

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Le rapport à l'Erreur du sujet enseignant en sciences et techniques médico-sociales (STMS), construction de cas rapprochés en didactique clinique

Thèse présentée et soutenue, le 29 novembre 2024 par

KHOULOU ABDALLAH

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité

Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche

EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Marie-France CARNUS et Yves LEAL

Composition du jury

M. Eric MARGNES, Président, Université de Pau et des Pays de l'Adour

Mme Nathalie WALLIAN, Rapporteuse, Université de la Réunion

M. Dominique BERGER, Rapporteur, Université Claude Bernard Lyon 1

M. Dominique ALVAREZ, Examineur, Université Toulouse II Jean Jaurès

Mme Sabine CAROTTI, Examinatrice, Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche

Mme Marie-France CARNUS, Directrice de thèse, EFTS, Université Toulouse II Jean Jaurès

M. Yves LÉAL, Co-directeur de thèse, Université Toulouse II Jean Jaurès

Citation

*« C'est l'analyse précise du contenu et de ses obstacles qui fournit la meilleure clé
pour comprendre ces erreurs »*

J-P ASTOLFI¹

¹Astolfi J.-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, ESF, P79

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette thèse.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement mes directeurs de thèse, Marie-France Carnus et Yves Léal, pour leur soutien indéfectible, leurs conseils avisés et leur accompagnement tout au long de ce parcours. Leur expertise et leur engagement ont été essentiels à l'aboutissement de ce travail, et je leur suis infiniment reconnaissante.

Je remercie chaleureusement Dominique Alvarez, Nathalie Wallian, Dominique Berger, Eric Margnes, et Sabine Carotti, qui m'honorent en acceptant de faire partie de mon jury de thèse. Leur présence et leur expertise sont pour moi une reconnaissance précieuse.

Je n'oublie pas de remercier les membres de ma famille, dont le soutien a été inestimable. À mon mari Sofiane, pour son aide précieuse et son soutien constant tout au long de cette aventure. À mon fils Adam, pour sa patience et sa compréhension face aux exigences de cette thèse. Votre présence m'a donné la force de persévérer.

Je tiens également à exprimer ma gratitude aux membres de l'ÉDIC pour leurs divers conseils et leur soutien durant ces années de recherche.

Je remercie également les enseignantes collaboratrices pour leur investissement et leur implication dans ma recherche, ainsi que tout.e.s les enseignant.e.s qui ont répondu à l'enquête par questionnaire. Leur contribution a été essentielle à l'élaboration de cette thèse.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont participé à cette aventure intellectuelle et humaine. Vos encouragements et votre soutien ont été des moteurs tout au long de ce cheminement.

Sommaire

Citation	3
Remerciements	4
Préambule.....	8
Introduction	10
Chapitre 1 : délimitation de l'objet d'étude.....	15
1. L'Erreur : une notion polysémique.....	16
2. L'Erreur et le savoir	24
3. Le savoir en STMS	26
4. L'Erreur et l'évaluation	33
Chapitre 2 : une recherche inscrite en didactique clinique	40
1. L'inscription en didactique clinique	41
2. Le sujet pris dans le didactique	43
3. Une théorie du Savoir.....	48
4. Concepts et outils mobilisés	50
5. Synthèse du chapitre.....	57
6. Problématique et questions de recherche	59
Chapitre 3 - Le dispositif méthodologique.....	61
1. Méthodologie de recueil des données	63
2. Méthodologie de traitement des données.....	78
3. Synthèse du chapitre 3	98
Chapitre 4 : Résultats de l'étude	100
1. Versant exploratoire : le questionnaire	101
2. Versant empirique : construction des cas	110
Chapitre 5. Rapprochement des cas. Discussion et réponses aux questions de recherche	350
1. Pratiques enseignantes au filtre du quadruplet des temps didactiques.....	352
2. Pratiques évaluatives au filtre des dispositifs d'évaluation	359
3. Le Sujet Supposé Savoir.....	362
4. Le déjà-là décisionnel : Une construction individuelle du rapport à l'Erreur	365
5. L'impossible à supporter et le rapport à l'Erreur	368
6. La conversion didactique	372
7. Vers une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur en STMS.....	377
8. Pistes pour la formation des enseignant.e.s en STMS	380

9. L'après-coup de la chercheure	381
<i>Parce qu'il faut conclure, limites et perspectives.....</i>	<i>386</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>389</i>

Abréviations

ASV : Atelier Santé Ville

AT : Activité technologique

CLS : Contrat Local de Santé

CM : Cours magistral

DC : Didactique Clinique

DLC : Déjà-là conceptuel

DLE : Déjà-là expérientiel

DLI : Déjà-là intentionnel

EAC : Entretien d'Après-Coup

EADL : Entretien d'Accès au Déjà-Là

OEP : Observation de l'épreuve

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

R/E : Rapport à l'Évaluation

R/I : Rapport à l'Institution

R/S : Rapport au Savoir

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SSS : Sujet Supposé Savoir

ST2S : Sciences et Techniques de la Santé et du Social

STMS : Sciences et Techniques Médico-Sociales

STSS : Sciences et Techniques Sanitaires et Sociales

TACD : Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

VDC : Vignette Didactique Clinique

Préambule

La didactique des sciences et techniques médico-sociales (STMS) occupe une place particulière dans l'enseignement secondaire français et dans l'enseignement supérieur, mais reste étonnamment absente des travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Pourtant, cette discipline est enseignée dans pas moins de 526 lycées en France, selon l'Onisep, contribuant de manière significative à la formation des élèves dans le domaine sanitaire et social². Son absence dans le paysage scientifique peut s'expliquer par la spécificité et la complexité de son architecture disciplinaire, qui se distingue sensiblement des autres disciplines traditionnelles par la diversité des savoirs qu'elle mobilise et la variété des compétences qu'elle vise à développer.

La didactique des STMS mérite d'être davantage étudiée pour plusieurs raisons. D'une part, elle repose sur des contenus à la croisée des sciences médicales, sociales, juridiques, et techniques, ce qui en fait un champ de savoirs multidisciplinaire et une réalité didactique complexe à analyser. D'autre part, les enseignant.e.s de STMS sont confronté.e.s à des enjeux spécifiques liés à la transmission de savoirs professionnels et techniques dans un cadre scolaire, souvent sans bénéficier de formations didactiques adaptées à la particularité de cette discipline.

L'absence de travaux de recherche sur la didactique des STMS laisse un vide dans la compréhension de ses pratiques, de ses enjeux, et de ses spécificités didactiques. C'est pourquoi cette thèse se propose de contribuer à la reconnaissance et à l'analyse de cette discipline, en explorant les pratiques enseignantes, les rapports aux savoirs, et les dynamiques d'apprentissage propres aux STMS. A l'interface du Sujet et du Savoir³, mon travail s'inscrit dans une épistémologie didactique clinique afin de saisir

² <https://www.onisep.fr/ressources/univers-formation/formations/lycees/bac-techno-st2s-sciences-et-technologies-de-la-sante-et-du-social>

³ Par choix théorique, j'utilise le terme « Savoir » avec une majuscule et au singulier pour le distinguer des savoirs spécifiques ou disciplinaires. Ce choix reflète l'approche qui considère le Savoir comme un concept global, englobant les processus de construction, de transmission et d'appropriation du savoir, au-delà des connaissances particulières. Cela permet également de souligner sa dimension institutionnelle et symbolique

la singularité des pratiques enseignantes et leur relation aux enjeux de Savoir, dans le but d'offrir une meilleure compréhension et une valorisation de cette discipline scolaire dans le champ de la recherche en éducation et formation.

