sujet aussi larg soit-il		
Ch 294 : D'accord c'est donc comme l'idée de l motiver un peu ?			
N 295 : Ouais ouais tu vois là regarde là à l'image mêm **les chaises là tout autour là regarde, c'est marra hein, je contiens là tu vois dans la forme là je enf j'enveloppe là tu vois je retiens ensemble**		les chaises là tout autour regarde, c'est marrant hein, contiens là tu vois dans forme là je enfin j'enveloppe tu vois je retiens ensemble	
Ch 296 : Ouais c'est ça			
N 297 : Et les élèves se tournent vers moi quand répondent quand ils parlent, beaucoup ont cet tendance, tu vois, régulièrement tu vois quand répondent quand ils parlent beaucoup font ça, regard là (visionnage) tu vois là **ils se tournent vers moi alo ça ça m'a un peu gêné vraiment en fait parce que m je crois important que les élèves distinguent entre eu des valeurs et choix à faire, c'est ça le débat pour moi**			ils se tournent vers moi alors ça ça m un peu gêné vraiment en fait parce qu moi je crois important que les élèv distinguent entre eux des valeurs choix à faire, c'est ça le débat pour mo
Ch 298 : Ah			

N 299 : Oui tu vois comme pour dire ben ils parlent moi et après comme si : « Je vous parle à vous » après je dois renvoyer la bonne parole au groupe po que je puisse réinterpréter là pour tout le monde			
Ch 300 : Ah tu l'as ressenti ça là			
N 301 : Ouais			
Ch 302 : Souvent ou à des moments particuliers			
N 303 : ouais alors			
Ch 304 : Parce que les élèves t'interpellent même			
N 305 : Oui oui alors ça c'est bien, c'est chouet d'interpeler le prof et même de contester un petit pe oui « vous pensez ça de Paris mais monsieur là vo vous êtes vieux là c'est plus ça Paris là ». Oui c'est p mal de m'interpeler aucun problème ou peut-être m'interpeler sur l'émotionnel ou le vocabulaire etc suis là pour ça dans ce débat aussi je crois			
Ch 306 : Parce que tu coup est-ce que pour rebondir s ce que tu disais tu as eu le sentiment que les élèv débattaient pas beaucoup ensemble entre eux ? qu'ils débattaient plus avec toi ?			

N 307 : Si si, ils débattaient beaucoup entre eux apr comme je ne suis pas un, enfin j'ai très peu de pratiqu du débat c'est un exercice que je ne maîtrise pas tr bien ou très mal, tu as pu le ressentir à certai moments ou moi je l'ai ressenti en fait notamment a moment où justement on parle des stéréotypes racist et ben on voit bien que je n'ai pas ces réflexes de enf dans le débat, c'est compliqué pour moi, c'est u exercice difficile mais de mon point de vue j'ai trouv que c'était relativement équilibré, que la parole passe bien même si elle passait inégalement auprès d élèves, j'ai décidé de laisser comme ça quoi et ceux q sont un peu enfin qui ont la parole facile comme Meh ou Anthony voilà ils disent euh mettre en valeur tu vo la parole de cette jeune fille qui parlait tout doucemer comme ça tu vois, qui avait des points de vue, d postures c'est ça que je cherche un peu à pousser			
Ch 308 : Ouais			
N 309 : D'où aussi encore mon intervention tu vois c ne va pas coupé court comme ça son intervention c cette jeune fille on va continuer à l'écouter			
Ch 310 : Et du coup encore et si c'était à refaire tout là			

N 311 : Ben justement on avait organisé un petit déb avec la classe précédente bon sur autre chose donc on laissé la disposition comme ça quoi, moi je sais pas tro où me positionner j'ai trouvé une place comme pouvais à réfléchir heu ben je sais pas du tout. Bo globalement la configuration sera celle-ci c'est-à-di qu'il est hors de question d'être dans le frontal ça no c'était hors de question de se retrouver moi debout les élèves alignés comme ça et qui doivent écouter et retourner pour discuter avec des camarades			
Ch 312 : Ok ça pour toi c'est exclut			
N 313 : Là l'idée **c'était d'éviter le ping-pong c'est dire que je m'adresse au prof qui s'adresse à la class c'est ce que j'ai voulu éviter**		c'était d'éviter le ping-pon c'est à dire que je m'adresse a prof qui s'adresse à la class c'est ce que j'ai voulu éviter	
2.15 Ch 314 : C'est pour ça que tu es là comme ça Physiquement à l'extérieur du cercle ?			
N 315 : Oui et c'est vrai que **je n'ai pas fait le choix d m'asseoir là avec eux**		je n'ai pas fait le choix d m'asseoir là avec eux	
Ch 316 : Oui parce qu'il y avait la place.			
N 317 : Y avait la place, effectivement.			

	Unité d'analyse : Ma posture physique là c'est celle qui cherche à distribuer la parole […] c'éta d'éviter le ping-pong c'est à dire que je m'adresse au prof qui s'adresse à la classe c'est ce que j'ai vou éviter [c'est pour ça que] je n'ai pas fait le choix de m'asseoir là avec eux [...] là je suis plutôt e réflexion, distribution de la parole et comme on l'a vu à certains moments hum faire en sorte que débat reste à peu près dans le sujet aussi large soit-il [...] les chaises là tout autour là regarde, c'e marrant hein, je contiens là tu vois dans la forme là je enfin j'enveloppe là tu vois je retiens ensemb [...] ils se tournent vers moi alors ça ça m'a un peu gêné vraiment en fait parce que moi je cro important que les élèves distinguent entre eux des valeurs et choix à faire, c'est ça le débat pour moi		
Ch 318 : Alors dernière chose là, les filles représente la sexualité là (visionnage)			
N 319 : Alors là c'était énoooorme franchement. **Là j' rien dit mais je voulais laisser parler les filles, là j' rien dit**. Parce que dans le stéréotype sexiste alors là c est en plein dedans. Mais ça je le reprendrais c'est sû Parce que sur les grandes opinions là franchement, faut y revenir. Parce que là qu'est-ce qu'ils dise (visionnage). Oh là làà à ça c'est d'or franchement c'est énorme	Là j'ai rien dit mais je voula laisser parler les filles, là j'ai rie dit		
Ch 320 : Oui et les filles vont dans ce sens tu dis : « Ma là les filles vous êtes scandalisées, et là elles dise ben…non »			
N 321 : Ouais mais là si j'étais la gente féminine je sera dingue et elle non, rien ! C'est peut-être une questio de discours qu'il a pu entendre dans la famille			
Ch 322 : Oui mais la fille ? Elle confirme			

N 323 : Oui ben j'ai laissé dire parce que ben **el confirme ben anthropologiquement on se retrouve sur la maîtrise de la maternité c'est la femme qui tie la maternité elle représente la vie, la sexualité, là faut la protéger là, la conserver au foyer pendant qu l'homme par à la chasse** quoi		j'ai laissé dire parce que be elle confirme be anthropologiquement on retrouve là sur la maîtrise de maternité c'est la femme q tient la maternité el représente la vie, la sexualit là il faut la protéger là, conserver au foyer penda que l'homme par à la chasse	
Ch 324 : Ouais bon c'est l'heure là, faut que je te lais récupérer tes filles il y avait un autre extrait tu sa Anthony là qui, plaide la peine de mort, les violeurs fa les tuer et là je t'ai senti je sais pas je			
N 325 : Oui **y avait une forme de retenue**, parce que **c'est des discours qui me saoulent là clairement c'est vrai là, le discours sur la suppose dégénérescence des gens**	y avait une forme de retenue		c'est des discours qui me saoulent clairement et c'est vrai là, le discours s la supposée dégénérescence des gens
Ch 326 : Et d'ailleurs tu le dis en plus			

N 327 : Oui je vais rebondir là-dessus, sur harcèlement de rue. Il y a des associations féminist qui considèrent que les amendes pour le harcèleme de rue n'a aucun intérêt parce qu'on va s'en prendre une catégorie de population qui va être encore enf qui va subir un débat de fasciès et qu'on s'en prend pas à d'autres formes de harceleurs très propres s eux en définitive d'ailleurs ça Anthony ne l'envisage p bon il est encore trop jeune pour le faire alors c'e peut-être sur ça que je vais reprendre l'idée un pe peu parce que mais à quoi vont ressembler c harceleurs, est-ce que c'est un dégénéré ? Parce que **ça me heurte, je peux pas laisser dire ça. Je r comprends pas pourquoi ils peuvent dire ça**			là ça me heurte, je peux pas laisser di ça. Je ne comprends pas pourquoi peuvent dire ça
Ch 328 : Oui parce qu'ils étaient très durs			
N 329 : Oui au la vache !			
Ch 330 : Oui jusqu'à dire il faut le tuer et là toi?			
N 331 : Ben tu vois **là j'ai envie de lui rentrer dedans** fait **mais en même temps ce sont des opinions qu'o formule dans une démocratie**, c'est courant d'entend ça. **Il n'y a pas de tabou sur cette question, les part politiques qui affirment qu'il faut rétablir rapidement, voilà. Mais c'est parti politique ont leu place dans l'opinion et dans les médias. Et là on e dans une forme d'instabilité lié au débat politique, on y est**	là j'ai envie de lui rentrer dedar	Il n'y a pas de tabou sur cet question, les partis politiqu qui affirment qu'il faut rétab ça rapidement, voilà. Mais c'e parti politique ont leur pla dans l'opinion et dans l médias. Et là on est dans ur forme d'instabilité lié au déb politique, là on y est	mais en même temps ce sont d opinions qu'on formule dans ur démocratie

	Là j'ai rien dit mais je voulais laisser parler les filles, là j'ai rien dit […] j'ai laissé dire parce que ben el confirme ben anthropologiquement on se retrouve là sur la maîtrise de la maternité c'est la femme q tient la maternité elle représente la vie, la sexualité, là il faut la protéger là, la conserver au foy pendant que l'homme par à la chasse [...] y avait une forme de retenue, parce que là c'est des discou qui me saoulent là clairement et c'est vrai là, le discours sur la supposée dégénérescence des gens [...] ça me heurte, je peux pas laisser dire ça. Je ne comprends pas pourquoi ils peuvent dire ça [...] là j' envie de lui rentrer dedans en fait mais en même temps ce sont des opinions qu'on formule dans ur démocratie, c'est courant d'entendre ça. Il n'y a pas de tabou sur cette question, les partis politiques q affirment qu'il faut rétablir ça rapidement, voilà. Mais c'est parti politique ont leur place dans l'opinio et dans les médias. Et là on est dans une forme d'instabilité lié au débat politique, là on y est		
Ch 332 : Et Anthony, il a des arguments forts quand évoque son copain policier (visionnage)			
N 333 : Alors là clairement j'ai coupé court en disant impossible de tirer le vrai du faux dans son histoire, bo naïvement peut-être j'ai foi dans les institutions e disant que ce policier a subi une punition c'est que qu'il a fait avec le gars ce n'est peut-être pas aussi cla euh à voir			
Ch 334 : Oui là c'est peut-être l'une des seules fois débat ou tu coupes et tu dis ton avis			
N 335 : Oui je le sais, je m'en rappelle tu as raiso Effectivement.			
Ch 336 : Oui là tu as opéré un choix, puis ça a du longtemps en plus			

N 337 : Oui mais bon, j'ai eu l'impression que tournait sur lui-même. Lui il restait sur sa position encore que, quoique, pas si sûr en fait. Parce qu Calvine, et Yakup interviennent et là c'était plutôt rich Calvine qui disait que qu'est-ce que tu en sais si c gens en sortant de prison n'allaient pas être meilleur L'histoire de la seconde chance, oui ça c'était chouet parce que ça allait à l'encontre du point de vu d'Anthony. C'était pas mal son discours.			
Ch 338 : Oui alors justement, tu as l'impression que d points de vue ont changé ? Entre le début du débat et fin et entre l'opinion que tu as d'eux ?			
N 339 : Ouah ah très bonnes questions. Franchement j'y ai pas réfléchi. Très sincèrement, je pense que non.			
Ch 340 : Ok et toute dernière question, est-ce que penses que dans la manière dont tu as mené le débat y aurait des manières de faire pour chercher les poin de vue voire pour les faire bouger ?			
N 341 : Ah oui, pour éviter qu'il y ait deux camps, l pour et les contre			
Ch 342 : Oui d'ailleurs tu l'as dit à quelques mots, il y deux camps, mais est-ce qu'il n'y en a pas un troisièm mais après tu n'allais pas plus loin			
N 343 : Exactement			
Ch 344 : Et je me disais tiens, il va donner la parole au élèves pour avoir un troisième camp qui pourrait u peu faire pencher les deux autres et là, silence puis passes			

N 345 : Ouais, je me rappelle très bien de cet épisod où je dis ben tien il y a une troisième alternative enco mais comme je me suis donné cette règle de ne p imposer la parole mais de laisser libre court ben je m suis tenu, voilà.			
Ch 346 : Bon faut arrêter là c'est l'heure, tu vas être e retard. Merci à toi.			

Annexe 11 : ACC1 – Verbatim avec codage

	Dispositif dynamique à 3 pôles (DD3P)		
	Pôle 1	**Pôle 2**	**Pôle 3**
Ch 1 : Tout d'abord, merci de vous être libérés. Alor le but de notre rencontre c'est de confronter n points de vue à partir de la sélection d'extraits que vous propose. Alors, une précision justement sur c extraits. En fait, j'ai pris des moments sur lesquels nou avions déjà beaucoup discuté durant l autoconfrontations. Alors, je précise aussi qu'il n s'agit pas d'évaluer ni même de juger une pratiqu puisqu'on part du principe que celui ou celle qui éta dans l'action au moment du débat à pris les décisio qui lui semblaient bonnes à ce moment là. Alors, qu nous là on est dans la distance et dont c'est plut confortable d'analyser la pratique. Ok pour cela ?			

Tous les trois : Ok			
	La question de l'espace		
Ch 2 : Alors, je vous propose de démarrer l'observatio par des éléments liés à l'espace en fait. Donc j'ai fa une extraction photo de vos débats et des feedba avec la classe pour interroger vos choix quant à vot **position physique dans le groupe**. Je n'avais p imaginé que cela pouvait avoir un intérêt mais vo l'avez évoqué tous les trois lors des autoconfrontatio donc j'imagine que cela doit être important pour vou On voit bien que vos choix lors des débats avec l groupes ont évolué puisqu'au moment du feedback i a eu du changement.	**position physiqu dans le groupe**		
6.38 N 3 : C'est marrant parce qu'on voit la mêm chose dans les trois premières images.			
C 4 : Ouais			
E 5 : Oui c'est vrai			
Ch 6 : Ouais c'est vrai			
N 7 : C'est-à-dire que			
C 8 : **Oui c'est la position classique**	c'est la positi classique		

N 9 : **Oui c'est ça alors on est debout et on est l'extérieur du cercle**	on est debout et on e à l'extérieur du cercle		
Ch 10 : Exact et après c'est pareil. Alors, C. j'ai p encore récupéré ton film mais c'est pareil hein ? Est- que tu peux commenter ton debrief?			
C 11 : Le debrief je ne me rappelle pas			
Ch 12 : Non mais la position là, tu étais assise dans cercle je crois			
C 13 : Ah oui, c'est vrai. Et c'est marrant parce que **semaine d'après je voulais faire un débat du mêm type** mais avec l'autre moitié de la classe, là c'était qu la moitié. **Et comme à l'autoconfrontation je me su dit et ben mince je suis là comme un oiseau de pro là au-dessus en fait, en vérifiant tout ce qui se pass et là tu fais quoi tu fais quoi et toi tu écoutes en fa Et bien je me suis vraiment assise au milieu dans cercle et même pas dans une extrémité comm quand on préside une table. Mais au milieu de rangée** et ça avait euh ben en fait étrangement n'avait pas vraiment changé leurs discussions ma j'ai trouvé que ça avait apaisé les échanges beaucoup de choses**. C'est-à-dire que		la semaine d'après je voulais faire u débat du même type [...] Et comme l'autoconfrontation je me suis dit et be mince je suis là comme un oiseau de pro là au-dessus en fait, en vérifiant tout ce q se passe et là tu fais quoi tu fais quoi et t tu écoutes en fait. Et bien je me su vraiment assise au milieu dans le cercle même pas dans une extrémité comm quand on préside une table. Mais a milieu de la rangée	ça n'avait pas vraiment changé leu discussions mais j'ai trouvé que avait apaisé les échanges et beaucou de choses
N 14 : Oui j'ai le même sentiment alors peut-être par que je suis dans une classe un peu plus particulièr c'est une bonne classe etc et **j'ai eu le mêm**		j'ai eu le même sentiment que toi e faisant l'expérience de la première pha du débat où je suis à l'extérieur	

sentiment que toi en faisant l'expérience de première phase du débat où je suis à l'extérieur			
Ch 15 : Sur les côtés			
7.54 N 16 : Oui et **avec l'autre groupe, et euh j'éta comme toi, et je me suis dit tient je vais me mett dans le groupe, me mettre dedans**		avec l'autre groupe, et euh j'étais comn toi, et je me suis dit tient je vais me mett dans le groupe, me mettre dedans	
C 17 : Oui et ça change mais énormément de choses. pourtant on le sait théoriquement mais là de le voir			
Ch 18 : Ouais ouais			
C 19 : Et **ça ne joue pas forcément sur les chos qu'on appréhendait, c'est-à-dire que je me suis d bon ben la parole sera un peu plus libérée, où ils vo peut-être un peu oublier que je suis là mais en fait il avait quand même toujours le regard vers le prof d type est-ce que je dis quelque chose de pas bien, est-ce que je peux dire ça en fait ils étaient moins a taquet sur "je vais donner une bonne réponse"**. Et **étaient plus sur la réflexion de ce qu'ils allaient dire**		ça ne joue pas forcément sur les chos qu'on appréhendait, c'est-à-dire que je n suis dit bon ben la parole sera un peu pl libérée, où ils vont peut-être un pe oublier que je suis là mais en fait il y ava quand même toujours le regard vers prof du type est-ce que je dis quelqu chose de pas bien, et est-ce que je pe dire ça en fait	ils étaient moins au taquet sur : "je va donner une bonne réponse" […] étaient plus sur la réflexion de ce qu' allaient dire
E 20 : Ah oui d'accord			
C 21 : **Ils avaient moins cette pression c'est-à-dire ur sorte de pression d'évaluation**			Ils avaient moins cette pression c'est-dire une sorte de pression d'évaluatio

E 22 : Ce que tu racontes ça me donne l'occasion d dire, surtout pour des 6èmes, parce que pour nou c'est différent. Ils cherchent à faire la bonn impression. Quelque soit l'activité au départ que t proposes comme ils ne sont pas habitués, ils cherche à répondre à tes ou des attentes qu'ils jugent eux d prof à élèves			
C 23 : Exactement			
E 24 : C'est-à-dire vertical.			
N 25 : Ca me fait penser, enfin je réfléchis en mêm temps, euh moi **j'avais remarqué que les élèv lorsqu'ils voulaient s'adresser au groupe passaie physiquement, visuellement par moi. Comme si devais être un miroir de ce qu'ils disaient**, tiens, si dis quelque chose est-ce que vous validez, vous av compris. Et **je pense que c'est compliqué pour d jeunes parce qu'ils apprennent je pense comme s'adresser à un public c'est peut-être enco compliqué** je sais pas		j'avais remarqué que les élèves lorsqu' voulaient s'adresser au groupe passaie physiquement, visuellement par mo Comme si je devais être un miroir de qu'ils disaient	je pense que c'est compliqué pour d jeunes parce qu'ils apprennent pense comment s'adresser à un publ c'est peut-être encore compliqué
9.29 E 26 : Oui, où ils cherchent un soutien.			
N 27 : Oui **ils cherchent un soutien**, c'est vrai			ils cherchent un soutien
E 28 : **Un soutien dans la parole parce que ce n'e peut-être pas évident de parler**.			Un soutien dans la parole parce que n'est peut-être pas évident de parler

C 29 : Oui et en fait à aucun moment on leur d [silence] on dit on va faire un débat etc et pour nou cela reste de l'implicite que le débat c'est entre eux qu'il va falloir qu'ils forgent leur opinion, et on lanc l'activité comme on lance une autre activité. Et **l autres activités sont toujours dans la relatio prof/élèves, vertical comme dit avant. On leur dit pa là ça va être une relation élèves/élèves, entre vou Explicitement en fait je crois que euh que oui il fa l'expliciter**		les autres activités sont toujours dans relation prof/élèves, vertical comme d avant.	On leur dit pas là ça va être un relation élèves/élèves, entre vou Explicitement en fait je crois que eu que oui il faut l'expliciter
N 30 : C'est vrai mais en même temps si on avait é explicite **je ne sais même si si cela fonctionnerait**.			je ne sais même si si ce fonctionnerait
E 31 : Oui pareil, je ne suis même pas sûr que cela pe fonctionner.			
Ch 32 : Donc du coup ?			
N 33 : Ben ce serait à nous de le susciter mais je sa pas comment			
E 34 : En tout cas de l'expliciter ou alors plutôt c'e dans la posture.			
Ch 35 : Ok mais donc le choix de reconfigurer l'espa ça ne participe pas de ça où c'est moi qui su interprète.			
E 36 : Ca ne modifie pas tant que ça le débat			

N 37 : Oui mais moi enfin C. tu vas me dire si je m trompe, justement **le but je pense c'est que les élèv interagissent justement plus entre eux dans le déba C'est la raison pour laquelle moi je suis rentré plu dans le cercle, dans l'arène pour éviter** euhh		le but je pense c'est que les élèv interagissent justement plus entre eu dans le débat. C'est la raison pour laquel moi je suis rentré plus dans le cercle, da l'arène	
E 38 : Et tu es assis, à la même hauteur			
N 39 : **Et je suis assis à la même hauteur**		Et je suis assis à la même hauteur	
E 40 : Ce que moi je ne fais pas			
N 41 : Je dis pas que, enfin je sais pas si cela a mieu fonctionné mai**s l'idée était là. En fait, voilà je suis u interlocuteur ici pas comme les autres bie évidemment, mais dans ma parole dans ce débat mo opinion a autant de valeur que la vôtre**		l'idée était là […] je suis un interlocuteur pas comme les autres bien évidemmer mais dans ma parole dans ce débat mo opinion a autant de valeur que la vôtre	
Ch 42 : Oui voilà c'est ça. Et euh C. toi tu étais assi avec les élèves aussi			
C 43 : Oui			
Ch 44 : Et toi E.			
E 45 : Oui alors moi **je suis toujours restée debout adossée à une table et qui donne encore, et je m'e rends compte là, et qui me donne encore ce surplom**		je suis toujours restée debout et adossée une table et qui donne encore, et je m'e rends compte là, et qui me donne enco ce surplomb	

11.41 N 46 : Oui mais t'es plus dedans là. Et positionnement là mi-assise montre une forme relâchement physique, on voit quand même u grande différence			
E 47 : Oui mais ça reste quand même, enfin. Oui ma **c'est un besoin de rester quand même référente.**		c'est un besoin de rester quand mêm référente.	
N 50 : Oui mais là sur l'image on voit quand même q tu étais bien plus proche des élèves que lors premier débat. Là tu étais sur un coin, et à l'arrière			
E 51 : Oui alors là, oui **ce que j'ai décidé de faire c'e d'enlever les tables. Je me suis dit non on va p revivre le même scénario qu'avant. Je me suis dit n on va pas les séparer par des tables**		ce que j'ai décidé de faire [pour feedback] c'est d'enlever les tables. Je m suis dit non on va pas revivre le mêm scénario qu'avant. Je me suis dit non on pas les séparer par des tables	
N 52 : Oui tu as laissé ouvert			
E 53 : Oui parce que j'avais souffert de ça avant. P **j'avais séparé les élèves qui discutaient tout le tem ensemble. J'ai commencé par faire du tri, du ménag** Parce que dans l'autre séance là la première fois, tu rappelles des rigolos		[pour le feedback] j'avais séparé les élèv qui discutaient tout le temps ensembl J'ai commencé par faire du tri, du ménag	
Ch 54 : Oui oui je vois très bien			
E 55 : Et là j'ai dit non			
C 56 : Il y avait des apartés c'est ça ?			

E 57 : C'est ça, là je leur ai dit non ? Non là c'est bon leur ai expliqué hein là vous avez passé beaucoup tro de temps à rigoler. Du coup alors, là **ça fait bizar parce que c'est comme s'ils étaient ensuite enco plus repliés sur eux-mêmes. Alors c'est certain ma au-moins là ils écoutaient.**		ça fait bizarre parce que c'est comme s' étaient ensuite encore plus repliés sur eu mêmes. Alors c'est certain mais au-moi là ils écoutaient.	
Ch 58 : Oui c'est vrai ils semblaient plus attentifs là qu			
E 59 : Non mais clairement.			
C 60 : Mais juste pour revenir, mais alors les tables vous gênait ? Qu'est-ce qui ?			
E 61 : Ben moi oui **je me disais que c'est ur séparation**		je me disais que c'est une séparation [l tables]	
C 62 : Ouais			
E 63 : Alors voilà on avait pas besoin de la table, je sa pas			
13.17 N 64 : Oui oui bien sûr mais moi je comprenc chez moi il n'y a jamais de table. Voilà. On se met e cercle sans table. **Quand je me suis mis dans le cerc avec eux ça fait bizarre d'ailleurs parce que c'est ur forme de protection tu vois**.		Quand je me suis mis dans le cercle av eux ça fait bizarre d'ailleurs parce que c'e une forme de protection tu vois	
E 65 : Ouais c'est clair mais c'est **complètement, enf tu peux prendre appui tu vois. Y'a une structure quo**		complètement, enfin tu peux prend appui tu vois. Y'a une structure quoi	

N 66 : Oui tu peux prendre appui voilà			
E 67 : Et puis moi j'ai une table devant moi d'ailleur Parce que quand ils se sont poser la table est reste devant moi alors il fallait euh bon ben tant pis en fa et puis ça m'arrangeait parce que je crois avoir u support écrit avec moi. J'ai un truc écrit de ce qu' avaient fait où de ce que j'avais préparé je sais pl trop.			
N 68 : C'est pratique quoi puis il y a un aspe symbolique			
E 69 : Oui c'est ça			
Ch 70 : D'accord parce que vous n'êtes jamais e configuration comme ça en cours ordinaire ?			
E 71 : En cours d'histoire géographie eh bon no jamais c'est clair			
Ch 72 : Oui d'accord et du coup à travers cet expérience du coup encore inédite pour vous est-c que ça réinterroge enfin			
C 73 : Bon chez moi, ça change pas vraiment. Par que je n'ai que des tables individuelles et ils o l'habitude de travailler en îlot. Ils bougent beaucou Donc par exemple quand ils sont en évaluation ils séparent et ils sont en îlot tu vois. Donc ça les surpren toujours mais bon ils s'adaptent rapidement. Alo			

certains sont adeptes de l'îlot, d'autres aiment bie être seuls etc c'est voilà quoi			
E 74 : 15.25 Moi **je cloisonnerai bien l'EMC des autr cours d'histoire-géographie euh parce que l'EMC t' besoin de parler. La parole elle est au centre c l'élève. Alors qu'en histoire-géographie le savoir est porter quand même** à part quand on est en îlot bie sûr. Je me vois pas travailler comme ça à 17-18			je cloisonnerai bien l'EMC des autr cours d'histoire-géographie euh par que l'EMC t'as besoin de parler. parole elle est au centre de l'élèv Alors qu'en histoire-géographie savoir est à porter quand même
C 75 : Ah non moi non plus c'est clair			
E 76 : Tu vois allez alors les moines bénédictins qu'es ce que vous en pensez ? Ils en savent rien, ils n pensent pas grand-chose.			
C 77 : Mais tu sais dans des situations où il fa prendre des rôles tu vois ?			
E 78 : Ah oui			
C 79 : Tu vois			
E 80 : Oui mais c'est rare en histoire. Ils ont besoin d tables.			
C 81 : Une année j'avais enlevé toutes les tables par que les 3èmes ils étaient couchés sur les tables tu vo			

alors j'ai décidé de tout enlever même les chaises			
E 82 : Ah ouais			
C 83 : Et au bout d'un quart d'heure ils étaient tou assis quelque part.			
E 84 : Tu tiens pas, surtout ado			
N 85 : La question que je me pose est-ce qu'on pe transposer une situation comme celle-ci dans un cou ordinaire ? Enfin, je me suis mal exprimé mais			
C 86 : Oui je sais pas, qu'en pensez-vous ?			
N 87 : Bon je sais pas, ça dépend des exercices peu être ou de certains exercice ou problème je sais pa Y'a à voir mais c'est vrai pourquoi pas on pe l'imaginer peut-être et être productif.			
Ch 88 : Oui ok mais en tout cas ce qui était vraime intéressant à voir c'est qu'entre le débat et le débrie il y avait vraiment une évolution dans l'organisatio des espaces, pour tous les trois dans l autoconfrontation cela a fait l'objet de réflexion po vous ;			

N 89 : Oui et euh ouais **dans la manière où j'ai gé l'espace euh moi ce n'était pas du tout ordonné. M c'était euh il y avait un côté mai 68 euh et je les laissé libre de s'installer là où ils voulaient**. Alors c'e maintenant que j'y pense en voyant ces images hei Et ben **je me rends compte qu'il y a des élèves q refusent de rentrer dans le cercle. Ils préfèrent nc être là d'abord à l'intérieur sur un premier cercle ma plutôt à l'extérieur du cercle**.		dans la manière où j'ai géré l'espace eu moi ce n'était pas du tout ordonné. M c'était euh il y avait un côté mai 68 euh je les ai laissé libre de s'installer là où voulaient […] je me rends compte qu'il y des élèves qui refusent de rentrer dans cercle. Ils préfèrent non être là d'abord l'intérieur sur un premier cercle ma plutôt à l'extérieur du cercle	
E 90 : 18.06 Ah oui pour ce protéger en fait. Ah oui			
N 91 : Voilà. Tu vois les filles là elles sont comme ça [imite la posture physique en retrait des élèves]. Et tou ces élèves ils discutent quand même du débat ma entre eux et derrière. Et lors d'une première séance j' laissé faire, j'ai rien dit, et pour le second débat j'ai d allez on élargit un peu parce que la dernière fois il n avait pas de places [rires]			
C 92 : [rires] Bien joué			
N 93 : Et euh est-ce qu'ils sont mieux rentrés dans débat euh ouais allez oui un peu quand même.			
Ch 94 : Oui alors il y avait même un sentiment d décontraction			

N 95 : Oui et j'ai pensé que pour le débat, et ce n'éta pas attentionnel c'est pas parce que je me suis dit a ben y'a Jean Luc qui arrive alors [rires]. Non j'ai c allez faites un cercle on se débrouille et on va vo Donc c'est naturellement qu'ils se sont mis comme ça			
Ch 96 : Oui c'est intéressant alors dans le débriefe c'e marrant mais alors je sais pas si c'est fait exprès ma ils ont pris les mêmes places que lors du débat			
E 97 : Ahh oui ah d'accord			
N 98 : Ah oui c'est vrai c'est marrant ça. Ben par qu'ils gardent leur			
E 99 : Leur territoire			
N 100 : Oui c'est ça leur territoire. Et c'est comme qu'ils s'installent en classe, c'est-à-dire que là sur cet période ils étaient installés là sur un côté de la salle mais ça bouge hein tu vois.			
E 101 : Oui c'est pas neutre			
Ch 102 : Oui alors N tu disais avant que tu trouva bizarre d'être au milieu d'eux là comme ça			

N 103 : Eh oui ouioui tout à fait alors euh ben oui j'avais eu une table devant moi tu vois je me serais m comme ça [il se montre adossé à la table] là donc da une attitude professorale. **Là mais en fait dans cet situation, j'étais au même niveau que les élèves. T vois A. qui est à côté de moi il est à la même taille qu moi physiquement. Eh euh ben on n'était pareil**.		Là mais en fait dans cette situation, j'éta au même niveau que les élèves. Tu vois qui est à côté de moi il est à la même tail que moi physiquement. Eh euh ben n'était pareil	
Ch 104 : Oui mais alors sur la façon de faire ?			
N 105 : Oui alors sur la façon de faire ça a impacté ou En effet parce que je dis pas que j'étais moi distributeur de la parole qu'avant non où moins da l'interprétation des normes parce que j'étais un pe dépassé parfois mais euh tu vois et heu parfois je m m'étais à discuter avec mon voisin tu vois ah oui alo toi tu penses quoi là c'est intéressant où je discuta sur ce qu'il venait de dire tu vois comme les élèves fo en fait parfois tu vois			
E 106 : Ah oui c'est bien ça c'est bien			
N 107 : Tu vois des petites apartés par moment tu vo Mais c'était pas tu vois enfin j'avais pas anticipé ava tu vois en définitive j'avais pas décidé de le faire ava tu vois c'est là quoi en fait. Si bien que cette attitude			
E 108 : Tu perdais ta stature en fait c'est ça oui en fait			

N 109 : 21.21 Oui c'est ça complètement. Et les élèv qui parlaient ils se rendaient compte qu'il y avait u effet miroir en fait tu vois [rires].			
E 110 : Ca impact comment la distribution de la parol			
N 111 : Oui en effet, complètement en fait. Je m'e suis rendu compte, parce qu'A. il parlait beaucoup, était actif. Et comme il a une opinion souvent tr forte, très tranchée tu vois			
Ch 112 : Oui donc malgré tout, et est-ce que vous av déjà une idée de la configuration du prochain débat Est-ce que ça va évoluer ou ?			
N 113 : Moi non parce qu'ils sont en demandent. sont impatients que tu reviennes. Non mais je vais l laisser faire comme ça comme ça vient			
Ch 114 : Et pour toi E. ?			
E 115 : Oui tout à fait. Je peux essayer de me mettre au milieu sans table et sans rien devant. Oui pourqu pas c'est à tenter oui			
Ch 116 : Oui après chacun il fait ce qu'il veut			
N 117 : Oui c'est une personnalité aussi en fait fa jamais rien faire qui va contre sa personnalité. Oui e effet parce que les élèves le voient c'est fake en fait.			

Ch 118 : 22.39 E. je sais pas si tu avais terminé là par que je te vois réfléchir			
E 120 : Oui non en effet parce que je réfléchissa parce que **je vais quand même leur demander d'écri tu vois là pour la situation. Parce que je considère qu cela pose la pensée, ça rassure. On a une table on un stylo** tu vois. Mais bon **je me rends compte qu c'est moi ça, c'est complètement moi je projette**		je vais quand même leur demand d'écrire tu vois là pour la situation […] considère que cela pose la pensée, rassure. On a une table on a un stylo	je considère que cela pose la pensé ça rassure. On a une table on a un sty
N 121 : Oui en fait alors ça c'est une question on en parlé ensemble de cet aspect.			
E 122 : **Parce que ça, je le projette à travers m personne, ce que je suis, je pense mes peurs aussi vois**		Parce que ça, je le projette à travers m personne, ce que je suis, je pense m peurs aussi tu vois	
N 123 : Oui et ce que tu penses aussi.			
E 124 : **Moi j'ai besoin d'une table un stylo une feuill Parce que j'aime bien gribouillé tu vois en mêm temps que je parle**.		Moi j'ai besoin d'une table un stylo u feuille. Parce que j'aime bien gribouillé vois en même temps que je parle	
Ch 125 : D'accord donc tu projettes tes normes ?			
	Pose la question de la trace écrite		

N 127 : Alors en effet quand on en a parlé avec E **je m suis vraiment demandé est-ce que le fait de pass par une petite phase écrite tu vois où on se pos individuellement ce n'était pas une étape nécessai où**	je me suis vraime demandé est-ce que fait de passer par u petite phase écrite vois où on se po individuellement n'était pas une étap nécessaire		
E 128 : Oui alors c'est qu'on s'interroge à chaque fo avec N. on a cette chance de pouvoir échang ensemble tu vois contrairement à toi en tout cas cet phase écrite c'est une idée. **Cela se fait dans le déb classique tu vois quand on demande aux élèves d faire une recherche documentaire**	Cela se fait dans débat classique tu vo quand on demande a élèves de faire u recherche documentaire		
C 129 : Oui			
N 130 : 23.44 Parce que je ne suis pas passé par cet phase là moi et c'est vrai qu'ils ont étaient jeté directement, et hop qu'en pensez-vous là et c'est par C'est peut-être une étape à franchir là.			
E 131 : C'est vrai			

N 132 : On voit bien quand on fait un oral ben là **on des élèves qui font des oraux là en STI2D en histoi géographie pour se préparer à l'épreuve orale de f d'année**. D'ailleurs en ce moment on les fait bosser l dessus et **je leur dis, le brouillon là passer par ur phase écrite c'est nécessaire parce que vous pos une idée là et même si vous ne posez que 2 ou 3 idé ça vous fait rentrer dans l'oralité et après vous lâch les notes et puis vous êtes dedans quoi**. C'est bo vous êtes dedans, alors je m'interroge là, en effet reste une question		on a des élèves qui font des oraux là e STI2D en histoire géographie pour préparer à l'épreuve orale de fin d'anne […] je leur dis, le brouillon là passer p une phase écrite c'est nécessaire par que vous posez une idée là et même vous ne posez que 2 ou 3 idées ça vous fa rentrer dans l'oralité et après vous lâch les notes et puis vous êtes dedans quoi	
E 133 : Moi **j'ai besoin de ça et apr professionnellement pour les élèves, je me dis que petite élève qui est comme ça là [E. montre ur gestuelle évoquant une posture physique fermée** Agya là tu vois		j'ai besoin de ça et apr professionnellement pour les élèves, je m dis que la petite élève qui est comme ça [E. montre une gestuelle évoquant ur posture physique fermée]	
Ch 134 : Oui je vois très bien			
E 135 : **Ben c'est euh ben c'est une façon de s déployer et puis d'écrire et elle aura son écrit quand je vais lui demander et toi, t'en penses qu elle n'a pas rien**		Ben c'est euh ben c'est une façon de s déployer et puis d'écrire et elle aura so écrit et quand je vais lui demander et to t'en penses quoi elle n'a pas rien	
N 136 : **Elle a un filet de sécurité**			Elle a un filet de sécurité
E 137 : Oui c'est ça, elle n'est pas sans rien bon ma c'est peut-être quelque chose qu'on peut démonter			

sais pas			
Ch 138 : Oui je sais pas, et toi C. est-ce que tu as u point de vue là-dessus ?			
C 139 : Ben j'ai l'impression que pour les petits **le fa d'avoir le récit au début des événements très précis avec le croquis ça les fait rentrer directement dan l'histoire de l'élève qui raconte. Et ils étaien vraiment dans la situation, complètement dedans**.			le fait d'avoir le récit au début d événements très précis là avec croquis ça les fait rentrer directeme dans l'histoire de l'élève qui raconte. ils étaient vraiment dans la situatio complètement dedans
Ch 140 : Oui c'est vrai			
C 141 : Alors eux l'écrit c'est encore compliqué, ils n maîtrisent pas encore l'expression écrite en collège.			
E 142 : Oui que là au lycée ça va vite			
C 143 : Et j'ai l'impression que **ce récit avec le croqu avaient aussi complètement cet atout parce qu'il l faisait rentrer directement dans la situation** et on l voyait un moment dire ahhh [C. dirige son indexe ve le haut, accompagné du regard comme pour signifi une prise de conscience], ahhh [C. dirige son inde vers le haut, accompagné du regard comme po signifier une prise de conscience], puis ahhh [C. dirig son indexe vers le haut, accompagné du regard comm pour signifier une prise de conscience] **et petit à pet ils construisaient leur pensée en même temps qu'il**			ce récit avec le croquis avaient aus complètement cet atout parce qu'il l faisait rentrer directement dans situation […] et petit à petit construisaient leur pensée en mêm temps qu'il y avait le récit d événements.

avait le récit des événements.			
N 144 : Ahh ouiiii d'accord			
Ch 145 : Alors, E. je te vois interrogative			
E 146 : Oui			
Ch 147 : Ben le récit c'est l'histoire que le jeu raconte à l'aide du croquis			
E 148 : Ah oui, d'accord je vois bien.			
Ch 149 : Oui alors c'est vrai qu'avez C. on est un peu e décalage par rapport à vous parce qu'on avait exploi le croquis déjà au mois de mai quand on a expérimen le dispositif du débat tel qu'on le préconise. Donc c coup on voit l'usage de ce croquis est plus présent qu chez vous par exemple, il est bien plus utilisé			
E 150 : Oui parce que **ce croquis moi il comment ben me gêne un peu notamment pour trouver ur question de départ permettant aux élèves de rentr dans le sujet**. Et je ne l'avais pas vu comme tu dis là		ce croquis moi il comment ben il me gêr un peu notamment pour trouver ur question de départ permettant aux élèv de rentrer dans le sujet	

que ça peut aider pour concentrer les élèves			
Ch 151 : Oui et par rapport au passage par l'écrit			
N 152 : Oui ben c'est sûr que là je comprends bien qu **ça peut libérer l'énergie en fait là où l'écrit ça pe peut-être limiter les idées oui d'accord je vois**			ça peut libérer l'énergie en fait là o l'écrit ça peut peut-être limiter l idées oui d'accord je vois
Ch 153 : Alors, je vous propose d'avancer ça, et o quitter cette histoire d'espace.			
C 154 : 26.33 Oui juste une chose, alors moi du cou après réflexion, j'envisage d'enlever les tables po essayer et voir ce que cela donne. Parce que j'avais d élèves bon alors là [montre l'image] on ne les voit pa là mais j'en avais deux ils étaient là vraiment tout gauche là. Qui ne sont pas rentrés dans le débat q n'ont pas participé ils ont un peu bavardé mais p tellement en fait et ils étaient occupés à regarder l ciseaux dans leur trousse, c'était vraiment fascina pour eux [rires] donc ne pas avoir de tables, pas o stylos c'est vraiment à tenter, vous m'avez bien inspi là. Parce que parfois je le fais, je pousse les tables et demande aux élèves de se mettre parterre quand projette quelque chose et là c'est vrai ben pour débat, j'aurai pu enlever tout ce qui gêne mais je va			

le faire et vraiment les mettre en cercle			
Ch 155 : Alors, c'est intéressant ce que tu dis parce qu **C. tu serais plutôt du type, bon je vais vite hen c'e juste pour simplifier, alors C. toi tu proposes de to enlever pour faciliter l'attention et par contre vou vous êtes au contraire plutôt dans l'optique d rajouter quelque chose, notamment une trace écri pour fixer l'attention ?**			[Synthèse: C. tu serais plutôt du typ bon je vais vite hen c'est juste po simplifier, alors C. toi tu proposes d tout enlever pour faciliter l'attention par contre vous vous êtes au contrai plutôt dans l'optique de rajout quelque chose, notamment une tra écrite pour fixer l'attention ?]
E 156 : L'écrit peut se faire sans les tables			
Ch 157 : Oui mais vous rajoutez quelque chose a dispositif ?			

N 158 : Oui non je ne rajouterai pas les tables mais o alors, la trace écrite mais à vous écouter j'ai entend vos deux points de vue ben je m'interroge sur pertinence et je suis très partagé en définitive. Alo faudrait peut-être qu'on revienne sur l'histoire d croquis qui, alors, oui je pense qu'il est sous-utili c'est vrai maintenant là je m'en rends compte et eu ben pour fixer l'attention c'est vrai je ne l'avais pas puis il y a cette dialectique croquis/écrit qui se dessi là y' a un truc			
Ch 159 : Ah ouii bien en effet à creuser			
C 160 : Après au niveau du développement cognitif ne sont pas du tout au même niveau là nos élève Peut-être qu'avec des grands pendre 5 minutes po rédiger quelques idées pourquoi pas je sais pas à vo en effet alors ok qu'est-ce que moiii j'en pense et po pas être influencé tu type ben pareil [imite les élève ça vaut aussi le coup d'essayer je sais pas			
Ch 161 : 28.20 Je propose de rentrer dans le premi extrait, je propose de démarrer par ord chronologique là avec C. alors est-ce que tu ve présenter en deux mots ta situation			

C 162 : Oui alors on cherchait une situation ur situation où la classe entière était concernée et c'éta difficile parce qu'on était en octobre et que la classe r se connaissait pas encore beaucoup en fait hein elle r vivait pas ensemble depuis longtemps cette classe. A final, on a pris une situation de l'année d'avant par que certains élèves de cette classe étaient dé ensemble avant. Et euh ils avaient vécu une situatio qui a démarré dans la cour où une fille avait frappé u garçon. Et la maîtresse, alors c'était pas le cœur de situation, et en classe avait jugé que c'était un fa insignifiant et ça avait indigné les garçons q trouvaient ça injuste parce qu'ils avaient attribué peu de réaction de la maîtresse au prétexte que c'éta une fille qui avait frappé un garçon. Et que si cela ava été l'inverse, un garçon auteur de coups, alors là ce aurait été un scandale et donc cela aurait tout chang Ils trouvaient que c'était injuste			
N 163 : Ah oui intéressant			
C 164 : Donc ils ont senti cette injustice de traiteme et ils n'osaient rien dire donc si bien qu'il devait y avo une indignation mais pas de prise de paroles. Et on vo bien que ça continue de les travailler.			
Ch 165 : Pas de débat avec la maîtresse ?			

C 166 : C'est ça, ils sont restés silencieux, ils en ont rie tiré mais cette indignation est restée très forte par que je trouvais que arrivé au mois d'octobre ils étaie encore très remontés			
	Programmation de la séance		
Ch 167 : 29.43 C'est çà alors on va visionner ah et thème c'était les discriminations ? C'est ça ?			
C 168 : Ah alors, **je voulais travailler sur harcèlement et en fait cela a débouché s complètement autre chose, ça interroge préparation**	**ça interroge préparation**	je voulais travailler sur le harcèlement en fait cela a débouché sur complèteme autre chose	
N 169 : Ah oui mais **nous aussi** hein E ?		nous aussi	
E 170 : Mais oui complètement, c'était annoncé pu on s'est retrouvé sur autre chose			
C 171 : **C'est hyper déstabilisant parce que prépares ton truc là, tes concepts sont là et tu te d ben quand ça va sortir hop tu vas pouvoir te rattrap avec ça, tes concepts et tu lances ton explication puis vlaa rien du tout finalement il faut vite raccrocher alors à quoi je sais pas mais on est un pe en surplomb quand même**		C'est hyper déstabilisant parce que prépares ton truc là, tes concepts sont et tu te dis ben quand ça va sortir hop vas pouvoir te rattraper avec ça, t concepts et tu lances ton explication puis vlaa rien du tout finalement	il faut vite se raccrocher alors à quoi sais pas mais on est un peu surplomb quand même
N 172 : [rires] oui même chose			

Ch 173 : Oui tous les trois en fait			
C 174 : Et là **ça te demande quand même de devo saisir des situations que t'avais pas vu ou envie d voir dans ce qui était annoncé, là la situation d départ, on est dans l'imprévisible** et			ça te demande quand même de devo saisir des situations que t'avais pas v ou envie de voir dans ce qui éta annoncé, là la situation de départ, o est dans l'imprévisible
E 175 : Oui alors ça c'est déstabilisant			
Ch 176 : Ouii et chez toi [E.] c'était très net c'est vr mais c'est intéressant parce que bon on s'en dou qu'il y a un écart entre les intentions de départ du pr et ce qu'ambitionne les élèves et pourtant v intentions pédagogiques de départ étaient bie précisées aux élèves, ils savaient les attendus et vo aviez tous les trois bien préparé le lancement du déba			
C 177 : Oui alors c'est pas qu'on se trompe sur l enjeux mais disons **il y a bien autre chose derrière l situations que ce qu'on attribue**			il y a bien autre chose derrière l situations que ce qu'on attribue
E 178 : Et nous on ne le sait pas			
C 179 : Oui on ne voit pas ces choses			
	Réflexions sur la posture de l'enseignant dans le débat		

Ch 180 : Alors on y va premier extrait (visionnage) voi je propose d'arrêter là puis après on va voir ce que ce donne plus loin là alors C. est-ce que tu arrives retrouver tes intentions là sur cet extrait ?			
C 181 : 37.23 Moi alors en fait, **je voulais partir d leurs intentions de départ parce que je voulais qu' mettent des mots sur ce qu'ils avaient ressenti à moment là et ce qu'ils ont un mal fou à faire par qu'ils sont tout de suite dans le jugement. Donc voulais les faire travailler sur le vocabulaire là savoir s'ils savaient l'exprimer ce n'était pas le cas** après j'ai essayé de rameuter les autr désespérément en disant: "est-ce qu'il y a quelqu'u qui" enfin pour qu'ils participent mais au final il n avait personne jusqu'au moment où là ça commença à venir en me disant qu'il y aurait peut-être quelqu'u qui va apporter des éléments pour aller un peu plu dans: "qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation?"		je voulais partir de leurs intentions d départ parce que je voulais qu'ils mette des mots sur ce qu'ils avaient ressenti à moment là et ce qu'ils ont un mal fou faire parce qu'ils sont tout de suite dans jugement. Donc je voulais les fai travailler sur le vocabulaire là et savoir s' savaient l'exprimer ce n'était pas le cas	
Ch 182 : D'accord, est-ce que cela évoque des chos pour vous, ça vous parle E. je sais pas si tu as un poi de vue			
E 183 : Alors, moi ça me parle, ça me fait écho p rapport au fait que **les élèves parlent, ils raconte racontent des choses, c'est pas un jugement** hein		les élèves parlent, ils racontent raconte des choses, c'est pas un jugement	
C 184 : Oui oui			

E 185 : Et j'ai une l'impression que là dans ce qu'on vu, on était dans une situation où là comme tu l' annoncé avant l'historie de la fille qui a traité et c'e pas juste et du coup ils basculent dans **ils raconte des choses et ils n'osent pas aller plus loin, montrer enfin se dévoiler un peu plus**. Parce que là, y avait deux choses là totalement différentes alo chapeau là parce que ton attitude, ta posture sur table elle reste la même, tu n'as pas l'air embarras pas du tout tu montres rien		ils racontent des choses et ils n'osent p aller plus loin, se montrer enfin se dévoil un peu plus	
C 186 : Mais en fait je suis vraiment dans la merde là			
E 187 : Mais ça ne se voit pas			
N 188 : Oui c'est vrai			
C 189 : 39.00 Alors il y a effectivement deux situation celle qui se passe dans la cour et qui devait faire l'obj du débat et celle dans la classe. Et là, **j'ai dû faire u choix. Au final, je n'ai pas choisi le harcèlement j' choisi la discrimination** et à l'autoconfrontation j' remarqué que mince ben le harcèlement là au vu d éléments je vais mettre des élèves en difficulté donc n'ai pas choisi du tout ça parce que je ne savais au fin pas du tout comment j'allais gérer ça. En plus, j'ai ple d'éléments qui me manquent donc ça me mettra aussi en difficulté. **J'avais pas l'impression d'avoir tou les éléments pour pouvoir gérer, et en faire émerg des enjeux pour le cours**. Le gamin ben je ne sais p		j'ai dû faire un choix. Au final, je n'ai p choisi le harcèlement j'ai choisi discrimination […] J'avais pas l'impressio d'avoir tous les éléments pour pouvo gérer, et en faire émerger des enjeux po le cours	

qui sait donc il y a plein de zones d'ombres. Alors, pars sur la discrimination, enfin de ce que les élèv pensent être de la discrimination alors c'et sûr qu bon ben là aussi je suis en difficulté parce que ben maîtresse c'est enfin je parle contre les profs là. C'e pas non plus très cohérent			
E 190 : Oui parce qu'en plus, il n'y a pas eu de coupu là dans le débat ça vient naturellement en fait, c'e bizarre parce que c'était une autre situation au déb donc là tout tombe dans le rapport maîtresse enfant			
N 191 : Oui rapport à l'adulte			
E 192 : C'est ça le rapport à l'adulte et la gamine là el te ramène à travailler le rapport garçon fille			
C 193 : Oui c'est ça			
E 194 : Et toi ça ne se voit pas c'est vrai, je sais pas toi tu vois ça aussi			

N 195 : En fait, là pour le moment, dans cet séquence là on est dans un pur moment de descriptio des situations, des ressentis, voilà. Moi aussi, je su très surpris car tu as pleinement l'air de maîtriser alors que moi là si j'avais été dans cette situatio j'aurai été un peu perdu même un peu beaucoup par que je ne sais pas du tout de ce que je ferai de tou cette matière qui, enfin ne part pas dans tous les se parce qu'on reste dans les problématiques de violen quand même euh mais je ne saurai pas quoi faire d toute cette matière j'aurai l'impression d'être un pe comment dire et ça m'arrive à certains momen durant les débats **d'être une sorte de réceptacle situations pas à idées** mais à histoire en fait et surto chez les petits ça marche bien parce qu'ils ont toujou des histoires à raconter bon ok et **c'est peut-être ça posture du prof**			d'être une sorte de réceptacle situations pas à idées […] c'est peu être ça la posture du prof
E 196 : Ben oui suis d'accord. Et là maintenant on demande ben: "on en fait quoi?"			
	La question du rythme et les évocations des histoires de vie des élèves		
N 197 : C'est ça **et c'est long**		et c'est long	
Ch 198 : Oui alors ce qui apparaît dans les trois déba c'est effectivement une certaine forme de lenteur à u moment donné			

C 199 : Exactement, c'est ça, **de la lenteur**		de la lenteur	
Ch 200 : Presqu'**une sorte de suspension**		une sorte de suspension	
C 201 : Oui mais je trouve que **lors du tout premi débat qu'on avait fait l'année dernière ça m'éta apparu comme un temps hyper long et ineffica** c'est-à-dire qu'**on n'est pas dans l'effica pédagogique du coup alors que c'est quand même qu'on nous demande**, là on a tendance à amener d éléments de	on n'est pas da l'efficace pédagogiq du coup alors que c'e quand même ce qu'o nous demande	lors du tout premier débat qu'on avait fa l'année dernière ça m'était apparu comm un temps hyper long et inefficace	
Ch 202 : De ?			
C 203 : De fond en fait, alors que **d'habitude on e dans une logique ou une recherche d'efficaci pédagogique alors on lance des trucs et dès que rame ben comme on sait où on veut aller on fa avancer les choses, on voit les étapes, on se dit ok sont en train de passer cette étape je vois bien l** alors **là on a l'impression qu'il y a un moment où stagne**	d'habitude on est da une logique ou u recherche d'efficaci pédagogique alors lance des trucs et d que ça rame b comme on sait où veut aller on f avancer les choses, voit les étapes, on dit ok ils sont en tra de passer cette étape vois bien là	là on a l'impression qu'il y a un mome où ça stagne	
N 204 : **Un moment de flottement**		Un moment de flottement	

C 205 : 41.31 Et c'est compliqué, c'est compliqu d'évaluer le temps qu'on va passer sur ce moment en fait parce que finalement c'est tu creuses un peu, ont tous quelque chose à raconter toujours ceux q prennent la parole ben c'est parce qu'ils le veule bien, d'autres se taisent mais si on faisait un tour c table ils auraient tous un truc à dire. Voilà, est-ce qu faut tous les entendre et tout laisser dire pour faire u tri sur celles qui sont signifiantes et que tu peux fai évoluer vers un concept là où tu t'arrêtes au bout de 3 et tu frustres les autres, est-ce que si tout le mond veut parler tu fais une heure où tous parlent puis tries bref oui c'est compliqué comme histoire.			
Ch 206 : Est-ce que tu penses qu'on pourrait s'e passer de tout ça ? De cette histoire d'évocation d histoires de vie des élèves ?			
C 207 : Non pour moi c**lairement non parce que c'e ce qui les rattache les uns aux autres, clairement no D'ailleurs, nous on n'a pas posé de question a départ, on a raconté une histoire puis chacun s'e accroché à ce fil et ça a donné naissance au débat**. **c'est ce qui les rattache à la situation et qui fait le lie avec et bien moi j'ai vécu ça et ça etc et en fait permet de faire groupe**		clairement non [on ne peut pas se pass des évocations des histoires de vie d élèves] parce que c'est ce qui les rattach les uns aux autres, clairement no D'ailleurs, nous on n'a pas posé d question au départ, on a raconté un histoire puis chacun s'est accroché à ce et ça a donné naissance au débat	c'est ce qui les rattache à la situatio et qui fait le lien […] ça permet de fai groupe
Ch 208 : Oui là c'est peut-être une histoire de milieu d vie qui apparait je sais pas			

C 209 : Oui **c'est comme un temps d'ancrage qui fa sens**. Et je trouve que là tu vois je les ai eu en clas lundi ben on aurait une parole bien plus libér maintenant. Ils ont des histoires en commu maintenant ce qui n'était pas le cas en octobre. Par qu'on voyait bien qu'ils n'avaient pas confiance les u aux autres. Ils ne savaient pas ce qu'ils pouvaient di les uns aux autres c'est vrai ça ce voit.			c'est comme un temps d'ancrage q fait sens
Ch 210 : Et cette histoire de lenteur il y en avait ple dans vos débats en fait.			
E 211 : Oui énorme et d'ailleurs je suis d'accord avec que tu dis C., cette histoire de lenteur puis ces histoir dont, c'est vrai, on ne sait plus quoi faire, **c'e nécessaire, ça fait sens** c'est juste			c'est nécessaire, ça fait sens
N 212 : 43.39 Oui enfin **on a tous l'impression qu c'est très lent en fait qu'il y a des pauses où on do remplir des vides et ça nous fait un peu ça nou désarçonne** mais		on a tous l'impression que c'est très le en fait qu'il y a des pauses où on do remplir des vides et ça nous fait un peu nous désarçonne	
E 213 : Moi ça me rassure pas de voir que ben oui ne part pas dans tous les sens, que cela ne bouillonn pas, j'imaginais que ça allait bouillonner et que partirait dans tous les sens tu vois alors que là c'e superposé là			
N 214 : Oui que ça parte oui mais ça c'est not imaginaire qui est très structuré. On sait bien qu'il e			

très structuré en fait aussi et que ça y va			
E 215 : Oui et que tu as toutes les réponses en fait			
N 216 : Oui c'est ça mais c'est bien ce que tu as d [s'adresse à C.], **tu as donné plus de sens à cet forme de lenteur là ces blancs, et à tout ce magma d ce qui se racontait là et auquel je ne savais pas qu penser**. Et **c'est vrai là je comprends mieux que permet de créer une sorte de milieu commun partagé voilà** et euh j'y vois beaucoup plus d'intér maintenant à ces formes de prise de paroles en fait **raconte ce que j'ai vécu, je fais un lien av l'expérience des autres, elle est un peu différen mais je suis dans le même domaine**, je ne suis p hors sujet, oui [silence] c'est vrai. C'est pas bête par qu'au début franchement alors là tout ça ca m paraissait tellement ben tellement vide et sans intéré Ohh la laaaa chacun raconte sa vie.		tu as donné plus de sens à cette forme d lenteur là ces blancs, et à tout ce magn de ce qui se racontait là et auquel je n savais pas quoi penser	là je comprends mieux que ça perm de créer une sorte de milieu commu et partagé voilà[…] je raconte ce qu j'ai vécu, je fais un lien av l'expérience des autres, elle est un pe différente mais je suis dans le mêm domaine
E 217 : Oui parce que **c'est en lien avec la questio c'est intégré**			c'est en lien avec la question, c'e intégré
C 218 : Oui **c'est en perspective clairement** puis ça m parle aussi à moi personnellement ça ne me laisse p indifférent			c'est en perspective clairement
Ch 219 : Euh c'est-à-dire ?			

C 220 : Ben **parfois des histoires résonnent aussi av les miennes et parfois ben je donne de l'intérêt aus parce que ça fait écho alors qu'à d'autres moment et on l'a vu durant l'autoconf d'autres élémen passent, sans que je les accroche pour en fai quelque chose**		parfois des histoires résonnent aussi av les miennes et parfois ben je donne d l'intérêt aussi parce que ça fait écho alo qu'à d'autres moments, et on l'a vu dura l'autoconf d'autres éléments passent, sa que je les accroche pour en faire quelqu chose	
N 221 : Oui c'est vrai et pour revenir à ce qu'on disa ben tu vois moi **là quand j'ai regardé cet extrait là me disais oh la laa ça n'a pas de sens, aucun intérêt**		là quand j'ai regardé cet extrait là je m disais oh la laa ça n'a pas de sens, aucu intérêt	
Ch 222 : Aucun intérêt ?			
N 223 : Oui **sur le plan pédagogique, francheme mais là je vois bien oui. Parce qu'on ne sait jama quoi en faire et tel que tu l'as décrit là [s'adresse à C ben c'est clair, il est vraiment là l'intérêt**, non c'e bien j'avais pas vu ça		sur le plan pédagogique, francheme mais là je vois bien oui. Parce qu'on ne sa jamais quoi en faire et tel que tu l'as déc là [s'adresse à C.] ben c'est clair, il e vraiment là l'intérêt	
E 224 : Oui puis rappelons-nous que ce ne sont que d petits, ils sont en 6èmes, ils ne peuvent pas enco avoir un niveau d'analyse approfondi ils sont au débu			
C 225 : Ils se rattachent vraiment à du vécu.			

Ch 226 : Alors là on est vraiment sur des questions d fond je crois c'est bien que là il y a quelque chose q se passe alors que durant les autoconfrontatio simples, cela vous mettez vraiment en difficulté, alo que là on gagne en sens comme vous dites			[on est vraiment sur des questions d fond je crois c'est bien que là il y quelque chose qui se passe alors qu durant les autoconfrontations simple cela vous mettez vraiment e difficulté, alors que là on gagne en se comme vous dites]
N 227 : Ben je viens de le redire [rires] je remercie de nous avoir éclairé [rires]			
Ch 228 : Oui ce moment suspendu il est peut-êt beaucoup plus utile en fait			
E 229 : A faire le lien entre les élèves et créer ce lie entre eux et pas avec nous			
	Place du savoir dans le débat? (faire leçon avec le programme d'EMC?, quel savoir scolaire?)		
Ch 230 : Alors on va aller un peu plus loin là et on voir ce que cela va donner [visionnage]			
E 2 : 50.06 Ouah chapeau			
N 231 : Ouahh super vraiment ben c'est ce que moi n'ai pas fait			
E 232 : Bravo			

C 233 : Bon mais c'était déjà le 2ème débat parce qu **le 1er on avait vraiment passé beaucoup de temp avec le croquis tu te rappelles [s'adresse au Ch.] pu j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose d global qui puisse faire leçon avec le programm d'EMC à partir de leur truc. Et pour le 2ème déb c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes c situations avec des concepts quelque chose qui e réutilisable après qui fasse: "savoir scolaire"**	faire leçon avec programme d'EMC	le 1er [débat] on avait vraiment pas beaucoup de temps avec le croquis tu rappelles [s'adresse au Ch.] puis j'ava vraiment eu du mal à tirer quelque cho de global qui puisse faire leçon avec programme d'EMC à partir de leur truc. pour le 2ème débat c'était mon objec vraiment hein c'est-à-dire que je me su vraiment dit comment j'allais relier tout ces situations avec des concepts quelqu chose qui est réutilisable après qui fass "savoir scolaire"	
E 234 : Ton objectif c'était vraiment de ramener savoir			
C 235 : Parce que moi enfin **le 1er débat j'éta justement gêné par cette phase qui fait récit, c'e vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que je ne suis pas en train de mener une thérap de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on atter de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC u moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedan** c'est-à-dire que j'y avais réfléchi comment je pourra faire		le 1er débat j'étais justement gêné p cette phase qui fait récit, c'est vacheme bien de leur faire raconter mais c'est-à-di que je ne suis pas en train de mener u thérapie de groupe avec les élèves. C'e pas ça qu'on attend de nous. Il faut bi que je fasse de l'EMC un momer comment je vais mettre de l'EMC dedans	
E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment			

C 237 : Alors, le vocabulaire c'est bien mais comme faire alors j'ai un atout là dedans c'est à dire que Y. vraiment un niveau d'abstraction et c conceptualisation supérieur aux autres et qui me d "Et ben oui madame on est égaux en droits" et là j' dit oui oui oui alors là c'est génial. Et donc je me su appuyé sur lui lors de la 2ème partie alors qu'il n'ava pas beaucoup parlé lors de la 1ère parce qu'il n'éta pas vraiment dans le récit mais par contre il a sorti tou les concepts dont on avait besoin et lui il m'a sauvé e fait si non c'est moi qui aurais dû les dire et l appliquer à la situation mais c'est pas sûr que ce aurait été assimilé de la même façon alors que là c'e un élève qui dit et bien oui on ne peut pas faire parce qu'on est égaux en droits			
N 238 : Est-ce que je peux réagir là ?			
Ch 239 : Oui			
N 240 : 52.06 Parce qu'**au fond on se retrouve là dan une situation presque classique de cours en fait où c est parti d'une étude de cas à une mise e perspective à la fin** et c'est vrai pour nous on a tout d suite réagi en disant ouah ben c'est bien, c'est génia **Parce que tout de suite on retrouve nos repère d'enseignant**			au fond on se retrouve là dans un situation presque classique de cours e fait où on est parti d'une étude de c à une mise en perspective à la fin [. Parce que tout de suite on retrouv nos repères d'enseignant
C 241 : On se reconnait dedans			

N 242 : Oui alors **les mots, les concepts et donc ur forme un peu plus académique** alors que c'e quelque chose que nous on cherchait à faire mais on est pas parvenu [rires] c'est clair on a pas réussi l'atteindre mais **je m'interroge tout de même si c objectif n'est pas caduque**. A mon avis, et terminerai rapidement là-dessus, est-ce qu'on do forcément suivre cette formule là et arrivé à ça c pas ? Je précise, **est-ce que le savoir ne doit pas êt un peu plus dilué tout au long du débat et à moment là d'être un peu plus émietté? Donc oui av ce risque là aussi d'émiettement et à ce moment cela n'apparaît pas comme une forme de savoir po les élèves** alors les grands auraient peut-être une aut perception parce qu'ils se diraient ah ça y est le prof arrive avec ses savoirs, avec ses concepts			les mots, les concepts et donc ur forme un peu plus académique […] m'interroge tout de même si c objectif n'est pas caduque […] est-c que le savoir ne doit pas être un pe plus dilué tout au long du débat et à moment là d'être un peu plus émiette Donc oui avec ce risque là aus d'émiettement et à ce moment là ce n'apparaît pas comme une forme savoir pour les élèves
C 243 : Oui **c'est vrai, ça fait très "cours"**		c'est vrai, ça fait très "cours"	
N 244 : Bam on l'écoute quoi			
Ch 245 : Et donc, alors pour te suivre qu'est-ce qu'c gagne et qu'est-ce qu'on perd j'ai envi de demander finalement ?			
N 246 : Ah j'en sais rien, je m'interroge, je ne sais p quelle est la meilleure approche et si il y en a ur parce que c'est peut-être aussi par la force des chos qu'on se retrouve à faire ses choix dans ce type moment là, situation que nous on jugerait pour le cou		0	

comme meilleure d'un point de vue pédagogique idéale même			
E 247 : Moi je dirais ce que tu as dis depuis le déb c'est-à-dire, **on aime bien parce qu'on se retrouv dans la situation d'un cours classique étude de ca puis mise en perspective. Bon d'accord mais disons i c'est déjà étude de cas avec un « s » parce que c'e étude de tout leurs cas. Et donc, je trouve qu'o avance tout de même par rapport à l'étude de ca ordinaire que le prof pose voilà hop je vous donn une étude et on travaille, là on part de leurs cas à eu donc de leurs vécus. Et pourquoi je disais que trouvais cela impressionnant c'est parce que je su persuadé, pour l'instant je n'ai pas changé d'avi qu'on ne peut apprendre à connaitre enfin à viv que si on a du vocabulaire qui est celui qui est plaqu sur une situation et que ce vocabulaire là, un crime un crime, a la même définition pour tous**. Par exemp discrimination, il faut la même définition pour tous. C mot là il va falloir qu'ils l'apprennent. On peut lâch une fois mais il doit être repris à un autre mome pour qu'à la fin de l'année ils savent. Alors tu vo quand je vois ton boulot sur les discriminations, ce m là en 6ème c'est extraordinaire. Et comm discrimination, c'est pareil. Il faut qu'on ait tous même définition, une discrimination ce mot là, il falloir qu'ils l'apprennent quitte à le lâcher une fo			on aime bien parce qu'on se retrouv dans la situation d'un cours classiqu étude de cas puis mise en perspectiv Bon d'accord mais disons ici c'est dé étude de cas avec un « s » parce qu c'est étude de tout leurs cas. Et don je trouve qu'on avance tout de mêm par rapport à l'étude de cas ordinai que le prof pose voilà hop je vo donne une étude et on travaille, là o part de leurs cas à eux donc de leu vécus [...] je suis persuadé, po l'instant je n'ai pas changé d'av qu'on ne peut apprendre à connait enfin à vivre que si on a du vocabulai qui est celui qui est plaqué sur ur situation et que ce vocabulaire là, u crime et un crime, a la même définitio pour tous

mais à la fin de l'année, ils le savent je trouve extraordinaire de lancer les mots comme ça.			
C 248 : Bon moi je ressens ça comme ça, on est pa enfin on en a déjà parlé, on est parti du sens inver car on ne fait jamais ça de dire aux élèves mais qu'es ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses sa que nous on ramène les choses là allez bla bla bla là es dans un résume là. Moi **je pense qu'il faut résume Parce que si on ne fait pas un moment notre rôl**			je pense qu'il faut résumer. Parce qu si on ne fait pas un moment notre rôl enfin je me pose la question hein, si c n'est pas à un moment ou un aut ramené à notre statut, à notre rô quelle est donc notre légitimité, quel

enfin je me pose la question hein, si on n'est pas à u moment ou un autre ramené à notre statut, à not rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autori on peut avoir?			autorité on peut avoir?
N 249 : 55.35 Tu le fais pendant la séance			
E 250 : Oui mais tu es animateur, tu n'es p enseignant là			
N 251 : Oui alors, bon alors je trouve ça formidab hein vraiment mais je m'interroge très sérieuseme sur			
Ch 252 : Alors, bon le but n'est pas d'uniformiser hei chacun peut avoir son point de vue			

N 253 : Oui tout à fait d'accord. **Le but n'est p d'uniformiser** tout à fait d'accord. Mais je trouve très bien, c'est peut-être très efficace. Mais **je n demande que passer par l'autre biais: "tiens vou parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je n sais pas si vous le connaissez?", tiens là discriminatio et on ramène le savoir puis on passe par une aut situation, un autre concept je ne suis pas certain c'est nécessaire de passer pas un résumé comme vou dites. Au fond, une situation est énoncée puis passe par un mot ou concept explicité puis on repa comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer p un moment de résumé comme ça qui fait tr professoral mais qui casse l'expression des élèves. O les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer métier d'élèves et ça ils savent faire**.		Le but n'est pas d'uniformiser	je me demande que passer par l'aut biais: "tiens vous parlez de ça, il y a u mot qui correspond à ça, je ne sais p si vous le connaissez?", tiens discrimination et on ramène le savo puis on passe par une autre situatio un autre concept je ne suis pas certa si c'est nécessaire de passer pas u résumé comme vous dites. Au fon une situation est énoncée puis passe par un mot ou concept explici puis on repart comme ça, je ne sais p si on a besoin de passer par u moment de résumé comme ça qui fa très professoral mais qui cas l'expression des élèves. On les sort leur histoire de vie pour les fai rejouer le métier d'élèves et ça savent faire
Ch 254 : Là il y a beaucoup de choses, merci vraime pour ces éléments très riches. On voit bien qu'o navigue au cœur de la problématique. Faut-il just mais je mets des guillemets à « juste » épingler l concepts dans les histoires énoncées et suivre un fi Où est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou d résumé comme vous dites? Franchement moi je ne sa pas.			[Faut-il juste, mais je mets d guillemets à « juste » épingler l concepts dans les histoires énoncées suivre un fil? Où est-ce qu'il faut d moments de synthèse ou de résum comme vous dites?]

C 255 : **Ce serait intéressant de savoir si un élève e capable de faire ça. De leur demander de faire d synthèses et voir si, comme tu dis, les élèv épinglent des concepts sur des situations vécues. sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à deux élèv de noter les mots importants et ensuite de faire u synthèse** à la fin du débat.			Ce serait intéressant de savoir si u élève est capable de faire ça. De le demander de faire des synthèses voir si, comme tu dis, les élèv épinglent des concepts sur d situations vécues. Je sais pas. Tu vo on pourrait proposer à deux élèves noter les mots importants et ensui de faire une synthèse
E 256 : Alors ça oui, très intéressant ça c'e vachement bien			
N 257 : Alors ça c'est pas mal			
C 258 : Et ils ont fait tout du début à la fin			
N 259 : Et **là on a l'impression en tant que prof d'avo fait son job mais je me pose la question, mais ça c'e l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire d personnalité parfois je me dis en EMC: "Est-ce que ne vais pas un peu lever le pied sur le job, je ne peu pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a d notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront p bon tant pis**		là on a l'impression en tant que pr d'avoir fait son job mais je me pose question, mais ça c'est l'affaire de, enf c'est vraiment une histoire de personnali parfois je me dis en EMC: "Est-ce que je vais pas un peu lever le pied sur le job, ne peux pas tout faire je ne peux pas to dire?" Ben il y a des notions qui arrivent d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis	
C 260 : Oui c'est vrai			

N 261 : Hum **je me suis retrouvé dans une tel situation quand je me suis retrouvé avec une élèv qui m'a parlé de domination masculine** ce n'est p moi qui l'ai amené c'est elle qui a parlé de ça, je lui demandé ce qu'elle entendait par dominatio masculine. Bon alors **je n'ai pas fait de résumé de ça la fin en disant: "Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'es ce qu'on a appris? Alors dans ma formatio professionnelle, je suis sorti de là en disant oua qu'est-ce que je suis nul vraiment** parce que je ne su pas passé par cette phase: "Alors rappelez vous là, faut se souvenir de ça de ça de ça de ça tak tak tak"		je me suis retrouvé dans une telle situatio quand je me suis retrouvé avec une élèv qui m'a parlé de domination masculi […]"Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est- qu'on a appris? Alors dans ma formatio professionnelle, je suis sorti de là en disa ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment	
C 262 : Oui **c'est la phase qui nous légitime**		c'est la phase qui nous légitime	
Ch 263 : Alors, justement superbe transition, je m propose de passer au visionnage d'un extrait du déb de N. Et, mais c'est vraiment le hasard, en fait N. que tu viens d'énoncer eh ben c'est cet extrait que j' pris pour travailler ensemble [visionnage]			
C 264 : 1.02.36 Moi c'est la place des filles q m'interroge là. Il y en a une qui n'est pas du to écouté c'est la petite brune à droite là hors champ			
N 265 : Aliah			
C : 266 Et il y en a une qui quand elle prend la parol elle la prend, elle se pose, elle attend puis il y a u silence incroyable.			

N 267 : Oui alors ce n'est pas toujours le cas, mais e revanche c'est un groupe où la parole masculin d'ailleurs je leur dis un moment là, je m'arrête pour ç on jette un regard sur le débat, et je leur fa remarquer: " Vous avez vu là les garçons prenne souvent la parole?" et justement là on parlait d discriminations tout ça, et le trio, quatuor qui a là très peu parlé sauf lors du deuxième débat où la jeu fille au milieu a commencé à poser le terme d domination masculine.			
	Le rôle de l'animateur ou de l'enseignant/la distribution de la parole		
Ch 268 : Et là du coup si on interroge le rôle du coup d l'animateur ou de l'enseignant pour reprendre vot discussion, je sais enfin comment tu			
N 269 : Ben euh on voit bien **moi là ben on revient s la question de la transmission du savoir si on veut. l je, sur la transmission du savoir là précisément, je r maîtrise rien. Rien du tout, y'a vraiment des chos très intéressantes, y'a de la matière et tout, il y en un qui parle de la femme et de la sexualité. Je sa que c'est du sexisme mais bon, je dis rien, parce qu je vais pas écraser les échanges, il y a la question d normes qu'on s'applique dans l'espace à certai endroits** voilà		moi là ben on revient sur la question de transmission du savoir si on veut. Là je, s la transmission du savoir là précisément, ne maîtrise rien. Rien du tout, y'a vraime des choses très intéressantes, y'a de matière et tout, il y en a un qui parle de femme et de la sexualité. Je sais que c'e du sexisme mais bon, je dis rien, parce qu je vais pas écraser les échanges, il y a question des normes qu'on s'appliqu	

		dans l’espace à certains endroits	
Ch 270 : Voilà, oui pendant l’autoconf c’est une pha où tu disais que tu étais déstabilisé			
N 271 : 1.04.30 Oui enfin je crois que **j’étais déstabili tout le temps moi, hors de la sphère de confort c’e sûr [rire collectif] alors parfois je les laisse dire, puis les relance**. Quand quelqu’un formule une opinion he		j’étais déstabilisé tout le temps moi, ho de la sphère de confort c’est sûr [ri collectif] alors parfois je les laisse dire, pu je les relance	
E 272 : Je trouve que tu es très présent			
N 273 : Quand quelqu’un formule une opinion, hur **c’est l’idée de faire reformuler, pousser les autres formuler aussi une opinion pour voir s’il peut y avo une nuance** ou je sais pas quoi.		c’est l’idée de faire reformuler, pousser l autres à formuler aussi une opinion po voir s’il peut y avoir une nuance	
E 274 : Oui je disais que **tu es très présent**		tu es très présent	
N 275 : Oui tout à fait là **je parle beaucoup**		je parle beaucoup	
C 276 : Mais alors la question c’est: **"Est-ce qu’il fa faire parler absolument faire parler ces filles qu’o entend pas?**", **parce qu'en cours quand même, not objectif c'est que tout le monde participe, c'e**	parce qu'en cou quand même, not objectif c'est que to le monde particip	"Est-ce qu’il faut faire parler absolume faire parler ces filles qu’on entend pas?	

normal quoi	c'est normal		
N 277 : Ah non non non, je crois pas			
C 278 : Est-ce qu'on fait un tour de table pour qu chacun puisse prendre la parole et que chacun puis avoir son opinion, est-ce qu'on accepte que chacu puisse se mettre à l'extérieur du débat parce que sujet les met trop mal à l'aise ou parce qu'ils veule pas y participer pour x ou y raisons? Voilà est-ce qu'c laisse la domination masculine de la parole mais pense que c'était bien ce que tu as fait en disant: "Sto là, regardez ce qui se passe"?			
N 279 : **Je pense qu'il faut le signifier c'est tout**		je pense qu'il faut le signifier c'est tout	
C 280 : Voilà STOP c'est ça, hop hop hop voilà ce qui s passe pour une prise de conscience, je sais pas			
N 281 : Non			
C 282 : Non **je ne pense pas non plus qu'il faille forc la parole**			je ne pense pas non plus qu'il fail forcer la parole
N 283 : **Il faut laisser faire le groupe, vivre le group Là j'avais ressenti le besoin de leur montrer comme fonctionnait ce groupe tout de même au bout d'u moment voilà. Ca n'a pas poussé ces gamines**			Il faut laisser faire le groupe, vivre groupe. Là j'avais ressenti le besoin d leur montrer comment fonctionnait groupe tout de même au bout d'u moment voilà. Ca n'a pas poussé c

prendre plus la parole non j'ai respecté leur choix			gamines à prendre plus la parole nc j'ai respecté leur choix
Ch 284 : Je sais pas comment vous vous seriez vu réag là durant cette séquence forte parce que des chos fortes ont été dites, femme égale sexualité, le rôle d la femme. Même cette seule fille à qui tu dis: " Be vous êtes scandalisée là?" et elle qui répond et be non			
C 285 : Moi je me serais appuyé sur le grand là-bas q dit que c'est du sexisme mais c'est comme ça. Faut l demander d'en dire plus			
E 286 : Oui c'est ça, moi aussi je crois. **J'aurais pris mot, oui j'aurais pris le mot: "Et ben définit le alors"**		J'aurais pris le mot, oui j'aurais pris le mc "Et ben définit le alors"	
N 287 : Ben on l'avait fait ça, c'est pas dans cet séquence là mais cela a été fait			
C 288 : **Je serais allé sur les normes, les règles, c'e interdit par qui ? Et c'est comme ça**		Je serais allé sur les normes, les règle c'est interdit par qui ? Et c'est comme ça	
E 289 : Oui mai bon en seconde. Alors ça on en a par le fait d'être scandalisé sur quelque chose. Parce qu **l'homophobie par exemple ce gamin qui dit: "Ben ou c'est normal l'homophobie". On en a parlé avec N. alors avec ce genre de chose ça nous fait avancer, e**			l'homophobie par exemple ce gam qui dit: "Ben oui, c'est norm l'homophobie". On en a parlé avec et alors avec ce genre de chose ça no fait avancer, est ce qu'il faut y all

ce qu'il faut y aller frontalement, tu vois, c'est interd voilà et tout est dit, c'est descendant non je crois pas			frontalement, tu vois, c'est interd voilà et tout est dit, c'est descenda non je crois pas
C 290 : Non c'est-à-dire que mais par contre **je ser peut-être allé du côté de la Loi tu vois, que dit la l là, nous on peut penser quarante milles choses ma on est réglé par la loi, c'est-à-dire que moi ça m rassure beaucoup de faire ça, quand je su désarçonné hop je me rattache à ça. Je me retranch derrière oui c'est ça, me retrancher derrière la lo Quelque part je me dis que la position personnelle ce que dit la loi c'est deux positions différentes. C peut avoir des valeurs qui sont tout à fait dans l valeurs républicaines ou pas du tout, voilà, mais qu la Loi elle est au cœur de la république**, ça c'est à dire			je serai peut-être allé du côté de la L tu vois, que dit la loi là, nous on pe penser quarante milles choses mais o est réglé par la loi, c'est-à-dire que m ça me rassure beaucoup de faire ç quand je suis désarçonné hop je m rattache à ça. Je me retranche derriè oui c'est ça, me retrancher derrière loi. Quelque part je me dis que position personnelle et ce que dit la l c'est deux positions différentes. C peut avoir des valeurs qui sont tout fait dans les valeurs républicaines o pas du tout, voilà, mais que la Loi el est au cœur de la république
E 291 : Mais alors du coup c'est ça ce qu'il faut faire ?			
C 292 : Alors là moi j'en sais rien du tout			
E 293 : Moi j'avais bien compris que le débat c'est eu voilà. C'est le débat il y a des choses qui sortent voil Moi j'avais compris que c'est l'expérience qu'il fa solliciter et que ça là que dit la loi c'est l'étape d'après			

C’est mon H3. Où alors, on est toujours entre se pos plein de questions je sais pas, je sais plus			
C 294 : Parce qu’**un débat d’opinion ça fait PMU qu tu vois je trouve qu’il manque quelque chose là vois, un prof il doit apporter des connaissances, d savoirs, pour moi c'est une évidence même s'il ne fa pas que ça**			un débat d’opinion ça fait PMU quoi vois je trouve qu’il manque quelqu chose là tu vois, un prof il doit apport des connaissances, des savoirs, po moi c'est une évidence même s'il n fait pas que ça
E 295 : Oui j'ai cette impression là, et c’est pour ça qu je suis sorti de là complètement défaite en disan "Mais qu’est-ce que j’ai fait là?"			
N 296 : En discutant avec un collègue là, u philosophe, il me disait mais quand est-ce que passes par ces savoirs universels ? Quand est-ce que montres, là loi c’est ça?			
C 297 : Oui c’est ça ouais			
N 298 : Alors il y a plusieurs raisons pour lesquelles n’interviens pas lorsqu’il dit: "Les femmes c’est l’imag de la sexualité". Est-ce que la loi dit quelque chose l dessus? C’est comme je le disais, c’est l’anthropologie			
E 299 : Et j’ai trouvé ça très fort là et surtout vena d’un garçon.			

N 300 : Oui clairement c'était très fort, et en fait l'ide **là je n'interviens pas alors que plein lèvent la main tout, ils veulent parler. Et tout à coup, je me dis alo soit j'interviens maintenant et je brise et je passe s autre chose. Et ça aussi, en continu dans les momen de débat, je me pose cette question tout le temps e fait. Est-ce que là j'arrête là pour poser les choses? la dynamique du débat est interrompue ou alors el est reprise après j'en sais rien du tout. Donc je n' pas osé le faire. Ensuite je me suis dis tiens, peut-êt que ça va faire réagir d'autres. Voilà c'est pour qu'après je relance : "Et les autres, vous e pensez quoi ?"**		là je n'interviens pas alors que plein lève la main et tout, ils veulent parler. Et tout coup, je me dis alors soit j'intervie maintenant et je brise et je passe sur aut chose. Et ça aussi, en continu dans l moments de débat, je me pose cet question tout le temps en fait. Est-ce qu là j'arrête là pour poser les choses? et dynamique du débat est interrompue alors elle est reprise après j'en sais rien tout. Donc je n'ai pas osé le faire. Ensui je me suis dis tiens, peut-être que ça faire réagir d'autres. Voilà c'est pour qu'après je relance : "Et les autres, vous e pensez quoi ?"	
Ch 301 : L'idée effectivement c'est qu'est-ce que gagne qu'est-ce que je perds. Finalement quand on réfléchit et là tu l'as bien dit sur le coup			
N 302 : 1.10.18 Oui c'est ça la question là typiqueme la femme c'est la sexualité j'arrive là avec le peu bagage que je peux avoir sur tout ce que l anthropologues ont pu dire sur la construction genre en fait hein, et donc comment dire lui il exprim une opinion qu'il s'est forgée à travers son expérienc ses parents, son entourage et moi je viens casser s opinion en disant mais attention dans ce que vo dites là, on peut se retrouver dans comment ben je			

voulais pas me retrouver dans cette situation et lui di attention ce que tu peux dire on peut le déconstruir en fait ce que tu dis là est faux			
E 303 : Ah oui, en effet			
C 304 : Oui			
N 305 : Du coup voilà, hop boum, il n'y a plus rien dire sur cette question, mais tant pis, je reste sur mo opinion, j'en ai rien à faire de ce que raconte le pro c'est tout. **Et j'espérais en laissant la parole et e n'intervenant pas à titre professoral d'accord, e laissant la parole aux élèves, cet élève qui dit femme c'est la sexualité, cet élève s'il avait entend un autre gamin dire eh ben oui moi je ne suis pa totalement d'accord et bien il aurait peut-être un pe changé d'opinion** tu vois		Et j'espérais en laissant la parole et e n'intervenant pas à titre professor d'accord, en laissant la parole a élèves, cet élève qui dit la femme c'est sexualité, cet élève s'il avait entendu u autre gamin dire eh ben oui moi je ne su pas totalement d'accord et bien il aura peut-être un peu changé d'opinion	
C 306 : Avec plus d'efficacité parce que c'est un copa qui le dit et pas parce que c'est toi qui le dis			
N 307 : Je sais pas c'est la question que je me pose.			
Ch 308 : Mais peut-être que le débat sur le débat il e			

peut-être là au fond laisser dire ou dire à la place			
N 309 : Oui **le rôle du prof il est peut-être là, j'aura peut-être pu laisser dire en disant : " Mais qu'est-ce que vous voulez dire, au fond, vous pouvez précise "Par exemple c'est quoi la sexualité pour vous etc. A fond, notre boulot c'est peut-être simplement d corriger des mots du vocabulaire mal employés ma attention là ce que vous venez de dire là, ben là y une erreur**. Ici ben c'est quoi "sexualité"? Maitrise d la maternité? C'est sûrement ça ce qu'il voulait di mais enfin quoique j'en sais rien			le rôle du prof il est peut-être l j'aurais peut-être pu laisser dire e disant : " Mais qu'est-ce que vo voulez dire, au fond, vous pouv préciser? " Par exemple c'est quoi sexualité pour vous etc. Au fond, not boulot c'est peut-être simplement d corriger des mots du vocabulaire m employés mais attention là ce qu vous venez de dire là, ben là y a un erreur
E 310 : Oui c'est vrai			
Ch 311 : Oui on n'en sait rien, ça c'est intéressan Parce qu'au fond est-ce qu'on sait quelle valeur il m derrière son point de vue là? le terme sexualité. c'est peut-être ça qu'on cherche, ces points de vue			
N 312 : Oui c'est ce dont on parlait dans la voitu [s'adresse à E], oui avec les terminales			
E 313 : Oui c'est énorme.			
N 314 : C'est exactement ce que tu avais fais			

E 315 : Oui ouahh j'avais demandé aux élèves est- que vous avez déjà été acteur témoin victime d'u harcèlement sexuel etc et on est arrivé sur les filles r doivent pas porter des jupes dans la rue puis l'un d "Eh bien ma sœur ça sera comme ça, elle n'ira p dans la rue comme ça, rien à faire, je lui interdis ça Ma fille pareille. Les autres je m'en fous mais p question de laisser faire cela. Puis je lui dis : "Mais d' te vient cà?". Mais de moi, c'est de moi. Et c'est fo parce que c'est un gamin de banlieue et là justeme comment s'attaquer à ce normes là?			
Ch 316 : Oui clairement là on y est de plein fouet, qu'est-ce qui nous empêche d'y aller?			
E 317 : Ben la retenue là, c'est ce que tu disais par que tu n'osais pas parler de sexualité			
N 318 : 1.15.37 Non pas du tout non, pourquoi par que j'y ai pas pensé ça m'a échappé			
C 319 : Moi **j'aurais eu peur de perdre le group Parce que je me dis on prend 5 minutes là ok tu as e ce mot, cette expression, elle te vient d' etc…j'aurais peur de perdre les autres**		j'aurais eu peur de perdre le groupe. Par que je me dis on prend 5 minutes là ok as eu ce mot, cette expression, elle te vie d'où etc…j'aurais peur de perdre les autre	
E 320 : Je crois pas			

C 321 : Et en m'intéressant juste à un élève allez là te laisse parler seul pendant 5 minutes mais bon e même temps j'ai des petits et je me dis que les peti une fois qu'ils ont dit ils n'ont plus rien à dire en fa Puis ils trouvent que la parole des autres elle est quar même moindre par rapport à la leur.			
E 322 : Ah ouiiii complètement			
C 323 : Donc quand j'essaye de les faire interagir da la classe ils s'écoutent peu en fait et alors **j'aurais pe de ça, de perdre le fil de les perdre de perdre groupe**		j'aurais peur de ça, de perdre le fil de l perdre de perdre le groupe	
Ch 324 : Et pourtant tu l'as fait là au début de to début en faisant émerger des points de vue là bo c'est vrai que c'était toujours leurs points de vue ouais et est-ce qu'ils n'écoutaient pas les points de vu des autres			
C 325 : Ouais je sais pas mais je vais essayer, c'est que je me disais avant, prendre le point de vue d'u élève et leur demander de le discuter je vais essaye Mais je trouve que **ton attitude est vacheme engageante pour le dialogue en fait parce que reprends ce que les élèves ils disent et tu reformules tu vois dans un style vraiment enfin eu ouais proche d'eux tu vois. Moi j'ai pris un ton tu vo voilà alors on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [el tape la main sur la table en même temps qu'el**	c'est notre rôle habitu en cours d'histoire-g tu vois	ton attitude est vachement engagean pour le dialogue en fait parce que reprends ce que les élèves ils disent et le reformules tu vois dans un sty vraiment enfin euh ouais proche d'eux vois. Moi j'ai pris un ton tu vois voilà alo on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [el tape la main sur la table en même tem qu'elle énonce ces mots] tu vois, tu vois	

énonce ces mots] tu vois, tu vois ça fait très prof q catégorise, c'est notre rôle habituel en cou d'histoire-géo tu vois		fait très prof qui catégorise	
N 326 : Mais tu as vu notre réaction on a dit qu'c trouve ça super			
C 327 : Et en fait, là **on te voit, c'est englobant, tu plus dans la communication quelque chose q cherche la parole de l'élève que moi c'est tac tac tac**		on te voit, c'est englobant, tu es plus da la communication quelque chose q cherche la parole de l'élève que moi c'e tac tac tac	
N 328 : 1.18.19 **Je le fais parce que, bon mais ça c'e mais bon ça c'est encore le prof hein, c'est pour voir on est tous au clair avec ce qu'on s'est dit là est- que tout le monde a bien entendu**		Je le fais parce que, bon mais ça c'est ma bon ça c'est encore le prof hein, c'est po voir si on est tous au clair avec ce qu'c s'est dit là est-ce que tout le monde a bie entendu	
C 329 : Ouais ouais **mais c'est peut-être quelque cho qu'il faut garder, parce que ça déteint sur le group C'est engageant, englobant même si tu cherches faire le prof comme tu dis, c'est quand même pa quelque chose de euh je sais pas, de comme ur technique pédagogique affirmée, ce style proch d'eux je pense que c'est vraiment une postu**			c'est peut-être quelque chose qu faut garder, parce que ça déteint sur groupe. C'est engageant, globa même si tu cherches à faire le pr comme tu dis, c'est quand même p quelque chose de euh je sais pas, comme une technique pédagogiqu affirmée, ce style proche d'eux

adéquat			pense que c'est vraiment une postu adéquat
N 330 : Après E. tu disais que **j'intervenais beaucou je pense pas que enfin mais ça c'est une disciplir que je ne pourrais jamais m'imposer c'est telleme ancrer [le fait de contrôler la parole des élèves] c peut se demander si je ne devrais pas laisser un pe plus faire les élèves, les lâcher un peu plus là**		j'intervenais beaucoup, je pense pas qu enfin mais ça c'est une discipline que je r pourrais jamais m'imposer c'est telleme ancrer [le fait de contrôler la parole d élèves] on peut se demander si je r devrais pas laisser un peu plus faire l élèves, les lâcher un peu plus là	
E 331 : **Est-ce que c'est possible franchement je su pas sûr, je crois qu'il faut quand même tenir groupe, ils ont besoin du prof**			Est-ce que c'est possible francheme je suis pas sûr, je crois qu'il faut quar même tenir le groupe, ils ont besoin d prof
N 332 : Il y a des collègues qui doivent en être capab qui peuvent plus tempérer même physiqueme même			
C 333 : **Oui je crois qu'il faut les tenir, ils ne savent pa encore débattre comme ça**			Oui je crois qu'il faut les tenir, ils n savent pas encore débattre comme ça
N 334 : Oui clairement			
E 335 : Mais est-ce qu'ils s'écoutent alors ?			

N 336 : Dans ce groupe si je crois il faut peut-êt tempérer un peu mais si **ils s'écoutent quand même**		ils s'écoutent quand même	
C 337 : 1.19.17 Mais le fait après quand tu as fait débriefe là le fait de te mettre assis là au milieu là es ce que ça n'a pas été différent, ça n'a pas un peu libé ça ?			
N 338 : Mais oui mais bon **l'idée de rentrer dans groupe pour le débriefe c'était que je ne voulais plu qu'ils me regardent moi pour parler avec les autres e fait**		l'idée de rentrer dans le groupe pour débriefe c'était que je ne voulais plus qu' me regardent moi pour parler avec l autres en fait	
Ch 339 : Oui et puis dans ton débriefe il y avait plus d moments de conceptualisation, oui parce que je m suis dis il faut quand même faire un peu d'EMC [ri collectif]			
C 340 : Cela veut dire que le sujet n'était pas, épuisé e fait			
N 341 : Oui c'est ça, le sujet n'était pas épuisé, pas d tout en fait. Même à la fin j'ai dû interrompre en disa bon voilà là maintenant il faut qu'on arrête là			
E 342 : Mais c'est peut-être ça qui va leur rester d plus les marquer alors que moi c'était ouais punais c'était lent, on tournait en rond			
Ch 343 : On va y venir justement mais pardon C. je t' coupé quand tu évoquais la façon de faire de N. dura			

tu avais commencé par donné ton point de vue là			
C 344 : 1.21.10 **J'ai trouvé que ça engageait beaucou la parole alors ce n'est pas non plus ce que j'ai vou faire parce que je manquais de temps je trouve pou ça, je voulais faire un truc comme ça qui tienne, u truc fermé sur lui-même. La façon que tu as d reformuler et de rire avec eux en fait ça te m dedans malgré tout, même si tu es en position un pe derrière t'es quand même dedans et t'as pas plus d enfin tout le monde s'exprime à un moment t prends la parole comme les autres comme i prennent la parole spontanément eux et toi aussi ç vous met vraiment à égalité et même si tu es un pe en-dehors parce que tes derrières tu n'as pas un position ou posture surplombante**		J'ai trouvé que ça engageait beaucoup parole alors ce n'est pas non plus ce qu j'ai voulu faire parce que je manquais d temps je trouve pour ça, je voulais faire u truc comme ça qui tienne, un truc ferm sur lui-même. La façon que tu as d reformuler et de rire avec eux en fait ça met dedans malgré tout, même si tu es e position un peu derrière t'es quand mêm dedans et t'as pas plus de enfin tout monde s'exprime à un moment tu pren la parole comme les autres comme prennent la parole spontanément eux toi aussi ça vous met vraiment à égalité même si tu es un peu en-dehors parce qu tes derrières <u>tu n'as pas une position d posture surplombante</u>	
	Interroge la forme scolaire (quelque chose qui dépasse la classe)		

N 345 : Alors peut-être dernière idée, justement j' pensé à nouveau **idéalement j'aurais voulu ur conclusion plus professorale plus académique et a final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas c concept rien mais après la réflexion je me dis be c'est un moment de débat qui se poursuit hors de classe, j'initie un débat des échanges de points de vu et peut-être que, j'en sais rien, mais que hors de classe ben le débat va continuer et que ce déb citoyen il n'a peut-être pas besoin du cadre de classe, d'un prof ou d'un animateur pour le faire** voil	idéalement j'aura voulu une conclusio plus professorale pl académique	et au final j'étais très frustré parce qu n'y a pas de concept rien mais après réflexion	je me dis ben c'est un moment d débat qui se poursuit hors de la class j'initie un débat des échanges d points de vue et peut-être que, j'e sais rien, mais que hors de la clas ben le débat va continuer et que d débat citoyen il n'a peut-être p besoin du cadre de la classe, d'un pr ou d'un animateur pour le faire
C 346 : Oui c'est pas, **pas un truc fermé sur lui-mêm** comme je viens de le dire			pas un truc fermé sur lui-même
N 347 : Oui je sais pas moi **quelque chose qui aille a delà du seuil de la classe**		quelque chose qui aille au-delà du seuil d la classe	
C 348 : Oui, je suis d'accord. Du coup le fait que tu r ramènes pas au concept, **le pari qu'on fait c'est qu'o ne peut pas arrêter le débat là dans la classe**			le pari qu'on fait c'est qu'on ne pe pas arrêter le débat là dans la classe
N 349 : Ben oui maintenant je m'en rends comp parce qu'une semaine après je me disais oh la l j'aurais dû etc etc etc faire plus de choses **je me d peut-être qu'ils en ont parlé en-dehors de la clas entre eux en disant oh la làààà tu abuses franchement quand tu dis que la femme c'est sexualité une fille qui viendrait le voir ou pas on sa**		je me dis peut-être qu'ils en ont parlé e dehors de la classe entre eux en disant d la làààà tu abuses là franchement quand dis que la femme c'est la sexualité une fil qui viendrait le voir ou pas on sait pas	

pas			
	Quels valeurs/normes transmettre? <u>Pas de production de savoirs sur ce point, aspect qui reste e</u> <u>**suspens**</u>		
E 350 : C'est leur vie			
Ch 351 : Oui alors en fait, c'est marrant mais quand dis tu n'étais pas content de ton débat en fait tous l trois vous avez dit cela après votre débat et que vo avez été déstabilisé. Alors on va passer justement débat d'E.			
C 352 : Alors on fait quand même le pari qu'ils o plein d'avis différents			
N 353 : Eh oui, on fait le parti c'est vrai			
C 354 : **C'est-à-dire que si après il y a un accord s une opinion mais pas parce qu'elle ne nous plaise p mais sur une opinion contraire aux valeurs de république comme le sexisme c'est génial poin qu'est-ce qu'on fait quoi? En tant que prof, on pe pas laissser dire ça, si?**	C'est-à-dire que après il y a un acco sur une opinion [contraire aux valeurs la république comme sexisme c'est gén point, qu'est-ce qu' fait quoi? En tant q prof, on peut p		

	laissser dire ça, si?		
N 355 : Ben faut faire ce que tu fais toi			
C 356 : Oui mais ce que **je fais moi c'est reprendre l mots de vocabulaire utilisés et remettre ça da l'ordre mais je ne vais pas plaquer mon idée tou faite**		je fais moi c'est reprendre les mots vocabulaire utilisés et remettre ça da l'ordre mais je ne vais pas plaquer m idée toute faite	
E 357 : Oui moi j'ai été confronté à ça et **j'ai plut cherché à imposer une idée avec le résultat qu'o connait, il ne s'est rien passé**		j'ai plutôt cherché à imposer une idée av le résultat qu'on connait, il ne s'est ri passé	
C 358 : Faut vraiment faire confiance à la pluralité d opinions			
N 359 : Oui c'est ça quand il y en a un qui impose s point de vue à tous et qu'ensuite tout le monde se boucle parce que c'est le kaïd			
Ch 360 : Ben oui, chez toi, **le gamin qui dit la peine d mort c'est bien là, et si on s'arrête là-dessus?**		le gamin qui dit la peine de mort c'est bi là, et si on s'arrête là-dessus?	

N 361 : Ouii c'est très embêtant. D'où la critique d collègue de philo qui dit c'est très bien ce que vou faites mais à quel moment tu poses la paro humaniste, universelle etc d'où ma frustration			
Ch 362 : Mais ta question reste légitime, est-ce qu'a fond il faut y arriver à cette parole ou est-ce qu'a fond on peut laisser dire et en rester là?			
N 363 : 1.25.19 Ah j'aurais adoré d'entendre nous di ce qu'il faut faire			
Ch 364 : Ah bien essayé, bon alors là j'ai mis l séquences d'E, les deux séquences et je vous propos d'écouter la première, d'en parler puis la second [visionnage]			
	La question du positionnement moral		
E 365 : 1.31.47 La situation de départ c'est le garço qui se fait traiter de sorcier par Yann, ah sorcier sorci sorcier, et ils se marrent			
N 366 : C'est la phase descriptive là tu en es où là			
E 367 : Là tu es au début là			
Ch 368 : Oui c'est tout au début, le croquis est passé, description est passée et			

N 369 : Ah oui tu veux faire réagir les élèves c'est ça?			
E 370 : Oui est-ce que la situation est normale, p normale? etc vous en pensez quoi et bla bla bla bla **je me rends compte très vite de toutes façons qu moi je viens avec les gros sabots: "Et toi t'es mo pote donc je peux t'insulter et on rigole", tout monde rigole et puis même en revoyant ça c'e intéressant ils ne voient pas la différenciation, on e dans leur normalité et moi j'ai ramé**		je me rends compte très vite de tout façons que moi je viens avec les gr sabots: "Et toi t'es mon pote donc je pe t'insulter et on rigole", tout le mon rigole et puis même en revoyant ça c'e intéressant ils ne voient pas différenciation, on est dans leur normali et moi j'ai ramé	
C 371 : Mais au-delà de ça j'ai l'impression qu'ils n'o pas du tout envie de te vexer c'est-à-dire que le rang tu dis : "Vous trouvez ça normal?" ils ne savent pas c tout répondre. Si je dis oui elle va dire quoi si je dis no alors qu'est-ce qu'elle va dire puis voilà			
E 372 : Oui ils sont un peu pénibles par moment			
N 373 : Y en a un qui ne veut pas se faire filmer			
E 374 : Non en fait il est toujours comme ça à se cach le visage même en cours c'est bizarre hein et pourta il existe dans le groupe il a une vraie place là			
N 375 : Problème d'adolescent			
Ch 376 : Ah moi je pense aussi que c'était à cause de caméra			

N 377 : 1.33.49 En fait je m'interroge sur ce qui a p coincer la parole sur une question qui est telleme dans leur quotidien en effet mais je ne sais pas si s'interrogent sur ça je euh t'es arrivée avec ur question sur le racisme ordinaire il a proposé ur situation et eux ont le sentiment, du moins c'e comme ça que je le comprends. **Ils ont senti que avais trouvé un prétexte par l'expérience d quelqu'un pour imposer ta norme sur le racism ordinaire, moi je le comprends comme ça**		Ils ont senti que tu avais trouvé u prétexte par l'expérience de quelqu'u pour imposer ta norme sur le racism ordinaire, moi je le comprends comme ça	
E 378 : C'est ça oui			
N 379 : Donc ils n'avaient rien à dire			
E 380 : Ca c'était sur le débat 2			
N 381 : Ah le débat 2			
E 382 : Non le débriefing			
N 383 : Ah oui le débriefing ok, c'et là qu'ils o exprimé cela oui tout à fait			
C 384 : Oui j'ai cette analyse aussi. **Ils savent bien que l'institution va dire, ce que tu vas dire, du coup coince parce qu'ils n'ont pas de possibilité de di autre chose mais je sais pas si on peut échapper à ça**		Ils savent bien ce que l'institution va dir ce que tu vas dire, du coup ça coince par qu'ils n'ont pas de possibilité de dire aut chose mais je sais pas si on peut échapp à ça	

E 385 : Oui alors ça c'est clair, **ça c'est quelque cho qu'il faut éviter. Prendre un sujet et les attendre av une morale, une leçon de morale derrière. Ca ça n passe pas**			ça c'est quelque chose qu'il faut évite Prendre un sujet et les attendre av une morale, une leçon de mora derrière. Ca ça ne passe pas
Ch 386 : Oui alors allons-y quels sont vos leviers qu'il faut actionner voire quels leviers vous auri utilisé pour faire évoluer autrement cette situation ?			
N 387 : Quand je vois ça je m'y vois complètement ou			
C 388 : Oui moi aussi **ils savent où tu veux aller et e même temps c'est les valeurs républicaines aussi**	en même temps c'e les valeu républicaines aussi	ils savent où tu veux aller	
Ch 389 : Oui mais vous sur quels ressorts vous auri travaillé			
N 390 : Oh la laaa			
Ch 391 : Pas facile hein			
C 392 : Ben moi **j'aurais peut-être fait le truc invers "et ben ouais c'est super marrant", par la dérision. ben moi je le fais tout le temps et j'aurais inventé un situation de racisme où c'est moi le prof qui su raciste et voir si cela provoque la même chose : " O mais madame mais vous ce n'est pas normal vou êtes un adulte" j'aurais provoqué**			j'aurais peut-être fait le truc invers "et ben ouais c'est super marrant", p la dérision. Et ben moi je le fais tout temps et j'aurais inventé une situatio de racisme où c'est moi le prof qui su raciste et voir si cela provoque même chose : " Oui mais madame ma vous ce n'est pas normal vous êtes u

			adulte" j'aurais provoqué
E 393 : **Oui c'est vrai. Mais j'ai pas pas pensé à ç J'étais trop dans mon truc, sans aucune distanc** Après, ils le disent le petit R. il dit: " Oui mais cela durer jusqu'à l'âge adulte et après on arrêtera", oui l'aurais provoqué moi je trouve ça vachement drôle l'avais fait avec un groupe là j'avais dit sale juif et bie je me suis vachement marré et de voir si oui c'est vrai		Oui c'est vrai. Mais j'ai pas pas pensé à ç J'étais trop dans mon truc, sans aucur distance	
E 394 : Oui mais sale juif ce n'est pas pareil que sorcier, sorcier ils ne s'en rendent pas compte qu'il y une situation de harcèlement			
Ch 395 : Si si, on va le voir			
E 396 : Oui si c'est vrai on va le voir. **Ce groupe e statique, il n'avance pas. C'est leurs valeurs et moi j' les mienne. Enfin moi j'ai eu l'impression de ramer je parle beaucoup hein?**		Ce groupe est statique, il n'avance pa C'est leurs valeurs et moi j'ai les mienn Enfin moi j'ai eu l'impression de ramer je parle beaucoup hein?	
N 397 : Mais ils ont tous la même opinion définitive ?			
E 398 : Non			

N 399 : Parce que tu disais juste avant ben non ce n'e pas du racisme on sait d'où vient la blague, on sa dans quelle intention elle a été faite c'est pas c racisme cela se différencie de si c'est un autre par que ça a été exprimé comme ça			
E 400 : Non ben pour eux ce n'est pas du racisme ma c'est l'idée qu'on est quand même dans ce qu'c appelle le racisme ordinaire			
N 401 : Mais est-ce que tu n'as pas le sentiment qu pour eux à un moment le sujet il était clos?			
E 402 : Complètement. Et pourtant il a fallu tout temps pour arriver quand même à des choses fortes			
	Réflexion sur la question de départ (et son impact sur le débat)		
N 403 : Alors je suis désolé mais je ne vois pas c solution là enfin je franchement je vois pas			
C 404 : Difficile en fait			

N 405 : Oui alors hier je te posais la question [s'adres au chercheur] hier de la formulation de la question e fait je m'interrogeais en fait. Moi je voulais travaill sur les discriminations homme femme d'accord et ne suis pas rentré dans le sujet avec une situation do il jaillit une idée sur la discrimination. Je suis arri avec l'idée: "Avez-vous déjà vu une situati d'agression sexiste ou sexuelle dans l'espa publique?". Voilà un truc ancré dans la réali d'accord. Et j'ai constaté que ce sujet traverse plein sujets et est transversal. Et je me demandais si sur racisme ordinaire, il fallait rentrer par une questi comme: " Est-ce que vous avez déjà rencontré u situation de racisme ordinaire en définitive comm untel l'a décrit"? etc. Et on va beaucoup travailler s le sujet des discriminations en seconde parce que c'e vraiment un sujet sur lequel on peut débattre comm support sur un thème comme la loi à voir tient je va peut-être reprendre le sujet et je m'étais interrogé s la formulation d'une question comme par exemple s l'insulte tu vois ben qu'est-ce que l'insulte e définitive, qu'est-ce qui vous insulte vous et alors ne va peut-être pas tomber sur le racisme mais s l'homophobie j'en sais rien. Alors, je sais pas si je m fais comprendre disons **plutôt que d'y all franchement, prendre une question plus large d'où jaillir ben ce que je recherche à faire travailler. évite de venir, comme tu dis: "Avec les gros sabots**			plutôt que d'y aller franchemer prendre une question plus large d' va jaillir ben ce que je recherche à fai travailler. Ca évite de venir, comme dis: "Avec les gros sabots", et on trai quand même le sujet

et on traite quand même le sujet			
Ch 406 : Parce que la question te semblait tro fermée? **En même temps, nous on avait dans dispositif proposé jusqu'un croquis de départ et pou y arriver : "Est-ce que quelqu'un a vécu une situatio de " et on indique le thème. C'est vrai qu'on était pa allé plus loin**	En même temps, no on avait dans dispositif propo jusqu'un croquis d départ et pour y arriv : "Est-ce que quelqu'u a vécu une situation d " et on indique thème. C'est vrai qu'o était pas allé plus loin		
E 407 : Ok oui euh oui mais bon. **Il faut une questio quand même pour introduire la situation**. Moi je n' pas posé la question du racisme ordinaire, mais c'e vrai que la situation enfin oui c'était connu			Il faut une question quand même po introduire la situation

N 408 : Non tu m'avais dit tu n'avais pas posé c mots. Non tu leur a présenté enfin je te laisse dire			
E 409 : Non la première séance de l'année on ava rencontré une situation de classe et j'avais dit: " Vou savez ce que c'est ça là ce qui vient de se passer? c'e du racisme ordinaire" et puis quand il a fallu trouv une situation là je suis parti d'une planche, d'une B d'une femme qui présente une situation ordinaire a travail d'une personne qui dit à l'autre: " Allez, donn moi la moitié de ton truc fais pas ton juif, allez fais p ton juif" où femme au volant danger au tournant c des trucs comme ça et c'était sur des juifs et donc leur lis et ça a été ma première question, vous e pensez quoi ? Et le gamin sur ma gauche dis et bie madame c'est ce que vous aviez dit c'est du racism ordinaire et puis après j'ai dit bon on va chercher un expérience, est-ce que vous avez été confronté à un telle expérience et là vous avez un papier, là écrive vos idées et puis on a faire un tour de table sa développer et puis une situation a été choisie			
C 410 : Et **tu n'as pas l'impression qu'ils sont dé arrivés au concept ?**		tu n'as pas l'impression qu'ils sont dé arrivés au concept ?	
E 411 : Ah euh			
C 412 : **Tu avais déjà définit le racisme ordinaire donc ça vient comme une illustration et du coup il n**			Tu avais déjà définit le racism ordinaire et donc ça vient comme un illustration et du coup il n'y a plus rie

a plus rien à dire			à dire
E 413 : Ah oui c'est vrai			
C 414 : Oui bon après tu as tout essayé. Comme il n avait pas d'autre opinion tu as demandé si on pouva penser différemment, si après le point de vu changeait, et si l'acteur changeait ça changeait situation bref tu as tout essayé			
Ch 415 : 1.42.06 Alors moi ce qui me semble e regardant ces trois débats, c'est que peut-être celui- se distingue par mais bon je ne suis pas certain de que je dis il n'y a pas dans ce débat autant d situations de vie racontaient comme dans les 2 autr débats c'est la lecture que j'en fais. Là au fond, il n avait pas beaucoup d'histoires de vie mais beaucou de moments d'analyse, et peut-être il y a un lien av ce qu'on cherche			
E 416 : Oui mais ça c'est de ma faute **c'est vrai que j' beaucoup fait analyser les élèves, c'est peut-être pa une bonne chose parce qu'on va tout de suite dans dur. Alors que passer par des histoires c'est vrai c'e plus progressifs. Je n'avais pas pensé ça. Mais c'e aussi parce que je suis restée sur oui cette situation je m'en suis pas détachée mais autre chose, est- qu'on a besoin du croquis, parce que c'est aussi**		Mais c'est aussi parce que je suis reste sur oui cette situation et je m'en suis p détachée mais autre chose, est-ce qu'on besoin du croquis, parce que c'est aussi cause du croquis qu'on est resté bloqu sur cette situation et les deux élèv étaient dans la classe le harceleur l'autre	c'est vrai que j'ai beaucoup fa analyser les élèves, c'est peut-être p une bonne chose parce qu'on va to de suite dans le dur. Alors que pass par des histoires c'est vrai c'est pl progressifs. Je n'avais pas pensé ça

cause du croquis qu'on est resté bloqué sur cet situation et les deux élèves étaient dans la classe harceleur et l'autre aussi hein			
Ch 417 : Oui alors pour le croquis c'est beaucoup plu le point de départ, c'est un fil rouge sur lequel c essaye de rester à proximité mais c'est tout, chez C. c'est passé comme et chez toi aussi je crois			
N 418 : Pas autant que chez C. **chez C. on voit vraime les enfants qui racontent leurs histoires** rappelles-to n'y avait pas tellement de situations qui avaie émergées elles étaient très intéressantes mais apr on est pas tellement revenu sur les histoires des autre		chez C. on voit vraiment les enfants q racontent leurs histoires	
Ch 41 9 : Oui c'est vrai tu as raison			
N 420 : Tu vois sur l'homophobie, un sujet qu'on traiter bon c'est l'âge hein heu c'est vrai que **si c arrive avec un film un truc où on voit un coup homosexuel se faire embêter tu vois et si on arrive la question: "est-ce que quelqu'un a connu une tel situation?" tu vois hop tac tac tac le garçon manqu là hop par exemple peut-être que dans la tête d gamins ils vont se dire ok c'est pas bien le prof nous dire c'est pas bien voilà quoi**		si on arrive avec un film un truc où on vo un couple homosexuel se faire embêter vois et si on arrive à la question: "est- que quelqu'un a connu une tel situation?" tu vois hop tac tac tac le garç manqué là hop par exemple peut-être qu dans la tête des gamins ils vont se dire c'est pas bien le prof va nous dire c'est p bien voilà quoi	

E 421 : Voilà c'est ça qu'est ce qu'on pose comm question pour qu'il y ait une véritable intégration tous?			
N 422 : Quand **j'avais préparé le sujet sur l'agressio sexuelle ou sexiste j'en avais parlé à ma femm j'avais proposé une question qui est plus direct j'avais donné euh tu sais je partais d discriminations dans les transports en commun vraiment je voulais leur demander: "est-ce que vo avez connu ce type de discrimination? " etc et c'e elle qui a dit ouais là t'arrives avec ta question c'e bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vo se dire ah ça n'est pas bien**		j'avais préparé le sujet sur l'agressio sexuelle ou sexiste j'en avais parlé à n femme, j'avais proposé une question q est plus directe, j'avais donné euh tu sa je partais des discriminations dans l transports en commun et vraiment voulais leur demander: "est-ce que vo avez connu ce type de discrimination? etc	et c'est elle qui a dit ouais là t'arriv avec ta question c'est bon ils te voie arriver avec tes gros sabots là ils vo se dire ah ça n'est pas bien
E 423 : Donc **il faut quand même faire très attentio et c'est vrai j'avais peut-être sous-estimé ça**, les peti c'est peut-être plus facile, parce qu'ils ne te voient p arriver		il faut quand même faire très attention c'est vrai j'avais peut-être sous-estimé ça	
C 424 : Oui c'est vrai, eux ils racontent leurs histoir voilà			
E 425 : Nous			
N 426 : Qu'est-ce qu'ils cherchent là (rire)			
E 427 : Oui c'est ça, **le métier d'élève est rentré do du coup il faut être encore plus attentif**		le métier d'élève est rentré donc du coup faut être encore plus attentif	

C 428 : Oui du coup, l**es amener à raconter encore plu pour faire émerger du matériau**			es amener à raconter encore plus po faire émerger du matériau
E 429 : Oui mais alors qu'est-ce que cela veut dire, faut laisser me raconter les histoires où les togolais sont tous comme ça et tout et je sais pas quoi et il fa laisser dire ça ? Je ne peux pas normaliser ça. C voudrait dire que j'accepte ça ? Tu vois c'est la crain de laisser dire bon alors on parle là tranquillement comment j'arrive ensuite à ben vous voyez on en parlé là de ça mais ce n'est pas bien			
C 430 : 1.48.27 **Moi j'irais pas sur les valeurs là ma sur la loi tu vois. Je dirais que dit la loi. Pas sur l valeurs c'est bien c'est pas bien. En fait, moi je su très mal à l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal à di c'est bien ou c'est pas bien**		**Trois points de vue différents =**	Moi j'irais pas sur les valeurs là ma sur la loi tu vois. Je dirais que dit la l Pas sur les valeurs c'est bien c'est p bien. En fait, moi je suis très mal l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal dire c'est bien ou c'est pas bien
E 431 : Je sais pas parce que tout le monde connait loi **je me dis ce n'est pas par là qu'il faut prendre l choses en fait, et faut toucher au cœur**			je me dis ce n'est pas par là qu'il fa prendre les choses en fait, et fa toucher au cœur
N 432 : **D'où l'idée de vraiment leur laisser la paro et d'accepter même de leur dire des choses qui n sont pas acceptables au regard de la loi ben ok par parle parle et puis au bout d'un moment bon be vous savez là ce que vous avez dis peut-être réprim par la loi**			D'où l'idée de vraiment leur laisser parole et d'accepter même de leur di des choses qui ne sont pas acceptabl au regard de la loi ben ok parle par parle et puis au bout d'un moment bo ben vous savez là ce que vous avez d

			peut-être réprimé par la loi
C 433 : Oui ben ça oui			
N 434 : **Pour qu'ils racontent davantage et qu' posent leurs points de vue**		Pour qu'ils racontent davantage et qu' posent leurs points de vue	
C 435 : Et puis il y a aussi que bon moi je ne l'ai pas di que ce qui est ici ça reste ici c'est confidentiel on r porte pas de jugement et je ne l'ai pas fait ici mais l'avais fait au premier débat en mai, je n'ai pas d jugement sur ce que vous allez dire je crois que c'e important			
N 436 : Oui c'est vrai et puis **il y a cette tendance être analytique tant que j'y pense d'être tout de sui on rentre dans le truc allez on analyse là de suite**			il y a cette tendance à être analytiqu tant que j'y pense d'être tout de sui on rentre dans le truc allez on analy là de suite
Ch 437 : Oui là c'est vrai			
N 438 : Alors **quelle frustration pour le prof là d laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerg des points sans tout de suite poser une analyse**		quelle frustration pour le prof là de laiss dire et de préférer l'objectif de fai émerger des points sans tout de sui poser une analyse	

E 439 : Ce qui me manque aussi c'est que je ne peu pas noter moi j'ai vraiment besoin d'écrire et not serait peut-être de me dire bon allez là c'est bon, c'est déjà écrit là c'est déjà écrit c'est bon alors que pfuii			
Ch 440 : Parce que quand tu dis prendre des notes			
E 441 : Ben prendre des notes en même temps pend des notes ben quand j'écris en même temps je ne peu pas écouter enfin pfuii non, je sais pas bon en mêm temps prendre des notes c'est aussi prendre du recul			
	La question du silence		
C 442 : Et la question que je me pose et si tu n'ava rien dit qu'est-ce qui se serait passé ? Est-ce que a bout d'un moment certains ce seraient exprimés			
E 443 : Oui alors **on n'a jamais ça dans nos cours. C nous apprend à garder un rythme et pas à avoir d silences, ça c'est le métier**	on n'a jamais ça da nos cours [de garder silence]. On no apprend à garder u rythme et pas à avo des silences, ça c'est métier		

N 444 : Si je peux me permettre moi j'ai eu un blanc a début hein parce que je ne savais pas comme engager la conversation mais parce que je n'en sava rien il y avait eu un blanc et tu l'as tout de suite vu			
Ch 445 : Oui oui			
N 446 : Et je me rappelle parce que c**'était vraime très douloureux, la seule question que j'ai pu trouv à poser c'est: "Bon ben, qu'en pensez-vous?" et j' fait le choix de bon ben on va tenter**		c'était vraiment très douloureux, la seu question que j'ai pu trouver à poser c'es "Bon ben, qu'en pensez-vous?" et j'ai fa le choix de bon ben on va tenter	
E 447 : Toi au départ tu avais une vidéo			
N 448 : Non c'était l'actualité non mais après l'expos des faits comment engager le débat tout d'un coup là			
E 449 : Oui c'est dur moi j'ai horreur du vide			
Ch 450 : Alors justement **la place du silence, j'imagir que lors des cours traditionnels il existe peu et quar il y en a les profs ils remplissent**	la place du silenc j'imagine que lors d cours traditionnels existe peu et quand il en a les profs remplissent		
N 451 : Oui			

C 452 : Oui, oui			
N 453 : Et là je me dis, et **si là on s'autorisait à laiss un silence là qui n'est pas occupé par l'enseignant ?**			si là on s'autorisait à laisser un silen là qui n'est pas occupé p l'enseignant ?
C 454 : Oui bon il y a bien un élève qui va rompre silence bon pas nécessairement comme on voudra l'un pourrait dire bon alors c'est quoi les devoirs ben madame là, on en a marre de ce truc ça ne sert rien			
N 455 : Oui où on part sur autre chose, **moi j'avais question de la peine de mort qui a émergé qui n'ava rien à voir avec ce que je voulais moi donc là dans situation peut-être qu'un élève aurait dit bon be c'est vrai cette histoire de racisme là comme on voit n'a pas de sens, on va peut-être en parler quar même ici** voilà, débat sur le débat qui est en train se faire		moi j'avais la question de la peine de mo qui a émergé qui n'avait rien à voir avec que je voulais moi donc là dans ta situatio peut-être qu'un élève aurait dit bon be c'est vrai cette histoire de racisme comme on la voit n'a pas de sens, on peut-être en parler quand même ici	
Ch 456 : Oui ça vous l'avez fait de communiquer sur débat qui est en train de se faire vous l'avez tous fa peut-être sans vous en rendre compte même, alors o et si tu avais dis cela là E. et bien vous voyez là, on plus rien à se dire là ça aurait peut-être chang quelque chose à la suite			

E 457 : Oui peut-être, **c'est vrai que laisser des silenc pour que d'autres sujets pourquoi viennent. C'e vrai, que moi je suis resté bloqué sur mon cas**			c'est vrai que laisser des silences po que d'autres sujets pourquoi vienner C'est vrai, que moi je suis resté bloqu sur mon cas
Ch 458 : Bon mais on va voir parce que le non dit quand même sortir on va terminer par ça [visionnage			
E 459 : 1.55.39 Oui c'est plus le sujet du racism ordinaire là mais c'est quand même énorme			
C 460 : Tu es dans mon cauchemar là, c'est traiter harcèlement avec le harceleur dans la classe.			
	Comment agir lorsque l'agresseur est dans le groupe?		
Ch 461 : On en avait parlé de ça là			
C 462 : On en avait parlé de ça lors de l'autocor j'étais passé sur ça parce que **tu l'as traité av bienveillance la tonalité était naturelle tu n'as p forcé les mots pour donner une impression c culpabilité, c'est resté presque naturel comme tu l' évoqué ça c'est bien, c'est comme ça qu'il faut faire pense. Et moi j'ai très peur de ça parce que c comment je traite du harcèlement alors qu'il y a harceleur dans la classe, comment je fais pour ne p le stigmatiser, et en même temps lui fai comprendre que, comment vont réagir les autr**	D'habitude, on n'e pas aussi direct, donne pas les nor surtout quand ils so dans le groupe. C'e même des règl déontologiques fonctionnaire	Et moi j'ai très peur de ça parce que comment je traite du harcèlement alo qu'il y a le harceleur dans la class comment je fais pour ne pas le stigmatise et en même temps lui faire comprend que, comment vont réagir les autres voi t'es vraiment un salopard, ils pourraie aussi dire t'as vu l'autre là	tu l'as traité avec bienveillance tonalité était naturelle tu n'as p forcé les mots pour donner u impression de culpabilité, c'est res presque naturel comme tu l'as évoqu ça c'est bien, c'est comme ça qu'il fa faire je pense

voilà t'es vraiment un salopard, ils pourraient aus dire t'as vu l'autre là. D'habitude, on n'est pas aus direct, on donne pas les noms surtout quand ils so dans le groupe. C'est même des règl déontologiques du fonctionnaire			
E 463 : 1.56.35 Oui c'était un moment très fort, ma c'est vrai que **cette attitude presque naturelle el aide là, parce que c'est fort là ce qui se joue**			cette attitude presque naturelle el aide là, parce que c'est fort là ce qui joue
Ch 464 : Ah oui tout à fait			
E 465 : Parce que je n'avais pas anticipé ça vraime pas			
Ch 466 : Oui clairement d'ailleurs notre hypothès était de dire après que ce Y. il scandalise un peu classe et qu'il neutralise du coup la parole			
C 467 : Ah oui d'accord			
Ch 468 : Mais il s'est passé quelque chose là, après 4 minutes de lenteur quelque chose de fort se passe			

E 469 : **C'était presque un moment intime tu vois,** c l'avait vu dans la vidéo quand au départ hop alors tourne ça tourne et vlan et vlan et vlan là ça n'é termine plus, et puis vous pensez quoi et ils pense toujours la même chose puis à un moment tu as cel de côté-là qui est le plus intelligent de la classe, qui c he ben lui aussi qui retombe là dans le discou dominant alors là tu te rappelles [s'adresse au Ch.] a ben d'accord, toi aussi tu penses que et tu vois av une expression corporelle très marquée [rire] et d'un air de dire j'en peux plus et alors là qu'est-ce qu je fais on résume y'a ça y'a ça y'a ça et c'était bam ba bam bam alors que là hop j'étais beaucoup plus o alors c'était petit c'était intime		C'était presque un moment intime	
Ch 470 : Et tu disais c'était très différent comment vois ça alors ?			
N 471 : Oui parce que la dynamique n'était pas même les élèves n'étaient pas les mêmes, la questio n'a pas été la même euh puis très différent oui en eff parce que le sujet était ben on arrive à un tout aut sujet et je me posais la question en tant qu'enseigna là **on est à 40 minutes pour en arriver à ça po arriver au mot harcèlement là ouah euh tu vois et eu voilà dans comment dire tu présentes une séan comme ça à tous nos collègues là oh là là dis do c'était tellement inefficace et en réalité ouais be fallait peut-être passer par cette phase là pour que**		on est à 40 minutes pour en arriver à pour arriver au mot harcèlement là oua euh tu vois et euh voilà dans comment di tu présentes une séance comme ça à to nos collègues là oh là là dis donc c'éta tellement inefficace et en réalité ouais be fallait peut-être passer par cette phase pour que ce mot harcèlement tombe,	

mot harcèlement tombe, alors ce n'est peut-être p le racisme ordinaire			
E 472 : Ben **moi j'en suis persuadé**		moi j'en suis persuadé	
N 473 : Tant pis mais le mot harcèlement l'expérience qu'ils ont vécu est très forte là he humainement là			
E 474 : 1.59.22 Et que ça le touche lui là le Y.			
N 475 : Oui est là durant 5 minutes il y a une sorte d vie qui se créé je trouve ça vraiment très fort comm émotion, alors ça a peut-être duré 40 minutes mais a moins			
Ch 476 : Et pour le coup là quand même parce que ne suis pas enseignant, ils diraient quoi vos collègues			
C 477 : Ben **les collègues? Ils diraient il n'y a pas d contenu là clairement, y'a pas de trace écrite, ils o appris quoi ? Y'a pas de chapitre**		les collègues? Ils diraient il n'y a pas d contenu là clairement, y'a pas de trac écrite, ils ont appris quoi ? Y'a pas d chapitre	
E 478 : Là hop le terme on note une définition et v			

c'est réglé et efficace			
Ch 479 : Ah ok je vois d'accord et là			
N 480 : Oui **là on est dans le développement moral d l'élève, les attitudes**		là on est dans le développement moral d l'élève, les attitudes	
C 481 : Oui c'est assimilé là, là il y a eu un truc là			
Ch 482 : Bon c'est l'heure là on va clore le débat l alors merci à vous, je pense qu'il faut continu d'avancer et je pense qu'il faut laisser en suspens cet idée N il est où le développement moral de l'élève, place du concept etc plein de choses qu'on a évoquée			
E 483 : Et le croquis il faut le garder ?			
Ch 484 : Oui je crois parce que c'est une contrain méthodologique mais aussi scientifique dans not recherche parce qu'avec C. on l'a bien vu il faut s accrocher puis s'en détacher et y revenir ça doit êt un fil			
C 485 : Parce que c'est comme **si c'était bloquant po moi, notamment dans le questionnement**		c'était bloquant pour moi [le croquis notamment dans le questionnement	
Ch 486 : Ouii en même temps ton débat était bie particulier parce que le croquis représentait une sal de classe avec peu d'événements tu vois là que ch			

les autres c'étaient des situations moins claires			
N 487 : Oui un peu plus inconnu c'est vrai			
E 488 : Mais tu vois j'ai une situation là votre fils vot fille est homosexuel(le) comment vous réagissez et vois là le croquis il me bloque parce que ça c'est u cahier des charges je me dis que ben il faut ur question où il y a forcément une situation c'est ça			
Ch 489 : Oui clairement, il faut chercher l'expérience de vie			
C 490 : Du vécu			
N 491 : Oui je vais tenter l'insulte moi et voir qu'est- que l'insulte pour voir si la question de l'homophob nous touche			
C 492 : L'an dernier une association était venue po parler du harcèlement et ils ont engagé le débat e introduisant l'idée du rire et pas du harcèlement et a bien fonctionné			

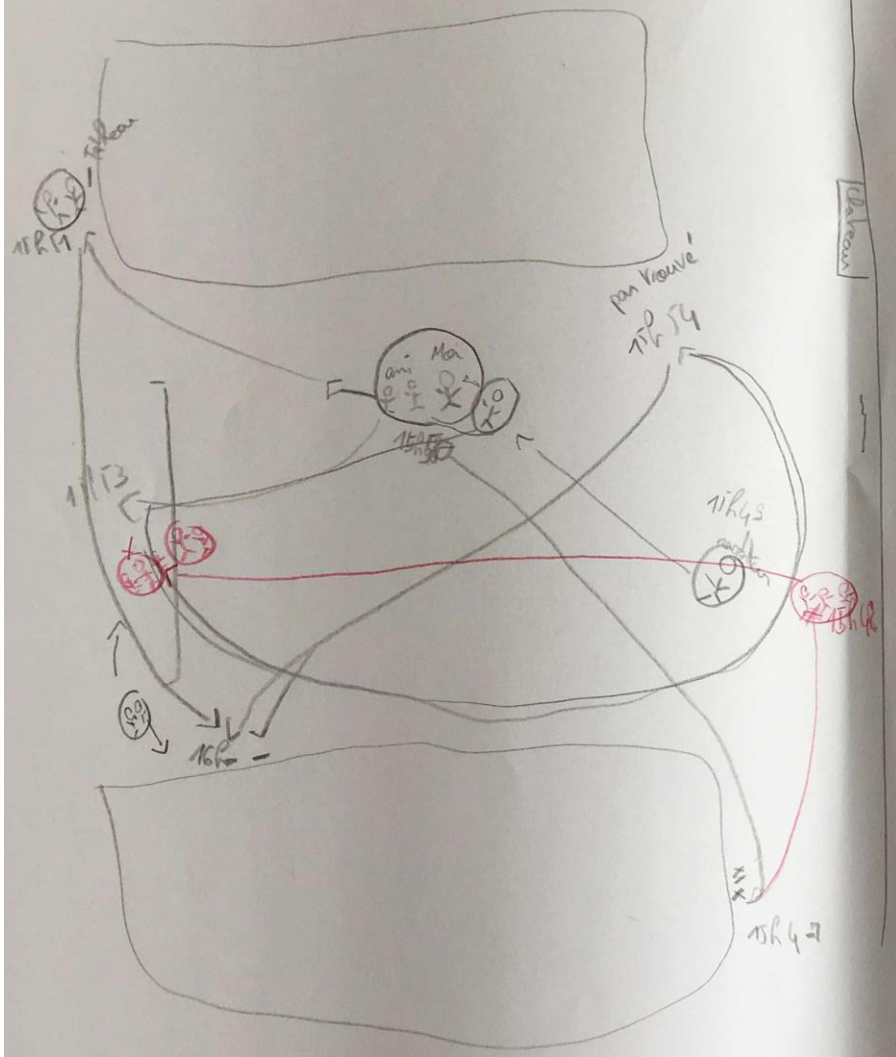
E 493 : Oui d’accord c’est intéressant			

Annexe 12 : Clarisse, débat 2 - Croquis de la situation de départ

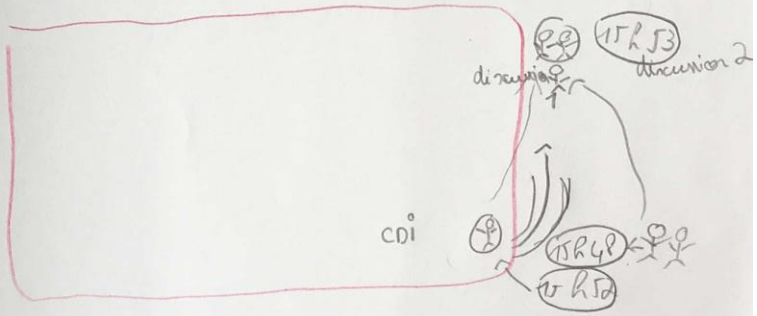
Cour

Guillaum
[redacted]
6°2 14 ans

Tableau



A la Sortie du Collège (en bas à droite)



Annexe 13 : Clarisse, débats 2a et 2b - Fiche de préparation de l'ACS 2

Timing	Repères (débat 2a)	
0 à 3.26	Construction des règles	
3.27 à 15.20	Jeu de mise en route	Elèves très excités. Qu'en pense le prof ?
15.21à 16.29	Recontextualisation du thème de la rumeur avec présentation du débat communication	Le thème s'engage. Dans quelle disposition est C
16.29 à 17.08	Une élève remet en cause la confidentialité des données par la présence d'u caméra qui film / Le chercheur précise qu'il n'y aura pas de diffusion contenu. Intervention de Tristan et rire général	Tension forte au niveau des élèves ?
17.09 à 19.36	Présentation de l'élève	
19.37 à 21.17	Bilal veut savoir qui est la personne concernée par l'histoire présentée.	
21.18 à 21.26	Tristan insiste pour la préservation de la confidentialité des données	
21.26 à 23.50	22.17 Question de C : « Pourquoi a-ton avis quelqu'un est venu te dire qu'il a des histoires sur toi ? ». Les questions se succèdent	
23.50 à 24.48	Question de C. et si la rumeur est flatteuse ?	
24.49 à 25.30	Questions	Le débat s'engage alors qu'on est dans l questions/ Grand blanc de C. pourquoi ? Grand silence de C ? Pourquoi ?
25.31 à 26.05	Question Tristan, reparle de la confidentialité	Pas d'intervention de C. A questionner
26.07 à 26.25	Recadrage C.	Enervée ?
26.26 à 26.59	Relance d'un élève qui demande la première lettre du nom « Y a un H » « Non c'est pas ça »	Silence C. A interroger
26.59 à 28.13	C. recadre « on s'en fout qui sait ». C. « On a tous déjà lancé une rumeur »	Fait déjà un cours sur la rumeur ! Que peut-encore dire ? + jugement de valeur
28.14	Tristan « Pourquoi c'est tombé sur toi ? »	

28.47 à 29.06	Une élève répond « C'est parce qu'on a dit que tu restais toujours avec fille »	Une autre élève répond avec une hypothèse q d'ailleurs est une rumeur « Mais moi on m'a que c'est parce que tu restais toujours avec fille… que vous aviez la même taille et que vo formiez un beau couple, on m'avait di ça »
29.07 à 30.04	Autre élève émet une hypothèse : « Peut-être parce qu'elle ne t'aimait p trop ? »	
30.05 à 31.26	C. reprend la main. Elle relance en répondant à Tristan : « Les filles t'o répondues en disant que c'est parce qu'ils formaient un beau couple ». 30. Bilal cherche encore à avoir le nom des élèves C : « Je vous ai perdu ». Un élève demande pourquoi les élèves ne raconte pas tout ce qu'ils avaient vécu. C répond que ce n'est pas à elle de le dire. L élèves le disent s'ils veulent, c'est tout.	Est-ce aussi simple ? On peut questionner complexité Tendue ? On sent les élèves préoccupés par aut chose Que faire des préoccupations des élèves comment les ramener à ses intentions prof
31.27 à 31.55	Nouvelle question hors cadre, C. tombe la tête	Exaspération ?
31.56 à 35.38	C : « Est-ce que quelqu'un s'est déjà senti énervé pour des rumeurs, est-qu'on peut préciser ce sentiment d'énervement » ? Des situations similair émergent. C. « Qu'es-ce qui t'a amené à aller voir les filles pour parler ? 34.16 Bilal répond qu'il insulte et qu'il tape quand on l'insulte ». C : « Est-que quelqu'un aurait réagit autrement » Gôkhan : « On reste calme et on voir la personne » C. « tu dis ça parce que c'est moi ? Pour me faire plaisir C : « Moi aussi parfois, j'insulte » Un élève dit qu'il pense qu'il faut frapper	C entre dans le débat. Pour la première fois cœur du débat ? C. cherche le choix en valeur de Guillaume. Cherche à démasquer la vérité. Les élèves parle pour faire plaisir à la prof…34.13 Bilal insulte. C. se met en scène en disant qu'elle capable d'insulter. Qu'en pense t elle ? Pr toujours neutre ?
35.39 à 37.07	Intervention de Jade qui évoque que tout le monde dit qu'elle est amoureu de quelqu'un et ce n'est pas vrai. C. cherche à classer cela dans une catégor Est-ce une rumeur. Un élève introduit le terme « harcèlement »	On entre dans l'intimité d'une élève. Les élèv commencent à se dévoiler. Qu'en pense-t-elle ? C. conceptualise. Est-ce le but ? Préoccupée par cognitif.
37.08 à 38.18	Bilal parle de « sa propre rumeur ». Evoque des « balais » que des copains lui se mettent. Réponse de C. : « Est-ce que tu classe cela dans les rumeurs	Les élèves se dévoilent progressivement. C n'avait pas cela lors du débat 1.

	ton autre chose » ?	C. classe à nouveau mais ne va **pas du côté d valeurs** ?
38.19 à 42.27	C. « Qu'est-ce qu'il faut pour qu'une rumeur soit bien écoutée ? » « On dire à la personne qu'elle est victime d'une rumeur ou pas ? Et pourquoi ? Une élève répond » ben ça dépend quand on aime ou pas c'est pas pareil » C « est-ce que la rumeur s'arrêt quand on le dit ou pas » Anissa « ca dépend d personnes » Une élève dit que dans les deux histoires c'est la même personne.	C. dans les savoirs ? Où cherche autre chose ? C avance progressivement. Que peut-on en dire ? Investir les alternatives ? Plutôt que de class chercher les choix en valeurs ? C. tient quelque chose et semble s'orienter vers profil de « lanceur de rumeur » ?
42.28 à 43.18	C : « Est-ce que tu connais un cas où des amis répondent une rumeur »	C'est nouveau ? D'où cela vient ? A plusieu reprises elle demande à l'élève de raconter u histoire de vie ? A quoi est-ce lié ?

Débat N°2 (suite)

Timing	Repères (débat 2b)	
0 à 1.27	Relance le travail après phase silence	Change de place
1.28 à 2.11	Repart de ce que les élèves ont dit, explique que Guillaume est remonté à rumeur	
2.12 à 2.56	On a vu comment on peut réagir par rapport à la rumeur, Adil a dit on pe insulter, Gökhan s'énerver, on peut taper, qui aurait tendance à faire ç s'énerver (des mains se lèvent), qui irait se bagarrer ?	Cherche controverse
2.57 à 4.01	Donne la parole à Jade qui explique la différence si c'est une fille. Ja explique que les garçons sont plus forts donc c'est différent « Du cou comment ça fait changer ta façon de réagir ? »	Investit la différence garçon/fille. A monte, cherche à calmer les élèves. Le faut-il ?
4.01 à 6.23	Vidal « Y'a des filles qui sont plus fortes que les garçons » Garçon « Anissa elle insulte et après elle tape » C : « Pourquoi vous remarquez ça	On touche au comportement d'Anissa qui décrit comme étant celui d'un garçon

	propos d'Anissa parce que ça vous choc ou pas ? ». Elève « tous les jours e fait au garçon Wouesch le gars ». Ils disent qu'elle a une voix grave	Stéréotype ? Elle passe pour un garçon manqué ?
6.24 à 7.18	C. « D'habitude traiter une fille de garçon c'est méchant ? » « Traiter en français ça ne veut pas dire insulter. C'est attribuer u caractéristique à quelqu'un ». Une fille dit « ca dépend de [mais C. ne pre pas sa parole ». « Je ne mets pas de jugement, d'habitude c'est pour rigoler « Traiter des garçons de filles ça arrive » ?	Distribue la parole aux 2 garçons et aux 2 filles. **Cherche à professer ?** Ignore la controverse ? Obtient confirmation mais ne demande pas à savoir plus
7.18 à 10.51	C : « Je n'arrive même plus à me rappeler de ma question, est-ce que c' grave ou pas » ? Résume le propos de Gökhan (c'était pour rire) donne la parole à Jade qui un avis différent C : « Est-ce que vous faites la différence entre des gens qui font ça po rigoler et ceux qui font ça pour de vrai ? ». Une élève répond que c'est répétition, que c'est parce que des gens n'ont pas d'humour C : « Est-ce que cela veut dire qu'on peut se laisser dire n'importe quoi par tant que c'est juste pour rigoler ou est-ce que c'est juste parce qu'on manq d'humour ou des foi on a raison de se sentir insulté » Anissa fait une différence entre c'est rigolo ou pas en fonction de ceux qui disent / Comment savoir que ça vient de ceux qui nous aiment bien et ceux q nous aiment pas / Jade : « Même si je les connais j'aime quand même pas C : « Ca te vexe quand même » Jade : « C'est la répétition qui me ve (même quand c'est un copain qui parle » 10.39 : « Parfois c'est tous les matins [le fait de se faire insulter] »	C déstabilisée ? Mais par quoi ? Cherche à creuser les points de vue/ Comme savoir si c'est pour rigoler ou pas ? Gagne en profondeur Relance Met en tension des éléments Mise en tension C. Reformule / Quel sens donner à cette effort reformulation ? 10.20 : silence

		Approfondit encore Aurait pu introduire le thème du harcèlement
10.52 à 13.30	C : « Est-ce qu'on a raison de se sentir blessé même quand c'est la premiè fois » C : « Bilal disait que quand on traite ma mère ça ne me fait pas rire, c'est première fois ça te fait pas rire où c'est à la 5ème foi » « C'est pas pareil traiter sa mère que des garçons » Guillaume : « Prof me traite de petit poucet ça me fait rire » C : « Pourquoi lui s'est senti vexé et pas l'autre » ? 12.25 Jade « Parce que petit Poucet c'est pas méchant c'est juste parce qu est petit en taille mais c'est même pas nous à la base qui l'avons traité comm ça » 12.46 C : La rumeur 'est répondu ça a eu beaucoup de force mais pourqu d'après vous » ? « C'est marrant/ca vient d'un adulte » C. répond à la question elle-même « c'est parce que ça vient d'un prof c'e pas non, est-ce que ça change qqc ? » Jade dit « s'il nous dit qu'il veut qu'on arrête de l'appeler comme ça peut-êt quand va s'arrêter » tout le monde rigole	Débat cognitif + préoccupé par l'élève d'ULIS comment elle réaménage le débat ? On aurait pu rentrer dans les valeurs familiales là Tension entre des valeurs. C : Explique « y'a des gradations dans l insultes » Pourquoi ne pas les faire trouver cela Faire le job ? C semble chercher qqc ? Y'a un fil ? 12 de larges silences/comment interpréter cela, cherche pas à combler/calme dans la classe Quelle interprétation là ? C répond à la question, pourquoi ? C ne rebondit pas sur le fait que les élèv rigolent ??
13.31 à 16.41	Bilal interroge d'autres filles « Si le matin quelqu'un te dit wech le gars ma que tu ne le connais, tu le prends mal ? » « Oui mais madame vous le savez bien, quand on dit wech le gars à une fil	Débat entre élèves ? Mais l'élève ne répond pa C ne relance pas

	ça la dérange pas, mais quand on dit ça à un garçon c'est vexant par ce q pour un gars une fille c'est maquillage, coiffure et mode, c'est-à-dire de le point de vue » Lili-rose « Ca dépend de qui le dit » 14.47 C : « Ah oui c'est ma question, est c-e que c'est un compliment? Vo placez comment insulte, compliment neutre quel niveau ?»	Prend C. à partie mais C. dit « si je te compren bien… » (pourquoi reformuler ? quand on traite garçon d'une fille c'est insultant mais pas contraire) A creuser, très intéressant C ne reprend pas la parole pour creuser mais po une autre question pour généraliser Difficulté à formuler la question ? = connaissance ?
16.42 à 20.23	C : « Est-ce qu'on appelle ça des rumeurs ? » « Est-ce que ça porte un nom savoir on a l'impression qu'on sait déjà comment sont les filles et comme sont les garçons » 17.50 Asma « Parfois on dit toutes les filles sont comme ça et comme ça ma elles sont toutes différentes … parce que moi ils me disent que je fais souve la maline mais c'est eux genre parce qu'ils me provoquent». C : « C'est pas comportement que tu as habituellement ça bien de quelque part » Elève « je suis agressé par les autres aussi » Jade « nous on st des filles et quand on se défend on est tout de suite pris po des malines » 19.16 C : « Anissa a dit quelque chose qui m'intéresse parce que les filles so toutes différentes, certaines sont agressives pas d'autres… » puis large silenc	Un vrai débat se lance Cherche le terme stéréotypes mais pas de répons C. est silencieuse. Que se passe-t-il ? Ne rebondit pas sur cela C reformule mais ne donne pas la parole a garçons et ne creusent pas plus Revient sur un questionnement passé mais lar blanc, puis beaucoup de mains se lèvent mais semble réfléchir
20.24 à 22.46	20.24 C : « Je trouve que Vicktor a dit un truc intéressant, il a dit que les fill n'arrêtent pas d'insulter pour se défendre et y a aussi d'autres manières	

	faire on peut taper, puis Anissa a dit insulter c'est moi grave, Vicktor t'as u raison à sa c'est moins grave c'est plus grave ? » Un élève dit « c'est grave différemment » « Des filles disent des choses derrière le dos et quand on vient les voir ell disent j'ai rien dit » Prof « Est-ce que les garçons font aussi ça ? » Anissa «	C ne rebondit pas
	on insulte on va pas se faire engueuler par les surveillants mais si on tape va attirer tous les élèves, les surveillants » C. « C'est pour ça que certains choisissent de pas taper mais d'insulter ? » 22.26 Lili rose « Ca dépend comment on tape » 22.30 Jade « En début d'année quelqu'un m'avait fait une balayette pourtant il y avait quand même plein d'élèves autour de moi »	C ne rebondit pas sur le regroupement d'élèv autour de des bagarres
22.46 à 28.46	Bilal « Je vais sortir du sujet mais parfois les gens ils font trop leur mouton Prof « est-ce que tu peux expliquer » Bilal « Y a des gens ils veulent trop fai comme les autres personnes genre, c'est des suiveurs, ils n'ont pas personnalité » Autre élève « mais ça n'a rien à voir » C : « Qu'est-ce qui se passe qu'on on ne fait pas en tant que fille ce qu'	C. ne relève pas la controverse, délibéré ?
	attend de nous » autre élève « on est exclut » C « Est-ce qu'on peut dire de quelqu'un qu'il est un mouton et quand il ne su pas ben tu es une maline ? » Anissa « C'est pas pareil, moi j'ai pas besoin d gens pour avoir ma personnalité, ma personnalité je l'ai moi-même … et apr	Dilemme
	genre si je fais ma personnalité ils disent je fais trop ma belle alors que je sa pas moi j'ai ma personnalité » Tristan « vous les filles vous êtes toutes moins forts que les garçons et l filles sont faites pour le ménage » 25.45 Anissa répond « tu as un handic c'est pour ça qu'on peut te taper tu vois »	
	C s'adresse à tristan : « Elle dit que tu as un handicap mais que tu es comm	Tristan amène de la controverse
	les autres collégiens mais …pourquoi tu enlèves le droit aux filles d'être d collégiens ? » Tristan « Parce que les garçons sont plus forts que les filles » Lili-rose « Tu connais pas toutes les filles de la terre si ça se trouve certain	Sujet sur la disqualification du handicap ?
	sont plus fortes » Cyril « En fait quand il dit que [inaudible] 28.14 Gökhan « j'avais vu une fi	

	elle avait cassé la porte »	Beaucoup de bruit et très anecdotique, comment voit les choses
28.47	C. attend le retour au calme et fait une synthèse du cheminement de la pens puis veut repartir sur pourquoi c'est plus insultant pour une fille qu' garçon ?	C besoin de faire une synthèse ?

Annexe 14 : Clarisse, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Bon n'alors, je te propose de démarrer, tu connais principe. Alors tu as sélectionné des moments ?			
C 2 : Ecoute, euh ben non pas vraiment en fait je non			
Ch 3: Bon ben écoute je te propose de démarrer alors puis si des scènes te reviennent tu me le dis pas problème on l'intègre. Alors j'ai pris la scène où Trist intervient là [visionnage]			
C 4 : C'est marrant il adopte un style de discours qui n'e pas le sien tu vois c'est marrant tu vois			

Ch 5 : Oui c'est des trucs qu'il reprend			
C 6 : Oui c'est pas adapté au niveau tu vois c'est très rigol			
Ch 7 : Oui il fait son home politique [rire]			
C 8 : Oui c'est bon c'est typique de l'autisme comm attitude d'être en décalage			
Ch 9 : Alors là ce qu'on remarque c'est qu'il y a de larg blancs alors je sais pas			

C 10 : Oui alors je les laisse délibérément oui parce qu'e fasse de moi je vois des élèves qui réfléchissent là, je l vois bien en face et ben réfléchir ça m'est du temps donc les laisse là un moment. Et je relance pas avec ur question si non ça va bloquer quelque chose et je les vois ils sont pas en train de penser à autre chose tu vois. Do je me dis il y a quelque chose qui va sortir tu vois c'est p un blanc de "je sais pas quoi dire" mais plutôt " réfléchis". Donc c'est un blanc qui a du sens, enfin po moi et finalement ça sort. Moi j'ai pas souvenir enfin, j' pas souvenir enfin cette ambiance me semble hyp apaisée par rapport à ce que j'ai vécu lors du débat av cette classe. Parce que jusque là ça faisait beaucoup d bruit et j'étais omnibulé là par ce petit groupe q n'arrêtait pas de parler et pas franchement du débat c'e clair. Ca commence à m'énerver mais finalementt e voyant l'image la parole se répartie plutôt bien, c'est ass calme alors que j'avais pas cette impression là pendant débat. A part Tristan parce qu'il ne maîtrise pas son to mais finalement les autres ils sont bien là. Le ton n'e jamais vindicateur ou accusateur	je les laisse délibérément o parce qu'en fasse de moi je vo des élèves qui réfléchissent là, les vois bien en face et be réfléchir ça met du temps donc les laisse là un moment [...] et les vois là ils sont pas en train d penser à autre chose tu vo Donc je me dis il y a quelqu chose qui va sortir tu vois c'e pas un blanc de "je sais pas qu dire" mais plutôt "je réfléchis Donc c'est un blanc qui a du ser enfin pour moi et finalement sort	Et je relance pas avec une questio si non ça va bloquer quelque chos	

Ch 11 : Oui alors pour revenir là au silence tu dis que attends que les élèves ils réfléchissent ok mais c'est long ça dure un moment			
C 12 : Oui oui c'est vrai mais tu vois je trouve que raccroche moi **je veux les tirer dans le sujet pour pas qu' s'excluent et qu'ils restent avec moi**			je veux les tirer dans le suj pour pas qu'ils s'excluent qu'ils restent avec moi
Ch 13 : D'accord ça c'est important pour toi?			
C 14 : Oui enfin pas que pour moi, c'est tous les profs q cherchent ça, c'est le but de raccrocher tout le mond même si on sait que ça marche pas mais on veut u maximum l'élèves avec nous			c'est tous les profs qui cherche ça, c'est le but de raccroch tout le monde même si on sa que ça marche pas mais on ve un maximum l'élèves avec nous
Unité d'analyse :	Je les laisse délibérément oui parce qu'en fasse de moi je vois des élèves qui réfléchissent là, je l vois bien en face et ben réfléchir ça m'est du temps donc je les laisse là un moment. Et je relance p avec une question si non ça va bloquer quelque chose et je les vois là ils sont pas en train de pens à autre chose tu vois. Donc je me dis il y a quelque chose qui va sortir tu vois c'est pas un blanc “je sais pas quoi dire” mais plutôt “je réfléchis”. Donc c'est un blanc qui a du sens, enfin pour moi finalement ça sort [...] je veux les tirer dans le sujet pour pas qu'ils s'excluent et qu'ils restent av moi [...] c'est tous les profs qui cherchent ça, c'est le but de raccrocher tout le monde même si sait que ça marche pas mais on veut un maximum l'élèves avec nous		
Ch 15 : D'accord je vois, donc ça explique t préoccupations là de gestion de classe là par ce group l'élèves qui sont dans autre chose			

C 16 : Oui et la question là c'était une vrai question par que Guillaume il n'avait pas la réponse, il ne savait l même pas répondre en fait pourquoi lui et pas quelqu'u d'autre, est-ce que c'est lié à sa personnalité à autre cho et il n'avait pas la réponse			
Ch 17 : Ok c'était donc sincère mais je reviens à ce group l'élèves là, tu dis ils t'énervent mais tu aurais pu le rentrer dedans mais tu ne le fais pas			
C 18 : **J'ai hésité, vraiment d'ailleurs un moment je m tourne vers eux et je commence à leur dire mais je m suis dit si je les engueule là, ça va plomber l'ambiance c'est quand même important qu'il y ait ce climat q participe de la tenue enfin à la bonne tenue du déba** Puis **je ne veux pas les crisper si non ils vont faire quoi, vont se taire non je veux qu'ils y entrent tu vois, ils vo bien se raccrocher un moment**	J'ai hésité, vraiment d'ailleurs u moment je me tourne vers eux je commence à leur dire mais me suis dit si je les engueule l ça va plomber l'ambiance	je ne veux pas les crisper si non vont faire quoi, ils vont se taire no je veux qu'ils y entrent tu vois, vont bien se raccrocher u moment	c'est quand même importa qu'il y ait ce climat qui particip de la tenue enfin à la bonn tenue du débat
Unité d'analyse :	J'ai hésité, vraiment d'ailleurs un moment je me tourne vers eux et je commence à leur dire mais me suis dit si je les engueule là, ça va plomber l'ambiance et c'est quand même important qu'il y a ce climat qui participe de la tenue enfin à la bonne tenue du débat. Puis je ne veux pas les crisper non ils vont faire quoi, ils vont se taire non je veux qu'ils y entrent tu vois, ils vont bien se raccroch un moment		
Ch 19 : Parce que là clairement, ils n'y sont pas du to regarde là			

C 20 : Oui oui ben je le sens bien mais bon ça sert à rie non plus de les enguirlander enfin je crois je sais p j'aurais peut-être dû les reprendre mais sur le coup non fais pas ce choix			
Ch 21 : D'accord et là pour revenir à la question là est- que toi enfin tu vois là la question qui reste sans réponse			
C 22 : Oui oui très bien. D'ailleurs j'ai un long mome d'hésitation où je me dis que là faut pas donner son n'av ou trop orienter	j'ai un long moment d'hésitati où je me dis que là faut p donner son n'avis ou tr orienter		
Ch 23 : D'accord parce que tu avais une réponse où tu éta toi-même dans le doute ? enfin			
9.16 C 24 : Alors euh, ben, moi j'avais pas de répon pourquoi lui. Mais euh enfin **c'est un garçon extrêmeme serviable, gentil et qui est ami avec tout le monde. pense que c'est aussi la bonne pâte tu vois donc participe du fait que c'est tombé sur lui mais je pense qu je ne l'aurais pas dit tu vois je ne l'aurais pas dit "est- que tu penses que c'est tombé sur toi parce que tu es tr gentil" tu vois c'est culpabilisant**		c'est un garçon extrêmeme serviable, gentil et qui est ami av tout le monde. Je pense que c'e aussi la bonne pâte tu vois donc participe du fait que c'est tom sur lui mais je pense que je l'aurais pas dit tu vois je ne l'aura pas dit "est-ce que tu penses qu c'est tombé sur toi parce que tu trop gentil" tu vois c'e culpabilisant	
Ch 25 : Ah oui?			

C 26 : Ben oui, **je ne voulais pas non plus lui coller ur étiquette tu vois puisqu'il l'a déjà cette étiquette donc n'est pas la peine d'enfoncer le clou. C'est pas la pein d'en rajouter parce que les autres ils auraient aussi pu moquer ensuite parce que c'est ça en 6ème et on sait bie que les gamins sont durent entre eux**			je ne voulais pas non plus l coller une étiquette tu vo puisqu'il l'a déjà cette étiquet donc ce n'est pas la pein d'enfoncer le clou. C'est pas peine d'en rajouter parce que l autres ils auraient aussi pu moquer ensuite parce que c'e ça en 6ème et on sait bien qu les gamins sont durent entre eu
Ch 27 : Oui c'est clair			
C 28 : Ben maintenant avec la conversation qu'on n'a e l'autre jour [durant l'autoconf croisée] je transformerais en question du genre "est-ce que tu penses que dans personnalité il y a quelque chose qui pourrait expliqu que cela tombe sur toi?" c'est un peu direct mais le b c'est de faire dire les choses et ça évite de passer travers faut les chercher les élèves		avec la conversation qu'on n'a e l'autre jour [durant l'autoco croisée] je transformerais ça question du genre "est-ce que penses que dans ta personnalité y a quelque chose qui pourra expliquer que cela tombe sur toi c'est un peu direct mais le but c'e de faire dire les choses et ça évi de passer au travers faut l chercher les élèves	
Ch 29 : Donc tu n'aurais pas fait le choix que tu as fait là?			

C 30 : Oui parce que ça me paraît intéressant de cherch les élèves, de pas avoir de réponse plaquée de leur pa mais de vraiment les accrocher pour les avoir sincèreme avec nous, si non n'aucun intérêt	parce que ça me para intéressant de chercher l élèves, de pas avoir de répon plaquée de leur part mais vraiment les accrocher		pour les avoir sincèrement av nous, si non n'aucun intérêt
Ch 31 : Parce que l'étiquette il l'a déjà?			
C 32 : Oui je ne veux pas le ben **l'étiquette il l'a déjà ma je ne veux pas l'enfermer dans cette étiquette il est pl que ça tu vois et en 6ème ils cataloguent rapidement sais bien**			l'étiquette il l'a déjà mais je veux pas l'enfermer dans cet étiquette il est plus que ça vois et en 6ème ils catalogue rapidement tu sais bien

Unité d'analyse :	j'ai un long moment d'hésitation où je me dis que là faut pas donner son n'avis ou trop orienter [. c'est un garçon extrêmement serviable, gentil et qui est ami avec tout le monde. Je pense que c'e aussi la bonne pâte tu vois donc ça participe du fait que c'est tombé sur lui [fait l'objet d'u rumeur]mais je pense que je ne l'aurais pas dit tu vois je ne l'aurais pas dit "est-ce que tu penses q c'est tombé sur toi parce que tu es trop gentil" tu vois c'est culpabilisant [...] je ne voulais pas n plus lui coller une étiquette tu vois puisqu'il l'a déjà cette étiquette donc ce n'est pas la pei d'enfoncer le clou. C'est pas la peine d'en rajouter parce que les autres ils auraient aussi pu moquer ensuite parce que c'est ça en 6ème et on sait bien que les gamins sont durent entre eux [. avec la conversation qu'on n'a eu l'autre jour [durant l'autoconf croisée] je transformerais ça e question du genre "est-ce que tu penses que dans ta personnalité il y a quelque chose qui pourra expliquer que cela tombe sur toi?" c'est un peu direct mais le but c'est de faire dire les choses et évite de passer au travers faut les chercher les élèves [...] parce que ça me paraît intéressant chercher les élèves, de pas avoir de réponse plaquée de leur part mais de vraiment les accroch pour les avoir sincèrement avec nous, si non n'aucun intérêt [...] l'étiquette il l'a déjà mais je ne ve pas l'enfermer dans cette étiquette il est plus que ça tu vois et en 6ème ils cataloguent rapideme tu sais bien		
Ch 33 : Oui c'est vrai alors on va voir ce que cela don [visionnage]			
C 34 : Pfuii c'est pas du tout notre rythme			
Ch 35 : Ah oui, ah cette espèce de lenteur?			
C 36 : Oui **c'est pas du tout notre rythme habituel**	c'est pas du tout notre rythm habituel		
Ch 37 : Tu n'accélères pas non plus?			

12.36 C 38 : Non puis d'habitude on est sur des chos préparées, on part pas comme ça dans le vide. Pu d'ailleurs c'est ce qu'on n'apprend aux stagiaires ne laisse pas prendre par le rythme des élèves. C'est pas classe qui impose le travail c'est toi qui donnes le rythm qui devances les élèves	d'habitude on est sur des chos préparées, on part pas comme dans le vide. Puis d'ailleurs c'e ce qu'on n'apprend aux stagiair ne te laisse pas prendre par rythme des élèves. C'est pas classe qui impose le travail c'e toi qui donnes le rythme, q devances les élèves		
Ch 39 : Ah d'accord, ça je ne savais pas. Et là tu es sur ur posture inverse en fait			
C 40 : Exactement et **c'est dur tu peux pas savoir là galère**	c'est dur tu peux pas savoir là galère		
Ch 41 : Là tu fais un effort alors			

C 42 : Ah ouais ouais ouais parce que **ce rythme franchement pour moi là c'est inhumain ce rythme je n l'ai jamais et j'ai l'impression qu'il ne se passe rien qu'en plus cette absence continue à démobiliser l autres là le groupe qui m'énerve tu vois. C'est pas sur bonne pente tu vois parce que comme il y a un creux, qu Bilal prend la parole pour nous dire un truc qui ne v servir à rien du tout dans le débat. Et là je me demand comment je vais faire pour les ramener parce que c'e l'intérêt de la discussion de les avoir tous là si non ça n sert à rien**. T'es d'accord? C'est ce qui fait l'implicatio dans le débat	ce rythme là franchement po moi là c'est inhumain ce rythn je ne l'ai jamais et j' l'impression qu'il ne se passe rie et qu'en plus cette absen continue à démobiliser les autr là le groupe qui m'énerve tu vo C'est pas sur la bonne pente vois parce que comme il y a u creux, que Bilal prend la paro pour nous dire un truc qui ne v servir à rien du tout dans débat. Et là je me demand comment je vais faire pour l ramener		parce que c'est l'intérêt de discussion de les avoir tous là non ça ne sert à rien
Ch 43: Oui oui alors pour en revenir d'habitude c'est toi q donne le rythme et là c'est eux qui le dictent	Ch 43: […] d'habitude c'est toi q donne le rythme et là c'est eu qui le dictent		
C 44: Oui			
Unité d'analyse :	c'est pas du tout notre rythme habituel […] d'habitude on est sur des choses préparées, on part p comme ça dans le vide. Puis d'ailleurs c'est ce qu'on n'apprend aux stagiaires ne te laisse p prendre par le rythme des élèves. C'est pas la classe qui impose le travail c'est toi qui donnes rythme, qui devances les élèves [...]		
Ch 45 : Mais pourquoi tu acceptes ça? Pour quell raisons? Enfin qu'est-ce qui te fait dire que			

C 46 : Ben parce que je dirigeais de trop le débat et comm j'inclinais le débat vers là où je voulais aller enfin je donna une orientation là au débat j'allais vraiment vers comm quand je fais cours tu vois. Je sais où je vais et c'est comm ça qu'on fait avancer les élèves. Que là, ben c'est ce qu'c n'a dit ensemble [à l'autoconf croisée] , faut que les élèv se dévoilent donc je peux pas tout anticiper jusqu'à leu réponses	je dirigeais de trop le débat	et comme j'inclinais le débat vers où je voulais aller enfin je donna une orientation là au débat j'alla vraiment vers comme quand je fa cours tu vois. Je sais où je vais c'est comme ça qu'on fait avanc les élèves. Que là, ben c'est qu'on n'a dit ensemble l'autoconf croisée] , faut que l élèves se dévoilent donc je pe pas tout anticiper jusqu'à leu réponses	
Ch 47 : Ah oui			

C 48 : **Je me suis dit cette fois il faut vraiment pas qu'il ait des attendus enfin que j'impose rien pour vraime que ça vienne d'eux si non c'est un cours ordinaire et to le monde joue son rôle**		Je me suis dit cette fois il fa vraiment pas qu'il y ait d attendus enfin que j'impose ri pour vraiment que ça vienne d'e si non c'est un cours ordinaire tout le monde joue son rôle	
Ch 49 : Parce que ce que tu voulais c'était quoi?			
C 50 : Ben je voulais vraiment qu'ils débattent entre e pas moi avec eux. Eux entre eux.			
Ch 51 : Ok ça c'était ta disposition d'esprit tu étais partie dessus			
15.21 C 52 : E**videmment ça foire parce que là ce creux je suis obligé de reprendre la main là pour que ça repart**	Evidemment ça foire parce que ce creux là, je suis obligé reprendre la main là pour que repart		
Ch 53 : Ah oui?			
C 54 : Oui bon où pas, oui c'est vrai c'est des reflexes prof oui se dire que sans nous ça ne marche pas. Oui bo c'est plus fort que moi là c'est clair parce que je me dis fa que ça carbure si non ben tu vois là j'ai l'impression qu' n'apprennent rien. Je euh je montre cet extrait l'inspecteur il va me dire mais ça sert à quoi ce que tu fai C'est évident ça joue ça en arrière plan tu vois	c'est des reflexes de prof oui dire que sans nous ça ne marc pas. Oui bon c'est plus fort qu moi là c'est clair parce que je m dis faut que ça carbure si no ben tu vois là j'ai l'impressio qu'ils n'apprennent rien. Je eu je montre cet extrait l'inspecteur il va me dire mais		

	sert à quoi ce que tu fais? C'e évident ça joue ça en arrière pla tu vois		
Unité d'analyse :	je dirigeais de trop le débat et comme j'inclinais le débat vers là où je voulais aller enfin je donna une orientation là au débat j'allais vraiment vers comme quand je fais cours tu vois. Je sais où je va et c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves. Que là, ben c'est ce qu'on n'a dit ensemble l'autoconf croisée] , faut que les élèves se dévoilent donc je peux pas tout anticiper jusqu'à leu réponses [...] Je me suis dit cette fois il faut vraiment pas qu'il y ait des attendus enfin que j'impos rien pour vraiment que ça vienne d'eux si non c'est un cours ordinaire et tout le monde joue son rô [...] Evidemment ça foire parce que là ce creux là, je suis obligé de reprendre la main là pour que repart [...] c'est des reflexes de prof oui se dire que sans nous ça ne marche pas. Oui bon c'est plu fort que moi là c'est clair parce que je me dis faut que ça carbure si non ben tu vois là j' l'impression qu'ils n'apprennent rien. Je euh je montre cet extrait à l'inspecteur il va me dire mais sert à quoi ce que tu fais? C'est évident ça joue ça en arrière plan tu vois		
Ch 55 : D'accord je vois			
C 56 : **Parce que tu vois là ils sont capables de se mobilis sur quelques questions puis ça retombe tu vois il ne passe plus rien. Et moi je veux du rythme tu vois que booste pour qu'il reste quelque chose mais je me ren bien compte que là dans le débat c'est pas comme ça**	Parce que tu vois là ils so capables de se mobiliser s quelques questions puis retombe tu vois il ne se pas plus rien	mais je me rends bien compte qu là dans le débat c'est pas comm ça	Et moi je veux du rythme tu vo que ça booste pour qu'il res quelque chose

Unité d'analyse :	Parce que tu vois là ils sont capables de se mobiliser sur quelques questions puis ça retombe tu vo il ne se passe plus rien. Et moi je veux du rythme tu vois que ça booste pour qu'il reste quelqu chose mais je me rends bien compte que là dans le débat c'est pas comme ça		
Ch 57 : Oui alors mettons la suite justement [visionnag bon n'alors là c'est une vraie galère pour toi, tu fais to pour qu'ils sortent de c'est qui ces élèves concernés do on parle mais dont on ne connaît pas les noms			

C 58 : Et ils n'arrêtent pas jusqu'à me faire sortir de m gons quand je dis "on s'en fout". En fait, c'est la quadratu du cercle. Là ça cogite dans ma tête là. Je me demande s' ont besoin de savoir qui sait? Je sais pas je sais p franchement. Mais peut-être aussi ils ont besoin de aussi pour situer l'action quelque part pour l'ancrer dans réel parce que c'est vrai que c'est artificiel là la situation. leur manque la moitié du problème alors ils n'arrive peut-être pas à complètement rentrer dedans peut-être sais pas. Parce qu'ils n'ont pas toutes les données je sa pas. En même temps, même si ça empêche le débat n'accèderais pas à leur demande parce que ça met e accusation quelqu'un. Je ne vais pas dévoiler le nom l'élève puisqu'au contraire ça va lancer enfin ça risque lancer des rumeurs alors que le but c'est de travaill contre. En plus c'est quelqu'un qui est dans la classe crois. Et avec tous les soucis qu'on n'a eu avec cette clas avec l'histoire d'Alissia que les élèves voulaient prendre une élève prêt, je refuse de rentrer là dedans.	Et ils n'arrêtent pas jusqu'à n faire sortir de mes gons quand dis "on s'en fout" […] Là ça cogi dans ma tête là. Je me demand s'ils ont besoin de savoir qui sai Je sais pas je sais p franchement. Mais peut-êt aussi ils ont besoin de ça aus pour situer l'action quelque pa pour l'ancrer dans le réel par que c'est vrai que c'est artifici là la situation. Il leur manque moitié du problème alors n'arrivent peut-être pas complètement rentrer deda peut-être je sais pas. Parce qu' n'ont pas toutes les données sais pas	même si ça empêche le débat n'accèderais pas à leur demand parce que ça met en accusatio quelqu'un. Je ne vais pas dévoil le nom de l'élève puisqu'a contraire ça va lancer enfin risque de lancer des rumeurs alo que le but c'est de travailler contr En plus c'est quelqu'un qui e dans la classe je crois. Et avec to les soucis qu'on n'a eu avec cet classe [...] je refuse de rentrer dedans	
16.52 Ch 59 : Ouais ouais mais à il y a une vraie tension coup, ce que tu dis est-ce qu'on peut être sur la singulari et mettre un masque sur le visage de l'élève			

C 60 : Exactement. Et là est-ce qu'ils ne sont pas dans u disposition d'esprit où là ça tournerait au tribunal et où se retounerait vers l'élève en disant pourquoi tu as fait et ça etc			
Ch 61 : Où alors comme on l'avait vu sur le déb précédent là sur le harcèlement tu te rappelles quand disait ben s'il y a un harceleur dans la classe, enfin je me des guillemest, ben est-ce qu'on donne le nom. Et tu sa tu disais au final si on ne donne pas le nom ça ne sert à ri parce qu'on est sur des connaissances et là ils disent to oui ok mais au fond ça ne les touche pas et si on donne nom on prend le risque que tu évoquais là			
C 62 : Oui **est-ce que je sacrifie quelqu'un enfin je pren le risque de sacrifier quelqu'un et au nom de quoi? ou es ce que je tourne en vase clos là comme c'est le cas là av le risque que les élèves n'entrent pas dans le débat? N je peux pas**			est-ce que je sacrifie quelqu' enfin je prends le risque sacrifier quelqu'un et au nom quoi? ou est-ce que je tourne vase clos là comme c'est le cas avec le risque que les élèv n'entrent pas dans le débat? N je peux pas
Ch 63 : Oui oui c'est vrai je vois			
C 64 : Mais bon, ça on peut pas le faire dans cet configuration			

Ch 65 : Comment ça?			
C 66 : Ben là ben les 6ème 3 tu sais les 6èmes du début d l'année, j'ai pris l'autre moitié de la classe pour faire u débat avec eux après le nôtre			
Ch 67 : Oui tu m'en avais parlé, avec la fille là qui a mené débat			
C 68 : Oui exactement et la fille là elle avait dit ben oui c' vrai au fond vous avez raison il y avait un vrai changeme de position mais vraiment tu vois. Ils étaient ouverts, écoutaient, ils réfléchissaient, ils étaient dans la tolérand vraiment et là les élèves auraient pu dire ben j'éta harceleur l'année dernière et on n'aurait décrypté situation sans mettre en accusation mais pas là avec eu Là ils sont trop nombreux et là l'ambiance elle n'est p bonne entre eux il y a toujours des chamailleries tu vo donc je ne veux pas accentuer ça ou encore to simplement je ne veux pas prendre le risque et avo ensuite à gérer ça en plus je suis pas PP de la classe alo non tu vois. Et on les a pas tous		ils sont trop nombreux et l'ambiance elle n'est pas bonn entre eux il y a toujours d chamailleries tu vois donc je n veux pas accentuer ça ou enco tout simplement je ne veux p prendre le risque et avoir ensuite gérer ça en plus je suis pas PP de classe alors non tu vois. Et on les pas tous	

Unité d'analyse :	Et ils n'arrêtent pas jusqu'à me faire sortir de mes gons quand je dis "on s'en fout"[...] Là ça cogi dans ma tête là. Je me demande s'ils ont besoin de savoir qui sait? Je sais pas je sais p franchement. Mais peut-être aussi ils ont besoin de ça aussi pour situer l'action quelque part po l'ancrer dans le réel parce que c'est vrai que c'est artificiel là la situation. Il leur manque la moitié d problème alors ils n'arrivent peut-être pas à complètement rentrer dedans peut-être je sais pas. même temps, même si ça empêche le débat je n'accèderais pas à leur demande parce que ça met accusation quelqu'un. Je ne vais pas dévoiler le nom de l'élève puisqu'au contraire ça va lancer enf ça risque de lancer des rumeurs alors que le but c'est de travailler contre. En plus c'est quelqu'un q est dans la classe je crois. Et avec tous les soucis qu'on n'a eu avec cette classe [...] je refuse d rentrer là dedans [...] est-ce que je sacrifie quelqu'un enfin je prends le risque de sacrifier quelqu'u et au nom de quoi? ou est-ce que je tourne en vase clos là comme c'est le cas là avec le risque qu les élèves n'entrent pas dans le débat? Non je peux pas [en plus] ils sont trop nombreux et l'ambiance elle n'est pas bonne entre eux il y a toujours des chamailleries tu vois donc je ne veux p accentuer ça ou encore tout simplement je ne veux pas prendre le risque et avoir ensuite à gérer en plus je suis pas PP de la classe alors non tu vois. Et on les a pas tous		
Ch 69 : Ah c'est à dire quand tu dis on ne les a pas tous?			
C 70 : Ben avec nous, ben dans l'état d'esprit nécessaire			
Ch 71 : T'as pas senti ça			
C 72 : Ah non, je n'ai pas senti ça du tout. Tu vois Bilal Gökhan là qui voulaient toujours savoir c'est des frippo hein je ne leur fais pas confiance, et j'avais très peur que dérape là			
Ch 73 : Ah t'as pas confiance en eux toi tu te sentais p non plus			

C 74 : Ah non, pas du tout, puis je contrôle pas ce qui passe dans la cour après. Parce que là quand ils sont av toi ils disent oui à tout, tout est confidentiel et euh ma c'est pas vrai. Une fois dans leur jungle c'est terminé leurs promesses sont oubliées donc je ne veux pas mett les élèves en difficulté et des fois je le fais "si j'entends u collègue me rapporter que, ça va chauffer" mais on sa bien que ce genre de paroles ça ne sert à rien, ça porte pa Sous ton regard ça marche et une fois sortie c'est oublié connait ça, on n'a été les mêmes. Et là, j'ai pas confian envers les garçons là			
Ch 75 : Ok bon ben on va écouter la suite [visionnage] t'étais énervée là non?			
C 76: **Là oui je suis très tendu là, ça part partout. Puis vois je regarde dans leur direction là ils m'énerve depuis le début là comme j'ai dit avant**	Là oui je suis très tendu là, part partout. Puis tu vois regarde dans leur direction là m'énervent depuis le début comme j'ai dit avant		
Ch 77 : Tu les as pas déplacé en plus?			
C 78 : Non je ne les ai pas non			
Ch 79 : Tu l'aurais fait en tant normal?			

C 80 : **Oui je l'aurais fait. Mais Ethan lui, il a très mal vé son entrée en 6ème, il était ostracisé et il a eu d moments d'absentéisme bon ben c'était compliqué et là a trouvé son copain Vicktor et même si au deuxièm trimestre ça part pas très bien pour lui ben ça a été bouée de sauvetage pendant un long moment et c'e encore le cas** [inaudible].		Oui je l'aurais fait [les déplace Mais Ethan lui, il a très mal vé son entrée en 6ème, il éta ostracisé et il a eu des momen d'absentéisme bon ben c'éta compliqué et là il a trouvé so copain Vicktor et même si deuxième trimestre ça part pas tr bien pour lui ben ça a été sa bou de sauvetage pendant un lo moment et c'est encore le cas	
Ch 81: Et ça ça t'as			
C 82 : Ouais parce qu'il est très fragile ce petit donc je va pas prendre le risque de casser le cordon là, parce qu'il raccroche beaucoup à Vicktor qui a une forte personnalité		parce qu'il se raccroche beaucou à Vicktor qui a une for personnalité	il est très fragile ce petit donc vais pas prendre le risque casser le cordon là
Ch 83 : Donc tu voulais pas			
C 84 : Ben je ne vais pas prendre le risque de le fragilis parce que je le sens vraiment comme ça, ultra sensible je voulais pas le prendre de front devant tout le monde e disant "toi, tu te déplaces là et vite" et en plus je ve rester dans le débat. J'ai l'impression là que si j'intervie ça va durer 10 minutes là et ça va nous sortir du proj commun là même s'il n'est pas si commun mais bon reste dans ce but on va perdre le peu qu'on n'a	je ne vais pas prendre le risqu de le fragiliser parce que je sens vraiment comme ça, ult sensible et je voulais pas prendre de front devant tout monde en disant "toi, tu déplaces là et vite" et en plus veux rester dans le débat		J'ai l'impression là que j'interviens ça va durer minutes là et ça va nous sortir projet commun là même s n'est pas si commun mais bon reste dans ce but on va perdre peu qu'on n'a

Ch 85 : Parce qu'en tant normal et si cela n'avait pas été même profil l'élèves c'est des choses que tu pratiques no			
C 86 : **Ah oui c'est des trucs de métier tout le monde fait ça**		Ah oui c'est des trucs de méti tout le monde le fait ça	
Unité d'analyse :	Là oui je suis très tendu là, ça part partout. Puis tu vois je regarde dans leur direction là m'énervent depuis le début là comme j'ai dit avant [en temps normal je l'aurais déplacé c'est d trucs de métier tout le monde le fait ça [...] Mais Ethan lui, il a très mal vécu son entrée en 6ème, était ostracisé et il a eu des moments d'absentéisme bon ben c'était compliqué et là il a trouvé s copain Vicktor et même si au deuxième trimestre ça part pas très bien pour lui ben ça a été sa bou de sauvetage pendant un long moment et c'est encore le cas [...] il est très fragile ce petit donc vais pas prendre le risque de casser le cordon là, parce qu'il se raccroche beaucoup à Vicktor qui une forte personnalité [...] Ben je ne vais pas prendre le risque de le fragiliser parce que je le se vraiment comme ça, ultra sensible et je voulais pas le prendre de front devant tout le monde e disant "toi, tu te déplaces là et vite" et en plus je veux rester dans le débat. J'ai l'impression là que j'interviens ça va durer 10 minutes là et ça va nous sortir du projet commun là même s'il n'est pas commun mais bon je reste dans ce but on va perdre le peu qu'on n'a		
Ch 87 : D'ailleurs tu l'avais fait à l'autre débat tu ava changé Tristan de place même si c'est toi qui a changé av lui bon bref			
C 88 : Et tu vois là les autres je les ai perdu là regarde			
Ch 89 : Perdu oui enfin perdu dans			
C 90 : dans le débat			

Ch 91 : Ah pas dans la gestion de classe			
C 92 : Non dans le débat là regarde ils n'y sont pas			
Ch 93 : Bon n'alors je mest la suite [visionnage]			
24.15 C 94 : Oui alors lui, ça y est ils sont calmes et qu'es ce qu'il dit lui "j'ai une question mais c'est pas pour débat" pfouu là j'en pouvais plus			
Ch 95 : Oui mais t'as été hyper cool t'a pas mont d'agacement			
C 96 : Ben non, je n'allais pas montrer d'agacement.Tu v pas te fâcher parce que c'est pas celle que tu attends. Il r le sait pas ce que j'attends et la forme que ça doit prend il est de bonne foi tu vois			
Ch 97 : Oui c'est vrai mais c'était pas ton n'attendu			
C 98 : **Oui et là ils ne sont pas avec moi ils sont à mil lieues de ce que j'attends d'eux mais bon je les lais parce que ça leur donne de la confiance quand même t vois ils pensent être dedans mais bon c'est aussi u moyen de les raccrocher je ne vais pas les casser alors qu c'est pas du tout enfin ils sont pas du tout dans ce qu moi j'attends d'eux**	Oui et là ils ne sont pas avec m ils sont à mille lieues de ce qu j'attends d'eux mais bon	c'est aussi un moyen de l raccrocher je ne vais pas les cass alors que c'est pas du tout enfin sont pas du tout dans ce que m j'attends d'eux	je les laisse parce que ça le donne de la confiance quan même tu vois ils pensent êt dedans mais bon
Ch 99 : Oui m'enfin c'est pas possible d'être tellement côté de la plaque alors la suite là [visionnage]			

C 100 : Là j'ai pas répondu [rire]			
Ch 101 : Oui d'ailleurs je me demandais			
C 102 : Ben parce que **là ça m'énerve trop, je préfè laisser passer là, je préfère être lisse**	là ça m'énerve trop, je préfè laisser passer là, je préfère êt lisse		
Ch 103 : Effet teffal c'est ça?			
26.20 C 104 : **J'ai peur de la massacrer là, si je lui répon là** enfin là je me dis bon ok là qu'est-ce que je fais là	J'ai peur de la massacrer là, si lui réponds là		
Ch 105 : Du coup pas de tension			
C 106 : Oui c'est ça parce que rapidement **je me suis dit fais comme si tu n'avais rien entendu** à une autre époqu je n'aurais pas fait comme ça	je me suis dit là fais comme si n'avais rien entendu		
Unité d'analyse :	Oui et là ils ne sont pas avec moi ils sont à mille lieues de ce que j'attends d'eux mais bon je l laisse parce que ça leur donne de la confiance quand même tu vois ils pensent être dedans mais bo c'est aussi un moyen de les raccrocher je ne vais pas les casser alors que c'est pas du tout enfin sont pas du tout dans ce que moi j'attends d'eux [et] là ça m'énerve trop, je préfère laisser passer l je préfère être lisse [...] je me suis dit là fais comme si tu n'avais rien entendu [...] J'ai peur de massacrer là, si je lui réponds là		
Ch 107 : Ah?			

C 108 : Oui en début de carrière là clairement je laisse p passer mais avec le temps tu vois tu deviens pl philosophe [rire] c'est un moment qui passe. Lui demande ça parce qu'il est curieux et qu'il veut occuper débat mais là on voit que ce n'est pas un besoin là par que je rebondis pas et il n'insiste pas là ça continue comm si de rien étais donc il n'y tient pas à ce qu'il dit			
Ch 109 : Non puis sur la vidéo l'expression du visage il n'y rien tu vois il ne montre rien			
C 110 : Non mais à cet âge là ils ne montrent rien tu vois, laissent passer tu vois. En troisième il se serait offusqué aurait dit "je me suis pris un vent" mais là non il a peut-êt d'ailleurs déjà oublié ce qu'il voulait dire, en 4ème s'énervent parce qu'ils veulent être entendus mais 6ème ouais ça passe, c'est marrant			
27.32 Ch 111 : Alors la suite [visionnage]			
C 112 : Mais ne donne pas la réponse, mais c'est fou. pose une question et je réponds et après je m'offusqu qu'ils ne sont pas dans le débat mais c'est normal, mais réponds pas			
Ch 113 : Ca revient souvent ça			

C 114 : Ben en fait c'est parce que **ma question là est m posée parce que je reviens sur quelque chose qui a dé été dit et donc je le reformule parce que j'ai l'impressio qu'ils en ont besoin pour progresser où qu'ils n'ont p tous compris pour comme dit avant pour les avoir to avec moi mais j'en sais rien de leur besoin parce que là e écoutant c'est plus que clair. Ben voilà, c'est mon besoin moi en fait c'est le mien. Je réponds à mon propre besoi**	ma question là est mal pos parce que je reviens sur quelqu chose qui a déjà été dit et donc le reformule parce que [...] ma j'en sais rien de leur besoin par que là en écoutant c'est plus qu clair. Ben voilà, c'est mon beso à moi en fait c'est le mien. réponds à mon propre besoin	j'ai l'impression qu'ils en o besoin pour progresser où qu' n'ont pas tous compris	pour comme dit avant pour l avoir tous avec moi
Ch 115 : Oui et l'impact là			
C 116 : Ben oui les élèves ils m'écoutent, ils n'ont p besoin de s'impliquer ça ne les mest pas en lien ça cris mon truc là	les élèves ils m'écoutent, n'ont pas besoin de s'impliqu ça ne les mest pas en lien crispe mon truc là		
Ch 117 : Oui mais tu fais souvent ça je crois			
C 118 : Ben oui, **je cherche la bonne question, je ne trouve pas alors j'y réponds comme ça on peut continue**	je cherche la bonne question, ne la trouve pas alors j'y répon comme ça on peut continuer		
Ch 119 : Tu réponds pour passer			

Unité d'analyse :	ma question là est mal posée parce que je reviens sur quelque chose qui a déjà été dit et donc je reformule parce que j'ai l'impression qu'ils en ont besoin pour progresser où qu'ils n'ont pas tou compris pour comme dit avant pour les avoir tous avec moi mais j'en sais rien de leur besoin parc que là en écoutant c'est plus que clair. Ben voilà, c'est mon besoin à moi en fait c'est le mien. J réponds à mon propre besoin [...] Les élèves ils m'écoutent, ils n'ont pas besoin de s'impliquer ça n les mest pas en lien ça crispe mon truc là [...] je cherche la bonne question, je ne la trouve pas alo j'y réponds comme ça on peut continuer		
C 120 : Ben oui au lieu de dire excusez moi c'est vraime débile, on l'a déjà dit			
Ch 121 : Oui mais là tu recherches quand même quelqu chose là est-ce que tu pourrais t'en rappeler?			

C 122 : Oui ben clairement **je cherche le vocabulaire d émotions, faire sortir des émotions parce que je me d parce que je trouve que d'habitude les émotions c'est u très bon moyen de les remobiliser même si parfois on e un peu à côté du sujet c'est pas grave. Et là, je me dis i ne sont pas mobilisés alors le truc des émotion d'habitude ça marche mais là non**. Parce que ce qu'il c Guillaume ben il n'y a pas trop d'émotions dans ce qu'il d il raconte son histoire et voilà on dit des choses sur moi, vais voir les filles, j'en parle et basta, c'est réglé	je cherche le vocabulaire d émotions, faire sortir d émotions	parce que je me dis parce que trouve que d'habitude l émotions c'est un très bon moye de les remobiliser même si parfo on est un peu à côté du sujet c'e pas grave. Et là, je me dis ils n sont pas mobilisés alors le truc d émotions d'habitude ça march mais là non	
Ch 123 : Oui il a l'air assez détaché			
C 124 : Voilà			

Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quand mêm ce recours là d'habitude chez les profs je crois		Ch 125 : Après l'émotion c'est p fréquent quand même ce recou là d'habitude chez les profs je croi	
C 126 : **Oui c'est vrai mais je m'en sers souvent d'ailleurs**		Oui c'est vrai mais je m'en se souvent d'ailleurs	
Ch 127 : Parce que N. l'autre jour il disait l'émotion moi m'en méfie parce qu'on ne sait pas ce qui va sortir			
C 128 : Oui c'est vrai mais en même temps t'es pas nc plus obligé de creuser, s'il acccepte de le dire c'est qu'il fait confiance c'est pas anodin			
Ch 129 : Mais tu saurais expliquer ce qui te guide quar même là avec l'usage de l'émotion en cours parce que pourrais avoir une autre technique aussi?			
C 130 : Oui mais je me dis il y a toujours quelque chose chercher tu vois **c'est comme E. avec la valeur famille c'e bien parce qu'elle a eu ce questionnement qu'elle obtenu ce niveau de résultat donc je me dis que ça pe avoir un impact fort** puis **c'est aussi un peu pour ça qu'c fait ce métier enfin moi c'est pas juste pour enseign c'est aussi pour pouvoir avoir avec eux ce type c discussion et comment dire ressentir un lien un conta avec l'élève, on est pas des machines**		c'est comme E. avec la vale famille c'est bien parce qu'elle a e ce questionnement qu'elle obtenu ce niveau de résultat dor je me dis que ça peut avoir u impact fort	c'est aussi un peu pour ça qu'c fait ce métier enfin moi c'est p juste pour enseigner c'est aus pour pouvoir avoir avec eux type de discussion et comme dire ressentir un lien un conta avec l'élève, on est pas d machines

Ch 131 : D'accord, c'est que tu tiens quelque chose u moment			
C 132 : Oui parce que la frustration ou l'énervement c'e très révélateur et ce serait moins le cas pour des émotio positives, je me dis c'est moins façile à décrypter d'ailleurs ils le disent j'étais content et c'est tout. Ils rajoutent rien à ça. Ils ont un peu plus à dire quand ils so frustrés, en colère ça touche plus et c'est ça ce que je ve susciter. Ils ont d'ailleurs l'impression que ce n'est jama permis à l'école d'avoir un sentiment négatif sur quelq chose alors que ça fait partie de la vie			
Ch 133 : Oui d'ailleurs c'est un objectif de l'EMC, la cultu de l'empathie, c'est important pour ta pratique?		Ch 133 : Oui d'ailleurs c'est u objectif de l'EMC, la culture d l'empathie, c'est important pour pratique?	
C 134 : **Oui c'est ça** et c'est important ça pour moi tu vo en 3èmes ils doivent choisir une oeuvre pour l'oral d brevet je leur dis vous pouvez choisir une oeuvre que vo détestez ce qui est important c'est de motiver son cho son jugement par des arguments des explications par que vous avez le droit enfin parce que **ça remet un peu d libre arbitre dans le quotidien de l'école où on vo demande d'être conforme**, de toujours être satisfait et d toujours être positif faut toujours sourire jamais êt mécontent		Oui c'est ça […] ça remet un peu d libre arbitre dans le quotidien d l'école où on vous demande d'êt conforme	

Unité d'analyse :	Je cherche le vocabulaire des émotions, faire sortir des émotions parce que je me dis parce que trouve que d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser même si parfois c est un peu à côté du sujet c'est pas grave. Et là, je me dis ils ne sont pas mobilisés alors le truc d émotions d'habitude ça marche mais là non [...] Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quar même ce recours là d'habitude chez les profs je crois [...] Oui c'est vrai mais je m'en sers souve d'ailleurs [...] c'est comme E. avec la valeur famille c'est bien parce qu'elle a eu ce questionneme qu'elle a obtenu ce niveau de résultat donc je me dis que ça peut avoir un impact fort puis c'est aus un peu pour ça qu'on fait ce métier enfin moi c'est pas juste pour enseigner c'est aussi pour pouvo avoir avec eux ce type de discussion et comment dire ressentir un lien un contact avec l'élève, on e pas des machines [...] Oui c'est ça [c'est un des objectifs de l'EMC] ça remet un peu de libre arbit dans le quotidien de l'école où on vous demande d'être conforme		
Ch 135 : Ah c'est au regard de l'école au sens large			
C 136 : Oui c'est le positionnement de l'école au sens larg ouais, on n'a le droit d'être frustré à l'école c'est pour aussi que les élèves qui réussissent pas ils n'osent pas dire parce que l'école condamne globalement ce genre sentiment négatif moi je veux leur laisser cette possibili de s'émouvoir je crois vraiment que c'est important tout c'est lié la manière dont on se sent à l'école et de ce qu'o ose dire de son mal-être			
Ch 137 : C'est vrai donc là tu vas un peu à l'opposé de			
C 138 : Oui où de cette exigence d'épanouissement là to le monde doit être heureux à l'école on n'a le droit aussi ne pas se sentir bien à l'école c'est aussi un droit et enco plus à leur âge			

Ch 139 : Oui et en est encore dans l'EMC			
C 140 : Voilà puis ça mobilise aussi les élèves sur situation des uns et des autres, sur l'émotion, le sentime enfin c'est de la fraternité c'est pas neutre tant que ça. O et puis le mal-être c'est toujours suspect quand un élè vient avec ça alors je le signale à l'infirmière, quelle est procédure, et tu vois on est tout de suite dans une prise e charge médicale alors que non c'est pas non pl dramatique c'est la vie en fait on peut aussi être mauvaise humeur			
Ch 141 : Oui j'avais pas forcément vu ça, c'est intéressant			

C 142 : Oui c'est comme Vicktor, il ne va pas bien en moment donc il répond c'est du tac au tac exacteme comme l'adolescent qu'il est il ne contrôle pas l'émotion une tension va s'instaurer qu'il n'a pas forcément voulu Et hier il me dit mais quand est-ce que vous êtes en grèv Je lui réponds que je ne suis jamais en grève même quar je suis malade je suis là. Si je suis pas là c'est que je suis e formation quelque part. Et il me dit et si vous avez u cancer vous venez ? Et je reste interdit sur le coup et je m prends ça. Et un autre lui dit ça se dit pas. Et je me suis d je me suis méfié et je me dis je réponds pas tout de sui j'attends je laisse passer l'émotion parce que je risque d très mal réagir. Et je lui dis bon ben tu sais là je répon pas tout de suite, je lui dis ça tu vois, quand on évoque ur maladie aussi grave on se le prend toujours un peu dans figure en pleine face. Mais je ne suis pas en train de remettre à ta place j'accepte ta question. Et il me répor mais ma tante est morte du cancer je sais ce que sait. Et me dit ça un peu violement tu vois. Alors je lui réponds nc si j'ai une maladie grave je ne viendrais pas à l'école ma sur le coup, voilà			
Ch 143 : Donc le fait de laisser un peu passer comme tu l' fait là c'est aussi une de tes façons de faire tu sais que d ne pas y aller tout de suite ça va te permettre de répond avec plus de mesure			

C 144 : Oui et surtout sans froisser ou brutaliser l'élèv parce que tu ne peux pas répondre avec ta propre émotio si non tu es à côté de la plaque, tu ne fais plus ton boulot			
Ch 145 : Oui bon c'est vrai que c'est dur ce qu'il dit			
C 146 : Oui mais on comprend aussi pourquoi lui il po cette question n'alors que les autres [fait un mouveme du bras pour traduire leur désintérêt], il l'a vécu et il le c directement d'ailleurs. Puis les autres ils ont intég l'interdit social, on ne parle pas de cancer, c'est ur maladie grave, lui il est dedans donc il y va franchement			
Ch 147 : Alors on va voir la suite [visionnage] alors là			

37.55 C 148 : Non c'est pas le moment de faire ça c'est moment de faire le rappel des règles du débat voi pourquoi on ne s'entend pas et qu'est-ce qu'on peut fai pour pas en arriver là non là j'ai raté cette occasion. Ils o fait ça hier tu vois, on n'a fait un débat en AP sur tourisme et un moment on n'a arrêté et on n'a parlé d débat. Ils étaient 5 à lever les doigts j'ai dit mais comme on va régler ça? qui propose une solution pour mener suite et ils ont proposé une solution. Et un moment ils o dit mais c'est marrant on fait un débat sur fonctionnement d'un débat. J'ai dit ben oui c'est importa les règles du débat comme ça on décide ensemble c comment on va faire pour fonctionner. C'est quelqu chose qui va nous servir là mais c'est aussi valable dans vie de tous les jours. Ils ont choisi de tourner et quelqu'un n'a rien à dire ben on passe et donc la paro tourne			
Ch 149 : Oui parce que là il y avait un boulevard			
C 150 : Mais c'est clair			
Ch 151 : Mais tu as fait un autre choix			
C 152 : Oui parce qu'**on stagne depuis 5 minutes donc c n'était pas le moment de s'arrêter parce qu'on perda encore le fil, je veux essayer de donner du rythme**. Puis on fait les règles du débat on va encore perdre le fil	on stagne depuis 5 minutes do ce n'était pas le moment d s'arrêter parce qu'on perda encore le fil, je veux essayer d donner du rythme		

Ch 153 : Toi ce que tu veux c'est que ça parte puis ils so dans le calme donc y a peut-être pas besoin de poser d règles là			
C 154 : Oui c'est clair c'est pas le problème			
Ch 155 : Alors la suite [visionnage]			
C 156 : En fait, **faut que j'arrête de reformuler là c'e agaçant parce qu'il y en a là des élèves ils veulent prend la parole et moi je reste sur ce truc là de prof argh m'énerve ça ne sert à rien**	faut que j'arrête de reformuler c'est agaçant parce qu'il y en a des élèves ils veulent prendre parole	moi je reste sur ce truc là de pr argh ça m'énerve ça ne sert à rien	
Ch 157 : Oui			
C 158 : Puis les élèves sont pas obligés d'écouter par qu'ils ont toujours une seconde chance puisque je répè derrière donc c'est pas bon. Ben oui, oui parce que **je ve que tout le monde participe là donc je répète pour qu tout le monde soit dans le coup** mais ça ralentit le déb ça empêche même qu'il prenne. **C'est des trucs de pr c'est clair alors que non faut que je lâche prise là avec c trucs de profs vraiment**		C'est des trucs de prof c'est cla alors que non faut que je lâch prise là avec ces trucs de pro vraiment	je veux que tout le mond participe là donc je répète po que tout le monde soit dans coup

Ch 159 : Et je crois qu'on l'avait déjà évoqué en plus réflexe			
C 160 : Oui mais c'est un truc **c'est une routine on le fa mais on ne sait même plus pourquoi. On est aveuglé par des pratiques mais ça n'a aucun sens et en plus c'e contradictoire avec ce que je cherche à faire, ça m'énerv**		c'est une routine on le fait mais c ne sait même plus pourquoi. On e aveuglé là par des pratiques ma ça n'a aucun sens et en plus c'e contradictoire avec ce que cherche à faire, ça m'énerve	
Ch 161 : Oui et là ils commençaient en plus à dire leu histoires de vie et toi-même tu avais dit lors de l'autoco avec les collègues que ça a du sens d'écouter ces histoir parce que cela créé un lien entre élèves et c'est ça qui faire que le débat prenne			
C 162 : Oui mais j'en suis convaincue, c'est même certai Et en plus ils sont tous tournés vers lui regarde donc écoutent			
Ch 163 : Il y a de l'intérêt là pour tout le monde c'est vrai ne l'avais pas vu			
C 164 : Oui mais c'est aussi notre défaut parce qu'on rend compte que rien ne peut se faire sans nous tu vois. il aurait fallu laisser faire, laisser les choses se faire et n'a toujours l'impression qu'on n'a besoin de nous	c'est aussi notre défaut par qu'on se rend compte que ri ne peut se faire sans nous vois. Là il aurait fallu laisser fai laisser les choses se faire et n'a toujours l'impression qu' n'a besoin de nous		

Ch 165 : Oui c'est marrant parce que c'est contradictoire disais avant que tu veux que le débat se fasse et que tu retiens pour pas mettre ta patte là sur le débat mais c'e dur de se retenir			
Unité d'analyse :	On stagne depuis 5 minutes donc ce n'était pas le moment de s'arrêter parce qu'on perdait encore fil, je veux essayer de donner du rythme […] En fait, faut que j'arrête de reformuler là c'est agaça parce qu'il y en a là des élèves ils veulent prendre la parole et moi je reste sur ce truc là de prof arg ça m'énerve ça ne sert à rien [...] je veux que tout le monde participe là donc je répète pour que to le monde soit dans le coup [...] C'est des trucs de prof c'est clair alors que non faut que je lâche pris là avec ces trucs de profs vraiment [...] c'est une routine on le fait mais on ne sait même plu pourquoi. On est aveuglé là par des pratiques mais ça n'a aucun sens et en plus c'est contradictoi avec ce que je cherche à faire, ça m'énerve [...] c'est aussi notre défaut parce qu'on se rend comp que rien ne peut se faire sans nous tu vois. Là il aurait fallu laisser faire, laisser les choses se faire on n'a toujours l'impression qu'on n'a besoin de nous		
C 166 : Ouais ah oui c'est hyper dur			
43.00 Ch 167 : Alors la suite [visionnage]			
C 168 : Mais tais toi donc c'est pas vrai			
Ch 169 : Ouais c'est marrant et puis tu vois toutes les têt qui se tournent de nouveau regarde ils regardaient to vers là, donc en écoute et là, hop tu dis ça et toutes l têtes se tournent regarde [visionnage]			

C 170 : Mais oui c'est dingue, c'est nul. **Oui parce que plu tu contrôles, moins ça marche et moins ça marche plus t contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infern quand même**		Oui parce que plus tu contrôle moins ça marche et moins marche plus tu contrôles, je me d faut que je drive mais c'est infern quand même	
Ch 171 : Oui c'est ça			
C 172 : Puis j'aurais quand même pu contrôler mais p comme ça en posant une question comme on l'avait v ensemble là "et toi t'as une question? "			
Ch 173 : Oui donc on peut contrôler aussi mais sur u autre mode, en fait tu fais ce que tu attendrais des élèves			
C 174 : Ah non, pas du tout non. **Je fais pour l'exa inverse de ce qui se passe, c'est à dire que je fais pour qu tout le monde soit dans le débat, tout le monde a entendu, tout le monde puisse réagir à partir de ce qu'il dit. Mais ça provoque l'effet exactement inverse**			Je fais pour l'exact inverse de qui se passe, c'est à dire que fais pour que tout le monde so dans le débat, tout le monde a entendu, tout le monde puis réagir à partir de ce qu'il a d Mais ça provoque l'eff exactement inverse
Ch 175 : Ouais mais par contre j'ai pas compris			
C 176 : Ben c'est à dire que quand je reformule			
Ch 177: Mais là tu as posé une question en fait, non?			
C 178 : Tu peux le remettre			

Ch 179 : Oui [visionnage]			
45.38 C 180 : C’est ça, peut-être que mon questionneme il est trop du type, un questionnement qui se met à la pla de l'élève qui pose une question n'au lieu d’être u questionnement qui va faire émerger des questionnemen des élèves. C’est pour ça que je ne trouve pas la questio d‘ailleurs. Parce que je suis trop dans le débat là a premier degré. Je vais poursuivre le débat en relançant p une question mais je ne devrais pas être dedans. En fait, devrais trouver une question qui va faire émerger ur autre question. Il faudrait que je sois au niveau infra et no à cette place là	mon questionnement il est tro du type, un questionnement q se met à la place de l'élève q pose une question n'au lie d’être un questionnement qui v faire émerger d questionnements des élève C’est pour ça que je ne trouv pas la question d‘ailleurs. Par que je suis trop dans le débat au premier degré. Je va poursuivre le débat en relança par une question mais je n devrais pas être dedans. En fa je devrais trouver une questio qui va faire émerger une aut question. Il faudrait que je so au niveau infra et non à cet place là		
Ch 181 : C’est ça oui. Mais tu dis ça maintenant où tu e avais conscience durant le débat			

Unité d'analyse :	Mon questionnement il est trop du type, un questionnement qui se met à la place de l'élève qui pos une question n'au lieu d'être un questionnement qui va faire émerger des questionnements d élèves. C'est pour ça que je ne trouve pas la question d'ailleurs. Parce que je suis trop dans le déb là au premier degré. Je vais poursuivre le débat en relançant par une question mais je ne devrais pa être dedans. En fait, je devrais trouver une question qui va faire émerger une autre question. faudrait que je sois au niveau infra et non à cette place là [...] Oui parce que plus tu contrôles, moi ça marche et moins ça marche plus tu contrôles, je me dis faut que je drive mais c'est infernal quan même [...] Je fais pour l'exact inverse de ce qui se passe, c'est à dire que je fais pour que tout monde soit dans le débat, tout le monde ait entendu, tout le monde puisse réagir à partir de ce qu a dit. Mais ça provoque l'effet exactement inverse		
C 182 : **Quand je parle là tu vois ben euh, je me dis que mon questionnement ne va pas dans le bon sens**. Si veux, **en même temps temps enfin c'est quand même fo en même temps quand je parle je me dis "non ça ne v pas mon truc". En fait, faudrait ne rien dire pour voir qu'ils ont à dire. Et là, je suis trop dans le débat. D'ailleu je suis trop assise là avec eux dedans**	Quand je parle là tu vois ben eu je me dis que là mo questionnement ne va pas da le bon sens [...] en même tem quand je parle je me dis "non ne va pas mon truc". En fa faudrait ne rien dire pour voir qu'ils ont à dire. Et là, je suis tro dans le débat. D'ailleurs je su trop assise là avec eux dedans		
Ch 183 : Et là on revient sur un des aspects du tout premi débat où tu étais à l'extérieur en surplomb et d'ailleurs avais dit que tu es "comme un oiseau de proie" c'était t mots, je m'en rappelle bien			
C 184 : Ben là je trouvais qu'ils me regardaient moins			

Ch 185 : Ouais			
C 186 : Mais quand même, **intégrer l'espace des élèv mais pas participer au débat comme les élèves**	intégrer l'espace des élèves ma pas participer au débat comm les élèves		
Ch 187 : Oui mais tu le fais pour de bonnes raisons			
C 188 : Oui mais ça marche pas			
Ch 189 : C'est vrai			
C 190 : Et comme je cherche la question qui va relancer débat il faut que je me mette à un autre niveau, mais es ce que c'est possible, d'être au milieu des élèves sans êt au milieu des élèves tu vois		je cherche la question qui relancer le débat il faut que je m mette à un autre niveau, mais es ce que c'est possible, d'être a milieu des élèves	
Ch 191 : Ah oui, je vois très bien			
C 192 : Est-ce que la position d'E. [fait référence aux vidé diffusées lors de l'autoconf croisée] n'est pas pl intéressante?			
Ch 193 : C'était comme la tienne au premier débat			
C 194 : Non parce que moi **j'étais toujours dans u posture en avant, comme pour montrer que je su dedans alors qu'E. avait une attitude en retra physiquement, elle était plus en relâchement**. Un mome je me suis même dit elle est adossée au mur où quoi?	j'étais toujours dans une postu en avant, comme pour montr que je suis dedans alors qu avait une attitude en retra physiquement, elle était plus		

	relâchement		
48.17 Ch 195 : Ah c'est le dynamisme de la posture quoi			
C 196 : Oui une posture en avant et je suis engagé ou e arrière et en retrait. C'est pour ça que peu importe où tu mest peut-être que c'est la tension que tu mest dans to corps qui va jouer		peu importe où tu te mest peu être que c'est la tension que mest dans ton corps qui va jouer	
Ch 197 : Oui d'ailleurs t'aurais aussi pu avoir cette forme d posture en restant assise là en avant ou en arrière			
C 198 : Oui oui c'est vrai mais ma position là elle est quar même bonne ça l'empêche lui là de couler sur la tabl l'autre de jouer avec sa trousse donc c'est quand mêm intéressant mais si tu veux c'est difficile parce qu'il fa tout contrôler quand même	ma position là elle est quar même bonne ça l'empêche lui de couler sur la table, l'autre d jouer avec sa trousse donc c'e quand même intéressant mais tu veux c'est difficile parce qu faut tout contrôler quand même		
Ch 199 : C'est quand même une place qui n'est p inintéressante			
C 200 : Oui mais **faut en faire quelque chose puis c'e compliqué de ne pas tomber dans le piège d questionnement, de faire le prof**			faut en faire quelque chose pu c'est compliqué de ne p tomber dans le piège d

			questionnement, de faire le pro
Ch 201 : Oui mais quelle est la raison de ton choix de mettre là			

C 202 : Ben parce que tu ne veux pas être le pivot en fait moi je me suis mis là à cette place pour éviter d'être cel par qui tout passe mais finalement mon n'attituc corporelle mais aussi mes intentions de prof là je fa clairement mon prof qui pense que sans lui rien ne marcl ben ça bloque complètement le débat entre élèves et c'e justement ce que je cherche en fait c'est pas du tout problème d'être assis avec les élèves où d'être e surplomb là c'est pas ça du tout c'est plus ce que montres corporellement, physiquement et qui est plus o une traduction de tes intentions là. Ce qui m'énerve c'e que mes intentions c'était bien de les faire débatt ensemble mais progressivement j'ai repris cette posture d'être au milieu de tout, ça m'énerve. En fait, ce qui e important c'est de prendre une décision interne, là e opposition n'avec d'habitude et de la tenir c'est pas tant place que tu vas occuper dans l'espace			tu ne veux pas être le pivot e fait là moi je me suis mis là cette place pour éviter d'êt celle par qui tout passe ma finalement mon n'attituc corporelle mais aussi m intentions de prof là je fa clairement mon prof qui pens que sans lui rien ne marche be ça bloque complètement débat entre élèves et c'e justement ce que je cherche e fait c'est pas du tout le problèm d'être assis avec les élèves d'être en surplomb là c'est p ça du tout c'est plus ce que montres corporellemer physiquement et qui est plus o une traduction de tes intentio là. Ce qui m'énerve c'est qu mes intentions c'était bien de l faire débattre ensemble ma progressivement j'ai repris cet posture là d'être au milieu d tout, ça m'énerve. En fait, ce q est important c'est de prend une décision interne, là e opposition n'avec d'habitude de la tenir c'est pas tant la pla

			que tu vas occuper dans l'espac
Ch 203 : Oui c'est ça, tu as pris la décision de, après que sois là où là franchement ça ne change rien			

52.04 C 204 : Mais **là, à ce moment là, c'est fini là. J' lâché cette intention de départ. Je vois que ça prend pa je veux pas faire perdre du temps à tout le monde alors prends les choses en main, je guide, dirige et décide. j'avais conscience tu vois au début je voulais vraiment l laisser puis d'ailleurs je les laisse, ça prend tu temps pe importe et ça démarre pas ça démarre pas un moment e puis je prends les choses en main tant pis d'ailleurs là j' envie de me lever et de tout contrôler en distribuant parole**	là, à ce moment là, c'est fini l J'ai lâché cette intention d départ. Je vois que ça prend pa je veux pas faire perdre du tem à tout le monde alors je pren les choses en main, je guid dirige et décide. Et j'ava conscience tu vois au début voulais vraiment les laisser pu d'ailleurs je les laisse, ça prend temps peu importe et démarre pas ça démarre pas u moment etc puis je prends l choses en main tant pis d'ailleu là j'ai envie de me lever et d tout contrôler en distribuant parole		

Unité d'analyse :	Quand je parle là tu vois ben euh, je me dis que là mon questionnement ne va pas dans le bon se [...] en même temps quand je parle je me dis "non ça ne va pas mon truc". En fait, faudrait ne ri dire pour voir ce qu'ils ont à dire. Et là, je suis trop dans le débat. D'ailleurs je suis trop assise là av eux dedans [il faudrait] intégrer l'espace des élèves mais pas participer au débat comme les élèv [...] faut en faire quelque chose puis c'est compliqué de ne pas tomber dans le piège questionnement, de faire le prof [...] Je cherche la question qui va relancer le débat il faut que je m mette à un autre niveau, mais est-ce que c'est possible, d'être au milieu des élèves [...] j'éta toujours dans une posture en avant, comme pour montrer que je suis dedans alors qu'E. avait u attitude en retrait, physiquement, elle était plus en relâchement [...] ma position là elle est quar même bonne ça l'empêche lui là de couler sur la table, l'autre de jouer avec sa trousse donc c'e quand même intéressant mais si tu veux c'est difficile parce qu'il faut tout contrôler quand mêm [en fait] peu importe où tu te mest peut-être que c'est la tension que tu mest dans ton corps qui jouer [...] tu ne veux pas être le pivot en fait là moi je me suis mis là à cette place pour éviter d'êt celle par qui tout passe mais finalement mon n'attitude corporelle mais aussi mes intentions de pr là je fais clairement mon prof qui pense que sans lui rien ne marche ben ça bloque complètement débat entre élèves et c'est justement ce que je cherche en fait c'est pas du tout le problème d'êt assis avec les élèves où d'être en surplomb là c'est pas ça du tout c'est plus ce que tu montr corporellement, physiquement et qui est plus oui une traduction de tes intentions là. Ce q m'énerve c'est que mes intentions c'était bien de les faire débattre ensemble mais progressiveme j'ai repris cette posture là d'être au milieu de tout, ça m'énerve. En fait, ce qui est important c'est prendre une décision interne, là en opposition n'avec d'habitude et de la tenir c'est pas tant la pla que tu vas occuper dans l'espace [...] là, à ce moment là, c'est fini là. J'ai lâché cette intention départ. Je vois que ça prend pas, je veux pas faire perdre du temps à tout le monde alors je pren les choses en main, je guide, dirige et décide. Et j'avais conscience tu vois au début je voula vraiment les laisser puis d'ailleurs je les laisse, ça prend tu temps peu importe et ça démarre pas démarre pas un moment etc puis je prends les choses en main tant pis d'ailleurs là j'ai envie de m lever et de tout contrôler en distribuant la parole

Ch 205 : Oui alors après on va écouter [visionnage]			
C 206 : Là je dis tout, je donne même les réponses à m propres questions. Là je dis tout là ils savent exacteme où je veux aller j'en suis sûr alors que je vais nulle pa Mais il est tellement guidé mon questionnement qu'on n l'impression qu'il va y avoir une leçon derrière j'ai qu faire la réponse toute seule	Là je dis tout, je donne même l réponses à mes propr questions. Là je dis tout là savent exactement où je ve aller j'en suis sûr alors que je va nulle part. Mais il est telleme guidé mon questionneme qu'on n'a l'impression qu'il va avoir une leçon derrière j'ai qu faire la réponse toute seule		
Ch 207 : C'est compliqué hein			

C 208 : **C'est hyper compliqué c'est clair puis là tu vois je me sens bloqué. J'arrive pas à moduler la gestion c classe qui relève clairement d'une posture de prof heureusement que tu es là si non ça partirait en vrille, y des ciseaux qui voleraient. Et à l'intérieur du débat n plus avoir cette posture de contrôle pour libérer la parol Quand tu as un problème de gestion de classe comme tu peux pas arriver encore à faire les deux. Là claireme mon intention c'est vraiment que les élèves débatte entre eux c'est ça le but si non c'est un cours dialogu comme on l'avait dit à la première autoconf là avec E. N.**	C'est hyper compliqué c'est cla puis là tu vois là je me se bloqué	J'arrive pas à moduler la gestion c classe qui relève clairement d'ur posture de prof et heureuseme que tu es là si non ça partirait e vrille, y a des ciseaux q voleraient. Et à l'intérieur du déb ne plus avoir cette posture c contrôle pour libérer la parol Quand tu as un problème c gestion de classe comme là tu pe pas arriver encore à faire les deux	Là clairement mon intentio c'est vraiment que les élèv débattent entre eux c'est ça but si non c'est un cou dialogué comme on l'avait dit la première autoconf là avec et N.

Unité d'analyse :	Là je dis tout, je donne même les réponses à mes propres questions. Là je dis tout là ils save exactement où je veux aller j'en suis sûr alors que je vais nulle part. Mais il est tellement guidé mo questionnement qu'on n'a l'impression qu'il va y avoir une leçon derrière j'ai qu'à faire la répons toute seule [...] C'est hyper compliqué c'est clair puis là tu vois là je me sens bloqué. J'arrive pas moduler la gestion de classe qui relève clairement d'une posture de prof et heureusement que tu là si non ça partirait en vrille, y a des ciseaux qui voleraient. Et à l'intérieur du débat ne plus avo cette posture de contrôle pour libérer la parole. Quand tu as un problème de gestion de clas comme là tu peux pas arriver encore à faire les deux. Là clairement mon intention c'est vraiment qu les élèves débattent entre eux c'est ça le but si non c'est un cours dialogué comme on l'avait dit à première autoconf là avec E. et N.		
Ch 209 : C'est un peu schizophrénique			
C 210 : Oui puis si **je reprends les autres là j'ai perdu n neutralité dans le débat et ça je veux pas, je veux reste la marge tu vois parce que du point de vue de l'élève je n veux pas qu'ils se réaperçoivent que je suis le prof. T vois, du coup ça gâche tout parce que tu ne peux pa quitter ta posture de prof s'ils te voient rapppeler l'ordre tout le temps c'est pas compatible puisque tu es garant de l'ordre dans la classe, de la sécurité de l'élève**	je reprends les autres là […]	Tu vois, du coup ça gâche to parce que tu ne peux pas quitter posture de prof s'ils te voie rapppeler à l'ordre tout le tem c'est pas compatible puisque tu le garant de l'ordre dans la class de la sécurité de l'élève	j'ai perdu ma neutralité dans débat et ça je veux pas, je veu rester à la marge tu vois par que du point de vue de l'élève ne veux pas qu'ils réaperçoivent que je suis le pro
Ch 211 : C'est un gros dilemme quand même mais ça tu e avais conscience là sur le coup?			

55.34 C 212 : Ben oui m'enfin non pas avec autant de clar tu vois j'avais conscience qu'il se passait quelque cho mais je ne voyais pas bien quoi? Je ne voyais pas trop où coince ACTION = CONNAISSANCE AUTONOME			
Ch 213 : Oui y'a bien ce frottement entre deux plans alo on n'avance encore [visionnage]			
C 214 : Aors là t'as vu? **Je me coupe la parole, je termir même pas la phrase**. Là, **je me rends compte que je par beaucoup trop, que je prends toute la place là, qu j'étouffe littéralement les élèves là mais sur le coup**, je d "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase	Je me coupe la parole, je termir même pas la phrase […] je d "stop", j'arrête, je termir même pas la phrase	que je prends toute la place là	je me rends compte que je par beaucoup trop […]que j'étouf littéralement les élèves là ma sur le coup
Unité d'analyse :	Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase. Là, je me rends compte que je par beaucoup trop, que je prends toute la place là, que j'étouffe littéralement les élèves là mais sur coup, je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase		
Ch 215 : Et la suite [visionnage] là c'est intéressant quar même			

C 216 : Alors là c'est clair, **ce que je veux, c'est pas d gamins d'apparence là, c'est pas des façades. Là je démasque et tu as vu, il acquiesce en plus. Puis j'envo un signale fort aux élèves là, c'est évident**	Là je le démasque et tu as vu, acquiesce en plus. Puis j'envo un signale fort aux élèves là, c'e évident		ce que je veux, c'est pas d gamins d'apparence là, c'est p des façades.
Ch 217 : Et effectivement il confirme d'ailleurs l'élève qu était dans des réponses toutes faites toutes attendu mais c'est conscient pour toi?			
PASSAGE VIDEO 2			
C 218 : Ah oui, **c'est conscient clairement et ça marche l tu vois j'arrive à libérer la parole** comme là	c'est conscient clairement et marche là, tu vois j'arrive libérer la parole		
Ch 219 : Donc là tu veux faire un vrai débat quoi pas			
C 220 : ben oui **un truc formel pour du formel ça ne sert rien**		un truc formel pour du formel ne sert à rien	
Unité d'analyse :	ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades. Là je le démasque et tu vu, il acquiesce en plus. Puis j'envoie un signale fort aux élèves là, c'est évident […] c'est conscie clairement et ça marche là, tu vois j'arrive à libérer la parole [parce qu'] un truc formel pour formel ça ne sert à rien		

Ch 221 : C'est intéressant ce que tu dis parce que tu souviens du premier débat on évoquait les élèves harcel et tu disais que tu avais conscience que dans harcèlement les élèves disent de choses toutes entendu et qu'ils sont capables de sortir de ton cours et d'harcel tout de suite derrière. Et que tu en avais conscience ma qu'en même temps tu trouvais ça important parce qu'e tant que prof tu trouves quand même que les savoirs so importants pour qu'ils agissent en connaissance de cau je ne sais pas si tu t'en rappelles			
C 222 : Ah oui, complètement oui			
Ch 223 : Que là tu dis quand même que ça non, ça je n'e veux pas maintenant tu places ça en second plan et c'e bien l'élève qui t'intéresse mais dans une rencontre sincè qui n'est plus teintée par le prisme des savoirs			
C 224 : Ah oui, je ne m'en étais pas rendue compte			
Ch 225 : Donc autant chez les élèves des points de vue déplacent autant chez toi aussi			
2.54 C 226 : Ah oui, exact je ne m'en étais pas rendu compte			
Ch 227 : Je ne sais pas à quoi c'est dû			

C 228 : Ben en fait, **ils doivent être capables de faire l deux, comprendre les choses et agir de sorte que eu enfin tout soit en harmonie**		ils doivent être capables de fai les deux, comprendre les choses agir de sorte que euh enfin to soit en harmonie	
Ch 229 : Oui oui c'est vrai			
C 230 : Parce que **les exigences de la vie socia franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir d idées convenues et de savoir à quel moment changer d registre**		les exigences de la vie socia franchement qu'on leur impo c'est aussi d'avoir des idé convenues et de savoir à qu moment changer de registre	
Ch 231 : Oui			
C 232 : Après ça dépend ce que tu veux faire, si tu veu qu'émerge le discours de la société, un discours conver de la société ou vérifier qu'il les a acquis ou réelleme qu'il soit dans le vécu quotidien, **l'idéal enfin mon idé serait d'arriver à fondre les deux, parce que les norm sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cet rencontre qu'on veut**			l'idéal enfin mon idéal sera d'arriver à fondre les deux, par que les normes sociales c'est qu'on cherche à propager alo c'est cette rencontre qu'on veu
Ch 233 : Et là clairement tu le démasques parce que l normes sociales là chez Bilal c'est ça hein?			
C 234 : Oui oui c'est lui, je le démasque oui	je le démasque oui		
Ch 235 : Ben elles sont acquises mais en même temps veux voir s'ils adhèrent ?			