Introduction

Cette partie sera consacrée à l'exploration des motivations sous-jacentes à ce choix de recherche, étroitement liées à mon rapport personnel et réflexif à cet objet d'étude. Tout d'abord, je présenterai l'origine et l'itinéraire de cette recherche qui s'inscrit dans un parcours lié à mon déjà-là. Ensuite, j'aborderai les enjeux théoriques et pratiques que soulève cette étude, en explicitant les questions centrales qui la guident. Enfin, je présenterai la structure de la thèse.

Le choix de cet objet d'étude

Au moment de ma première inscription en études doctorales, je suis enseignante en sciences et techniques médico-sociales (STMS) depuis 2 ans déjà très attachée à cette discipline. Le choix de la recherche dans le champ disciplinaire des STMS s'est imposé à moi naturellement, d'autant plus que ma première expérience en recherche a vu le jour dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études en Master MEEF STMS que j'ai obtenu en 2017. J'y ai travaillé sur l'Erreur⁴ scolaire, son statut dans le processus d'apprentissage et dans l'évaluation. Cette première recherche traduit pour moi une combinaison de ces deux éléments. Un attachement à une discipline, dans laquelle je m'identifie professionnellement, car l'exercice sur le terrain interroge en moi une multitude de questions disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Et conjointement, elle traduit ma curiosité scientifique sur la poursuite de mon premier travail de recherche. Ainsi, cette thèse me permet d'approfondir mes questionnements sur la nature de l'Erreur, son statut et sa prise en charge par l'enseignant.e.

Origine et itinéraire de la recherche : le déjà là de la chercheuse

Prendre en compte la subjectivité du chercheur.e dans un travail de recherche peut se révéler intéressant. Il s'agit de l'effet chercheur (Carnus, 2007). En effet, chaque chercheur a sa propre véracité, car c'est aussi un sujet assujetti, singulier et divisé

⁴ L'emploi du terme « Erreur » avec une majuscule et au singulier s'inscrit dans une démarche théorique visant à différencier l'Erreur en tant que concept général des erreurs spécifiques. Ce choix met en avant l'Erreur comme un objet d'étude en soi, porteur d'enjeux pédagogiques, didactiques, et subjectifs, et invite à la considérer dans sa dimension systémique et structurante des processus d'apprentissage.

(Carnus & Terrisse, 2013). L'engagement du chercheur.e envers les objets de recherche et sa manière de recevoir et de traiter les données et ainsi que son rapport affectif et subjectif avec les éléments de la recherche influencent ses analyses. Prendre en compte l'effet chercheur.e permet une compréhension plus approfondie des éléments de recherche et donne des clés d'intelligibilité aux résultats qui en émergent. Dans ce sens, plusieurs questionnements m'apparaissent au début de ce travail. Comment prendre en compte cet attachement à mon objet d'étude en ayant une posture de chercheuse et non d'enseignante ?

À l'occasion de ce travail, je désire questionner le lien que j'entretiens avec mon objet de recherche et ainsi enrichir ma réflexivité sur mon rapport à l'Erreur et surtout pour découvrir, explorer et comprendre les liens qui m'attachent à mon objet de recherche. In fine, quel est mon propre rapport à l'Erreur ? Commencer la recherche par cette introspection m'éclairera « peut-être » sur mon rapport à l'Erreur nécessairement singulier et subjectif. Le but premier de cette démarche est de m'aider à outiller mon contre-transfert, afin d'enrichir mes analyses et les résultats qu'elles me permettront d'élaborer. Pour cette optimisation du processus de recherche, il m'apparaît nécessaire de prendre un temps de réflexivité et d'analyse de mon rapport à l'Erreur en STMS.

Le contre-transfert du sujet chercheur, dans le cadre d'une recherche en didactique clinique, fait référence à l'ensemble des réactions conscientes et inconscientes qu'il.elle éprouve au regard de son objet de recherche et des participant.e.s qu'il étudie. À l'instar du concept de contre-transfert en psychanalyse⁵, il implique que le.la chercheur.e, à travers son propre vécu, ses croyances, et ses expériences personnelles, agit « à son insu de son plein gré » sur son interprétation des données. Roudinesco et Plon (1997) décrivent le contre-transfert comme les manifestations inconscientes en lien avec le transfert du patient, un concept que l'on peut adapter au chercheur ou à la chercheuse dans la mesure où celui-ci ou celle-ci projette sur son terrain d'étude ses propres attentes, craintes, ou désirs. En reconnaissant ce

⁵ Freud, S. (1910). Les perspectives futures de la thérapie psychanalytique. Dans J. Laplanche (Éd. & Trad.), *Œuvres complètes de Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 141-154). Paris : PUF.

contre-transfert, le-la chercheur.e. accroit sa vigilance et sa sensibilité aux biais potentiels. En prenant du recul et en adoptant une posture réflexive, il.elle peut identifier et analyser ses propres réactions pour comprendre comment elles influencent et infléchissent son travail. Cette posture clinique en didactique permet en quelque sorte d'objectiver la subjectivité du.de la chercheur.e et rend plus consistantes, authentiques et assumées ses analyses et ses conclusions.

L'Erreur fait écho à mon histoire personnelle

J'ai choisi de travailler sur ce sujet, car le sens donné à une Erreur m'a toujours intrigué. Cela a commencé quand j'étais moi-même élève. Dans mes souvenirs, les enseignant.e.s aimaient beaucoup les élèves qui donnaient de bonnes réponses, et j'avais probablement besoin d'être aimée par mes enseignant.e.s . D'ailleurs, au début de ma scolarité en Tunisie, j'étais une élève qui participait beaucoup, j'adorais les félicitations des professeur.e.s quand je donnais de bonnes réponses. Je me souviens que j'adorais l'école. Cependant, j'ai traversé une autre période beaucoup plus difficile. Au lycée, je suis arrivée au milieu de l'année scolaire en France. La barrière de la langue, les différences de programmes et des pédagogies ont fait que j'ai eu beaucoup de difficultés à comprendre les enjeux de savoir. Malgré tout, je continuais à participer. Hélas, je donnais rarement de bonnes réponses. On peut interroger ici la notion de bonnes réponses. Qu'est-ce qu'une bonne réponse ? Et pourquoi mes réponses étaient souvent jugées par les enseignant.e.s comme mauvaises ? Ces réactions des professeur.e.s face à mes erreurs m'a toujours interpellée. Il en existait une multitude de déclinaisons et elles déclenchaient en moi des émotions négatives ou positives qui avaient toujours un impact sur mon désir d'apprendre. Elles pouvaient me motiver à apprendre, me mobiliser pour rester concentrée ou m'inviter à baisser les bras et ne plus faire d'efforts. La réaction la plus dure à vivre, pour moi, était l'indifférence. L'enseignant.e ne faisait aucun commentaire. Il ou elle demandait la réponse à un autre élève. Je pensais alors que ma réponse n'était pas intéressante. Je constate aujourd'hui que les sentiments et ressentis à cette période m'accompagnent parfois dans mon métier d'enseignante. De manière très projective, je suis habitée par une inquiétude permanente, celle de

provoquer les mêmes sentiments négatifs chez mes élèves. Au cours de mon parcours scolaire singulier, j'ai réellement éprouvé l'angoisse de faire des erreurs ce qui m'amène aujourd'hui à me poser la question de la source de cette angoisse. Ce questionnement en nourrit d'autres : pourquoi cette vision négative de l'Erreur ? A ce stade balbutiant de ma recherche deux pistes de réponse non exclusives et à creuser s'offrent à moi. Soit le « bannissement » de l'Erreur du processus de l'apprentissage découle des attentes de l'institution scolaire, de l'assujettissement des sujets enseignant.e comme apprenant.e et aussi des parents ; soit il s'agit-il d'un « bannissement » interne. Pour des raisons qui lui appartiennent, l'élève n'accepte pas l'Erreur et décide en conséquence de ne plus participer en cours.