C 236 : Oui c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est p juste de façade donc là on est bien dans l'emc, développement moral et pas l'instruction civique	c'est ça que je veux faire, est-que c'est pas juste de façad donc là on est bien dans l'emc, développement moral et p l'instruction civique		
Ch 237 : Oui donc c'est vraiment les valeurs que cherches et non la connaissance			
Unité d'analyse :	je le démasque oui [parcequ'] ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie [et] les exigences de la vie sociale francheme qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer registre [...] l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes social c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut [...] c'est ça que je ve faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'emc, le développement moral pas l'instruction civique		
C 238 : Oui oui			
Ch 239 : Je mest la suite [visionnage]			
C 240 : Tu vois, là mon questionnement est très scolaire vois et Erwan, qui n'a pas parlé de tout le débat, il lève main et il répond. Parce que lui il est très scolaire comm élève, il adore ça en fait			
Ch 241 : Ah oui c'est marrant ça			
C 242 : Oui c'est incroyable j'avais jamais fait attention aux modes de questionnement tu vois, **je leur demande**	je leur demande de classer		

classer et voilà il classe			
Ch 243 : Mais là du coup c'est la première fois que tu fa je dirais avec cette intensité que tu fais la prof là e demandant de classer, catégoriser etc			
C 244 : Déjà, je suis content parce que c'est au bout de 3 minutes [rire] bon là clairement **j'ai l'impression que tourne en rond, il ne se passe plus rien et là je décide d faire cours en fait dans le débat**, **il faut avancer, la fin d l'heure approche là aussi j'en prends conscience tu voi Non là quitte à ne plus donner la possibilité à certains d prendre la parole là il faut que quelque chose reste**	j'ai l'impression que ça tourne e rond, il ne se passe plus rien et je décide de faire cours en fa dans le débat	il faut avancer, la fin de l'heu approche là aussi j'en pren conscience tu vois	Non là quitte à ne plus donner possibilité à certains de prend la parole là il faut que quelqu chose reste
Ch 245 : Oui je vois			

11.25 C 246 : Parce qu'on n'a rien fait, tu vois en a rien fa je continue de le dire tu vois l'attrait des connaissanc pour nous les profs c'est pas anodin. Mais tu vois s' avaient discuté j'aurais considéré que quelque chose s'e passé mais comme c'était tellement laborieux j' l'impression d'avoir fait du sur place parce que je les tellement coupé là à chaque fois avec mes façons de fai là que j'ai l'impression qu'il ne reste rien donc là je me dis faut conclure, il faut qu'il en reste quelque chose si non j' l'impression que le métier enfin tu vois, on le disait l'aut jour, c'est l'impression que le job n'est pas fait	s'ils avaient discuté j'aura considéré que quelque cho s'est passé mais comme c'éta tellement laborieux j' l'impression d'avoir fait du s place parce que je les tellement coupé là à chaque fo avec mes façons de faire là qu j'ai l'impression qu'il ne res rien donc là je me dis il fa conclure, il faut qu'il en res quelque chose si non j' l'impression que le métier enf tu vois, on le disait l'autre jou c'est l'impression que le job n'e pas fait	Parce qu'on n'a rien fait, tu vois a rien fait je continue de le dire vois l'attrait des connaissanc pour nous les profs c'est p anodin	
Ch 247 : Faut en faire quelque chose dans le champ d savoirs			
C 248 : **Oui puis je me rends compte que je suis en tra d'évaluer une connaissance, est-ce qu'ils ont compris qu'est une rumeur en leur demandant de classer, je su déjà sur une posture d'évaluation** est-ce qu'on pe classer ça là et là clairement j'en suis là	Oui puis je me rends compte qu je suis en train d'évaluer ur connaissance, est-ce qu'ils o compris ce qu'est une rumeur e leur demandant de classer, suis déjà sur une postu d'évaluation		
Ch 249 : Ah ok c'est intéressant ça			

C 250 : En fait je suis dans une quête d'efficacité, je veu voir si mon boulot a eu des effest	je suis dans une quê d'efficacité, je veux voir si mo boulot a eu des effest		
Ch 251 : Ah oui, je n'avais pas vu ça, ça permet de jaug où ils ont sont			
C 252 : Oui en fait j'évalue pas grand chose parce qu'ils n répondent pas enfin juste Erwan si			
Ch 253 : En plus comme il aura la bonne réponse au rega de ce que tu dis tu sauras toujours pas ce qu'ils ont retenu			
C 254 : Oui puis on n'approche la fin du cours donc il fa quand même un moment de synthèse en fait, on va quitter comme ça et ça c'est habituel en tant que prof c'e une technique de prof ça	on n'approche la fin du cou donc il faut quand même u moment de synthèse en fait, o va se quitter comme ça et c'est habituel en tant que pr c'est une technique de prof ça		

Unité d'analyse :	je leur demande de classer [parce que] j'ai l'impression que ça tourne en rond, il ne se passe pl rien et là je décide de faire cours en fait dans le débat, il faut avancer, la fin de l'heure approche aussi j'en prends conscience tu vois. Non là quitte à ne plus donner la possibilité à certains prendre la parole là il faut que quelque chose reste [...] on n'a rien fait, tu vois en a rien fait continue de le dire tu vois l'attrait des connaissances pour nous les profs c'est pas anodin. Mais vois s'ils avaient discuté j'aurais considéré que quelque chose s'est passé mais comme c'éta tellement laborieux j'ai l'impression d'avoir fait du sur place parce que je les ai tellement coupé là chaque fois avec mes façons de faire là que j'ai l'impression qu'il ne reste rien donc là je me dis faut conclure, il faut qu'il en reste quelque chose si non j'ai l'impression que le métier enfin tu vo on le disait l'autre jour, c'est l'impression que le job n'est pas fait [...] Oui puis je me rends comp que je suis en train d'évaluer une connaissance, est-ce qu'ils ont compris ce qu'est une rumeur e leur demandant de classer, je suis déjà sur une posture d'évaluation est-ce qu'on peut classer ça et là clairement j'en suis là [...] je suis dans une quête d'efficacité, je veux voir si mon boulot a eu d effest [...] on n'approche la fin du cours donc il faut quand même un moment de synthèse en fait, va se quitter comme ça et ça c'est habituel en tant que prof c'est une technique de prof ça			
Ch 255 : Oui alors on va voir ce que ça vaut donn [visionnage]			

16.36 C 256 : Oui mais c'est très compliqué, en cours passe mon temps à leur dire que leur vie ne m'intéres pas, parce qu'au début de l'année ils veulent te parler de dernière émission qu'ils voient à la télé, et du chat qu' ont rapporté, et je ne peux pas faire cours. **Depuis le déb de l'année je passe mon temps à leur dire votre vie prive ne m'intéresse pas et deuxième règle tout ce qui pas par votre tête ne sort pas forcément par votre bouche. C fait un tri**. **Et là je suis exactement confrontée à ce qu j'essaye d'éviter toute l'année à savoir une petite histoir Et je sais pas quoi faire de sa petite histoire tu vois**	Et là je suis exacteme confrontée à ce que j'essa d'éviter toute l'année à savo une petite histoire. Et je sais p quoi faire de sa petite histoire vois	Depuis le début de l'année je pas mon temps à leur dire votre v privée ne m'intéresse pas deuxième règle tout ce qui pas par votre tête ne sort p forcément par votre bouche. C fait un tri	
Ch 257 : Ah oui exact			
C 258 : **Alors, je porte pas de jugement sur la peti histoire tu vois, c'est juste c'est faux c'est pas le problèm**			Alors, je porte pas de jugeme sur la petite histoire tu vois, c'e juste c'est faux c'est pas problème
Ch 259 : Tu laisses quand même dire			
C 260 : Mais je ne sais pas du tout quoi faire de cette peti histoire			
Ch 261 : Oui c'est ça, j'écoute ton histoire mais je ne va pas plus loin dans l'introspection c'est marrant. C'est p des choses qui t'intéressent en tant normal			
C 262 : Ah non, je le chasse même			

Ch 263 : Oui mais tu le laisses dire			
C 264 : Ah non **là je laisse dire, je sais pas quoi en fai mais je laisse parler. En temps normal en classe je lais pas dire c'est évident. On serait dans un sujet de cou non hors de question mais là c'est autre chose bon et est dans le sujet, il parle quand même de ce qui no intéresse donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mo côté je ne sais pas quoi en faire**	là je laisse dire, je sais pas qu en faire mais je laisse parler. I temps normal en classe je lais pas dire c'est évident. On sera dans un sujet de cours non ho de question mais là c'est aut chose	bon et il est dans le sujet, il par quand même de ce qui no intéresse donc c'est tout à fa légitime mais c'est de mon côté ne sais pas quoi en faire	
Ch 265 : D'accord			
C 266 : **Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis fig par le cadre**. Ok l'histoire c'est au début tu vois ici c'e celle de Guillaume et il l'a donnée au début. On est parti c cette histoire et enfin je me fige dans le cadre, il y a ur procédure. **Ce n'est plus le moment d'aller investir ur histoire**. Ce qu'on peut faire avec Guillaume au début po lancer le débat sur son expérience personnelle. **Là je n dis je vais recommencer au début et c'est pas possible**	Après je rentre dans le cadre vois, je suis figé par le cadre [. Ce n'est plus le moment d'all investir une histoire […] Là je n dis je vais recommencer au déb et c'est pas possible		
Ch 267 : Ah oui je voi ah oui oui je vois			
C 268 : Où alors c'est possible je sais pas			

Ch 269 : Oui parce qu'il a peut-être plus de choses à di que Guillaume			
C 270 : Oui il a plus de mots mais bon toutes façons v l'heure je ne vais pas le relancer c'est clair			
Ch 271 : En tout cas j'en reviens à la classification là c'e excellent [rire]			
C 272 : Oui puis en même temps je ne sais même pas où veux en venir avec cette classification je sais juste que vais vérifier s'ils ont identifié ou pas et voilà			
Ch 273 : Oui puis tu passes clairement du côté des savoi là, j'avais noté cela parce que tu aurais aussi pu passer c côté des valeurs et pourquoi pas, comme tu l'as dit avar de classer du côté des valeurs ou les émotions			
C 274 : Oui c'est vrai mais non			
Ch 274 : Alors on va passer au deuxième débat là c'est pl la même chose			
C 275 : Ah non, clairement, je n'avais pas envie de reviv ça clairement			

Unité d'analyse :	Depuis le début de l'année je passe mon temps à leur dire votre vie privée ne m'intéresse pas deuxième règle tout ce qui passe par votre tête ne sort pas forcément par votre bouche. On fait u tri. Et là je suis exactement confrontée à ce que j'essaye d'éviter toute l'année à savoir une peti histoire. Et je sais pas quoi faire de sa petite histoire tu vois [...] Alors, je porte pas de jugement s la petite histoire tu vois, c'est juste c'est faux c'est pas le problème [...] là je laisse dire, je sais p quoi en faire mais je laisse parler. En temps normal en classe je laisse pas dire c'est évident. On sera dans un sujet de cours non hors de question mais là c'est autre chose bon et il est dans le sujet, parle quand même de ce qui nous intéresse donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mon côté ne sais pas quoi en faire [...] Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis figé par le cadre […] Ce n'e plus le moment d'aller investir une histoire […] Là je me dis je vais recommencer au début et c'e pas possible		
Ch 276 : Alors allons-y on va y aller [visionnage] et là position			
23.24 C 277 : Ah mais clairement **en arrivant je m'étais d non mais franchement je ne vais pas les stresser comm lors du premier débat**, **puis je me rends compte que Ch n'est pas là [l'AVS de l'élève en situation d'autisme]**. Pu suis à l'extrémité là c'est beaucoup beaucoup mieux.	puis je me rends compte qu [l'AVS de l'élève en situatio d'autisme] n'est pas là		en arrivant je m'étais dit no mais franchement je ne vais p les stresser comme lors d premier débat
Ch 278 : Oui et la posture physique			

C 279 : Ah non mais alors là je me suis dit en sortant d premier débat alors moi **le fait d'être tendu comme dans le premier débat il est évident que ça allait rejail sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela v se passer autrement et c'est ce qui s'est passé**. **Il fa accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça v faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils vo pas s'écouter en tout cas pas tous et pas tout le temps a même moment, donc j'étais beaucoup plus zen parce qu de toutes façons on sait maintenant ce que ça fait u débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il fa aller jusqu'au bout mais je ne voulais pas revivre premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou pas grar chose**	et c'est ce qui s'est passé […] faut accepter que ça va part dans tous les sens, que ça v faire du bruit et là aussi ça s'e passé comme ça, ils vont p s'écouter en tout cas pas tous pas tout le temps au mêm moment, donc j'étais beaucou plus zen	le fait d'être tendu comme ça da le premier débat il est évident qu ça allait rejaillir sur les élèves do si tu prends une autre posture ce va se passer autrement […] par que de toutes façons on sa maintenant ce que ça fait un déb raté [rire] donc ça ne peut pas êt pire et il faut aller jusqu'au bo mais je ne voulais pas revivre premier débat parce qu'il ne sa rien passé ou pas grand chose	
Ch 280 : Tu voulais vraiment que quelque chose se joue			
C 281 : Oui mais **j'étais beaucoup plus détendu beaucou plus**	j'étais beaucoup plus détend beaucoup plus		
Unité d'analyse :	en arrivant je m'étais dit non mais franchement je ne vais pas les stresser comme lors du premi débat, puis je me rends compte que [l'AVS de l'élève en situation d'autisme] n'est pas là . Puis suis l'extrémité là c'est beaucoup beaucoup mieux [et] le fait d'être tendu comme ça dans le premi débat il est évident que ça allait rejaillir sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela va passer autrement et c'est ce qui s'est passé. Il faut accepter que ça va partir dans tous les sens, qu ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils vont pas s'écouter en tout cas pas tous pas tout le temps au même moment, donc j'étais beaucoup plus zen parce que de toutes façons sait maintenant ce que ça fait un débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il faut all jusqu'au bout mais je ne voulais pas revivre le premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou p		

	grand chose [...] j'étais beaucoup plus détendu beaucoup plus		
Ch 282 : Oui et ça se voit là même physiquement			
C 283 : Oui tout à fait			
Ch 284 : Alors on va voir [visionnage]			
C 285 : **Oui alors clairement c'est plus la même attitud regarde là je suis en arrière sur la chaise, détendue, moi dans le débat, moins dedans et je cherche plus à explore Là je me dis ok alors il vient de dire ça, plutôt que d reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je po des questions pour le déranger en fait pour le délog presque tu vois, là je veux vraiment le faire réagir enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment que provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelqu chose de centré sur les connaissances là c'est pas ça**	Oui alors clairement c'est plus même attitude regarde là je su en arrière sur la chais détendue, moins dans le déba moins dedans et je cherche pl à explorer. Là je me dis ok alors vient de dire ça	plutôt que de reformuler comme l'ai fait dans l'autre débat je po des questions pour le déranger fait pour le déloger presque tu vo	là je veux vraiment le faire réag et enlever ce vernis parce qu faut vraiment que je provoqu un vrai débat pas un truc d surface où quelque chose d centré sur les connaissances c'est pas ça
Ch 286 : Puis on est plus dans la situation de départ			

Unité d'analyse :	Oui alors clairement c'est plus la même attitude regarde là je suis en arrière sur la chaise, détendu moins dans le débat, moins dedans et je cherche plus à explorer. Là je me dis ok alors il vient de di ça, plutôt que de reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je pose des questions pour déranger en fait pour le déloger presque tu vois, là je veux vraiment le faire réagir et enlever vernis parce qu'il faut vraiment que je provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelqu chose de centré sur les connaissances là c'est pas ça		
C 287 : Pas grave franchement ça fait émerger des chos c'est parfait			
Ch 288 : Alors on va voir la suite [visionnage]			
29.46 C 289 : T'as vu quand même, **je me suis retenu da ma question j'étais là argghhh**	je me suis retenu dans m question j'étais là argghhh		
Ch 290 : Oui pas de reformulation			
C 291 : Oui et **ça prend, tac tac tac tac je donne la paro aux uns et aux autres et ça s'enchaine, c'est ça ce qu'** **veut là il y a du débat, du débat entre élèves**	ça prend, tac tac tac tac je donn la parole aux uns et aux autres ça s'enchaine		c'est ça ce qu'on veut là il y a débat, du débat entre élèves
Ch 292 : Alors oui ils te regardent toi mais ils réagissent s ce qui a été dit alors qu'est-ce que tu as fait là			

C 293 : Oui ben **j'avais décidé de moins parler et de laiss la main aux élèves, en fait j'étais parti avec le même voe pieux que lors de l'autre débat mais je me suis c maintenant tu tiens le truc, tu ne lâches pas et dans m tête je me suis contraint à ce modèle là cette façon c faire pour avoir cette parole qu'on recherche**	j'avais décidé de moins parler de laisser la main aux élèves, e fait j'étais parti avec le mêm voeu pieux que lors de l'aut débat mais je me suis c maintenant tu tiens le truc, tu n lâches pas et dans ma tête je m suis contraint à ce modèle cette façon de faire pour avc cette parole qu'on recherche		
Ch 294 : Tu étais déterminée et comme tu t'es fais avc vendredi là tu t'es dis alors non			
C 295 : Oui c'est ça puis **vendredi j'avais passé du temps lancer le truc là non direct je suis rentrée dedans. Je cro que cette histoire de poser un cadre c'est très IUFM, on dit de clarifier les attendus et de les présenter mais a fond j'ai l'impression qu'on le fait plus pour nous qu pour eux, pour nous mettre à l'aise**. **Les gamins eux sont dans un autre truc tu vois et là ça se voit bien**. **Là me suis dit faut tout de suite les mettre dans le bain voulais tout de suite les accrocher dans un rythme surtout les mettre dans cette disposition pour s'ouvr donc pour qu'ils enlèvent cette posture du métier l'élèv Y en a marre là des discours convenus franchement**	Là je me suis dit faut tout c suite les mettre dans le bain voulais tout de suite l accrocher dans un rythme surtout les mettre dans cet disposition pour s'ouvrir dor pour qu'ils enlèvent cet posture du métier l'élève.	vendredi j'avais passé du temps lancer le truc là non direct je su rentrée dedans. Je crois que cet histoire de poser un cadre c'e très IUFM, on te dit de clarifier l attendus et de les présenter ma au fond j'ai l'impression qu'on fait plus pour nous que pour eu pour nous mettre à l'aise. L gamins eux ils sont dans un aut truc tu vois et là ça se voit bien	Y en a marre là des discou convenus franchement

Ch 296 : Oui oui c'est vrai pas de règle du débat rien			
Unité d'analyse :	vendredi j'avais passé du temps à lancer le truc là non direct je suis rentrée dedans. Je crois qu cette histoire de poser un cadre c'est très IUFM, on te dit de clarifier les attendus et de les présent mais au fond j'ai l'impression qu'on le fait plus pour nous que pour eux, pour nous mettre à l'ais Les gamins eux ils sont dans un autre truc tu vois et là ça se voit bien. Là je me suis dit faut tout d suite les mettre dans le bain je voulais tout de suite les accrocher dans un rythme et surtout l mettre dans cette disposition pour s'ouvrir donc pour qu'ils enlèvent cette posture du métier l'élèv Y en a marre là des discours convenus franchement		
C 297 : C'est ça, ça ne sert à rien de l'inscrire dans quelqu chose, un cadre			
Ch 298 : Alors on écoute la suite [visionnage]			
C 299 : **Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde** **que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors sujet ma pas du tout" tu vois, ça c'est typique c'est le prof qui besoin de rester dans une cohérence d'ensemble, dans u cadre qu'il tient parce que faudrait pas que les enfan puissent rentrer à la maison et dire aux parents qu c'était du grand n'importe quoi, tu vois là y a vraime cette volonté de presque de se rendre à l'exemplari** c'est fou quand même	Mais tu vois ça nous colle à peau, regarde ce que j'ai dit "oui alors on dirait qu'on est ho sujet mais pas du tout" tu vois, c'est typique	c'est le prof qui a besoin de rest dans une cohérence d'ensembl dans un cadre qu'il tient	parce que faudrait pas que l enfants puissent rentrer à maison et dire aux parents qu c'était du grand n'importe quo tu vois là y a vraiment cet volonté de presque de se rend à l'exemplarité
Unité d'analyse :	Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde ce que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors suj mais pas du tout" tu vois, ça c'est typique c'est le prof qui a besoin de rester dans une cohéren d'ensemble, dans un cadre qu'il tient parce que faudrait pas que les enfants puissent rentrer à maison et dire aux parents que c'était du grand n'importe quoi, tu vois là y a vraiment cette volon de presque de se rendre à l'exemplarité		

Ch 300 : C'est vrai [visionnage] ouais mais là tu disa regarde là l'élève autiste il te prends ton bras, il t'enlève montre il joue avec tu disais qu'il ne faut pas êt préoccupé par la gestion de classe pour être disponible cete forme de débat			
C 301 : Oui mais **c'est vraiment ma disposition, là j'ava décidé que rien pouvait m'arriver, je veux arriver à résultat parce que je suis convaincu du bien fondé du tr donc je suis capable de me hisser à ces attentes c'est da la tête c'est tout c'est mental**	c'est vraiment ma disposition, j'avais décidé que rien pouva m'arriver	donc je suis capable de me hisser ces attentes c'est dans la tête c'e tout c'est mental	je veux arriver à ce résult parce que je suis convaincu d bien fondé du truc
Unité d'analyse :	c'est vraiment ma disposition, là j'avais décidé que rien pouvait m'arriver, je veux arriver à résultat parce que je suis convaincu du bien fondé du truc donc je suis capable de me hisser à c attentes c'est dans la tête c'est tout c'est mental		
Ch 302 : Ah oui je vois alors la suite [visionnage] bon			

c'état un large extrait alors quand tu te revois là			
36.39 C 303 : **Alors je parle encore trop mais j'interrog des élèves qui n'ont pas levé le doigt mais ils participe donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la natu des questions qui a changé là regarde je creuse tu vois, veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'o poussées à faire ses choix c'est quand même autre cho tu vois c'est ça en fait, c'est que qu'on avait vu là dura notre travail là [fait référence à l'autoconf croisée]. Et je sens qu'il se passe quelque chose, les élèves sont da le rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce qu je cherche tant pis pour les savoirs là c'est pas le momen**	Alors je parle encore trop ma j'interroge des élèves qui n'o pas levé le doigt mais participent donc ils sont dans truc là. Non c'est bien puis nature des questions qui changé là regarde je creuse vois, je veux en savoir plus cherche les raisons qui l'o poussées à faire ses choix c'e quand même autre chose tu vo c'est ça en fait	c'est que qu'on avait vu là dura notre travail là [fait référence l'autoconf croisée].	Et là je sens qu'il se pass quelque chose, les élèves so dans le rythme d'ailleurs n'arrêtent pas mais c'est ça que je cherche tant pis pour l savoirs là c'est pas le moment
Ch 304 : Oui tu explores plus et est-ce que tu tiens un fil où?			
38.46 C 305 : Non alors là **on est en plein free là c'e aucun filet**	on est en plein free là c'est aucu filet		
Ch 306 : C'est rare non			
C 307 : Ah **je ne fais jamais ça là je suis vraiment da autre chose mais ça marche**	je ne fais jamais ça là je su vraiment dans autre chose ma ça marche		

Unité d'analyse :	Alors je parle encore trop mais j'interroge des élèves qui n'ont pas levé le doigt mais ils participe donc ils sont dans le truc là. Non c'est bien puis la nature des questions qui a changé là regarde creuse tu vois, je veux en savoir plus je cherche les raisons qui l'on poussées à faire ses choix c'e quand même autre chose tu vois c'est ça en fait, c'est que qu'on avait vu là durant notre travail [fait référence à l'autoconf croisée]. Et là je sens qu'il se passe quelque chose, les élèves sont dans rythme d'ailleurs ils n'arrêtent pas mais c'est ça ce que je cherche tant pis pour les savoirs là c'e pas le moment [...] on est en plein free là c'est aucun filet [...] je ne fais jamais ça là je suis vraime dans autre chose mais ça marche		
Ch 308 : Et l'histoire du petit poucet là, le prof de franç qui traite Guillaume de petit poucet là parce qu'il y a blanc là attend on réécoute [visionnage]			
C 309 : Oui **alors là il y a ce blanc et là je me dis, je trouv ça abominable franchement**. Puis les élèves ils disent qu' se sentent autorisés à l'appeler comme ça parce que prof l'a fait	alors là il y a ce blanc et là je m dis, je trouve ça abominab franchement		
Ch 310 : C'est d'ailleurs ton explication et ils ont validé			
C 311 : Oui oui et euh je sais pas là **éthiquement, je me d dénonce là, franchement ça ne se fait pas**	éthiquement, je me dis, dénon là, franchement ça ne se fait pa		
Ch 312 : T'es tentée, comme le prof d'EPS là lors du déb d'essai là en juin			

C 313 : Oui je suis vraiment tentée là mais **en même tem c'est pas que je comprends le prof mais on n'est pas l'abri de balancer un truc et de se planter ça arrive, no même ça peut arriver avec un jeu de mots raté tu vois peut arriver à tous**			en même temps c'est pas que comprends le prof mais on n'e pas à l'abri de balancer un tr et de se planter ça arrive, no même ça peut arriver avec u jeu de mots raté tu vois ça pe arriver à tous
Ch 314 : Donc t'es un peu plus clémente là par rapport l'enseignant là du coup			
C 315 : Non pas plus non **je me dis que ça ne se fait pa c'est trop dangereux, c'est dangereux de faire ça. Ma est-ce j'ai envie de dire aux élèves écoutez ce collègu c'est pas possible. Je sais pas**.	je me dis que ça ne se fait pa c'est trop dangereux, c'e dangereux de faire ça. Mais es ce j'ai envie de dire aux élèv écoutez ce collègue c'est p possible. Je sais pas		
Ch 316 : Oui parce que tu as rien dit			
C 317 : Je suis trop corporatrice je crois			
Ch 318 : Oui tu l'as connais la prof de français			

C 319 : Oui et elle est sympa après bon **ils ne l'aiment p trop la prof de français. Je les ai là avant leur cours u fois dans la semaine et à chaque fois ils râlent, ils n'o pas envie d'y aller je les entends se plaindre ils me dise même je peux pas rester avec vous. Donc j'ai pas envie d donner des billes aux élèves pour qu'après ils envenime la la situation** j'ai pas envie de ça. Puis t**'accuses pas u collègue devant les élèves ça ne se fait pas surtout que ne connais pas toute la situation tu vois**		ils ne l'aiment pas trop la prof d français. Je les ai là avant leur cou une fois dans la semaine et chaque fois ils râlent, ils n'ont p envie d'y aller je les entends plaindre ils me disent même peux pas rester avec vous. Donc j' pas envie de donner des billes a élèves pour qu'après enveniment la la situation	t'accuses pas un collègue deva les élèves ça ne se fait p surtout que tu ne connais p toute la situation tu vois
Unité d'analyse :	alors là il y a ce blanc et là je me dis, je trouve ça abominable franchement [la prof de français q traite un élève de Petit Poucet] éthiquement, je me dis, dénonce là, franchement ça ne se fait pa […] en même temps c'est pas que je comprends le prof mais on n'est pas à l'abri de balancer un tru et de se planter ça arrive, nous même ça peut arriver avec un jeu de mots raté tu vois ça peut arriv à tous [...] je me dis que ça ne se fait pas, c'est trop dangereux, c'est dangereux de faire ça. Mais es ce j'ai envie de dire aux élèves écoutez ce collègue c'est pas possible. Je sais pas [...] ils ne l'aime pas trop la prof de français. Je les ai là avant leur cours une fois dans la semaine et à chaque fois i râlent, ils n'ont pas envie d'y aller je les entends se plaindre ils me disent même je peux pas rest avec vous. Donc j'ai pas envie de donner des billes aux élèves pour qu'après ils enveniment la situation j'ai pas envie de ça. Puis t'accuses pas un collègue devant les élèves ça ne se fait pa surtout que tu ne connais pas toute la situation tu vois		
Ch 320 : Ok alors on va voir la suite [visionnage]			

C 321 : Oui alors là c'est intéressant parce que j**e les tie sur leur sincérité tu vois là quand ils disent mais Guillaume il dit qu'il ne veut plus qu'on l'appelle comm ça alors on arrête tout de suite, puis je rajoute enf "peut-être" et ils rigolent donc moment de complicité d j'enlève le vernis**	je les tiens sur leur sincérité vois là quand ils disent mais Guillaume il dit qu'il ne veut pl qu'on l'appelle comme ça alo on arrête tout de suite, puis rajoute enfin "peut-être" et rigolent donc moment complicité où j'enlève le vernis		
Ch 322 : Oui c'est un moment de dévoilement mais c'est u moment fort là qui se joue mais tu ne vas pas plus rebond sur ça, parce que tu leur fais presque un cours d'éducatio civique tu leur dis mais c'est ok un prof qui le dit donc ce légitime le surnom mais c'est quand même vous avec vot bouche qui le dites donc c'est presqu'un cours d'éducatio morale mais presque à l'ancienne			
C 323 : Oui c'est vrai			
47.09 Ch 324 : Et là je me disais tien en écoutant je m disais c'est marrant parce que tu n'en fais pas un mome de retravail de ta part alors est-ce que tu l'as fa consciemment là à ce moment là où c'est allé telleme vite que			

C 325 : Non non alors c'était conscient, alors je l'ai ser **quand ils ont dit "peut-être" je me suis dit heu ben voil ça c'est une parole vraie, c'est ça que je veux**, et problème il est là **ils sont tous d'accord pour dire c'est c harcèlement, mais c'est drôle alors on va continuer** ma **c'était pratiquement la première fois où il y ava vraiment un truc honnête et je me suis dit si je fon dedans ils ne s'ouvriront plus. Ils vont dire avec ce qu'c s'est prit sur la tronche là non, on recommence plus dor je préfère le prendre à la légère**	ils sont tous d'accord pour di c'est du harcèlement, mais c'e drôle alors on va continuer	c'était pratiquement la premiè fois où il y avait vraiment un tr honnête et je me suis dit si je fon dedans ils ne s'ouvriront plus. vont dire avec ce qu'on s'est p sur la tronche là non, recommence plus donc je préfè le prendre à la légère	quand ils ont dit "peut-être" me suis dit heu ben voilà, c'est une parole vraie, c'est que je veux
Ch 326 : Je vois			
C 327 : Par contre, ce moment **je l'ai bien perçu là ouff me suis dit là on est dans un tournant avec le "peut-êtr puis on est sur le noeud du problème mais c'était fragi je trouvais cet sincérité dans l'échange c'était trop fragi et dommage de le torpiller en faisant ce pas de plus et e mettant le doigt dessus tu vois** on n'aurait eu cette paro en septembre après on aurait pu continuer là toute l'anne à travailler sur cette ligne là et agir dessus sur cet confiance faut la garder cette confiance	je l'ai bien perçu là ouff je n suis dit là on est dans u tournant avec le "peut-être"	puis on est sur le noeud d problème mais c'était fragile trouvais cet sincérité da l'échange c'était trop fragile	et dommage de le torpiller e faisant ce pas de plus et e mettant le doigt dessus tu vois
Ch 328 : Enfin quand tu dis c'est trop fragile			

C 329 : Mais qu'**ils osent vraiment dire ce qu'ils pense sans se sentir sous le regard de la censure du prof tu vo et puis je me suis dit il y a un moment où il faut qu' puissent dire les choses là tu vois et je ne veux p rebondir tout de suite dessus si non je vais tout plomb là et je ne vais plus avoir de paroles vraies c'est quar même la première fois de ma carrière qu'un gamin n dit, "on n'arrêtera peut-être" tu vois pour moi c'est p vraiment pas anodin ce moment c'est pour ça que je m'e rappelle bien parce que tous les trucs là quand l associations interviennent contre le harcèlement tous l élèves sont unanimes tous c'est horrible le harcèlement les entendre ils trouvent ça inadmissibles alors que là vois c'était un vrai moment de sincérité**	ils osent vraiment dire ce qu' pensent sans se sentir sous regard de la censure du prof vois et puis je me suis dit il y a u moment où il faut qu'ils puisse dire les choses là tu vois et je n veux pas rebondir tout de sui dessus si non je vais to plomber là et je ne vais plus avo de paroles vraies c'est quar même la première fois de n carrière qu'un gamin me dit, "o n'arrêtera peut-être" tu vois po moi c'est pas vraiment p anodin ce moment c'est pour que je m'en rappelle bien par que tous les trucs là quand l associations interviennent cont le harcèlement tous les élèv sont unanimes tous c'est horrib le harcèlement à les entendre trouvent ça inadmissibles alo que là tu vois c'était un vr moment de sincérité		
Ch 330 : Ah oui je vois			
C 331 : Là c'est la première fois qu'une moitié de classe			

Ch 332 : Et comment tu l'expliques ça			
C 333 : Ben on est en deuxième heure de débat, **j'ai l lunettes sur la tête [rire], donc moins dans la posture d prof, beaucoup plus détendu** et puis c'est je sais pas	j'ai les lunettes sur la tête [rire donc moins dans la posture d prof, beaucoup plus détendu		
Ch 334 : Alors tu aurais pu quand même tu vo questionner par exempe, avec un sourire tien c'est marra vous rigolez tous ah c'est marrant on pourrait peut-être e dire plus			
Unité d'analyse :	j'ai les lunettes sur la tête [rire], donc moins dans la posture du prof, beaucoup plus détendu [et] les tiens sur leur sincérité tu vois là quand ils disent mais si Guillaume il dit qu'il ne veut plus qu'o l'appelle comme ça alors on arrête tout de suite, puis je rajoute enfin "peut-être" et ils rigolent do moment de complicité où j'enlève le vernis [...] quand ils ont dit "peut-être" je me suis dit heu be voilà, ça c'est une parole vraie, c'est ça que je veux, et le problème il est là ils sont tous d'acco pour dire c'est du harcèlement, mais c'est drôle alors on va continuer mais c'était pratiquement première fois où il y avait vraiment un truc honnête et je me suis dit si je fonce dedans ils n s'ouvriront plus. Ils vont dire avec ce qu'on s'est prit sur la tronche là non, on recommence plus do je préfère le prendre à la légère [...] je l'ai bien perçu là ouff je me suis dit là on est dans un tourna avec le "peut-être" puis on est sur le noeud du problème mais c'était fragile je trouvais cet sincéri dans l'échange c'était trop fragile et dommage de le torpiller en faisant ce pas de plus et en metta le doigt dessus tu vois [...] ils osent vraiment dire ce qu'ils pensent sans se sentir sous le regard de censure du prof tu vois et puis je me suis dit il y a un moment où il faut qu'ils puissent dire les chos là tu vois et je ne veux pas rebondir tout de suite dessus si non je vais tout plomber là et je ne va plus avoir de paroles vraies c'est quand même la première fois de ma carrière qu'un gamin me d "on n'arrêtera peut-être" tu vois pour moi c'est pas vraiment pas anodin ce moment c'est pour que je m'en rappelle bien parce que tous les trucs là quand les associations interviennent contre harcèlement tous les élèves sont unanimes tous c'est horrible le harcèlement à les entendre		

	trouvent ça inadmissibles alors que là tu vois c'était un vrai moment de sincérité [...]		
C 335 : Ah oui en effet oui c'est vrai comme ça oui, e finesse quoi			
Ch 336 : Oui puis nous aussi ça nous fait rigoler et d'auta que c'est pas méchant donc c'est humain et ça pourra justifier d'y aller et de questionner comme ça enfin à vo d'ailleurs qu'est-ce qui se passe après [visionnage]			
C 337 : C'est marrant, en fait c'est ce qu'on disait hier c laisse un blanc, on serait tenter de l'occuper mais comm on le laisse et c'est les élèves qui s'en emparent et ils e font quelque chose oui c'est vrai			

Ch 338 : Donc il y a des effets forts là sur que si on repa sur un débat avec ce groupe, voir la moitié de la classe, s qu'on va avoir un vrai débat entre élèves là ça prend et est à 13.26 tu vois			
C 339 : Ah mais j'en suis convaincu			
Ch 340 : Et ça continue [visionnage]			
C 341 : Alors je me rends compte que **le questionneme est complètement inverse à celui qu'on fait en class Regarde là je creuse, "est-ce que tu peux me raconter",** vois j'explore pour mieux comprendre comment enfin s quelle base, croyance ou opinion elle se fonde pour di ça tu vois. Et là je la tiens et elle se découvre c'est qu'on veut enfin moi, puis regarde elle s'y met puis lui alors qu'on ne l'entend jamais. **C'est rien à voir avec questionnement en cours, qui est très précis, orient parce qu'on attend une réponse très précise. Alors que le questionnement doit être le plus large possible po que tout puisse émerger, juste pour donner la parole et moi je ne sais pas faire poser une question précise et vo exactement le point sur lequel appuyer ça je peux ma poser une question générale qui va permettre à chacu d'y voir ce qu'il veut et de pouvoir réagir sur ce q l'intéresse c'est hyper compliqué**	le questionnement e complètement inverse à cel qu'on fait en classe. Regarde là creuse, "est-ce que tu peux m raconter", tu vois j'explore po mieux comprendre comme enfin sur quelle base, croyan ou opinion elle se fonde po dire ça tu vois. Et là je la tiens	C'est rien à voir avec questionnement en cours, qui e très précis, orienté, parce qu'o attend une réponse très précis Alors que là le questionneme doit être le plus large possible po que tout puisse émerger, jus pour donner la parole et ça moi ne sais pas faire poser u question précise et vo exactement le point sur lequ appuyer ça je peux mais poser u question générale qui va permett à chacun d'y voir ce qu'il veut et pouvoir réagir sur ce qui l'intéres c'est hyper compliqué	et elle se découvre c'est ce qu'o veut enfin moi, puis regarde el s'y met puis lui là alors qu'on l'entend jamais
55.50 Ch 342 : Mais on renonce à quoi quand on le fait			

C 343 : Ben **là j'ai renoncé à faire émerger des mots clé c'est ce que tu as tendance à attendre là en situation c cours et moi en bon prof qui se respecte c'est ça ce qu'o veut c'est l'essence de notre métier on est d enseignants, là il n'y a aucun mot clé qui apparaît rie c'est vide là**. **Avec le travail qu'on fait je n'attends aucu mot clé mais j'ai pas le questionnement qu'il faut, j'ai u questionnement pour mot clé pas pour la libre parole. E. trouvé un bon truc elle ne finit pas ses phrases et du cou les élèves ils enclenchent et ils se sentent autorisés av leurs mots tu vois ils mettent ce qu'ils veulent derrière**	là j'ai renoncé à faire émerg des mots clés, c'est ce que tu tendance à attendre là situation de cours	Avec le travail qu'on fait n'attends aucun mot clé mais j' pas le questionnement qu'il fau j'ai un questionnement pour m clé pas pour la libre parole. E. trouvé un bon truc elle ne finit p ses phrases et du coup les élèves enclenchent et ils se sente autorisés avec leurs mots tu vois mettent ce qu'ils veulent derrière	et moi en bon prof qui respecte c'est ça ce qu'on ve c'est l'essence de notre méti on est des enseignants, là il n'y aucun mot clé qui apparaît rie c'est vide là
Ch 344 : Donc faut un autre mode de questionneme parce qu'on cherche autre chose			
C 345 : C'est ça et on sait même pas ce qu'on cherche			
Ch 346 : Oui			
C 347 : Enfin on cherche à faire exprimer les élèves po qu'ils étoffent leurs paroles, c'est compliqué de trouv une question autorisante			
Ch 348 : Et c'est notre boulot de travailler ça avec l textes, le BO est clair			
C 349 : Oui exactement, puis on va leur demander de pl en plus d'expliciter les choses. Parce **qu'on peut faire u débat comme on peut faire un cours dialogué**		on peut faire un débat comme peut faire un cours dialogué	

Unité d'analyse :	le questionnement est complètement inverse à celui qu'on fait en classe. Regarde là je creuse, "es ce que tu peux me raconter", tu vois j'explore pour mieux comprendre comment enfin sur quel base, croyance ou opinion elle se fonde pour dire ça tu vois. Et là je la tiens et elle se découvre c'e ce qu'on veut enfin moi, puis regarde elle s'y met puis lui là alors qu'on ne l'entend jamais. C'est rie à voir avec le questionnement en cours, qui est très précis, orienté, parce qu'on attend une répon très précise. Alors que là le questionnement doit être le plus large possible pour que tout puis émerger, juste pour donner la parole et ça moi je ne sais pas faire poser une question précise et vo exactement le point sur lequel appuyer ça je peux mais poser une question générale qui permettre à chacun d'y voir ce qu'il veut et de pouvoir réagir sur ce qui l'intéresse c'est hyp compliqué {...] là j'ai renoncé à faire émerger des mots clés, c'est ce que tu as tendance à attendre en situation de cours et moi en bon prof qui se respecte c'est ça ce qu'on veut c'est l'essence d notre métier on est des enseignants, là il n'y a aucun mot clé qui apparaît rien, c'est vide là. Avec travail qu'on fait je n'attends aucun mot clé mais j'ai pas le questionnement qu'il faut, j'ai u questionnement pour mot clé pas pour la libre parole. E. a trouvé un bon truc elle ne finit pas s phrases et du coup les élèves ils enclenchent et ils se sentent autorisés avec leurs mots tu vois mettent ce qu'ils veulent derrière [parce qu']on peut faire un débat comme on peut faire un cou dialogué		
Ch 350 : Oui j'avais pas vu ça mais tu as raison			
58.12 C 351 : Ben le débat d'avant c'était clairement ça			
Ch 352 : Oui parce que là ce que chacun veut s'e clairement que chacun bat ses cartes			

C 353 : Ah mais ça c'est clairement novateur parce qu comme on le disait dans les débats chez les collègues c'e clairement pas ça. Par exemple en géographie tu repren le rôle de celui-là puis de celui-là, tu élabores l arguments attendus dans ton rôle, tu fais des recherch puis tu exposes ce que tu as trouvé dans les bouquins c sur internet c'est ça le débat pour les collègues. Tu pe avoir tes propres arguments mais tu as quand mêm intérêt à aller voir sur internet pour t'approprier le rôle c quelqu'un d'autre tu vois. Là ce qu'on fait là c'e complètement inédit pour nous. Tu dois t'appuyer sur d faits, tu pars de ta propre expérience mais ça, comment le mets dans mes fiches de prép, on fait pas ça d'habitud Parce qu'il y a donc quand même une construction à fai avant et c'est pas notre formation qui nous aide			
VIDEO 3			
Ch 354 : Oui c'est la force de l'expérimentation c'est sûr vois mais ça nous amène à des réflexions de fon Comment se fait-il qu'un des djihadistes là il faisait u thèse à Nancy ?			
C 355 : Oui ben c'est clair. On le reproche à l'école de n pas donner la parole à l'élève, la vraie et de passer à côté			
Ch 356 : Oui c'est clair, puis c'est un boulot énorme po nous			

C 357 : Et surtout on ne sait pas le faire on n'est pas form à ça, personne sait le faire d'ailleurs			
1.50 Ch 358 : Oui c'est ça alors dernier petit extra [visionnage]			
C 359 : C'est dingue mais **on s'en fout de to questionnement, c'est fou ça fait 3 minutes que je tourn autour pour avoir cette définition et elle elle vient av complètement autre chose**. **Mais ça montre bien qu' ont d'autres préoccupations que nous, là je cherche un définition parce que je me dis quand même, il faut quan même qu'ils sortent avec quelque chose, qu'ils ont appr quelque chose** et là, pouff, elle insiste en plus pour pass sur complètement autre chose	on s'en fout de to questionnement [s'adresse elle-même], c'est fou ça fait minutes que je tourne auto pour avoir cette définition et el elle vient avec complèteme autre chose.	Mais ça montre bien qu'ils o d'autres préoccupations que nous	là je cherche une définitio parce que je me dis quan même, il faut quand même qu' sortent avec quelque chos qu'ils ont apprit quelque chose
Ch 360 : En fait oui complètement			
C 361 : Oui **c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoco croisée] nous on tient un fil mais eux sont sur un autre Mais tu vois j'ai abandonné, en tant normal là je lui d mais tu réponds pas à ma question là j'abandonne réponse attendue à ma question et je la laisse parler**		c'est ce qu'on disait l'autre jour l'autoconf croisée] nous on tient u fil mais eux sont sur un autre . Ma tu vois j'ai abandonné, en ta normal là je lui dis mais tu répon pas à ma question là j'abandonn la réponse attendue à ma questio et je la laisse parler	

Unité d'analyse :	C’est dingue mais on s’en fout de ton questionnement, c’est fou ça fait 3 minutes que je tourn autour pour avoir cette définition et elle elle vient avec complètement autre chose. Mais ça mont bien qu’ils ont d’autres préoccupations que nous, là je cherche une définition parce que je me d quand même, il faut quand même qu’ils sortent avec quelque chose, qu’ils ont apprit quelque cho et là, pouff, elle insiste en plus pour passer sur complètement autre chose [...] c’est ce qu’on disa l’autre jour [à l’autoconf croisée] nous on tient un fil mais eux sont sur un autre . Mais tu vois j’ abandonné, en tant normal là je lui dis mais tu réponds pas à ma question là j’abandonne la répons attendue à ma question et je la laisse parler		
Ch 362 : Oui c’est vrai ça, mais comment tu motives choix			
C 363 : Ben avec le travail qu’on fait, ben je me dis **ils o sans doute des choses importantes à dire puis c’est le parole qu’on cherche pas la nôtre là, c’est ça le débat**		ils ont sans doute des chos importantes à dire	c’est leur parole qu’on cherch pas la nôtre là, c’est ça le débat
Ch 364 : Oui c’est ça			
C 365 : Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bo c'était pas façile là j'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas	Je me dis ok ça sort pas, ben ta pis mais bon c'était pas façile j'ai pris sur moi, c'est clair je dis pas		
Ch 366 : Et tu vois là la suite qu’est-ce qu’elle dit te comn tu lui réponds [visionnage]			
C 367 : Ah c’était vachement chouette ce moment, c’éta vraiment fort			
Ch 368 : Là c’est sincère ce qu’ils disent non ?			

6.00 C 369 : Ah oui, **là ils ne contrôlent plus leurs parole là ça sort, ils sont de l'autre côté du miroir**	là ils ne contrôlent plus leu paroles, là ça sort, ils sont d l'autre côté du miroir		
Ch 370 : Oui et toi ton n'attitude là			
C 371 : Oui ben c'est clair **là je suis bien plus détendue qu l'autre jour, prête à tout recevoir ben c'est ce que j'ai d avant, c'est mon intention de départ là et ma volonté d me dire ils ont des tucs importants à dire, sans doute plu que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime**	là je suis bien plus détendue qu l'autre jour, prête à tout recevo ben c'est ce que j'ai dit avan c'est mon intention de départ et ma volonté de me dire ils o des tucs importants à dire, sa doute plus que ce que j'imagi et c'est ça ce qui prime		
Ch 372 : Oui c'est vrai, il y a une décontraction qui e forte, non pas que tu ne l'as pas été avant mais là c'e affirmé			
C 373 : Oui oui mais ça se voit là oui puis il y a des chos qui se passe aussi là, mais c'est le kiff là [rire] c'e incroyable là			

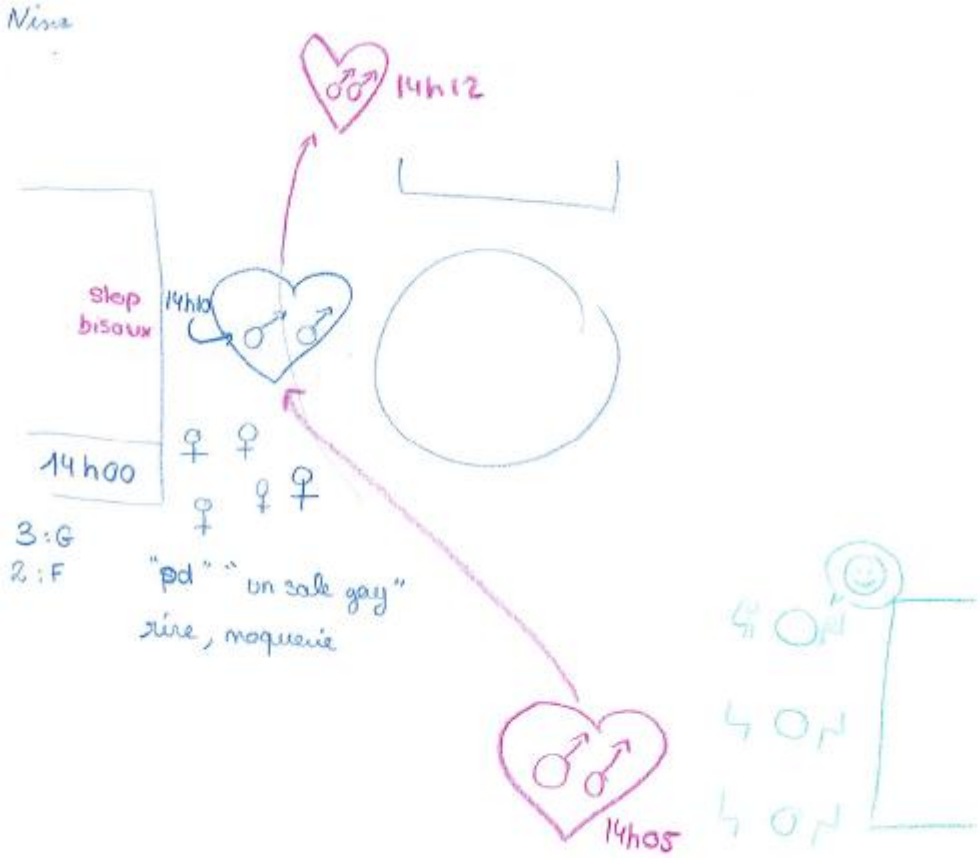
Unité d'analyse :	ils ont sans doute des choses importantes à dire puis c'est leur parole qu'on cherche pas la nôtre l c'est ça le débat […] Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bon c'était pas façile là j'ai pris s moi, c'est clair je te dis pas […] là ils ne contrôlent plus leurs paroles, là ça sort, ils sont de l'aut côté du miroir [...] là je suis bien plus détendue que l'autre jour, prête à tout recevoir ben c'est que j'ai dit avant, c'est mon intention de départ là et ma volonté de me dire ils ont des tu importants à dire, sans doute plus que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime		
Ch 374 : Oui là elle se livre, et la suite [visionnage]			
C 375 : C'est horrible. Ils ont tout compris. Soit t'es proch des surveillants et t'as tout compris soit c'est pas le cas tu t'es prends			
Ch 376 : Ca dit beaucoup de choses ouais et sur le derni passage là [visionnage] et là dans quel état d'esprit tu es ?			
C 377 : Alors là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je n contrôle rien mais c'est stressant	là j'ai aucun fil hein, aucun. laisse dire je ne contrôle rie mais c'est stressant		
Ch 378 : Ah oui ça contraste			
C 379 : Oui ben **je me dis que de toutes façons, quand contrôle ça n'a pas pris**		je me dis que de toutes façon quand je contrôle ça n'a pas pris	je me dis là c'est sincère et c'e ça ce que je cherche
Ch 380 : Oui			

C 381 : Ben là la comparaison entre on est tous d moments et couper la tête de ceux qui dépassent **ça n pas pris alors bon je laisse filer et des choses se passent**	ça n'a pas pris alors bon je lais filer et des choses se passent		
Ch 382 : Oui clairement			
C 383 : C'est ça qui est génial, tu vois c'est là où je trou que le débat il est intéressant, mais ils n'y arrivent p encore, ils sont trop petits et du coup je me dis que bo ben Anissa elle a encore des choses à dire alors allons-y			
Ch 384 : Oui et tu laisses filer, tu cherches plus à contrôl alors que tu aurais pû en remettre une couche			
C 385 : Oui c'est à dire **là ce que je me dis c'est que si marche pas alors c'est pas grave**	là ce que je me dis c'est que si marche pas alors c'est pas grave		je me dis c'est que si ça march pas alors c'est pas grave
Ch 386 : Mais qu'est-ce qui est vraiment intéressant là po toi			
C 387 : Ben parce que c'était vraiment intéressant qu'elle disait et ça faisait réagir les autres, c'était fort là qui se joue, **c'est pas le niveau du débat qui m m'intéresse mais visiblement pour eux oui alors on y va**	c'est pas le niveau du débat q moi m'intéresse mais visibleme pour eux oui alors on y va		
Ch 388 : Donc tu as accepté l'idée de renoncer			
C 389 : Oui **j'ai accepté de renoncer à mon nivea d'analyse au profit de celui des élèves**	j'ai accepté de renoncer à mo niveau d'analyse au profit celui des élèves		

Ch 390 : Oui c'est ça			
Unité d'analyse :	là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je ne contrôle rien mais c'est stressant […] je me dis que d toutes façons, quand je contrôle ça n'a pas pris […] ça n'a pas pris alors bon je laisse filer et d choses se passent […] là ce que je me dis c'est que si ça marche pas alors c'est pas grave [...] c'e pas le niveau du débat qui moi m'intéresse mais visiblement pour eux oui alors on y va [...] j' accepté de renoncer à mon niveau d'analyse au profit de celui des élèves		
C 391 : Mais j'ai pas de sensation de perte de temps vois, ça avance il y a un dynamisme qui s'installe, donc pe importe, mais le problème c'est quand ça ne prend pas c'est gênant. Quand tu veux trop du coup cibler et que veux que ça prenne, que tu reprends la main, finaleme est-ce que tu es sûr que ça ne peut pas prendre quar même tu vois			
Ch 392 : Oui c'est ça, mais quand tu dis ça prend pas			
C 393 : Ben y'a pas de discussion qui s'engage			
Ch 394 : Ah d'accord			
C 395 : Ben E. et son premier débat tu vois. Quand il y rien, où encore le débat de l'heure d'avant là tu vois			
Ch 396 : D'accord			

C 397 : Et finalement ça peut aussi ne pas prendre avec to questionnement oui c'est sûr, c'est rès difficile de cîbler degré que tu vas essayer d'insuffler le degré de dialogue vois			
Ch 398 : Oui mais c'est intéressant ce que tu dis parce qu tu as renoncé à tes habitudes professionnelles			
C 399 : Oui c'est ça ben par la force des choses			
Ch 400 : Oui			
C 401 : Parce qu'il y avait du débat, ils ont des choses dire			
Ch 402 : Oui c'est vrai, bon je te propose d'en rester parce que le temps a tourné, merci à toi			

Annexe 15 : Evelyne, débat 2 - Croquis de la situation de départ



Annexe 16 : Evelyne, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2

Timing	Repères

0 à 3,05 minutes	Présentation de Nina	Que se passe-t-il là pour l'enseignante ? Rire de fin ?
3,05 à 4,49	Questions par les élèves. Nina précise que « Dans les blagues, il y a toujou quelque chose qui est vrai ». Prof précise « Donc, il n'y avait rien méchant », prof demande aux élèves « Et vous, vous ne voyez rien méchant ? ». Début de controverse, « si quand même » Nina « non, ce n'e pas vrai » Prof : « Si tu les connais pas tu les insultes pas »	Prof lance le débat, la controverse monte, e laisse la controverse monter » ! Lâcher prise ? N'exploite pas la controverse (méchant ou p méchant ?)? Choix ?
4,50 à 6,55	Prof : Y'a que les enfants qui disent « sale PD ? »,,, « les grands font aussi », Elève évoque des insultes dans le tram « Les vieux ils disent sa arabe », « Nina c'est de la méchanceté et du racisme, ce n'est pas pareil Prof « c'est pas pareil ça ? » 5.56 Prof « On dit tous, vous dites pas ah voilà des homosexuels, vous dit ah voilà des des des des euh…. » Nina « Oui on est des enfants » 6.09 Prof demande précision « Vous dites quoi là, voilà des gays ou sal gays ? » Nina « Sale PD », un élève reprend : « Ah ça c'est autre chose. C'e pas pareil ». « Vous sentez que c'est autre chose » 6.19 Prof : « Et le mot PD, vous l'utilisez sans euh non vous l'utilisez pas ? « Il y en a d'autres qui utilisent pas ce mot parce que ça ne se dit pas ? » pu silence 6,51 « On ne le dit pas ouvertement, on le pense très fort »	Prof relance, reprend les propos et laisse di « Nina c'est de la méchanceté ou du racisme, n'est pas pareil », Dans quel but ? On aurait pu débattre. = Autre possibilité de débattre, mais la prof lais passer, **Prof n'arrive pas à dire PD ?** Question naïve. Délibéré ? Exploration, que cherche-t-elle ? Débouche sur un silence. Redondance ? Rappel 1er débat ? Longueur ? On tourne en rond ? N prolonge pas l'échange et ne propose pas débattre (malgré de la matière) Cherche la controverse ? Cela ne vient pas ! Questionner l'attitude de la prof **qui rigole av les élèves** (très différent du premier débat »

6,51 à 9.33	Prof : « Et qu'est-ce que ça veut dire euh ce mot que vous utilisez PD homosexuel ? C'est vrai ?», Elève 7.03 « c'est pas méchant, ga homosexuel ». Prof : « D'accord » 7.13 Prof : « Et de leurs points de vue ces gens qui s'embrassaient là dans rue ? ». Nina « Je pense qu'ils ont entendu les insultes c'est pour ça je pen qu'ils ont fait exprès de se tenir par le bras ». Prof : « Tu as parlé provocation avant ». Nina « Oui c'était un peu ça ils ont fait çà pour montr qu'ils sont libres de ce qu'ils font n'ont pas peur du jugement » 7.52 Prof : « Mais c'est quoi au fait le jugement ? ». 8.04 Elève répond « E différent » Prof « Etre différent de nous ». Nina « Ils sont pas différents Elève, « ben non ils ne sont pas différents ». Elève : « Parce qu'ils ne sont p dans les normes ils sont différents » ? 8.43 Nina : « Dans les normes de ba cela devrait être un homme et une femme »…silence… **« prof, vous avez u point de vue là-dessus ? » silence… pas de point de vue ? donc vous êt d'accord de base un couple c'est un homme une femme »**	Prof posture particulière ? Ethnologue ? Apport de savoirs ? **Questionnement sur les normes que la prof reprend pas**. Prof tourne la tête vers les élèves. Cherche des poin de vue contradictoires ? Provoc ? Tout le monde e d'accord. Et elle ?
9.34 à 12.01	Nina justifie le fait « on est des enfants » donc l'insulte PD est admise 10. « Les enfants n'ont pas autant conscience des mots qu'ils utilisent c'e différent des adultes » Prof : 10.49 « Tu as dis PD c'est commun tout à l'heure » 11.01 : « Prof vous n'avez jamais entendu des adultes s'insulter mais je cro que j'ai déjà demandé ». Elève : « Si au terrain de foot… » Prof relance : « Mais c'est quand même pas pareil que de dire sale arabe	Prof fait des reprises où en est le développeme moral des élèves ? Est-ce qu'on les fait avance Là que cherche la prof dans cette relance où q voudrait-elle ? Prof tourne en rond là ? 2X même question / dirait quelle tient une idée. Violence ordinaire ?

	Sale PD c'est pas pareil que de dire sale arabe ? » 11.52 Prof : « Pourquoi c'est pas la même chose, raconte moi, racon nous ? » **sourire**	Prof **avec le sourire** : **attitude** change par rappo au débat 1 ?
12.01 à 12.35	12.07 Elève : « Ben sale arabe et sale PD c'est pas la même chose » Pr « pourquoi ? » Elève ne sait pas répondre. Elève : « Sale arabe ça touche plus notre personnalité… PD aussi mais c'e moins touchant en fait » une autre dit « la race » Elève dit : « Parce que c'est notre décision d'être homosexuel, alors que ara t'es né comme ça » d'autres « oui c'est ça » Elève : « Parce si certains disent sale PD et on ne l'est pas c'est pas grave »	Questionnement sur la hiérarchie des valeurs ? Ne rebondit pas sur « la race ». Pas de notionn là ?
12.35 à 15.16	Prof « Ce que tu disais là Amin, on n'a pas choisi d'être arabe, disons d'êt né dans une famille dit arabe » Opposition entre Amin et Nina c'est pas choix d'être gay / Amin « non c'est un choix » Elève : « on ne choisit pas d'être gai » Amine « les filles si » 13.14 Nina « Au début ils sont avec des hommes et après ils se rende compte que ce n'est pas leur truc du coup ils changent » Amine et d'autres sont pas d'accord. 13.37 Une fille dit : « Parce que quand tu es petit on peut te mettre des idé dans la tête » Prof : « Qu'est-ce qu'on te met comme idée dans la tête ? » 13.52 Nina un extrait d'une vidéo pour justifier que ce n'est pas un choix	Opposition entre on nait gay donc cela ne relè pas de notre libre arbitre où s'est un choix. C'e ce débat que la prof souhaite susciter ? Enco lâcher prise ? **Ne relève pas cela ? Délibéré ?** Un débat s'engage, prof en retrait. Est-ce choix ? Lors du débriefe, on disait que c'est risqué d'all dans l'intime, là la prof le fait ? En a-t-e conscience ? 14.25 Brouhara, laisse passer, lâcher prise ? 14.58 donne la parole à vicktor **mais tout**

		monde continue de débattre Y-t-il la tentation d'apporter des connaissanc pour répondre au débat
15.16 à 17.01	Vicktor : « Je crois que c'est un choix mais de base on ne va pas naître s homo de base ou hétéro de base il y a des éléments de l'extérieur qui vo nous influencer ou pas… » 15.56 Nina : « C'est pas comme si enfin on se dit pas je vais être une gran gueule ou gentil 16.37 Nina : « Donc quand vous naissez vous êtes hétéro de base ? » Vicktor dit « Non on va t'apprendre ce que c'est la vie et peut-être que par suite et les événements tu vas te dire peut-être que je préfère ça ou ça »	Vicktor introduit l'idée de l'**influence** l'extérieur sur ses choix d'orientation. **Là je me suis dit, prof va faire une synthè entre « points de vue, on est homosexuel naissance ce n'est pas un choix, pour d'autr c'est un choix mais pour certain c'est u influence. Mais ne le fait pas** ? A questionner ? Nina introduit **le thème de la personnali** **Vicktor : «** La personnalité ça vient par la suite 16.29 le ton monte
17.01 à 18.05	17.01 Prof : « Est-ce que je peux donner la parole, elle a levé le doigt pu elle » 17.06 Elève : « Je pense que vous pensez que c'est un choix parce que c' nous qui disons oui à la personne qui vous demande de sortir avec elle mais n'est pas toi qui a choisi d'avoir des sentiments pour telle ou telle personne » 17.16 Elève : « Mais tu peux contrôler ça » 17.43 élève : « C'est plutôt l'influence des parents au départ mais après s veut rester hétéro ou devenir homo c'est lui qui décide »	Prof anime ? Médiateur ? Son rôle semble êt différent (garante que tout le monde obtienne parole ?) Nouveauté : La parole ne traduit pas u orientation sexuelle mais **on ne choisi pas u désir**. Le débat avance mais la prof ne synthéti pas, dans quel but ? Thème du contrôle qui apparait : Peut-on contrô ses désirs ? Nouveau thèse : Rôle des parents

18.05 à 19.54	18.05 Prof : « cette idée de choix ou d'influence… les parents… l'expérien et quoi d'autre encore » Elèves répondent « la religion » Elève : « Quelqu'un qui est musulman c'est fermé » les autres « les chrétie aussi ». 18.43 Prof : « Comment ça ce fait que tu aies ce sentiment là ? » Elève : « Il y a plus d'homosexuels chrétiens que musulmans » 18.53 Pr « Comment tu connais ça ? » 19.02 Elève : « En Géorgie tu verras jamais de gay, c'est interdit ils les tape ça dépend des pays et de leurs droits, ici en France c'est autorisé » Autr 19.09 « C'est parce que la loi elle est dans la religion et que la France e laïque » 19.33 « Peut-être que les homo chrétiens se cachent moins que les hon musulmans ça se peut aussi après dans la rue ça va moins se voir aussi par que aussi dans la rue on voit pas ça » 19.49 « Dès qu'on est petit on nous dit pas de ça »	Prof recherche ce thème ou question relève l'exploration pleine ? Que cherche l'enseignant ? Demande des explicitations et interroge l'intime Accepte l'idée qu'il existe des homosexue musulmans
19.55 à 23.49	19.55 Amine « c'est l'éducation et la religion tout cela » 19.56 Prof : « **Donc comment ça se passe si on est musulman et que po toi c'est pas un choix d'accord** je vais mélanger le truc hein, t'es musulm et l'éducation comment cela se passe quand dans une famille musulmane il dire ben voilà maman je suis homosexuel » Elève : « Ben de un ça va très m se passer ». 20.46 Elève : « Ben après tu vas dire ben voilà mon fils il est dans le péc mais faut aussi comprendre les parents ils ne veulent que du bien à son enfa c'est normal »	Que dire de la tournure de la question ? Etude cas réelle ? Quel but vise le prof. C'est direct Jugement fort

	21.01 Prof : « C'est-à-dire que tu vas passer ta religion avant le bien-être où ne sais pas quoi de mon enfant » 21.27 « **Je préfère que mon fils soit malheureux dans ce monde mais p dans l'autre monde** » 21.38 et 21.48 et 22.09 « Tu préfères voir ton fils malheureux ?... » 22.37 Idem pour Vicktor : « Vous pensez que votre famille va êt déshonorée ? » Autre « oui » 22.41 Nina : « Est-ce que vous le faites parce que vous vous voulez le faire à cause du regard des gens » 22.59 : Amine « C'est vraiment notre choix » **Prof : « C'est qui qui vous donné ce choix ? »** Amine : « Parce que je le ressens au fond de moi » 23.19 Prof ne retrouve pas sa question, Nina là trouve pour elle	**Prof pose question dérangeante = est-ce le b recherché ?** Que se passe-t-il là dans l'esprit de l'enseignant **Une élève semble prendre le rôle l'enseignante et mène le débat ? Qu'en pense prof ?** La question vise-t-elle quelque chose en priorité **Echange de rôle** prof/élève ?
23.50 à 26.50	Prof : « Ca y est, **le regard de l'autre**, ton voisin, le quarti l'immeuble…y'a pas de enfin c'est vraiment ton choix ? » 24.24 Amine : « dépend de a mentalité des gens » Prof « Mais de quelle mentalité des parents Amine : « Ben si ils sont tolérants ou pas » 24.36 « Ils nous enterrent vivants 24.41 Prof : « Ca c'est bien ancré, **qui est-ce qui vous a dit ça »** Elèves : « Ils ne disent pas qu'ils nous enterrent vivants », « C'est petit à pe dans notre éducation ils disent faites attention, ils nous font des rappels » 25.05 Prof : « Ceux qui sont non musulmans, ou d'une autre religion, athé ou non athées alors là ils y vont, ils racontent alors quand tu seras grand tu fa comme tu veux »	Question dérangeante sur la **question du rega et des mentalités** Prof creuse en profondeur la question d mentalités Le débat avance : Donc, il y a de l'autonom DANS la religion ! Prof ne dit pas cela ! Est- une opportunité de viser le développeme morale ? **Prof semble tenir quelque chose ! A creuser** **Apparaît les implicites !** Et si les élèves l mettaient en débat ? **Question dérangeante** !! Provocations ou pe de contrôle. Prof reprend beaucoup la parole

	25.26 Vickor : « Non ils nous laissent faire ce qu'on veut, on est libre de n choix » 25.56 Nina « Moi je suis chrétien, mais mes parents ne me laisser jamais… dès la naissance on sait très bien que c'est hommes ou femmes c'e comme ça » 26.24 Elèves : « Il y a des couples musulmans qui parlent à leur enfant il y des couples chrétiens qui ne parlent pas à leur enfant en fait c'est une histoi d'éducation » 26.40 Prof synthétise	Points de vue **divergents apparaissent** On pourrait faire le parallèle entre chétien musulman sur la tolérance envers les homosexue **C'est plus une affaire d'éducation que religion** **Mais n'entend pas que « c'est aussi en lien av les histoires de princes et de princesses »**
26.51 à 31.52	Prof : « Mais celui qui est homosexuel comment il fait ». Mickael : « L chrétiens sont aussi contre l'homosexuels » Prof : « **Mais est-ce que la religion domine la société ?** » Mickael : « N normalement pas mais au Moyen Age comme vous nous l'avez appris religion dominait » 28.25 Prof : **<u>« moi je crois que »</u>** 28.37 Prof : « Et donc j'en reviens à cette homosexualité on n'a pas pas réso mais on n'a pas est-ce qu'on a fini avec cette histoire c'est un choix c'est p un choix » 28.55 Prof : « Vous avez dit c'est une question d'éducation donc si c'est u question d'Education, éduquer pour être A ou B… les filles alors qu'est-ce que vous avez à dire…vous vous aviez dans la famille une amie c'est ça Alors toi tu en penses quoi de tout ça ? Prof revient sur « Ils on choisi d'être ensemble ? » 30.01 Elèves : « oui certains « Ils n'ont pas choisi d'avoir des sentiments » 30.04 : « Si tu veux tu peux les bloquer [les sentiments] » « T'arrête l	Prof lance des débats philosophique Réinvestissement du cours Prof : « moi je crois que » **Prof se freine ???** **Une idée semble préoccupée la prof. Q cherche-t-elle a faire dire. Et est-ce qu'e cherche à faire dire ?** **PREMIER monologue interrogatif ? Suj épuisé ? Autre préoccupation ? Se trom exercice exigeant ? RUPTURE dans la condui du débat ?** Relance des éléments du tour de table 29.46 Prof rigole suite à mauvaise compréhensi de sa question **Comment un sentiment amoureux et u sentiment biologique**

	contacts et les sentiments vont partir » Armin 30.33 « Qu'est-ce que tu préfères, décevoir une personne ou toute famille », Elève : « **Tu préfères décevoir ta famille ou te décevoir t même ?** » réponse de l'élève « Moi-même » l'autre élève « Ah » ; Elève « fierté de mes parents c'est vraiment autre chose » 31.08 Prof : « C'est fort ça hein » Prof « **La valeur famille elle est forte, beaucoup moins que la vale sentiment** » 31.22 Elève : « Vaut mieux décevoir une personne que toute sa famille » 31. Prof « Est-ce que c'est si facile que ça ? »	Echange de rôle (prof/élèves) ? **Prof sort de sa neutralité pour la première f du débat ?** Peut-on et doit-on déshonorer sa famille au rega de ses sentiments ?
31.53 à 36.37	Prof : « Est-ce que quelqu'un a déjà vu des études de sociologie ou dans journal des choses comme ça qu'est-ce qui arrive aux personnes gays qui peuvent pas, qu'est-ce qu'ils deviennent ces gens là ? » 32.22 Elève : « Ils coupent avec leur famille » Prof : « Mais s'ils ont u valeur famille forte aussi » Elève : « Ils vont se cacher » 32.44 Prof : « Il y en a qui se marie avec un homme et une femme parce qu' attend peut-être ça de moi » Silence 33.05 Elève évoque youtube : « J'ai vu sur youtube un musulman algérien q était amoureux d'homme qui l'a dit à sa sœur et qui l'a raconté à sa mère ; I coup, c'est rester entre eux, puis dans un repas de famille la mère c'est lev et à dit mon fils est gai et le grand père c'est levé pour dire ben s'il e heureux comme ça, il faut le laisser » Prof : « Et ça tu n'y aurais pas cru ? » 33.59 Prof : « Quant tu te rappelles de ça, ça t'a surpris ? » 34.23 Elève : « Y a des musulman qui laisse et des musulmans qui ne lais pas » 34.37 Prof : « Il existe une association de musulmans gays » Prof : 35.12 « L'imam fait la distinction … il a fait des études donc on pe penser qu'il est plus à même de réfléchir, alors il dit qu'est-ce que c'est d'êt un musulman, il donne les 5 piliers et il ne voit pas pourquoi il ne ferait pas	Lance un débat sur des connaissances (le devei des homosexuels qui ne peuvent s'adonner à leu orientations sexuelles. La réponse est ce attendue ???? Prof reste en retrait ? Surprise ? Prof recherche quoi ? Met en tension valeur famille et valeur de v personnelle Controverse : une famille musulmane pe accepter un enfant homosexuel Prof vise les émotions ? **Le point de vue a évolué ?**

	différence entre son orientation sexuelle privée et le reste, ça à l'ait de vo ouh la laaaa » Elève : 36.13 « Moi je vais vous expliquer, comme on l'a appris en histoi avant dans certains pays c'est l'église qui était au milieu de tout ça donc religion, et maintenant c'est la politique, en fait par exemple dans les pa musulmans par exemple c'est la religion qui est au milieu comme dans m pays et pourtant je suis chrétienne. Et en France c'est l'état et l'état n'inter pas les gays sauf que quand on lit la bible il n'y a pas marque qu'on a le dr bien au contraire, donc voilà ça dépend du pays »	**Controverse sur une association musulma gay** **Veut perturber des croyances ?** **Elève fait cours ?**
36.37 à 40.47	36.37 Prof : « Mais alors ça veut dire qu'en 2013 quand il y avait le maria pour tous, il y a eu combien de personnes qui sont allés dans la rue pour di c'est une honte …donc c'est pas parce qu'il y a une religion … » Elèv « qu'on va l'accepter » « Il y a toujours des gens qui sont contre, ça a toujou existé » Prof : « Peut-être que ma société évolue ? » Elève : « En tant qu'enfant c'est bizarre d'avoir des parents gays » « U moment l'enfant va commencer à se poser des questions » « C'est p normal » « C'est pas commun » « Moi je pense que c'est dans les pays où on a la religion catholique protestante il y a de la liberté » 40.12 « Poutine est vraiment très très très homophobe »	Fait écho au mariage pour tous Prof explique et fait cours tout en posant question « ca va rentrer non » Débat s'oriente vers le point de vue des enfa dont les parents sont homosexuels Met en balance pays chrétiens et les autres **Forte critique de Poutine** **Fais cours sur la Russie ?**
40.48 à 46.37	40.48 Prof : « Et ce qu'on peut opposer comme ça les religions… » 41.10 « Est-ce que vous pensez que les mentalités doivent évoluer ? »	Prof introduit une discussion sur l'opposition d religions et l'évolution des mentalités ? **Souha démontrer que c'est plus une affaire**

	41.15 : « Je pense que les mentalités doivent évoluer » 41.47 « Moi je suis d'accord avec mais je ne veux pas que mes enfants soie gays…mais si c'est des amis pas de problèmes » 42.09 **Prof : « Prof oui mais choix ou pas choix » « Nina disait, moi je su tolérante pour les autres pas pour ma famille »** **42.43 « Si tu as un copain hein, ton meilleur copain qui t'annonce qu'il e gay »** **43.31 « Mais si ton meilleur ami il est gay par exemple ? »** **44.03 « Ca dépend tu commences à être mal vu, les gens vont dire d trucs »** **Prof : 44.44 « Si ta meilleure amie te dit qu'elle est gay » Elève : « Ben prends mes distances… parce que ça me déçoit, ça va plus être pareil »**	**mentalité que de religion, développement mor des élèves ?** Choix en valeur, je n'ai rien contre les gays ma je veux des enfants hétéro Prof cherche à démontrer quelque chose Redondance ? Met en tension ? Question dérangeante Echange de rôle Apparaît le regard des autres Question sur des choix en intimité
46.38 à 51.04	Prof : « Vous avez déjà vu des homosexuels beaucoup rejetés » Elève : « Il y des bars où il n'y a que des gays » Prof : « **Qu'est-ce que ça te fait toi savoir ça** » « Enfin Gay ce n'est pas marqué là si ? » 48.14 Prof : « On fait la discrimination alors » 48.14 Prof « On a terminé l'histoire de c'est un choix » Débat repart 48.58 Prof : « Quand est-ce que vous avez eu la conscience d'avoir eu d sentiments pour une fille… tu te rappelles de l'âge » 50.01 « J'ai des gens dans la famille elles l'ont su très tard » … Prof : « E l'on su où elles se sont découverts, c'est pas pareil » 50.58 Prof : « Il y a des médecins qui ont travaillé la dessus »	Bars gays **Ne cherche pas à définir le terr discrimination comme au débat 1** **Redondance sur cette question encore** **Question sur l'intimité**

		Souhaite apporter de la connaissan scientifique sur c'est un choix ou pas

Annexe 17 : Evelyne, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, on va faire comme la dernière fois, tu connais principe. As-tu des extraits sur lesquels tu as pl spécifiquement des éléments sur lesquels tu souhait revenir ?			
E 2 : Oui alors, en fait, oui il y en a deux. J'ai p nécessairement des choses à en dire mais des moments q m'ont plus particulièrement marqué, épaté ou surprise			
Ch 3 : Ok alors je vais essayer de les retrouver, ce so lesquels ?			
E 4 : Alors, quand j'ai posé à l'un alors toi la valeur famille el est très importante et je sais plus si c'est au même momer et l'autre c'était la valeur religion, il y avait là finaleme l'émergence de points différents, d'accrochent de valeurs sont deux éléments qui se rejoignaient exactement sur même principe c'était de dire non ce n'est pas possible ch nous finalement			
Ch 5 : Oui			

E 6 : Et on avait donc des positionnements et des valeurs tr différents alors ça ça m'a vraiment marqué là, je me suis dit ben voilà et est-ce que c'est ça qu'il faudrait faire émerger en même temps je me suis dit et ben c'est génial			
Ch 7 : Ok alors avec ma fiche là j'ai ces moments donc c'e parfait on peut y aller			
E 8 : Et il y a aussi un autre moment alors c'est plutôt Nina, jeune fille qui prenait la parole là qui dit, je me suis dit el est assez extraordinaire, déjà je l'ai trouvé extraordinare c débat à la fin			
Ch 9 : Oui c'est vrai elle a pris un rôle là [c'est l'élève q présentait son croquis]			
E 10 : et quand à la fin il y a eu comme un retournement c sincérité on va dire quand elle défend au début ouais moi m'en moque, l'homosexualité franchement c'est pas u problème pour moi, elle disait être très cool par rapport l'homosexualité, moi j'accepte il n'y a pas de souci hum vais pas les insulter, je ne vais rien en penser et à la fin quar elle dit moi je l'avoue en gros si ma fille me dit voilà en gr ben voilà maman je suis homosexuelle alors là non, je r peux pas accepter et je me suis dis ben là en gros y a u véritable retournement			
CH 11 : D'accord, ok alors on peut y aller. On va écouter premier bout là (visionnage)			

3.08 E 12 : Qu'est-ce qui m'a marqué? Tu vois, **là j'ai eu u moment de flottement et je me suis dis est-ce que réenclenche la question, est-ce que je la laisse finalemer c'était sur : "Alors est-ce qu'on a fait le tour de cette notic de choix" ? c'est un choix oui ou non d'être homosexuel ?** en me disant, oh là là, **dans ma tête à moi là, y ava l'expérience de la dernière fois là du 1er débat où je me su dit oh la la ils vont, ça y est, tu recommences ils vont enco penser ça y est que je repars à l'attaque pour les fai penser comme moi je veux** parce que **là c'est important o est au cœur là au cœur de l'homophobie et je dois fai passer des trucs là, tu vois donc j'ai pris sur moi bon enf j'ai essayé et je me suis freiné mais en même temps j'y su quand même allé parce que le groupe n'était pas là deda** tu vois	là j'ai eu un moment d flottement et je me suis dis es ce que je réenclenche question, est-ce que je la lais finalement, c'était sur : "Alo est-ce qu'on a fait le tour d cette notion de choix" ? c'est u choix oui ou non d'êt homosexuel ?	dans ma tête à moi là, avait l'expérience de dernière fois là du 1er déb où je me suis dit oh la la vont, ça y est, recommences ils vo encore penser ça y est qu je repars à l'attaque pour l faire penser comme moi veux […] mais en mêm temps j'y suis quand mêm allé parce que le grou n'était pas là dedans	là c'est important on est a cœur là au cœur d l'homophobie et je dois fai passer des trucs là, tu vo donc j'ai pris sur moi bo enfin j'ai essayé et je me su freiné
Unité d'analyse :	là j'ai eu un moment de flottement et je me suis dis est-ce que je réenclenche question, est-ce que je la laisse finalement, c'était sur : "Alors est-ce qu'on a fait le to de cette notion de choix" ? c'est un choix oui ou non d'être homosexuel ? et en m disant, oh là là, dans ma tête à moi là, y avait l'expérience de la dernière fois là du 1 débat où je me suis dit oh la la ils vont, ça y est, tu recommences ils vont encore pens ça y est que je repars à l'attaque pour les faire penser comme moi je veux parce que c'est important on est au cœur là au cœur de l'homophobie et je dois faire passer d trucs là, tu vois donc j'ai pris sur moi bon enfin j'ai essayé et je me suis freiné mais e même temps j'y suis quand même allé parce que le groupe n'était pas là dedans		

Ch 13 : Oui ok ben c'est clair. Alors, tu t'appuies s l'expérience de la dernière fois, mais en termes c préparation de séance, qu'est-ce que tu as fait? Quell étaient tes intentions au départ voire comment tu as prépa cette séance au regard de la première expérience ou enco de l'autoconf croisée peut-être?			
4.24 E 14 : Alors **j'ai préparé des axes, j'ai fait des recherch sur l'homophobie, l'homosexualité alors d'abord sous form de prise de notes, puis sous la forme d'axes, les lieux c l'homophobie se pratique le plus, le lien avec la religion, poids des traditions, les actes homophobes, les facteurs**, à fois est-ce qu'il y aurait des facteurs qui déclencheraie l'homosexualité, des facteurs explicatifs, bon je suis al chercher dans le savoir, aussi dans les points de vue car suis tombé sur "SOS homophobie" tu vois, je suis tombé s le site	j'ai préparé des axes, j'ai fait d recherches sur l'homophobi l'homosexualité alors d'abo sous forme de prise de note puis sous la forme d'axes, l lieux où l'homophobie pratique le plus, le lien avec religion, le poids des tradition les actes homophobes, l facteurs		
Ch 15 : Ah oui le site qui les a fait réagir			

E 16 : C'est ça le site homosexuels musulmans de France l HM2F, les avancées de la société. Après en posant ça j'ai m des couleurs tu vois est-ce que c'est un problème de visibili parce que plus on les voit plus la société est violente, est-c que c'est une question de représentation de la société e voilà bon je me suis dit je ne vois pas où je vais donc je va chercher là enfin je moulinais parce que je me suis dit je n sais pas où est-ce que je vais mais ça c'était déjà là j' travaillé sur des connaissances, pour moi			
Ch 17 : Oui je vois			
6.19 E 18 : Et après pour ma posture, **je suis clairement par sur je ne m'engagerais absolument pas, je ne veux pa imposer des idées, faire passer un truc coûte que coûte, ç c'est clair** et ça je l'avais de côté [elle montre sa fiche d préparation] d'ailleurs je crois que je ne l'avais pas sorti, crois			je suis clairement parti s je ne m'engagera absolument pas, je ne ve pas imposer des idées, fai passer un truc coûte qu coûte, ça c'est clair
Ch 19 : Oui oui, je confirme			
E 20 : Oui euh d'ailleurs parce que j'étais toujours comme [elle montre l'image figée sur sa position] puis d'ailleurs l'avais sorti pour le premier débat, c'est marrant.			
Ch 21 : Oui tu avais un petit papier			

E 22 : Oui d'ailleurs le premier j'étais pas contente du to vraiment j'étais sortie là je t'ai déjà dit. Donc je n'ai pas utili ma feuille de prep durant la séance. Je l'avais mise en form la veille, je l'avais donc assez en mémoire. J'ai pensé que ne pouvais pas faire deux choses en même temps : m mettre en situation d'écoute des propositions des élèves de lecture de mes notes. Surtout, mon intention étant de r pas interférer sur leurs propos avec des connaissances c jugement je n'en avais pas tant besoin. Il était clair pour m que son contenu pouvait me servir seulement si je sentais besoin de relancer. J'avais quand même peur de devoir faire. Alors, elle m'a quand même servi évidemment car n'aurais pas pu, je pense, être dans un questionneme pertinent, dérangeant si je n'avais pas fait des recherche organisé ces recherches en pôles de questions sociétale philosophiques mais c'est un peu prétentieux comme m etc. J'ai utilisé comme contenu, l'idée de « rejet », et fameuse association tu sais de cet Imam musulman et gay			
Ch 23 : Oui			

E 24 : Oui bon alors parce que **je m'étais dit mais qu'est-** **que je suis en train de fabriquer là, je parle du premi** **débat hein, c'était trop long, c'était trop compliqué et là** **reproduis la même chose**, bon finalement ils étaie tellement intelligents qu'ils ont réussi à rebondir mais bo dans le premier je me suis dit ce que toi tu avais fait tou seule, et qui t'avait plu et qui était engageant quand tu e avais parlé à N. c'était tellement bien ben j'étais convaincu en le faisant je me suis dit oups il y a quelque chose qui ne pas		je m'étais dit mais qu'est- que je suis en train fabriquer là [se réfère premier débat], je parle premier débat hein, c'éta trop long, c'était tro compliqué et là je reprodu la même chose	
7.15 Ch 25 : Quant tu dis j'ai décidé de ne pas m'engager avant, c'est à dire dans quel sens tu as dit cela ?			
E 26 : Ah ben c'est-à-dire de ne pas dire : "Mais comment ça Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça?" "Ah d'accord donc toi ?" avec ce ton un peu réprobateur sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois, je voulais vraime avoir euh du style presque je comprends donc rester neut et intéressé, donc laisser dire et m'ouvrir à eux tu vois ?			ne pas dire : "Mais comme ça ? Est-ce que tu te ren compte quand tu dis ça et ça?" ou "Ah d'acco donc toi ?" avec ce ton peu réprobateur tu sais q j'ai pu peut-être avoir l'aut fois, je voulais vraime avoir euh du style presque comprends donc rest neutre et intéressé, do laisser dire et m'ouvrir à e tu vois ?

Ch 27 : Et d'où vient ce choix?			
E 28 : Ben **notre réunion là avec N., C et toi. Pour moi, c'e un des points que je voulais faire**		[ce choix d'action vient de notre réunion là avec N., et toi. Pour moi, c'est un d points que je voulais faire	
Ch 29 : D'accord			
E 30 : Donc **moins teinté du côté de l'étiquette de pro l'étiquette française d'origine enfin tu vois ce que je veu dire, l'étiquette prof d'EMC etc etc**		moins teinté du côté l'étiquette de pro l'étiquette françai d'origine enfin tu vois que je veux dire, l'étiquet prof d'EMC etc etc	
7.54 Ch 31 : D'accord, et en te disant ça c'est-à-dire **d'où puises ce choix de considérer que ça fonctionnera mieu** que		Ch 31 : d'où tu puises choix de considérer que fonctionnera mieux	
E 32 : **Ben de l'expérience traumatisante de l'autre fois j'ai quand même assez mal pris**, enfin on s'entend		Ben de l'expérien traumatisante de l'autre fo où j'ai quand même ass mal pris	
Ch 33 : Oui bien-sûr oui			

E 34 : Assez mal pris le renvoi des élèves c'est-à-dire que c'e intéressant mais attend euh ben je me suis dit ma finalement mais oui tu t'es pas vue là, tu te vois pas là t' toujours au bureau ben non finalement faut pas que j'aille dedans [dans des postures de jugement] c'est comme u travers			
Unité d'analyse :	J'ai préparé des axes, j'ai fait des recherches sur l'homophobie, l'homosexualité alo d'abord sous forme de prise de notes, puis sous la forme d'axes, les lieux c l'homophobie se pratique le plus, le lien avec la religion, le poids des traditions, les act homophobes, les facteurs [...] je suis clairement parti sur je ne m'engagerais absolume pas, je ne veux pas imposer des idées, faire passer un truc coûte que coûte, ça c'est cla [...] je m'étais dit mais qu'est-ce que je suis en train de fabriquer là [se réfère au premi débat], je parle du premier débat hein, c'était trop long, c'était trop compliqué et là reproduis la même chose [je voulais] ne pas dire : "Mais comment ça ? Est-ce que tu rends compte quand tu dis ça ça et ça?" ou "Ah d'accord donc toi ?" avec ce ton un pe réprobateur tu sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois, je voulais vraiment avoir eu du style presque je comprends donc rester neutre et intéressé, donc laisser dire m'ouvrir à eux tu vois ? [...] [ce choix d'action vient de] notre réunion là avec N., C et to Pour moi, c'est un des points que je voulais faire [...] moins teinté du côté de l'étiquet de prof, l'étiquette française d'origine enfin tu vois ce que je veux dire, l'étiquette pr d'EMC etc etc [...] Ch 31 : d'où tu puises ce choix de considérer que ça fonctionne mieux [...] Ben de l'expérience traumatisante de l'autre fois où j'ai quand même ass mal pris		
8.32 Ch 35 : Alors là justement on va regarder là ce que tu d là on va le mettre au débat quand Nina a terminé c présenter			

E 36 : Alors elle m'a beaucoup aidé hein parce qu'elle a pris relais			
Ch 37 : Voilà [visionnage] tu vois là sur ta posture, l'espace			
E 38 : Oui là je suis derrière une élève mais ça c'est fa comme ça y avait plus de place voilà mais bon **j'étais bien un peu en-dehors et derrière une élève**, **l'autre fois j'éta adossé sur une table dans le cercle et en hauteur**, **là je su toujours en hauteur mais derrière, ça c'est conscient**, **le b c'était de ne pas prendre toute la place, de ne pas l envahir mais de les faire débattre. C'est un point sur lequ je n'avais pas été sensible au 1er. Et quand on s'est vu ensemble ben ça m'a donné cette idée**	j'étais bien là un peu en-deho et derrière une élève […] là suis toujours en hauteur ma derrière, ça c'est conscient	l'autre fois j'étais ados sur une table dans le cerc et en hauteur […] C'est u point sur lequel je n'ava pas été sensible au 1er. quand on s'est vu ensemble ben ça m'a donn cette idée	le but c'était de ne p prendre toute la place, d ne pas les envahir mais d les faire débattre
Unité d'analyse :	j'étais bien là un peu en-dehors et derrière une élève, l'autre fois j'étais adossé sur ur table dans le cercle et en hauteur, là je suis toujours en hauteur mais derrière, ça c'e conscient, le but c'était de ne pas prendre toute la place, de ne pas les envahir mais d les faire débattre. C'est un point sur lequel je n'avais pas été sensible au 1er. Et quand d s'est vu là ensemble ben ça m'a donné cette idée		
Ch 39 : Et les élèves, il me semble que la fois précédente il avait des tables tout autour c'est ça ?			

9.35 E 40 : Oui c'est ça, il y avait des tables complètes to autour là non, il y a de l'espace entre les tables, des petites **je me suis dit, après tout c'est leur moment là c'est pour eu je les laisse. Où ils prennent des tables ou pas en fait, j' laissé faire**, ils étaient à la fois libres de prendre des tables e groupe finalement et de ne pas les prendre. **Pour moi, participe du bon déroulement du débat, c'est changer u peu le quotidien, oui c'est ça, ça change des cou ordinaires, à partir d'un moment je les place surto j'essaye de faire attention à côté de qui certains s'installe parce que ça joue dans l'ambiance de travail de la classe**	ils prennent des tables ou p en fait, j'ai laissé faire, ils étaie à la fois libres de prendre d tables en groupe finalement de ne pas les prendre	Pour moi, ça participe bon déroulement du déba c'est changer un peu quotidien, oui c'est ça, change des cours ordinaire à partir d'un moment je l place surtout j'essaye faire attention à côté de q certains s'installent par que ça joue dans l'ambian de travail de la classe	je me suis dit, après to c'est leur moment là c'e pour eux je les laisse
Unité d'analyse :	je me suis dit, après tout c'est leur moment là c'est pour eux je les laisse […] Pour mo ça participe du bon déroulement du débat, c'est changer un peu le quotidien, oui c'e ça, ça change des cours ordinaires, à partir d'un moment je les place surtout j'essaye faire attention à côté de qui certains s'installent parce que ça joue dans l'ambiance travail de la classe		
Ch 41 : D'accord			
E 42 : **Bon pour certains j'ai quand même fait attentio qu'ils ne soient pas ensemble**	Bon pour certains j'ai quar même fait attention qu'ils soient pas ensemble		
Ch 43 : Ah oui ?			
E 44 : Oui ben **si j'avais mis Adil là avec son copain là tu voi**	si j'avais mis Adil là avec s copain là tu vois		

Ch 45 : Oui			
E 46 : **Et Adil était à côté de la jeune fille là, ils ne sont pa de la même communauté entre guillemets parce que voulais qu'il y ait un peu plus de partage, ça pouvait faciliter en tout cas**	Et Adil était à côté de la jeu fille là	ils ne sont pas de la mêm communauté ent guillemets	parce que je voulais qu'il ait un peu plus de partag ça pouvait le faciliter en to cas
Ch 47 : Le fait de séparer ?			
E 48 : Oui **je ne voulais pas que la communauté se recré mais plutôt qu'il y ait du face à face**		je ne voulais pas que communauté se recréé ma plutôt qu'il y ait du face face	
Ch 49 : Ah je ne vois pas trop			
E 50 : Ben il y aurait eu un bloc là deux blocs même, tu vo Adil parfois il l'appeler là son copain			
Ch 51 : Oui puis ils se sont même renvoyés quelques blagu mais bien sympatiques			

E 52 : Oui je crois qu'**il faut quand même avoir la finesse d se dire le sujet est clivant donc dans la disposition de salle, mon rôle de prof c'est d'éviter de laisser tout fai c'est de les placer afin que ce communautarisme, rassemblement par affinité culturelle, amicale ou je sais p quoi mais affinité culturelle mais clivante ne se fasse p facilement. Pour que la parole soit plus libre et non plu encore une fois prise par le regard euh de la personne assis à côté de moi. C'est important parce que je crois avoir lu u jour que si tu t'assieds à côté de celui que tu n'aimes pas va moins t'en envoyer dans la figure que s'il est en fasse d que si tu es loin**		il faut quand même avoir finesse de se dire le sujet e clivant […] C'est importa parce que je crois avoir un jour que si tu t'assieds côté de celui que tu n'aim pas il va moins t'en envoy dans la figure que s'il est fasse de que si tu es loin	donc dans la disposition d la salle, mon rôle de pr c'est d'éviter de laisser to faire c'est de les placer af que ce communautarism ce rassemblement p affinité culturelle, amica ou je sais pas quoi ma affinité culturelle ma clivante ne se fasse p facilement. Pour que parole soit plus libre et no plus encore une fois pri par le regard euh de personne assise à côté moi
Ch 53 : Ouais ouais			
E 54 : Je crois			
Ch 55 : Oui donc si je résume c'était l'idée de les séparer ma d'une certaine manière pour mieux les réunir après c'est ça			

Unité d'analyse :	Bon pour certains j'ai quand même fait attention qu'ils ne soient pas ensemble […] j'avais mis Adil là avec son copain là tu vois […] Et Adil était à côté de la jeune fille là, ne sont pas de la même communauté entre guillemets parce que je voulais qu'il y ait u peu plus de partage, ça pouvait le faciliter en tout cas [...] je ne voulais pas que communauté se recréé mais plutôt qu'il y ait du face à face [...] il faut quand même avo la finesse de se dire le sujet est clivant donc dans la disposition de la salle, mon rôle c prof c'est d'éviter de laisser tout faire c'est de les placer afin que ce communautarism ce rassemblement par affinité culturelle, amicale ou je sais pas quoi mais affini culturelle mais clivante ne se fasse pas facilement. Pour que la parole soit plus libre non plus encore une fois prise par le regard euh de la personne assise à côté de mo C'est important parce que je crois avoir lu un jour que si tu t'assieds à côté de celui qu tu n'aimes pas il va moins t'en envoyer dans la figure que s'il est en fasse de que si tu loin		
E 56 : Oui oui			
Ch 57 : D'accord et si on regarde encore là [visionnage] posture physique là			
E 58 : Oui elle a beaucoup changé			
12.27 Ch 59 : Oui parce que tu disais à l'autoconf simple croisée que tu as besoin d'une table, pour de tenir à elle po mieux poser les savoirs, puis tu avais une feuille, enfin c'éta tes mots que là			

E 60 : Oui c'est ça, **c'est ben c'est la posture du prof, j'ava besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'est aussi le pr enfin l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer c vois. Mais avec nos échanges, je me suis dit ben là au fina c'est bon quoi, faut dépasser ce stade. Là je suis e confiance c'est-à-dire que j'avais vraiment décidé que vail que vaille et que s'il se passe rien comme on l'avait dit dernière fois et que s'ils ne disent rien, on avait dit ça l'autoconf croisée, ben j'allais attendre et si ça dure 1 minutes je ne dis rien**	c'est ben c'est la posture d prof, j'avais besoin de m'appuy sur quelque chose, c'est aussi prof enfin l'autorité du pro celui par qui tout doit passer d vois. Mais avec nos échanges, me suis dit ben là au final, c'e bon quoi, faut dépasser ce stad Là je suis en confiance	j'avais vraiment décidé qu vaille que vaille et que s'il passe rien comme on l'ava dit la dernière fois et qu s'ils ne disent rien, on ava dit ça à l'autoconf croisé ben j'allais attendre et si dure 10 minutes je ne d rien	
Ch 61 : C'est ça tu avais pris des dispositions là-dess d'accord et du coup ça ne t'a pas manqué de ne pas avoir d table, de feuille ?			
E 62 : Et ben pas du tout non, **là ça n'a pas duré deu minutes pour que moi-même j'étais dedans d'ailleurs ça aidé le groupe j'en suis sûr**	là ça n'a pas duré deux minut pour que moi-même j'éta dedans d'ailleurs ça a aidé groupe j'en suis sûr		
Ch 63 : Du coup tu n'avais plus ce besoin que tu exprimais			

E 64 : Ben oui parce que **je n'étais plus au centre c'éta voulu tu vois même si je n'étais pas au centre l'autre fo mais j'étais quand même très présent. D'ailleurs l'autre fo je ne faisais que parler et là je me suis mis en retrait**, **parlais beaucoup moins et surtout j'observais plus, j'éta plus attentive aux points de vue et surtout au contradictions**, **tu sais on avait dit ensemble que je ne l remarquais même pas**. Et **c'est super important, faut qu chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les chose c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves**	là je me suis mis en retrait, parlais beaucoup moins surtout j'observais plus, j'éta plus attentive aux points de vu et surtout aux contradictions	je n'étais plus au cent c'était voulu tu vois même je n'étais pas au cent l'autre fois mais j'éta quand même très préser D'ailleurs l'autre fois je n faisais que parler et là je n suis mis en retrait […] parlais beaucoup moins surtout j'observais plu j'étais plus attentive a points de vue et surtout a contradictions , tu sais avait dit ensemble que je n les remarquais même pas	c'est super important, fa que chaque avis s'écoute que chacun puisse dire l choses, c'est comme qu'on fait avancer les élève
Ch 65 : Oui tout à fait et est-ce que tu penses que positionnement, tant physique que oui presque psychique crois tu dis que c'est l'expérience de la dernière fois c'est ça			

E 66 : Alors, **clairement la prise de conscience a été avec travail d'échanges et de visionnage évidemment mais aus parce que si je prends les années précédentes, les laiss parler complètement comme ça et j'aurais eu ce jugeme sans te mentir plus je travaille de la façon dont no travaillons plus je vais avoir un esprit d'ouverture à d opinions différentes pour pouvoir les ramener ou p d'ailleurs à un esprit critique, de l'ouverture des chos auxquelles je crois**, et euh et **c'est aussi lesprogrammes e EMC**, ça aussi, enfin je sais pas si tu vois. C'est-à-dire qu'ava c'était voilà la loi pam pam voilà ce qu'on fait et là vous vo rendez compte là avec ce jugement là tu vois en étant certa de les faire avancer. **Là je suis en arrière, en retrait je l laisse dire et ça avance**. Tu vois il y avait cette affiche l mince, elle n'est pas là tu sais cette affiche jaune, très jaun là sur laquelle y a écrit « tu décides avec qui je parle » et on barré le « tu » et on a mis « je » à la place là tu vois	Là je suis en arrière, en retrait les laisse dire et ça avance	clairement la prise conscience a été avec travail d'échanges et visionnage évidemme mais aussi parce que si prends les anné précédentes, les laiss parler complèteme comme ça et j'aurais eu jugement sans te men plus je travaille de la faç dont nous travaillons plus vais avoir un esp d'ouverture à des opinio différentes [...] c'est aus lesprogrammes en EMC [. avant c'était voilà la loi pa pam voilà ce qu'on fait et vous vous rendez compte avec ce jugement là tu vo en étant certain de les fai avancer	pour pouvoir les ramener pas d'ailleurs à un esp critique, de l'ouverture d choses auxquelles je crois
Ch 67 : Ca me dit quelque chose oui			

E 68 : Et tu vois des bonhommes là des petits bonhomm qui crient là « je » à la place de « tu » et plus je regarde cet affiche plus je me dis c'est n'importe quoi. Ca va bien dans rue mais dans la classe tu commences comme ça et tu dis faut pas enfin votre parole c'est la vôtre elle ne nous regar pas euh mais ils vont t'écouter et « cause toujours » par qu'à l'école c'est la république qui prime tu vois les valeu de la république. Et là c'était avant. Et **plus j'avance et je m dis ces paroles qui sont là il faut les prendre et les mettre e perspective et cette parole là c'est justement celle qui v être combattue dans la société. Et peut-être qu'ils trouve une place là dans la classe, euh une opinion, enfin qu'ils s disent une opinion ce n'est pas que la mienne elle ne vie pas comme ça elle va se raccrocher à des courants voilà** bo et j'en suis là			plus j'avance et je me dis c paroles qui sont là il faut l prendre et les mettre e perspective et cette paro là c'est justement celle q va être combattue dans société. Et peut-être qu' trouvent une place là dans classe, euh une opinio enfin qu'ils se disent ur opinion ce n'est pas que mienne elle ne vient p comme ça elle va raccrocher à des courants
Unité d'analyse :	c'est ben c'est la posture du prof, j'avais besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'e aussi le prof enfin l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer du vois. Mais avec n échanges, je me suis dit ben là au final, c'est bon quoi, faut dépasser ce stade. Là je su en confiance c'est-à-dire que j'avais vraiment décidé que vaille que vaille et que s'il passe rien comme on l'avait dit la dernière fois et que s'ils ne disent rien, on avait dit ça l'autoconf croisée, ben j'allais attendre et si ça dure 10 minutes je ne dis rien [...] là ça n pas duré deux minutes pour que moi-même j'étais dedans d'ailleurs ça a aidé le group j'en suis sûr [...] je n'étais plus au centre c'était voulu tu vois même si je n'étais pas a centre l'autre fois mais j'étais quand même très présent. D'ailleurs l'autre fois je n faisais que parler et là je me suis mis en retrait, je parlais beaucoup moins et surto j'observais plus, j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions, sais on avait dit ensemble que je ne les remarquais même pas. Et c'est super importan faut que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses, c'est comme ça qu'o		

	fait avancer les élèves [...] plus j'avance et je me dis ces paroles qui sont là il faut l prendre et les mettre en perspective et cette parole là c'est justement celle qui va êt combattue dans la société. Et peut-être qu'ils trouvent une place là dans la classe, e une opinion, enfin qu'ils se disent une opinion ce n'est pas que la mienne elle ne vie pas comme ça elle va se raccrocher à des courants		
16.11 Ch 69 : Donc dans cet extrait est-ce que c'est ce qui passe à dans ta tête? (visionnage)			
E 70 : Oui tu vois, **là elle ben quand elle dit là "moi je ne v pas l'homosexualité, ça n'existe pas", j'étais tenté de lui di "ah bon, tu vois pas? Tu n'as jamais croisé deux homm ensemble toi?" J'avais envie de lui dire ça**, **mais c'e comment dire oui c'est stérile, c'est sans intérêt par qu'elle va continuer de le penser si je lui rentre dedan** Donc **là j'ai laissé dire et en plus, j'ai pris une postu comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressan Tu vois la posture de N. on en avait parlé l'autre jour [ACC** Ben c'est-à-dire pour le moment j'en suis là et puis **il y autre chose qui va faire basculer vers ça c'est le retour qu j'ai eu du premier débat là lors du débriefe** tu sais. **Je veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fa plus sens pour moi**	là elle ben quand elle dit là "m je ne vois pas l'homosexualité, n'existe pas", j'étais tenté de dire "ah bon, tu vois pas? Tu n' jamais croisé deux homm ensemble toi?" J'avais envie lui dire ça […] là j'ai laissé dire en plus, j'ai pris une postu comme "ah ouais, tu vois pa Ah ben ça c'est intéressant"	mais c'est comment dire c c'est stérile, c'est sa intérêt parce qu'elle continuer de le penser si lui rentre dedans […] Tu v la posture de N. on en ava parlé l'autre jour [ACC] [il y a autre chose qui va fai basculer vers ça c'est retour que j'ai eu premier débat là lors débriefe	Je ne veux plus ça, c'e vraiment enfin comme dire, ça ne fait plus se pour moi

Unité d'analyse :	Là elle ben quand elle dit là "moi je ne vois pas l'homosexualité, ça n'existe pas", j'éta tenté de lui dire "ah bon, tu vois pas? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi J'avais envie de lui dire ça, mais c'est comment dire oui c'est stérile, c'est sans intér parce qu'elle va continuer de le penser si je lui rentre dedans. Donc là j'ai laissé dire et plus, j'ai pris une posture comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressant" vois la posture de N. on en avait parlé l'autre jour [ACC][...] et puis il y a autre chose q va faire basculer vers ça c'est le retour que j'ai eu du premier débat là lors du débriefe sais. Je ne veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fait plus sens pour mo		
Ch 71 : Oui			

E 72 : Ca a été un retour eh « oui c'est bon on a compris que vous vouliez » et moi j'étais épuisé de tout ça. Je su sortie de la séance 2 [le débriefe] épuisée en disant ma « qu'est-ce que tu as fabriqué, c'était rien et on a tourné e rond » donc moi-même je n'étais pas satisfaite hu deuxièmement hum les élèves non plus parce que comme l'ai dit ben ils m'ont dit ben c'est bon au bout de 10 minut ils ont compris alors que là je suis sortie enfin francheme contente c'était enfin là j'ai vécu quelque chose de fort trouve avec les élèves. Et hier, cette jeune fille là elle m'a c [elle montre une élève qui a défendue l'idée durant le déb que la religion musulmane n'admet pas l'homosexualité qu'elle s'en remettrait à ça], on était en cours d'histoire ge moi j'en ai pas reparlé là, elle me dit « madame » tu aurais comme elle m'a regardé « mais madame, on va en refaire d débats hein ? » comme ça alors jai dit oui oui oui alors il n avait pas qu'elle il y avait Rénata et elles étaient là comme ç Je pense qu'elles ont vraiment vécu un moment fort			
Ch 73 : Ouah génial et alors c'est comment cette classe			

E 74 : Oui alors ce qu'il faut dire avec cette classe là c'est qu j'ai une confiance en eux vraiment forte et que je n'avais pa avec l'autre groupe. Quand je dis confiance ça veut dire qu par rapport à moi. J'ai confiance en leur bienveillance p rapport à moi, donc je me dis il ne peut rien m'arriver il n peut rien se passer entre eux parce qu'ils s'entendent bie vraiment ; et il ne peut rien se passer avec moi. D'ailleurs, n'y en a pas un qui est stigmatisé là par contre dans l'aut groupe si. L'autre groupe je suis coincé parce que je sais qu Damien il est harcelé je sais qu'ils le pensent homosexue moi je suis prof principal donc je suis vue comme sur u piédestal. Puis il s'est passé dans cette classe des choses q font que ma posture elle est différente donc je me se moins à l'aise avec eux et je du coup, ça marche pas, contrôle tout par ce que euh et du coup j'ai un peu cet posture là où un peu je sais pas parce qu'ils doivent ressentir je pense du coup tu te rappelles en fait je su beaucoup plus présente, je laisse pas passer les choses distribue la parole je suis beaucoup plus là			
Ch 75 : Oui que là ?			
E 76 : Ben par la place que je vais laisser à la parole de l'élèv c'est la parole par exemple Amine qui va dire des trucs q vont faire rire			
Ch 77 : Alors qu'à l'autre débat euh			

E 78 : Ben non, jamais de la vie d'ailleurs je leur aurais dit « bien moi ça ne me fait pas rire » parce que l'autre débat c'e eux qui riaient, pas moi. Là si on regarde comme ça l choses.			
19.24 Ch 79 : Alors on va y aller là alors l'extrait là il e relativement au débat là c'est quand tu rentres dans le déba au démarrage [visionnage]			
E 80 : Mais **là j'ai senti, alors là j'ai senti oh la la là il dévi j'étais pas bien parce que je me retrouvais bloqué. comment je fais pour ne pas, et de manière pas trop bruta lui dire mais attend c'est pas le sujet là**. Et bien on en revie à Nina c'est elle qui a remis le sujet dans le cadre et pas mo En fait, **je n'ai pas voulu intervenir pour casser l'ambianc Oui c'est ça, casser l'ambiance, c'est important ça pou maintenir la confiance**	là j'ai senti, alors là j'ai senti o la la là il dévie, j'étais pas bie parce que je me retrouva bloqué. Et comment je fais po ne pas, et de manière pas tro brutale lui dire mais attend c'e pas le sujet là	je n'ai pas voulu interver pour casser l'ambiance. O c'est ça, casser l'ambiance	c'est important ça po maintenir la confiance
Unité d'analyse :	là j'ai senti, alors là j'ai senti oh la la là il dévie, j'étais pas bien parce que je me retrouva bloqué. Et comment je fais pour ne pas, et de manière pas trop brutale lui dire ma attend c'est pas le sujet là [...] je n'ai pas voulu intervenir pour casser l'ambiance. O c'est ça, casser l'ambiance, c'est important ça pour maintenir la confiance		
Ch 81 : Et là en plus il y a ces blancs			

E 82 : Alors oui **la j'hésite, c'était une hésitation mais ur hésitation pas comme l'autre fois où je me disais mon die mon dieu mon dieu là il faut absolument que ben comme je rebondisse là**, **je sais pas où ça allait aller mais j'ai décid de laisser dire, de tout laisser venir sans cherch l'imposition, c'est une toute autre euh comment dire, c'e d'autres attendus**	la j'hésite, c'était une hésitation	mais une hésitation p comme l'autre fois où je n disais mon dieu mon die mon dieu là il fa absolument que be comment je rebondisse là	je sais pas où ça allait all mais j'ai décidé de laiss dire, de tout laisser ver sans chercher l'impositio c'est une toute autre eu comment dire, c'est d'autr attendus
Unité d'analyse :	la j'hésite, c'était une hésitation mais une hésitation pas comme l'autre fois où je n disais mon dieu mon dieu mon dieu là il faut absolument que ben comment rebondisse là, je sais pas où ça allait aller mais j'ai décidé de laisser dire, de tout laiss venir sans chercher l'imposition, c'est une toute autre euh comment dire, c'est d'autr attendus		
Ch 83 : Ah parce			
E 84 : Ben comme j'ai dit le groupe avant			
Ch 85 : Oui c'est vrai la confiance était là			
E 86 : Oui, et puis **je me suis dit allez, laisse les venir apr tout on verra où ça nous mène, j'interviens pas, je lais dire, après tout tout peu se retravailler après, quel risque prends là tu vois?** Et puis Nina m'a aidé parce que c'est el qui a recadré au fond c'est pas moi. Bon après si j'avais eu intervenir, je leur aurais dit enfin tu vois, je pense que je le aurais dit mais est-ce que c'est notre sujet mais très c manière très fluide tu vois sans agressivité par exemple. T vois, mais vraiment le côté mais au fait est-ce que c'est not sujet tu vois ?	je me suis dit allez, laisse l venir après tout on verra où nous mène, j'interviens pas, laisse dire	après tout tout peu retravailler après, qu risque je prends là tu vois?	

Ch 87 : Oui oui			
E 88 : **Pas en leur imposant pour rester dans cette ambian parce que je crois que c'est ça qui aide au fond qui va fai que le débat va vraiment prendre. Je comment dire, m'enlève une obligation de résultat parce qu'on ne peut p en avoir, où alors c'est du bluffe, ils balancent de bonn réponses et aucun intérêt. Ca peut pas être comme dans u cours où on attend des réponses précisent**		Pas en leur imposant po rester dans cette ambian parce que je crois que c'e ça qui aide au fond qui faire que le débat vraiment prendre	Je comment dire, m'enlève une obligation résultat parce qu'on ne pe pas en avoir, où alors c'e du bluffe, ils balancent bonnes réponses et aucu intérêt. Ca peut pas êt comme dans un cours où attend des répons précisent
Unité d'analyse :	je me suis dit allez, laisse les venir après tout on verra où ça nous mène, j'interviens pa je laisse dire, après tout tout peu se retravailler après, quel risque je prends là tu voi […] Pas en leur imposant pour rester dans cette ambiance parce que je crois que c'est qui aide au fond qui va faire que le débat va vraiment prendre. Je comment dire, m'enlève une obligation de résultat parce qu'on ne peut pas en avoir, où alors c'est bluffe, ils balancent de bonnes réponses et aucun intérêt. Ca peut pas être comme da un cours où on attend des réponses précisent		
21.40 Ch 89 : Et du coup, quelques minutes apr [visionnage] là y avait un truc			
E 90 : Ah [rire] **là je suis tranquille hein là**	là je suis tranquille hein là		
Ch 91 : Oui c'est vrai, c'était bien différent du premi débat ?			

E 92 : Oui oui tout à fait. **C'est presque un moment c complicité là avec les élèves et que je recherche, c'e volontaire là c'est pas du tout un hasard comme je réponds**			C'est presque un mome de complicité là avec l élèves et que je recherch c'est volontaire là c'est p du tout un hasard comme réponds
Ch 93 : ah et tu cherches quoi?			

E 94 : ben **c'est aussi une histoire de proximité. Là je pas un peu dans leur camp, mais c'est sincère en plus, je su curieux de leur point de vue là**. Oui puis ils disent des chos qui sont discutables c'est certain même très discutables. pareil alors **au premier débat j'aurais dit m'enfin quar même est-ce que PD tu sais ce que cela veut dir franchement, tu vois, je n'aurais pas laissé passer comme et d'ailleurs j'aurais demandé à ce que je n'entende plus mot. Puis j'aurais dit mais est-ce que tu sais que c'est ur insulte, c'est interdit par la loi**. Direct là Ah non, ça je ne veu plus l'entendre, ça ne se dit pas. T'arrête de dire PD chaqu fois que tu vas le dire d'ailleurs moi j'ai un copain jug maintenant il m'a dit etc etc tu vois. **Là ben non, parce qu j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que j'alla faire que j'allais ramener mon savoir. Ca c'était no négociable. De même quand non seulement j'ai laissé di des choses enfin inimaginables pour moi et en plus, je sa pas si ça se voit, j'allais même montrer une certain complicité**		au premier débat j'aurais d m'enfin quand même est- que PD tu sais ce que ce veut dire, franchement, vois, je n'aurais pas lais passer comme ça d'ailleurs j'aurais demandé ce que je n'entende plus mot. Puis j'aurais dit ma est-ce que tu sais que c'e une insulte, c'est interd par la loi [...] Là ben no parce que j'avais décidé qu ce n'était pas à cette séan que j'allais faire que j'alla ramener mon savoir. c'était non négociable. D même quand no seulement j'ai laissé dire d choses enfin inimaginabl pour moi et en plus, je sa pas si ça se voit, j'alla même montrer une certain complicité	c'est aussi une histoire d proximité. Là je passe u peu dans leur camp, ma c'est sincère en plus, je su curieux de leur point de vu là
23.52 Ch 95 : Ah je vois, donc tu l'as vraiment pensé plusieu séances			

E 96 : Oui en trois séances tu vois.			
Ch 97 : Donc le savoir tu le poses à la séance suivante			
E 98 : **Je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'es ce qui a émergé tu vois, deux questions. Alors, il faut que le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, la vale famille, et puis après par rapport à ça donc on va rentrer on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche de préparatio**		Je pourrais dire ben vo qu'est-ce qu'on a vu, qu'es ce qui a émergé tu vo deux questions. Alors, il fa que je le refasse pour lun euh ben la valeur religion, valeur famille, et puis apr par rapport à ça donc on rentrer là on va rentrer da les trucs [montre sa fiche préparation]	

Unité d'analyse :	Là je suis tranquille hein là [...] C'est presque un moment de complicité là avec les élèv et que je recherche, c'est volontaire là c'est pas du tout un hasard comme je réponds [. c'est aussi une histoire de proximité. Là je passe un peu dans leur camp, mais c'e sincère en plus, je suis curieux de leur point de vue là [...] au premier débat j'aurais d m'enfin quand même est-ce que PD tu sais ce que cela veut dire, franchement, tu vois, n'aurais pas laissé passer comme ça et d'ailleurs j'aurais demandé à ce que je n'entend plus ce mot. Puis j'aurais dit mais est-ce que tu sais que c'est une insulte, c'est interd par la loi [...] Là ben non, parce que j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance qu j'allais faire que j'allais ramener mon savoir. Ca c'était non négociable. De même quan non seulement j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi et en plus, je sa pas si ça se voit, j'allais même montrer une certaine complicité [...] Je pourrais dire be voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé tu vois, deux questions. Alors, il fa que je le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, la valeur famille, et puis après p rapport à ça donc on va rentrer là on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche d préparation]		
Ch 99 : Donc ton choix c'était beaucoup plus euh			
E 100 : **Faire émerger**	Faire émerger		
Ch 101 : Oui faire émerger			
E 102 : **Des sentiments, des vécus et qu'est-ce que vo faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment**	Des sentiments, des vécus qu'est-ce que vous faites, q vous êtes, là je les cherch vraiment		
Ch 103 : D'où le questionnement que tu utilises			

E 104 : Oui voilà, **il n'y a pas de jugement, a priori je ne veu pas spécialement les amener quelque part**		a priori je ne veux p spécialement les amen quelque part	il n'y a pas de jugement
Ch 105 : Ah parce que			
E 106 : ben parce que parce que ben **je pense que c'est av cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rô là où ils disent ce que j'ai envie de leur entendre dire**		je pense que c'est av cette posture qu'ils arrive à effacer où à sortir de rôle là où ils disent ce qu j'ai envie de leur entend dire	
Ch 107 : D'accord c'est pour ça que tu t'arrêtes pour qu' prennent la suite			
E 108 : C'est ça alors on a un groupe qui y va. **Si j'avais eu u groupe qui s'arrêtait eh ben eh ben mon questionneme s'arrête avec** et euh		Si j'avais eu un groupe q s'arrêtait eh ben eh be mon questionneme s'arrête avec	
Ch 109 : Ah oui donc quand même il y a un risque quar même			

E 110 : Non pas vraiment parce que **je ne ferais jamais** **avec d'autres groupes, c'est bien parce que je les connais** **qu'il y a cette confiance entre nous**		je ne ferais jamais ça av d'autres groupes, c'est bi parce que je les connais qu'il y a cette confian entre nous	
Ch 111 : Donc il faut quand même une connaissance d élèves ?			
E 111 : Oui **il faut une connaissance des élèves, il faut u confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de m voir aborder des sujets euh gênants ou pas à un mome donné. Il faut que la personne que je suis en tant que pro enfin moi j'y crois surtout en EMC c'est pour ça que l élèves avec les élèves on a une relation avec eux qui transforme, il faut que j'amène les élèves à montrer que peux être en mesure d'écouter des choses qui ne peuve pas se dire à un prof lambda.**		il faut une connaissance d élèves, il faut une confian réciproque, il faut qu' aient eu l'habitude de n voir aborder des sujets eu gênants ou pas à u moment donné. Il faut qu la personne que je suis tant que prof, enfin moi crois surtout en EMC c'e pour ça que les élèves av les élèves on a une relati avec eux qui se transforme	il faut que j'amène les élèv à montrer que je peux êt en mesure d'écouter d choses qui ne peuvent p se dire à un prof lambda.

Unité d'analyse :	[l'enseignante fait le choix de] Faire émerger […] Des sentiments, des vécus et qu'est-
que vous faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment […] il n'y a pas de jugement,
priori je ne veux pas spécialement les amener quelque part […] je pense que c'est av
cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j'
envie de leur entendre dire [...] Si j'avais eu un groupe qui s'arrêtait eh ben eh ben m
questionnement s'arrête avec [...] je ne ferais jamais ça avec d'autres groupes, c'est bi
parce que je les connais et qu'il y a cette confiance entre nous [...] il faut u
connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient
l'habitude de me voir aborder des sujets euh gênants ou pas à un moment donné. Il fa
que la personne que je suis en tant que prof, enfin moi j'y crois surtout en EMC c'e
pour ça que les élèves avec les élèves on a une relation avec eux qui se transforme, il fa
que j'amène les élèves à montrer que je peux être en mesure d'écouter des choses q
ne peuvent pas se dire à un prof lambda.		
Ch 112 : D'accord			
E 113 : Alors on début d'année on fait des exercices comm
des jeux de rôles où je leur dis que là ils peuvent maintena
dire des mots qui ne se disent pas à l'école mais je le
demande des exercices pour jouer des rôles qui mettent
jeu des valeurs, les valeurs alors pas celles-ci			
Ch 114 : Ah mais c'est à dire			

E 115 : Ben les valeurs républicaines là c'est bien différent. **je les fais parler, j'incite la parole, tu vois lui il dit un tru c'est une énormité, mais je reste très cool, je rigol j'acquiesce, au fond de moi je ne suis même pas choqué, a contraire, je me dis ben si ça vient comme ça, allez, c'e bien**. **Le fond, le fondement ce n'est pas la valeur de république que je cherche, c'est la valeur de sa personn c'est celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les même valeurs. Mais après on va justement essayer de rapproch leurs valeurs des valeurs de la république. Ca c'est pour c exercice. Là avec ce travail là, je ne sais pas si je vais l raccrocher, peut-être pas. Enfin peut-être pas cette anne mais l'année prochaine dans deux ans et tu vois, je crois qu ces élèves où lui là ou lui quand ils verront demain d homosexuels je pense qu'ils ne réagiront plus pareil apr ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là avec cet sincérité dans les échanges il y a quelque chose de fort q s'est joué, où ils auront évolué** sans doute	Là je les fais parler, j'incite parole, tu vois lui il dit un tru c'est une énormité, mais je res très cool, je rigole, j'acquiesc au fond de moi je ne suis mêm pas choqué, au contraire	Le fond, le fondement n'est pas la valeur de république que je cherch c'est la valeur de personne, c'est celle qui fa avancer, là on travaille p sur les mêmes valeurs. Ma après on va justeme essayer de rapprocher leu valeurs des valeurs de république. Ca c'est po cet exercice. Là avec travail là, je ne sais pas si vais les raccrocher, peu être pas. Enfin peut-être p cette année mais l'ann prochaine dans deux ans tu vois, je crois que c élèves où lui là ou lui quar ils verront demain d homosexuels je pense qu' ne réagiront plus par après ça. Enfin je sais p mais je me dis ça. Pour m là avec cette sincérité da les échanges il y a quelq chose de fort qui s'est jou où ils auront évolué	je me dis ben si ça vie comme ça, allez, c'est bien

Unité d'analyse :	Là je les fais parler, j'incite la parole, tu vois lui il dit un truc, c'est une énormité, mais reste très cool, je rigole, j'acquiesce, au fond de moi je ne suis même pas choqué, a contraire, je me dis ben si ça vient comme ça, allez, c'est bien. Le fond, le fondement n'est pas la valeur de la république que je cherche, c'est la valeur de sa personne, c'e celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les mêmes valeurs. Mais après on justement essayer de rapprocher leurs valeurs des valeurs de la république. Ca c'est po cet exercice. Là avec ce travail là, je ne sais pas si je vais les raccrocher, peut-être pa Enfin peut-être pas cette année mais l'année prochaine dans deux ans et tu vois, je cro que ces élèves où lui là ou lui quand ils verront demain des homosexuels je pense qu' ne réagiront plus pareil après ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là av cette sincérité dans les échanges il y a quelque chose de fort qui s'est joué, où ils auro évolué sans doute		
27.36 Ch 116 : Parce qu'il y a eu ce questionnement là			
E 117 : Il y a eu cette liberté de s'exprimer			
Ch 118 : Oui je vois			
E 119 : Où alors autre chose, dans sa communauté un cous qui dit tient mon fils est homosexuel ben elle va dire ah be oui ok c'est c'est c'est oh c'est dire, je comprends. Tu vois ce ne sera pas ah ces valeurs occidentales là qui no tombent dessus là y en a marre. Et ça elle le dira pas par qu'elle a entendu là au-moins une fois dans sa vie enfin da ce contexte des mots comme sentiment			
Ch 120 : Enfin si je comprends bien ce que tu me dis on so d'une pensée un peu binaire			

E 121 : Oui c’est ça c’est ben c‘est pas bien			
Ch 122 : J’ai compris d’accord alors je te propose de mett ce passage qui était très dense là parce que je pense qu’il y peut-être des choses à dire (visionnage)			
E 123 : Alors **j’ai toujours la même posture, je veux recevo la parole alors ma tenue physique là elle est très détendu et dans ma tête aussi là ce qu'ils disent ben j'écoute je m dis rien de spécial, je laisse venir**	j’ai toujours la même posture, veux recevoir la parole alors m tenue physique là elle est tr détendue, et dans ma tête aus là ce qu'ils disent ben j'écoute me dis rien de spécial, je lais venir		
Ch 124 : Oui c’est vrai			
E 125 : **Je suis ancré, les pieds bien au sol**	Je suis ancré, les pieds bien a sol		
Ch 126 : Oui c'est important pour toi?			
E 127 : L**e bras le long du corps oui c’est pas une attituc professorale courante**	le bras le long du corps oui c’e pas une attitude professora courante		
29.03 Ch 128 : Mais quelles sont tes intentions là?			

E 129 : Ben si tu veux, déjà, **d'habitude ton corps il est e action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en éta dynamique, là je cherche à me faire oublier pour qu'i prennent la place, mais je reste quand même là**, je sais p trop comment dire. **Quand elle dit que dans son pays (pa de l'est): "Les homosexuels se font tuer", là je me dis he be ça il faut que tout le monde l'entende. Faut arrêter d stigmatiser toujours la même communauté (musulmane c'est pour ça que je la fais répéter et que j'accentue so témoignage pour que tout le monde l'entende**, parce que **ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout s la stigmatisation enfin l'effet de stigmatisation qui exist Puis je décide enfon d'habitude là j'aurais fait une synthès la dessus, enfin cours un cours quoi. Là non, je valoriser, légitime parce que ça c'est en phase avec les objectifs d l'EMC puis ils reprennent la main**	D'habitude ton corps il est e action, tu bouges, tu cherches les accrocher en éta dynamique, là je cherche à m faire oublier pour qu'ils prenne la place, mais je reste quar même là	ça ça fait avancer sur connaissance de l'autre surtout sur la stigmatisati enfin l'effet stigmatisation qui exist Puis je décide enf d'habitude là j'aurais fa une synthèse la dessu enfin cours un cours quoi. non, je valoriser, je légitim parce que ça c'est en pha avec les objectifs de l'EM puis ils reprennent la main	Quand elle dit que dans so pays (pays de l'est): "L homosexuels se font tue là je me dis he ben ça il fa que tout le mon l'entende. Faut arrêter stigmatiser toujours même communau (musulmane), c'est pour que je la fais répéter et qu j'accentue son témoignag pour que tout le mon l'entende
Unité d'analyse :	D'habitude ton corps il est en action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en éta dynamique, là je cherche à me faire oublier pour qu'ils prennent la place, mais je res quand même là […] Quand elle dit que dans son pays (pays de l'est): "Les homosexuels font tuer", là je me dis he ben ça il faut que tout le monde l'entende. Faut arrêter stigmatiser toujours la même communauté (musulmane), c'est pour ça que je la fa répéter et que j'accentue son témoignage pour que tout le monde l'entende [...] ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur la stigmatisation enfin l'effet stigmatisation qui existe. Puis je décide enfon d'habitude là j'aurais fait une synthèse dessus, enfin cours un cours quoi. Là non, je valoriser, je légitime parce que ça c'est e phase avec les objectifs de l'EMC puis ils reprennent la main		

Ch 130 : Oui je vois			
E 131 : Là tu vois, alors autre chose, regarde Amine tu vo ben il m'a scotché. Le vocabulaire utilisé, la façon dont il fa ses phrases, la répartie, la logique dans sa répartie c'était tr fort			
Ch 132 : Ah ouais, je suis surpris			
E 133 : Alors moi j'ai un caractère comment te dir généralement moi les choses je vais les dire de manièr frontale tu vois. Je vais aller directement au but. N. [q participe à l'étude] a une posture très différente. Il faudra une fois bien tient pour l'autoconf croisée on pourrait e parler lui il aborde les élèves de manière détournée, il louvoyer, sans opposition tu vois. Moi l'élève qui bouge vais lui rentrer dedans tu vois, non moi il faut que ça pèt enfin ça père pas il faut qu'il se plie voilà c'est tout. Et apr voilà ça roule, alors c'est pas génial oui c'est vrai. Tu dis ça je sais pas qui il va dire ouais ça ne se fait pas, mais po l'instant j'en suis là jusqu'à ce que je fasse un autre trav [rire] tu vois mais bon pour le moment je fonctionne comm ça			
31.0 Ch 134 : Alors on y va la dans l'extrait suiva [visionnage], là sur ton questionnement là, as-tu des choses en dire ?			
E 135 : Ben euh c'est à dire			

Ch 136 : Ben je sais pas il n'y avait pas de question de ce typ au premier débat si ?			
E 137 : Ben là **c'est comme si j'étais avec des adultes en fa Avec cette séance j'ai quitté ma casquette d'enseignant**	c'est comme si j'étais avec d adultes en fait. Avec cet séance j'ai quitté ma casquet d'enseignant		
Ch 138 : Le métier d'enseignant en fait			
E 139 : Oui complètement, le métier d'enseignant clairemer Oui **la posture du prof erratique**	la posture du prof erratique		
Ch 140 : Oui			
E 141 : De prof quoi, et **je suis dans un véritab questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire avec des amis quoi**. Et l'idée c'est enfin **je pense c'est av cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs pense. J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent déb et là plus jamais ça en fait**		je pense c'est avec cet posture que je vais pouvo aboutir à leurs valeurs pense. J'ai vu ce que ça ava donné lors du précéde débat et là plus jamais ça fait	je suis dans un véritab questionnement sa jugement de enfin pourrais faire ça avec d amis quoi
Ch 142 : Oui je vois			

E 143 : En fait, **là je cherche à trouver cette posture, on e ente pairs, entre êtres humains**. Alors, **moi je suis prof par que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai d enfants eux aussi c'est des enfants et je pourrais faire avec des enfants de la famille presque. Et je n'adoptera pas ce ton docte parce qu'il n'y a que comme ça que je pe les aborder entre pairs si tu veux. Mais euh la confiance e est là alors ça devient fluide si tu veux**		moi je suis prof parce q c'est ma fonction m métier mais moi aussi j des enfants eux aussi c'e des enfants et je pourra faire ça avec des enfants d la famille presque. Et n'adopterais pas ce t docte parce qu'il n'y a q comme ça que je peux l aborder entre pairs si veux. Mais euh la confian elle est là alors ça devie fluide si tu veux	là je cherche à trouver cet posture, on est ente pair entre êtres humains
Ch 144 : Parce que dans ton questionnement c'est euh be coment ça se passe chez toi, parce que toi tu es musulma alors comment ça se passe quand on est dans une famil musulmane et qu'on a des désirs tournés vers le même se enfin tu as ce type de questions			
E 145 : Ah ben **je suis vraiment dans la curiosité sincère vraiment**	je suis vraiment dans la curiosi sincère là vraiment		
Ch 146 : Et et-ce que tu la connais la réponse			

Unité d'analyse :	c'est comme si j'étais avec des adultes en fait. Avec cette séance j'ai quitté ma casquet d'enseignant […] la posture du prof erratique […] je suis dans un véritab questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire ça avec des amis quoi. Et l'ide c'est enfin je pense c'est avec cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs pense. J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent débat et là plus jamais ça en fa [...] là je cherche à trouver cette posture, on est ente pairs, entre êtres humains. Alor moi je suis prof parce que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai des enfan eux aussi c'est des enfants et je pourrais faire ça avec des enfants de la famille presqu Et je n'adopterais pas ce ton docte parce qu'il n'y a que comme ça que je peux l aborder entre pairs si tu veux. Mais euh la confiance elle est là alors ça devient fluide tu veux [...] je suis vraiment dans la curiosité sincère là vraiment		
E 147 : Oui ben oui			
33.28 Ch 148 : Et du coup tu as eu la réponse que attendais où ils ont répondu autre chose que ce que attendais, globalement bien-sûr			
E 149 : Ben j'ai trouvé la réponse que j'attendais et **j'ai v Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donn où elle va dire: "Bon ben si mon fils est homosexuel bon be voilà, c'est mon fils, je vais quand même l'aimer**". A**lors qu sur le début on n'était pas là dedans**. Mais **là, je m'interrog suis même un peu mal à l'aise parce que je me dis que c'est peut-être un peu trop intime. Est-ce que c'est à l'éco de faire dire ce genre de choses, franchement, je sais pas?**	j'ai vu Ama qui s'ouvrait de pl en plus jusqu'à un mome donné où elle va dire: "Bon be si mon fils est homosexuel bo ben voilà, c'est mon fils, je va quand même l'aimer" […]	alors que sur le début c n'était pas là dedans	là, je m'interroge suis mêm un peu mal à l'aise par que je me dis que là c'e peut-être un peu tro intime. Est-ce que c'est l'école de faire dire ce gen de choses, franchement, sais pas?
Ch 150 : Oui et donc ton objectif là ?			

E 151 : Ben **j'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraime pointer du doigt. Mais j'ai hésité à lui dire "alors donc tu changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose après, quand d'autres se sont opposés fermement, j'ai aus voulou montrer que je n'ai pas de jugement sur l musulmans et je faisais même comme si je comprena enfin que je comprenais, neutre enfin tu vois. Voi complètement neutre, le plus neutre possible**	j'ai pas plus creusé, j'ai lais dire sans vraiment pointer doigt. Mais j'ai hésité à lui di "alors donc tu as changé d'av parce qu'au début tu avais autre chose?"		après, quand d'autres sont opposés fermemer j'ai aussi voulou montr que je n'ai pas de jugeme sur les musulmans et faisais même comme si comprenais enfin que comprenais, neutre enfin vois. Voilà complèteme neutre, le plus neut possible
Ch 152 : Oui et pour ?			
E 153 : **Pour chercher la sincérité des élèves**		Pour chercher la sincéri des élèves	
Ch 154 : Enfin en t'écoutant, j'ai l'impression là quand disais avant que tu parles avec eux comme tu le ferais av tes amis, ou des enfants de tes amis c'est comme si perdais une posture, le métier d'enseignant			
E 155 : Oui et eux celle d'élève, **c'est le métier d'élève q tombe et il faut ça pour avoir des échanges profond, vernis, le rôle tombe chez moi pour que se soit possible ch eux aussi**		c'est le métier d'élève q tombe et il faut ça po avoir des échanges profon le vernis, le rôle tombe ch moi pour que se so possible chez eux aussi	
Ch 156 : C'est ça			

E 157 : Et donc les rôles deviennent plus vrais, et dans le vr on peut commencer à travailler et c'est vraiment, enfin je redis, c'est vraiment mon intention de départ où pour dire l choses on est en train de travailler là			
Unité d'analyse :	j'ai vu Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donné où elle va dire: "Bo ben si mon fils est homosexuel bon ben voilà, c'est mon fils, je vais quand mêm l'aimer". Alors que sur le début on n'était pas là dedans. Mais là, je m'interroge su même un peu mal à l'aise parce que je me dis que là c'est peut-être un peu trop intim Est-ce que c'est à l'école de faire dire ce genre de choses, franchement, je sais pas? [. j'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraiment pointer du doigt. Mais j'ai hésité à l dire "alors donc tu as changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose?" après quand d'autres se sont opposés fermement, j'ai aussi voulou montrer que je n'ai pas d jugement sur les musulmans et je faisais même comme si je comprenais enfin que comprenais, neutre enfin tu vois. Voilà complètement neutre, le plus neutre possible [. Pour chercher la sincérité des élèves [...] c'est le métier d'élève qui tombe et il faut pour avoir des échanges profond, le vernis, le rôle tombe chez moi pour que se so possible chez eux aussi		
Ch 158 : Alors qu'en temps normal tu aurais pu avoir u jugement là-dessus par ce que tu as un jugement, bon et on va un petit peu plus loin [visionnage]			
36.38 E 159 : Et **là et là elle m'a scotchée la petite, je sa même pas quoi dire là, ouah vraiment : « Je préfère qu mon fils soit malheureux ici que dans l'autre monde »**	là et là elle m'a scotchée petite, je sais même pas qu dire là, ouah vraiment : « préfère que mon fils so malheureux ici que dans l'aut monde »		

Ch 160 : Oui et elle dit des choses fortes là la fille			
E 161 : Oui c'est fort vraiment fort parce que **ça elle le dit l profs ils écoutent ça ils l'a prennent pour une intégrist alors que moi là, je me dis ça c'est des choses à dire**, **mais e même temps, je ne sais pas quoi en faire**. **Mais je n montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n pas changé maus au fond de moi là je suis sans mot**	mais en même temps, je ne sa pas quoi en faire	Mais je ne montre rien s mon visage, mon expressio corporelle n'a pas chang maus au fond de moi là suis sans mot	ça elle le dit les profs écoutent ça ils l'a prenne pour une intégriste, alo que moi là, je me dis ça c'e des choses à dire
Ch 162 : Oui complètement			
E 163 : Alors qu'ils ne le sont pas tu vois ce que je veux dire **on n'est pas dans l'intégrisme là on est dans la religion**		on n'est pas da l'intégrisme là on est dans religion	
Unité d'analyse :	ça elle le dit les profs ils écoutent ça ils l'a prennent pour une intégriste, alors que moi je me dis ça c'est des choses à dire, mais en même temps, je ne sais pas quoi en fair Mais je ne montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n'a pas changé ma au fond de moi là je suis sans mot [...] on n'est pas dans l'intégrisme là on est dans religion		
Ch 164 : Oui alors la suite là [visionnage] tu vois dans manière de mener le débat là la fille			
E 165 : Oui c'est elle qui pose des questions			
Ch 166 : Et toi là, quand le débat il part comme ça et que vois une élève pratiquement prendre ton rôle parce qu'el va poser des questions ben comme toi tu pourrais le faire			

E 167 : Oui **là je me dis que Lilou elle exprime des choses q sont enfin : "Enfin, voilà Ce que je pense" et elle ose le di et elle ose la questionner et moi je me fais oublier là par que c'est un moment privilégié qu'il ne faut p interrompre, faut laisser dire** . Et on sent qu'elle n'est p d'accord mais que ça se fait dans une enfin elle est tranquil hein et le visage il est doux tu vois. Elle est telleme mignone, elle est tellement douce elle n'agresse pas tu vo elle pose des questions	là je me dis que Lilou el exprime des choses qui so enfin : "Enfin, voilà Ce que pense" et elle ose le dire et el ose la questionner et moi je m fais oublier là		parce que c'est un mome privilégié qu'il ne faut p interrompre, faut laisser di
Ch 168 : Oui c'est un moment privilégié, mais toi là?			
E 169 : **Moi je deviens observatrice, suis plus en écoute qu comment dire, qu'en train de me projeter**. Parce que **précédente fois c'était le débat entre eux et moi alors que c'est finalement entre eux tu vois**, **c'est pour ça que je m fais oublier même si c'est un peu frustrant parce qu'o apporte rien là en tant que prof mais bon**, alors la dernièr fois c'était peut-être le sujet qui était peut-être mal fait bo enfin je sais pas	Moi je deviens observatrice, su plus en écoute que, comme dire, qu'en train de me projeter	la précédente fois c'était débat entre eux et moi alo que là c'est finaleme entre eux tu vois, c'est po ça que je me fais oubli même si c'est un pe frustrant parce qu'o apporte rien là en tant qu prof mais bon	
Unité d'analyse :	là je me dis que Lilou elle exprime des choses qui sont enfin : "Enfin, voilà Ce que pense" et elle ose le dire et elle ose la questionner et moi je me fais oublier là parce qu c'est un moment privilégié qu'il ne faut pas interrompre, faut laisser dire [...] Moi deviens observatrice, suis plus en écoute que, comment dire, qu'en train de me projete Parce que la précédente fois c'était le débat entre eux et moi alors que là c'e finalement entre eux tu vois, c'est pour ça que je me fais oublier même si c'est un pe frustrant parce qu'on apporte rien là en tant que prof mais bon		

40.32 Ch 170 : Oui et puis ça dure un moment d'ailleu [visionnage]			
E 171 : [durant le visionnage] et tu vois là elle est p d'accord ben c'était moi avant			
Ch 172 : Et toi là pour le coup			
E 173 : Ben je ne fais plus rien là			
Ch 174 : Oui parce que là quand Vicktor il parle j'éta persuadée que tu allais réagir en fait. Regarde là parce que il y a des silences en plus qui s'allongent [visionnage]			
41.47 E 175 : Ah oui **j'aurais pu intervenir mais là je déci de ne rien dire**, **parce que là il ont besoin de réfléchir là veux leur laisser ce moment il est important tu vois**, **fa arrêter de toujours prendre tout l'espace là c'est leu moments tu vois**	j'aurais pu intervenir mais là décide de ne rien dire	parce que là il ont besoin réfléchir là je veux le laisser ce moment il e important tu vois	faut arrêter de toujou prendre tout l'espace c'est leurs moments tu vois
Ch 176 : Parce que là on aurait pu faire ce qu'on a dit l'autoconf croisée tu sais prendre un peu de là un peu de là relier les éléments tu vois, y avait un vrai boulevard là po professer tu vois			
E 177 : Ouais mais **je l'ai pas pris puisque j'avais décidé de r pas faire le prof**	je l'ai pas pris [le boulevard po professer] puisque j'avais déci de ne pas faire le prof		
Ch 178 : C'est ça oui c'est ça			

E 179 : Euh et il y a eu la distribution de la parole. Et **ils o bien compris que c'était leur moment et pas le mien tu voi**			ils ont bien compris qu c'était leur moment et pas mien tu vois
Ch 180 : Parce que malgré tout là tu fais un signe pour lui di d'attendre avant de prendre la parole tu le fais mais p comme la dernière fois si			
E 181 : Ah complètement, c'est-à-dire **je suis là mais on me voit pas enfin je ne m'impose pas tu vois. Je passe enf c'est comme si je dirige mais par l'arrière là tu vois l autres ils ne voient même pas que je distribue la parole**. **ne veux vraiment pas occuper le centre c'est leur momer je pense qu'en faisant en sorte de ne pas être très prése cela les aiderait à prendre les initiatives**	je suis là mais on ne me voit p enfin je ne m'impose pas tu vo Je passe enfin c'est comme si dirige mais par l'arrière là tu vo les autres ils ne voient même p que je distribue la parole	je pense qu'en faisant sorte de ne pas être tr présent cela les aiderait prendre les initiatives	Je ne veux vraiment p occuper le centre c'est le moment
Ch 182 : Les initiatives ?			
E 183 : Oui dans le débat			
Ch 184 : D'accord			
E 185 : Et puis c**ette distribution de la parole elle n'est pa faite avec une arrière pensée de dire que je vais donner parole à celui qui va répondre en allant dans mon sens**, c est d'accord		ette distribution de la parc elle n'est pas faite avec ur arrière pensée de dire qu je vais donner la parole celui qui va répondre allant dans mon sens	

Unité d'analyse :	j'aurais pu intervenir mais là je décide de ne rien dire, parce que là il ont besoin d réfléchir là je veux leur laisser ce moment il est important tu vois, faut arrêter d toujours prendre tout l'espace là c'est leurs moments tu vois […] je l'ai pas pris [boulevard pour professer] puisque j'avais décidé de ne pas faire le prof [...] ils ont bie compris que c'était leur moment et pas le mien tu vois [...] je suis là mais on ne me vo pas enfin je ne m'impose pas tu vois. Je passe enfin c'est comme si je dirige mais p l'arrière là tu vois les autres ils ne voient même pas que je distribue la parole. Je ne ve vraiment pas occuper le centre c'est leur moment, je pense qu'en faisant en sorte de n pas être très présent cela les aiderait à prendre les initiatives		
Ch 186 : Oui parce qu'en tant que prof			
E 187 : Oui c'est des techniques de prof			
Ch 188 : Que là tu ne sais pas ce qui va arriver, en fait tu plus proccupé par le fond que par la forme			
E 189 : En fait, non pas vraiment **pour moi les deux sont s le même plan, c'est par ce que je suis en arrière là, dans parole donnée que les élèves sont au centre**. **Et c'est par que je suis sans jugement aucun, que les élèves s'autorise à dire les choses. Tu vois, c'est cohérent avec mon cho d'être en retrait**		pour moi les deux sont s le même plan (le fond et forme), c'est par ce que suis en arrière là, dans parole donnée que l élèves sont au centre[... que les élèves s'autorisent dire les choses. Tu vois, c'e cohérent avec mon cho d'être en retrait	Et c'est parce que je su sans jugement aucun

Ch 190 : Oui oui d'accord, c'est intéressant, je n'avais pas v cela. Oui parce que comme tu disais avant moi j'y vais de fa là c'est pas ça du tout			
E 191 : Ca c'est fini, là j'ai pas besoin. J'y vais de face quar j'ai besoin, là non. J'ai pas besoin parce que ça se fait. Puis ils sont tellement, j'ai besoin de faire ça [montre un geste d la main qui indique un stop] et ils se taisent.			
Ch 192 : Est-ce que tu penses que c'est le travail que tu as fa depuis le début de l'année avec ce niveau de confiance qu tu as mis en place là, où est-ce que tu penses que c'e davantage lié à ta posture que tu prends là dans ce déb avec cet exercice et tout le travail de préparation que tu a fait sur la première séance tout ça été puis on voit bie l'importance d'amener cette question de départ, aspect qu je n'avais pas du tout repéré			
E 193 : Ah oui			
Ch 194 : Oui oui complètement			

E 195 : Oui alors et comment dire ça stress. Tu vois déjà sujet là alors t'es déjà content d'avoir ça. Mais après il fa encore trouver la question et avec, et je viens avec to schéma, avec une situation détaillée. Alors le croquis là alo c'était top là, parce que **je me dis que le croquis était ult important parce que je me dis que là ca permettait de dégager là de prises de position direct, c'est en tout cas que je lance là**. **On avait les faits, les faits de départ s lesquels chacun pouvait avoir un avis** puis le regard de Ni qui était très riche	je me dis que le croquis éta ultra important parce que je n dis que là ca permettait de dégager là de prises de positio direct, c'est en tout cas ce que lance là	On avait les faits, les faits d départ sur lesquels chacu pouvait avoir un avis	
Unité d'analyse :	Pour moi les deux sont sur le même plan, c'est par ce que je suis en arrière là, dans parole donnée que les élèves sont au centre. Et c'est parce que je suis sans jugeme aucun, que les élèves s'autorisent à dire les choses. Tu vois, c'est cohérent avec mo choix d'être en retrait [...] je me dis que le croquis était ultra important parce que je m dis que là ca permettait de se dégager là de prises de position direct, c'est en tout cas que je lance là. On avait les faits, les faits de départ sur lesquels chacun pouvait avoir u avis		
Ch 196 : Oui c'est ça			

45.05 E 197 : Alors pour répondre à ta question, maintena là dans mon expérience hum les deux. C'est-à-dire que **je n peux pas imaginer qu'un prof qui n'a pas mis les règl strictes en place, quand je dis les règles strictes c'est sa autoritarisme c'est-à-dire les règles de vivre ensemble da une classe. Avec une classe où il y a du bavardage, où il y des élèves qui se parlent avec les mains, qui chahutent bidulent. S'il n'y a pas ça je pense qu'on avance pas. l'autre aussi c'est-à-dire s'il n'y a pas l'accompagneme d'une bienveillance et bein là c'est pris pour l'autoritarisme. Donc il faut de l'autorité c'est-à-di justement de la vraie autorité**. Moi je vais être perturbé da mes valeurs, là en tant que tutrice, si la jeune en face de m n'arrive pas à maîtriser la classe parce que pour moi c'est base. Donc oui forcément, pour moi il y a une part de ce qu j'ai mis en place au début de l'année pour arriver à ça. Alo peut-être que N. [collègue qui participe à l'étude] ne sera p d'accord. Ca ça serait à confronter d'ailleurs		je ne peux pas imagin qu'un prof qui n'a pas m les règles strictes en plac quand je dis les règl strictes c'est sa autoritarisme c'est-à-dire l règles de vivre ensemb dans une classe. Avec u classe où il y a bavardage, où il y a d élèves qui se parlent av les mains, qui chahutent bidulent. S'il n'y a pas ça pense qu'on avance pas. l'autre aussi c'est-à-dire s n'y a pas l'accompagneme d'une bienveillance et be là c'est pris pour l'autoritarisme. Donc il fa de l'autorité c'est-à-di justement de la vra autorité	
Ch 198 : Et là pour revenir à cet extrait là?			
E 199 : Ben **là, c'est conforme à mes valeurs de respect, il n a pas d'agressivité** donc moi **je suis bien là, je laisse dire sa me préoccuper par de la gestion de classe, ils parlent ent**	je suis bien là, je laisse dire sa me préoccuper par de la gestio de classe, ils parlent entre eux		là, c'est conforme à m valeurs de respect, il n'y pas d'agressivité

eux			
Unité d'analyse :	je ne peux pas imaginer qu'un prof qui n'a pas mis les règles strictes en place, quand dis les règles strictes c'est sans autoritarisme c'est-à-dire les règles de vivre ensemb dans une classe. Avec une classe où il y a du bavardage, où il y a des élèves qui se parle avec les mains, qui chahutent et bidulent. S'il n'y a pas ça je pense qu'on avance pas. l'autre aussi c'est-à-dire s'il n'y a pas l'accompagnement d'une bienveillance et bein c'est pris pour le l'autoritarisme. Donc il faut de l'autorité c'est-à-dire justement de vraie autorité [...] là, c'est conforme à mes valeurs de respect, il n'y a pas d'agressivi donc moi je suis bien là, je laisse dire sans me préoccuper par de la gestion de classe, parlent entre eux		
Ch 200 : D'accord je vais passer l'extrait suivant [visionnage là qu'est-ce que tu vises là enfin qu'elle est ton intention là			
48.03 E 201 : Là franchement je sais plus là je sais plus. Ma c'est toujours l'idée ah oui si c'est l'idée du choix			
Ch 202 : Oui c'est ça			
E 203 : Oui d'accord je suis dans le choix il faut que je m remette là ok j'y suis. Ce que nous n'avons pas traité alo parce que le choix là c'est difficile. Certains disent on a choix on n'a pas le choix évidemment ils n'ont pas le cho [d'être homosexuel] donc comment ils font			
Ch 204 : Oui d'ailleurs un petit peu plus loin là on est da cette logique [visionnage]			

Ch 206 : C'est excellent [rire] oui parce qu'il fait du cours Vicktor et réintroduire des éléments du cours là ça fait plais à la prof [rire]			
50.01 E 205 : Moi je pense que [rire, E. répète le début d'ur phase qui visait à donner son opinion]			
E 207 : Oui mais je n'ai pas réagi tu as vu			
Ch 208 : Puis la suite là [reprise du visionnage]			
51.13 E 209 : **Je cherchais comment ramener ça [la questio de savoir si c'est un choix d'être homosexuel]**	Je cherchais comment ramen ça [la question de savoir si c'e un choix d'être homosexuel]		
Ch 210 : C'est quelque chose qui revient toujours dans to questionnement			
E 211 : Oui et d'ailleurs à la fin on n'a pas la réponse			
Ch 212 : C'est vrai			
E 213 : Oui mais je n'y réponds pas parce qu'**il faut les laiss travailler là, y a un vrai enjeu presque citoyen et donnerais les éléments scientifiques la prochaine fois, pe importe s'ils n'ont pas trouvé, c'est pas grave**. Et d'ailleu là si j'avais été à un autre moment là j'aurais répondu peu être		y a un vrai enjeu presq citoyen et je donnerais l éléments scientifiques prochaine fois, peu impor s'ils n'ont pas trouvé, c'e pas grave	il faut les laisser travailler l y a un vrai enjeu

Ch 214 : Oui t'es toujours sur cette ligne de conduite. Et es ce que tu arriverais à nommer qu'elle est ton rôle là. Par qu'il me semble que tu n'es pas animatrice ni médiatri enfin je crois			
E 215 : Oui complètement alors mettre un nom là, ouh la non je ne vois pas. Alors j'ai réflechi à ça,**là je distribu plutôt la parole, je fais attention à ce que chacun puis s'exprimer et qu'un groupe ou un élève ne mobilise pa toute la parole hum je sais pas je n'ai pas un rô extraordinaire** je sais pas. **Là je relance mais d'une manièr feutrée**. Hum quel est mon rôle, euh non je ne suis p animatrice, médiateur non plus car je ne suis pas entre u groupe et un autre. Je sui comme un oui comme un relais je dis tiens prends, puis toi puis toi et toi mais il n'y a pa vraiment de relais mais j'éccoute, je suis plus dans l'écoute le passage.	là je distribue plutôt la parole, fais attention à ce que chacu puisse s'exprimer et qu'u groupe ou un élève ne mobili pas toute la parole hum je sa pas je n'ai pas un rô extraordinaire […] Là je relan mais d'une manière feutrée		
Ch 216 : Malgré tout c'est une écoute forte			

E 217 : Ben là, **il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on e bien sur du développement moral. Parce que tant que n'as pas compris ça, tu vois rien ne bougera. Ce n'est pas peine là de rabacher les valeurs de la république, les règle c'est bon ils ont compris**. **Maintenant, il faut les prendre là où ils sont. Donc faut laisser dire, pas la peine là de fai du cours là aucun intérêt. Pourqu'ils se disent ok là voil elle fait nouveau son prof, on va attendre que ça pass**e [rir		il n'y a pas d'enjeu connaissance là, on est bi sur du développeme moral. Parce que tant que n'as pas compris ça, tu vo rien ne bougera. Ce n'e pas la peine là de rabach les valeurs de la républiqu les règles, c'est bon ils o compris	Maintenant, il faut l prendre de là où ils sor Donc faut laisser dire, pas peine là de faire du cours aucun intérêt. Pourqu'ils disent ok là voilà, elle fa nouveau son prof, on attendre que ça passe
Ch 218 : Oui et si on revient le choix j'ai l'impression que là y a un dilemme est-ce que l'homosexualité c'est une affai biologique ou une affaire uniquement de sentiment. Enfin, sais pas si je résume bien mais l'impression que c'est ça q tourne là en arrière plan			
54.34 E 219 : Ah oui d'accord			

Unité d'analyse :	Je cherchais comment ramener ça [la question de savoir si c'est un choix d'êt homosexuel] […] il faut les laisser travailler là, y a un vrai enjeu presque citoyen et donnerais les éléments scientifiques la prochaine fois, peu importe s'ils n'ont pas trouv c'est pas grave [...] là je distribue plutôt la parole, je fais attention à ce que chacu puisse s'exprimer et qu'un groupe ou un élève ne mobilise pas toute la parole hum sais pas je n'ai pas un rôle extraordinaire […] Là je relance mais d'une manière feutre [...] il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement mora Parce que tant que tu n'as pas compris ça, tu vois rien ne bougera. Ce n'est pas la pein là de rabacher les valeurs de la république, les règles, c'est bon ils ont compr Maintenant, il faut les prendre de là où ils sont. Donc faut laisser dire, pas la peine là faire du cours là aucun intérêt. Pourqu'ils se disent ok là voilà, elle fait nouveau son pro on va attendre que ça passe		
Ch 220 : D'ailleurs là il y avait de la longueur			
E 221 : Oui **j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on v repartir dans les travers du premier débat. Là précisémen j'en avais conscience**, **il y a des choses qui se passent e dehors de nous et ça je l'accepte là**, je ne contrôle plus là, sur ce sujet est-ce qu'il est épuisé du moins, pour eux par que nous on n'a pas terminé. Hum oui ça ça m'a fait peur ou Puis après c'est reparti alors bon	j'ai eu peur de ça, je me suis d ça y est on va repartir dans l travers du premier débat. précisément, j'en ava conscience […] je ne contrô plus là	il y a des choses qui passent en dehors de nous	et ça je l'accepte là
Ch 222 : Donc si je comprends bien il y a une double tensio à la fois toi qui a pas envie de rejouer la scène de la dernièr fois			

E : 222 : Oui mais **en même temps on n'a pas réglé ça on e pas allé assez en profondeurs sur ce thème là**		en même temps on n'a p réglé ça on est pas allé ass en profondeurs sur thème là	
Ch 223 : Mais tu ne donnes pas ton avis			

E 224 : Ben c'est clair. Parce que **si je donne mon avis c'e terminé là, y'a plus de débat. On n'explore plus or c'est que je recherche. Puisque c'est ça qu'on m'a reproché dernière fois, parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit "Mais Madame on savait que vous vouliez nous faire di quelque chose, nous convaincre". Mais tu aurais vu le to [rire] et la posture qu'elle avait. Ouah tu te prends ça dor ben ça là, ben c'est non. On ne m'y reprendra plus. Et c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mo avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que puis d'un coup c'est revenu au cerveau** parce que **cela a é tellement fort et choquant qu'il est hors de question que me remette dans une situation où je pourrais revivre ça**		si je donne mon avis c'e terminé là, y'a plus d débat. On n'explore plus c'est ça que je recherch Puisque c'est ça qu'on m reproché la dernière fo parce que c'est fort. L élèves m'ont dit : "Ma Madame on savait que vo vouliez nous faire di quelque chose, no convaincre". Mais tu aura vu le ton [rire] et la postu qu'elle avait. Ouah tu prends ça donc ben ça l ben c'est non. On ne m reprendra plus. Et ça c'e tellement fort pour moi qu là je n'ai pas donné mo avis même si j'ai commen à dire : « moi je pense que puis d'un coup c'est rever au cerveau	cela a été tellement fort choquant qu'il est hors d question que je me remet dans une situation où pourrais revivre ça
Ch 225 : Donc tu as vraiment été dans une déterminatio forte. Vous ne saurez pas mon point de vue			

E 226 : Voilà. En tout cas pas aujourd'hui.			
Ch 227 : Et vous ne saurez pas où je veux vous mener			
E 228 : Mais quand même, est-ce qu'on a fini [rire], **il n'éta pas question que je lâche l'enjeu d'explorer encore ma sans mon point de vue, sans jugement pour que tout se di et qu'ils aillent en profondeur**		il n'était pas question que lâche l'enjeu d'explor encore mais sans mon poi de vue, sans jugement	pour que tout se dise qu'ils aillent en profondeur
Unité d'analyse :	j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on va repartir dans les travers du premier déba Là précisément, j'en avais conscience, il y a des choses qui se passent en dehors de no et ça je l'accepte là […] en même temps on n'a pas réglé ça on est pas allé assez e profondeurs sur ce thème là [...] si je donne mon avis c'est terminé là, y'a plus de déba On n'explore plus or c'est ça que je recherche. Puisque c'est ça qu'on m'a reproché dernière fois, parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit : "Mais Madame on savait qu vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre". Mais tu aurais vu le to [rire] et la posture qu'elle avait. Ouah tu te prends ça donc ben ça là, ben c'est non. C ne m'y reprendra plus. Et ça c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mo avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que » puis d'un coup c'est revenu a cerveau parce que cela a été tellement fort et choquant qu'il est hors de question que me remette dans une situation où je pourrais revivre ça [...] il n'était pas question que lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans mon point de vue, sans jugement pour qu tout se dise et qu'ils aillent en profondeur		
Ch 229 : Et c'est là où c'est intéressant et enfin y a-t-il un lie avec ton questionnement, attend je vais mettre un extra [visionnage]			

0.04 E 230 : Ca y est, je suis reparti, ça c'était le premier cou [référence au premier débat]ouais je pense que c'est par que c'est Adil qui a pas pris la parole depuis le déb pratiquement [il évoque les bars à gay], qui était couché sur sa chaise et là je suis reparti sur la posture de la dernè fois, regarde l'expression du visage			
Ch 231 : Tu peux préciser tu dis que c'est à cause de l'élè c'est ça ?			
E 232 : Oui il s'était couché pratiquement 30 minutes sur chaise là, et ça ce m'a pas dérangé parce que si non je le l aurais dit je pense. Oui. Puis je sais pas si je le vois bien enf bref. Et là, il sort un truc comme ça, attend là mais il fait qu lui, attend il y a des bars pour les gays non mais c'e n'importe quoi. Alors, peut-être que c'est la fatigue aussi, c est à presque 40 minutes là. Peut-être que voilà ça va quoi, me ressorts là une connerie là fou.			
Ch 233 : Oui puis regarde là ça ce voit même physiqueme comme tu dis en effet je ne m'en étais pas rendu compte			
E 234 : Oui tu vois, et ils doivent s'en rendre compte non ? T ne crois pas ?			
Ch 235 : Oui sans doute je ne sais pas			

E 236 : Faut que j'enlève ça parce que ça braque quoi, là ne sont pas en confiance enfin ça ne les met pas en confian alors que c'est l'inverse que je veux surtout pour cet exercic c'est clair			
Ch237 : Oui puis comme tu dis tu en as pas besoin là, on e plus en début d'année			
E 238 : Oui c'est vrai, pourquoi je fais ça, je sais pas mais là m'a agacé avec son truc de bar là			
Ch 239 : Donc si on se résume c'est 1 l'usure, 2 le profil l'élève 3 où autre chose parce que je sais pas ce qui a pu fai que tu changes autant là sur cet instant parce qu'après il n a plus cela, parce que l'ambiance était encore détendue			
E 240 : Peut-être qu'à 47 minutes par rapport à tout ce qui déjà été dit là le fait qu'il dise qu'il y a des bars à gays alo que moi je pose la question du devenir de ces gays qui n sont pas autorisé pour x raisons d'assumer leurs choix. L était en train de me dire, moi je l'ai compris comme ça, qu c'est eux qui se mettaient dans des bars comme ça, et j'avais envie de lui dire alors là arrête quoi ah bon, décident comme ça d'aller dans des bars qui leurs so réservés faut arrêter quoi			
Ch 241 : Ah et là tu			

E 242 : Bon oui là ça y est, c'est à nouveau du jugeme comme la dernière fois. Enfin, j'arrive plus trop entre ce qui été dit avant, après j'arrive plus tellement à voilà, mais oui il dû un peu me surprendre dans ce moment là, et là avec surprise j'ai repris ce rôle de dire ah ouais, alors tu crois qu c'est leur choix ouais c'est ça.			
2.27 Ch 243 : Oui puis on avait bien échangé là			
E 244 : Oui puis est-ce qu'on a envie de terminé avec ç franchement alors que là on a été à un niveau de complexi et de sincérité forte et là lui il vient			
Ch 245 : Et après tu poses une question (visionnage)			
3.44 E 246 : C'est marrant de dire : **"Ah vous faites de discrimination", tu vois sur qu'elle ton je le dis ? Tu vo c'est tout naturel, c'est sans agressivité rien mais tu vo mon attitude n'a rien à voir avec celle que j'ai avec Ad avant là**. C'est bizarre ça	"Ah vous faites de discrimination", tu vois s qu'elle ton je le dis ? Tu vo c'est tout naturel, c'est sa agressivité rien mais tu vois mo attitude n'a rien à voir avec cel que j'ai avec Adil avant là		
Ch 247 : Ah oui c'est ça			
E 248 : Oui parce qu'avec lui je crois que c'est ben c'est bo là, tu ne me l'a ramène pas là. T'as pas participé à un déb pendant presque 40 minutes voilà le débat on va pas ramener à ce que tu racontes là			

Ch 249 : On est sur autre chose			
E 250 : Tu viens avec tes gros sabots [elle évoque Adil] alo c'est marrant je n'avais pas franchement conscience de ç Une fois que j'ai fini de parler avec lui [Adil] ben voilà, ça v on est reparti, je suis de nouveau dans ma bulle			
Ch 251 : Et du coup tu ramènes des savoirs là puisque évoques le mot discrimination, et là lors du premier déb clairement tu l'aurais défini puis tu aurais sans doute mis jugement « alors attendez ça c'est de la discrimination » là dis juste « mais alors, c'est de la discrimination non ? »			
E 252 : Oui complètement, en fait **là je ne m'offusque rien, je laisse dire parce que tout est à dire**			là je ne m'offusque de rie je laisse dire parce que to est à dire
Ch 253 : Oui mais il y a un programme			
E 254 : Oui mais **si c'est juste pour avoir une adhésio comme ça de façade, parce qu'ils hochent la tête no jamais plus franchement. Ca j'ai l'impression de perdre mo temps là**			si c'est juste pour avoir u adhésion comme ça façade, parce qu'ils hoche la tête non, jamais pl franchement. Ca j' l'impression de perdre mo temps là
Ch 255 : En fait tu ne poses pas les questions de la mêm manière			

E 256 : Ah oui, c'est net			
Ch 257 : En fait c'est des questions pourquoi, enfin y'a plus d jugement, tu ne cherches pas des définitions, mais tu y v directement			
E 258 : Oui mais c'est **le but, de les déranger alors c'e quand même le développement moral là qu'on cherch donc faut qu'ils prennent conscience**		le but, de les déranger alo c'est quand même développement moral qu'on cherche, donc fa qu'ils prennent conscience	
Ch 259 : Oui je vois			
E 260 : Alors oui, **je les provoque un peu mais tu vois, c'e sans agressivité c'est léger avec un style léger et ça c'est bo on avait parlé avant, c'est le choix que j'avais fait là a début même avant la séance**	je les provoque un peu mais vois, c'est sans agressivité c'e léger avec un style léger et c'est bon on avait parlé avar c'est le choix que j'avais fait là a début même avant la séance		
Ch 261 : Oui oui on l'a déjà dit			

Unité d'analyse :	"Ah vous faites de la discrimination", tu vois sur qu'elle ton je le dis ? Tu vois c'est to naturel, c'est sans agressivité rien mais tu vois mon attitude n'a rien à voir avec celle qu j'ai avec Adil avant là […] là je ne m'offusque de rien, je laisse dire parce que tout est dire [...] si c'est juste pour avoir une adhésion comme ça de façade, parce qu'ils hoche la tête non, jamais plus franchement. Ca j'ai l'impression de perdre mon temps là [...] but, de les déranger alors c'est quand même le développement moral là qu'on cherch donc faut qu'ils prennent conscience [...] je les provoque un peu mais tu vois, c'est sa agressivité c'est léger avec un style léger et ça c'est bon on avait parlé avant, c'est choix que j'avais fait là au début même avant la séance		
6.15 262 : Ce que lui il disait là, le garçon devant m perturbait aussi là			
Ch 263 : Le garçon là, à côté de Vicktor c'est ça ?			
E 264 : Oui c'est ça, il ne parlait pas pendant un moment, avait une attitude très fermée puis il sort ce truc là: "ah o moi j'ai eu des sentiments là enfin mes premiers sentimen amoureux très tôt à 6 mois"			
Ch 265 : Oui il dit je me vois sur une photo en tra d'embrasser une fille à 6 mois oui oui je vois			
E 266 : Et là, **je me suis retenue parce que je me dis no alors là c'est pas vrai. Qu'est-ce qu'il me sort lui. Mais je n' rien dit**, **là je ne voulais pas revenir sur le modèle du 1 débat alors non je ne me suis pas laisser piéger**, puis qu'es ce que j'ai à dire à ça ? Alors ouais j'ai rien dit	je me suis retenue parce que me dis non alors là c'est pas vra Qu'est-ce qu'il me sort lui. Ma je n'ai rien dit	là je ne voulais pas rever sur le modèle du 1er déb alors non je ne me suis p laisser piéger	

6.52 Ch 267 : Parce que comment tu l'as ressenti là cet intrusion ?			
E 268 : Je l'ai interprété en me disant que si c'était conscie c'est se moquer du débat. Et si c'était inconscient ouah il y à creuser, c'est qu'on lui a peut-être mis des idées en tê déjà tout jeune bn j'en sais rien			
Ch 269 : Oui c'est ou l'un ou l'autre, oui et c'est dérangea dans les deux cas mais pas pour les mêmes raisons			
E 270 : Oui je me suis dit ou la laa est-ce que je vais rentrer dedans			
Ch 271 : Et tu as fais le choix d'aller au-delà quoi ?			
E 272 : Oui c'est ça			
Ch 273 : En fait qu'est-ce qui t'a fait faire ce cho finalement ?			

E 274 : Mais parce que **si je ne faisais pas ce choix d neutralité, parce que c'est ça ce dont on parle, je donnais u avis qui était: "Mais enfin est-ce que tu t'imagines ce que t es en train de dire là ?" Je donnais un avis même pour l hétéro et puis je touchais peut-être un point sensible et ouahh** tu vois ce que je veux dire ? **C'est pas le rôle du pr ça, là on irait bien au-delà**. Ca veut dire quoi, ça veut dire q se moque de la science même. On se moque de construction de la personnalité enfin, je ne sais pas, je trouv ça incroyable de dire un truc pareil mais peu importe gamin et peut-être que sa mère lui disait ben regarde à mois tu étais déjà amoureux des filles comme pour s'assur de ses orientations enfin je sais pas, je dis ça tu vois		C'est pas le rôle du prof ç là on irait bien au-delà	si je ne faisais pas ce cho de neutralité, parce qu c'est ça ce dont on parle, donnais un avis qui éta "Mais enfin est-ce que t'imagines ce que tu es e train de dire là ?" Je donna un avis même pour l hétéro et puis je toucha peut-être un point sensib et là ouahh
Ch 275 : Oui tu as en tout cas senti qu'en mettant le doigt l dessus tu allais avoir des choses assez incroyables au se propre du terme			
8.34 E 276 : Et puis **moralement je trouve que c'était d l'attaque et lui il n'a pas à subir ça** parce qu'il ne l'a pas d enfin je pense pas qu'il voulait comment enfin **c'est d choses qu'on lui a dit et qu'il a répété voilà** moi à 6 mo j'étais déjà sur les genoux d'une fille c'est tout tu vois j'aima déjà les fille et je les embrasser voilà ok		c'est des choses qu'on lui dit et qu'il a répété voilà	moralement je trouve qu c'était de l'attaque et lui n'a pas à subir ça

Unité d'analyse :	je me suis retenue parce que je me dis non alors là c'est pas vrai. Qu'est-ce qu'il me so lui. Mais je n'ai rien dit, là je ne voulais pas revenir sur le modèle du 1er débat alors no je ne me suis pas laisser piéger […] si je ne faisais pas ce choix de neutralité, parce qu c'est ça ce dont on parle, je donnais un avis qui était: "Mais enfin est-ce que t'imagines ce que tu es en train de dire là ?" Je donnais un avis même pour les hétéro puis je touchais peut-être un point sensible et là ouahh [puis] C'est pas le rôle du prof ç là on irait bien au-delà [...] Et puis moralement je trouve que c'était de l'attaque et lui n'a pas à subir ça [...] c'est des choses qu'on lui a dit et qu'il a répété voilà		
Ch 277 : Oui alors extrait suivant là on va avanc [visionnage]			
9.11 E 278 : Ouh là, alors **là je suis fermée**	là je suis fermée		
Ch 279 : Oui on dirait			
E 280 : Là je suis comme ça [elle montre son visage figé]			
Ch 281 : Oui y'a un truc			
E 282 : Ben oui parce que pour moi **on n'a pas réglé [évoque la question du choix de son orientation sexuell** oui parce que **ceux qui disent que c'est pas un choix, ils n l'ont pas exprimé avec assez de détermination donc relance le sujet. Y a pas eu d'échange assez longs entre eux**	je relance le sujet	on n'a pas réglé ça [évoqu la question du choix de so orientation sexuelle]	ceux qui disent que c'est p un choix, ils ne l'ont p exprimé avec assez d détermination […] Y a pas e d'échange assez longs ent eux
Ch 283 : Oui mais tu veux qu'ils arrivent à ton idée ?			
E 284 : Oui mais bien-sûr, c'est évident, **je veux faire pass**		je veux faire passer cet	

cette idée, c'est clair		idée, c'est clair	
Ch 285 : En tout cas, leurs arguments ce sont épuisés			
E 286 : Ben oui ben on le comprend bien puisqu'il fa ramener les savoirs, des études pour trancher la questio Oui puis je sais pas si j'ai posé la question un moment l'élève là, parce qu'il faut un moment être confronté à ur situation où on raconte où des homosexuels ils raconte comment le sentiment amoureux il s'est construit où il s'e imposé			
Ch 287 : Alors tu lui poses la question à la fille			
E 288 : C'est ça			
Ch 289 : Tu lui dis : « Mais est-ce que vous en avez parlé quand elles vous ont dit qu'elles étaient homosexuelles », je le retrouve sur mes notes d'ailleurs un peu plus loin demandes de « comment ça c'est passé »			
10.36 E 290 : Oui c'est ça			
Ch 291 : Oui puis là aussi ce n'est pas une question simp quand même			
E 292 : Non c'est clair. **C'est pas classique comme questio pour un enseignant déjà de: "Comment ça c'est passe qu'est-ce qu'on peut raconter oui c'est pas simple, là je va chercher du heu comment dire de la connaissance a**		C'est pas classique comm question pour u enseignant déjà d "Comment ça c'est pass qu'est-ce qu'on pe	

niveau du vécu là		raconter oui c'est p simple, là je vais cherch du heu comment dire de connaissance au niveau vécu	
Unité d'analyse :	là je suis fermée […] on n'a pas réglé ça [évoque la question du choix de son orientatio sexuelle] oui parce que ceux qui disent que c'est pas un choix, ils ne l'ont pas exprim avec assez de détermination donc je relance le sujet. Y a pas eu d'échange assez lon entre eux [...] je veux faire passer cette idée, c'est clair [...] C'est pas classique comm question pour un enseignant déjà de: "Comment ça c'est passé" qu'est-ce qu'on pe raconter oui c'est pas simple, là je vais chercher du heu comment dire de connaissance au niveau du vécu		
Ch 293 : Oui et puis la question là [visionnage]			
E 394 : [durant le visionnage] il l'attaque là quand même			
Ch 395 : Alors là, tu laisses vraiment enfin ça y va			
E 396 : Oui alors **là je laisse le ton monter. Ca jamais l'aurais accepté avant, c'est clair. C'est mêm impressionnant, je ne me reconnais pas. C'est inimaginab** mais bon, comme dit **c'est leur débat il faut qu'ils confrontent si non rien ne se passe, ils ne peuvent p changer d'avis**	là je laisse le ton monter. jamais je l'aurais accepté avar c'est clair. C'est mêm impressionnant, je ne m reconnais pas. C'e inimaginable	ils ne peuvent pas chang d'avis	c'est leur débat. Donc il fa qu'ils se confrontent
Ch 397 : Ouais là on est sur de la gestion de classe			
E 398 : Oui et puis ça c'est rare chez moi. C'est super rare			

Unité d'analyse :	là je laisse le ton monter. Ca jamais je l'aurais accepté avant, c'est clair. C'est mêm impressionnant, je ne me reconnais pas. C'est inimaginable mais bon, comme dit c'e leur débat il faut qu'ils se confrontent si non rien ne se passe, ils ne peuvent pas chang d'avis [...]		
Ch 399 : Et ça tu le mets encore sur le compte de détermination?			
E 400 : Non non alors ça la chaise c'est qu'à un mome donné je ne le vois plus. Mais je lui ai dit à 3 reprises, ma pas fort c'est-à-dire que c'était que lui et moi et je lusi ai d écoute arrête avec ta chaise c'est lui qui bouge tout le temp Et donc, là je pense que je suis occupé ailleurs			
Ch 401 : Mais d coup, là précisément, ta préoccupation c'e quoi alors ?			
E 402 : Ma préoccupation c'était qu'il y a un positionneme fort d'elle et je me dis que finalement je leur accorde quar même pas mal de liberté de parole et de ton, et là il y a d choses fortes qui se disent. Donc là, le bruit là qu'il fait, l'atténue avec mon geste de la main je me dis il faut pas fai retomber là si non ça risque de ne pas repartir alors qu'o tient un nivean de débat super intéressant. En même temp là le ton monte là, lui il prend la parole et la petite là se fa complètement bouffer			
13.11 Ch 403 : Mais malgré tout tu laisses quand même, enf ça chahute là quand même, il bouge la table, l'autre il rent			

dedans là ça y va quand même			
E 404 : Le problème encore une fois, si tu arrêtes ou tu l arrêtes, ouais arrêtez taisez-vous, allez toi tu recommence Ben y a plus rien. Là non c'est l'idée du ben le ton monte ma c'est eux qui gèrent, ils prennent la parole là, ils se distribuent voilà non c'est ça un débat peut-être			
Ch 405 : Et là tu vas démarrer des questionnements là apr cette phase [visionnage]			
E 406 : Ca se voit trop là je me suis dit ben tient ils moquent de nous, je rie et là ah ouais [en mimant ur expression du visage en jugement]. Là dans la tête ça bouscule			
Ch 407 : Oui là c'est clair			
E 408 : Oui **il y a la gestuelle là qui rentre en compte tu vo là dans ma réaction. Ca reste fluide, façile oui on a envie d parler, c'est l'idée que je veux faire passer que chacun a droit de parler, son avis compte**	il y a la gestuelle là qui rentre compte tu vois là dans n réaction. Ca reste fluide, façile	on a envie de parler	c'est l'idée que je veux fai passer que chacun a le dro de parler, son avis compte
Unité d'analyse :	il y a la gestuelle là qui rentre en compte tu vois là dans ma réaction. Ca reste fluid façile oui on a envie de parler, c'est l'idée que je veux faire passer que chacun a le dro de parler, son avis compte		
Ch 409 : Oui c'est clair, puis la suite [visionnage]			

17.13 E 410 : C'est de l'intime non ?			
Ch 411 : Oui je crois			
E 412 : Ouais et puis Lilou qui raconte elle se mouille là, el s'engage là c'est très fort franchement, elle parle de famille elle est entourée là de jeunes qui ne partagent p leurs points de vue mais elle y va là			
Ch 413 : Oui les trois sont autour d'elles et ne partagent p du tout sont point de vue. Et ton questionnement là il e comment ?			
E 414 : Ben **mon questionnement il est dans l'intime, il est sais pas il est sincère, il est ouvert et arrive ce qui arriv dont le rien**. Parce que **j'étais plus préparée au rien, dor par rapport au 1er débat, qu'à ça. Du coup ça facilitait mo questionnement où du moins ça légitimait où plutôt so intervention à elle légitime ma question. Si elle s'autorise se livrer, je peux lui poser des questions qui sont oui q sont fortes**. Donc, oui **je pose des questions franchent**. A oui puis aussi, je l'avais marqué là	mon questionnement il est da l'intime, il est je sais pas il e sincère, il est ouvert et arrive qui arrive dont le rien […] je po des questions franchent	j'étais plus préparée au rie donc par rapport au 1 débat, qu'à ça. Du coup facilitait mo questionnement où moins ça légitimait où plut son intervention à e légitime ma question	Si elle s'autorise à se livre je peux lui poser d questions qui sont oui q sont fortes
Unité d'analyse :	mon questionnement il est dans l'intime, il est je sais pas il est sincère, il est ouvert arrive ce qui arrive dont le rien. Parce que j'étais plus préparée au rien, donc par rappo au 1er débat, qu'à ça. Du coup ça facilitait mon questionnement où du moins légitimait ou plutôt son intervention à elle légitime ma question. Si elle s'autorise à livrer, je peux lui poser des questions qui sont oui qui sont fortes. Donc, oui je pose d questions franchent		

Ch 415 : Oui et là sur cet extrait (visionnage)			
E 416 : Oui alors, là **je m'adresse directement à elle. Par que ben elle, ben elle ne prend jamais la parole en class mais vraiment jamais**, et là **je me dis dis ben fa l'encourager à parler. Bon elle dit des choses un peu limit pas franchement dans la connaissance tu vois, tout e contestable**. D'ailleurs **là on voit mon mouvement de rec regarde là, je veux prendre la parole mais tout de suite, avec le pas en arrière, je m'arrête**. **J'ai envie de l'arrêter, c corriger ce qu'elle dit en disant "non alors là, ça c'est pa vrai"** mais je me freine. **Alors, elle n'est pas fermée hein el est absolument ouverte, tu lui poses une question el répond et si les autres ne répondent pas elle va répond mais tout doucement et toujours sur des questio scolaires. Pas des "qu'en pensez-vous?" mais plutôt d questions précises**. **Là je me dis ben ça la sort grandie**	je m'adresse directement à ell Parce que ben elle, ben elle n prend jamais la parole en clas mais vraiment jamais […] là c voit mon mouvement de rec regarde là, je veux prendre parole mais tout de suite, là av le pas en arrière, je m'arrête. J' envie de l'arrêter, de corriger qu'elle dit en disant "non alo là, ça c'est pas vrai"	Alors, elle n'est pas ferm hein elle est absolume ouverte, tu lui poses u question elle répond et si l autres ne répondent pas el va répondre mais to doucement et toujours s des questions scolaires. P des "qu'en pensez-vous mais plutôt des questio précises	je me dis dis ben fa l'encourager à parler. Bo elle dit des choses un pe limite, pas francheme dans la connaissance tu vo tout est contestable […] je me dis ben ça la so grandie
Ch 417 : Oui parce qu'elle s'est donnée là			
E 418 : Puis **ça les grandit tous parce que eux ils l'écoutent ce qu'elle dit ben d'autres le pensent sans doute mais ne disent pas, j'en suis certaine**, puis tu vois, c'est francheme **là c'est en plein dans les objectifs de l'EMC**		ça les grandit tous parce qu eux ils l'écoutent et qu'elle dit ben d'autres pensent sans doute mais n le disent pas, j'en su certaine	

Unité d'analyse :	là je m'adresse directement à elle. Parce que ben elle, ben elle ne prend jamais la paro en classe mais vraiment jamais, et là je me dis dis ben faut l'encourager à parler. Bon el dit des choses un peu limite, pas franchement dans la connaissance tu vois, tout e contestable. D'ailleurs là on voit mon mouvement de recul regarde là, je veux prendre parole mais tout de suite, là avec le pas en arrière, je m'arrête. J'ai envie de l'arrêter, c corriger ce qu'elle dit en disant "non alors là, ça c'est pas vrai" mais je me freine. Alor elle n'est pas fermée hein elle est absolument ouverte, tu lui poses une question el répond et si les autres ne répondent pas elle va répondre mais tout doucement toujours sur des questions scolaires. Pas des "qu'en pensez-vous?" mais plutôt d questions précises. Là je me dis ben ça la sort grandie [...] ça les grandit tous parce qu eux ils l'écoutent et ce qu'elle dit ben d'autres le pensent sans doute mais ne le dise pas, j'en suis certaine		
Ch 419 : Puis il y a Asma aussi qui ne disait plus pareil là			
E 420 : Clairement, il y a eu un déplacement parce qu'a départ elle disait, moi les gays, cela n'existe pas, je ne les vo même pas, ensuite elle a dit je préfère voir mon f malheureux sur terre et heureux dans l'au-delà puis el termine en disant ben si c'est mon fils, voilà je ne vais pas rejeter. Je vais quand même l'aimer			
Ch 421 : Oui c'est clair			
E 422 : Oui Nina a aidé aussi c'est extraordinaire quand el relate ce qu'elle a vu sur youtube là cette famille musulman qui accepte l'homosexualité d'un de leurs enfants			
Ch 423 : Alors la suite (visionnage)			

21.33 E 424 : Alors, là, tu peux arrêter là, s'il te plaît? **L regarde comme je parle "toi, c'est ton kiffe". Jamais n'aurais dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire**. **(c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cour Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunic quand on était tous ensemble, quand on parle du langag de "comment je dois parler". Dans le 1er débat, mon sty était trop relevé, c'était un style de prof. Là, j'ai pas même attitude, la même façon de parler. C'est pas l mêmes mots et c'est pas le même regard aussi. Cet attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donr enfin qui facilite la participation des élèves, dans le premi débat et ils l'ont dit : " Vous vous êtes la prof d'EMC et d toutes manières on sait que vous n'allez pas rigoler et qu vous allez dire ce n'est pas bien"**. Ils l'ont dit clairement e plus pratiquement avec ces mots. Tu te rappelles de ça ?	Là, regarde comme je parle "to c'est ton kiffe". Jamais je n'aura dit un truc pareil en cours, pu avec ce sourire	Ca c'est entre amis ou e famille jamais là comme ç en cours. Je le fais exprès, sais on avait dit lors d notre réunion quand o était tous ensemble, quar on parle du langage, d "comment je dois parler Dans le 1er débat, mon sty était trop relevé, c'était u style de prof. Là, j'ai pas même attitude, la mêm façon de parler. C'est pas l mêmes mots et c'est pas même regard aussi. Cet attitude là, elle permet d créer cette ambiance q donne enfin qui facilite participation des élève dans le premier débat et l'ont dit : " Vous vous êtes prof d'EMC et de tout manières on sait que vo n'allez pas rigoler et qu vous allez dire ce n'est p bien"	
Ch 425 : Ah ben, oui complètement			

E 426 : On sait bien que vous allez dire ce n'est pas bien que vous n'allez pas rigoler. Et la prof de SES, elle en plus el est jeune, elle elle a rigolé, ouais mais c'est normal. Et quar on sera adulte on ne rigolera plus peut-être. **C'était ent moi et eux et pas du tout comme là entre les élèves. Et pu pire encore, j'ai trouvé que j'installais des barrières, u clivage tu vois il y a les jeunes d'un côté puis nous l incapable de comprendre leur humour et ça c'était clair qu ça je ne le voulais plus. C'est contraire au programm d'EMC, mais complètement, c'est contraire même. comme je ne le voulais plus ça, je suis resté comme dit sa jugement, près à tout entendre jusqu'à parler comme eu c'est juste impensable pour moi qui fait très attentio habituellement aux mots que j'utilise**		C'était entre moi et eux pas du tout comme là ent les élèves. Et puis pi encore, j'ai trouvé qu j'installais des barrières, u clivage tu vois il y a l jeunes d'un côté puis no là, incapable de comprend leur humour et ça c'éta clair que ça je ne le voula plus. C'est contraire a programme d'EMC, ma complètement, c'e contraire même. [...] c'e juste impensable pour m qui fait très attentio habituellement aux mo que j'utilise	Et comme je ne le voula plus ça, je suis resté comm dit sans jugement, près tout entendre jusqu'à parl comme eux
Ch 427 : Oui c'est ça			
E 428 : Et pourtant le sujet était chouette parce que racisme ordinaire ça arrive tout le temps, peut-être que le exemple avec le sorcier là bon peut-être que je ne l'avais p bien compris, j'ai fait le prof, voilà qui a à enseigner racisme ordinaire voilà et c'est pas bien			
Ch 429 : Donc pour toi, et si je reprends, faire de l'EMC			

n’est pas faire le prof			
E 430 : Oui et surtout **laisser émerger réellement les poin de vue, même ceux qu’ils ne peuvent pas entendre**. Je va te raconter aussi on a des collègues qui sont à fond dans bataille contre le sexisme. Bon ok, très bien, moi aussi. Et e réunion d’harmonisation, ils disent : « Ah regarde ces filles les femmes et les hommes sont pas égaux » et ils disen « Mais comment ça ils ne sont pas égaux, qu’est-ce que veut dire ». Donc du coup voilà le côté tu vois imposant asphyxiant là on impose une norme de pensée ben là avec [autre participant à la recherhe] on voit très bien là où on n veut pas aller, ça c’est clair pour nous. On l’a compris on n veut pas de ça.			laisser émerger réelleme les points de vue, mêm ceux qu’ils ne peuvent p entendre
Ch 431 : Oui je vois			

E 432 : Et **l'EMC est compris par les profs d'histoire et m j'étais avec, j'apporte de la connaissance, j'apporte d savoirs, la loi c'est ça, tac tac tac tac, je leur fais faire d recherches, des exposés, tu racontes l'histoire du sexism des avancées des droits des femmes, tu mets des dates e et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plu franchement plus du tout**			l'EMC est compris par l profs d'histoire et moi j'éta avec, j'apporte de connaissance, j'apporte d savoirs, la loi c'est ça, tac t tac tac, je leur fais faire d recherches, des exposés, racontes l'histoire d sexisme, des avancées d droits des femmes, tu me des dates etc et voilà c'e bouclé, ce modèle moi adhère plus, francheme plus du tout
Ch 433 : Mais je ne comprends pas pourquoi ils font cela ? ne comprends pas			
24.49 E 434 : Parce que dans le programme il faut arriver des débats. Et dans notre tête à nous, et d'ailleurs moi je l' même écrit je pourrais te montrer si tu veux, on ne fait p de débat sans des savoirs. D'abord on fait des recherches après on pourra mettre en débat en confrontant l arguments			

Unité d'analyse :	Là, regarde comme je parle "toi, c'est ton kiffe". Jamais je n'aurais dit un truc pareil e cours, puis avec ce sourire. Ca c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, e cours. Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunion quand on était to ensemble, quand on parle du langage, de "comment je dois parler". Dans le 1er déba mon style était trop relevé, c'était un style de prof. Là, j'ai pas la même attitude, la mêm façon de parler. C'est pas les mêmes mots et c'est pas le même regard aussi. Cet attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donne enfin qui facilite participation des élèves, dans le premier débat et ils l'ont dit : " Vous vous êtes la pr d'EMC et de toutes manières on sait que vous n'allez pas rigoler et que vous allez dire n'est pas bien" [...] C'était entre moi et eux et pas du tout comme là entre les élèves. puis pire encore, j'ai trouvé que j'installais des barrières, un clivage tu vois il y a l jeunes d'un côté puis nous là, incapable de comprendre leur humour et ça c'était cla que ça je ne le voulais plus. C'est contraire au programme d'EMC, mais complètemer c'est contraire même. Et comme je ne le voulais plus ça, je suis resté comme dit sa jugement, près à tout entendre jusqu'à parler comme eux, c'est juste impensable po moi qui fait très attention habituellement aux mots que j'utilise [...] laisser émerg réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre [...] l'EMC e compris par les profs d'histoire et moi j'étais avec, j'apporte de la connaissanc j'apporte des savoirs, la loi c'est ça, tac tac tac tac, je leur fais faire des recherches, d exposés, tu racontes l'histoire du sexisme, des avancées des droits des femmes, tu me des dates etc et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plus, franchement plus tout		
Ch 435 : Et le statut des savoirs là pour le coup			

E 436 : Ben le statut des savoirs pour l'instant il y est sans être, attend tu peux remettre là (visionnage) tu vois là, c'es à-dire que ben **ils ont bien compris que la société françai est comme ça, et ils savent bien ce que c'est l'homophobi Mais par exemple les savoirs sur le nombre de enfin ça ils l'ont pas encore**		ils ont bien compris que société française est comm ça, et ils savent bien ce q c'est l'homophobie. Ma par exemple les savoirs s le nombre de enfin ça ils l'ont pas encore	
Ch 437 : Ok tu dis ça maintenant là, où tu en étais conscien là sur le coup			
E 438 : Non j'en suis consciente, c'est d'ailleurs nos échang qui m'ont fait avancer sur les savoirs et les différentes form qu'ils peuvent prendre aussi tu vois. Alors, là, entre religion tradition, oui il faudrait faire des coupes. **Il y a des savoirs q viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas l mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a p de date, y'a pas de loi. Tu vois le mot savoir il doit êt interprêté. Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. P exemple, à partir de quand lorsque tu traites quelqu'un PD tu vas être sous le coup de la loi par exemple. Tu vois On ne l'a pas ça, alors que j'aurais pu le ramener**. Tu vois **Mais j'aurais comme au premier débat, casser mouvement et moi je voulais au contraire qu'ils se livre du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports** tu vois Moi là, **quand je les écoute, je vois telles connaissance telles autres tu vois il y a comme des lumières là q s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là no je les vois mais je les laisse passer**	quand je les écoue, je vois tell connaissances, telles autres vois il y a comme des lumières qui s'allument et d'habitude les aurais utilisées mais là non, les vois mais je les laisse passer	Il y a des savoirs q viennent quand même, il en a. Oui mais ce ne so pas les mêmes savoirs q comme on pourra l'entendre, y'a pas de dat y'a pas de loi. Tu vois le m savoir il doit être interprêt Tu vois là on n'a pas genre de savoir. P exemple, à partir de quar lorsque tu traites quelqu' de PD tu vas être sous coup de la loi par exempl Tu vois ? On ne l'a pas ç alors que j'aurais pu ramener	Mais j'aurais comme premier débat, casser mouvement et moi voulais au contraire qu'ils livrent du coup je n'ai p fait de synthèse d'apports

Unité d'analyse :	Il y a des savoirs qui viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas les mêm savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a pas de date, y'a pas de loi. Tu vois le m savoir il doit être interprêté. Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. Par exemple, partir de quand lorsque tu traites quelqu'un de PD tu vas être sous le coup de la loi p exemple. Tu vois ? On ne l'a pas ça, alors que j'aurais pu le ramener. Tu vois ? Ma j'aurais comme au premier débat, casser ce mouvement et moi je voulais au contrai qu'ils se livrent du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports tu vois ? Moi là, quar je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres tu vois il y a comme des lumièr là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je l laisse passer		
Ch 439 : Alors justement pour continuer sur les statuts d savoirs [visionnage]			
27.45 E 440 : C'est fort hein, elle donne une définition quasiment. On aurait pu faire le lien avec le consenteme dans le viol c'est vrai			
Ch 441 : C'est ça, ça veut dire, dire oui au désir de l'autre			
E 442 : Oui alors c'est vrai ce n'est pas le même savoir c'e comment du savoir intérieurisé, en soi en quelque sort ancré en fait			
Ch 443 : Et on a plein de moments comme celui- [visionnage] tu vois là ? Là tu fais un moment de synthèse tu fais avancer les choses, tu cites l'influence des parents, l'environnement et quoi encore, et ils disent la religion et aussi ils vont dire beaucoup de choses et justement un pe plus loin [visionnage]			

E 444 : [Durant le visionnage] là elle définit qu'est-ce qu'u musulman			
31.06 Ch 445 : Tu vois là il a des choses intéressantes			
E 446 : Là **je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment**. **ces questions, toutes ces questions sont voulues** parce qu **je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi et tou l'école**	Et ces questions, toutes c questions sont voulues	je suis dans l'intime dans t et ton sentiment	je ne veux plus, je n voulais pas être dans moi toute l'école
Ch 447 : C'est-à-dire moi et l'école ?			
E 448 : Ben c'est-à-dire **tous ces savoirs que l'école véhicul toujours transmettre transmettre non je ne voulais pas, no je ne prendrais pas parti**. **Je pose des questions, peut-êt avec plus de conviction, j'ai compris maintenant ça tu voi mais il est hors de question que je l'attaque, avec d jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec question des sentiments**. Alors je t'avais dit que je lisais là d l'intelligence émotionnelle	Je pose des questions, peut-êt avec plus de conviction, j' compris maintenant ça tu vo mais il est hors de question qu je l'attaque, avec du jugeme tout ça, et que là maintenant viens avec la question d sentiments		tous ces savoirs que l'éco véhicule, toujou transmettre transmett non je ne voulais pas, non ne prendrais pas parti
Ch 449 : Oui Goleman			

E 450 : C'est ça, donc faire appel aux sentiments. C'est dor une manière de ne pas faire appel au jugement. **Tu vois dar le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t inculquée ce sentiment, tu vois une forme d'accusatio presque, je l'avais dit d'ailleurs. J'avais dit mais qui pens ça, c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser par qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine rende compte que c'est un choix enfin qu'elle e embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ç et qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait qu'elle veut**		Tu vois dans le premi débat j'aurais dit mais c'e ta famille qui t'a inculqu ce sentiment, tu vois u forme d'accusation presqu je l'avais dit d'ailleu J'avais dit mais qui pense ç c'est pas toi. Et ça je le sa qu'il fallait pas la pos parce qu'il fallait que pose la question pour que gamine se rende comp que c'est un choix enf qu'elle est embrigad malgré elle, mais jamais je disais comme ça, et qu'e prenne conscience, juste après elle fait ce qu'elle ve	juste ça après elle fait qu'elle veut
Unité d'analyse :	je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment. Et ces questions, toutes ces questions so voulues parce que je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi et toute l'école [. tous ces savoirs que l'école véhicule, toujours transmettre transmettre non je ne voula pas, non je ne prendrais pas parti. Je pose des questions, peut-être avec plus conviction, j'ai compris maintenant ça tu vois, mais il est hors de question que l'attaque, avec du jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec la question d sentiments [...] Tu vois dans le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t inculquée ce sentiment, tu vois une forme d'accusation presque, je l'avais dit d'ailleu		

	J'avais dit mais qui pense ça, c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser par qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine se rende compte que c'est u choix enfin qu'elle est embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ça, qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait ce qu'elle veut [...] c'est u questionnement sans jugement qui ne euh qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien un intention, elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de fai changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son prop vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait analyse un peu ton prop vécu et je enfin je souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence ma qu'il ne se sente pas non plus obliger de penser comme moi ou nous		
34.01 Ch 451 : En gros, si je résume, ton savoir à toi, tu sa qu'elle est embrigadée avec des guillemets bien-sûr, donc fais le choix d'une question directe qui ne laisse pas le cho d'y répondre. Ce n'est pas est-ce que tu sais ou pas quel e ton sentiment mais plutôt quel est ton sentiment. Là c'e une question directe mais sans agressivité parce que tu mets les formes comme tu disais avant. Quel est to sentiment et comment cela se fait que c'est ton sentimer J'ai bien résumé			
34.37 E 452 : Oui tout à fait c'est tout à fait ça			
Ch 453 : Comment tu pourrais appeler cette forme jugement?			

E 454 : Ben **c'est un questionnement sans jugement qui n euh qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien une intentio elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme un intention de faire changer les choses, tu vois enfin je ne sa pas trop c'est vraiment un appel à son propre vécu comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fa analyse un peu ton propre vécu et je enfin je souhaite pa que l'élève se sente agressé tu vois en permanence ma qu'il ne se sente pas non plus obliger de penser comme m ou nous**			c'est un questionneme sans jugement qui ne eu qui n'a pas d'intentio Alors, il y a bien un intention, elle est là, ma qui ne doit pas être perçu comme une intention d faire changer les choses, vois enfin je ne sais pas tro c'est vraiment un appel son propre vécu et comme elle analyse son vécu. M j'appelle en fait analyse u peu ton propre vécu et enfin je souhaite pas qu l'élève se sente agressé vois en permanence ma qu'il ne se sente pas no plus obliger de pens comme moi ou nous

Unité d'analyse :	je suis dans l'intime dans toi et ton sentiment. Et ces questions, toutes ces questions so voulues parce que je ne veux plus, je ne voulais pas être dans moi et toute l'école [. tous ces savoirs que l'école véhicule, toujours transmettre transmettre non je ne voula pas, non je ne prendrais pas parti. Je pose des questions, peut-être avec plus c conviction, j'ai compris maintenant ça tu vois, mais il est hors de question que l'attaque, avec du jugement tout ça, et que là maintenant je viens avec la question d sentiments [...] Tu vois dans le premier débat j'aurais dit mais c'est ta famille qui t inculquée ce sentiment, tu vois une forme d'accusation presque, je l'avais dit d'ailleur J'avais dit mais qui pense ça, c'est pas toi. Et ça je le sais qu'il fallait pas la poser par qu'il fallait que je pose la question pour que la gamine se rende compte que c'est u choix enfin qu'elle est embrigadée malgré elle, mais jamais je le disais comme ça, qu'elle prenne conscience, juste ça après elle fait ce qu'elle veut [...] c'est u questionnement sans jugement qui ne euh qui n'a pas d'intention. Alors, il y a bien un intention, elle est là, mais qui ne doit pas être perçue comme une intention de fai changer les choses, tu vois enfin je ne sais pas trop c'est vraiment un appel à son prop vécu et comment elle analyse son vécu. Moi j'appelle en fait analyse un peu ton prop vécu et je enfin je souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence ma qu'il ne se sente pas non plus obliger de penser comme moi ou nous		
Ch 455 : Oui oui			
E 456 : C'est un jugement d'analyse de son être			
Ch 457 : Je veux ton avis sur ton choix mais a priori je n'ai p d'avis sur ton choix			
E 458 : Oui c'est ça			

Ch 459 : Je voudrais bien qu'on les nomme ces questions vois			
E 460 : Oui alors, elles sont dérangeantes, c'est ce qu'on a d avant mais sans jugement			
37.41 Ch 461 : Oui en fait dérangeante et autorisante			
E 462 : Ah oui pourquoi pas parce qu'elle ne doit jamais s sentir attaquée ou dans un carcan de pensée c'est ça ?			
Ch 463 : Oui c'est ça			

39.17 E 464 : Alors **il y a quelque chose aussi que j'ai fa consciemment**. **Il y en a un qui n'a jamais parlé pourtant lo de la 1ère séance il a participé, il avait plein de choses à di et là absolument rien. Tu vois c'est lui là**. **Mais lui il éta hors de question que je lui demande quoique ce soit. Alor qu'en cours, jamais j'aurais accepté qu'il passe une heure ne rien dire du tout. Je lui aurais dit clairement, et toi tu e penses quoi**. Pour moi là **j'ai senti qu'il fallait le laiss prendre la parole ou pas. Parce que là je pense que l'aurais vraiment dérangé. Parce que ce gamin il est peu être en train de se poser plein de question sur lui-même, que là je faisais un boulot dégueulasse de rentrer dans so intimité**	il y a quelque chose aussi qu j'ai fait consciemment […] . Ma lui il était hors de question qu je lui demande quoique ce soit.	Il y en a un qui n'a jama parlé pourtant lors de 1ère séance il a participé, avait plein de choses à di et là absolument rien. T vois c'est lui là [...] Alor qu'en cours, jamais j'aura accepté qu'il passe un heure à ne rien dire du tou Je lui aurais dit clairemen et toi tu en penses quoi [. j'ai senti qu'il fallait le laiss prendre la parole ou pa Parce que là je pense que l'aurais vraiment dérang Parce que ce gamin il e peut-être en train de poser plein de question s lui-même	là je faisais un boul dégueulasse de rentrer da son intimité
Ch 465 : C'est marrant parce que là tu as dis j'y vais pas alo que pour d'autres tac, la question directe			

E 466 : Oui mais pour moi, **et pour les autres, à aucu moment j'ai eu ce sentiment mais là pour Anthony je l' vraiment consciemment laissé tranquille ce gamin**. Et il e étonnant ce gamin parce qu'il est resté jusqu'au bout rang toutes les tables et chaises. Que s'il s'était vraiment ennuyé en mourir il serait tout de suite parti à la sonnerie. On n'a pa idée de rester encore plus longtemps dans un contexte où c a attendu la fin du cours avec impatience. Donc il m'étonn ce gamin, vraiment.	et pour les autres, à aucu moment j'ai eu ce sentime mais là pour Anthony je l' vraiment consciemment lais tranquille ce gamin		
Ch 467 : Donc il s'est passé un truc alors			
Unité d'analyse :	il y a quelque chose aussi que j'ai fait consciemment. Il y en a un qui n'a jamais par pourtant lors de la 1ère séance il a participé, il avait plein de choses à dire et absolument rien. Tu vois c'est lui là. Mais lui il était hors de question que je lui demand quoique ce soit. Alors, qu'en cours, jamais j'aurais accepté qu'il passe une heure à n rien dire du tout. Je lui aurais dit clairement, et toi tu en penses quoi. Pour moi là j' senti qu'il fallait le laisser prendre la parole ou pas. Parce que là je pense que je l'aura vraiment dérangé. Parce que ce gamin il est peut-être en train de se poser plein d question sur lui-même, et que là je faisais un boulot dégueulasse de rentrer dans so intimité [...] et pour les autres, à aucun moment j'ai eu ce sentiment mais là po Anthony je l'ai vraiment consciemment laissé tranquille ce gamin		
E 468 : Oui parce que si c'est quelque chose qui l'avait heur il serait sorti direct			
Ch 469 : Alors juste pour continuer alors il y avait encore c extrait [visionnage]			

43.22 E 470 : **Là c'est comment oui j'essaye de lui fai comprendre comment on construit des savoirs. Et là aus j'ai vachement fait attention. Ca se voit pas parce que j tout de suite coupé enfin je me suis freiné sur ma questio tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient » là j' fait super attention à la manière dont j'ai posé la questio sans jugement. Tu vois j'aurais pu lui dire : « Ah bon, ch les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulman vraiment? ahh ben alors prouve le »** tu vois	Là c'est comment oui j'essaye d lui faire comprendre comme on construit des savoirs. Et aussi, j'ai vachement fa attention. Ca se voit pas par que jai tout de suite coupé enf je me suis freiné sur ma questio tu vois : « Mais comment tu sa ça ? D'où ça vient » là j'ai fa super attention à la maniè dont j'ai posé la question sa jugement		Tu vois j'aurais pu lui dire « Ah bon, chez les chrétie il y a plus de gays que ch les musulmans, vraimen ahh ben alors prouve le »
Ch 471 : Donc là tu as un objectif que tu peux avoir da d'autres cours c'est de l'apprendre à se défaire d'une pens dogmatique			

E 472 : Oui surtout un truc pareil. **Alors je suis peut-êt contradictoire à laisser passer des choses importantes mais alors ça non. Ca ça n'est absolument pas possible, n'est pas pensable parce que c'est la base de to raisonnement. Donc ça je laisse pas passer et je l'interro alors là sans hésitation. C'est pas pensable parce que po la formation morale c'est pas bien en ce sens où tu ne pe pas laisser croire que parce qu'on est dans un pays chrétie surtout pour sa formation morale à elle et de citoyenne, ne peux pas lui laisser le loisir de s'arrêter sur : " Allez b oui, les chrétiens sont comme ça. En fait, je pense que e pensent comme ça. Tu ne vas pas devenir comme c chrétiens", là il pourrait y avoir ce type de raisonnement** là **il faut l'apprendre à raisonner**	Donc ça je laisse pas passer et l'interroge alors là sa hésitation	Alors je suis peut-êt contradictoire à laiss passer des chos importantes ok mais alors non. Ca ça n'est absolume pas possible, ce n'est p pensable parce que c'est base de tout raisonneme [...] C'est pas pensable par que pour la formati morale c'est pas bien en sens où tu ne peux p laisser croire que par qu'on est dans un pa chrétien, surtout pour formation morale à elle de citoyenne, tu ne pe pas lui laisser le loisir s'arrêter sur : " Allez b oui, les chrétiens so comme ça. En fait, je pen que eux pensent comme ç Tu ne vas pas dever comme ces chrétiens", là pourrait y avoir ce type raisonnement	il faut l'apprendre raisonner
Ch 473 : Et donc ta question porte là-dessus parce que			

veux que			
E 474 : Ben qu'elle me dise d'où vient ce raisonnement, cet connaissance après je ne sais plus ce qu'elle a c [visionnage]. Tu vois e n'est pas moi qui lui ai répondu			
45.06 Ch 475 : Oui c'est ça ce qui est fort, ça vient d'autr élèves et la suite [visionnage]			
Unité d'analyse :	Là c'est comment oui j'essaye de lui faire comprendre comment on construit d savoirs. Et là aussi, j'ai vachement fait attention. Ca se voit pas parce que jai tout de sui coupé enfin je me suis freiné sur ma question tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'o ça vient » là j'ai fait super attention à la manière dont j'ai posé la question sa jugement. Tu vois j'aurais pu lui dire : « Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays qu chez les musulmans, vraiment? ahh ben alors prouve le » [...] Alors je suis peut-êt contradictoire à laisser passer des choses importantes ok mais alors ça non. Ca ça n'e absolument pas possible, ce n'est pas pensable parce que c'est la base de to raisonnement. Donc ça je laisse pas passer et je l'interroge alors là sans hésitation. C'e pas pensable parce que pour la formation morale c'est pas bien en ce sens où tu ne peu pas laisser croire que parce qu'on est dans un pays chrétien, surtout pour sa formatio morale à elle et de citoyenne, tu ne peux pas lui laisser le loisir de s'arrêter sur : " All ben oui, les chrétiens sont comme ça. En fait, je pense que eux pensent comme ça. Tu n vas pas devenir comme ces chrétiens", là il pourrait y avoir ce type de raisonnement et il faut l'apprendre à raisonner		
E 476 : Oui c'est génial c'est plus porteur quand ça vie d'autres élèves que de moi			

Ch 477 : Et donc pour la prochaine fois, le débriefe avec l élèves, tu le vois comment, parce que là il y a eu plein c choses			
E 478 : Ben je ne peux pas tout traiter, si non je n'y arriver pas, puis il reste encore deux ans au lycée donc			
Ch 479 : Ben oui, donc tu acceptes l'idée de ne pas tout trair			
E 480 : Alors, je me dis qu'il faut que je reste cohérente. Je r peux pas aujourd'hui tout laisser dire, dans un espr d'ouvertue et les aligner la prochaine fois. Je ne peux alors si on c'était filmé je pourrais faire des arrêts sur image débriefer avec eux mais sans donner des normes toute faites. A mon avis ce qu'ils ont retenu c'est quelque chos qui fait écho pour eux en termes de valeurs si non, c'e passé enfin je crois. Ce que l'un a retenu il y a des chanc que l'autre n'a pas retenu la même chose			
Ch 481 : D'accord alors le petit morceau encore là c'est suite en fait [visionnage]			
E 482 : Ouais là je suis contente regarde j'acquiesce, oui el avance, elle est capable d'accepter désormais l'idée que d homosexuels musulmans pouvaient exister mais qu'ils cachent			
Ch 483 : C'est une avancée			

50.42 E 484 : Ah oui, c'est incroyable et je pense que ça bousculée parce que c'est elle qui le dit, ce n'est pas rien en plus c'est elle qui me dit on va refaire un débat comme madame, bon c'est peut-être un éveil de conscience dans communauté. Ca commence comme ça			
Ch 485 : Et la suite là [visionnage]			
E 486 : Oui ça rejoint ce qu'on a dit avant, très claireme puis tu vois pour revenir sur ce qu'on disait avant, **moi je se que je suis en train d'avancer vers cette idée qu'êt homosexuel c'est pas un choix mais eux ne le savent p encore. Mais c'est mon fil, il traverse tout le débat et sa jamais le laisser transparaître pour éviter de cliver par que je sais que ce n'est pas formateur une telle approche, le sais, ce n'est pas comme ça qu'on arrivera à former développement moral**	moi je sens que je suis en tra d'avancer vers cette idée qu'êt homosexuel c'est pas un cho mais eux ne le savent pas encor	Mais c'est mon fil, il traver tout le débat et sans jama le laisser transparaître [parce que je sais que n'est pas formateur u telle approche, je le sais, n'est pas comme ça qu'o arrivera à former développement moral	pour éviter de cliver
Ch 487 : Ils ne le sentent pas?			
E 488 : Enfin, je sais pas s'ils ne le sentent pas, mais je pens **Tu vois lui c'est la valeur famille, elle la valeur religion, lui valeur tradition, tu vois voilà, je vois leurs valeurs et je l mets devant leurs contradictions en fait**		Tu vois lui c'est la vale famille, elle la vale religion, lui la vale tradition, tu vois voilà, vois leurs valeurs et je l mets devant leu contradictions en fait	
Ch 489 : Oui les dés sont jetés, ce n'est pas mon point de v			

c'est le vôtre			
E 490 : Oui et ben quand je leur dis ben oui il y en a qui s font frapper donc quand même eux ils sont tous en train d dire il n'y a pas de problème ben là ils voient bien et **puis l traces du premier débat étaient encore là tu vois. Là aussi y avait un consensus, tout le long d'ailleurs tu vois alors d coup j'avais prévu aussi des arguments pour casser cet forme de consensus général tu vois, j'ai même eu très peu** tu vois. J'avais très peur que ça se reproduise en me disa ben s'ils sont tous d'accord on va se regarder dans le blan des yeux comme la première fois et ça franchement ça ne fa avancer personne. **Pour moi, il était hors de question d revivre ça**		puis les traces du premi débat étaient encore là vois. Là aussi il y avait u consensus, tout le lon d'ailleurs tu vois alors d coup j'avais prévu aussi d arguments pour casser cet forme de consensus génér tu vois, j'ai même eu tr peur	Pour moi, il était hors d question de revivre ça
Ch 491 : Ben oui il y avait un consensus sur les violenc ordinaires et la il pouvait y avoir un consensus sur l homosexuels au fond chacun fait ce qu'il veut			
E 492 : Et sauf que là c'est pas vrai. Parce qu'il y a la famille, religion l'interdit c'est pour ça que c'est le choix qui e déterminant enfin pour moi, moi aussi ça fait écho p rapport à ce que moi j'ai vécu en pensant que c'est un choi je l'ai longtemps cru mais c'est une question d'éducation.			

Unité d'analyse :	moi je sens que je suis en train d'avancer vers cette idée qu'être homosexuel c'est pas u choix mais eux ne le savent pas encore. Mais c'est mon fil, il traverse tout le débat sans jamais le laisser transparaître pour éviter de cliver parce que je sais que ce n'est p formateur une telle approche, je le sais, ce n'est pas comme ça qu'on arrivera à form au développement moral [...] Tu vois lui c'est la valeur famille, elle la valeur religion, lui valeur tradition, tu vois voilà, je vois leurs valeurs et je les mets devant leu contradictions en fait [...] puis les traces du premier débat étaient encore là tu vois. aussi il y avait un consensus, tout le long d'ailleurs tu vois alors du coup j'avais pré aussi des arguments pour casser cette forme de consensus général tu vois, j'ai même e très peur tu vois. J'avais très peur que ça se reproduise en me disant ben s'ils sont to d'accord on va se regarder dans le blanc des yeux comme la première fois et franchement ça ne fait avancer personne. Pour moi, il était hors de question de reviv ça		
00.36 Ch 493 : Ca a joué aussi dans le débat			
E 494 : Oui je ne suis pas insensible à ce thème. Alors nous leur âge on nous en parlait même pas d'ailleurs on ne sava même pas si ça existait en fait. Mais c'est un sujet sensible, ma rappelle dans la voiture avec mes enfants il y avait u émission sur France Inter sur les homosexuels. Je te jure qu j'étais en train de me dire faut que je coupe le truc [rire]. N mais tu vois, donc je suis aussi moi une personne, alors oui suis une prof aussi oui mes ça va, je suis une personne av une histoire, avec des ressentis, des sentiments. Mes am bref, je suis très proche d'homosexuels donc voilà j'ai u parcours par rapport à ça et en plus je suis très ouverte p rapport à ça. Parce que j'ai des copains homosexuels qui av qui on est très ouvert			

Ch 495 : Donc ça c'est bien présent			
E 496 : Mais j'ai des enfants et si l'un ou l'aute me disait sais très bien que j'aurais un temps d'accceptation parce qu il faut arrêter le délire. On en a parlé avec mes enfants alo ma fille me dit mais pourquoi mais pour les autres. Po expliquer à maman etc donc je les comprends. C'est pas d ennemis là ce ne sont pas des intégristes c'est enfin comprends ce qu'ils disent. Et puis en même temps je me d de quel droit, parce que j'avance aussi en fait dans ma façc de penser en tant qu'adulte. De quel droit je vais juger d gens qui sont religieux, dans l'intime. Mais après on pe aussi les faire avancer et c'est pas en les rejetants ou en l stigmatisants et en leur disant c'est pas bien la France e laïque, la laïcité et tout ça			
Ch 497 : C'est ça			
E 498 : Donc je les laisse s'exprimer et je comprends tout et ce n'est pas en disant je suis charlie que ça marche et e combattant le je ne suis peut-être pas charlie qu'on arivera faire avec l'EMC une entente une tolérance. Et donc c'e bien parce que j'ai ce vécu que j'adopte ça et que je su tolérante			
Ch 499 : Et là on est pleinement là dedans alors po terminer j'avais juste encore une petite question quand tu parlé de l'imam musulman [rire] [visionnage]			

7.39 E 500 : Ah ouais ça, punaise. **Là je me rappelle très bie dans ma tête j'étais en train de me dire punaise ma l'association là dont l'imam est gay, ils savent très bien to ça. Ils l'ont aussi lu le Coran et là lui là qui dit ben dans Coran il faut qu'un homme soit avec une femme po procréer parce qu'on a encore jamais vu qu'au 7ème siècle u homme puisse aller avec un homme et une femme avec ur femme et fare la GPA tu vois mais ça je ne voulais p rentrer là dedans, j'ai préféré rien dire**	Là je me rappelle très bien, da ma tête j'étais en train de n dire punaise mais l'association dont l'imam est gay, ils save très bien tout ça. Ils l'ont aussi le Coran et là lui là qui dit be dans le Coran il faut qu'u homme soit avec une femm pour procréer parce qu'on encore jamais vu qu'au 7èm siècle un homme puisse all avec un homme et une femm avec une femme et fare la GF tu vois mais ça je ne voulais p rentrer là dedans		j'ai préféré rien dire
Ch 501 : Parce que			
E 502 : Parce que **ça aurait peut-être été agressif et puis ne sais pas j'aurais ramené à autre chose tu vois. J'ai pas d grand-chose de connaissances pour contrecarrer po expliquer**		et puis je ne sais p j'aurais ramené à aut chose tu vois. J'ai pas d grand-chose d connaissances po contrecarrer pour explique	ça aurait peut-être é agressif
Ch 503 : Non d'ailleurs on va écouter là ta répon [visionnage] voilà c'est passé en fait t'as rien dit			

E 504 : Oui			
Ch 505 : Mais qu'est-ce que tu enfin là			
E 506 : Ben si non **si je lui répondais je lui aurais dit ben no tu te trompes. Et alors je serais retombé dans la façon do j'avais agi les autres fois en disant ben non un musulma c'est ça. Puis moi j'ai pas à dire, je ne suis pas musulmane ils le savent très bien en gros**. **Et alors on retomberait da mais qui je suis, dis comme ça c'est pour ça que je pren beaucoup de précautions c'est un Imam il a fait des étud de théologie tu vois j'ai été très précautionneuse. Moi j'e connais pas donc voilà, c'est pas moi qui vais vo apprendre votre religion** attention parce que là ça veut di quoi. Et puis du coup je laisse, je laisse parce que j'aura peut-être eu un blanc là tu vois, mais elle a pris la paro donc ça m'arrangeait bien [rire].		si je lui répondais je l aurais dit ben non, tu trompes. Et alors je sera retombé dans la façon do j'avais agi les autres fois disant ben non musulman c'est ça. Puis m j'ai pas à dire, je ne suis p musulmane et ils le save très bien en gros	Et alors on retomberait da mais qui je suis, dis comm ça c'est pour ça que prends beaucoup précautions c'est un Imam a fait des études théologie tu vois j'ai été tr précautionneuse. Moi j'e connais pas donc voilà, c'e pas moi qui vais vo apprendre votre religion
Ch 507 : Oui d'accord			
Unité d'analyse :	Là je me rappelle très bien, dans ma tête j'étais en train de me dire punaise ma l'association là dont l'imam est gay, ils savent très bien tout ça. Ils l'ont aussi lu le Cora et là lui là qui dit ben dans le Coran il faut qu'un homme soit avec une femme po procréer parce qu'on a encore jamais vu qu'au 7ème siècle un homme puisse aller av un homme et une femme avec une femme et fare la GPA tu vois mais ça je ne voulais p rentrer là dedans, j'ai préféré rien dire [...] ça aurait peut-être été agressif et puis je sais pas j'aurais ramené à autre chose tu vois. J'ai pas dit grand-chose de connaissanc pour contrecarrer pour expliquer [...] si je lui répondais je lui aurais dit ben non, tu trompes. Et alors je serais retombé dans la façon dont j'avais agi les autres fois en disa ben non un musulman c'est ça. Puis moi j'ai pas à dire, je ne suis pas musulmane et ils		

	savent très bien en gros. Et alors on retomberait dans mais qui je suis, dis comme ça c'e pour ça que je prends beaucoup de précautions c'est un Imam il a fait des études d théologie tu vois j'ai été très précautionneuse. Moi j'en connais pas donc voilà, c'est pa moi qui vais vous apprendre votre religion		
9.28 E 508 : Mais il m'a dérangé le gamin là tu vois c'est même qu'avec le sentiment amoureux là à 6 mois, il n'a pa parlé pendant quarante minutes et là tac il sort des trucs d je me dis ouais d'accord. Mais c'est juste ce qu'il dit dans sens où c'est lui qui le pense sauf que maintenant relis Coran quoi			
Ch 509 : Oui en fait tu t'es pas autorisée parce que si tu ava été de confession musulmane tu aurais pu			
E 510 : Oui, puis j'avais pas la connaissance non plus pour l dire ben voilà regarde en page tant et tant tu vois. J'avais connaissance indirecte parce que c'est écrit dans un site qu moi j'arrive avec mes gros sabots euh ouais c'est ça.			
Ch 511 : C'est quand même un moment particulier ce tru Parce que là je me disais là ils sont en train de te déstabilis mais non en fait, pas plus que ça ?			