Les enjeux de la recherche

Les enjeux de cette recherche se situent à la croisée de réflexions théoriques et de préoccupations praxiques et praxéologiques autour de l'Erreur scolaire, en particulier dans le contexte de l'enseignement des STMS. Tout d'abord, il s'agit de décrire et de comprendre la manière dont l'Erreur est perçue et gérée par les enseignant.e.s et d'interroger son statut dans le processus d'apprentissage. Sur le plan théorique, l'étude ambitionne de creuser les liens entre le rapport à l'Erreur et le rapport au Savoir, en questionnant les cadres institutionnels qui façonnent ces rapports dans la contingence de l'enseignement – apprentissage (E/A). Ces enjeux renvoient à des débats plus larges sur la place de l'Erreur dans l'apprentissage et l'évaluation, ainsi que sur les pratiques didactico-pédagogiques qui favorisent ou inhibent le développement de la pensée critique et réflexive chez les élèves. D'un point de vue stratégique, cette recherche vise également à apporter des éclairages sur la posture de l'enseignant face à l'Erreur, en particulier dans la discipline STMS. L'objectif est ici d'identifier des stratégies et des pratiques professionnelles susceptibles de transformer la perception de l'Erreur et sa gestion. Enfin, ces enjeux impliquent une dimension réflexive, puisqu'ils touchent directement à l'attachement de la chercheuse à son objet d'étude. Le questionnement de mon propre rapport à l'Erreur, notamment à travers les concepts de conversion et de contre-transfert, ouvre une réflexion sensible et originale sur l'influence de mes expériences

personnelles et professionnelles dans la conduite de cette recherche. En prenant en compte l'effet chercheur du choix de l'objet d'étude à la formalisation des résultats en passant par la méthodologie construite, cette étude ambitionne non seulement de contribuer à une autre compréhension de l'Erreur scolaire, et propose en même temps une réflexion critique sur la pratique enseignante et la construction du Savoir.

Présentation de la structure de la thèse

Cinq chapitres structurent cette thèse.

Après cette introduction introspective, le **chapitre 1** délimite mon objet d'étude en exposant les options notionnelles retenues.

Le **chapitre 2** précise et documente les options théoriques et conceptuelles de la recherche qui s'inscrit en didactique clinique des STMS. A la fin de ce chapitre, je formalise la problématique et les questions de recherche.

Le **chapitre 3** donne à voir le dispositif méthodologique que j'ai construit et présente les trois enseignantes qui ont accepté de collaborer à ma recherche.

Le **chapitre 4** concentre les résultats de l'étude relatifs aux trois cas construits.

Enfin, le **chapitre 5** propose une discussion nourrie par le rapprochement des cas afin d'apporter des éléments de réponse descriptifs, compréhensifs et stratégiques à mes questions de recherche.

En **conclusion**, je synthétise les principaux apports de cette recherche et mets en lumière les implications théoriques et pratiques des résultats obtenus. J'ouvre également des perspectives pour de futures recherches notamment en lien avec le rapport à l'Erreur et l'accompagnement des enseignant.e.s dans leur pratique.

Chapitre 1 : délimitation de l'objet d'étude

Ce chapitre présente et développe mon objet d'étude : l'Erreur en STMS.

En première partie, j'apporte un éclaircissement théorique sur la notion d'Erreur en contexte scolaire. J'explore et analyse la place de cette notion polysémique en particulier dans les travaux de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Dans une deuxième partie, je m'intéresse à la question de l'Erreur et du Savoir. En troisième partie, j'analyse de manière spécifique le lien entre l'Erreur et le Savoir en STMS. La nature des différents savoirs, plus ou moins stabilisés, circulant dans cette discipline nécessite un détour et interroge le statut de l'Erreur. En effet, il m'apparaît intéressant d'analyser les incidences de nature du Savoir⁶ en STMS et le statut de l'Erreur. Pour clore ce chapitre, j'explore le lien entre l'Erreur et l'évaluation.

⁶ Le terme « Savoir » est ici écrit avec une majuscule pour souligner son statut conceptuel. Il ne désigne pas simplement des connaissances accumulées, mais renvoie à un ensemble structuré et reconnu socialement, intégrant des savoirs scientifiques, pratiques et expérientiels

1. L'Erreur : une notion polysémique

Dans ce paragraphe, j'explore la notion, ses différentes facettes à travers la façon dont elle est abordée et définie par certains chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation et notamment des didacticiens des disciplines.

Etymologiquement, le mot « Erreur » est un mot d'origine latine « error » signifiant « course à l'aventure » qui désigne selon le dictionnaire Larousse « une chose fausse, erronée par rapport à la vérité, à une norme, à une règle ». Cette définition de l'Erreur dans son sens commun s'inscrit dans une vision normative où l'Erreur est perçue comme un écart par rapport à une vérité ou une règle établie. Elle renvoie à une idée de faute ou de manque, ce qui contribue à stigmatiser l'Erreur comme un défaut plutôt qu'une étape dans le processus d'apprentissage. Par ailleurs, selon les ancrages théoriques convoqués, on constate que l'Erreur n'a pas la même définition. En effet, il existe des nuances et parfois des divergences entre les définitions de l'Erreur mobilisées en psychologie, en droit, en didactique ou encore en sociologie. Sarah Goutagny aborde la notion de l'Erreur à travers différentes approches. Soutenant la thèse qu'il n'est pas possible d'apprendre sans se tromper, elle constate qu'en didactique, il y a Erreur possible lorsqu'il y a problème (Goutagny, 2010) alors qu'en psychologie, les erreurs révèlent les indicateurs des décisions idiosyncrasiques d'un individu qui peuvent être inattendues, sans être le fait du hasard. Cela signifie que l'Erreur pourrait être définie comme un « symptôme » à examiner, car elle serait révélatrice d'un élément qui n'est pas le fait du hasard. Son apparition résulte d'une démarche ou d'un processus unique et/ou singulier, car une Erreur est le produit d'un cheminement de la part d'un individu unique et singulier. Ces deux approches ne sont pas forcément cloisonnées dans le sens où l'apprenant.e. est une personne physique avec des facteurs psychologiques internes en interaction avec un environnement externe. L'apprenant.e. est aussi un.e acteur.rice social.e. Les élèves et les enseignant.e.s sont des êtres sociaux et la classe est avant tout un lieu social. L'approche sociologique et anthropologique est intéressante à interroger en lien avec les approches précédemment citées. En sociologie, l'Erreur désigne une partie d'un procès social instituant la norme, et qualifiant par opposition la déviance.

En didactique des langues, Rémy Porquier et Ulrich Hans Frauenfelder (1980), nous expliquent que la définition de l'Erreur se fait toujours « par rapport à ». Ils décomptent trois rapports possibles :

- Le rapport aux savoirs
- Le rapport à l'apprenant.e
- Le rapport à l'exposition

Ces auteurs considèrent que l'Erreur est une forme souvent inévitable pour l'apprenant.e. La refuser, c'est mettre l'élève en difficulté. Cela exigera de lui un objectif inaccessible. De leur point de vue, il est impossible de donner à l'Erreur une définition absolue. Elle représente « une forme refusée par l'enseignant », voire « parfois déniée », qui place l'apprenant.e dans une situation paradoxale. En conséquence, il leur semble plus simple d'en cerner les contours à travers l'étude de ses caractéristiques et de son statut. Ainsi, d'un point de vue strictement didactique, la notion d'Erreur apparaît peu construite, car il n'en existe pas de définition précise. Toutefois, certains didacticiens se sont beaucoup intéressés aux statuts attribués à l'Erreur comme Jean-Pierre Astolfi (1997) ou encore Guy Brousseau (1986).

Nous retiendrons de cette première partie, l'absence d'une définition universelle de l'Erreur. Nous pouvons aussi dire qu'elle est confondue avec la cause de sa survenue et souvent assimilée à plusieurs statuts différemment appréciés en fonction du contexte d'où elle émerge et des différentes façons de la traiter. Dans les paragraphes que suivent, nous développons ces statuts et leur poids dans la trajectoire d'apprentissage de l'élève ainsi que les caractéristiques attribuées à l'Erreur.

1.1. Statuts et caractéristiques de l'Erreur :

Avant de présenter les travaux de Jean-Pierre Astolfi sur le statut de l'Erreur, nous proposons une brève revue des travaux sur les caractéristiques de l'Erreur, qui ont largement inspiré les analyses présentées ici. Tout d'abord, nous nous intéresserons aux travaux d'Yves Reuter (2013) qui retient cinq caractéristiques du statut traditionnel de l'Erreur au sein de l'école française (tableau 1).

En premier lieu, il attribue à l'Erreur un « poids considérable » et une valeur « emblématique ». L'auteur nous parle d'une culture sociale de l'école qui donne une importance non négligeable à l'Erreur et notamment, en lien avec les pressions évaluatives imposées par le système éducatif français. En deuxième caractéristique, Reuter attache l'Erreur à « La naturalisation ». Par la naturalisation, il évoque l'absence d'une définition claire de l'Erreur et d'une construction floue du concept. Ensuite, il évoque le statut négatif et incident de l'Erreur. Ce statut négatif est la conclusion que l'auteur a construite à travers les différents termes employés pour décrire une Erreur (anomalie, bêtise, confusions, désordre, imperfection...). Le statut incident renvoie au terme d'anomalie voire d'accident. En quatrième caractéristique, Reuter avance le statut d'évidence de la causalité, ce qui renvoie à la notion de vérité. En effet, essayer d'attribuer des causes aux erreurs reviendrait à dire qu'il s'agit qu'une vérité clairement identifiable et unique. Sortir de ce cadre de vérité renvoie à des causes discernables. Tout ceci renvoie la responsabilité à l'élève. Enfin, la dernière caractéristique renvoie à la « gestion répulsive » de l'Erreur. Son but premier serait d'empêcher la survenue de l'Erreur et d'appliquer la tolérance zéro. Dans cette vision, l'enseignant.e est exigeant.e et ne laisse rien passer.

Caractéristiques	Description
Poids considérable	L'Erreur a une valeur emblématique liée aux pressions évaluatives.
Naturalisation	Absence d'une définition claire de l'Erreur rendant le concept flou.
Statut négatif et incident	L'Erreur est vue comme négative, décrite par des termes péjoratifs (anomalie, bêtise, etc..)
Statut d'évidence de la causalité	L'Erreur est considérée comme ayant des causes claires, attribuant la responsabilité de l'élève.
Gestion répulsive	L'objectif est d'éviter l'Erreur, avec une tolérance zéro appliquée par l'enseignant.e.

Tableau 1. Un tableau récapitulatif des caractéristiques du statut traditionnel de l'Erreur (Reuter, 2013)

D'après ces cinq caractéristiques, nous pouvons remarquer le caractère négatif de l'Erreur dans la pensée sociale, ce qui disqualifie son auteur. Elle est désignée comme une anomalie et peut être vue comme accidentelle. Suivant cette idée, l'Erreur est rejetée. Son existence n'est pas souhaitée et rarement provoquée et donc si elle a eu lieu, c'est probablement à cause d'un dysfonctionnement cognitif de l'élève. Ainsi, l'Erreur pourrait être mal vécue par les élèves lors de sa survenue puisqu'elle renvoie à sa responsabilité clairement identifiable à travers le statut donné aux erreurs.

Dans la continuité de cette conception, nous présentons le statut de l'Erreur en didactique. En premier lieu, nous abordons l'Erreur dans la pédagogie traditionnelle et ensuite nous présenterons le statut de l'Erreur sous la pédagogie constructiviste. Jean-Pierre Astolfi (1997), a interprété le statut attribué l'Erreur et a construit une classification selon trois modèles, le modèle transmissif, le modèle behavioriste et le modèle constructiviste. Le modèle transmissif désigne l'Erreur en tant que **faute**. Astolfi nomme les connotations moralisantes associées à l'Erreur comme « le syndrome de l'encre rouge ». Dans ce modèle, l'Erreur est à la charge de l'élève. Le modèle behavioriste désigne l'Erreur en tant que **bogue** à la charge de l'enseignant et de sa capacité à s'adapter au niveau réel des élèves. Cette remise en question de l'enseignant.e nous pousse à avoir une perception plus intime et pénible de l'Erreur (Abdallah-chatti et al., 2023). Dans ces deux premières approches, l'Erreur est regrettable et regrettée. Son statut est négatif. Enfin, le modèle constructiviste confère à l'Erreur un statut plus positif, il s'agit d'un **obstacle** considéré comme une marque du cheminement de l'élève dans son apprentissage, de ses activités mentales et des difficultés qu'il rencontre. Dans cette dernière approche, les réponses inexactes, y compris le silence, montrent les efforts intellectuels déployés par l'élève pour adapter ses représentations à une situation didactique inédite.

Dans chaque modèle, Jean Pierre Astolfi (1997) décrit une posture spécifique de l'enseignant (tableau 2). Au sein du modèle transmissif, l'enseignant détient les savoirs et des connaissances. Il est au centre de la classe et les expose en donnant des explications. Si l'enseignant pose une question, il appartient à l'élève de trouver la bonne réponse. Pour le modèle behavioriste, l'élève est au centre du processus. Son rôle est d'apprendre. L'enseignant est considéré comme accompagnateur. Il aide l'élève à surmonter ses difficultés, notamment dans la décomposition des tâches et l'explication des notions difficiles. L'Erreur reste à éviter. Elle est considérée comme un manque, un frein pour les apprentissages. Enfin, dans le modèle constructiviste, l'élève est également au centre des apprentissages et l'enseignant crée des situations problèmes qui font obstacle. Cette manière de procéder permet de guider l'élève et de le pousser à surmonter ces obstacles. Dans cette approche, l'élève est invité à

acquérir des notions nécessaires au dépassement de ses difficultés. L'Erreur ici est considérée comme un besoin, un levier et un moteur pour les apprentissages.