E 512 : Là oui là j'ai mis mon égo de côté enfin je l'avais m tout le temps parce que je sais que les musulmans l'homosexualité c'est pas possible. Sauf que là, ce que j' vécu avec eux. Et quand j'avais participé à une séance av l'association SOS homophobhie l'année dernière donc il y un couple homosexuel qui vient expliquer mais il fallait vo les gamins l'horreur parce que je me dis non			
Ch 513 : Pourquoi l'horreur ?			
E 514 : Parce que les gamins déjà ils n'ont pas ouverts bouche, puis après ils bougent dans tous les sens, puis apr ça puis après ça. Et toi tu passes ton temps à les engueule c'est foutu c'st même pas la peine			
Ch 515 : Et pourquoi			
E 516 : Parce que c'est pas possible c'est encore ces franç qui viennent là, faudrait qu'un musulman vienne et encore diraient t'es pas un vrai musulman			
Ch 517 : Oui y a ça aussi			
E 518 : C'est un sujet difficile, très clivant mais cela ne m faisait pas spécialement peur tu vois ils disent des trucs bien moi je dis ben j'ai vu que et je cite l'exemple c'est tou Là, c'ets lisse on ne peut pas réagir négativement du moi envers moi. Je dis enfin j'énonce un fait et voilà. Donc c'éta un peu, je les relance quoi			

Ch 519 : Ouais c'est ça			
E 520 : Et je ne cherche pas à les convaincre. En fait je le raconte la vie d'un gars et lui il se dit Imam alors j'ai ri quar l'autre il a dit son truc, je les racontais chez moi mais c'e énorme [rire]			
Ch 521 : Oui parce que tu aurais pu te fâcher et dire ben vo ne me faites pas confiance où quoi			
E 522 : C'est ça, pas du tout			
Ch 523 : Et puis dernière question, après je vais te laisser tes activités, alors tu disais l'autre jour que cette expérien là qu'on mène ensemble impact aussi tes activités formatrice, on avait pas le temps de terminer la discussion			

13.31 E 524 : Ah oui exact. Alors, j'ai déjà été formatri devant adulte, puis je fais du théâtre donc la masse ça ne m pose pas de problème. Ce qui me pose problème c'est m légitimité c'est-à-dire que je pense toujours la question d savoirs, de ce que je vaux enfin bref bla bla bla. Donc j'ai dé été formatrice donc c'était blindé, tac tac tac et j'étais av ma stagiaire que j'avais formé avant donc elle était avec m et elle avait le même caractère, je te raconte pas [rire]. Do du coup on était les deux et les gens ont vachement appréci Mais moi ça m'a stressé à mort c'était très très descendant eux ils voient pas parce que je jous tu vois, et là la dernièr formation où on s'st vu à l'ESPE là, tu sais quand je su intervenu avec N. , tu vois alors N. tout peut lui arriver tu vo ce que je veux dire [rire] et là je me suis dis avec N. ça va êt tranquille mais l'après-midi je me suis retrouvée toute seul parce qu'il devait intervenir je sais plus trop où. Donc je pas d'une posture où je pouvais fanfaronner allez ça va bien passer puisque je suis avec N. donc tranquille, tout va coule il saura dire les choses comme il sait le faire. Mais do l'après-midi, toute seule face aux deux groupes. Bon et j' adopté la posture de voilà, je vous montre. Vous savez je n' pas inventé la poudre, ce n'est pas révolutionnaire, ce que fais je suis sûr que vous faites. Je vais vous expliquer alors a créé ça parce qu'on avait tel et tel problème et besoins vois donc je suis parti du début, voilà. Quels sont nos besoi pour faire ça, puis je leur ai dit que j'ai testé ça mais peu être que l'année prochaine je ferais autrement et puis j'ai p des engagements aussi. Tu vois, j'ai dit aux collègues que là maîtrise du passé de l'imparfait que là les élèves qui			

maitrisent pas je trouve cela inadmissible. J'ai pris d positions puis en même temps j'ai dit bon, et vous. Et vo vous faites quoi ? Vous en pensez quoi ? Moi je fais ça ma peut-être que ben vous vous faites quoi. Puis vous en pens quoi de ce que je fais. Et là un moment donné, alors tu vois étaient en groupe alors à un moment ils s'interpèlent do entre eux tu vois, sans que je me sente à intervenir. M j'étais là pour relancer quand il fallait relancer les choses			
Ch 525 : C'est exactement ce que tu as fais là			

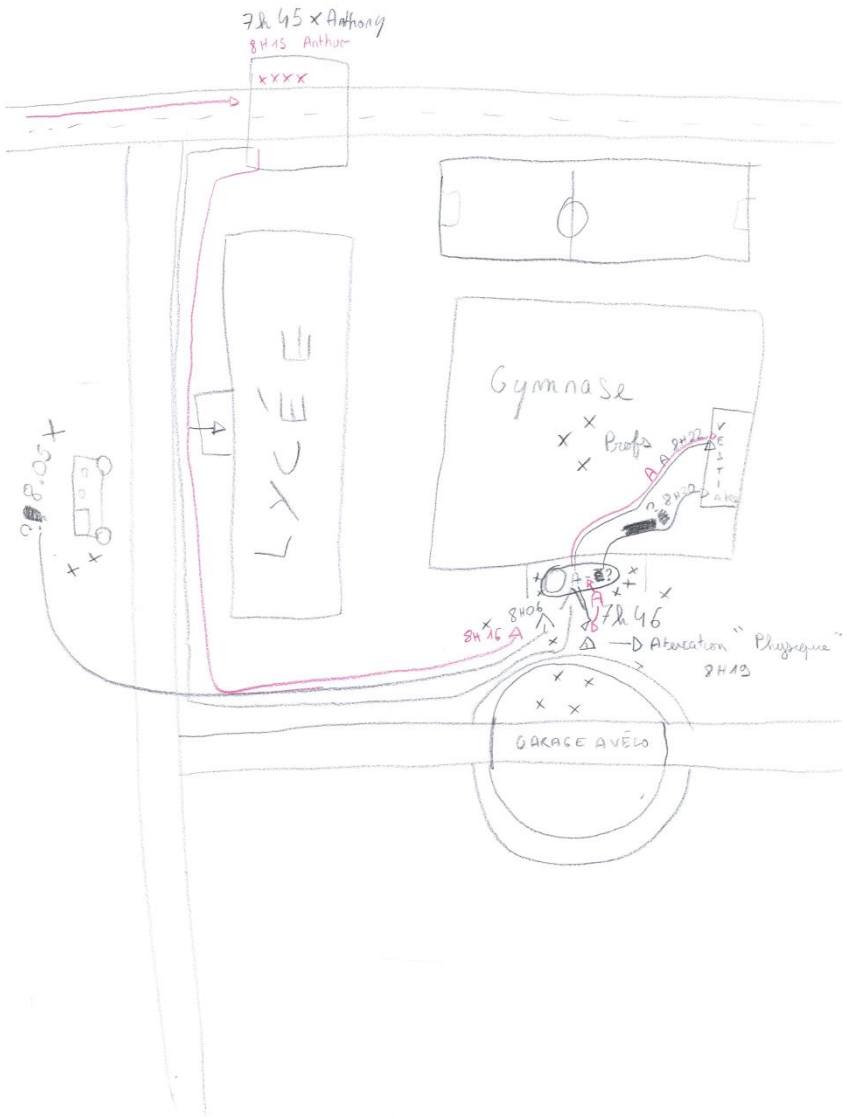
E 526 : Exactement, c'est une posture de lâcher prise, tu vo Cette posture eratique là, avec cette volonté de transmett des savoirs et qui me donne une place tu vois, un peu comm ça parce que c'est la seule posture qui me permet de m protéger tu vois contre des attaques où je ne sais pas qu ben je commence à lâcher prise. En fait, je commence lâcher prise parce que, ben ç a à voir avec les valeurs, je va quelque chose tu vois. Mon expérience, mes connaissanc ma capacité de me remettre en cause et qui fait avancer et que je fais je vous le montre. Et peut-être que ce que je fa vous allez le critiquer mais c'est pas grave parce que cela fa avancer. J'en suis là et ce qu'on fait là ensemble ça m'a aid tu vois.			
Ch 527 : Oui on peut le mettre en lien avec les deux débats			
E 528 : Oui c'est ça, là je laisse venir plus tu vois je me cach pas derrière les savoirs et là dans le débat c'est la mêm chose. Tu vois là, quand les deux groupes sont partis be autant au début ils étaient un peu crispés autant à la fin là sentais que la tension était retombé. Ils sont venus me vo on a discuté enfin tu vois. C'est surtout quand j'ai commen à dire et vous ? Qu'est-ce que vous faites et avez à dire, h ben là ça part			
Ch 529 : Oui c'est ça, une histoire de rencontre en fait			

E 530 : Oui, il y a de la rencontre, c'est tout à fait ça quand leur dis « et vous ? » alors que si j'expose mes savoirs pendant 3 heures ben après c'est bien je ferme mon cartab et je rentre et il ne s'est rien passé enfin pour eux parce moi je suis content. Mais qand je discute avec eux, quand me montrent ceux qu'ils font et je me situe à leur niveau be là il y a une rencontre			
Ch 531 : D'accord donc il y a, si je résume, le travail qu'on fa ensemble mais aussi ton expérience de vie, tout cela se mê et fait que tu avances comme ça là			
E 532 : Ben oui			
Ch 533 : Et du côté des savoirs à transmettre comme tu l' souvent évoqué lors de la première autoconf, tu y as un renoncé en définitive tu sas on en avait un peu parlé là av ta fiche de prép tu sais ?			

E 534 : Oui, alors, je n'ai pas eu le sentiment de renoncer a savoir mais d'évoluer pour me dégager du savoir préparé p le prof là je parle et m'ouvrir aux paroles des élèves. M préférence était de mettre les élèves comme seuls acteurs d débat donc comme je te l'avais dis, ma feuille de prép éta inutile. En fait, ma préférence maintenant par rapport à m choix antérieurs de toujours avoir une feuille et une table be je trouve que cette prép est obligatoire et qu'elle va m servir pour préparer le retour du débat. Elle sera sans dou transformée car la nouvelle prep comportera les apports d élèves, les valeurs dégagées, les mots et donc savoirs mis e perspective avec mes recherches et mes analyses de situation concernant l'homophobie.			
Ch 535 : Ok c'est clair tout cela, alors je te remercie pour c appports			
E 536 : Non c'est moi vraiment			

Annexe 18 : Noé, débat 2 - Croquis de la situation de départ

Début 2


7h 45 x Anthony
8H15 Arthur
xxxx
LYCEE
Gymnase
Profs
8H06
8H15
7h 46
Attestation "Physique"
8H13
GARAGE A VÉLO

Annexe 19 : Noé, débat 2 - Fiche de préparation de l'ACS 2

Timing	Repères	
0 à 1.55	Introduction prof. Synthèse sur la notion d'insulte. L'insulte vise à offens Des mots que les élèves utilisent dans un contexte c'est une insulte et dans autre pas un problème. On peut être l'auteur d'une insulte sans avoir l'intention d'insulter. Celui q la reçoit peut s'offenser. La réception de l'insulte peut être plus grave que son intention. Pour les autres situations on pourra faire des croisements	Recontextualisation du P. qui s'approprie le po de vue des élèves ? Propose de faire des croisements entre l situations ? Ce ne sera pas le cas ??? A vérifier
1.56 à 5.50	Anthony fait le croquis et explicite la situation. Il se fait appeler « pak pak devant une fille qu'il aimait bien par un de ses copains. Il va s'isoler avec s camarade (Arthur), lui expliquer et lui met une claque pour qu'il compren qu'il a été humiliant.	
5.50 à 6.33	Prof demande l'heure de l'incident ? Pose la question sur l'intention d'Arth La force de la claque	Motif ? Prof participe à l'échange comme l élèves ?
6.21 à 7.14	Prof dit : « Es-ce que Arthur avait l'intention de vous humilier, de vo rabaisser » ?	Pour chercher quoi ?
7.14	Arthur : « La fille a rigolé ? »… « Pak Pak ce n'est pas trop valorisant Anthony. Prof « y'a eu un malaise ».	
8.01	P : « Quand vous avez demandé à [puis silence] ?	Prof excédé ? Gestion de classe ?
8.37	Yacoupe : « La fille est partie ? » P : « Vous avez mis une claque où vo avez dit quelque chose »	
9.13	P : « Il n'a jamais dit que c'était au lycée. Il a dit que c'était dans un li	Les élèves sont préoccupés par la recherche

	autre ».	lieu de la situation
9.40	Prof lance le débat : « Est-ce que vous voulez réagir ? » « Est-ce que vo comprenez la réaction d'Antony ? » Les élèves « oh oui »	Intention ? Un silence apparaît. Consensus global = pb ?
10.12	Yacoupe est d'accord pour le caractère insultant. « Yacoupe, ça ne se f pas » Mehdi aussi ça ne se fait pas P : « Qu'est-ce qui est insultant là dedans ? ». Prof synthétise : « L'insulte naît d'un contexte bien particulier, si Pak P avait été dit dans un autre contexte cela n'aurait rien fait, j'ai l'impressi qu'il faut un enjeu derrière en fait»	Mehdi et Yacoupe : « Ca ne se fait pas » Pourqu il ne creuse pas ? C'est la définition des élèves ! P interprète.
11.15	P : « Mais le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant », Anthony C'est un peu rabaissant ». P : « Est-ce que le terme de Pak Pak dans un au contexte ». Anthony : « Dans ce contexte ça fait pas sens de dire ça, ca n'e pas le moment ». P : « Est-ce que le terme Pak Pak dans un autre contexte a aussi ce connotation dégradante ? » Anthony dit oui, d'autres non = pas de débats ? Mehdi « s'ils auraient des blagues sur les origines cela aurait été marrant »	Hésitations, large blanc mais aussi tempori plus ? Avec des silences volontaires ? Recad « Younes ». / Reprend Younes, énervé ? Certains disent « non » d'autres « oui » **pas débat**
12.08 à	P : « Lors de notre première rencontre … j'ai cru comprendre que le ter même de Pak Pak c'était plus dégradant qu'une autre origine » 12.40 : On peut s'écouter un peu ?	Oriente sur quoi ? Elèves disent « c'est com arabe » « ou chinois ». Prof « Ah oui d'accor **pas de débat**
12.48	Anthony : « Pakistanais c'est une origine surtout pas très classe ». Alia « c'est raciste ça, si c'est raciste » 13.08 : Le ton monte « SVP, on p écouter ». « Alia, pourquoi vous dites que c'est raciste ». 13.28 Anthon « Les pakistanais c'est ceux qui vendent des tours eiffel à Paris »	Alia dit : « Ca c'est raciste, ça c'est raciste ». Pr excédé ? Prof calme tout le monde « alors on peut écou svp ohh » Ne lâche pas prise **Calme Medhi** « c'est sûrement très intéressa mais dites les choses pour tout le monde »
14.15	Anthony « Oui mais je ne suis pas Pakistanais c'est saoulant, parce que je suis pas Pakistanais, au bout d'un moment c'est énervant »	Interroge la question identitaire

14.50	« Je reviens sur l'idée de racisme, d'accord, vous considérez que c'est racisme parce qu'une origine est dévalorisée c'est ça ? » Aliah : « Ou Calvine « oui c'est une sorte de racisme » silence « est-ce que c'est ça racisme » Un élève dit « C'est une sorte de racisme »	Silence voulu ? Pas de relance
15.20	P : « Attention racisme et discrimination, il faut choisir », Yacoupe : « Il y un allemand et un pakistanais, c'est comme dire que l'A peut être fière de mais pas le P, c'est pas normal »	Savoirs = Différence entre racisme/discriminatio
15.52	Calvine : « Tu la connaissais bien la fille ou pas ? si tu la connaissais pas bi cela veut dire que c'est normal »	
16.36	P : « Pour revenir sur racisme et discrimination » P : « Aliah, je m'appuie sur ce que vous avez dit d'accord »… « vous pens que les origines sont dévalorisées » « Qu'est-ce que vous appelez roumains »	Rapport aux savoirs. Apports sur les « races ». notion de race c'était une pseudo science…. Fa du cours !
18.18 à 19.35	P : « Comment vous réagissez à ça Tom » ? .. « Est-ce que l'association ent rom et roumains ça vous fait quelque chose ? » S'adresse à Tom : « **Est-que vous êtes touchés quand on dit ça « rom et roumain»**	Interroge directement Tom pour ses origin roumaines. Cherche quelque chose ?
19.36	P : « C'est une dame qui….rappelez-nous …est-ce que c'est du racisme ? **certaines disent Oui et d'autres non …** P : « vus trouvez pas qu'il y a quand même une hiérarchie des origines Mehdi parle des marocains… prof parle de la hiérarchie du mépris dans sociétés coloniales »	P revient sur l'histoire d'Aliah (mère qui a insu une autre femme arabe). **Ne lance pas le déb entre ceux qui disent oui et d'autres non** Rapport aux savoirs ce qu'est la hiérarchie mépris = **cours**
21.30 à 22.16	P : « Je reviens sur ces gitans, quand vous adoptez des discours contre gitans vous êtes dans le discours de mépris social… c'est une forme racisme et de discrimination…. Quelqu'un veut réagir »	P = **leçon de moral ?** Valeur forte.
22.17	P : « La claque c'était une bonne solution ça ? »	Ne prolonge pas l'histoire d'Aliah alors qu'il y

	« Comment vous réagissez dans ce type de situation ». 22.30 Donne la parc à Aliah. P : « il va falloir passer par une tierce personne » Aliah : « Pardon »	**des valeurs familiales en jeu** ?
23.19 à 26.43	P : « Au lycée, il y a d'autres moyens de prévenir la violence ? ». « La v scolaire ça ne marche pas, ca ne sert à rien » Evoque le Règlement intérieur Mehdi : « Si on a déjà des problèmes avec nous ils nous aiderons pas » « ah oui je vois » P : « Alors Calvine, pourquoi vous dites cela ne sert à rien ? »… « Est-ce q le ou la cpe peut être un interlocuteur crédible ? » Yacoupe : « La chose va se passer, la vie scolaire le dit au CPE puis le c appelle le parent »…P : « Faut-il quand même le mettre dans le RI ? » Oui	Evoque la médiation au niveau lycée Pas de questionnement sur les normes ? N'est pas loyal avec la vie scolaire ? P s'adresse frontalement à Calvine. Pas de débat sur l'intérêt de la Loi
26.38	P : « Quelle peut être la conséquence ou les conséquences au-delà d'u altercation pour insulte » ? « et est-ce que tous les problèmes se règlent » Yacoupe, si c'est un proche ce n'est pas un problème si c'est un inconnu c'e autre chose » « Et est-ce qu'à un moment on peut considérer que le conflit est réglé ? »	**Que cherche le prof ?** Opposition de système de valeurs Cherche à épingler une valeur ?
27.22 à 28.53	Mehdi : « Oui mais faudrait savoir pourquoi il a fait cela » P : « Oui alors attendez... » P : « Ben justement, est-ce qu'il y aurait pas quelque chose s lequel on pourrait réfléchir ?» Yacoupe : « Y en a qui parle et d'autres c'e des pulsions ». 28.22 P : « Alors, concentrons-nous un moment là-dessus, s les situations sur lesquelles on ne peut plus parler»	**Prof tient quelque chose ?** Point d'orgue. **Que cherche le prof**
28.47 à 32.24	P : « Parlons de lieux qui servent à cela … ah vous n'y croyez pas ». P : « J'ai un point de vue sur la médiation, un point de vue d'adulte » Anthony : « Dès qu'on passe par le lycée ça devient plus mou ? »	Ouvre sur la médiation Prof s'engage avec son point de vue ? Parle de **médiation / médiateur pourquoi ce thème ?** Quelle valeur sous-tend cela ?
32.25 à 34.22	Yacoupe : « Quelqu'un qui insulte vraiment, la parole n'existe plus…regard	**Apologie de la violence ?** Difficile à contrarier

	les guerres, il y a toujours des vainqueurs c'est que cela se gère » P : « Fait le lien avec Gaston Deferre »… Anthony : « Ouais mais c'est lâc [de se référer à ceux qui interviennent à l'assemblée nationale quand il y a pl 33.47 P : « On est dans la question de la représentation sociale »…pr explique que le duel se rapporte au « système de référence »	= pas de réaction du prof Prof explique, posture du prof. Prof fait cours
34.23 à 37.27	P relance Mehdi sur « Vous c'est la parole »…: « Je m'interroge sur le rô des médiateurs….**moi je me dis que** …est-ce que cela ne serait pas u solution de faire parler chacun de sa vérité à toi…. Peut-on imaginer système sans sanction » Tom parle **de boxe** « parfois les mots ne suffisent pas ». P : « Ok il y l'histoire du défoulement, votre honneur, votre identité a été bafouée … n vous n'êtes pas d'accord ? (35.32)» Mehdi : « Ouais mais imaginez que celui qui a insulté soit plus for physiquement c'est pas juste ». P : (36.03) « On va pas imaginer de la lutte greco-romaine son in tous l tchéchènes vont gagner » . Yacoupe « ce serait bien une salle où tout le monde peut se battre » Anaïs propose le défoulement suivi de la parole (36.37). P : (36.57) « Vous rétablissez le duel d'honneur »…parle du jeu d'échec Yacoupe (37.05): « A la fin, il faut toujours qu'il y ait un vainqueur. Si à la f il n'y a pas de vainqueur c'est pas réglé … deux personnes ils sont à égalité la fin ça n'a jamais existé… il y a toujours quelqu'un qui sera gagnant».	S'engage plus ? Dilemmes sur le défoulement, il y a cette histo d'honneur Prof il explique le problème. Entre parole/ violence entre rapport a mots/corps. On tient une contradiction ! Provocation ? Valeur violence. Valeur intelligence versus violence physique P ne rebondit pas « il faut toujours un gagnant La violence est-elle forcément juste ? Amène elle de la justice.

37.27 à 38.06	P : « silence hum… rétablir un duel en définitive pour défouler celui qui s'e fait insulter, rétablir son honneur, faire en sorte que celui qui a insulté ne s pas déshonoré non plus, non pas passer forcément pas un duel physique, par qu'il y aura toujours une inégalité entre quelqu'un, comme disait Mehdi, q est plus fort que l'autre….mais passer par le jeu d'échec »	P fait une synthèse **<u>En réalité, les valeurs morales ont évolué, ma</u>** **<u>P ne le fait pas remarquer</u>**
38.06	Anthony : « Passer par autre chose que la parole se serait bien, parce que parole c'ets bien mais au bout d'un moment la parole pfui c'est gentil » « La parole n'est pas suffisante » ? Anthony : « Ca dépend pour qui. Certai il faut faire quelque chose de physique pour qu'ils comprennent. Certains so assez intelligent pour comprendre par la parole ce qu'il faut faire »	Technique de relance du prof Introduire la privation de liberté ! C'est fa quelque chose d'autre que la parole.
	38.44 (<u>camions de pompiers</u>) Aliah : « Vous voyez il dit que c'est un ara qui a fait quelque chose » **Mehdi : « Y'a que toi que ça fait rire »** P : « Aliah a compris que c'est de l'humour c'est déjà ça » puis P : « La parc du juge n'est pas suffisant ». 39.08 Anthony : « Si mais là on est au lycée ».	Silence long du prof ! Embarras ? Rebondir ? **Mehdi très énervé ! La réaction de Mehdi va l'encontre de ce qu'ils disent car ils ont dit q les insultes passent quand les élèves connaissent, or là c'est exactement l'inverse P relève pas**
	Antony : 39.30 « Les CPE ils sont nuls en fait, ils savent pas gérer c problèmes … nn ce n'est pas compliqué… si le CPE a frappé la person parce que l'autre l'a insulté il a raison »… 40.48 Le mode de règlement actuel est le meilleur	Valeur qui s'oppose au droit. Peut-on se satisfaire de cela ?
	41.10 Il n'y a pas besoin d'un système de règlement au lycée ?	
41.50	P : Le lycée ne règle rien pour les problèmes ». Mehdi « le lycée sert à rien d'autres « si si » 42.12 « Est-ce qu'au quotidien il y a d'autres insultes que celles qui sont lié aux origines ? Tom « Insulter les parents »… « les origines »… » physique »… « la taille, le caractère »… « quelqu'un qui s'habille pas comm	**Prof ne relève pas les oppositions entre élèves**

	tout le monde ». Yacoupe 43.28 « Ca dépend de la personne, du jour…peu être sa mère est morte »	
	43.46 P introduit a désignation et fait la différence avec le racisme qui amè de la discrimination… Prof 44.13 fait la différence entre racisme et discrimination. P : 45.38 « Là je veux en venir c'est que ce qu'on constate, et vous avez parlé discrimination, quand on insulte sur la personnalité, le physique, sur l origines, amène ceux qui en sont victimes comme ceux qui les profèrent à créer un cadre discriminatoire. Celui qui se fait traiter de gros, tout le temp au bout d'un moment il va intégrer cette réalité, on est d'accord et il e possible que socialement lorsqu'il se présente il s'empêche un certain nomb de choses dans sa vie sociale parce qu'il a très bien intégré qu'il était gr parce que beaucoup lui on dit était gros et qu'il a été rabaissé à cause de ce Il en va de même pour d'autres motifs, on avait dit le handicap p exemple…les origines familiales, le métier des parents, il y a des professio plus valorisées que d'autres…y'a la richesse aussi, pauvre ou riche.	Est-ce la conclusion du débat recherché ? Synthèse du prof Dimension morale

Annexe 20 : Noé, débat 2 - Verbatim avec codage de l'ACS 2

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, je te propose de procéder comme dernière fois. Tu disais être à moitié satisfait, parlais même de mi-réussite mi-échec			
N 2 : J'ai le sentiment, mais en première analys techniquement tous les éléments étaient là po faire quelque chose de très intéressant			

Ch 3 : Ouais , allez je te propose de démarrer po ne pas perdre de temps. Alors je laisse passer vidéo et tu arrêtes quand tu veux [visionnage]			
N 4 : Là on peut s'arrêter. Alors, la question je trouve peut-être pertinente me semble-t-il et situation de départ vraiment intéressante			
Ch 5 : Ah oui euh la question, c'est quoi			
N 6 : Oui : " Est-ce que vous avez déjà été insulté "			
Ch 7 : Oui c'est vrai, je vois			
N 8 : **La situation décrite était très très rich vraiment. Et ce que les élèves en ont dit a moment du débat** euh comment dire, ce que ce fait jaillir comme questions non, pas comm questions ça je vais y revenir plus-tard plut comme réactions au moment du débat **éta intéressant. Il y avait là, comment, il y avait l enfin en gros, il y avait là toutes les graines po faire quelque chose de très bon**. Mais après, c'e pas la faute des élèves, **je ne suis pas parvenu faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait d graines mais je trouve que ça n'a p suffisamment fleurit. Là par exemple, commence à discuter, et même très vite, mais n'interviens pas enfin je n'arrive pas à interver**	je ne suis pas parvenu à fai fleurir quoi. Y avait terreau, y avait des grain mais je trouve que ça n pas suffisamment fleurit. par exemple, ça commen à discuter, et même tr vite, mais je n'interviens p enfin je n'arrive pas intervenir pour faire un pe enfin comment dire, po laisser un peu respirer to ça. Ca va vite et là faudra un peu ralentir là, po vraiment discuter de tout	La situation décrite était très tr riche, vraiment. Et ce que les élèv en ont dit au moment du débat [. était intéressant. Il y avait l comment, il y avait là, enfin en gro il y avait là toutes les graines po faire quelque chose de très bon	

pour faire un peu enfin comment dire, po laisser un peu respirer tout ça. Ca va vite et faudrait un peu ralentir là, pour vraime discuter de tout ce qui est derrière ce qu' disent. Alors, je sais pas si je suis clair?	qui est derrière ce qu' disent		
Ch 9 : Ah mais complètement, mais qu'est-ce q se passe là, tu dis rien			

N 10 : Non ça va trop vite, **je me dis enfin tu vo on discutait du silence là l'autre jour [fa référence à l'ACCC], là il aurait fallu un silence o au-moins ralentir. Alors bon c'est un pe contradictoire ce que je dis parce que la dernièr fois [fait référence à l'ACC] on disait que posait un problème [les silences et le rythm lent]. Je le mets sur quel compte alors je pens enfin je me posais la question ces derniers jour si ce n'est pas un problème de démarche de m part, de démarche proprement dit je vais essay de l'expliquer. Euh, ce que je ne suis pa suffisamment parvenu à faire c'est justement multiplicité des valeurs, faire émerger c valeurs**			je me dis enfin tu vois on discutait du silen là l'autre jour [fait référence à l'ACCC], là aurait fallu un silence ou au-moins ralent Alors bon c'est un peu contradictoire ce qu je dis parce que la dernière fois [fa référence à l'ACC] on disait que ça posait u problème [les silences et le rythme lent]. le mets sur quel compte alors je pense enf je me posais la question ces derniers jours, ce n'est pas un problème de démarche d ma part, de démarche proprement dit je va essayer de l'expliquer. Euh, ce que je ne su pas suffisamment parvenu à faire c'e justement la multiplicité des valeurs, fai émerger ces valeurs
Ch 11 : Ouais			
N 12 : **Si j'ai bien compris ce que recouvre terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrièr tout ce que les élèves font, il y a bien de valeurs. Le problème ici c'est qu'il n'y avait pa assez de situations dilemniques durant le déb et c'est ce qui a pu y avoir comme problèm dans tous ces échanges. Au bout d'un moment n'y avait plus de situation problème** mais peu être que je me trompe tu vois ce que je veu dire ?		Si j'ai bien compris ce que recouv le terme des valeurs, ce qui peut avoir derrière tout ce que les élèv font, il y a bien des valeurs. problème ici c'est qu'il n'y avait p assez de situations dilemniqu durant le débat et c'est ce qui a pu avoir comme problème dans to ces échanges. Au bout d'un mome il n'y avait plus de situatio	

		problème	
Ch 13 : Oui je vois			
N 14 : Mais comme tout le monde se retrouva dans la même valeur euh en gros ah ben oui l adultes servent à rien point, on peut débrouiller tout seul, voilà où il suffit d'appeler l parents voilà et **je n'ai pas réussi de ces élémen là à fouiller davantage pourquoi vous pensez qu les adultes servent à rien on va y revenir apr peut-être sur l'affaire du CPE là**	je n'ai pas réussi de c éléments là à fouill davantage pourquoi vo pensez que les adult servent à rien on va revenir après peut-être s l'affaire du CPE là		
Unité d'analyse :	La situation décrite était très très riche, vraiment. Et ce que les élèves en ont dit au moment du débat eu comment dire, ce que cela fait jaillir comme questions non, pas comme questions ça je vais y revenir plus-ta plutôt comme réactions au moment du débat était intéressant. Il y avait là, comment, il y avait là, enfin e gros, il y avait là toutes les graines pour faire quelque chose de très bon. Mais après, c'est pas la faute d élèves, je ne suis pas parvenu à faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait des graines mais je trouve que n'a pas suffisamment fleurit. Là par exemple, ça commence à discuter, et même très vite, mais je n'intervie pas enfin je n'arrive pas à intervenir pour faire un peu enfin comment dire, pour laisser un peu respirer to ça. Ca va vite et là faudrait un peu ralentir là, pour vraiment discuter de tout ce qui est derrière ce qu'ils dise [...] Si j'ai bien compris ce que recouvre le terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrière tout ce que l élèves font, il y a bien des valeurs. Le problème ici c'est qu'il n'y avait pas assez de situations dilemniqu		

	durant le débat et c'est ce qui a pu y avoir comme problème dans tous ces échanges. Au bout d'un moment n'y avait plus de situation problème [...] je n'ai pas réussi de ces éléments là à fouiller davantage pourqu vous pensez que les adultes servent à rien on va y revenir après peut-être sur l'affaire du CPE là [...]		
Ch 15 : Ah oui alors je l'ai sélectionné cet section			
N 16 : Oui elle est vraiment très intéressan vraiment, pour en faire quelque chose de riche, enfin voilà quoi je ne sais pas si je su suffisamment clair ?			
Ch 17 : Ouais alors euh en fait t'avais l'impressio qu'il n'y a pas d'opposition de valeurs en fait qu'il y avait toujours consensus donc en gros n'as pas assez réussi à faire émerger les valeurs tu n'as pas réussi à les mettre en débat c'est ça ?			

N 18 : Oui alors c'est le sentiment que j'avais alo **il y a eu ce moment là exactement là à prop du racisme (montre l'image figé) mais tr rapidement j'en suis arrivé à arriver avec m parole de prof en disant tient, qu'est-ce que vo appelez racisme ok on est tous d'accord pour que dit Aliah est juste point. Et voilà, c'e terminé**. Et je n'ai pas essayé par exemple travailler avec lui [il montre un élève du doigt] d'autres qui auraient pu se raccorder à s système de valeurs et leur dire et pour vous pourquoi ce n'est pas du racisme, pourquoi vous paraît naturel de dire ça et fouiller, allez peu plus, faire un pas de plus et faire dire à l'élè plus que sa première expression. Et là, p exemple, j'aurais pu lui dire ok vous dites c'est racisme, ça vous semble être tellement u évidence alors précisez votre jugement, vous av dit cela automatiquement. **Et moi, je suis arri avec mon concept, et vlann plus rien j'ai cassé truc quoi. Pourtant je souhaitais vraiment l faire dire un peu plus ce qu'ils ressentent, pass la barrière de ce discours attendu, scolai finalement parce qu'ils savent bien qu répondre pour que le prof soit content. J'ai but de leur faire dire les choses, pour avoir u échange sincère pas plaqué comme c'est le cas**	il y a eu un moment exactement là à propos racisme (montre l'ima figé) mais très rapideme j'en suis arrivé à arriver av ma parole de prof en disa tient, qu'est-ce que vo appelez racisme ok on e tous d'accord pour ce q dit Aliah est juste point. voilà, c'est terminé [...] moi, je suis arrivé avec m concept, et vlann plus ri j'ai cassé le truc quoi		Pourtant je souhaitais vraiment les faire di un peu plus ce qu'ils ressentent, passer barrière de ce discours attendu, scolai finalement parce qu'ils savent bien qu répondre pour que le prof soit content. J ce but de leur faire dire les choses, po avoir un échange sincère pas plaqué comm c'est le cas
4.36 Ch 19 : Mais comment tu expliques ça que			

es rentré dans le concept en fait là ?			
N 20 : **Parce que ça c'est un vieux truc on s'e retrouvé dans une approche de prof tout à fa traditionnelle, classique. La situation qu'il exposé n'a pas été un moyen de faire émerg des points de vue, individuels, partagés modifiables, modifiables justement parce qu' étaient partagés et qui posent problème à u moment donné, ce que j'appellerais moi ur problématique. Ca a été un prétexte en gr pour donner des axes**, tu te rappelles sur n carte mentale j'ai donné des axes pour arriver ce que je voulais.		Parce que ça c'est un vieux truc c s'est retrouvé dans une approche c prof tout à fait traditionnell classique. La situation qu'il a expos n'a pas été un moyen de fai émerger des points de vu individuels, partagés et modifiable modifiables justement parce qu' étaient partagés et qui pose problème à un moment donné, que j'appellerais moi ur problématique. Ca a été un prétex en gros pour donner des axes	
Ch 21 : D'accord			
N 22 : En gros **on se retrouve dans un cou classique je vous montre une étude de c regardez bah je sais pas moi ben une étude c cas en histoire géographie je me retrouve dar une situation de prof d'histoire géograph classique avec mon étude de cas que je mets e perspective, là c'est ça qui guide mon choix vois**		on se retrouve dans un cou classique je vous montre une étuc de cas regardez bah je sais pas m ben une étude de cas en histoi géographie je me retrouve dans ur situation de prof d'histoi géographie classique avec mo étude de cas que je mets e perspective, là c'est ça qui guic mon choix tu vois	

Unité d'analyse :	Il y a eu un moment là exactement là à propos du racisme (montre l'image figé) mais très rapidement j'e suis arrivé à arriver avec ma parole de prof en disant tient, qu'est-ce que vous appelez racisme ok on est to d'accord pour ce que dit Aliah est juste point. Et voilà, c'est terminé [...] Et moi, je suis arrivé avec mo concept, et vlann plus rien j'ai cassé le truc quoi [...] Pourtant je souhaitais vraiment les faire dire un peu plu ce qu'ils ressentent, passer la barrière de ce discours attendu, scolaire finalement parce qu'ils savent bie quoi répondre pour que le prof soit content. J'ai ce but de leur faire dire les choses, pour avoir un échang sincère pas plaqué comme c'est le cas [mon choix là] c'est un vieux truc on s'est retrouvé dans une approch de prof tout à fait traditionnelle, classique. La situation qu'il a exposé n'a pas été un moyen de faire émerg des points de vue, individuels, partagés et modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés qui posent problème à un moment donné, ce que j'appellerais moi une problématique. Ca a été un prétex en gros pour donner des axes [...] on se retrouve dans un cours classique je vous montre une étude de ca regardez bah je sais pas moi ben une étude de cas en histoire géographie je me retrouve dans une situatio de prof d'histoire géographie classique avec mon étude de cas que je mets en perspective, là c'est ça q guide mon choix tu vois		
Ch 23 : Du coup et d'accord mais tu en ava conscience sur le coup?			

N 24 : Non parce que quand je suis dans l'action je patauge, je me dis là bon ben là je me suis c tient là on est arrivé à une étape où il n'y a pl rien à dire sur le racisme puis on va passer à ur autre tiens comment vous réglez le problème et la fin j'ai compris au bout d'un moment bon be on est arrivé à une étape passons et tu vois mêm la dernière étape je dis bon est-ce qu'il y d'autres insultes auxquelles vous êtes confronté On se retrouve toujours dans cette mise e perspective en disant ouais bon il n'y a pas c dilemmes là dedans, y a pas de situation débat, handicap, le caractère physique ou psychologiqu qui peuvent être des prétextes à bon ben il y ava rien à dire en fait c'était trop descriptif			
Ch 25 : D'accord, bon on va continuer, alors, sélection			

N 26 : Les moments particuliers que j'ai reter bien évidemment c'est les points forts que m j'aurais voulu davantage exploiter en allant u peu plus loin dans l'expression des valeurs, enf dans le sens que je t'ai expliqué. Alors, y a réaction d'Aliah « ca c'est du racisme », c'e évidemment le rapport aux adultes avec le CP oui euh oui il y avait un autre moment mais vois je ne l'ai pas retenu parce que euh ben voil on est victime des programmes, tu vois dans que je te disais parce que c'est pas au programm mais ça peut-être dans un autre programme p exemple au collège sur l'identité ouais pourqu ils étaient tous d'accord et moi-même d'ailleu on était tous d'accord pour dire on comprend qu tu étais touché par cette remarque d'u camarade qui dans une autre situation ne t'aura pas touché. Qu'est-ce qui toi t'affecte toi dans to identité et qu'est-ce qui les affecte dans le identité en fait ?			
7.25 Ch 27 : D'accord, on pourra revenir là dessu Et quand tu disais là j'ai été comme tout le mond touché par les programmes là je n'ai pas très bie compris?			

N 28 : Ben par exemple j'ai été déterminé p l'idée que bon ben c'est pas une forme de su préparation mais on avait travaillé sur la questio du racisme et discrimination parce qu'ils parlaie des pakistanais en me disant on va peut-êt tomber sur d'autres formes d'insultes et hop, c n'est pas tombé dessus et peu importe ce n'e pas grave. Et deuxièmement, la question de justice euh parce qu'**on parlait de la loi au bo d'un moment là et du fonctionnement c l'établissement scolaire c'est un peu ce qu'o trouve dans les programmes en fait dans s grandes lignes euh et je peux pas ignorer quand même**	on parlait de la loi au bo d'un moment là et c fonctionnement c l'établissement scolaire	c'est un peu ce qu'on trouve dans l programmes en fait dans ses grand lignes	je peux pas ignorer ça quand même
Ch 29 : Et ça comment dire ça t'a un peu enf comment dire			

N 30 : Oui **ça m'a un peu détourné de mo attention avec les élèves tu vois parce que quar j'ai préparé ma séance j'avais mis mes axes côté avec mes éléments du programme et je l ai trop en tête c'est-à-dire que je lâche p suffisamment prise avec à mon avis sur u certain nombre de questions là en direct q peuvent être bon tout à fait intéressante**	ça m'a un peu détourné mon attention avec l élèves	tu vois parce que quand j'ai prépa ma séance j'avais mis mes axes côté avec mes éléments programme et je les ai trop en tê c'est-à-dire que je lâche p suffisamment prise avec à mon av sur un certain nombre de questio là en direct qui peuvent être bo tout à fait intéressante	
Ch 31 : A oui donc quand tu es dans la situatio **c'est l'histoire de la carte mentale mémorisée, voyais les petits bras qui apparaissaient** c'est ça	Ch: c'est l'histoire de la car mentale mémorisée, voyais les petits bras q apparaissaient		
N 32 : **Complètement, je voyais ces petits bra qui apparaissaient**	Complètement, je voyais c petits bras q apparaissaient		
Ch 33 : D'accord et ce que tu avais noté là da ces bras, enfin si je m'en rappelle bien, c'e essentiellement des savoirs ?		Ch 33 : D'accord et ce que tu ava noté là dans ces bras, enfin si m'en rappelle bien, c'e essentiellement des savoirs ?	

N 34 : Oui		N 34 : Oui	
Ch 35 : Donc pas de valeurs		Ch 35 : Donc pas de valeurs	
N 36 : Ouais		N 36 : Ouais	
Unité d'analyse :	On parlait de la loi au bout d'un moment là et du fonctionnement de l'établissement scolaire c'est un peu qu'on trouve dans les programmes en fait dans ses grandes lignes euh et je peux pas ignorer ça quand mêm [et] ça m'a un peu détourné de mon attention avec les élèves [...] tu vois parce que quand j'ai préparé m séance j'avais mis mes axes à côté avec mes éléments du programme et je les ai trop en tête c'est-à-dire qu je lâche pas suffisamment prise avec à mon avis sur un certain nombre de questions là en direct qui peuve être bon tout à fait intéressante. [Ce sont essentiellement] des savoirs [pas des] valeurs. Ch: c'est l'histoire d la carte mentale mémorisée, tu voyais les petits bras qui apparaissaient [...] N: Complètement, je voyais c petits bras qui apparaissaient		
Ch 37 : Parce que le programme n'est pas axé s des valeurs, je ne le connais pas assez bien			
N 38 : Ben le programme est comment dire t'offre une liberté énorme en term d'interprétation, il n'y a pas de problème. Mais pose un certain nombre de savoirs et après d démarches à côté situ veux			
Ch 39 : Et les valeurs pour le coup elles n apparaissent pas ? J'en sais rien j'ai jamais lu crois			

N 40 : Ben si tu veux je te montrerais à l'occasio c'est très léger, y'a pas vraiment de valeurs. On te dire voilà sur la question de la justice voilà c'e un sujet à aborder tout comme sur la justi pénale. Tu vois on te donne les axes et avec programme tu vois on pourrait carrément faire u cours traditionnel tu vois ? Puis à côté on t'inci de passer par le débat etc			
10.43 Ch 41 : Allez allons y dans les séquenc alors on va regarder les tiennes aussi d'ailleu parce que j'avais retenu les mêmes aussi av d'autres. Bon on continue ben je te propose d démarrer avec l'entrée dans le débat là quand le lances			
N 42 : Oui bonne idée, parce que je ne suis p rentré dans la matière comme la dernière fois			
10.57 Ch 43 : Oui alors allons y et tu arrêt quand tu veux hein [visionnage]			
N 44 : Oui ok on peut arrêter je vois tout à fa alors			
Ch 45 : C'est bon			

N 46 : Oui tout à fait. **Alors là, on se retrouv dans une démarche traditionnelle, je fais le lie avec la séance précédente en rappelant définition du sujet en fait et je fais un lien apr qui me paraît habile sur le moment en disa voyons ce que Anthony va nous raconter sur situation**, **est-ce que c'était utile je sais pas v leurs têtes à mon avis non**	Alors là, on se retrouve da une démarch traditionnelle, je fais le lie avec la séance précéden en rappelant la définition sujet	est-ce que c'était utile je sais pas leurs têtes à mon avis non	en fait et je fais un lien après qui me para habile sur le moment en disant voyons que Anthony va nous raconter sur situation
Ch 47 : Est-ce que tu penses que cela a eu impact après sur le déroulement du débat ?			
N 48 : Non			
Ch 49 : Non ?			
N 50 : Parce que **je pense que dans leur esp c'était parfaitement clair hum ça avait été dit la séance précédente en fait** la séan précédente qui aurait aussi pu faire débat était pour poser une définition en fait	je pense que dans leur esp c'était parfaitement cla hum ça avait été dit à séance précédente en fait		
Ch 51 : Donc là t'as fait le choix de partir d'u définition là où la dernière fois tu es tout de sui rentré dans la situation racontée			
N 52 : En effet, en sortant de la séance je me su dit que **ce n'était pas forcément heu très habi [de démarrer par un rappel de la séan précédente, alors que lors du 1er débat N. ava tout de suite engagé les échanges] nécessaire**		ce n'était pas forcément heu tr habile, nécessaire […] bon c'est l routines de métier en fait	

en revoyant cette partie en effet ouais mais **bo c'est les routines de métier en fait**			
Ch 53 : Alors oui c'est ça après je ne sais pas no plus quoi en penser par rapport au sujet			
N 54 : Oui **on l'a peut-être quand même un pe épuisé [le sujet]oui en parlant là je m'en su rendu compte. Le prof arrive là, il fait son cou qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet e clos**	Oui on l'a peut-être quar même un peu épuisé [sujet]oui en parlant là m'en suis rendu compte. prof arrive là, il fait so cours qu'il a en tête et pu on ne se servira pas de ça e fait plus-tard dans le déba voilà le sujet est clos		
13.01 Ch 55 : Parce que là ton objectif, celui qu tu cherchais était quoi précisément			
N 56 : Faire un lien			
Ch 57 : Oui			
N 58 : Mais c'est purement rhétorique			
Ch 59 : Ouais c'est ça			
N 60 : **Oui c'est l'attitude du prof ordinaire bon m'y retrouve aussi parfois, c'est clair**			Oui c'est l'attitude du prof ordinaire bon m'y retrouve aussi parfois, c'est clair

Ch 61 : Alors, je ne suis pas allé au bout de démarche alors rappelez moi ce qu'on a vu à séance précédente, rappelez moi la définition d l'insulte [rire]			
N 62 : Oui ça c'est l'attitude optimale			
Ch 63 : **Voilà dans notre système d représentation et dans l'institution c'est ce q est préconisé**		Voilà dans notre système d représentation et dans l'institutio c'est ce qui est préconisé	
N 64 : Cette partie là me paraît inutile			
Unité d'analyse :	Alors là, on se retrouve dans une démarche traditionnelle, je fais le lien avec la séance précédente e rappelant la définition du sujet en fait et je fais un lien après qui me paraît habile sur le moment en disa voyons ce que Anthony va nous raconter sur sa situation, est-ce que c'était utile je sais pas vu leurs têtes mon avis non […]je pense que dans leur esprit c'était parfaitement clair hum ça avait été dit à la séan précédente en fait [...] Oui on l'a peut-être quand même un peu épuisé [le sujet]oui en parlant là je m'en su rendu compte. Le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plu tard dans le débat, voilà le sujet est clos [...] bon c'est les routines de métier en fait […] Oui c'est l'attitude d prof ordinaire bon je m'y retrouve aussi parfois, c'est clair [...] Voilà dans notre système de représentation dans l'institution c'est ce qui est préconisé		
13.50 Ch 65 : Ok et à un moment, pour aller u peu plus loin [visionnage]			
N 66 : Ok là tu veux savoirs si c'était utile? C'est q			
Ch 67 : Non non, plutôt tes intentions là			

N 68 : **En fait, je suis en train de leur dire ce q se passe dans ma tête c'est comme si je le disais voilà comment il va falloir fonctionn pour débattre parce que je veux les amener av moi mais en fait je les prive de parole là, ca fa quoi 15 minutes que je monologue ouais tou cette partie là c'est le prof qui fait ça préparatic de cours devant eux mais peut-être je le fa pour moi rentrer dans le débat**	En fait, je suis en train d leur dire ce qui se pas dans ma tête c'est comme je leur disais voilà comme il va falloir fonctionner po débattre		parce que je veux les amener avec moi ma en fait je les prive de parole là, ca fait quoi 1 minutes que je monologue ouais toute cet partie là c'est le prof qui fait ça préparatic de cours devant eux mais peut-être je le fa pour moi rentrer dans le débat
Ch 69 : Oui c'est pour toi en fait			
N 70 : Oui ben là, d'ailleurs c'est marrant, mais me vois très bien, **là je suis en tain de me di que ça n'a pas de sens ni d'intérêt pour eu parce que si leur intention était de voir comme je fais pour amener le débat ok cela aurait eu d l'intérêt mais ils ne sont pas là pour ça**	là je suis en tain de me di que ça n'a pas de sens d'intérêt pour eux parce qu si leur intention était de vo comment je fais po amener le débat ok ce aurait eu de l'intérêt mais ne sont pas là pour ça		
15.40 Ch 71 : Mais en tout cas clairement c'e très différent par rapport au premier débat et sais en t'écoutant tu sais tu avais fait un schém là une schématisation du débat est-ce que a delà de la carte mentale tu sais tu avais fait alo			

je sais même pas comment l'appeler tu avais fa un schéma avec les valeurs etc tu sais est-ce qu tu l'avais à l'esprit à ce moment là où pas du tou			
N 72 : Non non je n'avais pas tenu compte d cette schématisation dans la séance telle que l'ai menée parce que cette phase là n'y était pas			
Ch 73 : Ah oui exact elle n'y était pas c'est vrai			
N 74 : En fait **l'idée de rentrer comme ça dans débat ça m'est venu ben en fait c'est le méti qui revient au galop même en fait, c'est m formation académique m'amène à ça, on v refaire comme avant quoi, des normes de méti c'est ça**		l'idée de rentrer comme ça dans débat ça m'est venu ben en fait c'e le métier qui revient au galop mêm en fait, c'est ma formatio académique m'amène à ça, on v refaire comme avant quoi, d normes de métier c'est ça	
Ch 75 : Mais si c'était à refaire enfin forcément tu ne le ferais plus ?			

N 76 : Clairement, non je ne le referais pas, ferais comme dans le premier débat. Ma attention, **il y avait aussi le côté risqué aussi fa le dire de commencer là par : "qu'en pense vous?", comme je l'avais fait la dernière fois, tu sais pas ce qui va tomber donc tu visses av des réflexes oui de métier mais en face l'élève l ben il écoute, comme d'habitude mais c'est qu'on recherche aussi euh enfin habituelleme c'est normal tu vois. Puis il y a aussi ces risqu de blancs, on en avait parlé hein [dura l'autoconf croisée] qui ben qui font peur définitive à l'enseignant et là tout du long de séance j'ai eu peur des blancs ben là un peu pl loin là je m'en rappelle très bien [visionnage] vois là, j'ai répondu à ma question avec u hypothèse pour fermer ce trou là, ce blanc et l élèves ont acquiescé tout simplement. J'ai d'autant peur des blancs qu'on est là dans u configuration comment dire hum les context de classe je sais pas si je m'exprime parfaiteme bien. J'ai une crainte que le débat n'ait pas lie en fait, qu'il ne prenne pas. Regarde E. [il fa référence à E. présente lors de l'autoco croisée] ses élèves qui ne parlent pas du tou Là, je ne voulais pas en arriver là. Moi avec d élèves très dispersés là, par exemple la jeun fille qui vient d'arriver là en larmes là, elle ava un problème je ne vois pas du tout là el	Puis il y a aussi ces risqu de blancs, on en avait par hein [durant l'autoco croisée] qui ben qui fo peur en définitive l'enseignant et là tout long de la séance j'ai peur des blancs ben là peu plus loin là je m'e rappelle très bi [visionnage] tu vois là, j répondu à ma question av une hypothèse pour ferm ce trou là, ce blanc et l élèves ont acquiescé to simplement. J'ai eu d'auta peur des blancs qu'on est dans une configuratio comment dire hum l contextes de classe je sa pas si je m'exprin parfaitement bien. J'ai u crainte que le débat n'a pas lieu en fait, qu'il prenne pas	il y avait aussi le côté risqué aus faut le dire de commencer là p :"qu'en pensez-vous?", comme l'avais fait la dernière fois, là tu sa pas ce qui va tomber donc tu viss avec des réflexes oui de métier ma en face l'élève lui ben il écout comme d'habitude mais c'est qu'on recherche aussi euh enf habituellement c'est normal tu vo [...] regarde E. [il fait référence à présente lors de l'autoconf croisé ses élèves qui ne parlent pas du tou Là, je ne voulais pas en arriver Moi avec des élèves très dispersés par exemple la jeune fille qui vie d'arriver là en larmes là, elle avait problème je ne vois pas du tout elle interpelle sa voisine, je demande est-ce que ça va. Elle e se sent j'ai l'impression agress alors que non c'est pas mon but, lui dis que si elle veut elle pe sortir, je la vois parler avec sa voisi là. En tout cas, elle capte tou l'attention du groupe	

interpelle sa voisine, je lui demande est-ce qu ça va. Elle elle se sent j'ai l'impression agresse alors que non c'est pas mon but, je lui dis que elle veut elle peut sortir, je la vois parler avec voisine là. En tout cas, elle capte tou l'attention du groupe. Puis Mehdi qui chaque fo			
Ch 77 : Oui chaque fois il est là			

N 78 : Oui il cherche à se mettre en dehors puis discute du thème c'est clair mais il parasite l échanges			
Ch 79 : D'ailleurs tu l'interpelles souvent d'ailleu			
Unité d'analyse :	En fait, je suis en train de leur dire ce qui se passe dans ma tête c'est comme si je leur disais voilà comment va falloir fonctionner pour débattre parce que je veux les amener avec moi mais en fait je les prive de paro là, ca fait quoi 15 minutes que je monologue ouais toute cette partie là c'est le prof qui fait ça préparation c cours devant eux mais peut-être je le fais pour moi rentrer dans le débat [...] là je suis en tain de me dire qu ça n'a pas de sens ni d'intérêt pour eux parce que si leur intention était de voir comment je fais pour amen le débat ok cela aurait eu de l'intérêt mais ils ne sont pas là pour ça [...] l'idée de rentrer comme ça dans débat ça m'est venu ben en fait c'est le métier qui revient au galop même en fait, c'est ma formatio académique m'amène à ça, on va refaire comme avant quoi, des normes de métier c'est ça [...] Puis il y a aus ces risques de blancs, on en avait parlé hein [durant l'autoconf croisée] qui ben qui font peur en définitive l'enseignant et là tout du long de la séance j'ai eu peur des blancs ben là un peu plus loin là je m'en rappel très bien [visionnage] tu vois là, j'ai répondu à ma question avec une hypothèse pour fermer ce trou là, c blanc et les élèves ont acquiescé tout simplement. J'ai eu d'autant peur des blancs qu'on est là dans un configuration comment dire hum les contextes de classe je sais pas si je m'exprime parfaitement bien. J'ai un crainte que le débat n'ait pas lieu en fait, qu'il ne prenne pas [...] il y avait aussi le côté risqué aussi faut le di de commencer là par :"qu'en pensez-vous?", comme je l'avais fait la dernière fois, là tu sais pas ce qui v tomber donc tu visses avec des réflexes oui de métier mais en face l'élève lui ben il écoute, comm d'habitude mais c'est ça qu'on recherche aussi euh enfin habituellement c'est normal tu vois [...] regarde E. fait référence à E. présente lors de l'autoconf croisée] ses élèves qui ne parlent pas du tout. Là, je ne voula pas en arriver là. Moi avec des élèves très dispersés là, par exemple la jeune fille qui vient d'arriver là e larmes là, elle avait un problème je ne vois pas du tout là elle interpelle sa voisine, je lui demande est-ce qu ça va. Elle elle se sent j'ai l'impression agressée alors que non c'est pas mon but, je lui dis que si elle veut el peut sortir, je la vois parler avec sa voisine là. En tout cas, elle capte toute l'attention du groupe		

N 80 : **Oui regarde là il est bien en-deho physiquement même et à chaque fois, mais l autres aussi, ils essayent d'être pas du tout sou le regard des autres sont complètement e dehors là et j'ai insisté au début en disant mett vous là comme ça c'est plus chaleureux [rire] vois mais bon rien à faire, centimètre p centimètre ils s'écartent, rien à faire**	**Oui regarde là il est bien e dehors physiqueme même et à chaque fo mais les autres aussi, essayent d'être pas du to sous le regard des autr sont complètement e dehors là et j'ai insisté a début en disant mett vous là comme ça c'est pl chaleureux tu vois mais bo rien à faire, centimètre p centimètre ils s'écarter rien à faire**		
Ch 81 : Oui ok			
N 82 : Et à chaque fois je suis interpelé par qu'il se passe ici [il montre le coin où la fille e larmes se trouve] et là [donc Mehdi qui avec so camarade sortent du groupe en reculant] par qu'ils se parlent à chaque fois Mehdi	Et à chaque fois je su interpelé parce qu'il passe ici [il montre le co où la fille en larmes trouve] et là [donc Meh qui avec son camarad sortent du groupe e reculant] parce qu'ils parlent à chaque fois Mehd		
Ch 83 : Oui ils parlaient de ça			

N 84 : **Mais rien à faire et ça m'occupe si bie que oui je comble les silences là parce que je n veux pas perdre le groupe tu vois, je veux l garder avec moi là**	Mais rien à faire et m'occupe si bien que oui comble les silences là		là parce que je ne veux pas perdre le group tu vois, je veux les garder avec moi là
Ch 85 : Complètement oui je vois bien, c'est de gestion de classe?			
N 86 : **Oui enfin non pas vraiment non c'est pa vraiment ça. Habituellement, oui je suis bie d'accord. Mais là j'essaye de laisser vivre l élèves, parce que c'est pas un cours habituel je cherche justement à euh comment dire, cherche à capter tu vois une parole vraie donc les laisse un peu partir. Mais, bon j'y porte mo attention sans le vouloir, je veux quand mêm les ramener à ce travail**. Et **je pense qu'ils n participent pas parce que je pense qu'il n'y a pa eu suffisamment de problèmes dans la situatio qui les qui les mobilisent**		je pense qu'ils ne participent p parce que je pense qu'il n'y a pas e suffisamment de problèmes dans situation, qui les qui les mobilisent	Oui enfin non pas vraiment non c'est p vraiment ça. Habituellement, oui je suis bie d'accord. Mais là j'essaye de laisser vivre l élèves, parce que c'est pas un cours habitu et je cherche justement à euh comment dir je cherche à capter tu vois une parole vra donc je les laisse un peu partir. Mais, bon j porte mon attention sans le vouloir, je veu quand même les ramener à ce travail

Unité d'analyse :	Oui regarde là il est bien en-dehors physiquement même et à chaque fois, mais les autres aussi, ils essaye d'être pas du tout sous le regard des autres sont complètement en dehors là et j'ai insisté au début en disa mettez vous là comme ça c'est plus chaleureux tu vois mais bon rien à faire, centimètre par centimètre s'écartent, rien à faire [...] Et à chaque fois je suis interpelé parce qu'il se passe ici [il montre le coin où la fil en larmes se trouve] et là [donc Mehdi qui avec son camarade sortent du groupe en reculant] parce qu'ils parlent à chaque fois Mehdi [...] Mais rien à faire et ça m'occupe si bien que oui je comble les silences là par que je ne veux pas perdre le groupe tu vois, je veux les garder avec moi là. Ch 85 : [...] C'est de la gestion classe? [...]Oui enfin non pas vraiment non c'est pas vraiment ça. Habituellement, oui je suis bien d'accor Mais là j'essaye de laisser vivre les élèves, parce que c'est pas un cours habituel et je cherche justement à eu comment dire, je cherche à capter tu vois une parole vraie donc je les laisse un peu partir. Mais, bon j'y por mon attention sans le vouloir, je veux quand même les ramener à ce travail. Et je pense qu'ils ne participe pas parce que je pense qu'il n'y a pas eu suffisamment de problèmes dans la situation, qui les qui l mobilisent		
Ch 87 : Oui d'accord			
N 88 : **Tu vois Calvine là c'est pareil. Je su certain qu'il aurait plein de choses à dire par que lui il s'en prend là du fait de son attitude, gestuelle tu vois alors qu'au premier débat était vraiment dedans là très peu en fait. Alo que je pensais qu'il allait être le premier à réag le premier concerné parce qu'il s'en prend da la classe je pense enfin j'en suis même sû** D'ailleurs Aliah à la fin lui a dit à la fin en rigola et en se tournant vers lui « ah toi, tu as été insul non ? » tu vois mais comme pour provoquer parole alors que non il ne se sent pas concern moi aussi j'ai essayé et sans succès et à plusieu		Tu vois Calvine là c'est pareil. Je su certain qu'il aurait plein de choses dire parce que lui il s'en prend là fait de son attitude, sa gestuelle vois alors qu'au premier débat était vraiment dedans là très peu fait. Alors que je pensais qu'il alla être le premier à réagir, le premi concerné parce qu'il s'en prend da la classe je pense enfin j'en su même sûr	

reprises même			
Ch 89 : Et ça tu l'as ressenti toi ?			
N 90 : Oui il y avait comme une toile de fond atteindre, à traverser, tu vois à la fois cet gamine qui rentre en pleures et ça ben ça r dépend pas de moi mais aussi à la manière mêm où la séance a été conduite c'est évident enf cela m'apparait là clairement		Oui il y avait comme une toile d fond à atteindre, à traverser, tu vo à la fois cette gamine qui rentre e pleures et ça ben ça ne dépend p de moi mais aussi à la maniè même où la séance a été condui c'est évident enfin cela m'apparait clairement	
Ch 91 : Mais en quoi c'est lié à la manière donc séance est conduite ?			
19.50 N 92 : Alors je reviens à l'idée que enfin ne veux pas aller dans ton sens hein pas du to même			

Ch 93 : Oui oui ce n'est pas le but			
N 94 : Comme je comprends un peu plus ce qui s passe derrière là la question des valeurs là tu vo et ce qu'on peut en faire, je pense que c'est par que **je ne suis pas arrivé à faire de sa situatio émerger les valeurs des autres**	je ne suis pas arrivé à fai de sa situation émerger l valeurs des autres		
Ch 95 : Pour toi alors c'est donc ça le boulot là d prof en EMC ?			Ch 95 : Pour toi alors c'est donc ça le boul là du prof en EMC ?
N 96 : **Oui enfin si non on fait cours comm d'habitude**			Oui enfin si non on fait cours comm d'habitude
Unité d'analyse :	Tu vois Calvine là c'est pareil. Je suis certain qu'il aurait plein de choses à dire parce que lui il s'en prend là d fait de son attitude, sa gestuelle tu vois alors qu'au premier débat il était vraiment dedans là très peu en fa Alors que je pensais qu'il allait être le premier à réagir, le premier concerné parce qu'il s'en prend dans classe je pense enfin j'en suis même sûr [...] je ne suis pas arrivé à faire de sa situation émerger les valeurs d autres [...] Oui il y avait comme une toile de fond à atteindre, à traverser, tu vois à la fois cette gamine q rentre en pleures et ça ben ça ne dépend pas de moi mais aussi à la manière même où la séance a é conduite c'est évident enfin cela m'apparait là clairement [...] Ch 95 : Pour toi alors c'est donc ça le boulot du prof en EMC ?[...] Oui enfin si non on fait cours comme d'habitude		
Ch 97 : D'accord je vois			
N 98 : Ben tu vois Mehdi là, tellement dynamiqu au premier débat, c'est sans doute dit oui alors vois là alors il s'est passé ça la fille là e interloquée son copain il n'avait pas à dire			

devant elle voilà tout est dit			
Ch 99 : Mwouais			
N 100 : Il avait peut-être des questions s lesquelles j'aurais pu rebondir et qui aurait p faire en sorte qu'ils se sentent plus impliqués			
Ch 101 : Ouais c'est ça, en plus il est intéressa ce garçon			
N 102 : Oui il a des choses à dire			
Ch 103 : Mais tu n'arrives pas à l'amener par qu'à un moment tu t'adresses directement à lui			
N 104 : Oui je n'arrive pas parce qu'il discute j'en ai marre de le voir là en-dehors du coup alo qu'il a sa place dans le débat, je oui je lui rent un peu dedans pour qu'il participe parce qu pourrait amener de l'intérêt je le sais, mais c'e vrai je l'interpelle de manière tout à fait artificiel c'est vrai complètement en lui disant que ça suf maintenant ces discussions alors que j'aurais dû questionner parce que là il s'est juste tût	Oui je n'arrive pas par qu'il discute et [...] je oui lui rentre un peu deda pour qu'il participe [...] ma c'est vrai je l'interpelle manière tout à fa artificielle c'est vr complètement en lui disa que ça suffit maintenant c discussions alors que j'aura dû le questionner parce qu là il s'est juste tût	qu'il pourrait amener de l'intérêt le sais	j'en ai marre de le voir là en-dehors du cou alors qu'il a sa place dans le débat

Unité d'analyse :	Oui je n'arrive pas parce qu'il discute et j'en ai marre de le voir là en-dehors du coup alors qu'il a sa place da le débat, je oui je lui rentre un peu dedans pour qu'il participe parce qu'il pourrait amener de l'intérêt je sais, mais c'est vrai je l'interpelle de manière tout à fait artificielle c'est vrai complètement en lui disant qu ça suffit maintenant ces discussions alors que j'aurais dû le questionner parce que là il s'est juste tût		
21.19 Ch 105 : Ok bon on va y revenir mais je propose de passer un extrait là [visionnage] oua là sur ce moment ?			
N 106 : Le fait qu'il se passait rien?			
Ch 107 : Oui en fait, non mais est-ce que tu arriv à retrouver là ce que tu t'es dit là dans la tête ?			
N : Oui complètement, là je suis en train de m dire que l'image là l'usage du terme Pak Pak q est dégradant j'en viens à l'idée de cette enfin ce que j'ai appelé la hiérarchie du mépris c'est dire que voilà il y a des origines qui paraisse plus dégradantes que d'autres etc et voilà. Je su vite passé sur la question de l'enjeu alors que l'avais mis sur mon arbre là [la carte mental parce que je m'étais dit que les causes sont liées une situation particulière. Il y a des témoins, mon avis je suis trop vite passé là-dessus peu être justement parce que cette dimension de situation qui aurait pu accrocher les autres peu être je sais pas			
Ch 108 : Ok et comment tu expliques ça du coup			

Parce que c'est toi qui dis voilà l'enjeu tu le dis to			
23.07 N 109 : Oui voila c'est ça. Il y a l'enjeu et je me dis ben voilà c'est bon, le cours et fait, suffit que je développe [rire]			
Ch 110 : Et oui, allez on range il n'y a plus rien voir [rire]			
N 111 : **Oui là je déconstruis la situation e faisant une sorte de pseudo théorie de l'insult je prends clairement la main**	Oui là je déconstruis situation en faisant u sorte de pseudo théorie d l'insulte, je pren clairement la main		
Ch 112 : Oui c'est ça			
N 113 : Ben tout était dit, qu'est-ce que tu veu que ce jeune il dise ben oui il y a un enjeu da une insulte et voilà c'est réglé			
Ch 114 : Oui c'est un réflexe			
N 115 : **Oui un réflexe de métier, en fait situation est un prétexte pour amener d savoirs, elle ne fait plus débat, parce que j'ai to dit qui me sert à illustrer ma théorie et pou déconstruire la situation telle qu'elle a existé e mettant en perspective, en disant voilà alors sa va avec ça, ça avec ça etc. En gros, tel aspe**		en fait sa situation est un prétex pour amener des savoirs, elle ne fa plus débat, parce que j'ai tout dit q me sert à illustrer ma théorie et po déconstruire la situation telle qu'el a existé en mettant en perspectiv en disant voilà alors ça sa va avec ç ça avec ça etc. En gros, tel aspe	Oui [c'est] un réflexe de métier

avec telle notion tu vois et c'est réglé		avec telle notion tu vois et c'est rég	
Ch 116 : Et si tu devais rejouer la scène là, t ferais quoi ?			
N 117 : Ouais c'est une bonne question là je sa pas franchement là je vois pas hum je n'ai p encore tout réfléchi, c'est compliqué c'e compliqué c'est une bonne question qu'est-c que je pourrais faire autrement ? En gros, question que je me pose là, maintenant c'e comment appuyer sur les valeurs ? **Comme aller fouiller davantage sur une situation un pe particulière parce que là c'est quand mêm risqué et là je suis en réflexion tu vois**	Comment aller fouill davantage sur une situatio un peu particulière par que là c'est quand mêm risqué et là je suis e réflexion tu vois		
Ch 118 : Risqué mais pourquoi risqué en fait ?			

N 119 : **Ben risqué parce que cette insulte ben o le sent, il en est touché comme ça la to bonnement en fait**. Alors pourquoi Pak Pak po Pakistanais mais pourquoi en gros, dans cet situation, pourquoi là il veut qu'on respecte totale identité là de mauricien, je veux que là o ne joue pas avec mon identité là maintenant da cette situation. Et je ne sais pas du tout comme amener cette question. Rapport aux pairs, rappo à la fierté que j'ai d'être moitié français moit mauricien tu vois c'est comme Adrien qui collège en avait marre qu'on lui dise qu'il e musulman, je n'accepte pas et en même temps bon au bout d'un moment il laisse parler mais o voit que ça l'affecte encore puisqu'il en par encore là tu vois. Alors je ne sais pas du to comment rejouer cette scène et peut-être fai réagir les autres et est-ce que cela les aurait fa réagir ?		Ben risqué parce que cette insul ben on le sent, il en est touch comme ça la tout bonnement en fa	
Unité d'analyse :	Oui là je déconstruis la situation en faisant une sorte de pseudo théorie de l'insulte, je prends clairement main [...] Oui un réflexe de métier, en fait sa situation est un prétexte pour amener des savoirs, elle ne fa plus débat, parce que j'ai tout dit qui me sert à illustrer ma théorie et pour déconstruire la situation tel qu'elle a existé en mettant en perspective, en disant voilà alors ça sa va avec ça, ça avec ça etc. En gros, t aspect avec telle notion tu vois et c'est réglé [et] Comment aller fouiller davantage sur une situation un pe particulière parce que là c'est quand même risqué et là je suis en réflexion tu vois [...] parce que cette insul ben on le sent, il en est touché comme ça la tout bonnement en fait		
Ch 120 : Ben oui pourquoi pas, une sorte de poi			

d'orgue là			
26.06 N 121 : Oui c'est vrai parce que là c'est d manières de penser toutes faites or comme susciter le débat quand tout est dit. C'est vrai to à fait, exactement. Oui c'est vrai en fait là j pense je pourrais demander : "Mais qu'est-ce qu vous pensez de la situation qui a fait émerg l'insulte ? ", en effet. Et peut-être que là chacu aurait sa petite histoire à raconter, accompagn de son propre système de valeurs qu'on aurait p questionner en effet à ce moment là			
Ch 122 : Et là dans cette situation là où énonces, est-ce qu'on peut dire que c'est un forme de cours?			
N 123 : Oui tout à fait			
Ch 124 : Est-ce que tu verrais des gest professionnels pouvant porter ce type de façon de faire ? Parce que là on a l'idée mais pas enco le geste qui va avec			
N 125 : Ok mais qu'est-ce que tu veux dire par l parce qu'on a l'idée, la question mais quoi encor			
Ch 126 : Ben je sais pas est-ce que au nivea physique je sais pas			

N 127 : Ah oui, je vois la posture alors comme p exemple certains pourraient dire là on se m tous à table et on prend des notes c'est ça			
Ch 128 : Oui complètement			
27.50 N 129 : Oui alors si je devais rejouer scène effectivement, il faudrait laisser un silen délibérer et les faire mariner			
Ch 130 : Oui ou autre je sais pas			
N 131 : Oui en effet, **il y a une posture à adopt dans ce genre de situation en effet parce qu faut dédramatiser en effet, ne plus être le pr mais être un interlocuteur lambda à égalité av eux en fait**			il faut dédramatiser en effet, ne plus être prof mais être un interlocuteur lambda égalité avec eux en fait
Ch 132 : Parce que si dans cette situation devait mettre un nom là sur la posture l'enseignant, il y en aurait un là parce qu clairement là t'es pas dans une postu d'enseignant là dans cet extrait ?			
N 133 : **Oui c'est clair là c'est dans les habitude je retrouve tous les codes là. Alors évidemme par ma posture là, je ne suis pas dans le group je me retrouve plus à coordonner le déba coordonner tu vois parce qu'il y a le m ordonner, c'est pour ça j'étais là au fond p**	Alors évidemment par n posture là, je ne suis p dans le groupe je n retrouve plus à coordonn le débat, coordonner tu vo parce qu'il y a le m ordonner, c'est pour	Oui c'est clair là c'est dans l habitudes, je retrouve tous les cod là	

aussi mal à l'aise que ça, enfin face à ça	j'étais là au fond pas aus mal à l'aise que ça, enf face à ça		
Ch 134 : Ah oui, très bien, je n'avais pas vu cel Coordonner égal ordonner c'est vrai			
N 135 : **Je ne suis pas dans la médiation, vu qu c'est un dialogue entre eux et moi non ce n'e pas ça. Moi ils me donnent, je leur donne**	Je ne suis pas dans médiation, vu que c'est u dialogue entre eux et m non ce n'est pas ça. Moi me donnent, je leur donne		
Ch 136 : Et cela ne te convient pas			
N 137 : Mais non pas du tout mais **au-moins il y des choses qui se passent même si je me ren bien compte que là les valeurs sont en suspen enfin on est sur du cours traditionnel, là coordonne dans ce sens j'organise**	au-moins il y a des chos qui se passent même si me rends bien compte qu là les valeurs sont e suspens, enfin on est sur c cours traditionnel, là coordonne dans ce se j'organise		
Ch 138 : Et est-ce que ça a un impact sur le déb ça tu crois ?			

N 139 : Oui moi **je pense là clairement oui par que là les élèves ont compris que j'ai d intentions, et des intentions à peu près ciblées**		je pense là clairement oui parce qu là les élèves ont compris que j'ai d intentions, et des intentions à pe près ciblées	
Ch 140 : Ah			
N 141 : Oui **ben les insultes c'est pas bien**		ben les insultes c'est pas bien	
Ch 142 : Ah oui d'accord			
N 143 : Ben oui, parce qu'**ils ont intégré le méti d'élèves. On est dans un rapport intégré**		ils ont intégré le métier d'élèves. C est dans un rapport intégré	
Unité d'analyse :	Oui c'est clair là c'est dans les habitudes, je retrouve tous les codes là. Alors évidemment par ma posture là, ne suis pas dans le groupe je me retrouve plus à coordonner le débat, coordonner tu vois parce qu'il y a mot ordonner, c'est pour ça j'étais là au fond pas aussi mal à l'aise que ça, enfin face à ça [...] Je ne suis pa dans la médiation, vu que c'est un dialogue entre eux et moi [...] Moi ils me donnent, je leur donne [...] a moins il y a des choses qui se passent même si je me rends bien compte que là les valeurs sont en suspen enfin on est sur du cours traditionnel, là je coordonne dans ce sens j'organise[...]. Il faut dédramatiser e effet, ne plus être le prof mais être un interlocuteur lambda à égalité avec eux en fait [...] je pense clairement oui parce que là les élèves ont compris que j'ai des intentions, et des intentions à peu près ciblé [leur faire dire que]ben les insultes c'est pas bien [...] ils ont intégré le métier d'élèves. On est dans un rappo intégré		
Ch 144 : Alors, on va y revenir parce qu'on pour peut-être se demander comment faire exploser			
N 145 : Oui tout à fait d'accord			

30.04 Ch 146 : Oui mais je te propose un aut extrait, on va passer à un autre extra [visionnage]. Là précisément, on te sent vraime préoccupé ?			
N 147 : Ben oui parce que **je suis complètement sur l'idée on fonce sur le racism allez on construit une définition**	je suis là complètement s l'idée on fonce sur racisme, allez on constru une définition		
Ch 148 : Ouais mais tu te freines aussi			
N 149 : Oui parce que là je vois, **le terme de Pa Pak là je vais l'utiliser comme prétexte pour d savoirs. Parce que c'était très clair, oui c'e dégradant en fait si on m'avait dit américai c'est autre chose etc… Parce que ce n'est mêm pas Pakistanais c'est Pak Pak. Parce qu'il le d on se retrouve là dans l'histoire des roses, là d ceux qui vendent des roses là. Les gitans là vois dans le premier débat qui revient**		le terme de Pak Pak là je va l'utiliser comme prétexte pour d savoirs	Parce que c'était très clair, oui c'e dégradant en fait si on m'avait dit américai c'est autre chose etc… Parce que ce n'e même pas Pakistanais c'est Pak Pak. Par qu'il le dit, on se retrouve là dans l'histoi des roses, là de ceux qui vendent des ros là. Les gitans là tu vois dans le premier déb qui revient
Ch 150 : Voilà c'est ça			
N 151 : Si bien que je me dis on se retrouve da cette démarche, tient on n'avait pas conserv cette notion de gitans là ça fait un peu circulai là mais j'ai trouvé ça pas mal parce qu'on l'ava pas repris au premier débat et là on peut tu vo c'est génial. Et je reste dans l'idée que c'est p			

mal ça, cette logique. C'est pas mal de faire parce que ça fait sens là			
Ch 152 : Oui tout à fait			
N 153 : Bon avant aussi ça faisait sens mais là nourrit en fait			
Unité d'analyse :	Je suis là complètement sur l'idée on fonce sur le racisme, allez on construit une définition […] le terme Pak Pak là je vais l'utiliser comme prétexte pour des savoirs. Parce que c'était très clair, oui c'est dégradant fait si on m'avait dit américains c'est autre chose etc… Parce que ce n'est même pas Pakistanais c'est Pak Pa Parce qu'il le dit, on se retrouve là dans l'histoire des roses, là de ceux qui vendent des roses là. Les gitans tu vois dans le premier débat qui revient		
Ch 154 : Mais t'es aussi préoccupé par d gestions de classe là quand tu reprends lui puis puis lui là non ? Tu vois là [visionnage]			
32.05 N 155 : Oui voilà, **c'est un dialogue entre et moi qui ne pose pas de problème là mais comme au début je viens théoriser là u situation là je dis : "Le terme Pak Pak a é considéré comme dégradant" et j'explique c'e quand même une phrase de prof franchement. Je peux transposer ça dans ple d'autres situations. Et là ça manque de eu comment ben et comment là vous réagissez à situation là ? J'aurais dû tenter cette questio**	c'est un dialogue entre lui moi qui ne pose pas problème là mais là comn au début je viens théoris là une situation là je dis : " terme Pak Pak a é considéré comn dégradant" et j'explique	c'est quand même une phrase prof ça franchement. Je pe transposer ça dans plein d'autr situations. Et là ça manque de e comment ben et comment là vo réagissez à sa situation là ? J'aura dû tenter cette question [...] faudrait tomber de cette posture prof là voilà c'est considéré comm dégradant là voilà et passer par	

Et comment je rejouerais cette scène là, tu m demanderais encore [rire] c'est toute la questio hum oui là encore **il faudrait tomber de cet posture de prof là voilà c'est considéré comm dégradant là voilà et passer par un autre ges tout à fait autre, une autre attitude c'est net crois**		autre geste tout à fait autre, ur autre attitude c'est net je crois	
Ch 156 : Alors justement [visionnage]			
33.37 N 157 : [il répète ses mots] Est-ce que terme de oui alors là **je me retrouv complètement dans une situation de prof c'es à-dire on aurait pu prendre la situation je sa pas moi, une vidéo, un extrait de film n'impor quoi et j'aurais pu faire mon cours à l'identiqu tu vois. Or là, je considère que la situation d'u camarade donc de leur vie ça va plus l intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'e marrant c'est la première fois que je me ren compte là, en regardant ça, ben que je n trompe. Regarde là ils n'ont pas l'air plus atten que ça**	c'est la première fois que me rends compte là, e regardant ça, ben que je n trompe. Regarde là ils n'o pas l'air plus attentif que ça		je me retrouve complètement dans ur situation de prof c'est-à-dire on aurait p prendre la situation je sais pas moi, ur vidéo, un extrait de film n'importe quoi j'aurais pu faire mon cours à l'identique vois. Or là, je considère que la situation d'u camarade donc de leur vie ça va plus l intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'e marrant
Ch 158 : Comment tu te l'expliques ça ?			
N 159 : Ben on ne créé plus de situation de déb là			

Ch 160 : D'accord			
N 161 : **D'où la critique des collègues qu j'entends dire oui on m'a dit de prendre comm point de départ des situations réelles des élèv pour débattre mais ça marche pas où c'e pauvre etc. Ben oui parce qu vraisemblablement ils utilisent ce matéria comme on pourrait utiliser un bouquin où autr En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sa pas quoi en faire. On parle du présupposé de vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est théoriser là-dessus c'est un prétexte pour fai cours et voilà c'est censé plus les intéresser ma en fait non**		D'où la critique des collègues qu j'entends dire oui on m'a dit d prendre comme point de départ d situations réelles des élèves po débattre mais ça marche pas où c'e pauvre etc. Ben oui parce qu vraisemblablement ils utilisent matériau comme on pourrait utilis un bouquin où autre. En fait, il y comme un déroutage puis on ne sa pas quoi en faire. On parle d présupposé de ta vie mais voilà que j'en fais moi c'est de théoris là-dessus c'est un prétexte pour fai cours et voilà c'est censé plus l intéresser mais en fait non	

Unité d'analyse :	Oui voilà, c'est un dialogue entre lui et moi qui ne pose pas de problème là mais là comme au début je vie théoriser là une situation là je dis : "Le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant" et j'explique c'e quand même une phrase de prof ça franchement. Je peux transposer ça dans plein d'autres situations. Et là manque de euh comment ben et comment là vous réagissez à sa situation là ? J'aurais dû tenter cet question [...] il faudrait tomber de cette posture de prof là voilà c'est considéré comme dégradant là voilà passer par un autre geste tout à fait autre, une autre attitude c'est net je crois [...] je me retrouv complètement dans une situation de prof c'est-à-dire on aurait pu prendre la situation je sais pas moi, un vidéo, un extrait de film n'importe quoi et j'aurais pu faire mon cours à l'identique tu vois. Or là, je considè que la situation d'un camarade donc de leur vie ça va plus les intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'e marrant c'est la première fois que je me rends compte là, en regardant ça, ben que je me trompe. Regarde ils n'ont pas l'air plus attentif que ça [...] D'où la critique des collègues que j'entends dire oui on m'a dit d prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'e pauvre etc. Ben oui parce que vraisemblablement ils utilisent ce matériau comme on pourrait utiliser u bouquin où autre. En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sait pas quoi en faire. On parle du présuppos de ta vie mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire cours et voi c'est censé plus les intéresser mais en fait non		
Ch 162 : Si je comprends bien, le fait de prend une situation de vie des élèves ce n'est p forcément une garantie d'intérêt ou de plus valu sur			
N 163 : Oui c'est ça, exactement			
35.43 Ch 164 : Mais on va écouter la suite [visionnage]. Tu as bien entendu là, attends remets on n'entend pas bien			

N 165 : Non non c'est bon j'ai bien compris **disait que dans une situation dire Pak Pak l'énerve pas et dans une autre c'est différent je leur pose la question s'ils ont rencont d'autres situations de ce type. Oui parce qu j'essaye de voir avec eux qu'ils me racontent u petit peu, je cherche à fouiller un peu là**, mais **problème c'est que c'est toujours un dialogu entre eux et moins. Impossible de sortir de ç C'est toujours dites moi ce que vous en dites je vais moi ensuite analyser vos propos. Je res ce prof là ça colle à la peau, c'est ma sécurité**	il disait que dans u situation dire Pak Pak l'énerve pas et dans u autre c'est différent et leur pose la question s' ont rencontré d'autr situations de ce type. O parce que j'essaye de vo avec eux qu'ils me raconte un petit peu, je cherche fouiller un peu là	le problème c'est que c'est toujou un dialogue entre eux et moin Impossible de sortir de ça. C'e toujours dites moi ce que vous e dites et je vais moi ensuite analys vos propos.	Je reste ce prof là ça colle à la peau, c'est m sécurité
Unité d'analyse :	il disait que dans une situation dire Pak Pak ça l'énerve pas et dans une autre c'est différent et je leur pose question s'ils ont rencontré d'autres situations de ce type. Oui parce que j'essaye de voir avec eux qu'ils m racontent un petit peu, je cherche à fouiller un peu là, mais le problème c'est que c'est toujours un dialogu entre eux et moins. Impossible de sortir de ça. C'est toujours dites moi ce que vous en dites et je vais m ensuite analyser vos propos. Je reste ce prof là ça colle à la peau, c'est ma sécurité		
Ch 166 : Alors oui on a sans doute compr aujourd'hui pourquoi on est dans cette situatio là, mais on se demande là comment quitter scène, s'il le faut d'ailleurs, je sais pas moi. Ma alors quand même, on n'entend pas bien question mais attend je vais le remettre monter là [visionnage]. Alors on n'enter vraiment pas bien en fait Anthony dit oui à question, donc plus rien à rajouter mais les autr			

disent non. Et tu relèves pas le non			
38.29 N 167 : Ah j'ai pas entendu non			
Ch 168 : Ah d'accord parce que là il y aurait eu u débat entre deux points de vue concurrents			
N 169 : Ben oui ben oui			
Ch 170 : Et si on va un tout petit peu plus loin écoute [visionnage] voilà, la même situation			
38.17 N 171 : [Durant le visionnage] C'est fo cette histoire de vocabulaire quand même			
Ch 172 : Là si on s'arrête là, mais on va aller u peu plus loin après parce que ce n'est pas tout fait là où je voulais en venir. Là ça monte hein l y'a du volume			
N 173 : Oui exactement, ça monte			
Ch 174 : Ils commencent à se rentrer dedans			

N 175 : Oui là tout à fait alors **là je n'ai pas lâch prise là j'interviens pour calmer oui c'est vrai s ce moment là. Parce qu'on se retrouve da cette situation ils sont tous tournés vers moi comme la séance d'E en fait, les élèves raconte leur vie au prof ah monsieur la réalité c'est ça j'empêche la discussion entre eux alors que cherche ça**	là je n'ai pas lâché prise j'interviens pour calmer o c'est vrai sur ce moment l Parce qu'on se retrou dans cette situation ils so tous tournés vers moi comme la séance d'E en fa les élèves racontent leur v au prof ah monsieur réalité c'est ça et j'empêch la discussion entre eux alo que je cherche ça		
Ch 176 : Ok			
N 177 : Là j'aurais dû me retirer en fait			
39.40 Ch 178 : Oui parce que tu sens que le volca il est en ébullition, il est en train de monter là			
N 179 : Oui			
Ch 180 : Un peu plus loin c'est encore plus n [visionnage]			

N 181 : Et bam, **là je retrouve ma posture d prof, je fais le prof : "on peut s'écouter là u peu", oui je reprends le cours, Alias, vous av dit raciste, qu'est ce que vous entendez par là Une vraie question de prof [rire], donnez moi définition du racisme là parce que c'était géni ce qu'elle disait là. Oui je sais pas, parce qu aurait peut-être fallu, bon je sais pas hein, ma j'aurais dû laisser continuer la discussion mais m'inquiétais un petit peu du brouara que ce aurait pu générer**	là je retrouve ma posture d prof , je fais le prof : "o peut s'écouter là un peu oui je reprends le cours [. Oui je sais pas, parce qu aurait peut-être fallu, bon sais pas hein, mais j'aura dû laisser continuer discussion	Alias, vous avez dit raciste, qu'est que vous entendez par là ? Une vra question de prof [rire], donnez m la définition du racisme là parce qu c'était génial ce qu'elle disait là	mais je m'inquiétais un petit peu du broua que cela aurait pu générer
40.47 Ch 182 : Oui parce que c'est là où tu v calmer Mehdi [visionnage]			
N 183 : Ouais bon on peut se questionner sur pertinence de ma remarque là ouais c'est vrai eu je me pose la question là qu'est-ce qui me gê là, ben **ça fait du bruit mais je me pose question est-ce que c'est si dérangea franchement mais c'est ma culture aussi mo éducation tu vois**			ça fait du bruit mais je me pose la questio est-ce que c'est si dérangeant francheme mais c'est ma culture aussi mon éducation vois
Ch 184 : Parce qu'ils parlent de ça, Mehdi aus d'ailleurs			

N 185 : Oui et j'arrête pas de dire aux stagiair que j'accueille qu'il y a un bruit qu'il faut parfo admettre surtout quand il concerne le travail il faut pas s'en offusquer là je là je [rire] là je là veux pas [rire]. **Je voulais qu'on soit dans u débat plus policé quoi, plus lissé, je prends parole je me permets de t'interrompre alo qu'ils ne savent pas nécessairement faire**, **là c est dans la cours de récréation un peu plus, peu être qu'il faut l'admettre**, **bon ben c'est m normes enfin ma culture quoi**, bon alors qu voilà on s'interpelle plus voilà, on est plus e aparté c'est vrai alors pourquoi inciter tout monde d'être dans le grand groupe là et ne p considérer que, et pourtant j'essaye un petit pe [inaudible] on commence enfin j'essaye travailler un peu plus individuellement on essa d'individualiser ou en petit atelier pour qu' puisse travailler de manière spontanée tient u petit groupe là, on travaille ensemble là. Ben aussi cela pourrait aussi fonctionner comme hein. **Mais ça fait du bruit et comme ça fait bruit je ne vais pas pouvoir rester sur la ligne qu je me suis fixée donc mon cours**	là on est dans la cours récréation un peu plu peut-être qu'il fa l'admettre […] Mais ça fa du bruit et comme ça fait bruit je ne vais pas pouv rester sur la ligne que je n suis fixée donc mon cours		Je voulais qu'on soit dans un débat pl policé quoi, plus lissé, je prends la parole me permets de t'interrompre alors qu'ils savent pas nécessairement faire […] bon b c'est mes normes enfin ma culture quoi
Ch 186 : Ah alors peux-tu préciser cela			
43.06 N 187 : Ben **j'ai des éléments à faire passe tu sais ma carte heuristique là qui reprend d**		j'ai des éléments à faire passer, sais ma carte heuristique là q	

éléments du programme et là, non ce bruit c'e contrariant		reprend des éléments d programme et là, non ce bruit c'e contrariant	
Unité d'analyse :	Là tout à fait alors là je n'ai pas lâché prise là j'interviens pour calmer oui c'est vrai sur ce moment là. Par qu'on se retrouve dans cette situation ils sont tous tournés vers moi là comme la séance d'E en fait, les élèv racontent leur vie au prof ah monsieur la réalité c'est ça et j'empêche la discussion entre eux alors que cherche ça [...] là je retrouve ma posture de prof , je fais le prof : "on peut s'écouter là un peu", oui reprends le cours, Alias, vous avez dit raciste, qu'est ce que vous entendez par là ? Une vraie question de pr [rire], donnez moi la définition du racisme là parce que c'était génial ce qu'elle disait là. Oui je sais pas, par qu'il aurait peut-être fallu, bon je sais pas hein, mais j'aurais dû laisser continuer la discussion mais m'inquiétais un petit peu du brouara que cela aurait pu générer [...] ça fait du bruit mais je me pose question est-ce que c'est si dérangeant franchement mais c'est ma culture aussi mon éducation tu vois [...] voulais qu'on soit dans un débat plus policé quoi, plus lissé, je prends la parole je me permets d t'interrompre alors qu'ils ne savent pas nécessairement faire, là on est dans la cours de récréation un pe plus, peut-être qu'il faut l'admettre, bon ben c'est mes normes enfin ma culture quoi, bon alors que voilà d s'interpelle plus voilà, on est plus en aparté c'est vrai alors pourquoi inciter tout le monde d'être dans grand groupe là et ne pas considérer que, et pourtant j'essaye un petit peu [inaudible] on commence enf j'essaye de travailler un peu plus individuellement on essaye d'individualiser ou en petit atelier pour qu'o puisse travailler de manière spontanée tient un petit groupe là, on travaille ensemble là. Ben là aussi ce pourrait aussi fonctionner comme ça hein. Mais ça fait du bruit et comme ça fait du bruit je ne vais pa pouvoir rester sur la ligne que je me suis fixée donc mon cours [...] j'ai des éléments à faire passer, tu sais m carte heuristique là qui reprend des éléments du programme et là, non ce bruit c'est contrariant		
Ch 188 : Ah je comprends. Alors c'est marra parce qu'on en a déjà parlé lors du 1er débrie quand tu as dit oui mais ça sert à quoi tout bruit, puis il y a eu l'autoconf croisée, oui e visionnant le travail de C. vous avez d'abord d			

ouah c'est super, [C. avait arrimé durant de lon moments les expériences de vie des élèves et d savoirs] puis, tous les deux, vous avez dit ah be non, ce n'est pas ça le débat			
N 189 : Oui là on est un peu dans le entre deux, n'est pas comme au premier débat ni dans second, c'est un peu insatisfaisant, là oui c'est p tranché			
Ch 190 : Parce qu'**en fait, plusieurs fois he quand ça monte, tu coupes en demandant silence**. Et je me suis même dit tient est-ce qu est énervé aujourd'hui [rire]	Ch 190 : […]en fait, plusieu fois hein quand ça monte, coupes en demandant silence		
N 191 : Non pas du tout, je ne sais pas je ne sa pas pourquoi je crois que **c'est un vieux réflex d'enseignant** je pense que tu dois beaucou l'entendre en tant que formateur à l'ESPE **l'idé que le bruit dans la classe, la discussion tout ce ça démobilise les élèves sur les tâches scolair et dès qu'on sort du rapport prof-élèves et que rapport devient multiple tu vois élèves-élèv donc toi tu n'as plus de maîtrise véritablement que c'est générer en plus de cet espace tr concentrationnaire en plus là dans cet configuration de classe nécessaireme beaucoup de bruits, des gestes, des fusions** et **tu as l'impression de mal faire ton travail**		c'est un vieux réflexe d'enseigna [...] l'idée que le bruit dans la class la discussion tout cela ça démobili les élèves sur les tâches scolaires dès qu'on sort du rapport pro élèves et que le rapport devie multiple tu vois élèves-élèves do toi tu n'as plus de maîtri véritablement et que c'est génér en plus de cet espace tr concentrationnaire en plus là da cette configuration de clas nécessairement beaucoup de bruit des gestes, des fusions	tu as l'impression de mal faire ton travail

Ch 192 : C'est ça c'est ça, et là il y a ça qui rent en ligne de compte.			
N 193 : Oui c'est ça			
45.19 Ch 194 : Et on revient à cette question qu nous avions déjà évoqué ensemble est-ce qu'c débat avec les élèves où on leur apprend débattre			
N 195 : Et oui là je débats avec la classe là, je su dans un dialogue avec les élèves mais le apprendre à débattre ouais c'est-à-dire comme leur donner des un certain nombre de enfin mo rôle plutôt là et de leur donner des normes d débat, c'est ça ? Je sais pas, franchement je n suis pas allé aussi loin dans le débat, est-ce que dois leur dire écoutez vous les uns les autres [rir ce sont des lycéens			
Ch 196 : Oui c'est clair			
N 197 : Puis on fait pareil regarde lors de n formations on fait des digressions où alors t' ton téléphone qui sonne c'est pareil oui c'est vr quel intérêt de les guider comme ça oui c'est vra			
Ch 198 : Oui			
N 199 : Ca ne nous empêche pas d'être attentif eux c'est pareil ouais là il y a une posture			

réfléchir, ouais très certainement			
Ch 200 : Oui parce que quand ça part en vrille l tu as des reflexes de métier c'est ce que tu disa là			
47.14 N 201 : Oui en plus je les tiens les gamir c'est clair, c'est pas un problème. Ouais là c touche à un problème de fond qu'est-ce que c'e que la discipline dans un espace classe quoi. C'e ça après tu vois tu as dis ça part en vrille, **c'e toute cette terminologie qu'on a chez les profs "ah ça part en vrille" là il faut que je revienn parce que ça dévie parce que dans les norm professionnelles voire sociales parce qu'il y tout ça qui se joue tu vois les enfants q rentrent à la maison ouah c'était le bord aujourd'hui les parents qui disent ouais ma avec ce prof là c'est toujours du n'importe quo il ne tient pas sa classe tu vois, tu sais tu peu avoir cette idée là quoi c'est ce que le prof pens etc ou alors va savoir c'est pas ce que les élèv pensent si ça se trouve ils rentrent en disa c'était cool le cours on a discuté de plein c choses là bon après t'as le regard des parents q eux-mêmes peuvent nous dire mais qu'est-c que vous faites en classe c'est quoi ça** [rire]			c'est toute cette terminologie qu'on a ch les profs: "ah ça part en vrille" là il faut que revienne parce que ça dévie parce que da les normes professionnelles voire social parce qu'il y a tout ça qui se joue tu vois l enfants qui rentrent à la maison ouah c'éta le bordel aujourd'hui les parents qui dise ouais mais avec ce prof là c'est toujours d n'importe quoi, il ne tient pas sa classe vois, tu sais tu peux avoir cette idée là qu c'est ce que le prof pense etc ou alors savoir c'est pas ce que les élèves pensent ça se trouve ils rentrent en disant c'était co le cours on a discuté de plein de choses bon après t'as le regard des parents qui eu mêmes peuvent nous dire mais qu'est-ce qu vous faites en classe c'est quoi ça

Unité d'analyse :	Ch 190 : […]en fait, plusieurs fois hein quand ça monte, tu coupes en demandant le silence N 191 c'est u vieux réflexe d'enseignant [...] l'idée que le bruit dans la classe, la discussion tout cela ça démobilise les élèv sur les tâches scolaires et dès qu'on sort du rapport prof-élèves et que le rapport devient multiple tu vo élèves-élèves donc toi tu n'as plus de maîtrise véritablement et que c'est générer en plus de cet espace tr concentrationnaire en plus là dans cette configuration de classe nécessairement beaucoup de bruits, d gestes, des fusions [...] où tu as l'impression de mal faire ton travail. [Et] c'est toute cette terminologie qu'o a chez les profs: "ah ça part en vrille" là il faut que je revienne parce que ça dévie parce que dans les norm professionnelles voire sociales parce qu'il y a tout ça qui se joue tu vois les enfants qui rentrent à la maiso ouah c'était le bordel aujourd'hui les parents qui disent ouais mais avec ce prof là c'est toujours du n'impor quoi, il ne tient pas sa classe tu vois, tu sais tu peux avoir cette idée là quoi c'est ce que le prof pense etc o alors va savoir c'est pas ce que les élèves pensent si ça se trouve ils rentrent en disant c'était cool le cours o a discuté de plein de choses là bon après t'as le regard des parents qui eux-mêmes peuvent nous dire ma qu'est-ce que vous faites en classe c'est quoi ça		
Ch 202 : Oui complètement			
N 203 : Il y a toute cette pression sociale. E STI2D, je lâche beaucoup plus la pression sur u certain nombre de cours et des cours où p exemple au bout d'un moment où je le demande de travailler ils se lèvent, ils ont le téléphone portable, certains même ils écoute de la musique tu vois alors j'ai fait cet expérience avec cette classe et ils sont et oui il y des moments où je me rends compte qu'ils fo autre chose oui bon mais ils sont dans d démarches de travail. Alors, l'autre il a s écouteurs parce qu'il veut se préserver du bru c'est ça ce que j'ai compris, c'est un moment po			

se concentrer			
Ch 204 : Ils sont actifs			
N 205 : Oui alors ils sont 34 et c'est le bazar he c'est clair. Mais ils bossent, le cours, ils vont maîtriser à la fin de la séance			
5.04 Ch 206 : Ok alors il y a quand même d choses alors attend là on écoute d'abo [visionnage]			
N 207 : [durant le visionnage] Oui j'essaye c choper un truc là dans la discussion qu'on ava pas encore oui			
Ch 208 : Tu veux arrêter là ?			
N 209 : Oui j'arrête là. **Alors [il s'imite]: "J'atti là votre attention". Un truc de prof alors que discute là**	Alors [il s'imite]: "J'attire votre attention". Un truc c prof alors que ça discute là		

Ch 210 : Oui mais tu te rappelles qu'on avait u truc comme lors du premier débat. Tu sais c parlait déjà des roumains et les élèv confondaient roumain rom etc puis tu avais aus dit cela ben ça pose un problème là ce que vo dites là et tu te rappelles lors du débrief on ava dit que tu ne leur avais pas donné la parole suite des choses fortes qui ont été dites. Là, c'est cla tu leur donnes la parole pour creuser cette affai laissée en suspens			
N 211 : A propos de Tom le roumain			
Ch 212 : Oui c'est ça et regarde là [visionnage] n'avais pas fait cela lors du premier débat quar Tom a pris la parole pour évoquer ses origin alors que là tu lui parles de manière frontale			
N 213 : Oui là la discussion elle est hors sol pense, hors sol dans le sens où je fais référence quelque chose qui s'est passé bien avant où il a e une réaction, tu sais il y avait cette réaction av Mehdi			
Ch 214 : Oui je me souviens très bien			

N 215 : **Et lors de notre débriefing j'avais dit qu aurait fallu intervenir mais je me rends comp là qu'ils n'ont pas eu besoin de moi. Ils se so auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc il avait compris qu'il a blessé l'autre. Mais c'e vrai lors du premier débat j'aurais pu l demander pourquoi cela vous touche ? C'est vr mais là je l'ai fait**	Et lors de notre débriefi j'avais dit qu'il aurait fal intervenir mais je me ren compte là qu'ils n'ont pas e besoin de moi. Ils se so auto-régulés ensemble "A excuse moi Tom etc " il ava compris qu'il a bles l'autre. Mais c'est vrai lo du premier débat j'aurais p lui demander pourquoi ce vous touche ? C'est vrai ma là je l'ai fait		
Ch 216 : Oui c'est là où quelque chose a bougé			
N 217 : Et **là on est sur des valeurs, parce qu c'est ça que je cherche là**			là on est sur des valeurs, parce que c'est que je cherche là
52.19 Ch 218 : Oui et là t'y vas, tu le pointes d doigt même			
N 219 : Et là pour lui ce n'est plus un problèm alors que lors de la première séance il avait quar même un peu réagit tu vois. Donc là il y a ur évolution je trouve. Mais c'est vrai que j'aura plus pu rajouter mais là qu'est-ce qui vo affecte. Racontez. Et il ne l'a pas trop dit ma Mehdi qui est très fin quand même avait per que ça l'avait blessé ils ont régulé ça eux-même			

Le prof la ne servait à rien là			
Ch 220 : Mais chez toi l'intention est vraime différente entre le débat 1 et celui-ci			
N 221 : Oui mais alors je ne te raconte pas **quar j'ai posé cette question alors j'étais pas bien d tout, j'étais un peu mal à l'aise c'est vrai**	quand j'ai posé cet question alors j'étais p bien du tout, j'étais un pe mal à l'aise c'est vrai		
Ch 222 : Ah oui			
N 223 : Ben oui parce que **je suis en train de m dire ouh la la t'es adolescent, tu te fais désign par le prof, lui n'aime pas trop parl sérieusement c'est un gentil garçon discret moi je lui dis toi t'es roumain et comment tu v cette situation etc et j'avais un peu peur d toucher à des problèmes familiaux parce que crois que sa maman est décédée** enfin voilà alo que	je suis en train de me di ouh la la t'es adolescent, te fais désigner par le pro lui n'aime pas trop parl sérieusement c'est un gen garçon discret et moi je l dis toi t'es roumain comment tu vis cet situation etc et j'avais u peu peur de toucher à d problèmes familiaux	parce que je crois que sa maman e décédée	
Ch 224 : Et tout ça c'était présent là au mome			

où tu parles donc ton inquiétude là			
N 225 : Ah **oui très clairement oui**	oui très clairement o [c'était présent à l'esprit moment des faits)		
Ch 226 : Et qu'est-ce que tu risquais là où risquais de provoquer quoi			
N 227 : **J'avais juste peur de mettre cet élève m à l'aise, de le mettre dans une situation diffici** de la même manière qu'on a mis Anthony difficulté avec son croquis [rire]	J'avais juste peur de mett cet élève mal à l'aise, de mettre dans une situati difficile		
Ch 228 : Alors oui tu es attentif à l'élève mais t aussi tu es inquiet mais ton intention là elle e claire parce que tu lui donnes quand même parole			
N 229 : **Oui mais par manque d'expérience là pense. Parce que si tu pratiques davantage peux un peu dédramatiser je pense et puis s n'est pas à l'aise ben il fera avec puis s'il ne ve pas répondre, il passera à autre chose voilà pu c'est tout. Mais en tant que prof, ça on sait p faire. Puis il dit des choses très intéressant mais sur lesquelles je ne rebondis pas. Puis c'e aussi là, euh comment lors des précédent séances je disais toujours je n'ai pas cet réactivité intellectuelle etc mais là je suis peu**	Mais en tant que prof, ça sait pas faire. Puis il dit d choses très intéressant mais sur lesquelles je rebondis pas.	Puis c'est aussi là, euh comment lo des précédentes séances, je disa toujours je n'ai pas cette réactivi intellectuelle etc mais là je suis peu être en train de me rendre comp que je me suis posé dans u posture. Dès le début qui fait qu j'arrive à rebondir sur ce qu'il dit disant enfin quand il dit mais je su qu'à moitié roumain donc ça ne m touche pas. Donc là c'est intéressa	Oui mais par manque d'expérience là pense. Parce que si tu pratiques davantag tu peux un peu dédramatiser je pense et pu s'il n'est pas à l'aise ben il fera avec puis s ne veut pas répondre, il passera à aut chose voilà puis c'est tout.

être en train de me rendre compte que je m suis posé dans une posture. Dès le début qui fa que j'arrive à rebondir sur ce qu'il dit en disa enfin quand il dit mais je suis qu'à moit roumain donc ça ne me touche pas. Donc là c'e intéressant de dire que comme je suis qu moitié cela m'affecte moins mais il y ava encore à dire je crois		de dire que comme je suis qu moitié [roumain] cela m'affec moins mais il y avait encore à dire crois	
Unité d'analyse :	Et lors de notre débriefing j'avais dit qu'il aurait fallu intervenir mais je me rends compte là qu'ils n'ont pas e besoin de moi. Ils se sont auto-régulés ensemble "Ah excuse moi Tom etc " il avait compris qu'il a bles l'autre. Mais c'est vrai lors du premier débat j'aurais pu lui demander pourquoi cela vous touche ? C'est vr mais là je l'ai fait [...] là on est sur des valeurs, parce que c'est ça que je cherche là [...]. Quand j'ai posé cet question alors j'étais pas bien du tout, j'étais un peu mal à l'aise c'est vrai [...] je suis en train de me dire ou la la t'es adolescent, tu te fais désigner par le prof, lui n'aime pas trop parler sérieusement c'est un gen garçon discret et moi je lui dis toi t'es roumain et comment tu vis cette situation etc et j'avais un peu peur d toucher à des problèmes familiaux parce que je crois que sa maman est décédée [...] oui très clairement o [c'était présent à l'esprit au moment des faits) [...] J'avais juste peur de mettre cet élève mal à l'aise, de mettre dans une situation difficile [...] Oui mais par manque d'expérience là je pense. Parce que si pratiques davantage tu peux un peu dédramatiser je pense et puis s'il n'est pas à l'aise ben il fera avec puis s ne veut pas répondre, il passera à autre chose voilà puis c'est tout. Mais en tant que prof, ça on sait pas fair Puis il dit des choses très intéressantes mais sur lesquelles je ne rebondis pas. Puis c'est aussi là, eu comment lors des précédentes séances je disais toujours je n'ai pas cette réactivité intellectuelle etc mais là suis peut-être en train de me rendre compte que je me suis posé dans une posture. Dès le début qui fait qu j'arrive à rebondir sur ce qu'il dit en disant enfin quand il dit mais je suis qu'à moitié roumain donc ça ne m touche pas. Donc là c'est intéressant de dire que comme je suis qu'à moitié cela m'affecte moins mais il	

	avait encore à dire je crois		
55.16 Ch 230 : Ok et alors si on continue [visionnage]			

N 231 : **Et là voilà, je lâche un concept, l'identi BAM, tu vois à nouveau là. Et alors que la paro sincère j'ai l'impression elle circule moi je pose concept. Mais parce que c'était l'occasion là bo et tu vois mais je redonne tout de suite la paro à Aliah là. Donc je lui donne la parole par qu'avec son histoire je pense qu'on peut fouill un peu plus. Parce que cette notion identité là faut là creuser encore enfin c'est ce que je m dis. Au final, je me dis que cette notio d'identité est peut-être au cœur même de débat, ce qui n'était pas prévu au départ par qu'on était sur les insultes**	Et là voilà, je lâche concept, l'identité BAM, vois à nouveau là. Et alo que la parole sincère j l'impression elle circule m je pose le concept [...] ma je redonne tout de suite parole à Aliah là. Donc je donne la parole par qu'avec son histoire je pen qu'on peut fouiller un pe plus.	Mais parce que c'était l'occasion là	Parce que cette notion identité là il faut creuser encore enfin c'est ce que je me d Au final, je me dis que cette notion d'identi est peut-être au cœur même de ce débat, qui n'était pas prévu au départ parce qu'o était sur les insultes
Ch 232 : Oui de la situation de départ, en passa par celle-ci, par celle d'Aliah voilà où on retrouve. Puis tu m'insultes devant celle que suis en train de séduire voilà puis là il y a un déb de débat [visionnage]			
57.08 N 233 : Oui comme avant il y a débat, **prends pas les points de vue qui divergent par que ben voilà là je fais cours. Alors ben voi parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc là on est vraiment là je suis capable de prend cette situation pour la mettre en perspecti théorique**	je prends pas les points vue qui divergent parce q ben voilà là je fais cou Alors ben voilà parce que j ça en tête là c'est super truc et là on est vraiment je suis capable de prend cette situation pour mettre en perspecti		

	théorique		
Unité d'analyse :	Et là voilà, je lâche un concept, l'identité BAM, tu vois à nouveau là. Et alors que la parole sincère j' l'impression elle circule moi je pose le concept. Mais parce que c'était l'occasion là bon et tu vois mais redonne tout de suite la parole à Aliah là. Donc je lui donne la parole parce qu'avec son histoire je pens qu'on peut fouiller un peu plus. Parce que cette notion identité là il faut là creuser encore enfin c'est ce que me dis. Au final, je me dis que cette notion d'identité est peut-être au cœur même de ce débat, ce qui n'éta pas prévu au départ parce qu'on était sur les insultes [...] je prends pas les points de vue qui divergent par que ben voilà là je fais cours. Alors ben voilà parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc et là on e vraiment là je suis capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique		
Ch 234 : Oui et quand tu regardes là juste avant [visionnage] voilà certains disent oui d'autres no			
N 235 : **Ben oui mais comme je l'ai dit avant to était en germe et rien n'est parti parce que j' bloqué je crois au bout d'un moment mo intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloqu l'émergence d'opinions diverses révélatrices d valeurs et qui au final ne sont pas reprises par que je balance des savoirs au mauvais momer et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'e vraiment net**	Ben oui mais comme je l dit avant tout était en gern et rien n'est parti parce qu j'ai bloqué je crois au bo d'un moment mon intrusi dans les scènes de vie vois je bloque l'émergen d'opinions divers révélatrices de valeurs et q		

	au final ne sont pas repris parce que je balance d savoirs au mauvais momer et là dans l'extrait c'est que je fais, c'est vraime net		
Ch 236 : Donc si je comprends bien il y a d points de vue qui émergent et c'est vrai qu' sont à l'aise là, ils s'expriment facilement ma comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer taire des points de vue concurrents, c'est ça ?			
N 237 : Oui complètement, c'est ça. **Là tu voi j'éprouve le besoin de définir le terme racism je l'avais déjà fait à l'introduction mais c'est d réflexes de métier comme évoqué avant. Je vo une opportunité de placer des concepts mais d coup au détriment des points de vue opposés**	Là tu vois, j'éprouve besoin de définir le tern racisme, je l'avais déjà fait l'introduction	Je vois une opportunité de plac des concepts mais du coup détriment des points de vue oppose	mais c'est des réflexes de métier comm évoqué avant
Unité d'analyse :	Ben oui mais comme je l'ai dit avant tout était en germe et rien n'est parti parce que j'ai bloqué je crois bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloque l'émergence d'opinions divers révélatrices de valeurs et qui au final ne sont pas reprises parce que je balance des savoirs au mauva moment, et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net. Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction mais c'est des réflexes de métier comme évoqué avant. vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés		
Ch 238 : Oui parce que là on aurait pu s'arrête Allez, ceux qui disent oui et les non, c'est par			

débattez			
N 239 : Oui complètement			
Ch 240 : Est-ce que cela a à voir avec la postu physique tu crois? Le fait d'être à cet endroit ?			
N 241 : Oui alors ce que tu dis m'évoque un artic à propos d'un professeur d'université, ce sont s anciens élèves qui en ont fait l'éloge. Ils disaie comment ce prof arrive à faire émerger le trava dans les UE et au bout d'un moment se metta sur le côté dans le coin d'une salle et il regarda les étudiants travaillaient et qui s'organisaient. c'est vrai c'est tout à fait juste, pourquoi rester figé sur place, quelle est ma justification ? [rire]			
Ch 242 : Oui parce qu'on pourrait imaginer ça pense			
N 243 : Et ben, clairement oui. Alors c'est ur vielle technique qu'on a appris à l'IUFM l'époque hein en gros tu ne restes pas derriè ton bureau, tu investis ton espace bon là da l'idée de le maîtriser. Là, pour le débat se sera plutôt pour voilà faire rebondir des situatio enfin oui l'idée en fait d'avoir une attitude pl incitative et de tourner en rond là comme ça me faire oublier pour les relancer plus facilemen			

Ch 244 : Oui je sais pas faut tester peut-être bo alors regarde un autre extrait là, le coup d pompiers là [visionnage]			
N 245 : Ah oui, le camion de pompiers là oui là savais pas trop comment réagir parce que là sont dans leurs propres codes tu vois. Calvine fa de l'humour et il joue sur un ah tu veux n montrer l'image			
Ch 246 : Oui [visionnage], il était énervé Mehdi l			
3.31 N 247 : Oui mais parce qu'ils ne s'aiment pa			
Ch 248 : Ah oui d'accord			
N 249 : Je crois qu'ils ont un profond désacco Mehdi n'aime pas Calvine, Calvine n'aime p Mehdi tu vois et donc ils se cherchent toujou pas violemment mais on est toujours euh ouais y a un rapport qui n'est pas très sain entre l deux donc là il en profite pour l'écraser, l'autre regarde en disant bon ce que tu me racontes me touche pas enfin a priori je dis ça comme bon ça je sais pas trop, je sais pas trop quoi e faire là en direct c'est vrai. Et pourtant c'est da le thème			
Ch 250 : Oui parce que là à ce moment là qu'es ce que tu te dis, là y a un grand blanc			

4.11 N 251 : En fait, oui mais bon **comme il y une situation de tension entre les deux là, je m dis on passe à autre chose là, parce que voilà vais pas en rajouter**. Idéalement, et a posterio je me dis que j'aurais pu lui poser la question là Calvine tiens pourquoi faire cette blague ou bie j'en sais rien, elle est pas bonne cette blagu parce que tout le monde rigole quand même bo je ne sais pas quoi en faire parce que là quelqu chose de très intéressant comment Calvi manipule le sarcasme dans ce cours, un petit cou de provoc comme ça en fait, Aliah qui réagit, qui dit : " Ah vous avez vu ce qu'il dit là ?" etc, l qui dit ton sarcasme c'est nul, c'est pas marra ton truc, ouais en fait il fait presque le prof en fa en disant ça.	je me dis on passe à aut chose là		parce que voilà je vais pas en rajouter
Ch 252 : Et voilà, parce qu'on sent là vraime enfin y a un blanc tu vois [re-visionnage]			

N 253 : **Oui y a une hésitation, énorme mêm parce que Mehdi en disant ça je me dis qu'il cassé quelque chose en fait je trouve, par qu'en fait ça me dérangeait pas qu'il dise Calvine ["c'est un arabe qui a fait une conneri suite au passage d'un camion de pompiers** parce qu'on a compris qu'il voulait faire l'humour, et qu'il voulait faire un coup de prov dans le sujet en plus et on sait très bien q l'humour le sarcasme, l'ironie c'est un moyen dépasser un problème donc c'était comment dir c'était intéressant sa réaction avec son pe sourire en quoi là et la réaction de sa copine côté. Et l'autre il prend la posture du professe selon moi classique, en disant c'est pas drôle que tu dis là. **Donc il me casse le truc parce qu ça discutait bien là**. **Donc j'en veux à Calvi pour cette réflexion et à Mehdi qui essay d'écraser un peu Calvine et j'arrive pas résoudre le problème** là **parce que je sais qu' ont un contentieux donc j'ai préféré rien di comme ça on avance** et voilà mais bon	Oui y a une hésitatio énorme même, parce qu Mehdi en disant ça je me d qu'il a cassé quelque cho en fait je trouve, par qu'en fait ça me dérangea pas qu'il dise ça Calvi ["c'est un arabe qui a fa une connerie" suite a passage d'un camion d pompiers][...] Donc il n casse le truc parce que discutait bien là [... Donc j'e veux à Calvine pour cet réflexion et à mehdi q essaye d'écraser un pe Calvine et j'arrive pas résoudre le problème	parce que je sais qu'ils ont u contentieux	donc j'ai préféré rien dire comme ça d avance
Ch 254 : Mais t'es ennuyé quand même			
N 255 : Ben en fait, j'aurais dû les faire débatt sur cette situation. Pourquoi tu trouves ça p drôle ou plutôt pourquoi vous ne trouvez pas drôle, et toi pourquoi cette remarque elle e			

déplacée non ?			
Ch 256 : Mais comme tu dis, tu n'y es pas al parce que tu tenais une idée c'es ça ?			
N 257 : Oui **je tiens une idée** et deuxièmement sais qu'il y a un contentieux entre les deux et ne voudrais pas là que ça parte en vrille. Par que là, il est quand même assez agressif là quar même dans son regard et dans son propos	je tiens une idée		
Ch 258 : Oui oui je pense et il est très sec là sur coup			
N 259 : Et le problème de Medhi, dans cet classe il est bien mais il a une sorte de capacité il est très grand physiquement et sa parole a peu être un peu écrasée les autres et **là je me sens u peu démuni quand même**	là je me sens un peu dému quand même		
Unité d'analyse :	Oui y a une hésitation, énorme même, parce que Mehdi en disant ça je me dis qu'il a cassé quelque chose e fait je trouve, parce qu'en fait ça me dérangeait pas qu'il dise ça Calvine ["c'est un arabe qui a fait un connerie" suite au passage d'un camion de pompiers][...] je tiens une idée [...] Donc il me casse le truc par que ça discutait bien là. Donc j'en veux à Calvine pour cette réflexion et à mehdi qui essaye d'écraser un pe Calvine et j'arrive pas à résoudre le problème là parce que je sais qu'ils ont un contentieux donc j'ai préfé rien dire comme ça on avance et voilà mais bon [...] là je me sens un peu démuni quand même [...] je me d on passe à autre chose là [...] donc j'ai préféré rien dire comme ça on avance		
7.28 Ch 260 : Alors, je cherchais le passage que m'as indiqué avant enfin celui que tu ava			

sélectionné			
N 261 : Oui mais c'est pas grave si tu ne le trouv pas			
Ch 262 : Si si, attend, j'ai le scénario du débat l je vais le retrouver attend			
N 263 : Lequel ?			
Ch 264 : Mais tu sais celui sur la vie scolaire			
N 265 : Ah oui, je vois mais on est exactement s le même modèle que les autres là clairement			
8.02 Ch 266 : [visionnage]			
N 267 : Une tierce personne [il répète ses prop durant le visionnage]			
Ch 268 : Oui tu réagis là			

N 269 : **Mais "une tierce personne" [répète s paroles], franchement, oui ben on se retrouv dans un langage qui se veut, je ne dis pas qu l'est, mais qui se veut théorisant et qui aupr des élèves biaise le sens de la séance**. **On n'e pas là pour avoir notre propre parole, c'est p ça le but, le prof il arrive avec sa parole c "tiers", "d'enjeux", "d'acteurs" non franchement là on est dans le cours classiqu c'est des réflexes là qui reviennent comme ça me blinde, je contrôle les choses tu vois c'e comme si je me protège de l'imprévisible tu vo ?**	Mais "une tierce personn [répète ses parole franchement, oui ben on retrouve dans un langa qui se veut, je ne dis p qu'il l'est, mais qui se ve théorisant et qui auprès d élèves biaise le sens de séance	le prof il arrive avec sa parole "tiers", "d'enjeux", "d'acteurs"	On n'est pas là pour avoir notre prop parole, c'est pas ça le but [...] non franchement là on est dans le cou classique, c'est des réflexes là qui revienne comme ça je me blinde, je contrôle l choses tu vois c'est comme si je me protèg de l'imprévisible tu vois
Ch 270 : Oui je vois			
N 271 : En fait, là **je me dis que cette situatio elle est tellement riche là ben je vais en profit pour justement poser du notionnel là, pou déconstruire, pour déconstruire ce qui se pass ou plutôt je profite de la situation pour que m je déconstruise ce qui se passe avec m terminologies de prof qui en faisant cela rassure tu vois avec toujours ces mots "tier personne", "démarche"**		je me dis que cette situation elle e tellement riche là ben je vais e profiter pour justement poser notionnel là, pour déconstruire, pou déconstruire ce qui se passe plutôt je profite de la situation po que moi je déconstruise ce qui passe avec mes terminologies prof qui en faisant cela se rassure vois avec toujours ces mots "tier personne", "démarche"	

Unité d'analyse :	Mais "une tierce personne" [répète ses paroles], franchement, oui ben on se retrouve dans un langage qui s veut, je ne dis pas qu'il l'est, mais qui se veut théorisant et qui auprès des élèves biaise le sens de la séanc On n'est pas là pour avoir notre propre parole, c'est pas ça le but, le prof il arrive avec sa parole de "tiers "d'enjeux", "d'acteurs" non là franchement là on est dans le cours classique, c'est des réflexes là q reviennent comme ça je me blinde, je contrôle les choses tu vois c'est comme si je me protège d l'imprévisible [...] là je me dis que cette situation elle est tellement riche là ben je vais en profiter po justement poser du notionnel là, pour déconstruire, pour déconstruire ce qui se passe ou plutôt je profite d la situation pour que moi je déconstruise ce qui se passe avec mes terminologies de prof qui en faisant cela s rassure tu vois avec toujours ces mots "tierce personne", "démarche"		
9.34 Ch 272 : Je relance le truc là [visionnage]			
N 273 : Là où ma question était mauvaise, est-c que vous trouvez qu'il y a des moyens po résoudre ce problème et je trouve que m deuxième formulation est-ce qu'il y a des moye efficaces pour résoudre ce problème c'e vraiment mieux. C'est déjà une question bien pl intéressante parce que des moyens bon ben vont réciter des trucs tout faits là, c'est d réchauffé, du cours, on sait ce qu'il faut dire. P contre, efficace là, ce mot t'as vu ils réagisse tous là, d'emblée ça fuse là, et comme par hasa là c'est Calvine qui réagit le plus sur le m efficacité là tu vois			
10.16 Ch 274 : Et et euh attend la sui [visionnage]			

N 275 : **Bon ça je ne sais jamais trop quoi en fai** parce qu'on est à la moitié hum **tu sais bien l classes sont toujours ou souvent des caisses d résonance un exutoire par rapport à ce que l uns et les autres ont vécu comme des injustic dans le lycée notamment par rapport aux autr enseignants, à la vie scolaire, les surveillants** et	Bon ça je ne sais jamais tr quoi en faire	tu sais bien les classes sont toujou ou souvent des caisses de résonan un exutoire par rapport à ce que l uns et les autres ont vécu comm des injustices dans le lyc notamment par rapport aux autr enseignants, à la vie scolaire, l surveillants	
Ch 276 : Oui et puis sur toi ça a un effet			
N 277 : Ben oui y'a quand même une forme d loyauté, bien-sûr ça joue c'est évident on peut p **c'est compliqué pour l'enseignant que je suis e plus le professeur principal que je suis** souve quand ils évoquent ce genre de problème. **laisse dire tu vois**, **je peux pas non plus prend trop parti enfin c'est compliqué**. Néanmoins, es ce que cela ne pouvait pas être l'objet de déba pour en arriver à les faire discuter d'un certa nombre de quand on est quelqu'un qui a u problème je sais pas là je sais pas du tout, là suis un peu paumé	Je laisse dire tu vois		c'est compliqué pour l'enseignant que je su en plus le professeur principal que je suis [je peux pas non plus prendre trop parti enf c'est compliqué
Ch 278 : Parce que là tu es vraiment sur d questions pour le coup purement alors tu poses terme de "tierce personne", tu poses un peu pl loin le terme de "médiateur et médiation" et			

N 279 : Et d'ailleurs le terme de "médiation" l'avais en tête quand j'ai préparé et ce n'e même pas moi qui le dis, c'est Aliah et elle dit ne marche pas			
Ch 280 : Et là, creuser ce questionnement c'e tomber sur les valeurs quoi et pas sur d connaissances probablement			
N 281 : Oui alors oui bon alors ça c'est toute ur phase dans le débat, hum attend je repren enfin dans mon esprit ce passage c'est toute ur phase là de la discussion, c'est pas du débat e fait, portée sur "la justice", "l'égalité dans justice", et "moi je suis une fille et pas un garço et "si on se bat c'est le premier qui tape qui tord", et "celui qui est le plus fort et l'autre le pl faible alors que c'est le faible qui a raison" br tout ce passage là, et c'est eux qui l'ont dit n'est même pas moi là et au bout d'un mome Aliah et Calvine ils débattent là. Ils sont en plei discussion Aliah qui dit "et moi je suis une meuf là si l'autre il est plus fort je fais quoi?"			
Ch 282 : Oui alors on va écouter [visionnage], te remémores là tes intentions, tu fais référen au film			

16.05 N 283 : Ouais ouais **j'ai pas rebondit s l'idée de "il faut toujours un vainqueur et u perdant regarder comment les guerres ne so terminés" etc ouais c'est clairement un manqu de dextérité de l'esprit** hein plus qu'autre chose mon avis	j'ai pas rebondit sur l'id de "il faut toujours u vainqueur et un perda regarder comment l guerres ne sont termin etc ouais c'est clairement u manque de dextérité d l'esprit		
Ch 284 : Pourquoi parce que là			
N 285 : Ben en effet, "il y a toujours un vainque et un perdant" et c'est vrai que je n'ai pas rebon là-dessus			
Ch 286 : Oui parce que tu l'as entendu, tu l donnes la parole puis il y a un super silence là tu continues			
N 287 : Et je continue sur mon idée en fait j'ava été interrompu en fait parce que je voula raconter ce truc [le duel de Gaston Deferre René Ribière] et pourquoi je leur reparle de parce que c'est bien l'histoire de deux types q sont quand même à la tête de la république et q montre en gros que face à une insulte la seu manière de répondre à une insulte c'est d'e venir aux poings [rire]			

Ch 288 : Puis d'ailleurs au niveau pédagogiqu c'est fort. Tu fais une boucle là ent l'introduction de la séance et le passage. Ma Yacupe là, c'est toujours la violence			
N 289 : Oui les deux situations qu'il évoqua c'était toujours une affaire de force physique, " me suis fait embêter, j'ai tabassé"			
17.25 Ch 290 : Et du coup là sur ces situations es ce que tu saurais retrouver là oui bon tu disa que tu tenais une idée et c'est ça en fait ou u autre aspect viendrait en ligne de compte là			
N 291 : Non c'est comme je le dis un manque d dextérité alors attend comment on pourrait di cela il y a un mot attend là ben je n'ai pas assez d présence d'esprit pour me dire là attend alors c'est bien là tu vois tient il y aurait peut-êt quelque chose à fouiller			
Ch 292 : Oui je vois			

N 293 : **Ben tu vois moi je vois pas encore c potentiel à la fois dans le marasme du cour dans mon esprit, et parce que pour des raisons et Y j'en sais rien dans ma formatio intellectuelle je n'ai pas ce réflexe de fai attention aux mots donc je laisse passer à c moment là donc tu vois c'est vraiment ur question de hum oui je parle vraiment de cet dextérité c'est-à-dire l'habilité à percevoir to de suite cette chose là. Là, si je puis m permettre, je ne suis pas en train de faire de comment dire, je ne suis pas en train de m dévaloriser, là je suis dans de l'artisanat pur et vois je me demande parfois si dans ce métier il a des artisans qui ont une perception plus jus de leur petit métier, y a des artisans qui vo faire la différence sur de petites sur des mic pratiques et là en terme d'artisan si tu veux dar l'artisanat ici je sais faire des choses mais s cette micro pratique là je me sens moi performant**	Ben tu vois moi je vois p encore ce potentiel à la fo dans le marasme du cou dans mon esprit, et par que pour des raisons X et j'en sais rien dans n formation intellectuelle n'ai pas ce réflexe de fai attention aux mots donc laisse passer à ce moment donc tu vois c'est vraime une question de hum oui parle vraiment de cet dextérité c'est-à-di l'habilité à percevoir tout suite cette chose là [...] là suis dans de l'artisanat p [...] y a des artisans qui vo faire la différence sur petites sur des mic pratiques et là en tern d'artisan si tu veux [...] ici sais faire des choses ma sur cette micro pratique là me sens moins performant		
Ch 294 : C'est à dire que parce que là on n'est p sur des gestes de métier ordinaires tu l'as dis			

N 295 : Oui mais c'est pas ce niveau là. **Tu vois o pourrait être avec des amis en train de boire u verre là, on discuterait ben on débattrait comm là je ne verrais pas non plus enfin j'aurais même difficulté en termes de réactivité du vo parce que ah tu vois, il a dit ça ben moi tu vois, bloque, ça me passe au-dessus**		Tu vois on pourrait être avec d amis en train de boire un verre là, c discuterait ben on débattrait comm là je ne verrais pas non plus enf j'aurais la même difficulté en term de réactivité du vois parce que ah vois, il a dit ça ben moi tu vois, bloque, ça me passe au-dessus	
Ch 296 : Donc oui tu passes à côté d'un truc q aurait pu vraiment être super et amener l'intérêt			
N 297 : Voilà c'est ça			
Ch 298 : Ouais, je vois ou plutôt je n'avais pas ça. C'est intéressant là ton idée d'artisanat là o je vois, c'est un niveau de granularité qu'il fa pouvoir saisir c'est ça ?			

N 299 : C'est ça oui complètement et ça **c'est ur formation dont il faudrait mais pas ur formation académique c'est une formatio familiale, une éducation tout ça. Tu vois si t avais un prof là avec une formation de ce type t vois un prof avec davantage je dirais un espr plus euh plus militant, plus incisif sur c questionnements là où les philosophes tu vois o il y a plus ce questionnement sur les mots q s'affrontent etc moi je travaille pas comme ça suis plus terre à terre en tant que prof d'histoi géographie alors certains sont moins terre terre que moi tu vois**		C'est une formation dont il faudra mais pas une formation académiqu c'est une formation familiale, ur éducation tout ça.	Tu vois si tu avais un prof là avec ur formation de ce type tu vois un prof av davantage je dirais un esprit plus euh pl militant, plus incisif sur ces questionnemen là où les philosophes tu vois où il y a plus questionnement sur les mots qui s'affronte etc moi je travaille pas comme ça je suis pl terre à terre en tant que prof d'histoi géographie alors certains sont moins terre terre que moi tu vois
Ch 300 : Enfin quand tu dis terre à terre ?			
21.08 N 301 : Ben quand je dis terre à terre c'es à-dire je travaille sur si tu veux des choses pl concrètes et le débat d'idées comme celui là suis moins habile			
Ch 302 : Plus concrète c'est à dire			
N 303 : Parce que **je travaille sur un terreau q est la vie des sociétés tu vois voilà là tout à cou on est dans un débat philosophique comme ça vois**			je travaille sur un terreau qui est la vie d sociétés tu vois voilà là tout à coup on e dans un débat philosophique comme ça vois

Unité d'analyse :	Bon ça je ne sais jamais trop quoi en faire[...] hum tu sais bien les classes sont toujours ou souvent des caiss de résonance un exutoire par rapport à ce que les uns et les autres ont vécu comme des injustices dans lycée notamment par rapport aux autres enseignants, à la vie scolaire, les surveillants etc [...] c'est compliqu pour l'enseignant que je suis en plus le professeur principal que je suis [...] **Je laisse dire tu vois, je peux p non plus prendre trop parti enfin c'est compliqué** [...] **j'ai pas rebondit sur l'idée de "il faut toujours u vainqueur et un perdant regarder comment les guerres ne sont terminés"** etc ouais c'est clairement u manque de dextérité de l'esprit [...] Ben tu vois moi **je vois pas encore ce potentiel** à la fois dans le marasm du cours, dans mon esprit, et parce que pour des raisons X et Y **j'en sais rien dans ma formation intellectuel je n'ai pas ce réflexe de faire attention aux mots donc je laisse passer** à ce moment là donc tu vois **c'e vraiment une question de hum oui je parle vraiment de cette dextérité** c'est-à-dire l'habilité à percevoir to de suite cette chose là. Là, si je puis me permettre, je ne suis pas en train de faire de la comment dire, je n suis pas en train de me dévaloriser, là je suis dans de l'artisanat pur et tu vois je me demande parfois si da ce métier il y a des artisans qui ont une perception plus juste de leur petit métier, y a des artisans qui vo faire la différence sur de petites sur des micro pratiques et là en terme d'artisan si tu veux dans l'artisanat je sais faire des choses mais sur cette micro pratique là je me sens moins performant [mais]Tu vois q pourrait être avec des amis en train de boire un verre là, on discuterait ben on débattrait comme là je n verrais pas non plus enfin j'aurais la même difficulté en termes de réactivité du vois parce que ah tu vois, **il dit ça ben moi tu vois, je bloque, ça me passe au-dessus** [...] c'est une formation dont il faudrait mais pas un formation académique c'est une formation familiale, une éducation tout ça. Tu vois si tu avais un prof là av une formation de ce type tu vois un prof avec davantage je dirais un esprit plus euh plus militant, plus inci sur ces questionnements là où les philosophes tu vois où il y a plus ce questionnement sur les mots q s'affrontent etc **moi je travaille pas comme ça je suis plus terre à terre en tant que prof d'histoi géographie** alors certains sont moins terre à terre que moi tu vois [...] je travaille sur un terreau qui est la v des sociétés tu vois voilà là tout à coup on est dans un débat philosophique comme ça tu vois		
Ch 304 : Presque un autre métier alors			

N 305 : Presque un autre métier idéalement to être humain devrait avoir cette capacité tu vo des Grecs tu vois [rire] voilà je sais pas si j'ai bie expliqué mais je me sens sur ce point précisément dans cette activité intellectuel moins performant que d'autres			
Ch 306 : Je vois			
N 307 : Là tu vois je n'ai pas vu le problème là o pour être encore plus précis je n'ai pas potentiel pour voir le problème, je ne vois que problème que j'aurais prédéterminé avant	Là tu vois je n'ai pas vu problème là ou pour êt encore plus précis je n'ai p le potentiel pour voir problème, je ne vois que problème que j'aura prédéterminé avant		
Ch 308 : Donc il y a quelque chose de l'ordre de préparation. Alors justement tu étais arrivé avec une préparation donc la carte mentale alo que pour le 1er débat et tu l'as exprimé dans première autoconfrontation, tu t'étais présen au débat avec quelques idées ou mots clés en fa			

23.27 N 309 : Oui alors le problème c'e qu'effectivement on a des repères en termes c mots clés et que ça réduit parfois la disponibili qu'on peut avoir avec le débat là. Ben ça c'est u problème bien personnel, soit je ne prépare rie mais alors là est-ce que a priori je vais êt capable de rebondir sur tout ce qui a été dit sc je prépare un minimum avec des axes etc oua enfin là j'ai trop préparé je crois. J'ai des concep clairs en tête. Mais bon, enfin là j'ai un problèm j'ai un vrai enfin je ne sais pas ce que je veux di soit je prépare rien et je suis plus disposé tu vo c'est comme un peu la gymnastiqu physiquement je suis détendu donc ce qui vient suis plus une éponge je sais mieux rebondir c bien je suis trop préparé donc trop fermé forcément je me bloque et me ferme l'esprit autre chose		Oui alors le problème c'e qu'effectivement on a des repèr en termes de mots clés et que réduit parfois la disponibilité qu'c peut avoir avec le débat là. Ben c'est un problème bien personne soit je ne prépare rien mais alors est-ce que a priori je vais êt capable de rebondir sur tout ce qui été dit soit je prépare un minimu avec des axes etc ouais enfin là j trop préparé je crois. J'ai d concepts clairs en tête. Mais bo enfin là j'ai un problème, j'ai un vr enfin je ne sais pas ce que je ve dire soit je prépare rien et je su plus disposé tu vois c'est comme u peu la gymnastique, physiqueme je suis détendu donc ce qui vient suis plus une éponge je sais mie rebondir ou bien je suis trop prépa donc trop fermé et forcément je m bloque et me ferme l'esprit à aut chose	
Ch 310 : Et la dernière fois tu avais également c que tu t'étais rendu compte qu'intellectuelleme c'est un exercice de haute voltige			

N 311 : Oui c'est ça ben c'est comme le débat qu **j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en parlé qui me dit oui mais toi tu les laisses dar leur marasme quand est-ce que t'en viens l'universel ? etc comment ou plutôt quand est- que tu vas leur dire quand certains sont dar leurs opinions qui sont humainement tout à fa inacceptables, comment tu interviens là dedan Peut-on laisser tout dire et faire ? et là, je m questionne là, quand ils disent des choses sur l gitans les élèves bon bref je sais pas**			j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'e ai parlé qui me dit oui mais toi tu les laiss dans leur marasme quand est-ce que t'e viens à l'universel ? etc comment ou plut quand est-ce que tu vas leur dire quar certains sont dans leurs opinions qui so humainement tout à fait inacceptable comment tu interviens là dedans? Peut-c laisser tout dire et faire ? et là, je m questionne là, quand ils disent des choses s les gitans les élèves bon bref je sais pas
Ch 312 : Oui c'est un dilemme			
N 313 : **Je suis vraiment dans un dilemme**			
Unité d'analyse :	Là tu vois je n'ai pas vu le problème là ou pour être encore plus précis je n'ai pas le potentiel pour voir problème, je ne vois que le problème que j'aurais prédéterminé avant […] Oui alors le problème c'e qu'effectivement on a des repères en termes de mots clés et que ça réduit parfois la disponibilité qu'on pe avoir avec le débat là. Ben ça c'est un problème bien personnel, soit je ne prépare rien mais alors là est- que a priori je vais être capable de rebondir sur tout ce qui a été dit soit je prépare un minimum avec des ax etc ouais enfin là j'ai trop préparé je crois. J'ai des concepts clairs en tête. Mais bon, enfin là j'ai un problèm j'ai un vrai enfin je ne sais pas ce que je veux dire soit je prépare rien et je suis plus disposé tu vois c'e comme un peu la gymnastique, physiquement je suis détendu donc ce qui vient je suis plus une éponge je sa mieux rebondir ou bien je suis trop préparé donc trop fermé et forcément je me bloque et me ferme l'esprit autre chose [...] j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en ai parlé qui me dit oui mais toi tu les laisses dar leur marasme quand est-ce que t'en viens à l'universel ? etc comment ou plutôt quand est-ce que tu vas le dire quand certains sont dans leurs opinions qui sont humainement tout à fait inacceptables, comment		

	interviens là dedans? Peut-on laisser tout dire et faire ? et là, je me questionne là, quand ils disent des chos sur les gitans les élèves bon bref je sais pas [...] Je suis vraiment dans un dilemme		
Ch 314 : Alors, comme le temps tourne je vais faire écouter un dernier passage [visionnage]. Es ce que tu arrives à retrouver là, presqu mentalement, quand tu t'engages dans cet forme de synthèse			Je suis vraiment dans un dilemme
26.05 N 315 : Hum je m'étais dit heu alors atter à ce moment là ben là l'idée c'était que je voula tenter de relancer un débat sur : Est-ce qu'o pourrait trouver des solutions à ces tensions q peut y avoir entre les élèves?" voilà c'était un pe mon but là			
Ch 316 : Et au final ?			
N 317 : Au final ben en fait alors attend n synthèse là est une forme de demande d'acco j'initie un dialogue en disant trouvez moi d solutions des propositions pour que dans le lyce cela se passe mieux et c'est pas un débat ent eux sur des valeurs etc enfin quoi que non c n'est peut-être pas ça là quand je me remémo bien les choses là. J'essaye de leur faire construi des projets de propositions à faire au lycée q			

seraient fondés sur leurs normes et valeurs			
Ch 318 : Oui c'est dans ce passage qu'ils évoque la boxe, le jeu d'échecs c'est ça ?			
29.20 N 319 : Oui c'est ça. Oui c'est ass intéressant là ce qu'ils disent là en effet. Alors, j' toujours cette idée que parce que je garde l'id fondamentale et je veux les faire arriver à l'id que rien ne vaut une médiation, une bon discussion justement à l'image de cette séan c'est un peu une mise en abîme que je propose en fait. Je veux qu'ils comprennent que de personnes qui ne s'entendent pas je veux qu' débattent comme ici avec justement leurs norm et valeurs et qu'ils se mettent d'accord justeme là sur pourquoi tu m'as dis ça etc moi toutes c histoires de duels etc qu'est-ce que enfin qu' soient intellectuels ou physiques dans m représentations à moi n'ont pas de n'ont pas sens et eux-mêmes le disent au bout d'u moment hein on voit bien toutes les limites de le plus fort le plus faible celui qui connait l règles du jeu d'échecs et qui va battre l'autre q ne les connait pas enfin voilà etc moi je veux qu'			

débattent toujours comme là en fait			
Ch 320 : Tu vois on a avancé quand même entre départ où la raison du plus fort l'emportait et où on introduit d'autres valeurs et normes			
N 321 : Oui on arrive sur quelque chose de pl fin, sur d'autres propositions			
Ch 322 : D'ailleurs tu l'illustres dans la synthè clairement mais est-ce qu'ils ont compris ?			
N 323 : Non je crois pas à moins qu'ils e reparlent encore plus-tard entre eux je sais pa Ils ont cherché des solutions, à la rigueur on vo qu'ils ont cherché des solutions mais que da leur esprit bon, c'est des choses qui so totalement irréalistes selon eux en fait			
Ch 324 : Oui oui			

N 325 : Oui et en plus sur leur discussion là moi n'avais rien à apporter à ça tu vois c'est leu représentations comme cette histoire médiation sur laquelle j'insistais sans dou probablement un peu de trop là en disant ma regardez là tout ça ca mène à l'impasse tout que vous racontez en définitive mais j'aurais peut-être encore un peu affiner la discussi Anthony dit le lycée n'accepterait jamais ça. B pourquoi le lycée n'accepterait pas ça ? Que l élèves se battent ? Qu'est-ce qu'ils ont à dir pourquoi vous ça vous parait injustifiable qu'u lycée n'accepte pas ça une bonne fois pour toute			
Ch 326 : Ouais			
N 327 : Puis là on se retrouve sur les valeurs, moi j'admets pas la violence pour telles et tell raisons, je n'admets pas qu'une institution de république justifie légitime des actes de violen on reviendrait sur le débat des inégalit physiques ou des inégalités euh et voilà et pense que ça est-ce que le lycée accepterait ce aurait pu faire des discussions plus riches c'e vrai mais je là aujourd'hui je n'ai pas l'aptitude pour lancer ça			
Ch 328 : Et là comment tu vas exploiter là			

N 329 : Ben je sais pas trop là parce que ben e fait je sais pas. Tu vois autant sur le premier déb j'ai eu besoin du feedback avec les élèves par que il y avait encore, plein de choses à dire auta là j'ai l'impression que tout est dit. Ouais puis o avait travaillé là sur le feedback on avait enco affiné le débat parce qu'on est reparti sur d éléments tu vois parce que je m'étais autorisé poser d'autres questions un peu différentes po entrer un peu plus là dans leur vision, po fouiller un peu plus et en sortant tu te rappelles n'étais franchement pas très content tu vois et me rends compte là en regardant cette séance tien bon j'ai peut-être l'impression de ne p avoir complètement fait mon job sur ces deu premières séances [débat 1 et feedback] mais o l'avoir fait un peu quand même au regard de cet séance là en fait. Je l'ai fait de manière peut-êt un peu plus efficace que là où j'ai l'impressio d'en avoir rajouté comment dire en termes o notions en termes d'attitude professorale ma l'impact est beaucoup moins important.			
34.42 Ch 330 : Est-ce que tu es en train de di qu'au fond et si on devait modéliser le débat travers notre première expérience il faudra vraiment faire ce débat en deux temps u premier temps comme tu as fait sur la premiè séance où sa part quoi tu te rappelles il y a ple			

de choses qui se disent et la deuxième séance el serait plus en contrôle			
N 331 : Je sais pas trop, je sais pas trop là je m pose la question parce que j'ai quand mêm l'impression que lors de mon débriefing de première séance et d'après mes souvenirs contrôle encore moins que là			
Ch 332 : Euh d'accord			
N 333 : Moi c'est mon sentiment parce que là suis plus dans le contrôle que lors de la séance d débriefing raison pour laquelle je crois que là il n a même pas besoin de faire un débriefing, to est dit, en fait j'ai déjà fait le débriefing po poser les connaissances avant même de débatt [rire]			
35.47 Ch 334 : C'est ça ouais. Et si on se projet sur le dernier débat là comment tu vois les chos là pour terminer parce que là tu as expérimen des formules en fait			

N 335 : Oui j'ai expérimenté des formules, j' expérimenté presque trois formules, une où l élèves ont la parole et j'essaye d'intervenir si n'est pour assurer à quelqu'un qui ve s'exprimer qu'on puisse bien l'entendre, je fa peu de choses. Je suis donc vraiment dans le rô d'un animateur, modérateur oui modérateur à limite non c'est peut-être pas le bon terme ma dispatcheur de paroles. L'autre où on relance débat et j'essaye de placer quelques notio peut-être pas des notions mais de mettre un pe en perspective tu vois à certains moments, mon point de vue j'avais l'impression que c'éta très très très léger. Très léger parce que de mo côté je ne sais pas assez de choses sur ce qu' ont ou dire ou parce que je sais pas comment placer dans tout ce qu'ils sont en train de dire. enfin cette dernière séance où j'ai des objecti qui sont très bien fixés en effet, c'est pl contrôlé, j'arrive avec un vocabulaire, plus vocabulaire je dis pas que j'ai plus connaissances mais on sent que je cherche théoriser un peu plus donc on est vraiment sur peut pas dire qu'on est sur des extrêmes par qu'on peut lâcher encore plus je pense, voilà ma on serait dans un spectre, ca veut dire que pour prochaine fois, je sais pas. Je me demande si je vais pas retenter tenter à nouveau la premiè expérience c'est-à-dire beaucoup plus libre où			

focalise davantage sur la question. Enfin se po toujours à nous là c'est un vrai problème fameuse question où plutôt comment fai émerger la question là			
Ch 336 : Oui c'est un problème pédagogique			
N 337 : Exactement, et d'un point de vue pl didactique lâcher prise			
Ch 338 : Oui oui ok alors à tester. Alors, juste po terminer, lors de l'autoconf croisée, C. ava montré une séquence où vous aviez été sous charme de sa pratique là quand elle a fait u synthèse de haute voltige en rattachant l valeurs ou expériences des élèves à des concep puis après vous avoir tous les deux dis ah ma non, c'est pas ça le débat			
N 339 : Oui oui je vois			
Ch 340 : Et là dans la séance que tu as mené tu c là avoir fait la même chose [rire] c'est amusa			

hein			
N 341 : Oui [rire] oui, mais bien sûr parce que qu C. nous a ramené tu as vu notre réaction ah c'e bien voilà tu as réussi a youah la prof elle maîtri quoi			
Ch 342 : Et après il y avait votre seconde réactio ou vous avez dit, ouais mais non, puis là il y a enfin j'interprète, il y en a une troisième			
N 343 : Ouais mais bien-sûr, j'aimerais en fait fo de cette expérience là mais j'espère que ce sera pas inutile pour toi j'aimerais refaire sur modèle de la première séance fort de tout qu'on s'est raconté en disant ouais mais attend lâche un peu prise là, regarde ils sont en train débattre sur des questions lâche les quoi, bon n'utilisent pas les bons mots, tiens et moi-mêm qu'est-ce que je pourrais raconter à ce sujet enf la seule difficulté que j'ai sur laquelle je risqu d'être un peu crispé c'est être vraiment attentif bien rebondir sur ce que disent les uns les autr type Yacoupe qui dit il y a toujours un vainqueur y a toujours un perdant			
Ch 344 : Oui je vois			

N 345 : C'est une difficulté à comment dire épingler mais ça c'est de l'entraînement par qu'on est pas formé pour et quand plus je do accepter de laisser partir les élèves parce qu' ont des choses riches à dire			
Ch 346 : Oui c'est une réflexion sur le méti presque de la déprofessionalisation			
N 347 : Alors le terme déprofessionalisation est discuter parce que le lâcher prise c'est peut-êt une histoire de professionnalité tu vois			
Ch 348 : Oui c'est vrai tu as raison. Et du cou pour rester sur notre première autoconfrontatio croisée, qu'est-ce que tu as à en dire en un mot			
40.26 N 349 : Oui c'est toujours ce rapport ent les débats et ce que les élèves disent dans débat et ce que toi tu peux en faire. Tu vois bie tous les trois on a une cette réaction notamme au bout d'un moment on s'est dit ils ont dit ple de choses et maintenant qu'est-ce qu'on en fa de tout ça. En voyant C. intervenir dans son cou en effet je me suis dit qu'est-ce qu'on en fait, c va injecter davantage de professoral, de c normes professorales dans le débat et au fin arriver à ce point là tiens ça, alors en arrivant matin je ne pensais pas que j'arriverais à formul ça comme ça je suis en train de me dire mais qu			

dit que ça devait être ça la norme professionnell Peut-être qu'il faut voir un déplacement de norme professionnelle, une dénormalisatio complètement oui			
41.29 Ch 350 : Ouais c'est intéressant, u déplacement de la norme			
N 351 : Oui voilà un déplacement de la norme			
Ch 352 : Oui parce que, et je trouve qu l'autoconf croisée était très forte, parce que ce vous a fait réagir ce que C. là avait fait et puis to de suite c'était suivi d'une seconde réaction			
N 353 : Oui oui ben tu vois bien on n'était pas a clair et ben et tu vois bien on dit à C. Ah c'est bie et puis après euh bof au fait et on est pas à l'ai on ne sait pas quoi faire en fait. Est-ce qu'o franchit le rubicon ou pas quoi en fait			
Ch 354 : Oui			
N 355 : Oui c'est un peu ça en fait et de dire all en y va en fait			
Ch 356 : Oui c'est ça ce que tu appelles			

dénormalisation			
N 357 : Oui alors je sais pas là disons le terme sais pas s'il est bon mais c'est là une interrogatio globale sur le métier, c'est quoi ce que je do transmettre et je participe à une forme d'héritag est-ce qu'au fond le but c'est, enfin ici d connaissances des concepts à transmettre alo que c'est peut-être plus important là de laiss s'exprimer les élèves sur ce qu'ils ont à dire sa les reprendre systématiquement pour aller on définir ce mot etc. Et c'est ça ce qui me passionn là dans ce qu'on fait, ça fait bouger les lignes qu en effet et de manière importante mais ça repos au-delà du mental, ça repose sur un comme dire euh si si si euh tu fais bouger les lignes métier et avec le métier c'est tout un substra intellectuel, social, sociétal même qui bouge quo le rapport au savoir, le rapport à des postur d'exécutants de donneur d'ordres aussi, d valeurs personnelles, familiales			
Ch 358 : Ouais et puis on a toujours pas réglé c'e histoire de valeurs là			
43.56 N 359 : C'est-à-dire ?			
Ch 360 : Ben les valeurs républicaine personnelles tu vois			

N 361 : Oui exactement			
Ch 362 : J'impose, j'impose pas tu vois			
N 363 : Oui mais personnellement je suis en tra de me dire euh que quoi c'est un peu risqué que je veux dire parce que je suis en train de m poser la question de savoir si ces valeu républicaines euh oh la là, tu vois entre débriefe et ma première séance là j'arrive avec que moi je porte comme valeurs républicain c'est ça l'idée c'est-à-dire que mon discou théorique il y a derrière tout ça des valeu républicaines ok à la rigueur c'est même pas eu on pourrait presque penser que je su professionnel à ce point que ce n'est pas m valeurs personnelles. Tu vois quand je dis racisme là c'est pas bien et je peux être un racis d'un côté mais professionnellement je m présente comme non raciste tu vois mais en fa que j'ai intégré tout ça quand je vais au trava Moi cette pratique là elle essaye de fai l'équilibre entre les deux tu vois, donc ent valeurs personnelles et valeurs républicaine Mais je me rends compte que c'est pas pas enf peut-être pas habile. Lors du premier débat, c'est ce que me disais mon collègue en définiti là, que ton rôle de professeur c'est aussi euh touche au politique tu vois ce que je veux di			

presque. On touche presque au politique c'est-dire tu peux laisser dire tout ce que tu veux a élèves mais au bout d'un moment, comment es ce que tu vas faire pour que l'école joue son rô de faire communauté nationale ou communau citoyenne, communauté humaine en génér communauté humaniste on va dire			
Ch 364 : Oui est-ce que parce que la réponse e utile, est-ce qu'il faut y répondre je sais pas e tout cas moi j'ai pas la réponse			
N 365 : Oui parce quand on parle de valeu républicaines là au fond il y a un problème aus c'est-à-dire que ces valeurs républicaines sont interroger aussi au fond, elles ne vont pas de s tout autant que les leurs au fond. Elles n'ont d l'importance que dans la hiérarchie elles so peut-être supérieures aux valeurs individuell des élèves pourquoi parce que nous les avo déterminé comme ça à l'école c'est tout à fa c'est ça c'est aussi une construction social culturelle etc. Donc en gros, je me pose question s'il ne faut pas lâcher prise là sur l valeurs de cette république et laisser dire l			

choses même si ça nous heurte			
47.06 Ch 366 : Oui je sais pas en effet			
N 367 : D'ailleurs, là en continuant de penser me demande si les valeurs républicaines est- que ce n'est pas justement la possibilité d s'exprimer c'est peut-être l'acte mêm républicain et s'exprimer tu vois par exemp comme là je considère que Pak Pak c'est racist mais je laisse les élèves dans leur marasme j'interviens pas en tant que prof, je les lais discuter oui moi je pense que c'est ça, ça ca m touche de ce point de vue là, oui mais moi euh o c'est comme ça il ne faut pas le prendre comm ça et là à la fin je comprends ton point de vu mais est-ce que ce n'est pas ça la vale républicaine et d'arriver à les laisser dire tu vois			
Ch 368 : Ah c'est intéressant ça			

N 369 : Tu vois, et de leur dire ça c'est du racism là et qu'il y a une loi et ça c'est pas une valeu C'est une norme, c'est autre chose tu vois. Ma de les laisser dire pour qu'ils se confrontent qu'ils arrivent à progressivement être déstabilis dans ce qu'ils pensent être vrai mais pas par qu'on leur a dit c'est ça la bonne valeur, ma laisser dire pour qu'ils vivent les valeurs de république dans le débat ou par ou grâce je sa pas au débat pour qu'ils finissent par se dire be oui chacun à son point de vue donc j'appren aussi à vivre dans une ambiance démocratiqu Tu vois ?			
Ch 370 : Oui je pense que je vois là oui c'e vraiment à creuser cette histoire c'est intéressar vraiment.			
N 371 : Oui en fait il faut faire vivre ce qu'ils ont dire, même si voilà c'est pas en phase avec n valeurs mais les faire s'exprimer pour qu progressivement ils se rendent compte des limit de leur raisonnement et qu'ils parviennent à u niveau d'inconfort qui les force à évoluer, bouger. Donc pas arriver avec ça c'est juste, Sair Augustin il dit ça bla bla bla [rire]			
Ch 372 : Ouiii			

N 373 : La valeur elle est justement dans possibilité de débattre, d'échanger, de modifi son point de vue sans l'intervention professorale, de s'autoriser à se dire les choses			
Ch 374 : Oui c'est ça la tolérance au fond			
N 375 : Complètement			
Ch 376 : Après la question qui va se poser c'est on a une construction théorique mais comme faire pour mettre ça en pratique, quelles sont l relances etc…			
N 377 : Oui au-delà de ça il y a ça qu'il fa interroger et sur laquelle il faut que je réfléchis pour la prochaine séance, je vais y penser.			
Ch 378 : Bon donc à suivre en fait.			

Annexe 21 : ACC2, verbatim avec codage

	Dispositif dynamique à 3 pôles (DD3P)		
	Pôle 1	**Pôle 2**	**Pôle 3**

Ch 1 : Voilà allons-y. Alors comm d'habitude on va travailler sur les déba que vous avez animés. Alor contrairement à la dernière fois, on travailler sur la base d'un certa nombre de thèmes qu'on va étayer partir d'extraits vidéos successifs. dernière fois, on débattait sur la ba d'une vidéo à chaque fois mais cette fo on va débattre en mettant en parallèl alors au mieux parce que ce n'était p toujours possible, 3 extraits de chacu de vos débats. Et comme la fo précédente, on discute et on voit v points de vue. Allons-y alors, le premi thème c'est l'entrée dans le débat. C va d'abord passer l'extrait de d'ailleurs ça nous permettra aus d'identifier de suite le contexte du déb pour chacun de vous [visionnage].			
	L'entrée dans le débat		
E 2 : Alors ça c'est le début ?			
Ch 3 : Oui oui tout de suite alors c'éta très bruyant parce qu'ils sont 28, qu			

c’est des 6èmes donc ça bouge			
E 4 : Oui mais c’est le début du déb pas de la séance 1 ?			
C 5 : Oui c’est ça. C’est le débat en ta que tel.			
Ch 6 : Alors on va voir chez [visionnage] voilà puis chez [visionnage]. Alors voilà alors dans l cours habituels comment vous démarr les séances ?			
E 7 : Alors les habitudes de métier c’e les règles, les règles du débat clac cl clac clac. C’est ça hein ? Et toi [s’adres à N] tu repositionnes le vocabulaire	les habitudes de métier c’est l règles, les règles du débat		
N 8 : C’est ça, alors ça c’est d habitudes de métier, je fais la transitio avec ce qu’on a fait à la séan précédente en rappelant une définitio sur laquelle on était tombé to d’accord et qu’on allait croiser av l’étude de cas	je fais la transition avec ce qu’on fait à la séance précédente rappelant une définition sur laquel on était tombé tous d’accord qu’on allait croiser avec l’étude cas		
Ch 9 : D’accord d’accord je vois			

N 10 : Et ça c'est vraiment alors là on e vraiment dans un modèle ultra classiqu			
Ch 11 : D'accord et c'est lié à ?			
N 12 : Oui alors à la formation, c'est u truc qu'on apprend enfin c'est même premier truc qu'on apprend	la formation, c'est un truc qu'o apprend enfin c'est même premier truc qu'on apprend		
E 13 : Oui et l'expérience aussi c'est-dire l'expérience de calme c'est-à-di comment arriver à avoir du calme da la classe et de l'écoute tu vois			
C 14 : Et du sens aussi			
E 15 : Oui vous explicitez			
C 16 : Oui, c'est expliquer pourquoi o fait ça, parce qu'on a fait ça et ça et avant. Et puis ça rentre dans quel cad etc	c'est expliquer pourquoi on fait ç parce qu'on a fait ça et ça et avant. Et puis ça rentre dans qu cadre etc		
8.01 N 17 : C'est une espèce transition. En fait, comme on s'e séparé depuis quelques temps, revient sur le sujet dont on parla maintenant quant à savoir si c'est meilleur moyen de faire ça je sais pas			

Ch 18 : Et justement là, du coup, quar on voit ces trois manières de fai laquelle a pour vous un impact sur débat là. Parce que là on a 3 modalit qui sont les nôtres entre C. qui énon les règles, N. qui rappelle les élémen de la séance précédente et E. q démarre tout de suite ?			
E 19 : Ben moi je fais ça comme d'habitude c'est ça, on rappelle l choses			
Ch 20 : Et là tu as décidé de ne p procéder ainsi ?			

E 21 : Ben la première fois, j'éta traumatisé par la première fois. L élèves m'accusaient d'avoir manipulé débat quoi, en gros. Où j'avais la paro constamment, où je relança constamment, insistais constamment. là, je m'étais dis, et quoiqu'il arriv même s'ils ne parlent pas heu ben ta pis, même s'ils me disent ah be l'homosexualité y a pas de problèm heu ben ok y'a pas de problème. Ben les aurais laissé faire. Je sais pas ma voilà pour moi c'était important qu'ils livrent vraiment pas juste comme ç pour faire plaisir à la prof où autre. puis ben j'avais une chan extraordinaire parce que j'y croyais pas cette histoire de croquis là. Sur premier débat cela avait l'air plut bloquant. Et là, je me suis dit, bon ben, faut faire un croquis alors ok allons-y on verra après. Donc, voilà j'étais à fois enfin comment dire, **j'étais da une forme de détermination pour p revivre le premier débat. Et en mêm temps, une forme de lâcher prise et c'est important** je crois		j'étais dans une forme de déterminatio pour pas revivre le premier débat. Et e même temps, une forme de lâcher prise ça c'est important	

Ch 22 : Oui ? C'est vrai ?			
E 23 : Ah oui clairement, là dans débat, et peut-être qu'**il faut se vo ainsi, ben faut lâcher prise clairement**			il faut se voir ainsi, ben faut lâch prise clairement
N 24: Oui c'est vrai et chose que **je fais pas ça, je m'en rends compte. M enfin bon, on verra après mais oui crois qu'il faut donner un peu de mou** en effet		je ne fais pas ça, je m'en rends compte. M enfin bon, on verra après mais oui je cro qu'il faut donner un peu de mou	
C 25 : Oui enfin quand c'est possib [rire] parce qu'avec 28 élèves, de 6èm c'est pas possible			
E 26 : Non c'est clair alors là, vraime c'est pas possible			
Ch 27 : Alors, ça on y reviendra mais alors quel impact sur le débat qui s'e est suivi ?			

C 28 : Alors moi je suis parti sur l règles parce que la fois d'avant quar on avait demandé la dernière fois, par que c'est sur la rumeur là, qui a vécu ur situation ben il y avait une chape d plomb, personne osait parler alors qu tout le monde avait vécu quelque chos Anissa voulait parler mais comme **il avait plusieurs filles de la classe q étaient dans l'histoire elle n'a pas vou parler. Alors on avait fait des peti papiers pour y noter si quelqu'un e contre d'en parler** et en effet certains n voulaient pas en parler. **Alors, je me su dis là on va partir de la règle, po rassurer tous les élèves sur les règles d la confidentialité, pour que tout monde s'écoute puis je suis passé à d ne juge pas, on ne critique pas etc. Sa que à mon avis, cela a eu zéro impac Parce que la règle est arrivée bien ava le besoin bien bien avant donc ce n'avait pas d'intérêt pour eux, je cro que là aussi faut un peut sortir de n habitudes, et c'est ce qu'on a appr aussi. S'ils n'en éprouvent pas le beso je crois que c'est juste pour nous, on l'impression de poser un cadre uti		il y avait plusieurs filles de la classe q étaient dans l'histoire elle n'a pas vou parler. Alors on avait fait des petits papie pour y noter si quelqu'un est contre d'e parler. Alors, je me suis dis là on va partir d la règle, pour rassurer tous les élèves sur l règles de la confidentialité, pour que tout monde s'écoute puis je suis passé à on n juge pas, on ne critique pas etc.	Sauf que à mon avis, cela a eu zé impact. Parce que la règle est arrive bien avant le besoin bien bien ava donc cela n'avait pas d'intérêt po eux, je crois que là aussi faut un pe sortir de nos habitudes, et c'est qu'on a appris aussi. S'ils n'é éprouvent pas le besoin je crois qu c'est juste pour nous, on a l'impressio de poser un cadre utile mais en réali ça sert à rien

mais en réalité ça sert à rien			
E 29 : J'allais te demander est-ce que, façon dont s'est amené, **quand o amène la règle de manièr péremptoire, chose qu'on fait tou hein, je me dis moi valeur zéro**			quand on amène la règle de manièr péremptoire, chose qu'on fait tou hein, je me dis moi valeur zéro
C 30 : Ca n'a pas d'effet parce que			

besoin n'est pas encore là			
10.56 N 31 : Tout à fait.			
E 32 : Et il nous met dans notre rôle l ça y est. **Pour les élèves, clairement o les confine à leur rôle et ça ils le sente bien et au contraire, moi je crois qu faut que les élèves sortent de ce rôle non on est complètement dans, eu comment, dans un effet de vernis. C dit enfin du point de vue des élèves, i se disent qu'il faut donner au prof l bonnes réponses mais c'est pas qu'on attend**			Pour les élèves, clairement on l confine à leur rôle et ça ils le sente bien et au contraire, moi je crois qu faut que les élèves sortent de ce rôle non on est complètement dans, eu comment, dans un effet de vernis. C dit enfin du point de vue des élèves, se disent qu'il faut donner au prof l bonnes réponses mais c'est pas qu'on attend
N 33 : Oui alors quand tu parles d besoin là tu vois ben je peux faire le lie avec ma situation là. **Je suis arrivé av une définition, je vous demande d redéfinir etc, est-ce que les élèves e avaient réellement besoin ? Est-ce qu ça s'imposait là à ce moment là ? Je n crois pas. Est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'ent eux ils redéfinissent, à un moment d échanges**, ça tu vois		Je suis arrivé avec une définition, je vou demande de redéfinir etc, est-ce que l élèves en avaient réellement besoin ? Est-c que ça s'imposait là à ce moment là ? Je n crois pas. Est-ce qu'au contraire le déb n'aurait pas amené à ce qu'entre eux redéfinissent, à un moment des échanges	

C 34 : Oui parce qu'au fond, **ça répond notre besoin, pas aux leurs, c'est notre besoin qu'on répond là**			ça répond à notre besoin, pas a leurs, c'est à notre besoin qu'o répond là
E 35 : C'est comme si tu avais fait le jo avant. Enfin, c'est l'impression que me donne. Parce que j'ai cru que c'éta le H3. C'est-à-dire le feedback en group tu vois.			
N 36 : Oui alors, bon je ne veux pa rentrer dans les détails mais ça remet e question la première séance. Parce qu la première séance était là pour clarifi ce qu'est une insulte et en effet, tu totalement raison, le job était fait. Et l faut vraiment faire attention. **On n peut plus débattre où c'est compliqu quand on a tout dit faut enfin oui fa pas livrer toute les questions dès départ si non, y a plus rien d'instabl Y'a plus rien à explorer** enfin je gross un peu les traits			On ne peut plus débattre où c'e compliqué quand on a tout dit fa enfin oui faut pas livrer toute l questions dès le départ si non, y a pl rien d'instable. Y'a plus rien à explore
Ch 37 : Oui oui non mais on compren bien			

N 38 : Oui parce que la question deva ouvrir à d'autres questions autour ma bon en tout cas sur ce que tu as dis, p rapport au besoin [se tourne vers C c'est-à-dire d'apporter une réponse q ne correspond pas à un besoin là, c'éta parfaitement vrai			
Ch 39 : Ce que tu disais C. que c'éta plus un comment tu disais ?			
C 40 : Ben c'est un besoin du point d vue du prof			
N 41 : Ben moi c'était exactement ça			
C 42 : Parce que si on le fait c'est bie pour que ça réponde à un besoin d quelque chose donc là c'est clair c'est u besoin du prof. Où alors on a pensé qu les élèves ont un besoin on l'a anticip Mais là non c'est notre besoin, là où on besoin de se rassurer, ou de se dire tie faut pas que j'oublie de rappeler l règles **parce que lors de la premiè autoconf ben je m'étais rendu comp que je n'avais pas énoncé les règles que le débat n'avait pas été génia Donc qu'il fallait maintenant poser u climat de confiance enfin ça répond**		parce que lors de la première autoconf be je m'étais rendu compte que je n'avais p énoncé les règles et que le débat n'avait p été génial. Donc qu'il fallait maintena poser un climat de confiance enfin répond à un besoin du prof ça n'a rie changé du débat, il n'était pas meilleur po autant	

un besoin du prof ça n'a rien changé d débat, il n'était pas meilleur po autant			
N 43 : Oui où d'une crainte. **Parce qu comme moi cela répondait à un de m besoins c'est de me rapprocher de que tu avais fait toi [se tourne vers C A savoir que le premier débat était tr libéré et j'avais l'impression enf fausse impression qu'il n'y avait p assez de contenu ce pour lequel je su formé** et **on parlait de marquage soci ou de poids que la société te donn c'est-à-dire que tu es là pour donner d contenu et moi ce que j'ai fait là c'e pour me rassurer et pour être o conforme à ces attentes**		Parce que comme moi cela répondait à u de mes besoins c'est de me rapprocher d ce que tu avais fait toi [se tourne vers C.]. savoir que le premier débat était très libé et j'avais l'impression enfin faus impression qu'il n'y avait pas assez d contenu ce pour lequel je suis formé	on parlait <u>de marquage social ou d poids que la société</u> te donne c'est-dire que tu es là pour **donner d contenu** et moi ce que j'ai fait là c'e pour me rassurer et pour être o conforme à ces attentes

C 44 : Et moi **j'ai fais l'inverse [rire] là me suis dit j'avais beaucoup tro contrôlé dans le premier, et là j'ai pr ben un peu plus ton modèle [celui d N.] qu'on avait vu**		j'ai fais l'inverse [rire] là je me suis dit j'ava beaucoup trop contrôlé dans le premier, là j'ai pris ben un peu plus ton modèle [cel de N.] qu'on avait vu	
Ch 45 : Oui c'est vrai d'ailleurs C. tu ava mis oui en effet beaucoup de savoi dans le premier débat et là tu as é complètement sur les valeurs			
C 46 : Oui c'est vrai, **j'étais plus sur l valeurs. Mais j'ai quand même essay par moment de bon alors là : " Ca s'appelle comment?" et j'attendais mot et et c'est pas sorti et je m retenais, je me ballonnais pour pas di ben c'est un stéréotype ouah j'ai dû m censurer**		**j'étais plus sur les valeurs**. Mais j'ai quar même essayé par moment de bon alors là Ca ça s'appelle comment?" et j'attendais mot et et c'est pas sorti et je me retenais, me ballonnais pour pas dire ben c'est u stéréotype ouah <u>j'ai dû me censurer</u>	
Ch 47 : Et pour toi alors E. comment analyses l'impact alors par rapport a choix que tu as fait parce que c'éta vraiment audacieux le fait de dire d plutôt de ne rien dire et de tac tout d suite rentrer dedans			

E 48 : Ben ça c'est passé d'une manièr assez incroyable parce qu'**elle a vocabulaire qu'il faut cette jeune fill la poigne et la capacité orale à exprim son point de vue, à rebondir etc le suj a pris parce que c'est elle qui posait l choses, moi je n'ai rien fait**		elle a le vocabulaire qu'il faut cette jeur fille, la poigne et la capacité orale à exprim son point de vue, à rebondir etc le sujet pris parce que c'est elle qui posait l choses, moi je n'ai rien fait	
N 49 : Enfin euh			
Ch 50 : Oui on verra tu y es tout d même pour quelque chose			
E 51 : Oui mais oui d'accord mais **je l ai vraiment laissé prendre les choses e charge mais j'étais comment dire o j'étais quand même très présente po eux parce que ceux qui me regardaie enfin quand ils parlaient ils m regardaient toujours mais j'ai rien dit t vois. Mais j'étais sortie de là en disa j'ai rien apporté, j'ai rien fait**		je les ai vraiment laissé prendre les chos en charge mais j'étais comment dire o j'étais quand même très présente pour e parce que ceux qui me regardaient enf quand ils parlaient ils me regardaie toujours mais j'ai rien dit tu vois. Mais j'éta sortie de là en disant j'ai rien apporté, j' rien fait	
Ch 52 : Rien apporté, c'est-à-dire ?			

E 53 : Ben j'ai pas participé ou à pein pas d'apports de connaissances tu vo j'ai à peine régulé le débat. Alors qu l'autoconf là hein [se tourne vers chercheur] au contraire tu vois ben sais pas on oublie en fait quand on e dedans au contraire, hein on avait que quand même **j'étais ben comme dire moins présente mais avec plus d présence. Mon questionnement enf oui mes questions étaient différentes ce n'était pas comme d'habitude** comme la dernière fois. Ca si je peux faire à chaque fois c'est un bonhe absolu, le lendemain les filles so venues me voir mais comme ça, le cor en avant, elles m'ont dit mais madam quand est-ce qu'on refait un déb comme ça ?		j'étais ben comment dire **moins présen mais avec plus de présence**. Mo questionnement enfin oui mes questio étaient différentes et ce n'était pas comm d'habitude	

N 54 : Oui ça **ce que tu viens de dire e important: "Moins présent et plus d présence", ça c'est quelque chos d'important.** Alors on en avait parlé dernière fois ensemble [fait référence la première autoconfrontation croisée il faut vraiment réfléchir sa place dans débat, et ça c'est vraiment importan **C'est pas un cours comme d'habitud où tu professes, tu as ton thème, to plan, tes paragraphes bref rien à voir**			ce que tu viens de dire est importan "Moins présent et plus de présence ça c'est quelque chose d'important [. C'est pas un cours comme d'habitud où tu professes, tu as ton thème, to plan, tes paragraphes bref rien à voir
E 55 : Alors que les autres là la dernièr fois tu parles			
C 56 : **Alors ça veut dire qu'il ne faut pa trouver la bonne situation mais le bo élève?**		Alors ça veut dire qu'il ne faut pas trouver bonne situation mais le bon élève?	
E 57 : Alors ça me fait peur parce qu'o ne peut pas savoir. Le risque c'est qu'o va tomber dans le cliché ben faut chois le bon élève			
C 58 : Oui c'est clair, celui qui a un parole entendue dans la classe			
N 59 : Oui bon à voir hein			
Ch 60 : **Oui mais la fille là, chez mo c'est pas celle qui est la plus présen**		la fille là, chez moi, c'est pas celle qui est	

en classe ?		plus présente en classe ?	
E 61 : **Ah non, pas du tout. C'est un fille discrète qu'on enten pratiquement jamais**		Ah non, pas du tout. C'est une fille discrè qu'on entend pratiquement jamais	
N 62 : Peut être que peut-être qu'il fa un peu se décoincer par rapport à registre là. Les élèves qui viennent c'est peut-être qu'ils ont quelque cho à dire c'est tout			
C 63 : Enfin en 6ème non, clairemer Parce que ça peut être très vite termi quoi			
E 64 : C'est sûr que dire quelque cho sur la petite copine de 6ème hein c'est que tu disais c'est plus compliqué qu des gamins de 15/16 ans			
N 65 : Oui ce n'est pas le mêm contexte. Là ce que je veux dire c'e que tu es tombé sur un élève par chan qui a presque amené un débat. Ma **quand bien même on serait tombé s un élève qui n'a pas le vocabulaire, q ne s'exprime pas très bien à l'oral est-c qu'on ne peut pas considérer que ta qu'il a des choses à dire ben laissons**			quand bien même on serait tombé s un élève qui n'a pas le vocabulaire, q ne s'exprime pas très bien à l'oral es ce qu'on ne peut pas considérer qu tant qu'il a des choses à dire be laissons le et essayons d'en tir quelque chose pour le débat?

et essayons d'en tirer quelque chos pour le débat?			
E 66 : Oui mais faut qu'on l'écoute, c'e la base et e**n même temps qu'on cro un minimum à eux, parce qu'on a pa les mêmes élèves qu'en cours. Ils so très différents de ce qu'on a l'habituc d'entendre d'eux. Parce que ce n'e pas non plus le même exercice** je crois			en même temps qu'**on croit u minimum à eux,** parce qu'on a pas l mêmes élèves qu'en cours. Ils so très différents de ce qu'on a l'habituc d'entendre d'eux. Parce que ce n'e pas non plus le même exercice
N 67 : Ah oui			
E 68 : Ben oui quand on l'écoute par que **sur le 1er débat j'avais un élève l celui qui présentait la situation, ben avait une toute petite voix, s'exprimait très peu mais en mêm temps je ne l'ai pas laissé parler** par qu'en gros il disait euh enfin il était da sa réflexion du type « non ce n'est p grave » je me fais, en gros, insulter ma ce n'est pas grave. Donc c'est p évident faut être prêt à tout recevoir e		sur le 1er débat j'avais un élève là, celui q présentait la situation, ben il avait une tou petite voix, il s'exprimait très peu mais e même temps je ne l'ai pas laissé parler	

fait			
N 69 : Oui c'est ça			
C 70 : **Suis tout à fait d'accord**		Suis tout à fait d'accord	
Ch 71 : Oui c'est ça. Alors pour revenir la situation, parce que là on a parlé d l'élève, parlons maintenant de situation, est-ce que c'est le choix de situation qui est essentiel. Parce qu'a fond là dans la situation d'E . y'a pa grand-chose ? si ?			
E 72 : Ben non, y'a pratiquement rie Elle paraissait même anodine. Le group de jeunes se promène dans la rue, voient deux homosexuels, ils s'arrête et s'embrassent puis ils repartent c'e ça			
N 73 : Oui c'est suffisant			

E 74 : oui puis il y avait un group d'adultes qui était assis sur une terrass puis **j'ai pu demander comme réagissent les gens du restaurant? J' juste dit « et les gens du restaurant ont réagi pareil ? » et eux « ah non ah ouais?**		j'ai pu demander comment réagissent l gens du restaurant? J'ai juste dit « et l gens du restaurant ils ont réagi pareil ? » eux « ah non », ah ouais?	
Ch 75 : C'est ça **et hop ça a ouvert ur porte**		et hop ça a ouvert une porte	
E 76 : Oui et elle elle parle, elle continu de raconter. C'est ça la chance, d'avo une personne qui continue de raconte qui est à l'aise			
N 77 : Oui cela veut dire qu'il faut avo le coup de chance et trouver celui q est capable de faire ça puis choisir bonne histoire			
C 78 : Bon après j'imagine que tu pe relayer			
	Comment relayer la parole des élèves? Comment questionner?		
N 79 : Ouais mais alors comment tu fa toi pour relayer sans tomber dans cet situation d'être trop intervenante? E cours ordinaire, c'est pas un problèm	En cours ordinaire, c'est pas u problème, on prend notre plac mais là?		

on prend notre place, mais là?			
C 80 : Pour moi? **il faut poser un question, une vraie question. Faut bie la choisir et moi je n'y arrive jamais. T vois la situation, tu vois le problèm t'as envie de mettre le doigt dessus ensuite il faut trouver la question po faire émerger le problème** c'est pfuii n'y arrive pas			il faut poser une question, une vra question. Faut bien la choisir et moi n'y arrive jamais. Tu vois la situatio tu vois le problème, t'as envie mettre le doigt dessus et ensuite faut trouver la question pour fai émerger le problème
N 81 : Mais toi [s'adresse à E] comme tu y es arrivée parce que ça a marché la deuxième séance ?			
E 82 : Oui alors c'est une question ma ah je l'ai oublié c'est pas oui alors **c'est " Qu'est-ce qui t'amène à penser ce qu tu penses? " en gros**, mais ça en 6ème ne comprennent rien			c'est : " Qu'est-ce qui t'amène penser ce que tu penses? " en gros
N 83 : Comment t'en arrives à penser en fait			
E 84 : Oui c'est ça			

Ch 85 : Alors on va y arriver à questionnement, c'est un des poin mais avant ça du coup sur l'entrée dan le débat qu'est-ce qui vous semb essentiel			
N 86 : Ben je crois qu'**il faut tout d suite mettre l'élève au devant de scène, tout de suite**.			il faut tout de suite mettre l'élève a devant de la scène, tout de suite
C 87 : Oui c'est ça. En fait, **ça donne tonalité du débat, si je laisse la paro tout de suite aux élèves ils vont prend toute la place et du coup nous on est e arrière plan**. C'est ça le but quan même.			ça donne la tonalité du débat, si laisse la parole tout de suite au élèves ils vont prendre toute la pla et du coup nous on est en arrière pla
E 88 : Oui suis d'accord			
Ch 89 : Ok bon alors allons y là sur l questions ce qu'on a évoqué avan Alors je vais un peu sauter les étap mais c'est pas grave parce qu'il y quelque chose comme, alors la questio de départ certes ça c'est un aspect, ma il y a aussi les questions, la manière d les formuler, le mode d questionnement			

N 90 : Oui je trouve ça très difficile suis curieux de savoir			
Ch 91 : Alors mais avant d'en arriver comment habituellement on questionn les élèves, en tant que prof bien sûr ?			
E 92 : Ben euh ben souvent c'est d questions directes pour vérifier l connaissances ou pour avancer dans cours	souvent c'est des questions direct pour vérifier les connaissances pour avancer dans le cours		
C 93 : Oui c'est ça. Ca nous permet poser une pierre, puis une autre et progresse comme ça tous ensemb enfin dans l'idéal [rire]	Ca nous permet de poser une pierr puis une autre et on progres comme ça tous ensemble		
Ch 94 : D'accord je vois, alors justeme j'ai trois extraits avec trois façons de v les choses alors le premier extra [visionnage] voilà c'est une façon faire			
N 95 : Oui **une sorte de reformulatio je renvoie pour vérifier si tout le mond bien compris**		une sorte de reformulation, je renvoie po vérifier si tout le monde bien compris	
E 96 : Oui **il y a tout de même une bel confiance bon on ne comprenait p bien les élèves mais dans le ton que as et l'écoute parce qu'ils écoute**		il y a tout de même une belle confiance b on ne comprenait pas bien les élèves ma dans le ton que tu as et l'écoute parce qu'	

quand même, il y a une belle confiance		écoutent quand même	
22.19 Ch 97 : Oui alors ça c'est récurre dans nos échanges, alors on sort un pe du sujet là mais plusieurs fois durant l autoconf on évoquait la question c l'ambiance pas l'ambiance de la clas mais l'ambiance dans la classe j'ai sentiment que vous avez besoin de vo sentir en confiance avec les élèves po arriver à ce niveau d'échange.			
E 98 : Moi j'en suis persuadé, **y'a questionnement, c'est vrai mais confiance c'est encore plus important**			y'a le questionnement, c'est vrai ma la confiance c'est encore plu important
N 99 : Je pense aussi que oui en effet, **peux faire cours avec un groupe où passe pas. Par contre, le déba impossible**			tu peux faire cours avec un groupe ç ça passe pas. Par contre, le déba impossible
C 100 : **C'est impossible à faire en déb d'année**			C'est impossible à faire en déb d'année

N 101 : Non quand **on ne se connait pa en plus ils seraient très inhibés, puis il a des cultures de classe qu'il faut bie maîtriser**. La question de reformulation alors faut voir en eff parce que c'est symptomatique de cet séance parce que **j'ai cherché beaucoup la maîtriser et dor systématiquement je reformulais est-c que c'était particulièrement nécessai de reformuler je sais pas non je ne cro pas. Y a une double idée, reformul pour mettre du contenu et je cherche euh je pense que comme animateur d débat le rythme du débat ne joue qu sur moi et pas sur les élèves. C'est-à-dire en gros je reformule po m'assurer que tout le monde ait bie entendu et que si quelqu'un ve éventuellement rebondir il va rebond Je ne sais pas si reformuler là c'éta absolument nécessaire**. C'est peut-êt très clair ce qu'ils disent.		j'ai cherché à beaucoup la maîtriser et dor systématiquement je reformulais est-ce qu c'était particulièrement nécessaire d reformuler je sais pas non je ne crois pas. Y une double idée, reformuler pour mettre d contenu et je cherche à euh je pense qu comme animateur de débat le rythme d débat ne joue que sur moi et pas sur l élèves. C'est-à-dire en gros je reformu pour m'assurer que tout le monde ait bie entendu et que si quelqu'un ve éventuellement rebondir il va rebondir. ne sais pas si reformuler là c'éta absolument nécessaire	on ne se connait pas en plus seraient très inhibés, puis il y a d cultures de classe qu'il faut bie maîtriser
23.40 C 102 : En même temps **tu articulé c'est-à-dire tu as mis un "Néanmoins", tu as articulé l arguments dans un processus d raisonnement logique** tu vois. Il n'e		tu as articulé c'est-à-dire tu as mis un "Néanmoins", tu as articulé les argumen dans un processus de raisonnement logiqu	

pas toujours perceptible des élèves			
N 103 : Ah reformuler pour montrer qu ce que dit l'élève découle en fait de, a oui en effet			
C 104 : Oui c'est ça			
N 105 : Oui alors la tentation est grand c'est comme toi [s'adresse à C.] avec question sur les stéréotypes, je sais p si c'est la même chose mais tu d quelque chose qui représente stéréotype mais tu te censures et tu d rien. Est-ce que je n'aurais pas dû m censurer en disant : "ohh la la c'est tr intéressant ce qu'il dit" on voit u cheminement de sa pensée il faut que le reformule pour que ce soit très cla pour tout le monde comme pour m d'ailleurs je sais pas, je m'interrog beaucoup			
Ch 106 : Encore une fois, reformulation c'est quelque chose qu'o utilise beaucoup en tant normal dans	la reformulation c'est quelque cho qu'on utilise beaucoup en ta normal dans le métier		

métier			
N 107 : Oui pour aider les élèves suivre, c'est pour les accompagner e fait			
E et C 108 : Oui			
Ch 109 : C'est-à-dire quand quelqu'u dit un truc un peu désordonné on remet en ordre pour que tout le mond puisse le comprendre, oui et là qu impact ça a sur le débat là d'après vous			
N 110 : Bonne question, très bonn question, je ne sais pas. Je suis pas sû **je crois que cette reformulation el joue plus pour nous, pour nou rassurer. Est-ce qu'elle correspond à u besoin des élèves?** Même chose, je n crois pas. Je m'interroge			je crois que cette reformulation el joue plus pour nous, pour nou rassurer. Est-ce qu'elle correspond un besoin des élèves?
C 111 : **Entendre la même chose dite d manière différente par une personn ayant de l'autorité ça légitime aussi le discours** tu vois ?			Entendre la même chose dite d manière différente par une personn ayant de l'autorité ça légitime aus leur discours
N 112 : Peut-être, mais est-ce utile?			

C 113 : Ben euh, non suis bien d'acco avec toi, **c'est encore un truc pour no pas pour eux**. Mais peut-être que donne aussi l'impression qu'on est p juste en train de discuter mais qu'c travaille, qu'on est en train de construi quelque chose, c'est pas une discussic de café du commerce qui est vaine, c construit un raisonnement			c'est encore un truc pour nous p pour eux
E 114 : Après bon je vais faire l'avocat c diable là. Après et puis après ce qu j'avais vécu là la première fois, **faire c'est aussi faire penser que ben voilà a répondu comme le prof le voulait, lui plaît. Du coup, on n'a pas un déb plein au contraire on est dans une sor de jeu entre prof/élève**			faire ça [ça donne aussi l'impressic qu'on est pas juste en train de discut mais qu'on travaille, qu'on est en tra de construire quelque chose] c'e aussi faire penser que ben voilà il répondu comme le prof le voulait, lui plaît. Du coup, on n'a pas un déb plein au contraire on est dans u sorte de jeu entre prof/élève
C 115 : Ahhhh oui			
N 116 : Oui c'est ça			
C 117 : **Ca fige en fait**			Ca fige en fait
E 118 : Oui complètement, **ça fige c'est fini. La parole du prof est arrive et elle est légitime**. C'est à peine si c pourrait se faire des clins d'œil tu vois.			ça fige et c'est fini. La parole du pr est arrivée et elle est légitime

N 119 : Tout à fait			
E 120 : Il faut faire très attentic franchement **moi j'ai passé ma vie première fois à reformuler, rechercher mais ils ont dû me regard en disant mais c'est quoi cet mascarade. Et du coup, ils sont là e attente enfin ils attendent**		moi j'ai passé ma vie la première fois reformuler, à rechercher mais ils ont dû m regarder en disant mais c'est quoi cet mascarade. Et du coup, ils sont là en atten enfin ils attendent	
N 121 : Oui c'est vrai			
C 122 : Oui complètement tu as raison			
E 123 : Alors le copain il a envi de parl donc il parle pendant ce temps moi c ne m'embête pas. **Le prof lui de tou façon il est là, il est toujours là, il fa son job et moi j'attends**, je sors de séance je suis content			Le prof lui de toute façon il est là, est toujours là, il fait son job et m j'attends
N 124 : Exactement			
C 125 : Tu as raison			
E 126 : Je la vois comme ça l'affaire			
N 127 : Je la perçois de plus en pl comme ça l'affaire, pareil la même chos			

Ch 128 : Mais si on creuse un peu cet question au fond il y a l'histoire de enf c'est presque comme en agissant air on va aussi dans le sens du méti d'élève			
E 129 : Oui clairement **l'élève, il joue so rôle et le prof le sien et du coup c n'est pas dans ce dans ces valeurs qu'c veut toucher chez l'élève pour le fai avancer**			l'élève, il joue son rôle et le prof sien et du coup on n'est pas dans dans ces valeurs qu'on veut touch chez l'élève pour le faire avancer
Ch 130 : Oui parce qu'on pourrait di qu'on est sur un niveau macro alors qu nous on veut le loger tout ça dans micro, dans son milieu de vie, dans sujet pour travailler ses valeurs, est-c que c'est ça ce que vous dites, est-c que c'est bien formulé			

27.06 N 131 : Oui c'est-à-dire qu'c revient alors que **le débat devrait fai que ces jeunes ne se considèrent pl comme élèves, c'est à dire élevés p moi, et moi que je ne me considère pl comme enseignant**, c'est-à-di désignant enfin l'étymolog d'enseignant il doit y avoir quelq chose comme signare désigner. **Il fa atténuer ces positionnements qui so ancrés pour revenir à quelque chose c ben là un commun à construi ensemble tous au niveau horizontal. sont plus totalement élèves je ne su plus totalement prof. Alors oui je cro qu'il faut sortir de ces rôles configurés**			le débat devrait faire que ces jeun ne se considèrent plus comme élève c'est à dire élevés par moi, et moi qu je ne me considère plus comm enseignant […] Il faut atténuer c positionnements qui sont ancrés po revenir à quelque chose de ben là u commun à construire ensemble to au niveau horizontal. Ils sont pl totalement élèves je ne suis pl totalement prof. Alors oui je crois qu faut sortir de ces rôles configurés
C 132 : Alors, il faut sortir de la classe			
Ch 133 : De l'espace classe tu veux dire			
C 134 : Parce que moi au collège, **rentrent dans l'espace classe et dire hop ils sont dans le rôle**. Ils so capables de dire quelque chose dans cour et pas dans la classe		Parce que moi au collège, ils rentrent da l'espace classe et direct hop ils sont dans rôle. Ils sont capables de dire quelque cho dans la cour et pas dans la classe	

Ch 135 : E. me disait un moment da l'autoconf tu disais il faut être capab d'entendre des choses qu'on ne pe pas entendre d'habitude, tu disais qu tu dois être au niveau langagier dans même registre que celui utilisé dans cour			
	Niveau langagier		
N 136 : Oui **c'est ça, il faut réduir l'écart langagier, ah oui ça c'est clair**			c'est ça, il faut réduire l'éca langagier, ah oui ça c'est clair
E 137 : Oui parce que **dans un domain comme celui de l'homosexualité et d l'homophobie au bout d'un certa temps, je dois être en capacité de n plus faire le censeur et de cet normalisation on doit, en tant que pro avoir la parole vraie, tolérante et don le gamin qui dit : "Ah non mais m homosexuel les parents vont jama accepter" et "non mes enfants n seront jamais homosexuels" m première des réactions seraient de dir "Mais tu te rends compte de ce que me dis là?" au contraire j'étais en tota empathie presque compassion. Tu vo comme dire : "Mais oui, je**			dans un domaine comme celui d l'homosexualité et de l'homophob au bout d'un certain temps, je do être en capacité de ne plus faire censeur et de cette normalisation d doit, en tant que prof, avoir la paro vraie, tolérante et donc le gamin q dit : "Ah non mais moi homosexuel l parents vont jamais accepter" et "no mes enfants ne seront jama homosexuels" ma première d réactions seraient de dire: "Mais tu rends compte de ce que tu me dis là au contraire j'étais en totale empath presque compassion. Tu vois comm dire : "Mais oui, je te comprends mo

comprends mon gars"			gars"
Ch 138 : Chose que tu ne ferais pas dan un enseignement classique ?			
E 139 : **Ben pas devant l'inspecteur**	Ben pas devant l'inspecteur [le fa d'accepter de laisser tout dire]		
C 140 : En même temps, on cherche développer l'empathie chez les élèv en EMC alors c'est bizarre quand mêm tu vois parce qu'il y a une éducation l'empathie			
N 141 : C'est ce que tu disais aux élève On ne disqualifie pas ce que disent l camarades			

C 142 : Mais nous il faut tu vois c'est d comme travail			
30.24 N 143 : Alors ce que tu disais là a une interprétation d'E. par rapport ce qu'elle a dit. Tu formulais l'idée [tourne vers C] qu'au bout d'un mome il faut sortir de ces discussions de cou de récréation et pourquoi moi **j'ava fait le choix de reformuler. Parce qu Calvine, dans ma séance, il intervena et j'avais l'impression d'être dans u discours "on lave notre linge sa ensemble", un discours entre djeuns qu'est-ce que je fais là moi? J'ai l'air d quoi en tant que professeur adulte da ces histoires de petits jeunes tu vois. là, est-ce que je suis capable d'accepte au-delà des discours que j'ai du mal entendre parce qu'ils heurtent m valeurs mais ça c'est autre chose, est- que je suis capable d'accepter qu'il y ce niveau de discours entre eux qui n correspond pas au mien? Qui n correspond pas à celui que la norm sociale me demande d'imposer da une classe avec un bon vocabulaire d on en est pas à raconter des petit histoires d'amourettes les uns d**	Qui ne correspond pas à celui que norme sociale me demand d'imposer dans une classe avec u bon vocabulaire où on en est pas raconter des petites histoir d'amourettes les uns des autre mais qu'on élève un peu le débat	j'avais fait le choix de reformuler. Parce qu Calvine, dans ma séance, il intervenait j'avais l'impression d'être dans un discou "on lave notre linge sale ensemble", u discours entre djeuns et qu'est-ce que je fa là moi? J'ai l'air de quoi en tant qu professeur adulte dans ces histoires d petits jeunes tu vois. Et là, est-ce que je su capable d'accepter, au-delà des discours qu j'ai du mal à entendre parce qu'ils heurte mes valeurs mais ça c'est autre chose, est- que je suis capable d'accepter qu'il y a niveau de discours entre eux qui n correspond pas au mien?	

autres, mais qu'on élève un peu débat.			

E 144 : Et en même temps **si on ne le fa pas, on sort les gamins de leu habitudes, on leur envoi un signal e disant: " attention là tu es en cours, te conformes à un autre niveau d langage" qui est celui, enfin d'apr nous, qui lui permettra d'apprendr** Après ce qu'**il faudrait peut-être fair c'est qu'ils se rendent compte, alo dans la séance suivante en fait, qu c'est des valeurs, un niveau de discou de leur âge au fond. Ce serait peut-êt le travail suivant à faire**. Pourqu'il y a une évolution et qu'ils se rende compte de ce décalage		si on ne le fait pas, on sort les gamins d leurs habitudes, on leur envoi un signal e disant: " attention là tu es en cours, tu conformes à un autre niveau de langage" q est celui, enfin d'après nous, qui l permettra d'apprendre.	il faudrait peut-être faire, c'est qu' se rendent compte, alors dans séance suivante en fait, que c'est d valeurs, un niveau de discours de le âge au fond. Ce serait peut-être travail suivant à faire
Ch 145 : Alors ça rejoint ce que tu disa E. durant l'autoconf, c'est comme si t éprouvais le besoin de discuter avec eu comme si tu discutais avec des amis. N. pareil, tu disais ça aussi. Etre à u niveau horizontal pour résister à tentation d'émettre un jugement ou un évaluation			
E 146 : Oui **c'est comme si j'étais av des amis**			c'est comme si j'étais avec des amis
N 147 : **C'est ça ce qu'il faut atteindre**			C'est ça ce qu'il faut atteindre

E 148 : **J'étais dans cette écoute alo bienveillante évidemment, ma réellement intéressé parce que n'étais pas dans le faux semblar J'étais vraiment intéressé par ce qu'i avaient à dire. Et je me disais voil c'est chouette ces gosses qui disent bien voilà, je suis musulman et ch nous c'est pas comme ça. Eh ben, comprends, eh ben oui et c'est dur maman elle te dirait quoi si tu éta homosexuel et ben voilà ça ne se fa pas**		J'étais dans cette écoute alors bienveillan évidemment, mais réellement intéres parce que je n'étais pas dans le fa semblant. J'étais vraiment intéressé par qu'ils avaient à dire. Et je me disais voil c'est chouette ces gosses qui disent et bie voilà, je suis musulman et chez nous c'e pas comme ça. Eh ben, je comprends, e ben oui et c'est dur et maman elle te dira quoi si tu étais homosexuel et ben voilà ne se fait pas	
Ch 149 : Et du coup, y a ce côté donne de leçon			
E 150 : Ah oui, clairement, **il y a ce cô donneur de leçons qu'il faut laiss tomber, mais complètement. C'est p le moment**			il y a <u>ce côté donneur de leçons qu</u> <u>faut laisser tomber</u>, ma complètement. C'est pas le moment
N 151 : Oui tu fais pas la leçon, et **n'exerces pas une forme de euh violence symbolique qui dit que toi sais mieux que d'autres**			tu n'exerces pas une forme de euh <u>violence symbolique</u> qui dit que toi sais mieux que d'autres
E 152 : Oui c'est ça, on a bien notre rôle			

N 153 : Et donc, **l'image que tu donn de parler entre amis elle est bonn vraiment, elle est juste**			l'image que tu donnes de parler ent amis elle est bonne vraiment, elle e juste
C 154 : Oui oui oui oui			
N 155 : Pas mal juste sur plusieurs poin de vue			
33.14 : Ch 156 : E. alors là on a le pe passage [visionnage]			
N 157 : Ben oui, moi quand j'entends ç **le vécu de vie là des élèves, il e remué, il est comme retourné comm on retourne de la terre en fait**		le vécu de vie là des élèves, il est remué, est comme retourné comme on retourne d la terre en fait	
E 158 : Oui tu touches la famille			
N 159 : **T'es dans le débat, tu interpell comme n'importe qui qui viendra t'interpeler sur ce sujet euh je trouve assez équilibré comme nivea d'échange**		T'es dans le débat, tu interpelles comm n'importe qui qui viendrait t'interpeler s ce sujet	je trouve ça assez équilibré comm niveau d'échange

E 160 : Ben c'est comme si, **j'étais vierg de tout savoir et je dis « ah ouais, a ouais et ah ouais » c'était ça au lie d'être dans l'attaque, la connaissanc les savoirs d'ailleurs c'est ce que société reproche au prof, le prof il sa toujours tout, on est toujours dans péremptoire c'est régulier là comm jugement social**		j'étais vierge de tout savoir et je dis « a ouais, ah ouais et ah ouais » c'était ça au lie d'être dans l'attaque, la connaissance, l savoirs d'ailleurs c'est ce que la socié reproche au prof, le prof il sait toujours tou on est toujours dans le péremptoire c'e régulier là comme jugement social	
N 161 : Oui le risque toujours sur genre de discussion qu'on peut avo avec les élèves, c'est **j'ai toujours pe que le prof est là comme une sor d'ethnologue qui vient, qui rentre da leur vie pour scruter, il n'en pense p moins, mais il scrute** quoi		j'ai toujours peur que le prof est là comm une sorte d'ethnologue qui vient, qui rent dans leur vie pour scruter, il n'en pense p moins, mais il scrute	
C 162 : C'est aussi pour ça qu'on parfois des réactions violentes enfin a collège [elle cite le nom de sc établissement] non mais [elle cite nom d'un autre établissement] **c'est tr difficile d'entrer dans la vie de, dans vie à la maison parce qu'on est le pr et on ne peut pas comprendre et on v forcément mal interpréter, manipul ce qu'ils disent ils ont une grand défiance par rapport à ça** te là on aura		c'est très difficile d'entrer dans la vie d dans la vie à la maison parce qu'on est prof et on ne peut pas comprendre et on v forcément mal interpréter, manipuler qu'ils disent ils ont une grande défiance p rapport à ça	

pu pouf ça aurait pu partir			
N 163 : **Là il n'y a pas de défiance**		Là il n'y a pas de défiance	
E 164 : Oui **c'est pour ça qu'il faut de confiance et c'est pour ça qu'on ne pe pas faire ça au début**. C'est à dire to ce que j'ai dit là ben alors avec l musulmans c'est comment, **je l'aurais pas fait si je n'avais pas senti c la confiance de leur côté à mon égar Ils m'ont autorisé à entre dans le sphère**		je ne l'aurais pas fait si je n'avais pas senti c la confiance de leur côté à mon égard. m'ont autorisé à entre dans leur sphère	c'est pour ça qu'il faut de la confian et c'est pour ça qu'on ne peut p faire ça au début
N 165 : Oui parce qu'**il y en a un qui a c « ben chez nous les musulmans » do ça veut bien dire qu'ils ont autori qu'on y jette un regard extérieur et e plus ils ont conscience de fai communauté**		il y en a un qui a dit « ben chez nous l musulmans » donc ça veut bien dire qu' ont autorisé qu'on y jette un rega extérieur et en plus ils ont conscience d faire communauté	

E 166 : Oui d'ailleurs j'aurais pu lui di « mais c'est qui nous »			
N 167 : Oui mais tu avais pas besoi parce que tu as bien montré ben je su au clair, pas de problème vous pouvez aller je suis à l'aise avec tout ça. En fa comme tu leur a fait comprendre que pouvais tout entendre ben ça a ouve des horizons			
Ch 168 : Et ta question là à la fin el n'est pas anodine là juste à la f [visionnage]			
N 169 : Ca **c'est une super bonn question parce qu'on interroge l normes, les valeurs « qu'est-ce qui fa que tu penses ça? » tu vois, on les fa comprendre d'où ça vient**		c'est une super bonne question parce qu'o interroge les normes, les valeurs « qu'est-c qui fait que tu penses ça? » tu vois, on l fait comprendre d'où ça vient	
E 170 : De mes deux expériences? **c'e ça que je retiens qu'ils se rende compte d'où ça vient, d'où vienne leurs représentations, leur cultur leurs valeur**s voilà leur construit			c'est ça que je retiens qu'ils se rende compte d'où ça vient, d'où vienne leurs représentations, leur cultur leurs valeurs
N 171 : Et la confiance et là justeme parce qu**'ils ont compris que tu n'éta pas là pour remettre en question, et y**			'ils ont compris que tu n'étais pas pour remettre en question, et y a p de jugement et c'est ça ce qu'il fa

pas de jugement et c'est ça ce qu'il fa comprendre			comprendre
C 172 : Oui oui oui c'est ça			
N 173 : « Je respecte ton éducation tout ce que tu as pu construire je respecte »			
Ch 174 : Et tu as pu faire cela sa énoncer aucune règle du débat début?			
E 175 : Ah oui c'est clair			
Ch 176 : Parce que traditionnelleme on explique aux élèves qu'on n'est pas pour les évaluer, les juger etc et tu réussi à avoir ce niveau de dialogue do ça repose vraiment sur autre chose qu ce contrat de communication qu'o pose là au début d'une telle séance			
N 177 : Oui parce qu'au fond, c'est da la formation des adultes qu'on a beso de ça. Imaginons un débats adultes enf un débat professionnel entre adultes, si on ne me met pas à l'aise avec d règles ben moi je me méfie			

Ch 178 : Oui et ta question suivante el est [visionnage]			
C 179 : Oui c'est bien plus provoquant			
	Retour sur les questions		
39.36 N 180 : Oui alors **là tu changes d niveau de question là c'est-à-dire qu tout à coup c'est plus offensif c'est d questions oui dérangeantes en faisa un syllogisme entre ben si je considè ce que vous dites cela signifie que ta tac tac c'est pas mal parce que dérange ça les sort un peu de leu évidences**		là tu changes de niveau de question là c'es à-dire que tout à coup c'est plus offens c'est des questions oui dérangeantes e faisant un syllogisme entre ben si considère ce que vous dites cela signifie qu tac tac tac	ça dérange ça les sort un peu de leu évidences
E 181 : Et d'ailleurs un gamin va tout d suite prendre la parole et va dire « m parents sont ultra catho » ça c'est fort vois et il raconte il raconte et la peti jeune fille qui est entre les deux va di « ah punaise ah oui quand même »			
Ch 182 : Alors on va voir ça après en fa j'ai pris cet extrait mais on est encore à travailler sur les questions là on a v que tu es dans ton questionnement tr autorisant en fait, ils peuvent tout dire autant tu peux aussi te permett			

d'être beaucoup plus euh pas agres mais direct			
N 183 : Oui c'est ça			
E 184 : Ce qui est difficile avec modélisation, c'est que je suis un pe intuitive et je ne savais pas enfin savais pertinemment qu'il ne fallait p que je leur rentre dedans frontaleme comme au premier débat, mais comm pour toi [s'adresse à C.] ben **on sait p à l'avance quel moment faut saisir puis par moment « ah oui génial c'était bon » mais on ne sait pas c'e pas la maîtrise d'un peintre qui sa faire enfin je sais pas si j'arrive à bie me faire comprendre mais francheme c'est pas simple je sais pas**		on sait pas à l'avance quel moment fa saisir et puis par moment « ah oui génial c'était bon » mais on ne sait pas c'est pas maîtrise d'un peintre qui sait faire enfin sais pas si j'arrive à bien me fai comprendre mais franchement c'est p simple je sais pas	

N 185 : Oui mais c'est clair ma complètement et puis je me demande vois **est-ce qu'il faut et est-ce qu'o peut modéliser parce que intuitiveme c'était le bon moment là et c'éta parfait vraiment là je me dis c'est franchement j'en suis pas sûr enfin sais pas parce que quand on est ent amis est-ce qu'on modélise le débat** [rire] franchement je sais pas			est-ce qu'il faut et est-ce qu'on pe modéliser parce que intuitiveme c'était le bon moment là et c'éta parfait vraiment là je me dis c'est franchement j'en suis pas sûr enfin sais pas parce que quand on est ent amis est-ce qu'on modélise le débat
Ch 186 : Oui mais on peut se demand c'est sûr mais E. tu disais aussi « je vais pas les attaquer » enfin c'était t mots « mais je Vais chercher leu émotions » tu disais			

E 187 : Ah oui c'est vrai j'avais oublié oui c'est vrai parce que **je cherch quand même à susciter l'émotio derrière chez cette jeune fille po l'amener à s'engager et à dire l choses parce qu'elle elle ne parle jama en classe** mais vraiment jamais elle e tout le temps dans son coin et elle bos et elle est toute douce et de sortir qu'elle a pu dire là dans ce débat c'e énorme quand on la connaît qu'el sorte comme ça de sa réserve et tourner vers Asma pour lui dire là enf c'est énorme vraiment quand elle lui « mais si c'est ton fils tu vas alo décider de le rejeter, s'il te dit qu'il e homosexuel » enfin tu vois c'est énorm		je cherche quand même à suscit l'émotion derrière chez cette jeune fille po l'amener à s'engager et à dire les chos parce qu'elle elle ne parle jamais en classe	
N 188 : Oui **c'est pour ça que ce sera bien de modéliser un peu quand mêm un peu parce que ne rien modélis c'est arriver là sans rien préparer et ho on se lance non quand même fa quelques repères**			c'est pour ça que ce serait bien modéliser un peu quand même un pe parce que ne rien modéliser c'e arriver là sans rien préparer et hop se lance non quand même fa quelques repères
	Préparation de séances		

E 189 : Alors je n'y suis pas allé sa préparer comme tu parles de modélise **J'avais préparé un de ces trucs po moi, pour faire le tour de la questio Mais j'avais décidé de ne pas la sort durant le débat pour ne pas me laiss influencer ou attirer vers des pistes qu j'aurais pu donner** tu vois. Enfin si je l' utilisé une fois quand j'ai parlé d l'association marocaine là [rire] y'a d moments on a ri		J'avais préparé un de ces trucs pour mo pour faire le tour de la question. Mais j'ava décidé de ne pas la sortir durant le déb pour ne pas me laisser influencer ou attir vers des pistes que j'aurais pu donner	
Ch 190 : Mais c'est vrai que tu l'as ult préparée la séance parce qu'on pourra penser qu'il y a une prise de risques trop préparer la séance parce qu'on v formater on aura plus une quali d'écoute neutre et c'est ce que tu disa aussi à un moment N. moi alors ça je n l'ai pas entendu, la question de l'identi je ne sais pas si tu te rappelles [acquiesce] parce que j'avais programme en tête et qu'à ce mome là parce que c'est pas au programme ne l'ai pas entendu			

N 191 : Oui oui clairement **moi j'ava préparé un certain nombre de chos là, des directions des orientations là j'avais en amont comment dire, j'ava trouvé une question qui en apparen n'avait rien à voir avec le programme de cette question il alla nécessairement dans le débat émerg des choses qui allaient se retrouv dans le programme et sur lequel j'alla pouvoir mettre du notionnel etc c'éta préparé en ce sens là mais euh voi c'est des gestes de métier quoi tu peu pas venir comme ça les mains dans l poches**	c'est des gestes de métier quoi peux pas venir comme ça les mai dans les poches	moi j'avais préparé un certain nombre c choses là, des directions des orientations et j'avais en amont comment dire, j'ava trouvé une question qui en apparen n'avait rien à voir avec le programme et c cette question il allait nécessairement da le débat émerger des choses qui allaient retrouver dans le programme et sur lequ j'allais pouvoir mettre du notionnel e c'était préparé en ce sens là	
C 192 : **Du coup ça ta donné le calme, calme intérieur hein, le fait que tu as saisir le truc au bon moment parce qu tu avais une, tu avais une vision clai de la question** peut-être que oui		Du coup ça ta donné le calme, le calm intérieur hein, le fait que tu as su saisir truc au bon moment parce que tu avais un tu avais une vision claire de la question	
E 193 : Ben tu ne peux pas enfin **j'ava une vision claire des valeurs des enjeu**		j'avais une vision claire des valeurs d enjeux	
Ch 194 : Alors ça c'est mais vos fiches prép elles portent sur les valeu d'habitude ?			

E 195 : Non clairement [N et C vont da le même sens et hoche de la tête] **j'étais sur les enjeux culturels, l enjeux de famille, les enjeu personnels, les conséquences sur l homosexuels, la cause d l'homosexualité qui pense quoi onc nc ce n'était pas une préparation aus habituelle que ça mais comme c cherche à faire émerger ces valeurs chez les élèves il fallait que je m documente sur ce sujet c'est vrai qu d'habitude on est plus sur d connaissances** oui fallait enfin c'e important parce que dans la premiè séance les filles là musulmanes ont c aucun problème avec l'homosexuali on ne voit rien, ça n'existe pas y'a rien	d'habitude on est plus sur d connaissances	là j'étais sur les enjeux culturels, les enjeu de famille, les enjeux personnels, l conséquences sur les homosexuels, la caus de l'homosexualité qui pense quoi onc nc ce n'était pas une préparation aus habituelle que ça mais comme on cherche faire émerger ces valeurs là chez les élèves fallait que je me documente sur ce sujet	
N 196 : Oui c'est vrai			
Ch 197 : Oui d'ailleurs on redoutait qu n'y allait rien se passer comme avaient semble-t-il rien à dire on s'éta dit ça va être terrible			

E 198 : Et comme enfin et **si j'ava commencé comme toi N. en dictant l connaissances en les mettant tout d suite en avant cela n'aurait rien donn c'est pour ça que j'ai préféré donn tout de suite la parole à la fill directement pour éviter de tout dire de donner l'impression qu'il n'y a rien dire**		si j'avais commencé comme toi N. e dictant les connaissances en les metta tout de suite en avant cela n'aurait rie donné c'est pour ça que j'ai préféré donn tout de suite la parole à la fille, directeme pour éviter de tout dire et de donn l'impression qu'il n'y a rien à dire	
Ch 199 : Et voilà c'est ça je crois qu'il y cet enjeu de comment rentrer dans séance et alors si on revient sur v fiches de préparation entre savoirs valeurs			
N 200 : Oui alors clairement et on e avait parlé à l'autoconf simple, moi **j' essayé de tirer toutes les connaissanc du sujet et j'ai complètement ignoré l valeurs et c'est lié à comme j'ava l'impression lors du premier débat qu je n'avais rien tiré en termes d connaissances là j'avais positionné réflexion là-dessus d'ailleurs j'avais d lors de notre travail avec [cite chercheur] ben <u>c'est le métier q revient</u>** oui		j'ai essayé de tirer toutes les connaissanc du sujet et j'ai complètement ignoré l valeurs et c'est lié à comme j'ava l'impression lors du premier débat que n'avais rien tiré en termes de connaissanc là j'avais positionné la réflexion là-dess d'ailleurs j'avais dit lors de notre travail av [cite le chercheur] ben c'est le métier q revient	

Ch 201 : Donc la préparation ca impact			
E 202 : Oui alors **la préparation c'e nécessaire mais c'était surtout da quel état d'esprit je prépare** ce travail vois parce que dans mon cas c'était e réaction à la séance 1 où **j'ava l'impression de ne pas du tout avoir fa mon travail de prof, ben là je voula aller davantage vers du contenu là, vo si je pouvais trouver un poi d'équilibre entre valeurs connaissances. Et c'est pour ça que n'a pas vraiment fonctionné parce qu j'étais trop sur ces attendus et du cou j'ai mis les valeurs et ce qu'ils avaient dire de côté**.		j'avais l'impression de ne pas du tout avc fait mon travail de prof, ben là je voula aller davantage vers du contenu là, voir si pouvais trouver un point d'équilibre ent valeurs et connaissances. Et c'est pour que ça n'a pas vraiment fonctionné par que j'étais trop sur ces attendus et du cou j'ai mis les valeurs et ce qu'ils avaient à di de côté	la préparation c'est nécessaire ma c'était surtout dans quel état d'esp je prépare
C: Mais en même temps, j'ai dit faut qu je mette des connaissances pour que puisse justifier des questions que je po pour qu'on ne puisse pas me dire ma vous êtes hors cadre. Mais l'état d'esp n'était pas le même que le tien			
Ch 203 : Et ça cette question de l'ét d'esprit là d'habitude			
N 204 : Ben moi je ne me suis jama			

posé cette question			
C 205 : Oui pareil c'est un geste o presque technique du coup là oui c'e vrai			
E 206 : C'est oui c'est important du cou c'est vrai			
47.29 Ch 207 : Et puis derni questionnement chez C.			
C 208 : C'est catastrophique regarde			
E 209 : Pourquoi tu dis ça?			
	Positionnement du prof dans le débat		
C 210 : Ben **je fais le débat moi-même dis ah ben peut-être alors c'est bizar que et puis voilà enfin c'est comme si faisais le débat dans ma tête** tu vois		je fais le débat moi-même je dis ah be peut-être alors c'est bizarre que et puis voi enfin c'est comme si je faisais le débat da ma tête	
Ch 211 : C'est vrai mais au-delà de parce qu'on réfléchit là sur questionnement, qu'est-ce qu'on pe en dire là ?			

E 212 : **Ca me rappelle le premier déba quand je faisais émerger une histoir "Est-ce que tu peux me raconter là?" puis après on décortique ok et donc c'est des connaissances on classe ça le mets où et ça puis je catégorise ma alors c'est des rumeurs où c'est d racisme non ? ben si non je le me dans quelle case tu vois j'étais vraime sur ce questionnement pour accroch des connaissances mais ça c'est d gestes comme d'habitude**		Ca me rappelle le premier débat, quand faisais émerger une histoire: "Est-ce que peux me raconter là?" et puis après décortique ok et donc là c'est d connaissances on classe ça je le mets où ça puis je catégorise mais alors c'est d rumeurs où c'est du racisme non ? ben non je le mets dans quelle case tu vois j'éta vraiment sur ce questionnement po accrocher des connaissances mais ça c'e des gestes comme d'habitude	
C 213 : Oui c'est ça, on fait constamment			
50.23 N 214 : Oui c**'est ce que je faisa aussi tout le temps dans mon déb c'est par exemple quand cette jeur fille elle dit à son camarade « mais que tu dis c'est raciste » et au lieu qu je les laisse parler j'ai arrêté l échanges et j'ai dit « attention là, est- qu'on peut définir ça est-ce que c'est d racisme ou pas » alors que commençait à bouillonner là m j'arrive là et « alors est-ce qu'on pe définir là » et du coup je passe sur champ des connaissances alors qu**	c'est des réflexes de pro clairement	c'est ce que je faisais aussi tout le tem dans mon débat c'est par exemple quar cette jeune fille elle dit à son camarad « mais ce que tu dis c'est raciste » et au lie que je les laisse parler j'ai arrêté l échanges et j'ai dit « attention là, est- qu'on peut définir ça est-ce que c'est d racisme ou pas » alors que ça commençait bouillonner là moi j'arrive là et « alors est- qu'on peut définir là »	du coup je passe sur le champ d connaissances alors que c'est la vale qu'ils donnent aux mots à ces mo peu importe la définition qu'il aura fallait chercher

c'est la valeur qu'ils donnent aux mo à ces mots peu importe la définitio qu'il aurait fallait chercher et ça c'e des réflexes de profs clairement			
C 215 : Voilà **on y est des vieux réflex** [rire], mais je suis d'accord avec toi	on y est des vieux réflexes		
E 216 : Non mais **c'est ça vraime clairement**	c'est ça vraiment clairement		
N 217 : Alors que **ça bouillonna vraiment là ben en cherchant définition j'ai tout cassé là**		ça bouillonnait vraiment là ben en chercha la définition j'ai tout cassé là	
E 218 : Alors qu**'ils ont le droit d'avo leur propre définition et de dire l erreurs**		ils ont le droit d'avoir leur propre définitio et de dire les erreurs	
Ch 219 : Ah oui les erreurs ça c'e intéressant parce que d'habitude			

E 220 : Ben **les erreurs on les corrig direct** [rire]	[d'habitude] les erreurs on l corrige, direct		
C 221 : Oui clairement on est là pour ça			
N 222 : Et là, bon encore une fois je m répète mais, là **il faut les laisser dire l faut rester dans cette form d'exploration comme si on était d spéléologues voilà c'est le m spéléologues faut laisser tout dire ma des choses fausses parce que ce qui e important c'est qu'ils se livrent enfin on veut qu'ils se développent que l valeurs évoluent il faut qu'ils puisse dire leurs points de vue peu importe l connaissances si elles sont bonnes c pas et ça c'est dur hein c'est dur ma en tout cas faut pas corriger tout ce q se dit**			il faut les laisser dire là, faut rest dans cette forme d'exploratio comme si on était des spéléologu voilà c'est le mot spéléologues fa laisser tout dire mais des chos fausses parce que ce qui est importa c'est qu'ils se livrent enfin si on ve qu'ils se développent que les valeu évoluent il faut qu'ils puissent di leurs points de vue peu importe l connaissances si elles sont bonnes c pas et ça c'est dur hein c'est dur ma en tout cas faut pas corriger tout qui se dit
C 223 : Oui c'est faut se pincer pour p corriger			
E 224 : Oui ben c'est ce qu'on disa avant **faut quitter cet habit de prof, s rassurer parce que la séance suivan permettra de poser les choses mais fa créer cette ambiance comme u moment de convivialité où chacun c**			faut quitter cet habit de prof, s rassurer parce que la séance suivan permettra de poser les choses ma faut créer cette ambiance comme u moment de convivialité où chacun c

ce qu'il a à dire point barre			ce qu'il a à dire
C 225 : **Je dois renoncer à mes propr valeurs aux valeurs du prof enfin cell de la république et laisser dire par que ce qui est important là c'est qu n'y ait pas de jeu d'apparence, qu' disent ce qu'ils ont à dire si non c tourne en rond on perd notre temps**			Je dois renoncer à mes propres valeu aux valeurs du prof enfin celles de république et laisser dire parce que qui est important là c'est qu'il n'y a pas de jeu d'apparence, qu'ils dise ce qu'ils ont à dire si non on tourne rond on perd notre temps
E 226 : Et eux aussi d'ailleurs			
N 227 : Oui parce que **le représentation du racisme va êt corrigée ou nuancée par l'interventio des autres : " Parce que attend pourquoi tu dis ça ?", tu vois ils vo s'interroger**		leur représentation du racisme va êt corrigée ou nuancée par l'intervention d autres : " Parce que attend là pourquoi tu d ça ?", tu vois ils vont s'interroger	
E 228 : **C'est les autres qui vont amen les choses**	C'est les autres qui vont amener l choses		C'est les autres qui vont amener l choses
C 229 : **Et pas le prof, et ça aussi on n pas l'habitude, c'est pas notre job l faut se mettre en arrière**	Et pas le prof, et ça aussi on n'a p l'habitude, c'est pas notre job l faut se mettre en arrière		Et pas le prof, et ça aussi on n'a p l'habitude, c'est pas notre job là, fa se mettre en arrière

E 230 : Oui parce que c'est là qu'on v pouvoir faire bouger les choses par que nous c'est calculé d'avan clairement			
N 231 : **C'est exactement ce que tu a fais avec les gamins avant là chacu disait son truc et ça a fait bouger l lignes**		C'est exactement ce que tu as fais avec l gamins avant là chacun disait son truc et a fait bouger les lignes	
Ch 232 : Oui c'est qu'il faut pouvo amener les choses pour que ça vienn ainsi			
E 233 : Ca c'est vraiment mais **ça a é une vraie leçon d'éducation pour m cette première séance du débat là c'e d'être capable d'écouter, sans juge tout ce qu'ils ont a dire même si c'e pas comme ça que moi je vois l choses, arrêter d'instruire parce que suis certain de connaître la vérité accepter ce niveau d'échange, d partage**			ça a été une vraie leçon d'éducatio pour moi cette première séance d débat là c'est d'être capab d'écouter, sans juger, tout ce qu'ils o a dire même si c'est pas comme que moi je vois les choses, arrêt d'instruire parce que je suis certain connaître la vérité et accepter niveau d'échange, de partage

52.00 N 234 : Oui et pour moi c'est deuxième débat [rire] mais je te parla déjà dans notre confrontation là hu **c'est quand même assez provoqua pour des profs tout ce qu'on dit là, p professer au sens où on l'entend, p dire la vérité avec un grand V** etc quand j'en parle avec les collègues		c'est quand même assez provoquant po des profs tout ce qu'on dit là, pas profess au sens où on l'entend, pas dire la véri avec un grand V	
E 235 : Alors quand moi j'en parle av les collègues ils disent mais « ben oui »			
N 236 : Ah bon			
E 237 : Oui mais en même temps par que je n'ai pas le temps de développ tout ça là on se comprend tous, eux n'ont pas eux le 1er le 2ème puis le 3è débat avec tout ce travail qu'il y a ent eux ils me disent ben oui bien sûr c'e l'élève qui parle, c'est normal il est a centre			

N 238 : Moi j'ai pas eu du tout ce gen de réflexion, de discours, alors oui bie sûr tu m'aurais dit ça à moi **faut mett la parole de l'élève au centre o d'accord ok mais en même tem quand tu commences à regarder ça nous tous les trois on était au clair av ça mais quand on commence à no mettre à l'épreuve là tout à coup tu d ben en fait la parole elle est p tellement centrale on est tr autocentré sur ce qu'on fait nous e tant que prof**			faut mettre la parole de l'élève a centre oui d'accord ok mais en mêm temps quand tu commences regarder ça là nous tous les trois o était au clair avec ça mais quand o commence à nous mettre à l'épreuv là tout à coup tu dis ben en fait parole elle est pas tellement centra on est très autocentré sur ce qu'on fa nous en tant que prof
C 239 : Oui c'est vrai			

N 240 : Moi j'ai entendu d'autr discours qui étaient radicalement cont cette idée que tout devait venir c l'élève et que notre intervention sera uniquement de nature chirurgicale. Ma attend n'importe quoi, tu ne peux pa laisser tes élèves dans la panade et qu donc toi tu dois arriver avec un savo plus universel c'est à dire d'emble commencer par l'universel, et p commencer par le particulier, par ce qu l'élève vit et à la fin on discutait c discutait et **je suis très pris entre c deux positions et je me dis mais c'e quoi le but de l'exercice c'est u exercice démocratique et que le but n'est pas forcément d'avoir euh qu'es ce qui est universel, qu'est-ce qui relèv des valeurs universelles ? S'écouter, n pas se disqualifier, s'interroger voil débattre sur des questions qui sont tr instables**		je suis très pris entre ces deux positio [laisser dire ou imposer un discours] et je m dis mais c'est quoi le but de l'exercice c'e un exercice démocratique et que le but n'est pas forcément d'avoir euh	qu'est-ce qui est universel? Qu'est-c qui relève des valeurs universelles S'écouter, ne pas se disqualifie s'interroger voilà, débattre sur d questions qui sont très instables
E 241 : Oui parce que **la liberté fa débat quand même, la liberté de l'u n'est pas celle de l'autre, l musulmans se sentent brimés par nou ce qu'on apporte comme vision de qu'est la liberté ou la laïcité,** oui c'e		la liberté fait débat quand même, la liber de l'un n'est pas celle de l'autre, l musulmans se sentent brimés par nous qu'on apporte comme vision de ce qu'est liberté ou la laïcité,	

vrai			
N 242 : **Et peut-être l'universel est l dans cette forme d'instabilité où on s questionne**			Et peut-être l'universel est là, da cette forme d'instabilité où on s questionne
E 243 : C'est dans la façon de on n'e peut-être pas d'accord mais on pe s'écouter ensemble			
C 244 : Et puis il **y a une autre différen fondamentale c'est qu'on a u programme d'enseignement moral c civique et toi tu fais des débats d développement moral c'est pas du to la même chose**		y a une autre différence fondamentale c'e qu'on a un programme d'enseigneme moral et civique et toi tu fais des débats d développement moral c'est pas du tout même chose	
E et N 245 : Ah oui c'est vrai			

54.51 Ch 246 : Alors mum on pourra discuter cette affaire là parce que terme enseignement c'est pour qu'il ait des heures à l'EDT et éviter ce qu'e devenu l'éducation civique qui, comm toutes les éducations, tombe au oubliettes assez rapidement. Et Pier Khan, l'universitaire qui avait travail sur ce domaine, c'est bien lui qui a m l'accent sur cette objectif d'aller mêm vers un perfectionnisme moralmodé tu vois, donc le débat et tout comme choix des pédagogies, vise bien c aspect			
C 247 : Oui **parce que pour nous quan on fait de l'EMC on fait d l'enseignement donc on retombe dan ce truc et on ne cherche pas développement moral**		parce que pour nous quand on fait de l'EM on fait de l'enseignement donc on retomb dans ce truc et on ne cherche pas développement moral	

Ch 248 : Oui voilà alors **pour clore u peu sur cette question d questionnement là justement, on a bie des questions de reformulation po mettre du sens, on a des questio dérangeantes mais autorisantes tu vo N : Oui incitatif. C'est ça donc ça n bloque pas. Mais quand E. dit « be alors ça veut dire que chez les chrétie on leur parle tous les jou d'homosexualité » voilà ça bouscule. puis avec un recours aussi a questionnement ericksonien comme o l'avait évoqué ensemble et enfin po C. on allait vers un questionneme centré sur la classification quand tu d « et ça c'est quoi c'est de la rumeur, d stéréotype etc »**			pour clore un peu sur cette questio du questionnement là justement, on bien des questions de reformulatio pour mettre du sens, on a d questions dérangeantes ma autorisantes tu vois N : Oui incitat C'est ça donc ça ne bloque pas. Ma quand E. dit « ben alors ça veut di que chez les chrétiens on leur par tous les jours d'homosexualité » voi ça bouscule. Et puis avec un recou aussi au questionnement ericksonie comme on l'avait évoqué ensemble enfin pour C. on allait vers u questionnement centré sur classification quand tu dis « et ça c'e quoi c'est de la rumeur, du stéréoty etc »
C 249 : Oui c'est ça			
N 250 : Oui c'est du notionnel ben n reformulation était proche de celle- par moment quand même quoi, c remet dans des cases			
E 251 : Mais ça on aime bien, ça rassu c'est de l'enseignement, et comme on vu quand on remet dans les cases be			et comme on la vu quand on rem dans les cases ben l'élève lui aussi remet dans sa case j

l'élève lui aussi se remet dans sa case j			
	Niveau de langage		
Ch 252 : Oui j'ai envie de dir maintenant je vous propose de réfléch sur le niveau de langage maintenar aspect que nous avions vu ensemble, aussi tous les trois on a discuté sur c questions. Avec quel niveau de langage faut, on peut, il serait souhaitable c débattre avec les élèves et là encore j' pris trois extraits, allez allons [visionnage]			
2.26 E 253 : Ben c'est du haut nivea hein			
N 254 : Je ne me rappelais plus du to que j'avais raconté ça moi			
Ch 255 : C'est la force de la vidéo c'e qu'elle n'a pas oublié, mémoi infaillible [rire] alors pendant le débri tu avais dit et d'ailleurs je n'avais mêm pas sélectionné l'extrait pour ça, tu ava dit « Ouahh regarde les mots là qu			

j'utilise c'est que des mots clés »			
N 256 : Ah oui oui oui en effet, c'e d'ailleurs un peu saoulé en effet [rir ouais tu poses la question de savoir si vocabulaire peut être inhibant c enthousiasmant pour les élèves c'est ça			
Ch 257 : Oui en quelque sorte			
N 258 : C'est possible oui, je pren longuement ma parole, je te laisse fir tu disais			
Ch 259 : Oui alors tu disais que utilisais que des mots connotés			
N 260 : Oui parce que **je me dis pa imprégnation le vocabulaire qu j'utilise ils vont finir par l'utiliser eu mêmes mais c'est débile**		je me dis pas imprégnation le vocabulai que j'utilise ils vont finir par l'utiliser eu mêmes mais c'est débile	
E 261 : Là je me mets en tant qu'élèv dedans là			
N 262 : Tu n'oses pas prendre la parole			

E 263 : Alors ça c'est sûr mais **là tu vo je suis incapable de redire ce que tu dit là donc du coup je me dis quelle e la question**		là tu vois je suis incapable de redire ce qu tu as dit là donc du coup je me dis quelle e la question	
C 264 : Oui **ils vont être dans le proce de chercher à assimiler ce que tu as di faut moins conceptualiser**		ils vont être dans le process de chercher assimiler ce que tu as dit	faut moins conceptualiser
N 265 : Oui c'est ça, clairement, ma moi non plus je ne sais plus ce que j' dit			
E 266 : Et c'est pas le, c'est pas l'allar ça sort pas des tripes tu vois			
N 267 : C'est ça, **c'est très intellectuali mais ça c'est parce que je suis là ha [fait un signe de la main pour montr un niveau élevé]**		c'est très intellectualisé mais ça c'est par que je suis là haut [fait un signe de la ma pour montrer un niveau élevé]	
C 268 : Ben oui y en a marre de ce déba ils n'apprennent rien			
N 269 : Oui, **faut qu'ils apprennent e fait quelque chose depuis préparation de la séance jusqu l'animation là, je suis dans cet recherche de formalisation du cours autour de notions et concepts apprendre**, **c'est un mythe de prof**	c'est un mythe de prof ça	faut qu'ils apprennent en fait quelque cho depuis la préparation de la séance jusqu l'animation là, je suis dans cette recherch de formalisation du cours là autour notions et concepts à apprendre	

hein			
Ch 270 : Alors ça c'est un niveau, on écouter E. [visionnage]			
N 271 : Oui mais c'est ça, **si je veux qu y a un développement moral, si on ve s'appuyer sur leur vécu il faut faire ç faut des questions comme ça et pas percher là haut**			si je veux qu'il y a un développeme moral, si on veut s'appuyer sur le vécu il faut faire ça, faut des questio comme ça et pas se percher là haut
E 272 : Oui **mais si quelqu'un écoute on va me dire oui mais elle n'a rie amené elle là franchement tu vois u inspecteur là il voit ça tu te ren compte** tu vois		mais si quelqu'un écoute ça on va me di oui mais elle n'a rien amené elle franchement tu vois un inspecteur là il vo ça tu te rends compte	
Ch 273 : Tu prends juste ce petit bout tu l'isoles du reste là, c'est clair			
E 274 : **Tu vois toi là toi t'es prof là, fais honneur à ta profession, là moi franchement j'en suis loin**		Tu vois toi là toi t'es prof là, tu fais honne à ta profession, là moi là franchement j'e suis loin	

N 275 : C'est une question de pressio sociale, j'ai fait une formation une fo avec les CEMEA là avec des jeunes. étaient partis de l'insulte sexiste, ils o tout mis les jeunes là au tableau av plein de fautes d'orthographes, y ava marqué des trucs atroces mais atroc et je me rappelais de ce bon vieux fil avec Coluche où il est l'instituteur, c'e l'instituteur Coluche faut le voir. Y'a u élève qui dit d'un autre ah c'est un PD Coluche lui répond ah c'est un PD ah ou et il écrit PD au tableau en tout grand qu'est-ce que ça veut dire et là y l'inspecteur qui se pointe alors tout monde se marre. **C'est ça la norm sociale, un prof il doit pas faire ça a non non non non. Mais je pense qu faut se l'autoriser** comme ces jeunes c CEMEA l'avait fait tout simplement, ça très bien fonctionné parce qu'c touchait leur monde à eux au fond			C'est ça la norme sociale, un prof doit pas faire ça ah non non non no Mais je pense qu'il faut se l'autoris [à un niveau de langage basique]
C 276 : Oui mais tu prends quand mêm de la distance tu dis « le mot PD » **vois y a quand même un décrochage c coup tu, pour reprendre ce que dis N tu respectes ton habit de prof tu vois**		tu vois y a quand même un décrochage c coup tu, pour reprendre ce que dis N., respectes ton habit de prof tu vois tu as u recul quand même tu vois	

as un recul quand même tu vois			
N 277 : C'est ça tu as la classe, tu ne dis pas sur le ton qu'ils utilisent			
C 278 : Exactement			
E 279 : Oui c'est vrai j'avais p conscience de cela c'est vrai			
Ch 280 : Oui mais sur la formulation écoutez bien [visionnage]			
C 281 : Tu as du mal à dire le mot [PD]			
N 282 : Tu t'entends dire ça mais min [rire]			
Ch 283 : Alors **comme tu l'avais dit lo de l'autoconf E. ton questionnement ne se termine pas, y'a pas de phra** c'est du langage Ericksonien au fond		comme tu l'avais dit lors de l'autoconf E. to questionnement il ne se termine pas, y'a p de phrase	
E 284 : Oui c'est ça en fait **mo questionnement il reste ouvert comm ça, je peux tout recevoir**		mon questionnement il reste ouvert comm ça, je peux tout recevoir	
Ch 285 : Bon ça c'est pas			

questionnement de prof			
E 286 : **Ben non clairement, un prof cherche des réponses, il oriente il sa ce qu'il va chercher on est pas dans vide que là c'est autre chose mais m'arrive souvent là en effet tr souvent j'ouvre les champs** en fait	Ben non clairement, un prof cherche des réponses, il oriente sait ce qu'il va chercher on est p dans le vide	que là c'est autre chose mais ça m'arriv souvent là en effet très souvent j'ouvre l champs	
Ch 287 : C'est ça on ne cherche rien e termes de savoirs			
E 288 : Oui **c'est de l'exploration comm je travaille sur leur matériau donc questionnement doit être différe** c'est ça ce qui se passe là			c'est de l'exploration comme travaille sur leur matériau donc questionnement doit être différent
Ch 289 : Oui c'est ça alors je sais plus q me disait **on a l'habitude dans les gest professionnels de donner la parole l'élève dont on sait qu'il aura la répons qui va dans le sens du cours**	on a l'habitude dans les gest professionnels de donner la parole l'élève dont on sait qu'il aura réponse qui va dans le sens du cou		
N 290 : Oui clairement oui oui			
C 291 : Ah oui absolument			
E 292 : Tout à fait			

Ch 293 : D'accord donc vous auriez pu dire tous les trois en fait tellement c'e ancré dans le métier mais là si tu le fa dans le débat c'est pas euh c'est pas			
7.21 C 294 : Ben c'est-à-dire que **si tu fais c'est plus du débat, tu prend conscience que s'il répond par réponse attendue elle n'a plus d valeur parce qu'elle est fausse, répond ce qu'on veut entendre et do tu es bloqué, tu peux plus débattre d alors tu fais du cours mais on est plu sur les valeurs qui amènent un élève faire comment à braver les interdits p exemple. On l'avait vu dans mo premier débat quand on parlait d harcèlement, ils savaient tous définir mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaie donc il faut bien faire autre chose ave eux**			si tu le fais [interroger l'élève qui i dans notre sens] c'est plus du déba tu prends conscience que s'il répon par la réponse attendue elle n'a pl de valeur parce qu'elle est fausse, répond ce qu'on veut entendre donc tu es bloqué, tu peux pl débattre où alors tu fais du cours ma on est plus sur les valeurs qui amène un élève à faire comment à braver l interdits par exemple. On l'avait dans mon premier débat quand parlait de harcèlement, ils savaie tous définir le mot, mais qu'est- qu'ils en faisaient donc il faut bie faire autre chose avec eux

E 295 : **Ca c'est fort ce que tu dis l réponses attendues en effet je n'ava pas conscience jusqu'à ce travail là qu les élèves en fait ils sont dans leur rôl ils disent des trucs mais juste po décrocher la bonne réponse mais peuvent le dire sans y croire. balancent des réponses moi je croya que c'était de vrais réponses tu vo qu'ils étaient sincères dans leur répon là je parle pas des questions c connaissance mais quand on le demande leur point de vue où en EM quand on leur dit mais qu'est-ce qu faut faire dans telles ou telles situatio** par exemple, c'est vraiment fort ce tr là pour moi		Ca c'est fort ce que tu dis les répons attendues en effet je n'avais pas conscien jusqu'à ce travail là que les élèves en fait sont dans leur rôle, ils disent des trucs ma juste pour décrocher la bonne réponse ma ils peuvent le dire sans y croire. Ils balance des réponses moi je croyais que c'était vrais réponses tu vois qu'ils étaient sincèr dans leur réponse là je parle pas d questions de connaissance mais quand leur demande leur point de vue où en EM quand on leur dit mais qu'est-ce qu'il fa faire dans telles ou telles situations	
C 296 : Oui c'est ça, **ils cherchent réponse du prof sans nécessairement mettre leurs valeurs**			ils cherchent la réponse du prof sa nécessairement y mettre leurs valeur

8.11 N 297 : Alors je sais pas si je su encore dans le thème mais ce qui n fait le plus réagir là, alors moi là tu vo bon je sais pas si je suis encore dans sujet mais **ce qui me fait le plus peur moi dans les réponses attendues c'e les silences, c'est à dire il y a ceux q sont dans les réponses attendues c prof, mais il y a ceux qui ne disent rie tu vois, rien du tout mais qui n'e pensent pas moins**		ce qui me fait le plus peur à moi dans l réponses attendues c'est les silences, c'est dire il y a ceux qui sont dans les répons attendues du prof, mais il y a ceux qui n disent rien tu vois, rien du tout mais qui n'e pensent pas moins	
E 298 : Exact			
C 299 : Ouais c'est vrai			
E 300 : Oui et surtout sur un suj comme ça là tu vois			
N 301 : Oui c'est-à-dire que le professe attend des réponses mais les répons ne vont pas le satisfaire du type « je sa que je suis radicalement en oppositio donc je ne dis rien »			
C 302 : Mum oui c'est vrai			
Ch 303 : Euh oui alors attend là pour qu je comprenne: " Je ne dis rien" mais a niveau des élèves c'est ça ?			