Modèle	Statut de l'Erreur	Posture de l'enseignant
Transmissif	Faute, associée à une connotation moralisante ("syndrome de l'encre rouge") et imputée à l'élève.	Transmetteur des savoirs, au centre de la classe, l'élève doit trouver la bonne réponse.
Béavioriste	Bogue, à la charge de l'enseignant qui doit s'adapter au niveau de l'élève, perçue de manière négative.	Accompagnateur, aide l'élève à surmonter ses difficultés, l'Erreur reste à éviter.
Constructiviste	Obstacle, considéré comme un indicateur du processus d'apprentissage et un levier pour l'élève.	Créateur de situations problèmes, guide l'élève à surmonter les obstacles, l'Erreur est un moteur d'apprentissage

Tableau 2. Tableau récapitulatif des trois modèles de statut de l'Erreur (Astolfi, 1997)

Nous retenons donc que le statut le plus positif attribué à l'Erreur est la notion d'obstacle au sein du modèle constructiviste. La prochaine sous-partie nous permettra de clarifier le concept d'obstacle.

1.2. De l'Erreur à l'obstacle

1.2.1. L'obstacle en didactique(s)

Gaston Bachelard (1934) est le premier à développer ce concept dans son livre *la formation de l'esprit scientifique*. Selon lui, un obstacle ne se définit pas par la complexité des problèmes rencontrés par l'apprenant.e ou encore par l'inaptitude de ce dernier à les résoudre. C'est une connaissance antérieure qui empêche d'accepter ou d'acquérir une connaissance nouvelle. Cet « obstacle épistémologique » se situe entre le désir du savoir et l'objet du savoir. L'intériorité de l'obstacle se détermine selon lui comme l'action de l'esprit qui imagine des explications aux choses. Pour Fabre (1995), Bachelard définit la pédagogie comme « travail sur l'Erreur » en initiant la notion d'obstacle comme une « nécessité fonctionnelle de la pensée ».

Dans la continuité de ces travaux sur le concept d'obstacle, Guy Brousseau (1986) reprend la conception de Bachelard pour inclure la notion de difficulté liée à une conception inappropriée d'une notion. Les difficultés créées par cette conception sont liées à des raisonnements et des savoirs inadéquats à une situation

d'apprentissage qui empêchent la compréhension d'un savoir nouveau qui est adéquat (Brousseau, 1986). Il identifie ainsi quatre types d'obstacles.

Tout d'abord, il met en avant l'idée que l'obstacle épistémologique est central dans l'acquisition de nouveaux savoirs, en lien avec les conceptions des apprenant-e-s et leurs connaissances préalables sur les notions abordées. Selon lui, ces obstacles sont inévitables et doivent être intégrés par l'enseignant.e lors de la conception des stratégies d'enseignement. Ils peuvent parfois être interprétés comme une forme de connaissance ou une conception distincte de la « non-connaissance » (Bednarz & Proulx, 2015). Ensuite, il identifie l'obstacle ontogénétique caractéristique d'une étape de développement de l'élève. Il est inévitable et apparaît toujours dans le processus d'apprentissage. Selon Brousseau, l'obstacle ontogénétique survient à cause des limitations neurophysiologiques de l'apprenant.e construit ses savoirs en fonction de ses moyens cognitifs et de son âge. En troisième lieu, il évoque l'obstacle culturel créé par la culture de l'apprenant.e ou de l'enseignant. Selon Nadine Bednarz et Jérôme Proulx (2015), lorsque les enseignant-e-s interprètent les travaux des élèves, ils construisent une compréhension de ce que l'élève cherche à assimiler. Cette interprétation diffère d'un.e enseignant.e à l'autre, en fonction de leur ancrage professionnel et culturel, ce qui met en évidence l'existence d'un obstacle culturel. Enfin, le quatrième type d'obstacle est provoqué par la transposition didactique. Cet obstacle didactique est dépendant des choix du système éducatif et de l'enseignant (Brousseau, 1986).

Les manifestations de ces quatre types d'obstacles s'observent par l'apparition d'Erreur. Pour Michel Fabre (1995), il est nécessaire d'étudier les sources des obstacles et d'analyser les erreurs qu'il qualifie comme « symptômes de ces obstacles ».

1.2.2. Les caractéristiques de l'obstacle

Plusieurs auteurs entreprennent une réflexion autour du concept de l'obstacle et sur ses caractéristiques. Tout d'abord, Michel Fabre (1995) se lance dans un travail d'analyse autour des obstacles, il les classe catégories en fonction de leurs caractéristiques (tableau 3). En premier lieu, il évoque l'intériorité de l'obstacle.

L'origine étymologique du mot obstacle « obstare » en latin signifie, selon le dictionnaire Larousse, « ce qui tient devant, ce qui obscurcit le chemin ». Les obstacles résident dans la pensée elle-même, dans les mots, l'expérience quotidienne, en conscience ou dans l'inconscient. Ainsi, la conception de l'obstacle réside dans les « empêchements intérieurs » à l'action de connaître. En même temps, Fabre présente la « positivité de l'obstacle » qui n'est pas synonyme de défaillance. L'obstacle n'est pas le vide de l'ignorance ou le manque de savoir. Il s'agit d'une forme de savoir comme un autre. C'est même un « trop plein » de savoir disponible et de déjà-là, qui empêche d'en construire de nouveaux. Fabre développe la « positivité de l'obstacle » avec une conception bachelardienne qui définit l'obstacle comme « une réalité psychique » propre à l'apprenant.e (Fabre, 1995). La troisième caractéristique décrite par Fabre est la relativité de l'obstacle qui questionne le passage de l'obstacle à l'outil pour le franchir. La quatrième caractéristique est la facilité de l'obstacle que l'esprit s'accorde et qui renvoie au confort intellectuel, à une « certitude de l'intime ». La cinquième caractéristique est l'ambiguïté de l'obstacle, car tout mode de fonctionnement mental présente une source potentielle d'erreurs. Par exemple, la pensée catégorielle, mise en évidence par Henri Wallon dans le développement de l'enfant. Cette activité mentale est utile, mais son utilisation mécanique peut être source d'erreurs et peut fonctionner pour une certaine classe de problème tout en générant de nouveaux problèmes. La sixième caractéristique renvoie à la polymorphie de l'obstacle qui, au niveau profond des représentations des élèves, possède une dimension transversale. Non limité au domaine rationnel et conscientisé, il touche également au plan affectif et inconscient. Enfin, la dernière caractéristique concerne la récursivité de l'obstacle. L'Erreur n'est identifiable qu'après coup, une fois que l'obstacle a pu être franchi.

Caractéristique	Description
Intériorité	Les obstacles résident dans la pensée, les mots, l'expérience quotidienne, et l'inconscient ; ils sont des « empêchements intérieurs » à l'action de connaître.
Positivité	L'obstacle n'est pas une défaillance ou un manque de connaissances, mais plutôt un « trop-plein » de savoirs déjà acquis qui freine l'acquisition de nouvelles connaissances.