N 304 : Oui c'est ça c'est-à-dire qu l'élève est opposé mais de dit rien. No qui avons beaucoup travaillé é éducation prioritaire là			
E 305 : Ben le génocide des Arménie par exemple			
N 306 : Oui tout à fait, **tu vas avoir d élèves qui ne vont rien dire. Tu ne peu pas débattre là-dessus parce qu' savent qu'il y a des réponses attendu que c'est un génocide ben en STI2D j' lancé un débat ben comme celui-ci et est venu me dire qu'il, alors il e Arménien, qu'il n'était pas d'acco avec la prof mais il n'a rien osé di parce que de toute façon elle n'aura pas compris** alors il a rien dit tu vois		tu vas avoir des élèves qui ne vont rien dir Tu ne peux pas débattre là-dessus par qu'ils savent qu'il y a des répons attendues que c'est un génocide ben e STI2D j'ai lancé un débat ben comme celui- et il est venu me dire qu'il, alors il e Arménien, qu'il n'était pas d'accord avec prof mais il n'a rien osé dire parce que toute façon elle n'aurait pas compris	
Ch 307 : Ah oui ça marque ça			
N 308 : Oui et si bien qu'**il reste s l'idée que la prof s'est trompée et qu lui a raison tu vois il reste sur ce que l il pense du génocide tu vois. Chacu reste sur ses bases**. Et moi je n'ai pa débattu du génocide arménien mais c son attitude c'est-à-dire pourquoi il s'e		il reste sur l'idée que la prof s'est trompée que lui a raison tu vois il reste sur ce que l il pense du génocide tu vois. Chacun res sur ses bases	

refusé d'intervenir tu vois			
E 309 : Ca c'est beaucoup plu important. Parce que tu arrives à la fi parce que tu arrives à fragiliser chez gamin ses certitudes et tu ouvres s capacités à dire « et si finalement j'ava tord »			
C 310 : Oui et « si au-moins j'ava cherché » tu vois l'amener à demander cette question			
N 311 : Oui c'est vrai et dans l'autre se pour lui donner confiance pour trouv la manière de discuter avec quelqu'u avec lequel il n'est pas d'accord et c'est une autre ambition pour lui **Comment je fais pour arriver à donn un point de vue opposé?**		Comment je fais pour arriver à donner u point de vue opposé?	
Ch 312 : Complètement			
N 313 : J'étais un peu dans ces deu tensions là si on peut dire			

C 314 : Oui mais c'est important ce q se joue parce que **l'élève qui ne dit rie il est renforcé par la contradiction d prof**			l'élève qui ne dit rien il est renfor par la contradiction du prof
E 315 : J'ai vécu la même chose quand pensaient que les occidentaux, l français ils s'en moquent d homosexuels, et tous ils sont ouverts ça positivement hein sans problèm mais non c'est pas vrai. C'est pas u question de français d'origine ou p d'origine, rien à voir, c'est une questio de famille, de valeur, de valeur d famille de valeur de religion. Et d'ailleu la religion là dedans on a vu que n'était pas seulement une histoire d religion, c'est une histoire de vale traditionnelle familiale			
C 316 : Et ça **c'est juste l'émergence seule l'émergence des points de vue on voit bien dans ton exemple qu parce que j'écoute le point de l'aut ben quelque chose bouge**.			c'est juste l'émergence et seu l'émergence des points de vue là d voit bien dans ton exemple que par que j'écoute le point de l'autre be quelque chose bouge
Ch 317 : Voilà alors et C. alors pareil d discute encore de cet aspect là d langage [visionnage]			

12.59 N 318 : Ils ont réussi à faire sor C. de ses gonds			
C 319 : Bon je me suis excusé et j' prévenu quand même « écou attention je vais dire un gros mots ma on s'en fout »			
E 320 : Est-ce que ce n'est pas pl compliqué de faire cela avec d collégiens 6ème 5ème moi je trouve			
N 321 : Moi aussi			
C 322 : Non mais là c'est impossible av 27 élèves 2 ulis mais bizarrement hier e finissant ce débat qui est parti s complètement autre chose on a quar même eu beaucoup de chose et q étaient liées à comment dire les élèv étaient passés du cas particulier à ur situation plus générale avec problématique filles/garçons don on réussi à dépasser ce « c'est qui » on éta déjà à un niveau au-dessus du déb donc tu vois c'est possible d'en tir quelque chose			

Ch 323 : C'est pour ça qu'on a d qu'avec des 6èmes on ne peut pas fai un débat juste sur 1 heure			
C 324 : Oui c'est ça, **avec des 6èmes fa faire le débat par petites touches s 1h, 2h, 3h parce qu'au début ils o tous leur petite histoire à raconter c'e très personnel, des relations entre l élèves de la classe** mais ils e redemandaient mais enfin pour m c'était un calvaire cette heure là mais ont voulu encore après coup donc quar même. Ils étaient contents d'avo exprimé des choses. Pour moi, ce n'avait pas d'intérêt aucun mais hier ça quand même donné quelque chose. ça n'a pas pu arriver sur une seu heure. Et pas du tout sur le mêm thème d'ailleurs que celui annoncé			avec des 6èmes faut faire le débat p petites touches sur 1h, 2h, 3h par qu'au début ils ont tous leur peti histoire à raconter c'est tr personnel, des relations entre l élèves de la classe

N 325 : D'ailleurs quand tu as dit j'avais vraiment envie de dire que be pareil mais **maintenant on a dépassé problème** même si le prof il ve maîtriser cette affaire, entre intentio professionnelles et cours effectif fa que ça colle [rire] mais là non **on compris que l'important là, c'est l élèves ce qu'ils ont à dire, comme on l dit avant si c'est pour être dans l discours convenus et à la fin le prof l'impression d'avoir fait le job mais qu les élèves se sont contentés de trouv les bonnes réponses alors aucu intérêt. Ca sert à rien de perdre so temps ensemble**			maintenant on a dépassé ce problèm [...] on a compris que l'important l c'est les élèves ce qu'ils ont à dir comme on l'a dit avant si c'est po être dans les discours convenus et à fin le prof à l'impression d'avoir fait job mais que les élèves se so contentés de trouver les bonn réponses alors aucun intérêt. Ca sert rien de perdre son temps ensemble
15.26 Ch 326 : C'est déjà énorme e tant que prof d'accepter ça quand mêm			
	Préparation de séances		
C 327 : Après **est-ce qu'on peut s'e sortir sans fixer d'intentions de dépa tu vois, c'est compliqué mais est-ce qu tu peux te dire j'arrive à faire émerg quelque chose qui fait sens et qui fa question dans la classe francheme**		est-ce qu'on peut s'en sortir sans fix d'intentions de départ tu vois, c'e compliqué mais est-ce que tu peux te di j'arrive à faire émerger quelque chose q fait sens et qui fait question dans la clas franchement faut se poser la question	

faut se poser la question			
N 328 : Oui c'est une bonne question			
C 329 : Je sais pas			
C 330 : Oui la parole amène la parole			
N 331 : A nouveau on en vient à préparation de la séance, comment fau il préparer? **moi je l'avais beaucou préparé mais alors faut l'avoir en tê j'imagine mais pas sûr**		moi je l'avais beaucoup préparé mais alo faut l'avoir en tête j'imagine mais pas sûr	
E 332 : Non mais c'est pas tant, alors **préparation elle a peut-être un rôle jouer, mais tu avais décidé de prendre main**		la préparation elle a peut-être un rôle jouer, mais tu avais décidé de prendre main	
N 333 : Oui			
E 334 : **Et je crois que c'est ça, m j'avais décidé de ne pas prendre main, je pense que le cœur est là**		Et je crois que c'est ça, moi j'avais décidé d ne pas prendre la main, je pense que cœur est là	
N 335 : Oui c'est ça, c'est une maniè de faire			

	Neutralité		
E 336 : **Ne pas prendre tout la pla comme on le ferait en cours** p exemple **le gamin me dit « et vo madame hein vous pensez comme aussi » ben j'ai même pas répondu**	Ne pas prendre tout la place comn on le ferait en cours	le gamin me dit « et vous madame hein vo pensez comme ça aussi » ben j'ai même p répondu	
N 337 : **Comment tu as fait pour pas l répondre?**		Comment tu as fait pour pas lui répondre?	
E 338 : **Je l'ai juste regardé et puis apr hop c'est reparti ailleur**s et puis c'e tout		Je l'ai juste regardé et puis après hop c'e reparti ailleur	
Ch 339 : C. avait vraiment décidé d'êt neutre ça tu l'avais dit plusieurs fo dans l'autoconf			
N 340 : Oui mais je sais pas comment c l'exprime aux élèves quant ils insiste comme ça allez vous Monsieur là qu'e pensez-vous dites nous. **Moi je le dirais bon écoutez je dois être neutre et là oh là là**		Moi je leur dirais bon écoutez je dois êt neutre là et là oh là là	
C 341 : N**on là c'est pas bon parce créé un climat de suspicion même eu pourraient se dire ben faudrait peu être aussi que je sois neutre c'est l**		on là c'est pas bon parce ça créé un clim de suspicion même eux pourraient se di ben faudrait peut-être aussi que je so neutre c'est lui l'est	

l'est			
E 342 : Oui et attention, c'est pa comme ça que je l'ai dit moi, mais vois là ça passe si c'est dans la discussio mais **si un élève s'arrête et me dit là e vous madame si votre fils vous annon que ben j'aurais dit mon avis, ben o c'est pas facile. Dans ce cas je dis ce qu je pense**		si un élève s'arrête et me dit là est vo madame si votre fils vous annonce que be j'aurais dit mon avis, ben oui c'est pas facil Dans ce cas je dis ce que je pense	
C 343 : Ca fait partie du contrat c confiance			
N 344 : On est d'accord oui on e d'accord			
E 345 : Par contre, **je suis neutre en que je ne cherche pas à imposer u point de vue que ce soit celui de l'éco que le mien**			je suis neutre en ça que je ne cherch pas à imposer un point de vue que soit celui de l'école que le mien
Ch 346 : Ca ça fait tension quand même			

E 347 : Oui mais **je crois qu'il ne faut p penser un débat comme un mome unique où le jeune va comme ç comme sous l'effet d'une baguet magique, se développer vers ce qu l'école et au-delà la société elle atten Je crois qu'il faut voir ça comme u processus. Aujourd'hui tu n'es pas comme il faudrait être enfin tu vois quand je dis ça mais que c'est u cheminement. Le débat c'est u moment mais il y en aura d'autres des questionnements vont se croiser**			je crois qu'il ne faut pas penser u débat comme un moment unique c le jeune va comme ça, comme so l'effet d'une baguette magique, développer vers ce que l'école et a delà la société elle attend. Je crois qu faut voir ça comme un processu Aujourd'hui tu n'es pas là comme faudrait être enfin tu vois là quand dis ça mais que c'est un cheminemer Le débat c'est un moment mais il y e aura d'autres et des questionnemen vont se croiser
C et N 349 : Oui oui			
E 350 : Et ça **c'est pas comme ce qu'o fait d'habitude, d'habitude il faut c résultat là tout de suite, c'est comm un effet « opération réussie » tu vois côté un peu filmique** là tu vois	c'est pas comme ce qu'on fa d'habitude, d'habitude il faut c résultat là tout de suite, c'e comme un effet « opératio réussie » tu vois le côté un pe filmique		
C 351 : Oui c'est ça			
E 352 : Je viens de discuter avec u collègue là ce matin, bon c'e complètement euh			
N 353 : Non vas-y vas-y			

E 354 : Alors mercredi dernier j'ai pas deux heures avec un groupe là je su sorti de là je me suis dit mais excus moi mais c'est de la merde ce que j' fait, c'était nul, les élèves étaient p sympas enfin vraiment nul, je les engueulé, j'étais hyper sèche enf vraiment et le cours suivant je discu avec des élèves. Alors là quand rentrent y en a un qui me dit ah oui voi qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui. Et je d ben oui on va travailler en groupe aujourd'hui parce que je voudrais cass ce modèle du prof qui parle et les élèv qui écoutent ça m'énerve. Et les élèv me disent « ah bon ? », ben oui je n veux pas revivre ce que j'ai vécu semaine dernière etc et je leur dis je su sorti de là en disant il faut que je chan de métier et les élèves « ah bo madame » et je raconte ça à un collègue. Et là elle me dit, « mais tu rends compte là, tu as dit ça à tes élève tu es allée dans les confidences tu n' pas peur qu'ils s'engouffrent là deda et je me suis dit ouh là laaa t'as tro parlé alors je me suis reprise tu vois j' un peu brodé.			

N 355 : Mais non parce que tu as ur telle confiance là avec les élèves que be tu sais bien qu'ils ne sont pas m intentionnés			
E 356 : bien sûr que non mais j'éta frappée par sa réaction. Elle doit se di oh la laaa qu'est-ce qu'elle e démagogique avec les élèves elle doit dire ça mais c'est pas ça. Là avec n échanges j'arrive plus à être au clair av ça si on est pas dans ce niveau c confiance là, ben rien est possible. C'e du ressenti exprimé et partagé			
C 357 : Oui			
Ch 358 : Oui parce que si je raisonne e normes de métier normalement on n pas de confidentialité avec les élèves			
E 359 : C'est ça, pas de proximité, tu do être neutre, tu donnes pas ta religion			

N 360 : C'est un geste que je trouv plutôt professionnel parce que permet à l'élève de montrer un pe l'arrière de la cuisine, suis pas un robo suis pas une machine, je m'interroge je vous fais participer à une certain mesure de ces questionnements par que vous et moi on participe de cet démarche, si non on peut pas débattre			
19.56 E 361 : En fait ils m'ont donné u retour tu vois et d'ailleurs ça a donn l'occasion de nous rendre comp qu'eux n'avaient pas mal reçus ce cou mais que moi je l'avais mal interpré d'une certaine manière			
C 362 : Parce que le cours c'est un relation humaine, y'a toujours u feedback de l'effet que tu produis s l'autre en fait.			
E 363 : C'est vrai y'a pas assez			
Ch 364 : D'ailleurs dans les feedbac que vous avez pu faire il y a toujours e un moment où vous avez dit « moi j' vécu ça etc » et ça c'est assez inhabitu ça qu'un enseignant dise cela si ?			

C 365 : Je sais pas je trouve qu'on le fa beaucoup au collège tu vois			
E 366 : C'est vrai ?			
C 367 : Où en tout cas, moi je dis de faire aux stagiaires			
N 368 : Oui c'est vrai			
C 369 : Ben une heure qui s'est m passée je leur dis faut leur dire a élèves là, qu'ils s'en rendent compte c'est aussi un moyen de reprendre main sur la classe tu vois. Oui alors apr on le fait dans deux objectifs différent parfois faut culpabiliser un peu la clas pour rétablir une situation ils se dise « oh la la on a faut du mal à madame b bla bla »			
N 370 : Ouais oui			
C 371 : Et parfois ou alors tu joues s leur côté adulte et rationnel en disa voilà on a perdu tant est tan de tem de cours : "qu'est-ce qu'il faut faire pour rattraper, qu'est-ce que vous e pensez?" On a un examen on ne pe pas s'autoriser ça			

N 372 : Oui mais les deux peuve s'interpénétrer en plus hein, c'est ur bonne idée de le faire			
Ch 373 : Alors super lien avec la sui puisqu'on va rentrer dans la question d la neutralité même si on a dé commencé à y répondre là allez allons [visionnage] là c'est neutralité absolu			
24.07 E 374 : Ben oui et toujours d laisse dire je sais pas si c'est ce qu'il fa faire			
N 375 : Oui mais la simple question			
E 376 : Mais elle permet d'amener, enf le truc de il faut laisser dire me permet arriver à : "Donc ok t'as pas choisi d naître dans une famille arabe voilà ma alors que quand t'es homosexuel, tu choisi? ", tu vois? **et toujours sur même ton et ça c'est important. Le to était jugeant au premier débat et là est doux, autorisant presque lisse t vois. Et ça me frappe me connaissa parce que d'habitude moi quand parle j'ai pas ce ton là, c'est des hau et des bas et là je suis super au raler là mais à leur niveau. Là c'éta**		et toujours sur le même ton et ça c'e important. <u>Le ton était jugeant au premi débat et là il est doux, autorisant presqu lisse tu vois</u>. Et ça me frappe me connaissa parce que d'habitude moi quand je parle j' pas ce ton là, c'est des hauts et des bas et je suis super au ralenti là mais à leur nivea Là c'était vraiment le côté très cool, je peu tout recevoir parce que je ne voulais p revivre ce traumatisme de la premiè séance	

vraiment le côté très cool, je peux to recevoir parce que je ne voulais p revivre ce traumatisme de la premiè séance			
C 377 : Oui ça **ça joue, l'intensité, rythme parce que là t'es pas décale des élèves là, c'est oui au fond c'est le style qui se retrouve chez toi**			ça joue, l'intensité, le rythme par que là t'es pas décalée des élèves c'est oui au fond c'est leur style qui retrouve chez toi
E 378 : Ah oui exact, je n'avais pas cela oui **c'est vrai ce que tu dis**		c'est vrai ce que tu dis	
N 379 : J'irais même plus loin, **tu fa naître comme un climat dans la clas qui sécurise tout le monde vraiment**			tu fais naître comme un climat dans classe qui sécurise tout le mon vraiment
Ch 380 : Oui peut-être que le débat c'e une somme d'ingrédients de ce type peut-être je sas pas			

N 381 : Oui en effet			
E 382 : Oui là ça **fait « entre les murs là le film là c'est le prof qui laisse di un tas de chose là dans la classe**		fait « entre les murs » là le film là c'est prof qui laisse dire un tas de chose là dans classe	
N 383 : Oui et qu'est-ce qui en ressort la fin là?			
	Vers une nouvelle pratique (contre des gestes de métier)		
E 384 : Oui et à la fin il s'étonne là que pète là			
Ch 385 : Oui vas-y N. je vois que tu			
N 386 : Non mais j'hésite à faire cet remarque			
Ch 387 : Vas-y ça nous intéresse			

N 388 : On en revient à ce qu'on disa au début de matinée: "Est-ce que c'e un vrai cours? ", tout le monde racon n'importe quoi, qu'est-ce qui en ress mais que poser les questions, **le simp fait de poser des questions c'est peu être ça le cours, je me questionne s les mots que j'emploie.** Alors, je n connais rien en philosophie hein mais me suis offert là ça fait un moment qu j'en parlais **les *dialogues de république* de Platon**. Et en lisant truc, c'est rigolo sur le fond mais e regardant la forme c'est exactement que tu as fait. Alors, je suis pas en tra de dire que attention hein [rire collect **on est sur un ton de neutralité, y a d syllogismes qui sont utilisés, on est su de la provocation, on est vraiment s ce mode là**, **et alors ce qui m'étonn c'est le collègue qui m'a dit ma franchement où est l'universel dan notre débat là, mais quand je lisais texte il est où l'universel**, **il est peu être dans cette aptitude qu'avait c gens là dans l'Antiquité à discourir tout et de rien et à s'interroger sur to et de rien et ça part dans tous les sen y'a pas de notionnel qui arrive**, le **hér		et alors ce qui m'étonne c'est le collègue q m'a dit mais franchement où est l'univers dans notre débat là, mais quand je lisais texte il est où l'universel	le simple fait de poser des questio c'est peut-être ça le cours, je m questionne sur les mots que j'emplo […] les dialogues de la république Platon […] on est sur un ton neutralité, y a des syllogismes qui so utilisés, on est sur de la provocatio on est vraiment sur ce mode là [...] est peut-être dans cette aptitu qu'avait ces gens là dans l'Antiquité discourir de tout et de rien et s'interroger sur tout et de rien et part dans tous les sens, y'a pas notionnel qui arrive [...] le héros l'histoire c'est qui c'est Socrate q n'arrive pas avec sa science infu alors sachez que tel mot c'est ça et t autre celui-là. Et que pourquoi c'est long parce qu'au bout d'un moment me dis oh la laa on radote on rado mais en fait pour ces gens là, cet conversation là comme ça c'éta nécessaire pour faire émerger d points de vue et avancer dans le déb parce que malgré tout il y a quelqu chose qui se construit au fur et mesure

de l'histoire c'est qui c'est Socrate q n'arrive pas avec sa science infuse alo sachez que tel mot c'est ça et tel aut celui-là. Et que pourquoi c'est si lor parce qu'au bout d'un moment je m dis oh la laa on radote on radote ma en fait pour ces gens là, cet conversation là comme ça c'éta nécessaire pour faire émerger d points de vue et avancer dans le déb parce que malgré tout il y a quelqu chose qui se construit au fur et mesure			
Ch 389 : Oui c'est ça			

N 390: Oui **parce qu'on apprend comm ça y'a pas là un gars qui arrive et q nous enseigne ce qu'on avait p compris**. Et quand je vois ça là, alo encore attention désolé je ne fais pas parallèle c'est un peu abusif je sais q c'est tiré par les cheveux désolé ma quand même j'ai l'impression retrouver un peu ces codes		parce qu'on apprend comme ça y'a pas là u gars qui arrive et qui nous enseigne ce qu'c avait pas compris	
Ch 391 : C'est-à-dire que c'est d questions dérangeantes pour avancer petit à petit ben des choses construisent mais oui c'est intéressant ne sais pas enfin j'avais pas pensé à ça			

E 392 : Et j'ai la suite parce que j'ai le H et puis le H4 hein. Je les ai emmenés e salle info l'autre jour et je leur demandé de chercher ce qu'ils voulaie sur l'homosexualité vous cherchez que vous voulez. Je vous laisse libre et vous fais confiance. Mais madame fait quoi, ben ce que vous voulez. Ma madame on se pose des questions et y répond ben oui si tu veux. Et alors ont fait des cartes mentales il faut vo J'ai rien dit faut voir alors la question choix, y a-t-il des associations, l valeurs enfin elle a pas dit valeur ma presque quelles sont les valeurs de famille, de l'école, de la religion enfin faut voir et les musulmans là q s'étaient exprimés elles me disent: Mais est-ce que vous pensez que ça changer un jour là en Turquie ? "		j'ai la suite parce que j'ai le H3 et puis le H hein. Je les ai emmenés en salle info l'aut jour et je leur ai demandé de chercher qu'ils voulaient sur l'homosexualité vo cherchez ce que vous voulez. Je vous lais libre et je vous fais confiance. Mais madam on fait quoi, ben ce que vous voulez. Ma madame on se pose des questions et on répond ben oui si tu veux. Et alors ils ont fa des cartes mentales il faut voir. J'ai rien faut voir alors la question du choix, y a-t des associations, les valeurs enfin elle a p dit valeur mais presque quelles sont l valeurs de la famille, de l'école, de la religi enfin il faut voir et les musulmans là q s'étaient exprimés elles me disent: " Ma est-ce que vous pensez que ça va changer jour là en Turquie ? "	
N 393 : Tu es arrivée à ça à la dernièr séance ?			
E 394 : Là			
N 395 : Ben **c'est là que tu arrives toucher au fond, au fond d questionnements**		c'est là que tu arrives à toucher au fond, fond des questionnements	

E 396 : Et moi j'aurais enf traditionnellement demandé ça à début			
N 397 : En fait **on a renversé le cours, o est passé par toute cette phase d développement et à la fin en le donnant, la liberté j'ai le sentime qu'on ne fausse pas l'exercice c'est-dire que ah on a été manipulé po arriver à un cours. Parce que m première tentation c'est ben je fais u débat puis j'arrive avec mon cours do tout est ficelé et là les élèves je pens ils seraient dégoûtés parce que comm pris en otage en fait. Tout ce qu'on raconté ça ne sert au fond qu'à ça** aurait pu directement arriver à ça			on a renversé le cours, on est pas par toute cette phase d développement et à la fin en le donnant, la liberté j'ai le sentime qu'on ne fausse pas l'exercice c'est-dire que ah on a été manipulé po arriver à un cours. Parce que m première tentation c'est ben je fais u débat puis j'arrive avec mon cou donc tout est ficelé et là les élèves pense ils seraient dégoûtés parce qu comme pris en otage en fait. Tout qu'on a raconté ça ne sert au fon qu'à ça
E 398 : Ca c'est le risque			
C 399 : Ah d'accord			
E 400 : Oui c'est vraiment H4 parce qu H3 je suis arrivé pour faire le cours ma heureusement ce n'est pas ça ce q s'est passé			

Ch 401 : Mais ça on l'avait déjà dit je r sais pas avec qui que le débat en fa c'est une séance dans une séquence			
30.42 E 402 : Et ça **on pourrait modéliser, ça c'est intéressant, c'ets dire que le débat c'est une étape d'ur séquence plus large**			on pourrait le modéliser, ça c'e intéressant, c'ets à dire que le déb c'est une étape d'une séquence pl large
C 403 : Oui ah oui oui			
Ch 404 : Du coup là, je suis pas obligé d répondre à la question: " Est-ce que suis dans mon rôle de professeur là Est-ce que les savoirs étaient utiles d pas,?" tu vois			
C 405 : Oui exactement			
N 406 : Oui tu peux rassurer le prof e disant ça			
C 407 : Mais là en fait **on complètement à rebours parce que si l'inscris dans une séquence alors l'inscris au début et surtout pas à la f comme on le fait là. Alors que le déb ce fait en fin de séance**		on va complètement <u>à rebours</u> parce que tu l'inscris dans une séquence alors l'inscris au début et surtout pas à la f comme on le fait là. Alors que le débat fait en fin de séance	

E 408 : Parce qu'**on nous dit toujours o ne peut pas débattre sans avoir d connaissances c'est impossible**	on nous dit toujours on ne peut p débattre sans avoir d connaissances c'est impossible		
N 409 : Exactement c'est complèteme vrai			
C 410 : Le jour où on a rencont Larwuicq pour le forum de pens critique pour l'année prochaine là, il e professeur de physiologie je sais pas o il est maître en zététique, la science o doute. C'est en fait la manière dont vas amener, vérifier une véri scientifique dans une démarche ell même scientifique. Incroyabl vachement intéressant, et l'IPR de SV dit « et donc on fait des débats etc » **j'entends un IPR dire on ne fait pas l débats comme ça on les fait en fin o séquences. Et là on va contre eu contre l'institution dans sa globalité et on se rend compte que ça marc complètement**		j'entends un IPR dire on ne fait pas l débats comme ça on les fait en fin o séquences. Et là on va contre euh cont l'institution dans sa globalité là et on se rer compte que ça marche complètement	

32.09 E 411 : Ben ça **marche mieu parce que ben d'abord il y a une aut qualité d'écoute et puis aussi par qu'on les surprend tu vois. Ils ont p une habitude de travail hen là ils so en seconde et d'un coup hop aut chose et ça les met tout de suite da de la nouveauté, dans leur vie**			a marche mieux, parce que be d'abord il y a une autre quali d'écoute et puis aussi parce qu'on l surprend tu vois. Ils ont prit u habitude de travail hen là ils sont e seconde et d'un coup hop autre cho et ça les met tout de suite dans de nouveauté, dans leur vie
C 412 : Oui c'est vrai et **tout ças renverse complètement le procédé**			tout ças ça renverse complètement procédé
E 413 : Oui **parce que c'est ancré da les pratiques, c'est devenu une norm c'est comme ça qu'on fait point**	parce que c'est ancré dans l pratiques, c'est devenu une norm c'est comme ça qu'on fait point		
N 414 : Mais les élèves sont arrivés e gros avec des questions pertinentes e gros et ils sont arrivés avec leurs propr questions			
C 415 : Et **il n'y avait pas le côté prof, m'installe, je fais ce qu'on me demand là un peu en mode vernis tu vois, où o va retrouver du superficiel, là m'installe et j'écris ce qu'on m demande, y avait pas cet espèce formatage là**		il n'y avait pas le côté prof, je m'installe, fais ce qu'on me demande là un peu e mode vernis tu vois, où on va retrouver superficiel, là je m'installe et j'écris ce qu'o me demande, y avait pas cet espèce formatage là	

N 416 : Voilà oui, et tu te rends comp la démarche de certains musulmans dans ton cours qui disent ça n'existe p pour moi et qui te disent à la fin ben demandent à se coltiner le sujet là av le travail que tu as demandé ? Puré trouve ça incroyable			
E 417 : Bon après ce n'est peut-être p valable pour tous mais je me suis finalement H4 ça me va. C'est pas mal			
N 418 : Et peu importe même s'ils so allés voir autre chose et ils ont glan pendant une heure. Et puis : " Ah tie là, y'a ce site là! allez j'y vais" tu vois, a fond quelle importance?			
Ch 419 : Voilà alors on continue toujou sur ce thème [visionnage] alors ah oui coupe là alors je crois qu'on en a un pe parlé là est-ce qu'il faut cadrer, lâcher parallèle à nos cours habituels où vo disiez qu'un prof il tient le fil du cours, contrôle les échanges tout ça			

N 420 : Oui c'est vrai ben **comme on fa d'habitude : "Attention, écoutez bie là, écoutez le", comme pour dire: " perçois déjà qu'il a quelque cho d'intéressant à dire", tu vois. On sa faire ça, donner du poids à ur intervention qui, parce qu'on conna l'élève, on sait déjà que ça va apport quelque chose au cours**		comme on fait d'habitude : "Attentio écoutez bien là, écoutez le", comme po dire : " Je perçois déjà qu'il a quelque cho d'intéressant à dire", tu vois. On sait faire ç donner du poids à une intervention qu parce qu'on connaît l'élève, on sait déjà qu ça va apporter quelque chose au cours	
E 421 : Oui ah ben ça c'est certain, **il fa un certain cadre si on ne s'écoute p ça ne sert à rien**		il faut un certain cadre si on ne s'écoute p ça ne sert à rien	
34.43 N 422 : **J'ai quand mêm l'impression de poser un cadre très tr ferme quand je dis: " Ecoutez bien là qu'il a à dire là". Tu vois, je marque débat j'y mets une forte emprunte et encore si le prof me demande, enfin d point de vue de l'élève, me demand d'écouter là c'est qu'il a une idé derrière la tête donc c'est pas neut pour l'élève, il va nous demander d réagir à un truc c'est téléguidé** quoi		J'ai quand même l'impression de poser u cadre très très ferme quand je dis: " Ecout bien là ce qu'il a à dire là". Tu vois, marque le débat j'y mets une for emprunte et là encore si le prof m demande, enfin du point de vue de l'élèv me demande d'écouter là c'est qu'il a ur idée derrière la tête donc c'est pas neut pour l'élève, il va nous demander de réagir un truc c'est téléguidé	

Ch 423 : E. toi tu disais lors du débrie "Moi j'ai lâché prise, et des fois montait" et tu disais même que: "Ch moi, c'est pas habituel, hors de questio là que ça parte", d'ailleurs N. lors l'autoconf tu évoquais le tern « bordel » pour dire que c'est aussi u pression sociale qui impose qu'on tienn les élèves			
N 424 : Ben ça fait un peu peur quar même			

E 425 : C'est pas habituel, alors m'avais fait remarquer que l'élève à cô de moi, il soulevait ça table là et tu m dis: "Ben, tu n'as rien dit", mais si j'ai d une fois quelque chose mais j'étais p sur ça tu vois alors que **d'habitud j'arrête le cours et je reprends. l j'étais vraiment dans une dispositio d'esprit une sorte d'attitude où to pouvait m'arriver en sachant qu l'essentiel c'était ce qui se disait, tout reste c'était périphérique alors je l faisais taire mais plus par un des effe un peu comment te dire un peu voilà vois comme en souplesse. C. tu parla d'être en surplomb à la premiè autoconf là en groupe et moi c'était ç Mais pas un surplomb pour contrôler tout mais plus pour oui comme tiss ou faire tisser la parole entre les élève Voilà c'est ça une sorte de comme un broderie tu vois**		d'habitude j'arrête le cours et je reprend Là j'étais vraiment dans une dispositio d'esprit une sorte d'attitude où tout pouva m'arriver en sachant que l'essentiel c'éta ce qui se disait, tout le reste c'éta périphérique alors je les faisais taire ma plus par un des effets un peu comment dire un peu voilà tu vois comme e souplesse. C. tu parlais d'être en surplomb la première autoconf là en groupe et m c'était ça. Mais pas un surplomb po contrôler le tout mais plus pour oui comm tisser ou faire tisser la parole entre l élèves. Voilà c'est ça une sorte de comm une broderie tu vois	
Ch 425 : Oui et tout le temps hein faisait du bruit là cling cling et tout temps			
E 426 : Oui je me suis pas reconnu			

C 427 : Bravo [rire] moi franchement je pense que j'aurais craqué			
Ch 428 : Alors là aussi tu vois par rappo aux normes de métier, on y revient p rapport au silence là on en avait par lors de la séance précédente que c'est prof qui occupait le silence parce qu fallait que cela soit coordonné d'ailleu tu disais N. dans l'autoconf que dan coordonné il y a ordonné bon C. chez t avec 29 si tu les lâches c'est fi j'imagine			

C 429 : Alors franchement là, je ne sa pas parce que la première fois là lors d 1er débat tu m'avais dit tient untel untel ils discutaient. Tu les avais tout d suite repris et tu m'avais dit peut-êt qu'ils continuent le débat mais entre e oui c'est vrai c'est dommage de coup cette dynamique parce qu'ils vont peu être un moment se raccrocher etc . D coup là, je l'ai fait pour les bruits d table tout ça etc mais il y avait deux tro gamins là derrière moi sur le côté qui sont mis un moment à discut ensemble et **je les ai pas coupé e disant ben peut-être ils discutent d débat et en même temps cela me pos problème parce qu'on est censé form un groupe qui discute ensemble et si d s'extrait du groupe pour faire sa prop discussion est-ce que ce n'est pa refuser de faire partie de communauté tu vois, ça me questionn**		je les ai pas coupé en disant ben peut-être discutent du débat et en même temps ce me pose problème parce qu'on est cens former un groupe qui discute ensemble et on s'extrait du groupe pour faire sa prop discussion est-ce que ce n'est pas refuser d faire partie de la communauté tu vois, ça m questionne	

N 430 : Oui c'est vrai c'est tr compliqué mais tu vois là les deux gug tu vois là, ils me mettent toujours pression à moi. Ils sont très gentils, ma ils discutent tout le temps ensemble. ne sont pas mal intentionnés, je préci et ils discutent tout le temps ensemb alors peut-être parfois rien à voir avec débat et parfois de choses enfin j'en sa rien tu vois et je les rappelle très tr souvent à l'ordre. Parce que, aussi il y le problème du niveau sonore, par qu'ils prennent beaucoup beaucoup d place physiquement ces garçons j'essaye d'en aménager pour d'autre de laisser de la place là			
38.27 E 431 : Ceci dit, tu vois là ma quand même, j'avais pas l'impressio que c'était le bronx là chez moi mais il avait plein de petits moments où partait un peu dans tous les sens ma après pas plus que cela			
N 432 : Non c'était pas non plus ça, ma on est à nouveau sur des habitudes d prof. **En cours, on ne laisse pas partir l élèves comme ça, c'est sans doute première chose qu'on nous appren**	En cours, on ne laisse pas partir l élèves comme ça, c'est sans doute première chose qu'on nous appren quand on entre à l'IUFM		

quand on entre à l'IUFM			
E 433 : Oui ils pouvaient parler entre eu alors là chaise là ok mais tu vois			
N 434 : Tu vois je me rappelle de cet stagiaire qui venait d'engueuler deu élèves qui étaient en train de parler l'élève lui dit pareil: "Ben j'étais en tra de lui expliquer là" elle n'avait p compris et elle qui reprend : "Non vou n'avez pas à discuter là" ça questionn non?			
E 435 : Oui et **je reviens à ce que tu a dit C. le débat, il doit être collectif o pas. Je suis d'accord mais au fond, es ce que laisser partir un groupe comm ça, est-ce que ça ne fait pas partie de vie du groupe aussi ?** Je sais pas		je reviens à ce que tu as dit C. le débat, doit être collectif ou pas. Je suis d'acco mais au fond, est-ce que laisser partir u groupe comme ça, est-ce que ça ne fait pa partie de la vie du groupe aussi ?	
C 436 : Oui je sais pas			
N 437 : **Est-ce qu'il faut le récupérer groupe en disant : "Ah, est-ce que vou avez quelque chose à dire ?"**		Est-ce qu'il faut le récupérer le groupe e disant : "Ah, est-ce que vous avez quelqu chose à dire ?"	

C 438 : Oui **moi je fais souvent ça, ma c'est toujours « non » mais n'empêche que oui ça peut quar même être sur le débat, c'e compliqué franchement je sais pas**		moi je fais souvent ça, mais c'est toujou « non » mais ça n'empêche que oui ça pe quand même être sur le débat, c'e compliqué franchement je sais pas	
Ch 439 : Parce que si je prends le risqu d'être dans le milieu de l'élève, est-c que je peux prendre le pari de neutraliser à nouveau je sais pas			
E 440 : Oui **mais si on ne la neutrali pas, on est plus dans la classe on retrouve dans la cour**		mais si on ne la neutralise pas, on est pl dans la classe on se retrouve dans la cour	
C 441 : **Où alors il faut l'organis pendant 5 minutes on discute ensemb puis après on laisse des blancs**		Où alors il faut l'organiser pendant minutes on discute ensemble puis après c laisse des blancs	
N 442 : **Ca se décrète**		Ca se décrète	
C 443 : Ben je suis pas sûr que tu puisse			
E 444 : Non puis ça coupe			

40.46 N 445 : Je me pose la questio parce que, je le fais en histoi géographie où j'expérimente d moments où justement j'essaye d réguler moins voilà jusqu'à un certa niveau sonore. Est-ce qu'il ne faudra pas l'autoriser ? Parce qu'**au bout d'u moment, je rêve peut-être, s'autorégule**. Je sais pas		au bout d'un moment, je rêve peut-être, s'autorégule	
E 446 : Oui mais en même temps quan ça monte comme ça moi ça me gêne l oreilles hein tu vois			
N 447 : Oui on est là pour atténuer ma imagine là **tu as 2 ou 3 groupes là, a bout d'un moment tu peux avoir un dynamique où ils se disent des chos puis ça se retrouve dans le débat tu vo ben tu as quand même fertiliser l échanges là tu vois, tu montes d'u cran** bon je sais pas hein faudra expérimenter		tu as 2 ou 3 groupes là, au bout d'u moment tu peux avoir une dynamique où se disent des choses puis ça se retrouv dans le débat tu vois ben tu as quand mêm fertiliser les échanges là tu vois, tu mont d'un cran	
E 448 : Moi ça me gêne, tu vois **si je m mets à la place de l'élève, je me dis qu dans un cours d'éducation morale parlent ben je fais ma parano, ben parlent sur moi alors j'arrête d**		si je me mets à la place de l'élève, je me d que dans un cours d'éducation morale parlent ben je fais ma parano, ben ils parle sur moi alors j'arrête de participer	

participer tu vois			
N 449 : Ah oui je vois			
E 450 : Finalement, **faut pas que ça du trop longtemps de lâcher là comme parce que je me dis que si non ben no lâcher complètement, on fait plus boulot**, non		faut pas que ça dure trop longtemps lâcher là comme ça parce que je me dis qu si non ben non, lâcher complètement, fait plus le boulot	
Ch 451 : C'est compliqué cette histoi de dosage. Au bout d'un moment da l'autoconf avec E. on avait utilisé formule enfin tu avais dit: "Il faut êt moins présent mais avec plus présence"			
E 452 : Oui c'est ça, **faut qu'on so moins présent oui mais qu'on met plus de présence c'est-à-dire c'est cet question de réfléchir à l'impact de n questions sur les élèves. C'est s'assur de ce qu'on cherche, les bousculer sa les brusquer, les déranger sans l blesser enfin c'est tout un je d'équilibre** je trouve			faut qu'on soit moins présent oui ma qu'on mette plus de présence c'est-dire c'est cette question de réfléchir l'impact de nos questions sur l élèves. C'est s'assurer de ce qu'o cherche, les bousculer sans l brusquer, les déranger sans les bless enfin c'est tout un jeu d'équilibre

N 453 : Oui c'est ça, **une sorte d présence charismatique** je dirais dans que j'ai vu chez toi			une sorte de présence charismatique
C 454 : Oui parce que **l'autre fois j'éta à fond, j'étais devant et je menais ve là où je voulais aller. Là c'était calm mais présent tu vois mais en 6ème av 29 c'est pas possible** tu vois		l'autre fois j'étais à fond, j'étais devant et menais vers là où je voulais aller. Là c'éta calme mais présent tu vois mais en 6èm avec 29 c'est pas possible	
	La question de l'espace (place du prof, des élèves)		
N 455 : Oui puis tu n'étais p positionné comme nous, tu étais res debout alors que nous on s'est assis coup il y a des espaces qui no échappent alors que le fait d'êt debout on a une vue global d'ensemble tu vois. **Lors de not premier débriefe ensemble, on éta tous restés debout et on s'était dit tie rentrer dedans pour voir et au final n'est peut-être pas la meilleure solutio de rentrer dedans et peut-être le fait rester debout là donne un caractère retrait, d'apaisement il peut passer p le fait d'être un peu en-dehors et d'êt en hauteur**		Lors de notre premier débriefe ensemble, était tous restés debout et on s'était tient rentrer dedans pour voir et au final n'est peut-être pas la meilleure solution rentrer dedans et peut-être le fait de rest debout là donne un caractère de retra d'apaisement il peut passer par le fait d'êt un peu en-dehors et d'être en hauteur	

Ch 456 : **Alors que dans le 1er autoco croisée on avait dit l'inverse**		Alors que dans le 1er autoconf croisée c avait dit l'inverse	
E 457 : Oui **faut être assis, à égalité**		faut être assis, à égalité	
C : **Où aucun des deux au fond, c'e peut-être pas sur ça que ça se joue a fond, c'est peut-être pas la pla physique qui est importante mais qu'on en fait**		Où aucun des deux au fond, c'est peut-êt pas sur ça que ça se joue au fond, c'e peut-être pas la place physique qui e importante mais ce qu'on en fait	
45.13 N 458 : Pour le prochain débat, vais essayer autre chose enfin d'êt debout là			
E 459 : Ah oui autre chose, **j'ai sépa avant le débat les groupe d'élèves q pouvait faire communauté pour évit qu'ils se retrouvent par bloc, l maghrébins d'un côté, les catho c l'autre enfin tu vois pour éviter u regroupement qui favoriserait ensui les apartés tu vois parce que je voula qu'ils se livrent pas qu'ils se regrouper**		j'ai séparé avant le débat les groupe d'élèv qui pouvait faire communauté pour évit qu'ils se retrouvent par bloc, les maghrébi d'un côté, les catho de l'autre enfin tu vo pour éviter un regroupement qui favorisera ensuite les apartés tu vois parce que voulais qu'ils se livrent pas qu'ils regroupent	
Ch 460 : Oui c'est ce que tu disais voulais éviter les regroupements et voulais que tout le monde se retrouv donc il a fallu distinguer les personnes			

E 461 : Voilà c'est ça			
N 462 : Alors ça **c'est peut-être quelqu chose sur lequel on peut jouer là e effet. C'est peut-être ça qui peut êt déterminant oui vous voyez là l élèves se mettent en retrait enfin il y e a toujours 2 ou 3 qui restent l'extérieur et je leur ai imposé d rentrer et peut-être que par ce genre d petits gestes là au début ça pe marcher**		c'est peut-être quelque chose sur lequel c peut jouer là en effet. C'est peut-être ça q peut être déterminant oui vous voyez là l élèves se mettent en retrait enfin il y en toujours 2 ou 3 qui restent à l'extérieur et leur ai imposé de rentrer et peut-être qu par ce genre de petits gestes là au début peut marcher	
E 463 : Oui très calmement tu vois : Allez venez là, vous deux mettez vous l allez voilà) sans s'énerver			
N 464 : Oui voilà **je vais y réfléchir e histoire géographie pareil on constitu un groupe de travail on peut peut-êt réguler des choses en amont**		je vais y réfléchir en histoire géograph pareil on constitue un groupe de travail c peut peut-être réguler des choses en amon	
Ch 465 : Alors ok on est sur la neutrali [visionnage]			
47.56 N 466 : [rire] Et moi là ce que **j' fait comme gaffe là, c'est que j' demandé la définition du racisme celle à qui j'ai demandé la définitio alors qu'on voit que ça monte** alo		j'ai fait comme gaffe là, c'est que j' demandé la définition du racisme à celle qui j'ai demandé la définition alors qu'o voit que ça monte	

qu'ils disent ben c'est du racisme l autres ben non. Et la j'aurais dû			
E 467 : Ben la question c'est mais po toi c'est quoi du racisme non ?			
C 468 : **Ou pas de question. Parce qu' sont justement en train d'échafaud une définition puisqu'ils sont en tra d'échanger leurs points de vue donc il construise la définition**		Ou pas de question. Parce qu'ils so justement en train d'échafauder u définition puisqu'ils sont en train d'échang leurs points de vue donc il la construise définition	
E 469 : Oui mais **pour qu'il y en ait pl qu'un qui parle c'est : " Et toi? C'e quoi pour toi le racisme? Et pour toi l est-ce que c'est la même chose? "**		pour qu'il y en ait plus qu'un qui parle c'es " Et toi? C'est quoi pour toi le racisme? pour toi là, est-ce que c'est la même chos "	
C 470 : Oui **c'est : "Quel est ton point d vue sur le racisme" pas "quelle est l Vérité sur le racisme? " c'est pas pare c'est là où je trouve que ça se joue. E tant que prof, on va vers une définitio de dictionnaire. Ca c'est le métier, c'e comme ça qu'on fait d'habitude. Là, d va sur autre chose, c'est ça la clé**, enf je trouve	En tant que prof, on va vers u définition de dictionnaire. Ca c'est métier, c'est comme ça qu'on fa d'habitude		"Quel est ton point de vue sur racisme" pas "quelle est La Vérité s le racisme? " c'est pas pareil, c'est où je trouve que ça se joue […] Là, va sur autre chose, c'est ça la clé

E 471 : Ah oui oui oui **le point de vue pas la vérité oui parce que tu as vérité de l'état, la vérité de la famille, vérité du groupe d'amis etc et on e coincé là dedans**			le point de vue et pas la vérité o parce que tu as la vérité de l'état, vérité de la famille, la vérité du group d'amis etc et on est coincé là dedans
N 472 : Alors [s'adresse au chercheu pourquoi avant de continuer pourqu tu voulais parler de neutralité là dans c extrait			
Ch 473 : Oui parce que tu as laissé di des choses parfois qui relève d stéréotypes et tu n'es pas intervenu pour stopper et te positionner tu vo parce qu'ils disent roumains et roms il avait là un boulevard pour dire attend ce n'est pas la même chose, n mélangez pas tout			

N 474 : Ah oui voilà en effet c'est vr que je ne m'engageais pas là et quand le faisais c'était au mauvais momer Parce que je me rappelle là, **il y ava débat là entre élèves et moi j'ai tué débat avec ma question c connaissance et en voulant reprendre main comme je le fais** . Oui parce qu regarde comme ça monte là parce que il y a du débat là c'est dommage ce qu je fais. J'aurais pu à la rigueur faire c sorte que chacun puisse prendre parole donc un peu être présent ma pas ça quoi. Parce qu'ils s'adressaie entre eux pendant ce mini temps là c'est ça ce qu'on recherche qu' débattent entre eux en fait		il y avait débat là entre élèves et moi j'ai tu le débat avec ma question de connaissan et en voulant reprendre la main comme je fais	
E 475 : Oui voilà c'est ça, c'est comm on appelle ça la ah oui, **ils sont ferrés et ça je crois que c'est important enf moi je trouve que c'est essentiel que il se retrouve dans cette dynamique faut qu'ils apprennent ensemble qu'ils apprennent les uns des autres. puis laisser monter la le volume pou que tous se rendent compte que là il y quelque chose qui se passe et qui est u moment fort donc je dois y particip**			ils sont ferrés là et ça je crois que c'e important enfin moi je trouve qu c'est essentiel que là il se retrouv dans cette dynamique il faut qu' apprennent ensemble et qu' apprennent les uns des autres. Et pu laisser monter la le volume pour qu tous se rendent compte que là il y quelque chose qui se passe et qui e un moment fort donc je dois participer enfin au-moins j'y porte

enfin au-moins j'y porte de l'intérêt			l'intérêt
N 476 : Oui parce que **la manière dont le dis là quand je dis : " Alors, on définir le mot là" enfin c'est un manière de leur signifier là que vou connaissez bien la signification de mot et non pas qu'est-ce que vou pensez de ce mot c'est à nouvea comme si on était dans notre rôle d prof et qu'avec ma question ben remets les élèves aussi dans leur rô d'élèves. C'est euh E. qui le disait crois avant tout se passe comme si e jouant chacun notre rôle on retomb dans une posture un peu formatée superficielle du cours ordinaire, le pr qui récupère ce moment pour faire so cours, parce qu'on aime ça, moi premier on est d'accord on veut d**		la manière dont je le dis là quand je dis : Alors, on va définir le mot là" enfin c'est un manière de leur signifier là que vou connaissez bien la signification de ce mot non pas qu'est-ce que vous pensez de mot c'est à nouveau comme si on était dan notre rôle de prof et qu'avec ma questio ben je remets les élèves aussi dans leur rô d'élèves. C'est euh E. qui le disait je cro avant tout se passe comme si en joua chacun notre rôle on retombe dans un posture un peu formatée et superficielle cours ordinaire, le prof qui récupère moment pour faire son cours, parce qu'o aime ça, moi le premier on est d'accord veut des choses bien agencer	

choses bien agencer			
E 477 : Ben c'est comme toi [se tourr vers C], tu sais lors d'autoconf en group là, tu fais une superbe synthèse là partir de ce que l'élève il dit, et nous c était tous bouche bée puis euh non c'e pas ça			
C 478 : Oui c'était excellent			

Ch 479 : D'ailleurs et pour aller jusqu'à bout à l'autoconf avec N. tu te rappell je t'ai fait remarquer ce moment en disant ben tu avais était d'abord sédu par cette séquence puis tu avais qu'au fond le débat c'est pas ça mais e même temps tu avais fait pareil apr durant ton deuxième débat			
N 480 : Oui **c'est le métier qui revient**	c'est le métier qui revient		
C 481 : **Oui mais ça c'est un vrai réflex de métier ça parce qu'au final not débat, il a tendance à devenir un cou dialogué, je m'en rends bien compte avec ce travail donc on retombe s d'autres réflexes de métier : il ne fa pas de bruit, il faut donner la parole celui qui va dans notre sens, fa demander à préciser des définitio bref c'est pas un débat où les élèv confrontent leurs idées on est souve sur cette limite là où les habitudes no accrochent**		Oui mais ça c'est un vrai réflexe de métier parce qu'au final notre débat, il a tendance devenir un cours dialogué, je m'en ren bien compte là avec ce travail donc retombe sur d'autres réflexes de métier : ne faut pas de bruit, il faut donner la paro à celui qui va dans notre sens, fa demander à préciser des définitions br c'est pas un débat où les élèves confronte leurs idées on est souvent sur cette limite où les habitudes nous accrochent	
Ch 482 : Oui alors on rentre de nouvea dans cette dialectique apprendre débattre ou débattre pour apprendre débattre là on le voit bien là il y a plus			

prof là ils débattent entre eux			
N 483 : Ben là **ils n'avaient plus beso de moi en fait je suis intervenu par que je me suis dit je vais faire le prof**		ils n'avaient plus besoin de moi en fait suis intervenu parce que je me suis dit vais faire le prof	
C 484 : **A mon avis c'est pavlovien par que moi je fais pareil** c'est clair		A mon avis c'est pavlovien parce que moi fais pareil	
	Epingler les gestes de métier		
Ch 485 : Là on va voir deux séquenc que je vais vous montrer toujours da l'idée faut apprendre à débattre c débattre pour apprendre donc c'e deux extraits l'un après l'autre du déb d'E.[visionnage]			

N 486 : Ca c'est excellent là parce qu comme tu disais [se tourne vers C.] **il y quelque chose de l'ordre du réflex c'est pavlovien, là je me dis là si j'étais la place de E. ben en tant qu'enseigna je serais en panique là, en me disa faut que j'intervienne, je sers à rien faut y aller parce que ton attitude elle est ouahhh tu ne bouges pas, moi je devais être à ta place, ne p intervenir là ouaaah là moi j'y vais** ma c'est net		il y a quelque chose de l'ordre du réflex c'est pavlovien, là je me dis là si j'étais à place de E. ben en tant qu'enseignant serais en panique là, en me disant faut qu j'intervienne, je sers à rien là faut y all parce que ton attitude là elle est ouahhh ne bouges pas, moi si je devais être à place, ne pas intervenir là ouaaah là moi j vais	
VIDEO N°3			
C 487 : C'est fort ouah c'est énorme			
N 488 : Ouuah c'est extra même p rapport à l'intervention de SC homophobie tu vois où les gamins so au fond de la salle là			
E 489 : Là c'est très fort et ce genre d moments, on les a pas en cou ordinaire où tu es centré sur l connaissances, où tu fais le prof. Là e fait j'éprouve le métier pour enfin métier comme je le rêvais. C'est pour genre de moments que j'ai voulu êt prof c'est clair, j'ai conscience de vo			

quelque chose de fort mais moi quand me vois j'ai envie de rire parce que fais rien là			
N 490 : Oui là c'est clair, parce que l questions sont super intéressantes l elles prennent la main mais **c'est aus parce que tu leur a donné cet possibilité avec tes choix, tes intentio c'est ça ce qu'il faut faire se mettre e retrait pour avoir ce résultat**			c'est aussi parce que tu leur a don cette possibilité avec tes choix, t intentions c'est ça ce qu'il faut faire mettre en retrait pour avoir ce résult
C 491 : **Et ils reformulent eux-mêm alors que nous on est persuadé qu c'est à nous de le faire et que les élèv ne savent pas faire ça**		Et ils reformulent eux-mêmes alors que no on est persuadé que c'est à nous de le fai et que les élèves ne savent pas faire ça	

N 492 : Oui là tu vois, moi, **j'aurais cas le débat parce que je serais interven J'ai même vu à quel moment je sera intervenu ouais j'ai senti en moi quand le gamin il dit quelque chose très intéressant mince il dit quoi, alo euh oui il dit on se sent coupable quar son enfant nous déclare qu'il est hom C'est tellement émouvant d'entend ça tu vois là j'aurais dit : "Mais tu n' pas à te sentir coupable tu vois", ma j'arrête l'échange là. J'aurais eu besoin de dire ça tu vois pour mett tout le monde à l'aise mais au for c'est mon problème que je cherche résoudre parce que là, on voit bien dans l'extrait, ce n'est pas la peir d'intervenir parce qu'il se pass quelque chose**		j'aurais cassé le débat parce que je sera intervenu. J'ai même vu à quel moment serais intervenu ouais j'ai senti en moi quand le gamin il dit quelque chose de tr intéressant mince il dit quoi, alors euh oui dit on se sent coupable quand son enfa nous déclare qu'il est homo. C'est telleme émouvant d'entendre ça tu vois là j'aura dit : "Mais tu n'as pas à te sentir coupable vois", mais j'arrête l'échange là. J'aurais e ce besoin de dire ça tu vois pour mettre to le monde à l'aise mais au fond c'est mo problème que je cherche à résoudre par que là, on voit bien là dans l'extrait, ce n'e pas la peine d'intervenir parce qu'il se pas quelque chose	
E 493 : Oui mais là ils n'en sont pas parce que si ton fils te dit tes homos fais quoi			
N 494 : Oui **eux n'en sont pas là ma moi, c'est mon ressenti là et du coup me livre pour résoudre mon émotion sans tenir compte oui c'est vrai sa m'assurer que le groupe a beso**		eux n'en sont pas là mais moi, c'est mo ressenti là et du coup je me livre po résoudre mon émotion là sans tenir comp oui c'est vrai sans m'assurer que le groupe besoin d'entendre ça	

d'entendre ça			
1.56 E 495 : J'étais je pense dans eu vraiment dans l'état d'esprit de comm si c'était une séance de massage là s moi tu vois, **il ne peut rien m'arriver je suis bien, détendu, je laisse faire, j' confiance je suis comme dans un ét de relaxation et de calme intérie complet, ça c'est la posture à avoir po produire quelque chose**			il ne peut rien m'arriver là je suis bie détendu, je laisse faire, j'ai confian je suis comme dans un état d relaxation et de calme intérie complet, ça c'est la posture à avo pour produire quelque chose
N 496 : Oui mais ça c'est important **faut s'imposer là, sans se faire violenc qu'il y a des sujets que nous on voit l tu vois des thèmes qu'on voit grâce notre expérience entre autre sup importants pour eux enfin on considè que c'est super important pour eux, o veut les introduire alors que cela n répond à aucun besoin pour eux do on casse le rythme, la dynamique et o perd la richesse. Parce qu'on passe côté ben de ce que tu as su fai émerger là clairement, c'est formidabl**			il faut s'imposer là, sans se fai violence, qu'il y a des sujets que no on voit là, tu vois des thèmes qu'o voit grâce à notre expérience ent autre super importants pour eux enf on considère que c'est sup important pour eux, on veut l introduire alors que cela ne répond aucun besoin pour eux donc on cas le rythme, la dynamique et on perd richesse. Parce qu'on passe à côté be de ce que tu as su faire émerger clairement, c'est formidable

Ch 497 : Oui c'est compliqué mais c voit des élèves qui apprennent débattre d'ailleurs on voit même l'élèv là celui-là il met sa main en oppositio pour demander à un élève de se tai pour ne pas couper la parole au dialogu entre les deux là			
N 498 : Oui **là on est dan l'autorégulation que j'évoquais avan** clairement c'est net là		là on est dans l'autorégulation qu j'évoquais avant	
Ch 499 : Oui et là on revient à l'autoco là avec toi E. quand tu disais je fa attention à l'impact de mes questions			
3.26 E 500 : Oui **je fais attention à m question enfin à la manière dont m question va être réceptionnée p l'élève oui parce que d'habitude on e préoccupé par la question en ta qu'elle nous permet de chercher d savoirs. On se moque de ce que l'élèv peut ressentir alors que c'est aus important d'ailleurs ça permet à l'élèv de se construire une place à l'école vois enfin je perds le fil** là mais voilà	parce que d'habitude on e préoccupé par la question en ta qu'elle nous permet de chercher d savoirs. On se moque de ce qu l'élève peut ressentir	je fais attention à ma question enfin à manière dont ma question va êt réceptionnée par l'élève oui […] alors qu c'est aussi important d'ailleurs ça permet l'élève de se construire une place à l'école vois enfin je perds le fil	
Ch 501 : Non non je vois complèteme			

là			
E 502 : Oui parce que dire enfin premier débat je me suis dit: "Dire quelqu'un qu'est-ce que t'en pense c'est suffisant mais non pas du tou c'est un peu simpliste de le penser			
N 503 : Oui **ça peut même être vé comme intrusif, agressif même si nou on ne le pense pas comme ça**. Je vo bien à une soirée toi t'en penses quoi d l'homosexualité enfin franchement tu sens acculé. Puis là j'ai peut-être pa envie de m'exprimer là j'ai peut-êt d'abord envie d'écouter les autres pourquoi je devrais me livrer là à demande. Non, je crois qu'il faut aus tenir compte de ça. En cours, on l cherche enfin moi je les cherche alo qu'ils ne sont peut-être pas prêt à di les choses pour plein de bonne raison non pas par manque d'intérêt où je n sais quoi puis tu te fermes		ça peut même être vécu comme intrus agressif même si nous on ne le pense p comme ça	
VIDEO 4			

Ch 504 : Oui alors il y a aussi ce cou extrait là que je voulais vous fai entendre donc juste pour resituer c'e une jeune fille qui raconte qu'un coup d'ami s'est séparé et que la fille s'e mise ensuite avec une autre femme donc je lui demande si elle a eu ur discussion avec cette femme qui e donc une amie de la famille sur ce qui l amenée à faire ce choix [visionnage]			
E 505 : Ah vous avez vu là elle a dit u truc ouah **ça m'a heurté tu vois quar elle dit: "On peut bloquer l sentiments", il suffit de couper l ponts ça me heurte mais je me su retenu pour pas intervenir parce qu enfin c'est fort là, c'est choquant trouve donc j'ai pris sur moi**		ça m'a heurté tu vois quand elle dit: "C peut bloquer les sentiments", il suffit d couper les ponts ça me heurte mais je m suis retenu pour pas intervenir parce qu enfin c'est fort là, c'est choquant je trouv donc j'ai pris sur moi	
Ch 506 : Alors on continue [visionnage]			
N 507 : Ouais alors là t'en peux pl [rire]			
E 508 : Oui mais c'est fort là ce qu'el dit. Elle a une valeur famille forte, c'e énorme			

N 509 : Ben oui **ça en appel à un réaction de notre part là c'est cla difficile de rester complètement neut en retrait là c'est dur de résister**		ça en appel à une réaction de notre part c'est clair, difficile de rester complèteme neutre en retrait là c'est dur de résister	
E 510 : Mais **c'est de la neutralité quar même parce que si j'avais dit : M'enfin quand même là, on peut pa laisser dire ça". Cela aurait ét différent. Mais là, je ne fais qu constater et toujours avec cet intér ouvert et ce calme qui me laisse to recevoir**		c'est de la neutralité quand même parce qu si j'avais dit : " M'enfin quand même là, c peut pas laisser dire ça". Cela aurait é différent. Mais là, je ne fais que constater	avec cet intérêt ouvert et ce calme q me laisse tout recevoir
C 511 : Tu aurais pu dire, enfin utilise **les mêmes mots avec une autre tonali cela aurait tout changé exacteme c'est pour ça que c'est telleme important**			les mêmes mots avec une aut tonalité cela aurait tout chang exactement c'est pour ça que c'e tellement important
Ch 512 : Oui ça c'est important			

N 513 : Oui et si on avait pris ma tonali on serait venu sur un ton professoral p de jugement, neutre mais j'aura explicité là, on est sur une valeur famil vous comprenez alors c'est etc. Pu **j'aurais développé comme les pro savent le faire. Je serais passé au stac cognitif analytique avec le sentiment c boulot bien fait alors que là tu reste sur une forme de discussion, c confiance, tu introduis une sor d'ambiance de climat propice à c choses fortes**		j'aurais développé comme les profs savent faire. Je serais passé au stade cogni analytique avec le sentiment du boulot bie fait alors que là tu restes sur une forme c discussion, de confiance, tu introduis ur sorte d'ambiance de climat propice à c choses fortes	
E 514 : Oui comme si **j'étais leur éga sur quelque chose d'horizontal**		j'étais leur égale sur quelque cho d'horizontal	
N 515 : Voilà on en revient sur ce qu'o a dit avant c'est-à-dire **comme quand o est entre amis tu vois : "Ah ben constate chez toi que ta valeur famil là elle est forte", c'est ce ton détach qu'il faut prendre**			comme quand on est entre amis vois : "Ah ben je constate chez toi qu ta valeur famille là elle est forte", c'e ce ton détaché qu'il faut prendre
Ch 516 : Alors que toi N. si je compren bien tu aurais dit enfin tu aurais profes sur ce qu'est la valeur famille			

N 517 : En quelque sorte oui, je l'aura défini voilà. Par mon ton, **j'aura prononcé cette notion de vale familiale et j'aurais dit regardez là qu'on doit en comprendre.** C'est un étude de cas en fait. C'est comme racisme : "Ah vous avez entendu, le m racisme alors voilà ce qu'il faut e comprendre". **Dans ce modèle qu'on apprit, on part de ce modèle d'un étude de cas et on adosse ensuite u certain nombre de savoirs. On aura fait émerger un problème, une notio un contexte**	Dans ce modèle qu'on a apprit, o part de ce modèle d'une étude c cas et on adosse ensuite un certa nombre de savoirs. On aurait fa émerger un problème, une notio un contexte	j'aurais prononcé cette notion de vale familiale et j'aurais dit regardez là ce qu'o doit en comprendre	
5.02 Ch 518 : C'est ce qui t'avait amen à dire lors de l'autoconf que certain collègues disent que s'appuyer sur vécu de l'élève pour faire cours e espérant que les élèves se sentent pl concernés ben ça marche pas par qu'au fond c'est la même chose qu'u cours traditionnel			

E 519 : Je dirais aussi que **je n'ai p cherché à lui faire changer d'avis là, ne lui ai pas dit qu'il fallait remettre e question la valeur famille tu voi J'aurais pu au prétexte qu'il fa devenir autonome, responsable tu vo tout ça quoi. C'était juste montrer p les arguments des autres qu l'homosexualité existe et que ce n'e pas un choix etc. Tu vois, le fait qu'el s'entende dire cela, que les autres questionne sur le bien-fondé de choix, qui au fond n'en est pas un par que c'est quelque chose qui est anc ben ça l'a fait bouger tu vois. Donc c'e les autres qui font avancer enfin petit petit parce qu'ils n'ont a priori rien défendre, ou rien à imposer alors qu'u prof c'est différent**		je n'ai pas cherché à lui faire changer d'av là, je ne lui ai pas dit qu'il fallait remettre e question la valeur famille tu vois. J'aurais p au prétexte qu'il faut devenir autonom responsable tu vois tout ça quoi. C'éta juste montrer par les arguments des autr que l'homosexualité existe et que ce n'e pas un choix etc. Tu vois, le fait qu'el s'entende dire cela, que les autres questionne sur le bien-fondé de ce choix, q au fond n'en est pas un parce que c'e quelque chose qui est ancré, ben ça l'a fa bouger tu vois. Donc c'est les autres qui fo avancer enfin petit à petit parce qu'ils n'o a priori rien à défendre, ou rien à impos alors qu'un prof c'est différent	

N 520 : Moi je trouve ça formidab parce que s'il a un discours qu'c pourrait qualifier d'homophobe ma c'est peut-être bon non c'est pas ça ma cette résistance là à l'homosexualité, va pas être dans un discours haine parce qu'il va être capable d'argument et de dire les choses. **Tu vois, le déb amène cette distance dans la maniè dont je comprends pourquoi mo positionnement il est ce qu'il est. T vois, il aura conscientisé cette histoi de valeur, il sera moins dar l'agressivité mais ça nécessite c considérer qu'en tant que prof, je m mette en retrait et d'accepter que cheminement sera peut-être plus lor mais plus sûr. Parce que comme on dit, on pense parce qu'on énonce l choses c'est acquis mais pas du tout**			Tu vois, le débat amène cette distan dans la manière dont je compren pourquoi mon positionnement il est qu'il est. Tu vois, il aura conscienti cette histoire de valeur, il sera moi dans l'agressivité mais ça nécessite considérer qu'en tant que prof, je m mette en retrait et d'accepter que cheminement sera peut-être plus lor mais plus sûr. Parce que comme on dit, on pense parce qu'on énonce l choses c'est acquis mais pas du tout

E 521 : Parce que **si un jeune dit comm là: "Mon fils ne sera pas homosexuel je connais des profs, d'ailleurs moi j'e aurais été capable, ben ils auraient di " Ben alors là stop, hors de question d laisser dire ça". Ils auraient dit ma c'est une pratique homophobe ça c'e clair et tac c'est terminé, on tire rideau mais avec le sentiment d'avo fait le taf, en bon républicain** tout donc on aurait conscience tranquille		si un jeune dit comme là: "Mon fils ne se pas homosexuel", je connais des prof d'ailleurs moi j'en aurais été capable, ben auraient dit : " Ben alors là stop, hors d question de laisser dire ça". Ils auraient d mais c'est une pratique homophobe ça c'e clair et tac c'est terminé, on tire le ridea mais avec le sentiment d'avoir fait le taf, e bon républicain	
C 522 : Et là c'est terminé, **plus d discussion on l'a coupé et même perd d'une certaine manière parce que l est renforcé de son point de vue de so choix puisque de toutes manières le profs ne peuvent pas comprendr** d'ailleurs ils ne comprennent jamais rie		plus de discussion on l'a coupé et mêm perdu d'une certaine manière parce que l est renforcé de son point de vue de so choix puisque de toutes manières les pro ne peuvent pas comprendre	
E 523 : Mais ça tu vois, **j'ai compris ça cette séance parce que je ne croyais pa que c'était possible d'en arriver à un t niveau de dialogue, de voir que le élèves, en échangeant leur point de vu de manière très facile là, ben ils étaie capables d'évoluer parce qu'en H3 de élèves vont parler de réelle prise d conscience et avec sincérité puisque**		j'ai compris ça à cette séance parce que ne croyais pas que c'était possible d'e arriver à un tel niveau de dialogue, de vo que les élèves, en échangeant leur point d vue de manière très facile là, ben ils étaie capables d'évoluer parce qu'en H3 de élèves vont parler de réelle prise d conscience et avec sincérité	puisque je n'ai pas cherché à vérifi quelque chose

n'ai pas cherché à vérifier quelqu chose			
Ch 524 : Oui on va le voir après			
6.53 N 525 : Je sais pas si on reste da le sujet mais je me rappelle que tu disa [s'adresse au chercheur] que dans to labo, on réfléchit le fait qu'il y ait d dérives avec ces gamins qui peuve s'enfermer dans un certain nombre c comportements, d'idéaux là avec cet forme d'agressivité. Et **je trouve que mode de communication avec gamin, qui a pu s'exprimer, tu n'as p porté de jugement tu as juste fa constater qu'il y avait là une vale famille** et ce gamin là, je reviens s l'idée, **il se rend compte qu'il n'y a p besoin d'être dans l'agressivité p rapport à l'homosexualité, on pe discuter, et qu'il est au clair avec so même au fait. Parce que la vale**		je trouve que ce mode de communicatio avec ce gamin, qui a pu s'exprimer, tu n' pas porté de jugement tu as juste fa constater qu'il y avait là une valeur famille	il se rend compte qu'il n'y a pas beso d'être dans l'agressivité par rapport l'homosexualité, on peut discuter, qu'il est au clair avec soi-même au fa Parce que la valeur famille est aus quelque chose d'important c'e suffisant pas besoin d'en dire plus

famille est aussi quelque chos d'important c'est suffisant pas beso d'en dire plus			
Ch 526 : Ben en le formulant, il s'e rendu compte qu'il avait un point de vu c'est ce qui fait que, si je caricature u peu, il va pas cogner s'il voit u homosexuel parce qu'il vient de mett de la distance avec ça et donc repousse tout ressentiment qui pourra le faire réagir directement sans distanc			

E 527 : Oui et puis des avis on changea tu vois. Parce que la fille qui ava présenté le croquis elle raconte u moment une situation, vue sur interne où on découvre l'homosexualité d'un f dans une femme musulmane et c'est grand-père qui se lève pour pendre parole et qui dit que c'est son cho d'être homo mais qu'il va continuer c l'aimer comme son petit fils et ça ça l a fait vraiment réfléchir enfin je cro Parce que là vraiment c'est enfin oblige les élèves à entendre que c'e possible et qu'au final la religio n'interdit pas ça. Puis ils étaient oblig d'écouter ça été, enfin c'est pas moi tu vois, c'est pas la parole du prof			
C 528 : Ouah quand même			
E 529 : En fait quand j'y réfléch pendant **tout le débat là ma postu c'est comme si je jouais à la naïve c fond, là je mets des mots sur m posture et ça c'est incitatif pour parole des élèves, mais là vraie, p celle avec du vernis**			tout le débat là ma posture c'e comme si je jouais à la naïve on fon là je mets des mots sur ma posture ça c'est incitatif pour la parole d élèves, mais là vraie, pas celle avec vernis

N 530 : Oui c'est ça on est un peu s cette ligne **comme si tu leurs disais be apprenez moi, je sais rien là**			comme si tu leurs disais ben appren moi, je sais rien là
E 531 : Oui et c'est peut-être **ce choix d posture qui m'a permis de tenir sur durée et avec cette ligne là de ne pa intervenir en cherchant à repérer d distribuer des connaissances**		ce choix de posture qui m'a permis de ter sur la durée et avec cette ligne là de ne p intervenir en cherchant à repérer d distribuer des connaissances	
12.01 N 532 : Je voudrais pas tro monopoliser là, je suis un peu désol mais cette séquence elle est formidab parce que les séquences que j'ai faite comment dire, je vais essayer d'êt clair. Sur le racisme par exemple, je d en amont on pourra tout écouter, on débattre de manière très ouverte et me dis qu'il va y avoir production d choses là chez les élèves mais je me d toujours, au bout d'un moment, ils e viendront tous à dénoncer le racism donc bon. Mais là dans cet extrait là, **je pense que certains en on conscience, ouh la là il nous fa débattre mais il sait très bien où il ve en arriver avec nous, il est dans so rôle, il représente des valeurs etc**		je pense que certains en ont conscienc ouh la là il nous fait débattre mais il sait tr bien où il veut en arriver avec nous, il e dans son rôle, il représente des valeurs etc	
E 533 : Mais ils savent très bien ce qu			

j'en pense			
N 534 : Ouais mais **ton attitude fa qu'ils se sentent entendus, ils ne sentent pas dénoncés, ils ne se sente pas piégés par toi** en se disant ah el est là pour faire sa propagande là pr homosexuel, elle a été d'accord po qu'on s'exprime et que mon système valeur se sente respecté et ça je trouv ça très fort surtout pour ces élèves q se sentent tiraillés entre deux cultur qui sont dans des schémas très clivés		ton attitude fait qu'ils se sentent entendu ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne sentent pas piégés par toi	
N 535 : Oui c'est vrai			
C 536 : Et tu n'es pas alors **tu n'es p clivante enfin non tu n'es pas clivé c'e pas pareil** en fait		tu n'es pas clivante enfin non tu n'es p clivé c'est pas pareil	
Ch 537 : Mais qu'est-ce qui fait qu parce que les élèves savent, connaissent nos modes de pensée dor comment alors qu'ils ont ces idé préconçues? Ils en arrivent là enfin arrive à ce niveau de débat			
N 538 : Oui difficile à modéliser par que là c'est vraiment une attitude			

E 539 : Oui puis **c'est multifactorie c'est l'attitude des élèves, le choix de jeune fille qui sait très bien s'exprime moi qui suis et c'est pas du retrait hei je suis sur un mode : "Apprenez moi", suis prêt à tout recevoir. "Vous avez d points de vue, apportez-les moi". Moi ne fais que relancer quand il faut**. Pu la bienveillance de tout ce groupe p rapport à moi, la bienveillance p rapport à eux. Puis la jeune fille là q ose parler devant ce mur de musulma là			c'est multifactoriel, c'est l'attitude d élèves, le choix de la jeune fille qui sa très bien s'exprimer, moi qui suis c'est pas du retrait hein, je suis sur u mode : "Apprenez moi", je suis prêt tout recevoir. "Vous avez des poin de vue, apportez-les moi". Moi je n fais que relancer quand il faut
Ch 540 : Et tu disais qu'elle ne parla jamais			
E 541 : Non jamais			
N 542 : Et les autres écoutent			
C 543 : Ils la protègent même par qu'ils freinent ceux qui veule l'interrompre			
N 544 : Et pas dans une mauvais intention parce que voilà c'est "Ecoutons là, elle a dit des choses à dire			
E 545 : Puis le sujet c'est aus important. **La question, elle doit êt**			La question [de départ], elle doit êt

clivante pour faire réagir			clivante pour faire réagir
Ch 546 : Oui et quand on y revient à fin de H1, il y avait un vrai consens autour de l'homosexualité c'est pas u problème			
E 547 : Oui on avait eu peur d'ailleu qu'il ne se passe rien			
Ch 548 : Et quand tu vois le résultat l c'est fort			
C 549 : Mais comment le débat démarré? Comment il s'est lancé débat?			
E 550 : Bonne question alors faut que j réfléchisse c'est quand elle a déc l'attitude des adultes là en terrasse qui ne réagissent pas du tout ou à pein			
Ch 551 : Mais on peut visionner sachant qu'un des points forts c croquis c'est qu'il amène d'autres poin de vue, de fait et du coup c'est ur entrée dans le débat par l'opposition c ces éléments. Allez je cale la vide [visionnage] oui là on voit l'apport c croquis. Quand elle dit ils sont peut-êt			

dans la provocation donc hop nouvel perspective à interroger			
N 552 : Oui il y a identification à d'autr points de vue			
Ch 553 : Oui alors il y a des portes ma comment se fait la transition entre c portes comment ils prennent ces port ça c'est une question. Alors on pe continuer de visionner on verra l éléments [visionnage]			
E 554 : Voilà **les éléments apparaisse successivement tu vois, c'est toujou ces faits nouveaux, ces nouveau regards qui apparaissent sur lesquels vais construire le débat**		les éléments apparaissent successivement vois, c'est toujours ces faits nouveaux, c nouveaux regards qui apparaissent s lesquels je vais construire le débat	
C 555 : C'est alors quand mêm d'**habitude, c'est le prof qui guide parole, là c'est les élèves entre eux, change tout à d'habitude. Parce qu nous on nous demande de prendre parole et de construrie la réflexion, l**	d'habitude, c'est le prof qui guide parole, là c'est les élèves entre eu ça change tout à d'habitude. Par que nous on nous demande prendre la parole et de construrie		

étapes successives que là c'est bie différent	réflexion, les étapes successives		
Ch 556 : Oui c'est ça et **chacun peut s reconnaitre à un moment au moins**		chacun peut s'y reconnaitre à un moment a moins	
21.25 E 557 : Oui mais en tant que pro c'est très stressant parce que c'e instable nous on aime quand, enf **j'aime quand j'ai des prises quoi chaque moment, et là je suis sans file Puis c'est stressant comme exerci parce qu'il me faut trouver le thème, situation, la question, les documen d'accrochen**t **par rapport à, un cou traditionnel ou je prends le BO et pioche et c'est fait**	par rapport à, un cours traditionn ou je prends le BO et je pioche c'est fait	j'aime quand j'ai des prises quoi à chaqu moment, et là je suis sans filet. Puis c'e stressant comme exercice parce qu'il m faut trouver le thème, la situation, question, les documents d'accrochent	
Ch 558 : Vous diriez que **c'est pl exigeant au niveau pédagogique**			c'est plus exigeant au nivea pédagogique
Tous les trois : Oui clairement			
N 559 : J'étais très décontenancé p rapport à l'exercice et j'ai même d demander secours autour de moi			

C 560 : Oui **d'habitude on a des poin d'appui sur des connaissances que y'a rien**	d'habitude on a des points d'app sur des connaissances que là y'a rie		
N 651 : Oui donc incertitude par rappo au sujet mais aussi par rapport a rebondissement que peut provoqu l'histoire de départ j'en reviens toujou à C. ce que tu as dit sur ces momen clés qu'il faut pas rater là, **c'est de dextérité qu'il faut**. Je euh regarde cet histoire d'Anthony quand il termine c raconter là ben y'a rien		c'est de la dextérité qu'il faut	
C 562 : Pareil pour moi, quand narrateur là il avait terminé son histoi ben rien			
Ch 563 : Oui là il va falloir enco réfléchir			
E 564 : Oui **il faut que l'histoire fas sens, qu'elle suscite une envie, c l'émotion oui c'est fin**			il faut que l'histoire [de départ] fas sens, qu'elle suscite une envie, c l'émotion oui c'est fin

32.47 N 565 : Oui c'est complexe ma c'est pour ça aussi qu'on dit a collègues là dans le cadre de la DHG pourrait se retrouver avec des cou alignés c'est-à-dire faire l'EMC sur tro classes mais c'est impossible. Et quar on discute avec des profs de philosoph ben ils ne font pas l'EMC comme ça eu ils disent clairement que l'EMC c'est u cours			
C 566 : Mes collègues font des cou d'instruction civique clairement l'ancienne quoi en fait c'est XIXèm siècle, les valeurs de la république sor la constitution dit que			
N 567 : Et dans ce cas inutile de faire d demi-groupes			
Ch 568 : Alors on reprend le visionnag là [visionnage] ben si on s'arrête là dit qu'on est mal barré			
N 569 : Ben on tourne en rond, t' alpagué les gens en disant il n'y a rien méchant là			
E 570 : Ils disent que non			

N 571 : On se demande où ça va, **alo est-ce qu'il faut accepter qu'il y ait de lenteur, des blancs à mon avis c'e peut-être ça**		alors est-ce qu'il faut accepter qu'il y ait d la lenteur, des blancs à mon avis c'est peu être ça	
C 572 : Oui oui t'as raison je crois qu c'est ça et **d'habitude en tant que pr on aime pas ça, il faut que ça avanc On a des objectifs, un temps donné fa toucher au but que là si on prend rythme, y'a pas de enfin les élèves s'engagent pas, ils ne disent pas qu'ils pensent et pourtant c'est qu'on cherche**	d'habitude en tant que prof on ain pas ça, il faut que ça avance. On des objectifs, un temps donné fa toucher au but que là si on prend rythme, y'a pas de enfin les élèves s'engagent pas, ils ne disent pas qu'ils pensent et pourtant c'est qu'on cherche		
N 573 : C'est toujours la question d contenu là dont C. parlait la dernière fo l**à, est-ce qu'on accepte des momen où le contenu se cherche et il n'e vraiment pas là, il est léger, y'a toujou cette recherche d'efficacité dans so travail au quotidien** enfin ça a so efficacité sûrement mais bon			est-ce qu'on accepte des moments d le contenu se cherche et il n'e vraiment pas là, il est léger, y toujours cette recherche d'efficaci dans son travail au quotidien

C 574 : **Ce temps de silence là pour l élèves c'est le temps qu'il leur fa peut-être pour se rendre compte qu n'y a pas de réponse attendue par qu'ils sont là, ils sont décontenanc par la forme du truc, et le temps qu' se rendent compte qu'ils ont le droit d penser ce qu'ils veulent, qu'il n'y a p d'attendus enfin je pense que c'est u moment de flottement qui a du se dans l'exercice là**			Ce temps de silence là pour les élèv c'est le temps qu'il leur faut peut-êt pour se rendre compte qu'il n'y a p de réponse attendue parce qu'ils so là, ils sont décontenancés par la form du truc, et le temps qu'ils se rende compte qu'ils ont le droit de penser qu'ils veulent, qu'il n'y a p d'attendus enfin je pense que c'est u moment de flottement qui a du se dans l'exercice là
N 575 : **C'est peut-être le moment où métier d'élève tombe c'est peut-êt incontournable et je crois que moment il est vraiment clé, il fa passer par là en fait c'est le moment d on fait comprendre aux élèves, et c'e plus fort que d'expliquer les chos comme ce qu'on a pu voir par exemp chez C quand tu expliques les règl alors qu'on n'est pas certain de ce q reste en réalité. Ben là c'est pareil, d leur fait éprouver voilà c'est peut-êt ça le mot, on leur fait éprouver que maintenant, moi en temps que prof n'attends rien comme réponse tou faite, ou y a pas de bonne et d mauvaise réponse parce que là on e**			C'est peut-être le moment où métier d'élève tombe c'est peut-êt incontournable et je crois que moment il est vraiment clé, il fa passer par là en fait c'est le mome où on fait comprendre aux élèves, c'est plus fort que d'expliquer l choses comme ce qu'on a pu voir p exemple chez C quand tu expliques l règles alors qu'on n'est pas certain d ce qui reste en réalité. Ben là c'e pareil, on leur fait éprouver voilà c'e peut-être ça le mot, on leur fa éprouver que là maintenant, moi e temps que prof je n'attends rie comme réponse toute faite, ou y a p de bonne et de mauvaise répon

dans autre chose			parce que là on est dans autre chose
Ch 576 : C'est vrai			
N 577 : Alors que moi, **je focalisais sur schéma en disant c'est quand l'élève raconte sa vie là sur le schéma, a début, que le métier tombe mais no en fait parce que ben comme c l'évoquait avant, on a vite fait c transformer ça en une étude de cas pu c'est une commande du prof, donc il y quelque chose de scolaire derrièr Alors que les élèves sont peut-être da un temps d'attente en disant qu'est-c que le prof va faire de ça. Alors que prof ben, il en fait rien et c'est là où**		je focalisais sur le schéma en disant c'e quand l'élève il raconte sa vie là sur schéma, au début, que le métier tombe ma non en fait parce que ben comme c l'évoquait avant, on a vite fait c transformer ça en une étude de cas pu c'est une commande du prof, donc il y quelque chose de scolaire derrière. Alo que les élèves sont peut-être dans un tem d'attente en disant qu'est-ce que le prof v faire de ça. Alors que le prof ben, il en fa rien et c'est là où le glissement se fait	

glissement se fait oui c'est peut-être ça			
37.13 Ch 578 : Et c'est peut-être là qu oui c'est possible. Alors N. tu disais l'autoconf enfin tu parlais d déprofessionnalisation			
N 579 : Clairement parce qu'**e formation on nous dit: "Il faut êt clair", alors que là pas du tout, il y cette forme oui c'est comme un temp où tout peu se dire**	en formation on nous dit : "Il fa être clair", alors que là pas du tout, y a cette forme oui c'est comme u temps où tout peu se dire		
C 580 : Oui **je crois que ça vaut le cou de se mettre très en retrait et de ne pa relancer le débat là mais de faire d sorte que ça prenne et d'attendre qu ça émerge** ouah la j'ai peur [rire]			je crois que ça vaut le coup de s mettre très en retrait et de ne pa relancer le débat là mais de faire d sorte que ça prenne et d'attendre qu ça émerge

Ch 581 : Oui mais c'est pas mal là ce qu vous dites parce que je crois que da l'éducation nationale on a l'impressio toujours que l'élève n'a rien dire			
C 582 : Oui absolument			
N 583 : Ou on prend ce compromis po que le prof soit rassuré, on prend cet position pseudo naïve en posant d questions un peu comment di informative en disant ah mais est-ce qu vous trouvez ça méchant ou bien			
E 584 : Oui les questions étaient simpl en fait			
N 585 : Oui si on a l'impression que fait vraiment flop, **pourquoi pas relanc avec une question qui n'est p vraiment une question de prof? Je sa pas comment dire: "Mais qu'est-ce q vous intéresse dans la rumeur? " c "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ? tu vois des questions qui ne s'adresse pas aux connaissances**			pourquoi pas relancer avec un question qui n'est pas vraiment un question de prof? Je sais pas comme dire: "Mais qu'est-ce qui vo intéresse dans la rumeur? " c "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ", tu vois des questions qui n s'adressent pas aux connaissances

E 586 : Oui creuser comme si tu étais copine en disant: "Tient, ah raconte mais mais ça on le sait, c'est curieux c n'a pas le réflexe là. C'est pas bon ma **on ne peut pas dire je dis A et lui il c B, c'est pas linéaire même pas cohére en fait parfois dans l'échange**			on ne peut pas dire je dis A et lui il c B, c'est pas linéaire même p cohérent en fait parfois dans l'échang
Ch 587 : Ah tu veux dire qu'il fa accepter l'instabilité ?			
38.53 E 588 : Pour moi? **c'est ça, fa accepter et laisser venir le flottement c'est pour ça que c'est compliqué po moi cet exercice. Et que c'est pl compliqué que de faire cours. Euh, be parce qu'on est sur des gest professionnels stabilisés qui ont fa leur preuve enfin a priori parce qu'on sa fiche de prép, on a ses objectifs et déroule en fait, là pas du tout**			c'est ça, faut accepter et laisser ver le flottement et c'est pour ça que c'e compliqué pour moi cet exercice. que c'est plus compliqué que de fai cours. Euh, ben parce qu'on est s des gestes professionnels stabilisés q ont fait leur preuve enfin a priori par qu'on a sa fiche de prép, on a s objectifs et ça déroule en fait, là p du tout
Ch 589 : Alors on va voir ce que donne là après le silence [visionnage]			
E 590 : En fait c'est des questio faussement naïves et je dis un mot et relance les échanges parce que je me d qu'il n'**y a pas de recette, y'a pas d**			y a pas de recette, y'a pas de méthod

méthode			
N 591 : Parce qu'il y en a deux d questions là, pas plus			
E 592 : Oui parce que je me dis que **bo allez pose celle-là, puis allez celle- mais par rapport à d'habitude elles n sont pas reliées, voire cohérentes ent elles et ça c'est pas habituel en plus m je fais toujours attention à la clarté d questions pour que tout le mond puisse y participer et là je suis sur aut chose** j'en pense une puis allez pos celle-là et ça prend ou ça prend pas ta pis		bon allez pose celle-là, puis allez celle- mais par rapport à d'habitude elles ne so pas reliées, voire cohérentes entre elles ça c'est pas habituel en plus moi je fa toujours attention à la clarté des questio pour que tout le monde puisse y particip et là je suis sur autre chose	
N 593 : **Elles sont exploratives p naïves** en fait. Mais ça suppose un tr gros effort là je me projette et c'e ouahhh compliqué je ouais franchemer			Elles sont exploratives pas naïves
E 594 : Faut de la retenue ?			
N 595 : Non **pas de la retenue mais fa être très investit**, toi ça t'est ver comme ça, moi je heu franchement			pas de la retenue mais faut être tr investit

E 596 : Ben je sais pas mais **je suis da une écoute totale tu vois. Mais je n voulais pas amener mon point de v alors je voulais les laisser venir là**		je suis dans une écoute totale tu vois. Ma je ne voulais pas amener mon point de v alors je voulais les laisser venir là	
N 597 : En définitive, tu as amené d choses et tu as tiré des ficelles en disa : " Tient de ce qu'ils ont dit, posons un question explorative"			
E 598 : Mais **j'avais déjà fait ça dernière fois mais j'étais agressive, j' voulu imposer mon point de vue**		j'avais déjà fait ça la dernière fois mais j'éta agressive, j'ai voulu imposer mon point d vue	
C 599 : Je suis pas sûr parce que ça jou aussi sur les choses sur lesquelles tu rebondi sur les dernières choses dit pour relancer le débat et ça **c'est pa habituel mais c'est engageant pour le élèves. Tu ne rebondis pas sur la notio quand même mais sur la dernière chos qui a été dite comme ça on ne fait pa son prof, on ne va pas chercher ça puis toi tu as dit ça et toi ça non on v juste reprendre le dernier point de vu pour ensuite relancer le débat**		c'est pas habituel mais c'est engageant pou les élèves. Tu ne rebondis pas sur la notio quand même mais sur la dernière chose q a été dite comme ça on ne fait pas son pro on ne va pas chercher ça et puis toi tu as d ça et toi ça non on va juste reprendre dernier point de vue pour ensuite relancer débat	
E 600 : Parce qu'il a dit une horreu mais je ne me rappelle plus du tout d quoi et où je n'ai rien dit que de relanc			

sur ses propos			
C 601 : Exactement et **c'est ça aussi q libère parce qu'il sait que c'est ur rumeur mais pour autant comme relances là comme ça il est poussé poursuivre l'expression**			c'est ça aussi qui libère parce qu'il sa que c'est une rumeur mais po autant comme tu relancesl à comm ça il est poussé à poursuiv l'expression
E 602 : Tu vois là, **ils disent : " Ben on e des enfants, alors on peut insulter" ben là j'ai dit: " Ah oui, tu peu insulter?" Alors qu'avec l'autre group j'aurais dit: "Ah et alors, parce quar on est enfant on peut insulter tu cro ?". J'aurais été dans le jugement, dar des valeurs affirmées parce qu'en r peut pas laisser dire les choses. Là voulais vraiment les rencontrer en vra pas de vernis**		ils disent : " Ben on est des enfants, alors c peut insulter" et ben là j'ai dit: " Ah oui, t peux insulter?" Alors qu'avec l'autre group j'aurais dit: "Ah et alors, parce quand on e enfant on peut insulter tu crois ?". J'aura été dans le jugement, dans des valeu affirmées parce qu'en ne peut pas laiss dire les choses. <u>Là je voulais vraiment l rencontrer en vrai, pas de vernis</u>	
42.26 C 603 : Exactement			
E 604 : Tu vois j'aurais dit: " Ben l enfants ils ont le droit d'insulter jusqu quel âge alors ? " et ça je l'avais fa l'autre fois mais donc comme dit, pl jamais ça			

Ch 605 : Donc ce que tu disais C. c'est c juste prendre la fin de la phrase reformuler pour relancer l'échange chercher encore une in supplémentaire			
C 606 : **C'est faire le psy sur le canapé**		C'est faire le psy sur le canapé	
E 607 : **Ca me donne cette impression l**		Ca me donne cette impression là	
Ch 608 : Ouais mais il y a peut-être de en effet			
C 609 : Est-ce que, **quand on est prof c va essayer de questionner sur ce qui été dit ou de rebondir pour essayer c trouver quelque chose comme d notions. Et comme on décide là qu'il n a pas de notion à apporter et qu'on v se centrer sur les valeurs parce qu'o ne veut pas ruiner le débat avec d connaissances pour qu'ils vivent débat alors on va juste prendre dernier truc et on va continuer relancer pour garder du rythme**	quand on est prof on va essayer c questionner sur ce qui a été dit c de rebondir pour essayer de trouv quelque chose comme des notions.		Et comme on décide là qu'il n'y a pa de notion à apporter et qu'on va s centrer sur les valeurs parce qu'on n veut pas ruiner le débat avec d connaissances pour qu'ils vivent débat alors on va juste prendre dernier truc et on va continuer relancer pour garder du rythme

E 610 : Ben **les savoirs, là, ce n'est p nous qui les ramenons en H2, c 'est eu C'est en H3 qu'on les amène mais p là**. Mais les notions c'est les élèves q les amènent parce que discriminatio par exemple c'est une gamine qui les amenées où encore laïcité. C'est p nous qui les ramenons c'est eux ou pas			les savoirs, là, ce n'est pas nous qui l ramenons en H2, c 'est eux. C'est e H3 qu'on les amène mais pas là
N 611 : Ou pas effectivement parce qu n'y a pas ce besoin là à ce moment là			
E 612 : Et **nous on est là pour boucl mais plus-tard**			nous on est là pour boucler mais plu tard

N 613 : Ben moi on en était où là, ah ou quand il a dit Pak Pak [évoque d pakistanais] là moi je me suis dit : "Ah, n'y a pas de réaction par rapport à terme" parce que c'était connoté quar même. Et moi, **ma tentation, c'était d lui dire pourquoi tu n'as pas réagi sur terme Pak Pak. Ils ont voulu réagir s autre chose et puis parce qu'en effet, on reprend notre conversation, il falla peut-être tirer le fil et dire : "Pourqu c'est aussi intéressant de savoir qui e la fille là? Pourquoi ça vous intéresse au lieu de dire comme tu viens de dire C. : "Revenons sur cette histoire d Pak Pak" ce que j'ai fait et là j'ai dirig le débat je l'ai même asphyxié. Et là i se disent ah le prof est de retour, reprend les reines, il a trouvé son truc**		ma tentation, c'était de lui dire pourquoi n'as pas réagi sur le terme Pak Pak. Ils o voulu réagir sur autre chose et puis par qu'en effet, si on reprend not conversation, il fallait peut-être tirer le fil dire : "Pourquoi c'est aussi intéressant savoir qui est la fille là? Pourquoi ça vo intéresse ?" au lieu de dire comme tu vie de le dire C. : "Revenons sur cette histoire Pak Pak" ce que j'ai fait et là j'ai dirigé débat je l'ai même asphyxié. Et là ils disent ah le prof est de retour, il reprend l reines, il a trouvé son truc	
E 614 : **C'est le fil du prof pas celui d élèves**			C'est le fil du prof pas celui des élève
N 615 : Exactement c'est pas le fil notre conversation			
C 616 : Mais ça nous semble telleme irrationnel leur fil là			

Ch 617 : On arrive pas à imagin l'intérêt que les élèves peuvent avoir ça			
C 618 : Oui c'est ça			
E 619 : Oui parce qu'on s'imagine que vie, la nôtre et la leur, est to harmonieuse alors que ben eux, vivent leur vie			
Ch 620 : C'est pour ça que quand on c l'élève au centre et tout le monde e d'accord ben			
C 621 : Oui **l'élève est dans not centre, pas au centre du système**			l'élève est dans notre centre, pas a centre du système
45.05 N 622 : Et **il est possible aussi qu ce questionnement là fasse flop. Don faut l'envisager et être préparé à ça. I fait, on est sur un flottement comme et on reprend du questionneme d'élèves on ne s'attache pas à not questionnement à nous** forcément			il est possible aussi que questionnement là fasse flop. Don faut l'envisager et être préparé à ç En fait, on est sur un flotteme comme ça et on reprend questionnement d'élèves on s'attache pas à notre questionneme à nous
Ch 623 : C'est ça alors la sui [visionnage]			

C 624 : **On est sur de l'anecdotiqu encore mais c'est intéressant parce qu c'est ce qu'on chasse d'habitude da nos cours parce qu'on leur demand d'analyser, de prendre de la hauteur, d faire des liens etc. Mais on voit bien i l'effet c'est-à-dire que ça fait avancer débat où ça arrime les élèves au déb comme s'il fallait laisser ce temps d chacun se met dans le bain là, c'est ce qu'il faut faire en fait**		On est sur de l'anecdotique encore ma c'est intéressant parce que c'est ce qu'o chasse d'habitude dans nos cours par qu'on leur demande d'analyser, de prend de la hauteur, de faire des liens etc. Mais o voit bien ici l'effet c'est-à-dire que ça fa avancer le débat où ça arrime les élèves a débat comme s'il fallait laisser ce temps d chacun se met dans le bain là, c'est ça qu'il faut faire en fait	
E 625 : Oui parce que tu crois que d enfants, de cet âge là ben, ils ne sont p sur de l'anecdotique ? Ben si moi à c âge là c'était comme ça. Ils sont pa encore capables d'analyser, de faire d notionnel enfin c'est clair			

N 626 : Oui bien-sûr et il faut l'accept ce truc là, **il faut renoncer à comme dire à l'essence même de notre méti parce que franchement nous on aime débat notionnel, on aime le déb d'idées mais je préfère renoncer a métier enfin momentanément on e d'accord, et arriver à ça parce qu franchement si c'est pour débattre av moi-même ou pour avoir des élèves q s'engagent mais uniquement de façac alors là non ça n'a pas d'intérêt. Ma bon, faut renoncer c'est pas simple. C fait et c'est tout. On a l'impression qu c'est creux mais y a un réel intérêt ma pas forcément là où nous on croit**			il faut renoncer à comment dire l'essence même de notre métier par que franchement nous on aime débat notionnel, on aime le déb d'idées mais je préfère renoncer a métier enfin momentanément on e d'accord, et arriver à ça parce qu franchement si c'est pour débatt avec moi-même ou pour avoir d élèves qui s'engagent ma uniquement de façade alors là non n'a pas d'intérêt. Mais bon, fa renoncer c'est pas simple. On fait c'est tout. On a l'impression que c'e creux mais y a un réel intérêt mais p forcément là où nous on croit
Ch 627 : C'est ça qui est déstabilisar c'est de l'anecdote sur de l'anecdote comme on a dit avant c'est lent là			

E 628 : Alors **moi, quand j'y étais, je n' pas vécu ce blanc moi je ne l'ai pas vé comme ça. J'ai pas eu ce sentime parce qu'au fond, là j'étais tr concentrée. Et ça m'a demandé u énergie folle de rester dans cet ét d'esprit, d'être à l'écoute, de relanc sans m'engager enf psychologiquement je sais pas si c peut dire ça comme ça enfin c'éta dense pour moi. Là où on voit de lenteur moi c'était tout l'inverse. C'e blanc là? je l'ai ai vécu vraime autrement que la dernière fois où je l ai trouvé ouah vraiment difficile**		moi, quand j'y étais, je n'ai pas vécu blanc moi je ne l'ai pas vécu comme ça. J' pas eu ce sentiment parce qu'au fond, j'étais très concentrée. Et ça m'a demand une énergie folle de rester dans cet ét d'esprit, d'être à l'écoute, de relancer sa m'engager enfin psychologiquement je sa pas si on peut dire ça comme ça enfin c'éta dense pour moi. Là où on voit de la lente moi c'était tout l'inverse. C'est blanc là? l'ai ai vécu vraiment autrement que dernière fois où je les ai trouvé oua vraiment difficile	
N 629 : Mais comme tu t'étais mises position d'accepter que tu allais être s un rythme justement lent là, et que étais sur cette forme de tranquillité ben ce rythme te convena complètement			
Ch 630 : La force des intentions da l'action hein			
C 631 : Ouais			
Ch 632 : Alors la suite [visionnage]			

N 633 : Là **on est plus dan l'anecdotique, on commence p analyser, on fait des comparaisons, c met en lien, on nuance c'est là qu'o voit qu'il y a quelque chose comme un mise en boucle qui se fait**		on est plus dans l'anecdotique, c commence par analyser, on fait de comparaisons, on met en lien, on nuanc c'est là qu'on voit qu'il y a quelque chos comme une mise en boucle qui se fait	
Ch 634 : Alors bon on va terminer on v aller sur le feedback là [visionnage]			
53.05 N 635 : Attend là c'e franchement, tu présentes ça e soutenance là c'est vraiment fort. C démontre clairement la pertinence d l'exercice là, on est vraiment sur le vécu enfin franchement. Tu avais fait feedback comme ça C. ? Parce que m non? je ne suis pas arrivé à ça			
Ch 636 : Oui mais quand même sur premier si			
N 637 : Oui mais c'était pas vraiment u feedback parce que enfin c'était u début de feedback parce que c'éta qu'est-ce que vous avec pensé d feedback et en fait ils ont continué débattre, le débat a continué. Et n'avais pas fait ça là, de revenir à ça ma faudra qu'on reformule là comme tu			

fait pour en arriver là			
C 638 : La première fois que je l'ai fa parce que là je ne l'ai pas encore fait			
E 639 : La différence c'est : **"Qu'est-c qui a émergé du débat? ", j'ai repéré la maison là justement ben qu'est-c que j'ai vu, qu'est-ce qui a émergé dor quels sont les éléments qui ont émerg du débat. Et devant eux : "Et là, alor est-ce que vous vous rappelez du déb et qu'est-ce qui a émergé ? Comme vous vous êtes senti " et comment m je me suis sentie et généralement fuse quoi, mais là j'ai reprit la parole par rapport au débat**		"Qu'est-ce qui a émergé du débat? ", j' repéré à la maison là justement ben qu'es ce que j'ai vu, qu'est-ce qui a émergé dor quels sont les éléments qui ont émergé d débat. Et devant eux : "Et là, alors, est-c que vous vous rappelez du débat et qu'es ce qui a émergé ? Comment vous vous êt senti " et comment moi je me suis sentie généralement ça fuse quoi, mais là j'ai repr la parole là par rapport au débat	
N 640 : Oui mais en même temps enf oui moi je me posais cette question d savoir mais qu'est-ce que je fais moi d tout ce qui se raconte là mais là c'est to le gamin qui dit : "Je me suis renc compte du poids de la religion"			

Ch 641 : Et la jeune fille qui en a par pour la première fois à la maison à mère, et c'est d'ailleurs celle qui avait d l'homosexualité ça n'existe pas, elle e parle à la maison			
E 642 : Et musulmane la gamine quar même			
Ch 643 : Oui là tu te dis il s'est pas quelque chose			
N 644 : Oui puis les autres qui n'ose pas en parler et qui disent ben punai elle en parle à sa mère à la maison franchement là on fait avancer l choses là, les valeurs là elles bougent finalement est-ce que moi je pourrais faire parce que j'imagine que le sujet e tabou			
Ch 645 : Oui la on voit bien découverte de sa propre activité à par de l'activité des autres			
N 646 : **C'est un très beau feedba parce que moi j'étais une fois de pl sur les connaissances et exclusiveme alors que le champ des valeurs là l'inclus dans le travail.** J'avais jama		C'est un très beau feedback parce que m j'étais une fois de plus sur les connaissanc et exclusivement alors que le champ d valeurs là tu l'inclus dans le travail	

pensé à ça, je voyais pas du to comment faire et la je vois oui il y peut-être des éléments intéressants			
E 647 : **J'ai préparé le feedback pour m dire il faut que j'arrive à ça. J'avais fa mon relevé là, tout de suite après débat et j'ai essayé de classer, c catégoriser pour voir ce qui a émerg Alors là bien-sûr ma préparation à m [montre les documents] elle est hyp complète** là j'étais fière de moi et ce q a émergé ben c'est pas tout ça quar même		J'ai préparé le feedback pour me dire il fa que j'arrive à ça. J'avais fait mon relevé l tout de suite après le débat et j'ai essayé c classer, de catégoriser pour voir ce qui émergé. Alors là bien-sûr ma préparation moi [montre les documents] elle est hyp complète	
N 648 : Tu ne cherches pas d définitions en fait, t'essayes de mett en forme ce qu'ils ont dit ?			
Ch 649 : Donc des connaissances regarde			
N 650 : Ah oui en effet			
E 651 : Oui puis les valeurs qui sont e jeu là la famille, la religion l'éducation. Donc ça c'est d connaissances tu vois			

N 652 : Oui c'est vrai			
E 653 : Et on a pas pu définir, le soi, respect de soi et le bien-être mais c'e pas grave parce que il y a d'autr éléments vraiment forts qui donnent c sens à l'exercice par exemple l'individu élève par rapport à des collectifs e religion, la cohésion traditionnelle apr je suis pas forcément allé plus loin			
N 654 : Oui parce qu'ils choisisse quand même tu les as fait parler donc c n'est pas dans l'exhaustif			
Ch 655 : Puis il y a le terme refoulemer ça c'est toi qui l'a introduit			
E 656 : Oui c'est ça			
Ch 657 : Donc là il y a de la connaissan quand même?			
E 658 : Ah oui tout à fait? puis c'est e lien avec? c'est un choix ça ne l'est pas			

N 659 : Justement je te pose la questio tu as marqué refoulement? tu l' définit où tu as dit ben quand vous av dit ça ben ce qui apparait c'est le ter de refoulement et donc ça s'appel comme ça ce qu'on peut faire fasse des sentiments de ce type ?			
E 660 : Oui je me suis appuyé sur qu'elle a dit quand elle a dit non on pe bloquer les sentiments			
N 661 : Ils ne se sentent pas agres quand tu dis ça ?			
VIDEO 5 sur 6			

E 662 : Non parce qu'ils sont en ét d'écoute, donc puis on la prend e compte la valeur famille tu vois on lui donné un poids, une existence d'ur certaine manière on l'a légitimé on r renie pas leur vérité. Et tu vois cette fil qui en parle à la maison, tu vois, je lui d et ta mère elle a dit quoi ? Ben sa mè lui a dit c'est de l'éducation, sa mère l dit on est éduqué comme ça. J'aurais p dire ah ouais parce que tu penses qu nous on éduque comment nos enfan en leur disant ben l'homosexualité c'e bien, vas-y ma fille non tu vois même sa parole a été prise en compte. Je m suis presque fais violence pour dire d d'accord. Parce que qui tu es toi po faire la leçon			
00.25 C 663 : Et finalement elle n t'aurait peut-être rien dit si tu n'ava pas dit à Asmaa ce que toi tu as ressen Donc, pas certain qu'il faille être neutre			
Ch 664 : Oui alors est-ce qu'on pe parler de cette neutralité parce que j' l'impression qu'on ne met pas la mêm chose derrière ce terme			

C 665 : Non mais là **quand je parle d neutralité c'est dire son point de vu mais sans imposer des idées**		quand je parle de neutralité c'est dire so point de vue mais sans imposer des idées	
E 666 : Oui c'est ça, **c'était mon erre au premier débat, j'ai voulu imposer u point de vue qui me sembla incontournable**		c'était mon erreur au premier débat, j' voulu imposer un point de vue qui m semblait incontournable	
Ch 667 : Oui d'accord, je vois			
N 668 : Oui mais bon **c'est pas simp parce que les élèves sont quand mêm tenté de chercher à nous plaire en bo élève**		c'est pas simple parce que les élèves so quand même tenté de chercher à nou plaire en bon élève	
C 669 : Oui c'est ça			
N 670 : En fait, **je crois que c'est ass systémique comme réponse qu convient de donner. Je pense qu'o peut dire son avis, sans l'imposer alo ça c'est clair en déplaise à m collègues qui eu trouvent ça discutabl mais il faut aussi avoir une façon d'êt qui va avec. Comme toi là, prête à to entendre, comme curieuse de tou avec une décontraction physique qui v avec et surtout mais on l'a dit cet force que tu as là de te mettre e**			je crois que c'est assez systémiqu comme réponse qu'il convient d donner. Je pense qu'on peut dire so avis, sans l'imposer alors ça c'est cla en déplaise à mes collègues qui e trouvent ça discutable, mais il fa aussi avoir une façon d'être qui v avec. Comme toi là, prête à to entendre, comme curieuse de tou avec une décontraction physique q va avec et surtout mais on l'a dit cet force que tu as là de te mettre e

retrait et de laisser dire. Moi là, je vo très exactement ce que j'aurais pu di ou répondre. Y'a des boulevards là po reformuler etc [rire] c'est dur			retrait et de laisser dire
00.35 C 671 : Oui tu as instauré une, sais pas, tu vois le fait que tu vois comme si enfin tu vois là **c'est comme tu partageais quelque chose là d'u ressenti quelque chose de personn sur la façon dont la relation s'est fai** ou plutôt la façon dont toi tu as vécu c moments ou plutôt comme tu les ressenti et tu vois **je pense que ce libère la parole** et elle n'aurait peut-êt pas osé dire quelque chose d'aussi fo et personnel tu vois		c'est comme si tu partageais quelque cho là d'un ressenti quelque chose de personn sur la façon dont la relation s'est faite	je pense que cela libère la parole
E 672 : Peut-être en effet je sais pas			
Ch 673 : C'est bien parce qu'elle e			

sortie de son rôle			
N 674 : Oui parce qu**e ça devie autorisant pour l'élève oui je crois qu tu as raison, tu leur as dit « j'ai appr quelque chose » et ça ça n'arrive jama qu'un prof dise ça aux élèves**		e ça devient autorisant pour l'élève oui crois que tu as raison, tu leur as dit « j' appris quelque chose » et ça ça n'arriv jamais qu'un prof dise ça aux élèves	
E 675 : Ah oui oui, c'est vrai oui c'est vr j'avais même pas oui c'est vr maintenant que tu le dis oui j'ai dit « savais pas que c'était à ce point »			
N 676 : Oui tu disais « j'étais étonné » ça ça valorise			
Ch 677 : Oui alors ça c'est du Pau Freire qui dit que l'enseignant do toujours s'enseigner à partir de ce qu dit l'élève c'est très forts ça dans démarche alors bon autre petit extrait pour comprendre ce que les élèves o fait du débat je suis toujours sur feedback [visionnage]			
E 678 : Et la position que j'ai là p rapport à celle durant le débat, rien voir. Là je suis dans mon rôle, pu même dans la gestion de classe			

Ch 679 : On peut donc passer d'ur attitude à une autre en fonction d séances			
N 680 : Oui bien-sûr, complèteme même. Et tu les as moins senti invest là ?			
E 681 : Moins			
N 682 : Ah oui moins ?			
E 683 : C'est-à-dire que c'est pas même dynamique que j'avais réussi installer lors du débat			
N 684 : D'accord et combien de temp 49 minutes le feedback ? Ouahhh			
E 685 : Et encore, j'avais plein de trucs dire en plus j'aurais encore pu remplir avait tellement de choses à dire			
N 686 : Alors je te pose des questions ont écrit, ils ont fait quoi ?			
E 687 : Non alors pas d'écrit, moi j' écrit			
N 688 : Pendant 50 minutes, vous av discuté			

E 689 : Oui			
Ch 690 : Pour arriver à ce résultat [le c affiche les traces de l'activité notées a tableau]			
N 691 : Oui mais c'est long, et il y ava encore plein de choses à raconter			
C 692 : Ah oui			
N 693 : En fait ce qu'ils ont vé personnellement lors du débat tu as p le réinvestir là			
C 694 : Oui **ça c'est vraiment un cou dialogué, et c'est un rangement. J' vraiment fait du classement là**		ça c'est vraiment un cours dialogué [évoqu le feedback], et c'est un rangement. J' vraiment fait du classement là	
N 695 : Et ce cours dialogué il ava vraiment du sens pour eux			
C 696 : Oui tu sais, on en avait parlé ce savoir que j'apporte là			
N 697 : Oui mais moi je ne vois p comment apporter ça			

C 698 : Ah oui, ok, **alors tu vois ma fich là [montre sa fiche de préparatio j'avais noté ce qui a émergé du déba La question du choix, ce qui fait vale pour la famille, la religion, les amis, ur question qui fait débat, des formes d rejets, de refoulement tu vois. J'ai no tout ce qui a été dit en classifiant p catégorie un peu hétérogène, question des représentations d sociétés, le poids des religion violence, les mentalités bloc-t-elle ur société ? la société traditionnelle es elle contre l'homosexualité p essence? donc j'ai problématisé mais c'était si jamais j'avais besoin d relancer. Mais ça c'est pas la premiè préparation, c'est la deuxième po cette séance là**		ma fiche là [montre sa fiche de préparatio j'avais noté ce qui a émergé du débat. question du choix, ce qui fait valeur pour famille, la religion, les amis, une question q fait débat, des formes de rejets, d refoulement tu vois. J'ai noté tout ce qui été dit en classifiant par catégorie un pe hétérogène, la question des représentatio des sociétés, le poids des religions, violenc les mentalités bloc-t-elle une société ? société traditionnelle est-elle cont l'homosexualité par essence? donc j' problématisé mais ça c'était si jamais j'ava besoin de relancer. Mais ça c'est pas première préparation, c'est la deuxièm pour cette séance là	
N 699 : C'est à partir de ce qu'ils o raconté			
Ch 700 : T'as encore plus problématisé			
E 701 : Oui clairement			
Ch 702 : Oui puis tu m'expliquais que étais même frustré parce que			

espérais qu'ils en disent plus que ça			
E 703 : Oui j'étais hyper frustré			
N 704 : Oui mais c'est déjà énorm franchement je n'aurais pas été capab de faire la moitié			
E 705 : Après **un prof qui arrive, qui vo ça où alors un parent par exemple o pourrait me dire mais les élèves ils o quoi dans leur cahier ? Là ? Qu'est- qu'ils ont dans leur cahier ben rien**		un prof qui arrive, qui voit ça où alors u parent par exemple on pourrait me di mais les élèves ils ont quoi dans leur cahier Là ? Qu'est-ce qu'ils ont dans leur cahier be rien	
N 706 : C'est clair			
C 707 : Ben si, **tu mets cette photo là s folios, tu mets le débat sur et indiques le thème**			tu mets cette photo là sur folios, mets le débat sur et tu indiques thème
E 708 : Oui c'est vrai ben tu m'avais d [se tourne vers N] de **le mettre s moodle** aussi. Oui mais c'e compréhensible ça ?			le mettre sur moodle
C 709 : Mais c'est compréhensible po eux c'est ça ce qu'on cherche au fond			

N 710 : Regarde, c'est un choix pas u choix, c'est des choses qu'ils ont discu là. Je leur dis là, aux terminals, travaille la prise de notes je leur dis qu si pour eux ça fait sens ben tant mieu moi j'y comprends rien c'est pas grave			
Ch 711 : Oui même si tu ne retrouv pas l'essence de ce qui a été dit mais e tout cas tu comprends qu'il y a eu u vrai travail de fait, on a pas parlé dans vent, ça s'invente pas			
E 712 : Oui ça c'était H3 et en **H4 ho maintenant faites les recherches qu vous souhaitez faire**			H4 hop maintenant faite sl recherches que vous souhaitez faire
7.01 N 713 : Ca c'est bien aussi comm dernière étape. C'est à dire? questionnement dont on s'est empa dans le débat, que moi avec vous on un peu formalisé comme ça, be **maintenant je travaille une sor d'autonomie individuelle en fait p rapport à une question**			maintenant je travaille une sor d'autonomie individuelle en fait p rapport à une question
C 714 : Ca permet de clore aussi			

E 715 : Ben **je pourrais encore faire ur séance [montre les traces écrites d élèves] vous voyez là j'ai analysé v trucs y'en a un qui fait comme çi u autre qui fait comme ça il n'y en a p un qui a fait la loi**			je pourrais encore faire une séan [montre les traces écrites des élève vous voyez là j'ai analysé vos tru y'en a un qui fait comme çi un aut qui fait comme ça il n'y en a pas un q a fait la loi
C 716 : Alors que traditionnellement cours d'EMC porterait là-dessu Apprentissage de la loi etc c'e classique			
N 717 : Oui ben c'est la preuve qu'ils o d'autres aspirations, mais qu'est-ce qu tu as fait alors			
E 718 : **Ben ils ont rédigé des questio et ils ont répondu. Existe-t-il d associations, d'autres sont all chercher l'homosexualité dans monde comment elle est acceptée** représentée et voilà et une aut histoire naturelle de l'homosexuali parce qu'elle disait mais madam l'homosexualité chez les animaux existe et après elle a arrêté elle demandé si elle pouvait arrêter par que ça a dû remuer quelque chose		Ben ils ont rédigé des questions et ils o répondu. Existe-t-il des associatior d'autres sont allés chercher l'homosexuali dans le monde comment elle est acceptée	

N 719 : Tu vois elle est en train d'écri t'imagine elle si elle n'y croyait pas el écrit alors sur 490 espèces d'anima 471 sont concernés par les pratiqu d'homosexualité [rire]			
C 720 : C'est excellent c'est bon j'arrêt passons à autre chose			
N 721 : C'est trop fort			
Ch 722 : Bon enfin je propose d'en rest là mais des trucs vraiment intéressan ont émergé			
C 723 : Alors là maintenant faut projeter sur la séance suivante et fa faire encore mieux [rire]			
N 724 : Alors moi je vais essayer ça vais faire pareil je sais pas			
C 725 : Oui c'est compliqué mais tu vo de toutes façons c'est les élèves q choisissent le sujet hier ils sont pass sur autre chose tu vois			
Ch 726 : Oui mais c'est rigolo, les tro débats là c'est à chaque fois le suj garçons/filles qui a émergé			

E 727 : Oui c'est l'âge			
N 728 : Oui oui			
Ch 729 : Oui toujours c'est l'injustice, l filles sont mieux traitées que les garçon			
Vidéo 6/6			
E 730 : Mais **ça a vraiment u incidence sur la classe, clairement c'e plus les mêmes là aujourd'hui alors qu c'était une classe dure au début, tr faible, tiennent pas sur leurs chaises, i étaient pas à même de travailler même il y avait comme une forme d crispation tu vois par rapport à mo parce que moi j'ai tendance à y aller vois, moi je suis pas je vais au conta tu vois et frontalement. Là depuis débat, il s'est vraiment passé quelqu chose. J'ai senti maintenant, je peu vraiment leur faire faire n'importe quo et je l'ai même senti en EMC quand leur fais faire n'importe quel aut travail ils sont là et ils font y a pas d discussions là ils y vont directemen J'ai plus à dire Adil arrête de bousculer, et toi enlève ton sac là j' plus du tout besoin de tout ça, il s'e**		ça a vraiment une incidence sur la class clairement c'est plus les mêmes aujourd'hui alors que c'était une classe du au début, très faible, tiennent pas sur leu chaises, ils étaient pas à même de travaill et même il y avait comme une forme d crispation tu vois par rapport à moi, par que moi j'ai tendance à y aller tu vois, moi suis pas je vais au contact tu vois frontalement. Là depuis le débat, il s'e vraiment passé quelque chose. J'ai ser maintenant, je peux vraiment leur faire fai n'importe quoi, et je l'ai même senti en EM quand je leur fais faire n'importe quel aut travail ils sont là et ils font y a pas d discussions là ils y vont directement. J'ai pl à dire Adil arrête de te bousculer, et t enlève ton sac là j'ai plus du tout besoin d tout ça, il s'est vraiment passé quelqu chose	

vraiment passé quelque chose			
Ch 731 : Comment tu l'interprètes c coup là ?			

E 732 : Mais **c'est une question c confiance hein, une question c confiance totale, c'est la prof elle est pour nous et elle nous écoute et c'e cette fameuse bienveillance mais p l'expérience, par ce vécu qu'on a e comment. Tu vois ce n'est pas c déclaratif, tu vois, c'est vraiment travers ce qu'on a vécu de fort ensemble que ben l'ambiance de clas s'est transformée du moins de mo point de vue. Ils ont vu que moi j'éta en empathie avec eux**			c'est une question de confiance hei une question de confiance totale, c'e la prof elle est là pour nous et el nous écoute et c'est cette fameu bienveillance mais par l'expérienc par ce vécu qu'on a en comment. T vois ce n'est pas du déclaratif, tu vo c'est vraiment à travers ce qu'on vécu de fort là ensemble que be l'ambiance de classe s'est transforme du moins de mon point de vue. Ils o vu que moi j'étais en empathie av eux
Ch 733 : C'est pas du bluff			
E 734 : Oui c'est ça, en tant qu'à je sens comme ça			
Ch 735 : Alors oui là, en t'écoutant, me dis est-ce qu'on éprouve les élèv de la même manière là en cou traditionnelle comme tu l'as vécu comme ça ?			

E 736 : Alors je sais pas comment c'e au collège, mais **on éprouve pas l élèves de la même manière en histoir géographie qu'en EMC parce que l savoirs, les programmes ben ils fo écran entre eux et nous. Parce qu'e cours d'histoire-géographie moi ce qu je veux c'est qu'ils apprennent d savoirs, le reste j'ai envie de dire c'e secondaire enfin pour moi. Y'a d connaissances à restituer c'est tout moi je m'atèle à ça**. Si à la fin de l'anne je ne peux pas explicitement dire be voilà ils ont apprit ça et ça ben je su frustré. Je me dis ben voilà, j'ai perd mon temps et eux aussi et c'e franchement je veux quand même, alo le mot est un peu fort, j'ai quand mêm envie d'un peu de fierté quand mêm enfin j'exagère un peu mais c'est ça			on éprouve pas les élèves de la mêm manière en histoire-géographie qu'e EMC parce que <u>les savoirs, l programmes ben ils font écran ent eux et nous</u>. Parce qu'en cou d'histoire-géographie moi ce que veux c'est qu'ils apprennent d savoirs, le reste j'ai envie de dire c'e secondaire enfin pour moi. Y'a d connaissances à restituer c'est tout moi je m'atèle à ça
N 737 : Alors moi **j'essaye un peu d transposer les choses la en histoir géographie mais pas complèteme mais j'en profite à en histoir géographie tu vois j'essaye un pe d'expérimenter des choses bon là vais pas développer mais je me d qu'on peut peut-être un peu modifier**		<u>j'essaye un peu de transposer les choses en histoire-géographie</u> mais p complètement mais j'en profite à e histoire-géographie tu vois j'essaye un pe d'expérimenter des choses bon là je vais p développer mais je me dis qu'on peut peu être un peu modifier la pratique enf	

pratique enfin j'essaye j'en sais rien		j'essaye	
E 738 : Tu veux dire tu fais des débats ?			
N 739 : Non c'est-à-dire que j'essay d'être un peu plus, enfin je suis p comment l'exprimer, parce que je su un peu plus dans l'expérimentatio totale tu vois c'est comme cette fille q me dit: "Je préfère travailler avec n copine les maths que de me fai expliquer le cours par le prof u deuxième fois" par exemple. monsieur euh ils ont le cours en fait, ont tout sur des feuilles et je le demande de faire des fiches de cours et il y en a certains ils ont que 3 mots j'accepte, tu vois, j'accepte ça et là lendemain à travers ces trois mots je c mais t'es sûr que tu vas apprendre c'est suffisant tu es sûr ? Oui oui derriè le mot esclave je peux mettre ça et ça ça			

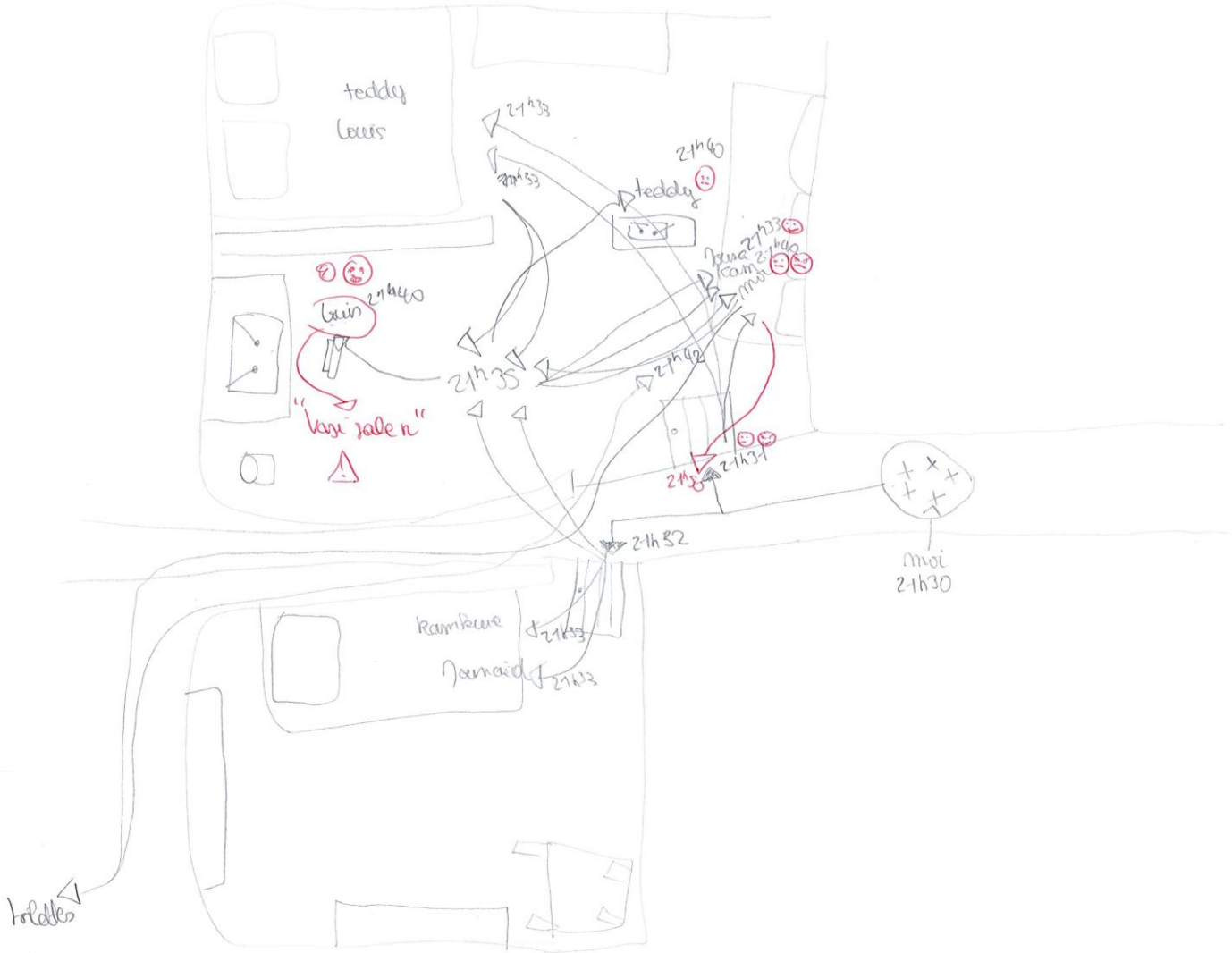
E 740 : Donc alors **tu leur donnes tou la confiance et après c'est à eux de s'e saisir et si non tant pis**		tu leur donnes toute la confiance et apr c'est à eux de s'en saisir et si non tant pis	
N 741 : **Oui et après on va éprouver p un exercice si ça fonctionne et à part de là on regardera** et bien on va voir ça a fonctionné ben c'est que tu trouvé ton moyen de faire et si non faut aviser qu'est-ce qu'il faut arrang tu vois, il faut changer quelque chose		Oui et après on va éprouver par un exerci si ça fonctionne et à partir de là regardera	
E 742 : Et c'est noté ou pas ? po donner une valeur de plus			
N 743 : Euh oui oui bien sûr ben donc leur fais confiance, je respect un peu qu'ils font et en verra bien et c'e comme ça que je fais des transfères			
C 744 : Parce que oui **en fait c'e apprendre par l'expérience alors qu traditionnellement on est plutôt sur modèle inverse, j'enseigne et après expérimentes. Si je revois ça à commun ben je fais cours et après fais faire des exercices**			
N 745 : Oui c'est une sorte de clas inversée mais dans la classe			

C 746 : Oui c’est ça			
N 747 : Oui c'est-à-dire on ne peut p faire le cours d’histoire géographie p l’expérience, il y a quand même un tr tu vois. Au début, je fais un cou traditionnel mais après je passe sur ç Je fais 20 minutes de cours magistr total. Je les fais écrire voilà et puis je le dis que tout ce que j’ai dit ils l’ont s cette feuille et donc je leurs dis que vo devez remplacer cette feuille par ur fiche de révision. Je leur donne plusieu modèles et je les laisse faire. expérimentent le modèle qu’ils veuler ils peuvent échanger entre eux et alors y a du bruit [rire] et je leur demand d’aller jusqu’au bout. Après à la fin ce qui ont terminé ils font ce qu’ils veule tu vois ils sortent leur portable, d’autr font leur devoir d’autres matières br ils font ce qu’ils veulent et après ils fo une compo. Puis on fait ça avec 2 ou chapitres et après on regarde		Oui c'est-à-dire on ne peut pas faire le cou d’histoire géographie par l’expérience, il y quand même un truc tu vois. Au début, fais un cours traditionnel mais après je pas sur ça. Je fais 20 minutes de cours magistr total. Je les fais écrire voilà et puis je leur d que tout ce que j’ai dit ils l’ont sur cet feuille et donc je leurs dis que vous dev remplacer cette feuille par une fiche d révision. Je leur donne plusieurs modèles je les laisse faire. Ils expérimentent modèle qu’ils veulent, ils peuvent échang entre eux et alors il y a du bruit [rire] et leur demande d’aller jusqu’au bout. Après la fin ceux qui ont terminé ils font ce qu’ veulent tu vois ils sortent leur portabl d’autres font leur devoir d’autres matièr bref ils font ce qu’ils veulent et après ils fo une compo. Puis on fait ça avec 2 ou chapitres et après on regarde	
E 748 : Une vraie compo			
N 749 : Oui alors ils vont se taper 2 ou chapitres quand même donc c’est u			

beau challenge			
Ch 750 : Oui			
N 751 : Parce que cet exercice là, **travail qu'on fait ensemble m'a amer à me demander mais quel équilib trouver entre transmission c connaissances implication des élèves e fait. Je vois bien qu'ils restent là qu'ils attendent et qu'il y a mieux faire mais avec ce qu'ils sont d'entier**		le travail qu'on fait ensemble m'a amené me demander mais quel équilibre trouv entre transmission de connaissanc implication des élèves en fait. Je vois bie qu'ils restent là et qu'ils attendent et qu'il a mieux à faire mais avec ce qu'ils so d'entier	
C 752 : Alors moi, mes 6èmes, ils fo leurs contrôles en AP et puis après ils corrigent. Ils font le contrôle tout seu ils le corrigent tout seul, je leur donne correction tout ça et ensuite on le fa Alors ça me demande de leur rappel en début du cours alors là on travaille c prépare le contrôle de la semai prochaine. Alors vous vous débrouillez, faut que vous aillez fait à la fin c l'heure votre contrôle et maintena vous vous débrouillez pour avoir u bonne note. Et en fait, ça suffit, je ne l entends pas de l'heure. Ils sont dans travail, ils sont mobilisés tout le temps			

N 753 : J'ai tenté de le faire comme en STI2D mais je l'ai pas fait comme mais je vais faire comme toi, c'est bien			
Ch 754 : Oui intéressant bon je vo propose d'en rester là			

Annexe 22 : Clarisse, débat 3 – Croquis de la situation de départ


teddy
Louis
21h33
21h40
teddy
21h33
21h40
21h40
bain
21h35
21h42
"Lavi sale n"
21h37
21h32
moi
21h30
Rambure
Jamaid
21h33
21h33
Isolde

Annexe 23 : Clarisse, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Timing	Repères	
0 à 3.11	Présentation élève	Pas de question du groupe
3.12 à 3.47	questions C : 3.05 « Vous en pensez quoi, et pourquoi il a tout bas, il n'a pas hurlé ? » « Pourquoi d'après-vous il l'a un peu plus bas ? » « Il ne voulait peut-être pas de représailles »	Démarre analyse. Silences puis reprend parole, rythme le N'aurait jamais fait cela en débat 1 pourquoi ? Des thèmes apparaissent. Relance sur les représailles mais p pour en faire un thème d'étude, mais pour en savoir plus sur s expérience. Explicitation ?
3.48 à 4.01	3.46 Alexandre/Lucas « Ils sont amis ils ne vont pas se tape 3.51 un long silence après l'intervention d'une élève C. « c'était pour pas le vexer ou pour le vexer Alexandre [en f c'était Lucas] j'ai pas compris ? »	Par sur le thème de l'amitié (on ne tape pas ses amis) Long silence = quelle interprétation (nouveau !) Fait semblant de ne pas comprendre ? Amie critique ?
4.02 à 4.37	4.01 Lucas « Pour pas qu'il entende, je sais pas » Lo silence 4.09 C « : Est-ce que vous diriez que c'est pour pas qu entende ?... est-ce que ça a marché ? » 4.16 C : « Est-ce que ça a marché ? » 4.20 Lola : « Si tu veux vraiment pas qu'il l'entende tu le dans ta tête pas à voix haute » Silence qui permet à un élè d'intervenir C : « Ca a continué comme si de rien n'était. Vous auriez faire comme ça ? »	Longs silences Controverse entre deux élèves mais C ne les oppose p Choix ? Silence qui permet à un élève d'intervenir mais pas controverse relevée par C.
4.38 à 5.33	4.38 C : « Est-ce que vous diriez qu'il l'a dit exprès po vexer ? » Une élève « Trouve pas ça drôle » « C'est pour rire « Je trouve ça pas drôle » Long silence « Je pense qu'il a f semblant de faire semblant de le dire doucement »	Thème de l'humour. Beaucoup de controverses ma n'intervient pas. . Quelles intentions (n'intervient pas), rythr encore lent

	« Explique, moi j'ai pas compris » Elève répète C : « Vous disiez que c'est pour faire rire. Alors c'est que c' son but ou pas son but ? Visiblement ça n'a pas faire r Tschoepé » « Ca a fait rire les autres c'était son but »	Fait semblant de ne pas avoir compris ? Avance dans le thème : Ca fait rire les autres
5.34 à 6.07	C : « Toi tu ne l'avais pas entendu ? » « Y'a des trucs q vous ne vouliez pas dire. Vous parliez d'autres choses on pe dire ça comme ça ? » Oui C : « Vous n'avez pas entendu du coup ? » « Oui c'est ça »	Touche à de l'intime ?
6.08 à 6.55	C : « Du coup quand toi tu es revenu ? Qu'est-ce que [termine pas ça question] ? » « Comme si [termine pas question] ? » silence C : « Donc ça a continué comme si de rien était. Vous auriez faire comme ça ? » Silence 6.43 « Le problème c'est que si dit rien il va continuer » Claire ne rebondit pas	Nouveau mode de questionnement ? Ne termine pas s questions ? Pose des questions exploratoires (pas connaissance) différent du débat 2 Silence et question sur le vécu des élèves. Laisse passer
6.56 à 7.17	C : « Tu as choisi toi de ne rien dire ? Mais pourquoi Elève « Mais peut-être qu'il avait peur de se fâcher » Claire contente de dire « ouais » 7.06 C « Et tu penses que si tu lui aurais dit alors [termine p sa phrase] 7.14 « Qui aurait pété un câble, qui aurait crié»	Question intrusive. Nouveau ? Ne met pas de rythme alors que lors du débat 2 disait c'est prof de mettre du rythme Langage de jeune (intentionnel ?)
7.18 à 7.59	Lola « En même temps on est des filles » C » Ah tu crois qu y a une différences » ? « Ah c'est spéciale fille ? « Ca dépend du caractère, je connais des garçons c s'embrouillent tout le tps » « Y a plein de oui qui apparaissent	Thème du genre apparait C provoque ? C clôt le débat ?

		Ne cherche pas à connaître d'histoire ?
8.00 à 9.39	C « Ca vous aurait choqué ou pas » ? « et toi Tschoepé, soirée a continué, tu t'es senti comment, tu as profité du reste la soirée » ? Elève « Oui » C « Tu es resté avec eux ma uniquement parce que les autres jouaient à la play ou par que » Elève « je ne voulais pas trop lui parler » C « Il a comp qu'il y avait un malaise ou pas » ?	Question sur le milieu de vie de Tschoepé C lève les yeux au plafond ! Quelle préoccupation ?
9.40 à 12.31	9.40 C « Est-ce que c'est déjà arrivé à quelqu'un de raval quelque chose pour ne pas pourrir la soirée…Lucas toi ça t' déjà arrivé ? » Lucas « Oui » C « Et tu coup tu l'as bien vé après » C « Est-ce qu'il y a des raisons pour lesquelles on pourr gâcher une soirée par exemple » ? Elève « des fois ça me bles un peu puis je suis mécontent pendant 5 minutes puis apr voilà » 10.42 C « Est-ce qu'il y a des trucs que vous ne pouv laisser passer » 11.17 « Les insultes répétées ça commence à devenir énerva Mais après ça dépend si c'est des insultes pour rigoler ou po être méchant » C « ok et si c'est des insultes envers l parents » ?	C demande l'émotion plutôt que d'en connaître l'histoire. E ce un choix ? Parole intime. Quoi en faire ? Pousse encore à approfondir le sujet C amène de la controverse en introduisant la question d parents
12.32 à 15.41	12.32 Elève « ca venait pas du cœur » long silence C « Ah ne venait pas du cœur…qu'est-ce que vous en pensez vous ? » 13.49 C « du coup euh c'est comme si vous disiez on pe rigoler de tout mais pas de tout le monde »	Ca vient du cœur…ou pas ?

	14.14 « C'est grave quand même une insulte raciste tout monde est d'accord avec ça » Oui unanime C… « est-ce que tu coup ça ne vient pas en contradiction av … » 15.02 « Si c'est quelqu'un qu'on connait depuis longtemps qu'il n'a pas di ça méchamment c'est pas grave …»	Est en panne de questionnement ? Oui de façade ? C amène de la controverse Le débat s'anime, c'est un tournant du débat (rythr s'accélère)
15.42 à 19.20	15.42 C « Ben j'imagine si c'est une personne que vous connaissez pas tellement bien comment vous pouvez décrypt son ton… » 16.31 Elève « Oui mais quand tu connais pas bien u personne tu ne fais pas de blague comme ça » « On peut aussi voir au niveau du ton » « Il faut plusieurs éléments pour contraster » 17.43 « Si on ne comprend pas trop si c'est pour rigoler ou p on en parle » 18.02 Un élève répond à l'élève « Mais il va dire que c'est forcément pour rigoler »	Vocabulaire « décrypter » Elève amène de la controverse dans un sentiment d'unanimité Amène la question de la tonalité = prise en profondeur du suj la complexité apparait Amène des éléments nouveaux Elèves se répondent, nouveau dans le débat. Claire prend recul, elle laisse parler… silence de sa part. Elèves débatte ensemble
19.21 à 22.35	19.21 C « Du coup n'importe qu'elle sujet, si on connait bien personne on peut tout dire » « Ben non » « La répétition nor C « Y a des sujets qui font pas rires » C « c'est quoi u blagounette »	C revient sur la question de la répétition

	C « Citez des blagues limites » 22.05 « Si elle rigole parce qu'elle trouve ça vraiment drô d'accord. Mais si elle rigole parce qu'elle est gênée c'est p drôle, ça m'est mal à l'aise » Elève 22.24 « En fonction d sujets, ça va plus la toucher parce qu'elle n'est pas à l'aise av ça par exemple »	Sujet approfondit par une élève « thème du sourire de gêne qui peut être mal interprété Sujet encore approfondit par une élève « Si on est déjà fragilisé par certaines choses on est encore pl sensible »
22.36 à 26.48	22.36 C «C'est marrant parce qu'avant on disait ce que c' que d'être victime soi alors que là on parle des autres, on s' déplacé, On est passé sur la victime c'est quelqu'un d'au vous avez vu ? » 24.26 « Si c'est une personne que ça dérange pas de rigoler dessus c'est pas grave si c'est un sujet léger mais si c'est sujet plus lourd c'est autre chose » 24.37 C « Ca existe l'auto-dérision » ? sur un sujet grave L'antisémitisme…cette personne vous la trouvez lâche Elève » Ben lâche » Parce qu'elle n'assume pas son origine 26.02 « Alors il est admirable ou lâche » C 26.24 « C'est le f d'être gros qu'il assume pas ou le fait d'être vexé qu n'assume pas »	Claire fait une méta analyse, quelle intention ? Premier lo monologue Est-ce conscient ? De longe analyse Thème de l'auto-dérision »

26.49 à 30.38	26.49 C « Si tu te vexes t'es faible » Elève « sauf que ce qu'il a dit c'est pas une blague, c'est u phrase … une blague y a un truc derrière pas là » Elève « Ca dépend du sujet, ça dépend de la personne, dépend du ton, y a plein de choses » C « donc vous seriez prê rire de tout puisque ça dépend du contexte » ? Le ton entre élève monte à 28.44 Puis à 29.28, C intervient (et explicite) et le rythme et dynamisme retombe à 29.43 « est-ce que vous pensez qu'il fa en avoir des barrières ou pas » « Des principes… ? » 30.12 « Faut mettre des barrières et pas trop »	Nouveau thème « c'est quoi être fière » C'est pas une blague, c'est une phrase…C acquiesce « Est- son objectif pédagogique ? » Y'a pas de leçon de moral, ne cherche pas à défendre un po de vue. A vérifier Le ton monte, le thème devient complexe avec les apports d élèves, on analyse plus qu'on moralise. Est-ce conscient ? Est-ce volontaire ? On s'oriente vers les compétences psycho-sociales ? Est- volontaire ? Introduit des compétences finalement de ce qu'est ou doit-ê un citoyen « Avec des principes et de la souplesse ». C'est définition possible du citoyen ?
30.39 à 34.17	Elève « Des fois il y a des blagues qui peuvent nous ? p exemple si on nous traite de fils de p. c'est pas vexant par qu'on sait que c'est pas vrai, là on n'est pas obligé de mett des barrières » « Mais si on te dit que tu es gros tu peux fi par le penser » Claire se lève	Fait vraiment apparaitre des choix en valeur (impossible d'av cela en situation de cours ?) Elèves débattent entre eux. Claire quitte la place et le débat entre élèves se lancent. Est- le but ? De vrais points de vue arrivent. Claire reste en retra est-ce volontaire ?

34.18 à 38.42	34.18 Claire réintervient « C'est bizarre parce que il y a secondes Tschoepé a dit qu'il y a des blagues qu'on peut fa tout le temps 34.58 « Est-ce qu'il y a des blagues qui renforcent leur ef quand on les répète et d'autres l'inverse ? » 35.50 « Entre la couleur des cheveux et ton physique ou t mental c'est différent » « C'est un stéréotype » « Ca dépend des personnes si c'est toujours la même person qui a l'habitude de toujours faire des blagues »	C amène de la controverse. Est-ce volontaire ? Met en tensio Parle des blagues de blonde différent des blagues sur l'actualit Différent de faire des blagues sur les « gros » ou « sur l blondes » Quelles intentions ? Introduit l'effet de groupe, réflexion avance
38.43 à 41.18	C : « Et si je fais une blague sur les bonds et les noirs c'e pareil » 39.30 « Les blonds c'est devenu un stéréotype alors c'est m grave … comme c'est des blagues que tout le monde fait c'e moi grave » Elève 40.26 « **Moi je suis arabe** chaque fois que j'achète truc on me dit que je vole » C « Ca saoule la première fois au bout d'un moment quand le vigile te suit » C 41.00 « C'e grave ou pas ? »	Pose des questions dérangeantes. Quelles préoccupations ? Introduit la question des stéréotypes Quel traitement C envisage ? Contexte de non jugement Autorise les élèves à se dévoiler « je suis arabe » = gêne ? pas ? Va plus loin, fait un pas de plus
41.18 à 46.29	41.18 « Dans cinquante ans il y aura d'autres blagues » 41.45 « C'est censé s'affaiblir au fil du temps » C relance sur cette évolution Elève 42.13 « On est tous différent, on a tous une visi différente des choses » Autre élève 42.23 « Mais ça dépe parce que tu coup c'est pas bien parce que ce n'est pas norm	Se projette dans l'avenir. C ne reprend pas cette parole ? Que préoccupation ? Laisse dire

	une blague comme ça, mais c'est quand même un peu mie parce que du coup, quand on te le dit tu y accordes m d'importance, t'es moins blessé » C répond 42.43 : « Tu crois fait cours… 44 élève fait un lien entre les blonds et les noirs. 45.04 « Ca dépend il y a quelques années les blagues sur l blondes c'était pas pour faire rire mais cela le deviendra » « Y une différence entre couleur des cheveux et d blonds…derrière les noirs il y a de l'esclavagisme…	Cherche à vérifier un passer une valeur ? Fait un petit cours s la norme ? Vrai débat philosophique sur la norme (entre blond/noir) Débat sur les normes (blond/noir)
46.29 à 47.44	C « Est-ce qu'on peut changer sa couleur de cheveux ? I peau ? » 47.00 Elève : « La meilleure amie de ma mère elle s'est teint l cheveux en noir parce qu'elle en pouvait plus » « Y a des fill elles deviennent blondes alors elles ne sont pas touchées par l blagues de blonde »	Intentions ?
47.45 à 51.00	C 47.45 « Jade tu disais que dans le futur si l'expression sa noir se répand alors ça devient quelque chose pour faire r alors c'est quoi **la norme qui n'existe plus alors** ? Qu'est qu'on aura franchit comme ligne» Est-ce que vous pensez q le racisme de tous les jours c'est moi grave que seulement da certaines occasions »	Thème du racisme. C revient sur la question des normes On parle des noirs.

	« Y a des gens qui pensent qu'on est pas égaux » « Ma mère a dit que plus-tard quand je serai en entretien recrutement entre un noir et un blanc j'aurais moins de chance puis cela se termine sur le djihadisme	djihadisme

Annexe 24 : Clarisse, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Comme d'habitude, on commence comprendre le système, alors j'ai fait mon scénar du débat en sélectionnant les moments. C'éta super riche j'aurais encore pu poursuivre la collect			
C 2 : Oui alors eux ils veulent continuer le débat semaine prochaine en faisant « les aspects positi du rire »			
Ch 3 : Ahh			
C 4 : Ce que le rire peut apporter, parce qu'on parlé des aspects négatifs et eux ils veulent l'aut aspect			

Ch 5 : Ah ok, ils ont été, ils ont été extraordinaire trouve			
C 6 : Ah oui vraiment d'ailleurs ce sont ces trois [montre l'écran] qui ont été impressionnants trouve			
Ch 7 : D'accord			
C 8 : D'ailleurs, ils sont venus me voir après en m disant c'est vraiment bien le débat, ça nous fa grandir, on a jamais de moments pour parler de ç on apprend à exprimer nos points de vue puis apr on réfléchit pendant des heures au sujet			
Ch 9 : Ah vraiment			
C 10 : Oui ils étaient réceptifs			
Ch 11 : Alors justement est-ce qu'il y a des momen clés que tu souhaiterais aborder ?			
C 12 : Pour la place dans l'espace, au moment où j' quitté le cercle			
Ch 13 : Ok je l'ai			
C 14 : Hum y a un moment où je voulais revenir à que Tchoubé avait dit je crois à côté de moi et q n'a pas pris			

Ch 15 : Ok			
C 16 : Et une contradiction que j'avais repérée dan leur discours là au moment où j'ai lancé le sujet s les blondes là			
Ch 17 : Ok je vais retrouver ça			
C 18 : Puis la fin quand ça a sonné, un mome extraordinaire et magique. D'habitude, ils range leurs affaires alors que tu parles encore et là, aucu a bougé. C'était juste magique franchement étaient encore dedans			
Ch 19 : Oui il manquait d'ailleurs encore une dem heure je trouve			
C 20 : Oui c'est vrai			
Ch 21 : Bon partout tout de suite de ce moment c tu quittes la salle là			
C 22 : Ok			
4.38 Ch 23 : Donc tu peux arrêter en cliquant l dessus (visionnage)			

C 24 : En fait, **à ce moment je ne dis rien**, **je me d c'est chouette parce que ce qu'ils disent fait écho ce que les filles ont dit tout à l'heure**. Sur le fa qu'elles mêmes elles disent être tout le temps e train de s'embrouiller etc etc ce qui était une visio très sexiste et stéréotypée alors que je trouve que ça faisait très exactement écho à ça donc un garço ne doit pas s'embrouiller si non il est faible et voulais repartir sur ce qu'ils ont dit tout à l'heure. c'est là ou Pierre a dit quelque chose d'hyper vr « dire sale noir c'est pas une blague, ça ne fait p rire, ce n'est pas ce qu'on appelle de l'humour » c'est quelque chose que personne n'avait relev avant et du coup je n'ai pas eu besoin de le dire. **parce que les autres fois en fait c'est moi q revenait sur les choses et qui donnait ben un peu parole vraie. Là non, je ne voulais plus de ça**. **Si o avait été au début de l'année là, avant not travail, j'aurais redonné la parole aux filles là pu j'aurais fait une synthèse tu vois**. **Là, y avait silence, je l'ai laissé et ça a été l'occasion pour l de prendre la parole**	à ce moment je ne dis rien […] Là, avait ce silence, je l'ai laissé et ça a é l'occasion pour lui de prendre la paro	je me dis c'est chouette parce qu ce qu'ils disent fait écho à ce qu les filles ont dit tout à l'heure [. Si on avait été au début de l'anné là, avant notre travail, j'aura redonné la parole aux filles là pu j'aurais fait une synthèse tu vois	Et parce que les autres fois en fa c'est moi qui revenait sur l choses et qui donnait ben un pe la parole vraie. Là non, je n voulais plus de ça
Ch 25 : Mais qu'est-ce qui est important pour toi ce moment là			

C 26 : Ben je suis pas intervenue parce que **n'avais pas envie enfin plus envie de oui d prêcher la bonne parole pour avoir une adhésio juste comme ça** tu vois			je n'avais pas envie enfin pl envie de oui de prêcher la bonn parole pour avoir une adhésio juste comme ça
Ch 27 : D'accord je vois donc tu laisses dire			
C 28 : Oui **je laisse dire** et **je n'oriente pas par que là heu ben là c'est du ressenti et c'est ur pression sur les garçons par exemple que je n'ava absolument pas perçu**	je laisse dire	je n'oriente pas parce que là he ben là c'est du ressenti et c'e une pression sur les garçons p exemple que je n'ava absolument pas perçu	
Unité d'analyse :	A ce moment je ne dis rien, je me dis c'est chouette parce que ce qu'ils disent fait écho à ce que les fill ont dit tout à l'heure […] Et parce que les autres fois en fait c'est moi qui revenait sur les choses et q donnait ben un peu la parole vraie. Là non, je ne voulais plus de ça [...] je me dis c'est chouette parce qu ce qu'ils disent fait écho à ce que les filles ont dit tout à l'heure […] Si on avait été au début de l'année l avant notre travail, j'aurais redonné la parole aux filles là puis j'aurais fait une synthèse tu vois [...] n'avais pas envie enfin plus envie de oui de prêcher la bonne parole pour avoir une adhésion juste comm ça [...] je n'oriente pas parce que là heu ben là c'est du ressenti et c'est une pression sur les garçons p exemple que je n'avais absolument pas perçu		
Ch 29 : Donc l'idée qu'il faut accepter de se fai insulter sinon on passé pour un ringard enfin c'éta pas ses mots mais c'est ça en fait?			

C 30 : Oui c'est pour ça que je fais cette tête. J n'avais pas compris ça. Ce n'est donc pas pour r pas gâcher la fête [qu'ils se laissent insulter] c'e parce qu'il y a une image de lui-même qui rentre e ligne de compte en gros s'il se vexe il passera po une fille			
Ch 31 : Ca c'est nouveau pour toi?			
C 32 : Ben oui, je ne l'avais pas anticipé que pouvait être ça qui pose problème tu vois d'ailleu eux non plus enfin pas tout de suite ça vient maintenant on est déjà à la moitié du débat			
Ch 33 : En tout cas, toi tu laisses parler, tu t'arrêtes pas spécifiquement là dessus			
C 34 : Non mais **j'ai l'intention de chercher notion de stéréotype bon là pas maintenant tu vo mais le stéréotype côté garçon mais aussi côté fill Comme je laisse dire, je n'oriente pas, ben là ça n pas tellement pris, Pierre est parti sur autre chos donc j'ai mis ça de côté**	Comme je laisse dire, je n'oriente pa ben là ça n'a pas tellement pris, Pier est parti sur autre chose donc j'ai m ça de côté	j'ai l'intention de chercher notion de stéréotype bon là p maintenant tu vois mais stéréotype côté garçon mais aus côté fille	
Ch 35 : Pour?			

C 36 : Ben **pour qu'ils se donnent plus, qu'ils soie pas comme dans un cours ordinaire tu vois où répondent à des questions du prof puis c'était tr bien ce qu'ils disaient, c'est pas du temps perdu**			pour qu'ils se donnent plus, qu' soient pas comme dans un cou ordinaire tu vois où ils répondent des questions du prof puis c'éta très bien ce qu'ils disaient, c'e pas du temps perdu
Ch 37 : C'est pas du temps perdu ?			
C 38 : Oui ben bon **ils sont quand même là po apprendre tu vois enfin même si là c'est aut chose mais voilà faut un peu sortir des petit histoires**			ils sont quand même là po apprendre tu vois enfin même si c'est autre chose mais voilà fa un peu sortir des petites histoires
Unité d'analyse :	j'ai l'intention de chercher la notion de stéréotype bon là pas maintenant tu vois mais le stéréotype cô garçon mais aussi côté fille. Comme je laisse dire, je n'oriente pas, ben là ça n'a pas tellement pris, Pier est parti sur autre chose donc j'ai mis ça de côté [...] pour qu'ils se donnent plus, qu'ils soient pas comm dans un cours ordinaire tu vois où ils répondent à des questions du prof puis c'était très bien ce qu' disaient, c'est pas du temps perdu [...] ils sont quand même là pour apprendre tu vois enfin même si là c'e autre chose mais voilà faut un peu sortir des petites histoires		
Ch 39 : Donc tu as renoncé à ton, bon on pe presque dire, à ton projet pédagogique, c'e presque ça, qu'est-ce qui t'a fait renoncé à ce proj pédagogique ou cette intention pédagogique ?			

C 40 : Ben oui, **là je décide de na pas introduire concept, je laisse parler et surtout j'accepte qu' prennent en main les échanges**. Après, **j'avais ass confiance en eux**, **je les connais certains mêm depuis l'an dernier donc je savais que cela viendr après**	là je décide de na pas introduire concept, je laisse parler et surto j'accepte qu'ils prennent en main l échanges	je les connais certains mêm depuis l'an dernier donc je sava que cela viendrai après	j'avais assez confiance en eux
Ch 41 : Quoi?			
C 42 : Ben là ce travail sur les stéréotypes			
Ch 43: Donc tu as accepté de mettre cela de côté			
C 44: Oui d'ailleurs c'est venu je crois juste après			
Ch 45 : Oui mais c'était important d'y venir ?			
C 46 : Oui be**n c'est quand même les programm** tu vois puis **c'est important qu'ils comprennent même pour plus-tard dans la vie**. En tout cas c'éta un moment intéressant là		c'est quand même l programmes	c'est important qu' comprennent ça même pour plu tard dans la vie
Ch 47 : Alors si on fait le lien avec un cours habitu on n'aurait pas forcément découvert cet élément qui participe de la compréhension des violenc sexistes au fond, cet argument tu ne l'aurais pas e parce que toi-même tu le découvres là			

C 48 : Ah oui, complètement là **j'ai appris quelqu chose, mais c'est aussi pour ça que je pense qu notre travail d'enseignant, enfin en ta qu'enseignant on pense toujours détenir tous l savoirs mais au fond non, là ça participe fortemer**			
Ch 49 : Puis c'est des valeurs, c'est le but de cours			
C 50 : Oui c'est ça oui c'est des valeurs c'est pour que **je mets de côté-là ce que je cherchais [d savoirs]** pour ben parce que **de plus en plus je m rends compte qu'ils savent beaucoup plus d choses que ça et que nous on se trompe souver** La dernière fois enfin quand on s'était vu on l'ava dit ça aussi [lors de l'autoconfrontation croisée Parce que là c'est accepter de se faire insulter po garder là face	je mets de côté-là ce que je chercha [des savoirs]	et que nous on se trompe souver	de plus en plus je me ren compte qu'ils savent beaucou plus de choses que ça
Unité d'analyse :	Là je décide de na pas introduire le concept, je laisse parler et surtout j'accepte qu'ils prennent en main l échanges. Après, j'avais assez confiance en eux, je les connais certains même depuis l'an dernier donc savais que cela viendrai après […] c'est quand même les programmes tu vois puis c'est important qu' comprennent ça même pour plus-tard dans la vie [...] je mets de côté-là ce que je cherchais [des savoir pour ben parce que de plus en plus je me rends compte qu'ils savent beaucoup plus de choses que ça que nous on se trompe souvent		
Ch 51 : Oui en fait c'est ça, complètement po garder la face, c'est ça			

C 52 : Et après c'est comment affirmer des princip sans s'énerver. Ca après c'est autre chose			
Ch 53 : Oui complètement			
C 54 : Ce qui fait que tu gâches pas ta soiré comment tu énonces des principes sans t'énerver sans casser la fête. Ce qui fais que tu ne perds pas face et tu ne gâches pas la soirée entre amis. Tu quand même les choses. Mais **là je ne les senta pas encore prêts pour ça, puis c'est l'étap suivante tu vois comment affirmer ses convictio sans se mettre tout le monde à dos**. Là si, **si j'y va tout de suite ça fait un peu mécanique tu vois, y un problème, voilà ce qu'il faut faire et maintena vous savez et voilà**		là je ne les sentais pas enco prêts pour ça, puis c'est l'étap suivante tu vois comment affirm ses convictions sans se mettre to le monde à dos	si j'y vais tout de suite ça fait u peu mécanique tu vois, y a u problème, voilà ce qu'il faut fai et maintenant vous savez et voilà
Ch 55 : Ca va trop vite			
C 56 : Oui faut du temps, **je veux pas un cours po faire la morale si non on a comme d'habitude d marionnettes qui hochent la tête puis c'est tout ça ben c'est pas ce que je veux**			je veux pas un cours pour faire morale si non on a comm d'habitude des marionnettes q hochent la tête puis c'est tout ça ben c'est pas ce que je veux
Unité d'analyse :	C50 je mets de côté-là ce que je cherchais [des savoirs] là je ne les sentais pas encore prêts pour ça, pu c'est l'étape suivante tu vois comment affirmer ses convictions sans se mettre tout le monde à dos. Là si, j'y vais tout de suite ça fait un peu mécanique tu vois, y a un problème, voilà ce qu'il faut faire maintenant vous savez et voilà [...] je veux pas un cours pour faire la morale si non on a comme d'habitu		

	des marionnettes qui hochent la tête puis c'est tout et ça ben c'est pas ce que je veux		
Vidéo 2			
Ch 57 : Alors on va écouter là suite (visionnage)			
C 58 : Alors, **ça c'est effrayant. Ce relativisme là, c a aucun principe à avoir, ça va dépendre avec q on est, qui dit quoi en gros plus on est ami plus c peut s'insulter de n'importe quoi. J'aurais vou qu'ils disent qu'il y a des principes**. Puis quand ont dit dans cinquante ans, ce sera devenu banal l blagues sur les noirs là ça m'a pétrifié. **En cou ordinaire franchement je crois que je les aura fracassé non ça on peut pas laissé dire ça**		En cours ordinaire franchement crois que je les aurais fracassé nc ça on peut pas laissé dire ça	ça c'est effrayant. Ce relativisn là, on a aucun principe à avoir, va dépendre avec qui on est, q dit quoi en gros plus on est ar plus on peut s'insulter n'importe quoi. J'aurais vou qu'ils disent qu'il y a des principe
Ch 59 : Mais là non			

C 60 : Ben non **c'est pas le cadre que tu no proposes et le travail aussi là tu vois ça doit se di donc je ne vais pas me fâcher tu vois. En réalité, ont plus à dire, c'est pas de la provoque tu vois disent que c'est parce qu'il y aura une situatio d'égalité totale que tout peut se dire. Ca tient route tu vois donc je décide de ne pas intervenir**	donc je décide de ne pas intervenir	c'est pas le cadre que tu no proposes et le travail aussi là vois ça doit se dire donc je ne va pas me fâcher tu vois. En réalit ils ont plus à dire, c'est pas de provoque tu vois ils disent qu c'est parce qu'il y aura ur situation d'égalité totale que to peut se dire. Ca tient la route vois	
Ch 61 : Et ça ?			
C 62 : Ben **si je veux les faire avancer j'ai pas choix, je dois aussi accepter qu'ils disent des tru comme ça**			si je veux les faire avancer j'ai p le choix, je dois aussi accept qu'ils disent des trucs comme ça
Unité d'analyse :	ça c'est effrayant. Ce relativisme là, on a aucun principe à avoir, ça va dépendre avec qui on est, qui dit qu en gros plus on est ami plus on peut s'insulter de n'importe quoi. J'aurais voulu qu'ils disent qu'il y a d principes […] En cours ordinaire franchement je crois que je les aurais fracassé non ça on peut pas lais dire ça [...] c'est pas le cadre que tu nous proposes et le travail aussi là tu vois ça doit se dire donc je ne va pas me fâcher tu vois. En réalité, ils ont plus à dire, c'est pas de la provoque tu vois ils disent que c'est par qu'il y aura une situation d'égalité totale que tout peut se dire. Ca tient la route tu vois donc je décide de n pas intervenir [...] si je veux les faire avancer j'ai pas le choix, je dois aussi accepter qu'ils disent des tru comme ça		
Ch 63 : Et ça tu n'aurais jamais laissé dire ?			

C 64 : Non moi ça m'aurait terrifié, j'aurais répond directement. **Là en prenant le temps de cherch pourquoi il disait ça**, **en fait après explication semblait logique, et il y avait des valeu républicaines derrière mais qui n'aboutissaient p au bon résultat**	Là en prenant le temps de cherch pourquoi il disait ça	en fait après explication semblait logique, et il y avait d valeurs républicaines derrière ma qui n'aboutissaient pas au bo résultat	
Ch 65 : C'est ça			
C 66 : Mais les garçons ont bien dit là parce qu dans la réalité il n'y a pas cette égalité donc blague raciste est toujours un problème			
Ch 67 : Je vois et donc toi le choix a été de laiss dire			
C 68 : Oui d'ailleurs, **je ne suis pas plus intervenu que ça**	je ne suis pas plus intervenue que ça		
Ch 69 : C'est ça, et qu'est ce qui a fait que tu plutôt décidé de laisser la parole alors qu'en tem normal tu n'aurais jamais laissé dire ça, alors on e a déjà un peu parlé ?			

C 70 : D'abord parce que **dans leur bouche m'étonnait parce que c'est une classe où ils so vraiment bien élevés donc ça m'étonnait d'eu Ensuite parce qu'ils ont des principes on les a dé vu en action. Donc ça m'étonnait fortement de le part donc je ne les voyais pas tout à coup me di ben les blagues racistes dans cinquante ans ce se normal. Je ne les imagine pas capable de dire ça vois**		dans leur bouche ça m'étonna parce que c'est une classe où sont vraiment bien élevés donc m'étonnait d'eux. Ensuite par qu'ils ont des principes on les déjà vu en action. Donc m'étonnait fortement de leur pa donc je ne les voyais pas tout coup me dire ben les blagu racistes dans cinquante ans ce se normal. Je ne les imagine p capable de dire ça tu vois	
Ch 71 : Donc c'est la connaissance des élèves ?			
4.04 C 72 : Oui **je savais que ça allait que enfin qu y avait quelque chose à creuser derrière et qu c'était pas du racisme donc qu'est-ce que c'est c'est pas du racisme, c'est ma confiance que j'a envers eux**		je savais que ça allait que enf qu'il y avait quelque chose creuser derrière et que c'était p du racisme donc qu'est-ce qu c'est si c'est pas du racisme	c'est ma confiance que j'a envers eux
Unité d'analyse :	Là en prenant le temps de chercher pourquoi il disait ça, en fait après explication ça semblait logique, et il avait des valeurs républicaines derrière mais qui n'aboutissaient pas au bon résultat […] je ne suis pas pl intervenue que ça […] dans leur bouche ça m'étonnait parce que c'est une classe où ils sont vraiment bie élevés donc ça m'étonnait d'eux. Ensuite parce qu'ils ont des principes on les a déjà vu en action. Donc m'étonnait fortement de leur part je savais que ça allait que enfin qu'il y avait quelque chose à creus derrière et que c'était pas du racisme donc qu'est-ce que c'est si c'est pas du racisme, c'est ma confian que j'aie envers euxrt donc je ne les voyais pas tout à coup me dire ben les blagues racistes dans cinquan ans ce sera normal. Je ne les imagine pas capable de dire ça tu vois		

Ch 73 : Ok la suite (visionnage)			
C 74 : **Là je suis en désaccord**	Là je suis en désaccord		
Ch 75 : Et pourtant ça ne se voit pas			
C 76 : Clairement non, **je ne montre rien, non par que là je me dis si j'exprime quelque chose p rapport à ce qu'ils disent, ce sera nécessaireme quelque chose de négatif parce que c'est d énormités, ça va complètement fausser le déb s'ils voient que je fronce les sourcils**. **Parce que heurte mes valeurs à moi mais là je veux vraime qu'ils se lâchent**	je ne montre rien	non parce que là je me dis j'exprime quelque chose p rapport à ce qu'ils disent, ce se nécessairement quelque chose négatif parce que c'est d énormités, ça va complèteme fausser le débat s'ils voient que fronce les sourcils	Parce que ça heurte mes valeurs moi mais là je veux vraiment qu' se lâchent
Ch 77 : En tout cas toi, dans ta façon d'être, tu veu clairement montrer de la neutralité c'est vraime tes intentions professionnelles là			
C 78 : Oui clairement			
Ch 79 : Alors que dans un cours traditionnel			
C 80 : Ben si c'est toi qui dirige ta parole prim donc oui là j'interviens, mais **ici c'est différer effectivement, je veux montrer de la neutralité**			ici c'est différent, effectivement, veux montrer de la neutralité
Ch 81 : Parce que pour toi là c'est pas toi qui dirige			

C 82 : Ah non pas du tout, là c'est eux qui dirigent débat donc c'est pas à moi d'intervenir. **Faut qu l'expression soit neutre enfin celle du prof par que ça leur donne le droit de tout dire. Puis y même des apartés là le petit groupe là à gauch qui parlent**. **Oui et je les laisse parler. Je ne vais p intervenir parce qu'ils parlent de ça**	Oui et je les laisse parler. Je ne vais p intervenir parce qu'ils parlent de ça	Puis y a même des apartés là petit groupe là à gauche q parlent	Faut que l'expression soit neut enfin celle du prof parce que leur donne le droit de tout dire.
Ch 83 : Et en cours ?			
C 84 : Ben d'habitude **je leur demande d m'écouter là ici c'est autre chose. Là c'est eux q doivent être au centre donc je n'interviens p pour les faire taire et en plus cela casserait dynamique puis ils étaient vraiment dans le sujet**	je leur demande de m'écouter là c'est autre chose […] donc n'interviens pas pour les faire taire	et en plus cela casserait dynamique puis ils étaie vraiment dans le sujet	Là c'est eux qui doivent être a centre
Ch 85 : Oui mais dans un cours traditionnel, peuvent aussi être dans le sujet ?			
C 86 : Oui **mais c'est différent, c'est comme ça sais pas, on est en cours, on écoute ce que le pr et les autres disent. On a pas à parler à voix basse**			mais c'est différent [dans un cou traditionnel], c'est comme ça sais pas, on est en cours, écoute ce que le prof et les autr disent. On a pas à parler à vo basse

Unité d'analyse :	Là je suis en désaccord […] je ne montre rien, non parce que là je me dis si j'exprime quelque chose p rapport à ce qu'ils disent, ce sera nécessairement quelque chose de négatif parce que c'est des énormité ça va complètement fausser le débat s'ils voient que je fronce les sourcils. Parce que ça heurte mes valeu à moi mais là je veux vraiment qu'ils se lâchent [...] ici c'est différent, effectivement, je veux montrer de neutralité [...] Faut que l'expression soit neutre enfin celle du prof parce que ça leur donne le droit de to dire. Puis y a même des apartés là le petit groupe là à gauche qui parlent. Oui et je les laisse parler. Je n vais pas intervenir parce qu'ils parlent de ça [...] je leur demande de m'écouter là ici c'est autre chose. I c'est eux qui doivent être au centre donc je n'interviens pas pour les faire taire et en plus cela casserait dynamique puis ils étaient vraiment dans le sujet [...] mais c'est différent [dans un cours traditionnel], c'e comme ça je sais pas, on est en cours, on écoute ce que le prof et les autres disent. On a pas à parler à vo basse		
Ch 87 : Donc tu interviens			
C 88 : Ah oui, sans hésitation mais on a été form comme ça tu vois en même temps			
6.59 Ch 89 : D'accord alors la suite là (visionnag intéressant ce moment hein ?			
C 90 : Oui **je cherche enfin je questionne là, cherche des contradictions**. **S'il n'y a pas d contradiction il n'y a pas de débat, je m'appuie su Lucas parce que c'est le seul un moment qui a d non et tous les autres ont dit oui**. **Donc je cherche lui parce qu'il faut sortir de cet dynamique là où tout ce vaut**	je cherche enfin je questionne là, cherche des contradictions […] Donc le cherche lui	S'il n'y a pas de contradiction il n a pas de débat, je m'appuie s Lucas parce que c'est le seul u moment qui a dit non et tous l autres ont dit oui	parce qu'il faut sortir de cet dynamique là où tout ce vaut

Ch 91 : Ben oui le relativisme pose problème surto en EMC			
C 92 : Oui et là faut qu'ils sortent de ce schéma là			
Ch 93 : Oui			
C 94 : Mais **je ne veux pas le dire moi si no j'énonce une vérité « il faut avoir des principes** mais qu'est-ce que ça change pour eux ? Rien c tout. **Je préfère passer par Lucas qui lui a d principes et qui va expliquer ça**		qui lui a des principes et qui expliquer ça	je ne veux pas le dire moi si no j'énonce une vérité « il faut avo des principes » […] Je préfè passer par Lucas
Ch 95 : Ok			
C 96 : Oui puis d'ailleurs il est très très gentil en pl alors			
Unité d'analyse :	je cherche enfin je questionne là, je cherche des contradictions. S'il n'y a pas de contradiction il n'y a pas d débat, je m'appuie sur Lucas parce que c'est le seul un moment qui a dit non et tous les autres ont dit ou Donc je le cherche lui parce qu'il faut sortir de cette dynamique là où tout ce vaut [...] je ne veux pas le di moi si non j'énonce une vérité « il faut avoir des principes » [...] Je préfère passer par Lucas qui lui a d principes et qui va expliquer ça		
Ch 97 : Ok (visionnage)			
C 98 : Et **là je serre les dents parce que je ne veu pas du tout montrer ce que je ressens là parce qu je suis scandalisé**	là je serre les dents parce que je veux pas du tout montrer ce que ressens là parce que je suis scandalise		

Ch 99 : Oui ah d'ailleurs lors de la dernière autoco je sais pas si tu te rappelles tu disais « ah mais tai toi donc » et là			
C 100 : Oui ben **j'avais ça à l'esprit donc je m disais mais "ferme là" c'est pour ça là que prends sur moi si non j'étouffe le débat, y se pass plus rien**. E**n même temps, tu te prends au jeu, as envie de participer au débat sans diriger ni e apporter ses vérités mais c'est telleme intéressant tu as envie de participer vraiment e tant qu'adulte d'ailleurs pas en tant que prof o animateur tu vois comme un élève le ferait**. **Don je me tais. D'ailleurs plusieurs fois je me su interrompu dans le débat. J'allais dire quelqu chose, mais quelqu'un d'autre a relancé. Mais vois, quand je dis que je me retiens c'est pas pou distribuer la parole non c'est plutôt parce qu j'avance aussi dans mon cheminement dans mo raisonnement et j'ai envie de dire des choses ma je peux pas**	j'avais ça à l'esprit donc je me disa mais "ferme là" c'est pour ça là que prends sur moi si non j'étouffe débat, y se passe plus rien […] Donc, me tais. D'ailleurs plusieurs fois je n suis interrompu dans le débat. J'alla dire quelque chose, mais quelqu'u d'autre a relancé.	Mais tu vois, quand je dis que me retiens c'est pas po distribuer la parole non c'e plutôt parce que j'avance aus dans mon cheminement dans mo raisonnement et j'ai envie de di des choses mais je peux pas	en même temps, tu te prends a jeu, tu as envie de participer a débat sans diriger ni en apport ses vérités mais c'est telleme intéressant tu as envie d participer vraiment en ta qu'adulte d'ailleurs pas en ta que prof ou animateur tu vo comme un élève le ferait
Ch 101 : Tu peux pas mais			

C 102 : Ben parce que **la parole du prof c'est parole du prof, elle s'impose et ça ben non si no on a pas vraiment ce qu'ils en pensent, si non ça v être pris pour la vérité suprême et c'est pas d tout ce qu'on cherche c'est pour ça qu'il va mieux rien dire et prendre sur soi**		la parole du prof c'est la parole d prof, elle s'impose et ça ben non non on a pas vraiment ce qu'ils e pensent, si non ça va être pris po la vérité suprême et c'est pas d tout ce qu'on cherche	c'est pour ça qu'il vaut mieux rie dire et prendre sur soi
Unité d'analyse :	j'avais ça à l'esprit donc je me disais mais "ferme là" c'est pour ça là que je prends sur moi si non j'étouffe débat, y se passe plus rien. En même temps, tu te prends au jeu, tu as envie de participer au débat sa diriger ni en apporter ses vérités mais c'est tellement intéressant tu as envie de participer vraiment en ta qu'adulte d'ailleurs pas en tant que prof ou animateur tu vois comme un élève le ferait. Donc, je me ta D'ailleurs plusieurs fois je me suis interrompu dans le débat. J'allais dire quelque chose, mais quelqu'u d'autre a relancé. Mais tu vois, quand je dis que je me retiens c'est pas pour distribuer la parole non c'e plutôt parce que j'avance aussi dans mon cheminement dans mon raisonnement et j'ai envie de dire d choses mais je peux pas [...] la parole du prof c'est la parole du prof, elle s'impose et ça ben non si non on pas vraiment ce qu'ils en pensent, si non ça va être pris pour la vérité suprême et c'est pas du tout ce qu'o cherche c'est pour ça qu'il vaut mieux rien dire et prendre sur soi		
9.43 Ch 103 : Ok (visionnage)			
C 104 : Je sais pas pourquoi je résume le débat, sais pas là			
Ch 105 : Oui pourquoi ça ?			
C 106 : Oui parce que j'ai l'impression de tourner e rond en fait. Oui et en plus ça monte bien là prend mais bon			

Ch 107 : Oui ça ralenti un peu les échanges là non (visionnage)			
C 108 : Exact oui mais tu vois, je pense que répond à un besoin de moi en fait, **c'est moi q ressent le besoin là de synthétiser**, **d'avoir une vu tu vois on en est là, y a ça encore à faire ça et ça vois, comme si je me repère dans programmation pour ensuite avancer c'est u réflexe de prof tu vois. C'est ça, parce que le cou doit se faire pas n'importe comment et c'e essentiel de planifier voilà c'est ça, c'est hyp important de planifier. Ils ont exprimé ça ça ça ça, et ok on continue puis reste ça ça ça et ça donc faire un bilan d'étape. Non mais je fais ça e cours pour me repérer c'est tout**, cherche plus	c'est moi qui ressent le besoin là synthétiser	d'avoir une vue tu vois on en e là, y a ça encore à faire ça et ça vois, comme si je me repère da la programmation pour ensui avancer c'est un réflexe de prof vois. C'est ça, parce que le cou doit se faire pas n'impor comment et c'est essentiel planifier voilà c'est ça, c'est hyp important de planifier. Ils o exprimé ça ça ça et ça, et ok continue puis reste ça ça ça et et donc faire un bilan d'étape. No mais je fais ça en cours pour m repérer c'est tout	
Ch 109 : Donc toi pour y voir plus clair			
C 110 : Oui et de le formuler tu vois ce que toi peux rajouter là-dessus tu vois éventuellement à fin			
Ch 111 : C'est curieux			

C 112 : Oui mais c'est du prof là qui se joue c'e évident. **On peut pas être prof et ne rien apport on en revient à ça c'est évident tu vois ça revier Et pourtant je fais tout pour résister mais non c'e plus fort que moi**. Tu vois **ça me perm d'envisager dans quelle direction la discussio pourrait partir** etc tu vois		ça me permet d'envisager da quelle direction la discussio pourrait partir	On peut pas être prof et ne rie apporter on en revient à ça c'e évident tu vois ça revient. pourtant je fais tout pour résist mais non c'est plus fort que moi
Ch 113 : Donc tu ranges dans les boîtes plus po savoir ensuite comment faire pour ce qui reste qui n'a pas encore été dit			
C 114 : Oui c'est ça			
Ch 115 : Mais c'est comme en cours ?			
C 116 : Oui mais je n'ai pas cet objectif en tête. **me dis pas que là il faut que je recadre par ce qu' disent n'importe quoi où qu'ils répètent des tru pas du tout non. Suis vraiment dans autre cho c'est juste pour avoir une vision** de là où on en e pas je crois que ça répond à moi enfin à un beso chez moi plus tôt que chez eux parce qu'eux ils so bien là, ça discute, ils sont dedans enfin nc franchement tu vois y a pas besoin de recadr enfin c'est intéressant là, il se passe des choses ch les élèves	Je me dis pas que là il faut que recadre par ce qu'ils disent n'impor quoi où qu'ils répètent des trucs p du tout non. Suis vraiment dans aut chose c'est juste pour avoir une visio		

Unité d'analyse :	c'est moi qui ressent le besoin là de synthétiser, d'avoir une vue tu vois on en est là, y a ça encore à faire et ça tu vois, comme si je me repère dans la programmation pour ensuite avancer c'est un réflexe de prof vois. C'est ça, parce que le cours doit se faire pas n'importe comment et c'est essentiel de planifier voi c'est ça, c'est hyper important de planifier. Ils ont exprimé ça ça ça et ça, et ok on continue puis reste ça ça et ça et donc faire un bilan d'étape. Non mais je fais ça en cours pour me repérer c'est tout [...] On pe pas être prof et ne rien apporter on en revient à ça c'est évident tu vois ça revient. Et pourtant je fais to pour résister mais non c'est plus fort que moi. Tu vois ça me permet d'envisager dans quelle direction discussion pourrait partir [...] Je me dis pas que là il faut que je recadre par ce qu'ils disent n'importe qu où qu'ils répètent des trucs pas du tout non. Suis vraiment dans autre chose c'est juste pour avoir u vision		
Ch 117 : D'accord			
14.01 C 118 : Donc c'est un besoin chez moi po m'aider à construire les représentations qu'ils or comprendre comment ils fonctionnent, parce qu c'est pas habituel de chercher ça, voilà donc po comprendre comment ils fonctionnent mais je m dis qu'ils ont aussi un moment besoin d'y voir cla on a fait ça ça ça, tous ces points de vue on é évoqués, ça et ça ça se rencontre, ça ça rentre e conflit, pour que eux aussi ils puissent avancer da leur tête			
Ch 119 : Donc tu le fais à la fois pour toi, pour volet pédagogique pour construire ta séance, ma aussi pour eux			
C 120 : Oui là ce sont des moments de méta-analy			

si tu veux			
Ch 121 : On passe à la suite (visionnage)			
C 122 : Tu as vu que j'essaye de ne pas termin mais question là comme on avait vu [se réfère l'autoconf croisée] ?			
Ch 123 : Oui je vois et alors ?			
C 124 : Je me suis dit allez je vais essayer la questio en suspens mais c'est dur c'est dur parce qu'o nous a appris à questionner en étant très préc alors que là non c'est plutôt pour faire dire d choses sans diriger			
Ch 125 : Et comment tu trouves?			
C 126 : Ben c'est pas mal non y a des choses q sortent et ce qui est bien c'est qu'on fait émerg de l'inattendu parce qu'on a des surprises comm évoqué avant et ça c'est bien. Donc on n'est plu dans je sais pas de l'entendu tu vois			
Ch 127 : Oui oui et ça c'est important ?			
C 128 : Oui le but c'est vraiment ça alors bon on bouscule un peu les habitudes			
15.17 Ch 129 : Oui oui c'est ça, alors la sui (visionnage)			

C 130 : Ca là, **je suis un peu coincé là** avec cet réponse “faut se mettre des barrières mais p trop" parce que spontanément je « lesquelles ? », tu vois j’ai envie d’aller un pe chercher plus loin tu vois mais eux-mêmes ils so en train de chercher tu vois, ils savent pas encore leur âge tu vois ils savent pas encore répondre cette question tu vois. Ils en sont à un premi stade, alors des barrières « oui ok », « ah bon » « pas trop » tu vois. Si j’y vais-je dis « ok d’accord lesquelles ? » **du coup je me retrouve avec quelqu chose d’impératif, de scolaire et j’ai envie d dépasser ce rapport**	je suis un peu coincé là		du coup je me retrouve av quelque chose d’impératif, scolaire et j’ai envie de dépass ce rapport
Ch 131 : Ce rapport?			
C 132 : Oui c’est à dire de nous retrouver dans d choses un peu toutes faites tu vois. Puis **c’est d choses qui ne sont pas encore formulé pleinement dans leur tête, mais je suis tr embêtée avec ça parce que tout est flou là**		c’est des choses qui ne sont p encore formulées pleinement da leur tête, mais je suis très embêt avec ça parce que tout est flou là	
Ch 133 : D’accord, et le fait de ne pas le formul quelle est l’intention derrière ? Parce que là pourrais dire « oui des barrières, mais quell barrières, quelles limites ? »			
C 134 : Parce que je me dis que ça va couper			
Ch 135 : Ca va couper quoi?			

C 136 : Ben parce que lui **il va se sentir obligé d donner une réponse là maintenant alors que peu être il n'en sait rien**. **Peut-être que c'est un intuition qui va finalement grossir et dever quelque chose après mais que là on est encore a stade où ils viennent de commencer à réfléch** Parce qu'à part Lucas qui a une liste et qui pe répondre, les autres sont quand même parties d relativisme absolument, je trouve qu'il y a d progrès, oui on peut avoir des barrières oui ok c'e vrai, c'est concevable. On ne peut pas rire de to mais pas trop pour pas avoir l'air psychorigide		il va se sentir obligé de donn une réponse là maintenant alo que peut-être il n'en sait rien	Peut-être que c'est une intuitio qui va finalement grossir devenir quelque chose après ma que là on est encore au stade d ils viennent de commencer réfléchir
Ch 137 : Ca c'est intéressant ton but parce que t sais que c'est super riche ce qui émerge, ton but là est clair c'est-à-dire que tu as conscience que c'e très riche ce qui émerge mais que de poser d questions très précises sur ce qui est en train de dire ben			
C 138 : Ben **ils risquent de sortir n'importe quoi, qui leur passe par la tête, pour donner une répons au prof, n'importe quoi qui va se figer en un position, une attitude, une certitude, qui n'e peut-être pas celle à laquelle ils avaient réfléchi**			ils risquent de sortir n'impor quoi, ce qui leur passe par la têt pour donner une réponse au pro n'importe quoi qui va se figer e une position, une attitude, un certitude, qui n'est peut-être p celle à laquelle ils avaient réfléchi

Ch 139 : Donc on a un risqué, et c'est un mot que t avais utilisé et qui me plaisait bien, on a le risque d retomber dans une forme de « vernis »			
C 140 : Oui **c'est à dire qu'ils vont finir par dire d choses qu'on a envie d'entendre mais on n'a pas sincérité qu'ils semblent pourtant en train d rechercher**, **parce qu'on voit bien qu' réfléchissent en même temps qu'ils parlent**		parce qu'on voit bien qu' réfléchissent en même tem qu'ils parlent	c'est à dire qu'ils vont finir par di des choses qu'on a env d'entendre mais on n'a pas sincérité qu'ils semblent pourta en train de rechercher
Ch 141 : D'accord			
C 142 : Et c'est vrai gênant pour un prof d'avoir d élèves qui disent « oui peut-être, pas trop, quelqu fois » moi ça ne me gêne pas			
Ch 143 : Parce qu'en cours ?			
C 144 : Ben on demande un peu de rigueu « quand ? où ? » etc			
Ch 145 : On construit la pensée en fait			
Unité d'analyse :	je suis un peu coincé là […] du coup je me retrouve avec quelque chose d'impératif, de scolaire et j'ai env de dépasser ce rapport […] c'est des choses qui ne sont pas encore formulées pleinement dans leur têt mais je suis très embêtée avec ça parce que tout est flou là [...] il va se sentir obligé de donner une répons là maintenant alors que peut-être il n'en sait rien. Peut-être que c'est une intuition qui va finalement gross et devenir quelque chose après mais que là on est encore au stade où ils viennent de commencer à réfléch [...] ils risquent de sortir n'importe quoi, ce qui leur passe par la tête, pour donner une réponse au pro n'importe quoi qui va se figer en une position, une attitude, une certitude, qui n'est peut-être pas celle laquelle ils avaient réfléchi [...] c'est à dire qu'ils vont finir par dire des choses qu'on a envie d'entend		

	mais on n'a pas la sincérité qu'ils semblent pourtant en train de rechercher, parce qu'on voit bien qu' réfléchissent en même temps qu'ils parlent		
C 146 : Oui enfin parce qu'elle repose sur un savo Là, et encore plus dans cet épisode, c'est aut chose			
Ch 147 : Attend on va le remettre (visionnage)			
C 148 : Oui tu vois là on est dans autre chose, on e sur la construction de soi, **là cette approximation moi ça me va. C'est pour ça que je ne cherche pa plus tu vois**, **je ne veux pas qu'ils soient radicau catégoriques sur ce qu'ils pensent, il faut laisser d temps pour qu'ils comprennent comment fonctionnent, comment ils pensent et éviter d répondre pour répondre et se retrouver figer dan comment dire dans des opinions qu'ils ont un pe balancé sans trop y croire** tu vois ce que je veu dire ?	là cette approximation là moi ça n va. C'est pour ça que je ne cherche p plus tu vois	il faut laisser du temps pour qu' comprennent comment fonctionnent, comment ils pense et éviter de répondre po répondre et se retrouver fig dans comment dire dans d opinions qu'ils ont un peu balan sans trop y croire	je ne veux pas qu'ils soie radicaux, catégoriques sur ce qu' pensent
Ch 149 : Oui oui, je vois bien			

C 150 : Parce que si non ils s'y enferment et c'e pas ce qu'on recherche enfin moi c'est quelqu chose d'important, moi **je ne veux pas normer processus**			je ne veux pas normer le processu
Unité d'analyse :	Là on est dans autre chose, on est sur la construction de soi, là cette approximation là moi ça me va. C'e pour ça que je ne cherche pas plus tu vois, je ne veux pas qu'ils soient radicaux, catégoriques sur ce qu' pensent, il faut laisser du temps pour qu'ils comprennent comment ils fonctionnent, comment ils pense et éviter de répondre pour répondre et se retrouver figer dans comment dire dans des opinions qu'ils o un peu balancé sans trop y croire [...] je ne veux pas normer le processus		
Ch 151 : Donc tu acceptes l'idée d'une insatisfactio professionnelle pour avoir un gamin en fasse qui construit ?			

C 152 : Oui c'est complètement ça. Dans ce passag là, l'histoire des limites, on est là dedans. D'ailleu on est souvent là dedans. C'est-à-dire qu'on se c un gamin de 4ème il doit savoir ça, on va all appuyer l'acquisition d'un savoir, on ne sait pas c tout s'il est mûre pour ça, on ne sait pas s'il est e capacité de maîtriser ce savoir or on va lui fai travailler cette compétence jusqu'à l'impos presque. C'est pour ça que là, moi je n'insiste pas, ne précise pas plus ma question pour éviter de retrouver dans cette situation. En plus, je su certain qu'autant certains comme Lucas so capables de comprendre mais les autres non, pas c tout enfin pas tous			
Ch 153 : Oui je vois, mais qu'est-ce qui fait qu'e cours ordinaire on va quand même travailler l savoirs même si tous les élèves ne maîtrise pas l bases et pas là ?			
C 154 : Ben parce que là ils parlent d'eux. Quar c'est un savoir scolaire c'est différent. On pe attendre la maîtrise de tel tel tel truc maintenant. on est dans la formation de soi, et dans la formatio de soi il n'y a pas de pas de limite de temps, on e sur autre chose que ce qu'on travaille en cours			
Ch 155 : Oui mais c'est au programme ?			

C 156 : Oui mais on ne euh comment dire, on ne travaille pas comme ça. On transmet plus du savo on ne sait pas faire ça même si c'est écrit mais on r sait pas le faire			
20.23 Ch 157 : D'accord, bon on peut continu (visionnage)			
C 158 : **Là je me suis efforcé aussi à laisser d silences**	Là je me suis efforcé aussi à laisser d silences		
Ch 159 : C'est hyper net là et c'est nouveau non ?			
C 160 : Clairement, **ces silences n'auraient p existé en débat 1 ou 2** c'est net		ces silences n'auraient pas exis en débat 1 ou 2	
Ch 161 : Oui puis là il est long			
C 162 : Oui et il a permis à lui de prendre la paro et on l'avait pas franchement entendu			
Ch 163 : Et est-ce qu'à ce moment, tr précisément, tu as conscience de ce blanc que laisses là ou pas du tout ?			

C 164 : Oui très clairement, cela a d'ailleurs été tr compliqué pour moi. Mais **je sais qu'ils peuve vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment da la réflexion** et ça j'en suis persuadé, je les conna donc je peux en être certain. On est à la fin c l'année et là c'est clair. Ils sont tous engagés dans débat, regarde là ils sont tous attentifs. Ils sont av moi, du coup s'il y a un silence c'est pas grave. Do je veux bien leur laisser ce temps là tu vois c'e rigolo de dire ça. Mais **c'est pas du temps vide, sa rien, c'est pas tu vois comme si les gamins jouaient la montre pour faire gagner du temps**			je sais qu'ils peuvent vraiment l mettre à profit, ils sont vraime dans la réflexion […] c'est pas temps vide, sans rien, c'est pas vois comme si les gamins jouaient la montre pour fai gagner du temps
Ch 165 : Ah ça existe ça			
C 166 : Non oui enfin bon à la marge tu vois. Enfi **on voit bien que certaines choses ont besoin temps tu vois pour faire mûrir ses idées où po ben tout simplement se questionner. Parce que qui est intéressant c'est pas forcément ce qu' disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questio qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi ça crois l'EMC**. Donc ces silences sont précieu D'ailleurs des élèves étaient venus me dire qu c'était génial parce qu'ils ont découverts des suje sur lesquels ils n'avaient jamais pu réfléchir jusqu présent que là ils réfléchissent encore bien au-de du cours et ils avaient trouvé ça génial		on voit bien que certaines chos ont besoin de temps tu vois po faire mûrir ses idées où pour b tout simplement se questionne Parce que ce qui est intéressa c'est pas forcément ce qu'ils dise là, c'est aussi qu'ils se posent d questions qu'ils ignoraient jusqu présent. C'est aussi ça je cro l'EMC	

Ch 167 : Ah classe			
C 168 : Puis par moment quand il n'y avait plus rie j'avais relancé tu vois en disant des trucs			
Ch 169 : Juste pour revenir quand tu dis ils o besoin d'une pause qu'est-ce que tu veux dire ?			
C 170 : Ben certains sont en train de réfléchir à d trucs qu'ils ont pas formulé, ou peut-être qu' n'ont pas envie de formuler, et voilà. Là il n'y aucun qui joue avec sa montre, ou qui s'ennui certains ont besoin juste de rien			
Ch 171 : Et ton intention derrière?			
C 172 : J**e laisse des blancs là, parce que je voudra laisser de l'espace pour que quelqu'un le prenn Et surtout des élèves comme Marina là qui n'ava encore rien dit jusqu'à présent. C'est une fille q ne parle vraiment pas beaucoup et en classe c'e pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n'osent p toujours prendre la parole**			je laisse des blancs là, parce que voudrais laisser de l'espace po que quelqu'un le prenne. surtout des élèves comme Mari là qui n'avait encore rien jusqu'à présent. C'est une fille q ne parle vraiment pas beaucoup en classe c'est pareil. Ce sont d jeunes qui voilà qui n'osent p toujours prendre la parole
Ch 173 : Donc tu veux laisser la parole à tout monde ?			

C 174 : Oui **je veux que tout le monde se se autorisé à prendre la parole et pas juste ceux q ont l'habitude et qui interviennent facilement**			je veux que tout le monde se se autorisé à prendre la parole et p juste ceux qui ont l'habitude et q interviennent facilement
Unité d'analyse :	Là je me suis efforcé aussi à laisser des silences […] ces silences n'auraient pas existé en débat 1 ou 2 […] sais qu'ils peuvent vraiment les mettre à profit, ils sont vraiment dans la réflexion […] c'est pas du tem vide, sans rien, c'est pas tu vois comme si les gamins ils jouaient la montre pour faire gagner du temps [. je laisse des blancs là, parce que je voudrais laisser de l'espace pour que quelqu'un le prenne. Et surtout d élèves comme Marina là qui n'avait encore rien dit jusqu'à présent. C'est une fille qui ne parle vraiment p beaucoup et en classe c'est pareil. Ce sont des jeunes qui voilà qui n'osent pas toujours prendre la paro [...] je veux que tout le monde se sent autorisé à prendre la parole et pas juste ceux qui ont l'habitude et q interviennent facilement [...] on voit bien que certaines choses ont besoin de temps tu vois pour faire mû ses idées où pour ben tout simplement se questionner. Parce que ce qui est intéressant c'est pas forcéme ce qu'ils disent là, c'est aussi qu'ils se posent des questions qu'ils ignoraient jusqu'à présent. C'est aussi je crois l'EMC		
23.13 Ch 175 : D'accord, et autre chose dans le et le deuxième débat tu parlais du rythme du déba Tu disais que tu conseillais à tes stagiaires prendre le devant et d'imprimer le rythme. Alo que là dans ce débat c'est complètement différent			
C 176 : Ah oui oui franchement. C'est vraiment exercice à rebours du fonctionnement normal de classe			
Ch 177 : Tu saurais l'expliquer?			

C 178 : Ben là **sur le plan de l'objectif on vo pourquoi parce que là ils sont en train de s construire eux**		sur le plan de l'objectif on vo pourquoi parce que là ils sont e train de se construire eux	
Ch 179 : Oui ça c'est nouveau parce que tu parla souvent des connaissances			
C 180 : Oui mais **avec nos échanges, je me ren bien compte que l'EMC va plus loin et qu'o dépasse une manière d'enseigner traditionnell On casse tout là sur le passage**		avec nos échanges, je me ren bien compte que l'EMC va plus lo et qu'on dépasse une manièr d'enseigner traditionnelle. C casse tout là sur le passage	
Ch 181 : Oui			
C 182 : En tout cas, là c'est juste que enfin **c'e uniquement par rapport à leur réflexion à eux et celles des autres qu'ils peuvent se construire. n'ont pas besoin du prof pour ça. Ils ont besoin d prof quand ils n'ont pas les mots où quand n'arrivent pas à ce mettre d'accord mais c'est tou au point de vue pratique et technique mais si no c'est tout**. C'est pour ça que je laisse parfois c silences comme là et après ça repart		c'est uniquement par rapport leur réflexion à eux et à celles d autres qu'ils peuvent construire. Ils n'ont pas besoin d prof pour ça. Ils ont besoin du pr quand ils n'ont pas les mots d quand ils n'arrivent pas à mettre d'accord mais c'est tout, a point de vue pratique et techniqu mais si non c'est tout	
Ch 183 : Attend on le remet (visionnage)			

C 184 : En effet, tu vois, **je suis à deux doig d'enchainer puis je me retiens et du coup tu vo ça prend même sans moi**. C'est ça qui est chouett **Et moi j'accepte maintenant, je dis maintena parce que c'est nouveau quand même, j'accep que ça peut se passer en-dehors de moi**, et coup, **par rapport à une activité de classe ordinair ben je sais pas j'ai vraiment l'impression que là ont besoin de temps pour se construire alors qu dans une activité de classe, quand il y en a un deux qui ne font rien et qui demandent du tem supplémentaire, ben c'est du temps perdu pour l autres tu vois, pour l'ensemble. Là je ne suis p d'accord. Or ici ils sont tous en train de fai quelque chose, même s'ils sont immobiles, et qu' ne sont pas dans une action, ils sont tous attenti j'en vois aucun qui attend que ça se passe ou q regarde sa montre en ce disant allez encore 1 minutes**	je suis à deux doigts d'enchainer pu je me retiens et du coup tu vois prend même sans moi […]	par rapport à une activité classe ordinaire, ben je sais pas j vraiment l'impression que là ils o besoin de temps pour construire alors que dans u activité de classe, quand il y en un ou deux qui ne font rien et q demandent du tem supplémentaire, ben c'est temps perdu pour les autres vois, pour l'ensemble. Là je ne su pas d'accord. Or ici ils sont tous train de faire quelque chos même s'ils sont immobiles, qu'ils ne sont pas dans une actio ils sont tous attentifs j'en vo aucun qui attend que ça se pas ou qui regarde sa montre en disant allez encore 10 minutes	Et moi j'accepte maintenant, je maintenant parce que c'e nouveau quand même, j'accep que ça peut se passer en-deho de moi
Ch 185 : Tu es très attentive à ça			
C 186 : Oui mais **j'ai pas non plus envie que l élèves s'ennuient, qu'ils aient l'impression de r rien faire et de prendre son temps**, c'est importa ça pour moi			j'ai pas non plus envie que l élèves s'ennuient, qu'ils aie l'impression de ne rien faire et prendre son temps
Ch 187 : C'est amusant de dire que tu es attentive cela et que donc tu acceptes de te taire			

C 188 : Oui c'est vrai (rire) mais encore une fo **c'est se taire pour permettre que quelque cho bouge chez eux, au plus profond d'eux j'ai envie d dire. C'est pas du savoir qu'on veut transmett mais autre chose qui a besoin de temps** tu vois que je veux dire ?	c'est se taire pour permettre qu quelque chose bouge chez eux, au pl profond d'eux j'ai envie de dire. C'e pas du savoir qu'on veut transmett mais autre chose qui a besoin d temps		
Ch 189 : Oui oui je vois bien			
25.11 C 190 : Mais **c'est important pour moi qu depuis qu'on travaille ensemble comme ça**. n'aurais pas laissé autant de temps		c'est important pour moi qu depuis qu'on travaille ensemb comme ça	
Ch 191 : C'est quelque chose qui t'es apparue qu dans les autoconf croisées			
C 192 : Oui et m**ême le travail d'Estelle qui a départ était plein de silences, finalement cela ava quand même accouché de quelque chose [fa référence au premier débat] tu vois et sans silence, si on avait meublé il ne se serait rien pass**		même le travail d'Estelle qui a départ était plein de silence finalement cela avait quand mêm accouché de quelque chose [fa référence au premier débat] vois et sans le silence, si on ava meublé il ne se serait rien passé	

Unité d'analyse :	Sur le plan de l'objectif on voit pourquoi parce que là ils sont en train de se construire eux […] avec n échanges, je me rends bien compte que l'EMC va plus loin et qu'on dépasse une manière d'enseign traditionnelle. On casse tout là sur le passage [...] c'est uniquement par rapport à leur réflexion à eux et celles des autres qu'ils peuvent se construire. Ils n'ont pas besoin du prof pour ça. Ils ont besoin du pr quand ils n'ont pas les mots où quand ils n'arrivent pas à ce mettre d'accord mais c'est tout, au point de vu pratique et technique mais si non c'est tout [...] je suis à deux doigts d'enchainer puis je me retiens et c coup tu vois ça prend même sans moi. C'est ça qui est chouette. Et moi j'accepte maintenant, je c maintenant parce que c'est nouveau quand même, j'accepte que ça peut se passer en-dehors de moi, et c coup, par rapport à une activité de classe ordinaire, ben je sais pas j'ai vraiment l'impression que là ils o besoin de temps pour se construire alors que dans une activité de classe, quand il y en a un ou deux qui n font rien et qui demandent du temps supplémentaire, ben c'est du temps perdu pour les autres tu voi pour l'ensemble. Là je ne suis pas d'accord. Or ici ils sont tous en train de faire quelque chose, même s' sont immobiles, et qu'ils ne sont pas dans une action, ils sont tous attentifs j'en vois aucun qui attend qu ça se passe ou qui regarde sa montre en ce disant allez encore 10 minutes [...] j'ai pas non plus envie qu les élèves s'ennuient, qu'ils aient l'impression de ne rien faire et de prendre son temps [...] c'est importa pour moi que depuis qu'on travaille ensemble comme ça [...] même le travail d'Estelle qui au départ éta plein de silences, finalement cela avait quand même accouché de quelque chose [fait référence au premi débat] tu vois et sans le silence, si on avait meublé il ne se serait rien passé		
Ch 193 : Et par rapport a un temps ordinaire tu dit il y a le gamin qui fait rien et qui demand encore 5 minutes supplémentaires parce qu'il a rie fait avant et qu'il veut encore gratter 5 minutes			
C 194 : Oui où c'est bientôt la fin et il veut enco tirer un peu en longueur			
Ch 195 : Là c'est vraiment autre chose			

C 196 : Oui là, tu vois quand je laisse le silence comme on l'a vu, ils sont engagés oui ils so engagés dans l'apprentissage, un gamin qui va tir en longueur dans une activité où il pose 15 0(questions juste pour jouer la montre c'est aut chose, c'est un gamin qui n'est pas engagé da l'activité et du coup si tu le laisses il ne s'engage pas plus. Que là, c'est l'inverse qui se produit. Si le laisses ben il progresse, c'est l'effet inverse qui produit, il s'engage davantage			
Ch 197 : C'est ton but?			
C 198 : Oui, c'est ce qui me porte dans cet exerci notamment comme tu le proposes parce que be avant je ne voyais pas vraiment ça, j'étais satisfa du boulot alors que c'est moi qui donnais tout alo que là, ce qui est intéressant c'est qu'il y a quelqu chose à faire, pour les faire avancer tu vois			
Ch 199 : Oui il y a une utilité			
C 200 : Clairement			
Ch 201 : Bon on continue ?			
C 202 : Oui (visionnage)			
Ch 203 : Là ta position là, faudrait presqu reprendre ta position dans le premier débat			

C 204 : Ouais **là je suis vraiment hyper détendu, laisse tout dire**	là je suis vraiment hyper détendu, laisse tout dire		
Ch 205 : Mais c'est pas habituel enfin par rapport a premier débat			
C 206 : Oui mais là c'est différent. **Ils sont très bo dans le débat puisque j'en avais déjà fait. Donc, suis confiant. Puis y a aussi le fait d'être assis s les tables qui contribuent à ça tu vois, c'est tr cool là. Y a le fait que c'est génial ce qu'ils dise depuis le début du débat ça aussi c'est important**		Ils sont très bons dans le déb puisque j'en avais déjà fait. Dor je suis confiant. Puis y a aussi fait d'être assis sur les tables q contribuent à ça tu vois, c'est tr cool là	Y a le fait que c'est génial ce qu' disent depuis le début du débat aussi c'est important
Ch 207 : Ah			
C 208 : Ben oui, je suis dans enfin je leur appren quelque chose là, **c'est bien grâce à ce mome qu'ils peuvent s'engager comme ça**, puis j'e reviens pas de tout ce qu'ils savent où de tout qu'ils articulent et ça c'est précieux pour moi, découvre des choses enfin je les découvre			c'est bien grâce à ce mome qu'ils peuvent s'engager comm ça
Unité d'analyse :	là je suis vraiment hyper détendu, je laisse tout dire […] Ils sont très bons dans le débat puisque j'en ava déjà fait. Donc, je suis confiant. Puis y a aussi le fait d'être assis sur les tables qui contribuent à ça tu voi c'est très cool là. Y a le fait que c'est génial ce qu'ils disent depuis le début du débat ça aussi c'est importa [...] c'est bien grâce à ce moment qu'ils peuvent s'engager comme ça		
Ch 209 : Ca c'est intéressant et concernant l'espa là, ta posture est différente non ?			

C 210 : Oui alors très clairement tu vois **là je su enfin j'ai proposé qu'ils s'asseyent sur les table pour moi ça c'est important. Tu vois, je trouve qu l'école on les infantilise**. Regarde ce matin p exemple, j'étais avec une classe de 3ème et un élèv je le surprends le doigt sur le bouton de l'ordinate de son voisin et je lui dis mais tu fais quoi ? A maison tu fais ça ? Tes parents sont à l'ordinate ou ton frère ou ta sœur peu importe et tu fais ça Et il répond, « non c'est juste à l'école que je fa ça ». Tu vois on les infantilise et c'est clairement ç **On les prend pour des gamins alors ils font l gamins. Au contraire tu vois là, je les lais s'asseoir sur les tables, jamais ça arrive ça, jamai Mais ça leur donne une place d'être humain p d'élève, ça c'est essentiel pour moi, ça pousse à sincérité, le vernis il disparait, ils sont vraiment eu**	là je suis enfin j'ai proposé qu' s'asseyent sur les tables […] A contraire tu vois là, je les lais s'asseoir sur les tables, jamais ça arriv ça, jamais	Mais ça leur donne une pla d'être humain pas d'élève, ça c'e essentiel pour moi, ça pousse à sincérité, le vernis il disparait, sont vraiment eux	pour moi ça c'est important. T vois, je trouve qu'à l'école on l infantilise […] On les prend po des gamins alors ils font les gamin
Unité d'analyse :	là je suis enfin j'ai proposé qu'ils s'asseyent sur les tables, pour moi ça c'est important. Tu vois, je trouv qu'à l'école on les infantilise […] On les prend pour des gamins alors ils font les gamins. Au contraire tu vo là, je les laisse s'asseoir sur les tables, jamais ça arrive ça, jamais. Mais ça leur donne une place d'êt humain pas d'élève, ça c'est essentiel pour moi, ça pousse à la sincérité, le vernis il disparait, ils so vraiment eux		
Ch 211 : Donc c'était un choix cette question l'espace ?			
C 212 : Oui			

Ch 213 : Ok on en reparlera à l'autoconf croisé c'est vraiment intéressant on continue (visionnage			
32.04 C 214 : Alors ça c'est mon truc aus **j'acquiesce tout le temps, j'acquiesce et je dis o tout le temps, parce qu'ils ont souvent tendance s'arrêter au milieu de la phrase,** parce qu'ils n'o pas confiance en eux etc et moi j'acquies beaucoup pour les encourager à s'exprimer, prendre confiance. Pour dire, « ok j'entends, vas continue, t'as le droit d'avoir ton avis, exprime le mais ça je le fais en classe aussi tout le temps	j'acquiesce tout le temps, j'acquies et je dis oui tout le temps	parce qu'ils ont souvent tendan à s'arrêter au milieu de la phrase	
Ch 215 : D'accord, c'est			
C 216 : C'est un encouragement à la parole			
Ch 217 : Pour			
C 218 : Ben **tu peux y aller, ça ne va pas changer que je pense de toi, ce que le groupe pense de t tu peux dire les choses, même si tu dis u horreur, dis ton horreur après on verra**			tu peux y aller, ça ne va p changer ce que je pense de toi, que le groupe pense de toi, peux dire les choses, même si dis une horreur, dis ton horre après on verra
Ch 219 : Parce que l'inverse est vraie, parce qu' n'ont pas confiance en eux quand tu faisais u expression mitigée ils s'arrêtaient c'est ça ?			

C 220 : Oui oui c'est ça, ils ne finissent pas leu phrases, **ils te regardent et ils ne finissent pas leu phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux, attendent que tu leur dises oui pour qu' finissent leurs phrases parce qu'ils ne sont pas s d'eux et c'est vrai j'acquiesce beaucoup**. Et à l'or du brevet je dois me forcer pour ne pas acquiesc tout le temps parce qu'on n'est pas cens s'exprimer		ils te regardent et ils ne finisse pas leurs phrases parce qu'ils sont pas sûr d'eux, ils attende que tu leur dises oui pour qu' finissent leurs phrases parce qu' ne sont pas sûr d'eux et c'est vr j'acquiesce beaucoup	
Unité d'analyse :	j'acquiesce tout le temps, j'acquiesce et je dis oui tout le temps, parce qu'ils ont souvent tendance s'arrêter au milieu de la phrase […] tu peux y aller, ça ne va pas changer ce que je pense de toi, ce que groupe pense de toi, tu peux dire les choses, même si tu dis une horreur, dis ton horreur après on verra [. ils te regardent et ils ne finissent pas leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux, ils attendent que leur dises oui pour qu'ils finissent leurs phrases parce qu'ils ne sont pas sûr d'eux et c'est vrai j'acquies beaucoup		
34.15 Ch 221 : Bon on continue (visionnage)			
C 222 : **Là je ne me suis pas réinstalle (l'enseignante s'est levée pour fermer la porte af d'atténuer le bruit qui provenait des autres salle pour rester en-dehors, parce que là ils sont sup là, je les laisse [...] Ils débattent vraiment entre eu**	Là je ne me suis pas réinstall (l'enseignante s'est levée pour ferm la porte afin d'atténuer le bruit q provenait des autres salles) pour rest en-dehors, parce que là ils sont sup là, je les laisse, là ils n'ont plus beso de moi et c'est un moment génial. débattent vraiment entre eux	là ils n'ont plus besoin de moi c'est un moment génial	

Ch 223 : Donc c'est vraiment un choix pour toi c rester en-dehors parce qu'à un moment je me su dit que c'était un peu le hasard			
C 224 : Non pas du tout, d'ailleurs je ne voulais p me réinstaller d'abord parce que tout le monc m'aurait regardé, cela aurait cassé ce moment tr fort d'échange là entre eux, ils étaient telleme bien mais **ça c'est le graal du prof, tu vois, ça c'e génial quand tu peux t'effacer et laisser les élèv apprendre entre eux, apprendre de ce que chacu apporte non mais c'est génia**l			ça c'est le graal du prof, tu vois, c'est génial quand tu pe t'effacer et laisser les élèv apprendre entre eux, apprend de ce que chacun apporte nc mais c'est génial
35.01 Ch 225 : Oui et là on a quelque chose par que ce que tu disais à l'autoconf croisée ça pas toujours par toi, ils te regardent toujours toi bon c peut mettre la suite (visionnage) alors si on pe s'arrête là. Dans les débats précédent, tu disais, fait un moment qu'on discutait et là on tournait e rond, tu disais qu'il faut un moment des concepts, faut un moment synthétiser si non ça n'a p d'intérêt que là c'est comment ?			
C 226 : Ouais et là le concept d'harcèlement c'e pas moi qui l'amène et ça c'est énorme			
Ch 227 : Alors je sais qu'est-ce qu'on peut en dire ?			

C 228 : Ben c'est génial, d'ailleurs là je suis comme dire mais c'est génial là franchement. Puis là je su là et je profite tu vois vraiment. Mais je m'appu sur nos échanges enfin clairement, **c'est bien par que je suis en retrait, que je laisse venir sa m'imposer que j'obtiens ce résultat. C'éta impossible en début d'année avec ma posture**		c'est bien parce que je suis retrait, que je laisse venir sa m'imposer que j'obtiens résultat. C'était impossible début d'année avec ma posture	
Ch 229 : Et ça a l'air de te plaire ?			
C 230 : Ah ben carrément, enfin c'est pour ça que fais ce métier, c'est pour vivre des moments comm ça			
Ch 231 : Qu'est-ce qui te plaît là, si tu peux mett des mots			
C 232 : Ben **les élèves sont là, enfin les élèves, qui est derrière l'élève, un mur s'est effondré et on les voit vraiment je sais pas comment dir authentique, et on ne peut rien prévoir. Enfin, m je ne voyais rien de ce enfin de ce qu'ils disaien c'était impossible à anticiper, c'est bien plus rich que ce qu'il y a dans mes fiches de prép**			les élèves sont là, enfin les élève ce qui est derrière l'élève, un m s'est effondré et là on les vo vraiment je sais pas comment dir authentique, et on ne peut rie prévoir. Enfin, moi je ne voya rien de ce enfin de ce qu' disaient, c'était impossible anticiper, c'est bien plus riche qu ce qu'il y a dans mes fiches prép

Unité d'analyse :	Là je ne me suis pas réinstallée (l'enseignante s'est levée pour fermer la porte afin d'atténuer le bruit q provenait des autres salles) pour rester en-dehors, parce que là ils sont super là, je les laisse [...] débattent vraiment entre eux […] ça c'est le graal du prof, tu vois, ça c'est génial quand tu peux t'effacer laisser les élèves apprendre entre eux, apprendre de ce que chacun apporte non mais c'est génial [...] c'e bien parce que je suis en retrait, que je laisse venir sans m'imposer que j'obtiens ce résultat. C'éta impossible en début d'année avec ma posture [...] les élèves sont là, enfin les élèves, ce qui est derriè l'élève, un mur s'est effondré et là on les voit vraiment je sais pas comment dire, authentique, et on ne pe rien prévoir. Enfin, moi je ne voyais rien de ce enfin de ce qu'ils disaient, c'était impossible à anticiper, c'e bien plus riche que ce qu'il y a dans mes fiches de prép		
37.01 Ch 233 : Bon ok alors la suite (visionnage)			
C 234 : **Là j'ai trouvé une contradiction et j'ai env de m'appuyer là-dessus parce que quand il y consensus, il y a plus de débat, ben y a plus d débat**. **Donc je me suis dit ben non, ça va pas, o est dans une belle dynamique et là d'un coup pl rien**. **Donc je relance pour pas que ça retombe pas**	Là j'ai trouvé une contradiction et j' envie de m'appuyer là-dessus […] Do je relance pour pas que ça retomb pas	parce que quand il y a consensu il y a plus de débat, ben y a plus d débat	Donc je me suis dit ben non, ça v pas, on est dans une bel dynamique et là d'un coup pl rien
Ch 235 : Donc c'est ça ton rôle dans le débat ?			