Relativité	Questionne le passage de l'obstacle à l'outil, montrant que ce qui constitue un obstacle peut parfois se transformer en ressource.
Facilité	L'obstacle est une facilité de l'esprit, renvoyant au confort intellectuel et à une « certitude de l'intime ».
Ambiguïté	Tout fonctionnement mental peut être une source potentielle d'erreurs ; par exemple, la pensée catégorielle peut mener à des problèmes, si utilisée de manière mécanique.
Polymorphie	L'obstacle a une nature transversale, touchant non seulement le domaine rationnel, mais aussi l'affectif et l'émotionnel.
Récurtivité	Les erreurs sont identifiables « après coup », une fois que les obstacles ont été surmontés.

Tableau 3. Récapitulatif de l'analyse de Michel Fabre (1995) concernant les caractéristiques des obstacles.

1.3. Éléments de synthèse

Nous soulignons le statut paradoxal de l'Erreur. D'une part, elle désigne l'échec, notamment sous les modèles transmissif et behavioriste où elle est vue comme une épreuve à éviter. D'autre part, elle est mise à l'honneur dans les manuels scolaires qui affirment qu'« il est bien naturel de se tromper, c'est même une condition pour apprendre » (Goutagny, 2010, p. 111). Par ailleurs, dans la vie quotidienne, l'Erreur est très banalisée. C'est une source de défi, de motivation et un objet de compétition. Daniel Favre (2021) affirme dans son ouvrage « Reconnaître l'École avec le Vivant » qu'il « n'est pas possible d'apprendre sans faire d'Erreur » et que « Erreur » et « faute » sont simplement des « amalgames » à éviter chez les élèves et les enseignant.e.s. Selon lui, les origines de cette représentation sociale négative de l'Erreur peuvent s'expliquer par l'expérience réalisée par les enseignant.e.s eux-mêmes lorsqu'ils étaient élèves. Il retient l'idée que les enseignant.e.s d'aujourd'hui se sont « imprégnés du mode de relation à l'Erreur que leurs professeurs leur ont transmise dans l'ancien paradigme éducatif ». De plus, l'Erreur peut renvoyer une image négative, dévalorisante à certains élèves et peut aussi être angoissante ou incomprise chez certains enseignant.e.s. Dans le cas où l'enseignant.e valorise l'Erreur de l'élève pour pouvoir l'utiliser comme un indice pour comprendre le processus d'apprentissage des élèves n'empêche pas nécessairement l'angoisse de l'élève. Plusieurs paramètres peuvent générer cette angoisse comme la notation, le classement entre camarades de classe et le regard des autres qui provoque une gêne

à l'expression et à l'exposition. Cette dimension sociale de l'Erreur conduit l'enseignant.e à opérer un classement entre les élèves lors du processus d'évaluation prescrit au sein du système scolaire français. L'obligation de noter chaque élève permet de les classer entre eux. L'Erreur est évaluée et sanctionnée par l'attribution d'une mauvaise note pour une réponse fausse. Le contrôle continu – dont les origines behavioristes ont été abordées dans les paragraphes précédents – proposé dans notre système éducatif français a pour objectif d'éviter les erreurs. En effet, quand l'évaluation est pensée sous forme de contrôle continu pour ne mesurer que les écarts par rapport aux standards des élèves, les erreurs ne peuvent être qu'associées à des sensations désagréables et à de mauvaises notes. Cette conception invite à la recherche de connaissances stables répondant aux attentes des enseignant.e.s pour réussir l'examen. Ainsi, une autre conséquence du contrôle continu serait de créer artificiellement un besoin de certitude (Favre, 2021). Ce dernier point nous invite à interroger la notion de savoir en lien avec la notion d'Erreur.

2. L'Erreur et le savoir

2.1. Une approche individuelle de l'Erreur

Une autre dimension est aussi importante à intégrer : la dimension individuelle et singulière de l'Erreur puisqu'elle ne concerne qu'une personne à la fois.

Pour comprendre, dans une Erreur d'un élève, il semble nécessaire de disposer d'informations sur le contexte général de la situation d'apprentissage, mais aussi sur des appareils personnels qui ont contribué à la survenue de cette Erreur. Cette approche souligne la complexité de l'analyse pour décrire l'Erreur, l'expliquer et la comprendre. Cette complexité s'ajoute à la difficulté de distinction entre l'approche théorique de l'Erreur et l'approche individuelle du Sujet (enseignant-élève) engagé dans ce processus. Ceci me conduit à constater l'existence d'une culture paradoxale du traitement de l'Erreur qui renvoie à la notion d'attendu de la part de l'enseignant. En effet, ces attentes réciproques de la part de l'enseignant et de l'apprenant.e renvoient à ce que Brousseau (1980, P. 127) a nommé comme le contrat didactique qu'il définit comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont

attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant ». Ce concept incontournable en didactique me paraît ambigu, car il fait référence à plusieurs éléments qui dépendent de la subjectivité des sujets tout comme le concept de transposition didactique qui, en didactique des mathématiques, désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné (Chevallard, 1985) puis appris. Le savoir savant désigne ici le savoir acquis par l'enseignant, un « sujet supposé savoir » et sa transformation par la noosphère en savoir à enseigner afin de la rendre abordable aux élèves. Cette transformation du savoir s'effectue dans un premier temps par une transposition didactique externe qui débouche sur les programmes et les référentiels. Il s'en suit une transposition didactique interne qui est propre à la charge de chaque enseignant et donc empreinte de subjectivité. Le passage du savoir enseigné au savoir appris est de la responsabilité de l'élève (Carnus, 2009).

2.2. Le rapport à l'Erreur chez les enseignant.e.s et les élèves

En analysant les différents déterminants qualitatifs de l'Erreur scolaire, Daniel Descomps (1999) s'intéresse au dynamisme de l'Erreur chez l'enseignant.e et chez l'élève. Ses résultats mettent en avant que les termes négatifs évoqués sont beaucoup plus dramatiques chez les élèves que chez les professeurs. Selon lui, l'Erreur est conceptualisée d'une manière différente par les élèves et les enseignant.e.s. Les élèves ont tendance à dramatiser les conséquences tandis que les professeur.e.s cherchent à en conceptualiser les causes. Son enquête, réalisée en 1986 sur la construction du sens par le sujet récepteur dans la lecture de l'image, s'adresse à des élèves et des enseignant.e.s pour définir l'Erreur. Le vocabulaire utilisé par les deux protagonistes renvoie à une connotation négative, bloquante et destructrice (faute, se tromper, étourderie, bêtise, mauvaise note, oublis, inattention, échec et confusion). Le résultat de cette étude démontre l'impact du sens donné aux erreurs par les enseignant.e.s et par les élèves et en souligne le poids psychique sur l'évolution scolaire des élèves et l'évolution professionnelle des enseignant.e.s. La question du sens sera donc un paramètre à prendre en compte dans l'élaboration de ma méthodologie de recherche. Je souhaite évoquer ici le cas

particulier où l'élève interrogé en classe (à l'écrit ou à l'oral) ne propose pas de réponse. Peut-on considérer la non-réponse comme une Erreur. S'agit-il d'un non-savoir ? Dans ce cas, un certain savoir est attendu par l'enseignant.e. et cette absence de réponse s'apparente à une rupture du contrat didactique. Comment l'interpréter ? La première cause à laquelle je pense, au filtre de mon déjà-là, est la peur d'être jugé.e si la réponse est fausse. Un autre aspect que j'ai envie de partager est relatif à la tendance qu'ont nombre d'élèves à établir une relation entre leurs propres situations et celles des autres. Cette comparaison effectuée par les élèves, est aussi provoquée par certains choix évaluatifs des enseignant.e.s. qui par exemple classent les notes obtenues et/ou les annoncent à voix haute. Elle est aussi provoquée par la pression sociale et familiale générée par la culture du résultat. Pour clore ce paragraphe, je souligne l'existence de deux champs de savoirs scolaires concernés par l'Erreur. Le champ des savoirs stabilisés où le repérage de l'Erreur est plus facilement observable et mesurable comme par exemple en mathématique. Et le champ des savoirs controversés dans lequel le repérage et le traitement de l'Erreur s'annoncent beaucoup plus compliqués comme c'est le cas par exemple en sciences humaines et sociales (SHS). Qu'est-ce qui est vrai ou faux dans un savoir controversé ?