C 236 : Oui **je pense que c'est ça le rôle. Oui, c'e relever leurs contradictions parce qu'à un mome ils racontent tous leurs histoires, ils sont tous da l'expression de leurs points de vue, quand il y consensus total ben c'est pas intéressant, relev la contradiction, parfois ils sont pas capables de relever, de la voir. Là tu mets le doigt dessus, pointes les contradictions**		je pense que c'est ça le rôle. O c'est relever leurs contradictio parce qu'à un moment racontent tous leurs histoires, sont tous dans l'expression leurs points de vue, quand il y consensus total ben c'est p intéressant, relever contradiction, parfois ils sont p capables de la relever, de la vo Là tu mets le doigt dessus, pointes les contradictions	
Ch 237 : Tu mets en lien ?			
C 238 : Oui et **tu leur demandes soit de résoudre tension, soit de constater que c'est étrange enf on n'est pas obligé de tout résoudre par u consensus mais on peut s'appuyer dessus pou comprendre pourquoi c'est pas la même chos Pourquoi le même phénomène n'a pas le mêm effet par exemple**		tu leur demandes soit de résoud la tension, soit de constater qu c'est étrange enfin on n'est p obligé de tout résoudre par u consensus mais on peut s'appuy dessus pour comprendre pourqu c'est pas la même chose. Pourqu le même phénomène n'a pas même effet par exemple	

Unité d'analyse :	Là j'ai trouvé une contradiction et j'ai envie de m'appuyer là-dessus parce que quand il y a consensus, il y plus de débat, ben y a plus de débat. Donc je me suis dit ben non, ça va pas, on est dans une bel dynamique et là d'un coup plus rien. Donc je relance pour pas que ça retombe pas [...] je pense que c'est le rôle. Oui, c'est relever leurs contradictions parce qu'à un moment ils racontent tous leurs histoires, sont tous dans l'expression de leurs points de vue, quand il y a consensus total ben c'est pas intéressan relever la contradiction, parfois ils sont pas capables de la relever, de la voir. Là tu mets le doigt dessus, pointes les contradictions [...] tu leur demandes soit de résoudre la tension, soit de constater que c'e étrange enfin on n'est pas obligé de tout résoudre par un consensus mais on peut s'appuyer dessus po comprendre pourquoi c'est pas la même chose. Pourquoi le même phénomène n'a pas le même effet p exemple		
39.34 Ch 239 : Et là ton enjeu de les mettre e contradiction ?			
C 240 : Bon d'abord parce que j'ai un pencha naturel pour les contradictions. C'est un truc que repère assez vite. Puis cette contradiction là, el m'a heurtée, le fait de répéter une insulte dans u sens ça l'affaiblit (blague sur les noirs) et da l'autre ça la renforce (blague sur les blondes), do je la relève. J'ai pas d'idée en tête ou de conce vers lequel je veux aller. Je ne sais pas comment résoudre cette contradiction, mais je la constate. je la constate mais justement pour moi, moins po eux			
Ch 241 : D'accord mais comment tu guides choix ? Parce que le fait de relever u contradiction ça peut aussi asphyxier le débat ?			

C 242 : Ah oui, en effet, mais **là je la relève mais ne la présente pas comme une faute. Je le relèv plutôt comme « tiens c'est bizarre »**, **et ça chang tout. C'est pas comme tiens « quelqu'un s'e trompé », c'est différent tu vois**	là je la relève [la contradiction] mais ne la présente pas comme une faut Je le relève plutôt comme « tiens c'e bizarre »	et ça change tout. C'est p comme tiens « quelqu'un s'e trompé », c'est différent tu vois	
Ch 243 : C'est pas du jugement?			
C 244 : Non et **ça je fais très attention à ça par que ça casse le débat** et surtout **le but c'est pas no plus de heurter les gamins enfin il faut qu'ils sentent à l'aise dans le débat et pas e surveillance**. **On l'avait vu la dans le 1er déb d'Estelle, ça je ne voulais pas qu'ils se sente jugés**. **On n'est pas dans le relevé d'un incohérence par rapport à une vérité ou d'un incohérence rhétorique dans le débat, on e vraiment dans enfin je le relève parce que j'e attends rien mais cela me surprend mais presqu naturellement**		ça je fais très attention [de ne p juger] parce que ça casse le déb […] On l'avait vu la dans le 1 débat d'Estelle, ça je ne voula pas qu'ils se sentent jugés On n'e pas dans le relevé d'u incohérence par rapport à u vérité ou d'une incohéren rhétorique dans le débat, on e vraiment dans enfin je le relèv parce que j'en attends rien ma cela me surprend mais presqu naturellement	le but c'est pas non plus d heurter les gamins enfin il fa qu'ils se sentent à l'aise dans débat et pas en surveillance
Ch 245 : Mais qu'est-ce que ça a comme effet s les élèves ?			

C 246 : Ben **je trouve que relever d contradictions là dans les phénomènes, ou s effets contraire dans un même phénomène, amène de la nuance, on n'est pas dans des lois, tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se pas ça. On est dans l'humain et donc parfois répét une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres c c'est le contraire tu vois ? C'est comme ça par qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans réflexion. Il n'arrête pas de me traiter de. Ca pe être très renforçant comme insulte et pour certai élèves « oui mais il le dit tout le temps alors n'est pas grave »**. On est souvent confronté à c deux types de remarques dans la classe, et voilà		je trouve que relever d contradictions là dans l phénomènes, ou ses effe contraire dans un mêm phénomène, ça amène de nuance, on n'est pas dans des lo si tu fais ça alors il se passe ça, tu fais ça il se passe ça. On e dans l'humain et donc parfo répéter une insulte va affaib l'insulte et dans d'autres cas c'e le contraire tu vois ? C'est comm ça parce qu'on est humain, apporte de la nuance dans réflexion. Il n'arrête pas de m traiter de. Ca peut être tr renforçant comme insulte et po certains élèves « oui mais il le tout le temps alors ce n'est p grave »	
Ch 247 : Oui tu veux montrer que c'est pl complexe que ça et qu'il n'y a pas de réponse to faite			

Unité d'analyse :	là je la relève mais je ne la présente pas comme une faute. Je le relève plutôt comme « tiens c'est bizarre et ça change tout. C'est pas comme tiens « quelqu'un s'est trompé », c'est différent tu vois […] ça je fa très attention à ça parce que ça casse le débat et surtout le but c'est pas non plus de heurter les gami enfin il faut qu'ils se sentent à l'aise dans le débat et pas en surveillance. On l'avait vu la dans le 1er déb d'Estelle, ça je ne voulais pas qu'ils se sentent jugés. On n'est pas dans le relevé d'une incohérence p rapport à une vérité ou d'une incohérence rhétorique dans le débat, on est vraiment dans enfin je le relèv parce que j'en attends rien mais cela me surprend mais presque naturellement […] je trouve que relev des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraire dans un même phénomène, ça amèn de la nuance, on n'est pas dans des lois, si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça. On e dans l'humain et donc parfois répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contrai tu vois ? C'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion. Il n'arrête pa de me traiter de. Ca peut être très renforçant comme insulte et pour certains élèves « oui mais il le dit to le temps alors ce n'est pas grave »		
C 248 : Oui c'est ça, il n'y a pas une vérité, pas un réponse toute faite, y'a pas de solution toute fai au problème de harcèlement. **Je trouve que enf ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'av de la nuance ils seront moins prompts à juger, seront plus souples**. C'est un choix fort je trouv enfin moi ça le correspond			Je trouve que enfin ce que cherche c'est qu'ils comprenne qu'avec de la nuance ils sero moins prompts à juger, ils sero plus souples
Ch 249 : Au fond c'est comme si tu contribuais à définition d'un citoyen, c'est quelqu'un qui a d principes, tu l'as dit avant, mais aussi de souplesse ?			

C 250 : Oui **quelqu'un qui est capable d comprendre le point de vue de quelqu'un d'autr les arguments des autres**		[un citoyen c'est] quelqu'un q est capable de comprendre point de vue de quelqu'un d'autr les arguments des autres	
Ch 251 : D'accord, c'est ça que tu cherches avec mise en tension ?			
C 252 : Oui c'est ça, c'est pour ça que **je cherche les pousser dans leurs retranchements**	je cherche à les pousser dans leu retranchements		
Unité d'analyse :	Je trouve que enfin ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance ils seront moi prompts à juger, ils seront plus souples […] [un citoyen c'est] quelqu'un qui est capable de comprendre point de vue de quelqu'un d'autre, les arguments des autres [...] je cherche à les pousser dans leu retranchements		
45.15 Ch 253 : On peut continuer (visionnage)			
C 254 : **Là je me dis mince, je ressens le besoin d reformuler le débat! Là je me dis mince, j'influen le débat, non c'est pas bon**	là je me dis mince, je ressens le beso de reformuler le débat		! Là je me dis mince, j'influence débat, non c'est pas bon
Ch 255 : Ah?			
C 256 : Ben là tu vois **je dépasse mes prérogatives**		je dépasse mes prérogatives	
Ch 257 : Lesquelles?			

C 258 : Non enfin ce que moi je veux tu vois. **L'idé c'est de ne pas influencer les élèves, de laiss venir les élèves, ce qu'on disait ensemble l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le déb vers ce qu'on veut non il faut les laisser ver quitte à laisser tout dire tant pis après on repren ensemble**		ce qu'on disait ensemble l'autoconf croisée), il ne faut p diriger le débat vers ce qu'on ve non il faut les laisser venir quitte laisser tout dire tant pis après reprend ensemble	L'idée c'est de ne pas influenc les élèves, de laisser venir l élèves,
Ch 259 : Oui c'est ce qu'on disait			
C 260 : **Il faut du temps pour mûrir, ça ne march pas comme ça là, tout de suite**		Il faut du temps pour mûrir, ça marche pas comme ça là, tout suite	
Ch 261 : D'accord c'est pourquoi tu te corriges to même (C énonce l'idée que les blagues racistes c'e plus graves parce que les personnes sont minorité, mais aussitôt elle s'interrompt po demande aux élèves « alors c'est plus grave moins grave ? »)			
C 262 : Oui, c'est non, **je veux pas les influencer a c'est insupportable**, **c'est pour ça je me corrige** mince **je suis pas neutre du tout**	c'est pour ça je me corrige là		je veux pas les influencer ah c'e insupportable […] je suis p neutre du tout

Unité d'analyse :	Là je me dis mince, je ressens le besoin de reformuler le débat! Là je me dis mince, j'influence le débat, nc c'est pas bon […] je dépasse mes prérogatives […] L'idée c'est de ne pas influencer les élèves, de laiss venir les élèves, ce qu'on disait ensemble (à l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'c veut non il faut les laisser venir quitte à laisser tout dire tant pis après on reprend ensemble [...] Il faut c temps pour mûrir, ça ne marche pas comme ça là, tout de suite [...] je veux pas les influencer ah c'e insupportable, c'est pour ça je me corrige là mince je suis pas neutre du tout		
Ch 263 : Oui alors ça c'est intéressant parce qu'il m semble, sur le 1er débat, peut-être un peu moins s le second, **tu te positionnais beaucoup plus** ?	ch : tu te positionnais beaucoup plus		
C 264 : Mais parce que **je voulais atteindre quelqu chose**	je voulais atteindre quelque chose		
Ch 265 : Ah oui ok, mais là aussi ?			
C 266 : Oui mais pas en termes de concept reprendre après en cours, **je ne voulais rien fai émerger de spécial. Où alors, non plutôt, je su prête pour que tout émerge, c'est un peu différer C'est-à-dire que peu importe ce qui émerge on e fera quelque chose. Et on ne risque pas d'être e pénurie d'idées**. Donc finalement			je ne voulais rien faire émerger c spécial. Où alors, non plutôt, suis prête pour que tout émerg c'est un peu différent. C'est-à-di que peu importe ce qui émerge c en fera quelque chose. Et on r risque pas d'être en pénur d'idées
Ch 267 : D'où ton choix de ne pas modéliser ? Par que tu sais que tout ce qui va émerger ça va êt riche			

C 268 : Mais **je ne veux pas non plus les format dans je dois penser ça, je dois penser ça**			je ne veux pas non plus l formater dans je dois penser ça, dois penser ça
Ch 269 : Et donc tu enfin par rapport au métier d prof			
C 270 : Mais **j'y renonce pas** enfin			j'y renonce pas [au métier d prof]
Ch 271 : Oui parce que tu avais dit au début il fa des concepts si non ça ne sert à rien			
47.32 C 272 : Oui ben oui mais si quelqu'un avait d les blagues sur les noirs c'est pas très grave par qu'ils sont moins intéressants là j'aurais d "pardon", là je n'aurais pas pu rester dans cet posture. Ben un moment je me suis dit ma franchement là quand ils ont dit dans cinquante a les blagues sur les noirs ce sera plus un problème			
Ch 273 : Oui parce que quelqu'un qui regarde jus ce passage il aurait pu dire mais qu'est-ce que truc là			
C 274 : Oui mais ça m'aurait beaucoup étonné vois de **ce groupe quand même non je ne peux pa l'imaginer, c'est pour ça que je me suis dit il faud quand même creuser**		ce groupe quand même non je peux pas l'imaginer [qu'ils aie des propos racistes], c'est pour que je me suis dit il faudra quar même creuser	

Ch 274 : Oui mais au 1er débat ?			
C 275 : Non mais oui, a**u premier débat j'aurais u peu plus réagit, mais avec nos échanges enfin fa que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse**		un premier débat j'aurais un pe plus réagit, mais avec n échanges enfin faut que ça se dis donc je laisse dire et je creuse	
Ch 276 : Oui parce qu'on est passé par le relativism absolu			
Unité d'analyse :	ch : tu te positionnais beaucoup plus ? je voulais atteindre quelque chose […] je ne voulais rien fai émerger de spécial. Où alors, non plutôt, je suis prête pour que tout émerge, c'est un peu différent. C'est-dire que peu importe ce qui émerge on en fera quelque chose. Et on ne risque pas d'être en pénurie d'idé [...] je ne veux pas non plus les formater dans je dois penser ça, je dois penser ça [...] j'y renonce pas [a métier de prof] [...] ce groupe quand même non je ne peux pas l'imaginer [qu'ils aient des propos racistes c'est pour ça que je me suis dit il faudra quand même creuser [...] un premier débat j'aurais un peu pl réagit, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse		
C 277 : Oui et là je me disais mince, mais que qu'ils disent c'est pas possible, mais j'ai du cou creusé en me disant il doit y avoir quelque chos les connaissant cela m'étonnait parce que j' trouvé horrible la génération qu'on fabrique franchement (rire)			
48.55 Ch 278 : Bon on peut continuer (visionnage)			

C 279 : **Je pensais les provoquer avec ma questio (« c'est pareil une blague sur les blonds ou sur l blacks ?), que ça allait les bouger mais pas du tou mais cela ne les a pas provoqué et là je me suis d « les ennuis commencent »**. Y a pas quelqu'un q dit « mais attendez on ne peut pas dire ça ». Mêm Tschouke et Kamkouais qui sont directeme concernés, non ils ne réagissent pas. Ben non, rien	Je pensais les provoquer avec n question (« c'est pareil une blague s les blonds ou sur les blacks ?) […] ma cela ne les a pas provoqué et là je m suis dit « les ennuis commencent »	que ça allait les bouger mais p du tout	
49.24 Ch 280 : Mais comment tu le comprends ça?			
C 281 : Je sais pas, franchement je sais pas. Ben pense qu'ils considèrent que les deux sont d discriminations alors au fond, y a pas de frontièr enfin y a pas de limite. Ca se vaut, ils ne font pas d hiérarchie. Mais d'ailleurs, je ne suis pas certa qu'il faille en faire, les deux sont en effet d discriminations mais elles induisent pas la mêm chose			
Ch 282 : C'est pour ça que tu laisses dire ?			
C 283 : Non parce que **ça me choque quand mêm qu'ils ne s'offusquent pas. Mais surtout les deu blacks, là franchement ça non, c'est pour m impensable. C'est pour ça que je relance questionnement mais en même temps, avec risque de diriger les choses**	C'est pour ça que je relance questionnement mais en même temp avec ce risque de diriger les choses		ça me choque quand même qu' ne s'offusquent pas. Mais surto les deux blacks, là franchement non, c'est pour moi impensable

Unité d'analyse :	Je pensais les provoquer avec ma question (« c'est pareil une blague sur les blonds ou sur les blacks ?), qu ça allait les bouger mais pas du tout, mais cela ne les a pas provoqué et là je me suis dit « les ennu commencent » […] ça me choque quand même qu'ils ne s'offusquent pas. Mais surtout les deux blacks, franchement ça non, c'est pour moi impensable. C'est pour ça que je relance le questionnement mais e même temps, avec ce risque de diriger les choses		
51.19 Ch 284 : Ok bon (visionnage)			
C 285 : Oui là regarde, **là je prends sur mo regarde, ça se voit là**, **je suis scandalisé et j'ai env de faire la morale mais non, je me retiens par que que si non, j'arrête toute la dynamique**, c coup elle dit : "les blonds c'est devenu u stéréotype, donc c'est moins grave", et là j'arrive :" l'humour repose sur des stéréotypes donc c'e moins grave". **Et c'est long là le silence que je m force à respecter** tu vois. **Je me dis que ça fa avancer le débat** donc	là je prends sur moi, regarde, ça se vo là […] Et c'est long là le silence que me force à respecter	parce que que si non, j'arrê toute la dynamique […] Je me c que ça fait avancer le débat	je suis scandalisé et j'ai envie d faire la morale mais non, je m retiens
Ch 286 : Donc qu'est-ce qui se passe ?			
C 287 : Ben la réflexion progresse, là je comme dire			
Ch 288 : Par rapport au métier			
C 289 : Ben je forme tu vois, je forme mais c'est c l'EMC là, prendre conscience en écoutant les autre			
Ch 290 : Ca c'est important?			

C 291 : Oui ben je suis quand même dans mon rô tu vois ?			
Ch 292 : D'accord, de faire le prof ?			
C 293 : Oui enfin pas vraiment parce qu'on fa jamais ça			
Ch 294 : C'est à dire			
C 295 : Ben de se prendre ce temps là, d'être aus patient **en tant normal on explique les choses, c n'attend pas que la pensée se développe comm ça, au fur et à mesure**		en tant normal on explique l choses, on n'attend pas que pensée se développe comme ç au fur et à mesure	
Unité d'analyse :	là je prends sur moi, regarde, ça se voit là, je suis scandalisé et j'ai envie de faire la morale mais non, je m retiens parce que que si non, j'arrête toute la dynamique, et là j'arrive à :" l'humour repose sur d stéréotypes donc c'est moins grave". Et c'est long là le silence que je me force à respecter tu vois. Je me d que ça fait avancer le débat [...] en tant normal on explique les choses, on n'attend pas que la pensée s développe comme ça, au fur et à mesure		
52.22 Ch 296 : D'accord ok (visionnage)			
C 297 : **Là c'est un peu problématique, parce que répète ce qu'elle dit et en fait**, **en reprenant enf en répétant là ce qu'elle dit, on a l'impression qu je confirme enfin que je suis d'accord avec elle ça ça me gêne**	Là c'est un peu problématique, par que je répète ce qu'elle dit et en fait	en reprenant enfin en répétant ce qu'elle dit, on a l'impressio que je confirme	enfin que je suis d'accord avec el et ça ça me gêne
Ch 298 : Là maintenant?			

C 299 : Non non sur le coup aussi, mais je ne voya pas trop comment rattraper le truc, j'ai je pen laisser croire que je suis d'accord avec elle, non ma « c'est parce que la blague est devenue u stéréotype que c'est moins grave », on ne peut p laisser dire cela. **Mais je me suis dit tant pis, fa rester naturel, alors j'ai laissé dire**			Mais je me suis dit tant pis, fa rester naturel, alors j'ai laissé dire
Ch 300 : Ah?			
C 301 : Oui pour garder ce, enfin comment dir **pour rester dans la tonalité tu vois, ne pa brusquer** enfin voilà, **j'ai voulu vraiment m montrer prêt à tout accepter pour garder les élèv dans cette posture**		pour rester dans la tonalité tu vo ne pas brusquer	j'ai voulu vraiment me montr prêt à tout accepter pour gard les élèves dans cette posture
Ch 302 : Ah de quelle posture?			
C 303 : Mais là **l'idée de rester naturel**, **pour ne pa qu'ils se mettent à donner les réponses que le pr attend**	l'idée de rester naturel		pour ne pas qu'ils se mettent donner les réponses que le pr attend
Unité d'analyse :	Là c'est un peu problématique, parce que je répète ce qu'elle dit et en fait, en reprenant enfin en répéta là ce qu'elle dit, on a l'impression que je confirme enfin que je suis d'accord avec elle et ça ça me gêne [. Mais je me suis dit tant pis, faut rester naturel, alors j'ai laissé dire [...] pour rester dans la tonalité tu vo ne pas brusquer enfin voilà, j'ai voulu vraiment me montrer prêt à tout accepter pour garder les élèves da cette posture [...] là l'idée [c'est] de rester naturel, pour ne pas qu'ils se mettent à donner les réponses qu le prof attend		
Ch 304 : Ah oui, ce que tu disais avant			

C 305 : Oui oui (visionnage) **là, je me dis qu'il y a u problème, parce que considérer que le fait d'êt noir c'est uniquement une histoire de couleur d peau et pas de stéréotype, est une erreur**. Et qu donc **j'aimerais bien les amener à dire que les noi on leur colle plein de stéréotypes et qu'on rent dans des considérations qui posent problème** vois ?		là, je me dis qu'il y a un problèm parce que considérer que le fa d'être noir c'est uniquement un histoire de couleur de peau et p de stéréotype, est une erreur	
Ch 306 : Ouais			
C 307 : Et **je suis en difficulté parce que je ne sa pas comment le faire sans les diriger, enfin san prendre partie**. **Je veux rester dans cette neutrali mais en même temps cela me dérange de pa arriver à ça**	je suis en difficulté parce que je ne sa pas comment le faire sans les dirige enfin sans prendre partie		Je veux rester dans cette neutrali mais en même temps cela m dérange de pas arriver à ça
Ch 308 : Oui			
C 309 : **Tu vois je veux les encourager à la paro alors que je suis pas d'accord pour laisser dire ç mais bon j'ai confiance en eux il doit y avoir un logique de leur part. Parce que là il doit y avoir u truc, je dois creuser pour comprendre moi qu'es ce qui les amène à penser ça**	Tu vois je veux les encourager à parole	il doit y avoir une logique de le part. Parce que là il doit y avoir u truc, je dois creuser po comprendre moi qu'est-ce qui l amène à penser ça	alors que je suis pas d'accord po laisser dire ça, mais bon j' confiance en eux
Ch 310 : C'est une confiance presque aveugle non			
C 311 : Oui mais j'en suis sûr et certain			

Ch 312 : Mais t'es dans une préoccupatic pédagogique ?			
C 313 : Oui parce que je veux faire ce lien			
Ch 314 : Mais qu'en est-il de ta posture ? Tu es da une posture de lâcher prise, de contrôle ? Tu vois			
C 315 : Non, **là je réfléchis à ce que je veux fai émerger, non là je suis plus neutre bon je sais c'e un peu contradictoire avec ce que j'ai dit ava mais parce que ça me semble nécessaire de ne p rester là-dessus, si après il y a un consensus l dessus on fait quoi ? Donc je provoque un peu av mes questions quitte à me dévoiler mais je ne veu quand même pas mais je prends un peu le risque**	là je réfléchis à ce que je veux fai émerger, non là je suis plus neutre bo je sais c'est un peu contradictoire av ce que j'ai dit avant mais parce que me semble nécessaire de ne pas rest là-dessus, si après il y a un consens là-dessus on fait quoi ? Donc provoque un peu avec mes questions		quitte à me dévoiler mais je veux quand même pas mais prends un peu le risque là
Ch 316 : Donc ça te pose un problème de valeurs ?			
C 317 : Oui mais complètement, ah oui clairemer **on ne peut pas laisser dire ça**			on ne peut pas laisser dire ça

Unité d'analyse :	là, je me dis qu'il y a un problème, parce que considérer que le fait d'être noir c'est uniquement ur histoire de couleur de peau et pas de stéréotype, est une erreur […] je suis en difficulté parce que je ne sa pas comment le faire sans les diriger, enfin sans prendre partie. Je veux rester dans cette neutralité mais e même temps cela me dérange de pas arriver à ça [...] là je réfléchis à ce que je veux faire émerger, non là suis plus neutre bon je sais c'est un peu contradictoire avec ce que j'ai dit avant mais parce que ça m semble nécessaire de ne pas rester là-dessus, si après il y a un consensus là-dessus on fait quoi ? Donc provoque un peu avec mes questions quitte à me dévoiler mais je ne veux quand même pas mais je pren un peu le risque là [...] on ne peut pas laisser dire ça		
Ch 318 : Bon alors on va voir ce qui vient apr (visionnage) c'est intéressant là ton mode c questionnement. Tu te rappelles avant tu disais m je ne nomme pas les harceleurs parce que cela l met mal à l'aise, tu te rappelles ?			
C 319 : Oui oui clairement je vois			
Ch 320 : Que là, tu y vas vraiment nettement, e disant « ben toi tu es arabe, parce que tu es arabe vigile te suit, c'est ça ? », c'est vraiment net, tu v pour loin là, pour qu'il se dévoile plus	Ch: tu y vas vraiment nettement, e disant « ben toi tu es arabe, parce qu tu es arabe le vigile te suit, c'est ça ?		
C 321 : Oui			
Ch 322 : Ce serait intéressant pour moi c comprendre			
C 323 : Oui alors d'abord, **il n'est pas coupable ma plutôt victime, donc ça touche moins**		il n'est pas coupable mais plut victime, donc ça touche moins	

Ch 324 : C'est vrai			
C 325 : Donc **je peux le chercher sur ce qu'il vit, là est victime d'un stéréotype, « les arabes volent tu vois**		je peux le chercher sur ce qu'il v là il est victime d'un stéréotyp « les arabes volent »	
Ch 326 : Oui, tu ne le mets pas en danger			
C 327 : Oui ben c'est ça je crois, comme **je trouv important qu'il s'exprime, que les autres puisse comprendre ce qu'on ressent quand on est da une telle situation**			je trouve important qu s'exprime, que les autres puisse comprendre ce qu'on resse quand on est dans une tel situation
Unité d'analyse :	Ch: tu y vas vraiment nettement, en disant « ben toi tu es arabe, parce que tu es arabe le vigile te suit, c'e ça ? » […] il n'est pas coupable mais plutôt victime, donc ça touche moins […] je peux le chercher sur ce qu vit, là il est victime d'un stéréotype, « les arabes volent » [...] je trouve important qu'il s'exprime, que l autres puissent comprendre ce qu'on ressent quand on est dans une telle situation		
Vidéo 3			
1.20 Ch 328 : D'accord ok (visionnage)			

C 329 : Alors, là où j'avais envie d'arriver c'est ok maintenant qu'est-ce qu'on fait ? Ils disaient « da cinquante ans ces blagues sur les blacks ce se normal » ok mais qu'est-ce qu'on fait pour évit que cela en arrive là, c'est ça que je recherchais pu je crois que ça a sonné. Parce que j'étais à deu doigts de dire ok mais alors vous faites quoi là Mais en fait ça n'a pas sonné là			
Ch 330 : Non c'était plus-tard, en tout cas c'est préoccupation ?			
C 331 : Oui **je commençais à comprendre que cett situation était extérieure à eux et qu'ils n'avaie aucune prise et là, j'ai envie de les bousculer, ma j'ai peur de dire « et alors, et vous faites quoi ? »**	et là, j'ai envie de les bousculer, ma j'ai peur de dire « et alors, et vo faites quoi ? »	je commençais à comprendre qu cette situation était extérieure eux et qu'ils n'avaient aucun prise	
Ch 332 : Ah ben justement qu'est-ce qui te pousse ne pas le dire ? Tu parles de la peur, mais la peur d quoi ?			
C 333 : **De les heurter je crois. Parce qu'ils risque de prendre la situation pour eux en pensant que c'est comme ça c'est à cause de nous, je ne veu pas qu'ils pensent que c'est à cause d'eux mais veux qu'ils prennent conscience qu'ils ont un rô fort à jouer**			[j'avais peur] de les heurter crois. Parce qu'ils risquent d prendre la situation pour eux e pensant que si c'est comme ç c'est à cause de nous, je ne veu pas qu'ils pensent que c'est cause d'eux mais je veux qu' prennent conscience qu'ils ont u

			rôle fort à jouer
Ch 334 : Parce que toi tu es convaincu qu'ils ont u rôle à jouer ?			
C 335 : Oui **si non je ne serais pas prof d'EMC, c est prof d'EMC parce qu'on veut former d citoyens qui vont agir dans la cité selon l principes républicains**			si non je ne serais pas prof d'EM on est prof d'EMC parce qu'c veut former des citoyens qui vo agir dans la cité selon les princip républicains
Ch 336 : Donc là tu fais le choix de les protéger ?			

C 337 : Non **de ne pas les culpabiliser, c'est quelqu chose que je déteste obtenir quelque chose e culpabilisant, parce que si on agit c'est pour qu'il ait du meilleur, du positif pas parce qu'on se sen coupable dont d'ailleurs ils ne sont pas coupable donc une fausse culpabilité sur eux je trouvais qu c'était injuste de leur faire porter ça**			[je fais le choix] de ne pas l culpabiliser, c'est quelque cho que je déteste obtenir quelqu chose en culpabilisant, parce qu si on agit c'est pour qu'il y ait d meilleur, du positif pas par qu'on se sent coupable do d'ailleurs ils ne sont pas coupable donc une fausse culpabilité sur e je trouvais que c'était injuste d leur faire porter ça
Unité d'analyse :	je commençais à comprendre que cette situation était extérieure à eux et qu'ils n'avaient aucune prise là, j'ai envie de les bousculer, mais j'ai peur de dire « et alors, et vous faites quoi ? » […] [j'avais peur] de l heurter je crois. Parce qu'ils risquent de prendre la situation pour eux en pensant que si c'est comme c'est à cause de nous, je ne veux pas qu'ils pensent que c'est à cause d'eux mais je veux qu'ils prenne conscience qu'ils ont un rôle fort à jouer [...] si non je ne serais pas prof d'EMC, on est prof d'EMC par qu'on veut former des citoyens qui vont agir dans la cité selon les principes républicains [...] [je fais le choi de ne pas les culpabiliser, c'est quelque chose que je déteste obtenir quelque chose en culpabilisant, par que si on agit c'est pour qu'il y ait du meilleur, du positif pas parce qu'on se sent coupable dont d'ailleurs ne sont pas coupables, donc une fausse culpabilité sur eux je trouvais que c'était injuste de leur faire port ça		
4.36 Ch 338 : Ok alors la suite (visionnage)			
C 339 : **Ah ça m'énerve (les élèves acquiescent à proposition de la prof lorsqu'elle leur demand s'ils veulent que l'insulte devienne banal ou pas)**	Ah ça m'énerve (les élèves acquiesce à la proposition de la prof lorsqu'el leur demande s'ils veulent que l'insul devienne banal ou pas)		

Ch 340 : Tu n'as pas du tout ce que tu escomptais ?			
C 341 : Non mais alors pas du tout, c'est quoi c jugement ? Ca m'énerve. Mais **là sans exprim mon point de vue, je ne peux pas faire sortir principe, là il est indispensable que je donne principe et la valeur d'égalité et que je m'engag Et c'est indispensable, je ne vois pas d'autr façons de faire émerger le fait que l'égalité ent les hommes est un principe inaliénable, donc je dis moi parce que je suis la prof, je me sers de ça**		là sans exprimer mon point de vu je ne peux pas faire sortir principe,	là il est indispensable que donne le principe et la vale d'égalité et que je m'engage. c'est indispensable, je ne vois p d'autres façons de faire émerger fait que l'égalité entre les homm est un principe inaliénable, donc le dis moi parce que je suis la pro je me sers de ça
Ch 342 : Là tu assumes clairement une posture tr différente ?			
7.54 C 343 : Oui oui parce que ma limite c tolérance là elle est dépassée			
Ch 344 : Oui ça tranche là			
C 345 : Oui mais c'est l'apocalypse, ils étaie tellement supers et géniaux là, comment ils peuve dire ça, non mais franchement. **Là faut quar même ben tant pis faire le prof là et dire les chose**	et dire les choses		Là faut quand même ben tant p faire le prof là
Ch 346 : Ce que tu fais			

C 347 : Oui tout à fait, quelle horreur de dire ça. O mais après j'ai compris que ce n'était pas c racisme mais qu'on était dans le fait que comm chacun faisait ce qu'il voulait et que finaleme chacun avait le droit de penser ce qu'il voulait ma que tout ça c'est affaiblit, puisque tout était rela donc ce n'était pas grave			
Ch 348 : Donc c'est clair			
C 349 : Oui et **là je me dis qui peut agir et bien c'e toi, personne d'autres. Mais je voulais le sincérité et c'est sincère ce qu'ils disent, ce n'e pas de la provoc c'est ça que je cherchais mais ben ça ne peut pas passer si non on laisse to dire**. **Donc là, je sors de ma réserve là et je dis l choses**	Donc là, je sors de ma réserve là et dis les choses		là je me dis qui peut agir et bie c'est toi, personne d'autres. Ma je voulais leur sincérité et c'e sincère ce qu'ils disent, ce n'e pas de la provoc c'est ça que cherchais mais ça ben ça ne pe pas passer si non on laisse to dire
Ch 350 : Au risqué qu'ils adhèrent sans vraiment croire			
C 351 : Euh ben euh ben oui. Oui puis moi je vois problème, eux n'avaient pas l'air de le voir problème. Bon j'aurais peut-être pu faire émerg ça, par un questionnement plus long mais bon, là me suis dit faut quand même y aller			

Unité d'analyse :	Ah ça m'énerve (les élèves acquiescent à la proposition de la prof lorsqu'elle leur demande s'ils veulent qu l'insulte devienne banal ou pas) […] là sans exprimer mon point de vue, je ne peux pas faire sortir principe, là il est indispensable que je donne le principe et la valeur d'égalité et que je m'engage. Et c'e indispensable, je ne vois pas d'autres façons de faire émerger le fait que l'égalité entre les hommes est u principe inaliénable, donc je le dis moi parce que je suis la prof, je me sers de ça [...] Là faut quand mêm ben tant pis faire le prof là et dire les choses [...] là je me dis qui peut agir et bien c'est toi, personn d'autres. Mais je voulais leur sincérité et c'est sincère ce qu'ils disent, ce n'est pas de la provoc c'est ça qu je cherchais mais ça ben ça ne peut pas passer si non on laisse tout dire. Donc là, je sors de ma réserve là je dis les choses		
10.16 Ch 352 : Pour toi la norme doit être donne ok (visionnage)			
C 353 : **Là quand je le dis (mais sur le long term ces blagues ça peut devenir compliqué), je sa qu'ils ne peuvent pas comprendre. C'est trop loi ils n'arrivent pas à se projeter donc je ben je le sa quand je pose la question là**. Ca marche pas ma **c'est important quand même enfin là, c'est aussi rôle du prof, de tenter, d'essayer de faire émerg un questionnement, le but c'est quand même d les accompagner faut les pousser à prend conscience, faut y croire**	Là quand je le dis (mais sur le lon terme ces blagues ça peut dever compliqué)	je sais qu'ils ne peuvent p comprendre. C'est trop loin, n'arrivent pas à se projeter donc ben je le sais quand je pose question là	le but c'est quand même de l accompagner faut les pousser prendre conscience […] c'e important quand même enfin l c'est aussi le rôle du prof, d tenter, d'essayer de faire émerg un questionnement, le but c'e quand même de les accompagn faut les pousser à prend conscience, faut y croire
Ch 354 : Oui tout à fait, mais alors tu dis ils n peuvent pas le comprendre mais tu le dis quan même ?			

C 355 : Oui parce que je me dis qu'il y en a peut-êt quand même qui peuvent comprendre, certains o la maturité donc faut aussi penser à eux enfin vois, je peux pas partir du principe personn comprend et en rester là faut quand même le dir Parce que certains réfléchissent sur la durée, p d'autres, donc peut-être qu'eux ils peuve comprendre parce que d'autres sont dans l'instant			
Unité d'analyse :	Là quand je le dis (mais sur le long terme ces blagues ça peut devenir compliqué), je sais qu'ils ne peuve pas comprendre. C'est trop loin, ils n'arrivent pas à se projeter donc je ben je le sais quand je pose question là. Ca marche pas mais c'est important quand même enfin là, c'est aussi le rôle du prof, de tente d'essayer de faire émerger un questionnement, le but c'est quand même de les accompagner faut l pousser à prendre conscience, faut y croire		
12.49 Ch 356 : Ok (visionnage) alors là c'est géni ce qu'il dit (« les blagues sur les blondes et les noi c'est pas la même chose)			
C 357 : Oui ah là, oui			
Ch 358 : Mais tu ne dis rien ?			

C 359 : Oui je me dis que là, c'était magnifique, apparaissait vraiment au bon moment, et que ça été entendu, je me suis dit, c'est pas la peine. étrangement, la conversation sur les noirs s'e arrêtée là, sur le stéréotype aussi, avec Tschoup qui dit « qu'il y avait l'esclavagisme avant », ce qui un peu réglé le problème. Finalement, je sais pas c'est conscient ou pas chez les élèves mais ils sont peut-être dit que c'est plus grave donc on compris, il n'y a plus rien à discuter puis ça enchainé sur les blondes			
Ch 360 : Oui et là, alors ça c'est intéressant, par que lors de la première autoconf simple enfin quar on était tout seul, tu disais que tu as besoin synthétiser			
C 361 : Oui mais un moment enfin c'est ce qu'o disait, j'ai ben dans le débat, **si je fais des synthès comme ça, de rassembler les choses, je sors chacu de son rôle. Au final, ça devient un cours ordinai et plus une discussion**. **Je retiens ça de n échanges et j'y crois de plus en plus. Parce que l et on le voit, des choses vraies se jouent, ça tu vo j'y tiens**	si je fais des synthèses comme ça, rassembler les choses, je sors chacu de son rôle. Au final, ça devient u cours ordinaire et plus une discussion	Je retiens ça de nos échanges et crois de plus en plus. Parce que et on le voit, des choses vraies jouent, ça tu vois j'y tiens	
Ch 362 : Et c'est nouveau?			

C 363 : Oui enfin avant c'était enfin **j'ai toujours e cette envie de faire évoluer vraiment les élèv mais je ne m'étais pas rendu compte qu' pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir a prof**, là j'ai dépassé ça, tu vois. Puis **là on n'est plu dans les petites histoires, là on analyse on est su un niveau vraiment intéressant**		là on n'est plus dans les petit histoires, là on analyse on est s un niveau vraiment intéressant	j'ai toujours eu cette envie d faire évoluer vraiment les élèv mais je ne m'étais pas rend compte qu'ils pouvaient dire l choses juste pour faire plaisir a prof
Unité d'analyse :	si je fais des synthèses comme ça, de rassembler les choses, je sors chacun de son rôle. Au final, ça devie un cours ordinaire et plus une discussion. Je retiens ça de nos échanges et j'y crois de plus en plus. Par que là, et on le voit, des choses vraies se jouent, ça tu vois j'y tiens [...] j'ai toujours eu cette envie de fai évoluer vraiment les élèves mais je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste po faire plaisir au prof, là j'ai dépassé ça, tu vois. Puis là on n'est plus dans les petites histoires, là on analyse o est sur un niveau vraiment intéressant		
Ch 364 : Oui oui			

C 365 : Et puis **le croquis aussi, je maintiens le plu longtemps possible les échanges sur ces faits et j reviens aussi comme là, alors qu'on était dan autre chose. Tu vois au début on est sur un fait, ça fait émerger des histoires mais je vois bien qu c'est nécessaire ça, parce que ça met le discussions sur un autre niveau et ça permet d leur faire oublier, ou euh non pas oublier ç montre qu'on est dans autre chose qu'un cou ordinaire**. **Parce que moi je fais la chasse au anecdotes d'habitude, je leur dis pas de petite histoires. Mais là, on a besoin de ça pour qu'i s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentren dedans**	je maintiens le plus longtemps possib les échanges sur ces faits et j'y revie aussi comme là, alors qu'on était da autre chose	le croquis aussi, tu vois au déb on est sur un fait, et ça fa émerger des histoires mais je vo bien que c'est nécessaire ça, par que ça met les discussions sur u autre niveau et ça permet de le faire oublier, ou euh non p oublier ça montre qu'on est da autre chose qu'un cours ordinaire	Parce que moi je fais la chasse au anecdotes d'habitude, je leur d pas de petites histoires. Mais là, o a besoin de ça pour qu' s'expriment vraiment tu vois po qu'ils rentrent dedans
Ch 366 : C'est à dire?			
C 367 : Ben **pour qu'ils s'expriment sur eux tu voi pas sur autre chose**			pour qu'ils s'expriment sur eux vois, pas sur autre chose
Ch 368 : Sur eux? C'est à dire?			
C 369 : Ben qu'ils parlent vraiment de ce qu' pensent et pas d'autre chose			
Ch 370 : D'accord, oui je vois			
C 371 : Et **le croquis nous aide, parce qu'on pa vraiment de leur vie et ensuite on généralise alo que d'habitude c'est l'inverse**		le croquis nous aide, parce qu'o part vraiment de leur vie ensuite on généralise alors qu	

		d’habitude c’est l’inverse	
Unité d'analyse :	le croquis aussi, je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens aussi comm là, alors qu'on était dans autre chose. Tu vois au début on est sur un fait, et ça fait émerger des histoir mais je vois bien que c’est nécessaire ça, parce que ça met les discussions sur un autre niveau et ça perm de leur faire oublier, ou euh non pas oublier ça montre qu’on est dans autre chose qu’un cours ordinair Parce que moi je fais la chasse aux anecdotes d’habitude, je leur dis pas de petites histoires. Mais là, on besoin de ça pour qu’ils s’expriment vraiment tu vois pour qu’ils rentrent dedans [...] pour qu’ s’expriment sur eux tu vois, pas sur autre chose [...] le croquis nous aide, parce qu’on part vraiment de le vie et ensuite on généralise alors que d’habitude c’est l’inverse		
20.12 Ch 372 : C’est ça, alors on peut continuer si t veux (visionnage) t’as vu le niveau de langag « Quelle norme à disparu », c’est fort quand même			
C 373 : Oui c’est vrai (visionnage)			
Ch 374 : Alors			
C 375 : Ben mince, là ça retombe, franchement c était à un tel niveau et lui il vient avec une pauv anecdote			
Ch 376 : Oui mais c’est riche comme enseignement			

C 377 : Oui parce qu'on voit bien là que, ben en ta que prof quand j'énonce des concepts ou autre, j' toujours l'impression qu'ils sont tous avec moi ma en réalité, pas du tout et là c'est net. **Je lui donne parole mais en même temps, je lui la laisse tu voi lui aussi à la droit à la parole même s'il fa retomber le niveau des échanges là**	Je lui donne la parole mais en mêm temps, je lui la laisse tu vois		lui aussi à la droit à la paro même s'il fait retomber le nivea des échanges là
Ch 378 : Tu fais ça dans tes cours aussi ?			
C 379 : Oui mais bon, **je les reprends un peu plu j'ai peut-être même tendance à dire « c'est pas moment là ce que tu dis »**. En même temps, lui il toujours été fermé sur ses propositions. Il n'a jama avancé de concession, il s'est toujours contenté d dire ce qu'il pense sans jamais allé plus loin		je les reprends un peu plus, j' peut-être même tendance à di « c'est pas le moment là ce que dis »	
Ch 380 : Oui c'est vrai, mais toi tu vas quand mêm le laissé dire là ? Parce qu'en réécoutant, je me su dit tient elle aurait aussi pu ne pas laisser dire			

C 381 : Oui mais **je crois que, le message que envoies c'est, je te censure**. Alors **pour les gamins qui comprennent pourquoi, que c'est parce qu c'est pas dans le propos, ok. Mais pour ceux qui n comprennent pas ça, où qui ne comprennent pa pourquoi d'un coup des élèves n'ont plus le droit de parler, je trouve que c'est horrible. Le messag envoyé de toute façon c'est pas la peine de parl parce qu'on va être censuré. Là il y a des tas d gamins qui n'auraient pas compris pourquoi je l coupe la parole en disant « mais tu ne peux pa dire ça »**		je crois que, le message que envoies c'est, je te censure [. pour les gamins qui comprenne pourquoi, que c'est parce qu c'est pas dans le propos, ok. Ma pour ceux qui ne comprennent p ça, où qui ne comprennent p pourquoi d'un coup des élèv n'ont plus le droit de parler, trouve que c'est horrible. message envoyé de toute façc c'est pas la peine de parler par qu'on va être censuré. Là il y a d tas de gamins qui n'auraient p compris pourquoi je lui coupe parole en disant « mais tu ne pe pas dire ça »	
Ch 382 : Donc tu préfères garder cette valeur, je sa comment comment l'appeler			
22.49 C 383 : Ben **que chacun ait sa place dans groupe et que chaque point de vue est importa enfin c'est à écouter**. Puis tu te dis ok, toi (en ta que prof) tu as du travail à faire sur untel unt untel, tu ne peux pas le blâmer d'êt complètement immature dans sa pensée. Et c'est toi après de travailler ça avec lui			que chacun ait sa place dans groupe et que chaque point de vu est important enfin c'est à écoute

Ch 384 : Oui parce que si tu lui coupes la parole e disant « mais ça va pas de dire ça »			
C 385 : Ben tu le disqualifies			
Ch 386 : Et c'est pour ça que tu le laisses parler ?			
C 387 : Oui **je me note, lui pas mûre, lui faut le fai évoluer sur ça par exemple**	je me note, lui pas mûre, lui faut faire évoluer sur ça par exemple		
Unité d'analyse :	Je lui donne la parole mais en même temps, je lui la laisse tu vois, lui aussi à la droit à la parole même s fait retomber le niveau des échanges là […] je crois que, le message que tu envoies c'est, je te censure [. pour les gamins qui comprennent pourquoi, que c'est parce que c'est pas dans le propos, ok. Mais po ceux qui ne comprennent pas ça, où qui ne comprennent pas pourquoi d'un coup des élèves n'ont plus droit de parler, je trouve que c'est horrible. Le message envoyé de toute façon c'est pas la peine de parl parce qu'on va être censuré. Là il y a des tas de gamins qui n'auraient pas compris pourquoi je lui coupe parole en disant « mais tu ne peux pas dire ça » [...] que chacun ait sa place dans le groupe et que chaqu point de vue est important enfin c'est à écouter [...] je me note, lui pas mûre, lui faut le faire évoluer sur par exemple		
Ch 388 : Sur ce manque de maturité de ce jeune, avais vu cela déjà avant ?			
C 389 : Pas du tout, je l'avais eu en 6ème, puis en A toute l'année, pas du tout. Au contraire, il n'y aucun moment scolaire où tu peux t'apercevoir ça			
Ch 390 : Pourquoi ça? Comment ça se voit pas C'est mal formulé			

C 391 : Parce qu'il y a aucun moment où on le demande leurs avis, dans les travaux qu'on fait c leur demande des compétences d'expression ma pas sur soi, sur quelque chose d'extérieur			
Ch 392 : Ah ok			
C 393 : C'est pour ça que là, dans ce travail, c'e intéressant. Et c'est pour ça que je le laisse parle C'est trop rare de les écouter comme ça.			
25.13 Ch 394 : Ok (visionnage) Ouah là tu dis « c'e souvent un argument des gens racistes » ouah, c'e fort là ce que tu dis, c'est un SCUD envoyé	Ch 394 : Ouah là tu dis « c'est souve un argument des gens racistes »		
C 395 : **Oui mais en même temps, je ne le regarc pas, je ne veux pas l'attaquer de front, je ne veu pas enfin lui dire « mais c'est horrible ce que dis » si non il s'exprime plus**. **Je veux le dérang avec ma remarque**	Oui mais en même temps, je ne regarde pas, je ne veux pas l'attaqu de front, je ne veux pas enfin lui di « mais c'est horrible ce que tu dis »	Je veux le déranger avec n remarque	si non il s'exprime plus
Unité d'analyse :	Ch 394 : Ouah là tu dis « c'est souvent un argument des gens racistes » […] Oui mais en même temps, je n le regarde pas, je ne veux pas l'attaquer de front, je ne veux pas enfin lui dire « mais c'est horrible ce que dis » si non il s'exprime plus. Je veux le déranger avec ma remarque		
26.30 Ch 396 : Oui c'est ça (visionnage)			
C 397 : Oui **je suis scandalisé par ce qu'ils diser Mais tu vois, au fond de moi là c'est le KO** je te c pas	je suis scandalisé par ce qu'ils diser Mais tu vois, au fond de moi là c'est KO		

Ch 398 : Oui moi aussi d'ailleurs, mais si on revie en arrière c'est toute la période où tu as é scandalisée là			
C 399 : Mais je ne regrette pas du tout d'avoir lais dire tout ça. Parce que **si je m'étais énerv franchement la discussion aurait été close. Que l ça a permis à un élève de dire les choses d'apporter un regard différent qui, je pens devrait les faire réfléchir**. Puis plus ça va, plus je m dis mais ok, mais d'où ça vient		si je m'étais énervée francheme la discussion aurait été close. Qu là, ça a permis à un élève de di les choses et d'apporter un rega différent qui, je pense, devrait l faire réfléchir	
Ch 400 : Tu fais ce pas supplémentaire dont on ava parlé lors des autoconf avec les autres			
C 401 : Oui c'est en fait, là j'ai compris, parce qu j'ai laissé dire que **ok c'est une mauvai compréhension de ce qu'est l'égalité**		ok c'est une mauvai compréhension de ce qu'e l'égalité	
Ch 402 : Et ça qu'est-ce que enfin qu'est-ce que t'apporte ?			
C 403 : Ben si j'étais intervenue pour couper et di "non on ne peut pas laisser dire ça" je n'aura jamais compris d'où ça vient. Donc je n'aurais pas leur répondre. Je serais partie sur autre chose alo que le problème n'était pas là. Et je me dis qu'**il y là quelque chose sur lequel je peux m'appuyer** et **y a toujours quelque chose je crois**		il y a là quelque chose sur lequel peux m'appuyer	il y a toujours quelque chose crois

Ch 404 : Quelque chose qui est conforme à n valeurs			
C 405 : Oui **quelque chose qui est conforme à m valeurs, qui sont celles que mon métier aussi m demande de transmettre**			quelque chose qui est conforme mes valeurs, qui sont celles qu mon métier aussi me demande transmettre
Ch 406 : Donc on est d'accord que là tu laiss parler et au fur et à mesure que ça évolue comprends qu'il y a de l'incompréhension, po autant on peut aussi dire que c'est comme ça qu les idées les plus terribles naissent ? Parce qu'il y de l'incompréhension qui devient de la certitude ?	Ch 406 : Donc on est d'accord que là laisses parler et au fur et à mesure qu ça évolue tu comprends qu'il y a l'incompréhension, pour autant peut aussi dire que c'est comme que les idées les plus terribl naissent ?		
C 407 : Oui c'est **ce mécanisme qui est pour m essentiel à travailler. Et c'est aussi le but de l'EM et même pour aller plus loin, ce qui me pousse faire ce boulot aussi. C'est ces valeurs qui me so chères et que je veux transmettre**		ce mécanisme qui est pour m essentiel à travailler. Et c'est aus le but de l'EMC	et même pour aller plus loin, qui me pousse à faire ce boul aussi. C'est ces valeurs qui me so chères et que je veux transmettre
Ch 408 : Donc tu			
C 409 : Ben je laisse dire			
29.47 Ch 410 : Donc c'est intéressant de fai émerger ça sans tirer de boulets rouges là dessus			

C 411 : Oui, c'est à dire que **je crois qu'à ce nivea toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'e des maladresses mais dans 10 ans ils vont vot front national**. **Donc j'accepte ces propos même ça heurte, là je les laisse et j'encourage même c prises de paroles**. **Pas le contenu mais bien qu'ils sentent autorisés, oui c'est ça, à dire les chos comme ça on peut les faire avancer**	Donc j'accepte ces propos même si heurte, là je les laisse et j'encoura même ces prises de paroles	je crois qu'à ce niveau, toutes c idées racistes parce que c'est ç c'est des maladresses mais da 10 ans ils vont voter front nation […]	
Unité d'analyse :	Ch 406 : Donc on est d'accord que là tu laisses parler et au fur et à mesure que ça évolue tu comprends qu y a de l'incompréhension, pour autant on peut aussi dire que c'est comme ça que les idées les plus terrible naissent ? […] c'est ce mécanisme qui est pour moi essentiel à travailler. Et c'est aussi le but de l'EMC même pour aller plus loin, ce qui me pousse à faire ce boulot aussi. C'est ces valeurs qui me sont chères que je veux transmettre [...] je crois qu'à ce niveau, toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'est d maladresses mais dans 10 ans ils vont voter front national. Donc j'accepte ces propos même si ça heurte, je les laisse et j'encourage même ces prises de paroles. Pas le contenu mais bien qu'ils se sentent autorisé oui c'est ça, à dire les choses comme ça on peut les faire avancer		
Ch 412 : Ca tu y tiens			
C 413 : Ben oui ben tout à fait oui			
Ch 414 : Enfin quelque chose à changer dans t questionnement			
C 415 : Oui ben on en a parlé là l'autre jour, **avant posais des questions pour qu'ils trouvent la vale à mobiliser, la bonne valeur. Là j'explore plus, les pousse aussi un peu faut le dire**	avant je posais des questions po qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, bonne valeur. Là j'explore plus, je l pousse aussi un peu faut le dire		

Ch 416 : Oui bien-sûr, c'est vraiment net d'ailleurs			
C 417 : En fait à partir du moment où tu as dit, je n sais plus quand tu avais dit ça, la dernière fois tu dit, ce qu'on fait, attend comment tu avais dit déjà, quand tu avais dit qu'on est dans développement moral			
Ch 418 : Oui oui			
C 419 : **Je me dis que quand on fait développement moral, tu peux pas chercher concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu y a**		Je me dis que quand on fait développement moral, tu peux p chercher du concept, c'e impossible. Tu dois partir de qu'il y a	
Ch 420 : Ce qu'il y a ? C'est-à-dire ?			
C 421 : Ben leur vécu, donc **tu es obligé un pe d'aller chercher, chose qu'on ne fait pas en cour et là c'est net, je pose des questions pour cherch un peu plus ce qui les pousse à penser comme ç En même temps, tu n'es pas sûr de ce que tu v trouver** tu vois. Et **il faut pouvoir accepter ce qui sortir pour en faire quelque chose**		tu es obligé un peu d'all chercher, chose qu'on ne fait p en cours, et là c'est net, je po des questions pour chercher u peu plus ce qui les pousse à pens comme ça. En même temps, n'es pas sûr de ce que tu v trouver	il faut pouvoir accepter ce qui sortir pour en faire quelque chos
Ch 422 : Ca c'est ton positionnement aujourd'hui, suis prêt à tout entendre ?			

32.37 C 423 : Ouais et au fond c'est norm d'entendre des choses comme ça, ça me scandali mais c'est comme ça. **C'est devenu un ges professionnel ben nouveau on est d'accord. Do accepter d'entendre des choses horribles mais si t ne les entends pas on ne pourra pas agir dessu** Donc **faut que ça apparaisse pour que tu puiss travailler dessus et faire bouger les points de vu pour qu'ils adoptent les valeurs républicaines**		C'est devenu un ges professionnel ben nouveau on e d'accord. Donc accept d'entendre des choses horribl mais si tu ne les entends pas on n pourra pas agir dessus	faut que ça apparaisse pour que puisses travailler dessus et fai bouger les points de vue po qu'ils adoptent les valeu républicaines
Ch 424 : Donc au fond, donc tu renonces un pe moins au métier de prof ?			
C 425 : Oui mais **j'appellerais plus ça un métier d prof en fait. C'est presque de la maïeutique, c'e presque de la philosophie là, c'est agir e philosophe, c'est faire émerger, mettre les poin de vue en contradiction etc etc y a pas de savoir enseigner véritablement**		j'appellerais plus ça un métier d prof en fait. C'est presque de maïeutique, c'est presque de philosophie là, c'est agir e philosophe, c'est faire émerge mettre les points de vue e contradiction etc etc y a pas d savoir à enseigner véritablement	
Ch 426 : Ouais ouais, au final tu rejoins un peu que Noé avait dit en évoquant les discou socratiques			

C 427 : Oui sauf que je trouve que sauf que oui enf c'est un peu ça l'idée. **J'ai toujours vu ça comm une discussion très théorique tu vois, même l écrits de Platon c'est très théorique, là c'e incarné, c'est de la matière vivante, et fa travailler avec ça. Non faut travailler ça faut p travailler avec faut travailler ça**		J'ai toujours vu ça comme u discussion très théorique tu vo même les écrits de Platon c'e très théorique, là c'est incarn c'est de la matière vivante, et fa travailler avec ça. Non fa travailler ça faut pas travailler av faut travailler ça	
Ch 428 : Donc, parce que je reviens à mon idée, c n'est plus tellement prof, on ne professe plus			
C 429 : **Oui on forme, on est formateur là, quand dis "oui mais qu'est-ce qui te pousse à penser ç je cherche ça**		Oui on forme, on est formateur quand je dis "oui mais qu'est-qui te pousse à penser ça" cherche ça	
Unité d'analyse :	avant je posais des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là j'explore plus, les pousse aussi un peu faut le dire […] Je me dis que quand on fait du développement moral, tu peux p chercher du concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu'il y a [...] tu es obligé un peu d'aller cherche chose qu'on ne fait pas en cours, et là c'est net, je pose des questions pour chercher un peu plus ce qui l pousse à penser comme ça. En même temps, tu n'es pas sûr de ce que tu vas trouver tu vois. Et il fa pouvoir accepter ce qui va sortir pour en faire quelque chose […] C'est devenu un geste professionnel be nouveau on est d'accord. Donc accepter d'entendre des choses horribles mais si tu ne les entends pas on n pourra pas agir dessus. Donc faut que ça apparaisse pour que tu puisses travailler dessus et faire bouger l points de vue pour qu'ils adoptent les valeurs républicaines [...] j'appellerais plus ça un métier de prof e fait. C'est presque de la maïeutique, c'est presque de la philosophie là, c'est agir en philosophe, c'est fai émerger, mettre les points de vue en contradiction etc etc y a pas de savoir à enseigner véritablement [. Oui on forme, on est formateur là, quand je dis "oui mais qu'est-ce qui te pousse à penser ça" je cherche ç		

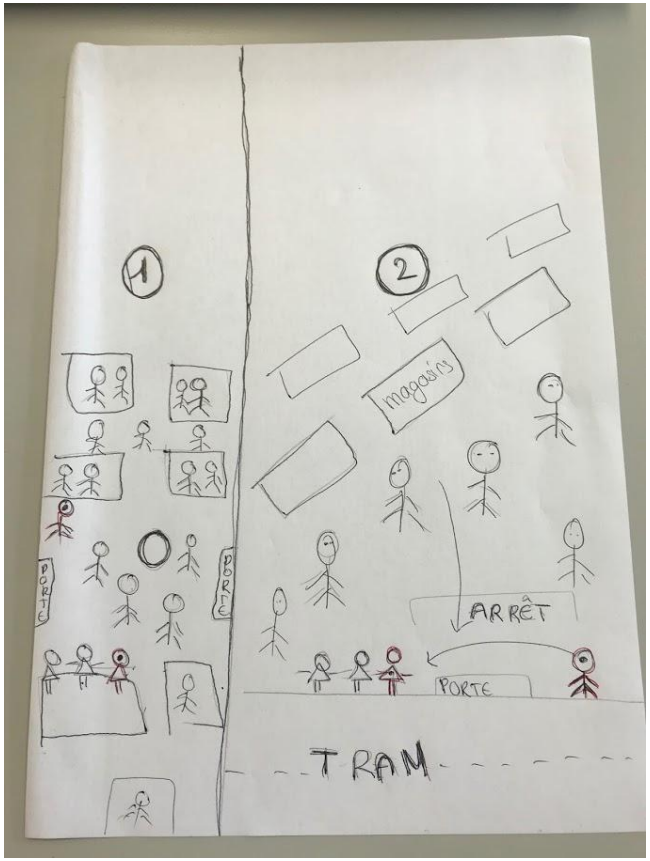
Ch 430 : Oui au sens propre du terme p générique			
C 431 : Oui et c'est ça. Et je crois que c'est diffici pour un prof d'abord parce qu'il faut qu'il soit, enf qu'il sache quoi faire avec ce qui sort. Que s propres valeurs soient très claires aussi, à lui. Et q sache faire émerger et tu vois c'est compliqué aus hein. Qu'il sache faire bouger des points de vue, que j'ai appris à faire avec toi. Et qu'il sache le fai sans braquer parce que c'est un âge compliqué e admettant que le point de vue c'est pas toujou dans la norme			
Ch 432 : Toi c'est tes préoccupations?			
C 433 : Oui mais clairement moi j'ai besoin de enf suis très attentif à tout ça tu vois			
Ch 434 : Mais tu restes prof quand même ?			
C 435 : Oui ben je suis là pour former le citoyen d demain			
Ch 436 : C'est là où tu restes prof			
C 437 : Ben oui, mais il n'y a pas de savoir professer			
Ch 438 : C'est ça			

C 439 : Et **j'ai à coeur de les prendre de là où sont**			j'ai à coeur de les prendre de là o ils sont
Ch 440 : Oui alors ça c'est très net			
C 441 : Mais **je les mets dans une postu d'inconfort, et ça c'est conscient vraiment**	je les mets dans une postu d'inconfort, et ça c'est conscie vraiment		
Ch 442 : D'accord oui, mais pas jusqu'à dire "to propos est raciste" tu préfères dire "ben ça c'est u argument de raciste"			
C 443 : Oui **ça sert à rien de les braquer, faut y all sans brusque**r, **je ne veux pas disqualifier l'élève**		ça sert à rien de les braquer, fa y aller sans brusque	je ne veux pas disqualifier l'élève
Unité d'analyse :	je les mets dans une posture d'inconfort, et ça c'est conscient vraiment […] j'ai à coeur de les prendre de où ils sont […]ça sert à rien de les braquer, faut y aller sans brusquer, je ne veux pas disqualifier l'élève		
Ch 444 : Alors, je voulais aussi avoir ton avis quar ils parlaient " du coeur"			
C 445 : Du coeur?			
37.01 Ch 446 : Oui (visionnage) là dans quel préoccupation tu es là ?			

C 447 : Je cherche à les lancer en fait. J'ai envie qu y ait des avis qui s'expriment parce que je l entends marmonner dans leur barbe mais ça c'e pas des avis qui s'expriment avec ça on avance pa J'avais vu ça déjà dans l'autre débat là c'est c temps mort, pour rien. Et là il me semble que là fa que je me mette au niveau de leur réflexion			
40.00 Ch 448 : Alors on peut voir la suite, vo comment ça se termine (visionnage)			
C 449 : Bon là c'est un élève je sais que je peux l parler comme ça, directement. Il va pas m'e vouloir et il a du répondant. Puis il a de l'esprit que s'il n'est pas d'accord il va me le dire			
Ch 450 : Mais tu cherches quoi ?			
C 451 : Ben qu'il donne un avis, un vrai. Qu'il so bon ou pas, mais qu'il se lance. Je veux qu'il révolte un peu. Tu vois avec Lucas, je ne l'aurais p fait, Marina pas du tout mais c'est trois là viennent spontanément parler avec moi donc aucu problème			
40.52 Ch 452 : Alors, la suite (visionnage)			
C 453 : Là je suis là dedans, **y a plein c contradictions, je vais les piéger là je les repère je les note**		y a plein de contradictions, je va les piéger là je les repère et je l note	

Ch 454 : Pour en faire?			
C 455 : Ben pour les faire parler. **Mais comme fa les encourager à parler, je ne réagis pas tout d suite en prenant une contradiction et en l renvoyant aux élèves**. **Ca je l'aurais fait avant, dan un cours ordinaire. Là, je ne veux pas les brusqu et je sais que si je les laisse parler ils vo s'exprimer librement tout le long**	Mais comme faut les encourager parler, je ne réagis pas tout de suite e prenant une contradiction et en l renvoyant aux élèves		Ca je l'aurais fait avant, dans u cours ordinaire. Là, je ne veux p les brusquer et je sais que si je l laisse parler ils vont s'exprim librement tout le long
Ch 456 : Bon ok bon ben je te propose d'en rester l			
Unité d'analyse :	y a plein de contradictions, je vais les piéger là je les repère et je les note […] Mais comme faut l encourager à parler, je ne réagis pas tout de suite en prenant une contradiction et en les renvoyant au élèves. Ca je l'aurais fait avant, dans un cours ordinaire. Là, je ne veux pas les brusquer et je sais que si je l laisse parler ils vont s'exprimer librement tout le long		

Annexe 25 : Evelyne, débat 3 – Croquis de la situation de départ



Annexe 26 : Evelyne, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Timing	**Repères**	
0 à 4.49	Description + questions	Quelles sont les préoccupations ?

4.50 à 8.07	Elève : « C'est plus aux grands de défendre pas nous, on e trop jeunes » 5.40 E questionne : « c'est quoi l'histoire au fin qu'est-ce qu'ils auraient pu comprendre » 5.52 E : « C'est compliment de dire tes belles ?» E : « T'es bonne c'est comme dire t'es belle ? » 6 .49 « T' bonne y a une intention derrière » 7.08 « Les filles disent t' bon ? » Elève « non plutôt t'es mignon » 7.37 E « Les fill disent t'es mignon et c'est plus sympa ? » 4.47 « Y'a une gros différence entre t'es mignonne et t'es bonne »	E amène de la controverse Quel objectif vise E ?
8.08 à 12.16	8.08 E « D'après vous qu'est-ce qui pousse un homme, dans tram ou ailleurs, à dire t'es bonne ». « Je suis pas d'acco même des habits serrés c'est sexy » 10.57 E : « La fille si elle ne met pas de robe elle est plus l'abri » E :11.14 « Donc une fille qui est en robe elle se m plus en-dehors de la norme que les filles qui sont en jeans « Les garçons comment vous voyez le truc vous ? »	Est-ce que c'est la façon d'être des femmes qui induit réaction des hommes C'est quoi une tenue sexy Que cherche E ? Engage les garçons dans la discussion (pas beaucoup réaction)
12.16 à 14.19	E rappelle la situation de Damien, cherche à le faire parler. I « Pour que ces relations entre les garçons et les filles n' arrivent pas là, il faudrait que les filles s'habillent mieux	Quelle préoccupation ?

	Elève 13.07 « Après elles font ce qu'elles veulent » « C'est faute clairement des hommes » 13.30 silence 13.40 « Ce sont les deux qui sont en faute »	E aurait pu interroger les garçons pour prendre l'avis. Cela ne convient pas à E ? Les 2 sont fautifs d'après les élèv Quelle est la préoccupation ?
14.20 à 15.53	14.20 « Ca atteint les filles quand on dit t'es bonne filles ? » « Moi je trouve qu'on se sent un peu sale sur le cou c'est qu'on montre quelque chose qu'on ne doit pas montrer coup on se sent un peu sale » Elève 15.02 « Je trouve pas que fille est en faute » Garçon 15.05 « Mais si elle sait qu'elle va attirer l'œil ? Alo elle est quand même un peu en faute » E pousser l'élève un peu plus loin 15.24 « toi si tu étais père fille ne sortirait pas comme ça » Elève « ah non »	Quelles sont les intentions d'E à cette énonciation ? E aurait pu relancer la première élève qui a dit l'invers Pourquoi un autre choix ? Un avis divergent existe. Quelle préoccupation ?
15.54 à 17.45	Elève « Y a des robes toute droite » 16.12 « Tu sais ce qui va se passer si tu achètes des robes tr moulantes voilà, c'est tout, c'est la façon dont tu te regard toi … c'est aussi la façon dont tu la portes, tu marches, bouges qui fait quelque chose » E : « Est-ce qu'elle a provoqué ta copine ? « Inconsciemment E : « Finalement, ce inconsciemment c'est quand même qu'e a provoqué »	Un réel avis divergent existe Questionnement un peu critique Faire attention à la manière dont on marche Quel est l'objectif du questionnement ?

17.45 à 19.51	E : « Quelqu'un qui a des formes … elle attire moi » « C' pas qu'elle attire moi, c'est qu'elle montre pas sa présence, pense qu'il y a différente façon d'attirer, physique, ça dépe comment tu t'habilles, et y a la façon naturelle enfin je sais p comment expliquer » 18.21 « Lauria, qu'est-ce que vous pensez ?» 18.41 « Moi j'ai un truc à dire parce qu'une fille aime bien mettre en valeur, parce qu'elle veut que les gens la voit jol après c'est aux hommes dans la manière d'accoster…y a u manière de parler » E relance la narratrice 19.20 « ben alors il l'a draguait ? C' mignon »	Donne la parole à Lauria. S'adresse directement à des élèv qui ne demandent pas la parole. Nouveau ? Use de la provocation pour faire émerger les points de vue
19.52 à 21.16	E : « Qu'est-ce qui fait que toi tu dirais pas ça » Ryan « b moi je suis galant » « parce que ça marche pas » Fille « Ben au-moins c'est poli »	
21.17 à 22.28	E : « On va passer à autre chose, et quand quelqu'un te sif dans la rue c'est autre chose » Elève « c'est pareil » 21.40 l « Les garçons ils sont sifflés ? »	Quelle préoccupation ? Pourquoi les garçons ne sont pas sifflés ? Cherche à orienter vers la relation « garçons filles »
22.29 à 26.12	E : « Mais qui t'a enseigné en gros ou dit, que c'est la bon	S'oriente vers la question de la transmission des valeurs

	solution » Elève « mon père » 22.47 E : « extraordinaire » 22.57 « c'est les parents, c'est le père qui vient chez son enfa et qui lui dit si tu veux draguer une fille il fait faire comme ça 23.30 « est-ce qu'il y a des types de territoire où cela pe arriver » « Non c'est lié aux personnes à l'éducation » 24.19 E revient à l'histoire de départ « Qu'est-ce qui vous gêné dans cette situation [s'adresse à la narratrice] » E 25.33 « Est-ce que ta copine est responsable de quelq chose » un grand silence 26.07 « On voit ses formes d'acco mais sa peau est caché donc c'est de la responsabilité l'homme »	E se retient suite à un gros bruit de chaise. Quelle disposition ' Revient à la vidéo de départ, quelle intention ? Revient au questionnement de départ. Quelle préoccupation ? Soulève un nouveau point de vue. Ce serait un problème peau visible
26.12 à 28.36	E : « Alors beaucoup d'hommes, de garçons, quand commence à parler de ce sujet ben la fille elle doit d'abo commencer par s'habiller bien, c'est une chauffeuse, est-ce q vous avez l'impression que ces filles vous chauffent ? » To « non » sauf un « garçon » 27.03 « elles veulent attirer l'œi 27.08 3Alors ça dépend du regard de la personne en face, en f les hommes ils vont trop loin dans leur tête, la fille s'habi comme ça parce qu'il fait chaud voilà tout » 27.35 « c' propre aux hommes d'allaient trop loin ? » 27.44 « les homm	Relance sur la vidéo support. A-t-on réussi à enlever le vernis ?

	ils veulent que ça, ils regardent que le physique. C'est faute aussi à certaines filles marchent pas correctement mais soi cela ne doit pas poser problème, chacun fait ce qu'il ve puis certaines filles mettent des shorts parce qu'il fait chaud, **en a qui marche pas correctemen**t»	E ne relève pas ce stéréotype ? Apparaît la remarque sur le short
28.37 à 30.41	E : « Vous les filles vous disiez cela ne vous ai jama arrivé si ? » 28.53 « Si on est rentré dans le tram hier et ça nous est arrivé E : « Et c'est quoi la sensation là ? » « C'est bizarre… » « E n'avait pas de jeans donc avec un jeans aussi on peut attir l'œil » E : « attirer, donc **c'est toujours la fille qui attire** c est toujours la première dans l'action » Pas de réaction	Convoque des histoires de vie des élèves, quell préoccupations ? Se place sur la question des sensations, quel but ? Valeur contrariée par d'autres points de vue, qu'est-ce qui passe là pour E ? Dans le D1, elle aurait donné son avis. débat raté ?
30.42 à 34.00	E : « Est-ce qu'on a fait le tour ? »	E quitte le débat pour faire une synthèse (fin du débat ?) Autre alternative ? Quelle préoccupation là ?

	« Qu'est-ce qu'on va retenir ? » 31.49 « j'ai un peu mal à la tête depuis une heure » E « donc faut que je te laisse tranquille »	 Contraste avec les habitudes professionnelles ? Le débat ne fait pas débat ? Où on est-on dans les métie réciproques
34.01à 36.22	34.01 E « est-ce qu'on a le droit ? » 34.42 « Même un homme torse-nu, c'est fort ce que je viens dire, même un homme hein » « finalement tu es resté sur ce idée de base et les autres » E questionne d'autres élèves pour la synthèse « Qu'est-ce que vous avez retenue » Lilou est interrogée	**E change de place pour professer ?** Amène un nouveau thème Des valeurs fortes apparaissent Décide de directement questionner les élèves sur la synthèse
36.23 à 42.07	36.23 E « Si vous êtes une mère ou un père vous appren quoi à vos enfants » ? Lilou « Il faut réfléchir aux tenues qu'il faut mettre pour p provoquer » 37.13 E : « **est-ce que vous êtes au courant d'une loi qui e passée qui est une loi d'outrage le 16 mai 2018** ?... tient harcèlement n'est jamais tombé, est-ce qu'il y a harcèlement» E fait cours 39.49 « On dit aux filles de ne pas s'habiller de manièr provoque mais on dit aussi aux garçons de faire attention à qu'ils font, de ne pas se comporter mal » 40.01 E : « L garçons là, les parents ils disent quoi ? »	Questionne les choix éducatifs. Quelle intention ? Introduit un article de loi Introduit thème du harcèlement

	40.24 « Si on leur apprend la politesse ils ne diraient jamais ça une fille » 41.16 « **Tu veux dire que si la fille elle ne veut pas sortir av le garçon le garçon il ne peut pas insister ?** » E : « Qui apprend ça aux enfants ? y a que les parents ?... et loi elle peut apprendre ça ? »	Thème de la politesse Questionnement d'un élève qui révèle un point de vue. Qu' penses E ?
42.08 à 47.46	« Moi par exemple, mon grand frère c'est ma mère qui disait fait attention de ce que tu fais avec les autres filles par que ça pourrait être ta propre fille » « C'est mon grand frère q me dit de faire attention » « Je dis à ma petite sœur de ne p s'habiller comme ça, avait d'aller à l'école elle me dit je pe mettre ça ? » « Le grand frère est plus proche de la vie dehors » E « J'ai déjà entendu que c'est le grand frère qui dit ce que fille doit porter, avec tel habit ou un voile» 45.42 « Mon frère aussi mon frère pèse plus lourd que m parents, comme il est plus dans la jeunesse il connait mieux	Education liée au grand frère, rôle accentué. Quelle préoccupation ?

	qui se passe à l'extérieur » E 46.12 « **Qu'est-ce qui vous** **que ça a changé ?** » E évoque la mini jupe dans les années 60 46.58 « **les homm** **seraient plus agressifs ?** »	Pression du grand frère. Quelle intention chez E E amène une question pour controverser ? Interroge l'évolution de la société
47.47 à 51	E « est-ce qu'il y a une solution, des solutions ? l'état a trou une solution…est-ce que ce sont les hommes **qui changent** **est-ce que c'est les femmes qui ne veulent plus se laiss** **faire ?** » « Je trouve que l'état ne nous informe pas assez quand il y a u nouvelle loi »…	E propose une nouvelle alternative ?

Annexe 27 : Evelyne, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Voilà allez, allons-y donc qu'est-ce que tu sélectionné comme séquence ? Parce que ça remon un peu			
E 2 : Oui oui, c'était le 31 mai je crois c'est un pe compliqué, il y a des choses qui se sont passées			
Ch 3 : Oui			

E 4 : Mais écoute ce qui m'a le plus marqué c'est c moments de silence, ils m'ont marqué mais p perturbé. Et puis ce moment où je dis « ben c'est tou y'a plus rien à dire », et puis qu'est-ce qui m'a marqu encore ben oui y'a ben quand je me suis posé question de savoir si j'étais sur la voie qui allait suscit encore quelque chose c'était de dire ben vous savez i a cette loi aussi. C'est-à-dire que j'apportais le savo Et je me suis dit, est-ce que je le fais ou je ne le fais pa ben j'ai hésité quelques secondes et je l'ai fait et je r le regrette pas. Parce que ça a pu je crois hein avanc ben ce gamin qui dit que la loi on ne la connais pa enfin je crois			
Ch 5 : Ok la loi, ça je l'avais intégré et puis les silence j'en ai quelques moments. Ok alors allons (visionnage)			
E 6 : Alors, ce que je voulais déjà dire. **Je trouve posture classe, regarde comme je suis (mont l'écran), qui n'a plus rien à voir avec la posture clas à la française classique** tu vois ? Tu vois ce que je ve dire ?	Je trouve la posture classe, regard comme je suis (montre l'écran), q n'a plus rien à voir avec la postu classe à la française classique		
Ch 7 : Oui mais si tu peux détailler un peu			

E 8 : Oui alors, j'ai l'impression d'être dans un group de paroles euh comment dire ça. **Le ton, j'ai un to hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est un to d'échanges, on échange** à part peut-être celle-ci q n'a pas parlé une seule fois depuis le début	Le ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pa un ton injonctif, c'est un to d'échanges, on échange		
Ch 9 : Groupe de parole, ça fait un peu psy non ?			
E 10 : Non non pas du tout, c'est dans le sens c **chacun peut parler d'égal à égal, tu vois là je discu comme je pourrais discuter avec des amis, je cherch pas à me démarquer**			chacun peut parler d'égal égal, tu vois là je discu comme je pourrais discut avec des amis, je cherche pas me démarquer à m démarquer
Ch 11 : Et ça ça te vient			
E 12 : Ben d'abord **de notre travail, on a bien vu qu lorsqu'on est un peu dans l'imposition, les élèves s braquent**. Et là, **l'idée, mon idée, était que chacu puisse trouver sa place dans un climat d'écou mutuelle**. En fait, **on est dans une construction et qu moi je ne suis pas plus, enfin là je n'ai pas plus d savoirs qu'eux mais je les guide quand même**	(ça vient de notre travail) on a bie vu que lorsqu'on est un peu dan l'imposition, les élèves se braque […] on est dans une construction que moi je ne suis pas plus, enfin là n'ai pas plus de savoirs qu'eux mais les guide quand même		l'idée, mon idée, était qu chacun puisse trouver sa pla dans un climat d'écou mutuelle
Ch 13 : Tu les guides quand même ?			

E 14 : Il me semble, **je les guide par u questionnement, par exemple là je dis, "ok c'e intéressant, mais est-ce qu'il n'y a pas une aut explication?"** mais **sans chercher à les amener vers sais pas la bonne valeur à maîtriser** par exemple **surtout par rapport à ce que j'avais avant où j'éta droite là et avec une posture un peu raide ou regard va chercher les élèves et où on sent que le pr scrute**	je les guide par un questionnemer par exemple là je dis, "ok c'e intéressant, mais est-ce qu'il n'y a p une autre explication?"	surtout par rapport à ce que j'ava avant où j'étais droite là et avec u posture un peu raide ou le regard chercher les élèves et où on se que le prof scrute	sans chercher à les amen vers je sais pas la bonne vale à maîtriser
Ch 15 : Et ça?			
E 16 : Ben ça je veux plus, **on a l'impression d'êt comme épié par le prof, jugé, ça je veux vraiment laisser tomber pour qu'ils se sentent en confiance**			on a l'impression d'être comm épié par le prof, jugé, ça veux vraiment le laisser tomb pour qu'ils se sentent e confiance
Ch 17 : Ok et quand tu dis par rapport à avant qu'est-ce qui te fais dire que là c'est plus porte qu'avant ?			
E 18 : Ben **ils ne se sentent pas jugé, ben oui e situation de jugement, je suis attentive à ça** oui			ils ne se sentent pas jugé, be oui en situation de jugemer je suis attentive à ça
Ch 19 : Tu es attentive à ça ?			

5.53 E 20 : Oui ah oui, c'est à dire que **j'ai telleme vécue une situation où j'avais coupé la parole j'étais moi-même dans, enfin j'étais la cause de le non avancement, et ils le disaient ils savaient ce qu j'allais leur dire, et ben là, ils ne peuvent pas savoir que je pense**		j'ai tellement vécue une situation o j'avais coupé la parole et j'étais mo même dans, enfin j'étais la cause d leur non avancement, et ils disaient ils savaient ce que j'alla leur dire, et ben là, ils ne peuve pas savoir ce que je pense	
Ch 21 : Alors, oui, il y a ce premier point je l'avais no lors de ton premier débat, tu disais je cherchais moraliser les élèves, à faire la morale aux élèves en fa			
Unité d'analyse :	Je trouve la posture classe, regarde comme je suis (montre l'écran), qui n'a plus rien à voir avec posture classe à la française classique […] Le ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est u ton d'échanges, on échange [...] chacun peut parler d'égal à égal, tu vois là je discute comme je pourra discuter avec des amis, je cherche pas à me démarquer à me démarquer [ça vient] de notre travail, on bien vu que lorsqu'on est un peu dans l'imposition, les élèves se braquent. Et là, l'idée, mon idée, éta que chacun puisse trouver sa place dans un climat d'écoute mutuelle. En fait, on est dans un construction et que moi je ne suis pas plus, enfin là je n'ai pas plus de savoirs qu'eux mais je les guid quand même [...] je les guide par un questionnement, par exemple là je dis, "ok c'est intéressant, ma est-ce qu'il n'y a pas une autre explication?" mais sans chercher à les amener vers je sais pas la bonn valeur à maîtriser par exemple et surtout par rapport à ce que j'avais avant où j'étais droite là et ave une posture un peu raide ou le regard va chercher les élèves et où on sent que le prof scrute [...] on l'impression d'être comme épié par le prof, jugé, ça je veux vraiment le laisser tomber pour qu'ils s sentent en confiance [...] ils ne se sentent pas jugé, ben oui en situation de jugement, je suis attentive ça [...] j'ai tellement vécue une situation où j'avais coupé la parole et j'étais moi-même dans, enf j'étais la cause de leur non avancement, et ils le disaient ils savaient ce que j'allais leur dire, et ben là, ne peuvent pas savoir ce que je pense		

E 22 : Oui, **avant je voulais vraiment absolument qu'** **le sortent ce truc, alors que là on pourrait me sort** **n'importe quoi ou rien, je suis très détendue. Regard** **là quand elle dit: "Les filles, elles ont qu'à bie** **s'habiller, sans jupe courte et voilà, y'a plus** **problème", moi je suis scandalisée, enfin au fond** **moi, mais là je me dis au contraire, chouette,** **disent des choses qu'ils pensent et sur lesquelles** **va pouvoir travailler. C'est pour ça que je reçois cet** **parole sans rien laisser paraître en tout cas de néga** **et je cherche ensuite d'autres avis "et toi là, tu** **d'accod avec ça ?"**	avant je voulais vraiment absolume qu'ils le sortent ce truc, alors que on pourrait me sortir n'importe qu ou rien, je suis très détendu Regarde là quand elle dit: "Les fille elles ont qu'à bien s'habiller, sa jupe courte et voilà, y'a plus problème", moi je suis scandalisé enfin au fond de moi, mais là je m dis au contraire, chouette, ils dise des choses qu'ils pensent et s lesquelles on va pouvoir travaille C'est pour ça que je reçois cet parole sans rien laisser paraître tout cas de négatif et je cherch ensuite d'autres avis "et toi là, tu d'accod avec ça ?"		
Ch 23 : Ok et là effectivement ils le disent ils peuvent pas le savoir là ton point de vue			
E 24 : Non comme la deuxième fois, **faire attention** **ce qu'ils n'arrivent pas à me mettre dans une case** **je vais dire « oui d'accord, la fille elle est habillée** **jupe alors elle provoque » non juste mettre des mo** **sur ce qu'ils décrivent, ce que je fais là, et encore**	juste mettre des mots sur ce qu' décrivent, ce que je fais là, et encore	faire attention à ce qu'ils n'arrive pas à me mettre dans une case où vais dire « oui d'accord, la fille el est habillée en jupe alors el provoque » non	

Ch 25 : Quel impact a, d'après toi, l'idée qu'ils puisse deviner quel est ton point de vue ?			
E 26 : **Soit ils jouent à l'élève, et l'élève il répond bie au professeur, et il joue le jeu du professeur et il y e a beaucoup des comme ça. Soit si ça heurte s valeurs, il se tait ou il va devenir agressif**		Soit ils jouent à l'élève, et l'élève répond bien au professeur, et il jou le jeu du professeur et il y en beaucoup des comme ça. Soit si heurte ses valeurs, il se tait ou il devenir agressif	
Ch 27 : Et toi ton enjeu?			
E 28 : Regarde là, dans la séquence, c'est clair. cherche à faire émerger un point de vue et confront aux points de vue des autres dans une ambiance calm			
Ch 29 : Calme?			
E 30 : Oui **faut qu'ils apprennent ça, à comment dir d'échanger sans être dans le conflit, sans hausser voix enfin c'est essentiel et dans enfin c'est ça aus l'EMC** pas que, mais c'est aussi ça. **C'est pour ça que parle sur ce ton, que je suis posé, que je su détendue comme ça, et sans cette façon d'être je sa que je ne peux rien obtenir d'autre**	C'est pour ça que je parle sur ce to que je suis posé, que je suis détendu comme ça, et sans cette façon d'êt je sais que je ne peux rien obter d'autre	faut qu'ils apprennent ça, comment dire, d'échanger sans êt dans le conflit, sans hausser la vo enfin c'est essentiel et dans enf c'est ça aussi l'EMC	
Ch 31 : Mais tu parlais du calme avant			

E 32 : Oui alors **autant je disais que dans un caln comme ça il se passait rien autant maintenant je m dis ben si, il se passe quelque chose**		autant je disais que dans un caln comme ça il se passait rien auta maintenant je me dis ben si, il passe quelque chose	
Ch 33 : Ca c'est intéressant. Mais comment tu pe dire que maintenant il se passe quelque chose qu'avant ce n'était pas le cas, tu attribues cela à qu pour qu'aujourd'hui tu repères qu'il se passe quelqu chose alors qu'avant non ?			

E 34 : Ben **c'était la violence du premier exercice et compréhension, avec le deuxième exercice. Si deuxième exercice avait été aussi traumatisant que premier, j'aurais eu une compréhension plus faibl plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il été, d'une simplicité et ces enfants qui ont p certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'e modifié, où certaines disent j'en ai parlé à m parents, c'est génial. Et du coup, me dire, laisso faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là ne brusque personne. Donc, la situation, et c'e difficile de trouver une situation d'accroche, on e parle au rythme qu'ils imposent, et puis, si j'avais p continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voi la loi, on va chercher. Là j'ai le sentiment de parver à les faire bouger**		c'était la violence du premi exercice et la compréhension, av le deuxième exercice. Si le deuxièn exercice avait été aussi traumatisa que le premier, j'aurais eu u compréhension plus faible, pl lente. Mais le deuxième exerci étant ce qu'il a été, d'une simplici et ces enfants qui ont pu, certains dis pas tous, avoir un point de vu qui s'est modifié, où certaines dise j'en ai parlé à mes parents, c'e génial. Et du coup, me dire, laisso faire les choses dans cet ordre, c'e pour ça que là je ne brusqu personne. Donc, la situation, et c'e difficile de trouver une situatio d'accroche, on en parle au rythm qu'ils imposent, et puis, si j'avais p continuer, j'aurais fait une troisièn séance avec voilà la loi, on chercher. Là j'ai le sentiment parvenir à les faire bouger	
Ch 35 : Ca c'est important pour toi?			

E 36 : Ah oui, clairement, mais c'est le but, **c'est ce qu je cherche si non je fais un cours traditionnel, donne les notions, les lois, je les explique et tout monde rentre chez soi**			c'est ce que je cherche si no je fais un cours traditionnel, donne les notions, les lois, les explique et tout le mond rentre chez soi
Ch 37 : Oui mais ça c'est enfin c'est pas ce que veux ?			
E 38 : Surtout pas, ça je le faisais avant			
Unité d'analyse :	avant je voulais vraiment absolument qu'ils le sortent ce truc, alors que là on pourrait me sort n'importe quoi ou rien, je suis très détendue. Regarde là quand elle dit: "Les filles, elles ont qu'à bie s'habiller, sans jupe courte et voilà, y'a plus de problème", moi je suis scandalisée, enfin au fond de mo mais là je me dis au contraire, chouette, ils disent des choses qu'ils pensent et sur lesquelles on pouvoir travailler. C'est pour ça que je reçois cette parole sans rien laisser paraître en tout cas de néga et je cherche ensuite d'autres avis "et toi là, tu es d'accod avec ça ?" [je voulais] faire attention à ce qu' n'arrivent pas à me mettre dans une case où je vais dire « oui d'accord, la fille elle est habillée en jup alors elle provoque » non juste mettre des mots sur ce qu'ils décrivent, ce que je fais là, et encore [. Soit ils jouent à l'élève, et l'élève il répond bien au professeur, et il joue le jeu du professeur et il y en beaucoup des comme ça. Soit si ça heurte ses valeurs, il se tait ou il va devenir agressif [...] faut qu'i apprennent ça, à comment dire, d'échanger sans être dans le conflit, sans hausser la voix enfin c'e essentiel et dans enfin c'est ça aussi l'EMC pas que, mais c'est aussi ça. C'est pour ça que je parle sur ton, que je suis posé, que je suis détendue comme ça, et sans cette façon d'être je sais que je ne peu rien obtenir d'autre [...] autant je disais que dans un calme comme ça il se passait rien auta maintenant je me dis ben si, il se passe quelque chose [...] c'était la violence du premier exercice et compréhension, avec le deuxième exercice. Si le deuxième exercice avait été aussi traumatisant que premier, j'aurais eu une compréhension plus faible, plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il été, d'une simplicité et ces enfants qui ont pu, certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'e modifié, où certaines disent j'en ai parlé à mes parents, c'est génial. Et du coup, me dire, laissons fai		

	les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là je ne brusque personne. Donc, la situation, et c'est diffici de trouver une situation d'accroche, on en parle au rythme qu'ils imposent, et puis, si j'avais p continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voilà la loi, on va chercher. Là j'ai le sentiment d parvenir à les faire bouger [...] c'est ce que je cherche si non je fais un cours traditionnel, je donne l notions, les lois, je les explique et tout le monde rentre chez soi		
Ch 39 : Alors tu parlais du rythme avant, là on voit e effet, c'est les élèves qui donnent le rythme			
E 40 : Oui moi je m'adapte (au rythme des élèves j'essaye de ne pas de les pousser			
Ch 41 : On peut voir d'ailleurs dans cet extrait (visionnage)			
E 42 : Oui, **là je suis tentée d'en dire plus, de di « allez, on passe à autre chose, ça on l'a déjà dit mais je ne dis rien**, en même temps, **je me dis que s'i l'énoncent à nouveau, alors qu'on vient d'en parl c'est qu'ils en éprouvent le besoin, et ça me perm de les accrocher avec moi**	là je suis tentée d'en dire plus, de di « allez, on passe à autre chose, ça o l'a déjà dit », mais je ne dis rien	je me dis que s'ils l'énoncent nouveau, alors qu'on vient d'e parler c'est qu'ils en éprouvent besoin , et ça me permet de l accrocher avec moi	
Ch 43 : Et ça c'est important ?			

9.35 E 44 : Oui c'est enfin c'est vraiment l'objectif, **si pousse tu vois à chaque fois à passer les étapes l unes après les autres, comme si oui comme si j'ava un enfin comme dans un cours traditionnel, ben je n fais pas le job**			si je pousse tu vois à chaqu fois à passer les étapes les un après les autres, comme si o comme si j'avais un enf comme dans un cou traditionnel, ben je ne fais p le job
Ch 45 : Comment ça?			
E 46 : Ben **c'est pas une leçon avec des connaissanc à apprendre puis une évaluation derrière, c'est pas ç là c'est plus je sais pas c'est plus fin, plus subtile, fa regarder le vécu de l'élève, les faire progresser**. Don **là je suis sur quelque chose de lent, là regarde c'e redondant là ce qu'ils disent, enfin pour moi, j' l'impression de tourner en rond** mais en même temp **ils me surprennent, j'apprends des choses que je n pensais pas qu'ils étaient capables de dire des chos aussi fortes**. On l'a vu dans le deuxième débat et c'est fort	là je suis sur quelque chose de lent, regarde c'est redondant là ce qu' disent, enfin pour moi, j' l'impression de tourner en rond	c'est pas une leçon avec d connaissances à apprendre puis un évaluation derrière, c'est pas ça, c'est plus je sais pas c'est plus fi plus subtile, faut regarder le vécu d l'élève, les faire progresser […] me surprennent, j'apprends d choses que je ne pensais pas qu' étaient capables de dire des chos aussi fortes	
Ch 47 : Ca euh oui?			
E 48 : **Je recherche ça, cette découverte là, d'être da la surprise**			Je recherche ça, cet découverte là, d'être dans surprise

Ch 49 : En même temps, tu disais que c'est pas évide parce qu'on ne sait pas quoi en faire			
E 50 : Ben justement, **faut pas toujours en fai quelque chose. Là quand ils donnent leur opinion l pourquoi c'est le grand frère qui s'occupe des fill plus jeunes, que c'est parce qu'ils sont plus dans la v que les parents**, ça c'est génial. Moi j'apprends et oui			faut pas toujours en fai quelque chose. Là quand donnent leur opinion l pourquoi c'est le grand frè qui s'occupe des filles pl jeunes, que c'est parce qu' sont plus dans la vie que l parents
Ch 51 : C'est important?			
E 52 : Oui, j'apprends aussi par eux c'est essentiel			
Ch 53 : C'est si important?			
E 54 : Ben oui, cette curiosité là, c'est aussi quelqu chose qui me permet de rester dans cette posture de me dire que **c'est pas important que les notions r tombent pas les unes après les autres**			c'est pas important que l notions ne tombent pas l unes après les autres
Unité d'analyse :	là je suis tentée d'en dire plus, de dire « allez, on passe à autre chose, ça on l'a déjà dit », mais je ne d rien, en même temps, je me dis que s'ils l'énoncent à nouveau, alors qu'on vient d'en parler c'est qu' en éprouvent le besoin, et ça me permet de les accrocher avec moi [...] si je pousse tu vois à chaque fo à passer les étapes les unes après les autres, comme si oui comme si j'avais un enfin comme dans u cours traditionnel, ben je ne fais pas le job [...] c'est pas une leçon avec des connaissances à apprend puis une évaluation derrière, c'est pas ça, là c'est plus je sais pas c'est plus fin, plus subtile, faut regard le vécu de l'élève, les faire progresser. Donc, là je suis sur quelque chose de lent, là regarde c'e redondant là ce qu'ils disent, enfin pour moi, j'ai l'impression de tourner en rond mais en même temp		

	ils me surprennent, j'apprends des choses que je ne pensais pas qu'ils étaient capables de dire d choses aussi fortes [...] Je recherche ça, cette découverte là, d'être dans la surprise [...] faut pas toujou en faire quelque chose. Là quand ils donnent leur opinion là, pourquoi c'est le grand frère qui s'occup des filles plus jeunes, que c'est parce qu'ils sont plus dans la vie que les parents [...] c'est pas importa que les notions ne tombent pas les unes après les autres		
9.43 Ch 55 : Ok ben on continue là (visionnage). Alo ce passage il est intéressant notamment par rapport a rythme. Là tu laisses courir en fait et si on le met e relief avec ce que Claire en disait, elle disait qu'el apprend à ses stagiaires que c'est le prof qui donne rythme enfin qui doit donner le rythme et pas l élèves, là qu'est-ce que tu en penses au regard de c extrait?			

E 56 : Alors oui quand elle dit ça, je la compren complètement là, mais vraiment. Dans une situatio classe de matière histoire géo, elle doit enseigner à s stagiaires qu'ils doivent être maître à bord et que si n'es pas maître à bord je peux te dire que ta classe el part en vrille et que tu ne peux arriver à leur donner l rames je sais pas quoi, pour qu'ils donnent le rythm eux-mêmes que si tu les tiens. C'est-à-dire si confiance est installée, et s'ils ne cherchent pas prouver quelque chose. Mais là, et on le voit dans c extrait, **on est en EMC et pour arriver à ça il faut avo fait 2 ou 3 séances je crois de positionnement**. Alo l'EMC et l'histoire géographie c'est enseign différemment et en même temps, et je sais que No fait des essais, il essaye de trouver des techniques po passer des connaissances en s'appuyant sur le vécu. que je vais aussi essayer mais c'est toujours la mêm histoire il faut du temps. Tout est possible, mais l collègues pour eux c'est de la parlotte en gros, c'e pas de la matière. Je ne sais pas si l'institution retenir l'EMC comme ça dans la réforme. En tout ca pour revenir à ce que tu disais, **il ne faut pas êt monolithique dans ce qu'on est, dans ce qu'o enseigne et là je suis sur un registre bien différent d l'habituel. Il faut avoir plusieurs palettes**. **Là je lâch prise, ils parlent et moi j'écoute c'est pas ce que je fa en cours habituellement. Enfin c'est pas que n'écoute pas, non c'est pas ça, mais je construis sur qu'ils disent sur ce que moi j'ai à dire**. **Ca perm	Là je lâche prise, ils parlent et m j'écoute c'est pas ce que je fais e cours habituellement. Enfin c'est p que je n'écoute pas, non c'est pas ç mais je construis sur ce qu'ils dise sur ce que moi j'ai à dire	on est en EMC et pour arriver à ça faut avoir fait 2 ou 3 séances je cro de positionnement […] il ne faut p être monolithique dans ce qu'o est, dans ce qu'on enseigne et là suis sur un registre bien différent d l'habituel. Il faut avoir plusieu palettes […] Ca permet d'aller l chercher	

d'aller les chercher			
Ch 57 : Et ça c'est important pour toi ?			
E 58 : Oui ah ben oui, si non je fais un cours comn d'habitude en histoire géo tu vois			
Ch 59 : D'accord et donc ce que tu disais avant ça c'e une de tes palettes ?			

44.17 E 60 : C'est ça, une palette une énorme palett Parce que **c'est par l'EMC où ils te voient d'une aut manière et qu'ils te voient autrement et que arrives aussi à avoir de la confiance qui s'instaure**			c'est par l'EMC où ils te voie d'une autre manière et qu'ils voient autrement et que arrives aussi à avoir de confiance qui s'instaure
Ch 61 : Et ça la confiance là			
E 62 : **Ben c'est essentiel, si non en EMC dans un tr comme ça, enfin un truc dans un exercice comme impossible d'avancer**. **Là ben on voit bien, ils dise des choses fortes et moi je reçois ces propos sa jugement, sans ben sans chercher à les recadrer e fait, c'est leur personne que je reçois et que je n'ai p à juger, je suis qui mi pour juger leur vécu? Leu opinions?**		Ben c'est essentiel, si non en EM dans un truc comme ça, enfin truc dans un exercice comme impossible d'avancer	Là ben on voit bien, ils dise des choses fortes et moi reçois ces propos sa jugement, sans ben sa chercher à les recadrer en fa c'est leur personne que reçois et que je n'ai pas à juge je suis qui mi pour juger le vécu? Leurs opinions?
Unité d'analyse :	on est en EMC et pour arriver à ça il faut avoir fait 2 ou 3 séances je crois de positionnement […] il faut pas être monolithique dans ce qu'on est, dans ce qu'on enseigne et là je suis sur un registre bie différent de l'habituel. Il faut avoir plusieurs palettes […] Ca permet d'aller les chercher [...] c'est p l'EMC où ils te voient d'une autre manière et qu'ils te voient autrement et que tu arrives aussi à avoir la confiance qui s'instaure [...] c'est essentiel, si non en EMC dans un truc comme ça, enfin un truc da un exercice comme ça impossible d'avancer. Là ben on voit bien, ils disent des choses fortes et moi reçois ces propos sans jugement, sans ben sans chercher à les recadrer en fait, c'est leur personne que reçois et que je n'ai pas à juger, je suis qui mi pour juger leur vécu? Leurs opinions?		

12.32 Ch 63 : D'accord oui je vois bon alors je pas (visionnage)			
E 64 : Oui alors, **là mon choix aurait été de l répondre (l'élève énonce le fait qu'on peut êt attirante avec la manière de s'habiller et avec manière naturelle), parce que là il y a de quoi fair y'a du potentiel là dans ce qu'elle dit. D'ailleurs ça m traversé l'esprit, alors je lui dis quelque chose ou je n lui dis pas ? Et après je me dis ben non, et « qu'est-c que vous pensez ? »**. **Parce que si je lui dis ben no c'est pas acceptable ce que tu dis, je retombais dan ce que j'avais fait la première fois. Et j'aurais creus jusqu'à avoir ou jusqu'à entendre ce que la gamin me dise ce que je veux entendre**. Et comme rien n venait et qu'ils commencaient à s'ennuyer là ou à fai autre chose, regarde là elle fouille son sac, lui e tourné vers son voisin etc donc **là je dis « et toi, qu'e ce que tu en penses », donc je leur retourne la chos quoi je les interpèle voilà c'est ça le mot interpeler**	là mon choix aurait été de l répondre (l'élève énonce le fait qu'o peut être attirante avec la manière d s'habiller et avec la manièr naturelle), parce que là il y a de qu faire, y'a du potentiel là dans qu'elle dit. D'ailleurs ça m'a traver l'esprit, alors je lui dis quelque cho ou je ne lui dis pas ? Et après je m dis ben non, et « qu'est-ce que vo pensez ? » [...] là je dis « et toi, qu'e ce que tu en penses », donc je le retourne la chose quoi je les interpè voilà c'est ça le mot interpeler	Parce que si je lui dis ben non, c'e pas acceptable ce que tu dis, retombais dans ce que j'avais fait première fois. Et j'aurais creu jusqu'à avoir ou jusqu'à entendre que la gamine me dise ce que veux entendre	
Ch 65 : Est-ce que ça te heurtait là parce que c'est un certaine image de la femme là qu'on renvoie?			

E 66 : Oui ben oui mais tu sais elle est classique cet image. Alors, justement ça aussi **j'ai appris là depu qu'on travaille ensemble, si je lui rentre dedans da ce qu'il dit l'élève ben je ne vois pas comment ça pe avancer**. Et surtout **qui je suis moi pour all m'opposer d'abord à ce qu'elle pense**. Puis elle le d d'une manière très simple, il n'y a pas de provocatio c'est propre, elle n'insulte personne, elle n'insul même pas les filles qui se dandine des fesses		j'ai appris là depuis qu'on travail ensemble, si je lui rentre deda dans ce qu'il dit l'élève ben je n vois pas comment ça peut avancer	
Ch 67 : Ca c'est vrai			
E 68 : Oui puis c'est une parole vraie			
Ch 69 : Ca tu l'évalue tout de suite là ?			
E 70 : Oui absolument, et j'y suis attentive. **Si cela ava été de la provocation j'aurais coupé la parole j'aurais dit les choses. Là c'est une parole sincère alo aucune raison en tout cas pour moi de couper, là y pas ce vernis, c'est une parole authentique**			Si cela avait été de provocation j'aurais coupé parole et j'aurais dit les chose Là c'est une parole sincè alors aucune raison en tout c pour moi de couper, là y a p ce vernis, c'est une paro authentique
Ch 71 : Et ça pour toi enfin pour toi c'est important ?			

E 72 : Ah ben c'est essentiel pour le travail qu'on fa oui complètement, puis ça se dit là ce qu'elle dit. **L filles doivent masquer leur féminité oui ça se dit dar ces milieux, on le sait puis on les traite de tous l noms on entend ça souvent**, y'a pas de raison de jug ça, ça se dit donc autant que ça se dise là, **là j'ai ur parole sur laquelle travailler, c'est ça l'EMC, c'est à que ça sert**		Les filles doivent masquer le féminité oui ça se dit dans c milieux, on le sait puis on les trai de tous les noms on entend souvent	là j'ai une parole sur laquel travailler, c'est ça l'EMC, c'est ça que ça sert
Unité d'analyse :	là mon choix aurait été de lui répondre (l'élève énonce le fait qu'on peut être attirante avec la manièr de s'habiller et avec la manière naturelle), parce que là il y a de quoi faire, y'a du potentiel là dans qu'elle dit. D'ailleurs ça m'a traversé l'esprit, alors je lui dis quelque chose ou je ne lui dis pas ? Et apr je me dis ben non, et « qu'est-ce que vous pensez ? » [...] là je dis « et toi, qu'est ce que tu en penses donc je leur retourne la chose quoi je les interpèle voilà c'est ça le mot interpeler [...] Parce que si je l dis ben non, c'est pas acceptable ce que tu dis, je retombais dans ce que j'avais fait la première fois. j'aurais creusé jusqu'à avoir ou jusqu'à entendre ce que la gamine me dise ce que je veux entendre [. j'ai appris là depuis qu'on travaille ensemble, si je lui rentre dedans dans ce qu'il dit l'élève ben je ne vo pas comment ça peut avancer [...] Si cela avait été de la provocation j'aurais coupé la parole et j'aura dit les choses. Là c'est une parole sincère alors aucune raison en tout cas pour moi de couper, là y a p ce vernis, c'est une parole authentique [...] Les filles doivent masquer leur féminité oui ça se dit dans c milieux, on le sait puis on les traite de tous les noms on entend ça souvent [...] là j'ai une parole s laquelle travailler, c'est ça l'EMC, c'est à ça que ça sert		
Ch 73 : Ok bon alors (visionnage) là tu décides donner directement la parole à Gloria			
E 74 : Oui			
Ch 75 : Et là tu y vas directement là où par le passé			

étais un peu moins directive je crois			
E 76 : Oui ben **là on est à 18.27 minutes et là o retombe dans leurs valeurs, leurs vécus, les filles q ont des formes et qui en jouent elles so aguichantes, il fallait sortir de ça**, et en même temps **j'ai fait le choix de l'interroger elle de manièr frontale, très frontale même : "Et toi, tu en pens quoi?"**. **Et elle c'est qui, c'est une fille qui est tr bonne en classe, qui intellectuellement a des choses apporter et qui ne disait rien depuis 18 minutes.** El était avec ce groupe là qui ne disait rien et là je m disais allons-y. Et après je ne savais pas ce qu'elle alla dire	là j'ai fait le choix de l'interroger el de manière frontale, très fronta même : "Et toi, tu en penses quoi?"	Et elle c'est qui, c'est une fille q est très bonne en classe, q intellectuellement a des choses apporter et qui ne disait rien depu 18 minutes.	là on est à 18.27 minutes et on retombe dans leurs valeur leurs vécus, les filles qui o des formes et qui en joue elles sont aguichantes, il falla sortir de ça
Ch 77 : Et là ta volonté?			
E 78 : Ben **j'attendais qu'elle prenne position qu'elle dise « ben non attendez là, faut pas laisser di ça »**	j'attendais qu'elle prenne position qu'elle dise « ben non attendez l faut pas laisser dire ça »		
Ch 79 : Donc y avait une hypothèse qu'elle contr balance le point de vue ?			
E 80 : Oui ben **parce qu'on ne peut pas laisser dire ç pas aujourd'hui, en France en 2018**			parce qu'on ne peut pas laiss dire ça, pas aujourd'hui, e France en 2018
Ch 81 : Et pourquoi elle?			

E 82 : **Parce qu'elle était habillée d'une certai manière avec ce short très très court et même bo elle n'est pas agichante pas du tout mais elle os s'habiller comme ça donc j'espérais qu'elle prenn position. Puis elle est intelligente en plus, je voula son avis mais finalement elle est allée dans le sens d groupe**		Parce qu'elle était habillée d'u certaine manière avec ce short tr très court et même bon elle n'e pas agichante pas du tout mais el ose s'habiller comme ça do j'espérais qu'elle prenne positio Puis elle est intelligente en plus, voulais son avis mais finalement el est allée dans le sens du groupe	
Unité d'analyse :	là on est à 18.27 minutes et là on retombe dans leurs valeurs, leurs vécus, les filles qui ont des formes qui en jouent elles sont aguichantes, il fallait sortir de ça, et en même temps là j'ai fait le choix d l'interroger elle de manière frontale, très frontale même : "Et toi, tu en penses quoi?". Et elle c'est qu c'est une fille qui est très bonne en classe, qui intellectuellement a des choses à apporter et qui ne disa rien depuis 18 minutes [...] j'attendais qu'elle prenne position et qu'elle dise « ben non attendez là, fa pas laisser dire ça » [...] parce qu'on ne peut pas laisser dire ça, pas aujourd'hui, en France en 201 [...]Parce qu'elle était habillée d'une certaine manière avec ce short très très court et même bon el n'est pas agichante pas du tout mais elle ose s'habiller comme ça donc j'espérais qu'elle prenne positio Puis elle est intelligente en plus, je voulais son avis mais finalement elle est allée dans le sens du groupe		
18.10 Ch 83 : Alors justement qu'est-ce qu'elle répo exactement (visionnage)			

E 84 : **Là c'était un peu compliqué pour moi, vraime même beaucoup parce que j'ai pas ce que j'attenda j'ai comment dire, elles restent là dans ce propos on tourne en rond et là, merci le croquis, y a aussi c échappatoire donc là je m'appuie sur le croquis et recentre sur la situation**	Là c'était un peu compliqué po moi, vraiment même beaucoup par que j'ai pas ce que j'attendais, j comment dire, elles restent là dans propos et on tourne en rond et l merci le croquis, y a aussi c échappatoire donc là je m'appuie s le croquis et je recentre sur situation		
Ch 85 : Qu'est-ce qui est important là pour toi?			
E 86 : **Ben on peut pas rester sur cette idée là que femme elle doit s'habiller autrement pour éviter de faire approcher dans la rue** tu vois			Ben on peut pas rester s cette idée là que la femme el doit s'habiller autrement po éviter de se faire approch dans la rue
Ch 87 : D'accord, et là on tourne en boucle là, ce que disais, y a cet effet de boucle avec des points de vu ben riches quand même			

E 88 : Ah oui, on aurait pu s'arrêter sur chaque point d vue et discuter mais c'est en live quand même, j'ai p encore ce réflexe tu vois, **j'arrive pas encore anticiper tout ça là quand je suis dans l'action**. Puis peux pas non plus à chaque fois arrêter le débat et pu je suis pas forcément sûr de moi aussi, je ne peux p dire n'importe quoi aussi, **c'est pour ça que je mappu sur le croquis, c'est un bon moyen de sortir d l'impasse et de retravailler la situation, les faits**	j'arrive pas encore à anticiper tout là quand je suis dans l'action	c'est pour ça que je mappuie sur croquis, c'est un bon moyen d sortir de l'impasse et de retravaill la situation, les faits	
Unité d'analyse :	Là c'était un peu compliqué pour moi, vraiment même beaucoup parce que j'ai pas ce que j'attendai j'ai comment dire, elles restent là dans ce propos et on tourne en rond et là, merci le croquis, y a aus cet échappatoire donc là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation [...] Ben on peut pa rester sur cette idée là que la femme elle doit s'habiller autrement pour éviter de se faire approch dans la rue [...] j'arrive pas encore à anticiper tout ça là quand je suis dans l'action [...] c'est pour ça qu je mappuie sur le croquis, c'est un bon moyen de sortir de l'impasse et de retravailler la situation, l faits		
Ch 89 : Ok alors on va écouter la suite là (visionnage Alors là tu décides de repartir sur le croquis. Alors comment tu justifies ce choix, qu'est-ce que ça t enfin tu vois ?			

E 90 : Ben là je ne savais plus comment m'en sortir l comment sortir de cette impasse, alors qu'est-ce q m'a fait penser au croquis, alors faut pas dire « t' bonne », y a une manière d'aborder les filles donc l choses se disent mais il faut que ça se croise. Alors, **croquis peut m'aider à croiser les trucs, c'est ça que recherche parce que c'est pas habituel pour nous bosser sur des faits**		le croquis peut m'aider à croiser l trucs, c'est ça que je recherch parce que c'est pas habituel po nous de bosser sur des faits	
Ch 91 : Et ça c'est pour toi ? Enfin ?			
E 92 : **Ca fait avancer les choses, faut que ça provoqu une prise de conscience en mettant en tension deu points de vue**		en mettant en tension deux poin de vue	Ca fait avancer les choses, fa que ça provoque une prise conscience
Ch 93 : Et là est-ce que c'est le fait que tu disais que ne veux pas guider, tu veux que ça vienne d'eux ?			

E 94 : Oui alors, **je veux pas guider** oui effectivemer et le croquis c'est ça. Alors, autant le croquis je n l'avais pas mais alors pas du tout compris et c'était pl un problème qu'autre chose, c'était vraime handicapant et pénible, je ne le comprena absolument pas et je le trouvais vraiment enfn trouvais compliqué au début de notre travail. Autant maintenant, **on a fait un truc en EMC avec l secondes avec un problème de classe, j'ai imposé croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas, et ça a é révélateur, donc j'étais riche de ça aussi. Donc, croquis pour moi fait par entière de cet échange**		on a fait un truc en EMC avec l secondes avec un problème classe, j'ai imposé le croquis, j'ai que moi je ne ferais pas, et ça a é révélateur, donc j'étais riche de aussi. Donc, le croquis pour moi fa par entière de cet échange	je veux pas guider
Ch 95 : Ok alors est-ce que tu peux être encore pl précise ?			
E 96 : Oui alors **le croquis ramène à une situatio factuelle, le croquis n'engage ni la valeur de la jeur fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short court même les garçons là qui ne savent plus où se mett là et qui sont très gênés**. Parce que **le vocabulaire qu j'emploie là ça aussi ils n'ont pas l'habitude**		le croquis ramène à une situatio factuelle, le croquis n'engage ni valeur de la jeune fille là, ni celle la jeune fille là avec le short court même les garçons […] le vocabulai que j'emploie là ça aussi ils n'o pas l'habitude	là qui ne savent plus où mettre là et qui sont très gêne
Ch 97 : Complètement, et c'est un peu le leur			

E 98 : Oui complètement, mais le croquis renvoie à c factuel, puis les gens là dans l'histoire ben c'est p vous là quand on parle des gens autour, **c'est p culpabilisant et moi ça me permet de faire émerg des choses je veux pas les montrer du doigt ces jeun avec ces comportements**			c'est pas culpabilisant et moi me permet de faire émerg des choses je veux pas l montrer du doigt ces jeun avec ces comportements
Unité d'analyse :	E 84 : là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation […] le croquis peut m'aider à croiser l trucs, c'est ça que je recherche parce que c'est pas habituel pour nous de bosser sur des faits […] Ca fa avancer les choses, faut que ça provoque une prise de conscience en mettant en tension deux points d vue [...] je veux pas guider [...] on a fait un truc en EMC avec les secondes avec un problème de class j'ai imposé le croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas, et ça a été révélateur, donc j'étais riche de c aussi. Donc, le croquis pour moi fait par entière de cet échange [...] le croquis ramène à une situatio factuelle, le croquis n'engage ni la valeur de la jeune fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short cou ni même les garçons là qui ne savent plus où se mettre là et qui sont très gênés. Parce que le vocabulai que j'emploie là ça aussi ils n'ont pas l'habitude [...] c'est pas culpabilisant et moi ça me permet de fai émerger des choses je veux pas les montrer du doigt ces jeunes avec ces comportements		
Ch 99 : Ok je vois			
E 100 : Ben d'ailleurs tu vois, c'est en plus façile po moi, parce qu'on voit les choses là sur ce dessin			
22.40 Ch 101 : Alors justement la suite (visionnage)			
E 102 : Tu vois et là (l'enseignante montre le croqui regarde ils sont tous à nouveau concentrés, regardent le croquis et ils interviennent			
Ch 103 : Donc ça mobilise?			

E 104 : Oui ça les remet dedans, et là je les ai avec mo on repart tous ensemble et pas juste avec les mêm qui parlent tout le temps, et **ça me permet d'avo surtout les garçons là parce qu'ils ont eu du mal de tenir hein**. Enfin, comme si **on est sur un problème d départ et puis un moment on revient sur les faits po savoir alors comment reprendre les choses, c'est qu nos objectifs on en est où**		on est sur un problème de départ puis un moment on revient sur l faits pour savoir alors comme reprendre les choses, c'est quoi n objectifs on en est où	ça me permet d'avoir surto les garçons là parce qu'ils o eu du mal de se tenir hein
Ch 105 : Des préoccupations de prof?			
E 106 : Oui ben clairement, ça **c'est des logiqu d'enseignant, savoir où on en est etc c'est exacteme le même travail que je fais ah oui c'est vrai c'est vra c'est le même travail que quand je suis en histoire ge et quand je dis mais attendez on en est là et là, pu attention là maintenant on discute de ça et ça**		c'est des logiques d'enseignan savoir où on en est etc c'e exactement le même travail que fais ah oui c'est vrai c'est vrai, c'e le même travail que quand je suis histoire géo et quand je dis ma attendez on en est là et là, pu attention là maintenant on discu de ça et ça	
Ch 107 : Tu mets de l'ordre			
E 108 : Oui c'est ça, mais bon **ça me permet de faire point, c'est quoi la consigne de départ et l'arrive c'est quoi**, moi c'est ça		ça me permet de faire le point, c'e quoi la consigne de départ l'arrivée c'est quoi	
Ch 109 : Donc cela donne le sens			

E 110 : Ca donne du sens, alors ça permet de toujou raccrocher sur une situation de départ, ça permet de sauver d'une situation où je ne sais plus quoi fair mais je pense qu'**on le fait une fois, pas tout le tem si non tu bloques les échanges**		on le fait une fois, pas tout le tem si non tu bloques les échanges	
Ch 111 : Si non on perd les élèves			
E 111 : Oui mais encore, en terminal on l'a fait et sont même les élèves qui disaient le croquis c'e génial, là on ne l'a pas eu. En terminal le croquis, par que c'était quand même les élèves qui étaient dans croquis. Ils disaient ben ceux qui étaient dans la ca bleue, et c'était par exemple eux, ben ils pensaient et ça c'était énorme			
Ch 112 : D'accord			
E 113 : **Ca permet de déculpabiliser, de donner ur porte de sortie et ne pas être acculé en tant qu'élèv sur une situation** qui, parce que **je viens de donn une parole, elle engage trop**		Ca permet de déculpabiliser, donner une porte de sortie et ne p être acculé en tant qu'élève sur ur situation	je viens de donner une parol elle engage trop
Ch 114 : Et donc			

E 115 : Et ben et ben de **les laisser libre de la pens qu'ils ont, et de ne pas comment dire être totaleme dans cette emprise de la parole. Il y a cette notion liberté de parole peut-être parce que qu'avec croquis on se dégage de la responsabilité. On n'a p ce, parce que c'est lourd à porter une parole**			les laisser libre de la pens qu'ils ont, et de ne p comment dire être totaleme dans cette emprise de parole. Il y a cette notion liberté de parole peut-êt parce que qu'avec le croquis se dégage de la responsabilit On n'a pas ce, parce que c'e lourd à porter une parole
Ch 116 : Donc c'est une aide pour les élèves parce qu ça les déculpabilise			
E 117 : Alors oui puis ça leur permet de faire résonn sur une situation, de voir peut-être les deux points vue sur le croquis, alors que là je suis pas sûr qu' perçoivent les points de vue, qu'il y a deux points vue je suis pas certain			

Unité d'analyse :	E 84 : là je m'appuie sur le croquis et je recentre sur la situation […] ça me permet d'avoir surtout l garçons là parce qu'ils ont eu du mal de se tenir hein. Enfin, comme si on est sur un problème de dépa et puis un moment on revient sur les faits pour savoir alors comment reprendre les choses, c'est qu nos objectifs on en est où [...] c'est des logiques d'enseignant, savoir où on en est etc c'est exacteme le même travail que je fais ah oui c'est vrai c'est vrai, c'est le même travail que quand je suis en histoi géo et quand je dis mais attendez on en est là et là, puis attention là maintenant on discute de ça et [...] ça me permet de faire le point, c'est quoi la consigne de départ et l'arrivée c'est quoi [...] on le fa une fois, pas tout le temps si non tu bloques les échanges [...] Ca permet de déculpabiliser, de donn une porte de sortie et ne pas être acculé en tant qu'élève sur une situation qui, parce que je viens donner une parole, elle engage trop […] les laisser libre de la pensée qu'ils ont, et de ne pas comme dire être totalement dans cette emprise de la parole. Il y a cette notion de liberté de parole peut-êt parce que qu'avec le croquis on se dégage de la responsabilité. On n'a pas ce, parce que c'est lourd porter une parole		
Ch 118 : Ok on regarde après (visionnage)			
E 119 : Et là je sais ce que je fais. Là ce qu'il y d'important c'est la durée. Là je sais où je vais. A par de quel moment c'est de la drague et à partir de quar c'est du harcèlement, ça je le tiens			
Ch 120 : Là tu cherches ça?			
E 121 : Oui cette histore de durée pour ensuite, dans séance H3, de mettre du notionnel, de dire les chos et de les nommer. Et là je vais au bout du processus, vois j'arrive à du résultat			
Ch 122 : C'est important?			

E 123 : Ben **c'est du cours quand même et c'est po ça que je mets l'accent sur le croquis pour vraime que les élèves s'expriment. Parce que dans c échange là, on peut y voir la loi, il dit « t'es bonne c'est considéré comme une insulte. Et donc outrag Et est-ce que c'est considéré comme un outrage là veux les faire réfléchir** et après je sais plus ce que je c		c'est du cours quand même et c'e pour ça que je mets l'accent sur croquis pour vraiment que les élèv s'expriment. Parce que dans c échange là, on peut y voir la loi, il « t'es bonne » c'est considé comme une insulte. Et do outrage. Et est-ce que c'e considéré comme un outrage là veux les faire réfléchir	
26.52 Ch 124 : Oui je remets la suite (visionnage)			
E 125 : **Là je fais exprès, quand je dis "ben attend c'est de la dragueˮ. Je fais ça vraiment pour les fai sortir de leur réserve**. Mais ils ne voient pas que je fais exprès. Enfin, **je fais tout pour que ça ne se vo pas**	Là je fais exprès, quand je dis "b attendez c'est de la dragueˮ. Je fais vraiment pour les faire sortir de le réserve […] je fais tout pour que ça se voit pas		
Ch 126 : Oui c'est ça. Alors, c'est un aut questionnement là que dans le second débat, c'est oui une forme de provocation en fait			
E 127 : Oui enfin si une fois, quand j'ai dit « donc vous avez un jour en enfant, vous serez d'accord po qu'il soit homosexuel »			
Ch 128 : Oui c'est ça			

E 129 : Et d'ailleurs c'est ce qui se tient. **C'est question qui fait sens et qui va heurter leurs valeu** ou pas en fait et c'est rigolo parce que d'un coup sont tous revenus		C'est la question qui fait sens et q va heurter leurs valeurs	
Ch 130 : Donc c'est un moyen de les avoir avec toi ?			
E 131 : Oui ben regarde ils sont tous tournés vers m mais **je veux qu'ils soient un peu moins tranquilles avec leur avis donc la question qui dérange là ça bien**			je veux qu'ils soient un pe moins tranquilles là avec le avis donc la question q dérange là ça va bien
Ch 132 : Oui			

E 133 : Puis je me disais en disant ça soit ils disent o soit ils disent non mais on est quand même toujours u peu comme ça dans cette situation. Nous en tant qu prof, on pourrait faire un fil, quand on prépare le cou on fait enfin moi je sais par où je commence et où finis. Soit je finis en retard soit j'arrive en avance do faut courir soit faut raccourcir des trucs, faut rallong c'est rare où je ne sais pas ce qu'il faut faire parce qu je prépare mes cours. J'ai une collègue qui ne prépa pas ses cours. Elle voit avec ses collègues et elle sait peu près ce qu'elle va faire. Moi **je ne peux pas ver en cours sans rien avoir préparé, c'est impensab pour moi. Je peux pas venir en cours d'histoire géo e disant ben aujourd'hui je sais quel est mon thèm mais je ne sais pas vraiment comment ça va s dérouler. Là, en EMC, si. Mais en histoire géo no C'est impossible**			je ne peux pas venir en cou sans rien avoir préparé, c'e impensable pour moi. Je pe pas venir en cours d'histoi géo en disant ben aujourd'h je sais quel est mon thèm mais je ne sais pas vraime comment ça va se dérouler. L en EMC, si. Mais en histoi géo non. C'est impossible
Ch 134 : Là ça m'intéresse d'en savoir un peu plus			

E 135 : Ben en histoire géo, j'ai un programme qu faut boucler, j'ai un déroulé chronologique notionnel qui passe de A à Z. Parce que j'ai prépa quelque chose en amont de super construi Finalement, le cours c'est comme une dissertatio donc c'est quelque chose de construit. Il y a des titres y a des sous-titres donc c'est moi qui amène quelqu chose. Enfin, tout. Parce que c'est tellement c connaissances que si chez moi elles ne sont pas posé et structurées, ben j'apporte rien, ou j'apporte il m semble rien. Je commence à réfléchir ça d'ailleu parce que je commence à bouger des lignes p rapport à ce qu'on fait. Dans le sens où, ça c'est ce qu je crois, que je ne suis pas capable d'apporter quelqu chose en ne préparant pas. Mais en même temps, suis très déstabilisée si j'imagine que je n'ai pas m cours. Je ne les utilise pas trop mais ils sont là. Et o c'est de la structuration, c'est de la construction. **prof qui arrive sans ses cours près, c'est pas un bo prof. Le prof qui fait de la discussion avec ses élève c'est pas un bon prof, c'est tout tu vois. Je considè qu'il ne prépare pas ses élèves. Parce que nous on e dans la préparation à la rigueur, c'est ce qu'ils le faut dans le post-bac**			Le prof qui arrive sans s cours près, c'est pas un bo prof. Le prof qui fait de discussion avec ses élèves c'e pas un bon prof, c'est tout vois. Je considère qu'il n prépare pas ses élèves. Par que nous on est dans préparation à la rigueur, c'e ce qu'ils leur faut dans le pos bac

Unité d'analyse :	c’est du cours quand même et c’est pour ça que je mets l’accent sur le croquis pour vraiment que l élèves s’expriment. Parce que dans cet échange là, on peut y voir la loi, il dit « t’es bonne » c’e considéré comme une insulte. Et donc outrage. Et est-ce que c’est considéré comme un outrage là veux les faire réfléchir [...] Là je fais exprès, quand je dis "ben attendez c’est de la drague“. Je fais vraiment pour les faire sortir de leur réserve […] je fais tout pour que ça ne se voit pas [...] C’est question qui fait sens et qui va heurter leurs valeurs [...] je veux qu’ils soient un peu moins tranquilles avec leur avis donc la question qui dérange là ça va bien [...] je ne peux pas venir en cours sans rien avo préparé, c’est impensable pour moi. Je peux pas venir en cours d’histoire géo en disant ben aujourd’h je sais quel est mon thème, mais je ne sais pas vraiment comment ça va se dérouler. Là, en EMC, si. Ma en histoire géo non. C’est impossible [...] Le prof qui arrive sans ses cours près, c’est pas un bon prof. prof qui fait de la discussion avec ses élèves c’est pas un bon prof, c’est tout tu vois. Je considère qu’il prépare pas ses élèves. Parce que nous on est dans la préparation à la rigueur, c’est ce qu’ils leur fa dans le post-bac		
Ch 136 : Ok			

E 137 : Ca c'est pour l'histoire géo, le plan, vocabulaire, les notions, l'argumentation, idé exemple, argument ou l'inverse peut importe. Et là e EMC dans le débat c'est complètement différent po plusieurs raisons parce que j'ai le temps, j'ai u programme mais je t'avouerais que si je ne le fais p comme il est écrit cela ne me perturbe pas. J'avais ur stagiaire l'année dernière qui avait fait le programm du débat à la fin et ça ça ne m'intéresse pas non plu Faut voir ce qu'ils ont appris enfin bref. En EMC j'ai temps et la liberté totale, de me justifier auprès d élèves comme j'en ai envie. Et de ne pas me justifi auprès de l'institution tu vois je n'ai pas ce poid Qu'est-ce que j'écrirais pour cette séance, c'est à part d'une accroche, les élèves ont pu alors on pu qu débattre, comment on appel ça, débat, débriefin appel à points de vue, appel à valeurs, susciter tout mais ça parle à qui tout ça ? Moi ça me par maintenant mais avant non. Là on est dans ur démarche et qui fait sens, ça les fait avancer enfin crois			
33.37 Ch 138 : Néanmoins, le premier débat tu l'ava hyper structuré, préparé			

E 139 : Mais le deuxième aussi, énormément mên puisque j'avais fait une carte mentale qui pouva prendre la totalité enfin quasi de ce qui pouvait êt touché par ce sujet et puis ça m'a permis de relanc avec des connaissances par moment là par exemp quand j'avais dit « mais moi je connais une associati etc »			
Ch 140 : Donc tu avais une préparation mais là rien ?			
E 141 : Si mais beaucoup moins mais ça m'a permis rebondir sur la loi d'outrage etc			
Ch 142 : Ta préparation portait sur les connaissances			
E 143 : Oui oui mais de toutes façons elle ne peut p porter sur autre chose, parce que je ne sais pas où vont m'amener, là on est sur de l'humain, sur du dire donc voilà et puis je veux te dire une chose, et peu être que je pourrais mais je ne suis pas formé à ç C'est vraiment ce qui m'avait tellement marqué manqué lors du 1er débat et je t'avais dit mais faudrait nous former à de la socio, psycho parce qu moi j'étais démunie			
Ch 144 : Et là aujourd'hui, avec ce débat, est-ce que manque de formation est encore présent ?			

E 145 : Ben quand je vois ça, je ne sais pas comme j'aurais pris une formation et où. Mais là je me dis ah si, les formations qui ne sont pas comme ça moi j'ai c mal. Les formations qui sont descendantes, j' beaucoup de mal dans ce sens où alors soit on appor de la connaissance et je sais pourquoi je suis là et c'e des spécialistes. Soit dans la pédagogie, alors j'ai env de chose aussi proche que possible de ma réalité d travail. J'ai déjà fait des formations où le formateur préparé son cours et alors c'est le cours parfait. Et suis formatrice et j'ai fait ça aussi. C'est le cours parfa mais il est descendant. Après les gens disent que c'e bien et ils s'imaginent qu'ils vont pouvoir l'appliqu alors qu'il faudrait faire un cours plus court pour qu' le discutent en leur disant comment vous pouv l'appliquer ? C'est possible c'est pas possible et ça c'e de la vraie formation pour moi, maintenant			
Ch 146 : Et d'où vient cette prise de conscience ?			
E 147 : Ben de moi et de mon expérience et là avec travail là sur l'image, c'est hyper révélateur et éclaira de voir les choses			
Ch 148 : Tu parles des autoconf aussi ?			
E 149 : Oui ben oui je parle de ça oui. Et même dans n vie professionnelle avec des adultes ou même la v tout court			

Ch 150 : Ca t'amène des éléments?			
E 151 : Différents. En fait, on peut pas toujours fai des cours comme ça comme on fait là, parce que vois **là j'amène la loi d'outrage, là je vois un espace hop j'y vais, je place la connaissance, je l'amène ma je ne prolonge pas les propos là. C'est amené manière brève, c'est homéopathique là**	là j'amène la loi d'outrage, là je vo un espace et hop j'y vais, je place connaissance, je l'amène mais je prolonge pas lespropos là. C'e amené de manière brève, c'e homéopathique là		
Ch 152 : Oui oui tout à fait			
E 153 : Mais comme là **quand il faut faire réfléchir l gens ça c'est vraiment extraordinaire de débatt comme ça, sur ce mode en faisant parler les gens leurs expériences**			quand il faut faire réfléchir l gens ça c'est vraime extraordinaire de débatt comme ça, sur ce mode faisant parler les gens de leu expériences
Ch 154 : Donc y a cette idée d'enseigner sur un aut mode			
E 155 : Plus dans **le développement personnel, là vise ça en fait** et est-ce qu'on peut faire avancer l collègues là-dessus, est-ce que c'est les neuroscienc je sais pas comment on peut proposer des formatio qui ne soient pas disciplinaires, et qui soit sur ce qu toi tu es en train de nous faire vivre. Cette subtilité		le développement personnel, là vise ça en fait	

Unité d'analyse :	là j'amène la loi d'outrage, là je vois un espace et hop j'y vais, je place la connaissance, je l'amène mais ne prolonge pas lespropos là. C'est amené de manière brève, c'est homéopathique là […] quand il fa faire réfléchir les gens ça c'est vraiment extraordinaire de débattre comme ça, sur ce mode en faisa parler les gens de leurs expériences [...] le développement personnel, là je vise ça en fait		
39.09 Ch 156 : Oui on va en reparler le 21 (date d l'autoconf croisée) alors on va un peu plus loin (visionnage)			
E 157 : Alors ben **là je vais le chercher, parce que « on ne dit pas » on va tourner en rond, je l questionne**. A la fois, c'est compliqué hein, **il ne fa pas qu'ils se sentent acculés mais à la fois il faut aus qu'ils se posent, qu'ils posent leur argumentation**	là je vais le chercher, parce que « on ne dit pas » on va tourner e rond, je les questionne		il ne faut pas qu'ils se sente acculés mais à la fois il fa aussi qu'ils se posent, qu' posent leur argumentation
Ch 158 : Ca c'est tes préoccupations là ?			
E 159 : Oui alors là oui mais alors **c'est aussi parce qu j'ai une confiance aveugle en eux et surtout envers l et ce qu'il va dire et ça ça aide dans la manière d poser la question et dans la façon dont je m'adresse lui là directement sans concession presque**		c'est aussi parce que j'ai un confiance aveugle en eux et surto envers lui et ce qu'il va dire et ça aide dans la manière de poser question et dans la façon dont m'adresse à lui là directement sa concession presque	
Ch 160 : D'accord doncc'est de la provocation			

E 161 : Oui bien que, est-ce que c'est de provocation ? Non c'est plutôt, vas-y, **tu as quelqu chose à dire, je crois en toi parce que je sais qu'il e posé et intelligent ce garçon tu vois ?**		parce que je sais qu'il est posé intelligent ce garçon tu vois ?	tu as quelque chose à dire, crois en toi
Ch 162 : D'accord			
E 163 : Parce que **je lui dis ne dit pas "on" mais "m je"** et **c'est aussi de la valorisation, de la mise e valeur c'est un positionnement aussi de lui qu j'attends**	je lui dis ne dit pas "on" mais "moi je		c'est aussi de la valorisation, d la mise en valeur c'est u positionnement aussi de l que j'attends
Ch 164 : D'accord te qu'est-ce que tu veux vraiment de lui ?			
E 165 : Ben **c'est sa valeur à lui qu'il va pouvoir fai émerger pour la confronter au groupe** par exemple à l'un ou l'autre			c'est sa valeur à lui qu'il v pouvoir faire émerger pour confronter au groupe [pas un donnée générale]
Ch 166 : Pas de données un peu générales			
E 167 : Ben non, là on est à combien, là on est trop lo là pour ça			

Unité d'analyse :	là je vais le chercher, parce que le « on ne dit pas » on va tourner en rond, je les questionne […] il ne fa pas qu'ils se sentent acculés mais à la fois il faut aussi qu'ils se posent, qu'ils posent leur argumentatio […] c'est aussi parce que j'ai une confiance aveugle en eux et surtout envers lui et ce qu'il va dire et ça aide dans la manière de poser la question et dans la façon dont je m'adresse à lui là directement sa concession presque [...] tu as quelque chose à dire, je crois en toi parce que je sais qu'il est posé intelligent ce garçon tu vois ? [...] je lui dis ne dit pas "on" mais "moi je" et c'est aussi de la valorisatio de la mise en valeur c'est un positionnement aussi de lui que j'attends [...] c'est sa valeur à lui qu'il pouvoir faire émerger pour la confronter au groupe [pas une donnée générale]		
40.33 Ch 168 : Ok alors ensuite (visionnage)			
E 169 : Alors **là, moi j'y suis pour rien. Je su innocente, je suis dans la naïveté, alors: "Expliqu moi"**	là, moi j'y suis pour rien. Je su innocente, je suis dans la naïvet alors: "Expliquez moi"		
Ch 170 : Là tu es dans un tout autre positionnement			
E 171 : Oui, mais **pour arriver à ça faut vraiment êt détaché**		pour arriver à ça faut vraiment êt détaché	
Ch 172 : Détaché de quoi?			
E 173 : **Détaché de soi, de son point de vue et faut p être ultra préparé si non tu ne regardes plus t attendus à toi et t'es plus disponible pour eux. Fa pas se dire je vais dire ça ça et ça comme dans u cours traditionnel**		Détaché de soi, de son point de vu et faut pas être ultra préparé si no tu ne regardes plus tes attendus toi et t'es plus disponible pour eu Faut pas se dire je vais dire ça ça ça comme dans un cou traditionnel	

Ch 174 : Et surtout détaché de ses propres valeu c'est ça que tu dis?			
E 175 : Oui alors là c'est bon, **ils peuvent dire ce qu' veulent là, moi je laisse dire les choses, tout je préfè que ça se dise plutôt que de laisser croire qu'on a to le même point de vue, d'ailleurs un point de v républicain**. Puis **avec ce groupe là, je suis confiance, c'est un petit comité**		avec ce groupe là, je suis confiance, c'est un petit comité	ils peuvent dire ce qu' veulent là, moi je laisse dire l choses, tout je préfère que se dise plutôt que de laiss croire qu'on a tous le mêm point de vue, d'ailleurs u point de vue républicain
Ch 176 : Avec les terminales, l'autre jour tu disais q ça heurtait tes valeurs et que tu as pris sur toi			
Unité d'analyse :	là, moi j'y suis pour rien. Je suis innocente, je suis dans la naïveté, alors: "Expliquez moi" […] pour arriv à ça faut vraiment être détaché […] Détaché de soi, de son point de vue et faut pas être ultra préparé non tu ne regardes plus tes attendus à toi et t'es plus disponible pour eux. Faut pas se dire je vais dire ça et ça comme dans un cours traditionnel [...] ils peuvent dire ce qu'ils veulent là, moi je laisse dire l choses, tout je préfère que ça se dise plutôt que de laisser croire qu'on a tous le même point de vu d'ailleurs un point de vue républicain. Puis avec ce groupe là, je suis en confiance, c'est un petit comité		
E 177 : Oui oui			
42.55 Ch 178 : Alors quand on remet là la sui (visionnage)			
E 179 : **Là où je suis posé ça va jouer aussi**	Là où je suis posé [physiquement] va jouer aussi		

Ch 180 : Physiquement?			
E 181 : Oui là tu vois, c'est ça. **Alors au 1er débat j'ava besoin d'une table, de m'adosser à quelque cho d'avoir quelque chose devant moi. Et dans le 2è débat déjà j'avais passé ce stade**		Alors au 1er débat j'avais beso d'une table, de m'adosser à quelqu chose d'avoir quelque chose deva moi. Et dans le 2ème débat dé j'avais passé ce stade	
Ch 182 : Oui tu étais debout je crois			
E 183 : Oui **là j'étais en mode: "Je sais pas moi comme si j'étais au café, sur une esplanade ou da un parc**			là j'étais en mode: "Je sais p moi", comme si j'étais au caf sur une esplanade ou dans u parc
Ch 184 : Super détendue en effet, et ça c'était u choix de ta part cette posture là ?			
E 185 : Ah non non, **c'était conscient. Ca c'est pas ur attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne su pas comme ça quand je fais de l'histoire**		c'était conscient. Ca c'est pas ur attitude habituelle quand je suis e cours. Je ne suis pas comme quand je fais de l'histoire	
Ch 186 : Comme tu l'expliques cette posture physiqu là			

44.41 E 187 : **Je dois avoir une posture professionnel d'apporter des connaissances et elles doivent êt recues**. **Par mon physique, il faut qu'ils voient qu c'est sérieux. Et là c'est tranquille parce que : " voudrais vous que vous soyez vous dans la mêm situation que moi". Et là je cherche à faire émerger là si je coupe, si vous me voyez dans une situation d prof, de prof ératique ça va pas le faire**		Par mon physique, il faut qu' voient que c'est sérieux. Et là c'e tranquille parce que : " Je voudra vous que vous soyez vous dans même situation que moi". Et là cherche à faire émerger et là si coupe, si vous me voyez dans ur situation de prof, de prof ératiqu ça va pas le faire	Je dois avoir une postu professionnelle d'apporter d connaissances et elles doive être recues
Ch 188 : C'est intéressant			
E 189 : Parce que **le physique, l'attitude engage**. L attitudes de comment ils te voient, quelles mimiqu tu fais, comment ils te voient, comment tu es habillé comment ils te voient, quelles posture tu as, comme tu es quand tu enseignes. Est-ce que tu es engagé est-ce que tu as des épaules dégagées, qui tomber est-ce que tu as les mains dans les poches et ça **j'y su attentive si tu veux**	j'y suis attentive si tu veux	le physique, l'attitude engage	
Ch 190 : Et là ta posture elle a comme objectif d rayonner sur les élèves ce que tu as dit			

E 191 : Moi **mon but c'est vraiment de les mettre l'aise pour qu'ils se livrent**. **Parce qu'en classe serait bon alors premièrement on a vu ça, puis apr ça allez on y va. C'est autre chose, on dirige, c contrôle que là on est dans autre chose**. **Je su physiquement détendu là regarde ça se voit là, ça voit et j'accepte toutes leurs paroles**	Je suis physiquement détendu regarde ça se voit là, ça se voit j'accepte toutes leurs paroles	Parce qu'en classe ce serait bo alors premièrement on a vu ça, pu après ça allez on y va. C'est aut chose, on dirige, on contrôle que on est dans autre chose	mon but c'est vraiment de l mettre à l'aise pour qu'ils livrent
Ch 192 : Et le fait qu'il n'y ait pas de table			
E 193 : **Le fait qu'il n'y ait pas de table ça permet de détacher d'un support quelconque. Et de ne plus êt dans l'habitude**		Le fait qu'il n'y ait pas de table permet de se détacher d'un suppo quelconque. Et de ne plus être da l'habitude	
Ch 194 : Ah alors ça c'est intéressant			
E 195 : **C'est allez un peu à l'inverse, les surprend pour qu'ils perdent un peu leurs habitudes**. **Qu' puissent oui c'est enfin un climat sécuritaire où to est possible, tout peut se dire**	C'est allez un peu à l'inverse, l surprendre pour qu'ils perdent peu leurs habitudes		Qu'ils puissent oui c'est enf un climat sécuritaire où to est possible, tout peut se dire

Unité d'analyse :	Là où je suis posé [physiquement] ça va jouer aussi […] Alors au 1er débat j'avais besoin d'une table, d m'adosser à quelque chose d'avoir quelque chose devant moi. Et dans le 2ème débat déjà j'avais pas ce stade […] là j'étais en mode: "Je sais pas moi", comme si j'étais au café, sur une esplanade ou dans u parc [...] c'était conscient. Ca c'est pas une attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne suis p comme ça quand je fais de l'histoire [...] Je dois avoir une posture professionnelle d'apporter d connaissances et elles doivent être recues. Par mon physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et c'est tranquille parce que : " Je voudrais vous que vous soyez vous dans la même situation que moi". là je cherche à faire émerger et là si je coupe, si vous me voyez dans une situation de prof, de pr ératique ça va pas le faire [...] j'y suis attentive si tu veux [...] le physique, l'attitude engage [...] mon b c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent. Parce qu'en classe ce serait bon alo premièrement on a vu ça, puis après ça allez on y va. C'est autre chose, on dirige, on contrôle que là c est dans autre chose. Je suis physiquement détendu là regarde ça se voit là, ça se voit et j'accepte tout leurs paroles [...] Le fait qu'il n'y ait pas de table ça permet de se détacher d'un support quelconque. de ne plus être dans l'habitude [...] C'est allez un peu à l'inverse, les surprendre pour qu'ils perdent u peu leurs habitudes. Qu'ils puissent oui c'est enfin un climat sécuritaire où tout est possible, tout peut dire		
47.03 Ch 196 : Alors l'extrait suivant on va y arriv (visionnage)			
E 197 : Alors, **là le « c'est intéressant », ça j' vraiment pris l'habitude maintenant, « oui oui c'e intéressant ton point de vue » même si je ne suis p forcément d'accord avec**	là le « c'est intéressant », ça j' vraiment pris l'habitude maintenar « oui oui c'est intéressant ton poi de vue » même si je ne suis p forcément d'accord avec		
Ch 198 : Ca c'est un geste professionnel conscient?			

E 199 : Ah oui complètement. Alors j'ai pas dit qu j'étais d'accord, j'ai dit qu'il était intéressant et que ne faisais pas avant notre travail. **J'aurais dit « ah alo toi tu penses que » et là y a un comment dire comm un jugement**		J'aurais dit « ah alors toi tu pens que » et là y a un comment di comme un jugement	
Ch 200 : Qu'est-ce que tu recherches derrière ?			
E 201 : Ben à ce qu'ils se déterminent. De toute façc **ce que je recherche du débat là c'est ce m harcèlement. C'est vraiment que la question d harcèlement tombe et qu'on fasse vraiment différence entre drague et le harcèlement. Parce qu c'est fin et c'est ça que je cherche c'est pour ça que le questionne comme ça, pour qu'il aille un peu plu loin**	ce que je recherche du débat là c'e ce mot harcèlement. C'est vraime que la question du harcèleme tombe et qu'on fasse vraiment différence entre drague et harcèlement [...] c'est pour ça que le questionne comme ça	Parce que c'est fin et c'est ça que cherche	pour qu'il aille un peu plus loi
Ch 202 : En tout cas, toi ce que tu dis c'est qu'en disa c'est intéressant ce que tu veux c'est de lui donn vraiment la parole			
E 203 : Oui parce qu'**il est en mode retrait. C'est première fois qu'il parle**, donc **il a vraiment fallu qu j'accepte ça, ses propos et je n'étais pas du tout ma alors pas du tout d'accord**, si non, il se serait braqu **C'est un garçon avec qui c'est pas façile de rentrer e contact**	il a vraiment fallu que j'accepte ç ses propos et je n'étais pas du to mais alors pas du tout d'accord [. C'est un garçon avec qui c'est p façile de rentrer en contact	il est en mode retrait. C'est première fois qu'il parle	

Unité d'analyse :	là le « c'est intéressant », ça j'ai vraiment pris l'habitude maintenant, « oui oui c'est intéressant ton poi de vue » même si je ne suis pas forcément d'accord avec […] J'aurais dit « ah alors toi tu penses que » là y a un comment dire comme un jugement [...] ce que je recherche du débat là c'est ce m harcèlement. C'est vraiment que la question du harcèlement tombe et qu'on fasse vraiment différence entre drague et le harcèlement. Parce que c'est fin et c'est ça que je cherche c'est pour ça qu je le questionne comme ça, pour qu'il aille un peu plus loin [...] il est en mode retrait. C'est la premiè fois qu'il parle, donc il a vraiment fallu que j'accepte ça, ses propos et je n'étais pas du tout mais alo pas du tout d'accord, si non, il se serait braqué. C'est un garçon avec qui c'est pas façile de rentrer e contact		
50.20 Ch 204 : Ok alors la suite (visionnage)			
E 205 : Alors j'ai refais le coup, **là aussi ges professionnel « mais qu'est-ce qui t'amène à pens ça » ? Ca je ne faisais pas au début, là j'ai appr L'idée c'est bien d'en savoir un peu plus et de creus comment il fait ses choix. Après je dis « enseigné « qui t'a enseigner ça » ? Je dis le verbe et je n'aura pas dû le dire. Et c'est un terme trop connoté**. En to cas, **j'oriente là, j'induis la réponse, qu'il parle de s parents. Je voulais vraiment qu'il creuse plus réponse qu'il semblait un peu avoir balancée**. Enfin vois ça comme ça	là aussi geste professionnel « ma qu'est-ce qui t'amène à penser ça » Ca je ne faisais pas au début, là j' appris		L'idée c'est bien d'en savoir u peu plus et de creus comment il fait ses choix. Apr je dis « enseigner », « qui t enseigné ça » ? Je dis le verb et je n'aurais pas dû le dire. c'est un terme trop connoté
Ch 206 : Mais quand tu dis ça, qui t'a enseigné ? T' une préoccupation forte ?			

E 207 : Oui c'est qu'il fasse la différence ou plut « comment tu as appris la différence entre la drague le harcèlement »			
Ch 208 : D'accord et qu'est-ce que tu cherches?			
E 209 : **Parce que je veux que dans leur vie future, c présente, ils s'en rappèleront quand ils vont siffl une fille, et de dire que si ça émerge là maintenar s'ils arrivent à compendre d'où vient cette faç d'être ils pourront changer d'attitude**. Tu vois ?			Parce que je veux que dans le vie future, ou présente, ils s'e rappèleront quand ils vo siffler une fille, et de dire que ça émerge là maintenant, s' arrivent à compendre d'o vient cette façon d'être pourront changer d'attitude
Ch 210 : Oui oui c'est la question de la transmission			
E 211 : Oui c'est ça, **c'est de dire que si c'est l copains qui me transmettent ça, c'est pas une vale aussi forte que ça, c'est ça que j'attendais** où alors qu l'un dise ben j'ai déjà sifflé une fille mais ça c'est p sorti. Les terminales, ils l'avaient dit ça, y en a un q avait dit ben ça va oui, y en a marre moi je r ressemble pas à ce que vous décrivez là tu vois		c'est de dire que si c'est les copai qui me transmettent ça, c'est p une valeur aussi forte que ça, c'e ça que j'attendais	
Ch 212 : Ah d'accord ok			

E 213 : Ben ils disent bien que nous ben tu crois qu nous on les connait ? Tu vois ce qu'ils disent. Ben no on la connait pas cette jeunesse. Regarde même leu parents sont en retrait, ils ne savent pas ils ont dit mais c'est énorme. Alors, tu crois que nous on sait no les profs, leurs codes on les connait nous ? C'est bie notre problème, notre problème à l'école. On reço des gamins de collège, de ZEP par exemple, q viennent, ben cette classe là, ben cette classe là c'e 100% ZEP, ils sont de véritables gamins des cités. moi je viens comme prof, je dis ben là t'es au lyce général ? Ben tu te comportes comme ça comme comme ça. Et qu'est-ce qui nous manque le plus nous choc le plus, les gamins de collège ils n'ont pas l codes. Ouais c'est compliqué, je sais même plus où est, j'ai perdu le fil. Oui, cet exercice là, il permet passer ces codes mais à partir d'eux. Donc m questions elles cherchent ça tu vois. Je veux l introduire dans la discussion pour qu'ils puissent sentir aussi un peu chez eux, du moins que nous puisse mieux les comprendre			

Unité d'analyse :	là aussi geste professionnel « mais qu'est-ce qui t'amène à penser ça » ? Ca je ne faisais pas au début, j'ai appris. L'idée c'est bien d'en savoir un peu plus et de creuser comment il fait ses choix. Après je d « enseigner », « qui t'a enseigné ça » ? Je dis le verbe et je n'aurais pas dû le dire. Et c'est un terme tr connoté. En tout cas, j'oriente là, j'induis la réponse, qu'il parle de ses parents. Je voulais vraiment qu creuse plus sa réponse qu'il semblait un peu avoir balancée [...] Parce que je veux que dans leur v future, ou présente, ils s'en rappèleront quand ils vont siffler une fille, et de dire que si ça émerge maintenant, s'ils arrivent à compendre d'où vient cette façon d'être ils pourront changer d'attitude [. c'est de dire que si c'est les copains qui me transmettent ça, c'est pas une valeur aussi forte que ça, c'e ça que j'attendais		
55.13 Ch 214 : Ok alors pour la suite (visionnage)			
E 215 : Oui alors là, ça je ne sais pas le décrypter (u élève qui se balancait sur sa chaise et qui brusqueme s'est penché en avant faisant taper les deux pie avants de la chaise sur le sol)			
Ch 216 : Mais ce que tu lui dis est aussi extraordinair ben tu dis ça « extraordinaire », c'est complèteme atypique un autre prof l'aurait renvoyé ou autre			
E 217 : Oui d'ailleurs moi-même dans une autre séan je pense que je l'aurais fait			
Ch 218 : Mais toi comment tu es intérieuremen Enervée? tendue?			

E 219 : Ah non non non non, pas du tout, je me d mais qu'est-ce qu'il fait là. Je le connais, c'est pour que ce genre de séance tu peux pas le faire sans avo passé du temps avec eux			
Ch 220 : Ok et qu'est-ce qui t'a empêché de dire « t'intéresse pas, alors sort »			
E 221 : Qu'est-ce qui m'a empêché de dire ça ? Ben aurait tout cassé là, la bonne dynamique, les échange l'ambiance, l'état d'esprit j'aurais tout cassé. Et pu s'il a quelque chose à dire c'est là, c'est le moment C'est un gamin qui n'a jamais parlé là et pourtant n'est pas timide			
Ch 222 : Il en a peut-être marre			
E 223 : Oui je pense que c'est ça oui. Il était d'ailleu venu me voir avant la séance en me disant on va da la salle info ? J'ai dit « non », y a le débat dès le débat n'avait pas envie. Mais j'ai un tel détachement tu vo qu'est-ce qui se passe après d'ailleurs (visionnag voilà ben il se passe rien. J'ai un tel détachement qu franchement, rien peut me perturber parce que m disposition d'esprit ben je la tiens. Je ne lâche pas cet posture d'entrée enfin de départ. Puis il n'y a pas danger, il ne perturbe pas c'est bon c'est passé			
Vidéo 2			

Ch 223 : Tu ne donnes pas plus d'importance c'est qui est bien			
E 224 : Et **si j'avais donné plus d'importance je pouvais pas relancer, ça aurait été impossible relancer. Parce que tu es tellement dans enfin c'e tellement doux et calme donc ça je l'accepte, je res dans ce registre tu vois. Autant j'ai trouvé la 1er fois, 1er débat est dur, le côté ils sont tous là, ils ne parle pas.** Que **là je me suis dit « allez hop c'est comm ça », je dis juste "incroyable" pour marquer quar même les esprits, mais je continue tout de suite av le débat** du coup voilà	là je me suis dit « allez hop c'e comme ça », je dis juste "incroyabl pour marquer quand même l esprits, mais je continue tout de sui avec le débat […] donc ça je l'accept je reste dans ce registre tu vois	si j'avais donné plus d'importance un incident de classe] je ne pouva pas relancer, ça aurait é impossible de relancer. Parce que es tellement dans enfin c'e tellement doux et calme [...] Auta j'ai trouvé la 1er fois, le 1er déb est dur, le côté ils sont tous là, ils parlent pas	
Ch 225 : Pour			
E 226 : Ben le fait que c'est pas enfin **qu'il n'y ait p plus de choses qui bougent là c'est pas grave. Faut temps, faut leur laisser du temps et pas se donn l'ambition de tout changer comme ça en une séance**			qu'il n'y ait pas plus de chos qui bougent là c'est pas grav Faut du temps, faut leur laiss du temps et pas se donn l'ambition de tout chang comme ça en une séance
Ch 227 : Ca c'est pour toi un truc qui			
E 228 : Oui c'est pour moi, enfin, **je ne me mets plus pression**. **On n'est pas sur des connaissances comm pour d'autres cours ou pour dire autre chose, on n'e pas sur des données qu'on va évaluer après**		On n'est pas sur des connaissanc comme pour d'autres cours ou po dire autre chose, on n'est pas s des données qu'on va évaluer aprè	je ne me mets plus la pressio

Unité d'analyse :	si j'avais donné plus d'importance je ne pouvais pas relancer, ça aurait été impossible de relancer. Par que tu es tellement dans enfin c'est tellement doux et calme donc ça je l'accepte, je reste dans registre tu vois. Autant j'ai trouvé la 1er fois, le 1er débat est dur, le côté ils sont tous là, ils ne parle pas. Que là je me suis dit « allez hop c'est comme ça », je dis juste "incroyable" pour marquer quar même les esprits, mais je continue tout de suite avec le débat [...] qu'il n'y ait pas plus de choses q bougent là c'est pas grave. Faut du temps, faut leur laisser du temps et pas se donner l'ambition de to changer comme ça en une séance [...] je ne me mets plus la pression. On n'est pas sur des connaissanc comme pour d'autres cours ou pour dire autre chose, on n'est pas sur des données qu'on va évalu après		
1.24 Ch 229 : Oui d'accord, je vois, alors on revient a parents là (visionnage)			
E 230 : Alors là, **comment s'impliquer et ne pas faire prof qui sait tout. C'est compliqué, mais comme leur apporter quelque chose ? Parce qu'on est là po ça quand même**. Enfin un peu non ? Oui ben là **mo choix c'est d'apporter une expérience quoi en disa « j'ai déjà eu »**. **Donc pas d'attitude professorale, p disciplinaire, mais euh juste une expérience**. Mais **ne suis pas très à l'aise avec ça même pas du to parce que je leur tends la perche, je leur ramène u élément alors certes de mon expérience mais ça vie quand même orienter les choses**	mon choix c'est d'apporter u expérience quoi en disant « j'ai dé eu ». Donc pas d'attitud professorale, pas disciplinaire, ma euh juste une expérience	je ne suis pas très à l'aise avec même pas du tout parce que je le tends la perche, je leur ramène élément alors certes de mo expérience mais ça vient quar même orienter les choses	comment s'impliquer et ne p faire la prof qui sait tout. C'e compliqué, mais comment le apporter quelque chose Parce qu'on est là pour quand même
Ch 231 : Ah oui			

E 232 : Oui parce que tu vois bien, ils m'écoutent plu que les autres, j'ai quand même une place que l élèves me donnent. Alors, **j'essaye de ne pas termin ce que je dis tu vois, je vais pas au bout pour p prendre plus de place dans le débat, parce que l'ide c'est de pas les amener sur ce vers quoi moi voudrais aboutir**	j'essaye de ne pas terminer ce que dis tu vois, je vais pas au bout		pour pas prendre plus de pla dans le débat, parce que l'id c'est de pas les amener sur vers quoi moi je voudra aboutir
Unité d'analyse :	comment s'impliquer et ne pas faire la prof qui sait tout. C'est compliqué, mais comment leur apport quelque chose ? Parce qu'on est là pour ça quand même. Enfin un peu non ? Oui ben là mon choix c'e d'apporter une expérience quoi en disant « j'ai déjà eu ». Donc pas d'attitude professorale, p disciplinaire, mais euh juste une expérience. Mais je ne suis pas très à l'aise avec ça même pas du to parce que je leur tends la perche, je leur ramène un élément alors certes de mon expérience mais vient quand même orienter les choses [...] j'essaye de ne pas terminer ce que je dis tu vois, je vais pas bout pour pas prendre plus de place dans le débat, parce que l'idée c'est de pas les amener sur ce ve quoi moi je voudrais aboutir		
2.44 Ch 233 : Ok alors poursuivons (visionnage)			

E 234 : Là **je suis très embêté parce que le suj m'embête, parce que là je leur donne la perche, vois je leur ramène parce que ça ne vient pas** et apr je me dis ça semble évident que ça ne vienne pas. M **je veux les amener sur les quartiers parce que c'est qui se dit quand même (on y recenserait davantage comportements sexistes envers les filles), c'est ce qu les filles disent et c'est ce qu'elles y vivent. Si tu va du côté dans les quartiers favorisés là il y a moins chance qu'une fille en jupe se fasse remarquer siffler que dans un quartier difficile, surtout si tu musulmane**. Et ça c'est pas sortie et à 23 minute ouah	je suis très embêté parce que le suj m'embête, parce que là je leur donn la perche, tu vois je leur ramèn parce que ça ne vient pas	je veux les amener sur les quartie parce que c'est ce qui se dit quar même (on y recenserait davanta de comportements sexistes enve les filles), c'est ce que les fill disent et c'est ce qu'elles y vivent. tu vas du côté dans les quartie favorisés là il y a moins de chan qu'une fille en jupe se fas remarquer ou siffler que dans quartier difficile, surtout si tu musulmane	
Ch 235 : Là tu te dis qu'il faut ça tombe ?			
E 236 : Oui et en même temps ça ne tombe pas			
4.13 Ch237 : Qu'est-ce que tu tiens avec ça ou plut qu'est-ce qui est important là			
E 238 : Parce qu'ils vivent dans ces espaces, le rôle grand frère là c'est classique. **Il faut qu'ils trouvent o de la distance avec ça tu vois, il faut qu'ils interroge là où ils habitent. Le garçon qui dit à sa sœur « t'habille pas comme ça", c'est connu d'ailleurs** l'avaient dit la dernière fois			Il faut qu'ils trouvent oui de distance avec ça tu vois, il fa qu'ils interrogent là où habitent. Le garçon qui dit à sœur « ne t'habille pas comm ça", c'est connu d'ailleurs
Ch 239 : Mais c'est pas venu?			

E 240 : Non non et moi je ne vais pas l'induire			
Ch 241 : Ah mais pour quelle raison ?			
E 242 : **Parce que je sors de ma neutralité et surtout faut après enfin je ne veux pas tomber dans une leç de morale. Et qui je suis moi pour leur tenir discours ? C'est aussi des croyances mais si on sa qu'elles sont justes mais je ne peux pas non plus démontrer où alors il faudrait trouver des sourc fiables là-dessus**. Ca c'est quelque chose qui pourra être fait en H3 mais pas là bon en tout cas ça tombait pas			Parce que je sors de n neutralité et surtout il fa après enfin je ne veux p tomber dans une leçon d morale. Et qui je suis moi po leur tenir ce discours ? C'e aussi des croyances mais si o sait qu'elles sont justes mais ne peux pas non plus démontrer où alors il faudra trouver des sources fiables l dessus
5.08 Ch 243 : Et comme ça tombe pas, toi tu mobilis ton expérience			
E 244 : Oui c'est ça. En fait **je tends une perche à part de mon expétience**, je sais pas si c'est une bonne ide d'ailleurs. Alors, est-ce que c'est des gros sabots, je sa pas	je tends une perche à partir de mo expétience « il y a des gens q pensent que dans les banlieux c'e pire que dans d'autres quartiers »		

Unité d'analyse :	je suis très embêté parce que le sujet m'embête, parce que là je leur donne la perche, tu vois je le ramène parce que ça ne vient pas […] je veux les amener sur les quartiers parce que c'est ce qui se quand même (on y recenserait davantage de comportements sexistes envers les filles), c'est ce que l filles disent et c'est ce qu'elles y vivent. Si tu vas du côté dans les quartiers favorisés là il y a moins chance qu'une fille en jupe se fasse remarquer ou siffler que dans un quartier difficile, surtout si tu musulmane [...] Il faut qu'ils trouvent oui de la distance avec ça tu vois, il faut qu'ils interrogent là où habitent. Le garçon qui dit à sa sœur « ne t'habille pas comme ça", c'est connu d'ailleurs [...] Parce que sors de ma neutralité et surtout il faut après enfin je ne veux pas tomber dans une leçon de morale. qui je suis moi pour leur tenir ce discours ? C'est aussi des croyances mais si on sait qu'elles sont just mais je ne peux pas non plus le démontrer où alors il faudrait trouver des sources fiables là-dessus [...] tends une perche à partir de mon expétience		
5.41 Ch 245 : Alors, on peut remettre juste un p avant pour voir ce que ça donne (visionnage)			
E 246 : Oui bon alors **là j'ai hésité, est-ce que j'aura dû dire « il y a des gens qui pensent que dans l banlieux c'est pire que dans d'autres quartiers », es ce que j'aurais dû aller là dedans ? Je t'avouerais qu j'ai pas osé**. **C'est encore quelque chose où malgré confiance avec les élèves où la confiance qu'ils o envers moi ben je ne m'y risque pas**. D'où le côté tourne en rond, on n'avance pas tu vois. Ca ça ne ve rien dire, tu vois ça c'est pas professionnel	là j'ai hésité, est-ce que j'aurais dire « il y a des gens qui pensent qu dans les banlieux c'est pire que da d'autres quartiers », est-ce qu j'aurais dû aller là dedans ? t'avouerais que j'ai pas osé		C'est encore quelque chose malgré la confiance avec l élèves où la confiance qu' ont envers moi ben je ne m risque pas
Ch 247 : Ah parce que			

E 248 : **Parce qu'ils ne comprennent pas. Ils n comprennent rien à ce que je leur demande**		Parce qu'ils ne comprennent pas. ne comprennent rien à ce que leur demande	
Ch 249 : C'est pas professionnel dans tes intentions d dans le résultat ?			
E 250 : Non pas dans mes intentions mais dans m méthode, dans la modalité de la question qui est posé			
Ch 251 : Parce qu'elle			
E 252 : Ben elle n'est pas précise. A la fois on avait d l'autre fois que c'était une technique qui peut fai émerger des choses, où alors il faut accepter que cet technique là ben elle peut être professionnelle où alo si ça émerge pas c'est que c'est pas dans leur valeur que ce n'est pas un problème pour eux			
Ch 253 : C'est à dire?			
E 254 : Ben que **dans les quartiers y a pas plu problème que ça**		dans les quartiers y a pas pl problème que ça	
Ch 255 : Oui exact			

E 256 : Et **il faut que nous on fasse attention avec n pré-requis de profs, les gamins de ZEP sont comm ceci, les gamins de banlieux sont ceux-là, les garço musulmans pensent que les musulmanes c'est d enfin tout ça tu vois, faut nous aussi qu'on fa attention avec ce qu'on pense**			il faut que nous on fas attention avec nos pré-requ de profs, les gamins de Z sont comme ceci, les gamins banlieux sont ceux-là, l garçons musulmans pense que les musulmanes c'est d enfin tout ça tu vois, faut no aussi qu'on face attention av ce qu'on pense
Ch 257 : Oui je vois, mais quand tu dis je l'avais en tê de dire que dans les quartiers enfin tu vois, et quar tu dis je n'ai pas osé, qu'est-ce qui t'a pas résisté là à moment là			
E 258 : C**e qui m'a fait résister c'est qu'on est toujou dans ben on attaque toujours les mêmes lieux. Et qu c'est plutôt une vision je sais est-ce que c'est plut une vision médiatique, elle n'est pas neutre tu vois**		ce qui m'a fait résister c'est qu' est toujours dans ben on attaqu toujours les mêmes lieux. Et qu c'est plutôt une vision je sais est- que c'est plutôt une visi médiatique, elle n'est pas neutre vois	
Ch 259 : Non			
E 260 **: Elle n'est pas neutre et je me dis que si el n'est pas neutre ce n'est pas à moi de l'amener**			Elle n'est pas neutre et je m dis que si elle n'est pas neut ce n'est pas à moi de l'amene

Unité d'analyse :	Là j'ai hésité, est-ce que j'aurais dû dire « il y a des gens qui pensent que dans les banlieux c'est pire qu dans d'autres quartiers », est-ce que j'aurais dû aller là dedans ? Je t'avouerais que j'ai pas osé. C'e encore quelque chose où malgré la confiance avec les élèves où la confiance qu'ils ont envers moi ben ne m'y risque pas [...] Parce qu'ils ne comprennent pas. Ils ne comprennent rien à ce que je le demande [...] dans les quartiers y a pas plus problème que ça [...] il faut que nous on fasse attention ave nos pré-requis de profs, les gamins de ZEP sont comme ceci, les gamins de banlieux sont ceux-là, l garçons musulmans pensent que les musulmanes c'est des enfin tout ça tu vois, faut nous aussi qu'o face attention avec ce qu'on pense [...] ce qui m'a fait résister c'est qu'on est toujours dans ben o attaque toujours les mêmes lieux. Et que c'est plutôt une vision je sais est-ce que c'est plutôt une visio médiatique, elle n'est pas neutre tu vois [...] Elle n'est pas neutre et je me dis que si elle n'est pas neut ce n'est pas à moi de l'amener		
9.31 Ch 261 : Alors justement on va passer à l'histoi du grand frère (visionnage)			
E 262 : C'est marrant ça, **je me suis dit mais qu'est- que tu fais comme phrase (un élève évoque le fait qu les hommes comme les femmes ne peuvent promener torse nu dans la rue, et la prof d'indique « même un homme torse nu, même, c'est fort là que je viens de dire »)**	je me suis dit mais qu'est-ce que fais comme phrase (un élève évoqu le fait que les hommes comme l femmes ne peuvent se promen torse nu dans la rue, et la pr d'indiquer : « même un homme tor nu, même, c'est fort là ce que je vie de dire »)		
Ch 263 : Je l'ai relevé ça dans le débat, parce que là te reprends vraiment			

E 264 : Ah oui, mais **c'est comme un éclair: "Ma attend tu fais du sexisme toi"** mais sans enfin c'est-dire que si j'étais filmé pour qu'on démontre que l profs ont une parole sexiste ben là voilà quoi, là peux y aller		mais c'est comme un éclair: "Ma attend tu fais du sexisme toi"	
Ch 265 : C'est tes valeurs			
E 266 : Oui parce que **je suis sensible à ça, atter « même les hommes » c'est quoi ça, même moi j'éta surprise à dire ça. C'est quand même fort de dire ça**			je suis sensible à ça, atter « même les hommes » c'e quoi ça, même moi j'éta surprise à dire ça. C'est quar même fort de dire ça
Ch 267 : Alors tu aurais pu en faire une explicitation, EMC cela aurait eu du sens			
E 268 : Oui c'est vrai, c'est vrai mais c'est pas le sujet			
Ch 269 : Ouais?			
E 270 : Oui non mais bon c'est vrai mais ce n'est mêm pas pour eu que j'ai dit ça, c'est plus moi là qui réagis haute voix			
Unité d'analyse :	je me suis dit mais qu'est-ce que tu fais comme phrase (un élève évoque le fait que les hommes comm les femmes ne peuvent se promener torse nu dans la rue, et la prof d'indiquer : « même un homm torse nu, même, c'est fort là ce que je viens de dire ») [...] mais c'est comme un éclair: "Mais attend fais du sexisme toi" [...] je suis sensible à ça, attend « même les hommes » c'est quoi ça, même m j'étais surprise à dire ça. C'est quand même fort de dire ça		

12.01 Ch 271 : D'accord je vois alors (visionnage)			
E 272 : Là on peut arrêter là, **là j'ai compris qu'o arrive de nouveau au truc, là on tourne en boucle. l j'ai compris qu'on revient au point de départ. C'est que je dis ben je crois qu'on a fait le tour**	là j'ai compris qu'on arrive o nouveau au truc, là on tourne e boucle. Là j'ai compris qu'on revie au point de départ. C'est là que je d ben je crois qu'on a fait le tour		
Ch 273 : En tout cas là tu sens qu'il y a quelque cho qui ne se passe pas ?			
E 274 : Voilà			
Ch 275 : Et du coup, qu'elle choix tu fais là à moment là ?			
E 276 : **Le choix il est déterminé par l'expérience** de première fois. Parce que si je n'avais pas e l'expérience de la première fois j'aurais continué. Et je n'avais pas eu l'expérience de la deuxième fo j'aurais dit « mais vous ne trouvez pas que c'est d harcèlement ? Vous trouvez pas que c'est cà, vous n trouvez pas que c'est cela ? »		Le choix il est déterminé p l'expérience [des deux déba précédents]	
Ch 277 : Tu aurais fait de la morale?			
E 278 : Ben j'aurais ramené à ça			
Ch 279 : Tu aurais ramené à ça. Et est-ce que tu pe être un peu plus clair par rapport aux deux débats là ?			

E 280 : Ben **le 1er débat m'a permis d'éviter d retourner dans la boucle et le 2ème de ne pas indui les choses et surtout j'aurais fait comme je fa comme d'habitude « toi tu dis ça, mais la loi elle d ça » et ainsi de suite. Et si tu dis autrement c'est ta et tant l'amende et là j'aurais continué sur on n'a p le droit de s'habiller comme ça ou comme ça**		le 1er débat m'a permis d'éviter d retourner dans la boucle et le 2èn de ne pas induire les choses surtout j'aurais fait comme je fa comme d'habitude « toi tu dis ç mais la loi elle dit ça » et ainsi suite. Et si tu dis autrement c'e tant et tant l'amende et là j'aura continué sur on n'a pas le droit d s'habiller comme ça ou comme ça	
Ch 281 : Et tu aurais fait quelque chose de tr descendant			
E 282 : Oui c'est ça, complètement, parce que j'aura dit il faut que ça avance, **c'est rare d'accepter que patine comme ça mais c'est nécessaire aussi. Tu voi faut que les élèves intériorisent tout ça, c'est pas réponds aux questions et basta c'est réglé**			c'est rare d'accepter que patine comme ça mais c'e nécessaire aussi. Tu vois, fa que les élèves intériorisent to ça, c'est pas je réponds a questions et basta c'est réglé

Unité d'analyse :	Là j'ai compris qu'on arrive de nouveau au truc, là on tourne en boucle. Là j'ai compris qu'on revient à point de départ. C'est là que je dis ben je crois qu'on a fait le tour […] Le choix il est déterminé p l'expérience [des deux débats précédents] [...] le 1er débat m'a permis d'éviter de retourner dans boucle et le 2ème de ne pas induire les choses et surtout j'aurais fait comme je fais comme d'habitu « toi tu dis ça, mais la loi elle dit ça » et ainsi de suite. Et si tu dis autrement c'est tant et tant l'amende là j'aurais continué sur on n'a pas le droit de s'habiller comme ça ou comme ça [...] c'est rare d'accept que ça patine comme ça mais c'est nécessaire aussi. Tu vois, faut que les élèves intériorisent tout ç c'est pas je réponds aux questions et basta c'est réglé		
14.40 Ch 283 : Alors justement on va voir comment continue (visionnage)			
E 284 : A**lors je descends pour la voir (l'enseignan change de place et va s'asseoir)**	alors je descends pour la vo (l'enseignante change de place et s'asseoir)		
Ch 285 : Juste pour ça?			
E 286 : Oui oui			
Ch 287 : Mais ça tranche avec le déroulement du déba			
E 288 : Oui c'est vrai, **je fais un tour de table pour vo comment ça c'est passé enfin comment ils ont vécu débat**	je fais un tour de table pour vo comment ça c'est passé enf comment ils ont vécu le débat		
Ch 289 : Ah ok			

E 290 : Parce que be**n on tourne en rond là**, puis moi **j'avais envie de savoir comment ils ont vécu ç comment interpréter le silence tu vois**		ben on tourne en rond là	j'avais envie de savo comment ils ont vécu ç comment interpréter le silen tu vois
15.48 Ch 291 : Oui oui, je vois bien (visionnage)			
E 292 : (« Quand vous êtes une mère ou un père, vo apprenez quoi à votre enfant ? »), oui ça je ne m'e suis pas rendu compte. **Le ton change parce que je su étonné et même un peu abasourdi là**	Le ton change parce que je su étonné et même un peu abasourdi l		
Ch 293 : Oui oui			
E 394 : Tu as vu, là je retrouve ce ton, le ton là ?			
Ch 395 : Oui en effet complètement			
E 396 : C'est dingue, et regarde la posture physique, visage, le ton tout quoi tout est refermé			
Ch 397 : Oui ben tu prends une autre place			
E 398 : Oui oui, je vois et tu sais pourquoi ?			
Ch 399 : Non			

E 400 : Parce que **Lilou m'a scotchée. Elle m'a surpris Je m'attendais à quelque chose de beaucoup pl réfléchit. Et c'est marrant parce que ça m'a fa exactement le même effet la première fois quand il avait l'excellent élève à ma gauche, et qui avait d ben non c'est pas du harcèlement , donc l'inverse d ce que j'attendais**	Lilou m'a scotchée. Elle m'a surprise	Je m'attendais à quelque chose d beaucoup plus réfléchit. Et c'e marrant parce que ça m'a fa exactement le même effet première fois quand il y ava l'excellent élève à ma gauche, et q avait dit ben non c'est pas d harcèlement , donc l'inverse de que j'attendais	
Ch 401 : Ok			
E 402 : Et **là je me suis dit: "Mais c'est pas possible" e fait toutes mes fondations se sont écroulées et là j' retrouvé ça là, et du coup là j'ai pas maîtrisé, j' perdu mes moyens et donc j'ai pas maîtrisé, c'e comme si je n'acceptais pas** c'est dingue hein, j repris cette posture du visage fermé	là je me suis dit donc mais c'est p possible en fait toutes m fondations se sont écroulées et là j' retrouvé ça là, et du coup là j'ai p maîtrisé, j'ai perdu mes moyens donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme je n'acceptais pas		
Ch 403 : Oui c'est ça			
E 404 : **Là je me dis: "C'est pas possible que tu m dises ça"**. Parce que toi je t'ai mis dans une case qui e [montre un niiveau élevé avec sa main droite), be déjà le dernier débat: "tu étais déjà ass extraordinaire, t'avais un recul qui était extraordinair je ne vois pas pourquoi tu en aurais pas là", c'est fo hein ?	Là je me dis: "C'est pas possible qu tu me dises ça"		

Ch 405 : Oui nos pré-requis sont bien là			
E 406 : Oui he ben oui			
Ch 407 : Donc tu es un peu			
E 408 : Ben **un peu déçue, oui et là quand je me vois marque ça du visage**	un peu déçue, oui et là quand je m vois je marque ça du visage		
Ch 409 : Oui oui, surprise et déçue			
E 410 : Et du coup, elle n'apporte rien (l'élève bonne classe qui ne va pas dans le sens de la prof) et don j'apporte, on est à quoi ? à 36			
Unité d'analyse :	alors je descends pour la voir (l'enseignante change de place et va s'asseoir) […] je fais un tour de tab pour voir comment ça c'est passé enfin comment ils ont vécu le débat […] ben on tourne en rond là [. j'avais envie de savoir comment ils ont vécu ça, comment interpréter le silence tu vois [...] Le ton chang parce que je suis étonné et même un peu abasourdi là [...] Lilou m'a scotchée. Elle m'a surprise. m'attendais à quelque chose de beaucoup plus réfléchit. Et c'est marrant parce que ça m'a fa exactement le même effet la première fois quand il y avait l'excellent élève à ma gauche, et qui avait c ben non c'est pas du harcèlement , donc l'inverse de ce que j'attendais [...] là je me suis dit donc ma c'est pas possible en fait toutes mes fondations se sont écroulées et là j'ai retrouvé ça là, et du coup j'ai pas maîtrisé, j'ai perdu mes moyens et donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme si je n'acceptais pas [...] je me dis: "C'est pas possible que tu me dises ça" [...] un peu déçue, oui et là quand je me vois je marqu ça du visage		
18.50 Ch 411 : Oui 36 minutes, ben on continue (visionnage)			

E 412 : Et là j'ai raté un coche, c'est fou hein ?			
Ch 413 : Ouais, tu as une explication ?			
E 414 : Non mais enfin elle dit « je dois faire attentic en tant que fille, chaque matin, à ce que je mets »			
Ch 415 : Oui			
E 416 : Et **c'est violent ce qu'elle dit mais je loupe coche, je ne prends pas la suite de ce qu'elle dit. Ma c'est tellement difficile d'être percutante là sur le liv**	c'est violent ce qu'elle dit [« je do faire attention en tant que fil chaque matin, à ce que je mets mais je loupe le coche, je ne pren pas la suite de ce qu'elle dit. Ma c'est tellement difficile d'êt percutante là sur le live		
Ch 417 : Parce que là tu rates quoi ?			
E 418 : Ben j'aurais vraiment plus travaillé le statut et place de la femme là. Et que la femme se compor comme les hommes le veulent			
Ch 419 : Et ça?			
E 420 : Ben là c'était une occasion			
Ch 421 : Non mais par rapport à toi ?			
E 422 : Ben **je ne peux pas laisser dire ça, c'est cont mes valeurs** mais pas seulement, **c'est aussi ça l'EM**		c'est aussi ça l'EMC enfin c'est programme de traiter ça	je ne peux pas laisser dire ç c'est contre mes valeurs

enfin c'est le programme de traiter ça			
Ch 423 : Oui exact			
E 424 : Puis **je fatigue là, clairement j'en peux plus, c est à 37 minutes là, puis un moment je me dis non c ne va pas revenir au point de départ**. Mais ce que trouve difficile, c'est la parole, de comprendre que parole là qui est dite ben c'est fort là, qu'elle a du ser j'en suis persuadé mais faut le repérer là directemer c'est pas simple	je fatigue là, clairement j'en pe plus, on est à 37 minutes là, puis u moment je me dis non on ne va p revenir au point de départ		
Unité d'analyse :	c'est violent ce qu'elle dit [« je dois faire attention en tant que fille, chaque matin, à ce que je mets mais je loupe le coche, je ne prends pas la suite de ce qu'elle dit. Mais c'est tellement difficile d'êt percutante là sur le live […] Ben je ne peux pas laisser dire ça, c'est contre mes valeurs mais p seulement, c'est aussi ça l'EMC enfin c'est le programme de traiter ça [...] je fatigue là, clairement j'e peux plus, on est à 37 minutes là, puis un moment je me dis non on ne va pas revenir au point de depar		
Ch 425 : Ok bon (visionnage)			

22.44 E 426 : Ben voilà, c'est éteint. J'ignore ce qu'el dit mais ils sont tous sur moi, tu vois ils me regarder mais c'est pas reparti. Et **je me suis dit ben je ne va pas creuser** parce que, ben **j'avais peur qu'elle n déçoit de nouveau. J'étais très surprise qu'elle a intériorisée ça. Et je ne me suis pas permise de di « même Lilou elle a interiorisé »**. **Et qu'est-ce qui t retenu ? Ben parce qu'elle est blanche, qu'elle n'e pas musulmane, parce que si j'allais dans le cliché el est d'une famille d'instit** tu vois	je me suis dit ben je ne vais p creuser	Et qu'est-ce qui t'a retenu ? Be parce qu'elle est blanche, qu'el n'est pas musulmane, parce que j'allais dans le cliché elle est d'ur famille d'instit	j'avais peur qu'elle me déço de nouveau. J'étais tr surprise qu'elle ait intériorise ça. Et je ne me suis pas permi de dire « même Lilou elle interiorisé »
Ch 427 : C'est à dire que la posture de l'enseignan animateur dans le débat, un moment donné on toucher aussi à quelque chose qui est de l'ordre de catégorisation			
E 428 : Ou **du stéréotype, parce qu'il y a des famill immigrées qui ont des valeurs beaucoup pl modernes que certaines familles blanches si je peu dire ça comme ça, on se comprend**		[on touche à quelque chose l'ordre du stéréotype", parce qu'il a des familles immigrées qui ont d valeurs beaucoup plus modern que certaines familles blanches si peux dire ça comme ça, on comprend	
Ch 429 : Oui oui, alors est-ce qu'on peut être neut dans le débat			

E 430 : La neutralité totale écoute je n'ai pas d réponse toute faite, je sais pas. Puis **je n'aurais pas p dire « même dans les familles dites blanches o trouve ça » mais je n'aurais pas pu parce qu'on l oppose, ça je ne veux pas, ça c'est pas possible. C clive** si tu veux			je n'aurais pas pu dire « mêm dans les familles dites blanch on trouve ça » mais je n'aura pas pu parce qu'on les oppos ça je ne veux pas, ça c'est p possible. Ca clive
Ch 431 : Ca ça te retient			
E 432 : Ben oui, comment c'est compris tu vois. ensuite les parents disent c'est une parole raciste, t' rien gagné hein. Parce que moi j'ai des valeurs « je n peux pas tout dire », parce que **si je dis tout, j'explicite tout ça peut être mal vécu mal interprét Regarde lui là (montre un élève d'origine maghrébin qui ne semble pas intéressé par le débat), si je dis qu lui là tu vois, ben si ça se trouve sa famille e beaucoup plus ouverte que le frère de celui-ci, on sa pas où est la vérité avec un grand « v ». Après nous e EMC c'est la loi**		si je dis tout, si j'explicite tout peut être mal vécu mal interprét Regarde lui là (montre un élèv d'origine maghrébine qui ne semb pas intéressé par le débat), si je d que lui là tu vois, ben si ça se trouv sa famille est beaucoup plus ouver que le frère de celui-ci, on sait p où est la vérité avec un grand « v Après nous en EMC c'est la loi	
Ch 433 : Ce que tu fais là			
E 434 : Ben comme je fatigue et que j'en ai assez, qu le débat tourne en rond et on sait ce que ça pe donner et que je ne veux plus tourner en rond, **je pa**			

sur la loi. Mais je trouve que ça coupe			
Ch 435 : Ca tu te rends compte durant le débat c maintenant ?			
E 436 : Non dans le débat je vois bien, puis ave l'expérience enfin le travail qu'on fait ensemble, **je vo que ça casse et qu'on passe à autre chose**	je vois que ça casse et qu'on passe autre chose		
Ch 437 : Autre chose?			
E 438 : Ben oui, ils arrêtent comment dire de réfléch pour m'écouter, mais ils écoutent même celui-là écoute	ils arrêtent comment dire de réfléch pour m'écouter		
Ch 439 : Oui			
E 440 : Après pour avoir vécu des débats sur le thèn filles-garçons avec des terminales c'est d'une tel richesse c'est énorme et là il manque deux ans, deu de maturité où il se passe grand chose			
Ch 441 : Et ça euh pourquoi tu dis ça			

E 442 : Parce que ça ben c'est pour ça qu'un mome **on en est dans la phase du constat presque, tu vois, manque du recul puis de la construction du physiqu c'est pour ça que là j'arrête parce qu'on est au bo là, on a enfin j'ai épuisé enfin je crois les idées là. I ne savent plus quoi dire et donc moi je me retrouv un peu dans l'impasse. Ca ne sert à rien de continu je me dis que là je leur amène du savoir, je leur par de la loi**. Et tu vois ils étaient étonnés donc ils o malgré tout appris quelque chose		on en est dans la phase du const presque, tu vois, il manque du rec puis de la construction du physiqu c'est pour ça que là j'arrête par qu'on est au bout là, on a enfin j' épuisé enfin je crois les idées là. ne savent plus quoi dire et donc m je me retrouve un peu da l'impasse. Ca ne sert à rien d continuer je me dis que là je le amène du savoir, je leur parle de loi	

Unité d'analyse :	je me suis dit ben je ne vais pas creuser parce que, ben j'avais peur qu'elle me déçoit de nouveau. J'éta très surprise qu'elle ait intériorisée ça. Et je ne me suis pas permise de dire « même Lilou elle interiorisé ». Et qu'est-ce qui t'a retenu ? Ben parce qu'elle est blanche, qu'elle n'est pas musulman parce que si j'allais dans le cliché elle est d'une famille d'instit tu vois [...] [on touche à quelque chose d l'ordre du stéréotype", parce qu'il y a des familles immigrées qui ont des valeurs beaucoup plu modernes que certaines familles blanches si je peux dire ça comme ça, on se comprend [...] je n'aura pas pu dire « même dans les familles dites blanches on trouve ça » mais je n'aurais pas pu parce qu'o les oppose, ça je ne veux pas, ça c'est pas possible. Ca clive [...] si je dis tout, si j'explicite tout ça pe être mal vécu mal interprété. Regarde lui là (montre un élève d'origine maghrébine qui ne semble pa intéressé par le débat), si je dis que lui là tu vois, ben si ça se trouve sa famille est beaucoup plus ouver que le frère de celui-ci, on sait pas où est la vérité avec un grand « v ». Après nous en EMC c'est la loi [. je vois que ça casse et qu'on passe à autre chose [...] ils arrêtent comment dire de réfléchir po m'écouter [...] on en est dans la phase du constat presque, tu vois, il manque du recul puis de construction du physique, c'est pour ça que là j'arrête parce qu'on est au bout là, on a enfin j'ai épui enfin je crois les idées là. Ils ne savent plus quoi dire et donc moi je me retrouve un peu dans l'impass Ca ne sert à rien de continuer je me dis que là je leur amène du savoir, je leur parle de la loi		
26.55 Ch 443 : Alors justement on y va (visionnage)			

E 444 : **Ce que je fais là, et comme je pense qu'o avait fini ou pas, où j'ai considéré que « stop » on n débat plus**, ben c'est H4 déjà là. Parce **que je me d moi, à quoi bon me faire violence pour continu absolument une discussion où une émergence alo que voilà bon, à quoi bon. Ils en sont là aujourd'hu** Puis **tu vois le cadre aussi, c'est pas parce que c'est 5 minutes que je suis obligé de dire bon on commen maintenant et on finit là. C'est pas enfin tu vois da un cours ordinaire, c'est le prof qui ben av l'expérience sait à peu près, quand il fait préparation, le temps qu'il faudra prévoir pour o plutôt ce qu'on peut mettre dans une séance po remplir une heure. Là je suis sur leur vécu, moi je n peux pas évaluer ça. C'est mouvant tu vois, ça n passe entre les doigts là cette information. Donc me dis que là tant pis, on sort du cadre prévu enfin d tu vois pour avancer, moi je ne vais pas forcer d opinions pour combler le temps.** Puis **si non o retombe dans ce qu'on avait déjà dit, ben balancent des trucs juste pour répondre au prof et on ne veut plus, on est au clair avec ça. Chacun y per son temps**. Puis ça n'a pas forcément un effet néga puisque ça a permis de relancer sur finalement elle q nous parle de son frère, lui qui sort son truc sur la loi le fait qu'il faudrait informer plus donc c'est pas inuti tu vois, et ça je trouve ça ultra riche	Ce que je fais là, et comme je pens qu'on avait fini ou pas, où j' considéré que « stop » on ne déb plus […] que je me dis moi, à quoi bo me faire violence pour continu absolument une discussion où un émergence alors que voilà bon, quoi bon. Ils en sont là aujourd'hui	tu vois le cadre aussi, c'est pas par que c'est 50 minutes que je su obligé de dire bon on commen maintenant et on finit là. C'est p enfin tu vois dans un cou ordinaire, c'est le prof qui ben av l'expérience sait à peu près, quand fait sa préparation, le temps qu faudra prévoir pour ou plutôt qu'on peut mettre dans une séan pour remplir une heure. Là je su sur leur vécu, moi je ne peux p évaluer ça. C'est mouvant tu vois, me passe entre les doigts là cet information. Donc je me dis que tant pis, on sort du cadre prév enfin de tu vois pour avancer	je ne vais pas forcer d opinions pour combler temps […] si non on retomb dans ce qu'on avait déjà d ben ils balancent des tru juste pour répondre au prof ça on ne veut plus, on est a clair avec ça. Chacun y perd so temps

Ch 445 : Oui donc finalement le cadre proposé là ben peut évoluer			
E 446 : Oui je crois qu'il faut ben i**l faut ce cadre là, l étapes qu'on a vu mais on peut aussi passer moments où ils expriment leur vécu puis revenir à descendant par moment et repartir tu vois, c'est p impossible. Ca relance les choses c'est chouette vois ça repart au lieu de rester là sur des trucs ou tournes en boucle**		Il faut ce cadre là, les étapes qu'on vu mais on peut aussi passer moments où ils expriment leur vé puis revenir à du descendant p moment et repartir tu vois, c'est p impossible. Ca relance les chos c'est chouette tu vois ça repart lieu de rester là sur des trucs ou tournes en boucle	
Unité d'analyse :	Ce que je fais là, et comme je pense qu'on avait fini ou pas, où j'ai considéré que « stop » on ne déb plus, ben c'est H4 déjà là. Parce que je me dis moi, à quoi bon me faire violence pour continu absolument une discussion où une émergence alors que voilà bon, à quoi bon. Ils en sont là aujourd'hu Puis tu vois le cadre aussi, c'est pas parce que c'est 50 minutes que je suis obligé de dire bon commence maintenant et on finit là. C'est pas enfin tu vois dans un cours ordinaire, c'est le prof qui be avec l'expérience sait à peu près, quand il fait sa préparation, le temps qu'il faudra prévoir pour plutôt ce qu'on peut mettre dans une séance pour remplir une heure. Là je suis sur leur vécu, moi je peux pas évaluer ça. C'est mouvant tu vois, ça me passe entre les doigts là cette information. Donc je m dis que là tant pis, on sort du cadre prévu enfin de tu vois pour avancer, moi je ne vais pas forcer d opinions pour combler le temps. Puis si non on retombe dans ce qu'on avait déjà dit, ben ils balance des trucs juste pour répondre au prof et ça on ne veut plus, on est au clair avec ça. Chacun y perd so temps. Puis ça n'a pas forcément un effet négatif puisque ça a permis de relancer sur finalement elle q nous parle de son frère, lui qui sort son truc sur la loi et le fait qu'il faudrait informer plus donc c'est p inutile tu vois, et ça je trouve ça ultra riche [...] Il faut ce cadre là, les étapes qu'on a vu mais on pe aussi passer de moments où ils expriment leur vécu puis revenir à du descendant par moment et repart tu vois, c'est pas impossible. Ca relance les choses c'est chouette tu vois ça repart au lieu de rester là s		

	des trucs ou tu tournes en boucle		
29.47 Ch 447 : Alors on peut regarder la sui (visionnage)			
E 448 : Et **là je fais exprès (d'insister sur le montant d l'amende)**	là je fais exprès (d'insister sur montant de l'amende)		
Ch 449 : Ah oui			
E 450 : Oui ben **je veux les marquer qu' comprennent qu'on a pas le droit de siffler ur femme dans la rue ou ben tout ce qu'on a dit dor j'insiste sur le montant de l'amende. Tu vois là je veu les surprendre, les smasher**		donc j'insiste sur le montant d l'amende. Tu vois là je veux l surprendre, les smasher	je veux les marquer qu' comprennent qu'on a pas droit de siffler une femme da la rue ou ben tout ce qu'on dit
Ch 451 : Et ça marche ça			

E 452 : Quoi? Les surprendre?			
Ch 453 : Non est-ce qu'ils vont changer d'attitudes crois?			
E 454 : Ben **non, franchement non. J'y crois pas, vont s'étonner puis quitté la salle c'est reparti**		non, franchement non. J'y crois p [qu'ils vont évoluer dans leur poi de vue], ils vont s'étonner pu quitté la salle c'est reparti	
Ch 455 : Oui même si la loi ne sera jamais appliquée			
E 456 : Oui mais au-moins **maintenant chaque fo qu'ils vont siffler une femme ils vont s'en rappeler vont se dire qu'il y a une loi, parce que là ils pourront pas dire qu'ils ne la connaissent pas, elle fi un repère ben s'il n'y avait pas eu la loi anti-raciste y serait encore**		maintenant chaque fois qu'ils vo siffler une femme ils vont s'e rappeler ils vont se dire qu'il y a u loi, parce que là ils ne pourront p dire qu'ils ne la connaissent pas, el fixe un repère ben s'il n'y avait p eu la loi anti-raciste on y sera encore	
Ch 457 : Oui c'est ça			

E 458 : **Et là tu vois on est à quoi à 37 minutes là, et t vois c'est quand même plus fort de parler de la l maintenant alors qu'en cours ordinaire ça tombe to de suite. Là y a une, toute une préparation et donc loi elle fait sens c'est l'inverse du cours ordinaire. dire la loi c'est un acte qui vient appuyer tout ce qu' ont pu dire avant c'est pour ça que j'en parle là**		Et là tu vois on est à quoi à minutes là, et tu vois c'est quar même plus fort de parler de la l maintenant alors qu'en cou ordinaire ça tombe tout de suite. y a une, toute une préparation donc la loi elle fait sens c'e l'inverse du cours ordinaire. Là di la loi c'est un acte qui vient appuy tout ce qu'ils ont pu dire avant c'e pour ça que j'en parle là	
Unité d'analyse :	là je fais exprès (d'insister sur le montant de l'amende) […] je veux les marquer qu'ils comprenne qu'on a pas le droit de siffler une femme dans la rue ou ben tout ce qu'on a dit donc j'insiste sur montant de l'amende. Tu vois là je veux les surprendre, les smasher [...] non, franchement non. J'y cro pas [qu'ils vont évoluer dans leur point de vue], ils vont s'étonner puis quitté la salle c'est reparti [. maintenant chaque fois qu'ils vont siffler une femme ils vont s'en rappeler ils vont se dire qu'il y a ur loi, parce que là ils ne pourront pas dire qu'ils ne la connaissent pas, elle fixe un repère ben s'il n'y ava pas eu la loi anti-raciste on y serait encore [...] Et là tu vois on est à quoi à 37 minutes là, et tu vois c'e quand même plus fort de parler de la loi maintenant alors qu'en cours ordinaire ça tombe tout de suit Là y a une, toute une préparation et donc la loi elle fait sens c'est l'inverse du cours ordinaire. Là dire loi c'est un acte qui vient appuyer tout ce qu'ils ont pu dire avant c'est pour ça que j'en parle là		
32.30 Ch 459 : Oui d'ailleurs si on continue (visionnag là tu reviens sur le croquis là c'est très net			

E 460 : Oui ben c'est à dire que **je retourne au croqu pour réimpliquer cette jeune fille et la situation**, be oui **c'est revenir au point de départ, c'est d'où c vient pour en arriver à énoncer la loi là maintenar c'est pas juste comme ça**. Et c'est aussi **leur donner c sens parce que je me suis dis là ils ne parlent pas qu'ils n'aient pas le sentiment de « on n'a rien fait** tu vois	je retourne au croquis po réimpliquer cette jeune fille et situation	c'est revenir au point de dépa c'est d'où on vient pour en arriver énoncer la loi là maintenant, c'e pas juste comme ça	leur donner du sens parce qu je me suis dis là ils ne parle pas là qu'ils n'aient pas sentiment de « on n'a rie fait »
Ch 461 : Tu vois aussi, ça c'est aussi une préoccupatio d'enseignant ?			
E 462 : Alors là oui, clairement **un élève qui sort d'ur salle de classe et qui dit à l'autre au punaise on a rie foutu ou j'ai rien compris ben suis désolé c'est u sentiment d'échec en tant que prof**			un élève qui sort d'une salle c classe et qui dit à l'autre a punaise on a rien foutu ou j' rien compris ben suis déso c'est un sentiment d'échec e tant que prof
Ch 463 : D'accord tu montres des connaissances			
E 464 : En tout cas, non que **ce qu'on est en train c faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipot** tu vois			ce qu'on est en train de faire a du sens, qu'on n'est pas e train de pipoter

Unité d'analyse :	je retourne au croquis pour réimpliquer cette jeune fille et la situation, ben oui c'est revenir au point d départ, c'est d'où on vient pour en arriver à énoncer la loi là maintenant, c'est pas juste comme ça. c'est aussi leur donner du sens parce que je me suis dis là ils ne parlent pas là qu'ils n'aient pas sentiment de « on n'a rien fait » [...] un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre au punai on a rien foutu ou j'ai rien compris ben suis désolé c'est un sentiment d'échec en tant que prof [...] qu'on est en train de faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipoter		
34.14 Ch 465 : Ok ok (visionnage)			
E 466 : Ah oui alors **là, le rythme est beaucoup pl rapide, le ton aussi**, tu vois **là c'est vraiment la pr qui parle là, c'est complètement autre chose, la pla là j'ai repris** hein ?	là, le rythme est beaucoup pl rapide, le ton aussi		là c'est vraiment la prof q parle là, c'est complèteme autre chose, la place là j' repris
Ch 467 : Oui ben là clairement oui, c'est d'ailleurs première fois que tu dis, il faut, c'est très injonctif to de suite			
E 468 : Oui là c**'est vraiment retour case départ, reprends la main, j'assène ce message**	c'est vraiment retour case départ, reprends la main, j'assène message		
Ch 469 : Oui c'est moralisateur même			

E 470 : Oui oui **c'est moralisateur oui mais en mêm temps, le « il faut » c'est pas « moi » dans le « il faut c'est la société, là je m'adresse pas à la personne c'e vraiment les normes** tu vois		c'est moralisateur oui mais e même temps, le « il faut » c'est p « moi » dans le « il faut » c'est société, là je m'adresse pas à personne c'est vraiment les norme	
Ch 471 : Et ça c'est ?			
E 472 : Oui ben **c'est le boulot du prof quand même l**			c'est le boulot du prof quar même là
37.23 Ch 473 : Oui et on est déjà sur le H3			
E 474 : Oui oui oui, c'est ça mais si on n'avait pas vé tout ce qu'on a vécu avant, y aurait pas auta d'intensité, parce que ça contraste là quand même. j'ai bien conscience de ça, là **je les reprends, je l positionne, je vous parle d'éducation, harcèlement, de choses qui finalement ne sont p sorties**, **je me suis sentie, et c'était volontaire, d'êt honnête avec eux**, et ce mot là, il n'est pas sorti	je les reprends, je les positionne	je vous parle d'éducation, harcèlement, de choses q finalement ne sont pas sorties	je me suis sentie, et c'éta volontaire, d'être honnête av eux
Ch 475 : D'être honnête avec eux, c'est-à-dire ?			

E 476 : Ben c'est-à-dire **de leur faire prend conscience qu'ils étaient en train de parler de quelqu chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'o pas dit, alors je n'ai peut-être pas été suffisame explicite** mais euh oui		de leur faire prendre conscien qu'ils étaient en train de parler quelque chose qui s'appel « harcèlement » et qu'ils ne l'o pas dit	
Ch 477 : Ca pour toi c'est			
E 478 : Ben oui, **je voulais quand même qu' comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien l qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu faut savoir, la loi, les valeurs** tout ça			je voulais quand même qu' comprennent là ce qui se jou dans leur quotidien là, qu'ils n passent pas à côté de ça sa savoir ce qu'il faut savoir, la l les valeurs

Unité d'analyse :	là, le rythme est beaucoup plus rapide, le ton aussi, tu vois là c'est vraiment la prof qui parle là, c'e complètement autre chose, la place là j'ai repris hein ? […] c'est vraiment retour case départ, je repren la main, j'assène ce message […] c'est moralisateur oui mais en même temps, le « il faut » c'est p « moi » dans le « il faut » c'est la société, là je m'adresse pas à la personne c'est vraiment les normes [. c'est le boulot du prof quand même là [...] je les reprends, je les positionne, je vous parle d'éducation, c harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas sorties, je me suis sentie, et c'était volontaire, d'êt honnête avec eux, et ce mot là, il n'est pas sorti [...] de leur faire prendre conscience qu'ils étaient e train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit [...] je voula quand même qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté d ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la loi, les valeurs		
38.42 Ch 479 : Ok alors (visionnage)			
E 480 : **Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de bienveillance**, j'ai un ton peu un je sais pas pourquoi	Là je suis mauvaise là, j'ai plus le to de la bienveillance		
Ch 481 : Parce que ben qu'est-ce qui se passe pour t là ?			
E 482 : Je sais pas, je sais pas ben là on a quand mêm quelque chose de fort là qui se joue			

Ch 483 : Et son analyse là, c'est fort quand elle d « C'est pas aux parents de dire fait pas ça, si on le apprend (aux garçons) la politesse, ils ne permettront jamais ça », c'est un apport incroyable			
E 484 : Oui et qui va au-delà de la loi, c'est évident. ça m'a traversé l'esprit qu'**elle me sauvait là parce qu j'étais vraiment pas bien là, avec ma tonalit l'histoire de la loi qui comme si je donnais le verdic** Puis là, c'est vrai que la première partie là c'e vraiment l'émergence, le croquis et la jeune fille q nous aidaient et puis d'accord, j'écoute et le vécu e déjà sorti enfin la superficialité. Et là j'attaquais le du ben alors là, les filles, les garçons, bon ben « j'ai bie compris, j'entends ce que vous dites », donc l garçons faut leur apprendre, c'est-à-dire qu'u moment ben là on fait quoi ? C'est-à-dire que **là, quar je me revois, j'avais conscience de basculer dans aut chose, dans une autre attitude** même si pas à ce poi mais bon c'est peut-être je sais pas utile j'en sais rie Parce que là je les mets fasse à leurs responsabilités, ça doit être dit tu vois, **on ne peut pas, enfin je pens quitter le cours sans se poser très directement cet question: "Alors là on fait quoi?"** tu vois, enfin je sa pas si tu comprends ce que je veux dire	elle me sauvait là parce que j'éta vraiment pas bien là, avec m tonalité, l'histoire de la loi qui comm si je donnais le verdict […] là, quar je me revois, j'avais conscience d basculer dans autre chose, dans un autre attitude		on ne peut pas, enfin je pens quitter le cours sans se pos très directement cet question: "Alors là on fa quoi?"
Ch 485 : Oui oui c'est clair			

42.18 E 486 : Oui **et maintenant, « qu'est-ce que vo en faite ? » tu vois c'est ça ce que je leur envoie, qu' prennent conscience de ce qu'ils font**		et maintenant, « qu'est-ce que vo en faite ? » tu vois c'est ça ce que leur envoie, qu'ils prenne conscience de ce qu'ils font	
Ch 487 : Ca c'est important?			
E 488 : Ah oui, **si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, je veux qu'ils prennent conscience de c comportements qui maintenant ne sont plus légaux** de leur apprendre là le gamin qui dit on ne no apprend pas		qui maintenant ne sont plus légaux	si non ça ne sert à rien ce qu'o fait, là je veux qu'ils prenne conscience de c comportements […] et de le apprendre là le gamin qui d on ne nous apprend pas
Ch 489 : Et qu'est-ce qui te fait dire que ça c'est pl efficace, au niveau prise de conscience, qu'un débat o on échange sur les valeurs des uns et des autres ?			
E 490 : Ah là, je sais pas, ouais franchement là je sa pas. Ben ouais bon **c'est un réflexe de prof je cro mais au bout de compte on se rassure peut-être pl soi-même, on a le sentiment que le métier enfin l missions là du prof sont respectées, en tout cas, là leur dis enfin j'y vais franchement pour vraime qu'ils entendent le message** tu vois			c'est un réflexe de prof je cro mais au bout de compte on s rassure peut-être plus so même, on a le sentiment que métier enfin les missions là d prof sont respectées, en to cas, là je leur dis enfin j'y va franchement pour vraime qu'ils entendent le message
Ch 491 : D'accord ok			

E 492 : Puis je savais qu'on allait peut-être plus retrouver (le débat a lieu en fin d'année) j'ai quan même voulu m'assurer du message. Mais j'arrête d questionner là du genre ah donc toi tu penses que toi etc, j'explore plus par ce que tout est dit, don j'apporte moi la connaissance qui me semb indispensable			
Unité d'analyse :	Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance […] elle me sauvait là parce que j'étais vraime pas bien là, avec ma tonalité, l'histoire de la loi qui comme si je donnais le verdict […] on ne peut pa enfin je pense, quitter le cours sans se poser très directement cette question: "Alors là on fait quoi?" [. là, quand je me revois, j'avais conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude [...] maintenant, « qu'est-ce que vous en faite ? » tu vois c'est ça ce que je leur envoie, qu'ils prenne conscience de ce qu'ils font [...] si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, là je veux qu'ils prenne conscience de ces comportements qui maintenant ne sont plus légaux [...] c'est un réflexe de prof crois mais au bout de compte on se rassure peut-être plus soi-même, on a le sentiment que le méti enfin les missions là du prof sont respectées, en tout cas, là je leur dis enfin j'y vais franchement pou vraiment qu'ils entendent le message		
43.17 Ch 493 : Alors la suite (visionnage)			
E 494 : Là tu vois, **je repars sur un mode "écou "après avoir donné enfin fait du descendant par qu'en fait on a trouvé de la matière**	je repars sur un mode "écoute "apr avoir donné enfin fait du descendan	parce qu'en fait on a trouvé de matière	
Ch 495 : Oui c'est rigolo il y a quelque chose de l'ord d'étapes presque			

E 496 : Oui c'est ça, c'est pas linéaire en fait. Donc **es ce qu'on pourrait imaginer là, dans ce que t proposes, d'apporter des connaissances puis d repartir ce qui permettrait de redonner de la matièr comme là c'est le cas, ce qui me permet de m retrouver aussi**			est-ce qu'on pourrait imagin là, dans ce que tu propose d'apporter des connaissanc puis de repartir ce q permettrait de redonner de matière, comme là c'est le ca ce qui me permet de m retrouver aussi
Ch 497 : Ah?			
E 498 : Ben oui, dans l'idée qu'il faut faire avancer l choses, qu'il faut apporter quelque chose, po relancer			
Ch 499 : Oui c'est ça			
E 500 : Parce qu'on en parlait avec N. pas de savoi non jamais de savoirs. Alors que là où j'en suis arrivé l avec le débat, avec cette partie là N°1, 30 minutes l c'est que **moi j'avais fait le tour, et j'apporte d connaissances, ça fait émerger des nouveaux propo là, ils donnent à nouveau leur avis, et après moi relance et là y a des apports** enfin **on n'a pl l'impression de perdre son temps**		moi j'avais fait le tour, et j'appor des connaissances, ça fait émerg des nouveaux propos là, ils donne à nouveau leur avis, et après moi relance et là y a des apports	on n'a plus l'impression d perdre son temps
Ch 501 : Oui et ta posture n'est plus la même			

Unité d'analyse :	je repars sur un mode "écoute "après avoir donné enfin fait du descendant parce qu'en fait on a trouv de la matière […] est-ce qu'on pourrait imaginer là, dans ce que tu proposes, d'apporter d connaissances puis de repartir ce qui permettrait de redonner de la matière, comme là c'est le cas, qui me permet de m'y retrouver aussi […] moi j'avais fait le tour, et j'apporte des connaissances, ça fa émerger des nouveaux propos là, ils donnent à nouveau leur avis, et après moi je relance et là y a d apports enfin on n'a plus l'impression de perdre son temps		
45.51 E 502 : Oui c'est ça (visionnage) et **là j'accep tout. Et si j'accepte tout, c'est que je sais que là on des reprises de paroles, donc je me calme**, ça y est **n'est pas que « un-un », moi avec cet élève, puis m avec lui puis avec lui voilà là ils s'interpèlent et c'est fort**	là j'accepte tout. Et si j'accepte tou c'est que je sais que là on a d reprises de paroles, donc je me calm		ce n'est pas que « un-un », m avec cet élève, puis moi av lui puis avec lui voilà là s'interpèlent et ça c'est fort
Ch 503 : Et qu'est ce qui fait que là tu n'as p synthétisé, parce que tu aurais pu là faire cours, c'éta un appel même			
E 504 : Ben non, ben non justement, si moi **je fais cou ça veut dire que justement, j'aurais dit ben y a l'éco (qui participe à l'éducation), ils m'auraient dit oui o oui, y'a les affiches ils m'auraient dit oui oui oui**		je fais cours ça veut dire qu justement, j'aurais dit ben y a l'éco (qui participe à l'éducation), m'auraient dit oui oui oui, y'a l affiches ils m'auraient dit oui oui o	
Ch 505 : Donc			
E 506 : Là **je laisse et qu'ils s'interrogent**, **qu'ils s'e rendent compte. Par eux-êmes** tu vois	je laisse et qu'ils s'interrogent		qu'ils s'en rendent compte. P eux-êmes

Unité d'analyse :	là j'accepte tout. Et si j'accepte tout, c'est que je sais que là on a des reprises de paroles, donc je m calme, ça y est ce n'est pas que « un-un », moi avec cet élève, puis moi avec lui puis avec lui voilà là s'interpèlent et ça c'est fort[…] je fais cours ça veut dire que justement, j'aurais dit ben y a l'école (q participe à l'éducation), ils m'auraient dit oui oui oui, y'a les affiches ils m'auraient dit oui oui oui [...] laisse et qu'ils s'interrogent, qu'ils s'en rendent compte. Par eux-êmes		
48.33 Ch 507 : D'accord alors (visionnage)			
E 508 : Alors ça aussi c'est compliqué parce que à qu moment on est prof et à quel moment on va explor la vie intime des élèves ? Et **il y a des élèves q pourraient être perturbés parce que je pose d questions sur leur vie intime**. **Là ici c'est net tu vois, passe de l'un à l'autre et je me dis « mince là, fa faire attention »** et **en même temps, il n'y a qu comme ça qu'on arrive à les toucher, à les faire pass de l'autre côté pour arriver à un niveau de sincéri qui permet ensuite de changer d'attitude**	Là ici c'est net tu vois, je passe de l'u à l'autre et je me dis « mince là, fa faire attention »	en même temps, il n'y a que comm ça qu'on arrive à les toucher, à l faire passer de l'autre côté po arriver à un niveau de sincérité q permet ensuite de chang d'attitude	il y a des élèves qui pourraie être perturbés parce que pose des questions sur leur v intime
Ch 509 : Ca tu l'as à l'esprit là quand tu interroges cet fille là par exemple ?			
E 510 : Oui parce qu'il faut quand même un moment dire que bon ben voilà, **je sais que je pose d questions qu'en tant que prof, normalement, tu n poses pas aux élèves, jamais tu vois. C'est pa habituel donc j'essaye de ne pas brusquer pour ne pa les déstabiliser de trop** et **en même temps, on l'ava**		je sais que je pose des questio qu'en tant que prof, normalemer tu ne poses pas aux élèves, jamais vois. C'est pas habituel donc j'essay de ne pas brusquer pour ne pas l déstabiliser de trop	en même temps, on l'avait d il faut les perturber un peu

dit, il faut les perturber un peu			
Ch 511 : Mais là, tu t'autorises quand même à le faire			
E 512 : Oui comme ça oui. Parce qu'on est retomb dans un truc là, c'est rigolo de le voir là, complèteme intime. Et l'intimité va avec le son de ma voix, je su posé, dans l'écoute			
Ch 513 : Oui			
E 514 : **C'est plus lent, et je pourrais être dans un discussion avec des amis ce serait pareil, on retomb là comme la posture du début**	C'est plus lent, et je pourrais êt dans une discussion avec des amis serait pareil, on retombe là comme posture du début		

Unité d'analyse :	il y a des élèves qui pourraient être perturbés parce que je pose des questions sur leur vie intime. Là i c'est net tu vois, je passe de l'un à l'autre et je me dis « mince là, faut faire attention » et en mêm temps, il n'y a que comme ça qu'on arrive à les toucher, à les faire passer de l'autre côté pour arriver un niveau de sincérité qui permet ensuite de changer d'attitude [...] je sais que je pose des questio qu'en tant que prof, normalement, tu ne poses pas aux élèves, jamais tu vois. C'est pas habituel do j'essaye de ne pas brusquer pour ne pas les déstabiliser de trop et en même temps, on l'avait dit, il fa les perturber un peu [...] C'est plus lent, et je pourrais être dans une discussion avec des amis ce sera pareil, on retombe là comme la posture du début		
50.50 Ch 515 : Alors (visionnage)			
E 516 : Là des clichés tombent, parce que ben une fi comme elle, je sais pas mais ses parents sont d notables et chez elle aussi le grand frère a un rôle, tout vole en éclat. Mais du coup, **je lui ai posé la bonn question (« et toi, comment ça se passe chez toi** mais on a toujours l'impression que tout relève d hasard, et c'est ça qui est difficile dans ce gen d'activité que tu nous fais faire **c'est que ben faut êt là à 100%, c'est ce que j'essaye de faire là, d'être e écoute maximum mais aussi en réflexion pour ne rie rater**. Et qu'**il faut poser la bonne question et je cro qu'il faut être humble avec ça**, je la pose ou je la po pas	je lui ai posé la bonne question (« toi, comment ça se passe chez toi […] c'est que ben faut être là à 100 c'est ce que j'essaye de faire là, d'êt en écoute maximum mais aussi réflexion pour ne rien rater	il faut poser la bonne question et crois qu'il faut être humble avec ça	
Ch 517 : Y a de l'imprévu			

E 518 : Oui et de **l'imprévisible et beaucoup plus qu dans un cours ordinaire, c'est évident donc je ne peu pas vraiment m'appuyer sur cette expérience, enf quand même un peu mais c'est tellement différent**		l'imprévisible et beaucoup plus qu dans un cours ordinaire, c'e évident donc je ne peux p vraiment m'appuyer sur cet expérience, enfin quand même u peu mais c'est tellement différent	
Ch 519 : Parce que dans un cours traditionnel c'est u peu plus cadenassé ?			
E 520 : Ben oui complètement, et c'est obligé par qu'il faut que je les évalue, sur ce qu'ils ont reçu. Alo que là t'évalues rien du tout. Je leur dis pas demain aura une interro sur ce qui a été dit, tu vois			
Ch 521 : Ah oui, en effet			
E 522 : Puis c'est de l'humain là, une classe e différente d'une autre, à chaque fois c'est autre cho tu vois, tu ne peux pas reproduire là regarde les tro débats que j'ai menés, ils sont bien différents. Et aus parce qu'on part de leur vécu pour arriver à quelqu chose de commun			
Ch 523 : Et ça pour toi?			

E 524 : Ben c'est essentiel, et c'est le programme aus de l'EMC. Et c'est pour ça que je trouve difficile c exercie, là je pose des questions à l'une et à l'aut sans savoir le résultat			
Ch 525 : C'est peut-être ça l'éducation à la citoyennet			
E 526 : Oui oui			
Ch 527 : Mais **si on n'arrive pas à accepter qu'en ta que prof on sera moins bon par moment ben on pe pas faire ça**			si on n'arrive pas à accept qu'en tant que prof on se moins bon par moment ben o peut pas faire ça
E 528 : Oui ben clairement, et puis dans l'EMC, libert égalité-fraternité, c'est pas ça, c'est pas le travail qu tu nous proposes			
Ch 529 : Oui			

E 530 : Et comme c**'est plaquer là dans du marbre, c voit pas, on voit le marbre tout ça, très beau ma derrière, ben prenons les musulmans, plaquer l valeurs, là la liberté, là ils vous te coller et Charlie l la liberté elle est où ? Tu vois ? Et votre liberté qu'est-ce qu'il en est de ma liberté là tu vois, donc c est dans une période là, si on ne bouge pas les ligne ben on peut construire des sociétés privées**			c'est plaquer là dans c marbre, on voit pas, on voit marbre tout ça, très beau ma derrière, ben prenons l musulmans, plaqué les valeur là la liberté, là ils vous te coll et Charlie là, la liberté elle e où ? Tu vois ? Et votre liberté qu'est-ce qu'il en est de m liberté là tu vois, donc on e dans une période là, si on n bouge pas les lignes, ben c peut construire des sociét privées
54.30 Ch 531 : Et là tu l'as fait			
E 532 : Ben en lui donnant la parole là, elle est blanch enfin d'origine italienne, ben les autres peuvent s reconnaitre puisque visiblement le rôle du grand frè est identique. Et elle dit, « mon frère m'interdit » elle est quand même là avec un short mais ultra court			

Unité d'analyse :	je lui ai posé la bonne question (« et toi, comment ça se passe chez toi ») […] c'est que ben faut être là 100%, c'est ce que j'essaye de faire là, d'être en écoute maximum mais aussi en réflexion pour ne rie rater. Et qu'il faut poser la bonne question et je crois qu'il faut être humble avec ça [et il y a d l'imprévisible et beaucoup plus que dans un cours ordinaire, c'est évident donc je ne peux pas vraime m'appuyer sur cette expérience, enfin quand même un peu mais c'est tellement différent [...] si c n'arrive pas à accepter qu'en tant que prof on sera moin bon par moment ben on peut pas faire ça [. c'est plaqué là dans du marbre, on voit pas, on voit le marbre tout ça, très beau mais derrière, be prenons les musulmans, plaquer les valeurs, là la liberté, là ils vous te coller et Charlie là, la liberté el est où ? Tu vois ? Et votre liberté et qu'est-ce qu'il en est de ma liberté là tu vois, donc on est dans un période là, si on ne bouge pas les lignes, ben on peut construire des sociétés privées		
55.32 Ch 533 : Alors (visionnage)			
E 534 : Alors, ça c'est compliqué là, **on est à plus de 3 minutes, et là je me dis, je ne combats plus, et ça s voit, mais là je renonce un peu**	on est à plus de 36 minutes, et là me dis, je ne combats plus, et ça s voit, mais là je renonce un peu		
Ch 535 : Et qu'est-ce qui te fait renoncer parce que tu laisses dire, c'est net			
E 536 : Oui **là j'abdique, je laisse dire voilà**	là j'abdique, je laisse dire voilà		
Vidéo 3			
Ch 537 : Qu'est-ce qui te fait renoncer là ?			

E 538 : Ben **ça heurte tellement mes propres valeu puis je me dis ben dis donc, c'est profondéme ancré, et donc je laisse dire**. Et **c'est probablement p plus mal parce que ça permet après d'aller sur question de la transmision. D'où ça vient tu vois, c'e ça ce que j'explore après donc c'est pas plus mal**		c'est probablement pas plus m parce que ça permet après d'all sur la question de la transmisio D'où ça vient tu vois, c'est ça ce qu j'explore après donc c'est pas pl mal	ça heurte tellement m propres valeurs, puis je me d ben dis donc, c'e profondément ancré, et do je laisse dire
Ch 539 : C'est ouais qu'est-ce qui te fait lâcher là ça?			
E 540 : Ah c'est ça que tu recherches ? Oui ben par que **je suis agacé, là il parle de son rôle envers petite sœur, là ça me heurte**. **Mais j'apprends quelqu chose là, là l'histoire de la proximité avec la sociét les familles sont plus éloignées de la vie alors que grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans quotidien. Et là je suis un peu abasourdi, je n'ava jamais vu les choses comme ça**. Mais quand lui dit qu **sa sœur de 7 ans vient tous les jours lui demander ses habits qu'elle porte c'est bien, là franchement, j'ai pas envie de débattre là**. Déjà dans l'autre débat parlait de sa petite sœur là toute bébé non là ça suf mais je lui dis rien	je suis agacé, là il parle de son rô envers sa petite sœur, là ça m heurte	Mais j'apprends quelque chose là, l'histoire de la proximité avec société, les familles sont pl éloignées de la vie alors que grand frère lui c'est autre chose. L il est dans le quotidien. Et là je su un peu abasourdi, je n'avais jama vu les choses comme ça	sa sœur de 7 ans vient tous l jours lui demander si ses habi qu'elle porte c'est bien, franchement, là j'ai pas env de débattre là
Ch 541 : Oui			

E 542 : Parce qu'on est dans une histoire, tout ce q s'est déjà passé entre nous, tout ce qui a déjà été d et qui a dit quoi, la mémoire elle est là. Donc si c regarde le troisième débat, y a tout cette mémoire. lui il dit toujours des choses tellement décalées là, qu franchement je ne vais pas rentrer dans son jeu, j' pas envie. J**e me dis que c'est aux autres aussi d réagir et de pas l'écouter là comme ça, comme si d rien été**			je me dis que c'est aux autr aussi de réagir et de p l'écouter là comme ça, comm si de rien été
Ch 543 : Même c'est très différent du deuxième déb où il avait balancé un truc là, un peu pour je sais p trop quoi, alors que là c'ets autre chose			
E 544 : Oui il a des valeurs de grands frères, oui c'e vrai, c'est sans doute plus posé			
Ch 545 : Mais il y a une opposition de valeurs, pour l c'est une valeur de protection et pour no d'assujettement et là il y a peut-être quelque chose mettre en tension, elle est où la liberté ? Lui il dit permet la liberté nous on dit ça la réduit			
E 546 : Oui c'est génial, oui mais complètement, ma tu te rends compte là on a trouvé la suite			
Ch 547 : Y a vraiment ce dilemme			

E 548 : Oui à explorer, mais **pourquoi ce renoncemer quand même ? Ben est-ce que c'est pas parce que ne suis pas arrivé à ce que je voulais finaleme quand même qu'ils disent. Tu vois, je reviens da mes travers là, du premier débat. Je renonce discuter parce que je me dis que de toutes façons n'y arriverais pas, ils ne comprendront pas. Et ça a u côté très agaçant. Parce que nous aussi on e formaté là tu es prof, tu as un discours, tu as un savo à transmettre, à passer et en quoi je les fais passer là**			pourquoi ce renoncemer quand même ? Ben est-ce qu c'est pas parce que je ne su pas arrivé à ce que je voula finalement quand même qu' disent. Tu vois, je reviens da mes travers là, du premi débat. Je renonce à discut parce que je me dis que d toutes façons je n'y arrivera pas, ils ne comprendront pa Et ça a un côté très agaçan Parce que nous aussi on e formaté là tu es prof, tu as u discours, tu as un savoir transmettre, à passer et e quoi je les fais passer là
Ch 549 : Donc il y a l'histoire du métier			
E 550 : Oui et moi aussi je suis dans un dilemme p rapport à ta comande si tu veux. La liberté d l'échange, l'émergence des points de vue et ce qui fa sens et valeur, et ce qui fait plus sens pour moi et q fait liberté, égalité, fraternité et pas protectio sécurité, religion. C'est tellement différent que je n sais pas faire, j'ai pas d'expérience ou d'histoire da ce domaine et là, ça me fatigue et c'est pour ça que je lâche les choses. Je suis même confronté à d			

dilemme			
Ch 551 : Et cette mise en échec			
E 552 : Oui mise en échec du métier			
Ch 553 : Pas de toi?			

Unité d'analyse :	on est à plus de 36 minutes, et là je me dis, je ne combats plus, et ça se voit, mais là je renonce un pe […] là j'abdique, je laisse dire voilà […] ça heurte tellement mes propres valeurs, puis je me dis ben d donc, c'est profondément ancré, et donc je laisse dire. Et c'est probablement pas plus mal parce que permet après d'aller sur la question de la transmision. D'où ça vient tu vois, c'est ça ce que j'explo après donc c'est pas plus mal [...] je suis agacé, là il parle de son rôle envers sa petite sœur, là ça m heurte. Mais j'apprends quelque chose là, là l'histoire de la proximité avec la société, les familles so plus éloignées de la vie alors que le grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans le quotidien. Et là suis un peu abasourdi, je n'avais jamais vu les choses comme ça. Mais quand lui dit que sa sœur de 7 a vient tous les jours lui demander si ses habits qu'elle porte c'est bien, là franchement, là j'ai pas envie d débattre là [...] je me dis que c'est aux autres aussi de réagir et de pas l'écouter là comme ça, comme de rien été [...] pourquoi ce renoncement, quand même ? Ben est-ce que c'est pas parce que je ne su pas arrivé à ce que je voulais finalement quand même qu'ils disent. Tu vois, je reviens dans mes trave là, du premier débat. Je renonce à discuter parce que je me dis que de toutes façons je n'y arriverais pa ils ne comprendront pas. Et ça a un côté très agaçant. Parce que nous aussi on est formaté là tu es pro tu as un discours, tu as un savoir à transmettre, à passer et en quoi je les fais passer là		
E 554 : Non pas de moi, non autant au 1er débat ou quand la gamine me renvoit ça, mais là non, pas d tout			
8.15 Ch 555 : Bon on va voir la suite (visionnage)			

E 556 : **Ca je ne veux pas le dire (« y a des gran frères qui vont obliger leur petite sœur à porter d tenues d'une certaine manière, ça j'ai dé entendu »)**, **je suis toujours avec ce dilemme de n pas heurter**. C'**est l'idée du frère qui dit va mettre to voile**	Ca je ne veux pas le dire (« y a d grands frères qui vont obliger le petite sœur à porter des tenu d'une certaine manière, ça j'ai dé entendu »)	c'est l'idée du frère qui dit va mett ton voile	je suis toujours avec dilemme de ne pas heurter
Ch 557 : Oui et tu fais le choix de presqu dépersonnaliser			
E 558 : Oui mais je sais pas si c'est le bon choix			
Ch 559 : Mais c'est un choix conscient ?			
E 560 : Ah oui, complètement, ah oui. **Je ne veux p les heurter dans leur communauté, les stigmatise voilà on en revient aux valeurs que ça pourra heurter si j'en avance certaines autres**			Je ne veux pas les heurter da leur communauté, l stigmatiser, voilà on en revie aux valeurs que ça pourra heurter si j'en avance certain autres
10.08 Ch 561 : Et est-ce qu'il faut les heurter c valeurs d'après toi ?			
E 562 : Je sais pas, je sais pas c'est compliqué. C pourrait rebondir là dessus			
Ch 563 : Est-ce qu'on fait le pas ou pas peut-être			
E 564 : Oui alors, **faudrait déconstruire pas juger l propos**		faudrait déconstruire pas juger l propos	

Ch 565 : Par exemple, tu ordonnes les tenues à soeur, comment elle pourrait vivre cela, si on prena son point de vue, tu vois là y a peut-être une piste, et liberté pour elle c'est quoi ?			
E 566 : Oui mais voilà **nous les profs, on ne prépa pas comme ça nos cours, ça c'est une autre manièr de les préparer tu vois. Nous on prépare les cours, c regarde le BO, les textes, les thèmes puis tu cherch un accroche et après t'ouvre des bouquins et tu mais là tu te rends compte, je n'ai pas le savoir fai et pourtant ça fait sens pour moi tout ce que tu m dis là, questionner les valeurs sans les juger, moi me situe là, ça me semble incontournable mais aus infaisable en l'état en tout cas**		nous les profs, on ne prépare p comme ça nos cours, ça c'est ur autre manière de les préparer vois. Nous on prépare les cours, c regarde le BO, les textes, les thèm puis tu cherches un accroche après t'ouvre des bouquins et tu mais là tu te rends compte, je n' pas le savoir faire et pourtant ça fa sens pour moi tout ce que tu me d là, questionner les valeurs sans l juger, moi je me situe là, ça m semble incontournable mais aus infaisable en l'état en tout cas	
Ch 567 : Ok			

12.36 E 568 : **Là notre matériel, le matériau a chang ce n'est plus le même, là ce serait vraiment l'élève, y une inversion des choses. C'est l'élève qui t'apport Ca voudrait dire qu'il faut non seulement repenser métier de prof et la façon dont les cours sont faits. il nous faudrait du temps pour nous dire mais qu'es ce qui a été dit, et qu'est-ce que tu rpends. Et là formation elle est essentielle, moi je n'ai pas é formé à ça tu vois. Mais si je vise ce développeme moral, il y a un terreau énorme à creuser. Parce qu son cas de vie à lui ça devient un cas d'école. C'e avec ses valeurs qu'on va bosser pas celles trouvé dans un bouquin quoi. Moi ce que je cherche là, c'e partir du vécu perso, et comment je trouve la bonn question, le bon cheminement de questions, c'e compliqué pour ensuite ouvrir sur le commun et s les valeurs fortent**		Là notre matériel, le matériau changé, ce n'est plus le même, là serait vraiment l'élève, y a u inversion des choses. C'est l'élè qui t'apporte. Ca voudrait dire qu faut non seulement repenser métier de prof et la façon dont l cours sont faits. Et il nous faudra du temps pour nous dire ma qu'est-ce qui a été dit, et qu'est- que tu rpends. Et là la formation el est essentielle, moi je n'ai pas é formé à ça tu vois. Mais si je vise développement moral, il y a u terreau énorme à creuser. Parce qu son cas de vie à lui ça devient un c d'école. C'est avec ses valeurs qu'o va bosser pas celles trouvées da un bouquin quoi. Moi ce que cherche là, c'est partir du vé perso, et comment je trouve bonne question, le bo cheminement de questions, c'e compliqué pour ensuite ouvrir sur commun et sur les valeurs fortent	

Unité d'analyse :	Ca je ne veux pas le dire (« y a des grands frères qui vont obliger leur petite sœur à porter des tenu d'une certaine manière, ça j'ai déjà entendu »), je suis toujours avec ce dilemme de ne pas heurter. C'e l'idée du frère qui dit va mettre ton voile [...] Je ne veux pas les heurter dans leur communauté, l stigmatiser, voilà on en revient aux valeurs que ça pourrait heurter si j'en avance certaines autres [. faudrait déconstruire pas juger les propos [...] nous les profs, on ne prépare pas comme ça nos cours, c'est une autre manière de les préparer tu vois. Nous on prépare les cours, on regarde le BO, les texte les thèmes puis tu cherches un accroche et après t'ouvre des bouquins et tu lis mais là tu te ren compte, je n'ai pas le savoir faire et pourtant ça fait sens pour moi tout ce que tu me dis là, questionn les valeurs sans les juger, moi je me situe là, ça me semble incontournable mais aussi infaisable en l'ét en tout cas [...] Là notre matériel, le matériau a changé, ce n'est plus le même, là ce serait vraime l'élève, y a une inversion des choses. C'est l'élève qui t'apporte. Ca voudrait dire qu'il faut n seulement repenser le métier de prof et la façon dont les cours sont faits. Et il nous faudrait du tem pour nous dire mais qu'est-ce qui a été dit, et qu'est-ce que tu rpends. Et là la formation elle e essentielle, moi je n'ai pas été formé à ça tu vois. Mais si je vise ce développement moral, il y a u terreau énorme à creuser. Parce que son cas de vie à lui ça devient un cas d'école. C'est avec ses valeu qu'on va bosser pas celles trouvées dans un bouquin quoi. Moi ce que je cherche là, c'est partir du vé perso, et comment je trouve la bonne question, le bon cheminement de questions, c'est compliqué po ensuite ouvrir sur le commun et sur les valeurs fortent		
14.31 Ch 569 : Alors oui pas façile, bon alors comme ça continue là (visionnage)			

E 570 : **Là je maîtrise mon questionnement, je sais d je vais, je questionne d'une manière très détendue douce hein, je ne veux pas imposer et je sais où veux aller. Je ne suis pas dans l'inconnu donc je m retrouve un peu dans des habitudes de prof là**	Là je maîtrise mon questionnemer je sais où je vais, je questionne d'ur manière très détendue et douce hei je ne veux pas imposer et je sais où veux aller. Je ne suis pas da l'inconnu donc je me retrouve un pe dans des habitudes de prof là		
Ch 571 : C'est traditionnel			
E 572 : Oui sauf qu**'on est parti de ce qu'ils ont d mais dès l'instant qu'il y a un objectif ça va éclairer l choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec u débat, plusieurs points de vue, on tombe sur d choses plus façiles**. Puis j'y trouve de l'intérêt là		on est parti de ce qu'ils ont dit ma dès l'instant qu'il y a un objectif va éclairer les choses, dès l'insta où on va avoir un thème avec u débat, plusieurs points de vue, o tombe sur des choses plus façiles	
Ch 573 : Ah oui			
E 574 : Oui moi je m'y retrouve là, c'est toujours femme là, ça il faut le discuter là			
Ch 575 : C'est pour ça que tu as réouvert le débat ?			

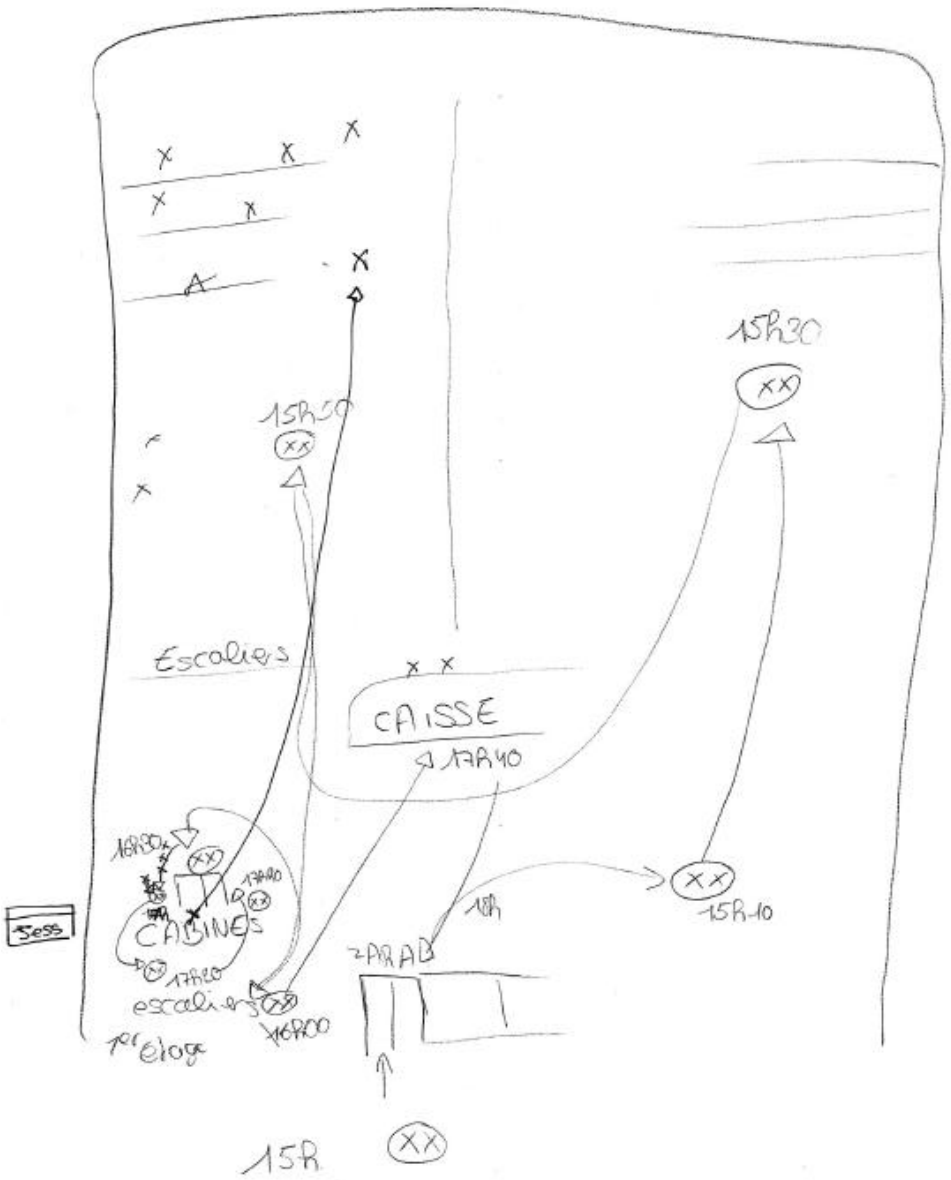
E 576 : Là **j'ai senti qu'il y avait quelque cho d'important pour eux, là c'est sûr. Quelque chose sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il est sincère et quand la fille lui répond en allant da le même sens (les grands frères doivent protéger l petites sœurs). Et là on est dans on apprend quelqu chose**			j'ai senti qu'il y avait quelqu chose d'important pour eux, c'est sûr. Quelque chose sincère et de fort, j'ai senti qu pour lui, ce qu'il dit est sincè et quand la fille lui répond e allant dans le même sens (l grands frères doivent protég les petites sœurs). Et là on e dans on apprend quelqu chose
Ch 577 : Et ça c'est important pour toi			
E 578 : Oui et **c'est pour ça que je relance le déba que je parle à nouveau de manière posée, sa jugement, non là on apprend quelque chose et c'est essentiel du côté du prof**	c'est pour ça que je relance le déba que je parle à nouveau de manièr posée, sans jugement		non là on apprend quelqu chose et ça c'est essentiel côté du prof
20.33 Ch 579 : Et là le vernis tombe aussi			
E 580 : Oui **ils racontent vraiment ce qui se passe c'est moi intrusif de ma part que toute à l'heu quand je questionnais directement le vécu « et toi** là c'est différent	ils racontent vraiment ce qui passe et c'est moi intrusif de ma pa que toute à l'heure quand questionnais directement le vécu « toi »		

Ch 581 : Exact			
E 582 : Alors que **là ma question n'est pas aus directe, et c'est eux qui livrent leur intimité**	là ma question n'est pas aussi direct et c'est eux qui livrent leur intimité		
Unité d'analyse :	Là je maîtrise mon questionnement, je sais où je vais, je questionne d'une manière très détendue douce hein, je ne veux pas imposer et je sais où je veux aller. Je ne suis pas dans l'inconnu donc je m retrouve un peu dans des habitudes de prof là [...] on est parti de ce qu'ils ont dit mais dès l'instant qu y a un objectif ça va éclairer les choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec un débat, plusieu points de vue, on tombe sur des choses plus façiles […] j'ai senti qu'il y avait quelque chose d'importa pour eux, là c'est sûr. Quelque chose de sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il dit est sincè et quand la fille lui répond en allant dans le même sens (les grands frères doivent protéger les petit sœurs). Et là on est dans on apprend quelque chose [...] c'est pour ça que je relance le débat, que parle à nouveau de manière posée, sans jugement, non là on apprend quelque chose et ça c'est essenti du côté du prof [...] on est parti de ce qu'ils ont dit mais dès l'instant qu'il y a un objectif ça va éclairer l choses, dès l'instant où on va avoir un thème avec un débat, plusieurs points de vue, on tombe sur d choses plus façiles [...] j'ai senti qu'il y avait quelque chose d'important pour eux, là c'est sûr. Quelqu chose de sincère et de fort, j'ai senti que pour lui, ce qu'il dit est sincère et quand la fille lui répond e allant dans le même sens (les grands frères doivent protéger les petites sœurs). Et là on est dans o apprend quelque chose [...] c'est pour ça que je relance le débat, que je parle à nouveau de manièr posée, sans jugement, non là on apprend quelque chose et ça c'est essentiel du côté du prof [...] racontent vraiment ce qui se passe et c'est moi intrusif de ma part que toute à l'heure quand questionnais directement le vécu « et toi » [...] là ma question n'est pas aussi directe, et c'est eux q livrent leur intimité		
21.33 Ch 583 : Ok (visionnage) là tu laisses dire, tu n déconstruis pas les choses			

E 584 : Ah non, ça c'est impossible pour moi, parce qu c'est beaucoup trop long et qu'en plus moi je do poser les choses les unes aux autres, ça je ne peux p improviser, je ne sais pas faire			
Ch 585 : Mais tu es tout de même orientée vers u objectif, comme lors du 1er débat			
E 586 : Oui en effet, oui c'est vrai oui ben je voudra quand même que les filles se rebellent mais elles r bougent pas, et ça ça m'énerve là			
Ch 587 : Cette intention elle est tout de même enco présente, mais moins qu'au début quand même			
E 588 : Oui parce que la valeur me heurte donc questionne je questionne vraiment jusqu'à avoir ur réponse d'adhésion ou plutôt de désapprobation. Ma non, rien, rien du tout. Je me dis qu'en revenant sur l choses là, après le cheminement, ils vont prend conscience mais non			
Ch 589 : Dans le premier débat tu étais dans l'émotion			
26.53 E 590 : Là pas du tout en fait, suis vraiment p dans l'émotion mais je reviens sur le thème			
Ch 591 : Parce que tu as envie d'en savoir un peu plus			

E 592 : Oui en tout cas clairement oui. Parce que sens que c'est là le point fort du débat, c'est d'ailleu mon fil conducteur			
Ch 593 : Ah oui intéressant			
E 594 : Oui alors c'est vrai qu'on a l'impression tourner en rond, c'est vrai, en même temps on pourra dire que ça structure le débat et là c'est différent deuxième débat où il y avait une opposition ent élèves, là ils sont tous d'accord, c'est tellement intég chez les garçons et les filles et c'est plus subtile déloger, c'est pour ça que ces messages passent sa aucune difficulté. Ils ne voient pas du tout ce qui passe			
Ch 595 : Bon ok on va peut-être en rester là, merci à t			
E 596 : Non c'est moi, c'était chouette			

Annexe 28 : Noé, débat 3 – Croquis de la situation de départ


15h30
15h30
Escaliers
CAISSE
17h40
CABINES
Sess
escaliers
16h00
15R-10
15R

Annexe 29 : Noé, débat 3 – Fiche de préparation de l'ACS 3

Temps	Repère	
0 à 4.31	Présentation Aliah. Questions des élèves et du prof ? 4.05 et 4.30 N : « Vous voulez rajouter quelque chose »	Répétition à questionner
4.32 à 4.49	N : Vous voulez réagir ? Silence	
4.50 à 5.24	N : 4.51 Est-ce que vous seriez surpris ? Ou choqué ? C' normal ? Pas normal ? Répète : « c'est son problème », « 2018 c'est normal »	Attente, questionnement cherche ? De longs silences
5.25 à 8.09	Yakup : « Mais Monsieur…s'il a fait de la chirurgie po devenir un homme, à la base il reste une femme » Le dé entre élèves se lance… N : « Ah, même si on lui met d attributs masculins ça reste une femme, c'est ça ? »… » comr elle est incapable d'avoir de enfants elle reste de base homme c'est ça ce que tu voulais dire ? » puis silen discussion sur les hormones (N se déplace)… « ca change comportement mental aussi ? »… « Vous parlez de barbe ma là vous parlez de mentalité »	Yakup pose une question de connaissance, Noé sans réaction, larges silences. A explorer Relance sur la mentalité, quel mobile ?
8.10 à 9.12	Anthony : « S'il a voulu changer pour être une femme de ba il était déjà mentalement une femme… » silence N : « Vous êt d'accord ? » Anah « Nos hormones ça change no comportement » N : 8.51 « …Le transsexuel c'est quelqu'un qui considère qu n'est pas naît dans le bon corps, c'est biologique, c'est pas u question de genre »	N reformule le propos d'Anthony, veut prendre cette orientation N = Est-ce une reformulation ? Ou son point de vue
9.13 à 12.37	N : « Je reviens à ma question ça vous surprend ou ça vo	

	choque ? » Yakoupe, « si ça devait choquer quelqu'un ce ser les parents, c'est de leur faute » N : « Vous pensez que c'est leur faute ? » Yacoupe : « Ca dépend de la mentalité que tu donnes »…Mehdi propose d'utiliser le terme responsable et n fautif N : « La responsabilité incombe à l'éducation des parents Anah pense que les parents ont une influence mais aussi ce qui nous entourent. Anthony raconte un extrait vu à la té « père qui frappe sa femme…enfant cherche à fuir ce image ». Aliah : « Si un homme est plus entouré de femme c' normal [qu'il soit influencé]. 12.05 N. « Je connais un élève STI2D qui est dans une fratrie de 6 enfants c'est le seul garço il n'est pas efféminé »	N ne rebondit pas sur le terme « faute » Thème de l'éducation, point de vue ? Reformulation soutenue ? Quel but ? Influence des parents, des copains (du même sexe) N. s'appuie sur un exemple de situation. Objectif ?
12.38 à 13.15	Adrien : « Ben ça dépend aussi de la société d'où tu viens, p exemple la société romaine… » N : « vous dites qu'il y a d cultures où on accepte plus facilement ce phénomène c' ça ?... Vous dites que nos sociétés acceptent plus facileme aujourd'hui ? »	N tient quelque chose ? Quel but pour ce questionnement = Pourquoi pas une question plus directe sur la culture des élève « Ex : Et dans votre cultures, cela donne quoi… » S'oriente ve les concepts et non les valeurs de vie…Choix ?
13.16 à 14.55	N part sur le thème des « gays » Yakup : « Le peuple accep mais pas la loi ». Anthony fait la différence entre le peuple l'Etat. Silence après son propos. N : Synthétise 14.48 « On parle d'homosexualité, transexualité d'accord, ce sont deux choses différentes vo voyez bien la différence… »	N distribue la parole. Quel rôle auto-assigné ? N est tenté de donner la définition, mais se freine ?
14.56 à 15.58	Vous pensez que tout est lié à l'éducation religieuse ? Anthon « la religion à la base a fait le plus dur… »	Relance sur du conceptuel

	« Ca ne vous pose pas problème l'homosexualité, transexualité… » Anthony dit « C'est pas tout à fait normal mais… »	Relance sur du milieu de vie Hésitations ? Conscient ? Ne rebondit pas sur « normal »
15.58 à 19.32	N : « Et dans vos familles, comment ça pourrait être vu ? » Mehdi, « mes parents sont chrétiens ils n'acceptent pas ça… N : « La tradition dans votre famille considère ça comr inacceptable »	N cherche controverse (beaucoup de réactions)? Tout le mon d'accord ? Ne cherche pas celui qui va dire l'inverse ? Pour créer du conf cognitif ! N'approfondit pas « religion » et « tradition » = choix ?
	Anthony « Mon père accepterait moins que ma mère » Yakup : « Y a aussi le lien entre la mère et le père » Anthony : « Puis c'est une histoire de génération »	Mère accepterait plus : N cherche à comprendre, vraiment ? Pc relancer
19.33 à 22.23	Adrien « Les pubs, les gay pride… » les slogans…Alia « Depuis qu'il y a le mariage pour tous » Anthony « Y'a plus problème » Yakup : « même les footballeurs…» N : 21.44 « ah oui..donc il y a l'aspect générationnel »	N ne lance pas de controverse : « Exemple : et les violenc homophobes » ? L'ex du foot est pourtant contradictoire avec le propos N revient en arrière ? Pourquoi cette synthèse ? Tient un (cherche la controverse : « pour vous pas de problème ? »)
22.24 à 26.24	Stessie : « Moi mes deux grandes sœurs sont lesbiennes..je sais depuis hier… » silence auprès des élèves « mère courant..sortir avec une fille c'est pas écrit »…N : « ca va loir … » « est-ce que vous avez le droit d'être choqué » ? Aliah : « Ellesle vivraient mieux si elles en avaient parlé a parents »	Ne creuse pas plus ? Question : quel mobile ?

	Histoire des roumains qui se font tuer pour les mêmes raisons Tunisie pareil	Pas de lien entre la culture d'origine de Stessie et ces situations…
26.27 à 28.14	Anthony : « je ne comprends pas ce que ça fait que…juste cause de …pourquoi les parents s'énervent comme ça ? »	N = silence…ne donne pas de poids à la controverse d'Antho de même tant que c'est pas mon enfant c'est pas grave
28.14 à 36	N : « Yakup vous avez dit que…ça me revient à l'esprit…c' plus simple pour les garçons où les filles » Anah parle de la fierté des mecs…Yakup Anthony parle de l'abus des gay pride, image exagérée… lo silence LGBTI =N. décline le sigle (I= intersexuel) C'est une maladie ? Malformation ? N : « Est-ce qu'on stérile, je sais pas » 34.56 N : « Après je vous donne la parole Stessie » N fait une synthèse sur l'origine des gay pride aux EU	Stratégie ? Ou un vrai questionnement en suspens ? Thème de la fierté = garçons + fière que fille…N ne rebondit pas Parle et accepte le bruit Connaissance à approfondir Ne redonne pas la parole à Stessie, volontaire ? Synthèse de connaissances
36.01 à 38.53	Anthony « Pour les coincés c'est de la provoc »…Aliah « C' ça qui est bien » 36.08 : « Cécile vous trouvez que c'est pas choquant » Anthony : « Je connais un couple de gay même eux trouvent choquant » Adrien parle des FEMEN N : « Vous dites qu'il faut de la pudeur » Sens de la provocation, légitimation	Ne rebondit pas. Volontaire ? Lance la controverse Adrien très dynamique Relance le débat
38.54 à 39.44	Yakup : « Pour les homosexuels il faut des limites… ils veule adopter … s'ils y a de plus en plus de gay il y aura de moins	

	moins d'enfants »	
39.45 à 47.35	Yakup « Biologiquement on peut pas être homosexuel » Alia « Tu nais gay » ? Yakup prend l'exemple du bateau et de la nourriture Adrien parle d'adopter quelqu'un …un peu comme dans château…il y a création de la norme 47.23 : Faudra faire une recherche	Ton monte. Quel contrôle du prof ? Ton monte entre Yakup et Anthony
47.36 à 50.27	N ça pose problème de parler de ça dans vos familles Yasmine : « C'est abusé de parler de cela » C'est incitatif d'en parler d'après Yasmine	N ouvre sur la manière dont les parents parlent de cela ? Les autres aussi veulent entendre le point de vue de Yasmine Comment on devient homosexuel, c'est pas le fait d'en parler
50.28	Aliah : T'imagines tu parles de ça à la « branz » « Suis désolé d'avoir brisé un tabou » gros plan à 51.44 s yasmine	Thème des valeurs de quartier. Ne rebondit pas. Cherche à évit les tensions ?

Annexe 30 : Noé, débat 3 – Verbatim avec codage de l'ACS 3

	AGIR	SAVOIR	VALEUR
Ch 1 : Alors, bon tu connais la procédure, alors allons-y			
N 2 : Oui oui c'est bon			
Ch 3 : Alors tu avais repéré des éléments, des extraits vidéos			
N 4 : Oui alors écoute de mon point de vue de profs			

Ch 5 : Oui c'est ça oui			
N 6 : Sachant que j'étais plus enfin je faisais un peu pl attention à ce que je raconte tu vois alors y a le premier lorsq j'essayais de modérer les paroles entre Aliah et Anthony			
Ch 7 : Ah oui, ça montait un peu			
N 8 : Voilà ça montait un peu exactement et j'ai pas su trop qu dire et je me demande comment j'aurais dû réagir lorsque Alia disait qu'elle ne comprenait pas trop Anthony tu vois là, y ava une sorte d'énorme quiproquo			
Ch 9 : D'accord			
N 10 : Là j'étais un peu désarçonné et un second quand on parlé de la gay pride euh au lieu de faire une interrogation q était médiocre au premier sens du terme, euh sur l'origine de gay pride j'aurais dû enfin je me demande s'il n'aurait pas fal que je dise tout bonnement ben écoutez on continue le débat on va faire une recherche quoi, là y a une sur-prescription métier je crois, enfin on en parlera			
Ch 11 : Oui je vois, là où tu es intervenu une fois là			
N 12 : Oui mais ça c'est le côté prof tu vois, tu as envie de ramener et voilà			Oui mais ça c'est le côté pr tu vois, tu as envie de ramener et voilà
Ch 13 : Ah			

N 14 : Oui bon je suis un peu sévère avec moi-même mais bo non pas que je regrettais d'avoir dit « je sais pas » mais a contraire dire tout bonnement « mais écoutez il y a une histoi là-dessus » et pourquoi pas faire une recherche là-dessus et vo ça une prochaine fois			
Ch 15 : Ok donc c'est calé, parfait alors allons-y (visionnage)			
N 16 : Ouais **tu vois là je suis chahuté clairement tu vois là qu'elle dit là. Puis je prends la parole là tu vois et c'est pour que je prends beaucoup plus la parole là parce que je su chahuté puis je suis pas sûr que je l'ai autant prise tout au lon du débat mais là on voit bien que ça m'a perturbé ce qu'elle d**	tu vois là je suis chahu clairement tu vois là qu'elle dit là. Puis je prends parole là tu vois et c'est po ça que je prends beaucou plus la parole là parce que suis chahuté puis je suis p sûr que je l'ai autant pri tout au long du débat mais on voit bien que ça m perturbé ce qu'elle dit		
Ch 17 : Oui quand elle dit "si on en parle y aura pl d'homosexualité"			
N 18 : **Oui c'est ça ben là on voit bien que ça m'a perturbé là que ça me touche du point de vue des valeurs là, je peux pa laisser penser ça. Ca me touche au niveau des valeurs, ça m touche au niveau des savoirs**			Oui c'est ça ben là on voit bie que ça m'a perturbé là et qu ça me touche du point de vu des valeurs là, je peux p laisser penser ça. Ca m touche au niveau des valeur ça me touche au niveau d

			savoirs
Unité d'analyse :	Tu vois là je suis chahuté clairement tu vois là ce qu'elle dit là. Puis je prends la paro là tu vois et c'est pour ça que je prends beaucoup plus la parole là parce que je su chahuté puis je suis pas sûr que je l'ai autant prise tout au long du débat mais là on vo bien que ça m'a perturbé ce qu'elle dit [puis] c'est le côté prof tu vois, tu as envie de ramener et voilà [...] on voit bien que ça m'a perturbé là et que ça me touche du poi de vue des valeurs là, je peux pas laisser penser ça. Ca me touche au niveau d valeurs, ça me touche au niveau des savoirs		
Ch 19 : Ouais alors tu lui donnes la parole et tu as presque for là pour qu'on l'écoute			
N 20 : **Oui je lui donne la parole et j'ai presque forcé sa prise d parole** oui pour plusieurs raisons. Euh **d'abord parce que c'éta un argument qui était audacieux et qu'il fallait l'entend parce que c'est des fausses idées à déconstruire. Mais là j'éta tiraillé parce que tu vois elle dit un truc avec lequ foncièrement j'étais pas du tout d'accord tu vois. Je la pousse le dire pour voir comment les autres réagissent et pour voir l'échange d'opinions pourrait la faire progresser tu vois je su dans cette intention là**	Oui je lui donne la parole j'ai presque forcé sa prise d parole […] là j'étais tirail parce que tu vois elle dit u truc avec lequ foncièrement j'étais pas d tout d'accord tu vois. Je pousse à le dire pour voir	d'abord parce que c'éta un argument qui éta audacieux	il fallait l'entendre parce qu c'est des fausses idées déconstruire

Unité d'analyse :	Oui je lui donne la parole et j'ai presque forcé sa prise de parole [...] d'abord parce qu c'était un argument qui était audacieux et qu'il fallait l'entendre parce que c'est d fausses idées à déconstruire [...] là j'étais tiraillé parce que tu vois elle dit un truc ave lequel foncièrement j'étais pas du tout d'accord tu vois. Je la pousse à le dire pour voi		
Ch 23 : Ok			
N 24 : **Mais je fais gaffe parce que euh comment dire tu vo dans ce premier objectif j'étais pas loin une forme d manipulation tu vois**	Mais je fais gaffe parce qu euh comment dire tu vo dans ce premier objec j'étais pas loin une forme d manipulation tu vois		
Ch 25 : Ah?			
N 26 : Oui ben **je profite du débat, du fait que les élèves vo réagir pour la faire changer, mais je crois qu'il faut la pousser s'exprimer parce qu'elle amène de la contradiction alors qu'il avait consensus, c'est pour les faires réagir les autres que je pousse à répéter à haute voix**		je profite du débat, du fa que les élèves vont réag pour la faire changer, ma je crois qu'il faut la pouss à s'exprimer parce qu'e amène de la contradictio alors qu'il y ava consensus, c'est pour l faires réagir les autres qu je la pousse à répéter haute voix	

Ch 27 : D'accord, bon tu disais que ça se fait se genre d manipulation en cours quand on interroge celui qu'on sait qu ira dans notre sens			
N 28 : **Oui on fait tous ça en fait enfin je crois. Là je comme dire, oui c'est un peu ça ici en disant au bout d'un mome mais « écoutez cet argument est tout à fait valable »**	En disant au bout d'u moment mais « écoutez c argument est tout à fa valable »	Oui on fait tous ça en fa enfin je crois [manipulatio en cours quand o interroge celui qu'on sa qu'il ira dans notre sens]	
21.33 Ch 29 : D'accord tu lui accordes a priori du crédit mais n'en penses pas moins?			
N 30 : Oui exactement. Je suis dans la provocation donc voi alors euh bon alors j'ai perdu le fil de ma pensée. Oui **j'ai do bien insisté là-dessus parce que je pensais que l'effet du déb allait peut-être faire modifier son avis mais ça n'a pas joué**			j'ai donc bien insisté là-dess parce que je pensais qu l'effet du débat allait peut-êt faire modifier son avis mais n'a pas joué
Unité d'analyse :	Je profite du débat, du fait que les élèves vont réagir pour la faire changer, mais crois qu'il faut la pousser à s'exprimer parce qu'elle amène de la contradiction alo qu'il y avait consensus, c'est pour les faires réagir les autres que je la pousse à répét à haute voix [...] En disant au bout d'un moment mais « écoutez cet argument est to à fait valable » [...] j'ai donc bien insisté là-dessus parce que je pensais que l'effet d débat allait peut-être faire modifier son avis mais ça n'a pas joué [...] Mais je fais gaf parce que euh comment dire tu vois dans ce premier objectif j'étais pas loin une form de manipulation tu vois [...] on fait tous ça en fait enfin je crois [manipulation en cou quand on interroge celui qu'on sait qu'il ira dans notre sens]		

Ch 31 : En tout cas, dans ton agir tu voulais qu'elle s'exprim qu'elle dise les choses et tu as légitimé ce qu'elle a dit			
N 32 : Oui et là en revanche **je ne regrette pas de l'avo légitimé parce là je pense que ses paroles, on l'avait dit avec très rapidement, même les paroles qui paraissent les plu absurdes ou les plus extrêmes il faut les dire quelque part, faut les dire là. Tu vois, c'est peut-être l'espace où il faut le di avec le professeur bon je suis tiraillé là clairement mais il fa garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillan pour ces élèves et que s'ils le disent là, d'autres l'entendent qu'ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme qu'on fait l'expérience de l'altérité**	je ne regrette pas de l'avo légitimé parce là je pense qu ses paroles […] bon je su tiraillé là clairement	on l'avait dit avec Estel très rapidement, même l paroles qui paraissent l plus absurdes ou les pl extrêmes il faut les di quelque part, il faut les di là. Tu vois, c'est peut-êt l'espace où il faut le di avec le professeur	cette neutralité c'est de bienveillance pour ces élèv et que s'ils le disent d'autres l'entendent et qu' peuvent entendre d'autr opinions et c'est comme qu'on fait l'expérience l'altérité
Unité d'analyse :	je ne regrette pas de l'avoir légitimé parce là je pense que ses paroles, on l'avait d avec Estelle très rapidement, même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou l plus extrêmes il faut les dire quelque part, il faut les dire là. Tu vois, c'est peut-êt l'espace où il faut le dire avec le professeur bon je suis tiraillé là clairement mais il fa garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves et qu s'ils le disent là, d'autres l'entendent et qu'ils peuvent entendre d'autres opinions c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité		
Ch 33 : Oui complètement, la découverte de l'autre			

N 34 : Oui **c'est la découverte de l'autre et c'est par là qu'o peut progresser dans sa réflexion et ne pas rester enferm dans une impasse**		c'est la découverte d l'autre et c'est par là qu'o peut progresser dans réflexion et ne pas rest enfermé dans une impass	
Ch 35 : Complètement, alors quand tu dis neutralité			
N 36 : Alors, neutralité parce que bon le mot est peut-être m choisi euh qu'est-ce que je pourrais dire euh je sais pas			
Ch 37 : Oui parce que c'est tout sauf neutre			
N 38 : Oui tu as raison, en effet c'est tout sauf neutre en eff parce qu'**il y a deux choses là ce que je recherche c'est la plein liberté d'expression là**			il y a deux choses là ce que recherche c'est la plein liberté d'expression là […]
Ch 39 : Ok			
N 40 : En fait, il y a **deux choses dans ce qui se passe quand lui demande de répéter, c'est un ça me touche parce que je n suis pas du tout d'accord avec elle et j'espère qu'il va y avo réaction des autres**	deux choses dans ce qui passe quand je lui demand de répéter, c'est un ça m touche parce que je ne su pas du tout d'accord avec el		et j'espère qu'il va y avo réaction des autres
Ch 41 : Donc une valeur personnelle?			

N 42 : Oui tout à fait. Et **la deuxième valeur que je cherche défendre, c'est que cette gamine elle prend la parole pour première fois, elle s'exprime librement dans un espace publi tu vois j'ai eu tout de suite peur de la réaction de Furkane, est très gentil hein Furkane, mais c'est une fille, je me suis « tu veux dire quelque chose » et bien, moi je vais te pousser le dire toi qui est tellement retranché derrière ton sac je m dois, toi je veux que tu dises les choses, je veux que t'exprimes librement.**			la deuxième valeur que cherche à défendre, c'est qu cette gamine elle prend parole pour la première fo elle s'exprime librement da un espace public, tu vois j'ai e tout de suite peur de réaction de Furkane, il est tr gentil hein Furkane, mais c'e une fille, je me suis dit « veux dire quelque chose » bien, moi je vais te pousser le dire toi qui est telleme retranché derrière ton sac me dois, toi je veux que dises les choses, je veux que t'exprimes librement.
Ch 43 : Parce que tu penses qu'il y a une histoire intr communautaire parce qu'ils sont tous les deux turcs et tu sa on en avait un peu parlé à la fin du débat ensemble			

N 44 : Oui hypothèse total tu vois complètement. Il lui a peu être dit un truc du type « tais-toi » ou euh enfin c'est p quelqu'un d'autoritaire Furkane, il est même très gentil mais a bout d'un moment ils ont eu un échange enfin là il y a eu u moment de tension. **Y a cette valeur là à laquelle moi je tena aussi. Cette fille veut dire quelque chose, il faut peut-être porter un petit peu sans la brusquer. J'ai eu peur aussi au bo d'un moment d'être trop violent**	J'ai eu peur aussi au bo d'un moment d'être tro violent		Y a cette valeur là à laquel moi je tenais aussi. Cette fil veut dire quelque chose, il fa peut-être la porter un pe peu sans la brusquer
Unité d'analyse :	La découverte de l'autre […] c'est par là qu'on peut progresser dans sa réflexion et r pas rester enfermé dans une impasse […] deux choses dans ce qui se passe quand lui demande de répéter, c'est un ça me touche parce que je ne suis pas du to d'accord avec elle et j'espère qu'il va y avoir réaction des autres [...] la deuxième vale que je cherche à défendre, c'est que cette gamine elle prend la parole pour la premiè fois, elle s'exprime librement dans un espace public, tu vois j'ai eu tout de suite pe de la réaction de Furkane, il est très gentil hein Furkane, mais c'est une fille, je me su dit « tu veux dire quelque chose » et bien, moi je vais te pousser à le dire toi qui e tellement retranché derrière ton sac je me dois, toi je veux que tu dises les choses, veux que tu t'exprimes librement [...] Y a cette valeur là à laquelle moi je tenais aus Cette fille veut dire quelque chose, il faut peut-être la porter un petit peu sans brusquer [...] J'ai eu peur aussi au bout d'un moment d'être trop violent		
Ch 45 : Parce que c'est une fille qui a tendance à être un pe fragile ?			

N 46 : **C'est une fille qui sur les domaines scolaires peut dire l choses mais toujours de manière très discrète, mais elle tendance à être fragile, c'est clair. Ca va être pertinent, bo elle n'est pas assez sûr d'elle mais ça ça doit être lié à sc milieu familial, le quartier etc**		C'est une fille qui sur l domaines scolaires pe dire les choses ma toujours de manière tr discrète, mais elle tendance à être fragi c'est clair. Ca va êt pertinent, bon, elle n'e pas assez sûr d'elle mais ça doit être lié à son mili familial, le quartier etc	
Ch 47 : Donc tu ne voulais pas la fragiliser encore plus ?			
N 48 : Ben **là j'étais sur un fil et j'ai hésité tu vois. C'est-à-di en lui donnant la parole et en la poussant à s'exprimer et el s'exprime très peu en cours bon elle a quand même formule une phrase complète, j'ai eu peur de la fragiliser et qu'elle renferme complètement et en même temps je me disais qu l'opportunité est trop belle pour que, pour une fois en EM sur un sujet aussi brûlant, elle puisse allez au fond de pensée**	là j'étais sur un fil et j hésité tu vois. C'est-à-dire lui donnant la parole et en poussant à s'exprimer et el s'exprime très peu en cou bon elle a quand mêm formulée une phra complète, j'ai eu peur de fragiliser et qu'elle renferme complètement		je me disais que l'opportuni est trop belle pour que, po une fois en EMC, sur un suj aussi brûlant, elle puisse all au fond de sa pensée
26.55 Ch 49 : C'est pour ça que tu disais que tu étais ennu parce que tes valeurs personnelles étaient touchées et l valeurs que tu accordes à l'exercice aussi hein			

N 50 : Voilà c'est ça enfin merci parce que **je me rends comp qu'il y a énormément de valeurs qui sont là parce que je m focalisais complètement sur le discours homophobe et là je m dis et si cela avait été un garçon là, imagine Anthony qui dit ç je ne suis pas sûr que j'aurais réagi de la même manière t vois, parce que c'est une fille et qu'elle est turc, voilà c'est qui joue**	je me rends compte qu'il y énormément de valeurs q sont là parce que je m focalisais complètement s le discours homophobe et je me dis et si cela avait é un garçon là, imagi Anthony qui dit ça, je ne su pas sûr que j'aurais réagi d la même manière tu vo parce que c'est une fille qu'elle est turc, voilà c'est qui joue		
Ch 51 : Est-ce que c'est ça plus que le contenu du discours qui modifié ta façon de faire ?			
N 52 : Oui complètement. **Si lui avait dit la même chose o Yacoupe tu vois, ils terminent pas la phrase je ne l'aurais pa repris tu vois. Et en plus, il l'aurait dit**	Si lui avait dit la même cho ou Yacoupe tu vois, terminent pas la phrase je n l'aurais pas repris tu vois. en plus, il l'aurait dit		

Unité d'analyse :	là j'étais sur un fil et j'ai hésité tu vois. C'est-à-dire en lui donnant la parole et en poussant à s'exprimer et elle s'exprime très peu en cours bon elle a quand mêm formulée une phrase complète, j'ai eu peur de la fragiliser et qu'elle se renferm complètement et en même temps je me disais que l'opportunité est trop belle po que, pour une fois en EMC, sur un sujet aussi brûlant, elle puisse allez au fond de pensée [...] C'est une fille qui sur les domaines scolaires peut dire les choses ma toujours de manière très discrète, mais elle a tendance à être fragile, c'est clair. Ca être pertinent, bon, elle n'est pas assez sûr d'elle mais ça ça doit être lié à son milie familial, le quartier etc [...] je me rends compte qu'il y a énormément de valeurs q sont là parce que je me focalisais complètement sur le discours homophobe et là je n dis et si cela avait été un garçon là, imagine Anthony qui dit ça, je ne suis pas sûr qu j'aurais réagi de la même manière tu vois, parce que c'est une fille et qu'elle est tur voilà c'est ça qui joue [...] Si lui avait dit la même chose ou Yacoupe tu vois, terminent pas la phrase je ne l'aurais pas repris tu vois. Et en plus, il l'aurait dit		
28.07 Ch 53 : Alors, si on avance un tout petit peu, on ava choisi cet extrait pour illustrer la sur-prescription d enseignants (visionnage)			

N 54 : Oui c'est ça, c'est là où si tu veux, **si on devait dire qu cette prescription de métier était gravée dans le marbre c pourrait dire que alors là je me retrouve totalement en porte faux, je laisse dire quelque chose que la république n'autori pas** attend, je réfléchis à ma phrase là faut être dans l'ordre l **Dans ce qui peut être considéré comme la prescriptio professionnelle, ne devrait pas être dite. Mais euh après réflexion qu'on a menée ensemble cette année, je me ren compte que peut-être que la vraie prescription professionnel serait de laisser dire**	je laisse dire quelque cho que la république n'autori pas	si on devait dire que cet prescription de métier éta gravée dans le marbre c pourrait dire que alors là me retrouve totalement e porte à faux, je laisse di quelque chose que république n'autorise p [...] Dans ce qui peut êt considéré comme prescription professionnelle, ne devra pas être dite	
Ch 55 : Quand tu parles de prescription c'est les prescriptions d la république?			
N 56 : C'est ça, exactement			

Ch 57 : Donc, ce qu'elle a dit ça va à l'encontre de ce que l'éco française, avec tout ce message politique véhiculé veut tai quoi ?			
N 58 : C'est ça, et ça **c'est peut-être une des limites de not enseignement en EMC, c'est que les élèves ont trop peu Parce que si elle n'en parle pas c'est que peut-être à la maiso on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce genre de suje parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être qu l'école va dire des choses qui ne correspondent pas à n valeurs, elle va les contrarier**, et **là l'idée c'est de lui montr que l'école c'est pas ça**		c'est peut-être une d limites de not enseignement en EM c'est que les élèves o trop peur. Parce que si el n'en parle pas c'est qu peut-être à la maison on l a dit "à l'école tu ne parl pas de ce genre de suje parce que c'est un suj tabou. Et autre chos peut-être que l'école v dire des choses qui n correspondent pas à n valeurs, elle va l contrarier	là l'idée c'est de lui montr que l'école c'est pas ça

Unité d'analyse :	Si on devait dire que cette prescription de métier était gravée dans le marbre c pourrait dire que alors là je me retrouve totalement en porte à faux, je laisse di quelque chose que la république n'autorise pas attend, je réfléchis à ma phrase là fa être dans l'ordre là. Dans ce qui peut être considéré comme la prescriptic professionnelle, ne devrait pas être dite. Mais euh après la réflexion qu'on a mene ensemble cette année, je me rends compte que peut-être que la vraie prescriptic professionnelle serait de laisser dire [...] C'est peut-être une des limites de not enseignement en EMC, c'est que les élèves ont trop peur. Parce que si elle n'en par pas c'est que peut-être à la maison on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce gen de sujet" parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être que l'école va di des choses qui ne correspondent pas à nos valeurs, elle va les contrarier, et là l'ide c'est de lui montrer que l'école c'est pas ça.		
Ch 59 : Oui et si ce que tu dis est réel ben comment on pe considérer ou définir je sais pas trop l'exercice démocratique			

N 60 : Oui alors **je pense que l'exercice démocratique, ben e effet, il est violent. Mais c'est quelque chose que j'ai acqu très récemment, l'idée que le débat démocratique, démocratie est toujours instable et inconfortable**. Et **arriv avec des prescriptions qu'on s'est imposées et qu'on suppos être celles de la république, dans ce genre de cours, c'est e fait imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamir qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs**. **Et c'e pour ça que là j'hésite et en même temps, ben je laisse di** parce que **je me dis que là, dans des moments comme celui-l c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans n discours. C'est-à-dire l'incompréhension qui peut y avoir de c enfants, de ces parents envers la république par rapport notre société en générale**	Et c'est pour ça que j'hésite et en même temp ben je laisse dire	je pense que l'exerci démocratique, ben effet, il est violent. Ma c'est quelque chose que j' acquis très récemmer l'idée que le déb démocratique, démocratie est toujou instable et inconfortable [me dis que là, dans d moments comme celui- c'est peut-être là qu'il pe y avoir blocage souve dans nos discours. C'est- dire l'incompréhension q peut y avoir de ces enfan de ces parents envers république par rapport notre société en générale	arriver avec des prescriptio qu'on s'est imposées et qu'o suppose être celles de république, dans ce genre c cours, c'est en fait imposer manière autoritaire d valeurs à des gamins qui so là avec d'autres référence d'autres valeurs

Unité d'analyse :	Je pense que l'exercice démocratique, ben en effet, il est violent. Mais c'est quelqu chose que j'ai acquis très récemment, l'idée que le débat démocratique, la démocrat est toujours instable et inconfortable. Et arriver avec des prescriptions qu'on s'e imposées et qu'on suppose être celles de la république, dans ce genre de cours, c'e en fait imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là av d'autres références, d'autres valeurs. Et c'est pour ça que là j'hésite et en mêm temps, ben je laisse dire parce que je me dis que là, dans des moments comme celui-l c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans nos discours. C'est-à-di l'incompréhension qui peut y avoir de ces enfants, de ces parents envers la républiqu par rapport à notre société en générale		
Ch 61 : Ok alors la suite (visionnage), là tu laisses dire?			
N 62 : Ben l**à, je les laisse parler, j'ai vraiment sur le bout de langue de dire STOP, ça on ne peut pas laisser dire on e quand même dans l'école de la république. Mais je me mor la langue là, je les laisse parler**	Là, je les laisse parler, j vraiment sur le bout de langue de dire STOP […] Ma je me mords la langue là, les laisse parler		ça on ne peut pas laisser di on est quand même da l'école de la république

Ch 63 : Et là pour le coup, tu es gêné?			
N 64 : Alors, **je suis gêné parce que beaucoup de choses s disent, des choses un peu limite sur l'origine d l'homosexualité, mais je n'interviens pas alors que le prof e moi voudrait reprendre et préciser les choses. Mais je décid de faire comme Estelle et je vais remettre ça plus-tard sur u travail de recherche donc, cela permet de mieux accepter qu de telles choses se disent**		je suis gêné parce qu beaucoup de choses disent, des choses un pe limite sur l'origine d l'homosexualité, mais n'interviens pas alors qu le prof en moi voudra reprendre et préciser l choses. Mais je décide d faire comme Estelle et vais remettre ça plus-ta sur un travail de recherch donc, cela permet de mie accepter que de tell choses se disent	
Ch 65 : Oui mais quand tu laisses dire, qu'est-ce qui prime ch toi? Qu'est ce qui est important?			

N 66 : **Que chacun puisse s'exprimer, qu'il n'y ait pas d frustration**. **Alors, après j'ai aussi appris là des débats**. Alors premier débat, je savais pas trop quoi faire avec ce temps, do le débriefing c'était la poursuite du débat, le deuxième ben avait rien, je n'avais pas éprouvé le besoin d'aller plus loin, et j'éprouve la nécessité de me dire « Bon, est là, qu'est-ce qui été dit ? » Tout ce qui a été dit, je le note sur une forme de car mentale et au bout mettre les questions qui restent en suspen par exemple la question du choix. Ou encore, parl d'homosexualité, est-ce que ça t'amène à être homosexuel Est-ce qu'à la naissance on est homosexuel ? Pourquoi y a-t des gay pride ? Faut-il encore faire des gay pride alors qu d'après eux le sujet est clos ? Alors que hier on a eu le rappo de SOS homophobie mais bon, là je me rends compte qu'il va avoir deux choses qui vont se passer. Un bilan de tout ce qui été dit voire complété avec eux. Le débat peut encore s prolonger dans ce moment. Et dernière chose, faire un vr travail de recherche au CDI, en salle informatique, chacun v prendre une question au choix qui l'intéresse le plus, pour répondre. Et après, on fera une présentation de ces réponses.		Alors, après j'ai aussi app là des débats	Que chacun puisse s'exprime qu'il n'y ait pas de frustration
Unité d'analyse :	Là, je les laisse parler, j'ai vraiment sur le bout de la langue de dire STOP, ça on ne pe pas laisser dire on est quand même dans l'école de la république. Mais je me mords langue là, je les laisse parler […] je suis gêné parce que beaucoup de choses se diser des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité, mais je n'interviens pas alo que le prof en moi voudrait reprendre et préciser les choses. Mais je décide de fai comme Estelle et je vais remettre ça plus-tard sur un travail de recherche donc, ce permet de mieux accepter que de telles choses se disent [...] Que chacun puis		

	s'exprimer, qu'il n'y ait pas de frustration. Alors, après j'ai aussi appris là des débats.		
Ch 67 : Tu me raconteras parce que c'est intéressant			
N 68 : Ben c'est ce que fait Estelle mais **c'est rassurant de savo qu'il y a ce travail après la séance, ça permet d'ouvrir la parole**		c'est rassurant de savo qu'il y a ce travail après séance	ça permet d'ouvrir la parole
Ch 69 : Oui alors c'est intéressant parce que ça on ne l'avait p pensé en amont quand on a fait le dispositif mais c'est vraime le fruit de notre travail là			
N 70 : Oui **on retient des choses sur lesquelles on va appuyer travail suivant mais on est certain que cela vient d'eux, pas d nous et c'est ça la différence**. Oui là quand la question s'e posée, pourquoi ils sont à poil dans les gay pride ? Ben bonn question, moi j'en sais rien. Allez, on va peut-être faire un recherche et voir ce que les témoins disent		on retient des choses s lesquelles on va appuyer travail suivant	on est certain que cela vie d'eux, pas de nous et c'est la différence
Ch 71 : Oui et c'est là où on relie les préoccupations des élèv et les savoirs, y a un truc qui se passe			

N 72 : Et tu vois, dans le deuxième débat j'avais tout fa ensemble mais ça marche pas, **là j'ai séparé dans le débat qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherch sur les connaissances**. C'est clair	là j'ai séparé dans le débat qui relève de l'expression ce qu'ils pensent et recherche sur l connaissances		
Unité d'analyse :	Là j'ai séparé dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et recherche sur les connaissances […] on retient des choses sur lesquelles on va appuy le travail suivant mais on est certain que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça différence		
Ch 73 : C'était un cours dialogué, c'est pas inintéressant			

35.20 N 74 : En effet, on s'est retrouvé dans un cours classiqu dialogué. Donc moi tout ce qui m'interpelle, alors le débat je l' trouvé très intéressant, mais dans ce groupe là, ce que j' trouvé un peu ennuyeux, mais c'est peut-être une questio d'entraînement, c'est de poser la bonne question, pour all fouiller un peu plus, un peu plus loin. **Quand je pose la questio à Yasmine, mais euh « bon, qu'est-ce que vous entendez p là ? », mon intention était aussi de voir si elle pouvait di « ben dans ma famille » enfin voilà revenir sur déconstruction de ses opinions**. Et ça, j'ai un peu de mal. Po l'instant, les opinions s'expriment bien, mais dans ce débat suis pas arrivé là. **Je voulais m'appuyer sur les acquis de l'aut groupe où les élèves ont dit « et ben mes parents ont dit ça euh une autre élève qui dit « mon grand père il milite etc, m j'ai appris ça »**. Je sais pas trop quoi faire de cette informatio bon mais **on travaille avec de la vraie matière, pas un tr qu'on trouve dans les bouquins** tu vois	Quand je pose la question Yasmine, mais euh « bo qu'est-ce que vous entend par là ? », mon intention éta aussi de voir si elle pouva dire « ben dans ma famille enfin voilà revenir sur déconstruction de s opinions	Je voulais m'appuyer s les acquis de l'autre grou où les élèves ont dit « ben mes parents ont ç ça », euh une autre élè qui dit « mon grand père milite etc, moi j'ai appris »	on travaille avec de la vra matière, pas un truc qu'o trouve dans les bouquins
Unité d'analyse :	Quand je pose la question à Yasmine, mais euh « bon, qu'est-ce que vous entendez p là ? », mon intention était aussi de voir si elle pouvait dire « ben dans ma famille enfin voilà revenir sur la déconstruction de ses opinions […] Je voulais m'appuyer s les acquis de l'autre groupe où les élèves ont dit « et ben mes parents ont dit ça », eu une autre élève qui dit « mon grand père il milite etc, moi j'ai appris ça » [...] travaille avec de la vraie matière, pas un truc qu'on trouve dans les bouquins		
Ch 75 : Ok mais qu'est-ce qui t'a empêché de creuser ça ?			

N 76 : Ben **j'étais déstabilisé puis j'y ai pas trop pensé là sur coup en fait**. Alors ce qui fait que l'exercice euh certes alors **j'avais rien préparé mais quand même là je su intellectuellement épuisé, il faut se dire alors là ok y a u moment là pour intervenir ou rebondir** tu vois. **Il faut avoir réflexe professionnel qui serait de dire mais qu'est-ce qui vo amène dans votre histoire à dire ça**. Je sais pas si l'exprimerais comme ça, je sais même pas comment le dire à d élèves ça	J'étais déstabilisé puis j'y pas trop pensé là [à creus davantage] sur le coup en fa […] là j'avais rien prépa mais quand même là je su intellectuellement épuisé, faut se dire alors là ok y a u moment là pour intervenir rebondir		Il faut avoir ce réfle professionnel qui serait de di mais qu'est-ce qui vous amè dans votre histoire à dire ça
Ch 77 : Ouais ouais ouais, alors est-ce que c'est l'effet de déstabilisation ou tout simplement le fait que tu n'as pas vu qu tu aurais pu approfondir			
N 78 : **Alors oui l'effet de la déstabilisation mais aussi l'eff qu'elle est fragile**. Yacoupe j'aurais peut-être eu le réflexe de l rentrer davantage dedans et encore parce qu'il dit des chos énormes et j'ai rien dit tu vois alors bon ouais bon faut que enf j'y ai pas pensé là durant la séance. J'avais pas cet préoccupation alors peut-être qu'il faut que je l'intèg davantage là cette préoccupation		Alors oui l'effet de déstabilisation mais aus l'effet qu'elle est fragile	
Ch 79 : Donc tu tiens quand même compte du profil de l'élève			

N 80 : C'est sûr, **je ne suis pas insensible au profil de l'élève** c'est certain, hum aux attitudes, et euh mais on va peut-êt rentrer dans un autre sujet mais euh il y a des choses qu j'accepte dans le débat, des mots, des attitudes, parfois quelqu chose qui peut passer comme étant très agressif tu vois p exemple quant Aliah et Anthony se prennent la tête, je modèr j'essaye de modérer, mais dans mon esprit je ne suis pas sûr qu cela va prendre des proportions énormes en fait.		je ne suis pas insensible a profil de l'élève	
Unité d'analyse :	J'étais déstabilisé puis j'y ai pas trop pensé là [à creuser davantage] sur le coup en fa […] là j'avais rien préparé mais quand même là je suis intellectuellement épuisé, il fa se dire alors là ok y a un moment là pour intervenir ou rebondir […] Il faut avoir réflexe professionnel qui serait de dire mais qu'est-ce qui vous amène dans vot histoire à dire ça [...] Alors oui l'effet de la déstabilisation mais aussi l'effet qu'elle e fragile [...] je ne suis pas insensible au profil de l'élève		
Ch 81: Alors en même temps, y'a cet extrait là (visionnage)			

N 82 : Oui alors **ils partent sur autre chose là avec la questio de la bande là, et est-ce que je fais comme avant, bam je coup et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on en par plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais là aussi il a une tension c'est-à-dire il y a eu plein de sujets**, **moi en ta qu'enseignant, mon attitude professionnelle c'est de dire u sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore**. **C'e d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat tu vois**. **je ne voulais pas retomber dans ce travers pour mainter l'écoute sur ce qui les préoccupe, je ne veux pas brider parole**. **Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré to le sujet de ce côté-là, on verra cela au moment du débriefin on verra plus-tard**	, et est-ce que je fais comm avant, bam je coupe et je d attendez votre sujet il e intéressant mais on en par plus-tard et là on va parl maintenant de ça, mais aussi il y a une tension c'es à-dire il y a eu plein de suje […] Et je ne voulais p retomber dans ce travers [. Et j'avais à l'esprit qu'on n peut-être pas exploré tout sujet de ce côté-là, on ver cela au moment d débriefing, on verra plus-tar	ils partent sur autre cho là avec la question de bande là […] C'est d'ailleu ce que j'avais fait lors d deuxième débat tu vois	moi en tant qu'enseignan mon attitude professionnel c'est de dire un sujet vie d'être évoqué, on s'arrête on l'explore […] po maintenir l'écoute sur ce q les préoccupe, je ne veux p brider la parole
Ch 83 : Oui c'est ça mais pas simple			

N 84 : ben **ça nécessite une autre préparation de séance, c n'est pas sur des sujets tout fait, travaillés en amont, mais i se construisent où plutôt attend pour être plus précis, i émergent dans les échanges au fur et à mesure et ça c'est fo je trouve**		ça nécessite une aut préparation de séance, c n'est pas sur des sujets to fait, travaillés en amor mais ils se construisent c plutôt attend pour êt plus précis, ils émerge dans les échanges au fur à mesure	ça c'est fort je trouve
Ch 85 : D'accord			

Unité d'analyse :	Ils partent sur autre chose là avec la question de la bande là, et est-ce que je fa comme avant, bam je coupe et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on e parle plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais là aussi il y a une tension c'es à-dire il y a eu plein de sujets, moi en tant qu'enseignant, mon attitude professionnel c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore. C'est d'ailleurs que j'avais fait lors du deuxième débat tu vois. Et je ne voulais pas retomber dans travers pour maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe, je ne veux pas brider parole. Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré tout le sujet de ce côté-l on verra cela au moment du débriefing, on verra plus-tard [...] et ça c'est fort je trouv		
N 86 : **Tu vois là, je ne veux pas brider la parole ok eux considèrent qu'il n'y a plus rien à dire sur ce qu'a dit Yasmin bon moi non**, **y a vraiment encore du potentiel mais c'est pas moment**, **je prends sur moi parce que là j'y vois de l'intér puis je me projette plus loin donc voilà**	Tu vois là, je ne veux p brider la parole ok eux considèrent qu'ils n'y a pl rien à dire sur ce qu'à Yasmine, bon moi non	y a vraiment encore potentiel mais c'est pas moment	je prends sur moi parce que j'y vois de l'intérêt puis je m projette plus loin donc voilà
Unité d'analyse :	Tu vois là, je ne veux pas brider la parole ok eux ils considèrent qu'ils n'y a plus rien dire sur ce qu'à dit Yasmine, bon moi non, y a vraiment encore du potentiel mais c'e pas le moment, je prends sur moi parce que là j'y vois de l'intérêt puis je me projet plus loin donc voilà		
40.33 Ch 87 : Alors, on va passer plus loin là (visionnage)			
N 88 : Voilà tu vois, il dit biologiquement, on ne peut pas êt gay bon là on est plus sur le fond que sur la forme là ce qu'c cherche à travailler			
Ch 89 : Oui mais c'est lié tout de même là. Chez toi là, qu'est-c qui se passe là parce que tu n'interviens pas ?			

N 90 : Ben là **moi je suis cool là, suis bien. Je les laisse débatt là, je suis bien. Je vois que ça prend. Ils discutent entre eux ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois parlait de cet effet ping pong là, moi je suis plus le interlocuteur, je me contente d'observer là, je ne distribu même pas la parole tu vois. Non là suis dans mon truc**	moi je suis cool là, suis bie Je les laisse débattre là, suis bien. Je vois que prend. Ils discutent entre e je ne suis plus dedans là, vois. On disait là la dernièr fois on parlait de cet eff ping pong là, moi je suis pl leur interlocuteur, je m contente d'observer là, je distribue même pas la paro tu vois. Non là suis dans m truc		
Ch 91 : C'est pas habituel ?			

N 92 : Clairement non, **d'habitude, c'est moi qui donne rythme, qui interroge, rebondit. Tu vois, c'est moi qui vais plu loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'e eux qui font avancer les échanges tu vois alors pas toujou enfin c'est pas optimal c'est clair mais tout de même c'est ur parole euh comment dire enfin ils demandent la parole tu voi tout est audible c'est un échange euh comment dire, c'est u échange normal donc je ne vais pas l'interrompre**		d'habitude, c'est moi q donne le rythme, q interroge, rebondit. T vois, c'est moi qui vais pl loin ou plutôt qui fa avancer le groupe, là c'e l'inverse c'est eux qui fo avancer les échanges vois alors pas toujou enfin c'est pas optimal c'e clair mais tout de mêm c'est une parole eu comment dire enfin demandent la parole vois, tout est audible c'e un échange euh comme dire	c'est un échange normal do je ne vais pas l'interrompre
Unité d'analyse :	moi je suis cool là, suis bien. Je les laisse débattre là, je suis bien. Je vois que ça pren Ils discutent entre eux je ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois c parlait de cet effet ping pong là, moi je suis plus leur interlocuteur, je me conten d'observer là, je ne distribue même pas la parole tu vois. Non là suis dans mon truc [. d'habitude, c'est moi qui donne le rythme, qui interroge, rebondit. Tu vois, c'est m qui vais plus loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'est eux qui fo avancer les échanges tu vois alors pas toujours enfin c'est pas optimal c'est clair ma tout de même c'est une parole euh comment dire enfin ils demandent la parole vois, tout est audible c'est un échange euh comment dire, c'est un échange norm donc je ne vais pas l'interrompre		

Ch 93 : Donc tu gardes ce rôle là mais parfois tu coupes la paro			
N 94 : Oui c'est ben oui alors **c'est des réflexes c'est clair ma bon je dois quand même être garant de ça tu vois**, **si non on n s'entend plus chacun doit pouvoir s'exprimer**, y a plus de enf ça sert à rien, **puis quand même faut que je serve à quelqu chose quand même (rire) et en plus ce qu'ils racontent c'e vraiment super intéressant et là j'ai dans l'idée bon ben ça il v falloir clarifier cela plus-tard**	c'est des réflexes c'est cla mais bon je dois quar même être garant de ça vois	si non on ne s'entend pl […] et là j'ai dans l'idée bo ben ça il va falloir clarifi cela plus-tard	chacun doit pouvoir s'exprim […] puis quand même faut qu je serve à quelque cho quand même (rire) et en pl ce qu'ils racontent c'e vraiment super intéressant
Unité d'analyse :	c'est des réflexes c'est clair mais bon je dois quand même être garant de ça tu vois, non on ne s'entend plus chacun doit pouvoir s'exprimer, y a plus de enfin ça sert à rie puis quand même faut que je serve à quelque chose quand même (rire) et en plus qu'ils racontent c'est vraiment super intéressant et là j'ai dans l'idée bon ben ça il falloir clarifier cela plus-tard		
Ch 95 : Mais parfois tu laisses dire ?			
N 96 : **Je laisse dire oui**	Je laisse dire oui		
Ch 97 : Mais tu dis quand même c'est super intéressant, et cela n'avait pas été super intéressant. Tu aurais fait quoi ?			

N 98 : Oui alors bonne question. Ben je sais pas franchement sais pas. Parce que bon **faut quand même qu'il y ait de l'intér on est là pour apprendre encore que, en y réfléchissant, be c'est pas grave. Faut aussi accepter des temps comment di un peu zéro, où il n'y a pas d'apprentissage** parce qu'**on pour en faire quelque chose après** quand même et ce qu**'il faut c'e qu'ils prennent confiance alors oui voilà, ben je laisse dire**		on pourra en faire quelq chose après	faut quand même qu'il y ait d l'intérêt on est là po apprendre encore que, en réfléchissant, ben c'est p grave. Faut aussi accepter d temps comment dire un pe zéro, où il n'y a p d'apprentissage […] il fa c'est qu'ils prennent confian alors oui voilà, ben je lais dire
Unité d'analyse :	Je laisse dire oui […] faut quand même qu'il y ait de l'intérêt on est là pour apprend encore que, en y réfléchissant, ben c'est pas grave. Faut aussi accepter des tem comment dire un peu zéro, où il n'y a pas d'apprentissage parce qu'on pourra en fai quelque chose après quand même et ce qu'il faut c'est qu'ils prennent confiance alo oui voilà, ben je laisse dire		
Ch 99 : Et là pour revenir à ta posture là (visionnage)			
N 100 : Oui alors là c'est clair. C'est pas pareil			
41.56 Ch 101 : Oui alors tu saurais en dire quelque chose ?			

N 102 : **Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en l regardant, je me suis déplacé mais là, sur ce moment là, y ava une sorte de fenêtre si tu veux, c'est comme si je rentrais po me poser un peu en égalité avec eux, j'écoute comme d'autr écoutent, voilà et le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pa l'air comme ça mais je suis détendu.**	Je m'appuie sur la chaise, e tournant la tête en l regardant, je me suis dépla mais là, sur ce moment là, avait une sorte de fenêtre tu veux [...] j'écoute comm d'autres écoutent, voilà et fait de m'appuyer comme ç ça n'a pas l'air comme mais je suis détendu.		c'est comme si je rentrais po me poser un peu en égali avec eux
Ch 103 : Oui tu es détendu c'est vrai mais c'est un choix de part où tu le découvres là ?			
N 104 : Non **c'est un choix par rapport à nos échanges tu sa ensemble là on en avait déjà parlé de ce truc là**		c'est un choix par rapport nos échanges tu sa ensemble là on en ava déjà parlé de ce truc là	
Unité d'analyse :	Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant, je me suis déplacé ma là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux, c'est comme si je rentra pour me poser un peu en égalité avec eux, j'écoute comme d'autres écoutent, voilà le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu [...] c'e un choix par rapport à nos échanges tu sais ensemble là on en avait déjà parlé de truc là		
Ch 105 : Oui et alors par rapport au métier là qu'est-ce qu'c			

peut en dire? Mais on peut reprendre (visionnage)			
N 106 : Mum			
Ch 107 : Parce qu'un enseignant qui fait cours alors bien-sûr il a des moments			
N 108 : Ah, je vois ce que tu veux dire. Tu te demandes professionnellement ça ça serait admis voire par moi-même il a quelque temps ?			
Ch 109 : C'est ça			
N 110 : Oui alors tout à fait. D'ailleurs je me dis même qu'**à moment là, je suis dans une attitude professionnelle un pe inédite pour moi c'est-à-dire, il est où le prof quoi. Le prof il e là mais c'est différent, je suis pas enfin je cherche pas mobiliser des savoirs, j'ai pas cet objectif pédagogiqu ordinaire du prof. Mon attitude là, du fait de tourner la tê comme ça, de les écouter**	à ce moment là, je suis da une attitude professionnel un peu inédite pour m c'est-à-dire, il est où le pr quoi. Le prof il est là ma c'est différent, je suis p enfin je cherche pas mobiliser des savoirs, j'ai p cet objectif pédagogiqu ordinaire du prof. Mo attitude là, du fait de tourn la tête comme ça, de l écouter		
Ch 111 : Tu n'as plus d'intention pédagogique là?			

N 112 : Non enfin si. A la limite, **mon intention pédagogique est de signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue lib là »**		mon intention pédagogiqu là est de signifier a élèves que ben « vous êt en roue libre là »	
Ch 113 : Donc tu cherches			
N 114 : Ben qu'ils débattent entre eux, c'est l'objectif d'où cet façon d'être là en retenue tu vois et physiquement, je tourne u peu, suis pas très présent			
Ch 115 : Oui c'est net			
N 116 : Donc en fait, il y a une attitude professorale puisqu **mon intention pédagogique et de les amener à débattre ent eux**			mon intention pédagogique de les amener à débattre ent eux
Ch 117 : Mais c'est pas habituel			
N 118 : Pour un prof, exactement. Mais tu vois, **j'aurais pu m mettre dans un coin là cela n'aurait pas eu le même sens po les élèves. Parce qu'ils voient que je suis là quand même attentif à ce qui se passe**		j'aurais pu me mettre da un coin là cela n'aurait p eu le même sens pour l élèves. Parce qu'ils voie que je suis là quand mêm et attentif à ce qui se pass	
Ch 119 : Et ok pour les déplacements et tu ne dis rien parce qu			

N 120 : Pas parce que je ne sais pas quoi dire, au contraire **je m mords les lèvres y a plein de moments j'étais près où il y ava de la place pour intervenir**	je me mords les lèvres y plein de moments j'étais pr où il y avait de la place po intervenir		
Ch 121 : Mais tu ne le fais pas parce que tu es en difficulté?			
N 122 : Pas du tout, **je veux les laisser s'exprimer, sa contrôler et imposer les choses, donc je ne dis rien parce qu ben d'abord j'ai confiance**, **je sais qu'ils vont se débrouill pour qu'il y ait de l'intérêt donc ben j'attends rien, suis pa dans le dur** je sais pas je comment dire. Non mais ce que **je le signifie c'est que je suis là, ça m'intéresse ce qu'ils disent dor suis dans l'écoute comme eux le sont en fait. J'allais te dire qu je suis là parce que je suis encore prof et que je fais mo métier tu vois ça c'est des travers de prof qui reviennent t vois, mais en réalité je suis encore plus prof avec cette façc de faire**	donc ben j'attends rien, su pas dans le dur	je sais qu'ils vont débrouiller pour qu'il y a de l'intérêt	je veux les laisser s'exprime sans contrôler et imposer l choses, donc je ne dis rie parce que ben d'abord j' confiance […] je leur signif c'est que je suis là, m'intéresse ce qu'ils dise donc suis dans l'écou comme eux le sont en fa J'allais te dire que je suis parce que je suis encore pr et que je fais mon métier vois ça c'est des travers d prof qui reviennent tu vo mais en réalité je suis enco plus prof avec cette façon d faire

Unité d'analyse :	A ce moment là, je suis dans une attitude professionnelle un peu inédite pour m c'est-à-dire, il est où le prof quoi. Le prof il est là mais c'est différent, je suis pas enfin cherche pas à mobiliser des savoirs, j'ai pas cet objectif pédagogique ordinaire du pro Mon attitude là, du fait de tourner la tête comme ça, de les écouter [...] mon intentio pédagogique là est de signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue libre là » [. mon intention pédagogique et de les amener à débattre entre eux [...] j'aurais pu m mettre dans un coin là cela n'aurait pas eu le même sens pour les élèves. Parce qu' voient que je suis là quand même et attentif à ce qui se passe [...] je me mords l lèvres y a plein de moments j'étais près où il y avait de la place pour intervenir [...] veux les laisser s'exprimer, sans contrôler et imposer les choses, donc je ne dis rie parce que ben d'abord j'ai confiance, je sais qu'ils vont se débrouiller pour qu'il y ait l'intérêt donc ben j'attends rien, suis pas dans le dur je sais pas je comment dire. No mais ce que je leur signifie c'est que je suis là, ça m'intéresse ce qu'ils disent donc su dans l'écoute comme eux le sont en fait. J'allais te dire que je suis là parce que je su encore prof et que je fais mon métier tu vois ça c'est des travers de prof qui revienne tu vois, mais en réalité je suis encore plus prof avec cette façon de faire			
Ch 123 : D'accord je vois			

N 124 : **Ca me donne l'occasion de revenir sur quelque cho que je t'avais dit un jour qui me parait, enfin aujourd'hui après avoir fait ce travail, qui me paraît complètement faux qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisatio Le terme n'est pas adéquat, je ne suis pas en train de m déprofessionnaliser en faisant ça. C'est transformer mo attitude professionnelle**, c'est tout. **Je me sens toujours aus professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu d notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègue toi, je me sens aujourd'hui presque plus professionn qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma quali professionnelle est meilleure dans cette position là**, **alors qu je ne dis rien**, que lors du précédent débat si tu veux	alors que je ne dis rien	Ca me donne l'occasion d revenir sur quelque cho que je t'avais dit un jo qui me parait, enf aujourd'hui là après avo fait ce travail, qui me para complètement faux et qu faut reconsidérer. J'ava parlé d déprofessionnalisation. terme n'est pas adéquat, ne suis pas en train de m déprofessionnaliser d faisant ça. C'e transformer mon attitu professionnelle [...] Je m sens toujours aus professionnel en faisant voire même euh comp tenu de notre expérience qu'on a fait ensemble av les collègues, toi, je m sens aujourd'hui presqu plus professionn qu'auparavant ou plutôt voudrais dire que m qualité professionnelle e meilleure dans cet	

		position là [...]	

Ch 125 : Alors en faisant un pas de plus est ce que tu pourra dire quels sont les éléments de professionnalité alors que tu gagnés?			
N 126 : Ou là, pfuii pas simple, je ne sais pas si cela va t'apport des éléments de réponse parce que c'est compliqué là question euh par rapport à ce que j'ai fait avant c'est ça ? Be clairement, **je ne tire pas profit d'un mot, d'une expressio pour le mettre en perspective par rapport à du savoir toujours revenir aux savoirs pour me donner l'impression qu je fais cours et là c'est perceptible dans l'extrait là, plus d'ur fois j'aurais pu intervenir**	je ne tire pas profit d'u mot, d'une expression, po le mettre en perspective p rapport à du savoir toujours revenir aux savoirs		pour me donner l'impressio que je fais cours et là c'e perceptible dans l'extrait l plus d'une fois j'aurais p intervenir
Ch 127 : Ah d'accord			
N 128 : **Pour me donner l'impression que si je ne ramène pa ce savoir là ben je ne serais pas enseignant**			Pour me donner l'impressio que si je ne ramène pas savoir là ben je ne serais p enseignant
Ch 129 : Alors, ça c'est avant et maintenant?			
N 130 : Alors maintenant, je me rends compte que ce qu' disent pfuuu je sais pas dire euh ben pfuii je réfléchis, ben crois que je ne saurais pas le dire euh pfuuu si la constructio des savoirs-être, des savoirs-faire se fait entre pairs, ent élèves, et que l'enseignant peut s'abstraire au bout d'u moment on a atteint un niveau de pédagogie qui est quar même d'un bon niveau			

48.20 Ch 131 : Oui je vois, je vois complètement			
N 132 : Je sais pas si tu vois ce que je veux dire?			
Ch 133 : Si si c'est clair puis en même temps tu rest enseignant parce que c'est toi qui le permet			
N 134 : Oui **c'est moi qui le permet et c'est conscient là c'e aussi lié au cheminement ensemble. Là c'est moi qui donne cadre, oui j'offre un cadre** et **je les mets sur les rails enf encore que, ce terme est pas bon car mettre sur les rails ce signifierait que tout est tracé**		c'est moi qui le permet c'est conscient là c'est aus lié au chemineme ensemble. Là c'est moi q donne le cadre, oui j'off un cadre	je les mets sur les rails enf encore que, ce terme est p bon car mettre sur les ra cela signifierait que tout e tracé
Ch 135 : Oui c'est ça			
N 136 : **J'ai lancé une initiative de nature professionnelle q correspond à des attentes pédagogiques, de savoirs et de point de vue là je reste dans ce rôle d'enseignant**			J'ai lancé une initiative nature professionnelle q correspond à des attent pédagogiques, de savoirs et ce point de vue là je reste da ce rôle d'enseignant
Ch 137 : C'est important ça?			
N 138 : Oui ben si tu veux, ben on y tient **c'est ce qui légitim notre place là**			c'est ce qui légitime not place là
Ch 139 : D'accord			

N 140 : Et **il faut être capable en tend qu'enseignant, là on e sur un fil, d'être en abstraction et de savoir quand est-ce que peux intervenir de manière pertinente, c'est là, le plus difficile**		il faut être capable en ter qu'enseignant, là on est s un fil, d'être en abstractio et de savoir quand est-ce que je peux intervenir manière pertinente, c'e là, le plus difficile	
Ch 141 : Puis qu'est-ce qu'on y fait			
Unité d'analyse :	Ca me donne l'occasion de revenir sur quelque chose que je t'avais dit un jour qui m parait, enfin aujourd'hui là après avoir fait ce travail, qui me paraît complètement fau et qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisation. Le terme n'est pa adéquat, je ne suis pas en train de me déprofessionnaliser en faisant ça. C'e transformer mon attitude professionnelle, c'est tout. Je me sens toujours aus professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'o a fait ensemble avec les collègues, toi, je me sens aujourd'hui presque pl professionnel qu'auparavant ou plutôt je voudrais dire que ma qualité professionnel est meilleure dans cette position là, alors que je ne dis rien [...] je ne tire pas profit d'u mot, d'une expression, pour le mettre en perspective par rapport à du savoir toujours revenir aux savoirs pour me donner l'impression que je fais cours et là c'e perceptible dans l'extrait là, plus d'une fois j'aurais pu intervenir [...] Pour me donn l'impression que si je ne ramène pas ce savoir là ben je ne serais pas enseignant [. c'est moi qui le permet et c'est conscient là c'est aussi lié au cheminement ensembl Là c'est moi qui donne le cadre, oui j'offre un cadre et je les mets sur les rails enf encore que, ce terme est pas bon car mettre sur les rails cela signifierait que tout e tracé [...] J'ai lancé une initiative de nature professionnelle qui correspond à d attentes pédagogiques, de savoirs et de ce point de vue là je reste dans ce rô d'enseignant [...] c'est ce qui légitime notre place là [...] il faut être capable en ter		

	qu'enseignant, là on est sur un fil, d'être en abstraction et de savoir quand est-ce qu je peux intervenir de manière pertinente, c'est là, le plus difficile		
N 142 : Oui c'est ça			
49.57 Ch 143 : Alors, autre extrait (visionnage)			
N 144 : Ouais alors **j'interviens là tu vois parce qu'ils parle tous** bon **c'est dommage là mais le problème c'est que ça fa un fouillis pas possible mais c'est dommage parce qu'ils parle tous de ça**, **là y a de petits groupes un peu partout** mais **bon j'interviens « Eh oh, s'il vous plaît on peut s'écouter là » bo oui j'ai pas trop le choix là si non on s'entend plus, j'essaye u peu de maîtriser c'est tout ce que j'essaye**	j'interviens là tu vois par qu'ils parlent tous […] bon j'interviens « Eh oh, s'il vo plaît on peut s'écouter là bon oui	c'est dommage là mais problème c'est que ça fa un fouillis pas possible [. là y a de petits groupes u peu partout j'ai pas trop choix là si non on s'enter plus, j'essaye un peu d maîtriser c'est tout ce qu j'essaye	mais c'est dommage par qu'ils parlent tous de ça
Ch 145 : Oui parce que tu veux quand même			

N 146 : Ben quand même **qu'il y ait un peu de clarté, qu'il y a des fils qui apparaissent, qu'ils se connectent là ensemble**			qu'il y ait un peu de clart qu'il y ait des fils q apparaissent, qu'ils connectent là ensemble
Ch 147 : Je vois			
N 148 : Parce que **là il y a une joute verbale à quatre et qui e assez complexe là, y avait beaucoup de mots, ça s'interrom etc et si d'autres discutent, ils peuvent discuter là mais ça fa du bruit et ça complexie encore plus les choses tu vois mo rôle il est là**		là il y a une joute verbale quatre et qui est ass complexe là, y ava beaucoup de mots, s'interrompt etc et d'autres discutent, peuvent discuter là mais fait du bruit et complexie encore plus l choses tu vois	mon rôle il est là

Unité d'analyse :	J'interviens là tu vois parce qu'ils parlent tous bon c'est dommage là mais le problèm c'est que ça fait un fouillis pas possible mais c'est dommage parce qu'ils parlent tou de ça, là y a de petits groupes un peu partout mais bon là j'interviens « Eh oh, s'il vo plaît on peut s'écouter là » bon oui j'ai pas trop le choix là si non on s'entend plu j'essaye un peu de maîtriser c'est tout ce que j'essaye [pour] qu'il y ait un peu c clarté, qu'il y ait des fils qui apparaissent, qu'ils se connectent là ensemble [...] Par que là il y a une joute verbale à quatre et qui est assez complexe là, y avait beaucou de mots, ça s'interrompt etc et si d'autres discutent, ils peuvent discuter là mais ça fa du bruit et ça complexie encore plus les choses tu vois mon rôle il est là		
Ch 149 : Je mets la suite (visionnage)			
N 150 : Tu vois ça continue bon **là je me suis marré là, je lais faire**	là je me suis marré là, laisse faire		
Ch 151 : Ah oui? Et pourquoi?			
N 152 : Ben pourquoi parce que je trouve que ben **le déb fonctionne là, et j'ai pas trouvé l'attitude d'Aliah, parce que la connais, agressive**		le débat fonctionne là, j'ai pas trouvé l'attitu d'Aliah, parce que je connais, agressive	
Ch 153 : Ah oui, elle est dans son registre			

N 154 : Voilà **elle est dans son registre donc je n'interviens pa en disant "hé calmez vous là" et si je l'avais fait j'aurai cassé moment fort et là faut le conserver le porter presque** alors peut continuer si tu veux voir ce qui me pousse à interver après	donc je n'interviens pas disant "hé calmez vous là"	elle est dans son regist […] et si je l'avais fait j'aur cassé ce moment fort	et si je l'avais fait j'aurai cas ce moment fort et là faut conserver le porter presq alors on peut continuer si veux voir ce qui me pousse intervenir après
Unité d'analyse :	Là je me suis marré là, je laisse faire […] le débat fonctionne là, et j'ai pas trou l'attitude d'Aliah, parce que je la connais, agressive […] elle est dans son registre do je n'interviens pas en disant "hé calmez vous là" et si je l'avais fait j'aurai cassé moment fort et là faut le conserver le porter presque		
Ch 155 : Oui ok (visionnage)			
N 156 : Là, il y a du bruit			
Ch 157 : Et voilà, là tu interviens			
N 158 : Oui **là ça montait ça montait tu vois, est-ce que c'e bien est-ce que c'est pas bien comme j'interviens là** ben **je m dis qu'il était peut-être important de tempérer un peu, revenir un peu sur les propos pour que chacun puis s'exprimer, s'entendre, relancer un débat, une joute verba acceptable**	là ça montait ça montait vois, est-ce que c'est bie est-ce que c'est pas bie comme j'interviens là		je me dis qu'il était peut-êt important de tempérer peu, de revenir un peu sur l propos pour que chacu puisse s'exprimer, s'entendr relancer un débat, une jou verbale acceptable
Ch 159 : Ouais			
N 160 : Acceptable ouais bon,			

Ch 161 : Mais tu le fais et regarde tu fais un pas en arrière			
N 162 : Oui tout à fait et **là je ne voulais pas clairement**	là je ne voulais p [intervenir] clairement		
Ch 163 : Oui Claire elle parlait de “l’oiseau de proie”			
N 164 : Ouais ouais exactement Claire avait bien raison tout fait que **là je dis « attention » je distribue les prises de paro mais je m’en vais aussitôt c’est pour ça que j’ai trouvé ridicu de dire aux filles là avec le doigt de se taire j’ai trouvé ridicule**. **J’ai ce souci, c’est presque chirurgicale, d’arriver "ho attention là il se passe quelque chose", de diminuer un peu bruit, et hop de repartir pour ne pas enrailler la machine**	là je dis « attention » distribue les prises de paro mais je m’en vais aussit c’est pour ça que j’ai trouv ridicule de dire aux filles avec le doigt de se taire j’ trouvé ça ridicule	J’ai ce souci, c’est presqu chirurgicale, d’arriver "h attention là il se pas quelque chose"	de diminuer un peu le bruit, hop de repartir pour ne p enrailler la machine
Unité d'analyse :	Là ça montait ça montait tu vois, est-ce que c’est bien est-ce que c’est pas bien comm j’interviens là ben je me dis qu’il était peut-être important de tempérer un peu, revenir un peu sur les propos pour que chacun puisse s’exprimer, s’entendre, relanc un débat, une joute verbale acceptable [...] là je ne voulais pas [intervenir] claireme [...] là je dis « attention » je distribue les prises de parole mais je m’en vais aussit c’est pour ça que j’ai trouvé ridicule de dire aux filles là avec le doigt de se taire j’ trouvé ça ridicule. J’ai ce souci, c’est presque chirurgicale, d’arriver "hop attention là se passe quelque chose", de diminuer un peu le bruit, et hop de repartir pour ne p enrailler la machine		
53.28 Ch 165 : Oui c’est ça, tu ne veux pas enrailler la machine un moment où ça part			
N 166 : Voilà quand ça monte			

Ch 167 : Mais en même temps c'est chirurgical c'est ben dit et ben et tu vas vite hein attend je remets (visionnage)			
N 168 : C'est marrant oui mais ça traduit bien mes intentio professionnelles			
Ch 169 : Oui oui et la question du lâcher prise, là on en beaucoup parlé la dernière fois			
N 170 : Alors oui oui ben là c'est perceptible, **suis cool et en fa euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise en fait tu voi euh là il y a une sorte d'autorité professorale, je distribue parole en un mot, par des prénoms Anthony, Aliah, Yacoup c'est à dire en gros vous avez entendu ces trois ont quelqu chose à dire, on va les écouter et je pars euh c'est tr autoritaire là ce que je fais est-ce que ça fonctionne? C'est voir en tout cas mon intention c'est d'imposer une autorité**	suis cool et en fait euh be en fait y a pas tellement lâcher prise en fait tu vo euh là il y a une sor d'autorité professorale, distribue la parole en un mo par des prénoms Anthon Aliah, Yacoupe [...] et je pa euh c'est très autoritaire là que je fais est-ce que fonctionne? C'est à voir e tout cas mon intention c'e d'imposer une autorité		c'est à dire en gros vous av entendu ces trois ont quelqu chose à dire, on va les écoute
Ch 171 : Oui d'accord c'est pour ça que lorsque tu remettais e cause l'histoire de la déprofessionnalisation ouais on e d'accord parce que c'est un vrai geste professionnel là			
N 172 : Oui **un geste professionnel transformé**		un geste professionn transformé	

Ch 173 : Ah			
N 174 : Oui parce que tu vois **la manière dont comment di dont j'agis là, c'est très discret on est sur cette finesse d'agir**		la manière dont comme dire dont j'agis là, c'est tr discret on est sur cet finesse d'agir	
Ch 175 : D'accord que tu fais ordinairement en classe ou qui fait ordinairement en classe? Alors donnez la parole oui j'imagine mais sur ce mode là, sur ce grain plus fin			
N 176 : Alors sur un cours d'histoire géo			
Ch 177: Oui tu vois l'idée que tu distribues la parole avec même niveau de granularité c'est-à-dire je lâche prise mais suis quand même là mais je suis là sans être pratiquement là			
N 178 : Si ça a existé à de rares moments mais **je m'appuie aus sur ces moments qui ont été très très rares pour faire ce gen de chose. Parce que je ne pense pas être arrivé dans un cours un niveau de débat euh niveau c'est peut-être pas le terme une forme de débat de ce type** euh et mon souci lorsque l élèves sont plusieurs à vouloir prendre la parole oui j' l'habitude de dire bon alors là arrêtons-nous là d'abord vo puis vous on va vous écouter mais pas dans ce foisonnement		je m'appuie aussi sur c moments qui ont été tr très rares pour faire genre de chose. Parce qu je ne pense pas être arri dans un cours à un nivea de débat euh niveau c'e peut-être pas le terme une forme de débat de type	
Ch 179 : Ouais ouais			

N 180 : Je sais pas si je réponds totalement à ta question			
Ch 181 : Oui oui tout à fait			

N 182 : **Il y a déjà une habitude professionnelle à distribuer parole comme ça, ça c'est quelque chose que je sais faire dan un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre parole. Voilà. Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça n marche pas comme ça parce que c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi et attend que tu vas renvoyer sa parole. Et c'est ça que je trouv décevant dans le cours habituel. Alors, je suis pas en train d lui taper dessus mais ce qui me frustre dans un cours ordinai que parfois j'ai envie de lui dire c'est pas à moi qu'il faut parl là parce qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que fais là, je me retrouve souvent à répéter ce que l'élève a d « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par moi, suis censé faire la synthèse, ils me demandent mon opinion les autres écoutent et ils disent ouais ok non ils ne se sente pas impliqués dans ce bilatéralisme parce que c'est toujours u élève avec le prof, un élève avec le prof, un élève avec le pr tu vois dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça t vois, dialogue point, dialogue point, dialogue point. Quant a bout d'un moment les élèves viennent à dire « ben attend là suis pas d'accord avec ce que tu as dit au prof » c'est super ra ce type de moment**		Il y a déjà une habitud professionnelle à distribu la parole comme ça, c'est quelque chose que sais faire dans un cou quand je constate qu beaucoup veulent prend la parole. Voilà. Mais geste, être là, pu s'abstraire, ça ne march pas comme ça parce qu c'est du frontal tu vois. T te retrouves dans un autre situation, l'élève parle à toi et il attend qu tu vas renvoyer sa parole	Et c'est ça que je trouv décevant dans le cou habituel. Alors, je suis pas e train de lui taper dessus ma ce qui me frustre dans u cours ordinaire que parfois j' envie de lui dire c'est pas moi qu'il faut parler là par qu'après je me retrouv souvent et c'est pas ce que fais là, je me retrouve souve à répéter ce que l'élève a d « ah vous vouliez dire qu alors » etc et ça passe par mo je suis censé faire la synthès ils me demandent mo opinion et les autres écoute et ils disent ouais ok non ils n se sentent pas impliqués da ce bilatéralisme parce qu c'est toujours un élève avec prof, un élève avec le prof, u élève avec le prof tu vois da un cours ordinaire ça ce sera passé comme ça tu vo dialogue point, dialogue poin dialogue point quant au bo d'un moment

Vidéo 2			
Ch 183 : C'est-à-dire que ça s'arrête là au bout d'un moment			
N 184 : C'est ça, exactement et quand ça se passe on sort c cours en disant ah c'était chouette			
Ch 185 : Et pourtant on n'a pas vraiment cassé la forme			
N 186 : On n'a pas vraiment cassé la forme et pourtant **on n sait pas comment c'est arrivé parce qu'on y a jamais réfléchi c ne sait pas comment ça peut se reproduire, on espère que va se reproduire un jour et moi dans mon esprit j'espè toujours que ça ça arrive et que mon cours ressemb davantage à ça**			on ne sait pas comment c'e arrivé parce qu'on y a jama réfléchi on ne sait p comment ça peut reproduire, on espère que va se reproduire un jour et m dans mon esprit j'espè toujours que ça ça arrive que mon cours ressemb davantage à ça
Ch 187 : A ça ?			
N 188 : **Idéalement, mon cours je voudrais qu'il ressemb toujours à ça**			Idéalement, mon cours voudrais qu'il ressemb toujours à ça
Ch 189 : Parce que ce qu'on obtient là c'est qu'ils parlent ent eux			
N 190 : Ils parlent entre eux			

Ch 191 : Et ton but ?			
N 192 : C'est qu'ils restent dans le sujet			
Ch 193 : Ah oui			
N 194 : **Parce que l'air de rien ils bossent** hein		Parce que l'air de rien bossent	
Unité d'analyse :	Suis cool et en fait euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise en fait tu vois, eu là il y a une sorte d'autorité professorale, je distribue la parole en un mot, par d prénoms Anthony, Aliah, Yacoupe c'est à dire en gros vous avez entendu ces trois o quelque chose à dire, on va les écouter et je pars euh c'est très autoritaire là ce que fais est-ce que ça fonctionne? C'est à voir en tout cas mon intention c'est d'impos une autorité [c'est] un geste professionnel transformé [...] tu vois la manière do comment dire dont j'agis là, c'est très discret on est sur cette finesse d'agir [...] m'appuie aussi sur ces moments qui ont été très très rares pour faire ce genre chose. Parce que je ne pense pas être arrivé dans un cours à un niveau de débat eu niveau c'est peut-être pas le terme à une forme de débat de ce type [...] Il y a déjà u habitude professionnelle à distribuer la parole comme ça, ça c'est quelque chose qu je sais faire dans un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre la parol Voilà. Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça ne marche pas comme ça parce qu c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi il attend que tu vas renvoyer sa parole. Et c'est ça que je trouve décevant dans le cou habituel. Alors, je suis pas en train de lui taper dessus mais ce qui me frustre dans u cours ordinaire que parfois j'ai envie de lui dire c'est pas à moi qu'il faut parler là par qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que je fais là, je me retrouve souvent répéter ce que l'élève a dit « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par m je suis censé faire la synthèse, ils me demandent mon opinion et les autres écoutent ils disent ouais ok non ils ne se sentent pas impliqués dans ce bilatéralisme parce qu		

	c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof, un élève avec le prof tu vo dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça tu vois, dialogue point, dialogu point, dialogue point. Quant au bout d'un moment les élèves viennent à dire « be attend là je suis pas d'accord avec ce que tu as dit au prof » c'est super rare ce type c moment. [Et] on ne sait pas comment c'est arrivé parce qu'on y a jamais réfléchi on n sait pas comment ça peut se reproduire, on espère que ça va se reproduire un jour moi dans mon esprit j'espère toujours que ça ça arrive et que mon cours ressemb davantage à ça [...] Idéalement, mon cours je voudrais qu'il ressemble toujours à ça [. Parce que l'air de rien ils bossent		
Ch 195 : Alors on passe la suite là (visionnage)			
N 196 : **Alors là moi je suis rassuré, pourquoi je m'abstrai** parce que **je me rends compte que du point de vu professionnel c'est bon, on est dans les clous, ils travaillent là**	Alors là moi je suis rassur pourquoi je m'abstrais	on est dans les clous, travaillent là	je me rends compte que c point de vue professionn c'est bon
Ch 197 : Quand tu dis ils travaillent?			
N 198 : Ben **ils réfléchissent, ils interviennent, ils cherchent d arguments, ils contre-argumentent, c'est du bon boulot enf de mon point de vue**		ils réfléchissent, interviennent, ils cherche des arguments, ils contr argumentent, c'est du bo boulot enfin de mon poi de vue	
Ch 199 : Oui on est on est			
N 200 : **On est dans une tâche scolaire**		On est dans une tâch scolaire	

Ch 201 : Oui purement scolaire			
N 202 : **Et exigeant, surtout exigeant intellectuellement, il fa de la notion, ils font références aux connaissances qu'ils or on se retrouve avec des élèves qui font valoir ce qu'ils o apprit, soit à l'école ou dans les médias** et **ça a une valeur enf il faut légitimer tout ça, que ça trouve une place là à l'école**		Et exigeant, surto exigeant intellectuellement, il fa de la notion, ils fo références a connaissances qu'ils or on se retrouve avec d élèves qui font valoir qu'ils ont apprit, soit l'école ou dans les média	ça a une valeur enfin il fa légitimer tout ça, que trouve une place là à l'école
Ch 203 : Et là on est clairement dans les objectifs de l'EMC			
N 204 : Oui **c'est la capacité à convaincre notamment tu vois**		c'est la capacité convaincre notamment vois	
Ch 205 : Oui c'est l'un des quatre domaines là, c'est la capaci de jugement, l'esprit critique etc			

N 206 : Oui alors **convaincre par des arguments, convaincre p des attitudes, ce que je ne corrige pas**, en effet, **à mon avis fa pas le faire, c'est Aliah qui est agressive là, peut-elle êt convaincante par ce biais là ? En multipliant ce type de déba j'espère bien qu'au fur et à mesure, parce qu'elle est jeun que ce type d'élève, même à la rigueur Anthony qui peut êt très affirmatif et très péremptoire dans sa manière d s'affirmer, la maturité va leur faire comprendre qu'on ne pe pas forcément convaincre tout le monde avec ses arguments**	convaincre par d arguments, convaincre p des attitudes, ce que je n corrige pas		à mon avis faut pas le fair c'est Aliah qui est agressive l peut-elle être convaincan par ce biais là ? En multiplia ce type de débat, j'espère bie qu'au fur et à mesure, par qu'elle est jeune, que ce typ d'élève, même à la rigue Anthony qui peut être tr affirmatif et très péremptoi dans sa manière de s'affirme la maturité va leur fai comprendre qu'on ne peut p forcément convaincre tout monde avec ses arguments
Ch 207 : Parce que tu ne la reprends pas			
N 208 : Oui **parce que je la connais, ils la connaissent, c'est pa bien méchant enfin c'est ça aussi le débat, faut que eu parviennent à se réguler sans l'aide extérieur aussi tu voi c'est aussi ça débattre**		parce que je la connais, la connaissent, c'est p bien méchant enfin c'est aussi le débat,	faut que eux parviennent à réguler sans l'aide extérie aussi tu vois, c'est aussi débattre
Unité d'analyse :	Alors là moi je suis rassuré, pourquoi je m'abstrais, parce que je me rends compte qu du point de vue professionnel c'est bon, on est dans les clous, ils travaillent là […] réfléchissent, ils interviennent, ils cherchent des arguments, ils contre-argumenter c'est du bon boulot enfin de mon point de vue [...] On est dans une tâche scolaire [. et exigeant, surtout exigeant intellectuellement, il faut de la notion, ils font référenc		

	aux connaissances qu'ils ont, on se retrouve avec des élèves qui font valoir ce qu'ils o apprit, soit à l'école ou dans les médias et ça a une valeur enfin il faut légitimer tout ç que ça trouve une place là à l'école [...] c'est la capacité à convaincre notamment vois [...] convaincre par des arguments, convaincre par des attitudes, ce que je r corrige pas, en effet, à mon avis faut pas le faire, c'est Aliah qui est agressive là, peu elle être convaincante par ce biais là ? En multipliant ce type de débat, j'espère bie qu'au fur et à mesure, parce qu'elle est jeune, que ce type d'élève, même à la rigue Anthony qui peut être très affirmatif et très péremptoire dans sa manière s'affirmer, la maturité va leur faire comprendre qu'on ne peut pas forcéme convaincre tout le monde avec ses arguments [...] parce que je la connais, ils connaissent, c'est pas bien méchant enfin c'est ça aussi le débat, faut que e parviennent à se réguler sans l'aide extérieur aussi tu vois, c'est aussi ça débattre		
Ch 209 : Oui puis on est dans ce développement moral, accept le point de vue de l'autre, et du coup je serais moins da l'agressivité face à quelqu'un qui a un autre point de vue q moi			
N 210 : C'est ça, et là je reviens à mon geste professionnel, ça ne l'ai pas là maintenant en tête. Et je pense l'avoir globaleme en tête quand je suis enseignant c'est de montrer que l'écout moi, je suis attentif, je suis pas agressif avec quelqu'un qui serait pas d'accord avec mes opinions mais voyez, certes je su un professionnel, je suis un homme, un citoyen, pour m l'échange démocratique c'est aussi ça une forme d'exemplari professionnelle. Tiens, là on revient sur les valeurs là			
Ch 211 : Complètement euh alors termine là avec			

3.30 N 212 : Oui alors **j'essaye d'incarner là une forme d modèle non c'est pas le mot comment dire euh mais de ce qu moi je pense être idéalement là une attitude pour un déb démocratique c'est-à-dire que comment dire le respect de parole de chacun**, **j'interviens pas dans le débat on e d'accord**. **Je ne cherche pas à convaincre mais je crois qu'il fa être bienveillant, respectueux, écoutez et comprendre parole de l'autre pour pouvoir ensuite contre argumenter d manière comment dire bienveillante**	j'interviens pas dans le déb on est d'accord. Je n cherche pas à convaincre	mais je crois qu'il faut êt bienveillant, respectueu écoutez et comprendre parole de l'autre po pouvoir ensuite cont argumenter de maniè comment dire bienveillant	j'essaye d'incarner là un forme de modèle non c'est pa le mot comment dire euh ma de ce que moi je pense êt idéalement là une attitud pour un débat démocratiqu c'est-à-dire que comment di le respect de la parole d chacun
Ch 213 : Oui oui c'est ça			
Unité d'analyse :	J'essaye d'incarner là une forme de modèle non c'est pas le mot comment dire eu mais de ce que moi je pense être idéalement là une attitude pour un déb démocratique c'est-à-dire que comment dire le respect de la parole de chacu j'interviens pas dans le débat on est d'accord. Je ne cherche pas à convaincre mais crois qu'il faut être bienveillant, respectueux, écoutez et comprendre la parole d l'autre pour pouvoir ensuite contre argumenter de manière comment di bienveillante		
N 214 : Ca va, je suis clair dans ce que je dis ?			
Ch 215 : Oui oui complètement, très bien autre question quand on regarde un peu plus loin là (visionnage) alors là o une question. En te regardant là je me disais ben tient il donn la parole aux trois là, comme s'il y avait un débat dans un déb mais tu aurais aussi pu donner la parole à elle là qui discute av sa voisine, lui aussi là qui levait la main tu vois			

N 216 : Ben je crains beaucoup cette question "Et vous qu'est c que vous en pensez?“ ben et "moi j'en pense rien". Le risqu que tu prends c'est qu'ils te regardent en "chien de faïence“ vois, tu casses le débat. Alors je sais pas, **ça c'est un problème** **en effet, ceux qui on le plus de facilité là dans le groupe** **retrouvent à être privilégié**. Il peut y avoir plusieurs souçis, premier **quand je dis ça je me dis alors quand je te dis j'ai pe** **de tuer le débat**, je suis pas en train de euh comment dire **c'e** **d'abord l'idée que je veux respecter leur silence, peut-être qu** **Stessie n'avait pas envie de dire aux autres ce qu'elle a dit à** **copine. Je trouverais ça très agressif de ma part d'arriver et d** **dire "mais qu'est-ce que vous vouliez dire?“** et souvent quar ils discutent en cours en apparté et qu'on leur demande "ma qu'est-ce que vous vouliez dire allez dites, là fort", **ils ne dise** **rien d'habitude tu vois**. Tu vois, **c'est tout de suite très agress** **Moi, je veux pas faire ça. Ces gamines elles sont tr** **silencieuses, Furkane pareil, je respecte ce silence parce qu** **c'est peut-être un sujet qui les gêne je veux pas qu'ils, tu voi** **je ne veux pas qu'ils vivent cela de manière un peu violen** **"allez parlez là des homos là, allez-y prononcez le mot“**	quand je dis ça je me dis alo quand je te dis j'ai peur d tuer le débat	lls ne disent rien d'habitud tu vois	ça c'est un problème là e effet, ceux qui on le plus d facilité là dans le groupe retrouvent à être privilégié [. c'est d'abord l'idée que je veu respecter leur silence, peu être que Stessie n'avait p envie de dire aux autres qu'elle a dit à sa copine. trouverais ça très agressif d ma part d'arriver et de di "mais qu'est-ce que vo vouliez dire?“c'est tout d suite très agressif. Moi, je veu pas faire ça. Ces gamines ell sont très silencieuses, Furkan pareil, je respecte ce silen parce que c'est peut-être u sujet qui les gêne je veux p qu'ils, tu vois, je ne veux p qu'ils vivent cela de manièr un peu violente "allez parlez des homos là, allez prononcez le mot“

Unité d'analyse :	Quand je dis ça je me dis alors quand je te dis j'ai peur de tuer le débat […] quand je d ça je me dis alors quand je te dis j'ai peur de tuer le débat [...] ça c'est un problème en effet, ceux qui on le plus de facilité là dans le groupe se retrouvent à être privilég […] c'est d'abord l'idée que je veux respecter leur silence, peut-être que Stessie n'ava pas envie de dire aux autres ce qu'elle a dit à sa copine. Je trouverais ça très agressif d ma part d'arriver et de dire "mais qu'est-ce que vous vouliez dire?"c'est tout de sui très agressif. Moi, je veux pas faire ça. Ces gamines elles sont très silencieuses, Furkar pareil, je respecte ce silence parce que c'est peut-être un sujet qui les gêne je veux p qu'ils, tu vois, je ne veux pas qu'ils vivent cela de manière un peu violente "allez parl là des homos là, allez-y prononcez le mot"		
Ch 217 : Oui alors tu disais là dans une autre autoconf que jeunesse elle est fragile aussi			
N 218 : Oui alors il y a ça aussi, **il faut les préserver c'est pour** **que quand elle a pris la parole, c'est une parole toute fragil** **elle a dit "non"** et **j'ai insisté mais j'ai fait gaffe j'ai fait tr** **attention à elle donc j'étais prudent quand je me suis adressé** **elle tu vois**. Bon bref, ils veulent prendre la parole, ils n'ont p terminé ce qu'ils voulaient dire, qu'on les laisse finir en fait qu'on s'entende	j'ai insisté mais j'ai fait gaf j'ai fait très attention à el donc j'étais prudent quand me suis adressé à elle tu voi	c'est une parole tou fragile	il faut les préserver c'est po ça que quand elle a pris parole […] elle a dit "non"
Ch 219 : Donc tu lances finalement ben c'est un groupe dans u groupe			

N 220 : C’est ça, **c'est un groupe dans un groupe**, après **d’autr pouvaient se raccrocher tu vois je laisse la porte ouver Stessie s’y est raccrochée, Anah aussi tu vois, les deux garço là pas du tout, mais en même temps je me dis bon, ils n veulent pas, ben il veulent pas, c’est tout, euh ils entender c’est aussi une manière de participer**. Donc i**l n’y a rien d dramatique enfin je pense qu’il n’y a rien de dramatique à que certains ne prennent pas la parole et que je ne leur impos pas de la prendre**	d’autres pouvaient raccrocher tu vois je laisse porte ouverte Stessie s’y e raccrochée, Anah aussi vois, les deux garçons là p du tout, mais en mêm temps je me dis bon, ils n veulent pas, ben il veule pas, c’est tout, euh entendent, c’est aussi un manière de participer	c'est un groupe dans u groupe	l n’y a rien de dramatiqu enfin je pense qu’il n’y a rie de dramatique à ce qu certains ne prennent pas parole et que je ne le impose pas de la prendre

Unité d'analyse :	il faut les préserver c'est pour ça que quand elle a pris la parole, c'est une parole tou fragile, elle a dit "non" et j'ai insisté mais j'ai fait gaffe j'ai fait très attention à elle do j'étais prudent quand je me suis adressé à elle tu vois […] c'est un groupe dans u groupe, après d'autres pouvaient se raccrocher tu vois je laisse la porte ouverte Stess s'y est raccrochée, Anah aussi tu vois, les deux garçons là pas du tout, mais en mêm temps je me dis bon, ils ne veulent pas, ben il veulent pas, c'est tout, euh ils entende c'est aussi une manière de participer. Donc il n'y a rien de dramatique enfin je pens qu'il n'y a rien de dramatique à ce que certains ne prennent pas la parole et que je n leur impose pas de la prendre		
9.09 Ch 221 : Alors, si on va un tout petit peu plus loin (visionnage)			

N 222 : Tu peux t'arrêter là?			
Ch 223 : Oui oui			
N 224 : Alors tu vois, **je suis attentif à ben lui il a parlé, les deu autres intervenaient dans le débat, il y a les deux autres q attendent là et qui lèvent la main, là je me dis, ça commence faire beaucoup et mon intervention là, elle est issue de cet situation que je commence un peu à trouver confuse. Là je vo qu'il y a beaucoup d'élèves qui veulent parler, faut que chacu s'y retrouve**, là je me dis si **je n'interviens pas, on va enfin vais tous les perdre là mais poursuivons (visionnage) là je lâch prise**	je suis attentif à ben lui il parlé, les deux autr intervenaient dans le débat, y a les deux autres q attendent là et qui lèvent main, là je me dis, commence à faire beaucou et mon intervention là, el est issue de cette situatio que je commence un peu trouver confuse. Là je vo qu'il y a beaucoup d'élèv qui veulent parler	je n'interviens pas, on enfin je vais tous les perd là mais poursuivons […] je lâche prise	faut que chacun s'y retrouve
Ch 225 : Ah oui, tu lâches super prise là			
N 226 : Oui **je veux voir si ça va trop loin ou pas, allez hop o laisse on va voir**	je veux voir si ça va trop lo ou pas, allez hop on laisse va voir		
Ch 227 : Ouais, je pensais vraiment que tu allais intervenir là, c'est une disposition nouvelle là non?			
N 228 : Ah oui, tout à fait ah oui			

Ch 229 : Oui regarde la suite (visionnage)			
11.17 N 230 : Oui tout à fait, je me rappelle de la scène, je m rappelle de cette situation, là je ne m'étais pas dit que c'était bordel, hein pas du tout. Au contraire, je me disais tiens c'e pas mal. Suis très à l'aise dans cette situation enfin à l'aise nc ce n'est pas ça le terme. J'ai conscience que je laisse faire, je m dis que si ça continue comme ça on peut encore laisser. En gro je suis pas encore arrivé à ce que je considère être aujourd'h mon seuil critique			je me rappelle de cet situation, là je ne m'étais pa dit que c'était le bordel, he pas du tout. Au contraire, me disais tiens c'est pas ma Suis très à l'aise dans cet situation enfin à l'aise non n'est pas ça le terme. J' conscience que je laisse fair je me dis que si ça continu comme ça on peut enco laisser. En gros, je suis pa encore arrivé à ce que considère être aujourd'h mon seuil critique
Ch 231 : C'est ta norme en fait pour le moment			
N 232 : Oui c'est ma norme, pour l'instant ça va parce que **sens qu'il se passe quelque chose. Là au niveau cognitif, niveau est bon et les élèves sont à fond, ils sont enthousiast donc le résultat est concluant. Ils sont motivés par l'exerci** ben **pour le prof c'est parfait** tu vois		je sens qu'il se pas quelque chose. Là niveau cognitif, le nive est bon et les élèves sont fond, ils sont enthousiast donc le résultat e concluant. Ils sont motiv par l'exercice	pour le prof c'est parfait

Ch 233 : Oui ben je vois très bien.			
N 234 : Et comme **je les connais, je sais qu'il y a des mots q sont employés, des attitudes mais qui font partie de la cultu de la classe**		je les connais, je sais qu'i a des mots qui so employés, des attitud mais qui font partie de culture de la classe	
Ch 235 : Oui d'accord oui oui ok mais toi tu as ur préoccupation là à ce moment là?			
N 236 : Oui le but enfin mon but c'est que le débat là poursuive, j'ai toujours repéré ces deux élèves qui ont la ma levée et qui attendent leur tour et je sais pas enfin qu'est-ce qu j'ai pu pensé là ? Alors, tu vois, **le ton monte entre les deux, laisse faire pour le moment** mais **je me rends compte que prend donc je laisse faire**	le ton monte entre les deu je laisse faire pour le mome	je me rends compte que prend donc je laisse faire	
Unité d'analyse :	Je suis attentif à ben lui il a parlé, les deux autres intervenaient dans le débat, il y a l deux autres qui attendent là et qui lèvent la main, là je me dis, ça commence à fai beaucoup et mon intervention là, elle est issue de cette situation que je commence u peu à trouver confuse. Là je vois qu'il y a beaucoup d'élèves qui veulent parler, fa que chacun s'y retrouve, là je me dis si je n'interviens pas, on va enfin je vais tous l perdre là mais poursuivons [...] là je lâche prise [...] je veux voir si ça va trop loin o pas, allez hop on laisse on va voir [...] je me rappelle de cette situation, là je ne m'éta pas dit que c'était le bordel, hein pas du tout. Au contraire, je me disais tiens c'est pa mal. Suis très à l'aise dans cette situation enfin à l'aise non ce n'est pas ça le terme. J' conscience que je laisse faire, je me dis que si ça continue comme ça on peut enco laisser. En gros, je suis pas encore arrivé à ce que je considère être aujourd'hui mo seuil critique [...] je sens qu'il se passe quelque chose. Là au niveau cognitif, le nivea		

	est bon et les élèves sont à fond, ils sont enthousiastes donc le résultat est concluar Ils sont motivés par l'exercice ben pour le prof c'est parfait tu vois [...] le ton mon entre les deux, je laisse faire pour le moment mais je me rends compte que ça prer donc je laisse faire		
Ch 237 : La suite (visionnage)			
N 238 : Alors là si on peut s'arrêter, ben je commence là intervenir, bon parce que ça commence tout de même à êt dur pour moi là	Je commence là à interven bon parce que ça commen tout de même à être d pour moi là		
Ch 239 : Donc tu vois ta posture là quand même elle est riche là			
N 240 : Oui clairement			
Ch 241 : Parce que là clairement, il y a quelque temps tu aura dit "ouh la la ça part là"			
N 242 : Oui c'est exactement ce que je voulais dire, **là je sera intervenu pour dire on va se calmer, faut baisser le ton c'e évident, puis j'aurais redonné la parole aux uns et aux autre puis j'aurais reformulé voilà non mais c'est évident**		là je serais intervenu po dire on va se calmer, fa baisser le ton c'est évider puis j'aurais redonné parole aux uns et a autres, puis j'aura reformulé voilà non ma c'est évident	
Ch 243 : Et là pas du tout même si là tu résistes?			

N 244 : Oui clairement			
Ch 245 : T’es en souffrance?			

N 246 : Oui enfin non, en souffrance oui et non, non parce qu **je me dis est-ce qu'on va se retrouver comme précédemme ce moment où je peux les écouter et c'est vrai que je suis u peu perturbé parce que ça monte je me dis là faut y aller pu au final ça monte pas tellement donc je me dis je peu attendre d'où le petit pas en arrière là tu vois. Je recule là t vois bien, mais physiquement voilà euh bon le term souffrance est peut-être un peu fort. Disons, argh je sais pa comment dire, disons je suis plutôt attentif est le bon terme. J me dis, c'est bien, je suis content de ce qui se passe mais reste attentif. Alors je contrôle moins enfin j'oriente moi voire pas mais je maîtrise tu vois prêt à intervenir**	je me dis est-ce qu'on va retrouver comm précédemment ce mome où je peux les écouter c'est vrai que je suis un pe perturbé parce que ça mon je me dis là faut y aller pu au final ça monte p tellement donc je me dis peux attendre d'où le pe pas en arrière là tu vois. recule là tu vois bien, ma physiquement voilà euh bo le terme souffrance est peu être un peu fort. Disons, arg je sais pas comment dir disons je suis plutôt atten est le bon terme. Je me d c'est bien, je suis content d ce qui se passe mais je res attentif. Alors je contrô moins enfin j'oriente moi voire pas mais je maîtrise vois prêt à intervenir		
Ch 247 : Oui voilà, tu restes attentif parce que tu ne veux quan même que ça ne dégénère pas?			

N 248 : Oui c'est ça. Et là, clairement, il n'y a plus de prof au se où on s'entend parce que un peu à mi-distance et ça ça m convient bien			Oui c'est ça. Et là, clairemer il n'y a plus de prof au sens c on s'entend parce que un pe à mi-distance et ça ça m convient bien
Unité d'analyse :	Je commence là à intervenir, bon parce que ça commence tout de même à être d pour moi là [il y a quelques temps] là je serais intervenu pour dire on va sa calme faut baisser le ton c'est évident, puis j'aurais redonné la parole aux uns et aux autre puis j'aurais reformulé voilà non mais c'est évident [...] là [auparavant] je sera intervenu pour dire on va se calmer, faut baisser le ton c'est évident, puis j'aura redonné la parole aux uns et aux autres, puis j'aurais reformulé voilà non mais c'e évident [...) je me dis est-ce qu'on va se retrouver comme précédemment ce mome où je peux les écouter et c'est vrai que je suis un peu perturbé parce que ça monte me dis là faut y aller puis au final ça monte pas tellement donc je me dis je peu attendre d'où le petit pas en arrière là tu vois. Je recule là tu vois bien, ma physiquement voilà euh bon le terme souffrance est peut-être un peu fort. Disor argh je sais pas comment dire, disons je suis plutôt attentif est le bon terme. Je me d c'est bien, je suis content de ce qui se passe mais je reste attentif. Alors je contrô moins enfin j'oriente moins voire pas mais je maîtrise tu vois prêt à intervenir [...] Et l clairement, il n'y a plus de prof au sens où on s'entend parce que un peu à mi-distan et ça ça me convient bien		
Ch 249 : Oui oui alors on continue (visionnage)			

N 250 : Je me pose une question, parce que les deux ont quar même levé la main, je me demande si là le geste professionn n'aurait pas été de dire "non mais attendez là, on va leur donn la parole" parce que cela fait un moment qu'on discute, c tourne autour du pot, peut-être que leurs apports auraient p faire avancer les choses et c'est là sur le coup où tu ne peux p tout maîtriser, c'est un peu compliqué			
Ch 251 : Oui			
N 252 : Et en même temps, **je me dis mais à quel moment c'e deux là, mais il y en a d'autres, ils s'autoriseront à prendre parole dans le débat sans que moi je leur donne tu vois, c'e ça aussi**, **un moment il faut rentrer dedans si non cela res très scolaire, donc là j'interviens pas**	je me dis mais à qu moment c'est deux là, mais y en a d'autres, s'autoriseront à prendre parole dans le débat sans qu moi je leur donne tu vo c'est ça aussi […] donc j'interviens pas		un moment il faut rentr dedans si non cela reste tr scolaire
Ch 253 : Oui c'est compliqué			
N 254 : Oui **même pour nous adultes, à partir de quand, d quel moment, j'interviens dans l'échange pour placer mo idée? Ca aussi c'est une compétence pour débattre**		même pour nous adultes, partir de quand, de qu moment, j'interviens da l'échange pour placer mo idée? Ca aussi c'est un compétence pour débattr	

Ch 255 : Là [référence au débat] tu en es là?			
N 256 : Oui, **je ne vais pas arrêter le débat pour expliciter ça, veux qu'ils l'apprennent en faisant l'exercice puis tu vo apparaît aussi l'autorégulation là. Ca c'est quelque cho d'important, ils sont en seconde ben c'est important de savo cela. Donc là aussi, il faut que je les mette en situation. C s'apprend pas autrement, enfin je crois d'après moi. Donc laisse les élèves comme ça là, avec le ton qui monte to comme tu vois c'est important pour moi là ce qui se passe**, to comme je laisse ces deux là, les mains levées	je ne vais pas arrêter débat pour expliciter ça [. tout comme je laisse c deux là, les mains levées	Ca s'apprend p autrement, enfin je cro d'après moi.	je veux qu'ils l'apprennent e faisant l'exercice puis tu vo apparaît aussi l'autorégulatio là. Ca c'est quelque cho d'important, ils sont e seconde ben c'est importa de savoir cela. Donc là aussi, faut que je les mette e situation […] c'est importa pour moi là ce qui se passe
Unité d'analyse :	je me dis mais à quel moment c'est deux là, mais il y en a d'autres, ils s'autoriseront prendre la parole dans le débat sans que moi je leur donne tu vois, c'est ça aussi, u moment il faut rentrer dedans si non cela reste très scolaire, donc là j'interviens p [...] même pour nous adultes, à partir de quand, de quel moment, j'interviens da l'échange pour placer mon idée? Ca aussi c'est une compétence pour débattre [...] ne vais pas arrêter le débat pour expliciter ça, je veux qu'ils l'apprennent en faisa l'exercice puis tu vois apparaît aussi l'autorégulation là. Ca c'est quelque cho d'important, ils sont en seconde ben c'est important de savoir cela. Donc là aussi, faut que je les mette en situation. Ca s'apprend pas autrement, enfin je crois d'apr moi. Donc je laisse les élèves comme ça là, avec le ton qui monte tout comme tu vo c'est important pour moi là ce qui se passe		
Ch 257 : Oui ce que tu disais tout à l'heure			
N 258 : Exactement			

17.05 259 : Puis ça retombe là tu vois, malgré tout, alors on v continuer (visionnage)			
N 260 : Je peux me permettre là?			
Ch 261 : Oui je t'en prie			
N 262 : Là je trouve tu vois, le ton retombe, ils n'ont a priori pl rien à dire, c'est bien **je redonne la parole à Annah là parce qu tout le monde est attentif tout le monde écoute. C'est pas prof qui a généré ça tu vois**. Enfin, je sais pas comment dir c'est ben y a une sinergie entre le groupe et le prof je dirais, ont dit tout ce qu'ils avaient à dire. **J'arrive avec ma paro d'autorité: "Annah a quelque chose à dire écoutons là"** et ho tout le monde est attentif. **Tu vois je pourrais montrer cela des collègues, je ne veux pas me montrer en exemple ma tout le monde rêverait de cela. Tu vois, dans un cou d'histoire géographie là, d'amener à ce que tout le monde so tellement attentif là à ce qu'une élève dit tu vois ça c'est fo Le fait que je laisse tout le monde parler, jusqu'à épuiseme des idées me permet ensuite de mettre en valeur ce que cet élève a à dire. Là je suis certain de la qualité d'écoute et sa que cela soit imposé. C'est fort dans un cours**	je redonne la parole à Anna là […] J'arrive avec ma paro d'autorité: "Annah a quelqu chose à dire écoutons là"	parce que tout le mon est attentif tout le mon écoute. C'est pas le prof q a généré ça tu vois	Tu vois, dans un cou d'histoire géographie l d'amener à ce que tout monde soit tellement atten là à ce qu'une élève dit tu vo ça c'est fort. Le fait que laisse tout le monde parle jusqu'à épuisement des idé me permet ensuite de mett en valeur ce que cette élève à dire. Là je suis certain de qualité d'écoute et sans qu cela soit imposé. C'est fo dans un cours
Ch 263 : C'est très fort et d'autant qu'ils ont fait l'expérience d l'incompréhension et là il se passe autre chose			

N 264 : Oui c'est ça, **là chacun a épuisé ses arguments, et c'e bien là où ma façon de faire a changé, ce n'est pas moi q coupe la discussion en disant "là ça suffit, on s'entend plus, c tourne en rond" mais au contraire c'est eux qui vont au for puis une élève qui reprend la parole pour faire avancer réflexion. Là pour moi, ils font l'expérience du débat, du vr débat pas celui un peu enfin ce qu'on disait là le débat qui fa cours dialogué, là mais pour ça, il faut une attitud professorale fine en fait entre le trop et le pas assez**		là chacun a épuisé s arguments, et c'est bien où ma façon de faire changé, ce n'est pas m qui coupe la discussion disant "là ça suffit, c s'entend plus, on tourne rond" mais au contrai c'est eux qui vont au for puis une élève qui repre la parole pour faire avanc la réflexion. Là pour moi, font l'expérience du déba du vrai débat pas celui u peu enfin ce qu'on disait le débat qui fait cou dialogué, là mais pour ça, faut une attitud professorale fine en fa entre le trop et le pas asse	
Ch 265 : Le trop et pas assez?			
N 266 : Oui ce qu'on disait **entre trop intervenir et casser le ou ne pas intervenir jusqu'à que cela dégénère**		entre trop intervenir casser le fil ou ne p intervenir jusqu'à que ce dégénère	

Unité d'analyse :	Je redonne la parole à Annah là […] J'arrive avec ma parole d'autorité: "Annah quelque chose à dire écoutons là" […] Tu vois, dans un cours d'histoire géographie l d'amener à ce que tout le monde soit tellement attentif là à ce qu'une élève dit tu vo ça c'est fort. Le fait que je laisse tout le monde parler, jusqu'à épuisement des idé me permet ensuite de mettre en valeur ce que cette élève a à dire. Là je suis certain d la qualité d'écoute et sans que cela soit imposé. C'est fort dans un cours [...] parce qu tout le monde est attentif tout le monde écoute. C'est pas le prof qui a généré ça t vois [...] là chacun a épuisé ses arguments, et c'est bien là où ma façon de faire changé, ce n'est pas moi qui coupe la discussion en disant "là ça suffit, on s'enter plus, on tourne en rond" mais au contraire c'est eux qui vont au fond puis une élèv qui reprend la parole pour faire avancer la réflexion. Là pour moi, ils font l'expérien du débat, du vrai débat pas celui un peu enfin ce qu'on disait là le débat qui fait cou dialogué, là mais pour ça, il faut une attitude professorale fine en fait entre le trop et pas assez [...]entre trop intervenir et casser le fil ou ne pas intervenir jusqu'à que ce dégénère		
Ch 267 : D'accord			

N 268 : Puis pour revenir là, sur la fille, elle vient rafraichir débat en fait. **C'est pas moi qui vient rafraichir le débat, je res en retrait,** c'est à dire donner un temps de respiratio intellectuel où tout le monde se tait. Chacun cherche encore aiguiser ses arguments. S**i j'étais intervenu pour faire la leç là. Et répondre voire arbitrer là sur la base des oppositio entre élèves. Le soufflet serait retombé. On se serait retrouvé nouveau dans un face à face prof/élève or ce n'est pas, m but**. **C'est bien entre eux qu'il faut que cela se passe. Donc, j' préréfé prendre sur moi, ne pas intervenir, pour permett cela**. **Mais c'est aussi parce que notre travail m'amène à u meilleure maîtrise de l'exercice enfin c'est évident**	C'est pas moi qui vie rafraichir le débat, je reste e retrait,	Si j'étais intervenu po faire la leçon là. répondre voire arbitrer sur la base des oppositio entre élèves. Le souffl serait retombé. On serait retrouvé à nouve dans un face à fa prof/élève […] Mais c'e aussi parce que not travail m'amène à u meilleure maîtrise l'exercice enfin c'e évident	or ce n'est pas, mon but. C'e bien entre eux qu'il faut qu cela se passe. Donc, j' préréfé prendre sur moi, n pas intervenir, pour permett cela
Ch 269 : Oui oui ok			
N 270 : Voilà, **j'aurais tué le débat avec la parole professora même si je serais venu avec "écoutez, je ne vous parle pas e tant que prof, mais plutôt en tant que Noé là, voilà ce que j'e pense" en fait ça ne marche pas. Il y a l'âge, le symbole, et t en tant que prof tu peux faire tout ce que tu veux, te déguis comme eux et cela ne marchera jamais**			

Unité d'analyse :	C’est pas moi qui vient rafraichir le débat, je reste en retrait […] Si j’étais interver pour faire la leçon là. Et répondre voire arbitrer là sur la base des oppositions ent élèves. Le soufflet serait retombé. On se serait retrouvé à nouveau dans un face à fa prof/élève or ce n’est pas, mon but. C’est bien entre eux qu’il faut que cela se pass Donc, j’ai préréfé prendre sur moi, ne pas intervenir, pour permettre cela. Mais c’e aussi parce que notre travail m’amène à une meilleure maîtrise de l’exercice enfin c’e évident [...} j’aurais tué le débat avec la parole professorale même si je serais ver avec "écoutez, je ne vous parle pas en tant que prof, mais plutôt en tant que Noé l voilà ce que j’en pense“ en fait ça ne marche pas. Il y a l’âge, le symbole, et toi en ta que prof tu peux faire tout ce que tu veux, te déguiser comme eux et cela ne marche jamais		
Ch 271 : Oui c’est acquis			
N 272 : Oui c’est acquis, tu ne les dupes pas. On ne peut pas l duper la dessus			
Ch 273 : Alors on peut encore avancer (visionnage) alors là leur donnes la parole là ça fait un moment qu’ils attendent et ton geste il est mécanique, ils attendent et donc tu leur donn la parole, où tu as une autre stratégie?			

N 274 : Non là clairement, j'en suis pas là. C'est plutôt dan l'ordre des choses mais tout de même, **je leur donne la parol parce que, contrairement à d'autres, ils n'osent pas la prend directement tu vois. Donc je les aide à prendre la parole**. Do attitude professionnelle, on va accompagner ses enfants, s jeunes à intervenir. **Ils ont besoin de moi en levant la main, ne s'autorisent pas à le faire sans moi, parce que depuis maternelle on leur a dit qu'ils pouvaient prendre la parol donc je leur rends la pareil**, **c'est pour leur donner la pla qu'ils méritent dans le débat au même titre d'Antony, Yacoup enfin tous tu vois**	je leur donne la parole, par que, contrairement d'autres, ils n'osent pas prendre directement tu vo Donc je les aide à prendre parole	Ils ont besoin de moi e levant la main, ils n s'autorisent pas à le fai sans moi, parce que depu la maternelle on leur a d qu'ils pouvaient prendre parole, donc je leur ren la pareil	c'est pour leur donner la pla qu'ils méritent dans le déb au même titre d'Anton Yacoupe enfin tous tu vois
Unité d'analyse :	Je leur donne la parole, parce que, contrairement à d'autres, ils n'osent pas la prend directement tu vois. Donc je les aide à prendre la parole […] Ils ont besoin de moi e levant la main, ils ne s'autorisent pas à le faire sans moi, parce que depuis maternelle on leur a dit qu'ils pouvaient prendre la parole, donc je leur rends la pare c'est pour leur donner la place qu'ils méritent dans le débat au même titre d'Anton Yacoupe enfin tous tu vois		
Ch 274 : Donc ce n'est pas aussi mécanique que cela?			
N 275 : Oui on est d'accord			
22.18 Ch 276 : Alors allons plus loin (visionnage) donc là interviens			

N 277 : Ouais ouais ouais, **là j'interviens c'est vrai ouais oua ouais. Alors, là j'interviens, je ne sais pas du tout quoi dire. fais ce geste de la main et ça ça signifie que là, je suis bloqu là, je ne vois pas comment avancer. Puis ce geste de la ma c'est comme si j'écrivais trois petits points parce que je ne sa pas quoi dire. Dans mon cerveau, je ne sais pas comme rentrer là dedans. C'est peut-être mon mome d'insatisfaction. Comment intervenir? Je reste un peu figé là, commence une explication qui m'échappe complètemer d'ailleurs, qui ne veut pas dire grand chose, et au bout d'u moment, je passe à autre chose**. Là, **j'ai senti qu'il falla intervenir, fallait pas quitter la qualité de l'échange** et **quar Aliah a ces mots, je me dis si je ne dis rien**, **je casse dynamique ou plutôt ils cassent la dynamique. Mais tu vois, j'avais dit: "mais Aliah, qu'est-ce que vous n'avez p compris?" Il y aurait eu un sentiment de jugement là? Parc que ce qu'Anthony avait dit était clair. Donc si j'avais dit cela Aliah, je l'aurais un peu, on va dire, un peu cassée là, ce aurait été catastrophique**	là j'interviens c'est vrai oua ouais ouais. Alors, j'interviens, je ne sais pas tout quoi dire. Je fais ce ges de la main et ça ça signif que là, je suis bloqué là, je vois pas comment avance Puis ce geste de la main c'e comme si j'écrivais tro petits points parce que je sais pas quoi dire. Dans mo cerveau, je ne sais p comment rentrer là dedan C'est peut-être mon mome d'insatisfaction. Comme intervenir? Je reste un pe figé là, je commence un explication qui m'échapp complètement, d'ailleurs, q ne veut pas dire grand chos et au bout d'un moment, passe à autre chose [...] quand Aliah a ces mots, je m dis si je ne dis rien	j'ai senti qu'il falla intervenir, fallait p quitter la qualité d l'échange [je ne dis rien non] je casse la dynamiqu ou plutôt ils cassent dynamique. Mais tu vois, j'avais dit: "mais Alia qu'est-ce que vous n'av pas compris?" Il y aurait e un sentiment de jugeme là? Parce que qu'Anthony avait dit éta clair. Donc si j'avais dit ce à Aliah, je l'aurais un pe on va dire, un peu casse là, cela aurait é catastrophique	

Ch 278 : Mais est-ce que, et quand je t'écoute j'ai ce sentimer il me semble que tu as adhéré à un camp plus qu'à un aut non?			
N 279 : Non non pas du tout. Pas du tout. Puis j'adhère p forcément à son idée parce que je n'ai pas d'idée là dessus. E fait, son hypothèse, je ne sais même pas si j'y adhère tu vo J'aurais tendance à adhérer à quelque chose que je trouv encore beaucoup plus nuancé que son histoire de case qui exis là etc… C'est pas du tout ça. C'est que là je me sens désempar il a expliqué plusieurs fois les choses, elle continue de dire j comprends rien à ce que tu dis mais tu peux remettre s'il te pla (visionnage) oui voilà, là on y est, en fait **c'est pas Aliah qui m dérange dans sa réponse, mais c'est Anthony qui est agress en disant "mais tu comprends rien à ce que je dis" et c'est l qui me dérange. Là je me dis que ça, ce qu'il dit, c'est pa sympatique. Et là je me dis" oups là, ça va pas". Je peux pa laisser dire ça, c'est proche de l'agression donc j'arrête l échanges mais sans trop savoir quoi dire**			c'est pas Aliah qui me dérang dans sa réponse, mais c'e Anthony qui est agressif e disant "mais tu compren rien à ce que je dis" et c'est l qui me dérange. Là je me d que ça, ce qu'il dit, c'est pa sympatique. Et là je me di oups là, ça va pas". Je peux p laisser dire ça, c'est proche d l'agression donc j'arrête l échanges mais sans trop savo quoi dire
Ch 280 : Oui et tu n'es pas intervenu directement pour le l signifier ?			

N 281 : Oui c'est pour ça que **je me le reproche. Mais je n savais pas comment intervenir là dedans, j'étais un peu pr par les événements là, j'étais très déstabilisé, je ne savais pa comment modérer pour rester dans cette qualité d'échang sans casser le débat**. Si je fais un rappel à l'ordre, on sort tou de l'échange et le débat est terminé. Ca je ne le voulais pas. J me suis dis en tout cas, faut faire le modérateur mais je n'ai pa réussi à placer le propos pour éviter de casser le rythme etc	je me le reproche. Mais je n savais pas comme intervenir là dedans, j'éta un peu pris par l événements là, j'étais tr déstabilisé, je ne savais p comment modérer	Si je fais un rappel à l'ordr on sort tous de l'échan et le débat est terminé. C je ne le voulais pas. Je n suis dis en tout cas, fa faire le modérateur mais n'ai pas réussi à placer propos pour éviter c casser le rythme	pour rester dans cette quali d'échange sans casser le déba

Unité d'analyse :	là j'interviens c'est vrai ouais ouais ouais. Alors, là j'interviens, je ne sais pas du to quoi dire. Je fais ce geste de la main et ça ça signifie que là, je suis bloqué là, je ne vo pas comment avancer. Puis ce geste de la main c'est comme si j'écrivais trois peti points parce que je ne sais pas quoi dire. Dans mon cerveau, je ne sais pas comme rentrer là dedans. C'est peut-être mon moment d'insatisfaction. Comment interveni Je reste un peu figé là, je commence une explication qui m'échappe complètemer d'ailleurs, qui ne veut pas dire grand chose, et au bout d'un moment, je passe à aut chose. Là, j'ai senti qu'il fallait intervenir, fallait pas quitter la qualité de l'échange quand Aliah a ces mots, je me dis si je ne dis rien, je casse la dynamique ou plutôt cassent la dynamique. Mais tu vois, si j'avais dit: "mais Aliah, qu'est-ce que vous n'av pas compris?" Il y aurait eu un sentiment de jugement là? Parce que ce qu'Anthor avait dit était clair. Donc si j'avais dit cela à Aliah, je l'aurais un peu, on va dire, un pe cassée là, cela aurait été catastrophique [...] c'est pas Aliah qui me dérange dans réponse, mais c'est Anthony qui est agressif en disant "mais tu comprends rien à que je dis" et c'est lui qui me dérange. Là je me dis que ça, ce qu'il dit, c'est pa sympatique. Et là je me dis" oups là, ça va pas". Je peux pas laisser dire ça, c'est proch de l'agression donc j'arrête les échanges mais sans trop savoir quoi dire [...] je me reproche. Mais je ne savais pas comment intervenir là dedans, j'étais un peu pris p les événements là, j'étais très déstabilisé, je ne savais pas comment modérer po rester dans cette qualité d'échange sans casser le débat		
27.02 Ch 282 : D'où les hésitations, on continue (visionnage)			
N 283 : Tu peux t'arrêter là?			
Ch 284 : Oui oui			

N 285 : **Ca ne veut rien dire ce que je raconte. C'est u imbroglio impossible. Ca ne veut rien dire. C'est un bazard p possible**. **Mais je ne voulais pas blesser quelqu'un** mais j'aura peut-être quand même dû intervenir mais **au final je reste là, l'extérieur à dire des choses sans aucun sens** mais **parce que veux garder cette dynamique**	Ca ne veut rien dire ce que raconte. C'est un imbrogl impossible. Ca ne veut rie dire. C'est un bazard p possible […] au final je res là, à l'extérieur à dire d choses sans aucun sens mai		Mais je ne voulais pas bless quelqu'un […] parce que veux garder cette dynamique
Ch 286 : Oui parce que comment dire, si Aliah avait compris que tu as dit elle aurait pu te reprocher de le défendre lui, par que d'un point de vue cognitif cela tient la route, alors que c'e lui qui a été agressif			
N 287 : Oui et **en même temps, est-ce que cette interventi enfin ma prise de parole n'était pas suffisante pour remett de l'ordre? Ils ont compris le métier d'élève tu vois**		en même temps, est-que cette interventi enfin ma prise de parc n'était pas suffisante po remettre de l'ordre? Ils o compris le métier d'élè tu vois	
Ch 288 : D'accord mais tu priorises sur gestion du débat et n gestion de classe			
N 289 : Complètement, c'est ça, **je priorise sur gestion du déb et non gestion de classe. Et euh et pas certain que pour u premier débat j'aurais fait ce choix, pas sûr du tout**	je priorise sur gestion débat et non gestion classe	pas certain que pour u premier débat j'aurais fa ce choix, pas sûr du tout	

Ch 290 : Oui			
31.22 N 291 : Puis tu vois, par rapport au premier débat, je n suis pas à la même place regarde là. Tu vois **au premier déba j'étais dans le cercle, et je me serais avancé en disant "Ouh la attention, là ça je ne peux pas le laisser dire" et en faisa les gestes là [montre les mains en avant comme pour arrêt quelqu'un]**. **Là regarde, je suis à l'extérieur, je dis ça mais je m retire aussitôt, je ne veux blesser personne mais je veux aus me protéger contre ce type de charge, donc j'interviens ma sans grand fratra** tu vois. J'y vais puis je les connais aussi tu vo ça joue. Là où en début d'année cela aurait été peut-être aut chose	Là regarde, je suis l'extérieur, je dis ça mais me retire aussitôt, je ne ve blesser personne	au premier débat, j'éta dans le cercle, et je n serais avancé en disa "Ouh la la attention, là ça ne peux pas le laisser dir et en faisant les gestes [montre les mains en ava comme pour arrêt quelqu'un]	je ne veux blesser personn mais je veux aussi me protég contre ce type de charge, do j'interviens mais sans gran fratra
Ch 292 : Oui oui suis bien d'accord, en tout cas ta réaction n'e pas vide			
N 293 : Mais **je suis très embêté en plus je donne peut-êt l'impression de soutenir à la fin par mes mots cet élève ma du point de vue de mes valeurs comment dire j'aimera soutenir Aliah pour qu'elle comprenne ce qu'elle ne compren pas parce qu'elle est apte à comprendre c'est pas le problèm Qu'est-ce qui dans ce discours, qui me semblait clair, el n'arrive pas à comprendre. Je sais pas**	je suis très embêté en plus donne peut-être l'impressio de soutenir à la fin par m mots cet élève		mais du point de vue de m valeurs comment di j'aimerais soutenir Aliah po qu'elle comprenne ce qu'el ne comprend pas parce qu'el est apte à comprendre c'e pas le problème. Qu'est-ce q dans ce discours, qui m semblait clair, elle n'arrive p à comprendre. Je sais pas

Ch 294 : C'est une préoccupation de prof			
N 295 : Ah oui clairement, **c'est mon boulot de prof et puis a delà, c'est ce que j'aime dans ce métier transmettre tu voi Mais je reste tout de même avec cette hésitation enfin av ces hésitations**	Mais je reste tout de mêm avec cette hésitation enf avec ces hésitations		c'est mon boulot de prof puis au-delà, c'est ce qu j'aime dans ce méti transmettre tu vois
Ch 296 : Oui donc tu alignes des mots sans cohérence			
Unité d'analyse :	Ca ne veut rien dire ce que je raconte. C'est un imbroglio impossible. Ca ne veut rie dire. C'est un bazard pas possible [...] j'aurais peut-être quand même dû interver mais au final je reste là, à l'extérieur à dire des choses sans aucun sens mais parce qu je veux garder cette dynamique [...] en même temps, est-ce que cette interventio enfin ma prise de parole n'était pas suffisante pour remettre de l'ordre? Ils ont compr le métier d'élève tu vois [...] je priorise sur gestion du débat et non gestion de classe. euh et pas certain que pour un premier débat j'aurais fait ce choix, pas sûr du tout [. au premier débat, je ne suis pas à la même place regarde là. Tu vois au premier déba j'étais dans le cercle, et je me serais avancé en disant "Ouh la la attention, là ça je r peux pas le laisser dire" et en faisant les gestes là [montre les mains en avant comm pour arrêter quelqu'un]. Là regarde, je suis à l'extérieur, je dis ça mais je me reti aussitôt, je ne veux blesser personne mais je veux aussi me protéger contre ce type c charge, donc j'interviens mais sans grand fratra [...] je suis très embêté en plus donne peut-être l'impression de soutenir à la fin par mes mots cet élève mais du poi de vue de mes valeurs comment dire j'aimerais soutenir Aliah pour qu'elle comprenn ce qu'elle ne comprend pas parce qu'elle est apte à comprendre c'est pas le problèm Qu'est-ce qui dans ce discours, qui me semblait clair, elle n'arrive pas à comprendre. sais pas [...] c'est mon boulot de prof et puis au-delà, c'est ce que j'aime dans ce méti transmettre tu vois. Mais je reste tout de même avec cette hésitation enfin avec c		

	hésitations		
N 297 : Oui complètement sans une cohérence. Je dis "vous av compris“ alors qu’en fait pas du tout. C’est pas le sujet. C’éta compliqué ce moment là			
Ch 298 : Ok bon continuons (visionnage)			
N 299 : Là j’arrête. Hum, **je suis très content de me débarras rapidement de cette histoire en donnant la parole à Adrie** Mon idée là c’est que **j’ai senti tout de suite que m modération allait briser la parole** alors **j’ai tout de sui redistribué la parole pour que le jeu se face à nouveau, qu‘o reste sur cette dynamique**	je suis très content de m débarraser rapidement c cette histoire en donnant parole à Adrien […] j’ai to de suite redistribué la parol	j’ai senti tout de suite qu ma modération allait bris la parole	pour que le jeu se face nouveau, qu‘on reste sur cet dynamique
Ch 300 : Pourquoi tu dis "te débarrasser“?			
N 301 : Parce que cette modération là sur un début de tensio possible entre Aliah et Anthony, si je la montre de trop comm on l'a dit, ben ça casse le débat			
Ch 302 : Ah ok d’accord par rapport à ce que tu as dit avant ok			
N 303 : Oui oui là **faut pas briser la parole et vite la redistribu tu vois**		faut pas briser la parole vite la redistribuer tu vois	

Ch 304 : Pour qu'on redémarre rapidement			
N 305 : C'est ça			
Ch 306 : Et lui parce que tu attends quelque chose?			
N 307 : Je ne sais pas du tout ce qu'il va dire. Il a levé la main, n'est pas en tension avec quelqu'un, il va peut-être apport quelque chose de nouveau, on va rafraîchir en fait l'écran. **Il e dans son registre intellectuel c'est tout bon pour l'ambiance qui pouvait malgré tout déraper**		Il est dans son regist intellectuel c'est tout bo pour l'ambiance là q pouvait malgré to déraper	
34.33 Ch 308 : Là tu n'affrontes plus cette instabilité c'est ça?			
Unité d'analyse :	je suis très content de me débarraser rapidement de cette histoire en donnant parole à Adrien. Mon idée là c'est que j'ai senti tout de suite que ma modération alla briser la parole alors j'ai tout de suite redistribué la parole pour que le jeu se face nouveau, qu'on reste sur cette dynamique [...] faut pas briser la parole et vite redistribuer tu vois [...] Il est dans son registre intellectuel c'est tout bon pou l'ambiance là qui pouvait malgré tout déraper		
N 309 : Alors, oui complètement et par souçi de dynamiqu Tout en ayant conscience que la modération n'a pas é satisfaisante. Voilà			
Ch 310 : Ok, je te laisse démarrer (visionnage)			

N 311 : Tu vois **là, comme je me rends compte qu'il y a d problèmes de compréhension**, **là je me permets d'intervenir e fait**. **Mais je m'en suis rendu compte en disant ça hein qu j'étais en train de poser une notion, avec un mot savant**	là je me permets d'interver en fait […] Mais je m'en su rendu compte en disant hein que j'étais en train d poser une notion, avec u mot savant	comme je me ren compte qu'il y a d problèmes d compréhension	
Ch 312 : Oui alors il y a beaucoup moins de moments qu'avant			
N 313 : Alors oui, mais tu vois, bon il y avait encore un aut moment où j'avais posé une notion, **là je me suis dit, en posant ça ne va pas casser le débat.** Parce que, tu vois j reviens souvent, **l'idée c'est bien de le garder ce fil, c'e vraiment ma préoccupation. Là mon intervention n'est pa grave en fait**. Puis, **je dis les choses mais je me retire tout d suite. Tu vois, j'en fais pas trop en fait ça passe presqu inaperçu. Tu vois j'arrive, je dis "hétérosexualité" et je repa hum y avait un autre moment où ils parlent d'intersexe, pare je pose la notion puis je m'en vais directement tu vois. Mêm si là j'ai un peu développé** quand même parce que **j'ai senti qu dans le débat au lieu de les laisser s'embrouiller en disant "a je sais pas, c'est quoi ce truc etc" moi en tant que prof cela m paraissait important de dire "bon je me permets hein, je su que prof mais euh voilà c'est ça ça ça" et je passe. Comme hop on passe à autre chose**	là je me suis dit, en la posa ça ne va pas casser le déb […] je dis les choses mais me retire tout de suite. vois, j'en fais pas trop en fa ça passe presque inaperç Tu vois j'arrive, je d "hétérosexualité" et je repa hum y avait un autre mome où ils parlent d'intersex pareil, je pose la notion pu je m'en vais directement vois. Même si là j'ai un pe développé	j'ai senti que dans le déb au lieu de les laiss s'embrouiller en disant "a je sais pas, c'est quoi truc etc" moi en tant qu prof cela me paraissa important de dire "bon me permets hein, je su que prof mais euh vo c'est ça ça ça" et je pass Comme ça hop on passe autre chose	l'idée c'est bien de le garder fil, c'est vraiment n préoccupation. Là mo intervention n'est pas grave e fait
Ch 314 : Oui alors c'est intéressant parce que l'apport notionne dans ce que tu dis, j'ai l'impression que tu l'utilises autrement			

N 315 : Ah oui ben clairement, **mon apport notionnel il e seulement là pour que dans la formulation de leurs argumen ou dans la compréhension de l'argument de l'autre, tout s bien clair. Donc je parlais d'interventions chirugicales tout l'heure c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du m "hétérosexuel" pour que la dialogue puisse se poursuivre voil Je le donne et bam je repars pour que la dynamique du déb reprenne**		mon apport notionnel il e seulement là pour que da la formulation de leu arguments ou dans compréhension l'argument de l'autre, to soi bien clair. Donc parlais d'interventio chirugicales tout à l'heu c'est ça en fait. Tu vois, a besoin du m "hétérosexuel" pour que dialogue puisse poursuivre voilà. Je donne et bam je repars	pour que la dynamique débat reprenne
Ch 316 : C'est bien différent du deuxième débat			
N 317 : Complètement, **dans le deuxième débat c'est "vo avez dit raciste", donc voilà la définition**		dans le deuxième déb c'est "vous avez raciste", donc voilà définition	
Ch 318 : Exactement			

N 319 : **Tout le monde écoute, c'est long et voilà. Que là, il n a pas de définition. Et quand j'interviens c'est pas au servi d'apprentissages pédagogiques. C'est au service de dynamique parce que je sais que si je reproduis ce que j'ai fa dans le deuxième débat, on se retrouve dans un cou classique. Je parle, ils écoutent et ça je ne le voulais pas**		Tout le monde écout c'est long et voilà. Que là, n'y a pas de définition. quand j'interviens c'est p au service d'apprentissag pédagogiques. C'est service de la dynamique	parce que je sais que si reproduis ce que j'ai fait da le deuxième débat, on retrouve dans un cou classique. Je parle, ils écoute et ça je ne le voulais pas
Ch 320 : C'est ça			
N 321 : **Là je recherche la dynamique du débat, de l'échang d'idées, de la formulation d'idées pour convaincr comprendre et entendre ce que dit mon interlocuteur c'e pour ça que là je suis intervenu plus longuement sur question de l'intersexualité**		Là je recherche dynamique du débat, l'échange d'idées, de formulation d'idées po convaincre, comprendre entendre ce que dit m interlocuteur c'est pour que là je suis interve plus longuement sur question de l'intersexualit	
Ch 322 : Parce qu'il y avait besoin de clarification pour continu le débat			
38.10 N 323 : Oui tout à fait			

Unité d'analyse :	là, comme je me rends compte qu'il y a des problèmes de compréhension, là je m permets d'intervenir en fait. Mais je m'en suis rendu compte en disant ça hein qu j'étais en train de poser une notion, avec un mot savant […] là je me suis dit, en posant ça ne va pas casser le débat. Parce que, tu vois j'y reviens souvent, l'idée c'e bien de le garder ce fil, c'est vraiment ma préoccupation. Là mon intervention n'est pa grave en fait. Puis, je dis les choses mais je me retire tout de suite. Tu vois, j'en fais pa trop en fait ça passe presque inaperçu. Tu vois j'arrive, je dis "hétérosexualité" et repars hum y avait un autre moment où ils parlent d'intersexe, pareil, je pose la notio puis je m'en vais directement tu vois. Même si là j'ai un peu développé quand mêm parce que j'ai senti que dans le débat au lieu de les laisser s'embrouiller en disant "a je sais pas, c'est quoi ce truc etc" moi en tant que prof cela me paraissait important d dire "bon je me permets hein, je suis que prof mais euh voilà c'est ça ça ça" et je pass Comme ça hop on passe à autre chose [...] mon apport notionnel il est seulement pour que dans la formulation de leurs arguments ou dans la compréhension d l'argument de l'autre, tout soi bien clair. Donc je parlais d'interventions chirugical tout à l'heure c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du mot "hétérosexuel" pour que dialogue puisse se poursuivre voilà. Je le donne et bam je repars pour que dynamique du débat reprenne [...] mon apport notionnel il est seulement là pour qu dans la formulation de leurs arguments ou dans la compréhension de l'argument d l'autre, tout soi bien clair. Donc je parlais d'interventions chirugicales tout à l'heu c'est ça en fait. Tu vois, on a besoin du mot "hétérosexuel" pour que la dialogue puis se poursuivre voilà. Je le donne et bam je repars pour que la dynamique du déb reprenne [...] dans le deuxième débat c'est "vous avez dit raciste", donc voilà définition [...] dans le deuxième débat c'est "vous avez dit raciste", donc voilà définition [...] Tout le monde écoute, c'est long et voilà. Que là, il n'y a pas d définition. Et quand j'interviens c'est pas au service d'apprentissages pédagogique C'est au service de la dynamique parce que je sais que si je reproduis ce que j'ai fa dans le deuxième débat, on se retrouve dans un cours classique. Je parle, ils écoute et ça je ne le voulais pas [...] Là je recherche la dynamique du débat, de l'échang

	d'idées, de la formulation d'idées pour convaincre, comprendre et entendre ce que c mon interlocuteur c'est pour ça que là je suis intervenu plus longuement sur question de l'intersexualité		
Ch 324 : Et là (visionnage)			
N 325 : Alors, oui le coup de la gay pride, ça a fait flopp par que c'était plus long là mon intervention et surtout parce qu j'avais pas grand chose à en dire en termes de connaissanc j'étais un peu just là mais j'aurais dû dire on verra ça plus-tar on pourra peut-être faire une recherche			
Ch 326 : Mais par contre, par rapport à ce que tu avais dit a autres autoconfrontations, le milieu de vie de l'élève n'est pl un prétexte pour amener des savoirs			
N 327 : Complètement, mais c'est fabuleux ce moment où c notionnel arrive c'était une phrase de quatre mots			
40.28 Ch 328 : Oui c'est ça, alors on peut continuer (visionnage			
N 329 : **Là, je l'aide là**, **il a des problèmes de dictions**, **donc je soutiens** parce que **même s'il saoule tout le monde parce qu cherche à faire le prof, je trouve que l'effort qu'il fait e valorisable tu vois**	Là, je l'aide là […] donc je soutiens	il a des problèmes dictions	même s'il saoule tout monde parce qu'il cherche faire le prof, je trouve qu l'effort qu'il fait est valorisab tu vois

Ch 330 : Oui tu le connais			
N 331 : Oui **j'ai une connaissance de l'élève, je sais qu'il aim adopter un ton professoral** mais en même temps, **c'e chouette qu'il essaye de se mettre à ce niveau de l'échang** Alors, ces interventions me posent problèmes. Parce que **je l trouve longues et laborieuses tu vois et là le rythme retombe. Et ce qu'on peut craindre c'est qu'au bout d'u moment il ennuie tout le monde et ça ce voit** là ils détournent là ça ce voit. Puis Yacoupe, pourquoi il réagit comm ça, parce qu'il veut aller au fight alors que l'autre il est en tra de le saouler sur son registre professoral		j'ai une connaissance d l'élève, je sais qu'il ain adopter un ton professor […] je les trouve longues laborieuses tu vois et là rythme il retombe. Et qu'on peut craindre c'e qu'au bout d'un moment ennuie tout le monde et ce voit là ils se détourne là ça ce voit	c'est chouette qu'il essaye d se mettre à ce niveau d l'échange
Ch 332 : Mais malgré tout, tu ne lui coupe pas la parole?			

N 333 : Non **faut respecter cette parole aussi parce que ça pe être une manière de débattre. Les jeunes ils veulent qu'c rentre dedans là, mais on peut aussi être sur une autre tonali tu vois donc non je le laisse parler. Eux ils veulent du match t vois, paf paf paf. Y a des élèves qui ont besoin de tempérer le choses. Le débat ça peut aussi être ça. C'est un droit aus d'être dans cette logique de débat**			faut respecter cette paro aussi parce que ça peut êt une manière de débattre. L jeunes ils veulent qu'on rent dedans là, mais on peut aus être sur une autre tonalité vois donc non je le lais parler. Eux ils veulent c match tu vois, paf paf paf. Y des élèves qui ont besoin c tempérer les choses. Le déb ça peut aussi être ça. C'est u droit aussi d'être dans cet logique de débat
Unité d'analyse :	Là, je l'aide là, il a des problèmes de dictions, donc je le soutiens parce que même s saoule tout le monde parce qu'il cherche à faire le prof, je trouve que l'effort qu'il fa est valorisable tu vois […] Oui j'ai une connaissance de l'élève, je sais qu'il aim adopter un ton professoral [...] c'est chouette qu'il essaye de se mettre à ce niveau c l'échange. Alors, ces interventions me posent problèmes. Parce que je les trouv longues et laborieuses tu vois et là le rythme il retombe. Et ce qu'on peut craindre c'e qu'au bout d'un moment il ennuie tout le monde et ça ce voit [...] faut respecter cet parole aussi parce que ça peut être une manière de débattre. Les jeunes ils veule qu'on rentre dedans là, mais on peut aussi être sur une autre tonalité tu vois donc nc je le laisse parler. Eux ils veulent du match tu vois, paf paf paf. Y a des élèves qui o besoin de tempérer les choses. Le débat ça peut aussi être ça. C'est un droit aus d'être dans cette logique de débat		
Ch 334 : Oui son intention elle est noble			

N 335 : Oui elle est noble. N'empêche, quand Yacoupe lui dit, c s'en fout de ça, il a quand même écouté. Quand il a parlé d romains, les autres se sont marrés mais tout de même ils o écouté			
42.39 Ch 336 : Oui bon c'est vrai alors la suite (visionnage)			
N 337 : Alors, je me permets [il arrête la vidéo] là **je relance u débat sur la base de ce qu'il a dit. J'ai problématisé et ça fonctionné. En le disant, je me suis dit là je vais peut-être tro loin dans le débat "la norme scientifique"**, **tu vois c'est quan même pas façile à comprendre**. **Après, je reprends mo attitude là en retrait tu vois. J'ai la main devant la bouch fermée, j'écoute là et je vois ce qui émerge et je n'intervie pas. Mais je m'en rends compte que là je suis sur un nivea intellectuel élevé c'est pour ça que tout de suite derrière je m mets à nouveau à cette place**	là je relance un débat sur base de ce qu'il a dit. J' problématisé et ça fonctionné. En le disant, me suis dit là je vais peu être trop loin dans le déb "la norme scientifique" […]	tu vois c'est quand mêm pas façile à comprendre	
Ch 338 : Parce que là			
N 339 : Ben là, m**on but c'est de rester vraiment en retrait l de rester un peu en distance pour éviter de gêner le débat**			mon but c'est de rest vraiment en retrait là, c rester un peu en distance po éviter de gêner le débat

Unité d'analyse :	là je relance un débat sur la base de ce qu'il a dit. J'ai problématisé et ça a fonctionn En le disant, je me suis dit là je vais peut-être trop loin dans le débat "la norm scientifique", tu vois c'est quand même pas façile à comprendre. Après, je reprend mon attitude là en retrait tu vois. J'ai la main devant la bouche fermée, j'écoute là et vois ce qui émerge et je n'interviens pas. Mais je m'en rends compte que là je suis s un niveau intellectuel élevé c'est pour ça que tout de suite derrière je me mets nouveau à cette place [...] mon but c'est de rester vraiment en retrait là, de rester u peu en distance pour éviter de gêner le débat		
Ch 340 : Ok bon (visionnage) c'est marrant là tu parles ma personne t'écoute			
N 341 : Oui alors c'était bizarre mais **c'est vrai que je parle, s le même niveau sonore qu'eux et personne m'écoute**	c'est vrai que je parle, sur même niveau sonore qu'e et personne m'écoute		
Ch 342 : Oui			
N 343 : **C'est une intervention à égalité, suis comme eux là**			C'est une intervention égalité, suis comme eux là
Ch 344 : C'est vrai			
N 345 : Mais **je cherche aussi à éviter de reproduire ce qui vie de se passer quand je prends de la hauteur là juste avant, do je me repositionne tu vois parce que je cherche cette égali avec eux**		je cherche aussi à éviter reproduire ce qui vient se passer quand je pren de la hauteur là jus avant, donc je repositionne tu vois	je cherche cette égalité av eux

Ch 346 : C'est pas habituel			
N 347 : Pour un prof?			
Ch 348 : Oui			
N 349 : Ah oui c'est évident. Si **je me faisais inspecter là, je** **dis pas. Non c'est pas du tout dans les clous là. En tant qu** **prof, on cherche enfin, on nous incite à incarner un rô** **d'autorité**		je me faisais inspecter je te dis pas. Non c'est p du tout dans les clous là. tant que prof, on cherc enfin, on nous incite incarner un rôle d'autorite	
Unité d'analyse :	c'est vrai que je parle, sur le même niveau sonore qu'eux et personne m'écoute [. C'est une intervention à égalité, suis comme eux là […] je cherche aussi à éviter reproduire ce qui vient de se passer quand je prends de la hauteur là juste avant, do je me repositionne tu vois parce que je cherche cette égalité avec eux [...] Si je m faisais inspecter là, je te dis pas. Non c'est pas du tout dans les clous là. En tant qu prof, on cherche enfin, on nous incite à incarner un rôle d'autorité		
Ch 350 : Oui c'est vrai (visionnage)			
N 351 : Ah la laa, alors là ça reprend, **on sent cet** **enfièvrement qui reprend là. On est à nouveau dans** **marasme, ça part dans tous les sens et moi je reste sans voix**	on sent cette enfièvreme qui reprend là. On est nouveau dans ce marasm ça part dans tous les sens moi je reste sans voix		

Ch 352 : Oui			
N 353 : Alors deux choses, mon intervention n'a peut-être p été assez bonne pour en sortir ou alors, autre chose, fallait-il e sortir? Là je me questionne			
Ch 354 : Alors là, il y a peut-être des pratiques de métier, c'e presque pas normal pour un prof de ne pas avoir réglé c problèmes de connaissances?			
N 355 : Je me demande si c'est si important là. Bon, **ils ne tapent pas dessus. La voix porte on est d'accord mais ce so des attitudes d'élèves. C'est dynamique, ils sont dedans. Don je suis pas sûr que cela soit si grave. Voire même, au bout d'u moment il y aurait une bonne enguelade. Et alors?**			ils ne se tapent pas dessus. voix porte on est d'acco mais ce sont des attitud d'élèves. C'est dynamique, sont dedans. Donc, je suis p sûr que cela soit si grave. Voi même, au bout d'un moment y aurait une bonne enguelad Et alors?
Ch 356 : Oui parce qu'ils parlent du sujet, ils ne sont pas da autre chose, les savoirs sont vifs			
N 357 : Oui les savoirs sont vifs, et ils doivent le rester peut-êtr			
Ch 358 : Toi là tu es un peu ennuyé			

N 359 : Oui **là je suis vraiment ennuyé puis j'observe**, parce qu cela se passe rarement en classe. Là je suis ennuyé po plusieurs raisons là. D'abord parce que j'imagine un repas table avec des amis et ils se passent ça je suis très ennuyé aus T'es pas ennuyé toi?	là je suis vraiment ennuy puis j'observe		
Ch 360 : Je sais pas			
N 361 : Ah. Parce que **là c'est une question de personnalité. suis plutôt un homme de consensus. Donc je cherche toujou à arrondir les angles et ça là, c'est des situations que je n'aim pas trop**. Après, il y aurait des profs qui adoreraient ça. Moi pense que, ben tu vois j'ai des copains qui sont plus militan que moi, qui savent mieux s'affirmer dans des débats q adoreraient ce genre de moments. Ils diraient même que c'e trop sage.			là c'est une question d personnalité. Je suis plutôt u homme de consensus. Donc cherche toujours à arrondir l angles et ça là, c'est d situations que je n'aime p trop
Ch 362 : Ah oui d'accord			
N 363 : J'ai un copain qui, ben pour lui, le débat c'est un enguelade. Moi je ne suis pas comme ça. C'est pas ma natur Lorsqu'il y a de fortes tensions entre des personnes mo premier réflexe c'est de calmer tout le monde et d'écouter et d faire en sorte que tout le monde s'entende			
Ch 364 : C'est quoi c'est ta culture			

N 365 : Non c'est ma manière d'être, c'est la crainte du confl que ça dégénère. Là on touche à quelque chose dans le méti qui est peut-être compliqué c'est que maintenant il y a personnalité pure du prof qui rentre en ligne de compte, c'est personnalité au plus profond quoi qui joue dans ce débat. T aurais une de mes collègues, qui est très bien, et qui aurait e une position beaucoup, plus affirmative à ce moment là. Ur autre aurait voulu que ça bouillone encore plus. Moi je suis dar le consensus, je suis dans le consensus permanent d'ailleurs			
Ch 366 : Donc là ça provoque une instabilité alors?			
N 367 : Oui voilà, **ça me touche dans mon être, je suis p insensible à ça. Et du point de vue professionnel, comment ce l'affecte et bien cela l'affecte du fait que je trouve que c poussées de paroles ne sont pas acceptables**. **Alors que peu être, en réalité, le débat c'est aussi ça**		Alors que peut-être, réalité, le débat c'est aus ça	ça me touche dans mon êtr je suis pas insensible à ça. du point de vue professionn comment cela l'affecte et bie cela l'affecte du fait que trouve que ces poussées paroles ne sont p acceptables
Ch 368 : Pas acceptables parce que			

N 369 : ben c'est à dire **idéalement pour moi, y a débat c discute pas de problème, ok, on n'est pas d'accord les uns l autres mais il faut faire les choses de manière extrêmeme courtoise. C'est un peu ouais la valeur courtoisie qui e entachée là, ou une valeur de politesse qui là est sous-investi**			idéalement pour moi, y débat on discute pas problème, ok, on n'est p d'accord les uns les autr mais il faut faire les choses manière extrêmeme courtoise. C'est un peu ouais valeur courtoisie qui e entachée là, ou une valeur politesse qui là est sou investie
Ch 370 : Mais tu dis rien			
N 371 : Oui mais pour autant je suis tiraillé parce que c'est géni pour un prof d'avoir un groupe qui discute sur un sujet de cou parce qu'on travaille là quand même avec cette motivation. Si veux d'habitude, il faut les motiver pour les avoir dans le sujet non, pas du tout			je suis tiraillé parce que c'e génial pour un prof d'avoir u groupe qui discute sur un suj de cours parce qu'on travail là quand même avec cet motivation. Si tu ve d'habitude, il faut les motiv pour les avoir dans le sujet non, pas du tout
Unité d'analyse :	on sent cette enfièvrement qui reprend là. On est à nouveau dans ce marasme, ça pa dans tous les sens et moi je reste sans voix […] ils ne se tapent pas dessus. La voix por on est d'accord mais ce sont des attitudes d'élèves. C'est dynamique, ils sont dedan Donc, je suis pas sûr que cela soit si grave. Voire même, au bout d'un moment il aurait une bonne enguelade. Et alors? [...] Oui là je suis vraiment ennuyé puis j'obser [...] je suis tiraillé parce que c'est génial pour un prof d'avoir un groupe qui discute s		

	un sujet de cours parce qu'on travaille là quand même avec cette motivation. Si t veux d'habitude, il faut les motiver pour les avoir dans le sujet là non, pas du tout		
51.05 Ch 372 : Ok je vois, alors on va continuer parce que temps tourne (visionnage) tu vois là c'est intéressant parce qu c'est lent, c'est poussif, on est à 18 minutes là. On a commen par là fin là juste avant avec la densité des échanges. Mais là ne se passe pas grand chose, ils disent ben la gay pride ça sert rien, l'homosexualité c'est plus un problème et tu aurais p amener de la controverse mais tu ne l'as pas fait			
N 373 : C'est vrai encore l'autre jour, le rapport SO homophobie dit bien autre chose. Oui mais c'est vrai là. Alors, veux amener de la controverse mais avec naïveté. Parce que j'étais venu avec le rapport là et je leur dis ben vous avez v c'est encore un problème en France. Je prenais aussi le risque d les juger ou du-moins ils auraient pu sentir cela comme de disqualification de leur position tu vois. Et ensuite, ben je rent dans le cours, je leur enseigne qu'il y a un problème et ça je n le veux pas			
Ch 374 : Tu ne veux pas professer			

N 375 : C'est ça. Et il peut y avoir du mou aussi. Tu vois, j'insis en disant: "ok donc pour vous il n'y a pas de problème". cherche même d'une certaine manière le consensus là. Au pir on fait une recherche plus-tard. Tu vois, je suis dans l'idée qu'c verra ça plus-tard	Et il peut y avoir du mo aussi. Tu vois, j'insiste e disant: "ok donc pour vous n'y a pas de problème". cherche même d'ur certaine manière consensus là. Au pire, on fa une recherche plus-tard. vois, je suis dans l'idée qu'c verra ça plus-tard		
54.01 Ch 376 : Alors, la suite (visionnage)			
N 377 : **Là j'essaye de relancer un débat sur l'homosexual est un prédateur sexuel. Tu vois j'avais constaté au collège il y quelques années que les élèves s'imaginent tous qu'ils so des prédateurs**. Et je leur disais que la première cho qu'apprend un homosexuel c'est de comprendre que tous l autres ne le sont pas	Là j'essaye de relancer u débat sur l'homosexual est un prédateur sexuel	Tu vois j'avais constaté a collège il y a quelqu années que les élèv s'imaginent tous qu'ils so des prédateurs	
Ch 378 : Ah oui d'accord je vois je vois			
N 379 : De leur point de vue l'homosexualité c'est une malad qui vient te contaminer. Tu vois tu es dans la douche avec u homo forcément il en a après toi			
Ch 380 : Et ça tu y penses là?			

N 381 : Oui ça me reviens parce que c'est ça ce qu'il y a là e toile de fond. Et ça **je voudrais leur faire comprendre, qu' sortent de cette idée fausse tu vois mais là je suis sur le for pas sur le geste professionnel**. En tout cas, voilà alors voilà, que je fais. Je les laisse parler et un moment j'épingle quelqu chose pour en faire un sujet voire une question tu vois. **Et si prend pas c'est pas grave. Le truc c'est qu'il faut que ça vienn d'eux pas de moi si non je risque de me retrouver dans u cours classique où c'est moi qui impose d'une certaine maniè un sujet ou un thème**		je voudrais leur fai comprendre, qu'ils sorte de cette idée fausse tu vo mais là je suis sur le for pas sur le ges professionnel	Et si ça prend pas c'est p grave. Le truc c'est qu'il fa que ça vienne d'eux pas moi si non je risque de m retrouver dans un cou classique où c'est moi q impose d'une certai manière un sujet ou un thèm
Ch 382 : Ok			
N 383 : Là cela me permet de lancer un sujet qui me para important			
Ch 384 : Ok mais il y a deux choses cette expérience qui revient là mais aussi que tu as un ami qui est homosexuel ce qu tu disais la dernière fois			
N 385 : Complètement **l'expérience du collège m'amène à êt attentif à ces questions**, non tous les homosexuels ne sont p des prédateurs **et j'ai un très bon ami homosexuel** et ça aus **cela me gêne qu'on puisse penser ça de lui et c'est comme que ma question s'est construite**		l'expérience du collè m'amène à être attentif ces questions […] et j'ai u très bon ami homosexuel	cela me gêne qu'on puis penser ça de lui et c'e comme ça que ma questio s'est construite

Unité d'analyse :	Et il peut y avoir du mou aussi. Tu vois, j'insiste en disant: "ok donc pour vous il n'y pas de problème". Je cherche même d'une certaine manière le consensus là. Au pir on fait une recherche plus-tard. Tu vois, je suis dans l'idée qu'on verra ça plus-tard [. je voudrais leur faire comprendre, qu'ils sortent de cette idée fausse tu vois mais là suis sur le fond pas sur le geste professionnel […] Et si ça prend pas c'est pas grave. truc c'est qu'il faut que ça vienne d'eux pas de moi si non je risque de me retrouv dans un cours classique où c'est moi qui impose d'une certaine manière un sujet ou u thème [...] l'expérience du collège m'amène à être attentif à ces questions […] et j'ai u très bon ami homosexuel […] cela me gêne qu'on puisse penser ça de lui et c'e comme ça que ma question s'est construite		
Ch 386 : Donc des valeurs en tension			
N 387 : Oui clairement mais **je n'ai pas voulu que cela se sen dans ma question** c**'est pour cela que j'ai formulé la questio non pas de manière neutre évidemment mais de manière plus équilibrée possible**. **Fallait pas qu'il y ait là un quelconqu jugement ou autre tu vois. Ma question doit un peu provoqu sans chercher à culpabiliser ce qui relève d'une croyance** par que c'est ça ce dont il s'agit tu vois, puis ça marche pas, l élèves ne relèvent pas du tout	je n'ai pas voulu que cela sente dans ma question	c'est pour cela que j formulé la question, n pas de manière neut évidemment mais manière la plus équilibr possible	Fallait pas qu'il y ait là u quelconque jugement ou aut tu vois. Ma question doit u peu provoquer sans cherche culpabiliser ce qui relève d'u croyance
Ch 388 : En fait l'attitude confine à de la neutralité mais t intentions ne le sont pas			

N 389 : Oui très clairement et **toujours au service du débat non pour convaincre**. Et puis, autre chose, **le mélance cours débat ne fonctionne pas** d'après moi. **Il faut bien distinger l deux comme on l'a déjà vu ensemble lors du dernier débat. C est dans le débat, il faut lâcher. Le cours viendra ma beaucoup plus-tard. Et encore, il faut voir, quelle forme c cours, hein, on est bien d'accord. Ca ne viendra même pas a moment du débriefing. Le débriefing n'est qu'un consta qu'on va encore étayer. Et après on va vers les savoirs par suite. Et ce n'est pas moi qui vais apporter ça, on va passer p d'autres techniques**	le mélance cours / débat n fonctionne pas	Il faut bien distinger l deux comme on l'a déjà v ensemble lors du derni débat. On est dans débat, il faut lâcher. cours viendra ma beaucoup plus-tard. encore, il faut voir, quel forme de cours, hein, c est bien d'accord. Ca n viendra même pas a moment du débriefing. débriefing n'est qu'u constat, qu'on va enco étayer. Et après on va ve les savoirs par la suite. ce n'est pas moi qui va apporter ça, on va pass par d'autres techniques.	toujours au service du débat non pour convaincre

Unité d'analyse :	je n'ai pas voulu que cela se sente dans ma question c'est pour cela que j'ai formulé question, non pas de manière neutre évidemment mais de manière la plus équilibre possible. Fallait pas qu'il y ait là un quelconque jugement ou autre tu vois. Ma questio doit un peu provoquer sans chercher à culpabiliser ce qui relève d'une croyance [. toujours au service du débat et non pour convaincre. Et puis, autre chose, le mélan cours / débat ne fonctionne pas d'après moi. Il faut bien distinger les deux comme c l'a déjà vu ensemble lors du dernier débat. On est dans le débat, il faut lâcher. Le cou viendra mais beaucoup plus-tard. Et encore, il faut voir, quelle forme de cours, hein, c est bien d'accord. Ca ne viendra même pas au moment du débriefing. Le débriefi n'est qu'un constat, qu'on va encore étayer. Et après on va vers les savoirs par la suit Et ce n'est pas moi qui vais apporter ça, on va passer par d'autres techniques		
Vidéo 3			
Ch 390 : D'accord, je n'avais pas compris ça			
N 391 : Ah **là je parle des parents, parce que j'en avais par avant. Là je fais une sorte de bilan parce que je sens que là retombe**. **Donc je m'autorise à ça pour avoir tout le monde**	là je parle des parents, par que j'en avais parlé avant. je fais une sorte de bilan	parce que je sens que là retombe	Donc je m'autorise à ça po avoir tout le monde
Ch 392 : Avoir tout le monde ?			
N 393 : ben oui, tu vois **là ils sont plus trop dans le coup ça m permet de les accrocher à nouveau**		là ils sont plus trop dans coup ça me permet de l accrocher à nouveau	
Ch 394 : Oui c'est ça			

N 395 : Puis **je vois qu'il y a un autre sujet qui arrive tu vois. l premier là le sujet il n'a pas plus pris que ça**		je vois qu'il y a un aut sujet qui arrive tu vois. premier là le sujet il n'a p plus pris que ça	
Ch 396 : Oui			
N 397 : Voilà je m'en offusque pas, **c'est pas grave**. **Je le lais en suspens et là j'essaye autre chose en me disant que si rie ne se passe là c'est pas grave, on continue d'explorer jusqu ce qu'un sujet fasse l'unanimité ou le plus possible après o voit**	Je le laisse en suspens et j'essaye autre chose en n disant que si rien ne se pas là c'est pas grave, c continue d'explorer jusqu ce qu'un sujet fas l'unanimité ou le pl possible après on voit		c'est pa grave
Ch 398 : Donc tu essayes autre chose			
N 399 : Oui mais tu vois, je pense que là c'est une phase dura laquelle j'essayais. En effet, je sentais que là y avait un coup d mou etc voilà donc on peut tenter			
Ch 400 : Mais pas de panique			
N 401 : Non **je reste sur mon enjeu qui est de faire émerger parole**, les situations et **je sais que ça passe par des momen comme celui-çi**	je reste sur mon enjeu qui e de faire émerger la parole	je sais que ça passe p des moments comme celu çi	
Ch 402 : Ah tu le sais ?			

N 403 : Oui ben **dès le 1er débat j'étais confronté à ça. Puis dan le deuxième mais maintenant je panique plus tu vois**. **J'explo oui voilà c'est ça j'explore** parce que cette parole là de l'élève la faut. **C'est pas à moi de remplir l'espace on l'avait vu déjà**	J'explore oui voilà c'est j'explore	dès le 1er débat j'éta confronté à ça. Puis dans deuxième mais maintena je panique plus tu vois	C'est pas à moi de remp l'espace on l'avait vu déjà
Unité d'analyse :	là je parle des parents, parce que j'en avais parlé avant. Là je fais une sorte de bila parce que je sens que là ça retombe. Donc je m'autorise à ça pour avoir tout le mond […] là ils sont plus trop dans le coup ça me permet de les accrocher à nouveau [...] vois qu'il y a un autre sujet qui arrive tu vois. Le premier là le sujet il n'a pas plus pr que ça [...] c'est pas grave. Je le laisse en suspens et là j'essaye autre chose en m disant que si rien ne se passe là c'est pas grave, on continue d'explorer jusqu'à qu'un sujet fasse l'unanimité ou le plus possible après on voit [...] je reste sur mo enjeu qui est de faire émerger la parole, les situations et je sais que ça passe par d moments comme celui-çi [...] dès le 1er débat j'étais confronté à ça. Puis dans deuxième mais maintenant je panique plus tu vois. J'explore oui voilà c'est ça j'explo parce que cette parole là de l'élève il la faut. C'est pas à moi de remplir l'espace o l'avait vu déjà		
Ch 404 : Oui oui c'est ça enfin t'as l'air franchement enf franchement			

N 405 : Ben oui ben suis tranquille, je ne pense pas qu'il fai paniquer alors ça dépend aussi de ce qui s'est passé avant, là c est quand même à plus de 20 minutes de débat tu vois. Y a peu être déjà pas mal de sujets qui ont été évoqués tu vois. Pu excuse moi mais là tu es quand même venu pour ta recherch t'es là avec la caméra, imagine là si après 20 minutes y a pl rien à dire tu vois, je me dis me pauvre il va venir pour 2 minutes de débat l'idée c'est quand même que tu ne te sois a déplacée pour rien. Imagine que le débat soit terminé là. Y plus iren à dire, les élèves ça les saoule, ils se regardent dans blanc des yeux tu vois donc là je me remets de la pression be pour que tu partes avec des éléments. Donc, là je metta imposé de garder le rythme pour que tu puisses allez jusqu'a bout			
Ch 406 : Oui c'est vrai, là ça fait 20 minutes mais on débrief depuis 2h, bon on a commencé par la fin du débat franchement après cette séquence il se passe quelque chose			
N 407 : Oui clairement **après un peu d'insistance, ça marche, l élèves s'y mettent et du contenu émerge**		après un peu d'insistanc ça marche, les élèves s mettent et du conter émerge	
Ch 408 : Quand tu dis de l'insistance tu peux être plus précis ?			

N 409 : Oui alors **c'est pas le fait d'insister, le terme est m choisi, mais plutôt de laisser du temps, de ne pas prend toute la place pour qu'ils puissent arriver sans être brusqué vois bon c'est difficile à expliquer**	c'est pas le fait d'insister, terme est mal choisi, ma plutôt de laisser du temps, ne pas prendre toute la pla pour qu'ils puissent arriv sans être brusqué tu vois bo c'est difficile à expliquer		
Ch 410 : Oui oui je vois bien			
N 411 : En fait, **pour qu'ils puissent se sentir comment dire leur aise tu vois?**			pour qu'ils puissent se sen comment dire à leur aise vois?
Ch 412 : Oui oui très bien et là quelque chose se passe?			
N 413 : Oui oui **c'est ça alors y a aussi une histoire de débit au début je suis très présent parce qu'il faut lancer lanc lancer et après je me mets en retrait pour qu'ils puisse prendre toute la place et que moi je peux me mettre en retra** Come on l'a déjà dit, **l'enjeu étant qu'ils puissent débattre e eux et pas avec moi**		c'est ça alors y a aussi u histoire de débit là début je suis très prése parce qu'il faut lanc lancer lancer et après je n mets en retrait pour qu' puissent prendre toute place et que moi je pe me mettre en retrait	l'enjeu étant qu'ils puisse débattre en eux et pas av moi
2.52 Ch 414 : Oui oui d'accord ok je passe la suite (visionnage)			

N 415 : Voilà là **je lance des questions là. Tu vois regarde là l visages, ils sont dedans, je lance une question et ils se disen tous « oui et moi, qu'est-ce qu'ils disent mes parents » et là n'interviens pas**, **ils ont besoin de temps pour s'interroger qui permet après de les avoir dans le débat et surtout permet de chercher ces valeurs enfouis sur lesquelles je peu bosser après**. **Ca n'a pas d'intérêt d'être sur des choses qu'o lance comme ça sans y croire** tu vois	je lance des questions là. T vois regarde là les visages, sont dedans, je lance ur question et ils se disent to « oui et moi, qu'est-ce qu' disent mes parents » et là n'interviens pas	ils ont besoin de tem pour s'interroger ce q permet après de les avo dans le débat et surtout permet de chercher c valeurs enfouis s lesquelles je peux boss après	Ca n'a pas d'intérêt d'être s des choses qu'on lance comm ça sans y croire
Unité d'analyse :	je lance des questions là. Tu vois regarde là les visages, ils sont dedans, je lance ur question et ils se disent tous « oui et moi, qu'est-ce qu'ils disent mes parents » et là n'interviens pas, ils ont besoin de temps pour s'interroger ce qui permet après de l avoir dans le débat et surtout ça permet de chercher ces valeurs enfouis sur lesquell je peux bosser après. Ca n'a pas d'intérêt d'être sur des choses qu'on lance comme sans y croire [...] après un peu d'insistance, ça marche, les élèves s'y mettent et c contenu émerge […] c'est pas le fait d'insister, le terme est mal choisi, mais plutôt c laisser du temps, de ne pas prendre toute la place pour qu'ils puissent arriver sans êt brusqué tu vois bon c'est difficile à expliquer [...] pour qu'ils puissent se sent comment dire à leur aise tu vois? [...] c'est ça alors y a aussi une histoire de débit là a début je suis très présent parce qu'il faut lancer lancer lancer et après je me mets e retrait pour qu'ils puissent prendre toute la place et que moi je peux me mettre e retrait. Come on l'a déjà dit, l'enjeu étant qu'ils puissent débattre en eux et pas av moi		
3.55 Ch 416 : Ok oui alors la suite (visionnage)			
N 417 : Là on se croirait dans un groupe de paroles non pl sérieusement une expérience de vie qui lance un débat			

Ch 418 : Comment tu es là, c'est un moment fort du débat là. suis pas sûr que nous ayons eu ça dans les deux autres débats c'est assez inédit. Comment tu te vois là à ce moment là ?			
N 419 : Oui alors, **je provoque même un peu la parole là quar je dis « est-ce qu'on a le droit d'être choqué [de découvrir qu ses deux sœurs sont homosexuelles] ?** Alors là	je provoque même un peu parole là quand je dis « est- qu'on a le droit d'êt choqué [de découvrir que s deux sœurs so homosexuelles] ?		
Ch 420 : Oui dans tes intentions			

N 421 : Oui alors dans mes intentions là hum **deux choses ben je me dis, parce qu'il est long ce moment, la première je me d que ce témoignage foisonne de choses à travailler** et c'est po ça que je la laisse parler parce que je me dis que là d'autres vo réagir, ils vont s'engouffrer dans cette situation ça va donner c sens là à l'exercice, tu vois ça fait 3 ans, le père etc. Ensuite, **deuxième chose quand je dis « mais est-ce que vous avez droit d'être choqué », je cherche à rassurer cette élève c d'autres qui pourraient dire « he ben c'est choquant »** et leu dires attention on n'est pas là pour enfin **mon intention là c'e de leur dire on est pas là pour juger de votre attitude ou d'u point de vue moral**, **l'intention dans ma question elle e encore dans une sorte d'équilibre bienveillant rappeler qu'e gros on apprend qu'un de ses proches est homosexuel et bie oui ça peut choquer**, **c'est pas grave et que ben voilà on pe être choqué parce qu'on a une éducation, on a des valeurs, q fait qu'on est choqué.** Et je veux juste passer rapidement s cette question euh je suis à peu près clair ?	l'intention dans ma questio elle est encore dans u sorte d'équilibre bienveilla rappeler qu'en gros o apprend qu'un de s proches est homosexuel bien oui ça peut choque c'est pas grave et que be voilà on peut être choqu parce qu'on a une éducatio on a des valeurs, qui fa qu'on est choqué.	deux choses ben là je n dis, parce qu'il est long moment, la première je n dis que ce témoigna foisonne de choses travailler […] la deuxièn chose quand je dis « ma est-ce que vous avez droit d'être choqué », cherche à rassurer cet élève ou d'autres q pourraient dire « he be c'est choquant »	mon intention là c'est de le dire on est pas là pour juger o votre attitude ou d'un point o vue moral […]
Ch 422 : Oui oui très bien. C'est l'idée de dédiaboliser ?			
N 423 : Oui je dédiabolise, d'un côté je laisse parler cette jeur fille. Après **je veux être clair avec tout le monde pour ne pa annihiler le débat pour pas qu'ils se disent ou là laaa le prof va pas être content parce qu'à l'école française dire qu'on e choqué par une situation d'homosexualité** non ça ne se fait pa			je veux être clair avec tout monde pour ne pas annihiler débat pour pas qu'ils se dise ou là laaa le prof il va pas êt content parce qu'à l'éco française dire qu'on e choqué par une situatio d'homosexualité

Ch 424 : C'est à dire			
N 425 : Ben **on pourrait penser qu'il est convenu dans l'éco française que ce n'est pas admissible d'être choqué quand c découvre que quelqu'un dans notre entourage e homosexuel. Donc je veux un peu casser un tabou**		on pourrait penser qu'il e convenu dans l'éco française que ce n'est p admissible d'être choqu quand on découvre qu quelqu'un dans not entourage est homosexue	Donc je veux un peu casser u tabou
Ch 426 : D'accord, je vois			
N 427 : Suis un peu plus clair hein?			
Ch 428 : Oui complètement			
N 429 : Voilà c'est ces deux choses là que je me dis. Et **en mêm temps pour la soutenir, parce que c'est un geste courageux, faut que ça passe par un geste bienveillant d'où mes questio là**			en même temps pour soutenir, parce que c'est u geste courageux, il faut que passe par un geste bienveilla d'où mes questions là
Ch 430 : Oui c'est presqu'une forme de solidarité			

N 431 : Oui, puis j**e ne veux pas manipuler ce potentiel. Tu vo elle dit quelque chose de fort sur lequel je peux m'appuy donc je la questionne pour qu'elle poursuive son discours donc qu'elle se sente bien là**. On est entre le groupe de paro et le débat mais là on débat pas tu vois. Ca fait un pe alcoolique anonyme, tu as témoigné, c'est bien tout le mond applaudit etc.			je ne veux pas manipuler potentiel. Tu vois elle quelque chose de fort s lequel je peux m'appuyer do je la questionne pour qu'el poursuive son discours et do qu'elle se sente bien là
Ch 432 : Mais tu vois quand même le potentiel			
N 433 : Oui **y a du notionnel c'est clair, en lien avec le cours, programme c'est évident**. Et ce qu'elle nous raconte là est tr enfin aurait pu être un cas à présenter mais elle n'en a pas parl c'est intéressant. Ce qui montre bien que cette histoire croquis là, et d'expérience vécue, au bout d'un moment, quar même une vingtaine de minutes, certain commence à se dire bien moi j'ai bien une histoire sur ce truc		y a du notionnel c'est cla en lien avec le cours, programme c'est évident	
Ch 434 : Oui cette entrée dans le débat est ben on y est là			
N 435 : Oui et c'est beaucoup plus significatif que ce qu' pense. Ca m'est venu là à l'esprit quand elle est intervenu Tient, elle n'en avait pas parlé la première fois et là elle en parl Parce qu'il y a eu cette histoire présentée, on est plus à l'aise, ont dû voir comment on se répartit les opinions, tient tout monde s'exprime là, donc moi je vais m'autoriser à le dire.			
Ch 436 : Y a cette forme d'ambiance dont on a déjà parlé			

N 437 : Oui **cette forme d'ambiance où l'expérience initia vécue dans le débat par l'élève, avec ce croquis apporte c élément déclencheur de cette ambiance qui donne le ton, tonalité**		cette forme d'ambiance c l'expérience initiale véc dans le débat par l'élèv avec ce croquis apporte c élément déclencheur c cette ambiance qui don le ton, la tonalité	
Ch 438 : Et d'habitude un prof comment ça se passe ?			
N 439 : Alors là clairement, **c'est jamais une préoccupatio enfin si mais comment dire. Ce qu'on cherche c'est u ambiance de travail, qu'il y ait respect, écoute tout ça mais c'est autre chose**			c'est jamais une préoccupatio enfin si mais comment dire. C qu'on cherche c'est u ambiance de travail, qu'il y a respect, écoute tout ça mais c'est autre chose
Ch 440 : C'est à dire			
N 441 : ben **on peut faire cours dans une mauvaise ambianc c'est pas terrible mais possible. Or, là dans le débat, c'e impossible, sans cette ambiance c'est impossible de les fai exprimer sur leur vécu**. **Quand je lui pose cette question, je m dis ça là faut pas laisser passer**. **Faut valoriser cette confian sans quoi on casse tout le boulot et je veux la rassurer mais l autres aussi, faut qu'ils s'autorisent ça**	Quand je lui pose cet question, je me dis ça là fa pas laisser passer	on peut faire cours da une mauvaise ambianc c'est pas terrible ma possible. Or, là dans débat, c'est impossibl sans cette ambiance c'e impossible de les fai exprimer sur leur vécu	Faut valoriser cette confian sans quoi on casse tout boulot et je veux la rassur mais les autres aussi, fa qu'ils s'autorisent ça

Unité d'analyse :	je provoque même un peu la parole là quand je dis « est-ce qu'on a le droit d'êt choqué [de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles] ? […] deux choses be là je me dis, parce qu'il est long ce moment, la première je me dis que ce témoignag foisonne de choses à travailler […] la deuxième chose quand je dis « mais est-ce qu vous avez le droit d'être choqué », je cherche à rassurer cette élève ou d'autres q pourraient dire « he ben c'est choquant » [...] mon intention là c'est de leur dire on e pas là pour juger de votre attitude ou d'un point de vue moral […] l'intention dans m question elle est encore dans une sorte d'équilibre bienveillant rappeler qu'en gros c apprend qu'un de ses proches est homosexuel et bien oui ça peut choquer, c'est pa grave et que ben voilà on peut être choqué parce qu'on a une éducation, on a d valeurs, qui fait qu'on est choqué [...] je veux être clair avec tout le monde pour ne pa annihiler le débat pour pas qu'ils se disent ou là laaa le prof il va pas être content par qu'à l'école française dire qu'on est choqué par une situation d'homosexualité [...] c pourrait penser qu'il est convenu dans l'école française que ce n'est pas admissib d'être choqué quand on découvre que quelqu'un dans notre entourage e homosexuel. Donc je veux un peu casser un tabou [...] en même temps pour soutenir, parce que c'est un geste courageux, il faut que ça passe par un ges bienveillant d'où mes questions là [...] je ne veux pas manipuler ce potentiel. Tu vo elle dit quelque chose de fort sur lequel je peux m'appuyer donc je la questionne po qu'elle poursuive son discours et donc qu'elle se sente bien là [...] y a du notionn c'est clair, en lien avec le cours, le programme c'est évident [...] cette form d'ambiance où l'expérience initiale vécue dans le débat par l'élève, avec ce croqu apporte cet élément déclencheur de cette ambiance qui donne le ton, la tonalité [. c'est jamais une préoccupation enfin si mais comment dire. Ce qu'on cherche c'est un ambiance de travail, qu'il y ait respect, écoute tout ça mais là c'est autre chose [...] c peut faire cours dans une mauvaise ambiance, c'est pas terrible mais possible. Or, dans le débat, c'est impossible, sans cette ambiance c'est impossible de les fai exprimer sur leur vécu. Quand je lui pose cette question, je me dis ça là faut pas laiss passer. Faut valoriser cette confiance sans quoi on casse tout le boulot et je veux

	rassurer mais les autres aussi, faut qu'ils s'autorisent ça		
Ch 442 : D'accord, on sait qu'on peut s'autoriser cette forme d parole			
N 443 : C'est ça. **Et la phase de questions, c'est moi qui po beaucoup de questions, très peu les élèves là, ils parlent peu ce moment là, ça se passe entre elle et moi** parce qu'ils n voient pas la question à poser. Ils sont encore loin du truc mais je pense qu'ils sont loin du truc et ça j'en ai conscience	Et la phase de question c'est moi qui pose beaucou de questions, très peu l élèves là, ils parlent peu à moment là, ça se passe ent elle et moi	parce qu'ils ne voient pas question à poser. Ils so encore loin du truc là ma je pense qu'ils sont loin truc et ça j'en ai conscien	
Ch 444 : Là quand tu prends la parole ?			
N 445 : Oui parce que je sens bien que là **c'est un mome délicat qui se joue là faut que je prenne ma place là c'e vraiment délicat**			c'est un moment délicat qui joue là faut que je prenne n place là c'est vraiment délicat
Ch 446 : D'accord			
N 447 : C'est, comment dire, et pourquoi pas le prof il pose d questions. L'idée c'est de montrer que le prof il est là en euh reviens à cette idée de neutralité tant pis			

Ch 448 : Pas grave non non vas-y			
N 449 : Tu vois quand je dis « ah oui c'est ça » ou « ah vous av dit que, ok c'est intéressant » tu vois **qu'ils arrivent enfin qu' constatent que le prof n'est là que dans une attitu d'équilibre qui autorise tous les points de vue sans juger po qu'ils aient la confiance pour parler**			qu'ils arrivent enfin qu' constatent que le prof n'est que dans une attitu d'équilibre qui autorise to les points de vue sans jug pour qu'ils aient la confian pour parler
Ch 450 : Oui équilibre, c'est habituel ça dans les autres cours ?			
N 451 : Non c'est **pas notre problème habituellement, on est l devant on a préparé le cours, on a l'autorité au contraire il n a pas d'équilibre** c'est-à-dire nous on est là et les élèves enf schématiquement hein, ben ils sont plutôt là [montre avec l mais que les profs se situent plus haut que les élèves]		pas notre problèn habituellement, on est l devant on a préparé cours, on a l'autorité a contraire il n'y a p d'équilibre	
Ch 452 : Oui là y a cette histoire de métiers			
N 453 : Oui **on l'avait vu à la réunion là [fait référence l'autoconfrontation croisée] c'est ce temps dont on a beso pour faire tomber le métier de prof**		on l'avait vu à la réunion [fait référence l'autoconfrontation croisée] c'est ce tem dont on a besoin pour fai tomber le métier de prof	

Unité d'analyse :	Et la phase de questions, c'est moi qui pose beaucoup de questions, très peu les élèv là, ils parlent peu à ce moment là, ça se passe entre elle et moi […] c'est un mome délicat qui se joue là faut que je prenne ma place là c'est vraiment délicat [...] qu' arrivent enfin qu'ils constatent que le prof n'est là que dans une attitude d'équilib qui autorise tous les points de vue sans juger pour qu'ils aient la confiance pour parl [...] pas notre problème habituellement, on est là, devant on a préparé le cours, on l'autorité au contraire il n'y a pas d'équilibre [...] on l'avait vu à la réunion là [fa référence à l'autoconfrontation croisée] c'est ce temps dont on a besoin pour fai tomber le métier de prof		
Ch 454 : Oui oui mais il y a quelque chose qui se passe tu fa cours sur l'homosexualité			
N 455 : Ben jamais elle aurait pris la parole ben c'est pas le lien			
Ch 456 : Clairement			
N 457 : Ben le coming out de ses frangines qu'elle évoque c'e évident			
11.38 Ch 458 : Ok alors on va écouter la suite (visionnage)			
N 459 : Là **j'apporte des savoirs, mais pour relancer le débat vois**, **je fais pas le truc de faire cours et de casser ce qui passe. Là, bon c'est pas l'envie qui manque**	j'apporte des savoirs, ma pour relancer le débat tu vo	je fais pas le truc de fai cours et de casser ce qui passe. Là, bon c'est p l'envie qui manque	
Ch 460 : Comment ça ?			

N 461 : Ben **le prof il est titillé là, on a une opportuni d'apporter du notionnel on fonce mais là je me retiens par qu'on a vu ensemble que ça détourne les élèves de ce qu' pourraient dire et là je reste dans ce but que c'est à eux parler de leur vécu**		le prof il est titillé là, on une opportunité d'apport du notionnel on fonce ma là je me retiens par qu'on a vu ensemble q ça détourne les élèves ce qu'ils pourraient dire	et là je reste dans ce but q c'est à eux de parler de le vécu
Unité d'analyse :	Là j'apporte des savoirs, mais pour relancer le débat tu vois, je fais pas le truc de fai cours et de casser ce qui se passe. Là, bon c'est pas l'envie qui manque […] le prof il e titillé là, on a une opportunité d'apporter du notionnel on fonce mais là je me retie parce qu'on a vu ensemble que ça détourne les élèves de ce qu'ils pourraient dire et je reste dans ce but que c'est à eux de parler de leur vécu		
13.14 Ch 462 : Ok alors la suite (visionnage)			
N 463 : Là il y a deux choses qui se passent. Il [montre un élèv va relancer le débat là « je comprends pas pourquoi là etc » fais le faux naïf pour éviter de tomber dans le piège de répond à la question, bon pas simple hein parce que c'est vraiment u opportunité mais je veux que les élèves échangent sur c savoirs, c'est ça que je recherche. Donc, je me retiens j'observe puis à la fin je dis « ah oui en effet » et voilà quoi. Bo c'est un temps dans le débat où ça peut se passer comme quoi			
Ch 464 : Oui puis tu disais une deuxième chose			

N 465 : Oui alors là **j**e sais plus non mais là oui alors bon d'abo **je ne sais pas comment relancer le débat à part dire « et vou qu'est-ce que vous pensez ? » donc puis un moment je me d « tient, et la loi là » là je vois qu'il y a une piste mais je me d je garde ça pour plus-tard**	je ne sais pas comme relancer le débat à part di « et vous, qu'est-ce que vo pensez ? » donc puis u moment je me dis « tient, la loi là » là je vois qu'il y une piste mais je me dis garde ça pour plus-tard		
14.56 Ch 466 : Ok (visionnage)			
N 467 : Hum **y a eu un petit blanc, puis je relance après « est- que vous pensez que » tu sais on avait parlé de ces blancs, d ces moments de pause, qui sont très difficiles pour un prof laisser passer**. **Là je me dis comment trouver un sujet, un question pour continuer le débat, pour garder tout l'intérêt d tous sans prendre toute la place puisqu'on sait que ce modè ne marche pas.**	y a eu un petit blanc, puis relance après « est-ce qu vous pensez que » […] Là me dis comment trouver u sujet, une question po continuer le débat	tu sais on avait parlé de c blancs, de ces moments d pause, qui sont tr difficiles pour un prof laisser passer	pour garder tout l'intérêt d tous sans prendre toute place puisqu'on sait que modèle ne marche pas.
Ch 468 : Et là précisément tu es comment?			
N 469 : Alors, comment je suis, là, heu ben je me demand comment activer un peu plus la manœuvre. Tu vois avec plu d'expérience de ce genre de situation, de débat, je serais e situation de me dire allez, pas grave, on est dans un moment d pause, on sait que ça arrive et que bon ben si c'est une heu comme ça franchement c'est pas grave. Donc bon ben je dis rie même si j'en ai très envie mais je veux qu'ils s'emparent du tru			

Ch 470 : Oui tu te rappelles du deuxième débat, alors tu avais d j'ai rempli les vides et du coup tu as fait du notionnel à fond non, tu n'y vas pas			
N 471 : C'est vrai, mais tu vois c'est parce qu'**en voya l'expérience d'E. il y a quelque chose qui a été dédramatisé**		en voyant l'expérience d' il y a quelque chose qui été dédramatisé	
Ch 472 : C'est ça c'est que			
N 473 : Ben **ce silence n'est pas un silence vide, c'est pas u échec hein, quand bien même les 50 minutes se seraien passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Bo ben voilà, est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'enbrouille a bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affronter des opinions plutôt, j'en suis pas certain**		ce silence n'est pas u silence vide, c'est pas u échec hein, quand bie même les 50 minutes seraient passées comn ça, est-ce que c'e vraiment un échec? Bo ben voilà, est-ce qu'il fa toujours qu'il y ait d l'enbrouille au bout d'u moment, des oppositio ferment qui s'affronter des opinions plutôt, j'e suis pas certain	

Unité d'analyse :	Je ne sais pas comment relancer le débat à part dire « et vous, qu'est-ce que vo pensez ? » donc puis un moment je me dis « tient, et la loi là » là je vois qu'il y a u piste mais je me dis je garde ça pour plus-tard [...] y a eu un petit blanc, puis je relan après « est-ce que vous pensez que » tu sais on avait parlé de ces blancs, de c moments de pause, qui sont très difficiles pour un prof à laisser passer. Là je me c comment trouver un sujet, une question pour continuer le débat, pour garder to l'intérêt de tous sans prendre toute la place puisqu'on sait que ce modèle ne marc pas [...] en voyant l'expérience d'E. il y a quelque chose qui a été dédramatisé [...] silence n'est pas un silence vide, c'est pas un échec hein, quand bien même les 5 minutes se seraient passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Bon be voilà, est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'enbrouille au bout d'un moment, d oppositions ferment qui s'affrontent, des opinions plutôt, j'en suis pas certain		
Ch 474 : Parce que là ton intention est comment là, face à silence, on est à 28 minutes là			
N 475 : Là **je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout monde est au clair, là est-ce qu'ils ont tous compris l éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'e évident** je crois donc je suis attentif au groupe, **je dis rien po voir s'ils sont tous au clair avec ce qu'elle raconte**. J**e me dis ben il faut qu'ils se questionnent ben sur les valeurs, au for de vous-même, qu'est ce que vous pensez là de cette histoi et ce temps il est là pour ça tu vois**. **Mais je suis pas du tout s du notionnel là**. Tu vois, là « au fond de vous-même, votre pè comment il aurait réagi [si on lui annonçait s homosexualité] » ? Et là, c'est vraiment un moment fort débat qui se joue	je dis rien	je me suis dit ben faut tir au clair ce que tout monde est au clair, là es ce qu'ils ont tous compr les éléments, c'est u situation sur laquelle il fa travailler c'est évident [pour voir s'ils sont tous a clair avec ce qu'elle racon [...] Mais je suis pas du to sur du notionnel là	je me dis là ben il faut qu'ils questionnent ben sur l valeurs, au fond de vou même, qu'est ce que vo pensez là de cette histoire ce temps il est là pour ça vois

Ch 476 : En fait, tu leur laisses aussi			
N 477 : Oui complètement, **j'ai l'impression qu'il faut le laisser ça et que ce silence il sert à ça, parce que c'est d questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour que je leur laisse ce moment**. Et se déclarer sur ce genre question c'est pas évident mais c'est le but. Tu vois l'EMC, enf pour moi, c'est ça		j'ai l'impression qu'il fa leur laisser ça et que silence il sert à ça, par que c'est des questions q sont, l'air de rien, tr compliquées c'est pour que je leur laisse moment	l'EMC, enfin pour moi, c'est ç
Unité d'analyse :	je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout le monde est au clair, là est-ce qu' ont tous compris les éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'e évident je crois donc je suis attentif au groupe, je dis rien pour voir s'ils sont tous a clair avec ce qu'elle raconte. Je me dis là ben il faut qu'ils se questionnent ben sur l valeurs, au fond de vous-même, qu'est ce que vous pensez là de cette histoire et temps il est là pour ça tu vois. Mais je suis pas du tout sur du notionnel là [...] j' l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça, parce que c'est d questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour ça que je leur laisse moment [...] l'EMC, enfin pour moi, c'est ça		
Ch 478 : Puis ça va chercher loin dans l'ancrage familial etc			

N 479 : Oui et c'est la question que je me pose, et là tu vo qu'on va jusqu'à chercher quelle est la valeur qui s'anime da telle ou telle situation, la question que je me pose c'est est- que le prof a intérêt ou ce n'est pas risqué parfois d'aller tr loin avec l'élève ? Est-ce qu'il ne faut pas lui garantir quar même un seuil de pudeur ou je sais pas par rapport à ce déba Ce moment de silence, il est peut-être important parce que c'e un moment d'introspection, qui ne va pas s'exprimer, ma l'intropection elle est là parce que ce que l'on recherche da « et ben voilà, et moi, qu'est-ce que je pense de ça » p exemple ou « comment mon père aurait réagi » on est dans u moment d'introspection qui ne va pas s'exprimer. Là j'essaye relancer le débat, peut-être quand elle dit « y a la fierté père » peut-être que d'autres vont dire « est-ce que mon pè ça le toucherait dans sa fierté »			
Ch 480 : C'est là où se temps de suspension est important par que tu postules que l'élève sur ce temps il fait ce travail sur l c'est ce que tu postules Le silence extérieur peut être le refl d'un « plein » intérieur			

21.01 N 481 : Oui en gros, bon après y en a peut-être qui ne so pas du tout rentrés dans le truc et là ça veut dire qu'ils dormer moi je pense que tu t'introspectes, certains vont l'exprimer c'e ce qui est arrivé dans le premier débat. Là un élève m'a d « Monsieur, y a quelque chose qui m'a perturbé, je m'en renda pas compte. Voilà parce que moi on ne m'a jamais appris cela Là personne l'a dit quoi mais euh si c'est pas dit ce n'est pa grave. Ce dont je me rends compte maintenant, en fait, tu sa quand on posait la question de savoir jusqu'où pousser le déba			
Ch 482 : Oui oui			
N 483 : Tu vois, jusqu'où aller, qu'est-ce qui te pousse à dire ça On peut par des questions mais je crois qu'on peut modérer question. Tu vois, Yasmine là j'aurais eu du mal à dire ma « qu'est-ce qui te pousse à dire que l'homosexualité c'est un forme de maladie » tu vois ? Je risque de tomber dans u discours moralisateur parce que je cherche à creuser tu vois. C il peut se dire mais qu'est-ce qu'il fouille là dans mon dans m valeurs, c'est mes choses à moi tu vois, il n'a pas a fouiller là, faut être très mesuré mais c'est ce dont je me rends comp maintenant tu vois			
Ch 484 : Ce qui fait qu'il vaut mieux			
N 485 : Il vaut mieux laisser des temps où chacun réfléchit d des possibilités de [inaudible] et si on ne rebondit pas, pa forcer la machine tu vois, c'est ça ce qu'il faudrait dans l'attitud professorale, pas forcer l'élève à dire les choses			

Ch 486 : C'est une histoire de métier?			
N 487 : Oui alors là c'est une posture un peu plus classique da le quotidien			
Ch 488 : Oui mais elle reste autorisante			
N 489 : Oui oui, la preuve S. qui prend la parole et s'engage			
Ch 490 : Et en plus c'est pas toi qui l'a cherchée			
N 491 : En plus			
22.52 Ch 492 : D'ailleurs ça me vient là à l'instant chez E. aussi y avait des histoires de vie qui apparaissaient cette jeune qui d « j'ai un couple dans mon entourage qui s'est séparée parce qu la femme avait une relation avec une autre femme ?			
N 493 : Oui tout à fait			
Ch 494 : C'était aussi apparu à un moment où personne s attendait			
N 495 : Comme quoi il y a des points communs			
Ch 496 : Alors, la suite (visionnage)			

N 497 : **Là je dis quelque chose que je dis parfois en hisoir géographie, « tient je m'en rends compte de quelque chose pour moi c'est important de leur montrer que ce débat il n'est pas déjà écrit, il est libre. Comment dire, je ne l'ai pa normé comment dire, je ne l'ai pas préparé et comment di mes questions n'ont pas été préparées dans l'intention de l faire parler, tu sais cette idée de manipulation. Mais a contraire, ces questions sont faites pour participer au déb comme eux tu vois**	Là je dis quelque chose que dis parfois en hisoir géographie, « tient je m'e rends compte de quelqu chose »		pour moi c'est important d leur montrer que ce débat il n'est pas déjà écrit, il est libr Comment dire, je ne l'ai p normé comment dire, je ne l' pas préparé et comment di mes questions n'ont pas é préparées dans l'intention d les faire parler, tu sais cet idée de manipulation. Mais a contraire, ces questions so faites pour participer au déb comme eux tu vois
Ch 498 : C'est la parole vraie que tu cherches			
N 499 : Complètement, **c'est cette idée de témoign spontanément en fait et dire que ma parole là, c'est une paro vraie**			c'est cette idée de témoign spontanément en fait et di que ma parole là, c'est un parole vraie
Ch 500 : Tu fais ça souvent tu dis mais c'est des gestes de métie			
N 501 : Oui enfin pour moi hein, pas pour les autres. C'est m qui fait ça comme ça, j'ai pas été formé pour ça tu vois c'e peut-être plus ma personnalité enfin tu vois. **L'idée c'est de di que ce que vous m'avez dit là, ça me fait réfléchir et j'en vien à cette question**		L'idée c'est de dire que que vous m'avez dit là, me fait réfléchir et j'e viens à cette question	

Ch 502 : Et c'est une vraie question?			
Unité d'analyse :	Là je dis quelque chose que je dis parfois en hisoire-géographie, « tient je m'en ren compte de quelque chose » pour moi c'est important de leur montrer que ce débat il n'est pas déjà écrit, il est libre. Comment dire, je ne l'ai pas normé comment dire, je n l'ai pas préparé et comment dire mes questions n'ont pas été préparées dan l'intention de les faire parler, tu sais cette idée de manipulation. Mais au contraire, ce questions sont faites pour participer au débat comme eux tu vois [...] c'est cette idé de témoigner spontanément en fait et dire que ma parole là, c'est une parole vra [...] L'idée c'est de dire que ce que vous m'avez dit là, ça me fait réfléchir et j'en viens cette question		
N 503 : Oui c'est à dire que c'est vraiment quelque chose qui m vient à l'esprit, vraiment quoi. D'autres ne l'auraient p expimés moi je l'exprime avec l'intention de montrer ça voilà			
24.40 Ch 504 : Ok on continue (visionnage)			
N 505 : Alors là, quand j'ai dit que ça me venait à l'esprit, il y deux choses. Evidemment je sais qu'il y a une différence d traitement entre garçons et filles, évidemment et encore je ne maîtrise pas, je ne la connais pas. Mais, elle me vient à l'espr maintenant par ce que ce que vous me racontez ça me fa penser à cette question là. C'est plutôt ça			
Ch 506 : Oui c'est là où tu contribues au débat			
N 507 : Oui je contribue au débat avec eux			
Ch 508 : On regarde là (visionnage)			

N 509 : **Là j'ai fait ce mouvement de la tête là parce qu'o entre dans un autre sujet là**	Là j'ai fait ce mouvement d la tête là parce qu'on ent dans un autre sujet là		
Ch 510 : Oui avec ce potentiel énorme qui est resté en suspe et qu'on n'a pas traité			
N 511 : Et ça je le sens là alors que la question familiale av l'autre groupe ça avait fonctionné et là pas du tout. **Et là c'e dur personnellement et professionnellement de se dire, bon ne suis pas allé au bout de ce que je voulais et pouvait faire, suis pas allé au bout de ce sujet et ben tant pis**			Et là c'est d personnellement professionnellement de dire, bon je ne suis pas allé a bout de ce que je voulais pouvait faire, je suis pas allé a bout de ce sujet et ben ta pis
Ch 512 : Parce qu'en tant normal			
N 513 : Ben j'aurais arrêté là et j'aurais dit ben on garde ça po après mais on reste sur ce sujet			
Ch 514 : Mais tu ne l'a pas fait			

N 515 : Non parce qu'**on avait déjà vu que ça casse dynamique et là c'est de leurs préoccupations qu'il s'agit pa des miennes. Avec l'autre groupe ça avait idéaleme fonctionné et là ça fonctionne pas du tout**. Là je pren beaucoup de recul par rapport à ça c'est compliqué et de se di « ah là c'est un peu plus raté »je dis ça par rapport à mon prop système de normes hein. Est-ce que c'était raté pour eux, je sa pas, peut-être pas		on avait déjà vu que casse la dynamique et c'est de leu préoccupations qu'il s'ag pas des miennes. Av l'autre groupe ça ava idéalement fonctionné et ça fonctionne pas du tout	
Ch 516 : Mais qu'est-ce qui te rend capable là de faire ce trava de mise à distance c'est un recul assez important là que prends			
27.17 N 517 : **Parce que je ne veux pas briser cette aut dynamique** et c'est ça ce dont je me rends comp contrairement au deuxième débat tu vois et là j'aurais coupé e disant « ah tien, parlons de la famille » j'aurais insisté pour all au bon du notionnel. Là ok, eux on décidé qu'il n'y a plus rien dire à ce sujet où en tout cas, ils ont quelque chose à dire ma A. parle d'autres choses, on laisse parler et c'est pas grave. thème de la famille, lorsdu débriefing, il apparaîtra, certai voudront compléter ou pas, et on pourra peut-être faire travail là-dessus	Parce que je ne veux p briser cette autre dynamiqu		
Unité d'analyse :	Là j'ai fait ce mouvement de la tête là parce qu'on entre dans un autre sujet là […] Et c'est dur personnellement et professionnellement de se dire, bon je ne suis pas allé a bout de ce que je voulais et pouvait faire, je suis pas allé au bout de ce sujet et be tant pis [...] on avait déjà vu que ça casse la dynamique et là c'est de leu préoccupations qu'il s'agit pas des miennes. Avec l'autre groupe ça avait idéaleme fonctionné et là ça fonctionne pas du tout [...] Parce que je ne veux pas briser cet		

	autre dynamique		
Ch 518 : Donc tu es plus du tout sur des objectifs affichés et vas tout faire pour les amener là			
N 519 : Oui et rappel toi que pour la deuxième séance j'ava listé tous les sujets dans la phase de préparation du débat, tou les sujets potentiels qui pouvaient être abordés pour justifi mon sujet d'abord en me disant tient c'est un sujet qui pe potentiellement amener à ce type de thème et qui était da mon esprit une sorte de filet de sécurité pour savoir comme relancer au cas où le débat bloque. Bon on s'est rendu comp que ça ne relançait pas du tout de débat au contraire que ce devenait un cours. Là comme je n'ai rien réparé, ça c'e inhabituel pour moi et les profs en général, je l'affirme deva tout le monde, là tout est possible tout devient possible			
Ch 520 : C'est compliqué là pour un prof de venir sans rie préparé			
N 521 : Tu m'étonnes, je l'ai dit à E. elle m'a dit je prépare to tac tac là non c'est complètement à l'opposé			
Ch 522 : Ok alors pour la dernière minute là qui nous rest débat précédent tu as tout préparé, là rien du tout. Alors? Po quel impact là ?			

N 523 : Ben tu as une plus grosse liberté, tu as une pressio moindre quand à te dire mince là j'ai pas encore traité ça et et ça etc. Il y a des aspects notionnels qu'il faudrait amener encore traiter durant la séance et là rien tu vois. Tu ne l'impos plus du tout tu vois. En fait, tu prends le problème à l'enver Ma vraie préparation elle ne va pas venir avant parce que m priorité c'est que les élèves expriment des interrogations q viennent d'eux, et en plus l'erreur du débat deux on ne veut pl la faire, et ces éléments vont venir pendant le débriefing encore là on va juste reprendre ce que eux ont dit là, je ne va pas rajouter ce qui me semble important pour moi. Et dans u deuxième phase, ma préparation va être de préparer avec eu les bonnes questions auxquelles on va chercher à répond après dans une séance au CDI ou en salle informatique po faire des recherches			
Ch 524 : Donc ça libère du notionnel			
N 525 : Voilà et ça rend plus disponible à l'écoute c'est clair, m'investis dans autre chose			
Ch 526 : C'est ça, dans autre chose. Alors si tu peux mettre u mot sur « autre chose »			
N 527 : Ben dans l'action pure, mais je sais pas si c'est le bo mot, plutôt d'ans l'attention autour des attitudes et d'êt attentif à la dynamique de la classe. Bon pas certain de trouv les bons mots			
Ch 528 : Ok			

N 529 : Mais c’est autour de cette idée, c'est-à-dire que ce qu disaient les élèves avant n’était qu’un prétexte au notionnel, là a plus de notionnel là. Là je cherche à soigner la parole d l’élève, leurs opinions et la confrontation de leurs opinions être le jardinier de tout ça			
31.19 Ch 530 : Soigner, être le jardinier, j’aime bien ces mots donc tu vas rpartir de ces mots pour colorer les savoirs un pe autrement			
N 531 : C’est ça mais attention je ne vais pas venir et dire alo vous avez dit ça et ça alors maintenant on exploite et j’arriv avec mon cours. Parce que là tu tue le débat là, t l’instrumentalises. Non mais c’est plutôt ils sont venu avec d vraies questions et moi je n’ai pas de réponse, par exemp l’histoire de la Gay pride par exemple.			
Ch 532 : (visionnage) alors là on est à 30 minutes et pas gran chose dans le débat			

N 533 : Alors, ça c'est problématique, ça professionnellement interroge tu vois. Dans un cours classique on ne prend pas temps, il faut rentabiliser le temps mais pourquoi pas se laiss ce temps, même s'il ne se passe rien où si les échanges so médiocres, pourquoi pas laisser ce temps pour que les élèv progressivement ils entrent dans le travail au lieu d'avancer notre rytme on nous disant, à la fin de cours, ben vu ce que j' énoncé là durant le cours, ben y a du contenu. Au fond, ce q est important, enfin pour moi là c'est qu'ils accrochent contenu			
Ch 534 : Bon on va s'arrêter là parce que si non tu n'y arriver plus là			
N 535 : Oui ok			

Annexe 31 : ACC3 – Verbatim avec codage

	Dispositif dynamique à 3 pôles (DD3P)		
	Pôle 1	**Pôle 2**	**Pôle 3**
Ch 1 : Voilà allons-y. Allez comn d'habitude on va travailler sur v extraits des débats. Je vous propose tout de suite démarrer comme est u peu en retard. Est-ce qu'on peut un pe évoquer la manière dont vous av préparé ce débat?			

	Préparation des séances		
1.39 N 2 : Moi **j'avais préparé sou forme de carte mentale à la deuxièm séance**		j'avais préparé sous forme de car mentale à la deuxième séance	
Ch 3 : Oui es-tu disais que			
N 4 : Ben **ça m'avait un peu bloqué parce que j'avais balisé un terrain et me fixait une attente**		ça m'avait un peu bloqué là parce qu j'avais balisé un terrain et ça me fixa une attente	
Ch 5 : Et du coup			
N 6 : Ben c'était pas la bonne démarch			
Ch 7 : Et toi tu avais fait une recherc documentaire, c'est ça?			
E 8 : Oui alors, **j'avais cherché tout que je pouvais trouver sur le sujet po apprendre d'abord des choses et pu pour avoir, par rapport à la car mentale, des issues de secours quar dans la séance j'avais beso d'intervenir donc des issues de secou des réponses je ne sais pas mais d issues de secours. Et ça m'a beaucou**		j'avais cherché tout ce que je pouva trouver sur le sujet pour apprend d'abord des choses et puis pour avo par rapport à la carte mentale, d issues de secours quand dans la séan j'avais besoin d'intervenir donc d issues de secours, des réponses je n sais pas mais des issues de secours. ça m'a beaucoup servi	

servi par rapport à toi N.			
N 9 : Alors, je ne peux pas dire que ça n m'a pas servi, les préparations à part de cartes mentales et de lectures n servent à rien en fait. **C'est plutôt manière dont on va s'en servir**		C'est plutôt la manière dont on va s'e servir	
E 10 : Oui alors que **moi c'était pas po fixer des attentes mais plutôt d supports au cas où, c'est plutôt ça m rassure, la préparation en tout cas po moi elle est importante, mais ça c'est deuxième fois, je l'ai fait la troisièm fois mais beaucoup plus light ma vraiment euh avec beaucoup moins d préparation**		moi c'était pas pour fixer des attente mais plutôt des supports au cas o c'est plutôt ça me rassure, préparation en tout cas pour moi el est importante, mais ça c'est deuxième fois, je l'ai fait la troisièm fois mais beaucoup plus light ma vraiment euh avec beaucoup moins d préparation	
Ch 11 : Et toi C ?			