3. Le savoir en STMS

J'aborde ici la nature des savoirs disciplinaires en STMS à partir d'une analyse des programmes et référentiels de la discipline notamment en filière des sciences et techniques de la santé et social (ST2S).⁷ J'y définis le savoir stabilisé et controversé pour analyser la place de l'Erreur dans une architecture disciplinaire différente.

⁷ Les STMS représentent le champ disciplinaire qui englobe l'ensemble des contenus liés aux domaines de la santé, du social et du médico-social. La série **ST2S** (Sciences et Technologies de la Santé et du Social) est la filière de baccalauréat technologique qui prépare les élèves à ces secteurs, en intégrant des matières spécifiques comme les sciences sanitaires et sociales, la biologie et physiopathologie humaines, et la méthodologie en sciences sociales. Les **STSS** désignent la filière, au sein de la série ST2S, axée spécifiquement sur l'étude des problématiques de santé et de bien-être social, et des politiques publiques associées.

3.1. Les savoirs disciplinaires en STMS

Selon la définition officielle de la série des sciences et techniques sanitaires et sociales (Annexe 1)⁸ : « les enseignements se déploient selon une approche systémique permettant aux élèves de la série Sciences et technologies de la santé et du social d'analyser, dans leur complexité, des situations d'actualité sanitaire ou sociale et d'en comprendre les enjeux ». Cet enseignement vise à construire les compétences et repères culturels nécessaires à une poursuite d'études dans les champs sanitaire et social. Il mobilise à cet effet les disciplines des sciences humaines et sociales telles que la sociologie, le droit, l'économie. Il est utile de présenter la nature des savoirs en sciences et techniques sanitaires et sociales afin d'expliquer les différents liens avec les concepts théoriques présentés précédemment.

Les savoirs enseignés dans cette filière s'articulent autour des besoins de santé et de bien-être social exprimés par les individus et les groupes sociaux. Ceci permet aux élèves de comprendre les dispositifs et les institutions, les raisons de leur création et des choix de leurs missions, leur fonctionnement et leurs perspectives d'évolution. Les programmes des classes de première et terminale s'organisent en deux pôles, le pôle thématique et le pôle méthodologique. Ainsi, certaines notions du programme et notamment dans le pôle thématique renvoient aux pratiques sociales, aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs. Considérées comme un enjeu par la société, elles suscitent des débats et font, selon l'actualité, l'objet d'un traitement médiatique important. Il s'agit de savoirs non stabilisés susceptibles de générer des conflits dans la classe du fait de leur « vivacité » sociale. Ces savoirs potentiellement mobilisables sont de différentes natures. Ce sont des savoirs sociologiques ou scientifiques plus ou moins controversés, professionnels et sociaux. L'élève doit apprendre à construire un sens critique à travers un raisonnement et à le développer. Le module « Méthodologies appliquées au secteur sanitaire et social » accompagne de manière transversale le pôle thématique et permet de découvrir, dans le cadre d'une démarche d'étude ou de projet, des méthodes et des outils de

⁸ <https://eduscol.education.fr/document/22906/download>

description et d'analyse des caractéristiques sanitaires et sociales d'une population. Il développe les compétences en recherche documentaire dans le champ santé-social, nécessaires aux poursuites d'études supérieures dans le secteur d'activités.

3.2. Savoirs stabilisés vs savoirs non stabilisés

Certaines notions en STMS renvoient aux pratiques et représentations sociales et aux systèmes de valeurs. Considérées comme un enjeu par la société, elles suscitent des débats. Ces savoirs disciplinaires sont de nature différente (tableau 4).

Savoirs stabilisés	Savoirs non stabilisés
La méthodologie Exemple : phases de la démarche de projet / les étapes de la démarche d'étude Savoirs scientifiques non controversés Exemples : les méthodes et outils TICE Des concepts sociologiques validés par la communauté internationale Exemple : la définition de la santé selon l'OMS	Savoir scientifique, mais controversé Exemple : gouvernance et financement du système de santé. Savoir professionnel et social Exemple : Les rencontres avec des acteurs et professionnels de la santé. Raisonnement critique sur des situations problèmes Exemple : l'actualité sanitaire et sociale Analyse des politiques et des choix d'action Exemple : les dispositifs, actions en santé sur un territoire ; lutte contre les inégalités de santé et accès aux soins.

Tableau 4. La nature du savoir en STMS

Selon les textes officiels et l'observation des pratiques enseignantes en STMS, les savoirs sont mobilisés à partir de « situations problèmes » ou de « remue-ménages » (Abdallah-Chatti et al., 2023). Le but de cette première approche est de questionner l'élève sur le sujet abordé ou la notion étudiée. Les questionnements sont souvent une source de débat et il existe donc plusieurs possibilités de réponse. Durant cette phase, les élèves sont amenés à remettre en question leur propre compréhension. Par exemple, pour aborder les différentes conceptions d'une norme sociale, l'enseignant·e encourage les élèves à interroger la manière dont la notion de norme varie en fonction des contextes culturels et sociaux. Les élèves peuvent ainsi confronter leurs propres idées à celles des autres. L'enseignant·e intervient ensuite pour enrichir ce premier travail en apportant des repères solides et des éclairages

supplémentaires. En général, il s'agit de concepts stabilisés, de la méthodologie et des techniques utilisées en sciences sanitaires et sociales.

Afin d'illustrer ceci, voici un exemple concret sur une notion abordée en classe de 1ère ST2S. Pour expliquer la multitude des facteurs qui rentrent en jeu pour qualifier la « bonne santé » des individus, un élève peut simplement citer la définition de la santé selon l'OMS qui figure dans les « notions à retenir » dans le programme officiel : « Selon l'OMS, la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité »⁹ Pour pouvoir répondre à la consigne de départ, l'élève doit comprendre la notion de « bien-être social » qui n'est pas abordée au début de l'année scolaire, mais seulement quelques séquences plus loin. L'enseignant.e en STMS aura donc un rôle important dans la transmission des savoirs. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre des définitions ou des méthodes, mais de favoriser une réflexion autour des concepts, permettant aux élèves de s'approprier les notions étudiées à travers des exemples en constante évolution. Ces apprentissages sont étroitement liés à des problématiques et des situations sociales et sanitaires actuelles. Nous remarquons que cette manière de procéder ressemble beaucoup à des approches qu'on peut trouver dans le cadre de la didactique des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006). Fabre dans son ouvrage « situations problèmes et savoirs scolaires » apparu en 1999, recense trois phases essentielles qui composent les situations problèmes en classe :

- La déstabilisation des représentations initiales des élèves et ceci grâce à la relativisation de toute conception personnelle.
- L'émergence d'un débat à travers l'exposé des différentes conceptions
- La discussion en classe qui contribue à l'éclaircissement des « présupposés »

Chaque conception est comparée aux valeurs partagées dans la société. L'utilisation des situations problèmes est un facteur de motivation pour l'élève et elle l'aide à

⁹ « Constitution de l'OMS : ses principes », [https:// www.who.int/fr](https://www.who.int/fr)

comprendre « l'utilité sociale du savoir de référence » (Fabre ,1999). Cependant, elle n'assure pas de la « validité de ce savoir » et de « l'appropriation » que l'élève en fait. D'autre part, parmi les pratiques évaluatives en STMS, on peut observer l'existence d'un devoir de mobilisation de connaissances. Lors de cette évaluation, les enseignant.e.s demandent aux élèves de citer des définitions vues en cours, d'établir un lien avec telle et telle notion, etc. Au moment de la correction, l'évaluateur sanctionne les productions non conformes aux réponses attendues.