C 12 : Et **moi rien du tout. Mais m'étais interrogé sur ce qui pouva émerger, qu'est-ce qui pouvait o émerger mais je n'avais rien au nivea du contenu. Mais j'étais plus sur eu comment enfin je m'étais préparée s comment le mener. Comment réagir ne pas réagir, c'était plutôt sur le moc opératoire que le fond du sujet**		moi rien du tout. Mais je m'éta interrogé sur ce qui pouvait émerge qu'est-ce qui pouvait oui émerger ma je n'avais rien au niveau du conten Mais j'étais plus sur euh comment enf je m'étais préparée sur comment mener. Comment réagir et ne p réagir, c'était plutôt sur le moc opératoire que le fond du sujet	
Ch 13 : Et quels points saillants tu ava retenu alors ?			
C 14 : L**e cas où le débat s'arrê comment tu peux le relancer, qu'est que tu peux mobiliser pour le relance quel thème tu peux utiliser**? Qu'est- qui peut faire l'objet de controvers parce que du coup ça relance, c'éta essentiellement ça. C'était ça n hantise, que le débat s'arrête au bout 5 minutes que tout le monde e d'accord et que tout le monde regarde dans le blanc des yeux, c'éta surtout là-dessus que j'ai anticipée séance mais sur le fond pas du tout		Le cas où le débat s'arrête comment peux le relancer, qu'est ce que tu pe mobiliser pour le relancer, quel thèm tu peux utiliser?	

Ch 15 : Alors que sur un mode d préparation habituel, les trois modalit là qu'on vient d'exposer, c'est bie différent ? On n'utilise peut-être p trop ce genre de préparation au-delà d la carte mentale et encore est-ce qu'o l'utilise ?			
N 16 : Oui oui bien-sûr dernièreme encore j'ai préparé mon cours comm ça			
E 17 : Oui moi aussi			
Ch 18: Ok d'accord, ben je l'ignora d'accord, et toi C. aussi ?			
C 19 : Alors moi d'habitude je prépa mes cours, je tiens le signaler			
N 20: Mais tu sais la troisième séance, n'ai rien préparé, j'ai fait comme t alors qu'avant j'avais sur-préparé enf déterminé		je n'ai rien préparé, j'ai fait comme t alors qu'avant j'avais sur-préparé enf déterminé	
C 21 : Oui c'est pour ça que **j'avais pe que ça m'oblige à enfin que ça me fi sur certains mots clés, sur un truc qu j'aurais absolument voulu fai émerger, et je voulais arrêter ça**		j'avais peur que ça m'oblige à enfin qu ça me fixe sur certains mots clés, sur u truc que j'aurais absolument voulu fai émerger, et je voulais arrêter ça	

Ch 22 : Parce que dans le premier déb c'était très ça			
C 23 : Oui c'est ça, complèteme même, je m'appuyais sur des mots clé que je définissais, dès que les élèv évoquaient des mots clés, je m'arrêta dessus pour les travailler avec eux		je m'appuyais sur des mots clés, que définissais, dès que les élèv évoquaient des mots clés, je m'arrêta dessus pour les travailler avec eux	
N 24 : Ce que j'avais fait lors de deuxième séance, j'ai adopté méthode enfin ta façon de faire pour séance, c'était mon intention			
5.56 Ch 25 : Et qu'est-ce qu'on pe garder finalement de tout cela là, s faut un peut synthétiser?			
N 26 : Je pense qu'il y a déjà un pe convergence dans nos pratiques, l'ide que ben on avait quand même tous l trois un peu préparé, on savait un pe ce qu'on voulait faire émerger			
E 27 : Et c'était la troisième fois, dor dans l'habitude, la préparation on l'ava déjà intégrée. Et je crois qu'**on ava tous les trois tellement enfin on ava tellement plus envie de prendre tou la place qu'on ne voulait pas tro**		on avait tous les trois tellement enf on avait tellement plus envie d prendre toute la place qu'on ne voula pas trop préparer que si on prépa trop on s'implique de trop	

préparer que si on prépare trop c s'implique de trop			
N 28 : Oui **on est tous les trois pass par là, qu'on était focalisé sur not attitude, nous rassurer dessus no sécuriser même, et ça n'empêche qu ne faut pas non plus renoncer à u forme de préparation qui est quar même sur le fond, sur un certa nombre de sujets mais sans que ce nous fixe des objectifs à absolume atteindre**		on est tous les trois passés par l qu'on était focalisé sur notre attitud nous rassurer dessus nous sécuris même	il ne faut pas non plus renoncer à u forme de préparation qui est quar même sur le fond, sur un certa nombre de sujets mais sans que ce nous fixe des objectifs à absolume atteindre
C 29 : Oui sur des principes, **être cla sur des principes et des valeurs, c'e une assise que tu dois avoir claireme établie**		être clair sur des principes et d valeurs, c'est une assise que tu do avoir clairement établie	
	Rapport à la norme		

E 30 : Ca c'est marrant parce que **quan j'entends ça, principe et valeu justement non! Parce que moi tout travail là, euh comment dire oui ben pour moi c'est les principes et l valeurs de la république mais nous, l lycéens, ils nous ont fait péter le cadr Pour nous, les principes et les valeu c'est la famille, la sécurité tu vois c'e pas celles qui étaient attendues**		quand j'entends ça, principe et valeu justement non! Parce que moi tout travail là, euh comment dire oui ben pour moi c'est les principes et l valeurs de la république mais nous, l lycéens, ils nous ont fait péter le cadr Pour nous, les principes et les valeu c'est la famille, la sécurité tu vois c'e pas celles qui étaient attendues	
Ch 31 : Toi C. qu'est ce que tu m'éta derrière principe et valeurs?			
C 32 : Ben toi, **dans ta postu professionnelle, il faut être capab d'incarner ces valeurs ou de la fai émerger à un moment je trouve, c'e quand même notre travail en tant qu prof. Ben un gamin qui ben là on en un il disait qu'il n'était pas raciste ma il tenait des propos racistes, et apr l'avoir écouté il faut être capable dire ça c'est du racisme, le racisme c'e pas bien. Enfin il y a un côté moral c'est pas un rappel à la loi, c'est u rappel à la valeur**	dans ta posture professionnelle, il fa être capable d'incarner ces valeurs de la faire émerger à un moment trouve, c'est quand même notre trav en tant que prof	Ben un gamin qui ben là on en a un disait qu'il n'était pas raciste mais tenait des propos racistes, et apr l'avoir écouté il faut être capable dire ça c'est du racisme, le racisme c'e pas bien. Enfin il y a un côté moral c'est pas un rappel à la loi, c'est u rappel à la valeur	
E 33 : Et tu l'as fait dans le débat, dans			

séance 2 ?			
C 34 : Oui je l'ai fait dans le débat ma pas heu			
Ch 35 : Oui **tu avais dit ça comme « quelqu'un pourrait dire que c'est racisme »**, tu l'avais fait comme ça, p tout à fait enfin c'était pas directeme une forme de morale		tu avais dit ça comme ça « quelqu'u pourrait dire que c'est du racisme »	
N 36 : Oui c'est pas de la morale			
C 37 : Oui **je n'ai pas été tranchant c'est dans la discussion, toi de pouvo affirmer les valeurs de la république travers ton propos sans forcément l asséner comme un truc obligatoire**		je n'ai pas été tranchante, c'est dans discussion, toi de pouvoir affirmer l valeurs de la république à travers to propos sans forcément les assén comme un truc obligatoire	
E 38 : Ouais mais **c'est violent de di ça, non ? Parce que la question po moi c'est quand est-ce qu'on po l'autorité ? L'autorité du savoir et de norme**		c'est violent de dire ça, non ? Parce qu la question pour moi c'est quand est- qu'on pose l'autorité ? L'autorité d savoir et de la norme	

9.42 N 39 : Nous on a eu ce problème propos du débat qu'on a eu avec l terminales STI2D, on était sur un déb de vie scolaire, les filles qui plaignaient de harcèlement. Et on entendu des choses très contestabl sur la liberté d'expression etc, s Charlie hebdo, on a le droit de tout di ce qui est faux, à quel moment arrives et tu dis oh la, stop, ça c'est p acceptable			
10.34 Ch 40 : Alors allons-y claireme sur qu'est-ce qu'on fait quand on fa émerger un système de valeu concurrent, alors on peut voir tr clairement par exemple avec C. là sur u extrait de ton débat tu sais quand on terminé avec l'histoire de l'esclavagism (visionnage) voilà là on est dans c relativisme absolu			
C 41 : **Pour eux, toutes l discriminations se valent**, ce qu'on pe entendre effectivement, mais pour e aucune discrimination est grave quar elle est acceptée par tout le monde on l'intègre **une fois qu'on a compr que ce stéréotype s'appliquait pas à s**		Pour eux, toutes les discriminations valent […] une fois qu'on a compris qu ce stéréotype s'appliquait pas à s parce qu'il est faux pour tout le mond euh c'est pas grave, donc on peut subir	

parce qu'il est faux pour tout le mond euh c'est pas grave, donc on peut subir			
E 42 : Oui donc c'est du racism ordinaire ?			
C 43 : Oui c'est ça, et complèteme intégré par les victimes			
Ch 44 : Et là c'est intéressant, qu'est- que je fais de ce moment là ?			
E 45 : ben moi **ça me donn l'impression de revivre ce que j'ava vécu moi**, c'est-à-dire tu tournes e rond sur un truc qui heurte tes valeu en tant qu'enseignante mais aus personnellement, puis on retrouve posture là ton questionnement « alo d'accord » et ta ta ta, et ta ta ta et me prend là très fortement		ça me donne l'impression de revivre que j'avais vécu moi	
Ch 46 : Oui tout à fait			
C 47 : Et **moi j'étais désespéré, je fa**		moi j'étais désespéré, je fais une de c	

une de ces têtes		têtes	
E 48 : **Je suis en empathie avec t parce que je me retrouve exacteme au même niveau que toi, dans la mêm situation,** et encore toi physiqueme on ne voit rien, tu n'es pas marquée p la situation		Je suis en empathie avec toi parce qu je me retrouve exactement au mêm niveau que toi, dans la même situation	
C 49 : C'est ce que je disais l'autre jou **j'ai confiance en eux, en cette classe. sont très bienveillants entre eux, l uns avec les autres, et je me dis qu leur propos ça ne peut êt uniquement ça. Je me dis qu'il y quelque chose d'autre là, il y a bie quelque chose qui explique le positionnement derrière ce qu' disent, j'en connais quelques uns là avant et je sais qu'ils ont des valeu positives très bien affirmées**, ils so bien élevés très bien élevés par d principes forts qui viennent des paren notamment les deux jumeaux là		j'ai confiance en eux, en cette classe. sont très bienveillants entre eux, les u avec les autres, et je me dis que le propos ça ne peut être uniquement ç Je me dis qu'il y a quelque cho d'autre là, il y a bien quelque chose q explique leur positionnement derriè ce qu'ils disent, j'en connais quelqu uns là de avant et je sais qu'ils ont d valeurs positives très bien affirmées	

15.34 N 50 : Je peux me permettre. C'e l'un des problèmes que je trouv important dans ce type de démarch **c'est qu'on compte parfois sur certai gamins qui ont une éducation, je m suis retrouvé dans cette situation lo du dernier débat sur l'homosexualit Dans la mesure où nous on les lais s'exprimer, le système de valeu derrière l'expérience et des systèm de valeurs qui se confrontent etc et q peuvent changer par le regard d autres etc, je compte toujours sur fait qu'il y ait un gamin, une gamin qui porte ta propre parole, ta prop vision** et j'imaginais dans une aut classe, dans des milieux encore pl difficiles, où il n'y a pas un gamin qui e capable de porter notre parole tu vo pas simple, donc voilà à quel mome on peut apporter la paro institutionnelle		c'est qu'on compte parfois sur certai gamins qui ont une éducation, je m suis retrouvé dans cette situation lo du dernier débat sur l'homosexualit Dans la mesure où nous on les lais s'exprimer, le système de valeu derrière l'expérience et des systèm de valeurs qui se confrontent etc et q peuvent changer par le regard d autres etc, je compte toujours sur le fa qu'il y ait un gamin, une gamine, q porte ta propre parole, ta propre visio	
E : Ben pour moi, il y a deux choses qu j'entends dans ce que tu dis. On pe leur dire que vous êtes dans u consensus, ben on apporte des faits, d chiffres mais ça c'est pas dans l'insta			

là			
N 51 : C'est ce que tu as fait toi, **décales ce moment là, tu dis bon be voilà, on va voir ça la prochaine foi Mais je ne suis pas arrivé à faire ç c'est compliqué, il faut que je travaille, c'est prendre ce moment dire voilà alors on a dit tout ça là, o est d'accord avec tout ça, de faire e gros une carte de l'opinion de la class de prendre ce temps plus-tard ensuite d'avancer par des recherches**			tu décales ce moment là, tu dis bon be voilà, on va voir ça la prochaine fo Mais je ne suis pas arrivé à faire ça, c'e compliqué, il faut que je le travaill c'est prendre ce moment et dire voi alors on a dit tout ça là, on est d'acco avec tout ça, de faire en gros une car de l'opinion de la classe, de prendre temps plus-tard et ensuite d'avanc par des recherches
Ch 52 : Mais pourquoi tu dis que c'e difficile N. de faire ça ?			
N 53 : Ben parce que moi je n'y suis p encore parvenu par manque pratique, c'est difficile			
E 54 : Ben moi **je trouve que c'e difficile de ne pas rentrer dans « ma qu'est-ce que tu racontes, ça va pas ?**		je trouve que c'est difficile de ne p rentrer dans « mais qu'est-ce que racontes, ça va pas ? »	

N 55 : **Mais attention, lorsque je l'ava fait lors du débat précédent, je me su retrouvé plus dans un modèle de cou plus magistral. Avec des gross séances dialoguées où j'ai dit et be voilà ce que j'ai retenu là, vous êt d'accord et ils ont tous dit ouais oua ok, ils n'ont rien rajouté**		Mais attention, lorsque je l'avais fa lors du débat précédent, je me su retrouvé plus dans un modèle de cou plus magistral. Avec des gross séances dialoguées où j'ai dit et be voilà ce que j'ai retenu là, vous êt d'accord et ils ont tous dit ouais oua ok, ils n'ont rien rajouté	
C 56 : **Ca risque d'apparaître pour l élèves comme le moment où tu v décrédibiliser tout ce qu'ils ont dit tout ça c'était rien du tout maintenant on fait le cours**		Ca risque d'apparaître pour les élèv comme le moment où tu v décrédibiliser tout ce qu'ils ont dit , to ça c'était rien du tout et maintenant o fait le cours	
N 57 : Tout à fait d'accord, mais toi n'es pas tombé dans ce travers lors d ta deuxième séance [s'adresse à E.]			
E 58 : Non pas du tout et en plus ce q m'avait aidé c'est la préparation avan le point de vue, ce qui existe et ce q n'existe pas, que pense les anti-hom etc. **Mais ma préparation ne portait p que sur des connaissances mais aus des valeurs. J'avais cherché ce qu certains notamment avec des points d vue différents, donc des gens q pensent autrement le problème** e question par exemple, l'ima		Mais ma préparation ne portait pas qu sur des connaissances mais aussi d valeurs. J'avais cherché ce que certai notamment avec des points de vu différents, donc des gens qui pense autrement le problème	

homosexuel là, c'est un exemple parfai			
Ch 59 : Et est-ce que cette forme c préparation est habituelle ?			
	Préparation des séances		
N 60 : Et ben **non, pas du tout**	non, pas du tout [c'est une préparatic inhabituelle]		
E 61 : Par exemple, **quand tu travaill la Chine par exemple, tu ne vas p faire le tour de la planète pour recens tous les avis différents sur la Chine**, ne vas pas regarder comment la Chi est vue par les EU, les pays arabes, France, l'Angleterre **tu vas faire u histoire européano-centrée, quelqu chose de très net**. C'est pas compliqu on te dit de faire ça et tu fais ça, voil	quand tu travailles la Chine p exemple, tu ne vas pas faire le tour de planète pour recenser tous les av différents sur la Chine […] tu vas fai une histoire européano-centré quelque chose de très net		

c’est aussi simple que ça			
C 62 : Tu peux faire remarquer les poin de vue mais on ne va pas chercher dans la phase de préparation			
E 63 : On va chercher, enfin, **y a d connaissances qui sont prévues, q sont inscrites dans le programme** etc	y a des connaissances qui sont prévue qui sont inscrites dans le programme		
Ch 64 : Alors le programme du cycle 3 dit : « Nuancer le point de vue tenant compte du point de vue d autres », c’est ce que dit le programm c’est pas moi, alors on va voir ce qu cela donne parce que C. c’est pas anod là ce que tu ressens			
	Rapport à la norme		

C 65 : Oui alors moi **je su transparente**, je montre tout enfin là ne s'en rendent pas trop compte par qu'ils ne me regardent pas, là discutent entre eux. Mais **je le mont mais je ne leur communique pas** enf c'est par pour leur communiquer		je suis transparente […] je le mont mais je ne leur communique pas	
E 66 : Mais est-ce que ce n'est pas par que c'est la première fois que tu ve ça ? **Je me dis qu'il faut vivre ça a moins une fois, vivre ce traumatism au-moins une fois pour ensuite arriv à s'en détacher**		Je me dis qu'il faut vivre ça au-moi une fois, vivre ce traumatisme au-moi une fois pour ensuite arriver à s'e détacher	
22.31 C 67 : Non mais d'ailleurs, **je crois pas qu'il faille s'en détache Parce que si non, comment tu veux le dire un moment que : " Ce que tu dis c'est pas possible de dire ça"**		je ne crois pas qu'il faille s'en détache Parce que si non, comment tu veux le dire un moment que : " Ce que tu dis c'est pas possible de dire ça"	
E 68 : Oui peut-être, mais d'avoir ce cô euh **ce masque là où tu es prête à to recevoir, d'avoir ce côté « ah oui, penses que, ah d'accord », bon c'e pas si simple. Il faut avoir une fois enf il faut avoir fait une fois cet expérience pour ensuite arriver à plus rien montrer. A recevoir tout**			ce masque là où tu es prête à to recevoir, d'avoir ce côté « ah oui, penses que, ah d'accord », bon c'est p si simple. Il faut avoir une fois enfin faut avoir fait une fois cette expérien pour ensuite arriver à ne plus ri montrer. A recevoir tout ce qui se dit

qui se dit tu vois?			
Ch 69 : Pour toi C. c'est inimaginable ?			
C 70 : Ben oui, parce que pour moi, **j'ai rien montré dans mon expressio visuelle et pourtant en voyant l'imag je me rends compte du contraire, vois ? J'avais l'impression de maîtris ma communication non verbale, j'ava l'impression que j'étais très très e retrait, très neutre sauf qu'à l'imag pas du tout**		là j'ai rien montré dans mon expressio visuelle et pourtant en voyant l'image me rends compte du contraire, tu vois J'avais l'impression de maîtriser m communication non verbale, j'ava l'impression que j'étais très très e retrait, très neutre sauf qu'à l'image p du tout	
N 71 : Oui encore que **ça va encore, on voit rien là**. Ben tu vois là on est à u autre niveau par exemple pour not intervention avec l'infirmière et l terminales c'était complètement aut chose. Par exemple [cite l'infirmière q avait dit aux élèves], « ce que j'enten sur la liberté d'expression je ne peux p le laisser dire, je ne peux p l'accepter »		ça va encore, on y voit rien là [ci l'infirmière qui avait dit aux élèves « ce que j'entends sur la liber d'expression je ne peux pas le laiss dire, je ne peux pas l'accepter »	

E 72 : C'était vlan (fait le geste d'u rideau qui tombe) et nous c'était « no non, ne lui dit rien, laisse l s'exprimer », **moi ça me paraît norm d'être heurté par ces propos d'élève si je veux les faire avancer je do laisser dire les choses c'est enfin c'e vraiment une évidence**			moi ça me paraît normal d'être heur par ces propos d'élèves, si je veux l faire avancer je dois laisser dire l choses c'est enfin c'est vraiment un évidence
C 73 : C'est difficile de se mettre distance à ce point			
24.42 N 74 : Est-ce que c'est dramatique si tout à coup euh be prenons un exemple moins dramatiqu moi souvent il y a des trucs qui me fo sourire, me font marrer, et imagino un élève qui te dit: "Mais pourquoi vous fait rire?", bon ben tu donnes to point de vue et **moi je pense qu'u enseignant peut s'autoriser à donn son point de vue, tant qu'il n'est p écrasant, injonctif tu vois comme po dire ben vous racontez n'importe quo voilà ce qu'il faut penser**			moi je pense qu'un enseignant pe s'autoriser à donner son point de vu tant qu'il n'est pas écrasant, injonctif vois comme pour dire ben vo racontez n'importe quoi, voilà ce qu faut penser

C 75 : Oui, **tu le donnes, mais c'est langage qui est important, être capab de toujours être attentif pas juste à qu'on dit mais aussi à comment on dit**. Chez moi là, si on est un peu atten là, on le devine			tu le donnes, mais c'est le langage q est important, être capable de toujou être attentif pas juste àce qu'on dit ma aussi à comment on le dit
Ch 76 : Mais on ne va pas jusqu l'attitude de l'infirmière qui dit: " Alo là non, je ne suis pas d'accord"			
N 77 : Non c'est évident			
E 78 : Alors, moi j'ai une question bêt Tu es scandalisé et j'ai vécu la mêm chose, mais en même temps, **qu'est- qui nous scandalise ? Parce que ça no touche ? Ou alors on est à un stade ç ça heurte tellement notre naïveté, ç était naïf de penser enfin de croi qu'ils en sont là. Tu vois mais qu'est- qui nous scandalise vraiment là ? C n'avait pas conscience qu'ils en sont l c'est ça le pire, on fait, on les découv là comme ils sont vraiment**			qu'est-ce qui nous scandalise ? Par que ça nous touche ? Ou alors on est un stade ou ça heurte tellement not naïveté, on était naïf de penser enfin d croire qu'ils en sont là. Tu vois ma qu'est-ce qui nous scandalise vraime là ? On n'avait pas conscience qu'ils e sont là, c'est ça le pire, on fait, on l découvre là comme ils sont vraiment
C 79 : Ouais peut-être			

E 80 : C'est-à-dire que si on n'avait pa enfin c'est génial, **avant si on n'ava pas avant conscience qu'en faisa cours de manière traditionnelle, mêm nos débats d'une manière tranquill « et puis non, c'est pas bien ce que dis, tu ne peux pas penser ça », nous avait le sentiment de faire notre trava Mais sauf que eux, ils restaient da leur système alors qu'il faut rentr dans leur système**			avant si on n'avait pas avant conscien qu'en faisant cours de maniè traditionnelle, même nos débats d'ur manière tranquille, « et puis non, c'e pas bien ce que tu dis, tu ne peux p penser ça », nous on avait le sentime de faire notre travail. Mais sauf que eu ils restaient dans leur système alors qu faut rentrer dans leur système
C 81 : Je crois qu'il faut vraiment arriver là			
E 82 : Voilà **pour ensuite dire « ok, dé d'où il vient votre point de vue », m je dis on arrive à ça**			pour ensuite dire « ok, déjà d'où il vie votre point de vue », moi je dis on arri à ça
N 83 : En plus c'est le cœur de not démarche			
C 84 : Oui			
Ch 85 : Et ce que tu disais E. c'est que qui te touche là, c'est de te rend compte de là où ils sont les élèves alo qu'avant tu ne t'en étais pas rendu compte, c'est ça hein ?			

N 86 : On est tous d'accord avec ça			
C 87 : Et c'est tout le temps, **on ne rend pas compte que les élèves captent rien, que les élèves perçoive mal un truc que tu as dit, que nous on l'impression de faire les choses bien mal mais que eux sont à l'opposé de que tu t'imagines. Et là c'est pire parce que ça touche tes valeu profondes. C'est des valeurs de vie, famille, qu'ils vont transmettre à leu enfants, qui se transmettent à leu amis, et je me dis que ce qu'on fait ouahh, c'est précieux pour eux**			on ne se rend pas compte que les élèv ne captent rien, que les élèv perçoivent mal un truc que tu as d que nous on a l'impression de faire l choses bien ou mal mais que eux sont l'opposé de ce que tu t'imagines. Et c'est pire là parce que ça touche t valeurs profondes. C'est des valeurs vie, de famille, qu'ils vont transmettre leurs enfants, qui se transmettent leurs amis, et je me dis que ce qu'on fa là ouahh, c'est précieux pour eux
Ch 88 : Mais d'où ça vient tout ça, cet inquiétude là			
E 89 : Ben **on est formé à connaissance, au programme. Et parole de l'enseignant elle bloque tou le prof c'est le prof, le prof a raison**			on est formé à la connaissance, programme. Et la parole de l'enseigna elle bloque tout, le prof c'est le prof, prof a raison
C 90 : **L'élève, il veut faire plaisir do même s'il ne comprend rien il recopier, il va faire la façade, une bel vitrine, et y a rien derrière si tu ouvr la porte**			L'élève, il veut faire plaisir donc mêm s'il ne comprend rien il va recopier, il faire la façade, une belle vitrine, et y rien derrière si tu ouvres la porte

E 91 : Et quand ils deviennent grands, disent ben le prof lui, laisse tomber, il comprend rien			
N 92 : Alors quand tu poses la questi d'où sa vient, tu entends quoi ?			
Ch 93 : L'idée qu'on puisse ignorer d' viennent nos jugements, nos points vue. C'est pas un jugement, c'est constat que les élèves en sont aujourd'hui			
28.01 C 94 : Mais **on ne fait jamais on ne fait jamais émerger les valeu des élèves, jamais. Même quand on fa de l'EMC**		on ne fait jamais ça, on ne fait jama émerger les valeurs des élèves, jama Même quand on fait de l'EMC	
E 95 : **On ne va jamais dans la vie prive des élèves**		On ne va jamais dans la vie privée d élèves	
Ch 96 : Mais comment vous faites alo pour **le cycle 3 « faire nuancer le poi de vue à partir du point de vue d autres »?**	le cycle 3 « faire nuancer le point de v à partir du point de vue des autres »?		

C 97 : Ben **tu fais un débat par exemp sur le tourisme du futur, en 4ème ok. L formes de tourisme, le flux etc. tourisme dans quelques années tu fa un débat, est-ce qu'il faut dépenser d milliers de dollars pour aller da l'espace, est-ce qu'il fait faire tourisme social ou pas. A aucu moment des valeurs vont émerge Pour autant un élève peu dire, « ah ou tu as vu ça comme ça, ah ok pour planète d'accord » et ben il a nuan son point de vue**	tu fais un débat par exemple sur tourisme du futur, en 4ème ok. L formes de tourisme, le flux etc. tourisme dans quelques années tu fa un débat, est-ce qu'il faut dépenser d milliers de dollars pour aller da l'espace, est-ce qu'il fait faire tourisme social ou pas. A aucu moment des valeurs vont émerger. Po autant un élève peu dire, « ah oui, tu vu ça comme ça, ah ok pour la planè d'accord » et ben il a nuancé son poi de vue		
N 98 : Tout à fait d'accord			
E 99 : Et **nous on se contentait de avant**		nous on se contentait de ça avant	
N 100 : On tout cas, **on était conte que ça c'est sorti et on se disait ben a fait un bon débat quand on arrive ce qu'ils disent ça**		on était content que ça c'est sorti et se disait ben on a fait un bon déb quand on arrive à ce qu'ils disent ça	
C 101 : Exactement, **on était conte qu'il y ait de la nuance et que le gam se dise qu'il ait un peu changé d'avis qu'il ait absorbé un argument et là disait compétence validée**	on était content qu'il y ait de la nuan et que le gamin se dise qu'il ait un pe changé d'avis ou qu'il ait absorbé u argument et là on disait <u>compéten validée</u>		

E 102 : Et moi je me demande si ce qui ont créé le BO, sont à ce niveau, à niveau de ce qu'on fait			
N 103 : Maintenant la question de savo : "D'où sa vient qu'on ne l'ai p constaté avant ? ", je sais pas, moi j' pas les armes pour répondre à cet question. **Est-ce qu'il y a une forme culture professionnelle dans laquel on baigne tous? Y'a une sorte conditionnement socio-professionn qui nous enferme dans des schémas pensée, moi je pense**			Est-ce qu'il y a une forme de cultu professionnelle dans laquelle on baign tous? Y'a une sorte de conditionneme socio-professionnel qui nous enferm dans des schémas de pensée, moi pense
C 104 : On dit bien, **on transmet d valeurs, la transmission c'est l'enseignement. On les enseigne c'e tout. Ca part du prof et ça va ch l'élève, c'est mécanique**			on transmet des valeurs, la transmissio c'est de l'enseignement. On l enseigne c'est tout. Ca part du prof ça va chez l'élève, c'est mécanique
Ch 105 : Donc on ne sait pas ce qu'ell deviennent			
C 106 : Ben **on ne sait pas sur quoi ça se greffer et si ça va se greffer**			on ne sait pas sur quoi ça va se greff et si ça va se greffer
E 107 : Puis on ne les a pas d'une ann à l'autre, **on ne les voit pas progresse puis on n'a pas à rendre des compt**			on ne les voit pas progresser, puis n'a pas à rendre des comptes

alors			
N 108 : Oui puis ça dépend du rega qu'on porte sur notre corporation, nous comment on se voit dans cet corporation			
C 109 : Je pense qu'il a aussi **ur réticence professionnelle à dire « là, vais jouer sur les valeurs qui so intrinsèques à l'élève, qui je suis po imposer des valeurs », est-ce qu'c n'est pas dans une forme c conditionnement, en histoire-géo vas quand même trouver cette distanc**			une réticence professionnelle à dire « l je vais jouer sur les valeurs qui so intrinsèques à l'élève, qui je suis po imposer des valeurs », est-ce qu'c n'est pas dans une forme c conditionnement, en histoire-géo tu v quand même trouver cette distance
Ch 110 : Même si l**e BO pousse à ça** C'est écrit noir sur blanc	le BO pousse à ça		
E 111 : Oui c'est pas la même chos c'est une recherche d'avis entre développement durable et la croissan économie, tu vois on est sur un aut niveau, le libéralisme et le communism tu vois. **C'est plus des points de savoi que des points de vue en cours**			C'est plus des points de savoirs que d points de vue en cours
31.50 Ch 112 : Alors on va voir ce que			

donne un peu plus loin (visionnage)			
	Le rythme, le silence, l'aspect circulaire		
E 113 : Ouah « dans cinquante ans, l blagues racistes ce sera normal », c'e un retour en arrière. Comment peuvent dire ça? C'est incroyab d'entendre ça			
Ch 114 : Oui et qu'est-ce qu'on peut di du rythme, **d'habitude le rythme e plutôt cadencé, c'est rythmé sion pe dire**	d'habitude le rythme est plut cadencé, c'est rythmé sion peut dire		
N 115 : Un rythme très lent, mais c'e bien ça			
E 116 : Moi **j'ai l'impression que c'e ça, c'est ça ce qu'il faut faire**			j'ai l'impression que c'est ça, c'est ça qu'il faut faire [un rythme lent]
N 117 : Et ça, ça me fait moins paniqu maintenant			
E 118 : Et le silence			
C 119 : Ouais, **vraiment ça a une pla hyper importante dans le débat. C leur demande de la sincérité, ça tu peux pas le balancer comme on balan**			vraiment ça a une place hyp importante dans le débat [le silence On leur demande de la sincérité, ça ne peux pas le balancer comme

des réponses de cours			balance des réponses de cours
Ch 120 : C'est différent du cours			
N 121 : Oui parce qu'**en cours rythme, il est plus soutenu c'est cla puis ce côté circulaire**	en cours le rythme, il est plus souter c'est clair, puis ce côté circulaire		
33.01 Ch 122 : Oui alors voyons la sui (visionnage)			
C 123: Dans le cours sur la révolutic industrielle on a vu des affiches raciste sur la vie coloniale je sais pas, et semblait normal aux gens			
E 124 : Et donc un moment ça deviend normal pour tout le monde			
C 125 : Exactement, c'est ça sc argument			
Ch 126 : Le gamin il reprend des			
C 127 : Oui ils reprennent des élémen du cours pour développer leurs idées			

N 128 : Mais **là je trouve que le débat est super intéressant même s'il deva s'arrêter là. Ils expriment que l blagues et les opinions so dépendantes d'une époque, c'est fo intellectuellement**		là je trouve que le débat il est sup intéressant même s'il devait s'arrêter l Ils expriment que les blagues et l opinions sont dépendantes d'u époque, c'est fort intellectuellement	
C 129 : Oui clairement. Alors, oui **on pas trouver ces arguments dans u bouquin du programme mais ce so des savoirs quand même**		on va pas trouver ces arguments da un bouquin du programme mais ce so des savoirs quand même	
Ch 130 : Donc on ouvre accès à d'autr savoirs			
C 131 : Oui c'est ça			
N 132 : L'élève a conscience que blague qu'il va faire ici, elle va être pri comme ça, et dans un autre contexte va être autrement			
C 133 : Oui mais **ça leur sert à dire to va dépendre du contexte donc on pe tout dire**		ça leur sert à dire tout va dépendre d contexte donc on peut tout dire	

E 134 : Voilà, c'est exactement ça, on confronte à ça. Pareil chez moi, **c'e mon premier débat. Deux arabes qui croisent peuvent se traiter de sa arabe et voilà, ça ne pose aucu problème, ça passe parce que c'est u pote**		c'est mon premier débat. Deux arab qui se croisent peuvent se traiter sale arabe et voilà, ça ne pose aucu problème, ça passe parce que c'est u pote	
C 135 : Mais en même temps, **ça perm de comprendre d'où vient relativisme absolu, en fait c'est un idée rationnelle, plutôt intelligente dire que l'humour dépend du contex économique et social dans lequel on trouve, c'est culturel, et ça tient route**			ça permet de comprendre d'où vient relativisme absolu, en fait c'est une ide rationnelle, plutôt intelligente de di que l'humour dépend du contex économique et social dans lequel on trouve, c'est culturel, et ça tient la rout
E 135 : Et c'est moins effrayant, trouve, que d'être confronté relativisme absolu comme ça. Là comprend quelle est la constructio mentale de l'élève			
N 136 : Oui parce que **là on est en tra de déconstruire plein de choses là**			là on est en train de déconstruire ple de choses là

E : Et c'est autre chose que d'attaqu frontalement le racisme en disant : Ben voilà, le racisme c'est comme ç allez on y va", **on aurait jamais p imaginer qu'il y ait cette idée là**			on aurait jamais pu imaginer qu'il y a cette idée là
Ch 137 : C'est eux, ils entrent en eu c'est habituel ça?			
C 138 : Non puis, **on chasse les silence on les occupe**. En tout cas, **c'est pour que c'est tellement lent, ils déroule leur propre fil**	on chasse les silences, on les occupe		c'est pour ça que c'est tellement lent, déroulent leur propre fil
N 139 : Oui c'est pour ça que c'est ler et **tu le dis et toi-même tu explores ta propre argumentation à trave l'exploration des élèves. Là on pourra programmer la suite en disant tier telle caricature a choqué à telle époqu ben comment l'explorer. Au fond, débat donne de la matière pour ancr ensuite le cours à venir tu vois, fa peut-être le voir comme un continuité, et on pourrait faire un recherche**			tu le dis et toi-même tu explores là propre argumentation à trave l'exploration des élèves. Là on pourra programmer la suite en disant tier telle caricature a choqué à telle époqu ben comment l'explorer. Au fond, débat donne de la matière pour ancr ensuite le cours à venir tu vois, fa peut-être le voir comme une continuit et on pourrait faire une recherche

E 140 : Et est-ce que ça a eu d impacts? Parce que c'est ça l'idée. Ok penses comme ça, très bien, mais voilà quoi ça a conduit, par le passé da notre histoire, ce type de raisonneme et **là on a un vrai objet à enseigner vois**			là on a un vrai objet à enseigner tu vois
C 141 : Oui complètement, et là je m mords les lèvres pour ne pas parler			
Ch 142 : Oui tu l'avais dit da l'autoconf, tu avais dit que là tu pren sur toi			
C 143 : Oui oui c'est ça parce que **là veux les laisser explorer ensemble**		là je veux les laisser explorer ensemble	
E 144 : Oui parce que là on voit t attitude là c'est génial, **tu es cool, on voit rien paraître sur ton corps, t visage tout passe à l'intérieur, rien se voit**, franchement moi j'admire		tu es cool, on ne voit rien paraître s ton corps, ton visage tout passe l'intérieur, rien ne se voit	

N 145 : Oui ben c'est bien hein. **Et vois aussi une forme de convergen dans les attitudes, on s'est to retrouvé dans cette situation où parole devait être beaucoup pl libérée et que donc notre interventi devait être beaucoup plu mesurée. C a tous eu envie, à plus d'un titre, faire le prof et d'intervenir et participer mais non là il faut être da la retenue. Et à la retenue du pr correspond l'engagement de l'élève** trouve, faut une distance	On a tous eu envie, à plus d'un titre, faire le prof et d'intervenir et participer mais non		Et tu vois aussi **une forme convergence dans les attitudes**, on s'e tous retrouvé dans cette situation où parole devait être beaucoup plus libér et que donc notre intervention deva être beaucoup plu mesurée [...] là faut être dans la retenue. Et à la retenu du prof correspond l'engagement l'élève
Ch 146 : Oui mais pas n'importe qu'el distance			
N 147 : Non **c'est une distance présen tu vois, je ne sais pas si je peux le di comme ça. En tout cas, ça apparaîtra à quelqu'un qui découvre là ben cet vidéo « ben le prof il ne fait rien alors qu'au contraire on est dans u concentration extrême, un dosage notre parole, une écoute très très for là à tous les instants. En fait, et l'avais dit à notre autoconfrontatio c'est intense pour le prof**			c'est une distance présence tu vois, ne sais pas si je peux le dire comme ç En tout cas, ça apparaîtrait à quelqu'u qui découvre là ben cette vidéo « ben prof il ne fait rien », alors qu'a contraire on est dans une concentrati extrême, un dosage de notre paro une écoute très très forte là à tous l instants. En fait, et je l'avais dit à not autoconfrontation, c'est intense pour prof

37.38 Ch 148 : Oui tu le disais il faut êt « omni-concentré » enfin tu disais ça N			
N 149 : Oui il faut être très concent pour savoir comment interven comment on peut relancer le débat sa l'influencer etc			
	La question de la trace		
C 150 : Et moi je poserais cette questi de la trace parce qu'on est telleme dedans que si tu veux revenir sur débat etc, **si c'est pas filmé tu fais quo**		si c'est pas filmé tu fais quoi	
N 151 : C'est très compliqué, d'où n difficulté, et tu fais quoi. Je ne sais pas comment tu as fait			
E 152 : Ben **tout de suite, le soir d cours, tu sors ta feuille et tu couch sur le papier**		tout de suite, le soir du cours, tu sors feuille et tu couches sur le papier	
N 153 : Donc tu t'imposes une vra discipline			

E 154 : Et **comme j'avais déjà prépa avant, j'ai repris des thèmes, j'ai p classer des éléments que j'avais dé anticipés avant tu vois. J'ai fait un analyse de ce qui s'est passé à partir d ma préparation. Je n'aurais sans dou pas pu faire une analyse comme ça si n'avais pas déjà en amont fait ce trava de repérage et de classification. Ca m facilité le travail de synthèse mais faut le faire tout de suite, quand débat est encore frais dans sa têt Donc oui, il y a vraiment une disciplin à avoir. Puis si je devais faire tous m cours comme ça, ça veut dire que mo métier change totalement, ma totalement. C'est-à-dire que tous l soirs, il faut que je reprenne bon alors sait passé quoi alors tac tac tac tac**		comme j'avais déjà préparé avant, j' repris des thèmes, j'ai pu classer d éléments que j'avais déjà anticip avant tu vois. J'ai fait une analyse de qui s'est passé à partir de n préparation. Je n'aurais sans doute p pu faire une analyse comme ça si n'avais pas déjà en amont fait ce trava de repérage et de classification. Ca m facilité le travail de synthèse mais il fa le faire tout de suite, quand le débat e encore frais dans sa tête. Donc oui, il y vraiment une discipline à avoir. Puis je devais faire tous mes cours comm ça, ça veut dire que mon métier chang totalement, mais totalement. C'est-dire que tous les soirs, il faut que reprenne bon alors il sait passé qu alors tac tac tac tac	
N 155 : Alors que la plupart du tem c'est ouais allez c'est fait, on passe à suite			
E 156 : Oui on range dans une pochet et on n'en prend une nouvelle			
Ch 157 : Alors **dans le dispositif qu'on aurait dû y rajouter c'est**			dans le dispositif ce qu'on aurait dû rajouter c'est de laisser une vidéo

laisser une vidéo			
C 158 : C'est ça			
E 159 : Mais tu te rends compte c temps? **C'est à dire tu as une heu pour préparer en amont, une heu pour débattre, une heure pour relire vidéo puis pour la retravailler donc ur heure de cours c'est 4h de travail, tu rends compte. Ouais mais quoique c'e ce que je fais quand même quand je r connais pas le sujet, 1h pour 4h**		C'est à dire tu as une heure po préparer en amont, une heure po débattre, une heure pour relire la vide puis pour la retravailler donc une heu de cours c'est 4h de travail, tu te ren compte. Ouais mais quoique c'est que je fais quand même quand je r connais pas le sujet, 1h pour 4h	
Ch 160 : En tout cas, on exploiterait pl le débat c'est clair			
C 161 : Oui complètement mais a moins **on leur apprendrait des trucs q les intéressent. Parce que le temps qu ça arrive dans les programmes l sujets sont souvent dépassé l'actualité avance bien plus vite, que on a de vrais savoirs**			on leur apprendrait des trucs qui l intéressent. Parce que le temps que arrive dans les programmes les suje sont souvent dépassés, l'actuali avance bien plus vite, que là on a vrais savoirs

N 162 : Oui clairement, et on a de vrai questions qui sont posées. Après **fa trouver la modalité qui donr l'impression aux élèves qu'on cherch vraiment à répondre à l'un de le questionnement et qu'on ne cherch pas à les utiliser, qu'ils ne devienne pas un prétexte pour faire nos cour comme on l'avait dit au début de not échange là**		faut trouver la modalité qui donr l'impression aux élèves qu'on cherch vraiment à répondre à l'un de le questionnement et qu'on ne cherch pas à les utiliser, qu'ils ne devienne pas un prétexte pour faire nos cour comme on l'avait dit au début de not échange là	
C 163 : Oui oui			
Ch 164 : Oui c'est très fin en fa vraiment très fin			
	Posture professionnelle		
C 165 : Oui mais **la posture là, je trouv que c'est quand même une clé tu vois**			la posture là, je trouve que c'est quar même une clé tu vois
Ch 166 : Alors quand tu dis la postu qu'est-ce que tu mets derrière posture ?			
C 167 : Le fait de n**e pas cherch systématiquement des mots clés, le fa d'être en retrait mais présent, on res au niveau de l'élève, on ne cherche p à sur-rajouter des choses dedans, par**			ne pas chercher systématiquement d mots clés, le fait d'être en retrait ma présent, on reste au niveau de l'élèv on ne cherche pas à sur-rajouter d choses dedans, parce que ça ils

que ça ils le sentent tout de suite			sentent tout de suite
N 168: Oui parce qu**'il y a des chos dont toi tu voudrais parler mais tu n peux pas**		il y a des choses dont toi tu voudra parler mais tu ne peux pas	
C 169 : C'est ça, **c'est ton problème c ton envie mais tu la gardes en toi**		c'est ton problème ou ton envie mais la gardes en toi	
E 170 : Oui **mais après tu vas repend ces choses, dans la troisième partie**			mais après tu vas rependre ces chose dans la troisième partie
C 171 : **Pas forcément, non pas moi ne crois pas**			Pas forcément, non pas moi je ne cro pas
N 172 : **Pas forcément non plus**			Pas forcément non plus
E 173 : Ah **moi oui, parce que tu n peux pas laisser ça comme ça. Pour m les séances d'après**	moi oui, parce que tu ne peux p laisser ça comme ça		Pour moi les séances d'après
C 174 : Oui mais **je ne suis pas s qu'elles aient un impact tu vois, par qu'on va se retrouver dans un situation alors voilà, la norme c'est ça ça ça tu vois**		je ne suis pas sûr qu'elles aient u impact tu vois, parce qu'on va retrouver dans une situation alors voil la norme c'est ça ça ça tu vois	

E 175 : Si **si elles ont un impact par que moi je l'ai vécu sur le thème d l'homosexualité, où les gamins o changé leur point de vue. Quand ils o cherché sur l'homosexualité, ils o découverts des trucs qu'ils ignoraie tu vois. J'ai vu et constaté que leu recherches étaient tellement pl investies et denses que par le passé**		si elles ont un impact parce que moi l'ai vécu sur le thème d l'homosexualité, où les gamins o changé leur point de vue. Quand ils o cherché sur l'homosexualité, ils o découverts des trucs qu'ils ignoraient vois. J'ai vu et constaté que leu recherches étaient tellement pl investies et denses que par le passé	
N 176 : Mais les recherches qu'ils o fait c'était sur des questions, tu le avais quand même dit			
E 177 : Non, vous cherchez s l'homosexualité, c'était ouvert			
N 178 : D'accord, **donc ils partent d préoccupations qu'ils avaient ou qu' ont découvertes là**			donc **ils partent de préoccupatio qu'ils avaient ou qu'ils ont découvert là**
C 179 : **Qui viennent d'eux-mêmes**			Qui viennent d'eux-mêmes
N 180 : Voilà, donc tu n'es pas partie d « hé les gars, y a un truc qu'on n'a p vu là on y va »			
E 181 : Ah oui d'accord, ok je n'avais p compris ok oui oui oui on est d'acco alors			

C 182 : Oui **c'est ça, exactement**			c'est ça, exactement
E 183 : Oui mais après peut-être, par que ben on peut en faire plus			
N 184 : Je sais pas, je me pose question est-ce qu'il faut, je crois pas			
E 185 : Mais **moi j'ai une peur de laiss des choses comme ça et qu'il n'y ait p de compréhension mais en mêm temps c'est ce que j'ai fait quand mêm sur le racisme ordinaire**. Je leur ai d pour moi, pour moi c'est du racism ordinaire		moi j'ai une peur de laisser des chos comme ça et qu'il n'y ait pas compréhension	
42.27 C 186 : Je sais pas si tu pe rechercher une compréhensi immédiate après, c'est ce que tu disa tout à l'heure, **il y a des choses qui so entendues et qui ont plus de poi quand ce n'est pas nous qui les diso mais plutôt un pair, qui les dit. Mais font leur chemin**. A la fin de ce déba des élèves sont venus me voir en m disant mais c'est génial madame débat. J'ai encore envie de réfléch pendant des heures madame. C'est p terminé du tout, il faut aussi penser rire comme une chose positive, ell		il y a des choses qui sont entendues qui ont plus de poids quand ce n'est p nous qui les disons, mais plutôt un pa qui les dit. Mais ils font leur chemin	

disaient ça nous fait grandir			
Ch 187 : C'est le propos des élèves			
C 188 : C'est le propos des trois gamin là qui sont de dos là			
E 189 : Mais c'est incroyable			
C 190 : Elles sont même restées à récré et puis quand ça a sonné, ça m'était jamais arrivée, les élèves n'o pas bougé. Ils n'ont pas rangé l affaires comme ils font d'habitude alo que toi tu es encore en train de parl enfin c'était incroyable			
E 191 : **C'est un cours d'éve intellectuel, ils se rendent compte d choses qu'ils ignoraient ou s**			C'est un cours d'éveil intellectuel, ils rendent compte de choses qu' ignoraient ou sur lesquelles ils n'o

lesquelles ils n'ont jamais pu réfléch avant			jamais pu réfléchir avant
N 192 : Oui là ben c'est tout à fait ce qu j'ai vu là, le niveau intellectuel, le nivea de vocabulaire, le niveau de réflexio était vraiment intéressant là			
Ch 193 : Et là on revient à cet temporalité là, quand E. tu dis ça, fa peut-être accepter de ne pas tout voir			
C 194 : Parce qu'**ils ne sont peut-êt pas près si ça n'émerge pas, si non o retombe dans la posture du pr habituel qui va asséner du savoir alo qu'eux sont à mille lieues c comprendre**		ils ne sont peut-être pas près si n'émerge pas, si non on retombe da la posture du prof habituel qui asséner du savoir alors qu'eux sont mille lieues de comprendre	
E 195 : Mais est-ce qu'on les confron quand même à d'autres points de vu qui n'ont pas émergé ?			
N 196 : Mais moi je suis d'acco regarde là sur cet exercice, imagine qu y a consensus là sur cet exercice ben			

C 197 : Oui ben moi je pense que, mêm **si la limite est fragile entre le prof q participe au débat même pour donn son point de vue personnel et le pr qui participe au débat comm animateur c'est compliqué, mais da une classe qui fait consensus et où n valeurs sont contrariées, si ta positio est claire et que tu n'interviens p comme l'autorité etc et si t'arrives faire comprendre aux élèves que t aussi tu te poses des questions, tu pe faire émerger tes propres valeurs**			si la limite est fragile entre le prof q participe au débat même pour donn son point de vue personnel et le pr qui participe au débat comm animateur c'est compliqué, mais da une classe qui fait consensus et où n valeurs sont contrariées, si ta positio est claire et que tu n'interviens p comme l'autorité etc et si t'arrives faire comprendre aux élèves que t aussi tu te poses des questions, tu pe faire émerger tes propres valeurs
44.47 Ch 198 : Oui parce que ce que disais tout à l'heure sur les term postures attitudes, c'est peut-être p tant ce qu'on va dire mais comment va le dire			
C 199 : Oui quelle position en prend			
N 200 : C'est en permanence comment avoir l'attitude qu'il faut			
Ch 201 : Parce que là on pourrait sor de la neutralité ?			

C 202 : Oui c'est dire **: « Ah c'e intéressant ce que vous dites mais me demande si » donc, on pose réflexion au même niveau qu'eux. C ne cherche pas à affirmer quelqu chose mais à participer sincèrement la réflexion et ça ça peut marcher**			« Ah c'est intéressant ce que vous dit mais je me demande si » donc, on po la réflexion au même niveau qu'eux. C ne cherche pas à affirmer quelqu chose mais à participer sincèrement à réflexion et ça ça peut marcher
E 203 : Oui **j'appelle ça parfois « jouer être naïf »**			j'appelle ça parfois « jouer à être naïf »
Ch 204 : Alors on va écouter la sui (visionnage) là juste petite pause, **viens de faire exactement ce qu'c vient de dire en participant à l'échang mais de manière réflexive**			tu viens de faire exactement ce qu'c vient de dire en participant à l'échang mais de manière réflexive
N 205 : Ouais ben c'est ça, et tu as vu ton, tu as fait comme E.			
E 206 : **Le ton est très descendant, dou**		Le ton est très descendant, doux	
N 207 : Et je trouve que **tu as tout à fa bien posé ce point de vue en agressa personne, et ça fait réfléchir, je pens que c'est ça le truc, donc là le pr change de posture** pour reprendre que tu disais		tu as tout à fait bien posé ce point vue en agressant personne, et ça fa réfléchir, je pense que c'est ça le tru donc là le prof change de posture	
E 208 : Et c'est pour ça que les élèv ensuite s'autorisent à venir te voir			

pense			
C 209 : Oui oui, je pense aussi			
N 210 : Oui **tu as été dans une attitu très juste, mesurée un peu avec velours** on pourrait dire		tu as été dans une attitude très just mesurée un peu avec du velours	
Ch 211 : Et **c'est peut-être là où on e « fonctionnaire de la république » ma pas sur le mode de l'infirmière e assénant les choses**	c'est peut-être là où on e « fonctionnaire de la république »		mais pas sur le mode de l'infirmière e assénant les choses
N 212 : Je ne sais même pas si c'est cel qu'on a apprit mais c'est celui qu'on intégré en infusant dans ce milieu soci professionnel			
E 213 : Ben écoute toutes façons, il aurait un inspecteur au fond, un tute bref, et nous on est stagiaire, je pen que le gars il dit : « Ecoutez, vous av laissé dire des choses aux élèves, je vous coche pas la case agir e fonctionnaire »			
C 214 : Ouais			
E 215 : C'est à quoi je pense quand nous vois			

N 216 : Oui c'est-à-dire quand **tu jeune, et que tu rentres dans le métie tu ne penses pas à ça et celui qui pense bravo. Et après défendre l'idé "Ben si j'ai défendu les valeurs de république en faisant ça, plus qu lorsque j'assène les valeurs", si, moi pense qu'on pourrait là, on a vraime des arguments mais en début carrière franchement c'est compliqu Puis ce n'est pas ce qu'on apprend à u débutant, il faut d'abord qu'il gère classe, qu'ils soit lui-même respectue de ces valeurs et après on voit**	Puis ce n'est pas ce qu'on apprend à u débutant, il faut d'abord qu'il gère classe, qu'ils soit lui-même respectue de ces valeurs et après on voit		tu es jeune, et que tu rentres dans métier, tu ne penses pas à ça et cel qui y pense bravo. Et après défend l'idée: "Ben si j'ai défendu les valeurs d la république en faisant ça, plus qu lorsque j'assène les valeurs", si, moi pense qu'on pourrait là, on a vraime des arguments mais <u>en début c carrière franchement c'est compliqué.</u>
C 217 : Oui c'est vrai			
N 218 : Parce que asséner pour laiss penser à certains gamins des cités qu' sont comme dans une dictatu laïquarde de la république et là je pen à certains gamins qu'on a dans n classes			
47.59 Ch 219 : Oui et **est-ce que vou pensez qu'un étudiant débutant dans carrière est-ce qu'il peut être à niveau là** ou est-ce qu'il doit passer p le mode « injonctif » ?			est-ce que vous pensez qu'un étudia débutant dans la carrière est-ce qu peut être à ce niveau là

N 220 : Là **faudrait passer par u phase pour comprendre déjà le tr classique puis après dans 20 ans on reparle**			faudrait passer par une phase po comprendre déjà le truc classique pu après dans 20 ans on en reparle
E 221 : Et puis **faudrait déjà apprend les autres postures tu vois, qui permette d'être calme quand tu fais ç**			faudrait déjà apprendre les autr postures tu vois, qui te permette d'êt calme quand tu fais ça
Ch 222 : Cette posture là, elle e apprise, elle est enseignée			
E 223 : Non pas du tout			
E 224 : D'ailleurs cette posture là el n'est pas classique, là on circule, l mains dans les proches			
	Expérience transférée dans la pratique d'enseignant/formateur		
Ch 225 : Mais si on fait une parenthès est-ce que là il y a quelque chose qu vous transférez dans vos pratiques formateur ou d'enseignant ?			

E 226 : Ah oui formateur, clairemer parce qu'on a fait avec N. d'ailleurs aus avec toi C. mais tu nous as pas vu, moi suis une fille très flippée, donc il fa que je prépare à mort, et j'ai toujou très très peur de tout. Et donc, toi N. étais dans un côté, et je ne te diminu pas du tout en disant ça, très très coc sûr de toi			
N 227 : Ben la commande elle éta simple			
E 228 : ben **je l'ai joué d'un « on y va en se mettant à égalité avec l stagiaires**, tu te rappelles? Voilà not vécu, après euh voilà		je l'ai joué d'un « on y va » en mettant à égalité avec les stagiaires	
Ch 229 : Donc vous aviez une attitude			
E 230 : Oui qui confinait à communication avec **cette attitude q permet aux stagiaires de se reconnaît dans notre pratique** tu vois		cette attitude qui permet aux stagiair de se reconnaître dans notre pratique	
N 231 : C'était avec des collègu expérimentés quand on a fait formation hein			

E 232 : Et les retours, c'était vraime que « ça nous a servi ». **On était dans u échange constructif enfin surtout dai un échange**		On était dans un échange construct enfin surtout dans un échange	
N 233 : **Les gens étaient en réflexion ils confrontaient ce qu'on raconta avec leur propre vécu, oui parce qu' ont commencé à raconter leur prop vécu certains, on ne les a pas infantili comme ils le disent souvent**		Les gens étaient en réflexion et confrontaient ce qu'on racontait av leur propre vécu, oui parce qu'ils o commencé à raconter leur propre vé certains, on ne les a pas infantili comme ils le disent souvent	
E 234 : Moi **j'y crois plus là, à démonstration qu'on peut faire tu voi on en met tous plein la vue et au fin rien ne change dans la pratique d collègue parce qu'il n'arrive pas s'identifier**			j'y crois plus là, à la démonstrati qu'on peut faire tu vois, on en met to plein la vue et au final rien ne chang dans la pratique du collègue parce qu n'arrive pas à s'identifier
N 235 : Oui et **c'est grâce à cet réflexion qu'on a eu ensemble et qu'o a menée pendant une année et que me suis rendu compte cette anné Parce qu'auparavant, les formatio que j'ai eu ou que j'ai vu ou que j'ai o faire c'était toujours ça quoi**		c'est grâce à cette réflexion qu'on a e ensemble et qu'on a menée penda une année et que je me suis ren compte cette année. Par qu'auparavant, les formations que j' eu ou que j'ai vu ou que j'ai ou fai c'était toujours ça quoi	
E 236 : Oui **très descendant ou alo mettons-nous en groupe** et		très descendant ou alors mettons-no en groupe	

N 237 : Oui et après on a laissé fair allez hop			
E 238 : Ce qui était rigolo c'est qu'**on donné la parole et on a accepté tout**		on a donné la parole et on a accep tout	
Ch 239 : D'accord et C. pour toi, est-qu'il y a quelque chose ou pas ?			
C 240 : Je sais pas, moi **j'ai un problèn de légitimité dans les formations**, c'es à-dire que je n'arrive pas à me dire qu je propose quelque chose de mieux		j'ai un problème de légitimité dans l formations	
E 241 : Et ben moi c'est pareil			
N 242 : Ben justement, ben **tu as peu être la solution à ton problème là, av cette posture**		tu as peut-être la solution à to problème là, avec cette posture	
C 243 : Oui justement, ben **je suis pl dans une certaine manière d'amen ton truc, soumis à discussion, av ouverture et qui sert autant du coup toi qu'aux autres**		je suis plus dans une certaine maniè d'amener ton truc, soumis à discussio avec ouverture et qui sert autant d coup à toi qu'aux autres	

E 244 : Et ça fait quand même moi peur que si tu as vécu ça avec tes élève Et d'ailleurs, ça m'est arrivée quand u collègue m'a dit et pourquoi vous n'av pas mis en place ça et ça et ben oui, e effet ben je vais en parler avec N. Et pu je me dis et qu'elle pense ce qu'elle ve de moi, de mon boulot peu importe. **l'ai vécu 10 000 fois mieux que quand faisais des formations descendantes**		Je l'ai vécu 10 000 fois mieux que quar je faisais des formations descendantes	
N 245 : Et la collègue qui est interven là comme ça, ben elle a existait dans groupe et elle s'est formée. Ce que veux dire par là c'est qu'elle même el a intégré ce que tu as fait et elle a mis pate là-dessus et elle se l'ai appropriée			
Ch 246 : Parce qu'elle s'est formée, alo que d'habitude			
E 247 : **On s'informe, oui c'est ça, c s'informe. D'habitude on s'informe pl qu'on ne se forme, oui c'est vr punaise je n'avais pas remarqué ça**	On s'informe, oui c'est ça, on s'inform D'habitude on s'informe		plus qu'on ne se forme, oui c'est vr punaise je n'avais pas remarqué ça
C 248 : Oui oui je suis d'acco complètement			

E 249 : Oui mais alors ça c'est un tr fort là au punaise **alors arrêto d'informer les collègues mais formo les**			alors arrêtons d'informer les collègu mais formons les
53.43 Ch 250 : Enfin, bon bref, on quand même écouter jusqu'au bout			
E 251 : Qu'est-ce que ça te fait quand t'entends ? Parce qu'on cherche hein			
	Modifier questionnement		
C 252 : Oui on cherche vraiment. **tente la méthode d'E. et je ne termi pas mes phrases quand je pose l questions, mais comme personne l termine ben je continue, y a des fois ç ça marchait**	Je tente la méthode d'E. et je n termine pas mes phrases quand je po les questions, mais comme personne l termine ben je continue, y a des fois ç ça marchait		
N 253 : Moi je sais pas faire			
Ch 254 : Alors pour tout dire, tu n'as p attendu assez longtemps			
C 255 : Ah d'accord			
N 256 : Mais c'est dur pfuii, c suspendre la parole			

C 257 : **On m'a toujours dit de termin mes phrases, j'ai du mal à laisser n phrase en suspens, je ne le fais jamai Mais je me suis dit ça avait telleme bien marché chez toi que je me suis d allez on tente**		On m'a toujours dit de terminer m phrases, j'ai du mal à laisser ma phra en suspens, je ne le fais jamais. Mais me suis dit ça avait tellement bie marché chez toi que je me suis dit all on tente	
N 258 : Ben attend, moi j'en suis p encore à ce stade de la réflexion par que moi franchement, je ne sais p faire là, ça ça me dépasse, puis je trouve bien ta phrase			
C 259 : Oui **mais elle est finie, elle fait plus émerger** tu vois			mais elle est finie [la question], elle fait plus émerger
N 260 : Oui			
C 261 : Oui parce que tu vois le rythm **je ralentis en espérant que quelqu'u vienne contredire la pensée là, ce n'e pas normal les blagues racistes mais ne vient pas tu vois, et il ne se pas rien**		je ralentis en espérant que quelqu'u vienne contredire la pensée là, ce n'e pas normal les blagues racistes mais ne vient pas tu vois, et il ne se pas rien	
E 262 : J'adore c'est exactement ce q se passe avec moi			
C 263 : Ben **du coup je pars sur ur valeur morale : " Est-ce que not société va mal ou pas ? Je suis oblig**		du coup je pars sur une valeur morale " Est-ce que notre société va mal pas ? Je suis obligé d'aboutir n	

d'aboutir ma question là		question là	
Ch 264 : Parce que ce que tu voula c'était d'éviter de façonner la morale?			
C 265 : Oui c'est exactement ça, **si termine ma question? ils disent tou « oui » et j'obtiens la réponse d façade et ça je ne veux pas c'est po ça que c'est intéressant de ne pas finir**			si je termine ma question? ils dise tous « oui » et j'obtiens la réponse d façade et ça je ne veux pas c'est pour que c'est intéressant de ne pas la finir
56.27 Ch 266 : Alors, on met la sui (visionnage). Alors, on s'arrête là. Ben sais pas, comment vous voyez ça là ?			
VIDEO 2			
E 267 : On retourne sur un vécu et oua mais c'est fort, la femme qui change d couleur de cheveux parce qu'elle e peut plus des blagues sur les blondes			
	Rapport au vécu		

C 268 : Et on voit que **c'est du nivea 4ème parce que ce qui les intéresse c'e la couleur de cheveux. Parce que mo j'aurai fait un débat sur le racisme et discrimination etc j'aurais pris un tru très intellectuel, je n'aurais pas pris u tel exemple. Que le débat là il por bien sur la couleur des cheveux quo c'est quand même incroyable**. Là débat émerge à partir de la couleur d cheveux là quand même et les blagu sur les blondes		c'est du niveau 4ème parce que ce q les intéresse c'est la couleur c cheveux. Parce que moi, j'aurai fait u débat sur le racisme et la discriminatio etc j'aurais pris un truc très intellectue je n'aurais pas pris un tel exemple. Qu le débat là il porte bien sur la coule des cheveux quoi, c'est quand mêm incroyable	
N 269 : Oui et puis, ça marche			
E 270 : Oui ça marche			
Ch 271 : On a didactisé quelque cho de très commun là pour les élèves			
N 272 : Qu'on pourrait considér comme vulgaire			
C 273 : Oui ben t'imagines tu fais u débat sur la couleur des cheveux ferais rire toute la salle de classe			
N 274 : Oui c'est vrai			

Ch 275 : Mais ça veut dire quelqu chose là cette affaire par rapport à n cours traditionnels			
N 276 : Oui et ben clairement, **on e bien dans un décalage. On fait cours s des sujets qui relèvent enfin dont no nous accordons un crédit évider parce qu'on réfléchit avec nos norme nos repères mais on pourrait obtenir même résultat en partant de sujets be qui sont proches de la vie des élèves**	on est bien dans un décalage. On fa cours sur des sujets qui relèvent enf dont nous nous accordons un crédi évident, parce qu'on réfléchit avec n normes		nos repères mais on pourrait obtenir même résultat en partant de sujets be qui sont proches de la vie des élèves
E 277 : Oui et autant on le sait, enfin c s'en doute, autant là ça crève l'écran			
C 278 : Oui c'est clair, oui puis il y quelque chose sur le mode c questionnement. Dans cette séquenc il me semble qu'il y a quelque cho d'intéressant, là **tu questionnes le vé** je crois		tu questionnes le vécu	
E 279 : Oui c'est vrai, **je questionne vécu et ben c'est nouveau ça pour mo on est bien d'accord et c'est vrai qu ben en retour ils ramène effectivement du vécu**		je questionne le vécu et ben c'e nouveau ça pour moi, on est bie d'accord et c'est vrai que ben en reto ils ramènent effectivement du vécu	

Ch 280 : Donc là, l'expérience de vie v relativiser le relativisme absolu q circule depuis un moment			
C 281 : Oui **leur vécu relativise jugement qu'ils ont là que tout se vau**		leur vécu relativise le jugement qu' ont là que tout se vaut	
E 282 : Mais c'est aussi ça qui e difficile parce que ce n'est p prévisible, on ne sait jamais à quoi rattacher			
Ch 283 : Ca c'est bien différent c cours ?			
E 284 : Ah oui, complètement, **en cou habituel on est sur du connu. Alors, peut y avoir de l'imprévu mais c'e vraiment à la marge alors que l'inconnu c'est notre matière premièr celle à partir de laquelle je construis séance et je l'accompagne**	en cours habituel on est sur du conn Alors, il peut y avoir de l'imprévu ma c'est vraiment à la marge alors		que là l'inconnu c'est notre matiè première, celle à partir de laquelle construis la séance et je l'accompagne

N 285 : **Faut accepter que face au déb idéal que tu peux avoir en tête, il va avoir des manques terribles. Et po l'enseignant, il va y avoir de frustration c'est-à-dire qu'on peut vo un boulevard s'ouvrir mais qu'il fa accepter l'idée qu'ils n'y vont pas d tout voilà donc au bout d'un mome faut lâcher prise sur un certain nomb de sujets, on parle beaucoup de lâch prise d'ailleurs**			Faut accepter que face au débat idé que tu peux avoir en tête, il va y avo des manques terribles. Et po l'enseignant, il va y avoir de frustration c'est-à-dire qu'on peut vo un boulevard s'ouvrir mais qu'il fa accepter l'idée qu'ils n'y vont pas d tout voilà donc au bout d'un mome faut lâcher prise sur un certain nomb de sujets, on parle beaucoup de lâch prise d'ailleurs
4.36 Ch 286 : Alors on va aller plus lo (visionnage)			
E 287 : Et voilà c'est arrivé (le term « racisme ordinaire »)			
C 288 : Au bout d'une heure quar même			
N 289 : Ben c'est top hein, moi je ne su pas arrivé à faire ça			
C 290 : Oui **ben on construit avec l élèves, avec leur propre valeur ma c'est tellement imprévisible qu'on n peut pas parler de manipulation tu vo parce que ça vient après un maturation dans les échanges, là on e**		ben on construit avec les élèves, av leur propre valeur mais c'est telleme imprévisible qu'on ne peut pas parl de manipulation tu vois parce que vient après une maturation dans l échanges, là on est à 41 minutes	

à 41 minutes			
E 291 : Et là on arrive à mon premi thème là du premier débat			
N 292 : Oui à **la différence près qu chez toi E. on a démarré avec ce thèm et chez C. on termine avec ça ou plut on y arrive**		la différence près que chez toi E. on démarré avec ce thème et chez C. c termine avec ça ou plutôt on y arrive	
C 293 : Ben **moi je crois qu'on toujours trop vite, toujours. On voit but là où les connaissances qu'on ve faire arriver et on fonce alors qu'a contraire il faut, enfin je crois, se laiss du temps pour y arriver**			moi je crois qu'on va toujours trop vit toujours. On voit le but là où l connaissances qu'on veut faire arriv et on fonce alors qu'au contraire il fau enfin je crois, se laisser du temps pour arriver
N 294 : Ouais je suis d'accord			
E 295 : C'était quoi le croquis c départ ?			
C 296 : Le thème c'était « Peut-on ri de tout » et le croquis il était sur ur soirée passée entre copain où l'un trai l'autre de « sale noire » pour rigoler			

Ch 297 : C'est marrant hein, « peut-c rire de tout » et on arrive à ce résultat			
E 298 : Au final, oui on peut rire de tou c'est ça ?			
C 299 : Oui enfin non pas vraimer parce qu'au milieu on était à « oui c peut rire de tout » et là finaleme « non ». Parce que un ou deux sont quelques moments contre. Par exempl Lucas il dit: " Non moi je ne rigole p des blagues sur ma famille, j'ai d barrières des principes", mais il éta assez seul dans la classe à exprimer ça, était assez seul à dire ça mais ça a é dit et alors ma difficulté c'est de donn de l'importance à des propos isolés ma contradictoires			
N 300 : Oui et ben, ça c'est difficile. C l'avait vu ensemble, **il y a plein c moment on rate le coche, mais ça fa peut-être l'accepter ou le travailler, sais pas**			il y a plein de moment on rate le coch mais ça faut peut-être l'accepter ou travailler, je sais pas
Ch 301 : Ben c'est peut-être ça le boul du prof non ? Dans le débat, d'accroch des avis contradictoires			

N 302 : Oui clairement, moi je pense qu mener un débat c'est repérer dès qu'il a une contradiction et donner c l'importance à ces propos ce que m j'ai du mal à faire			
E 303 : Oui c'est vrai, on n'est p entraîné à ça			
N 304 : Tu avais prévu de parler c racisme ?			
C 305 : Non parce que ben au mome j'ai annoncé le thème, j'ai dit « Est-c que quelqu'un un jour c'est retrouv dans une situation où il a rigolé d'un blague qui en réalité l'embêtait ou il n pas rigolé par ce que la blague éta déplacée alors que tout le mond rigolait » et on est parti là-dessus			

7.21 N 306 : Je ne sais pas si, enfin je n voudrais pas partir sur autre chose, ma je me rends compte que la question qu tu as posé est assez intéressante trouve parce que, et j'ai essayé de fai ça lors de mon deuxième débat, **je n suis pas arrivé avec la question « est-c que vous êtes tombé sur un ca d'homophobie » tu vois, ce n'est pa par ce biais que je suis rentré dans débat. On peut partir sur tout n'importe quoi, on peut partir su l'homophobie, le sexisme peu importe. Et quand on avait lancé projet, je m'étais dit tient on va fai un débat sur ce thème, puis sur celui puis celui là bref et en réalité, je n rends compte qu'avec ce genre d question là, qui cherche dans le véc des élèves, ben je me rends comp que tu parles de « peut-on rire d tout » mais on pourrait aussi parler d « est-ce que toutes les blagues so acceptables » imaginons juste après, peut-être qu'on peut retomber sur même sujet, mais peut-être que c n'est pas grave au fait. Peut-être qu'o va faire des ponts entre les deu débats, et qu'on va à nouvea**		je ne suis pas arrivé avec la questio « est-ce que vous êtes tombé sur un ca d'homophobie » tu vois, ce n'est pa par ce biais que je suis rentré dans débat. On peut partir sur tout n'importe quoi, on peut partir su l'homophobie, le sexisme peut import Et quand on avait lancé le projet, m'étais dit tient on va faire un débat su ce thème, puis sur celui là puis celui bref et en réalité	je me rends compte qu'<u>avec ce genre d question là, qui cherche dans le véc des élèves</u>, ben je me rends compte qu tu parles de « peut-on rire de tout mais on pourrait aussi parler de « est-c que toutes les blagues so acceptables » imaginons juste après, peut-être qu'on peut retomber sur même sujet, mais peut-être que ce n'e pas grave au fait. Peut-être qu'on v faire des ponts entre les deux débats, qu'on va à nouveau alimenter réflexion sur le racisme par exemple vois on peut faire ça alors je réfléchis voix haute, mais je viens de m'en rend compte là maintenant

alimenter la réflexion sur le racisme p exemple tu vois on peut faire ça alors réfléchis à voix haute, mais je viens d m'en rendre compte là maintenant			
Ch 307 : Puis ça tranche avec programme			

N 308 : Oui **c'est bien différent, programme qui nous dit de faire ça ça, c'est vraiment pas la mêm démarche en fait, que là il n'y a pas d frontière ben parce que to simplement ben les valeurs so transversales en fait, c'est ça ce qui e cohérent**	c'est bien différent, le programme q nous dit de faire ça et ça, c'est vraime pas la même démarche		là il n'y a pas de frontière ben par que tout simplement ben les valeu sont transversales en fait, c'est ça ce q est cohérent
E 309 : Oui c'est ça			
N 310 : Imaginons le truc, **toute l'anné sur le racisme par exemple ben tu aur l'impression de n'avoir fait qu'un tr mais en réalité non parce qu'on v toucher à plein de thème avec d valeurs qui, au fond, se croisent hein c ne les invente pas à chaque fois**			toute l'année sur le racisme p exemple ben tu auras l'impression d n'avoir fait qu'un truc mais en réali non parce qu'on va toucher à plein d thème avec des valeurs qui, au fond, croisent hein on ne les invente pas chaque fois
E 311 : Parce qu'en plus ils no amènent dans des trucs t'y penses p forcément			

N 312 : Moi bon je vais peut-être lanc un débat là-dessus moi je n'ai pas réponse mais j'ai des collègues, on vient toujours aux mêmes, philosophie et qui me disent à qu moment tu amènes la paro républicaine là, l'universel, ce qu'on do tous partager en termes de valeurs, reste un questionnement permanent			
E 313 : Non enfin je sais pas			
10.45 N 314 : En même temps, mais t'en avais déjà parlé, **est-ce qu l'essentiel c'est pas justement que c jeunes, que nous même, nous nou rendions compte que les points de vu sont divers, qu'ils peuvent bouger, qu'ils sont relatifs à des milieu familiaux, à des expériences vécues e et peut-être qu'on n'aura pas appris que c'est que la grossophobie p exemple mais quand ils seront là, seront reconnaitre ce mot et pourro en parler. Ils pourront dire : "Tien j' l'habitude d'en parler comme ça"**			est-ce que l'essentiel c'est p justement que ces jeunes, que no même, nous nous rendions compte qu les points de vue sont divers, qu' peuvent bouger, et qu'ils sont relatifs des milieux familiaux, à des expérienc vécues etc et peut-être qu'on n'aura p appris ce que c'est que la grossophob par exemple mais quand ils seront là, seront reconnaitre ce mot et pourro en parler. Ils pourront dire : "Tien j' l'habitude d'en parler comme ça"

E 315 : En fait, **on leur apprend à mettre en situation d'échange et réfléchir en groupe, et pas eu individuellement dans un coin et interrogeant ses valeurs à eux et au autres, ses postures aussi**			on leur apprend à se mettre en situatio d'échange et de réfléchir en groupe, pas eux, individuellement dans un co et en interrogeant ses valeurs à eux aux autres, ses postures aussi
N 316 : C'est ça, et **on n'est pas dans u enseignement totalement finit disant ben voilà le programme** idéalement en sortant de la 3ème ou de seconde il sera ça			on n'est pas dans un enseigneme totalement finit en disant ben voilà programme là
C 317 : En fait, **c'est un peu l'optiqu des nouveaux programmes qui so construits en 4 piliers mais en fait ils se traitent pas l'un après l'autre, façon linéaire, on les mélange, l thèmes sont très libres parce qu'en fa cycle 3 et cycle 4 sont des attendus termes de compétences, il me sembl et après tu as des propositions. Et apr tu as quelques thèmes à aborder après ta des propositions qui so parfois très éloignées de compétence. C'est ultra libre en collèg**	c'est un peu l'optique des nouveau programmes qui sont construits en piliers mais en fait ils ne se traitent p l'un après l'autre, de façon linéaire, les mélange, les thèmes sont très libr parce qu'en fait cycle 3 et cycle 4 so des attendus en termes compétences, il me semble, et après as des propositions. Et après tu quelques thèmes à aborder et après des propositions qui sont parfois tr éloignées de la compétence. C'est ult libre en collège		

N 318 : Tu vois, nous on n'en est pas tu vois, là ça me questionne sur mo attitude sur mon travail. C'est vrai qu je reste sur une dimension très linéair le programme me dit de faire ça ça ç tu sais tu dis quand on voit programme, l'élève aura une visio complète de cette situation etc. Voi alors c'est bien hein parce que c'est fa hein, on ne traite jamais un programm en entier, et au final il faut peut-êt considérer l'élève comme nous, no sommes d'éternels apprenants, mais qu'**il faut apprendre c'est d compétences, des attitudes, comme je m'interroge, comment je cherch comment je discute avec les autre comment je m'ouvre à la parole l'autre. En fait, il y a comme u opposition dans ce qu'on voit l'élève. Est-ce que l'élève c'est comm un tiroir qu'on remplit, et en ta qu'enseignant quant tout est rempli est content ? Ou alors ben on ne pe peut-être pas remplir grand-chose peut-être que c'est l'élève lui-mêm qui peut remplir lui-même ses tiroi mais y a peut-être cette question			'il faut apprendre c'est d compétences, des attitudes, comme je m'interroge, comment je cherch comment je discute avec les autre comment je m'ouvre à la parole l'autre. En fait, il y a comme u opposition dans ce qu'on voit de l'élèv Est-ce que l'élève c'est comme un tiro qu'on remplit, et en tant qu'enseigna quant tout est rempli on est content Ou alors ben on ne peut peut-être p remplir grand-chose et peut-être qu c'est l'élève lui-même qui peut remp lui-même ses tiroirs mais y a peut-êt cette question là derrière le débat

derrière le débat			
C 319 : Surtout **que l'armoire est dé bien pleine, il a plein de valeurs, ple d'expériences, plein de vécus**		que l'armoire est déjà bien pleine, il plein de valeurs, plein d'expérience plein de vécus	

N 320 : Mais ce qu'on est en train d dire il y a plein de collègues qui fera des bons et des parents aussi			
Ch 321 : Pourquoi ? Ca m'étonne non ?			
E 322 : Ben si tu fais ça et en face tu le bac d'histoire-géo			
N 323 : Ben ouais c'est compliqué, là peux te dire que tu auras des problème			
E 324 : Oui parce que les compétenc là, c'est bien, mais il faut faire parallèle avec l'évaluation. Si on va ve le grand oral du bac là ce sera peut-êt autre chose parce qu'on pourra peu être évaluer tout ce qu'on fait là et do là ce sera intéressant			
N 325 : On va voir mais là, en l'état, c'e compliqué puis on met du temps à fai évoluer ces jeunes			

C 326 : Oui et bon **pour le moment, et on en reste là, cette façon d'apprend là, c'est compliqué parce que c'e difficile de communiquer, de di qu'est-ce que les élèves apprenner C'est plus compliqué quand j'ai mo cahier, ma fiche de prep, tu appren ta leçon tu connais bravo t'a bien fa ton cours**			pour le moment, et si on en reste l cette façon d'apprendre là, c'e compliqué parce que c'est difficile d communiquer, de dire qu'est-ce que l élèves apprennent. C'est plus compliqu quand j'ai mon cahier, ma fiche de pre tu apprends ta leçon tu connais brav t'a bien fait ton cours
Ch 327 : Ah oui d'accord			
E 328 : Alors quand même, **tu peux fai une liste, alors ils ont appris à bie parler, à écouter le point de vue d autres, à s'exprimer en respectant d règles, ils ont appris à faire évolu leurs points de vue une des famines q est restée à la fin elle ma dit, text « moi j'aime bien m'apprendre m'exprimer pour donner mon point d vue », non mais vous imaginez ?** Elle structuré en même temps so expression et tu vois et elle en ava conscience			tu peux faire une liste, alors ils o appris à bien parler, à écouter le poi de vue des autres, à s'exprimer e respectant des règles, ils ont appris faire évoluer leurs points de vue ur des famines qui est restée à la fin el ma dit, texto, « moi j'aime bie m'apprendre à m'exprimer pour donn mon point de vue », non mais vo imaginez ?

N 329 : C'est excellent. Mais ça po certains parents, pour certai collègues, ce n'est pas entendabl Lorsqu'il y avait ce rapport fait par directeur de l'IUT de Lille, sur la réforn du bac et du lycée, il parlait du « grar oral » sur France Inter et une mome intervient : « Ma fille, pour le grand ora ma fille est une excellente élève, mais grand oral ça va lui mettre des bâto dans la rue ». Parce que sa gamine el ingurgitait des connaissances et el était incapable de s'exprimer à l'ora Par contre, recracher des contenus oui. En tout cas, sa mère avait d doutes			
C 330 : En fait, **avec le débat là, c forme à du moins scolaire**			avec le débat là, on forme à du moi scolaire
E 331 : Oui c'est ça, complètement			
N 332 : Oui alors à ce qui appara comme étant moins scolaire			
E 333 : **Dans scolaire on met le gam qui sait réciter son cours et écrire aus écrire ça c'est important**			Dans scolaire on met le gamin qui sa réciter son cours et écrire aussi écrire c'est important
N 334 : C'est ça			

E 335 : Tu sais une proposition en tro parties, tu sais, ternaire			
C 336 : Oui parce que **là on forme personne et le citoyen, c'est p formation de l'élève**			là on forme la personne et le citoye c'est pas formation de l'élève
N 337 : Complètement d'accord, o c'est ça, on forme la personne p l'élève			
E 338 : Alors **les vieux prof vont te di mais attention là c'est le rôle d parents, là c'est pas nous, on peut êt dans quelque chose de clivant**		les vieux prof vont te dire ma attention là c'est le rôle des parents, c'est pas nous, on peut être dan quelque chose de clivant	
16.46 C 339 : Oui et **il faut assumer rôle là, c'est notre mission et c'est l textes aussi les programmes, le fait rentrer dans les valeurs personnelles familiales oui c'est aussi ça not boulot parce qu'on veut faire évoluer personne**	il faut assumer ce rôle là, c'est not mission et c'est les textes aussi l programmes, le fait de rentrer dans l valeurs personnelles et familiales o c'est aussi ça notre boulot parce qu'o veut faire évoluer la personne		
E 340 : Oui puis **on a remarqué que ne marche plus là un moment donné méthode traditionnelle**			on a remarqué que ça ne marche plu là un moment donné la méthod traditionnelle
Ch 341 : C'est à dire ?			

E 342 : Ben **de forcer l'adhésion à d valeurs républicaines**			de forcer l'adhésion à des valeu républicaines
Ch 343 : Ah oui			
N 344 : Mais on est tous les tro d'accord là-dessus, clairement			
Ch 345 : D'ailleurs tous les trois vou avez un moment demandé aux élèv d'où viennent leurs valeurs et à chaqu fois ils ont dit de la famille ou d copains et jamais de l'école			
N 346 : Oui ben c'est clair, **l'école el n'y participe pas, on nous dit qu'on do s'y atteler mais au final non, on parvient pas**			l'école elle n'y participe pas, on nous d qu'on doit s'y atteler mais au final no on y parvient pas
E 347 : Ben parce qu'on sait pas faire on n'ose pas surtout c'est ça, on n'os pas			
C 348 : Oui et là, on voit bien qu'**on pe le faire, c'est-à-dire de les faire viv ces valeurs sont les plaquer là d manière mécanique**			on peut le faire, c'est-à-dire de les fai vivre ces valeurs sont les plaquer là d manière mécanique

Ch 349 : Oui et on est dans le **BO lycée : « Maîtriser les conditions d l'autonomie du jugement et acqué une claire conscience de responsabilité morale et individuelle »**	BO d lycée : « Maîtriser les conditio de l'autonomie du jugement et acqué une claire conscience de responsabilité morale et individuelle »		
N 350 : Ouais d'accord mais pfuii **le pr lambda que je suis il lit ça, il se do « Ouais d'accord c'est bon, alors il e où le programme il est où le chapit que je dois faire », là il faut que je fas une sorte d'exégèse de chaque m pour en faire quelque chose. Ma maintenant, je le comprends, il a fal le travail qu'on fait ensemble pour vo ce que ça recouvre, ok. Mais, là, donn comme ça, franchement moi et je n crois pas me tromper si je dis que grande majorité des collègues n comprennent rien à ce genre de texte**		le prof lambda que je suis il lit ça, il doit: « Ouais d'accord c'est bon, alors est où le programme il est où chapitre que je dois faire », là il faut q je fasse une sorte d'exégèse de chaq mot pour en faire quelque chose. Ma maintenant, je le comprends, il a fallu travail qu'on fait ensemble pour voir que ça recouvre, ok. Mais, là, donn comme ça, franchement moi et je n crois pas me tromper si je dis que grande majorité des collègues n comprennent rien à ce genre de texte	
E 351 : Non bien d'accord, nous on e des prof d'histoire, de géographie là est dans complètement autre chose. **quand on faisait de l'éducation civiq avant, on faisait de l'histoire et expliquait ce que c'est que la règle, loi, les valeurs** tu vois		quand on faisait de l'éducation civiq avant, on faisait de l'histoire et expliquait ce que c'est que la règle, loi, les valeurs	

C 352 : Oui tout à fait d'accord et **c'e aussi pour ça que la réforme du collèg elle est encore balbutiante, parce qu'o y comprend rien, c'est cette révolutio qui doit avoir enfin qui n'est pas arriv où il nous faut une vraie révolutio pour entrer dans faut bien le dire, un autre culture de métier, c'est vraime autre chose**			c'est aussi pour ça que la réforme d collège elle est encore balbutiant parce qu'on y comprend rien, c'est cet révolution qui doit avoir enfin qui n'e pas arrivé où il nous faut une vra révolution pour entrer dans faut bien dire, une autre culture de métier, c'e vraiment autre chose
N 353 : Oui c'est ça, c'est bien dit, **un autre culture de métier. Moi je comprends là maintenant, pas avant**			une autre culture de métier. Moi je comprends là maintenant, pas avant
E 354 : C'est du phrasé intellectuel			
Ch 355 : En fait, quand vous lisez ça, ne veut rien dire			
18.20 N 356 : Enfin, c'est pas que ça n veut rien dire, mais on se donne bonn conscience en écrivant ça parce qu faut l'écrire dans un truc			
C 357 : **Ca ne s'incarne pas, sans pass par notre expérience là, impossible d comprendre ça, enfin pour moi, je su pas prof de philo**		Ca ne s'incarne pas, sans passer p notre expérience là, impossible d comprendre ça, enfin pour moi, je su pas prof de philo	
Ch 358 : Parce quand on le relit, c'e			

tout à fait ce qu'on fait			
E 359 : Oui oui complètement			
N 360 : Ben là dans l'extrait de C. là il y tout, on peut tout illustrer avec passage			
E 361 : **Parce que « valeurs éthiques c'est pas forcément les valeurs de république, c'est pas dit ça**			Parce que « valeurs éthiques », c'est p forcément les valeurs de la républiqu c'est pas dit ça
C 362 : Ah oui, c'est vrai o complètement			
N 363 : Ben **c'est que maintenant que comprends la question de compétence là, avec C. ce que tu as d Ca fait des années qu'on parle de mais je n'avais pas compris. Tu vois formation combien c'est important on le voit bien. Pour moi compétence, c'était faire 3 partie organiser l'écrit comme ça et comme tu vois**		c'est que maintenant que je compren la question de la compétence là, avec ce que tu as dit. Ca fait des anné qu'on parle de ça mais je n'avais p compris. Tu vois la formation combi c'est important là on le voit bien. Po moi la compétence, c'était faire parties, organiser l'écrit comme ça comme ça tu vois	
E 364 : Oui c'est ça			

N 365 : Et pour toi c'est plus acqu parce que tu as fait des formations, be avec la réforme du collège je pens alors qu'en lycée c'est méconnu ça enf je crois			
E 366 : Non tout à fait d'accord			
N 367 : **Nous tu parles de compétenc au lycée mais c'est quoi ces soixant huitards**		Nous tu parles de compétences au lyc mais c'est quoi ces soixante-huitards	
C 368 : Ca va aussi sur le fait d'ouv l'élève à tout ce qui est extra-scolair Tu as formé des compétences q doivent servir partout et p uniquement là dans le cours. Et comm on ne peut pas savoir ce qui se passe l'extérieur de la classe, on aime bien caler sur ce qui se passe dans la classe c'est tout, et ça suffit on ne le pren jamais dans sa totalité l'enfant, préfère l'élève			
Ch 369 : Vous êtes d'accord avec ça ?			
E 370 : Ah oui complètement			
N 371 : Pareil pour moi			

20.13 Ch 372 : Alors on va quand mêm aller au bout parce qui reste 3 minut (visionnage)			
E 373 : Ouah tu l'as posé là et tranquil (« C'est un argument des ge racistes »)			
N 374 : Ouais c'est cool, c'est très cool			
C 375 : Ouais			
Ch 376 : Et pourtant c'est direc d'ailleurs **tu disais C. lors du premi débat là sur le harcèlement que tu n veux pas que les élèves harcelés s sentent montrés du doigt**		tu disais C. lors du premier débat là s le harcèlement que tu ne veux pas qu les élèves harcelés se sentent montr du doigt	
C 377 : Pas montré du doigt, ouais			
Ch 378 : Donc, **là tu as dit les chose « c'est des arguments des ge racistes »**		là tu as dit les choses : « c'est d arguments des gens racistes »	
N 379 : Oui **mais c'est entendable, c est dans une conversation, un échang**			mais c'est entendable, on est dans un conversation, un échange
C 380 : Oui c'est ça. Et **je pense que s'il a un jugement, ou la moitié ou le qua d'un jugement perceptible ça s'arrêt on ne peut plus discuter**			je pense que s'il y a un jugement, ou moitié ou le quart d'un jugeme perceptible ça s'arrête, on ne peut pl discuter

N 381 : **Là il n'y a pas de jugement e fait, tu as posé des termes qui ne so pas insultants en fait, parce qu'o revient sur ce qu'est le terme racisme**		Là il n'y a pas de jugement en fait, tu posé des termes qui ne sont p insultants en fait, parce qu'on revie sur ce qu'est le terme racisme	
E 382 : Mais vous ne l'avez jamais vé ça, une situation où quelqu'un va di quelque chose qui va à l'encontre d'u propos d'élève comme ça, ben c'est fi On ne peut plus parler			
C 383 : C'est pour ça que **moi je pens que l'EMC, du moins comme on pratique là, il faudrait le diluer da toutes les matières, au final, à tous l instants on doit pouvoir avoir d moments de discussion comme ça av les élèves, sur des points divers sa pour autant que ça fasse matière**			moi je pense que l'EMC, du moi comme on le pratique là, il faudrait diluer dans toutes les matières, au fina à tous les instants on doit pouvoir avo des moments de discussion comme avec les élèves, sur des points dive sans pour autant que ça fasse matière

N 384 : Oui tout à fait d'accor D'ailleurs, je peux rajouter u expérience qui n'a d'ailleurs pas é aboutie, sur le conflit israél palestinien, où les élèves ont voulu lancer sur un débat dans ce registre mais ça n'a pas fonctionné mais pas tout à cause des élèves mais à cause moi. Mais le débat aurait été vite pa mais je n'avais pas assez le temps et j' mal formulé mes questions. Bref, ma on peut faire ça, tant qu'on travaille s de l'histoire géographie, d mathématiques etc tant qu'on travail sur des compétences c'est bien, **l'aspe civique, moi en tant que personne et e tant que citoyen on le trouve partout**			l'aspect civique, moi en tant qu personne et en tant que citoyen on trouve partout
C 385 : Oui c'est partout			
E 386 : Oui mais **ça ça fait peur au enseignants, parce que c'est la perte d leur discipline. Et si c'est la perte d discipline c'est la perte d'heures**		ça ça fait peur aux enseignants, par que c'est la perte de leur discipline. Et c'est la perte de discipline c'est la per d'heures	

C 387 : Et ça ne se repère pas. Et il y aussi **les profs des autres disciplines q ne le repèrent pas quand ils en fo donc ça n'a pas de valeur, ce n'est p conscientisé. Le prof de math qui q que ben pourquoi vous ne vous aid pas là dans le groupe euh etc où chacu peut aider l'autre et être aidé p l'autre ben ils n'identifient pas du to ça comme du travail en group pourtant c'est bien de l'educatio civique, c'est bien ce qu'ils font**			les profs des autres disciplines qui ne repèrent pas quand ils en font donc n'a pas de valeur, ce n'est p conscientisé. Le prof de math qui q que ben pourquoi vous ne vous aid pas là dans le groupe euh etc où chacu peut aider l'autre et être aidé par l'aut ben ils n'identifient pas du tout comme du travail en groupe pourta c'est bien de l'éducation civique, c'e bien ce qu'ils font
N 388 : Oui c'est vrai, je n'avais p pensé à ça			
E 389 : Oui quand est-ce que le prof dire ça, c'est vrai. C'est comme si on on va faire des maths parce qu'on a fa un produit en croix			
C 390 : Oui c'est la même chose			

24.53 E 391 : Oui et en même temps, **faut expliciter ça. Parce que l'élèv pour moi, s'il ne comprend pas ce qu est en train de faire il n'est pas capab de comprendre qu'il fait de l'éducatio civique s'il est en groupe et si on ne l dit pas ce qu'il est en train de travaille Alors, si on n'explicite pas, ben ça pe de sa valeur** voire ce n'est pas enfin n'y a pas d'apprentissage réel d durable. Parce qu'ils vont être capab de faire ce qu'ils font mais pas de reproduire. Tu vois, c'est ça l'enjeu d ce qui manque			il faut expliciter ça. Parce que l'élèv pour moi, s'il ne comprend pas ce qu est en train de faire il n'est pas capab de comprendre qu'il fait de l'éducatio civique s'il est en groupe et si on ne l dit pas ce qu'il est en train de travaille Alors, si on n'explicite pas, ben ça pe de sa valeur
Ch 392 : Oui par ce que ça ne fait p expérience			
C 393 : Mais est-ce qu'il faut que fasse expérience ? C'est la questio parce que finalement c'est la vie. C'e les règles du quotidien, il vit dedans partir du moment où il se réveil jusqu'au moment où il se couche, il v dans des règles sociales tout le temps			
26.44 Ch 394 : Ok on va arriver à la f de l'extrait là (visionnage)			

C 395 : Oui là on voit vraiment d'abo on est dans ce relativisme puis on pa sur une expérience là le garçon black q dit : « Ma mère m'a dit que si on veut u même travail qu'un blanc quoi ben c'e pas nous qui sommes pris », donc là c voit bien que c'est de plus en plus rich là			

N 396 : En voyant ça, **ce gamin qui dit** **et l'autre qui parle de l'esclavagism** **moi je trouve qu'on arrive à quelqu** **chose de fort c'est comme toucher à** **vérité avec le vécu en fait, c'est-à-di** **que ce gamin qui est noir? il** **conscientisé que les africains ils ont é** **réduits à l'esclavagisme ben il a ur** **autre histoire et les autres sont en tra** **de s'en rendre compte et moi ce gen** **de révélation je ne les perçois que da** **la littérature. C'est-à-dire des histoir** **de vécu, inventé ou pas, et pas da** **des cours d'histoire-géographi** **Comprendre ce que c'est que d'êt** **noir, je ne suis pas sûr qu'un pr** **d'histoire géographie sache exprim** **ça et surtout avec la même sincéri** **que là. Et ça passe par du vécu. Tu voi** **conscientiser, moi, blanc, comprend** **que ce gamin il se sent noir chez nou** **alors qu'au Congo il ne se sentirait pa** **noir tu vois, alors que là, il se sent no** **parce que esclavage, discrimination, u** **cours ordinaire tu ne peux pas** **comprendre alors que là écouter** **vécu, les autres se disent « ah oua** **alors être noir c'est pas la même cho** **que d'être moi », ça a une for**		ce gamin qui dit ça et l'autre qui par de l'esclavagisme, moi je trouve qu' arrive à quelque chose de fort c'e comme toucher à la vérité avec le vé en fait, c'est-à-dire que ce gamin qui e noir? il a conscientisé que les africai ils ont été réduits à l'esclavagisme ben a une autre histoire et les autres so en train de s'en rendre compte et m ce genre de révélation je ne les perço que dans la littérature. C'est-à-dire d histoires de vécu, inventé ou pas, et pa dans des cours d'histoire-géographi Comprendre ce que c'est que d'êt noir, je ne suis pas sûr qu'un pr d'histoire géographie sache exprimer et surtout avec la même sincérité qu là. Et ça passe par du vécu. Tu vo conscientiser, moi, blanc, comprend que ce gamin il se sent noir chez nou alors qu'au Congo il ne se sentirait pa noir tu vois, alors que là, il se sent no parce que esclavage, discrimination, u cours ordinaire tu ne peux pas comprendre alors que là écouter vécu, les autres se disent « ah oua alors être noir c'est pas la même cho que d'être moi », ça a une for	

extraordinaire		extraordinaire	

E 397 : Oui là tu as une accroche. J'ai e la même expérience avec le thème là c on a abordé les musulmans. Parce qu j'ai parlé avec des filles no musulmanes, qui ont dit, moi je n savais pas que la religion avait autant c poids. Et Mounir qui te dis, tu rappelles (se tourne vers N), le gran gaillard de terminal, un moment tombe le masque et quand il dit « vo savez, j'entends des blagues sur l arabes, je suis intelligent alors ça n passe au-dessus, mais ça me bles quand même ». Puis un autre qui d mais tu te rends même pas compte c ce que moi je me prends			
32.30 Ch 398 : Ouais alors désolé ma ma question elle est naïve ma comment vous faites alors ou comme vous faites pour transmettre ces valeu là, celles de l'école qu'on trouve là da le vécu des élèves			
C 399 : Ben **d'habitude on les assèn on met une affiche sur « la liberté », c leur dit que c'est écrit dans constitution, dans la déclaration d droits de l'homme etc**	d'habitude on les assène, on met un affiche sur « la liberté », on leur dit qu c'est écrit dans la constitution, dans déclaration des droits de l'homme etc		

E 400 : ben oui			
Ch 401 : Oui mais comment tu fais ?			
C 402 : Ben **tu prends un cas p exemple un témoignage que tu trouv dans un manuel d'éducation civiqu exemple : « Mohamed a postulé à u emploi, classez les discriminatio selon leur nature, quel est l'article de constitution qui fait référence à ça » voilà**	tu prends un cas par exemple u témoignage que tu trouves dans u manuel d'éducation civique exempl « Mohamed a postulé à un emplo classez les discriminations selon le nature, quel est l'article de constitution qui fait référence à ça » voilà		
N 403 : **C'est vrai que l'histoire du vé là, tu te rappelles au début de not travail là, et pas qu'au début, on disait ouais cette historie de vécu là, croquis là, qu'est-ce qu'on fait de to ça, ouais ça marche peu ou pas, était à demi-convaincu quoi. Et en fa c'est vrai que je me rends compte qu le vécu, alors qu'on se disait tient c'e les notions, les connaissances qui so au cœur, et ben, maintenant on se d que c'est le vécu qui doit être le cœ de réflexion, le cœur d'apprentissage**			C'est vrai que l'histoire du vécu là, tu rappelles au début de notre travail là, pas qu'au début, on se disait ouais cet historie de vécu là, le croquis là, qu'es ce qu'on fait de tout ça, ouais ça marc peu ou pas, on était à demi-convain quoi. Et en fait, c'est vrai que je m rends compte que le vécu, alors qu'o se disait tient c'est les notions, l connaissances qui sont au cœur, et be maintenant on se dit que c'est le vé qui doit être le cœur de réflexion, cœur d'apprentissage

E 404 : Et après, **il faut faire attentio aussi parce que j'ai vécu, ben Gloria qui j'ai demandé : " Et tes paren qu'est-ce qu'ils en pensent" (de te vo partir le matin avec un short court), ben je lui ai demandé après est- qu'elle s'est sentie violée mais est- que tu as senti qu'il y avait u intrusion, elle m'a répondu que « oui Et parce que je connais le grand frèr moi je ne m'en rappelle pas, et el s'est dit ben la prof là, elle connait grand frère, les parents, elle rent dans mon intimité. Mais ça je crois qu faut faire attention. C'est les jeunes q apportent leur vécu, c'est pas à nous forcer le passage, faut pas croire que débat c'est ça : « et tes parents ils disent quoi », le vécu c'est pas un app à « racontait moi chez vous comme ça se passe"**		il faut faire attention aussi parce qu j'ai vécu, ben Gloria a qui j'ai demande " Et tes parents qu'est-ce qu'ils e pensent" (de te voir partir le matin ave un short court), et ben je lui ai demand après est-ce qu'elle s'est sentie viole mais est-ce que tu as senti qu'il y ava une intrusion, elle m'a répondu qu « oui ». Et parce que je connais le gran frère, moi je ne m'en rappelle pas, elle s'est dit ben la prof là, elle conna le grand frère, les parents, elle rent dans mon intimité.	Mais ça je crois qu'il faut faire attentio C'est les jeunes qui apportent leur véc c'est pas à nous de forcer le passag faut pas croire que le débat c'est ça « et tes parents ils te disent quoi », vécu c'est pas un appel à « raconta moi chez vous comment ça se passe"

N 405 : Non, je suis d'accord. **Et regard là, le vécu, le gamin là, le noir il ne nou a pas tellement raconté comment ça s passe à la maison mais plutôt il reporté des faits : « ma mère m'a d que ». Il raconte l'esclavage parce qu c'est dans son apprentissage personn etc mais après je ne pense pas qu c'était particulièrement intrusif**		Et regarde là, le vécu, le gamin là, noir il ne nous a pas tellement racon comment ça se passe à la maison ma plutôt il a reporté des faits : « ma mè m'a dit que ». Il raconte l'esclava parce que c'est dans son apprentissa personnel etc mais après je ne pens pas que c'était particulièrement intrus	
E 406 : Et la fille là en face de toi, q raconte ça, elle apporte du vécu			
C 407 : Oui c'est tout			
N 408 : Alors, **là gamine qui racon qu'elle vient de découvrir que ses deu sœurs sont homosexuelles, elle vie de le découvrir, elle le raconte pour première fois.** Alors, **notre rôle c'est d sécuriser tout ça, mais il y a une pri de risque mais il faut l'assumer**		là gamine qui raconte qu'elle vient d découvrir que ses deux sœurs so homosexuelles, elle vient de découvrir, elle le raconte pour première fois.	notre rôle c'est de sécuriser tout ç mais il y a une prise de risque mais faut l'assumer
36.04 C 409 : Oui **faut tous <u>être tr</u> <u>bienveillant</u> par rapport à ça et e espérant que ça ne va pas êt récupéré**			faut tous être très bienveillant p rapport à ça et en espérant que ça ne v pas être récupéré

C 410 : Et je trouve que **c'est compliqu de prendre des précautions parce qu soit tu le dis en début de débat et là casses tout, il ne se passe plus rien**		c'est compliqué de prendre d précautions parce que soit tu le dis e début de débat et là tu casses tout, il n se passe plus rien	
N 411 : Ouais c'est ça, et bam c'e terminé, ils n'osent plus			
C 412 : Oui on avait fait l'expérience ce n'était vraiment pas concluant. So tu dis quand tu entends quelque cho de fragile, en direct, et après tu le me en exergue, tu le montres du doigt			
N 413 : Oui mais faut pas le dire, **je cro qu'il faut bien recevoir la parole « a oui, alors il se passe ça dans vot famille, c'est compliqué comprends », enfin c'est comme ça qu j'ai fait, j'essaye de relativiser phénomène, pour que ça passe dans discussion** tu vois			je crois qu'il faut bien recevoir la paro « ah oui, alors il se passe ça dans vot famille, c'est compliqué je comprends enfin c'est comme ça que j'ai fa j'essaye de relativiser le phénomèn pour que ça passe dans la discussion
Ch 414 : En tout cas, ce qu'on dit c'e que ça ne sert à rien de dire au début d débat attention là, pas d'intime, mais a contraire quand ça arrive de bie prendre en charge			
E 415 : Oui c'est ça			

N 416 : **Sécuriser, mais pas au ser « attention, ne récupérez pas ce qui été dit » non pas du tout. C'e d'ailleurs le meilleur moyen d'attir l'attention là sur ce type de chose. Ma plutôt être dans une forme compassion en essayant d'enrober qui se dit en évitant toute récupératio tu vois, donc quelque chose de fin, disant « j'ai conscience de ce que tu di c'est intéressant on va en parler »**			Sécuriser, mais pas au sens, « attentio ne récupérez pas ce qui a été dit » no pas du tout. C'est d'ailleurs le meille moyen d'attirer l'attention là sur ce typ de chose. Mais plutôt <u>être dans un forme de compassion</u> en essaya d'enrober ce qui se dit en évitant tou récupération tu vois, donc quelqu chose de fin, en disant « j'ai conscien de ce que tu dis, c'est intéressant on en parler »
37.11 Ch 417 : Alors allons y là			
E 418 : Ah tu es debout là ?			
N 419 : Oui oui			
	Positions dans la classe		
Ch 420 : Alors, allons-y j'avais dit qu'o allait en parler de la position dans classe alors voilà une extraction de v positions dans la classe			
N 421 : Oui alors d'ailleurs moi je n' toujours pas compris ce qui est bien ce qui ne l'est pas			

Ch 422 : Alors justement allons-y l alors c'est amusant parce que chacu avait une position au début là puis vo avez changé de place au fil du déba d'ailleurs C. elle va même quitter place et ne pas y revenir alors que débat se poursuit			
N 423 : Oui alors ça **c'est concevab maintenant parce que ça ne l'était p du tout au début, maintenant je peu quitter le débat, regardez par fenêtre, consulter mon téléphone**		c'est concevable maintenant parce qu ça ne l'était pas du tout au débu maintenant je peux quitter le déba regardez par la fenêtre, consulter mo téléphone	
Ch 424 : Ca c'était inconcevable a débat			
N 425 : Oui **parce que tu crois toujou que tu es indispensable**		parce que tu crois toujours que tu indispensable	
E 426 : Oui alors ça je n'en suis p certain tu vois, ça **ça me heurte tu vo qu'on puisse consulter ses messages**		ça me heurte tu vois, qu'on puis consulter ses messages	
N 427 : Non c'est pas ce que je dis, ma **s'autoriser un moment à sortir c cercle, du débat et à leur laisser pleine maîtrise**			s'autoriser un moment à sortir c cercle, du débat et à leur laisser pleine maîtrise

C 428 : Oui parce quand **on dit on fa un débat on a tous envie de le faire débat, au même titre que les élèves. nous prend tellement qu'on a envie discuter avec eux mais je crois qu'il fa résister à ça** je crois		on dit on fait un débat on a tous env de le faire le débat, au même titre qu les élèves. Ca nous prend telleme qu'on a envie de discuter avec eux ma je crois qu'il faut résister à ça	
E 429 : Alors parce que ben on se se indispensable			
C 430 : Pas uniquement, parce que **sujet nous intéresse, le fond du suje ca nous aspire**			le sujet nous intéresse, le fond du suje ca nous aspire
N 431 : Oui mais **si on le fait, on n'a pl de hauteur, on n'arrive plus à relanc voire à laisser le débat se faire sa l'orienter et ça je crois qu'il faut fai attention**			si on le fait, on n'a plus de hauteur, o n'arrive plus à relancer voire à laisser débat se faire sans l'orienter et ça crois qu'il faut faire attention
E 432 : Oui tout à fait d'accord, **il fa accepter d'être frustré parce qu'on envie que certaines choses se disent même qu'on explore tel aspect de question alors que les élèves ont tout autre intérêt**		il faut accepter d'être frustré par qu'on a envie que certaines choses disent ou même qu'on explore t aspect de la question	alors que les élèves ont un tout aut intérêt
C 433 : Oui et ça, **ce qui n'est p exploré, on peut l'apporter plus-tard**			ce qui n'est pas exploré, on pe l'apporter plus-tard

E 434 : Oui en H3			
Ch 435 : C'est ça			
E 436 : Oui et **moi je suis resté debo et quand je suis passé, parce que j'ava le sentiment que tout est dit, je me su assise et j'ai fait cours**. Et là ma positi elle est intéressante parce que je m'en étais pas rendue compte		moi je suis resté debout et quand je su passé, parce que j'avais le sentime que tout est dit, je me suis assise et j' fait cours	
C 437 : **Pourtant c'est marrant par qu'on a l'impression que c'est pl intime là quand tu es assise et moi quand tu es debout où tu donn l'impression de faire cours**		Pourtant c'est marrant parce qu'on l'impression que c'est plus intime quand tu es assise et moi là quand tu debout où tu donnes l'impression faire cours	
N 438 : Oui ça casse un peu les idé reçues. Puis ben c'est aussi pour ça qu **la question de la place physique que occupes elle est secondaire. Bon moi je me déplaçais, je m'écartais un pe parce que je voulais que l'échange fasse un peu plus entre eux bon pense que ça a un impact mais pas qu**		la question de la place physique que occupes elle est secondaire. Bon moi je me déplaçais, je m'écartais un pe parce que je voulais que l'échange fasse un peu plus entre eux bon pense que ça a un impact mais pas que	
Ch 439 : Alors justement s'il fallait u peu modéliser là, là je vous remets l images de vos premiers débats, alo qu'est-ce qu'on peut en dire ?			

C 440 : Ben **ça joue pas, pas du tout. C qui joue c'est autre chose, c'est dan ton attitude que ça se joue, dans t prises de parole, dans le ton de ta voi ce n'est pas tant la place que occupes**. Parce que tu te rappell (s'adresse au chercheur), lors d premier débat, **j'étais assis au milie d'eux mais ultra-tendue, et voilà. j'étais assise à la même place là lors d débat suivant, mais très décontracte et là c'était complètement différent. pourtant ma place était la même en m disant être assise au milieu des élèv ça va le faire. Mais j'avais gardé m posture de prof dans le premier, et d coup ça n'a pas marché. Et ce n'est pa le fait d'être assise c'est parce que parlais tout le temps**		j'étais assis au milieu d'eux mais ultr tendue, et voilà. Et j'étais assise à même place là lors du débat suivan mais très décontractée et là c'éta complètement différent. Et pourta ma place était la même en me disa être assise au milieu des élèves ça va faire. Mais j'avais gardé ma posture d prof dans le premier, et du coup ça n pas marché. Et ce n'est pas le fait d'êt assise c'est parce que je parlais tout temps	ça joue pas, pas du tout. Ce qui jou c'est autre chose, c'est dans to attitude que ça se joue, dans tes pris de parole, dans le ton de ta voix, n'est pas tant la place que tu occupes
42.26 E 441 : Oui ça c'est sûr, et p contre, je pense qu'**il faut quand mêm être là. Parce que je me dis que si je n suis pas là ils se regardent en chien d faïence ce n'est pas possible. Il fa être dans le cercle ou vraiment très tr proche**			il faut quand même être là. Parce que me dis que si je ne suis pas là ils regardent en chien de faïence ce n'e pas possible. Il faut être dans le cerc ou vraiment très très proche

N 442 : Moi je ne me suis pas mis da le cercle, non **je crois que quand on fait oublier c'est mieux**			je crois que quand on se fait oubli c'est mieux
C 443 : Oui je suis d'accord, p moment, du moins ton intention dans débat c'est de te faire oublier et trouve que ça conditionne toute démarche			
E 444 : En fait **ce qui est important c'e le croquis de départ**			ce qui est important c'est le croquis d départ
N 445 : Ouais			
Ch 446 : Oui mais je croquis qui fa quoi ?			
E 447 : Ben **le croquis qui polarise tou l'attention depuis le début et q dédramatise les situations et q permet de relancer**			le croquis qui polarise toute l'attentio depuis le début et qui dédramatise l situations et qui permet de relancer
N 448 : Oui c'est le vrai mome introductif, **c'est de là que tout part**			c'est de là que tout part
C 449 : Oui **de revenir au croquis u moment donné, c'est le fil et c'est qui te permet de maintenir les gami dans l'expérience, dans les échanges**			de revenir au croquis un mome donné, c'est le fil et c'est ce qui permet de maintenir les gamins da l'expérience, dans les échanges

N 450 : Moi je trouve que la positio que j'ai adoptée à la fin elle n convenait bien, **j'étais derrière et déambulais tranquillement en éta attentif mais pas non plus omnipréser**		j'étais derrière et je déambula tranquillement en étant attentif ma pas non plus omniprésent	
Ch 451 : C'est ça, vous êtes d'acco avec ça ?			
Tous les trois : Oui			
E 452 : Et moi, je me suis mise proximité des élèves qui auraient pu m tourner			
C 453 : Ouais c'est vrai			
N 454 : Oui faut être un peu stratégiqu			
Ch 455 : Alors si on termine là question de l'espace. On est d'acco qu'on ne peut fonctionner en ra d'oignon ou en autobus, mais vous av quand même cassé la forme ordinair et plus en plus il y a quand mêm quelque chose d'inhabituel. Chez jamais les élèves sont autorisés à mettre sur les tables ?			

C 456 : Non c'est clair, mais **je trouva que ça participe de la décontraction et que ça par contre c'est important**		je trouvais que ça participe [le fait d s'asseoir sur les tables] de décontraction là et que ça par cont c'est important	
N 457 : Oui tout à fait, je suis d'accor c'est le mot, **c'est la décontraction q est importante**			c'est la décontraction qui e importante
C 458 : Et **quand ils sont assis ils sont u peu dans la posture de l'élève, ils so assis et ils attendent. Alors que là, ass sur des tables, ils reprennent un peu d personnalité**		quand ils sont assis ils sont un peu da la posture de l'élève, ils sont assis et attendent. Alors que là, assis sur d tables, ils reprennent un peu d personnalité	
E 459 : Surtout quand ils n'ont pas d tables, **il ne faut pas de tables par que là c'est vraiment la postu classique qui fait élève, la table c'e pour écrire**		il ne faut pas de tables parce que c'est vraiment la posture classique q fait élève, la table c'est pour écrire	
N 460 : Ce n'est pas bête ça			
C 461 : Parce que globalement moi, suis tout le temps assise sur les tabl quand je fais cours, et là je trouvais qu **cela participais de notre volonté là d les sortir du statut d'élève po entendre autre chose que du convenu**		cela participais de notre volonté là d les sortir du statut d'élève po entendre autre chose que du convenu	

Ch 462 : Donc **la disposition e importante mais combinée à une aut attitude professorale ?**		la disposition est importante ma combinée à une autre attitu professorale	
46.06 N 463 : Complètement, on e d'accord par contre, **l'histoire d'enlev les tables là je suis un peu moins sû Parce que quand je n'ai pas de table suis un peu exposé là**. Si je me mets à place des élèves dans ta séquen comme dans la mienne là E. quand tu assis là comme ça tu enfin c'est un pe gênant, c'est pas super confortable vois, tu sais pas quoi faire de tes jambe tu es embêté avec tes mains. Y'a d élèves, Yasmine, elle met son sac cont elle tu vois comme ça. **Et être assis s la table, tu es un peu plus débout vois je ne sais pas, à tester ça me pla bien** en tout cas		l'histoire d'enlever les tables là je su un peu moins sûr. Parce que quand n'ai pas de table je suis un peu expos là […] Et être assis sur la table, tu es u peu plus débout tu vois je ne sais pas, tester ça me plaît bien	
C 464 : T'es moins dans le sol, t jambes balancent dans le vide ou tu l poses sur une chaise enfin je trouve qu **ça décontracte, ça apaise**		ça décontracte, ça apaise	
E 465 : Ah oui, ils se détendent. Et m j'étais dans l'idée de la balançoire là vois			

C 466 : Ah oui d'accord oui c'est un pe ça			
N 467 : Oui puis par deux fois, **j' entendu on est aux alcooliqu anonymes. C'est connoté aussi là d'êt assis en rond là sans chaise** tu vois c'est oui ça change un peu ben ce que veux mettre en place		j'ai entendu on est aux alcooliqu anonymes. C'est connoté aussi là d'êt assis en rond là sans chaise	
E 468 : Oui c'est vrai, suis d'accord			
N 469 : Oui **ça fait un peu grou d'échanges à l'américaine** tu vois		ça fait un peu groupe d'échanges l'américaine	
E : Ca voudrait dire qu'on va te cuisin ou que tu as quelque chose à reprocher oui			
N 470 : Oui ce n'est pas si neutre tu vo Puis ils sont assis là à l'école, **il y quelque chose de la contrain physique d'être en rond, assis, et moi vous force à échanger. Alors qu'e étant là sur la table il y a moins cet idée là. Je trouve que cette coercitio d'échanger là, assis autour de la tabl elle est atténuée par cette position sur les tables**. En tout cas, c'est moi visible		il y a quelque chose de la contrain physique d'être en rond, assis, et moi vous force à échanger. Alors qu'e étant là sur la table il y a moins cet idée là. Je trouve que cette coercitio d'échanger là, assis autour de la tabl elle est atténuée par cette position sur les tables	

C 471 : Oui puis là c'est complèteme nouveau pour eux, donc ça les sort aus de ce rôle tu vois			
Ch 472 : D'accord, je vois			
E 473 : En fait, ça fait encore moi scolaire. Mais je trouve de toutes faço que ça fait moins scolaire enfin **moi on est scolaire plus ça va servir le déb**			moins on est scolaire plus ça va servir débat
C 474 : Oui tout à fait d'accord, **fa pouvoir bousculer leur repère ma bon, pas de trop non plus. Ca reste u activité scolaire**			faut pouvoir bousculer leur repère ma bon, pas de trop non plus. Ca reste u activité scolaire
N 475 : Oui tout à fait. Et **le fait d'êt assis là sur les tables c'est inédit** alo que le fait d'être assis en rond bon ont dû vivre ça par le passé enfin pense		le fait d'être assis là sur les tables c'e inédit	
C 476 : Oui ben c'est certa complètement, mais ce qui est sûr c'e qu'ils sont très à l'aise, vraiment			

N 477 : En tout cas, **à chaque que je l mettais en rond comme ça, il y quelque chose qui gênait en fait. trouvais ça enfin ça se voyait qu certains n'étaient pas physiquement l'aise. Et s'ils ne sont pas physiqueme à l'aise ils ne peuvent pas débattre manière libérée, comment tu veu rentrer dans un débat**		à chaque que je les mettais en ron comme ça, il y a quelque chose q gênait en fait. Je trouvais ça enfin ça voyait que certains n'étaient pa physiquement à l'aise	Et s'ils ne sont pas physiquement à l'ais ils ne peuvent pas débattre de manièr libérée, comment tu veux rentrer da un débat
51.15 Ch 478 : Et d'ailleurs si on écou Yasmine à la fin là attend, je me l'extrait puis on avait dit qu'on alla parler des limites du débat, juste on (visionnage) voilà, là il y a une paro contradictoire et tu le disais N. qu souvent tu ne prenais pas la parole q s'opposait à l'avis du moment p manque de dextérité et là tu l'as prise			
N 479 : Oui tout à fait, je n'arrivais pas la choper au début, là maintenant oui va mieux. Et d'ailleurs si des collègu viennent dire là tu fiches rien là deda euh franchement, **c'est un vrai trava Faut être vif, faut repérer le potenti dans les prises de parole** et encore m j'en suis à la phase d'initiation vraimen là on est vraiment à fond			c'est un vrai travail. Faut être vif, fa repérer le potentiel dans les prises parole

E 480 : Oui c'est épuisant même			
N 481 : **On a besoin d'être beaucou plus expérimenté dans cet exercice du débat que dans un cou traditionnel**			On a besoin d'être beaucoup plu expérimenté dans cet exercice là d débat que dans un cours traditionnel
C 482 : Impossible en début de carriè d'être capable de faire ça, c'e impossible			
Ch 483 : Oui et d'ailleurs pour en rever là à N. là, dans cet extrait, tu t'en sais et pas sur n'importe quelle question			
N 484 : Oui alors là, **je me mets e danger en disant « est-ce que vou trouvez que c'est normal que l'éco parle de ce sujet (l'homosexualité)** et la fille fait un peut enfin elle hoche de tête mais négativement. Et je l'autoris là à critiquer mon cours. Et là je n tourne vers elle et je lui demande d m'expliquer son point de vue, justemen		je me mets en danger en disant « est-c que vous trouvez que c'est normal qu l'école parle de ce suj (l'homosexualité)	
Ch 485 : Alors, voilà l'extrait (visionnag			
E 486 : Et là c'est énorme comme imposes qu'elle précise son avis			

N 487 : Oui mais là c'est compliqué, o puis **c'est injonctif comme je m'impos là en lui disant « allez-y parlez ». C'e trop direct mais en même temps, suis crevé, on est au bout du truc là franchement là je suis usé**		c'est injonctif comme je m'impose là e lui disant « allez-y parlez ». C'est tr direct mais en même temps, je su crevé, on est au bout du truc là franchement là je suis usé	
C 488 : Oui mais **si tu ne l'aides pas parler, même si c'est injonctif comm tu dis, elle ne parlera pas**		si tu ne l'aides pas à parler, même c'est injonctif comme tu dis, elle n parlera pas	
E 489 : Oui mais, en même temps, **si el est dans un café, sur une esplanad mais elle n'arrivera jamais à parl donc non tu es là dans un véritab apprentissage, non c'est important trouve**		si elle est dans un café, sur un esplanade, mais elle n'arrivera jamais parler donc non tu es là dans u véritable apprentissage, non c'e important je trouve	
Ch 490 : C'est ce qui se passe là avec garçon qui l'empêche de parl (visionnage). Si on se concentre là s l'attitude de N. je trouve que s l'ensemble du débat tu as contrôlé, n'as pas pris de place tu as laissé la ma autant là ton attitude tranch complètement, t'es hyper présent et cadres fortement notamment au nive discipline, dans l'injonction au caln comme si tu avais l'intuition qu'il passe quelque chose d'important enf			

c’est mon interprétation			
VIDEO 3			
N 491 : Oui parce que **là, il y avait d vraies opinions qui émergeaient sur question**, sur l’homosexualité est-ce qu c’est un choix, tu fréquentes u homosexuel tu deviens homosexue parce que c’est ça ce qu’il y a derrièr quoi donc c'est. Donc c’est un dang voilà donc ce genre de chose		là, il y avait de vraies opinions q émergeaient sur la question	
00.37 Ch 492 : Et ce qui est intéressan c’est que c’est pas toi qui répond l’élève, c’est la fille qui réagit, attend q va l’écouter (visionnage)			

N 493 : Oui et c'est elle qui réagit plutôt bien. Et **comme je sentais que il y avait de la pression pour elle tout, alors j'ouvre en disant « be tiens, il y a des opinions commun avec la vôtre, bref je sécurise tu voi parce que j'ai eu peur**		comme je sentais que là il y avait de pression pour elle et tout, alors j'ouv en disant « ben tiens, il y a des opinio communes avec la vôtre, bref sécurise tu vois, parce que j'ai eu peur	
Ch 494 : Oui et en même temps, et c'e peut-être déjà l'expérience dans domaine qui porte, tu tiens to ensemble, toutes les difficult auxquelles tu t'exposes			
N 495 : Oui je comment dire, oui j'ai e peur parce que je ne voulais pas qu'il y des histoires avec Furkane tu vois			
C 496 : Mais c'est marrant mais el s'adresse à toi			
E 497 : Oui j'ai ça aussi, souvent			
N 498 : Oui alors ça je n'arrive pas m'en défaire. Tout le temps, ils tournent vers moi quand ils ont d trucs à dire			
E 499 : Oui et ça c'est très net et c'e important, c'est important ça			

Ch 500 : Ah oui, mais pourquoi ?			
E 501 : Parce que **tu sécurises le déba tu es la parole bienveillante, c'est parole qui permet et qui autorise to et dans ce cadre là il ne t'arrivera rie je crois que c'est important**		tu sécurises le débat, tu es la paro bienveillante, c'est la parole qui perm et qui autorise tout et dans ce cadre là ne t'arrivera rien, je crois que c'e important	
N 502 : Oui plutôt d'accord avec ç Alors, **pendant longtemps, ça m'a po problème parce que l'idée du déb c'est que le prof soit complèteme absent du débat, mais en fait c'est d jeunes, il faut quand même qu'on so présent. Et ils sont seuls il faut quar même qu'on s'en rappelle. Je crois qu faut sécuriser leur parole en disant que tu dis là c'est important, ça a d sens, ça a de l'intérêt**		pendant longtemps, ça m'a pos problème parce que l'idée du déb c'est que le prof soit complèteme absent du débat, mais en fait c'est d jeunes, il faut quand même qu'on so présent. Et ils sont seuls il faut quar même qu'on s'en rappelle.	Je crois qu'il faut sécuriser leur paro en disant ce que tu dis là c'e important, ça a du sens, ça a de l'intéré
E 503 : C'est exactement comme l philosophes antiques, un moment tu confrontes, ils ne peuvent pas to savoir. Tu as un vécu, ils ont un vécu ils savent beaucoup de choses ma l'analyse ils n'ont pas encore cet capacité d'analyse, leur cerveau n'e pas encore complètement terminé			

C 504 : **Ce qu'on fait c'est d reconnaitre le point de vue de l'élèv et ça je crois que c'est important**			Ce qu'on fait c'est de reconnaitre point de vue de l'élève, et ça je cro que c'est important
N et E 505: Oui tout à fait			
N 506 : Oui et **même par le regard, me tourne vers celui qui parle et je d « oui intéressant » et c'est tout. Par que, comme il n'y a pas d'attendu, y pas de réponse juste ou fausse, to peut se dire quand c'est authentiqu on est d'accord. Et ça, c'est plutôt ra dans l'école d'avoir de tels espaces**		même par le regard, je me tourne ve celui qui parle et je dis « o intéressant » et c'est tout	Parce que, comme il n'y a p d'attendu, y'a pas de réponse juste o fausse, tout peut se dire quand c'e authentique on est d'accord. Et ça, c'e plutôt rare dans l'école d'avoir de te espaces
Ch 507 : Alors d'ailleurs c'était la fin d l'année là ou tu les as revu ?			
N 508 : Non je l'ai ai revu après et on e allé au CDI. Ah non attend, j'avais fait u débriefing là-dessus, j'avais fait un carte mentale avec tous les élémen que j'ai relevés du débat là. J'avais m plein de choses du débat: "Faut-il parler ou pas?", certains considère que c'est pas bien parce que c'e incitatif d'autres non. Enfin, voilà je n suis pas allé bien plus loin			

10.43 Ch 509 : Alors autre point que voulais voir avec vous, quand **je vo avais proposé le dispositif il n'y ava pas de question de départ**, il s'agissa uniquement d'enquêter sur d situations en prenant un thème comm axe central. Or, tous les trois vous av axé très rapidement le travail sur nécessité de démarrer avec u question. Alors, est-ce qu'on peut e parler ? Ca venait d'où ça ?	je vous avais proposé le dispositif il n avait pas de question de départ		
C 510 : Ben tu peux pas vraiment ne p en poser, par exemple, si je fais u travail sur l'humour, **je suis obligé d dire ben qui a vécu une situation o ben**		je suis obligé de dire ben qui a vécu un situation ou ben	
Ch 511 : Oui tu vois, la question n'a p été facile à trouver alors que de not côté elle ne devait pas poser problème			
C 512 : C'était essentiel, **dans question de faire référence à d pratique, à du concret, pour qu'ils relient à une situation qu'ils ont conn tout en étant dans le thème, ce n'e pas une entreprise facile**			dans ta question de faire référence à d pratique, à du concret, pour qu'ils relient à une situation qu'ils ont conn tout en étant dans le thème, ce n'e pas une entreprise facile

Ch 513 : Nous ça nous semblait un dét alors que vous ça a vraiment été u problème voire vous avez beaucoup é en difficulté avec ça			
N 514 : Oui alors pour nous, mais enfi chaque mot dans la question est pesé Par exemple ta question, « peut-on ri de tout », ben elle paraît super simp mais il y a une vraie réflexion derriè pour arriver à une telle précision tu vo ça matche tu vois			
C 515 : Oui tout à fait, et **ça permet d faire émerger 10 000 trucs différents ça c'est important. Une question q ouvre et qui autorise ensuite plein d situations et non un point précis t vois, elle doit pas être trop guidée**			ça permet de faire émerger 10 000 tru différents et ça c'est important. Un question qui ouvre et qui autori ensuite plein de situations et non u point précis tu vois, <u>elle doit pas êt trop guidée</u>
Ch 516 : En tout cas, c'est un vrai ges pédagogique			

N 517 : Oui alors c'est un vrai ges pédagogique parce qu'**il faut bie mesurer le propos, faut bien placer question pour les interpeler et l encourager à se positionner.** Chez m cela a été vraiment une recherch complexe. En fait, c'est un travail lour C'était très visible dans mon premi débat, t'as vu comme la formulatio était alambiquée tu vois : « avez-vo déjà connu une situation d'agressio sexuelle etc » bref, j'avais tout u formulation d'ailleurs complexe tu vo Trop à mon sens. Alors tu poses question de la nécessité ?			il faut bien mesurer le propos, faut bie placer la question pour les interpeler les encourager à se positionner
13.27 Ch 518 : Oui et d'où c'est ver cette nécessité par exemple, alo remarque, là en y réfléchissant vo êtes hyper attentifs durant vos cou aux questions que vous proposez a élèves, dans les consignes etc			

N 519 : Alors, attention, il y a peut-êt deux nuances. Il y a une heure accorde à un débat. Je ne vois pas comment fai émerger une situation qui va permett aux élèves d'échanger voilà. revanche ce qui peut se produire là, reprends ma question du conflit israé palestinien, par exemple, tu es en tra de faire ton cours là-dessus, puis tu vo qu'il y en a un qui commence discuter : « c'est un génocide, ben nc c'est pas un génocide », là en revanch tu peux peut-être faire émerger ur situation à partir d'une discussion q peut y avoir là déjà. Donc, là la questio elle n'est pas forcément nécessaire			
	Place des savoirs académiques/investis		

Ch 520 : Ok bon ça me va, bon propose de continuer parce que temps tourne là et d'évoquer avec vo la question de la concurrence d savoirs. On avait dit qu **traditionnellement à l'école on est s des savoirs académiques**, que là avec débat, on a accès à d'autres formes d savoirs notamment ceux plus invest dans les histoires de vie, à travers le vécu. Là la question est de savoir qu'e ce que vous en faites, comment vo l'exploitez dans le débat	traditionnellement à l'école on est s des savoirs académiques		
E 521 : Alors, je ne sais pas où tu ve en venir mais je crois qu'on a tous appr quelque chose des savoirs des élèves			
C 522 : Oui complètement			
15.13 Ch 523 : Alors, justement, je va mettre un extrait (visionnage)			
E 524 : Oh là laaa quand je vois ça c'e pas professionnel si ?			

C 525 : Ben si c'est professionnel, apportes le point de vue d'un parent q ne peut pas être là dans la salle, t'es final, là sur cet extrait, **t'es pas là tant que prof mais en tant que parer parce qu'il y a un consensus chez l élèves « c'est aux parents de faire (d'apprendre à leur enfant le respect avoir envers les femmes), mais tu l mets en difficulté en disant b comment ils doivent s'y prendre l parents, c'est facile de leur mettre to sur le dos maintenant, mettez-vous leur place et donnez votre avis, de le place, c'est exigeant et tout à fa professionnel**		t'es pas là en tant que prof mais e tant que parent, parce qu'il y a u consensus chez les élèves « c'est a parents de faire » (d'apprendre à le enfant le respect à avoir envers l femmes), mais tu les mets en difficul en disant ben comment ils doivent s prendre les parents, c'est facile de le mettre tout sur le dos maintenar mettez-vous à leur place et donn votre avis, de leur place, c'est exigea et tout à fait professionnel	
N 526 : En même temps, **on marche s des œufs quand même, parce que t en tant que parent, tu ne le ferais p (siffler une fille qui plaît) mais certai parents le feraient peut-être**		on marche sur des œufs quand mêm parce que toi en tant que parent, tu n le ferais pas (siffler une fille qui pla mais certains parents le feraient peu être	
C 527 : Oui mais ça permet de ne p clore le débat comme ça en disant b c'est aux parents de faire et voilà. trouve qu'on les met en difficulté en l obligeant à se projeter. **Quand prennent le rôle du parent ce n'e**			Quand ils prennent le rôle du parent n'est peut-être pas aussi simple, tu v et ça ça les fait avancer

peut-être pas aussi simple, tu vois et ça les fait avancer			
N 528 : Oui **ça complexifie quelqu chose qui paraît simple**			ça complexifie quelque chose qui para simple
Ch 529 : Et ça c'est important pour vou dans le débat ?			
E 530 : Ben oui, **c'est même le but d débat je trouve. S'ils voient que dan toutes les situations là, difficiles, il fa réfléchir avant de faire des choix et qu rien ne va de soi oui c'est essentiel**			c'est même le but du débat je trouv S'ils voient que dans toutes l situations là, difficiles, il faut réfléch avant de faire des choix et que rien n va de soi oui c'est essentiel
N 531 : Tout à fait d'accord			
Ch 532 : Et toi E ?			
C 533 : Oui ah ben, complètemen parce que là, **il faut les expliciter s choix et dépasser le « c'est comme ça**			il faut les expliciter ses choix et dépass le « c'est comme ça »
E 534 : Et alors **la capacité à ne pas fin les phrases là, ça je le maîtris maintenant**		la capacité à ne pas finir les phrases l ça je le maîtrise maintenant	

C 535 : Oui c'est énorme et ça march c'est vraiment chouette			
18.20 N 536 : **Même quand la phra est terminée et n'est pas vraime terminée parce que tu appelles la pri de parole, bon moi je ne sais pas fair mais ça c'est vraiment génial là, par qu'il n'y a pas de point à tes phrases**		Même quand la phrase est terminée n'est pas vraiment terminée parce qu tu appelles la prise de parole, bon m je ne sais pas faire, mais ça c'e vraiment génial là, parce qu'il n'y a pa de point à tes phrases	
E 537 : Oui c'est ça			
N 538 : **Y'a pas de point et en plus continues avec tes gestes à les fai parler tu vois**			Y'a pas de point et en plus tu continu avec tes gestes à les faire parler tu vois
E 539 : Oui oui, mais ça je l'ai bossé av notre travail là et **c'est complèteme différent du cours ordinaire où a contraire il faut être clair**			c'est complètement différent du cou ordinaire où au contraire il faut êt clair
C 540 : Ouais ouais c'est ça, alors m j'ai essayé mais bon, je n'y arrive p encore c'est clair			
Ch 541 : Oui et c'est ça qui e intéressant il y a une incitation à la pri de la parole			
C 542 : Ouais			

Ch 543 : D'où ton premier réflexe « C'est pas professionnel » parce qu c'est le contraire de ce qu'on fa habituellement?		ton premier réflexe : « C'est p professionnel » parce que c'est contraire de ce qu'on fa habituellement	
E 544 : Oui c'est ça			
19.03 Ch 545 : Oui alors on continu (visionnage)			
N 546 : « Des manières de faire », c'est riche quand tu dis ça [s'adresse E], là j'ai focalisé sur la jeune fille là droite qui tourne la tête à chaque fois qui suit les débats on voit qu'el apprend enfin c'est l'impression qu'el donne. **Elle écoute des histoires et, el découvre d'autres manières de pense de faire que peut-être chez elle**		Elle écoute des histoires et, el découvre d'autres manières de pense de faire que peut-être chez elle	
C 547 : Oui et puis on est sur un rythm lent, on a l'impression aussi de tourn en rond			

N 548 : Oui on a l'impression de tourn en rond mais pas sûr, pas si sûr. Par que ce que vient de dire là la jeune fil là montre bien qu'elle réfléchit à ce q se passe, elle analyse enfin on a sentiment d'une vraie introspectio Notamment quand elle dit là la petite Ben moi j'apprends (comment me ter à l'extérieur) avec mon frère"			
20.54 Ch 549 : Et ça va se préciser, c'e là où je veux en venir (visionnage)			
E 550 : Et **là je suis allée direct là, n question est direct, parce que c'est ur jeune fille en short court et penda tout le débat on parle de la nécessi pour des femmes de ne pas mett d'habits courts pour éviter de se fai agresser dans la rue, aspect qui n scandalise mais bon, et elle elle n s'engage pas. Elle ne défend pas c tout ses choix**, sa tenue non rien à fair elle est là et elle écoute comme si el n'était pas concernée par les échange Et là ça me gave de ne pas la voir réag enfin je pense donc là j'y vais, « et toi, en penses quoi ? ». Et c'est d'ailleurs qu'elle dit que c'est aussi son frère q		là je suis allée direct là, ma question e direct, parce que c'est une jeune fille e short court et pendant tout le débat c parle de la nécessité pour des femm de ne pas mettre d'habits courts po éviter de se faire agresser dans la ru aspect qui me scandalise mais bon, elle elle ne s'engage pas. Elle ne défer pas du tout ses choix	

lui dit comment s'habiller et elle e d'origine italienne, rien à voir av certains clichés			
Ch 551 : Ok alors la suite (visionnage)			
N 552 : Là on revient sur la bonne viel question, qu'est-ce qu'on fait de ça (u garçon explique que sa fille de 7 a vient tous les jours lui demander si el peut sortir avec cette tenue) ?			
E 553 : Oui parce que c'est affreux qu'il dit			

C 554 : Oui oui, et **je trouve que tu bien accueilli sa parole, sans jugemer pas d'expression du visage qui lais enfin qui montre que tu es scandalisé**		je trouve que tu as bien accueilli parole, sans jugement, pas d'expressi du visage qui laisse enfin qui mont que tu es scandalisée	
N 555 : Oui ça c'est essentiel			
Ch 556 : Ca vous semble une attitu importante à avoir lors d'un débat ?			
557 Tous les trois : Oui			
N 558 : Imagine, là ça sonne			

E 559 : Ben **ça sonne, je rentre ch moi, je prends une feuille, ok qu'est- qui est sorti ? Et là, j'essaye d'avoir u hauteur de vue, tient qu'est-ce qu'o peut exploiter ? Quelles tensions o émergé ? Qu'est-ce qu'on peut enco travailler ?** Mais le problème est- qu'on a cette hauteur de vue, cet approche que tu as toi (s'adresse chercheur), par exemple tu me dis b « là valeur liberté de sa sœur, est- qu'il l'interroge ? » (fait référence garçon qui autorise ou non les tenu vestimentaires de sa sœur). Et là, je m suis dit ouah ça jamais j'aurai trou qu'on peut, derrière l'attitude de jeune, mettre en tension d'un côté fonction de protection du garçon enve ça fille avec la fonction de liberté qu'el est en droit d'avoir. Et là, je su désolée, mais **je n'ai pas cette haute de vue, cette culture, cette façc d'analyser les propos des élèves par que ce n'est pas mon job, je n'ai p été formé là-dessus.**		ça sonne, je rentre chez moi, je pren une feuille, ok qu'est-ce qui est sorti Et là, j'essaye d'avoir une hauteur d vue, tient qu'est-ce qu'on pe exploiter ? Quelles tensions o émergé ? Qu'est-ce qu'on peut enco travailler ? […] je n'ai pas cette haute de vue, cette culture, cette façc d'analyser les propos des élèves par que ce n'est pas mon job, je n'ai pas é formé là-dessus.	
N 560 : Tout à fait d'accord			

E 561 : **Là je veux des sciences d l'éducation, de la philo, parce que là un moment donné je me dis je sais n pas faire**		Là je veux des sciences de l'éducatio de la philo, parce que là à un mome donné je me dis je sais ne pas faire	
N 562 : Oui alors j'avais dit à un mome donné, au début, et peut-être d manière un peu maladroite qu'il falla une certaine dose de dextérité, tu souviens (s'adresse au chercheur q confirme) ? Et **j'ai ce gros doute sur m capacité à rebondir là, sans juger ma en faisant malgré tout un pas pour fai évoluer les jugements tu vois. Par que moi quand je suis dans ce genre d débat, parce que je me suis retrouv dans de telles situations, où je me d que je suis dans un marasme total, sais même pas qu'est-ce que je fais d ça tu vois. C'est scandaleux ce qu j'entends et comment je do rebondir ? Il ne me serait jamais venu l'esprit la liberté de la sœur. Là on e dans des valeurs, dans le repérage d valeurs alors que nous on est dans l savoirs, les connaissances mais là on n sait pas faire. Et comment lui poser question, sans le montrer du doig**		j'ai ce gros doute sur ma capacité rebondir là, sans juger mais en faisa malgré tout un pas pour faire évolu les jugements tu vois. Parce que m quand je suis dans ce genre de déba parce que je me suis retrouvé dans d telles situations, où je me dis que je su dans un marasme total, je sais mêm pas qu'est-ce que je fais de ça tu vo C'est scandaleux ce que j'entends comment je dois rebondir ? Il ne m serait jamais venu à l'esprit la liberté d la sœur. Là on est dans des valeur dans le repérage de valeurs alors qu nous on est dans les savoirs, l connaissances mais là on ne sait pa faire. Et comment lui poser la questio sans le montrer du doigt, c'est dur	

c’est dur			

E 563 : Parce que c'est extraordinair lui il raconte ça, **comment moi je va arriver à me dire mais attend c'est ur histoire de point de vue. Alors, lui c'e un point de vue de grand-frère, ma alors tourne au tour, tu as le point d vue des parents, le point de vue d prof, des autres élèves, de la sœur dor en fait, il faudrait tourner au niveau d acteurs c'est presque un jeu de poin de vie qu'il faudrait mener** enfin je n sais pas si ça peut se dire mais c'est u peu ça			comment moi je vais arriver à me di mais attend c'est une histoire de poi de vue. Alors, lui c'est un point de vu de grand-frère, mais alors tourne a tour, tu as le point de vue des parent le point de vue du prof, des autr élèves, de la sœur donc en fait, faudrait tourner au niveau des acteu c'est presque un jeu de points de v qu'il faudrait mener
C 564 : Oui c'est ça			
Ch 565 : Oui on a là peut-être la solutio à la question			
N 566 : Oui en fait, **faudrait opposer l points de vue et ben en quelque sor dans ces situations repérer l dilemmes et les faire enfin les mett en discussion**			faudrait opposer les points de vue ben en quelque sorte dans c situations repérer les dilemmes et l faire enfin les mettre en discussion
E 567 : Et donc, **on accuse personne on n'attaque pas**			on accuse personne et on n'attaque pa

C 568 : C'est relever la contradictio même quand elle n'est pas exprimé trouver la contradiction,			
N 569 : Ouah alors moi la seule fail enfin, c'est pas une faille, non enfin m j'aurais interrogé comment les gran frères se retrouvent dans cette situatic (d'avoir à arbitrer le choix des tenu vestimentaires de leurs sœurs), qui le assigne ce rôle mais je n'aurais p pensé à l'avis de la petite sœur, tient qu'est-ce qu'elle en pense elle. On par que des grands frères et les paren qu'est-ce qu'ils fichent			
E 570 : Oui ça on l'a, ils en parlent			
N 571 : Ah d'accord, mais moi je sera rentré dans ce débat là, mais je dis avec la distance. Je ne suis pas certai qu'à ce moment là j'y aurais pensé			
Ch 572 : Oui parce qu'il e complètement convaincu que c'est po protéger sa petite sœur			
N 573 : Oui et la réputation de la famil			

C 574 : Oui et si peut-être un jo quelqu'un lui dit : "Mais, t'es sûr que n'es pas en train de la soumettre? ", il arrêter, il n'a peut-être tout simpleme pas vu cet angle là d'analyse, oui c'e très fort là tout ça			
E 575 : Oui mais **il faut vraiment êt très très fin** parce qu'ils peuvent fermer en disant oui mais non, moi je protège, point			il faut vraiment être très très fin
C 576 : Oui surtout qu'elle a 7 ans do c'est sans doute probablement dé intériorisé, on trouvera peut-être jama personne pour interroger cette liber peut-être à part nous			
E 577 : Oui tout à fait d'accord			
N 578 : Et **là on en revient sécurité/liberté. En gros, je sécurise m famille, ma réputation et je suis prêt accepter cette forme de dictature**		là on en revient à sécurité/liberté. E gros, je sécurise ma famille, n réputation et je suis prêt à accept cette forme de dictature	

E 579 : Mais c'est exactement ça, **qu'el valeur va être supérieure à l'autre, quelle choix je dois faire. Et les choi c'est bien interroger les choix, pourqu vous faites ce choix ? Et là dans cet situation là, pourquoi ce choix ? Est-c qu'on vit dans un monde d'insécuri est-ce que ceci ou cela ?**		qu'elle valeur va être supérieure l'autre, et quelle choix je dois faire. les choix, c'est bien interroger les choi pourquoi vous faites ce choix ? Et dans cette situation là, pourquoi choix ? Est-ce qu'on vit dans un mond d'insécurité est-ce que ceci ou cela ?	
C 580 : Oui ou est-ce que simplement fait de faire émerger la contradictio est-ce que ça ne va pas suffire à fai émerger chez lui l'interrogation que be « ah oui, mince je n'avais pas pensé ça »			
E 581 : Oui chez lui et peut-être ch d'autres			
C 582 : Oui c'est ça, ça suffit peut-être			
N 583 : Ah oui, **être peut-être un pe plus modeste et freiner un peu cet tendance du prof à vouloir all jusqu'au bout de l'idée, de s'assur que c'est bien compris et ça à renfo de questions et d'exercices alors que non, on est sur autre chose qui do laisser du temps**			être peut-être <u>un peu plus modeste</u> <u>freiner un peu cette tendance du prof</u> <u>vouloir aller jusqu'au bout de l'idée</u>, s'assurer que c'est bien compris et ça renfort de questions et d'exercices alo que là non, on est sur autre chose q doit laisser du temps

C 584 : Oui **faut pas chercher à fir l'apprentissage là parce que là on e sur des valeurs, et si je cherche à e évaluer l'acquisition ben je les plaqu alors qu'il faut du temps**			faut pas chercher à finir l'apprentissag là parce que là on est sur des valeurs, si je cherche à en évaluer l'acquisitio ben je les plaque alors qu'il faut d temps
Ch 585 : Alors ce qu'on voit c'est qu globalement, et pour tous les trois, manière dont vous posez les questions évolué entre le 1er débat et le dernie Au début vous cherchiez des répons précises avec des questions précises au fur et à mesure du temps, on e arrivé à des questions beaucoup pl ouvertes, un peu tournées ve l'incertitude, vous avez varié vot forme de questionnement			
E 586 : Oui ça je le vois bien. **On explo plus là avec nos questions. On cherch quoi, je ne sais pas, mais on cherch on cherche pour trouver quelque cho d'incertain en fait, c'est ça**			On explore plus là avec nos question On cherche quoi, je ne sais pas, mais o cherche, on cherche pour trouv quelque chose d'incertain en fait, c'e ça
N 587 : Oui c'est marrant ça			
	Entrée dans le débat		

30.52 Ch 588 : Tout à fait d'accord, c'e bien dit, alors on peut reprendre la ur partie où on peut se concentrer sur manière d'interroger (visionnage). avec E. on est vraiment là avec d questions naïves, elle entre avec ça. on est bien dans l'entrée dans le déba E. donc avec des questions naïves q portent sur le vécu, C. c'était d questions conceptuelles, « qu'est-ce qu vous en pensez » et N. avec d questions qui amenaient des réactio « Est-ce que vous seriez surpris c choqués », tu cherchais à les faire réag Et c'est très différent des manières do avant vous rentriez dans le débat. c'était toute une narration pour entr dans le débat			
N 589 : Ah oui, ça on fait plus là			
Ch 590 : C. tu avais fait un truc pour l concentrer			
C 591 : Oui sur les règles, mais ça n'ava rien donné			
Ch 592 : Est-ce qu'on peut en parler s la manière dont il faut entrer dans débat, là on a 2/3 minutes pour évoqu			

ça			
33.53 N 593 : Oui ben **je pense que l questions naïves c'est la meilleu manière de les faire discuter, de l engager dans le débat. Ca ne demand a priori pas d'efforts**			je pense que les questions naïves c'e la meilleure manière de les fai discuter, de les engager dans le déba Ca ne demande a priori pas d'efforts
C 594 : Oui parce que chez moi c'éta des questions difficiles			
E 595 : Oui je crois			
C 596 : Oui parce que **toi tu explor d'abord sa situation, tu n'es pas e train de chercher chez les autres, tu vraiment en train de décrypter là situation, millimètre par millimètre**		toi tu explores d'abord sa situation, n'es pas en train de chercher chez l autres, tu es vraiment en train d décrypter là la situation, millimètre p millimètre	

E 597 : Oui c'est ça, c'est pour ça que schéma, que je n'avais pas compr quand tu nous en avais parlé l'anne dernière en juin parce qu'il me gênait que je n'avais pas encore compris lo des premiers débats, ben et maintenant **le schéma il e extraordinaire parce que c'est à part du schéma que je reste factuel, et do je ne rentre pas dans l'analyse, je m dis ben les acteurs, avec qui, et vous e pensez quoi, et ils ont dit quoi, et elle crié fort et puis voilà et puis t'attend t'attends qu'il y a un truc qui démarre**		le schéma il est extraordinaire par que c'est à partir du schéma que reste factuel, et donc je ne rentre p dans l'analyse, je me dis ben l acteurs, avec qui, et vous en pens quoi, et ils ont dit quoi, et elle a crié fo et puis voilà et puis t'attends, t'atten qu'il y a un truc qui démarre	
N 598 : Oui c'est ça, et cette attente l autant au début ça gène, dans mo premier débat là, c'était mon hantise au fur et à mesure ben ça devient l règles du jeu, et ça devient un évidence que ça ne peut pas partir à 1(à l'heure. Alors, je ne me rappelle pl exactement comment ça se passe ch moi, mais je pense qu'il faut faire un description plus fournie enfin je ne sa pas			
E 599 : Oui c'est ça			

35.22 Ch 600 : Alors, je passe un minute chez C. et une minute chez N			
E 601 : C'est la même chose que ch moi			
Ch 602 : Non ce n'est pas la mêm chose			
E 603 : Ah non ?			
Ch 604 : Non **chez C. c'est « qu'est-c que vous pensez ? » et chez toi E. c'e « Qu'est-ce qui a été fait ? »**		chez C. c'est « qu'est-ce que vo pensez ? » et chez toi E. c'est « Qu'es ce qui a été fait ? »	
E 605 : Ah ouiiii, d'accord, ah oui n'est pas pareil			
35.48 N 606 : **Tu es encore dans factuel, tu ne leur a pas demandé prendre de la hauteur**		Tu es encore dans le factuel, tu ne le a pas demandé de prendre de hauteur	
C 607 : Je trouve ça dur, vraiment			
E 608 : La bascule hein ?			
C 609 : Oui vraiment très très dur			

N 610 : Complètement d'accord av toi, **je ne sais jamais comment pass de la situation au débat, et je ne sa jamais si on en a assez dit ou pas. Par que moi-même parfois je me dis, b moi-même je n'ai pas de question, o les élèves doivent se dire mais qu'es ce qu'il fait, il essaye de rallonger séance, il n'a plus rien à dire. J'ai pe que les élèves ne voient pas de sens ça. Et donc rapidement, je me mets pression en me disant allez hop h hop, on passe là alorsqu'il faudrait passer plus de temps** je crois		je ne sais jamais comment passer de situation au débat, et je ne sais jamais on en a assez dit ou pas. Parce que m même parfois je me dis, ben moi-mêm je n'ai pas de question, où les élèv doivent se dire mais qu'est-ce qu'il fa il essaye de rallonger sa séance, il n plus rien à dire. J'ai peur que les élèv ne voient pas de sens à ça. Et do rapidement, je me mets la pression e me disant allez hop hop hop, on pas là	alorsqu'il faudrait y passer plus d temps
36.45 Ch 611 : Alors voilà justemer quand tu passes de l'un à l'aut (visionnage)			
N 612 : Oui voilà, **je fais toujours (« alors, quelqu'un a une question Alors là, ma stratégie c'est toujours même. Comme plus personne n'a rien raconter je dis : "Alors est-ce qu quelqu'un d'autre a quelque chose dire? "**		je fais toujours ça (« alors, quelqu'un une question ?). Alors là, ma stratég c'est toujours la même. Comme pl personne n'a rien à raconter je dis "Alors est-ce que quelqu'un d'autre quelque chose à dire? "	

C 613 : **Ca je le fais souvent et c'e vraiment un moyen d'amener, trouve, les élèves à chercher ben u peu en eux, dans leur histoire, et permet à chacun de trouver une pla dans le groupe**		Ca je le fais souvent et c'est vraime un moyen d'amener, je trouve, l élèves à chercher ben un peu en eu dans leur histoire, et ça permet chacun de trouver une place dans groupe	
E 614 : Oui, tout à fait d'accord, c'est u peu laborieux parce que ben parce qu ça met du tout. Ca ne fuse pas tout suite comme on voudrait. Mais je enf c'est vraiment un préalable			
N 615 : Oui et un moyen c'est vr maintenant que tu le dis, **de montr qu'on passe à un autre exercice q n'est pas habituel**			de montrer qu'on passe à un aut exercice qui n'est pas habituel
C 616 : Ah oui, une rupture			
N 617 : Oui **une rupture nécessaire qui met du temps**			une rupture nécessaire et qui met temps
E 618 : Mais, pour revenir à ce que dis, est-ce qu'il n'y avait vraiment pl de quoi raconter ?			
N 619 : Ben il y avait peut-être enco des choses, mais je ne sais pas faire m Je ne vois pas là, quand je suis dans situation, si comment dire, il reste			

potentiel			
Ch 620 : Oui et cette pression dont parlais			
N 621 : Oui une forme de pression, ma complètement implicite enfin rien enf comment dire, je n'ai pas d'indice q pourrait le laisser penser tu vois. En to cas, **je pense que le croquis est sou exploité je pense, notamment quand vois ce que vous en faites**		je pense que le croquis est sou exploité je pense, notamment quand vois ce que vous en faites	
C 622 : Oui mais ce que tu viens de di est vrai, on a peur que les élèves détachent, qu'ils n'ont pas de questio alors on se dit ils sont passifs devant truc là. Et nous on se dit, il faut qu'on l inclus si non le débat ne pas p prendre, donc on cherche des situatio similaires exactement chez les autres			
Ch 623 : Oui, et là je me suis dit, est-qu'on n'est pas dans la transpositio d'habitudes de prof ?			
N 624 : C'est-à-dire que ?			

Ch 625 : Quand on lance une activité			
C 626 : Ah			
Ch 627 : Comment vous faites ?			
E 628 : Ben on mène les débats			
C 629 : Oui puis on cherche les élèv qui n'écoutent pas, parce que justeme on veut que tout le monde soit là av nous. Et on demande si tout le monde les yeux au tableau, si tout le mon écoute, tout le monde a la bouch fermée, attention tu dis ton truc, ensuite tu développes t questionnement en passant de l'un l'autre, en passant chez plein d'élève pour être sÜr que tout le monde s avec toi. Et y a un peu cette obsessi d'avoir tout le monde			
Ch 630 : Que vous avez là ?			
N 631 : Oui, je crois enfin oui			
E et C 632 : Oui oui			
N 633 : Oui il y a cette crainte de fai flop là			

Ch 634 : Ok alors juste encore 1 secondes (visionnage)			
N 635 : Oui alors **pour les inviter parler, je les fais imaginer en fait êt dans la situation ou dans une situatio similaire**		pour les inviter à parler, je les fa imaginer en fait être dans la situatio ou dans une situation similaire	
Ch 636 : Et là, j'ai l'impression quar vous dites c'est compliqué, qu'il y quelque chose comme un malaise quoi			
E 637 : C'est-à-dire que **c'est le silen qui est dur, et que je pense qu'il fa accepter ce silence, et c'est pas par qu'il y a ce silence là, pour l'avoir vé et comme je le vois là, que ça donnera pas quelque chose derrière**			c'est le silence qui est dur, et que pense qu'il faut accepter ce silence, c'est pas parce qu'il y a ce silence l pour l'avoir vécu et comme je le vois l que ça ne donnera pas quelque cho derrière
C 638 : Oui tout à fait d'accord			
N 639 : Oui c'est même nécessair Après ça dépend aussi de la situation. chez toi, la jeune fille s'est faite agress ok. Mais chez moi, la situation là, be Aliah raconte qu'en fait il y avait cet situation d'un transsexuel qui bossa dans le magasin là et voilà, ça s'arrête l			

C 640 : C'est-à-dire qu'**on aimerait qu y ait de l'indignation quelque part une réaction forte parce que tout suite le tour serait joué mais souvent ne se passe rien**		on aimerait qu'il y ait de l'indignatio quelque part ou une réaction for parce que tout de suite le tour sera joué mais souvent il ne se passe rien	
E 641 : Oui parce qu'**ils n'ont pas cet expérience que nous on a de la vi Donc tout paraît normal, et quand c'e pas normal ben c'est des réponses be « ça ne se fait pas » point mais il n'y pas de développement**			ils n'ont pas cette expérience que no on a de la vie. Donc tout paraît norma et quand c'est pas normal ben c'est d réponses ben « ça ne se fait pas » poi mais il n'y a pas de développement
E 642 : Oui mais moi j'aurais dit « be les gens du magasin, ils pensent quoi »			
N 643 : Oui ça je l'ai dit, ils n'ont rien di			
Ch 644 : Oui elle a répondu ben « n'ont rien dit » basta			
E 645 : Ah, mais alors on aurait pu di « donc s'ils n'ont rien dit, ils trouvent normal, c'est ça ce que ça veut dire ? »			
N 646 : Oui c'est ça, **essayer de trouv un dilemme en fait, creuser le non-d oui ça je ne le vois pas ça. Là avec distance ok, mais sur le coup non, n'aurais pas vu ça alors que ça semb**			essayer de trouver un dilemme en fa creuser le non-dit, oui ça je ne le vo pas ça. Là avec la distance ok, mais s le coup non, je n'aurais pas vu ça alo que ça semble évident mais non en fai

évident mais non en fait			
C 647 : Oui c'est ça, c'est ce que ça ve dire ou ce que ça ne veut pas dire, e fait **c'est la question de la significatio là de ce qui se passe, ou pas, qui est e jeu**		c'est la question de la signification là d ce qui se passe, ou pas, qui est en jeu	
Ch 648 : Oui alors ça c'est intéressant			
E 649 : Oui mais c'est ça ce qui e difficile, **il faut presque une pensée e décalage, en même temps que écoutes ce qui se dit, il faut pouvo chercher le potentiel de la situation, l valeurs qui sont là, dans le non-d comme tu dis, et qui sont en dorman en quelque sorte**			il faut presque une pensée en décalag en même temps que tu écoutes ce q se dit, il faut pouvoir chercher potentiel de la situation, les valeurs q sont là, dans le non-dit comme tu dis, qui sont en dormance en quelque sorte
40.58 N 650 : Ouais, c'est ça, c'était question bête mais qui était la vrai « ah donc c'est la normalité alors c'e cool"			
E 651 : Oui **tu grattes, tu grattes et là les provoques**			tu grattes, tu grattes et là tu l provoques

N 652 : Oui oui mais en même temp c'est inédit, comment ben modéliser ç Là d'accord je vois, mais toutes l situations là sont complèteme uniques tu vois			
C 653 : Oui c'est ça, mais **c'est de le rentrer un peu dedans sans pour auta les brusquer, les rabaisser oui c'e chirurgical c**omplètement			c'est de leur rentrer un peu dedans sa pour autant les brusquer, les rabaiss oui c'est chirurgical
N 654 : Oui j'aurais pu dire « ben u transsexuel, c'est normal ? », juste po les faire réagir. C'est d'ailleurs, ce que avais fait avec tes élèves là en disa « donc c'est de la drague » alors q c'était une agression, bravo, tu poses problématique comme ça			
Ch 655 : Oui c'est un mode questionnement que tu n'as pas du to (s'adresse à N.)			

N 656 : Non complètement, **je n'ai p l'habitude de poser ce genre d questions tout comme dans ma v privée d'ailleurs. C'est toujours un pe cette crainte de déranger qui me gêr et ça je ne veux pas y arriver c'est aus ma personnalité tu vois. Dans la vie d tous les jours, je enfin comment dire, je ne suis pas d'accord avec quelqu'u je vais plutôt l'intellectualiser et je n vais pas chercher à le déranger tu vois**		je n'ai pas l'habitude de poser ce gen de questions tout comme dans ma v privée d'ailleurs. C'est toujours un pe cette crainte de déranger qui me gêr et ça je ne veux pas y arriver c'est aus ma personnalité tu vois. Dans la vie d tous les jours, je enfin comment dire, je ne suis pas d'accord avec quelqu'u je vais plutôt l'intellectualiser et je n vais pas chercher à le déranger tu vois	
Ch 657 : Oui oui ok tu ne les dérang pas en fait			
N 658 : Oui peut-être			
42.18 C 659 : Alors que c'est le mome où on peut le dire que là on peut faire, on est encore dans l'exposé de situation. Enfin, je pense qu'on se d qu'on est encore dans l'exposé de situation du débat, et on se dit qu'on e en train encore de le faire émerge Alors que, **peut-être que le débat n peut réellement se faire que quand d rentre un peu dedans**			peut-être que le débat ne pe réellement se faire que quand on rent un peu dedans

N 660 : Oui c'est vrai, **faut un pe rentrer dedans, parce que moi je su resté sur la question que je pense tous les débats c'est « Qu'est-ce qu vous en pensez ? »** parce que je ne sa pas quoi dire d'autre			faut un peu rentrer dedans, parce qu moi je suis resté sur la question que pense à tous les débats c'est « Qu'est-c que vous en pensez ? »
E 661 : Oui mais qu'est-ce que c'e difficile de répondre à cette questio qu'est-ce qu'on en pense, c'est dur			
N 662 : Oui **je sais, c'est hyp conceptuel**		je sais, c'est hyper conceptuel	
C 663 : Oui c'est ça, suis bien d'accord			
N 664 : **Suis tout de suite da l'analyse**, faudrait dire « mais comme vous réagissez à ça ? », bon encore qu c'est pareil		Suis tout de suite dans l'analyse	
C 665 : Oui et là ils peuvent se dir "Qu'est-ce qu'il a envie d'entendre?"			
E 666 : Oui c'est ça, **ils se mettent to de suite dans le mode « élève », et c'e pour a que ça donne ce résultat, et m je provoque plus « oh ben si un homn me siffle je trouve ça bien non ? »**. M je suis plutôt sur ce mode		ils se mettent tout de suite dans mode « élève », et c'est pour a que donne ce résultat, et moi je provoqu plus « oh ben si un homme me siffle trouve ça bien non ? »	

Ch 667 : Donc ce n’est pas le mêm niveau de questionnement			
N 668 : Oui et **si on te dit « t’es bonne ben chacun a un point de vue là-dess alors que quand je dis, un pe globalement, « qu’est-ce que vous e pensez ? » bah, on sait pas, on sa même pas de quoi je parle**		si on te dit « t’es bonne » ben chacun un point de vue là-dessus alors qu quand je dis, un peu globalemer « qu’est-ce que vous en pensez ? » ba on sait pas, on sait même pas de quoi parle	
C 669 : Oui et puis on pense qu’ils o des acquis sur le sujet. On part d postulat que ça les chocs donc on pe passer cette étape et aller plus loin ma en fait non. En fait, **intellectualiser l questions, c'est ce qu'on fa d'habitude, c'est ce qu'on nou demande d'habitude**, c'est pour peut-être que tu transposes cette façc de faire?	intellectualiser les questions, c'est qu'on fait d'habitude, c'est ce qu'o nous demande d'habitude		
E 670 : Oui exact. Et en plus, on pens qu’ils sont choqués			
C 671 : Oui et **c’est pour ça qu’on a pr ces situations, parce qu’elles révélaie quelque chose mais qu’en mêm temps, ça ne faisait pas plus problèm que ça pour les élèves. Donc c’e normal que ça ne démarre pas tout d**		c’est pour ça qu’on a prit ces situation parce qu’elles révélaient quelque chos mais qu’en même temps, ça ne faisa pas plus problème que ça pour l élèves. Donc c’est normal que ça n	

suite		démarre pas tout de suite	
E 672 : Oui ben la petite Lilou là, l'interroge et elle j'espère qu'elle va di qu'elle est choquée et ben non. **C'est ce qui est dur, c'est que rien n'e prévisible alors qu'en cours, ben interroges un bon élève tu sais qu'il bien te répondre**			C'est ça ce qui est dur, c'est que rie n'est prévisible alors qu'en cours, ben interroges un bon élève tu sais qu'il bien te répondre
C 673 : Oui ou t'interroge celui qui au la bonne réponse parce que tu l connais les élèves			
Ch 674 : Ca c'est possible ?			
C 675 : Oui complètement			
45.21 Ch 676 : Donc il y a un problèm là dans notre débat, avec ce qu'on sa de l'élève, ce qu'on attend de lui			

E 677 : Oui c'est ça et d**ans nos cou ben on fait par exemple un travail s la Chine, ben je sais déconstruire l étapes unes à unes qui permettront l'élève de comprendre le sujet, do moi j'ai ce savoir là. Mais en réalité, ne sais rien de la manière dont lui il besoin de déconstruire les choses. C sait du côté du savoir comment marche mais c'est beaucoup moins cla du côté de l'élève**		ans nos cours ben on fait par exemp un travail sur la Chine, ben je sa déconstruire les étapes unes à unes q permettront à l'élève de comprendre sujet, donc moi j'ai ce savoir là. Mais e réalité, je ne sais rien de la maniè dont lui il a besoin de déconstruire l choses. On sait du côté du savo comment ça marche mais c'e beaucoup moins clair du côté de l'élèv	
C 678 : Tout à fait			
N 679 : Oui et ça c'est vraiment enfin, parle pour moi, **c'est notre travail là q met ça en évidence, je n'avais jama été attentif à ça**		c'est notre travail là qui met ça e évidence, je n'avais jamais été attentif ça	
C 680 : Oui pareil, et puis autre chose, **débat ne part pas d'un thème, enfin quelque chose qu'on maîtrise mais part ben de rien, de leur vécu et donc connaissance vient après que nous nous a toujours dit l'inverse**			le débat ne part pas d'un thème, enf de quelque chose qu'on maîtrise mais part ben de rien, de leur vécu et donc connaissance vient après que nous nous a toujours dit l'inverse
E 681 : En tout cas, **c'est plus facile po nous de construire uns avoir scolai que de déconstruire ça**		c'est plus facile pour nous de construi uns avoir scolaire que de déconstrui ça	

N 682 : Oui et on arrive toujours à moment de tension où, avec d silences aussi, **on est un peu da l'incertitude**			on est un peu dans l'incertitude
E 683 : Oui c'est ça			
C 684 : Et c'est incontournable je cro ça ne peut pas rouler comme un cou habituel			
47.44 N 685 : Oui alors pour revenir là cette histoire de questionnement m'interpelle beaucoup là où cet histoire du: "Qu'en pensez-vous là? c'est parce que, personnellement, j' mal intégré peut-être jusqu maintenant, là, là je suis en train de comprendre là en discutant, **j'ai m intégré la fonction et l'intérêt de situation de départ. Chez moi, c'e encore beaucoup trop un prétexte alo que c'est bien plus que ça**		j'ai mal intégré la fonction et l'intér de la situation de départ. Chez mo c'est encore beaucoup trop un prétex alors que c'est bien plus que ça	
E 686 : Oui			
48.09 N 687 : Alors pourquoi je ne su pas arrivé à me dire que c'est plus qu ça parce que **je le considère comme un histoire introductive, une simp**		je le considère comme une histoi introductive, une simple accroch l'accroche de ta composition rien d plus	

accroche, l'accroche de ta compositio rien de plus			
Ch 688 : Donc, si j'ai bien compris, tu n peux pas en évidence la fonction d croquis, son potentiel pour le débat			
N 689 : Oui **ce croquis a une fonctio anthropologique en fait, ça perm d'explorer les situations en faisa vraiment ressortir tout ce qu'el recouvre**			ce croquis a une fonctio anthropologique en fait, ça perm d'explorer les situations en faisa vraiment ressortir tout ce qu'el recouvre
Ch 690 : Ah oui, intéressant			
E 691 : Alors que pour moi, ce que j' compris, dans le vécu que j'ai eu av les élèves, réellement j'ai changé d'av pour le coup, **c'est devenu quelqu chose dont je ne pourrais plus m'e passer dans le sens où ça me perm d'être factuel et de faire u questionnement qui ne met jamais m élèves en danger**		c'est devenu quelque chose dont je n pourrais plus m'en passer dans le se où ça me permet d'être factuel et d faire un questionnement qui ne m jamais mes élèves en danger	
C 692 : Oui pareil, **ça les recentre**			ça les recentre
E 693 : **Je vais faire réfléchir sur un vé**		Je vais faire réfléchir sur un vécu et d	

et ça va questionner le mien		va questionner le mien	
C 694 : Sauf que, tu as eu à chaque fo des histoires où l'élève n'est pas victime, l'élève est un témoin			
E 695 : Si sauf pour le premier débat d'ailleurs c'était l'horreur			
N 696 : Oui mais est-ce que ça pos problème parce que regarde le déb avec les terminales, ils étaie concernés à fond puisque harcèlement c'était dans leur classe. L filles qui venaient de se faire harceler e classe, on les a fait dessiner la classe, c sont ceux qui vous interpellent, vo êtes installées où etc, là le factuel éta intéressant			
E 697 : Parce qu'ils disaient que l élèves du carré rouge, c'était l agresseurs, elles ne les nommaient pa elles ne disaient pas leurs noms ma tout le monde savaient de qui ell parlaient tu vois. Et quand ceux du car rouge parlaient, tout le monde sava carrés bleus, carrés rouges etc			

N 698 : **En gros, c'était le seul débat (c débat n'avait rien à voir avec l'étud où j'ai compris la fonction du croqu** Alors y en avait un qui a dit mais le car rouge il faudrait qu'il sorte de la limi de la classe, du lycée c'est au niveau d la société c'est la même chose au-del Et en gros tous faisaient références à croquis, tous		En gros, c'était le seul débat (ce déb n'avait rien à voir avec l'étude) où j' compris la fonction du croquis	
E 699 : Et ça nous permettait de no mettre à distance, de ne pas montrer d doigt tous ces élèves			
50.54 N 700 : Et tu ancres des savoi sur le schéma, c'est pas des truc "Qu'en pensez vous?" comme là non, on part sur le schéma ben hop c'est bie beau on l'oublie maintenant, et on pa sur des idées un peu vagues			
E 701 : Et on était parti sur : « Et vo êtes d'accord avec le schéma ?» et do ça permet d'avoir tous là présent po le dialogue là, ils étaient tous acteurs d la situation. Ca permet de créer d commun là			

N 702 : Et les problématiqu émergeaient de ce schéma parce qu ben on a pu questionner où est le pro mais quand même vous êtes loin comment le problème a pu apparaîtr et ils bougent là donc qu'est-ce qui passe enfin bref on a pu faire ce trav là et c'était vraiment intéressant			
Ch 703 : Bon merci chers collègues faut qu'on s'arrête là mais on aura encore pu continuer des heures			
N 704 : Ouais alors c'est bon là pour to j'ai vraiment appris des choses ce mati sur le schéma, sur les questions, l dilemmes là ça cette question là el m'intéresse vraiment enfin elle e vraiment à creuser			
Ch 705 : oui je crois que l'étude vraiment du potentiel on pourra encore continuer un moment			
N 706 : Oui et là comment se fait qu'on provoque quelque chose ma qu'en même temps ça nous bloque, c'est des normes de métier je pense			
N 707 : Oui oui je pense aussi			

C 708 : Mais je sais pas si on l'anticip tant que ça, parce que moi je ne me c pas que les élèves ils vont pas êt choqués et donc faudra justeme parler de ce problème. Je me dis l élèves ils seront un moment choqués, faut que je trouve pourquoi ils le so parce qu'il y a une concurrence sur l valeurs, alors on va expliciter ce truc. ne me dis pas qu'ils ne seront p choqués			
Ch 709 : Ah d'accord			
C 710 : Moi j'y crois encore, bon je su naïve je sais. Je me dis que tout monde va être indigné par la situatic mais après trouver pourquoi c s'indigne, et passer à un autre niveau c'est plus compliqué			
E 711 : Oui c'est toute la difficulté en fa			
C 712 : Oui je me dis que c'est ça travail, en fait c'est juste ces 5% q restent t'as 95% de faire émerg l'indignation			
Ch 713 : Oui alors pour préparer séance j'ai lu et relu les BO mais			

disent exactement ça			
N 714 : Oui on découvre les BO			
E 715 : Oui mais moi complèteme parce que c'est du charabia			
Ch 716 : Oui voilà ce qu'ils disent les B on parle de « formation d'u conscience morale », on parle de « formation de la personne », « recours à des sources documentair variées dont le vécu de la classe », c'e exactement ce qu'on a fait en tout cas y a des choses qui ont été pensées q vont largement au-delà de la formati tu sais qu'on avait faite (se tourne ve C.), moi je crois que je me suis trompé lors de la formation			
N 717 : Oh ben tu n'est pas le seul			
C 718 : Oui et partir du vécu de la class on ne l'a pas fait ça			
Ch 719 : Oui alors attend regar « développer l'expression personnelle			

N 720 : Oui et un moment on disait **es ce que le vécu démocratique de classe est-ce que ce n'est justement p ça le débat, et critiquer les valeu républicaines c'est les faire vivre et l approprier si non on est toujours da un semblant, un semblant qu'elles so acquises. C'est presque un postulat qu tout le monde les partage alors qu c'est bien plus compliqué que ça**			est-ce que le vécu démocratique de classe est-ce que ce n'est justement pa ça le débat, et critiquer les valeu républicaines c'est les faire vivre et l approprier si non on est toujours da un semblant, un semblant qu'elles so acquises. C'est presque un postulat qu tout le monde les partage alors qu c'est bien plus compliqué que ça
C 721 : Oui **nous on ne les conteste p on les assène**		nous on ne les conteste pas on l assène	
E 722 : Et **c'est comme le petit enfa qui apprend, il apprend en s'opposa aux règles et il attend la réponse d adultes**, je vais peut-être un peu lo mais c'est ça			c'est comme le petit enfant q apprend, il apprend en s'opposant au règles et il attend la réponse des adulte
N 723 : Oui c'est Yasmine qui s'oppo en disant si on parle de l'homosexuali on incite le passage à l'acte			
Ch 724 : Oui c'est exactement ça et c'e vrai que notre modèle d'apprentissa on a appris en s'opposant			
N 725 : Oui et **c'est pas ça démocratie, au contraire et c'est ce q**		c'est pas ça la démocratie, au contrai et c'est ce qui fait aussi sa fragilité	

fait aussi sa fragilité			
Ch 726 : Oui complètement			
E 727 : Oui mais ce que ça veut dire c'e qu'**il faut arrêter de faire aux profs d formations disciplinaires, il faut arrête On a besoin d'être formé à tout ça, psychologie des enfants, comment réagis avec des élèves difficiles**			il faut arrêter de faire aux profs d formations disciplinaires, il faut arrête On a besoin d'être formé à tout ça, psychologie des enfants, comment réagis avec des élèves difficiles
N 728 : Nous on fait des formations, d grandes messes sur : " Comment il construit son cours sur tel chapitre", sais ces grandes messes qui en définiti ne servent pas à grand-chose			
E 729 : Oui et pas à 50 en plus			
N 730 : Et on commence un peu s'approcher des choses intéressant avec la formation sur l'évaluation, ma il faudrait encore plus nous interrog sur nos manières de faire et sur ce q nous paraît être la norme p excellence, et cette norme il faudrait déconstruire			
C 731 : Oui faudrait peut êt s'intéresser plus à l'élève, l'enfant			

Ch 732 : Ce que dit Freire, si c s'intéresse uniquement à l'objet et p au sujet on a tout faux			
N 733 : Oui ben voilà, et ce qu'on retie le plus dans nos vies c'est ce qu'on apprit de nos expériences et pas qu'on a apprit à l'école, enfin moi			
C 734 : Oui c'est ce qui nous forge			
E 735 : C'est pas les savoirs scolaires q me portent			
Ch 736 : Oui c'est ça bon allez on y va			

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

ACS 1
C 320 : On traitait, on traitait. Alors, *il y avait deux manières de le traiter, l'ancienne façon, c'était de* ***trouver un texte avec un questionnaire dessus****. Un texte adapté aux élèves de 6èmes. Donc finalement* ***très théorique****. Hum qui ne touchait pas l'élève, enfin* ***qui était un pur travail scolaire****. Deuxième façon de faire, c'était de* ***trouver une situation dans les manuels d'EMC avec des petites BD avec des situations qui étaient dessinées et on faisait réfléchir les élèves*** *sur cette situation en disant ben euh je sais pas, en disant quel droit ils devaient respecter et quel devoir. Souvent ça partait des droits et devoirs du collégien. Mais ça se* ***rattachait jamais à leur expérience personnelle****. Là, je trouvais ça intéressant parce qu'****il y avait tout de suite l'utilité de ce concept.*** *Pourquoi on appelle ça comme ça et et pourquoi est-ce qu'enfin l'importance des mots* (S) apparaissait tout de suite. *Tu vois, là quand j'interviens, tout de suite je me dis ah ça* ***c'est intéressant, là il y a un concept qui apparait dans ce qu'il a vécu****. Donc,* ***je m'arrête et je lui fais tout de suite comprendre*** *enfin c'est pour le* ***groupe ce qu'il faut retenir*** *tu vois* ***(A)****. Et le fait que hum* ***ces savoirs d'EMC ne soient pas des choses abstraites*** *mais qu'elles soient mises en œuvre tous les jours dans notre vie et bien là c'est net.* ***Je trouve que c'est ça notre boulot de prof*** *tu vois. Ben là ça apparaissait tout de suite clairement et ça c'est bien. Parce que finalement peu importe, enfin pas vraiment peu importe, qu'ils aient le savoir livresque des droits et devoirs du collégien et de la lecture du règlement intérieur ou de je ne sais quoi, ou qu'ils sachent l'utiliser à bon escient finalement je préfère cette façon de faire là. Enfin, idéalement les deux mais surtout celle-ci en fait. Là ça se rattachait vraiment à leur propre expérience. Ils montraient qu'ils avaient* ***qu'ils avaient déjà tous ces réflexes donc il y avait juste à compléter avec des attitudes ou un questionnement par quelque chose de théorique****. Mais finalement ils l'éprouvaient déjà tous ces savoirs au jour le jour sans le savoir* (V)
Ch 321 : C'est ça c'est ça, donc du coup ton travail d'enseignant c'est d'aller un peu en mouvement inverse c'est de les chercher dans leur agir, d'essayer de dénicher en fait en quelque sorte ces savoirs dans leurs agirs et puis de les mettre en mots c'est ce que tu disais mais et du coup tu trouves que ça modifie le rôle du prof. Du coup ? Parce que du coup tu ne fais plus vraiment le même travail du coup. C'est deux directions différentes non ?
C 322 : Hum ouais **je ne trouve pas que cela modifie le travail du prof**, je ne trouve pas. En fait, l'objectif reste le même simplement, il était, on faisait du descendant dans le sens **avant c'est-à-dire dans le sens on partait de l'abstrait pour le ramener dans des situations de la vie. Et là, on part de la situation éprouvée dans la vie et on va monter**. (1b-9) Le chemin est différent mais l'objectif est le même. Ça ne change pas fondamentalement l'objectif du prof
Ch 323 : Oui c'est ça, mais ça change les pratiques en fait ?
C 324 : Oui **ça change les pratiques** oui. Et ta place du coup
Ch 325 : Ouais c'est ça

Extrait 1

ACS 1
C 208 : Tu sais c'est quand le petit Mohamed là, qui est le troisième larron, il est revenu le lendemain en me disant : « Madame, est-ce qu'on fait éducation civique aujourd'hui ? Parce que j'ai ramené une photo de classe et qu'on voit les gens donc lui a ressenti **le besoin de faire exister peut-être que lui aussi a été gêné par le côté impersonnel du débat**. Déjà lui était pas sur les bons personnages au début du débat. Et il n'a pas dû forcément adhérer entièrement à cette vision et il voulait les rendre un peu plus tangibles en amenant la photo

Extrait 2

ACS 1
C 50 : *Alors moi là je les laisse raconter. Une fois qu'ils ont fini de* ***raconter je leur pose d'abord des questions pour euhh comprendre ce qu'ils ont ressenti et ensuite je pose des questions pour***

comprendre la situation globalement*. Et ensuite on va essayer de poser* ***des questions pour comprendre et monter un peu d'un niveau***. (A) Et là je me dis et moi qui était lancée je me disais qu'est-ce qu'on va pouvoir poser comme question ? Je me dis *non non c'est pas encore le moment*, (V) *je n'ai pas assez de matière* (S) et **il faut qu'ils s'engagent, qu'ils s'emparent de l'histoire-là** c'est pas à moi de prendre les devants
Ch 51 : D'accord, je comprends. C'est donc toi qui t'es freinée quoi en fait?
C 52 : Je me suis dit oui c'est pas du tout fini leur histoire, on va pas enchaîner tout de suite […]
C 64 : Oui là je me dis ok donc on a deux situations **qu'on va tirer les mots importants des deux situations** et puis heu discrimination est arrivé finalement assez vite (3b-6)
Ch 65 : D'accord Ok et parce que tu disais un moment euh tu dis ben on est déjà partis sur le débat. Je te remets l'extrait là. On va écouter (visionnage)
C 66 : Pour moi l'exposé est terminé, et euh ils ont commencé à mettre des mots sur ce qu'il s'est passé
Ch 67 : Quand tu dis mettre des mots c'est-à-dire ?
C 68 : **Utiliser des concepts qu'on va réutiliser**. Et donc, **ils sont déjà en train de s'extraire du quotidien et donc de réfléchir à des situations qui sont plus globales donc** ***je les laisse faire*** ***(A)(3b-7)***
Ch 69 : Ah oui plus globales. Que d'autres auraient également vécues et qui sont similaires ? Quand tu dis plus globales c'est ça ?
C 70 : Oui et plus distantes de la réalité
Ch 71 : Ouais. Tu pensais un peu à quoi parce que du coup ce n'est pas tombé ou si un petit peu ?
C 72 : Là je me suis dit en fait ça va permettre à ceux qui ont vécu des situations similaires et qui ne veulent pas tellement les évoquer de se rattacher à cela *parce que du coup* ***ces mots-là ils les entendent, ils les connaissent visiblement et peut-être ça va faire « tilt » chez certains*** (S) en fait **ça permet de retourner au niveau du sol** un moment parce qu'on s'extrait de la situation particulière et **qu'on est sur des mots généraux auxquels d'autres peuvent essayer de se rattacher** (3b-8)*quitte à ce qu'il y ait des longueurs, c'est pas grave (V)*

Extrait 3

ACS 1
C 303 : ***Là il se trouve que, si tu lâches prise là, il n'y a rien qui se passe*** *mais euh* ***faudrait surtout pas interrompre l'interaction quand il commence à y en avoir*** **(S)**
Ch 304 : Et t'as eu l'impression par moment que tu par moment, interrompais le débat ?
C 304: Non, enfin *oui c'est vrai j'ai* ***interrompu des trucs qui prenaient*** **(S)**
Ch 305 : Ben quand on regarde tout tout au début là quand les élèves ont terminé l'exposé là (visionnage). Tu l'as repris assez fortement là
C 306 : Ouais ouais *là je vois, là je me suis dit non ce n'est* ***pas possible*** *là. On vient de dire que tout le monde parlait en attendant que ce soit son tour pour parler, (A)* ***je ne peux pas énoncer une règle et ne pas la faire respecter,*** *si non je ne suis pas* ***cohérente*** *là*. (V)(4a-9) *Tout ce qu'on disait c'était important* euh bref et euh lui là lui il chuchote là, ben non. (A) Je me suis dit *qu'en plus il avait quelque chose à apporter (S)*

Extrait 4

ACS 1
C 136 : Oui parce que je pense que euh c'est-à-dire que euh ***j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe dans des dans des euh en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves*** (S)
Ch 137 : Ouais d'accord
C 138 : *Oui pour pas qu'ils soient impliqués ou en tout cas* ***pour qu'ils ne mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien*** *pour dire toi t'as fait ça, toi t'as fait ça mais plutôt qu'est-ce qu'on fait en général* (S)

Ch 139 : Ah oui avec le « on » impersonnel c'est ça ?
C 140 : Oui c'est ça. ***Pour pas mettre en difficulté ceux qui sont harceleurs*** *et* ***qui doivent accéder à une réflexion là-dessus*** *et* ***ne pas les montrer*** *forcément* ***du doigt*** *parce que ce n'est pas la meilleure chose à faire, je sais pas, je sais pas en fait* (V)
Ch 141 : Tu sais pas trop en fait
C 142 : **Non en fait, je sais pas en fait, là j'hésite un peu en fait**. **C'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres où de se rendre compte en même temps que son comportement s'apparente à du harcèlement** ***de même pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle*** (V) **et du coup** ***j'ai toujours choisi des situations neutres****. Et celle-là n'était vraiment pas neutre pour le coup* (S)
Ch 143 : Ah non du tout en effet… elle était même chargée ouais d'accord et euh et du coup tu penses que le message peut malgré tout être reçu ?
C 144 : **Non je ne pense pas, non pas du tout. Non** ***je pense que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais*** (S)(1b-10)
Ch 145 : D'accord
C 146 : **Enfin** ***comme je le fais cela ne porte jamais,*** *c'est clair* (S)(1b-11)

Extrait 5

ACS 1
C 104 : *Là je n'ai pas repris Dorian, mince* (A) parce que lui il l'aurait dit. *Mais je n'avais peut-être pas tellement envie en fait* (V) (1a-1)
Ch 105 : Ouais. Ah mais c'est lequel ?
C. 106 : C'est celui qui est à gauche, c'est celui qui a **le plus grand franc-parler** c'est lui qui a mal été compris par les autres parce qu'il a utilisé euh qu'est-ce qu'il a dit ? Les blacks ou les racistes euh c'était sur les blacks. Déjà il ne savait pas s'il pouvait dire noir ou pas noir. Il était très embêté sur cette question-là et lui et *lui je pense qu'il l'aurait dit. Peut-être qu'inconsciemment je ne l'ai pas interrogé lui parce que lui il aurait dit* ***: « Ben pour moi je trouve que c'était bien fait pour lui ».*** *(1a-2) Et je ne suis pas sûre que j'aurais réussi* ***rationnellement à démêler la situation*** (S) (1b-3) ***et peut-être qu'à cause de ça je ne l'ai pas interrogé*** (A)(1b-4)
Ch 107 : Parce que cela t'a traversé l'esprit ?
C 108 : *Parce que pour moi là la situation de harcèlement elle était claire du côté de Dorian*. (S) Il avait aucune tendresse pour lui c'était beaucoup moins ambiguë que chez Arnaud ou chez Mohamed par exemple et *peut-être que je ne l'ai pas fait* ***parce que je ne saurais pas quoi répondre*** *s'ils avaient dit que Maxime c'est un gros nul c'est bien fait pour lui s'il s'est fait taper dessus* (A) (1b-5) c'est bien fait et si enfin je suis pas sûr que rationnellement j'aurais posé les choses de la même façon. Parce que là tu vois là ça me surprend que je n'aie pas demandé Dorian
Ch 109 : D'accord c'est ça parce que sans doute tu aurais un peu perdu le enfin perdu le contrôle ou tu n'aurais pas su comment euh
C 110 : Ben c'est-à-dire que si dans un débat sur le harcèlement et la discrimination on ne pose pas clairement là le fait que **peu importe a façon dont la personne vit et les petits tracas du quotidien il y a des choses qui ne sont pas acceptables**, je ne sais pas si j'aurais pu le poser aussi clairement (1b-6)
Ch 111 : Ah ok d'accord donc du coup voilà peut-être
C 112 : Peut-être que, peut-être que (l'enseignante fait un geste de la main comme pour illustrer comme un serpent qui se dérobe) (1a-7)

Extrait 6

ACC 1
C 288 : ***Je serais allée sur les normes, les règles, c'est interdit par qui ?*** (P2) **Et c'est comme ça** (3a-2)
E 289 : Oui mais bon en seconde. Alors ça on en a parlé le fait d'être scandalisé sur quelque chose. *Parce que l'homophobie par exemple ce gamin qui dit: "Ben oui, c'est normal l'homophobie". On en a parlé*

avec N. et alors avec ce genre de choses ça nous fait avancer, ***est ce qu'il faut y aller frontalement, tu vois, c'est interdit voilà et tout est dit, c'est descendant*** (P3) *non je ne crois pas*
C 290 : Non c'est-à-dire que mais par *contre* ***je serais peut-être allés du côté de la Loi tu vois, que dit la Loi*** *là,* ***nous on peut penser quarante mille choses mais on est réglés par la Loi****, c'est-à-dire que moi* ***ça me rassure beaucoup de faire ça, quand je suis désarçonnée hop je me rattache à ça****. (3a-3) Je me retranche derrière oui c'est ça, me retrancher derrière la Loi. Quelque part* ***je me dis que la position personnelle et ce que dit la Loi c'est deux positions différentes****. On peut avoir des valeurs qui sont tout à fait dans les valeurs républicaines ou pas du tout, voilà, mais que* ***la Loi elle est au cœur de la République*****, (P3) (3a-4)ça c'est à dire**
E 291 : Mais alors du coup c'est ça ce qu'il faut faire ?
C 292 : Alors là moi j'en sais rien du tout
E 293 : Moi j'avais bien compris que le débat c'est eux voilà. **C'est le débat il y a des choses qui sortent voilà**. Moi j'avais compris que c'est l'expérience qu'il faut solliciter et que ça là que dit la Loi c'est l'étape d'après. C'est mon H3. Ou alors, on est toujours entre se poser plein de questions je sais pas, je sais plus
C 294 : Parce ***qu'un débat d'opinion ça fait PMU quoi tu vois*** *je trouve qu'il manque quelque chose là tu vois,* ***un prof il doit apporter des connaissances, des savoirs, pour moi c'est une évidence*** (P3)(3b-5) même s'il ne fait pas que ça

Extrait 7

ACS 2
C 260 : Mais **je ne sais pas du tout quoi faire de cette petite histoire**
Ch 261 : Oui c'est ça, j'écoute ton histoire mais je ne vais pas plus loin dans l'introspection c'est marrant. C'est pas des choses qui t'intéressent en temps normal
C 262 : Ah non, **je les chasse même**
Ch 263 : Oui mais tu la laisses dire
C 264 : Ah non *là je laisse dire****, je ne sais pas quoi en faire mais je laisse parler****. En temps normal en classe je laisse pas dire c'est évident.* ***On serait dans un sujet de cours, non ! Hors de question*** *mais là c'est autre chose* (A) *bon et elle est dans le sujet,* ***elle parle quand même de ce qui nous intéresse*** *donc c'est tout à fait légitime mais c'est de mon côté je ne sais pas quoi en faire (S)*
Ch 265 : D'accord
C 266 : ***Après je rentre dans le cadre tu vois, je suis figée par le cadre***. (A) Ok l'histoire c'est au début tu vois ici c'est celle de Guillaume et elle l'a donnée au début. On est partis de cette histoire et enfin je me fige dans le cadre, il y a une procédure. *Ce n'est plus le moment d'aller investir une histoire*.(A) Ce qu'on peut faire avec Guillaume au début pour lancer le débat sur son expérience personnelle. *Là je me dis je vais recommencer au début et c'est pas possible (A)*
Ch 267 : Ah oui je vois ah oui oui je vois
C 268 : Où alors c'est possible je sais pas
Ch 269 : Oui parce **qu'elle a peut-être plus de choses à dire que Guillaume**
C 270 : Oui *elle a plus de mots* (S) mais bon toute façon *vu l'heure je ne vais pas la relancer c'est clair (A)*
Ch 271 : En tout cas j'en reviens à la classification là c'est excellent
C 272 : Oui puis en même temps **je ne sais même pas où je veux en venir avec cette classification** *je sais juste que je vais vérifier s'ils ont identifié ou pas et voilà (S)(3b-12)*

Extrait 8

ACS 2
C 337 : C'est marrant, en fait ***c'est ce qu'on disait hier on laisse un blanc, on serait tentés de l'occuper*** *mais comme on le laisse et* ***c'est les élèves qui s'en emparent et ils en font quelque chose oui c'est vrai*** (A)(4b-1)
Ch 338 : Donc il y a des effets forts là, sûr que si on repart sur un débat avec ce groupe, voire la moitié de la classe, sûr qu'on va avoir un vrai débat entre élèves là ça prend et on est à 13.26 tu vois

C 339 : **Ah *mais j'en suis convaincue (V)***

Extrait 9

ACS 2

C 38 : Non **puis *d'habitude on est sur des choses préparées, on ne part pas comme ça dans le vide***. *Puis d'ailleurs **c'est ce qu'on apprend aux stagiaires : ne te laisse pas prendre par le rythme des élèves. C'est pas la classe qui impose le travail, c'est toi qui donnes le rythme, qui devances les élèves*** (A) (4a-2)[…]

Ch 43: Oui oui alors pour en revenir d'habitude c'est toi qui donnes le rythme et là c'est eux qui le dictent

C 44: Oui

Ch 45 : Mais pourquoi tu acceptes ça ? Pour quelles raisons ? Enfin qu'est-ce qui te fait dire que

C 46 : Ben parce que ***je dirigeais de trop le débat* (A) *et comme j'inclinais le débat vers là où je voulais aller enfin je donnais une orientation*** *là au débat (4d-3)* ***j'allais vraiment vers comme quand je fais cours tu vois***. *Je sais où je vais et **c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves**. (4a-4) Que là, ben **c'est ce qu'on a dit ensemble [à l'autoconf croisée], faut que les élèves se dévoilent donc je ne peux pas tout anticiper jusqu'à leurs réponses*** **(S) (4b-5)**

Ch 47 : Ah oui

Extrait 10

ACS 2

C 359 : **C'est dingue mais *on s'en fout de ton questionnement, c'est fou ça fait trois minutes que je tourne autour pour avoir cette définition*** *et elle, elle vient avec complètement autre chose*. (A) *Mais ça montre bien **qu'ils ont d'autres préoccupations que nous***, (S) (3d-15) ***là je cherche une définition parce que je me dis quand même, il faut quand même qu'ils sortent avec quelque chose**, (3b-16) qu'ils ont apprit quelque chose et là, pouff, elle insiste en plus pour passer sur complètement autre chose* (V) (3c-17)

Ch 360 : En fait oui complètement

C 361 : Oui ***c'est ce qu'on disait l'autre jour [à l'autoconf croisée]*** *nous on tient un fil mais eux sont sur un autre. (3c-18)* ***Mais tu vois j'ai abandonné, en temps normal là je lui dis mais tu réponds pas à ma question là j'abandonne la réponse attendue à ma question et je la laisse parler*** (S)

Ch 362 : Oui c'est vrai ça, mais comment tu motives ce choix ?

C 363 : Ben avec le travail qu'on fait, ben je me dis ***ils ont sans doute des choses importantes à dire*** **(S) puis *c'est leur parole, qu'on cherche pas la nôtre là, c'est ça le débat*** **(V)**

Ch 364 : Oui c'est ça

C 365 : *Je me dis ok ça sort pas, ben tant pis mais bon c'était pas facile là **j'ai pris sur moi, c'est clair je te dis pas (A)***

Extrait 11

ACS 2

C 369 : Ah oui, ***là ils ne contrôlent plus leurs paroles, là ça sort,(A) ils sont de l'autre côté du miroir (S)(3c-19)***

Ch 370 : Oui et toi ton attitude là

C 371 : Oui ben **c'est clair *là je suis bien plus détendue que l'autre jour, prête à tout recevoir*** *(V)ben c'est ce que j'ai dit avant, c'est mon intention de départ là et ma volonté de me dire **ils ont des trucs importants à dire, sans doute plus que ce que j'imagine et c'est ça ce qui prime*** **(A)(3c-20)**

Ch 372 : Oui c'est vrai, il y a une décontraction qui est forte, non pas que tu ne l'aies pas été avant mais là c'est affirmé

C 373 : Oui oui mais ça se voit là oui puis il y a des choses qui se passent aussi là, mais **c'est le kiff là c'est incroyable là**

Ch 374 : Oui là elle se livre, et la suite [visionnage]
C 375 : C'est horrible. **Ils ont tout compris. Soit t'es proche des surveillants et t'as tout compris soit ce n'est pas le cas et tu t'en prends**
Ch 376 : Ça dit beaucoup de choses ouais et sur le dernier passage là [visionnage] et là dans quel état d'esprit tu es ?
C 377 : Alors ***là j'ai aucun fil hein, aucun. Je laisse dire je ne contrôle rien mais c'est stressant (A)***
Ch 378 : Ah oui ça contraste
C 379 : Oui ben *je me dis que de toute façon, quand je contrôle ça n'a pas pris (S)*

Extrait 12

N 214 : *Oui c'est ce que je faisais aussi tout le temps dans mon débat, c'est par exemple quand cette jeune fille, elle dit à son camarade « mais ce que tu dis c'est raciste » et au lieu que je les laisse parler, j'ai arrêté les échanges et j'ai dit « attention là, est-ce qu'on peut définir ça, est-ce que c'est du racisme ou pas ?» alors que ça commençait à bouillonner, là moi j'arrive là et « alors est-ce qu'on peut définir là ? »* (P2) *et du coup je passe sur le champ des connaissances alors que c'est la valeur qu'ils donnent aux mots, à ces mots, peu importe la définition qu'il aurait fallu chercher et ça (P3), c'est des réflexes de prof (P1) clairement et faut sortir de ce schéma* (P3)
C 215 : Voilà **on *y est, des vieux réflexes*** (P1) [rire], mais je suis d'accord avec toi (4a-2)
E 216 : Non mais *c'est ça vraiment clairement* (P1)
N 217 : Alors que *ça bouillonnait vraiment là, ben en cherchant la définition j'ai tout cassé là* (P2)
E 218 : Alors *qu'ils ont le droit d'avoir leur propre définition et de dire les erreurs* (P2)
Ch 219 : Ah oui les erreurs ça c'est intéressant parce que d'habitude
E 220 : Ben les erreurs on les corrige, direct
C 221 : Oui **clairement on est là pour ça**
N 222 : Et là, bon encore une fois je me répète mais, là *il faut les laisser dire là, faut rester dans cette forme d'exploration comme si on était des spéléologues, voilà c'est le mot, spéléologues, faut laisser tout dire même des choses fausses parce que ce qui est important c'est qu'ils se livrent enfin si on veut qu'ils se développent, que les valeurs évoluent, il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue, peu importent les connaissances, si elles sont bonnes ou pas et ça c'est dur hein c'est dur mais en tout cas faut pas corriger tout ce qui se dit* (P3)
C 223 : Oui c'est **faut (il manque un mot ? c'est ça, faut… ou c'est une sorte de citation : c'est « faut se… ») se pincer pour pas corriger** […]
C 264 : Oui ***ils vont être dans le process de chercher à assimiler ce que tu as dit*, (P2) *faut moins conceptualiser*** (P3) (4d-3)

Extrait 13

ACC 2
C 28 : Alors moi je suis partie sur les règles parce que la fois d'avant quand on avait demandé la dernière fois, parce que c'est sur la rumeur là, qui a vécu une situation ben ***il y avait une chape de plomb, personne osait parler alors que tout le monde avait vécu quelque chose***. *Anissa voulait parler mais comme il y avait plusieurs filles de la classe qui étaient dans l'histoire, elle n'a pas voulu parler. Alors on avait fait des petits papiers pour y noter si quelqu'un est contre d'en parler et en effet certains ne voulaient pas en parler. Alors,* ***je me suis dit là on va partir de la règle, pour rassurer tous les élèves sur les règles de la confidentialité, pour que tout le monde s'écoute puis je suis passée à on ne juge pas, on ne critique pas*** **(P2) etc**. ***Sauf que à mon avis, cela a eu zéro impact***. *Parce que la règle est arrivée bien avant le besoin bien bien avant, donc* ***cela n'avait pas d'intérêt pour eux****, je crois que là aussi faut un peut sortir de nos habitudes, et c'est ce qu'on a appris aussi.* ***S'ils n'en éprouvent pas le besoin je crois que c'est juste pour nous, on a l'impression de poser un cadre utile mais en réalité ça sert à rien*** **(P3) (3a-2)**

E 29 : J'allais te demander est-ce que, la façon dont s'est amené, *quand on amène la règle de manière péremptoire, chose qu'on fait tous hein, je me dis, moi, valeur zéro (P3)*
C 30 : Ca n'a pas d'effet parce que le besoin n'est pas encore là
N 31 : Tout à fait
E 32 : Et il nous met dans notre rôle là, ça y est. *Pour les élèves, clairement on les confine à leur rôle et ça ils le sentent bien et au contraire, moi je crois qu'il faut que les élèves sortent de ce rôle sinon on est complètement dans, euh comment, dans un effet de vernis. On dit enfin du point de vue des élèves, ils se disent qu'il faut donner au prof les bonnes réponses mais c'est pas ça qu'on attend (P2)*
N 33 : Oui alors quand tu parles du besoin là tu vois ben je peux faire le lien avec ma situation là. *Je suis arrivé avec une définition, je vous demande de redéfinir etc, est-ce que les élèves en avaient réellement besoin ? Est-ce que ça s'imposait là à ce moment-là ? Je ne crois pas. Est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'entre eux ils redéfinissent, à un moment des échanges, ça tu vois (P3)*
C 34 : Oui parce qu'au fond, *ça répond à notre besoin, pas aux leurs, c'est à notre besoin qu'on répond là* […] (P3)
C 42 : Parce que **si on le fait c'est bien pour que ça réponde à un besoin de quelque chose donc là c'est clair c'est un besoin du prof**. Ou alors on a pensé que les élèves ont un besoin, on l'a anticipé. Mais là non **c'est notre besoin, là où on a besoin de se rassurer**, ou de se dire tient faut pas que j'oublie de rappeler les règles *parce que lors de la première autoconf ben je m'étais rendu compte que je n'avais pas énoncé les règles et que le débat n'avait pas été génial. Donc qu'il fallait maintenant poser un climat de confiance enfin ça répond à un besoin du prof, ça n'a rien changé du débat, il n'était pas meilleur pour autant (P2)(3a-3)*

Extrait 14

ACC 2
E 413 : Oui *parce que c'est ancré dans les pratiques, c'est* ***devenu une norme*** *c'est comme ça qu'on fait point (P1)*
N 414 : Mais les élèves sont arrivés en gros avec des questions pertinentes en gros et ils sont arrivés avec leurs propres questions
C 415 : Et ***il n'y avait pas le côté prof, je m'installe, je fais ce qu'on me demande là un peu en mode vernis tu vois, où on va retrouver du superficiel, là je m'installe et j'écris ce qu'on me demande, y avait pas cet espèce de formatage là (P2)***
N 416 : Voilà oui, et tu te rends compte la démarche de certains musulmans là dans ton cours qui disent ça n'existe pas pour moi et qui te disent à la fin ben ils demandent à se coltiner le sujet là avec le travail que tu as demandé ? Purée je trouve ça incroyable

Extrait 15

ACS 2
C 214 : Alors là t'as vu? ***Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase***. (A) Là, *je me rends compte que* ***je parle beaucoup trop*****, (V)** ***que je prends toute la place là*****, (S)** ***que j'étouffe littéralement les élèves*** (V) (3c-1) là mais sur le coup, *je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase* (A)
Ch 215 : Et la suite [visionnage] là c'est intéressant quand même
C 216 : Alors là c'est clair, ***ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades***. (V) ***Là je le démasque et tu as vu, il acquiesce en plus.*** *(3c-2) Puis j'envoie un signal fort aux élèves là, c'est évident* (A)
Ch 217 : Et effectivement il confirme d'ailleurs l'élève qu'il était dans des réponses toutes faites tout attendues mais c'est conscient pour toi ?
C 218 : Ah oui, *c'est conscient clairement et ça marche là,* ***tu vois j'arrive à libérer la parole comme là*** **(A) (3c-3)**
Ch 219 : Donc là tu veux faire un vrai débat quoi
C 220 : ben oui ***un truc formel pour du formel ça ne sert à rien*** (S)

Ch 221 : C'est intéressant ce que tu dis parce que tu te souviens du premier débat on évoquait les élèves harcelés et tu disais que tu avais conscience que dans le harcèlement les élèves disent des choses tout attendues et qu'ils sont capables de sortir de ton cours et d'harceler tout de suite derrière. Et que tu en avais conscience mais qu'en même temps tu trouvais ça important parce qu'en tant que prof tu trouves quand même que les savoirs sont importants pour qu'ils agissent en connaissance de cause je ne sais pas si tu t'en rappelles
C 222 : Ah oui, complètement oui
Ch 223 : Que là tu dis quand même que ça non, ça je n'en veux pas maintenant tu places ça en second plan et c'est bien l'élève qui t'intéresse mais dans une rencontre sincère qui n'est plus teintée par le prisme des savoirs
C 224 : **Ah oui, je ne m'en étais pas rendu compte**
Ch 225 : Donc autant chez les élèves des points de vue se déplacent autant chez toi aussi
C 226 : Ah oui, exact je ne m'en étais pas rendu compte
Ch 227 : Je ne sais pas à quoi c'est dû
C 228 : Ben en fait, ***ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie*** (S) (3b-4)
Ch 229 : Oui oui c'est vrai
C 230 : Parce que *les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre* (S) (3a-5)
Ch 231 : Oui
C 232 : Après ça dépend ce que tu veux faire, ***si tu veux qu'émerge le discours de la société, un discours convenu de la société ou vérifier qu'il les (l') a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien, (3a-6) l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut*** (V)
Ch 233 : Et là clairement tu le démasques parce que les normes sociales là chez Bilal c'est ça hein?
C 234 : Oui oui c'est lui, *je le démasque oui (A)*
Ch 235 : Ben elles sont acquises mais en même temps tu veux voir s'ils adhèrent ?
C 236 : Oui *c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'emc, le développement moral et pas l'instruction civique* (A) (3d-7)

Extrait 16

ACS 3
Ch 410 : Donc c'est intéressant de faire émerger ça sans tirer de boulets rouges là-dessus
C 411 : Oui, c'est à dire que *je crois **qu'à ce niveau, toutes ces idées racistes parce que c'est ça, c'est des maladresses mais dans dix ans ils vont voter front national***. (S) *Donc **j'accepte ces propos même si ça heurte, là (V) je les laisse et j'encourage même ces prises de paroles***. **(A) Pas le contenu mais bien qu'ils se sentent autorisés, oui c'est ça, à dire les choses comme ça on peut les faire avancer*** (3d-14)
Ch 412 : Ca tu y tiens
C 413 : Ben oui ben tout à fait oui
Ch 414 : Enfin quelque chose à changer dans ton questionnement
C 415 : Oui ben *on en a parlé là l'autre jour, **avant je posais des questions pour qu'ils trouvent la valeur à mobiliser, la bonne valeur. Là j'explore plus, je les pousse aussi un peu faut le dire*** **(A)(3d-15)**
Ch 416 : Oui bien sûr, c'est vraiment net d'ailleurs
C 417 : En fait à partir du moment où tu as dit, je ne sais plus quand tu avais dit ça, la dernière fois tu as dit, ce qu'on fait, attend comment tu avais dit ça déjà, quand tu avais dit qu'on est dans du développement moral
Ch 418 : Oui oui
C 419 : *Je me dis que **quand on fait du développement moral, tu ne peux pas chercher du concept, c'est impossible. Tu dois partir de ce qu'il y a*** (S)(3d-16)
Ch 420 : Ce qu'il y a ? C'est-à-dire ?

C 421 : Ben **leur vécu, donc *tu es obligé un peu d'aller chercher***, *chose qu'on ne fait pas en cours, et là c'est net, je pose des questions pour* ***chercher un peu plus ce qui les pousse à penser comme ça.*** *En même temps, tu n'es pas sûr de ce que tu vas trouver* (S) tu vois. *Et il faut pouvoir accepter ce qui va sortir pour en faire quelque chose* (V)(3d-17)

Extrait 17

ACS 3

C 246 : Ben ***je trouve que relever des contradictions là dans les phénomènes, ou ses effets contraires dans un même phénomène, ça amène de la nuance, on n'est pas dans des Lois, si tu fais ça alors il se passe ça, si tu fais ça il se passe ça. On est dans l'humain et donc parfois répéter une insulte va affaiblir l'insulte et dans d'autres cas c'est le contraire*** *tu vois ? (3d-18)* ***C'est comme ça parce qu'on est humain, ça apporte de la nuance dans la réflexion****. Il n'arrête pas de me traiter de. Ça peut être très renforçant comme insulte et pour certains élèves « oui mais il le dit tout le temps alors ce n'est pas grave »*. (S) On est souvent confrontés à ces deux types de remarques dans la classe, et voilà

Ch 247 : Oui tu veux montrer que c'est plus complexe que ça et qu'il n'y a pas de réponse toute faite

C 248 : Oui c'est ça, **il n'y a pas une vérité, pas une réponse toute faite, y'a pas de solution toute faite au problème de harcèlement**. *Je trouve que enfin* ***ce que je cherche c'est qu'ils comprennent qu'avec de la nuance, ils seront moins prompts à juger, ils seront plus souples.*** **(V) C'est un choix fort je trouve enfin moi ça me correspond** (3d-19)

Ch 249 : Au fond c'est comme si tu contribuais à la définition d'un citoyen, c'est quelqu'un qui a des principes, tu l'as dit avant, mais aussi de la souplesse ?

C 250 : Oui *quelqu'un qui est capable de comprendre le point de vue de quelqu'un (S)*

Extrait 18

ACS 3

C 254 : ***Là je me dis mince, je ressens le besoin de reformuler le débat!*** **(A)(3b-20) Là je me dis *mince, j'influence le débat*, (A)(3a-21) *non c'est pas bon*** (V)

Ch 255 : Ah?

C 256 : Ben là tu vois *je dépasse mes prérogatives* (S)

Ch 257 : Lesquelles ?

C 258 : Non enfin ce que moi je veux tu vois. ***L'idée c'est de ne pas influencer les élèves, de laisser venir les élèves*, (V) *ce qu'on disait ensemble (à l'autoconf croisée), il ne faut pas diriger le débat vers ce qu'on veut non il faut les laisser venir quitte à laisser tout dire tant pis après on reprend ensemble* (S) […](3a-22)**

C 268 : Mais *je ne veux pas non plus les formater dans je dois penser ça, je dois penser ça* (V)(3d-23)[…]

C 275 : Non mais oui, ***au premier débat, j'aurais un peu plus réagi, mais avec nos échanges enfin faut que ça se dise, donc je laisse dire et je creuse*** […](S)(3d-24)

C 285 : Oui **là regarde, *là je prends sur moi, regarde, ça se voit là*, (A) *je suis scandalisée et j'ai envie de faire la morale mais non, je me retiens* (V) *parce que si non, j'arrête toute la dynamique***, (S)(3a-25)du coup elle dit : « Les blonds c'est devenu un stéréotype, donc c'est moins grave », et là j'arrive à : « L'humour repose sur des stéréotypes donc c'est moins grave ». *Et c'est long là le silence que je me force à respecter* (A) tu vois. *Je me dis que ça fait avancer le débat donc (S)*

Extrait 19

ACC3

C 380 : Oui c'est ça. Et ***je pense que s'il y a un jugement ou la moitié ou le quart d'un jugement perceptible ça s'arrête, on ne peut plus discuter*** (P3)

N 381 : *Là il n'y a pas de jugement en fait, tu as posé des termes qui ne sont pas insultants en fait, parce qu'on revient sur ce qu'est le terme racisme* (P2)

E 382 : Mais vous ne l'avez jamais vécu ça, une situation où quelqu'un va dire quelque chose qui va à l'encontre d'un propos d'élève comme ça, ben c'est fini. On ne peut plus parler
C 383 : C'est pour ça que *moi je pense que l'EMC, du moins comme on le pratique là* ***, il faudrait le diluer dans toutes les matières****, au final, à tous les instants on doit pouvoir avoir des moments de discussion comme ça avec les élèves, sur des points divers sans pour autant que ça fasse matière (P3)(2b-1)*
N 384 : Oui tout à fait d'accord. D'ailleurs, je peux rajouter une expérience qui n'a d'ailleurs pas été aboutie, **sur le conflit israélo-palestinien**, où les élèves ont voulu se lancer sur un débat dans ce registre-là, mais ça n'a pas fonctionné mais pas du tout à cause des élèves mais à cause de moi. Mais **le débat aurait été vite parti mais je n'avais pas assez le temps et j'ai mal formulé mes questions**. Bref, mais on peut faire ça, tant qu'on travaille sur de l'histoire-géographie, des mathématiques etc tant qu'on travaille sur des compétences c'est bien, *l'aspect civique, moi en tant que personne et en tant que citoyen on le trouve partout (P3)*

Extrait 20

ACC3
E 185 : Mais moi ***j'ai une peur de laisser des choses comme ça et qu'il n'y ait pas de compréhension*** (P2) mais en même temps c'est ce que j'ai fait quand même sur le racisme ordinaire. Je leur ai dit, pour moi, pour moi c'est du racisme ordinaire
C 186 : **Je sais pas si tu peux rechercher une compréhension immédiate après**, c'est ce que tu disais tout à l'heure, ***il y a des choses qui sont entendues et qui ont plus de poids quand ce n'est pas nous qui les disons, mais plutôt un pairs****, qui les dit.* ***Mais ils font leur chemin***. (P2) (2b-2) **A la fin de ce débat, des élèves sont venus me voir en me disant mais c'est génial madame ce débat. J'ai encore envie de réfléchir pendant des heures madame**. C'est pas terminé du tout, il faut aussi penser au rire comme une chose positive, elles disaient : ça nous fait grandir
Ch 187 : C'est le propos des élèves
C 188 : C'est le propos des trois gamines-là qui sont de dos là
E 189 : Mais c'est incroyable
C 190 : Elles sont même restées à la récré et puis **quand ça a sonné, ça ne m'était jamais arrivé, les élèves n'ont pas bougé. Ils n'ont pas rangé les affaires comme ils font d'habitude** alors que toi tu es encore en train de parler enfin c'était incroyable

Extrait 21

ACC 3
C 87 : Et c'est tout le temps, ***on ne se rend pas compte que les élèves ne captent rien, que les élèves perçoivent mal un truc que tu as dit****, que nous* ***on a l'impression de faire les choses bien ou mal mais que eux sont à l'opposé de ce que tu t'imagines****. (4c-1) Et* ***là c'est pire là parce que ça touche tes valeurs profondes. C'est des valeurs de vie, de famille, qu'ils vont transmettre à leurs enfants, qui se transmettent à leurs amis, et je me dis que ce qu'on fait là ouah, c'est précieux pour eux*** **(P3)(4d-2)[…]**
E 89 : Ben **on est formés à la connaissance, au programme**. Et la parole de l'enseignant elle bloque tout, le prof c'est le prof, le prof a raison
C 90 : ***L'élève, il veut faire plaisir donc même s'il ne comprend rien il va recopier, il va faire la façade, une belle vitrine, et y a rien derrière si tu ouvres la porte (P3)***
E 91 : Et quand ils deviennent grands, ils disent ben le prof lui, laisse tomber, il ne comprend rien
N 92 : Alors quand tu poses la question d'où ça vient, tu entends quoi ?
Ch 93 : L'idée qu'on puisse ignorer d'où viennent nos jugements, nos points de vue. C'est pas un jugement, c'est un constat que les élèves en sont là aujourd'hui
C 94 : Mais *on ne fait jamais ça, on* ***ne fait jamais émerger les valeurs des élèves, jamais. Même quand on fait de l'EMC*** […](P2)(4a-3)

C 109 : Je pense ***qu'il y a aussi une réticence professionnelle à dire « là, je vais jouer sur les valeurs qui sont intrinsèques à l'élève, qui je suis pour imposer des valeurs »,*** *est-ce qu'on n'est pas dans* ***une forme de conditionnement, en histoire-géo*** *tu vas quand même trouver cette distance* (P2)

Extrait 22

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

ACS 1
Ch 49 : Et là pareil ? Même sentiment là si je mets la suite de ton extrait ? (visionnage)
E 50 : Là oui mon intention est d'abord ben de me dire ben d'abord *je suis* ***surprise*** *parce qu'ils sont* ***un peu mou*** *et* ***mon intention là c'est de, les, pas de les provoquer mais d'aller les chercher comme on l'avait dit pour les mettre en compréhension*** *de ce qui se passe (A)* ***en déplaçant là le sujet vers l'adulte, en faisant des parallèles avec le monde des adultes*** (S) pour qu'ils aient conscience donc **« salut les marocains »** je l'ai pris l'exemple parce qu'ils avaient dit ça avant **dans la situation de départ**

Extrait 1

ACS 1
E 62 : […] *là tu vois précisément je suis tellement en situation de, enfin* ***je suis dans une situation tellement inhabituelle, je ne sais plus quoi dire***, (A)(2a-2) et euh un moment donné comment t'expliquer là ce qui se passe là ***si tu n'avais pas été là, tu vois si cela avait été un moment de cours ordinaire j'aurais arrêté et j'aurais dit : « Là il y a ça et ça », je serai revenue à mes habitudes de prof*** *(2a-3)parce que* ***quand je suis en position de déstabilisation je reviens à des habitudes claires*** *pour moi*, (S) tu vois ce que je veux dire ?
Ch 63 : Ben euh pour euh
E 64 : Ben *pour que je sorte de là (2a-4) avec ben voilà les choses comme on peut les voir, je les analyse, j'organise un peu comme une restitution, c'est mon rôle, ce n'est pas un choix, tu vois ?* (V)
Ch 65 : Je vois
E 66 : ***Là, j'ai qu'une envie c'est de poser un discours moralisateur, même de manière courte*** **(2a-5)(A) parce que** ***c'est pas ce qui est attendu là*** *(S)*
Ch 67 : Ah ?
E 68 : Ben *oui, poser une morale, une éthique, un comportement ben là ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire (A)*
Ch 69 : D'accord
E 70 : Très très compliqué pour moi
Ch 71 : Parce que là tu t'es heurtée euh
E 72 : *Oui* ***je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles*** **(A)(2a-6) mais même humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela.** ***Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être*** *(V)* (2a-7)

Extrait 2

ACS 1
Ch 51: Qu'est-ce qui te guide là?
E 52 : Ben ***qu'on doit être outré de ce type de situation*** *[insultes ordinaires] et* ***franchement je ne peux pas laisser dire ça*** *et* ***surtout accepter qu'il n'y ait pas de réaction, ça m'est insupportable*** **(V) (2a-1)**

Extrait 3

ACS 1

E 216 : Parce que ***j'étais happée par tous ces élèves qui n'allaient pas dans mon sens oui enfin j'étais épuisée*** (A) (1b-3)
Ch 217 : Bon là on est à trente-six minutes là quand même, c'est pas rien
E 218 : Pour moi ça a été épuisant (1a-4)
Ch 219 : Oui plus que lors des cours habituels j'imagine
E 220 : Oui clairement, parce **qu'à l'ordinaire, tout est cadré, préparé, minuté oui et là y a rien**, **j'ai pas un programme à suivre** et là ça me déstabilise (1a-5)

Extrait 4

ACS 1
E 96 : ***Là je suis bloquée, je ne dis plus rien, j'hésite***, *clairement* (A)(1b-9) *parce que je sais* ***qu'il ne faut pas que j'aille sur la définition***, (S) ***c'est pas à moi de leur dire là, faut que cela vienne d'eux***. (V) **Là si je devais refaire** je dirais mais attendez, le racisme ordinaire enfin *là je me dis ben à un moment donné* ***il faut quand même que je leur ramène le racisme, ordinaire là il faut des définitions parce que là faut savoir de quoi on parle tous****. Il faut qu'on soit clair tous ensemble.* ***Alors c'est ça, ça, ça, ça, alors on en est où ?*** *Là je me dis voilà là* ***peut-être que cela m'aurait sauvée*** *et peut-être qu'on aurait pu euh sortir de ce débat sans fin, suis vraiment prise dans un dilemme* (V)(1a-10)
Ch 97 : Hummm un moment d'arrêter et de dire voilà alors le racisme ordinaire c'est ça, voilà la définition, c'est ça?
E 98 : Ben oui, ben *pour être parfaitement à l'aise j'aurais pris* ***une définition*** *de je ne sais pas trop d'où, et j'aurais projeté la définition qui ne serait pas de moi donc voilà comme ça c'est pas moi, elle est là, on la lit* ***ensemble*** *bon alors est-ce que ça rentre tout ce que vous avez dit dans la définition ? Là je me dis où je peux encore inventer autre chose, on regarde* ***je vous donne un papier qui reprend voilà ce que c'est le racisme ordinaire tac tac tac tac et vous barrez des choses*** *où enfin je sais pas bref une autre petite activité (S)*

Extrait 5

ACS 1
E 32 : […] Alors là si tu veux ça m'a tellement ça m'a tellement enfin si tu veux un moment un moment c'est difficile de si tu veux enfin bon avant je disais que je n'avais pas d'objectif précis, si en fait tu vois c'est pas vrai en *fait* ***j'avais un objectif clair c'est qu'on a compris, enfin que les élèves disent : « Et bien oui là c'est du racisme ordinaire*** *», tu vois* ***qu'ils ne soient pas de bons petits soldats*** (S)(1a-1)
Ch 33 : De bons petits soldats
E 34 : Oui tu vois ***qu'ils se disent « enfin voilà oui quand même c'est vrai »*** *et* ***qu'un groupe d'élèves finalement adhère à cette idée oui oui ben finalement c'est pas bien***.(V)(1a-2) Tu vois le truc quoi ?

Extrait 6

ACC 1
E 115 : Oui tout à fait. **Je peux essayer de me mettre là au milieu sans table et sans rien devant.** Oui pourquoi pas **c'est à tenter** oui […]
Ch 119 : E. je sais pas si tu avais terminé là parce que **je te vois réfléchir**
E 120 : Oui, non en effet parce que je réfléchissais parce que ***je vais quand même leur demander d'écrire tu vois là pour la situation***. (P2) Parce que ***je considère que cela pose la pensée, ça rassure***. (P3)(2a-1) **On a une table on a un stylo** tu vois. Mais bon **je me rends compte que c'est moi ça, c'est complètement moi, je projette**
N 121 : Oui en fait alors ça c'est une question. On en a parlé ensemble de cet aspect
E 122 : Parce que ça, ***je le projette à travers ma personne, ce que je suis, je pense mes peurs aussi*** **(P2)** tu vois
N 123 : Oui et ce que tu penses aussi
E 124 : *Moi, j'ai besoin d'une table un stylo une feuille. Parce que* ***j'aime bien gribouiller, tu vois, en même temps que je parle*** **(P2) […]**

E 128 : Oui, alors c'est qu'on s'interroge à chaque fois avec N. on a cette chance de pouvoir échanger ensemble tu vois contrairement à toi en tout cas cette phase écrite, c'est une idée. ***Cela se fait dans le débat classique tu vois, quand on demande aux élèves de faire une recherche documentaire (P1)***
C 129 : Oui
N 130 : Parce que ***je ne suis pas passée par cette phase là moi et c'est vrai qu'ils ont été jetés là directement, et hop qu'en pensez-vous là et c'est parti. C'est peut-être une étape à franchir, là*** (2a-2)
E 131 : C'est vrai
N 132 : On voit bien quand on fait un oral ben là *on a des élèves qui font des oraux là en STI2D en Histoire Géographie pour se préparer à l'épreuve orale de fin d'année* (P2). D'ailleurs en ce moment on les fait bosser là-dessus et *je leur dis, le brouillon, là, passer par une phase écrite c'est nécessaire parce que vous posez une idée là et même si vous ne posez que 2 ou 3 idées, ça vous fait rentrer dans l'oralité et après vous lâchez les notes et puis vous êtes dedans quoi*. (P2) C'est bon, vous êtes dedans, alors je m'interroge là, en effet ça reste une question
E 133 : Moi, ***j'ai besoin de ça*** *et* ***après professionnellement pour les élèves****, je me dis que* ***la petite élève qui est comme ça là (2a-3)[E. montre une gestuelle évoquant une posture physique fermée]***, (P2) Agya là, tu vois ?
Ch 134 : Oui je vois très bien
E 135 : Ben c'est euh ben, ***c'est une façon de se déployer et puis d'écrire*** *et* ***elle aura son écrit et quand je vais lui demander : « Et toi, t'en penses quoi ? », elle n'a pas rien*** (P2)(2a-4)
N 136 : Elle a ***un filet de sécurité (P3)***
E 137 : Oui c'est ça, elle n'est pas sans rien. Bon mais c'est peut-être quelque chose qu'on peut démonter ? je sais pas

Extrait 7

ACC 1
Ch 482 : Bon **c'est l'heure là ? on va clore le débat là**, alors merci à vous, je pense qu'il faut continuer d'avancer et je pense qu'il faut laisser en suspens cette idée N. il est où le développement moral de l'élève, la place du concept etc plein de choses qu'on a évoqués
E 483 : Et **le croquis il faut le garder ?**
Ch 484 : Oui je crois parce que **c'est une contrainte méthodologique mais aussi scientifique** dans notre recherche parce qu'avec C. on l'a bien vu, il faut s'y accrocher puis s'en détacher et y revenir. Ça doit être un fil
E 485 : Parce que ***c'est comme si c'était bloquant pour moi, notamment dans le questionnement (P2)(2a-6)***
Ch 486 : Oui, en même temps, ton débat était bien particulier parce que le croquis représentait une salle de classe avec peu d'événements tu vois là chez les autres, c'étaient des situations moins claires
N 487 : Oui un peu plus inconnues c'est vrai
E 488 : Mais tu vois, j'ai une situation là, votre fils votre fille est homosexuel(le) comment vous réagissez et **tu vois là, le croquis, il me bloque parce que ça c'est un cahier des charges, je me dis que ben il faut une question** (2a-7) où il y a forcément une situation, c'est ça

Extrait 8

ACS 2
E 24 : *Oui bon alors parce que* ***je m'étais dit mais qu'est-ce que je suis en train de fabriquer là****, je parle du premier débat hein,* ***c'était trop long, c'était trop compliqué, là je n'ai plus envie de ça***. (S) Bon dans le premier je me suis dit ce que N. avait fait tout seul, et qui avait plu et qui était engageant quand N. en parlait c'était tellement bien ben j'étais convaincue et en le faisant je me suis dit oups il y a quelque chose qui ne va pas
Ch 25 : Quant tu dis j'ai décidé de ne pas m'engager là avant, c'est à dire dans quel sens tu as dit cela ?

E 26 : Ah ben c'est-à-dire de ***ne pas dire : "Mais comment ça ? Est-ce que tu te rends compte quand tu dis ça ça et ça?" ou "Ah d'accord donc toi ?"*** *avec* ***ce ton un peu réprobateur*** *tu sais que j'ai pu peut-être avoir l'autre fois,* ***je voulais vraiment avoir euh du style presque je comprends donc rester neutre et intéressée, donc laisser dire et m'ouvrir à eux*** **(V)(3d-1)** tu vois ?
Ch 27 : Et d'où vient ce choix?
E 28 : *Ben* ***notre réunion là avec N., C et toi****.* (S) Pour moi, c'est un des points que je voulais faire

Extrait 9

ACS 2
E 217 : Ben ***là, il n'y a pas d'enjeu de connaissance là, on est bien sur du développement moral****. (3c-4) Parce que* ***tant que tu n'as pas compris ça, tu vois, rien ne bougera****. Ce n'est pas la peine là de rabâcher les valeurs de la République, les règles, c'est bon, ils ont compris*. (S) ***Maintenant, il faut les prendre de là où ils sont****. Donc faut laisser dire,* ***pas la peine là de faire du cours là, aucun intérêt****. Pour qu'ils se disent ok là voilà, elle fait de nouveau son prof, on va attendre que ça passe (V)(3c-5)***
Ch 218 : Oui et si on revient à ce choix, **j'ai l'impression que là il y a un dilemme. Est-ce que l'homosexualité c'est une affaire biologique ou une affaire uniquement de sentiment ? Enfin, je sais pas ? si je résume bien mais l'impression que c'est ça qui tourne là en arrière plan**
E 219 : Ah oui d'accord
Ch 220 : D'ailleurs là, il y avait de la longueur
E 221 : Oui ***j'ai eu peur de ça, je me suis dit ça y est on va repartir dans les travers du premier débat. Là précisément, j'en avais conscience***, (A) ***il y a des choses qui se passent en dehors de nous*** **(S) et** ***ça je l'accepte là*****, (V)** ***je ne contrôle plus là***, (A) et sur ce sujet est-ce qu'il est épuisé du moins, pour eux parce que nous on n'a pas terminé. Hum oui ça ça m'a fait peur oui. Puis après, c'est reparti alors bon
Ch 222 : Donc si je comprends bien, il y a une double tension, à la fois toi qui a pas envie de rejouer la scène de la dernière fois
Ch 223 : Mais tu ne donnes pas ton avis
E 224 : Ben c'est clair. ***Parce que si je donne mon avis, c'est terminé là, y'a plus de débat****. On n'explore plus or c'est ça que je recherche.(3c-6)* *Puisque c'est ça qu'on m'a reproché la dernière fois, parce que c'est fort. Les élèves m'ont dit* ***: « Mais Madame, on savait que vous vouliez nous faire dire quelque chose, nous convaincre ». Mais tu aurais vu le ton et la posture qu'elles avaient****. Ouah tu te prends ça donc ben ça là, ben c'est non. On ne m'y reprendra plus.* ***Et ça, c'est tellement fort pour moi que là je n'ai pas donné mon avis même si j'ai commencé à dire : « moi je pense que » puis d'un coup c'est revenu au cerveau*** **(S)** ***parce que cela a été tellement fort et choquant qu'il est hors de question que je me remette dans une situation où je pourrais revivre ça*** […](V)
Ch 225 : Donc tu as vraiment été dans une détermination forte. Vous ne saurez pas mon point de vue
E 226 : Voilà. En tout cas pas aujourd'hui
Ch 227 : Et vous ne saurez pas où je veux vous mener
E 228 : Mais quand même, est-ce qu'on a fini, ***il n'était pas question que je lâche l'enjeu d'explorer encore mais sans mon point de vue***, (S)(3c-7) sans jugement *pour que tout se dise et qu'ils aillent en profondeur* (V)

Extrait 10

ACS 2
E 22 : Oui d'ailleurs le premier je n'étais pas contente du tout vraiment j'étais sortie là je t'ai déjà dit. Donc ***je n'ai pas utilisé ma feuille de prep durant la séance***.(A) Je l'avais mise en forme la veille, *je l'avais donc assez en mémoire*.(S) J'ai pensé que **je ne pouvais pas faire deux choses en même temps : me mettre en situation d'écoute des propositions des élèves et de lecture de mes notes**. Surtout, mon intention étant de **ne pas interférer sur leurs propos avec des connaissances ou jugement** (V) je n'en avais pas tant besoin. **Il était clair pour moi que son contenu pouvait me servir seulement si je sentais le besoin de relancer**.(2b-1) J'avais quand même peur de devoir le faire. Alors, elle m'a quand même

servie évidemment car je n'aurais pas pu, je pense, être dans un questionnement pertinent, dérangeant si je n'avais pas fait des recherches, organisé ces recherches en pôles de questions sociétales, philosophiques mais c'est un peu prétentieux comme mot etc. J'ai utilisé comme contenu, l'idée de « rejet », et la fameuse association tu sais de cet Imam musulman et gay
Ch 23 : Oui

Extrait 11

ACS 2
E 438 : Non j'en suis consciente, c'est d'ailleurs **nos échanges qui m'ont fait avancer sur les savoirs et les différentes formes qu'ils peuvent prendre** aussi tu vois. Alors là, **entre religion et tradition,** oui il faudrait **faire des coupes**. ***Il y a des savoirs qui viennent quand même, il y en a. Oui mais ce ne sont pas les mêmes savoirs que comme on pourrait l'entendre, y'a pas de date, y'a pas de Loi. Tu vois le mot savoir il doit être interprété****.(3b-8) Tu vois là on n'a pas ce genre de savoir. Par exemple, à partir de quand lorsque tu traites quelqu'un de PD tu vas être sous le coup de la Loi par exemple. Tu vois ? On ne l'a pas ça, alors que* ***j'aurais pu le ramener.*** (S) Tu vois ? ***Mais j'aurais comme au premier débat, casser ce mouvement et moi je voulais au contraire qu'ils se livrent du coup je n'ai pas fait de synthèse ou d'apports*** **(V)(3c-9) tu vois ?** Moi là, *quand* ***je les écoute, je vois telles connaissances, telles autres tu vois il y a comme des lumières là qui s'allument et d'habitude je les aurais utilisées mais là non, je les vois mais je les laisse passer*** *(A)*
Ch 439 : Alors justement pour continuer sur les statuts des savoirs [visionnage]
E 440 : C'est fort hein, elle donne une définition là quasiment. On aurait pu faire le lien avec le consentement dans le viol c'est vrai
Ch 441 : C'est ça, ça veut dire, dire oui au désir de l'autre
E 442 : Oui alors *c'est vrai ce n'est pas le même savoir* ***c'est comme du savoir intériorisé, en soi en quelque sorte, ancré en fait*** (3b-10)

Extrait 12

ACS 2
E 470 : *Là, c'est comment oui* ***j'essaye de lui faire comprendre comment on construit des savoirs****. Et là aussi, j'ai vachement fait attention. Ca se voit pas parce que* ***j'ai tout de suite coupé enfin je me suis freinée sur ma question tu vois : « Mais comment tu sais ça ? D'où ça vient ? »*** *là j'ai fait super* ***attention à la manière dont j'ai posé la question sans jugement***. (A)(3d-12) *Tu vois* ***j'aurais pu lui dire : « Ah bon, chez les chrétiens il y a plus de gays que chez les musulmans, vraiment ? Ben alors prouve-le »*** (V) tu vois
Ch 471 : Donc là tu as un objectif que tu peux avoir dans d'autres cours, c'est de l'apprendre à se défaire d'une pensée dogmatique

Extrait 13

ACS 2
Ch 57 : D'accord et si on regarde encore là [visionnage] ta posture physique là
E 58 : Oui elle a beaucoup changé
Ch 59 : Oui parce que tu disais à l'autoconf simple et croisée que **tu as besoin d'une table, pour te tenir à elle pour mieux poser les savoirs**, puis tu avais une feuille, enfin c'était tes mots que là
E 60 : Oui c'est ça, c'est *ben,* ***c'est la posture du prof, j'avais besoin de m'appuyer sur quelque chose, c'est aussi le prof enfin l'autorité du prof, celui par qui tout doit passer,*** *tu vois.* ***Mais avec nos échanges, (4b-7)*** *je me suis dit ben là au final, c'est bon quoi****, faut dépasser ce stade****. Là je suis* ***en confiance*** (A)(4d-8) c'est-à-dire que ***j'avais vraiment décidé que vaille que vaille et que s'il ne se passe rien*** *comme on l'avait dit la dernière fois et que s'ils ne disent rien,* ***on avait dit ça à l'autoconf croisée****, (4b-9)* ***ben j'allais attendre et si ça dure 10 minutes, je ne dis rien*** (S)(4d-10)

Ch 61 : C'est ça tu avais pris des dispositions là-dessus d'accord et du coup, ça ne t'a pas manqué de ne pas avoir de table, de feuille ?
E 62 : Et ben pas du tout non, *là ça n'a pas duré deux minutes pour que moi-même j'étais dedans. D'ailleurs ça a aidé le groupe, j'en suis sûr (A)*
Ch 63 : Du coup tu n'avais plus ce besoin que tu exprimais
E 64 : Ben oui parce que ***je n'étais plus au centre, c'était voulu*** *tu vois même si je n'étais pas au centre l'autre fois mais j'étais quand même très présent.(4d-11) D'ailleurs* ***l'autre fois je ne faisais que parler (S) et là je me suis mis en retrait, je parlais beaucoup moins et surtout j'observais plus, j'étais plus attentive aux points de vue et surtout aux contradictions. (A) Tu sais ? on avait dit ensemble que je ne les remarquais même pas***.(S)(4b-12) *Et* ***c'est super important, faut que chaque avis s'écoute et que chacun puisse dire les choses, c'est comme ça qu'on fait avancer les élèves*** **(V)(4b-13)**
Ch 65 : Oui, tout à fait et est-ce que tu penses que ce positionnement, tant physique que oui presque psychique je crois, tu dis que c'est l'expérience de la dernière fois c'est ça ?
E 66 : Alors, *clairement* ***la prise de conscience a été avec ce travail d'échanges et de visionnage*** *(4b-14) évidemment mais aussi parce que si je prends les années précédentes, les laisser parler complètement comme ça et j'aurais eu ce jugement sans te mentir* ***plus je travaille de la façon dont nous travaillons plus, je vais avoir un esprit d'ouverture à des opinions différentes*** **(S)** ***pour pouvoir les ramener ou pas d'ailleurs à un esprit critique****, de* ***l'ouverture des choses auxquelles je crois***, (V)(4d-15) et euh et **c'est** ***aussi les programmes en EMC***, (S) ça aussi, enfin je sais pas si tu vois. C'est-à-dire ***qu'avant, c'était voilà la Loi pam pam voilà ce qu'on fait et là vous vous rendez compte là avec ce jugement là tu vois en étant certain de les faire avancer***. (S) ***Là je suis en arrière, en retrait je les laisse dire et ça avance*** (A)(4d-16)[…]

Extrait 14

ACS 2
E 127 : ***Le bras le long du corps, oui ce n'est pas une attitude professorale courante*** (A)(4d-17)
Ch 128 : Mais quelles sont tes intentions là?
E 129 : Ben si tu veux, déjà, ***d'habitude ton corps il est en action, tu bouges, tu cherches à les accrocher en étant dynamique****, là* ***je cherche à me faire oublier pour qu'ils prennent la place, mais je reste quand même là***, (A)(4d-18) je sais pas trop comment dire. *Quand elle dit que dans son pays [de l'Est] : « Les homosexuels se font tuer », là je me dis eh ben ça il faut que tout le monde l'entende.* ***Faut arrêter de stigmatiser toujours la même communauté [musulmane], c'est pour ça que je la fais répéter et que j'accentue son témoignage pour que tout le monde l'entende***, (V) parce que ça ***ça fait avancer sur la connaissance de l'autre et surtout sur la stigmatisation enfin l'effet de stigmatisation qui existe****. Puis je décide enfin* ***d'habitude, là j'aurais fait une synthèse là-dessus, enfin un cours*** *quoi. Là non,* ***je valorise, je légitime*** *parce que ça,* ***c'est en phase avec les objectifs de l'EMC*** *puis ils reprennent la main* (S)(4d-19)
Ch 130 : Oui, je vois […]
E 137 : Ben *là, c'est comme si j'étais avec des adultes en fait.* ***Avec cette séance, j'ai quitté ma casquette d'enseignant*** **(A) (4a-20)**
Ch 138 : Le métier d'enseignant en fait
E 139 : Oui complètement, le métier d'enseignant clairement. Oui ***la posture du prof erratique*** **(A)(4a-21)**
Ch 140 : Oui
E 141 : De prof quoi, et ***je suis dans un véritable questionnement sans jugement de enfin je pourrais faire ça avec des amis*** *quoi*. (V) Et l'idée c'est enfin ***je pense, c'est avec cette posture que je vais pouvoir aboutir à leurs valeurs*** *je pense.* ***J'ai vu ce que ça avait donné lors du précédent débat et là plus jamais ça*** (S)(4d-22) en fait
Ch 142 : Oui je vois
E 143 : En fait, là ***je cherche à trouver cette posture, on est entre pairs, entre êtres humains***. (V) Alors, *moi je suis prof parce que c'est ma fonction mon métier mais moi aussi j'ai des enfants, eux aussi c'est des enfants, et je pourrais faire ça avec des enfants de la famille presque.* ***Et je n'adopterais pas ce ton***

docte *parce qu'il n'y a que comme ça que je peux les aborder entre pairs si tu veux*. (S) Mais euh, la confiance elle est là, alors ça devient fluide si tu veux […]
E 149 : Ben, j'ai trouvé la réponse que j'attendais *et* ***j'ai vu Ama qui s'ouvrait de plus en plus jusqu'à un moment donné où elle va dire : "Bon ben si mon fils est homosexuel bon ben voilà, c'est mon fils, je vais quand même l'aimer".*** **(A)** ***Alors que sur le début on n'était pas là dedans***. (S) Mais *là, je m'interroge,* ***suis même un peu mal à l'aise parce que je me dis que là c'est peut-être un peu trop intime****. Est-ce que c'est à l'école de faire dire ce genre de choses, franchement, je ne sais pas?* (V) […]
Ch 176 : Parce que là on aurait pu faire ce qu'on a dit à l'autoconf croisée tu sais prendre un peu de là un peu de là et relier les éléments tu vois, y avait un vrai boulevard là pour professer, tu vois
E 177 : Ouais mais *je l'ai pas pris puisque* ***j'avais décidé de ne pas faire le prof*** **(A)(4a-23)**

Extrait 15

ACS 2
E 424 : Alors, là, tu peux arrêter là, s'il te plaît? *Là, regarde comme je parle* ***"toi, c'est ton kif ?"****.* ***Jamais je n'aurais dit un truc pareil en cours, puis avec ce sourire***. (A) ***Ça, c'est entre amis ou en famille jamais là comme ça, en cours****. Je le fais exprès, tu sais on avait dit lors de notre réunion quand on était tous ensemble, quand on parle du langage, de* ***"comment je dois parler"****.* ***(4d-24) Dans le premier débat, mon style était trop relevé, c'était un style de prof****. Là, j'ai pas la même attitude, la même façon de parler.* ***C'est pas les mêmes mots et c'est pas le même regard aussi****.* ***Cette attitude là, elle permet de créer cette ambiance qui donne enfin qui facilite la participation des élèves****,(4d-25) dans le premier débat et ils l'ont dit : « Vous vous êtes la prof d'EMC et de toute manière on sait que vous n'allez pas rigoler et que vous allez dire, ce n'est pas bien »*. (S) Ils l'ont dit clairement en plus pratiquement avec ces mots. Tu te rappelles de ça ? […]
Ch 429 : Donc pour toi, et si je reprends, **faire de l'EMC ce n'est pas faire le prof ?**
E 430 : Oui et surtout ***laisser émerger réellement les points de vue, même ceux qu'ils ne peuvent pas entendre***. (V) Je vais te raconter aussi, on a des collègues qui sont à fond dans la bataille contre le sexisme. Bon ok, très bien, moi aussi. Et en réunion d'harmonisation, ils disent : « Ah, regarde ces filles là, les femmes et les hommes sont pas égaux » et ils disent : « Mais comment ça ils ne sont pas égaux, qu'est-ce que ça veut dire ». Donc du coup voilà le **côté tu vois imposant et asphyxiant là on impose une norme de pensée** ben là avec N. [autre participant à la recherche] on voit très bien là où on ne veut pas aller, ça c'est clair pour nous. On l'a compris, on ne veut pas de ça (4a-26)
Ch 431 : Oui, je vois
E 432 : **Et *l'EMC est compris par les profs d'histoire et moi j'étais avec, j'apporte de la connaissance, j'apporte des savoirs, la Loi*** *c'est ça, tac tac tac tac****,*** *je leur fais faire des recherches, des exposés, tu racontes l'histoire du sexisme, des avancées des droits des femmes, tu mets des dates etc et voilà c'est bouclé, ce modèle moi j'y adhère plus, franchement plus du tout (V)(4a-27)*
Ch 433 : Mais je ne comprends pas pourquoi ils font cela ? Je ne comprends pas
E 434 : Parce que dans le programme, il faut arriver à des débats. Et dans notre tête à nous, et d'ailleurs moi **je l'ai même écrit,** je pourrais te montrer si tu veux, **on ne fait pas de débat sans des savoirs**. D'abord on fait des recherches et après on pourra mettre en débat en confrontant les arguments

Extrait 16

ACS 2
E 66 : […] Tu vois il y avait cette affiche là, mince, elle n'est pas là tu sais cette affiche jaune, très jaune là sur laquelle y a écrit « tu décides avec qui je parle » et on a barré le « tu » et on a mis « je » à la place là, tu vois
Ch 67 : Ca me dit quelque chose oui
E 68 : Et tu vois des bonshommes là des petits bonshommes qui crient là « je » à la place de « tu » et **plus je regarde cette affiche plus je me dis c'est n'importe quoi**. Ca va bien dans la rue mais dans la classe tu commences comme ça et tu dis : « Il faut pas » enfin « votre parole

c'est la vôtre elle ne nous regarde pas » euh mais **ils vont t'écouter et**
« cause toujours » parce **qu'à l'école, c'est la République qui prime tu vois, les valeurs de la République**. **Et là, c'était avant**. Et *plus j'avance et* ***je me dis ces paroles qui sont là, il faut les prendre et les mettre en perspective*** *et* ***cette parole là ,c'est justement celle qui va être combattue dans la société.*** *Et* ***peut-être qu'ils trouvent une place là dans la classe****, euh une opinion, enfin* ***qu'ils se disent une opinion ce n'est pas que la mienne, elle ne vient pas comme ça, elle va se raccrocher à des courants,*** *voilà bon et j'en suis là* (V) 3d-2)
Ch 69 : Donc dans cet extrait, est-ce que c'est ce qui se passe dans ta tête? (visionnage)
E 70 : Oui tu vois, *là, elle, ben quand elle dit là* ***"moi je ne vois pas l'homosexualité, ça n'existe pas"****,* ***j'étais tentée de lui dire "ah bon, tu ne vois pas? Tu n'as jamais croisé deux hommes ensemble toi?" J'avais envie de lui dire ça***, (A) *mais c'est comment dire, oui* ***c'est stérile, c'est sans intérêt parce qu'elle va continuer de le penser si je lui rentre dedans***. (S) Donc ***là ,j'ai laissé dire*** *et en plus,* ***j'ai pris une posture comme "ah ouais, tu vois pas? Ah ben ça c'est intéressant"*** (A) ***Tu vois la posture de Noé on en avait parlé l'autre jour [ACC](3c-3).*** (S) Ben c'est-à-dire pour le moment, j'en suis là et puis ***il y a autre chose qui va faire basculer vers ça, c'est le retour que j'ai eu du premier débat là lors du débrief*** (S) tu sais. *Je ne veux plus ça, c'est vraiment enfin comment dire, ça ne fait plus sens pour moi* (V)
Ch 71 : Oui
E 72 : **Ça a été un retour euh « oui c'est bon on a compris ce que vous vouliez »** et **moi j'étais épuisée de tout ça**. Je suis sortie de la séance 2 [le débrief du premier débat] épuisée en disant mais « qu'est-ce que tu as fabriqué, c'était rien et on a tourné en rond » donc moi-même je n'étais pas satisfaite, hum deuxièmement hum, les élèves non plus parce que comme je l'ai dit, ben ils m'ont dit ben, c'est bon au bout de 10 minutes, ils ont compris alors que là je suis sortie enfin franchement contente. C'était enfin là j'ai vécu quelque chose de fort je trouve avec les élèves. Et hier, cette jeune fille-là, elle m'a dit [elle montre une élève qui a défendue l'idée durant le débat que la religion musulmane n'admet pas l'homosexualité et qu'elle s'en remettrait à ça], on était en cours d'Histoire Géo, moi j'en ai pas reparlé là, elle me dit « madame » tu aurais vu comme elle m'a regardée **« mais madame, on va en refaire des débats, hein ? »** comme ça alors j'ai dit oui oui oui alors il n'y avait pas qu'elle, il y avait Rénata et elles étaient là comme ça. Je pense qu'elles ont vraiment vécu un moment fort

Extrait 17

ACS 2
Ch 111 : Donc il faut quand même une connaissance des élèves ?
E 111 : Oui, ***il faut une connaissance des élèves, il faut une confiance réciproque, il faut qu'ils aient eu l'habitude de me voir aborder des sujets euh, gênants*** *ou pas à un moment donné. Il faut que la personne que je suis en tant que prof, enfin moi j'y crois surtout en EMC,* ***c'est pour ça que les élèves, avec les élèves on a une relation avec eux qui se transforme***, (S) ***il faut que j'amène les élèves à montrer que je peux être en mesure d'écouter des choses qui ne peuvent pas se dire à un prof lambda*** **(V)(4d-28)**
Ch 112 : D'accord […]
E 115 : […] *Là je les fais parler,* ***j'incite la parole, tu vois lui il dit un truc, c'est une énormité, mais je reste très cool, je rigole, j'acquiesce****, au fond de moi je ne suis même pas choquée, au contraire*, **(A)** ***je me dis, ben si ça vient comme ça, allez, c'est bien***.(V)(4d-29) ***Le fond, le fondement ce n'est pas la valeur de la République que je cherche, c'est la valeur de sa personne, c'est celle qui fait avancer, là on travaille pas sur les mêmes valeurs****. Mais* ***après, on va justement essayer de rapprocher leurs valeurs des valeurs de la République****. Ça c'est pour cet exercice. Là avec ce travail là,* ***je ne sais pas si je vais les raccrocher, peut-être pas. Enfin peut-être pas cette année mais l'année prochaine dans deux ans*** *et tu vois, je crois que ces élèves ou lui là ou lui quand ils verront demain des homosexuels je pense qu'ils ne réagiront plus pareil après ça. Enfin je sais pas mais je me dis ça. Pour moi là, avec cette sincérité dans les échanges, il y a quelque chose de fort qui s'est joué, où ils auront évolué sans doute* (S)
Ch 116 : Parce qu'il y a eu ce questionnement là
E 117 : **Il y a eu cette liberté de s'exprimer**

Extrait 18

ACC 2
E 224 : Oui ben c'est ce qu'on disait avant ***faut quitter cet habit de prof***, *se rassurer parce que* ***la séance suivante permettra de poser les choses*** *mais faut* ***créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun dit ce qu'il a à dire point barre*** (P3) (2b-1)
C 225 : *Je dois renoncer à mes propres valeurs, aux valeurs du prof enfin celles de la République et laisser dire parce que ce qui est important là, c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence, qu'ils disent ce qu'ils ont à dire si non, on tourne en rond, on perd notre temps* (P3)
E 226 : Et eux aussi d'ailleurs
N 227 : Oui parce que *leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres : " Parce que attend là, pourquoi tu dis ça ?", tu vois ils vont s'interroger* (P2)
E 228 : ***C'est les autres qui vont amener les choses*** (P3)
C 229 : *Et pas le prof, et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière* (P3)
E 230 : Oui parce que c'est là **qu'on va pouvoir faire bouger les choses** parce que **nous c'est calculé d'avance, clairement (2b-2)**

Extrait 19

ACS 3
E 460 : Oui ben, c'est à dire que **je retourne au croquis pour réimpliquer cette jeune fille et la situation**, ben oui **c'est revenir au point de départ, c'est d'où on vient pour en arriver à énoncer la Loi là maintenant**, c'est pas juste comme ça. (2b-1) Et **c'est aussi leur donner du sens [à la Loi]** parce que je me suis dis **là, ils ne parlent pas là, qu'ils n'aient pas le sentiment de « on n'a rien fait »** (2b-2) tu vois
Ch 461 : Tu vois aussi, ça c'est aussi une préoccupation d'enseignant ?
E 462 : Alors *là oui, clairement* ***un élève qui sort d'une salle de classe et qui dit à l'autre, oh punaise on n'a rien foutu ou j'ai rien compris, ben suis désolée c'est un sentiment d'échec en tant que prof (P3)***
Ch 463 : D'accord tu montres des connaissances
E 464 : En tout cas, non que ***ce qu'on est en train de faire ça a du sens, qu'on n'est pas en train de pipoter*** (P3)(2b-3) tu vois

Extrait 20

ACC 2
E 392 : Et *j'ai la suite parce que j'ai le* ***H3*** *et* ***puis le H4*** *hein. Je les ai emmenés* ***en salle info*** *l'autre jour et* ***je leur ai demandé de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité*** *vous cherchez ce que vous voulez.* ***Je vous laisse libre et je vous fais confiance****. Mais madame on fait quoi, ben ce que vous voulez. Mais madame on se pose des questions et on y répond ben oui si tu veux. Et alors* ***ils ont fait des cartes mentales il faut voir.*** *J'ai rien dit faut voir alors la question du choix, y a-t-il des associations, les valeurs enfin elle a pas dit valeur mais presque quelles sont les valeurs de la famille, de l'école, de la religion enfin il faut voir et les musulmans là qui s'étaient exprimés elles me disent :* ***" Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour là en Turquie ? "*** **(P2)(2b-3)**
N 393 : Tu es arrivée à ça à la dernière séance ?
E 394 : Là
N 395 : Ben c'est là que tu arrives à toucher au fond, au fond des questionnements […] (P2)
E 402 : Et ça *on pourrait le modéliser, ça c'est intéressant, c'est à dire que* ***le débat c'est une étape d'une séquence plus large*** **(P3)(2b-4)**
C 403 : Oui ah oui oui […]
E 408 : Parce ***qu'on nous dit toujours on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances c'est impossible*** (P1)
N 409 : Exactement c'est complètement vrai […]

E 411 : ***Ben ça marche mieux**, parce que ben d'abord **il y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend** tu vois. Ils ont pris une habitude de travail hen là ils sont en seconde et d'un coup hop autre chose et ça les met tout de suite dans de la nouveauté, dans leur vie* (P3)
C 412 : Oui *c'est vrai et tout ça ça renverse complètement le procédé (P3)*
E 413 : Oui parce que ***c'est ancré dans les pratiques, c'est devenu une norme c'est comme ça qu'on fait point (P1)***

Extrait 21

ACS 3
E 32 : Oui alors *autant **je disais que dans un calme comme ça il ne se passait rien, autant maintenant je me dis ben si, il se passe quelque chose*** (S)(1d-6)
Ch 33 : Ça c'est intéressant. Mais comment tu peux dire que maintenant il se passe quelque chose et qu'avant ce n'était pas le cas. Tu attribues cela à quoi pour qu'aujourd'hui tu repères qu'il se passe quelque chose alors qu'avant non ?
E 34 : Ben ? ***c'était la violence du premier exercice et la compréhension avec le deuxième exercice**. Si le deuxième exercice avait été aussi traumatisant que le premier, j'aurais eu une compréhension plus faible, plus lente. Mais le deuxième exercice étant ce qu'il a été, **d'une simplicité et ces enfants qui ont pu, certains je dis pas tous, avoir un point de vue qui s'est modifié, où certaines disent j'en ai parlé à mes parents, c'est génial**. Et du coup, me dire, **laissons faire les choses dans cet ordre, c'est pour ça que là je ne brusque personne**. (1d-7) Donc, la situation, et c'est difficile de trouver une situation d'accroche, **on en parle au rythme qu'ils imposent**, et puis, si j'avais pu continuer, j'aurais fait une troisième séance avec voilà la Loi, on va chercher. **Là ? j'ai le sentiment de parvenir à les faire bouger*** (S)(1d-8)
Ch 35 : Ça c'est important pour toi ?
E 36 : Ah oui, clairement, mais ***c'est le but, c'est ce que je cherche si non je fais un cours traditionnel, je donne les notions, les Lois, je les explique et tout le monde rentre chez soi*** (V)

Extrait 22

ACS 3
E 6 : Alors, ce que je voulais déjà dire. *Je trouve la posture classe, regarde comme je suis (montre l'écran), qui n'a plus rien à voir avec la posture classe à la française classique* (A) tu vois ? Tu vois ce que je veux dire ? **Là je suis bien, tranquille et je sens que je gère les échanges** (1c-9)
Ch 7 : Oui mais si tu peux détailler un peu
E 8 : Oui alors, j'ai l'impression d'être dans un groupe de paroles euh comment dire ça. *Le **ton, j'ai un ton hyper posé, j'ai pas un ton injonctif, c'est un ton d'échanges**, on échange* (A)(1c-10) à part peut-être celle-ci qui n'a pas parlé une seule fois depuis le début
Ch 9 : Groupe de parole, ça fait un peu psy non ?
E 10 : Non ? non pas du tout, c'est dans le sens *où **chacun peut parler d'égal à égal**, tu vois là ? je discute comme je pourrais discuter avec des amis, je cherche pas **à me démarquer** **(V)(1d-11)***

Extrait 23

ACS 3
E 181 : Oui là tu vois, c'est ça. *Alors au 1er débat, **j'avais besoin d'une table, de m'adosser à quelque chose, d'avoir quelque chose devant moi**. Et dans le 2ème débat déjà j'avais passé ce stade (S)*
Ch 182 : Oui tu étais debout je crois
E 183 : *Oui là j'étais en mode : "Je ne sais pas moi", **comme si j'étais au café, sur une esplanade ou dans un parc*** **(V)(1c-12)**
Ch 184 : Super détendue en effet, et ça c'était un choix de ta part, cette posture là ?
E 185 : Ah non non, ***c'était conscient. Ça c'est pas une attitude habituelle quand je suis en cours. Je ne suis pas comme ça quand je fais de l'histoire*** (S) (1d-13)
Ch 186 : Comme tu l'expliques cette posture physique, là

E 187 : *Je dois avoir une posture professionnelle,* ***d'apporter des connaissances et elles doivent être reçues***. (V) ***Par mon physique, il faut qu'ils voient que c'est sérieux. Et là,c'est tranquille*** *parce que : " Je voudrais vous que vous soyez vous dans la même situation que moi". Et là je cherche à faire émerger et là si je coupe,* ***si vous me voyez dans une situation de prof, de prof erratique ça va pas le faire*** (S)
Ch 188 : C'est intéressant
E 189 : Parce que ***le physique, l'attitude engage***. (S) Les attitudes de comment ils te voient, quelles **mimiques** tu fais, comment ils te voient, **comment tu es habillée**, comment ils te voient, **quelle posture tu as, comment tu es quand tu enseignes**. **Est-ce que tu es engagée, est-ce que tu as des épaules dégagées, qui tombent, est-ce que tu as les mains dans les poches et ça,** ***j'y suis attentive si tu veux*** (A) (1d-14)
Ch 190 : Et là, ta posture, elle a comme objectif de rayonner sur les élèves ce que tu as dit
E 191 : Moi ***mon but, c'est vraiment de les mettre à l'aise pour qu'ils se livrent***. (V) *Parce qu'en classe ce serait bon alors premièrement on a vu ça, puis après ça, allez on y va. C'est autre chose, on dirige, on contrôle que là, on est dans autre chose*. (S) ***Je suis physiquement détendue,*** *là regarde, ça se voit là, ça se voit et* ***j'accepte toutes leurs paroles*** *(A)(1d-15)*

Extrait 24

ACS 3
E 292 : Oui ça *je ne m'en suis* ***pas rendue compte. Le ton change parce que je suis étonnée et même un peu abasourdie, là*** *(A)(3a-9)*
Ch 293 : Oui oui
E 294 : Tu as vu, là je retrouve ce ton, le ton là ?
Ch 295 : Oui, en effet complètement
E 296 : **C'est dingue, et regarde la posture physique, le visage, le ton tout quoi, tout est refermé**
Ch 297 : Oui, ben tu prends une autre place
E 298 : Oui oui, je vois et tu sais pourquoi ?
Ch 299 : Non
E 300 : Parce que ***Lilou*** *m'a* ***scotchée.*** *Elle m'a* ***surprise*****. (A)** ***Je m'attendais à quelque chose de beaucoup plus réfléchi****. Et c'est marrant parce que* ***ça m'a fait exactement le même effet la première fois quand il y avait l'excellent élève*** *à ma gauche,* ***et qui avait dit, ben non, c'est pas du harcèlement, donc l'inverse de ce que j'attendais*** (S)(3a-9)
Ch 301 : Ok
E 302 : Et *là, je me suis dit : "Mais c'est pas possible" en fait* ***toutes mes fondations se sont écroulées*** *et là j'ai retrouvé ça là, et du coup là* ***je n'ai pas maîtrisé, j'ai perdu mes moyens et donc j'ai pas maîtrisé, c'est comme si je n'acceptais pas*** **(A).** C'est dingue hein**, j'ai repris cette posture du visage fermé (3a-10)**
Ch 303 : Oui ? c'est ça
E 304 : *Là je me dis : « C'est pas possible que tu me dises ça ».* (A) Parce que toi ? je t'ai mis dans une case qui est [montre un niveau élevé avec sa main droite), ben déjà le dernier débat : « tu étais déjà assez extraordinaire, t'avais un recul qui était extraordinaire, je ne vois pas pourquoi tu en aurais pas là », c'est fou hein ? […]
Ch 307 : Donc tu es un peu
E 308 : Ben ***un peu déçue, oui et là ? quand je me vois ? je marque ça du visage*** (A)

Extrait 25

ACS 3
E 474 : Oui oui oui, c'est ça mais si on n'avait pas vécu tout ce qu'on a vécu avant, y'aurait pas autant d'intensité, parce que ça contraste là quand même. **Là, j'ai bien conscience de ça**, là ***je les reprends, je les positionne*****, (A)** ***je vous parle d'éducation, de harcèlement, de choses qui finalement ne sont pas***

sorties, (S) ***je me suis sentie, et c'était volontaire, d'être honnête avec eux*, (V) et ce mot là, il n'est pas sorti** (3b-11)
Ch 475 : D'être honnête avec eux, c'est-à-dire ?
E 476 : Ben c'est-à-dire *de **leur faire prendre conscience qu'ils étaient en train de parler de quelque chose qui s'appelle « harcèlement » et qu'ils ne l'ont pas dit***, (S)(3c-12) alors je n'ai peut-être pas été suffisamment explicite mais euh, oui
Ch 477 : Ça pour toi c'est
E 478 : Ben oui, ***je voulais quand même qu'ils comprennent là ce qui se joue dans leur quotidien là, qu'ils ne passent pas à côté de ça sans savoir ce qu'il faut savoir, la Loi, les valeurs (V)(3b-13)*** tout ça
Ch 479 : Ok,alors (visionnage)
E 480 : ***Là je suis mauvaise là, j'ai plus le ton de la bienveillance***, (A) j'ai un ton un peu, je sais pas pourquoi
Ch 481 : Parce que ben, qu'est-ce qui se passe pour toi là ?
E 482 : Je ne sais pas, je ne sais pas. Ben là, on a quand même quelque chose de fort là qui se joue
Ch 483 : Et son analyse là, c'est fort quand elle dit **« Ce n'est pas aux parents de dire fait pas ça, si on leur apprend [aux garçons] la politesse, ils ne se permettront jamais ça »,** c'est un apport incroyable
E 484 : Oui et qui va au-delà de la Loi, c'est évident. Là, ça m'a traversé l'esprit ***qu'elle me sauvait là parce que j'étais vraiment pas bien là, avec ma tonalité, l'histoire de la Loi qui comme si je donnais le verdict***. (A) Puis là, c'est vrai que la première partie là c'est vraiment l'émergence, le croquis et la jeune fille qui nous aidaient et puis d'accord, j'écoute et le vécu est déjà sorti enfin la superficialité. Et là j'attaquais le dur, ben alors là, les filles, les garçons, bon ben « j'ai bien compris, j'entends ce que vous dites », donc les garçons faut leur apprendre, c'est-à-dire qu'un moment ben là, on fait quoi ? C'est-à-dire *que **là, quand je me revois, j'avais conscience de basculer dans autre chose, dans une autre attitude*** **(A) même si pas à ce point mais bon c'est peut-être je sais pas, utile j'en sais rien**. (3a-14)Parce que là, je les mets fasse à leurs responsabilités, ça ça doit être dit tu vois, *on ne peut pas, enfin je pense, quitter le cours sans se poser très directement cette question: « Alors là on fait quoi ? »(V)* tu vois, enfin je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire
Ch 485 : Oui oui, c'est clair
E 486 : Oui *et maintenant, « qu'est-ce que vous en faites ? » tu vois, c'est ça ce que je leur envoie, qu'ils prennent conscience de ce qu'ils font* (S)
Ch 487 : Ca c'est important ?
E 488 : Ah oui, *si non ça ne sert à rien ce qu'on fait, là **je veux qu'ils prennent conscience de ces comportements*** **(V)** ***qui maintenant ne sont plus légaux*** **(S)** ***et de leur apprendre*** *là le gamin qui dit on ne nous apprend pas* (V)
Ch 489 : Et qu'est-ce qui te fait dire que ça c'est plus efficace, au niveau prise de conscience, qu'un débat où on échange sur les valeurs des uns et des autres ?
E 490 : Ah là, je ne sais pas, ouais franchement là je ne sais pas. Ben ouais bon ***c'est un réflexe de prof je crois mais au bout de compte on se rassure peut-être plus soi-même, on a le sentiment que le métier enfin les missions là du prof sont respectées***, *(3a-15) en tout cas, là je leur dis, enfin j'y vais franchement pour vraiment qu'ils entendent le message* (V), tu vois

Extrait 26

ACS 3
Ch 93 : Et là est-ce que c'est le fait que tu disais que tu ne veux pas guider, tu veux que ça vienne d'eux ?
E 94 : Oui alors, *je veux pas guider* (V) oui effectivement, et le croquis c'est ça. Alors, autant le croquis je ne l'avais pas mais alors pas du tout compris et c'était plus un problème qu'autre chose, c'était vraiment handicapant et pénible, je ne le comprenais absolument pas et je le trouvais vraiment enfin je trouvais compliqué au début de notre travail. Autant là maintenant, ***on a fait un truc en EMC avec les secondes avec un problème de classe, j'ai imposé le croquis, j'ai dit que moi je ne ferais pas sans, et ça a été révélateur, donc j'étais riche de ça aussi. Donc, le croquis pour moi, fait parti de cet échange*** (S)(2b-8)
Ch 95 : Ok, alors est-ce que tu peux être encore plus précise ?

E 96 : Oui alors ***le croquis ramène à une situation factuelle***, *le croquis n'engage ni la valeur de la jeune fille là, ni celle de la jeune fille là avec le short court ni même les garçons* (S) *là qui ne savent plus où se mettre là et qui sont très gênés*. (V) *Parce que le vocabulaire que j'emploie là, ça aussi, ils n'ont pas l'habitude (S)(2b-9)*
Ch 97 : Complètement, et c'est un peu le leur
E 98 : Oui complètement, mais le croquis renvoie à du factuel, puis les gens là dans l'histoire, ben c'est pas vous là quand on parle des gens autour, *c'est pas culpabilisant et moi, ça me permet de faire émerger des choses. Je veux pas les montrer du doigt ces jeunes avec ces comportements* (V)
Ch 99 : Ok, je vois

Extrait 27

ACC 3
Ch 225 : Mais si on fait une parenthèse, est-ce que là il y a quelque chose que vous transférez dans vos pratiques de formateur ou d'enseignant ?
E 226 : Ah oui formateur, clairement, parce qu'on a fait avec Noé d'ailleurs aussi avec toi Clarisse mais tu nous as pas vu, moi je suis une fille très flippée, donc il faut que je prépare à mort, et j'ai toujours très très peur de tout. Et donc, toi Noé tu étais dans un côté, et je ne te diminue pas du tout en disant ça, très très cool, sûr de toi
N 227 : Ben, la commande elle était simple
E 228 : **Ben, *je l'ai joué d'un « on y va » en se mettant à égalité avec les stagiaires,*** *tu te rappelles ? Voilà notre vécu*, (P2)(4d-10) après euh voilà
Ch 229 : Donc, vous aviez une attitude
E 230 : Oui qui **confinait à la communication avec *cette attitude qui permet aux stagiaires de se reconnaître dans notre pratique*** (P2) tu vois
N 231 : **C'était avec des collègues expérimentés quand on a fait la formation** hein
E 232 : **Et les retours, c'était vraiment que : « *Ç*a nous a servi ». *On était dans un échange constructif enfin surtout dans un échange*** *(P2)*
N 233 : ***Les gens étaient en réflexion et ils confrontaient ce qu'on racontait avec leur propre vécu, oui parce qu'ils ont commencé à raconter leur propre vécu certains, on ne les a pas infantilisé*** (P2) comme ils le disent souvent
E 234 : ***Moi j'y crois plus là****, à la démonstration qu'on peut faire tu vois,* ***on en met tous plein la vue et au final rien ne change dans la pratique du collègue parce qu'il n'arrive pas à s'identifier*** **(P3)**
N 235 : Oui et *c'est grâce à cette réflexion qu'on a eu ensemble et qu'on a menée pendant une année et que je me suis rendue compte cette année. Parce qu'auparavant, les formations que j'ai eu ou que j'ai vu ou que j'ai pu faire c'était toujours ça quoi (P2)*
E 236 : Oui *très descendant ou alors mettons-nous en groupe* (P2) et
N 237 : Oui et après on a laissé faire, allez hop
E 238 : Ce qui était rigolo c'est qu'on ***a donné la parole et on a accepté tout*** *(P2)*[…]
E 244 : Et **ça fait quand même moins peur que si tu as vécu ça avec tes élèves**. Et d'ailleurs, ça m'est arrivée quand un collègue m'a dit et pourquoi vous n'avez pas mis en place ça et ça et ben oui, en effet, ben je vais en parler avec Noé. Et puis je me dis et qu'elle pense ce qu'elle veut de moi, de mon boulot peu importe. *Je l'ai vécu 10 000 fois mieux que quand je faisais des formations descendantes (P2)*
N 245 : Et la collègue qui est intervenue là comme ça, ben elle a existé dans le groupe et elle s'est formée. Ce que je veux dire par là, c'est qu'elle-même, elle a intégré ce que tu as fait et elle a mis sa patte là-dessus et elle se l'ai appropriée
Ch 246 : Parce qu'elle s'est formée, alors que d'habitude
E 247 : *On s'informe, oui c'est ça, on s'informe.* ***D'habitude on s'informe*** **(P1)** ***plus qu'on ne se forme,*** *oui c'est vrai, punaise* ***je n'avais pas remarqué ça*** *(P3)(4d-11)*
C 248 : Oui oui je suis d'accord complètement
E 249 : Oui mais *alors ça c'est un truc fort là, oh punaise,* ***alors arrêtons d'informer les collègues mais formons-les*** (P3)

Extrait 28

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

ACS 1
N 40 : Oui exactement, là tu vois c'est ça et au moment où je parle je me dis, « mince, là c'est pas bon », mais bon trop tard c'est une habitude qui revient, et je sais **que c'est pas ça l'idée du débat comme on l'a évoqué** [rire]. Et en fait, ***je n'ai jamais su quoi en faire*** (1b-1) *et je suis* ***très vite mal à l'aise pédagogiquement*** (1a-2) (A)
Ch 41 : D'accord

Extrait 1

ACS 1
N 42 : [Noé est en difficulté dans la conduite du débat] Pas foncièrement par rapport à ce qu'ils me racontent même si ça peut-être **très cru** tu vois là clairement mais euh je ne sais **pas quoi en faire, comment relancer le débat avec ça (A), pas comment l'exploiter sans porter un jugement de valeur** (1b-3) je trouve ça très délicat (V), *tu vois bien que je bloque,* ***j'en fais rien de ce qu'il dit, je passe directement à autre chose*** (1b-4) *suis* ***super ennuyé*** (1a-5)(A)

Extrait 2

ACS 1
Ch 43 : Donc ça c'est euh cette façon de faire ça vient d'où?
N 44 : C'est difficile à accrocher, ma formation professionnelle clairement parce que dans les années 90 quand *j'ai appris à être professeur j'avais* ***des conseillers pédagogiques qui ne fonctionnaient pas nécessairement comme ça mais qui mettaient beaucoup la parole de l'élève, le travail personnel de l'élève au cœur de leurs préoccupations****. On voyait qu'ils avaient la préoccupation que ce qu'apportait l'élève dans leur cours était important et ça j'ai très vite intégré* ***cette dimension*** *là euh même si je n'ai pas toujours su le faire par la suite (1b-6), mais c'est une préoccupation* (S). Après euh ça peut être quelque chose de purement personnel parce que là parce que là on va rentrer dans le psychanalytique

Extrait 3

ACS 1
N 181 : Ben ouais, ***ça correspond pas à des réflexes professionnels habituels*** *(4a-4) et donc là* ***j'ai pas tout le puzzle là, c'est ça il manque des pièces****, (4a-5) des pièces c'est clair. Des pièces d'ailleurs que je n'ai pas l'habitude d'utiliser dans mon enseignement parce que* ***c'est pas des questions qui sont récurrentes*** *dans mon enseignement en général (4a-6) tu vois donc je pars* ***pas rodé sur ce genre de discours*** (S) *(4a-7)*
Ch 182 : Ah d'accord
N 183 : Oui on va dire plutôt pas rodé sur ce genre de discours mais *je suis convaincu que c'est à travers cette approche qu'on fait avancer les élèves (4c-8) pas le truc* ***magistral là où on s'écoute parler*** (V) *(4a-9)* […]
N 185 : […] *il y a une part d'incompétence qui est là plus intellectuelle là qu'autre chose tu vois c'est-à-dire sur* ***des notions et concepts*** *et comment* ***réagir à ce genre de discours*** (S)

Extrait 4

ACS 1
N 115 : Ben je ne sais pas, ***mon discours n'est pas très rôdé par rapport à ça*** *(1b-7), à ce genre de réflexions qu'on pourrait qualifier de heu je sais pas, de preuve tu vois, là encore j'ai du mal (A)(1a-8)*,

disons que ça ***c'est du racisme ordinaire*** *si tu veux,* ***des stéréotypes qui fonctionnent dans le langage courant des jeunes de manière très courante*** *en fait* (S). Heu, j'en ai **discuté avec des gens d'autres générations qui venaient de certains quartiers défavorisés de Strasbourg** et qui me disaient que dans leur langage **c'est quelque chose de relativement courant de** ***se désigner par l'origine en travaillant sur les stéréotypes etc et qui moi me heurte*** (1a-9), voilà,

Ch 116 : Oui

N 117 : Hum mais néanmoins, on voit bien que T., le garçon qui intervient et qui serait d'origine roumaine *a priori*, il a quand même fait une réflexion parce que « *je suis* ***quand même mal*** *là » (A)*(1b-10), parce que heu ***je sens qu'il faut apaiser une tension*** *là et heu voilà en fait je ne peux* ***pas laisser dire ça quand même*** *(V)*

Ch 118 : Et c'est à ce moment là justement que euh attend, je te le remets (visionnage)

N 119 : En plus, il est sur l'humour hein, « je connais les roumains et tout » et là **je sais plus, comment ils dialoguent entre eux et qu'est-ce que je dois faire** là au juste (1b-11), vraiment. *Est-ce que j'arrive et je fais mon enseignant qui vient par des injonctions* ***interdire toute forme de ce genre de discours*** *où hum première chose. Deuxième chose : « Arrêtons nous* ***un moment,*** *il faut qu'on parle de ça », là* ***il y a un problème****, et là tant pis pour le 1er débat on s'assied dessus. C'est un moment important là qui se joue pour la suite, je sais que je ne dois pas me tromper (S)*

Extrait 5

ACS 1

N 163 : *Parce que là aussi on est dans cette problématique de l'EMC euh comment dire entre le discours de nature on va dire* ***plus idéologique ou légaliste*** *que je peux tenir ou* ***un discours d'opinion*** *(3a-4), où est-ce que je me porte à ce moment là voilà. Quand je dis ça pose problème c'est tient discutons-en de ce que vous dites, un peu, peut-être, où en tout cas je suggère d'y réfléchir pour plus-tard, parce que mon intention ce n'est pas qu'on en discute tout de suite là mais réfléchissez-y quand même mais pour plus-tard. Moi* ***je suis venu sans aucun point fondamental, sans appui théorique pour dire ça c'est pas admissible*** (S) (3a-5) vous le savez dans le cadre de cette classe et dans le cadre de la République, et vous le savez […]

Ch 166 : Oui c'est ça, c'est ça. Alors là du coup euh parce que tu ne te sentais pas très bien là et ben ça continue quoi en fait ?

N 167 : Oui alors là tu vois *par des gestes là comme ça tu vois [mime une posture physique en retrait] heuuuuu ben vous voyez là physiquement, vous voyez que physiquement votre histoire me gêne vous voyez et là ça me* ***gêne beaucoup*** *et elle en rajoute* (A) [une fille qui prend la parole] parce qu'elle veut m'expliquer un peu la vie quoi parce que je n'ai pas encore compris la vie en fait (rire) et je ne sais pas ce que c'est des gitans (rire)

Ch 168 : Oui elle le fait en réaction aux enfin il y a quelque chose dans ton langage corporel

N 169 : Tout à fait, exactement et je ne sais plus ce que je dis à la fin

Ch 170 : oui

N 171 : Attends, je remets là (visionnage) ah oui voilà et **il part sur autre chose** là ouah super, je suis soulagé (rire) et *je n'ai pas pu rebondir sur ce qu'elle disait en effet euh j'ai dit heu vous avez peut-être vu des gens* (A) comme ça parce que c'est possible hein euh ben *j'ai* ***un ami qui est gitan*** *c'est le premier à dire que euh* ***il génère aussi un certain nombre de stéréotypes*** *à lui tout seul en fait quoi euh tout en s'en défendant un certain moment donc c'est compliqué cette histoire de stéréotype parce qu'il y a quand même* ***des signes de reconnaissances et des attitudes*** *donc je ne peux pas leur dire catégoriquement qu'ils ne sont pas différents, qu'on ne peut pas catégoriser comme ça les gens euh c'est euh c'est compliqué* (S)

Ch 172 : Parce que du coup tu as un référent qui te vient comme ça là c'est un ami qui du coup là c'est ça ?

N 173 : Oui *voilà* ***je pense à lui*** *et puis parce que voilà je suis là partagé entre l'idée en effet que les gens ont tendance à se catégoriser eux-mêmes par des attitudes et des codes comportementaux voilà et que voilà c'est* ***une forme de norme sociale*** (S) *et en même temps il faut garantir à tous la liberté d'être autre*

chose que ce à quoi on aimerait qu'il ressemble quoi, ***il faut garantir à chacun de pouvoir être au-delà de ses origines sociales, familiales, la liberté d'être*** (V) (3a-6) voilà

Extrait 6

ACS 1

N 239 : Ben ***prendre des points de vue*** *là je me dis que là* ***il me faut les prendre.*** *Je n'ai pas le choix en même temps.* (2a-1) *Donc voilà là je fais le choix de ne pas être directif à ce moment là, contrairement à mes habitudes c'est vrai,* ***je m'étais en fait pas rendu compte que j'étais aussi directif*** *en général. Bon mais tu vois,* ***je sens que là, enfin là je suis pas à l'aise du tout tu vois d'habitude je débite et là ben rien*** (A), tu vois comme moi je n'ai pas en fait oui *j'essaye de ne pas avoir de programme alors je suis obligé de m'en remettre aux élèves* (S)(2a-2) tu vois, alors je me dis allez on va tenter et hop là la petite Anah qui dit : « C'est pas normal » et là hop *je m'accroche à : « C'est pas normal » et c'est parti et là je me dis est-ce qu'on peut faire quelque chose du « C'est pas normal » he ben, j'y croyais pas au début d'ailleurs là je suis un peu tendu* (A).

Ch 240 : Là dans cet extrait là (visionnage)

N 241 : Ouais complètement et là avant je me disais, personne prend la parole et je me dis c'est fichu puis du coup Anah et là ça y et ça part, dans cette situation là, tu vois trop content de me dire ça y est là ça part tu vois elle dit : « c'est pas normal qu'une femme se fasse agresser comme ça dans l'espace public » voilà, euh yakup qui dit qu'il n'y a que deux types qui interviennent alors lui dans son esprit ce n'est pas normal qu'il y a que deux types qui interviennent mais voilà *ok là je l'arrête et lui dit :* ***« ok Yakup d'accord c'est bien ce que tu dis, mais gardons ça pour plus-tard »*** (A) *restons sur la normalité du fait qu'une femme dans un espace public ne soit pas à égalité avec un homme, voilà parce que c'est cet enjeu* ***autour de l'égalité*** *qui me semble important qu'ils comprennent* (S) ***C'est un sujet sensible on ne peut pas le balayer comme ça simplement pour moi c'est vraiment important*** *de leur faire comprendre ça* (V).

Extrait 7

ACS 1

N 225 : C'est des situations qui en règle générale ne me pose pas problème, je ne sais pas si je suis gêné mais enfin *tu vois en histoire-géographie tout comme en EMC* (S) ***quand une question commence à partir dans dans un autre sens que ce que je voudrais*** *tu vois et qu'on a pas achevé une réflexion là, tu vois* ***on était sur un fil conducteur super intéressant*** *là et quand il y en a un qui part ailleurs comme ça* (V) *je lui dis ouais ouais alors c'est bien ce que tu dis mais là* ***on pourrait peut-être finir ça*** (4a-13) *alors je le dis : « Ok ça vous voyez il faut impérativement qu'on le retienne » après j'y retourne bon parfois mais euh euh mais ouais* ***faut peut-être que je lâche là*** (S)(4d-14)

Extrait 8

ACS 1

N 32 : Alors, euhhh ça vient souvent dans mes cours en effet je travaille sur ces dimensions là en tout cas ça vient souvent d'une quelconque manière et ***j'aime bien m'appuyer sur leur vécu*** (V) (4a-15)

Ch 33 : D'accord, ça c'est une préoccupation c'est ça

N 34 : Voilà

Ch 35 : Que tu saurais expliquer ou qui ?

N 36 : Parce que parce que parce que euh oui parce que rapidement **en EMC euh comme en histoire géographie euh** ***j'aime bien sortir du purement théorique ou d'une étude un peu générale*** *pour rapidement en venir sur* ***leur ressenti à eux propre ou de ce qu'ils peuvent vivre comme problème***.(V)(4a-16) Le problème de **la place de ce qu'ils peuvent vivre dans les enseignements** que *je faisais auparavant notamment dans ce que je faisais c'est que les* ***situations des élèves étaient toujours purement illustratives***, (S) c'est à dire que ça arrivait à un moment où j'avais déjà posé un problème général et j'arrivais avec la question : « Et vous, cela ne vous ai jamais arrivé ce genre de situation ? »

Ch 37 : Donc, ils servent un peu la situation
N 38 : Voilà ***elles servent à justifier à légitimer un propos que le professeur a initié*** (S) (4a-17) au début et il se sent là si tu veux j'ai l'impression qu'il faut que je légitime ce que j'ai à dire, regardez : « Là ce qui vous arrive dans la vie légitime ce que j'ai à dire » donc maintenant que vous l'avez dit on passe au cœur du problème

Extrait 9

ACS 1
N 263 : Là là oui *comme **le sujet je le trouve très intéressant*** (V) *et quand même il concerne la question d'égalité et de discrimination dans l'espace public,* (S) ***je n'interviens pas*** (A) (4c-10)
Ch 264 : C'est ton sujet quoi ?
N 265 : Oui exact tu vois alors *laissons les parler **puis je reformule**, ça **c'est une technique de prof*** (4a-11) *tu vois, puis heu tu vois pour bien m'assurer que c'est bien l'idée et le fait de le reformuler comme je le dis c'est comme euh si c'est comment dire euh comme si **je capte la parole de l'élève** d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment **pour que tout le monde réagisse*** (A) d'accord
Ch 266 : Ouais c'est ça donc ça revient à ce que tu as dit tout à l'heure c'est l'idée que ça va **servir ton objectif pédagogique**, (4a-12) celui que tu t'es fixé en fait c'est ça ?
N 267 : Tout à fait, si tu veux *je **contrôle en faisant ça*** (4a-12) *tu vois et quand je le fais là par exemple, j'en suis parfaitement conscient c'est-à-dire je le formule* (A)
Ch 268 : Oui
N 269 : C'est-à-dire que *j'essaye **de contrôler la tenue du débat**, c'est clair* (A)
Ch 270 : Ouais
N 271 : Enfin, le cours du débat

Extrait 10

ACC1
E 429 : Oui mais alors qu'est-ce que cela veut dire, **il faut laisser me raconter les histoires où les togolais là sont tous comme ça et tout et je ne sais pas quoi et il faut laisser dire ça ? Je ne peux pas normaliser ça**. Ca voudrait dire que j'accepte ça ? Tu vois c'est la crainte de laisser dire bon alors on parle là tranquillement et comment j'arrive ensuite à ben vous voyez on en a parlé là de ça mais ce n'est pas bien
C 430 : Moi **je n'irais pas sur les valeurs** là **mais sur la Loi** tu vois. *Je dirais que dit la Loi* (P3). Pas sur les valeurs c'est bien ce n'est pas bien. En fait, moi je suis très mal à l'aise avec ça j'ai beaucoup de mal à dire c'est bien ou ce n'est pas bien
E 431 : Je ne sais pas parce que *tout le monde connait la Loi je me dis ce n'est pas par là qu'il faut prendre les choses en fait, et faut toucher au cœur* (P3)
N 432 : D'où l'idée de vraiment ***leur laisser la parole et d'accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi*** (P3)(3a-3) ben ok parle parle parle et puis au bout d'un moment bon ben vous savez là **ce que vous avez dit peut-être réprimé par la Loi** (3a-4)
C 433 : Oui ben ça oui
N 434 : *Pour **qu'ils racontent davantage et qu'ils posent leurs points de vue*** (P2)(3c-5)
C 435 : Et puis il y a aussi que bon moi je ne l'ai pas fait mais dire que ce qui est dit ici ça reste ici c'est confidentiel on ne porte pas de jugement et je ne l'ai pas fait ici mais je l'avais fait au premier débat en mai, je n'ai pas de jugement sur ce que vous allez dire je crois que c'est important
N 436 : Oui c'est vrai et puis ***il y a cette tendance à être analytique*** *tant que j'y pense d'être tout de suite on rentre dans le truc allez on analyse là de suite* (P3)(3c-6)
Ch 437 : Oui là c'est vrai
N 438 : Alors *quelle **frustration pour le prof** là de laisser dire et de préférer l'objectif de faire **émerger des points de vue** sans tout de suite poser une analyse* (P2)(3c-7)

Extrait 11

ACC1
Ch 308 : Mais peut-être que le débat sur le débat il est peut-être là au fond laisser dire, ou dire à la place
N 309 : *Le rôle du prof il est peut-être là, j'aurais peut-être pu laisser dire en disant : « Mais qu'est-ce que vous voulez dire, au fond, vous pouvez préciser ? » Par exemple,* ***c'est quoi la sexualité pour vous*** *etc. Au fond,* ***notre boulot c'est peut-être simplement de corriger des mots du vocabulaire mal employés*** *mais attention* ***là ce que vous venez de dire là, ben là y a une erreur***. (P3) *(4a-8)* Ici ben c'est quoi « sexualité »? Maitrise de la maternité? C'est sûrement ça ce qu'il voulait dire mais enfin quoique j'en sais rien
E 310 : Oui c'est vrai […]
N 345 : Alors peut-être dernière idée, justement j'ai pensé à nouveau idéalement j'aurais voulu **une conclusion plus professorale plus académique** et au final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas de concept rien *(4d-9)*

Extrait 12

ACS 2
N 8 : La situation décrite était très très riche, vraiment. Et ce que les élèves en ont dit au moment du débat euh comment dire, ce que cela fait jaillir comme questions non, pas comme questions ça je vais y revenir plus-tard plutôt comme réactions au moment du débat était intéressant. Il y avait là, comment, il y avait là, enfin en gros, *il y avait là* ***toutes les graines pour faire quelque chose de très bon (S)***. Mais après, ce n'est pas la faute des élèves, *je ne suis* ***pas parvenu à faire fleurir quoi. Y avait un terreau, y avait des graines mais je trouve que ça n'a pas suffisamment fleurit*** **(A) (1b-3)**. Là par exemple, ça commence à discuter, et même très vite, mais *je n'interviens pas enfin* ***je n'arrive pas à intervenir*** *pour faire un peu enfin comment dire****, pour laisser un peu respirer tout ça.*** *Ca va vite et là* ***faudrait un peu ralentir là*** **(A) (1b-4)**, pour vraiment discuter de tout ce qui est derrière ce qu'ils disent. Alors, je ne sais pas si je suis clair?
Ch 9 : Ah mais complètement, mais qu'est-ce qui se passe là, tu dis rien ?
N 10 : Non ça va trop vite, je me dis enfin tu vois on discutait du silence là l'autre jour [fait référence à l'ACC], là **il aurait fallu un silence ou au-moins ralentir**. Alors bon c'est un peu contradictoire ce que je dis parce que la dernière fois [fait référence à l'ACC] on disait que ça posait un problème [les silences et le rythme lent]. Je le mets sur quel compte alors je pense enfin **je me posais la question** ces derniers jours**, si ce n'est pas un problème de démarche** de ma part, de démarche proprement dit je vais essayer de l'expliquer. Euh, ce que je ne suis pas suffisamment parvenu à faire c'est justement **la multiplicité des valeurs (V)**, faire émerger ces valeurs
Ch 11 : Ouais
N 12 : Si j'ai bien compris ce que recouvre le terme des valeurs, ce qui peut y avoir derrière tout ce que les élèves font, il y a bien des valeurs. Le problème ici c'est **qu'il n'y avait pas assez de situations dilemmatiques** durant le débat et c'est ce qui a pu y avoir comme problème dans tous ces échanges (A). Au bout d'un moment, il n'y avait plus de situation problème mais peut-être que je me trompe tu vois ce que je veux dire ?
Ch 13 : Oui je vois

Extrait 13

ACC2
Ch 85 : Alors on va y arriver au questionnement, c'est un des points mais avant ça du coup sur l'entrée dans le débat qu'est-ce qui vous semble essentiel ?
N 86 : Ben je crois qu'***il faut tout de suite mettre l'élève au devant de la scène****, tout de suite (P3)(2b-5)*
C 87 : *Oui c'est ça. En fait,* ***ça donne la tonalité du débat, si je laisse la parole tout de suite aux élèves ils vont prendre toute la place et du coup nous on est en arrière plan****. C'est ça le but quand même (P3)*

Extrait 14

ACS 2
N 139 : Oui moi je pense là clairement oui parce que là les **élèves ont compris que *j'ai des intentions, et des intentions à peu près ciblées*** (S)(3a-1)
Ch 140 : Ah
N141 : Oui ben **les insultes ce n'est pas bien** (S)(3a-2)
Ch 142 : Ah oui d'accord
N 143 : Ben oui, parce qu'ils ont intégré le métier d'élèves. On est dans un **rapport intégré** (S)

Extrait 15

ACS2
Ch 310 : Et la dernière fois tu avais également dit que tu t'étais rendu compte qu'intellectuellement c'est un exercice de haute voltige
N 311 : Oui c'est ça ben c'est comme le débat que *j'ai eu avec mon collègue de philo à qui j'en ai parlé qui me dit oui mais **toi tu les laisses dans leur marasme, quand est-ce que t'en viens à l'universel ?** etc comment ou plutôt quand est-ce que tu vas leur dire quand certains sont dans leurs opinions qui sont **humainement tout à fait inacceptables**, comment tu interviens là dedans? Peut-on laisser tout dire et faire ?* (P3) et là, je me questionne là, quand ils disent des choses sur les gitans les élèves bon bref je sais pas
Ch 312 : Oui c'est un dilemme
N 313 : **Je suis vraiment dans un dilemme** (3a-3)

Extrait 16

ACS2
N 233 : Oui comme avant il y a débat, *je **ne prends pas les points de vue qui divergent** parce que ben voilà **là je fais cours**.* (3b-4) *Alors ben voilà parce que j'ai ça en tête là c'est super ce truc et là on est vraiment là **je suis capable de prendre cette situation pour la mettre en perspective théorique*** (A)(3b-5)
Ch 234 : Oui et quand tu regardes là juste avant là [visionnage] voilà certains disent oui d'autres non
N 235 : Ben oui mais comme *je l'ai dit avant **tout était en germe et rien n'est parti** parce que j'ai bloqué je crois au bout d'un moment mon intrusion dans les scènes de vie tu vois je bloque l'émergence **d'opinions diverses révélatrices de valeurs** et qui au final ne sont pas reprises parce que **je balance des savoirs** au mauvais moment, et là dans l'extrait c'est ce que je fais, c'est vraiment net* (A)(3b-6)
Ch 236 : Donc si je comprends bien il y a des points de vue qui émergent et c'est vrai qu'ils sont à l'aise là, ils s'expriment facilement mais comme tu dis, les savoirs viennent s'imposer et taire des points de vue concurrents, c'est ça ?
N 237 : Oui complètement, c'est ça. *Là tu vois, j'éprouve le besoin de définir le terme racisme, je l'avais déjà fait à l'introduction* (A) *mais c'est des **réflexes de métier** comme évoqué avant*.(V) ***Je vois une opportunité de placer des concepts mais du coup au détriment des points de vue opposés*** (S)

Extrait 17

ACS2
N 18 : Oui alors c'est le sentiment que j'avais alors il y a eu ce moment là exactement là à propos du racisme (montre l'image figé) mais très rapidement j'en suis arrivé à arriver avec ma **parole de prof** en disant : « Tient, **qu'est-ce que vous appelez racisme** ? *(4a-4)* ok on est tous d'accord pour ce que dit Aliah est juste ? » point. Et voilà, c'est terminé. Et **je n'ai pas essayé par exemple de travailler avec lui [il montre un élève du doigt] où d'autres** qui auraient pu se raccorder à son **système de valeurs** et leur dire : Et pour vous là, pourquoi ce n'est pas du racisme, pourquoi ça vous paraît naturel de dire ça ? » et **fouiller, allez un peu plus, faire un pas de plus et faire dire à l'élève plus que sa première expression**. *(4d-5)* Et là, par exemple, j'aurais pu lui dire ok vous dites c'est du racisme, ça vous semble être

tellement une évidence alors précisez votre jugement, vous avez dit cela automatiquement. Et moi, je suis **arrivé avec mon concept**, et vlann plus rien j'ai **cassé le truc** quoi. Pourtant je souhaitais vraiment les faire dire un peu plus ce qu'ils ressentent, passer la barrière de ce discours attendu, scolaire finalement parce **qu'ils savent bien quoi répondre pour que le prof soit content**. *J'ai ce but de leur faire dire les choses, pour avoir un échange sincère pas plaqué comme c'est le cas* (4d-6)
C 19 : Et *ça ne joue pas forcément sur les choses qu'on appréhendait, c'est-à-dire que je me suis dit bon ben la parole sera un peu plus libérée, où ils vont peut-être un peu oublier que je suis là mais en fait il y avait quand même toujours le regard vers le prof du type est-ce que je dis quelque chose de pas bien, et est-ce que je peux dire ça en fait* (P2) *ils étaient moins au taquet sur "je vais donner une bonne réponse". Et ils étaient plus sur la réflexion de ce qu'ils allaient dire* (P3)
N 20 : *Parce que ça **c'est un vieux truc on s'est retrouvé dans une approche de prof tout à fait traditionnelle, classique**.* (4a-7) *La situation qu'il a exposée n'a pas été **un moyen de faire émerger des points de vue, individuels, partagés et modifiables, modifiables justement parce qu'ils étaient partagés et qui posent problème à un moment donné**, ce que j'appellerais moi une problématique. Ça a été un prétexte en gros pour donner des axes, tu te rappelles sur ma carte mentale j'ai donné des axes* (S) pour arriver à ce que je voulais
Ch 21 : D'accord
N 22 : En gros *on se retrouve dans un cours classique je vous montre **une étude de cas** regardez bah je sais pas moi ben une étude de cas en histoire géographie je me retrouve dans **une situation de prof d'histoire géographie classique** avec mon étude de cas que je mets en perspective,* (4a-8) *là c'est ça qui guide mon choix tu vois* (S)

Extrait 18

ACS 2
N 155 : Oui voilà, *c'est un dialogue entre lui et moi qui ne pose pas de problème là mais là comme au début **je viens théoriser là** une situation là je dis : **"Le terme Pak Pak a été considéré comme dégradant"** et j'explique* (A) ***c'est quand même une phrase de prof ça franchement**.(4a-9) Je peux transposer ça dans plein d'autres situations. Et là ça manque de euh : **« Comment ben et comment là vous réagissez à sa situation là ? »** J'aurais dû tenter cette question*. (S) Et comment je rejouerais cette scène là, tu me demanderais encore [rire] c'est toute la question hum oui là encore ***il faudrait tomber de cette posture de prof là** (4a-10) voilà c'est considéré comme dégradant là voilà et passer par un autre geste tout à fait autre, une autre attitude c'est net je crois* (S)
Ch 156 : Alors justement [visionnage]
N 157 : [il répète ses mots] « Est-ce que le terme de » oui alors là *je me retrouve complètement dans une situation de prof c'est-à-dire **on aurait pu prendre** la situation je sais pas moi, **une vidéo, un extrait de film n'importe quoi** et j'aurais pu **faire mon cours à l'identique** tu vois. (4a-11) Or là, je considère que la situation d'un camarade donc de leur vie ça va plus les intéresser en réalité, j'ai l'impression, et c'est marrant* (V) ***c'est la première fois que je me rends compte là,** en regardant ça, ben que **je me trompe.** Regarde l**à ils n'ont pas l'air plus attentifs que ça*** (A)
Ch 158 : Comment tu te l'expliques ça ?
N 159 : Ben on ne créé plus de situation de débat là
Ch 160 : D'accord
N 161 : ***D'où la critique des collègues que j'entends dire oui on m'a dit de prendre comme point de départ des situations réelles des élèves pour débattre mais ça marche pas où c'est pauvre** etc. Ben oui parce que **vraisemblablement ils utilisent ce matériau comme on pourrait utiliser un bouquin où autre**. En fait, il y a comme un déroutage puis on ne sait pas quoi en faire. **On parle du présupposé de ta vie***

mais voilà ce que j'en fais moi c'est de théoriser là-dessus c'est un prétexte pour faire cours *et voilà* ***c'est censé plus les intéresser*** *mais en fait non* (S)

Extrait 19

ACS 3
N 90 : *Ben là moi je suis cool là, suis bien.* ***Je les laisse débattre là****, je suis* ***bien*** *(1c-9). Je vois que ça prend. Ils discutent entre eux je ne suis plus dedans là, tu vois. On disait là la dernière fois on parlait de cet effet ping pong là, moi je suis plus leur interlocuteur, je me* ***contente d'observer*** *là, je* ***ne distribue même pas la parole*** *tu vois. Non là suis dans mon truc* (A)(1c-10)
Ch 91 : C'est pas habituel ?
N 92 : Clairement non, d'habitude, c'est moi qui donne le rythme, qui interroge, rebondit. ***Tu vois, c'est moi qui vais plus loin ou plutôt qui fait avancer le groupe, là c'est l'inverse c'est eux qui font avancer les échanges*** *tu vois alors pas toujours enfin c'est pas optimal c'est clair mais tout de même c'est une parole euh comment dire enfin ils demandent la parole tu vois, tout est audible c'est un échange euh comment dire, c'est un échange normal donc je ne vais pas l'interrompre (S)[…]*
N 102 : ***Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant,*** *je me suis déplacé* (A) mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux, *c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux* (V), *j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et* ***le fait de m'appuyer comme ça,*** *ça n'a pas l'air comme ça mais je suis détendu* (A)(1d-11)

Extrait 20

ACS 3
N 299 : Là j'arrête. Hum, ***je suis très content de me débarrasser rapidement de cette histoire*** *en donnant la parole à Adrien.* (A) Mon idée là c'est que *j'ai senti tout de suite que ma* ***modération allait briser la parole*** (S) alors *j'ai tout de suite redistribué la parole* (A) *pour que le jeu se face à nouveau, qu'on reste sur cette* ***dynamique*** (V) (3c-1)
Ch 300 : Pourquoi tu dis « te débarrasser ? »
N 301 : Parce que cette modération là sur un début de tension possible entre Aliah et Anthony, **si je la montre de trop comme on l'a dit, ben ça casse le débat** (3c-2)
Ch 302 : Ah ok d'accord par rapport à ce que tu as dit avant ok
N 303 : Oui oui là *faut* ***pas briser la parole et vite la redistribuer*** (S)(3c-3) tu vois
Ch 304 : Pour qu'on redémarre rapidement
N 305 : C'est ça
Ch 306 : Et lui parce que tu attends quelque chose?
N 307 : **Je ne sais pas du tout ce qu'il va dire**. Il a levé la main, il n'est pas en tension avec quelqu'un, il va peut-être apporter quelque chose de nouveau, on va rafraîchir en fait l'écran. *Il est dans son registre intellectuel c'est tout bon pour* ***l'ambiance*** *là qui* ***pouvait*** *malgré tout* ***déraper*** (S)(3c-4)
Ch 308 : Là tu n'affrontes plus cette instabilité c'est ça?
N 309 : Alors, oui complètement et par souci de dynamique. Tout en ayant conscience que la modération n'a pas été satisfaisante. Voilà

Extrait 21

ACC3
E 159 : Mais tu te rends compte du temps? C'est à dire tu as une heure pour préparer en amont, une heure pour débattre, une heure pour relire la vidéo puis pour la retravailler donc une heure de cours c'est 4h de travail, tu te rends compte. Ouais mais quoique c'est ce que je fais quand même quand je ne connais pas le sujet, 1h pour 4h
Ch 160 : En tout cas, on exploiterait plus le débat c'est clair

C 161 : Oui complètement mais au-moins on leur apprendrait des trucs qui les intéressent. Parce que le temps que ça arrive dans les programmes les sujets sont souvent dépassés, l'actualité avance bien plus vite, que là on a de vrais savoirs
N 162 : Oui clairement, et **on a de vraies questions qui sont posées**. Après *faut trouver la modalité qui donne l'impression aux élèves **qu'on cherche vraiment à répondre à l'un de leur questionnement*** (3c-1) *et qu'on ne cherche pas à les utiliser* (3c-2*), **qu'ils ne deviennent pas un prétexte pour faire nos cours***, (3c-3) *comme on l'avait dit au début de notre échange là* (P2)

Extrait 22

ACS 3
Ch 157 : Et voilà, là tu interviens
N 158 : Oui là *ça montait ça montait tu vois, **est-ce que c'est bien est-ce que ce n'est pas bien comme j'interviens là*** (A) ben *je me dis qu'il était peut-être important de tempérer un peu, de revenir un peu sur les propos **pour que chacun puisse s'exprimer, s'entendre**, relancer un débat, une joute verbale acceptable* (V)
Ch 159 : Ouais
N 160 : Acceptable ouais bon
Ch 161 : Mais tu le fais et regarde tu fais un pas en arrière […]
N 164 : […] *je distribue les prises de parole mais je m'en vais aussitôt c'est pour ça que j'ai trouvé ridicule de dire aux filles là avec le doigt de se taire j'ai trouvé ça ridicule*. (A) *J'ai ce souci, c'est presque **chirurgicale**, d'arriver « hop attention là il se passe quelque chose »* (S), de diminuer un peu le bruit, *et hop de **repartir pour ne pas enrailler la machine*** […](V) (1d-10)
Ch 165 : Oui c'est ça, tu ne veux pas enrailler la machine à un moment où ça part
N 166 : Voilà quand ça monte
Ch 167 : Mais en même temps c'est chirurgical c'est ben dit et et ben et tu vas vite hein attend je remets (visionnage)
N 168 : C'est marrant oui mais ça traduit bien mes intentions professionnelles
Ch 169 : Oui oui et la question du lâcher prise, là on en a beaucoup parlé la dernière fois
N 170 : Alors oui oui ben là c'est perceptible, ***suis cool et en fait euh ben en fait y a pas tellement de lâcher prise*** *en fait tu vois, euh là **il y a une sorte d'autorité professorale**, je distribue la parole en un mot, par des prénoms Anthony, Aliah, Yacoupe* (A) *c'est à dire en gros **vous avez entendu ces trois ont quelque chose à dire, on va les écouter*** (V) ***et je pars** euh c'est très autoritaire là ce que je fais est-ce que ça fonctionne? C'est à voir en tout cas mon intention c'est d'imposer une autorité* (A) (1d-11)
Ch 171 : Oui d'accord c'est pour ça que lorsque tu remettais en cause l'histoire de la déprofessionnalisation ouais on est d'accord parce que c'est un vrai geste professionnel là
N 172 : Oui *un geste professionnel transformé* (S)
Ch 173 : Ah
N 174 : Oui parce que tu vois *la manière dont comment dire dont j'agis là, **c'est très discret on est sur cette finesse d'agir*** (S)[…]
N 182 : *Il y a déjà une habitude professionnelle à distribuer la parole comme ça, ça **c'est quelque chose que je sais faire dans un cours quand je constate que beaucoup veulent prendre la parole**.* (1a-12) *Voilà. **Mais ce geste, être là, puis s'abstraire, ça ne marche pas comme ça** parce que c'est du frontal tu vois. Tu te retrouves dans une autre situation, l'élève il parle à toi et il attend que tu vas renvoyer sa parole*. (S) *Et c'est ça que je trouve décevant dans le cours habituel. Alors, je suis pas en train de lui taper dessus mais ce qui me frustre dans un cours ordinaire que parfois j'ai envie de lui dire, c'est pas à moi qu'il faut parler là parce qu'après je me retrouve souvent et c'est pas ce que je fais là, je me retrouve souvent à répéter ce que l'élève a dit « ah vous vouliez dire quoi alors » etc et ça passe par moi, je suis censé faire la synthèse, ils me demandent mon opinion et les autres écoutent et ils disent ouais ok non ils ne se sentent pas impliqués dans ce **bilatéralisme parce que c'est toujours un élève avec le prof, un élève avec le prof,** un élève avec le prof tu vois dans un cours ordinaire ça ce serait passé comme ça tu vois, dialogue point, dialogue point, dialogue point.* (1a-13) *Quant au bout d'un moment les élèves*

viennent à dire « ben attend là je suis pas d'accord avec ce que tu as dit au prof » c'est super rare ce type de moment (V)

Extrait 23

ACS 3
Ch 63 : Et là pour le coup, tu es gêné?
N 64 : Alors, *je suis gêné parce que beaucoup de choses se disent,* ***des choses un peu limite sur l'origine de l'homosexualité****, mais je n'interviens pas* ***alors que le prof en moi voudrait reprendre et préciser les choses****. Mais je décide de faire comme Evelyne et je vais remettre ça plus-tard sur un travail de recherche donc, cela permet de mieux accepter que de telles choses se disent* (S)(2b-1)
Ch 65 : Oui mais quand tu laisses dire, qu'est-ce qui prime chez toi? Qu'est ce qui est important?
N 66 : *Que chacun puisse s'exprimer, qu'il n'y ait pas de frustration* (V). *Alors, après j'ai aussi appris là des débats* (S). Alors le premier débat, **je ne savais pas trop quoi faire avec ce temps**, donc le débriefing **c'était la poursuite du débat,** le deuxième **ben y avait rien**, **je n'avais pas éprouvé le besoin d'aller plus loin**, et **là j'éprouve la nécessité** de me dire « Bon, est là, qu'est-ce qui a été dit ? ». **Tout ce qui a été dit, je le note sur une forme de carte mentale** et au bout mettre les questions qui restent en suspens, par exemple la question du choix. Ou encore, parler d'homosexualité, est-ce que ça t'amène à être homosexuel ? Est-ce qu'à la naissance on est homosexuel ? Pourquoi y a-t-il des gay pride ? Faut-il encore faire des gay pride alors que d'après eux le sujet est clos ? Alors que hier on a eu le rapport de SOS homophobie mais bon, là je me rends compte qu'il va y avoir deux choses qui vont se passer. Un bilan de tout ce qui a été dit voire complété avec eux (2b-2). **Le débat peut encore se prolonger dans ce moment**. Et dernière chose, **faire un vrai travail de recherche au CDI**, en salle informatique, chacun va prendre une question au choix qui l'intéresse le plus, pour y répondre (2b-3). Et après, on fera **une présentation de ces réponses**
Ch 67 : Tu me raconteras parce que c'est intéressant
N 68 : Ben **c'est ce que fait Evelyne** mais ***c'est rassurant de savoir qu'il y a ce travail après la séance*** **(S),** *ça permet d'ouvrir la parole* (V)(2b-4)
Ch 69 : Oui alors c'est intéressant parce que ça on ne l'avait pas pensé en amont quand on a fait le dispositif mais c'est vraiment le fruit de notre travail là
N 70 : Oui *on retient des choses sur lesquelles on va appuyer le travail suivant* (S) *mais* ***on est certain que cela vient d'eux, pas de nous et c'est ça la différence*** (V). Oui là quand la question s'est posée, pourquoi ils sont à poil dans les gay pride ? Ben bonne question, moi j'en sais rien. Allez, on va peut-être faire une recherche et voir ce que les témoins disent
Ch 71 : Oui et c'est là où on relie les préoccupations des élèves et les savoirs. Y a un truc qui se passe
N 72 : Et tu vois, dans le deuxième débat j'avais tout fait ensemble mais ça marche pas, ***là j'ai séparé dans le débat ce qui relève de l'expression de ce qu'ils pensent et la recherche sur les connaissances*** (A). C'est clair

Extrait 24

ACS 3
N 433 : […] ce qu'elle nous raconte là est très enfin cela aurait pu être **un cas à présenter** mais elle n'en a pas parlé, c'est intéressant. Ce qui montre bien que cette histoire de croquis là, et d'expérience vécue, au bout d'un moment, quand même une vingtaine de minutes, **certains commencent à se dire et bien moi j'ai bien une histoire sur ce truc** (2b-5)
Ch 434 : Oui cette entrée dans le débat est ben on y est là
N 435 : Oui et **c'est beaucoup plus significatif que ce qu'on pense**. Ca m'est venu là à l'esprit quand elle est intervenue (2b-6). Tient, elle n'en avait pas parlé la première fois et là elle en parle. Parce qu'il y a eu cette histoire présentée, on est plus à l'aise, **ils ont dû voir comment on se répartit les opinions**, **tient tout le monde s'exprime là, donc moi je vais m'autoriser à le dire** (2b-7)
Ch 436 : Y a cette forme d'ambiance dont on a déjà parlé

N 437 : Oui *cette forme d'ambiance où l'expérience initiale vécue dans le débat par l'élève, avec ce croquis apporte cet élément déclencheur de* ***cette ambiance qui donne le ton, la tonalité*** *(*S)(2b-8)

Extrait 25

ACC 3

N 621 : […] **je pense que le croquis est sous-exploité** je pense, notamment quand je vois ce que vous en faites (P2)(2b-1)

C 622 : Oui mais ce que tu viens de dire est vrai, on a peur que les élèves se détachent, qu'ils n'ont pas de question alors on se dit ils sont passifs devant ce truc là. Et nous on se dit, il faut qu'on les inclut si non le débat ne peut pas prendre, donc **on cherche des situations similaires exactement chez les autres** […]

E 645 : Ah, mais alors **on aurait pu dire « donc s'ils n'ont rien dit, ils trouvent ça normal, c'est ça ce que ça veut dire ? »**

N 646 : Oui c'est ça, ***essayer de trouver un dilemme en fait, creuser le non-dit****, oui ça je ne le vois pas ça. Là avec la distance ok, mais sur le coup non, je n'aurais pas vu ça alors que ça semble évident mais non en fait* (P3)(2b-2)

C 647 : Oui c'est ça, *c'est ce que ça veut dire ou ce que ça ne veut pas dire, en fait c'est la question de la signification là de ce qui se passe, ou pas, qui est en jeu* (P2)

Ch 648 : Oui alors ça c'est intéressant

E 649 : Oui mais c'est ça ce qui est difficile*, il faut presque une pensée en décalage, en même temps que tu écoutes ce qui se dit,* ***il faut pouvoir chercher le potentiel de la situation, les valeurs qui sont là, dans le non-dit*** *comme tu dis, et qui sont en dormance en quelque sorte* (P3)

N 650 : Ouais, c'est ça, c'était la question bête mais qui était la vraie, **« ah donc c'est la normalité alors c'est cool »**

E 651 : Oui *tu grattes, tu grattes et là tu les provoques* (P3)

N 652 : Oui oui mais en même temps, c'est inédit, **comment ben modéliser ça? Là d'accord je vois, mais toutes les situations là sont complètement uniques** (2a-3) tu vois

C 653 : Oui c'est ça, mais *c'est de leur rentrer un peu dedans sans pour autant les brusquer, les rabaisser oui c'est chirurgical complètement* (P3)

N 654 : Oui **j'aurais pu dire « ben un transsexuel, c'est normal ? », juste pour les faire réagir** (2b-4) C'est d'ailleurs, ce que tu avais fait avec tes élèves là en disant « donc c'est de la drague » alors que c'était une agression, bravo, tu poses la problématique comme ça

Ch 655 : Oui c'est un mode de questionnement que tu n'as pas du tout (s'adresse à Noé) […]

N 685 : Oui alors pour revenir là à cette histoire de questionnement *ça m'interpelle beaucoup là où cette histoire du: "Qu'en pensez-vous là?", c'est parce que, personnellement, j'ai mal intégré peut-être jusqu'à maintenant, là,* ***là je suis en train de le comprendre là en discutant****, j'ai mal intégré la fonction et l'intérêt de la situation de départ. Chez moi, c'est* ***encore beaucoup trop un prétexte*** *alors que c'est bien plus que ça* (P2) (2b-5)

E 686 : Oui

N 687 : Alors pourquoi je ne suis pas arrivé à me dire que c'est plus que ça parce que je le considère comme **une histoire introductive, une simple accroche**, **l'accroche de ta composition rien de plus**

Ch 688 : Donc, si j'ai bien compris, tu ne peux pas en évidence la fonction du croquis, son potentiel pour le débat ?

N 689 : Oui *ce croquis a* ***une fonction anthropologique*** *en fait, ça permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre […]*

N 700 : Et tu ***ancres des savoirs*** *sur le schéma, c'est pas des trucs: "Qu'en pensez-vous ?" comme là non, là on part sur le schéma ben hop c'est bien beau on l'oublie maintenant, et on part sur des idées un peu vagues* (P3) (2b-6)

Extrait 26

ACS 3
Ch 470 : Oui tu te rappelles du deuxième débat, alors tu avais dit j'ai rempli **les vides et du coup tu as fait du notionnel** à fond là non, tu n'y vas pas
N 471 : C'est vrai, mais tu vois c'est parce *qu'en voyant l'expérience d'Evelyne* ***il y a quelque chose qui a été dédramatisé*** (S) (1b-5)
Ch 472 : C'est ça c'est que
N 473 : Ben *ce silence* ***n'est pas un silence vide, c'est pas un échec*** *hein, quand bien même les 50 minutes se seraient passées comme ça, est-ce que c'est vraiment un échec? Bon ben voilà,* ***est-ce qu'il faut toujours qu'il y ait de l'embrouille au bout d'un moment, des oppositions ferment qui s'affrontent, des opinions plutôt, j'en suis pas certain*** (S)
Ch 474 : Parce que là ton intention est comment là, face à ce silence, on est à 28 minutes là
N 475 : Là *je me suis dit ben faut tirer au clair ce que tout le monde est au clair, là est-ce qu'ils ont tous compris les éléments, c'est une situation sur laquelle il faut travailler c'est évident* (S) je crois donc je suis attentif au groupe, ***je dis rien*** (A) ***pour voir s'ils sont tous au clair avec ce qu'elle raconte***. (S) *Je me dis là ben* ***il faut qu'ils se questionnent ben sur les valeurs, au fond de vous-même, qu'est ce que vous pensez là*** *de cette histoire et* ***ce temps il est là pour ça*** *tu vois*. (V) ***Mais je suis pas du tout sur du notionnel là***. (S) Tu vois, là « au fond de vous-même, votre père comment il aurait réagi [si on lui annonçait votre homosexualité] » ? Et là, c'est vraiment un moment fort du débat qui se joue
Ch 476 : En fait, tu leur laisses aussi
N 477 : Oui complètement, ***j'ai l'impression qu'il faut leur laisser ça et que ce silence il sert à ça****, parce que c'est des questions qui sont, l'air de rien, très compliquées c'est pour ça que je leur laisse ce moment*.(S) Et se déclarer sur ce genre de question c'est pas évident mais c'est le but. Tu vois *l'EMC, enfin pour moi, c'est ça* (V) (1d-6)

Extrait 27

ACS 3
N 102 : ***Je m'appuie sur la chaise, en tournant la tête en les regardant****, je me suis déplacé mais là, sur ce moment là, y avait une sorte de fenêtre si tu veux*, (A) *c'est comme si je rentrais pour me poser un peu en égalité avec eux*, (V) *j'écoute comme d'autres écoutent, voilà et le fait de m'appuyer comme ça, ça n'a pas l'air comme ça mais* ***je suis détendu*** (A)
Ch 103 : Oui tu es détendu c'est vrai mais c'est un choix de ta part où tu le découvres là ?
N 104 : Non ***c'est un choix par rapport à nos échanges tu sais ensemble là*** *on en avait déjà parlé de ce truc là* (S) […]
N 110 : D'ailleurs je me dis même *qu'à ce moment là, je suis dans une attitude professionnelle* ***un peu inédite*** *pour moi c'est-à-dire, il est où le prof quoi.* ***Le prof il est là mais c'est différent****, je suis pas enfin je* ***cherche pas à mobiliser des savoirs****, j'ai pas cet objectif pédagogique ordinaire du prof. Mon attitude là, du fait de tourner la tête comme ça, de les écouter* (A) (1d-8) […]
Ch 111 : Tu n'as plus d'intention pédagogique là?
N 112 : Non enfin si, à la limite, *mon intention pédagogique là est de* ***signifier aux élèves que ben « vous êtes en roue libre là »*** (S) […]
N 124 : *Ça me donne l'occasion de revenir sur quelque chose que je t'avais dit un jour qui me parait, enfin aujourd'hui là* ***après avoir fait ce travail****, qui* ***me paraît complètement faux*** *et qu'il faut reconsidérer. J'avais parlé de déprofessionnalisation. Le terme n'est pas adéquat, je ne suis pas en train de me* ***déprofessionnaliser*** *en faisant ça. C'est* ***transformer mon attitude professionnelle****, c'est tout. Je me sens toujours aussi professionnel en faisant ça voire même euh compte tenu de notre expérience là qu'on a fait ensemble avec les collègues, toi****, je me sens aujourd'hui presque plus professionnel qu'auparavant*** *ou plutôt je voudrais dire que* ***ma qualité professionnelle est meilleure dans cette position là***, (S) *alors que je ne* ***dis rien***, (A) que lors du précédent débat si tu veux (1d-9)

Extrait 28

ACS3

N 54 : Oui c'est ça, c'est là où si tu veux, *si on devait dire que cette prescription de métier était gravée dans le marbre on pourrait dire que alors* ***là je me retrouve totalement en porte à faux*** (S), je laisse dire quelque chose **que la République n'autorise pas** (A) attend, je réfléchis à ma phrase là faut être dans l'ordre là. *Dans ce qui peut être considéré comme la prescription professionnelle, ne devrait pas être dite. Mais euh après la réflexion qu'on a menée ensemble cette année,* ***je me rends compte que peut-être que la vraie prescription professionnelle serait de laisser dire*** (S)(3a-9)

Ch 55 : Quand tu parles de prescription c'est les prescriptions de la République?

N 56 : C'est ça, exactement

Ch 57 : Donc, ce qu'elle a dit ça va à l'encontre de ce que l'école française, avec tout ce message politique véhiculé veut taire quoi ?

N 58 : C'est ça, et ça *c'est peut-être une des limites de notre enseignement en EMC, c'est que* ***les élèves ont trop peur****. Parce que si elle n'en parle pas c'est que peut-être à la maison on lui a dit "à l'école tu ne parles pas de ce genre de sujet" parce que c'est un sujet tabou. Et autre chose, peut-être que* ***l'école va dire des choses qui ne correspondent pas à nos valeurs****, elle va les contrarier* (S), et *là l'idée* ***c'est de lui montrer que l'école c'est pas ça*** (V)(3d-10)

Ch 59 : Oui et si ce que tu dis est réel ben comment on peut considérer ou définir je sais pas trop l'exercice démocratique

N 60 : Oui alors *je pense que l'exercice démocratique, ben en effet, il est violent. Mais c'est quelque chose que j'ai acquis très récemment, l'idée que le débat démocratique, la démocratie est toujours instable et inconfortable* (S). Et arriver avec des prescriptions qu'on s'est imposées et qu'on suppose être celles de la République, dans ce genre de cours, c'est en fait ***imposer de manière autoritaire des valeurs à des gamins qui sont là avec d'autres références, d'autres valeurs*** (3d-11). *Et c'est pour ça que là j'hésite et en même temps, ben je* ***laisse dire*** (A) parce *que je me dis que là, dans des moments comme celui-là, c'est peut-être là qu'il peut y avoir blocage souvent dans nos discours* (3a-12). *C'est-à-dire* ***l'incompréhension*** *qui peut y avoir de ces enfants, de ces parents envers la République par* ***rapport à notre société en générale*** (S) (3a-13)

Extrait 29

ACC 3

N 308 : Oui *c'est bien différent, le programme* ***qui nous dit de faire ça et ça****, c'est vraiment pas la même démarche* (P1) en fait, que *là* ***il n'y a pas de frontière*** *ben parce que tout simplement ben les valeurs sont transversales en fait, c'est ça ce qui est cohérent* (P3) (1d-7)

E 309 : Oui c'est ça

N 310 : Imaginons le truc*, toute l'année sur le racisme par exemple ben tu auras l'impression de n'avoir fait qu'un truc mais en réalité non parce qu'on va toucher à plein de thème* ***avec des valeurs qui, au fond, se croisent hein on ne les invente pas à chaque fois*** (P3)

E 311 : Parce qu'en plus ils nous amènent dans des trucs t'y penses pas forcément

N 312 : Moi bon je vais peut-être lancer un débat là-dessus moi je n'ai pas de réponse mais j'ai des collègues, **on en vient toujours aux mêmes, en philosophie et qui me disent à quel moment tu amènes la parole républicaine là, l'universel**, ce qu'on doit tous partager en termes de valeurs, ça reste un questionnement permanent

E 313 : Non enfin je sais pas

N 314 : En même temps, mais je t'en avais déjà parlé, ***est-ce que l'essentiel c'est pas justement que ces jeunes, que nous mêmes, nous nous rendions compte que les points de vue sont divers, qu'ils peuvent bouger, et qu'ils sont relatifs à des milieux familiaux, à des expériences vécues*** (1d-8) *etc et peut-être qu'on n'aura pas appris ce que c'est que la grossophobie par exemple mais quand ils seront là, ils seront reconnaitre ce mot et pourront en parler. Ils pourront dire : "Tien j'ai l'habitude d'en parler comme ça"* (P3)

E 315 : En fait, *on leur apprend à se mettre en situation d'échange et de réfléchir en groupe, et pas eux, individuellement dans un coin et en interrogeant ses valeurs à eux et aux autres, ses postures aussi* (P3)

N 316 : C'est ça, et ***on n'est pas dans un enseignement totalement finit en disant ben voilà le programme là, idéalement en sortant de la troisième ou de la seconde il saura ça*** (P3)

Extrait 30

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

ACC 1

C 168 : Ah alors, ***je voulais travailler sur le harcèlement et en fait cela a débouché sur complètement autre chose***, (P2) *ça interroge la préparation* (P1)

N 169 : Ah oui mais nous aussi hein E ?

E 170 : Mais oui complètement, **c'était annoncé puis on s'est retrouvé sur autre chose**

C 171 : ***C'est hyper déstabilisant*** *parce que tu prépares ton truc là,* ***tes concepts sont là et tu te dis ben quand ça va sortir hop tu vas pouvoir te rattraper avec ça, tes concepts et tu lances ton explication et puis vlaa rien du tout finalement*** (P2) ***il faut vite se raccrocher alors à quoi je sais pas*** *mais* ***on est un peu en surplomb quand même*** (P3) […]

E 175 : Oui alors ça **c'est déstabilisant** (1a-1)

Extrait 1

ACS 1

Ch 113 : […] Attend je cale la vidéo, là est-ce que tu peux me dire ? (visionnage) *il y a une intervention de la fille et rapidement tu coupes en disant « et* ***bien, je sais pas »*** (A)

C 114 : Ouais je vois, ouais je vois

Ch 115 : Ouais

C 116 : Ouais ouais, tu vois et ***même corporellement je tourne la tête*** (A). En fait **je suis très embêtée là**, très très embêtée là. (1a-8) Parce que **pour caractériser le harcèlement il faut des gestes répétés et du coup** on quitterait **complètement cette situation pour passer dans d'autres situations du coup la situation dans la classe n'a plus aucune importance**

Ch 117 : Oui

C 118 : Euh, du coup *ça va mettre en accusation ces garçons qui finalement ont dû faire du harcèlement sur ce Maxime dans un groupe,* ***et cela va clairement les désigner comme les auteurs du harcèlement*** (S) et *est-ce que* ***je veux partir sur ce truc là*** *et bien j'en suis pas sûr* (A)(1a-9). Parce que ***je ne suis pas sûr en fait que ce soit la meilleure façon*** *non pas de gérer le harcèlement mais pour le harcèlement* ***il faut peut-être poser les choses dans un climat neutre où personne est impliquée*** *pour ne pas mettre en accusation sur des faits passés qui en plus les autres ne connaissent pas* (V)

Extrait 2

ACS 2

Ch 43 : Oui alors allons y et tu arrêtes quand tu veux hein [visionnage]

N 44 : Oui ok on peut arrêter je vois tout à fait alors

Ch 45 : C'est bon

N 46 : Oui tout à fait. Alors là, **on se retrouve dans une démarche traditionnelle, je fais le lien avec la séance précédente en rappelant la définition du sujet** en fait et **je fais un lien après qui me paraît**

habile sur le moment en disant « voyons ce que Anthony va nous raconter sur sa situation », est-ce que c'était utile je sais pas vu leurs têtes à mon avis non
Ch 47 : Est-ce que tu penses que cela a eu un impact après sur le déroulement du débat ?
N 48 : Non
Ch 49 : Non ?
N 50 : Parce que **je pense que dans leur esprit c'était parfaitement clair** hum ça avait été dit à la séance précédente en fait la séance précédente qui aurait aussi pu faire débat était là pour poser une définition en fait
Ch 51 : Donc là t'as fait le choix de partir d'une définition, là où la dernière fois tu es tout de suite rentré dans la situation racontée
N 52 : En effet, **en sortant de la séance je me suis dit que ce n'était pas forcément heu très habile**, nécessaire et en revoyant cette partie en effet ouais mais bon **c'est les routines de métier** en fait
Ch 53 : Alors oui c'est ça après je ne sais pas non plus quoi en penser par rapport au sujet
N 54 : Oui on l'a peut-être quand même un peu épuisé [le sujet] oui en parlant là je m'en suis rendu compte, **le prof arrive là, il fait son cours qu'il a en tête et puis on ne se servira pas de ça en fait plus-tard dans le débat, voilà le sujet est clos**
Ch 55 : Parce que là ton objectif, celui que tu cherchais était quoi précisément ?
N 56 : Faire un lien
Ch 57 : Oui
N 58 : Mais c'est purement rhétorique
Ch 59 : Ouais c'est ça
N 60 : Oui **c'est l'attitude du prof ordinaire bon je m'y retrouve aussi parfois, c'est clair**. Alors, je ne suis pas allé au bout de la démarche « alors rappelez moi ce qu'on a vu à la séance précédente, rappelez moi la définition de l'insulte ? » [rire]
Ch 61 : Oui ça c'est l'attitude optimale
N 62 : Voilà dans notre système de représentation et dans l'institution c'est ce qui est préconisé
Ch 63 : **Cette partie là me paraît inutile**

Extrait 3

ACS 1
E 2 : Alors, l'extrait avec Wahibe quand **il commence à dire : « C'est du racisme ordinaire »,** c'est lui qui le précise, et là je me suis dit voilà *là faut partir de là tu vois c'est intéressant (S)*
Ch 3: Ah oui, je vois tout à fait le moment
E 4 : Oui voilà tu vois le moment ?
Ch 5 : Oui oui tout à fait
E 6 : Et je crois ne pas avoir, enfin tu vois précisément, *je n'ai* ***pas su en profiter, je n'ai pas relevé*** (A) alors que je voyais ben que ***là y avait un truc*** (V) qui euh mais je **suis *restée enfin oui sans réaction*** (A) (1b-16) tu vois

(extrait 4)

ACS 1
E 194 : Oui oui c'est ça, je ne sais pas si ***c'est là que je donne la définition mais oui*** *oui je le sais là* ***je retourne dans ma zone de confort*** (S) mais ***je ne peux les laisser penser ça, c'est je sais pas moi c'est pas acceptable, c'est pas comme ça qu'ils vont grandir et s'insérer comme il faut tu vois***, *ben* ***on est quand même dans l'école de la République*** *(V)(1a-11)*

Ch 195 : Mais en même temps tu sais que c'est pas ça non plus

E 196 : Oui c'est clair, enfin quand je dis ma zone de confort enfin ce n'est même pas trop ça non plus en fait ***je suis tellement déstabilisée, mal à l'aise ou je suis épuisée intellectuellement d'avoir cherché et de me dire que enfin je sais plus où je suis*** *(1a-12) parce que je suis tellement parce que* ***ça tourne ça tourne ça tourne et que je n'ai pas le fil*****, (A) je n'ai pas d'écriture pas un petit truc devant moi** (1b-13)

Ch 197 : Oui t'as quelques notes […]

E 202 : Je n'ai pas de filet c'est-à-dire que je n'ai pas un moment c'est-à-dire que **j'aurais pu avoir mes notes de préparation, ce que j'avais préparé en amont,** ***qu'est-ce que c'est le racisme ordinaire mais j'ai tout en tête, les savoirs tout ça etc*** *mais* ***je n'ai pas ce filet là de me raccrocher à quelque chose de stable*** (S) (1b-14) *parce que* ***tout ce que je vis, je le construis*** *enfin j'ai l'impression d'être dans une espèce de* ***ils me parlent, j'essaye de réfléchir, on essaye de construire*** (A) mais je n'ai, je ne sais pas, *je ne sais où je vais c'est-à-dire* ***qu'il faut que j'arrive à ce que l'élève puisse dire ben oui c'est du racisme ordinaire*** (V) mais euh *j'ai l'impression de passer ma vie à poser des questions et à rebondir sur ce qu'ils me répondent (A)(1b-15)*

Extrait 5

ACC1

N 261 : Bon alors je n'ai pas fait de résumé de ça à la fin en disant : ***"Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est-ce qu'on a appris? Alors dans ma formation professionnelle, je suis sorti de là en disant ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment*** *(1a-1)(P2)*

C 262 : Oui c'est la phase qui nous légitime

Ch 263 : Alors, justement superbe transition, je me propose de passer au visionnage d'un extrait du débat de Noé. Et, mais c'est vraiment le hasard, en fait Noé ce que tu viens d'énoncer eh ben c'est cet extrait que j'ai pris pour travailler ensemble [visionnage] […] Et là du coup si on interroge le rôle du coup de l'animateur ou de l'enseignant pour reprendre votre discussion, je sais enfin comment tu […]

N 269 : *On revient sur la question de la transmission du savoir si on veut. Là je, sur la transmission du savoir là précisément,* ***je ne maîtrise rien, rien du tout*** *(1b-2), y'a vraiment des choses très intéressantes, y'a de la matière et tout, il y en a un qui parle de la femme et de la sexualité […](P2)*

Ch 270 : Ouais

N 271 : Oui enfin je crois que **j'étais déstabilisé tout le temps moi, hors de la sphère de confort** c'est sûr [rire collectif] alors parfois je les laisse dire, puis je les relance. Quand quelqu'un formule une opinion heu

Extrait 6

ACS2

Ch 276 : Alors allons-y on va y aller [visionnage] et là ta position

C 277 : Ah mais clairement ***en arrivant je m'étais dit non mais franchement je ne vais pas les stresser comme lors du premier débat***, (V)(1c-11) *puis je me rends compte que Chr. n'est pas là* (A)[l'AVS de l'élève en situation d'autisme]. Puis suis à l'extrémité là c'est beaucoup beaucoup mieux.(1d-12)

Ch 278 : Oui et la posture physique

C 279 : Ah non mais alors là je me suis dit en sortant du premier débat alors moi ***le fait d'être tendue comme ça dans le premier débat il est évident que ça allait rejaillir sur les élèves donc si tu prends une autre posture cela va se passer autrement*** **(S)** ***et c'est ce qui s'est passé****. (1c-12)Il* ***faut accepter que ça va partir dans tous les sens, que ça va faire du bruit et là aussi ça s'est passé comme ça, ils ne vont pas***

s'écouter en tout cas pas tous et pas tout le temps au même moment, *(1d-13)*donc ***j'étais beaucoup plus zen*** (A) (1c-14) *parce que de toutes façons on sait maintenant ce que ça fait un débat raté [rire] donc ça ne peut pas être pire et il faut aller jusqu'au bout mais* ***je ne voulais pas revivre le premier débat parce qu'il ne sait rien passé ou pas grand chose*** (S)
Ch 280 : Tu voulais vraiment que quelque chose se joue
C 281 : Oui *mais j'étais beaucoup plus détendue beaucoup plus (A)(1d-15)*

Extrait 7

ACS 2
E 159 : Et là et *là* ***elle m'a scotchée la petite, (1a-5) je ne sais même pas quoi dire*** *(1b-6) là, ouah vraiment :* ***« Je préfère que mon fils soit malheureux ici que dans l'autre monde »*** (A)
Ch 160 : Oui et elle dit des choses fortes là la fille
E 161 : Oui c'est fort vraiment fort parce que ***ça elle le dit les profs ils écoutent ça ils l'a prennent pour une intégriste****, alors que moi là,* ***je me dis ça c'est des choses à dire***, (V)(1c-7) *mais* ***en même temps, je ne sais pas quoi en faire***. (1b-8) *Mais* ***je ne montre rien sur mon visage, mon expression corporelle n'a pas changé*** *mais* ***au fond de moi (1d-9) là je suis sans mot*** (A)

Extrait 8

ACS 3
Ch 31 : En tout cas, dans ton agir tu voulais qu'elle s'exprime, qu'elle dise les choses et tu as légitimé ce qu'elle a dit
N 32 : Oui et là en revanche **je ne regrette pas de l'avoir légitimé** parce là je pense que ses paroles, on l'avait dit avec Estelle très rapidement, **même les paroles qui paraissent les plus absurdes ou les plus extrêmes il faut les dire quelque part**, il faut les dire là. Tu vois, c'est peut-être l'espace où il faut le dire avec le professeur **bon je suis tiraillé là clairement** mais **il faut garder à l'esprit que cette neutralité c'est de la bienveillance pour ces élèves** et que **s'ils le disent là, d'autres l'entendent et qu'ils peuvent entendre d'autres opinions et c'est comme ça qu'on fait l'expérience de l'altérité**.

Extrait 9

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

ACC 1
Ch 406 : […] ***on avait dans le dispositif proposé juste un croquis de départ*** *et pour y arriver : "Est-ce que quelqu'un a vécu une situation de " et on indique le thème. C'est vrai qu'on était pas allé plus loin* (P1)
E 407 : Ok oui euh oui mais bon. ***Il faut une question quand même pour introduire la situation***. (P3)(2a-8) Moi je n'ai pas posé la question du racisme ordinaire, mais c'est vrai que la situation enfin oui c'était connu
N 408 : Non tu m'avais dit tu n'avais pas posé ces mots. Non tu leur a présenté enfin je te laisse dire
E 409 : Non la première séance de l'année on avait rencontré une situation de classe et j'avais dit : " Vous savez ce que c'est ça là ce qui vient de se passer ? C'est du racisme ordinaire" et puis quand il a fallu trouver une situation là **je suis parti d'une planche, d'une BD d'une femme qui présente une situation ordinaire au travail d'une personne qui dit à l'autre : " Allez, donne moi la moitié de ton truc fais pas ton juif, allez fais pas ton juif" ou « femme au volant danger au tournant », ou des trucs comme ça** et c'était sur des juifs et donc je leur lis et ça a été ma première question, vous en pensez quoi ? Et le gamin sur ma gauche dit et bien madame c'est ce que vous aviez dit c'est du racisme ordinaire et **puis après j'ai dit bon on va chercher une expérience**, est-ce que vous avez été confronté à

une telle expérience et là vous avez un papier, là **écrivez vos idées et puis on va faire un tour de table** sans développer et puis une situation a été choisie
C 410 : *Et **tu n'as pas l'impression qu'ils sont déjà arrivés au concept ?** (P3)*
E 4-11 : Ah euh
C 412 : ***Tu avais déjà définit le racisme ordinaire et donc ça vient comme une illustration et du coup il n'y a plus rien à dire (P3)***
E 413 : **Ah oui c'est vrai** (2a-9)

Extrait 1

ACC 1
E 421 : Voilà c'est ça qu'est ce qu'on pose comme question pour qu'il y ait **une véritable intégration de tous?**
N 422 : *Quand j'avais préparé le sujet sur l'agression sexuelle ou sexiste j'en avais parlé à ma femme, j'avais proposé une question qui est plus directe, j'avais donné euh tu sais je partais **des discriminations dans les transports en commun** et vraiment je voulais leur demander : **"Est-ce que vous avez connu ce type de discrimination ? "*** (P2) etc et *c'est elle qui a dit ouais là **t'arrives avec ta question c'est bon ils te voient arriver avec tes gros sabots là ils vont se dire : " ah ça c'est pas bien" (P3)***
E 423 : **Donc il faut quand même faire très attention** et c'est vrai **j'avais peut-être sous-estimé ça, (P2) (2a-10)** les petits c'est peut-être plus facile, parce qu'ils ne te voient pas arriver
C 424 : Oui c'est vrai, eux ils racontent leurs histoires voilà
E 425 : Nous c'est différent
N 426 : Qu'est-ce qu'ils cherchent là [imite les élèves]
E 427 : Oui c'est ça, ***le métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif** (P2)*

Extrait 2

ACS 1
C 266 : Oui **moi je pense qu'il faut une question sur laquelle débattre**, c'est-à-dire que la situation de départ là il n'y a pas vraiment de question **on s'est interrogé sur les actions des uns et des autres et leur rapport à la Loi ou au droit** et du coup finalement il n'y a pas de débat, ça ne prend pas. On émet des hypothèses sur le pourquoi etc et voilà c'est injuste et voilà mais on n'avance pas très bien et il faudrait trouver un moyen d'en faire **une question qui implique les élèves**, et qu'ils ne soient pas noirs et blancs
Ch 267 : Donc il faudrait rajouter une question dans le dispositif ?
C 268 : Oui, il faudrait que la situation décrite euh, on arrive à trouver une question **qui face débat**

Extrait 3

ACC 1
N 231 : **Ouahh super vraiment ben c'est ce que moi je n'ai pas fait**
E 232 : **Bravo**
C 233 : Bon mais c'était déjà le deuxième débat parce que *le **premier on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles ?** [s'adresse au Ch.] puis **j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global** **(P2) qui puisse** **faire leçon avec le programme d'EMC** **(P1)** **à partir de leur truc**. Et **pour le deuxième débat c'était mon objectif vraiment** (1b-2) hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse : "savoir scolaire"* (P2)

E 234 : **Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ?**

N 235 : Parce que moi enfin *le premier débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que* ***je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans*** *c'est-à-dire que j'y avais réfléchi comment je pourrais faire* (P3)

E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment

C 237 : Alors, le vocabulaire c'est bien mais comment faire alors j'ai un atout là dedans c'est à dire que Y. a vraiment un niveau d'abstraction et de conceptualisation supérieur aux autres et qui me dit: "Et ben oui madame on est égaux en droits" et là j'ai dit oui oui oui alors là c'est génial. Et donc je me suis appuyé sur lui lors de la deuxième partie alors qu'il n'avait pas beaucoup parlé lors de la première parce qu'il n'était pas vraiment dans le récit mais par contre il a sorti tous les concepts dont on avait besoin et lui il m'a sauvé en fait. Si non c'est moi qui aurais dû les dire et les appliquer à la situation mais c'est pas sûr que cela aurait été assimilé de la même façon alors que là c'est un élève qui dit : « Et bien oui on ne peut pas faire ça parce qu'on est égaux en droits »

N 238 : **Est-ce que je peux réagir là ?**

Ch 239 : Oui

N 240 : Parce *qu'au fond* ***on se retrouve là dans une situation presque classique de cours*** *en fait où on est parti d'une étude de cas à une mise en perspective à la fin et c'est vrai pour nous* ***on a tout de suite réagi en disant ouah ben c'est bien, c'est génial. Parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant (P3)***

C 241 : **On se reconnait dedans**

N 242 : Oui *alors les mots, les concepts et donc une forme un peu plus académique alors que c'est quelque chose que nous on cherchait à faire mais on y est pas parvenu [rires] c'est clair on n'a pas réussi à l'atteindre mais* ***je m'interroge tout de même si cet objectif n'est pas caduque****. A mon avis, et je terminerai rapidement là-dessus, est-ce qu'on doit forcément suivre cette formule là et arriver à ça ou pas ? Je précise, est-ce que* ***le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émietté?*** *Donc oui avec ce risque là aussi d'émiettement et à ce moment là cela n'apparaît pas comme une forme de savoir pour les élèves alors les grands auraient peut-être une autre perception parce qu'ils se diraient ah ça y est le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts (P3)*

C 243 *:* ***Oui c'est vrai, ça fait très "cours****"(P2)*

N 244 : Bam on l'écoute quoi, les élèves se contentent d'écouter le prof

Extrait 4

ACC1

C 139 : Ben j'ai l'impression que pour les petits ***le fait d'avoir le récit au début des événements très précis là avec le croquis ça les fait rentrer directement dans l'histoire de l'élève qui raconte***. *Et* ***ils étaient vraiment dans la situation, complètement dedans*** (P3)(1-b3)

Ch 140 : Oui c'est vrai

C 141 : Alors eux l'écrit c'est encore compliqué, **ils ne maîtrisent pas encore l'expression écrite en collège**

E 142 : Oui que là au lycée ça va vite

C 143 : Et j'ai l'impression que *ce récit avec* ***le croquis avaient aussi complètement cet atout parce qu'il les faisait rentrer directement dans la situation*** (P3) (1b-4) et on les voyait un moment dire ahhh [C.

dirige son indexe vers le haut, accompagné du regard comme pour signifier une prise de conscience] *et **petit à petit ils construisaient leur pensée en même temps qu'il y avait le récit des événements (P3)***
N 144 : **Ahh ouiiii d'accord** […]
E 148 : **Ah oui, d'accord je vois bien**

Extrait 5

ACC2
E 233 : Ca c'est vraiment mais *ça **a été une vraie leçon d'éducation** pour moi cette première séance du débat là c'est d'être capable d'écouter, sans juger, tout ce qu'ils ont a dire même si c'est pas comme ça que moi je vois les choses, arrêter d'instruire parce que je **suis certaine de connaître la vérité** et accepter ce niveau d'échange, de partage (P3)*
N 234 : Oui et pour moi c'est le deuxième débat [rire] mais je te parlais déjà dans notre confrontation là hum ***c'est quand même assez provoquant pour des profs tout ce qu'on dit là**, pas professer au sens où on l'entend, pas dire la vérité avec un grand V* (P2) etc quand j'en parle avec les collègues […]
C 244 : *Et puis il y a une autre différence fondamentale c'est **qu'on a un programme d'enseignement moral et civique et toi tu fais des débats de développement moral c'est pas du tout la même chose*** (P2)(2a-1)
E et N 245 : **Ah oui c'est vrai**
Ch 246 : Alors mum on pourrait discuter cette affaire là parce que le terme enseignement c'est pour qu'il y ait des heures à l'emploi du temps et éviter ce qu'est devenu l'éducation civique qui, comme toutes les éducations, tombe aux oubliettes assez rapidement. Et **Pierre Khan, l'universitaire qui avait travaillé sur ce domaine, c'est bien lui qui a mit l'accent sur cette objectif d'aller même vers un perfectionnisme moral modéré** tu vois, donc le débat et tout comme le choix des pédagogies, vise bien cet aspect
C 247 : Oui parce que *pour nous **quand on fait de l'EMC on fait de l'enseignement** donc on retombe dans ce truc et on ne cherche pas le développement moral* (P2)(2a-2)

Extrait 6

ACS 3
Ch 465 : Ok ok (visionnage)
E 466 : Ah oui *alors **là, le rythme est beaucoup plus rapide**, **le ton aussi***, (A) tu vois *là c'est vraiment la prof qui parle **là, c'est complètement autre chose, la place là j'ai repris*** **(V)**(2a-1) hein ?
Ch 467 : Oui ben là clairement oui, c'est d'ailleurs la première fois que tu dis « il faut » c'est très injonctif tout de suite
E 468 : Oui là ***c'est vraiment retour case départ, je reprends la main, j'assène ce message*** (A) (2a-2)
Ch 469 : Oui c'est moralisateur même
E 470 : Oui oui *c'est moralisateur oui mais en même temps, **le « il faut » c'est pas « moi » dans le « il faut » c'est la société, là je m'adresse pas à la personne c'est vraiment les normes*** (S)(2a-3) tu vois
Ch 471 : Et ça c'est ?
E 472 : Oui ben ***c'est le boulot du prof quand même là (V)***

Extrait 7

ACC 2
E 29 : J'allais te demander est-ce que, la façon dont s'est amené, *quand on amène la règle de manière péremptoire, chose qu'on fait tous hein, **je me dis moi valeur zéro*** (P3)

C 30 : Ca n'a pas d'effet parce que le besoin n'est **pas encore là**
N 31 : Tout à fait
E 32 : Et il nous met dans notre rôle là, ça y est. *Pour les élèves, clairement on les confine à leur rôle et ça ils le sentent bien et au contraire, moi je crois qu'il faut que les élèves sortent de ce rôle si non on est complètement dans, euh comment, dans un effet de vernis. On dit enfin du point de vue des élèves, ils se disent qu'il faut donner au prof les bonnes réponses mais ce n'est pas ça qu'on attend* (P3)
N 33 : Oui alors quand tu parles du besoin là tu vois ben je peux faire le lien avec ma situation là. *Je suis arrivé avec une définition, **« je vous demande de redéfinir etc », est-ce que les élèves en avaient réellement besoin ? Est-ce que ça s'imposait là à ce moment là ? Je ne crois pas**. **Est-ce qu'au contraire le débat n'aurait pas amené à ce qu'entre eux ils redéfinissent, à un moment des échanges***, (P2)(2b-6) ça tu vois
C 34 : Oui parce qu'au fond, *ça répond à notre besoin, pas aux leurs, c'est à notre besoin qu'on répond là* (P3)
E 35 : C'est comme si tu avais fait le job avant. Enfin, c'est l'impression que ça me donne. Parce que **j'ai cru que c'était le H3. C'est-à-dire le feedback en groupe** tu vois
N 36 : Oui alors, bon je ne veux pas rentrer dans les détails mais ça remet en question la première séance. Parce que la première séance était là pour clarifier ce qu'est une insulte et en effet, **tu as totalement raison, le job était fait**. Et là, faut vraiment faire attention. *On ne peut plus débattre où c'est compliqué quand on a tout dit faut enfin oui faut pas livrer toutes les questions dès le départ si non, **y a plus rien d'instable**. **Y'a plus rien à explorer*** (P3)(2b-7) enfin je grossis un peu les traits
Ch 37 : Oui oui non mais on comprend bien
N 38 : *Oui parce que la question devait ouvrir à d'autres questions autour mais bon en tout cas sur ce que tu as dis, par rapport au besoin [se tourne vers C.] c'est-à-dire **d'apporter une réponse qui ne correspond pas à un besoin là**, c'était parfaitement vrai* (P2)
Ch 39 : Ce que tu disais C. que c'était plus un comment tu disais ?
C 40 : Ben *c'est un besoin du point de vue du prof* (P2)
N 41 : Ben moi **c'était exactement ça**
C 42 : *Parce que si on le fait c'est bien pour que ça réponde à un besoin de quelque chose donc là c'est clair c'est un besoin du prof* (P3)[…]
N 43 : Oui où d'une crainte. *Parce que comme moi **cela répondait à un de mes besoins c'est de me rapprocher de ce que tu avais fait toi** [se tourne vers C.]. A savoir que le premier débat était très libéré et j'avais l'impression enfin fausse impression qu'il n'y avait pas assez de contenu ce pour lequel je suis formé* (P2) *et on parlait de marquage social ou de poids que la société te donne c'est-à-dire que **tu es là pour donner du contenu et moi ce que j'ai fait là c'est pour me rassurer et pour être oui conforme à ces attentes*** (P3)

Extrait 8

ACS 3

C 363 : Oui enfin avant c'était enfin ***j'ai toujours eu cette envie de faire évoluer vraiment les élèves*** *mais **je ne m'étais pas rendu compte qu'ils pouvaient dire les choses juste pour faire plaisir au prof**, là j'ai dépassé ça, tu vois.* (V) (1b-4) Puis *là on n'est plus dans les petites histoires, là on analyse on est sur un niveau vraiment intéressant (S)*
Ch 364 : Oui oui
C 365 : Et puis *le croquis aussi, **je maintiens le plus longtemps possible les échanges sur ces faits et j'y reviens** aussi comme là, alors qu'on était dans autre chose. (A) Tu vois au début on est sur un fait, et ça fait émerger des histoires mais je vois bien que c'est nécessaire ça, parce que ça met les discussions sur un autre niveau et ça permet de leur faire oublier, ou euh non pas **oublier ça montre qu'on est dans autre chose qu'un cours ordinaire***. (S) *Parce que moi je fais la chasse aux anecdotes d'habitude, je leur*

dis pas de petites histoires. Mais là, ***on a besoin de ça pour qu'ils s'expriment vraiment tu vois pour qu'ils rentrent dedans*** *(V)(2b-5)*
Ch 366 : C'est à dire?
C 367 : Ben *pour qu'ils s'expriment sur eux tu vois, pas sur autre chose (V)*
Ch 368 : Sur eux ? C'est-à-dire ?
C 369 : Ben qu'ils parlent vraiment de ce qu'ils pensent et pas d'autre chose
Ch 370 : D'accord, oui je vois
C 371 : Et *le croquis nous aide, parce* ***qu'on part vraiment de leur vie et ensuite on généralise*** *alors que d'habitude c'est l'inverse (S)(2b-6)*

Extrait 9

ACS 2
E 94 : […] ***j'avais décidé que ce n'était pas à cette séance que […] j'allais ramener mon savoir****. (2b-2) Ca c'était non négociable. De même quand non seulement* ***j'ai laissé dire des choses enfin inimaginables pour moi*** *et en plus, je sais pas si ça se voit, j'allais même montrer une certaine complicité (S)(2b-3)*
Ch 95 : Ah je vois, donc tu l'as vraiment pensé en plusieurs séances
E 96 : Oui **en trois séances** (2b-4) tu vois
Ch 97 : Donc le savoir tu le poses à la séance suivante
E 98 : ***Je pourrais dire ben voilà qu'est-ce qu'on a vu, qu'est-ce qui a émergé*** *tu vois, deux questions. Alors, il faut que je le refasse pour lundi euh ben la valeur religion, la valeur famille, et puis après par rapport à ça donc on va rentrer là on va rentrer dans les trucs [montre sa fiche de préparation]* (S)
Ch 99 : Donc ton choix c'était beaucoup plus euh
E 100 : ***Faire émerger*** (A)
Ch 101 : Oui faire émerger
E 102 : ***Des sentiments, des vécus et qu'est-ce que vous faites, qui vous êtes, là je les cherche vraiment*** **(A)**
Ch 103 : D'où le questionnement que tu utilises
E 104 : Oui voilà, *il n'y a pas de jugement*, (V) *a priori* ***je ne veux pas spécialement les amener quelque part*** **(S)**
Ch 105 : Ah parce que
E 106 : Ben parce que parce que ben *je pense que* ***c'est avec cette posture qu'ils arrivent à effacer où à sortir de ce rôle là où ils disent ce que j'ai envie de leur entendre dire*** (S)(2b-5)

Extrait 10

ACS3
Ch 81 : Alors en même temps, y'a cet extrait là (visionnage)
N 82 : Oui alors *ils partent sur autre chose là avec la question de la bande là*, (S) ***et est-ce que je fais comme avant, bam je coupe*** *et je dis attendez votre sujet il est intéressant mais on en parle plus-tard et là on va parler maintenant de ça, mais là aussi il y a une tension c'est-à-dire il y a eu plein de sujets*,(A) *moi en tant qu'enseignant,* ***mon attitude professionnelle c'est de dire un sujet vient d'être évoqué, on s'arrête et on l'explore***. (V) ***C'est d'ailleurs ce que j'avais fait lors du deuxième débat*** (1a-1) *tu vois*.(S) *Et* je ne voulais pas retomber dans ce travers (A) pour **maintenir l'écoute sur ce qui les préoccupe**, **je ne veux pas brider la parole**. (V) Et j'avais à l'esprit qu'on n'a peut-être pas exploré tout le sujet de ce côté-là, **on verra cela au moment du débriefing**, on verra plus-tard *(A)* (1d-2)
Ch 83 : Oui c'est ça mais pas simple

N 84 : Ben ***ça nécessite une autre préparation de séance, on n'est pas sur des sujets tout faits,*** *travaillés en amont, mais ils se construisent où plutôt attend pour être plus précis,* ***ils émergent dans les échanges au fur et à mesure*** (S) **et ça c'est fort je trouve** (V)
Ch 85 : D'accord
N 86 : *Tu vois là,* ***je ne veux pas brider la parole*** *ok eux ils considèrent qu'il n'y a plus rien à dire sur ce qu'a dit Yasmine, bon moi non*, (A) *y a vraiment encore du potentiel mais c'est pas le moment*, (S) ***je prends sur moi*** *parce que* ***là j'y vois de l'intérêt puis je me projette plus loin*** (V) (1d-3) donc voilà

Extrait 11

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

ACS 1
Ch 27 : Avant de démarrer sur ces choix là, est-ce que tu peux juste un peu me présenter qu'elles ont été tes intentions pédagogiques dans ce débat, comment tu as préparé cette séance au regard d'autres séances que tu as l'habitude de faire des débats et peut-être juste un peu sur tes intentions pédagogiques ? […]
N 30 : Heu, alors, heu ***il était question de parler d'égalité et de discrimination*** *à la base et de revenir sur* ***la notion d'égalité****. C'était important de ne pas perdre ça de vue. Ce sur quoi j'aime bien travailler avec les élèves c'est sur* ***la notion d'égalité dans les territoires du quotidien ou quand je te parle euh ou des attitudes du quotidien*** *(S)* (3b-1). Voilà est là : « **Est t'on à égalité dans l'espace public** ? » et la question des discriminations qui euh on pourrait dire un peu dissimulée euh dans nos quotidiens. Voilà, **les faire un peu réfléchir sur ce qui n'est pas forcément évident de prime abord** heu dans nos vies bon *et là c'est pas du tout ce qui s'est passé en fait [rire] et donc je me suis adapté* (A) euh *faut quand même qu'ils s'y retrouvent quitte à ce que je perde un peu de mes repères* (V)

Extrait 1

ACS 3
Ch 535 : Et qu'est-ce qui te fait renoncer parce que là tu laisses dire, c'est net
E 536 : Oui ***là j'abdique, je laisse dire voilà*** (A)
Ch 537 : Qu'est-ce qui te fait renoncer là ?
E 538 : Ben ***ça heurte tellement mes propres valeurs****, puis je me dis ben dis donc,* ***c'est profondément ancré, et donc je laisse dire****.* (V)(3d-21) *Et c'est probablement pas plus mal parce que* ***ça permet après d'aller sur la question de la transmission. D'où ça vient tu vois, c'est ça ce que j'explore après*** *donc c'est pas plus mal* (S)
Ch 539 : C'est ouais qu'est-ce qui te fait lâcher là ça ?
E 540 : Ah c'est ça que tu recherches ? Oui ben parce que ***je suis agacée, là il parle de son rôle envers sa petite sœur, là ça me heurte***. (A) ***Mais j'apprends quelque chose là, là l'histoire de la proximité avec la société, les familles sont plus éloignées de la vie alors que le grand frère lui c'est autre chose. Lui il est dans le quotidien****. Et* ***là je suis un peu abasourdie, je n'avais jamais vu les choses comme ça*** (S) […]
E 542 : […] *Je me dis que c'est aux autres aussi de réagir et de ne pas l'écouter là comme ça, comme si de rien été* (V)(1c-22)

Extrait 2

ACS 1

C 120 : Ouais, clairement. Parce que ***là on ne sait pas pourquoi ce coup de pied a eu lieu ? Si c'est habituel ? Est-ce que cela se caractérise par du harcèlement ?*** (A)
Ch 121 : Ah oui d'accord je vois
C 122 : Mais *quand il n'y a pas de raison et quand personne ne sait rien finalement* ***je me dis que je ne peux pas l'exploiter (V) parce que je ne peux pas en tirer la définition du harcèlement*** (S)(3b-5)
Ch 123 : D'accord, ouais donc, donc si je comprends bien il y a une double tension à la fois l'idée que ça ne correspond pas tout à fait à la définition officielle du harcèlement
C 124 : Oui en fait je ne peux pas l'affirmer en fait avec certitude, **il y a trop d'inconnu**

Extrait 3

ACC 1
C 354 : C'est-à-dire que ***si après il y a un accord sur une opinion mais pas parce qu'elle ne nous plaise pas mais sur une opinion contraire aux valeurs de la République comme le sexisme c'est génial point, qu'est-ce qu'on fait quoi ? En tant que prof, on peut pas laisser dire ça****, si ? (P1)(3a-7)[…]*
N 377 : […] ***Ils ont senti que tu avais trouvé un prétexte par l'expérience de quelqu'un pour imposer ta norme sur le racisme ordinaire****, moi je le comprends comme ça (P1)*
C 384 : Oui j'ai cette analyse aussi. ***Ils savent bien ce que l'institution va dire, ce que tu vas dire****, du coup ça coince parce* ***qu'ils n'ont pas de possibilité de dire autre chose mais je sais pas si on peut échapper à ça*** **(P2)**
E 385 : Oui alors ça c'est clair, *ça* ***c'est quelque chose qu'il faut éviter. Prendre un sujet et les attendre avec une morale, une leçon de morale derrière***. (P3) Ça ça ne passe pas
Ch 386 : Oui alors allons-y quels sont vos leviers là qu'il faut actionner voire quels leviers vous auriez utilisé pour faire évoluer autrement cette situation ?
N 387 : Quand je vois ça je m'y vois complètement oui
C 388 : Oui moi aussi ***ils savent où tu veux aller*** **(P2)** et ***en même temps c'est les valeurs républicaines aussi*** ***(P1)(3a-8)***

Extrait 4

ACS 2
Ch 121 : Oui mais là tu recherches quand même quelque chose là est-ce que tu pourrais t'en rappeler?
C 122 : Oui ben clairement *je cherche* ***le vocabulaire des émotions****, faire sortir des émotions* (A) *parce que je me dis parce que je trouve* ***que d'habitude les émotions c'est un très bon moyen de les remobiliser*** *même si parfois on est un peu à côté du sujet c'est pas grave. (3b-11) Et là, je me dis ils ne sont pas mobilisés alors le truc des émotions d'habitude ça marche mais là non*. (S) **Parce que ce qu'il dit Guillaume ben il n'y a pas trop d'émotions dans ce qu'il dit, il raconte son histoire et voilà on dit des choses sur moi, je vais voir les filles, j'en parle et basta, c'est réglé**
Ch 123 : Oui il a l'air assez détaché
C 124 : Voilà
Ch 125 : Après l'émotion c'est pas fréquent quand même ce recours là d'habitude chez les profs je crois
C 126 : Oui c'est vrai *mais je m'en sers souvent d'ailleurs (S)*
Ch 127 : Parce que Noé l'autre jour il disait l'émotion moi je m'en méfie parce qu'on ne sait pas ce qui va sortir
C 128 : Oui c'est vrai *mais en même temps t'es pas non plus obligé de creuser, s'il accepte de le dire c'est qu'il te fait confiance c'est pas anodin (V)*

Extrait 5

ACC 1

E 427 : Oui c'est ça, le *métier d'élève est rentré donc du coup il faut être encore plus attentif (P2)*

C 428 : Oui du coup, ***les amener à raconter encore plus pour faire émerger du matériau*** (P3)

E 429 : Oui mais alors qu'est-ce que cela veut dire**, il faut laisser me raconter les histoires où les togolais là sont tous comme ça et tout et je sais pas quoi et il faut laisser dire ça ?** Je ne peux pas normaliser ça. **Ca voudrait dire que j'accepte ça ?** Tu vois c'est la crainte de laisser dire bon alors on parle là tranquillement et comment j'arrive ensuite à « Ben vous voyez on en a parlé là de ça mais ce n'est pas bien »

C 430 : **Moi *je n'irais pas sur les valeurs là*** *mais sur la Loi tu vois.* ***Je dirais que dit la Loi****. (3a-6) Pas sur les valeurs c'est bien c'est pas bien. En fait, moi* ***je suis très mal à l'aise avec ça*** *j'ai beaucoup de mal à dire c'est bien ou c'est pas bien* (P3)

E 431 : Je sais pas parce que ***tout le monde connait la Loi je me dis*** *ce n'est pas par là qu'il faut prendre les choses en fait, et faut toucher au cœur (P3)*

N 432 : *D'où l'idée* ***de vraiment leur laisser la parole et d'accepter même qu'ils disent des choses qui ne sont pas acceptables au regard de la Loi*** *ben* ***ok parle parle parle et puis au bout d'un moment bon ben vous savez là ce que vous avez dit peut-être réprimé par la Loi (P3)***

C 433 : Oui ben ça oui

Extrait 6

ACS 1

E 68 : *Ben oui,* ***poser une morale, une éthique, un comportement*** *ben là* ***ça, ce que vous dites, ça ne se fera pas, voilà parce que si ça se fait ben c'est pas acceptable, et ça c'était à dire*** **(A)(1a-3)**

Ch 69 : D'accord

E 70 : Très très compliqué pour moi

Ch 71 : Parce que là tu t'es heurtées euh

E 72 : Oui ***je me heurte à un dispositif qui me poussait à aller un peu au-delà de mes pratiques et habitudes professionnelles*** (A) mais **même humainement, en tant que personne, je ne peux pas laisser dire cela**. ***Je ne peux pas les laisser quitter le cours sans avoir compris que c'est des insultes ordinaires et qui n'ont pas lieu d'être*** ***(V)(1a-4)***

Ch 73 : Là à ce moment significativement où tu l'as ressenti tout au long du débat

E 74 : ***Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient*** *et visaient* ***ça m'a obligé à continuer à creuser*****, (S)** ***à éviter de les juger en disant pourquoi****, ah ben* ***et puis franchement à un moment j'en avais marre je ne peux pas laisser dire ça, c'est plus fort que moi*** **(1a-5)** *tu vois je enfin je fais un vrai effort sur moi là* **(V)**

Ch 75 : Oui je vois, mais tu le fais un moment on va le voir

E 76 : Avec le racisme ? Quand je pose la définition ? Oui je vois tout à fait (visionnage) oui ***là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi****, (A) et là* ***puis c'est le programme d'EMC****,(S)(1b-6) je suis bien là* (A) tu vois mais attend on écoute la suite (visionnage) stop là

E 78 : Oui eh ben là je me suis dis, **ça y est, on y est**

Ch 79 : On y est

E 80 : Oui, là **ils acquiescent en disant oui c'est une forme de racisme ordinaire. Là je me dis, c'est gagné là. On y est, et là je suis comme soulagée**.(1a-7) Mais je ne sais même plus ce que je réponds ensuite

Ch 81 : On va voir (visionnage)
E 82 : Ah oui ça y est, et *là <u>je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais les amener à ce qu'ils le définissent avec leurs mots</u>* (A)(1b-8)
Ch 83 : Et ce choix là ?
E 84 : Ben c'est ça qu'il faut viser, ***<u>ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente, je dirige</u>***, (A) ***<u>je remplis les attentes du métier</u> (V)(1b-9)***

Extrait 7

ACS1
E 146 : Oui et là, je n'ai pas vu qu'il y avait une autre proposition [Wahibe pense que c'est du racisme ordinaire]. ***Je n'ai pas vu que Wahibe disait l'inverse que tous les autres enfin si je l'ai vu mais je l'ai pas formulé*** *et* ***je pense qu'ils m'ont perturbé mais vraiment et ben ça c'est senti dans le ton ils m'ont tous vraiment scié*** **(A)**
Ch 147 : Oui et quand tu dis : « Tu l'as vu mais tu ne l'as pas formulé », est-ce que tu peux être plus précise sur ce que tu as vu et que tu n'as pas formulé ?
E 148 : Euh ben ***j'ai vu que Wahibe était touché et qu'il mesurait que c'est du racisme ordinaire*** (S) parce qu'il le répète ça je l'avais bien perçu mais **je retombe dans les autres ne suivent pas cette proposition** et que je regarde là je le vois bien, là je ne suis pas en capacité de dire : « attendez Wahibe a une autre proposition ». Je n'ai pas donné assez de poids à la proposition de Wahibe, là. Ca se sent là. Si tu me le remets s'il te plaît (visionnage). D'ailleurs, je me demande si la formulation « en effet » n'est pas pour eux un peu compliqué. ***<u>D'habitude je leur rentre dedans là, je n'hésite pas</u>*** *parce que* ***<u>c'est aussi le rôle de l'école de dire "stop"</u>*** *(1a-10) mais là* ***je n'ai pas trouvé d'autres façons de faire alors ben je tourne en rond, je donne la parole aux uns et aux autres, suis complètement perturbée et même agacée par ce qu'ils disent*** (A)
Ch 149 : Oui juste avant tu parlais de « filtre » aussi
E 150 : Oui là je les perds, faut faire attention là. Parce que là c'est du deuxième degré et pas eux. Mais bon. Tu peux remettre (visionnage). Oui voilà regarde. Là je dis : « Vous êtes d'accord avec les deux propositions ? » et **je les montre**. Et je les montre mais je ne donne pas de l'importance aux deux autres propositions concurrentes, là de l'autre côté
Ch 151 : Effectivement, tu montres **les deux propositions comme si il n'y en avait que deux et tu montres celles qui venaient de là mais pas les deux autres, regarde même physiquement là tes gestes vont vers ce groupe**
E 152 : C'est ça, complètement. Ouais je pense que, oui ***je suis sciée c'est le terme. En fait là, tu vois, là je suis touchée, ça m'atteint parce que là je suis touchée, clairement*** **(V)** là tu vois
Ch 153 : Ouais c'est ça
E 154 : Là clairement, ***<u>c'est mes valeurs qui sont touchées là, clairement</u>***. ***<u>Je ne comprends pas ces élèves</u>*** *<u>qui oui c'est ça, c'est exactement ça, oui</u>* ***<u>ils sont éloignés vraiment là oui de mes valeurs</u>*****.(V)(1a-11) Et ça se voit, ça se sent, dès le début**. Quand ils disent : « Oui mais ils rigolent » ou je sais pas trop quoi là. Oui c'est ça, **ils vont à l'encontre de mes valeurs et** ***là je ne l'exprime pas si tu veux, je ne le mets pas en mots***. (A) Alors que j'en suis capable hein si tu veux, je suis capable de leur dire alors là oui ce n'est pas quelque chose qui me semblerait ça ça ouais voilà quand tu me parles d'engagement là avant ben **là je serais capable de leur dire : « Alors là je suis choquée, vous heurtez toutes mes valeurs, je suis »** ouais je pourrais même leur dire : « Que je suis dégoûtée », **mais est-ce que cela ferait avancer**

les choses là franchement je ne sais pas. Mais me connaissant oui je pourrais y aller alors est-ce que cela aboutirait à quelque chose là franchement je n'en sais rien

Extrait 8

ACC 1

Ch 316 : Oui clairement là on y est de plein fouet, et qu'est-ce qui nous empêche d'y aller? […]

C 319 : ***Moi j'aurais eu peur de perdre le groupe****. Parce que je me dis on prend 5 minutes là ok tu as eu ce mot, cette expression, elle te vient d'où etc j'aurais peur de perdre les autres (P2)*

E 320 : Je crois pas

C 321 : Et en m'intéressant juste à un élève allez là je te laisse parler seul pendant 5 minutes mais bon en même temps j'ai des petits et **je me dis que les petits une fois qu'ils ont dit ils n'ont plus rien à dire** en fait. Puis ils trouvent que la parole des autres elle est quand même moindre par rapport à la leur

E 322 : Ah ouiiii complètement

C 323 : Donc quand j'essaye de les faire interagir dans la classe ils s'écoutent peu en fait et alors *j'aurais peur de ça, de perdre le fil de les perdre de perdre le groupe (P2)*

Ch 324 : Et pourtant **tu l'as fait là au début de ton débat en faisant émerger des points de vue là** bon c'est vrai que c'était toujours leurs points de vue et ouais et est-ce qu'ils n'écoutaient pas les points de vue des autres

C 325 : Ouais je sais pas mais je vais essayer, c'est ce que je me disais avant, **prendre le point de vue d'un élève et leur demander de le discuter je vais essayer**. (3c-9) Mais je trouve que ***ton attitude est vachement engageante pour le dialogue*** *en fait parce que tu reprends ce que les élèves ils disent et tu le reformules tu vois* ***dans un style vraiment enfin euh ouais proche d'eux*** *tu vois. Moi* ***j'ai pris un ton tu vois voilà alors on a fait ça, on a vu ça, puis ça puis ça [elle tape la main sur la table en même temps qu'elle énonce ces mots] tu vois, tu vois ça fait très prof qui catégorise*****,** (P2) *c'est notre rôle habituel en cours d'histoire-géo* (P1) tu vois

Extrait 9

ACS 2

C 214 : Alors là t'as vu? ***Je me coupe la parole, je termine même pas la phrase***. (A) Là, ***je me rends compte que je parle beaucoup trop*****, (V)** ***que je prends toute la place là*****, (S)** ***que j'étouffe littéralement les élèves*** (V) (3c-1) là mais sur le coup, *je dis "stop", j'arrête, je termine même pas la phrase* (A)

Ch 215 : Et la suite [visionnage] là c'est intéressant quand même

C 216 : Alors là c'est clair, ***ce que je veux, c'est pas des gamins d'apparence là, c'est pas des façades***. (V) ***Là je le démasque et tu as vu, il acquiesce en plus.*** *(3c-2) Puis j'envoie un signale fort aux élèves là, c'est évident* (A)

Ch 217 : Et effectivement il confirme d'ailleurs l'élève qu'il était dans des réponses toutes faites toutes attendues mais c'est conscient pour toi?

C 218 : Ah oui, *c'est conscient clairement et ça marche là,* ***tu vois j'arrive à libérer la parole comme là*** **(A)(3c-3)**

Ch 219 : Donc là tu veux faire un vrai débat quoi pas

C 220 : ben oui ***un truc formel pour du formel ça ne sert à rien*** (S)

Ch 221 : C'est intéressant ce que tu dis parce que tu te souviens du premier débat on évoquait les élèves harcelés et tu disais que tu avais conscience que dans le harcèlement les élèves disent des choses toutes entendues et qu'ils sont capables de sortir de ton cours et d'harceler tout de suite derrière. Et que tu en

avais conscience mais qu'en même tant tu trouvais ça important parce qu'en tant que prof tu trouves quand même que les savoirs sont importants pour qu'ils agissent en connaissance de cause je ne sais pas si tu t'en rappelles

C 222 : Ah oui, complètement oui

Ch 223 : Que là tu dis quand même que ça non, ça je n'en veux pas maintenant tu places ça en second plan et c'est bien l'élève qui t'intéresse mais dans une rencontre sincère qui n'est plus teintée par le prisme des savoirs

C 224 : **Ah oui, je ne m'en étais pas rendue compte**

Ch 225 : Donc autant chez les élèves des points de vue se déplacent autant chez toi aussi

C 226 : Ah oui, exact je ne m'en étais pas rendue compte

Ch 227 : Je ne sais pas à quoi c'est dû

C 228 : Ben en fait, ***ils doivent être capables de faire les deux, comprendre les choses et agir de sorte que euh enfin tout soit en harmonie*** (S)(3b-4)

Ch 229 : Oui oui c'est vrai

C 230 : Parce que *les exigences de la vie sociale franchement qu'on leur impose c'est aussi d'avoir des idées convenues et de savoir à quel moment changer de registre* (S)(3a-5)

Ch 231 : Oui

C 232 : Après ça dépend ce que tu veux faire, ***si tu veux qu'émerge le discours de la société, un discours convenu de la société ou vérifier qu'il les a acquis ou réellement qu'il soit dans le vécu quotidien, (3a-6) l'idéal enfin mon idéal serait d'arriver à fondre les deux, parce que les normes sociales c'est ce qu'on cherche à propager alors c'est cette rencontre qu'on veut*** (V)

Ch 233 : Et là clairement tu le démasques parce que les normes sociales là chez Bilal c'est ça hein?

C 234 : Oui oui c'est lui, *je le démasque oui (A)*

Ch 235 : Ben elles sont acquises mais en même temps tu veux voir s'ils adhèrent ?

C 236 : Oui *c'est ça que je veux faire, est-ce que c'est pas juste de façade donc là on est bien dans l'EMC, le développement moral et pas l'instruction civique* (A)(3d-7)

Extrait 10

ACS 2

E 454 : Ben ***c'est un questionnement sans jugement*** *qui euh qui* ***n'a pas d'intention****.(3d-11) Alors, il y a bien une intention, elle est là, mais q****ui ne doit pas être perçue comme une intention de faire changer les choses****, tu vois enfin je ne sais pas trop* ***c'est vraiment un appel à son propre vécu et comment elle analyse son vécu.*** *Moi j'appelle en fait, « analyse un peu ton propre vécu » (3c-12) et je enfin* ***je ne souhaite pas que l'élève se sente agressé tu vois en permanence mais qu'il ne se sente pas non plus obligé de penser comme moi ou nous*** (V)

Ch 455 : Oui oui

E 456 : C'est un jugement d'analyse de son être

Ch 457 : Je veux ton avis sur ton choix mais *a priori* je n'ai pas d'avis sur ton choix

E 458 : Oui c'est ça

Ch 459 : Je voudrais bien qu'on les nomme ces questions tu vois

E 460 : Oui alors, **elles sont dérangeantes,** c'est ce qu'on a dit avant **mais sans jugement**

Extrait 11

ACC2

N 222 : Et là, bon encore une fois je me répète mais, **là** ***il faut les laisser dire là****, faut rester dans cette forme d'exploration comme si on était des spéléologues voilà c'est le mot* ***spéléologues*** (3c-1) ***faut***

laisser tout dire même des choses fausses *parce que ce qui est important c'est qu'ils se livrent enfin* ***si on veut qu'ils se développent, que les valeurs évoluent, il faut qu'ils puissent dire leurs points de vue*** *peu importe les connaissances si elles sont bonnes ou pas et ça c'est dur hein c'est dur mais en tout cas faut pas corriger tout ce qui se dit* (P3)(3a-2) […]

N 227 : Oui parce que ***leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres*** *: " Parce que attend là pourquoi tu dis ça ?", tu vois ils vont s'interroger* (P2)(3c-3)

E 228 : *C'est les autres qui vont amener les choses* (P3)

C 229 *: Et pas le prof, et ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière* (P3)

N 231 : ***C'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes*** (P2) (3c-4)

Ch 232 : Oui c'est qu'il faut pouvoir amener les choses pour que ça vienne ainsi […]

N 238 : Moi j'ai pas eu du tout ce genre de réflexion, de discours, alors oui bien-sûr tu m'aurais dit ça à moi *faut mettre la parole de* ***l'élève au centre*** *oui d'accord ok mais en même temps quand tu commences à regarder ça là nous tous les trois on était au clair avec ça mais quand on commence à nous mettre à l'épreuve là tout à coup tu dis ben en fait la parole elle est pas tellement centrale* ***on est très autocentré sur ce qu'on fait nous en tant que prof*** (P3)

C 239 : Oui c'est vrai

N 240 : Moi j'ai entendu d'autres discours qui étaient radicalement contre cette idée que tout devait venir de l'élève et que notre intervention serait uniquement de nature chirurgicale. Mais attend n'importe quoi, tu ne peux pas laisser tes élèves dans la panade et que donc toi tu dois arriver avec un savoir plus universel c'est à dire d'emblée **commencer par l'universel**, et pas commencer **par le particulier**, parce que l'élève vit et à la fin on discutait on discutait et *je suis très pris entre ces deux positions et je me dis mais c'est quoi le but de l'exercice c'est* ***un exercice démocratique*** *et que le but ce n'est pas forcément d'avoir euh* (P2) *qu'est-ce qui est universel, qu'est-****ce qui relève des valeurs universelles*** *? S'écouter, ne pas se disqualifier, s'interroger voilà, débattre* ***sur des questions qui sont très instables*** (P3)(3d-5)

E 241 : Oui parce que la liberté fait débat quand même, *la liberté de l'un n'est pas celle de l'autre, les musulmans se sentent brimés par nous ce qu'on apporte comme vision de ce qu'est la liberté ou la laïcité* (P3), oui c'est vrai

N 242 : Et *peut-être l'universel est là,* ***dans cette forme d'instabilité où on se questionne*** (P3)

Extrait 12

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

ACC 2

N 8 : C'est ça, alors ça *c'est des* ***habitudes de métier,*** *je fais* ***la transition avec*** *ce qu'on a fait à* ***la séance précédente en rappelant une définition sur laquelle*** *on était* ***tombé tous d'accord*** *et qu'on allait croiser avec l'étude de cas* (P1)(1a-1)

Ch 9 : D'accord d'accord je vois

N 10 : Et ça c'est vraiment alors là on est vraiment dans **un modèle ultra classique**)(1a-2)

Ch 11 : D'accord et c'est lié à ?

N 12 : Oui alors à la formation, *c'est un truc qu'on apprend enfin* ***c'est même le premier truc qu'on apprend*** (P1))(1a-3)

E 13 : Oui et l'expérience aussi c'est-à-dire **l'expérience de calme** c'est-à-dire comment arriver à **avoir du calme dans la classe et de l'écoute** tu vois
C 14 : Et **du sens** aussi […]
N 24: […] enfin bon, on verra après mais oui je crois **qu'il faut donner un peu de mou là en effet** (P2) (1d-4)

Extrait 1

ACS 2
N 28 : Ben par exemple j'ai été déterminé par l'idée que bon ben c'est pas une forme de **sur-préparation** mais on avait travaillé sur **la question du racisme et discrimination** parce qu'ils parlaient des pakistanais en me disant on va peut-être tomber sur d'autres formes d'insultes et hop, on n'est pas tombé dessus et peu importe ce n'est pas grave. Et deuxièmement, la question de la justice euh parce *qu'on parlait de la Loi au bout d'un moment là et du **fonctionnement de l'établissement scolaire*** (A) *c'est un peu ce qu'on trouve dans les **programmes** en fait dans ses **grandes lignes*** (S) euh et *je peux pas **ignorer** ça quand même* (V)
Ch 29 : Et ça comment dire ça t'a un peu enfin comment dire
N 30 : Oui *ça m'a un peu détourné de mon attention avec les élèves* (A) *tu vois parce que quand j'ai préparé ma séance j'avais mis mes axes à côté avec mes éléments du programme et je les ai **trop en tête** c'est-à-dire que **je ne lâche pas suffisamment prise avec à mon avis sur un certain nombre de questions là** en direct qui peuvent être bon **tout à fait intéressantes*** (S) *(4a-12)*

Extrait 2

ACS 1
N 191 : [...] je voulais leur poser cette question parce que *je voulais **revenir à leur vécu, qu'ils se sentent concernés*** (V)(4a-18)
Ch 192 : D'accord
N 193 : Lui a parlé de sa situation à Strasbourg euh non pardon de sa situation qu'il a vécue dans le métro à Paris, euh *l'idée c'était de connecter cette expérience avec une supposée **une hypothétique situation vécue dans l'espace public strasbourgeois**, revenir à quelque chose de **plus local** c'est pour ça que je les relance avec cette question mais au final ça n'a pas pris, **je crois qu'ils n'ont pas compris où je voulais en venir*** (S)
Ch 194 : Ah pour que euh
N 195 : [j'interroge leur vécu] Ben *pour que les autres se remobilisent sur ce débat, pour m'assurer qu'ils soient bien mobilisés* (S) […] N 207 [...] **je ne suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures** c'est dense bon c'est pour ça que je les ramène à Strasbourg puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme **les filles** là, on a l'impression qu'elles **s'ennuient. Les garçons sont énormément présents** tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment [...] c'est comment dire euh comme si je capte la parole de l'élève d'accord pour dire bon ben tiens hop discutons de ça c'est pas mal là donc je le reformule pour que ce soit bien clair pour tout le monde notamment pour que tout le monde réagisse
Ch 204 : Et comment tu, pour le coup, parce qu'au moment où tu fais le choix, ils partaient ils prenaient une direction en fait
N 205 : Oui je fais une césure et je les ramène **alors qu'on repartait sur des questions culturelles**, dans des pays, ça se pratique, où ça se pratique pas, parce que la police est plus dure

Ch 206 : Oui complètement on glissait sur un certain champ de connaissances
N 207 : Oui d'ailleurs qui n'est pas inintéressant du tout et d'ailleurs on se retrouve sur un autre espace tout à fait intéressant mais **je ramène à nouveau à un espace public qu'ils fréquentent à peu près tous** heu bon et **puis *je ne suis pas certain de tout maîtriser là au niveau des différentes cultures c'est dense*** *bon c'est pour ça que je les ramène à Strasbourg* (S) *puis ça permet de rallier à nouveau tous les élèves au débat parce que certain tu vois comme les filles là, on a l'impression qu'elles s'ennuient* (S)(4a-18). *Les garçons sont énormément présents tu vois, les filles très peu en fait, c'est vraiment important qu'il y ait cet équilibre, vraiment* (V)

Extrait 3

ACC1
C 435 : Et puis il y a aussi que bon moi je ne l'ai pas fait mais dire que ce qui est dit ici ça reste ici c'est confidentiel on ne porte pas de jugement et je ne l'ai pas fait ici mais je l'avais fait au premier débat en mai, je n'ai pas de jugement sur ce que vous allez dire je crois que c'est important
N 436 : Oui c'est vrai et puis *il y a cette **tendance à être analytique** tant que j'y pense d'être tout de suite **on rentre dans le truc allez on analyse là de suite*** (P3)
Ch 437 : Oui là c'est vrai
N 438 : Alors *quelle **frustration pour le prof** là **de laisser dire et de préférer l'objectif de faire émerger des points de vue sans tout de suite poser une analyse*** (P2) *(4d-10)*

Extrait 4

ACS2
N 293 : Ben tu vois moi je ne vois pas encore ce potentiel à la fois dans le **marasme du cours**, dans mon esprit, et parce que pour des raisons X et Y j'en sais rien dans ma formation intellectuelle je n'ai pas ce réflexe de **faire attention aux mots** donc *je laisse passer à ce moment là donc tu vois c'est vraiment une question de hum oui je parle vraiment de cette **dextérité c'est-à-dire l'habilité à percevoir tout de suite cette chose là*** (A)
Ch 294 : C'est à dire que parce que là on n'est pas sur des gestes de métier ordinaires tu l'as dis
N 295 : Oui mais c'est pas ce niveau là. *Tu vois on **pourrait être avec des amis** en train de boire un verre là, on discuterait ben on **débattrait comme là** je ne verrais **pas non plus** enfin j'aurais **la même difficulté en termes de réactivité*** (4c-9) *tu vois parce que ah tu vois, il a dit ça ben moi tu vois, **je bloque, ça me passe au-dessus*** (S)

Extrait 5

ACS 1
C 136 : Oui parce que je pense que euh c'est-à-dire que *euh ***j'ai déjà fait des séances de harcèlement en classe** dans des dans des euh **en choisissant des situations qui sont neutres personnellement pour les élèves (S)(4a-1)***
Ch 137 : Ouais d'accord
C 138 : Oui **pour pas qu'ils soient impliqués** ou en tout cas **pour qu'ils ne mettent pas tout de suite le débat sur un niveau du quotidien pour dire toi t'as fait ça, toi t'as fait ça** mais **plutôt qu'est-ce qu'on fait en général […]**
C 142 : Non en fait, je sais pas en fait ***là j'hésite un peu en fait**. (A) **C'est un peu violent là comme ça d'être accusé devant tous les autres où de se rendre compte en même temps que son comportement***

***s'apparente à du harcèlement**, de même pour la victime si elle est présente dans la classe c'est aussi violent pour elle (V) et du coup j'ai toujours choisi des situations neutres. Et celle là n'était vraiment pas neutre pour le coup (S)*

Ch 143 : Ah non du tout en effet elle était même chargée ouais d'accord et euh et du coup tu penses que le message peut malgré tout être reçu ?

C 144 : Non je ne pense pas, non pas du tout. Non *je pense **que ce que l'on fait en classe de façon générale sur le harcèlement ça ne porte jamais** (S)(4a-2)*

Ch 145 : D'accord

C 146 : *Enfin comme je le fais cela ne porte jamais, c'est clair (S)*

Ch 147 : Ah ok

C 148 : Ouais mais pour autant tu vois je ne partirais, *si on le referait le débat et bien **j'irais quand même pas dans leur harcèlement** là tu vois **en l'interrogeant directement** d'ailleurs là j'y suis pas allée (A)*

Ch 149 : Ok malgré tout

C 150 : Malgré tout là. ***Même si ce que je fais d'habitude là ça a très peu de portée** ouais là je euh là j'irais pas je trouve que c'est trop violent pour les garçons qui sont là* (V)(4a-3)

Ch 151 : Ok d'accord, je vois et que du coup ça les exposerait de trop euh

C 152 : Oui *ça les exposerait sans même qu'ils aient conscience de euh forcément d'avoir été harceleur euh et qu'ils le découvriraient par le jugement des autres finalement donc j'ai préféré laisser passer en fait (A)*

Extrait 6

ACS 1

E 74 : *Le fait de me mettre dans la situation dans ce que eux disaient et visaient ça m'a obligé à **continuer à creuser***, (S) *à éviter **de les juger** en disant pourquoi, ah ben et puis franchement **à un moment j'en avais marre je ne peux pas laisser dire ça, c'est plus fort que moi tu vois je enfin je fais un vrai effort sur moi là*** (V)(4c-7)

Ch 75 : Oui je vois, mais tu le fais un moment on va le voir

E 76 : Avec le racisme ? Quand je pose la définition ? Oui je vois tout à fait (visionnage) oui ***là je reviens sur des acquis, des connaissances pour moi, et là (A) puis c'est le programme d'EMC***, (S)(4a-8) je suis bien là tu vois mais attend on écoute la suite (visionnage) stop là

Ch 77 : Là ?

E 78 : Oui eh ben là je me suis dis, ça y est, on y est

Ch 79 : On y est

E 80 : Oui, là **ils acquiescent en disant oui c'est une forme de racisme ordinaire.** Là je me dis, **c'est gagné** là. On y est, et là je suis comme **soulagée**. Mais je ne sais même plus ce que je réponds ensuite

Ch 81 : On va voir (visionnage)

E 82 : Ah oui ça y est, et *là je me dis que je n'apporte pas la définition, je vais les amener **à ce qu'ils le définissent avec leurs mots (A)***

Ch 83 : Et ce choix là ?

E 84 : Ben c'est ça qu'il faut viser, *ils définissent les mots et là c'est bon je suis contente, je dirige*, (A) *je remplis les attentes du métier*, (V)(4a-9) sauf qu'après ça ne s'est pas totalement passé comme ça, on peut regarder ?

Ch 85 : Oui bien-sûr on va écouter (visionnage)

E 86 : Et voilà, *ca revient sur* ***la taquinerie*****, (A)** **elle elle rebascule sur la taquinerie et là *ça me heurte, pour eux, s'insulter c'est pas grave*** (V)(4c-10)
Ch 87 : Oui et là qu'est ce qui se passe ?
E 88 : Et là *je me suis dit punaise là ben là j'en peux plus, j'en ai marre là parce qu'on est reparti on est franchement en boucle*. (A) Et je le dis à un moment donné : « On tourne en boucle ». En fait, ils étaient en train de construire quelque chose et moi avec d'ailleurs, *on construisait quelque chose, là ça prenait forme*, (S) et là elle elle ben c'est comme si elle remettait la personne dans l'eau et moi là *je n'arrive plus à contrôler les échanges, à les faire avancer* (A)

Extrait 7

ACC2
N 260 : Oui parce que *je me dis* ***par imprégnation le vocabulaire*** *que j'utilise* ***ils vont finir par l'utiliser*** *eux-mêmes mais c'est débile* […](P2)
E 261 : Là je me mets **en tant qu'élève dedans** là
N 262 : *Tu n'oses pas prendre la parole* (P2)
E 263 : Alors ça c'est sûr mais *là tu vois je suis* ***incapable de redire*** *ce que tu as dit là donc du coup je me dis quelle est la question* (P2)
C 264 : Oui *ils* ***vont être dans le process de chercher à assimiler ce que tu as dit, faut moins conceptualiser*** (P2)
N 265 : Oui c'est ça, clairement, mais **moi non plus je ne sais plus ce que j'ai dit**
E 266 : Et c'est pas le, c'est pas l'allant, **ça ne sort pas des tripes** tu vois
N 267 : C'est ça, ***c'est très intellectualisé*** *mais ça c'est parce que je suis là haut* [fait un signe de la main pour montrer un niveau élevé] (P2))(1d-6)
C 268 : Ben oui y en a marre de ce débat, ils n'apprennent rien
N 269 : Oui, ***faut qu'ils apprennent en fait quelque chose depuis la préparation de la séance jusqu'à l'animation*** *là, je suis dans cette recherche de formalisation du cours là autour de notions et concepts à apprendre* (P2), *c'est un mythe de prof ça* (P1)(1a-7)

Extrait 8

ACS 2 (débat 2)
C 285 : *Oui alors* ***clairement c'est plus la même attitude regarde là je suis en arrière sur la chaise, détendue, moins dans le débat, moins dedans*** *et* ***je cherche plus à explorer. Là je me dis ok alors il vient de dire ça*****, (A)** ***plutôt que de reformuler comme je l'ai fait dans l'autre débat je pose des questions pour le déranger en fait pour le déloger presque tu vois*****, (S)** ***là je veux vraiment le faire réagir*** *et* ***enlever ce vernis parce qu'il faut vraiment que je provoque un vrai débat pas un truc de surface où quelque chose de centré sur les connaissances*** *là c'est pas ça* **(V)(4d-31)[…]**
C 291 : Oui et ça prend, tac tac tac tac ***je donne la parole aux uns et aux autres et ça s'enchaine***, (A) ***c'est ça ce qu'on veut là il y a du débat, du débat entre élèves*** (V)
Ch 292 : Alors oui ils te regardent toi mais ils réagissent sur ce qui a été dit alors qu'est-ce que tu as fait là
C 293 : Oui ben ***j'avais décidé de moins parler et de laisser la main aux élèves***, *en fait* ***j'étais parti avec le même vœu pieux que lors de l'autre débat mais je me suis dit maintenant tu tiens le truc, tu ne***

lâches pas *et dans ma tête je me suis contraint à ce modèle là cette façon de faire pour avoir cette parole qu'on recherche* (A)(4d-32)[…]

C 299 : *Mais tu vois ça nous colle à la peau, regarde ce que j'ai dit là "oui alors on dirait qu'on est hors sujet" mais pas du tout tu vois, ça c'est typique* (A) *c'est le prof qui a besoin de rester dans une cohérence d'ensemble, dans un cadre qu'il tient* (S)(4a-33) *parce que faudrait pas que les enfants puissent rentrer à la maison et dire aux parents que c'était du grand n'importe quoi, tu vois là y a vraiment cette volonté de presque de se rendre à l'exemplarité c'est fou quand même* (V)

Ch 300 : C'est vrai [visionnage] ouais mais là tu disais regarde là l'élève autiste il te prend ton bras, il t'enlève la montre il joue avec, tu disais qu'il ne faut pas être préoccupé par la gestion de classe pour être disponible à cette forme de débat

C 301 : Oui mais *c'est vraiment ma* ***disposition,*** *là j'avais décidé que* ***rien pouvait m'arriver*****, (A)** *je veux arriver à ce résultat parce que* ***je suis convaincue du bien fondé du truc*** **(V)** ***donc je suis capable de me hisser à ces attentes c'est dans la tête c'est tout c'est mental (S)***

Extrait 9

ACS 2

E 151 : Ben ***je n'ai pas plus creusé, j'ai laissé dire sans vraiment pointer du doigt****. Mais j'ai hésité à lui dire "alors donc tu as changé d'avis parce qu'au début tu avais dit autre chose?"* (A) *après, quand d'autres se sont opposés fermement,* ***j'ai aussi voulu montrer que je n'ai pas de jugement sur les musulmans et je faisais même comme si je comprenais enfin que je comprenais, neutre*** *enfin tu vois. Voilà complètement neutre, le plus neutre possible* (V)

Ch 152 : Oui et pour ?

E 153 : ***Pour chercher la sincérité des élèves*** (S)

Ch 154 : Enfin en t'écoutant, j'ai l'impression là quand tu disais avant que tu parles avec eux comme tu le ferais avec tes amis, ou des enfants de tes amis c'est comme si tu perdais une posture, le métier d'enseignant

E 155 : Oui et eux celle d'élève, ***c'est le métier d'élève qui tombe et il faut ça pour avoir des échanges profonds, le vernis, le rôle tombe chez moi pour que se soit possible chez eux*** (S)(4d-29) aussi

Ch 156 : C'est ça

E 157 : Et donc **les rôles deviennent plus vrais, et dans le vrai on peut commencer à travailler** et c'est vraiment, enfin je le redis, c'est vraiment mon intention de départ où pour dire les choses on est en train de travailler là

Extrait 10

ACS 2

E 396 : Oui alors *là je laisse* ***le ton monter****.* ***Ça jamais je l'aurais accepté avant,*** *c'est clair. C'est* ***même impressionnant,*** *je ne me reconnais pas. C'est inimaginable* (A)(4d-30) mais bon, comme dit *c'est leur débat il faut qu'ils se confrontent* (V) si non rien ne se passe, *ils ne peuvent pas changer d'avis* (S)

Ch 397 : Ouais là on est sur de la gestion de classe

E 398 : Oui et puis ça c'est **rare** chez moi. C'est **super rare**

Extrait 11

ACS 2

N 131 : Oui en effet, il y a une posture à adopter dans ce genre de situation en effet parce *qu'il faut dédramatiser en effet,* ***ne plus être le prof*** *mais être* ***un interlocuteur lambda à égalité avec eux*** (V) *(4d-13)* en fait

Ch 132 : Parce que si dans cette situation on devait mettre un nom là sur la posture de l'enseignant, il y en aurait un là parce que clairement là t'es pas dans une posture d'enseignant là dans cet extrait ?

N 133 : *Oui c'est clair là c'est dans les habitudes****, je retrouve tous les codes là***. (S) *Alors évidemment par ma posture là, je ne suis pas dans le groupe* ***je me retrouve plus à coordonner le débat, coordonner tu vois parce qu'il y a le mot ordonner****, c'est pour ça j'étais là au fond pas aussi mal à l'aise que ça*, (A) enfin face à ça

Ch 134 : Ah oui, très bien, je n'avais pas vu cela. Coordonner égal ordonner c'est vrai

N 135 : *Je ne suis pas dans la médiation, vu que c'est un dialogue entre eux et moi non ce n'est pas ça. Moi ils me donnent, je leur donne* (A)

Ch 136 : Et cela ne te convient pas

N 137 : Mais non pas du tout mais au-moins il y a des choses qui se passent même si *je me rends bien compte que là les valeurs sont* ***en suspens****, enfin on est sur du cours traditionnel, là je coordonne dans ce sens j'organise* (A) *(4a-13)*

Extrait 12

ACC2

N 626 : Oui bien-sûr et ***il faut l'accepter ce truc*** *là,* ***il faut renoncer à comment dire à l'essence même de notre métier*** *parce que franchement* ***nous on aime le débat notionnel, on aime le débat d'idées*** *mais je préfère renoncer au métier enfin momentanément on est d'accord, et arriver à ça parce que franchement si c'est pour débattre avec moi-même ou pour avoir des élèves* ***qui s'engagent mais uniquement de façade*** *alors là non ça n'a pas d'intérêt. Mais bon, faut renoncer c'est pas simple. On fait et c'est tout. On a l'impression que c'est* ***creux*** *mais y a* ***un réel intérêt*** *mais pas forcément là où nous on croit* (P3)(1d-9)

Extrait 13

Annexe 39 : Le dispositif (extraits 1 à 29)

ACC3

Ch 64 : *Alors le programme du cycle 3, il dit : «* ***Nuancer le point de vue en tenant compte du point de vue des autres »,*** *c'est ce que dit le programme (P1)*

C 65 : Oui alors moi *je suis* ***transparente***, (P2) je **montre tout** enfin là ils ne s'en rendent pas trop compte parce qu'ils ne me regardent pas, là ils discutent entre eux. Mais *je* ***le montre mais je ne leur communique pas*** (P2) enfin c'est pas pour leur communiquer

E 66 : Mais est-ce que ce n'est pas parce que c'est la première fois que tu vois ça ? Je me dis qu'il faut vivre ça au-moins une fois, **vivre ce traumatisme au-moins une fois pour ensuite arriver à s'en détacher**

C 67 : Non mais d'ailleurs, je ne crois pas qu'il faille s'en détacher. Parce que si non, comment tu veux leur dire un moment que : " Ce que tu dis, c'est pas possible de dire ça"

E 68 : Oui peut-être, mais d'avoir ce côté euh ce **masque là où tu es prête à tout recevoir**, d'avoir ce côté « ah oui, tu penses que, ah d'accord », bon c'est pas si simple. Il faut avoir une fois enfin il faut

avoir fait une fois cette expérience pour ensuite **arriver à ne plus rien montrer. A recevoir tout ce qui se dit** tu vois?

Ch 69 : Pour toi Clarisse c'est inimaginable ?

C 70 : Ben oui, parce que pour moi, là j'ai rien montré dans mon expression visuelle et pourtant en voyant l'image je me rends compte du contraire, tu vois ? **J'avais l'impression de maîtriser ma communication non verbale, j'avais l'impression que j'étais très très en retrait, très neutre sauf qu'à l'image pas du tout**

N 71 : Oui encore que *ça va encore, on y voit rien là. Ben tu vois là on est à un autre niveau par exemple pour notre intervention avec l'infirmière et les terminales c'était complètement autre chose. Par exemple [cite l'infirmière qui avait dit aux élèves], « ce que j'entends sur la liberté d'expression je ne peux pas le laisser dire, je ne peux pas l'accepter » (P2)*

E 72 : C'était vlan [fait le geste d'un rideau qui tombe] et nous c'était « non non, ne lui dit rien, laisse les s'exprimer », *moi ça me paraît normal d'être heurtée par ces propos d'élèves, si je veux* ***les faire avancer je dois laisser dire les choses*** *c'est enfin* ***c'est vraiment une évidence*** *(P3)*

[…]E 78 : Alors, moi j'ai une question bête. Tu es scandalisée et j'ai vécu la même chose, mais en même temps*, qu'est-ce qui nous scandalise ? Parce que ça nous touche ? Ou alors on est à un stade où* ***ça heurte tellement notre naïveté, on était naïf de penser enfin de croire qu'ils en sont là. Tu vois mais qu'est-ce qui nous scandalise vraiment là ? On n'avait pas conscience qu'ils en sont là, c'est ça le pire, en fait, on les découvre là comme ils sont vraiment*** *(P3)*

Extrait 1

ACC2

Ch 664 : Oui alors est-ce qu'on peut parler de cette neutralité parce que j'ai l'impression qu'on ne met pas la même chose derrière ce terme

C 665 : Non mais là *quand je parle de neutralité* ***c'est dire son point de vue mais sans imposer des idées*** (P2)

E 666 : Oui c'est ça, *c'était mon* ***erreur au premier débat, j'ai voulu imposer un point de vue qui me semblait incontournable*** (P2)

Ch 667 : Oui d'accord, je vois

N 668 : Oui mais bon ***c'est pas simple parce que les élèves sont quand même tentés de chercher à nous plaire*** *en bon élève* (P2)

C 669 : Oui c'est ça

N 670 : En fait, *je crois que c'est assez systémique comme réponse qu'il convient de donner. Je pense* ***qu'on peut dire son avis, sans l'imposer*** *alors ça c'est clair*)(1d-12)***en déplaise à mes collègues qui eux trouvent ça discutable****, mais* ***il faut aussi avoir une façon d'être qui va avec****.*)(1a-13) *Comme toi là,* ***prête à tout entendre,*** *comme curieuse de tout****, avec une décontraction physique qui va avec et surtout mais on l'a dit cette force que tu as là de te mettre en retrait et de laisser dire****.* (P3))(1b-14). Moi là**, je vois très exactement ce que j'aurais pu dire ou répondre**. Y'a des boulevards là pour reformuler etc [rire] c'est dur

C 671 : Oui tu as instauré une, je sais pas, tu vois le fait que tu vois là comme si enfin tu vois là *c'est comme si tu partageais quelque chose là d'un ressenti quelque chose de personnel sur la façon dont la relation s'est faite* (P2) ou plutôt la façon dont toi tu as vécu ces moments ou plutôt comme tu les as ressenti et tu vois *je pense que cela libère la parole et elle n'aurait peut-être pas osé dire quelque chose d'aussi fort et personnel tu vois* (P3)

E 672 : Peut-être en effet je sais pas
Ch 673 : C'est bien parce qu'elle est sortie de son rôle
N 674 : Oui parce que ***ça devient autorisant*** *pour l'élève oui je crois que tu as raison****, tu leur as dit « j'ai appris quelque chose » et ça ça n'arrive jamais qu'un prof dise ça aux élèves*** (P2))(1b-15)

Extrait 2

ACC 2
E 160 : Ben ***c'est comme si, j'étais vierge de tout savoir*** *et je dis « ah ouais, ah ouais et ah ouais » c'était ça au lieu* ***d'être dans l'attaque, la connaissance, les savoirs*** *d'ailleurs c'est ce que* ***la société reproche au prof; le prof il sait toujours tout, on est toujours dans le péremptoire c'est régulier là comme jugement social (****P3)*
N 161 : Oui le risque toujours sur ce genre de discussion qu'on peut avoir avec les élèves, c'est *j'ai toujours peur que le prof est là c****omme une sorte d'ethnologue qui vient, qui rentre dans leur vie pour scruter****, il n'en pense pas moins, mais il scrute quoi (P2)*
C 162 : C'est aussi pour ça qu'on a parfois **des réactions violentes** enfin **au collège** [elle cite le nom de son établissement] non mais [elle cite le nom d'un autre établissement] *c'est très difficile d'entrer dans la vie de, dans la vie à la maison parce* ***qu'on est le prof et on ne peut pas comprendre et on va forcément mal interpréter, manipuler ce qu'ils disent ils ont une grande défiance par rapport à ça*** *que là on aurait pu pouf ça aurait pu partir (P2)(3d-15)*
N 163 : Là il n'y a pas de défiance

Extrait 3

ACC 2
E 529 : En fait quand j'y réfléchis pendant *tout le débat là ma posture* ***c'est comme si je jouais à la naïve au fond****, là je mets des mots sur ma posture et ça* ***c'est incitatif pour la parole des élèves****, mais* ***là vraie, pas celle avec du vernis*** (P3)(1d-12)
N 530 : Oui c'est ça on est un peu sur cette ligne *comme si tu leurs disais ben apprenez moi, je ne sais rien là* (P3)
E 531 : Oui et **c'est peut-être** ***ce choix de posture qui m'a permis de tenir sur la durée et avec cette ligne là*** *de* ***ne pas intervenir en cherchant à repérer ou distribuer des connaissances*** **(P2)(1d-13)**
E 533 : Mais ils savent très bien ce que j'en pense
N 534 : Ouais mais ***ton attitude fait qu'ils se sentent entendus, ils ne se sentent pas dénoncés, ils ne se sentent pas piégés par toi*** (P2) en se disant : « Ah elle est là pour faire sa propagande là pro-homosexuel », elle a été d'accord pour qu'on s'exprime et que mon système de valeur se sente respecté et ça je trouve ça très fort surtout pour ces élèves qui se sentent tiraillés entre deux cultures qui sont dans des schémas très clivés
E 535 : Oui c'est vrai
C 536 : Et *tu n'es pas alors tu n'es pas clivante enfin non* ***tu n'es pas clivée c'est pas pareil*** *en fait* (P2) […]
E 539 : Oui **puis** ***c'est multifactoriel, c'est l'attitude des élèves, le choix de la jeune fille qui sait très bien s'exprimer,*** *moi qui suis et c'est pas du retrait hein,* ***je suis sur un mode : "Apprenez moi"****, (1d-14) je suis prêt à tout recevoir.(1c-15) "Vous avez des points de vue, apportez-les moi".* ***Moi je ne fais que relancer quand il faut****. Puis la bienveillance de tout ce groupe par rapport à moi, la bienveillance par rapport à eux. Puis la jeune fille là qui ose parler devant ce mur de musulman là (P3)*

Extrait 4

ACC1

C 248 : Bon moi je ressens ça comme ça, on est parti enfin on en a déjà parlé, on est parti **du sens inverse car on ne fait jamais ça de dire aux élèves mais qu'est-ce que tu as vécu et qu'est-ce que tu en penses sans que nous on ramène les choses là** allez bla bla bla là tu es dans un résume là. Moi ***je pense qu'il faut résumer***. *Parce que si on ne fait pas un moment notre rôle, enfin je me pose la question hein,* ***si on n'est pas à un moment ou un autre ramené à notre statut, à notre rôle quelle est donc notre légitimité, quelle autorité on peut avoir ?*** (P3)(4a-1)[…]

N 253 : […] Mais je trouve ça très bien, c'est peut-être très efficace. Mais *je me demande que passer par l'autre biais: "tiens vous parlez de ça, il y a un mot qui correspond à ça, je ne sais pas si vous le connaissez ?", tiens là « discrimination » et on ramène le savoir puis on passe par une autre situation, un autre concept je ne suis pas certain si c'est nécessaire de passer par un résumé comme vous dites. Au fond,* ***une situation est énoncée puis on passe par un mot ou concept explicité puis on repart comme ça, je ne sais pas si on a besoin de passer par un moment de résumé comme ça qui fait très professoral mais qui casse l'expression des élèves. On les sort de leur histoire de vie pour les faire rejouer le métier d'élèves et ça ils savent faire*** *(P3)*

Ch 254 : Là il y a beaucoup de choses, merci vraiment pour ces éléments très riches. On voit bien qu'on navigue au cœur de la problématique. Faut-il juste, mais je mets des guillemets à « juste » épingler les concepts dans les histoires énoncées et suivre un fil? Ou est-ce qu'il faut des moments de synthèse ou de résumé comme vous dites? Franchement moi je ne sais pas

C 255 : Ce serait intéressant de savoir si un élève est capable de faire ça. *De leur demander de faire des synthèses et voir si, comme tu dis, les élèves accrocent des concepts sur des situations vécues. Je ne sais pas. Tu vois, on pourrait proposer à deux élèves de noter les mots importants et ensuite de faire une synthèse à la fin du débat* (P3)

E 256 : Alors ça oui, très intéressant ça c'est vachement bien

N 257 : Alors ça c'est pas mal

C 258 : Et ils ont fait tout du début à la fin

N 259 : Et *là* ***on a l'impression en tant que prof d'avoir fait son job*** *mais je me pose la question, mais ça c'est l'affaire de, enfin c'est vraiment une histoire de personnalité parfois je me dis en EMC : "Est-ce que je ne vais pas un peu* ***lever le pied sur le job****, je ne peux pas tout faire je ne peux pas tout dire?" Ben il y a des notions qui arrivent et d'autres qui n'arriveront pas bon tant pis (P2)*

C 260 : Oui c'est vrai

N 261 : Hum je me suis retrouvé dans une telle situation quand *je me suis retrouvé avec une élève qui m'a parlé de domination masculine ce n'est pas moi qui l'ai amené c'est elle qui a parlé de ça, je lui ai demandé ce qu'elle entendait par domination masculine. Bon alors je n'ai pas fait de résumé de ça à la fin en disant: "Bon qu'est-ce qu'on a fait là qu'est-ce qu'on a appris? Alors dans ma formation professionnelle, je suis sorti de là en disant ouah qu'est-ce que je suis nul vraiment parce que je ne suis pas passé par cette phase: "Alors rappelez vous là, il faut se souvenir de ça de ça de ça de ça tak tak tak"(P2)*

C 262 : **Oui** ***c'est la phase qui nous légitime*** ***(P3)(4a-2)***

Extrait 5

ACC2

N 131 : Oui c'est-à-dire qu'on revient alors que *le débat devrait faire que* ***ces jeunes ne se considèrent plus comme élèves****, c'est à dire élevés par moi, et moi que je* ***ne me considère plus comme enseignant***,

(P3) c'est-à-dire désignant enfin l'étymologie d'enseignant il doit y avoir quelque chose comme *signare* désigner. *Il faut atténuer ces positionnements qui sont ancrés pour revenir à quelque chose de ben là* ***un commun à construire ensemble tous au niveau horizontal***. ***Ils sont plus totalement élèves je ne suis plus totalement prof.*** *Alors oui je crois qu'il faut sortir de* ***ces rôles configurés*** (P3) (1d-25)

Extrait 6

ACC 3

C 326 : Oui et bon pour le moment, et si on en reste là, ***cette façon d'apprendre là, c'est compliqué parce que c'est difficile de communiquer, de dire qu'est-ce que les élèves apprennent***. ***C'est plus simple quand j'ai mon cahier, ma fiche de prep, tu apprends ta leçon*** *tu connais bravo t'as bien fait ton cours (P3)*

Ch 327 : Ah oui d'accord […]

C 330 : *En fait,* ***avec le débat là, on forme à du moins scolaire(P3)(4d-6)***

E 331 : Oui c'est ça, complètement

N 332 : Oui alors à ce qui apparait comme étant moins scolaire

E 333 : *Dans scolaire on met le gamin qui sait réciter son cours et écrire aussi écrire ça c'est important* (P3)

N 334 : C'est ça

E 335 : Tu sais une proposition en trois parties, tu sais, ternaire

C 336 : Oui parce que ***là on forme la personne et le citoyen, c'est pas formation de l'élève (P2)(4d-7)***

Extrait 7

ACC 3

E 459 : Surtout quand ils n'ont pas de table, ***il ne faut pas de table parce que là c'est vraiment la posture classique qui fait élève, la table c'est pour écrire (P2)***

N 460 : Ce n'est pas bête ça […]

E 473 : En fait, ça fait encore moins scolaire. Mais je trouve de toutes façons que ça fait moins scolaire enfin ***moins on est scolaire plus ça va servir le débat*** (P3)

C 474 : Oui tout à fait d'accord, ***faut pouvoir bousculer leurs repères*** *mais bon, pas de trop non plus. Ca reste une activité scolaire (P3)*

N 475 : Oui tout à fait. Et le fait d'être assis là sur les tables **c'est inédit** alors que le fait d'être assis en rond bon ils ont dû vivre ça par le passé enfin je pense

Extrait 8

ACC2

N 573 : C'est toujours la question du contenu là dont Clarisse parlait la dernière fois là, *est-ce qu'on accepte des moments où le contenu se cherche et* ***il n'est vraiment pas là, il est léger****, y'a toujours cette* ***recherche d'efficacité*** *dans son travail au quotidien (1c-3) enfin ça a son efficacité sûrement mais bon* (P3)[…]

N 575 : *C'est peut-être le moment où le métier d'élève tombe c'est peut-être* ***incontournable*** *et je crois que ce moment il est vraiment* ***clé*** (P3) (1c-4), *il faut passer par là en fait c'est le moment où on fait comprendre aux élèves, et c'est plus fort que d'expliquer les choses* (P3) comme ce qu'on a pu voir par exemple chez Clarisse quand tu expliques les règles alors qu'on n'est pas certain de ce qui reste en réalité. Ben là c'est pareil, *on leur fait éprouver voilà c'est peut-être ça le mot, on leur fait* ***éprouver que***

là maintenant, moi en temps que prof je n'attends rien comme réponse toute faite, ou y a pas de bonne et de mauvaise réponse parce que là on est dans autre chose (P3) (1c-5)

Extrait 9

ACC 2

N 143 : *[...] Calvine, dans ma séance, il intervenait et j'avais* ***l'impression d'être dans un discours "on lave notre linge sale ensemble"****, un discours entre djeuns et* ***qu'est-ce que je fais là moi?*** ***J'ai l'air de quoi en tant que professeur adulte dans ces histoires de petits jeunes*** *tu vois.* (1a-26) *Et là, est-ce que je suis capable d'accepter, au-delà* ***des discours que j'ai du mal à entendre parce qu'ils heurtent mes valeurs*** (1c-27) *mais ça c'est autre chose, est-ce que* ***je suis capable d'accepter qu'il y a ce niveau de discours entre eux*** *qui ne correspond pas au mien?* (P3) *Qui ne correspond pas à celui que la norme sociale me demande d'imposer dans une classe avec un bon vocabulaire où on en est pas à raconter des petites histoires d'amourettes les uns des autres, mais qu'on élève un peu le débat* (P1)

E 144 : Et en même temps ***si on ne le fait pas, on sort les gamins de leurs habitudes, on leur envoi un signal en disant : " Attention là tu es en cours, tu te conformes à un autre niveau de langage"*** *qui est celui, enfin d'après nous, qui lui permettra d'apprendre*. (P2) Après ce *qu'il faudrait peut-être faire, c'est qu'ils se rendent compte, alors dans la séance suivante en fait, que c'est des valeurs, un niveau de discours de leur âge au fond. Ce serait peut-être le travail suivant à faire. Pour qu'il y ait une évolution et qu'ils se rendent compte de ce décalage* (P3)

Ch 145 : Alors ça rejoint ce que tu disais Evelyne durant l'autoconf, c'est comme si tu éprouvais le besoin de discuter avec eux comme si tu discutais avec des amis. Et Noé pareil, tu disais ça aussi. Etre à un niveau horizontal pour résister à la tentation d'émettre un jugement ou une évaluation

E 146 : Oui ***c'est comme si j'étais avec des amis*** (P3)

N 147 : **C'est ça ce qu'il faut atteindre** (P3) (1d-26)

Extrait 10

ACC1

C 203 : […] *d'habitude* ***on est dans une logique ou une recherche d'efficacité pédagogique*** *alors on* ***lance*** *des trucs et dès que* ***ça rame*** *ben comme on sait où* ***on veut aller*** *on* ***fait avancer les choses****, on voit les* ***étapes****, on se dit ok ils sont en train de passer cette étape je vois bien là, alors* ***là on a l'impression qu'il y a un moment où ça stagne*** *(P1)*

N 204 : Un moment de ***flottement (P2)***

C 205 : Et c'est compliqué, c'est compliqué d'évaluer le temps qu'on va passer sur ce moment là en fait parce que finalement si tu creuses un peu, ils ont tous quelque chose à raconter toujours ceux qui prennent la parole ben c'est parce qu'ils le veulent bien, d'autres se taisent mais si on faisait un tour de table ils auraient tous un truc à dire. Voilà, est-ce qu'il faut tous les entendre et tout laisser dire pour faire un tri sur celles qui sont signifiantes et que tu peux faire évoluer vers un concept là où tu t'arrêtes au bout de 2, 3 et tu frustres les autres ? Est-ce que si tout le monde veut parler tu fais une heure où tous parlent puis tu tries bref oui c'est compliqué comme histoire

Ch 206 : Est-ce que tu penses qu'on pourrait s'en passer de tout ça ? De cette histoire d'évocation des histoires de vie des élèves ?

C 207 : *Non pour moi clairement non parce que* ***c'est ce qui les rattache les uns aux autres****, clairement non. D'ailleurs, nous on n'a pas posé de question au départ, on a raconté une histoire puis* ***chacun s'est accroché à ce fil et ça a donné naissance au débat***. (P2) *Et c'est ce qui les rattache à la situation et qui fait le lien avec et bien moi j'ai vécu ça et ça etc et en fait ça permet de faire groupe […]* (P3)

N 212 : Oui enfin ***on a tous l'impression que c'est très lent en fait qu'il y a des pauses où on doit remplir des vides*** *et ça nous fait un peu ça nous* ***désarçonne*** (P2) **parce que c'est pas habituel dans le métier** *(4a-11)* de prof quoi

E 213 : Moi ça me rassure pas de voir que ben oui ça ne part pas dans tous les sens, que cela ne bouillonne pas, j'imaginais que ça allait bouillonner et que ça partirait dans tous les sens tu vois alors que là c'est superposé là […]

N 216 : Oui c'est ça mais c'est bien ce que tu as dit [s'adresse à Clarisse], ***tu as donné plus de sens à cette forme de lenteur là ces blancs, et à tout ce magma de ce qui se racontait là et auquel je ne savais pas quoi penser***. (P2) (4b-12) Et c'est vrai *là je comprends mieux que ça permet de créer une sorte de milieu commun et partagé voilà et euh j'y vois beaucoup plus d'intérêt maintenant à ces formes de prise de paroles en fait je raconte ce que j'ai vécu, je fais un lien avec l'expérience des autres, elle est un peu différente mais je suis dans le même domaine* (P3) je ne suis pas hors sujet, oui [silence] c'est vrai. C'est pas bête parce qu'au début franchement alors là tout ça ca me paraissait tellement ben **tellement vide et sans intérêt**. Ohh la laaaa chacun raconte sa vie.

E 217 : Oui parce que *c'est en lien avec la question, c'est intégré* (P3)

C 218 : Oui *c'est en perspective clairement puis ça me parle aussi à moi personnellement ça ne me laisse pas indifférent* (P3)

N 221 : Oui c'est vrai et pour revenir à ce qu'on disait, ben tu vois moi là quand j'ai regardé cet extrait *là je me disais oh la laa ça* ***n'a pas de sens, aucun intérêt*** (P2)

Ch 222 : Aucun intérêt ?

N 223 : Oui ***sur le plan pédagogique****, franchement mais là je vois bien oui. Parce qu'on ne sait jamais quoi en faire et tel que tu l'as décrit là [s'adresse à Clarisse] ben c'est clair, il est vraiment là* ***l'intérêt****, non c'est bien j'avais pas vu ça* (P2)

E 224 : Oui ben c'est ce qu'on disait avant faut **quitter cet habit de prof**, **se rassurer parce que la séance suivante permettra de poser les choses** mais faut **créer cette ambiance comme un moment de convivialité où chacun dit ce qu'il a à dire** point barre

Extrait 11

ACC 2

C 225 : ***Je dois renoncer à mes propres valeurs, aux valeurs du prof enfin celles de la République*** (P1) et **laisser dire parce que ce qui est important là c'est qu'il n'y ait pas de jeu d'apparence**, qu'ils disent ce qu'ils ont à dire si non on tourne en rond on perd notre temps

E 226 : Et eux aussi d'ailleurs

N 227 : Oui parce que ***leur représentation du racisme va être corrigée ou nuancée par l'intervention des autres*** *: " Parce que attend là pourquoi tu dis ça ?", tu vois ils vont s'interroger (P2)*

E 228 : *C'est les autres qui vont amener les choses* (P3)

C 229 : Et pas le prof, et ***ça aussi on n'a pas l'habitude, c'est pas notre job là, faut se mettre en arrière*** (P3)

E 230 : Oui parce que **c'est là qu'on va pouvoir faire bouger les choses parce que nous c'est calculé d'avance clairement** (4d-3)

N 231 : ***C'est exactement ce que tu as fait avec les gamins avant là chacun disait son truc et ça a fait bouger les lignes*** (P2)

Ch 232 : Oui c'est qu'il faut pouvoir amener les choses pour que ça vienne ainsi

E 233 : Ça c'est vraiment ***mais ça a été une vraie leçon d'éducation pour moi cette première séance du débat là*** *c'est* ***d'être capable d'écouter, sans juger, tout ce qu'ils ont à dire même si c'est pas comme ça que moi je vois les choses, arrêter d'instruire parce que je suis certain de connaître la vérité et accepter ce niveau d'échange, de partage*** (P3)(4d-4)

Extrait 12

ACC2

E 309 : Ça c'est beaucoup plus important. Parce que tu arrives à la fin, parce que **tu arrives à fragiliser chez le gamin ses certitudes** et tu ouvres ses capacités à dire « et si finalement j'avais tort »

C 310 : **Oui et « si au-moins j'avais cherché » tu vois l'amener à se demander cette question**

N 311 : Oui c'est vrai et *dans l'autre sens pour* ***lui donner confiance pour trouver la manière de discuter avec quelqu'un avec lequel il n'est pas d'accord*** *et ça c'est une autre ambition pour lui là. Comment je fais pour arriver à donner un point de vue opposé? P2)*

Ch 312 : Complètement

N 313 : J'étais un peu dans ces deux tensions là si on peut dire

C 314 : Oui mais c'est important ce qui se joue parce que ***l'élève qui ne dit rien il est renforcé par la contradiction du prof*** *(P3)(2b-3)*

E 315 : J'ai vécu la même chose quand ils pensaient que les occidentaux, les français ils s'en moquent des homosexuels, et tous ils sont ouverts à ça positivement hein sans problème mais non c'est pas vrai. C'est pas une question de français d'origine ou pas d'origine, rien à voir, c'est une question de famille, de valeur, de valeur de famille de valeur de religion. Et d'ailleurs la religion là dedans on a vu que ce n'était pas seulement une histoire de religion, c'est une histoire de valeur traditionnelle familiale

C 316 : Et ça ***c'est juste l'émergence et seule l'émergence des points de vue là on voit bien dans ton exemple que parce que j'écoute le point de l'autre ben quelque chose bouge*** **[…](P3)(2b-4)**

Ch 735 : Alors oui là, en t'écoutant, je me dis est-ce qu'on éprouve les élèves de la même manière là en cours traditionnelle comme tu l'as vécu là comme ça ? […]

C 744 : Parce que oui en fait **c'est apprendre par l'expérience alors que traditionnellement on est plutôt sur le modèle inverse, j'enseigne et après tu expérimentes**.(2b-5) Si je renvoie ça à du commun ben je fais cours et après je fais faire des exercices

Extrait 13

ACC 2

N 571 : On **se demande où ça va**, alors est-ce **qu'il faut accepter qu'il y ait de la lenteur, des blancs** à mon avis **c'est peut-être ça**

C 572 : Oui oui t'as raison je crois que c'est ça et **d'habitude en tant que prof on aime pas ça, il faut que ça avance**. *On a* ***des objectifs, un temps donné*** *faut* ***toucher au but*** (P1) que là **si on prend ce rythme, y'a pas de enfin les élèves ils s'engagent pas, ils ne disent pas ce qu'ils pensent et pourtant c'est ça qu'on cherche** […]

C 574 : ***Ce temps de silence là pour les élèves*** *c'est le temps* ***qu'il leur faut peut-être pour se rendre compte qu'il n'y a pas de réponse attendue*** *(1d-3) parce qu'ils sont là, ils sont décontenancés par la forme du truc, et le temps qu'ils se rendent compte qu'ils ont le droit de penser ce qu'ils veulent,* ***qu'il n'y a pas d'attendus enfin je pense que c'est un moment de flottement qui a du sens dans l'exercice là*** (P3)(1d-4)

Extrait 14

ACC 1

E 459 : Oui c'est plus le sujet du racisme ordinaire là mais c'est quand même énorme

C 460 : **Tu es dans mon cauchemar là**, **c'est traiter le harcèlement avec le harceleur dans la classe**

Ch 461 : On en avait parlé de ça là

C 462 : On en avait parlé de ça lors de l'autoconf, j'étais passé sur ça parce que ***tu l'as traité avec bienveillance, la tonalité était naturelle tu n'as pas forcé les mots pour donner une impression de culpabilité, c'est resté presque naturel comme tu l'as évoqué ça c'est bien, c'est comme ça qu'il faut faire*** *je pense*. (P3)(4b-10) *Et moi j'ai* ***très peur de ça*** *parce que ok comment je traite du harcèlement alors qu'il y a le harceleur dans la classe****,* ***comment je fais pour ne pas le stigmatiser, et en même temps lui faire comprendre*** *que, comment vont réagir les autres voilà t'es vraiment un salopard, ils pourraient aussi dire t'as vu l'autre là*. (P2) ***D'habitude, on n'est pas aussi direct, on donne pas les noms surtout quand ils sont dans le groupe. C'est même des règles déontologiques du fonctionnaire*** **(P1)(4a-11)**

Extrait 15

ACC 2

Ch 479 : D'ailleurs et pour aller jusqu'au bout à l'autoconf avec Noé tu te rappelles je t'ai fait remarquer ce moment en te disant ben tu avais était d'abord séduit par cette séquence puis tu avais dit qu'au fond le débat c'est pas ça mais en même temps tu avais fait pareil après durant ton deuxième débat

N 480 : Oui *c'est le métier qui revient* (P1)

C 481 : Oui mais ça ***c'est un vrai réflexe de métier ça parce qu'au final notre débat, il a tendance à devenir un cours dialogué****, je m'en rends bien compte là avec ce travail donc on retombe sur d'autres réflexes de métier :* ***il ne faut pas de bruit, il faut donner la parole à celui qui va dans notre sens, faut demander à préciser des définitions*** *bref* ***c'est pas un débat où les élèves confrontent leurs idées on est souvent sur cette limite là où les habitudes nous accrochent*** **(P2)(4a-4)**

Ch 482 : Oui alors on rentre de nouveau dans cette dialectique apprendre à débattre ou débattre pour apprendre à débattre là on le voit bien là il y a plus de prof là ils débattent entre eux

N 483 : Ben là *ils n'avaient plus besoin de moi en fait je suis intervenu parce que je me suis dit je vais faire le prof* (P2)

C 484 : *A mon avis* ***c'est pavlovien*** *parce que moi je fais pareil c'est clair* (P3)

Extrait 16

ACC 3

E 78 : […] *qu'est-ce qui nous scandalise ? Parce que ça nous touche ? Ou alors* ***on est à un stade où ça heurte tellement notre naïveté, on était naïf de penser enfin de croire qu'ils en sont là****. Tu vois mais qu'est-ce qui nous scandalise vraiment là ? On n'avait pas conscience qu'ils en sont là, c'est ça le pire, on fait,* ***on les découvre là comme ils sont vraiment*** (P2)

C 79 : Ouais peut-être

E 80 : C'est-à-dire que *si, on n'avait pas, enfin c'est génial, avant, si on n'avait pas avant conscience qu'en faisant cours de manière traditionnelle, même nos débats d'une manière tranquille, « et puis non, c'est pas bien ce que tu dis, tu ne peux pas penser ça »,* ***nous on avait le sentiment de faire notre travail. Mais sauf que eux, ils restaient dans leur système alors qu'il faut rentrer dans leur système*** **(P3)**

C 81 : Je crois qu'il faut vraiment en arriver

E 82 : Voilà *pour ensuite dire* ***« ok, déjà d'où il vient votre point de vue »,*** *moi je dis on arrive à ça* (P2)(4d-8)

Extrait 17

ACC3

Ch 716 : Oui voilà ce qu'ils disent les **BO, on parle de « formation d'une conscience morale », on parle de la « formation de la personne », du « recours à des sources documentaires variées dont le vécu de la classe »** (P1), c'est exactement ce qu'on a fait en tout cas il y a des choses qui ont été pensées qui vont largement au-delà de la formation tu sais qu'on avait faite (se tourne vers Clarisse), moi je crois que je me suis trompé là lors de la formation

N 717 : Oh ben tu n'es pas le seul

C 718 : Oui et partir du vécu de la classe, on ne l'a pas fait ça

Ch 719 : Oui alors attend regarde « développer l'expression personnelle »

N 720 : *Oui et un moment on disait est-ce que* ***le vécu démocratique de la classe*** *est-ce que ce n'est justement pas ça le débat, et* ***critiquer les valeurs républicaines*** *c'est* ***les faire vivre*** (3a-4) *et les approprier si non on est toujours dans* ***un semblant****, un semblant qu'elles sont acquises. C'est presque un postulat que tout le monde les partage alors que c'est bien plus compliqué que ça* (P3)(3a-5)

C 721 : *Oui nous on ne les conteste pas on les* ***assène*** (P2)

E 722 : *Et c'est comme le petit enfant qui apprend, il apprend* ***en s'opposant aux règles*** *et il attend la réponse des adultes, je vais peut-être un peu loin mais c'est ça* (P3)

N 723 : Oui c'est Yasmine qui **s'oppose en disant si on parle de l'homosexualité on incite le passage à l'acte** (3a-6)

Extrait 18

ACC2

E 392 : *Et j'ai la suite parce que j'ai le H3 et puis le H4 hein. Je les ai emmenés* ***en salle info*** *l'autre jour et je leur ai demandés de chercher ce qu'ils voulaient sur l'homosexualité vous cherchez ce que vous voulez.* ***Je vous laisse libre et je vous fais confiance****. Mais madame on fait quoi, ben ce que vous voulez. Mais madame on se pose des questions et on y répond ben oui si tu veux. Et alors ils ont fait des cartes mentales il faut voir. J'ai rien dit faut voir alors la question du choix, y a-t-il des associations, les valeurs enfin elle n'a pas dit valeur mais presque quelles sont les valeurs de la famille, de l'école, de la religion enfin il faut voir et les musulmans là qui s'étaient exprimés elles me disent : " Mais est-ce que vous pensez que ça va changer un jour là en Turquie ? "* […](P2)

C 407 : *Mais là* ***en fait on va complètement à rebours*** *parce* ***que si tu l'inscris dans une séquence alors tu l'inscris au début et surtout pas à la fin (P1) comme on le fait là****. Alors que* ***le débat se fait en fin de séance*** (P2)(2b-6)

E 408 : Parce *qu'on nous dit toujours on ne peut pas débattre sans avoir des connaissances c'est impossible (P1)*

N 409 : Exactement c'est complètement vrai

C 410 : Le jour où on a rencontré Larwuicq pour le forum de pensée critique pour l'année prochaine là, il est professeur de physiologie je sais pas où il est maître en zététique, la science du doute. C'est en fait la manière dont tu vas amener, vérifier une vérité scientifique dans une démarche elle-même scientifique. Incroyable, vachement intéressant, et l'IPR de SVT dit « et donc on fait des débats etc » et *j'entends un*

IPR dire on ne fait pas les débats comme ça ***on les fait en fin de séquence*** *(P1). Et là on va contre euh contre l'institution dans sa globalité là et* ***on se rend compte que ça marche complètement*** **(P2)(2b-7)**
E 411 : Ben ***ça marche mieux, parce que*** *ben* ***d'abord il y a une autre qualité d'écoute et puis aussi parce qu'on les surprend*** *tu vois. Ils ont prit une habitude de travail hen là ils sont en seconde et d'un coup hop autre chose et ça les* ***met tout de suite dans de la nouveauté, dans leur vie*** *(P3)*
C 412 : Oui c'est vrai et tout *ça* ***ça renverse complètement le procédé (P3)***

Extrait 19

ACC2
N 579 : […] ***en formation*** *on nous dit : "Il faut* ***être clair",*** *alors que là pas du tout, il y a cette forme oui* ***c'est comme un temps où tout peu se dire*** (P1) […]
N 583 : […] *on prend* ***cette position pseudo naïve*** *en posant des questions un peu, comment dire,* ***informative*** *en disant : "ah mais est-ce que vous trouvez ça méchant ou bien ?"* (P2) […])(1d-10)
E 584 : Oui les questions étaient simples en fait
N 585 : Oui si on a l'impression que ça fait vraiment flop, ***pourquoi pas relancer avec une question qui n'est pas vraiment une question de prof ?*** *Je sais pas comment dire:* ***"Mais qu'est-ce qui vous intéresse dans la rumeur ? " ou "Qu'est-ce que tu as envie de savoir ? "****, tu vois* ***des questions qui ne s'adressent pas aux connaissances*** (P3))(1d-11)
E 586 : Oui creuser comme si tu étais sa copine en disant: "Tient, ah raconte", mais mais ça on le sait, c'est curieux on n'a pas le réflexe là. C'est pas bon mais *on ne peut pas dire je dis A et lui il dit B, c'est pas linéaire même pas cohérent en fait parfois dans l'échange* (P2) […]
N 593 : ***Elles sont exploratoires pas naïves*** (P3) en fait. Mais **ça suppose un très gros effort là je me projette** et c'est ouahhh **compliqué** je ouais franchement […] N 622 : Et *il est possible aussi que ce questionnement là fasse flop. Donc, faut l'envisager et être préparé à ça. En fait, on est sur un* ***flottement*** *comme ça et* ***on reprend du questionnement d'élèves on ne s'attache pas à notre questionnement à nous*** *forcément* (P3))(1d-12)

Extrait 20

ACC 1
E 230 : **Ouah chapeau**
N 231 : **Ouahh super vraiment** ben c'est ce que moi je n'ai pas fait
E 232 : Bravo
C 233 : Bon mais c'était déjà le deuxième débat parce que le *premier on avait vraiment passé beaucoup de temps avec le croquis tu te rappelles ?* (P2) [s'adresse au Ch.] puis **j'avais vraiment eu du mal à tirer quelque chose de global qui puisse *faire leçon avec le programme d'EMC* (P1) 4a-3)**à partir de leur truc. *Et pour le deuxième débat c'était mon objectif vraiment hein c'est-à-dire que je me suis vraiment dit comment j'allais relier toutes ces situations avec des concepts quelque chose qui est réutilisable après qui fasse : "savoir scolaire"* (P2)(4a-4)
E 234 : Ton objectif c'était vraiment de ramener le savoir ?
N 235 : *Parce que moi enfin le premier débat j'étais justement gêné par cette phase qui fait récit, c'est vachement bien de leur faire raconter mais c'est-à-dire que* ***je ne suis pas en train de mener une thérapie de groupe avec les élèves. C'est pas ça qu'on attend de nous. Il faut bien que je fasse de l'EMC un moment, comment je vais mettre de l'EMC là dedans*** *c'est-à-dire que j'y avais réfléchi comment je pourrais faire* (P2)
E 236 : Mais tu as réussi parce que vraiment

C 237 : Alors, le vocabulaire c'est bien mais comment faire alors j'ai un atout là dedans c'est à dire que Y. a vraiment un niveau d'abstraction et de conceptualisation supérieur aux autres et qui me dit: "Et ben oui madame on est égaux en droits" et là j'ai dit oui oui oui alors là c'est génial. Et donc je me suis appuyé sur lui lors de la deuxième partie alors qu'il n'avait pas beaucoup parlé lors de la première parce qu'il n'était pas vraiment dans le récit mais par contre il a sorti tous les concepts dont on avait besoin et lui il m'a sauvé en fait si non c'est moi qui aurais dû les dire et les appliquer à la situation mais c'est pas sûr que cela aurait été assimilé de la même façon alors que là c'est un élève qui dit et bien oui on ne peut pas faire ça parce qu'on est égaux en droits

N 238 : Est-ce que je peux réagir là ?

Ch 239 : Oui

N 240 : Parce *qu'au fond* ***on se retrouve là dans une situation presque classique de cours*** *en fait où on est parti d'une étude de cas à une mise en perspective à la fin et c'est vrai pour nous* ***on a tout de suite réagi en disant ouah ben c'est bien, c'est génial***. ***Parce que tout de suite on retrouve nos repères d'enseignant (P3)***

C 241 : <u>On se reconnait dedans</u> (4a-5)

N 242 : Oui alors *les mots, les concepts et donc une forme un peu plus académique alors que c'est quelque chose que nous on cherchait à faire mais on y est pas parvenu c'est clair on n'a pas réussi à l'atteindre mais je m'interroge tout de même si cet objectif n'est* ***pas caduque****. A mon avis, et je terminerai rapidement là-dessus, est-ce qu'on doit forcément suivre cette formule là et arriver à ça ou pas ? Je précise, est-ce que* ***le savoir ne doit pas être un peu plus dilué tout au long du débat et à ce moment là d'être un peu plus émietté?*** *Donc oui avec ce risque là aussi d'émiettement et à ce moment là cela n'apparaît pas comme une forme de savoir pour les élèves alors les grands auraient peut-être une autre perception parce qu'ils se diraient ah ça y est le prof il arrive avec ses savoirs, avec ses concepts (P3)*

C 243 : *<u>Oui c'est vrai, ça **fait très "cours"**</u>(P2)(4a-6)*

N 244 : Bam on l'écoute quoi, les élèves se contentent d'écouter le prof

Extrait 21

ACC 1

N 345 : Alors peut-être dernière idée, justement j'ai pensé à nouveau *idéalement* ***j'aurais voulu une conclusion plus professorale plus académique*** **(P1)** ***et au final j'étais très frustré parce qu'il n'y a pas de concept*** *rien mais après réflexion* (P2) *je me dis ben c'est un moment de débat qui se poursuit hors de la classe,* ***j'initie un débat des échanges de points de vue et peut-être que, j'en sais rien, mais que hors de la classe ben le débat va continuer*** *et que ce débat citoyen il n'a peut-être pas besoin du cadre de la classe, d'un prof ou d'un animateur pour le faire voilà (P3)*

C 346 : **Oui c'est pas,** ***pas un truc fermé sur lui-même*** **(P3) comme je viens de le dire**

N 347 : Oui je sais pas moi *quelque chose qui aille au-delà du seuil de la classe (P2)*

C 348 : Oui, je suis d'accord. *Du coup* **le fait que tu ne ramènes pas au concept,** ***le pari qu'on fait c'est qu'on ne peut pas arrêter le débat là dans la classe*** **[…] (P3)**

Extrait 22

ACC 2

E 598 : Mais *j'avais déjà fait ça la dernière fois mais j'étais agressive, j'ai voulu imposer mon point de vue (P2)*

C 599 : Je suis pas sûr parce que **ça joue aussi sur les choses sur lesquelles tu as rebondi sur les dernières choses dites pour relancer le débat** et ça *c'est pas habituel mais* ***c'est engageant pour les élèves****.* ***Tu ne rebondis pas sur la notion*** *quand même* ***mais sur la dernière chose qui a été dite comme ça on ne fait pas son prof****, on ne va pas chercher ça et puis toi tu as dit ça et toi ça non* ***on va juste reprendre le dernier point de vue pour ensuite relancer le débat*** ***(P2)(3c-12)***

E 600 : Parce qu'il a dit une horreur, mais je ne me rappelle plus du tout de quoi et où je n'ai rien dit que de relancer sur ses propos

C 601 : Exactement et *c'est ça aussi qui libère parce qu'il sait que c'est une rumeur mais pour autant comme tu relances là comme ça* ***il est poussé à poursuivre l'expression*** ***(P3)(3c-13)***

E 602 : Tu vois là, *ils disent : " Ben on est des enfants, alors on peut insulter" et ben là j'ai dit : " Ah oui, tu peux insulter?" Alors qu'avec l'autre groupe j'aurais dit : "Ah et alors, parce quand on est enfant on peut insulter tu crois ?". J'aurais été dans le jugement, dans des valeurs affirmées parce qu'en ne peut pas laisser dire les choses. Là je voulais vraiment les rencontrer en vrai, pas de vernis (P2)*

C 603 : Exactement

E 604 : Tu vois j'aurais dit : " Ben les enfants ils ont le droit d'insulter jusqu'à quel âge alors ? " et ça je l'avais fait l'autre fois mais donc comme dit, plus jamais ça

Ch 605 : Donc ce que tu disais Clarisse c'est de juste prendre la fin de la phrase et reformuler pour relancer l'échange et chercher encore une info supplémentaire

C 606 : C'est faire le psy sur le canapé (P2)

E 607 : Ça me donne cette impression là (P2)

Ch 608 : Ouais mais il y a peut-être de ça en effet

C 609 : Est-ce que, *quand on est prof on va essayer de questionner sur ce qui a été dit ou de rebondir pour essayer de trouver quelque chose comme des notions*.(P1) *Et* ***comme on décide là qu'il n'y a pas de notion à apporter et qu'on va se centrer sur les valeurs parce qu'on ne veut pas ruiner le débat avec des connaissances pour qu'ils vivent ce débat alors on va juste prendre le dernier truc et on va continuer et relancer pour garder du rythme*** ***(P3)(3d-14)***

Extrait 23

ACC 3

C 574 : Oui et si peut-être un jour quelqu'un lui dit : **"Mais, t'es sûr que tu n'es pas en train de la soumettre? "**, il va arrêter, **il n'a peut-être tout simplement pas vu cet angle là d'analyse**, oui c'est très fort là tout ça

E 575 : Oui mais *il faut vraiment être très très fin parce qu'ils peuvent se fermer en disant oui mais non, moi je la protège, point* (P3)

C 576 : Oui surtout qu'elle a 7 ans donc c'est sans doute probablement déjà intériorisé, **on trouvera peut-être jamais personne pour interroger cette liberté peut-être à part nous**

E 577 : Oui tout à fait d'accord

N 578 : *Et là on en revient à* ***sécurité/liberté. En gros, je sécurise ma famille, ma réputation et je suis prêt à accepter cette forme de dictature*** (P2)

E 579 : Mais *c'est exactement ça****, qu'elle valeur va être supérieure à l'autre, et quelle choix je dois faire****. Et les choix, c'est bien interroger les choix, pourquoi vous faites ce choix ? Et là dans cette situation là, pourquoi ce choix ? Est-ce qu'on vit dans un monde d'insécurité est-ce que ceci ou cela ? (P3)*

C 580 : *Oui ou est-ce que simplement* ***le fait de faire émerger la contradiction, est-ce que ça ne va pas suffire à faire émerger chez lui l'interrogation que ben « ah oui, mince je n'avais pas pensé à ça »*** **(3d-3)**

E 581 : Oui chez lui et peut-être chez d'autres

C 582 : Oui c'est ça, ça suffit peut-être

N 583 : Ah oui, *être peut-être un peu plus modeste et freiner un peu cette tendance du prof à vouloir aller jusqu'au bout de l'idée, de s'assurer que c'est bien compris et ça à renfort de questions et d'exercices alors que là non, on est sur autre chose qui doit laisser du temps* (P3)

C 584 : Oui ***faut pas chercher à finir l'apprentissage là parce que là on est sur des valeurs, et si je cherche à en évaluer l'acquisition ben je les plaque alors qu'il faut du temps*** (P3)(3d-4)

Extrait 24

ACC2

N 180 : Oui *alors là tu changes de niveau de question là [s'adresse à Evelyne] c'est-à-dire que tout à coup c'est* ***plus offensif*** *c'est des questions oui* ***dérangeantes*** *en faisant un syllogisme entre ben si je considère ce que vous dites cela signifie que tac tac tac* (P2) c'est pas mal parce que ***ça dérange ça les sort un peu de leurs évidences*** *ouais* ***je vais m'en inspirer de ça***, (P3) (1b-22) c'est intéressant. Je ne fais pas ça moi

Extrait 25

ACC 2

E 284 : […] ***mon questionnement il reste ouvert comme ça, je peux tout recevoir (P3)***

Ch 285 : Bon ça c'est pas du questionnement de prof ?

E 286 : *Ben non clairement,* ***un prof il cherche des réponses, il oriente il sait ce qu'il va chercher*** *on est pas* ***dans le vide*** (P1) *que là c'est autre chose mais ça m'arrive souvent là en effet très souvent j'ouvre* ***les champs*** *en fait (P2)*

Ch 287 : C'est ça on ne cherche rien en termes de savoirs

E 288 : Oui ***c'est de l'exploration comme je travaille sur leur matériau donc le questionnement doit être différent*** (P3) c'est ça ce qui se passe là […]

C 294 : Ben c'est-à-dire que ***si tu le fais c'est plus du débat, tu prends conscience que s'il répond par la réponse attendue elle n'a plus de valeur parce qu'elle est fausse****, il répond ce qu'on veut entendre et donc tu es bloqué, tu peux plus débattre où alors tu fais du cours mais on est plus sur les valeurs qui amènent un élève à faire, comment, à braver les interdits par exemple. On l'avait vu* ***dans mon premier débat quand on parlait de harcèlement, ils savaient tous définir le mot, mais qu'est-ce qu'ils en faisaient donc il faut bien faire autre chose avec eux*** *(P3)*

Extrait 26

ACC 3

C 596 : Oui parce que *toi tu explores d'abord sa situation, tu n'es pas en train de chercher chez les autres, tu es vraiment en train de* ***décrypter*** *là* ***la situation, millimètre par millimètre*** *(P2)*

E 597 : Oui c'est ça, c'est pour ça que **le schéma,** que je n'avais **pas compris,** quand tu nous **en avais parlé l'année dernière en juin** parce qu'il me **gênait et que je n'avais pas encore compris lors des premiers débats**, ben et **là maintenant** ***le schéma il est extraordinaire*** *parce que c'est à partir du schéma que je reste* ***factuel,*** *et donc je* ***ne rentre pas dans l'analyse****, je me dis ben les acteurs, avec qui, et vous en pensez quoi, et ils ont dit quoi, et elle a crié fort et puis voilà et puis t'attends, t'attends qu'il y a* ***un truc qui démarre*** (P3)(2b-3) […]

N 687 : Alors pourquoi je ne suis pas arrivé à me dire que c'est plus que ça parce que je le considère comme **une histoire introductive, une simple accroche**, l'accroche de ta composition rien de plus […] N

689 : Oui ***ce croquis a une fonction anthropologique en fait, ça permet d'explorer les situations en faisant vraiment ressortir tout ce qu'elle recouvre***

Extrait 27

ACC 2

N 169 : ***Ça c'est une super bonne question*** *parce* ***qu'on interroge les normes, les valeurs « qu'est-ce qui fait que tu penses ça? »*** *tu vois,* ***on les fait comprendre d'où ça vient (P2)***

E 170 : De mes deux expériences, *c'est ça que je retiens* ***qu'ils se rendent compte d'où ça vient, d'où viennent leurs représentations, leur culture, leurs valeurs*** **(P3) voilà leur construit** […] E 193 : […] *j'avais une vision claire des valeurs des enjeux* (P2)(3d-7)

Ch 194 : Alors ça c'est mais vos fiches de prép elles portent sur les valeurs d'habitude ?

E 195 : Non clairement [Clarisse et Noé vont dans le même sens et hoche de la tête] *là j'étais sur les enjeux culturels, les enjeux de famille, les enjeux personnels, les conséquences sur les homosexuels, la cause de l'homosexualité qui pense quoi donc non ce n'était pas une préparation aussi habituelle que ça mais* ***comme on cherche à faire émerger ces valeurs là chez les élèves il fallait que je me documente sur ce sujet*** **(P2)(3d-8) c'est vrai que** ***d'habitude on est plus sur des connaissances*** (P1) oui fallait enfin c'est important parce que dans la première séance les filles là musulmanes ont dit aucun problème avec l'homosexualité on ne voit rien, ça n'existe pas y'a rien

N 196 : Oui c'est vrai

Ch 197 : Oui d'ailleurs on redoutait qu'il n'y allait rien se passer comme ils avaient semble-t-il rien à dire on s'était dit ça va être terrible

E 198 : Et comme enfin et *si j'avais commencé comme toi Noé* ***en dictant les connaissances, en les mettant tout de suite en avant cela n'aurait rien donné*** *c'est pour ça que j'ai préféré donner* ***tout de suite la parole à la fille****,(3d-9) directement pour éviter de tout dire et de donner l'impression qu'il n'y a rien à dire* (P2)

Extrait 28

ACC3

N 408 : *Alors, la gamine qui raconte qu'elle vient de découvrir que ses deux sœurs sont homosexuelles, elle vient de le découvrir, elle le raconte pour la première fois*. (P2) *Alors,* ***notre rôle c'est de sécuriser*** *tout ça, mais* ***il y a une prise de risque mais il faut l'assumer*** *(P3)(1c-1)*

C 409 : Oui ***faut tous être très bienveillant par rapport à ça et en espérant que ça ne va pas être récupéré*** (P3)

E 410 : Et je trouve que c'est compliqué de prendre des précautions parce que soit tu le dis en début de débat et là tu casses tout, il ne se passe plus rien

N 411 : Ouais c'est ça, et bam c'est terminé, ils n'osent plus

C 412 : Oui on avait fait l'expérience et ce n'était vraiment pas concluant. Soit tu dis quand tu entends quelque chose de fragile, en direct, et après tu le mets en exergue, tu le montres du doigt

N 413 : Oui *mais faut pas le dire, je crois qu'il* ***faut bien recevoir la parole*** *(1c-2) « ah oui, alors il se passe ça dans votre famille, c'est compliqué je comprends », enfin c'est comme ça que j'ai fait, j'essaye de* ***relativiser le phénomène****, pour que ça passe dans la discussion tu vois (P3)(1c-3)*

Extrait 29

JEAN-LUC DENNY

L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants

Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes

Résumé

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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