Toutefois, il existe des mobilisations de savoirs plus difficiles à évaluer lorsque l'élève récite son cours appris par cœur, mais qu'il n'a visiblement pas compris le sens de ce savoir. On identifie ce dysfonctionnement lorsqu'on demande aux élèves d'analyser des situations sociales ou de porter un regard critique sur les éléments de cours. La difficulté majeure dans ce type d'exercice reste l'appropriation des notions qui demande en général la mobilisation d'autres types de savoir et notamment du « savoir intime » (Cadiou, 2019).

La nature des savoirs en STMS, de par des notions controversées du programme, peut amener l'apprenant.e à douter du savoir transmis par l'enseignant.e. Ce qui nous amène aussi à la notion de « doute ». L'élève fait-il le lien entre sa perception des choses « sa prise du vrai » selon Freud et la réalité amenée par l'enseignant ?

L'objectif principal inscrit dans le programme de la série ST2S est de permettre à l'élève d'avoir une culture médico-sociale pour lui permettre de poursuivre ses études supérieures dans le domaine médico-social. Pour atteindre cet objectif, l'élève doit s'appropriier les savoirs enseignés en STMS et être capable de transposer ces savoirs en fonction du contexte rencontré.

Chemin faisant, l'appropriation des notions peut inviter l'élève à questionner ses propres conceptions. Ces « ruptures épistémologiques » (Bachelard, 1938) permettent de construire de nouveaux savoirs. Toutefois, une autre approche est possible, il s'agit de travailler sur les conceptions sociales de l'élève afin de lui permettre de les faire évoluer. La particularité de l'enseignement en STMS, résulte dans les conceptions sociales que l'élève peut avoir particulièrement de toutes les notions et les concepts étudiés. L'élève est aussi un acteur de la société et un acteur-

citoyen. Il a donc une certaine expérience des problèmes qui peuvent être abordés en classe. Ceci peut être un facteur positif, un levier pour les apprentissages ou au contraire un obstacle et générateur d'erreurs.

3.3. La nature conversée du Savoir en STMS

La question de l'Erreur dans l'enseignement des STMS prend une dimension particulière lorsque l'on considère la nature des savoirs transmis. En effet, les savoirs enseignés en STMS sont souvent controversés et se situent à l'intersection de plusieurs disciplines, notamment les sciences humaines et la santé publique. Cette complexité est renforcée par leur caractère hybride, ce qui impose aux enseignant.e.s de développer une posture critique face aux fonctionnements sociaux et à l'organisation des savoirs. L'éducation à la santé, par exemple, est multidimensionnelle, touchant tant à la biologie qu'aux aspects sociaux, psychologiques, et culturels, ce qui la situe au cœur de débats souvent vifs entre intérêts personnels, sociaux, et de santé publique (Pelège & Picod, 2006). L'éducation à la santé comporte des dimensions diverses qui, par leur nature, suscitent des controverses importantes au sein de la communauté éducative. Ces savoirs ne se limitent pas à des connaissances objectives et validées scientifiquement, mais incluent également des valeurs, des compétences relationnelles, et des savoir-faire pratiques, engageant ainsi les enseignants à adopter une posture réflexive et critique face à ces savoirs socialement vifs (Berger et al., 2011). Les travaux de Berger ont également mis en évidence la nécessité de prendre en compte les conceptions individuelles des enseignant.e.s, influencées par leurs représentations sociales, culturelles et religieuses, dans la mise en œuvre des dispositifs éducatifs (Berger et al., 2008). Ces conceptions ont un impact direct sur la manière dont les enseignant.e.s abordent les savoirs controversés, en particulier dans un domaine aussi sensible que la santé. Ces savoirs controversés, qui peuvent être sujets à des polémiques ou à des débats éthiques, ne peuvent être résolus uniquement par des faits objectifs. Ils nécessitent une prise en compte des jugements de valeur et des idéologies sous-jacentes qui influencent tant la population que les professionnels du secteur. Les controverses liées aux savoirs en éducation à la santé ne peuvent être tranchées

uniquement par la preuve scientifique, mais impliquent également des enjeux sociaux et politiques qui contribuent à leur caractère socialement vif (Legardez, 2001). Les travaux de Léal montrent l'importance de l'interdisciplinarité et de la polyvalence dans l'éducation à la santé, et soulignent comment ces facteurs influencent le développement d'une éducation à la santé plus intégrée et adaptée aux réalités des enseignant.e.s (Léal, 2012). Ainsi, la gestion de l'Erreur dans ce contexte ne se limite pas à corriger des inexactitudes, mais consiste également à accompagner les élèves dans la construction d'un esprit critique face aux savoirs hybrides et incertains.

3.4. La place de l'Erreur en STMS

J'essaie dans cette sous-partie de mettre en lien la nature des savoirs en sciences médico-sociales avec le statut de l'Erreur. Le tableau ci-dessous présente quelques exemples de liens entre les conceptions des savoirs en STMS et les obstacles que des élèves peuvent avoir dans le processus d'apprentissage.

Nature des savoirs	Exemples d'acquis	Obstacles possibles	Typologie de l'obstacle
Connaissance de la réalité médico-sociale	Rôle des concepts sociologiques, outils pour interpréter des faits médico-sociaux	Difficulté à faire le lien entre les concepts abstraits et les faits concrets	Ontogénétique : Limites liées aux processus en interaction avec les dynamiques inconscientes de l'élève
Relation entre concepts et faits factuels	Faire le lien entre la réalité objective et les STMS	En lien avec les représentations sociales : confusions, jugements de valeur	Culturel : Obstacles créés par la culture de l'apprenant.e ou de l'enseignant, influençant la compréhension des concepts
Formation d'un rapport critique aux savoirs	Notions complexes, préoccupations nationales	Complexité et statut épistémologique des notions	Didactique : Obstacles dépendants des choix de transposition didactique par le système éducatif et les enseignant.e.s
Acquisition de nouveaux savoirs	Concepts sociologiques et notions médico-sociales	Conceptions différentes des notions étudiées, savoirs antérieurs contradictoires	Épistémologique : Inévitable pour l'acquisition de nouveaux savoirs, lié aux conceptions et connaissances antérieures des apprenant.e.s

Tableau 5. Exemples de liens entre nature des savoirs et typologie des obstacles (Brousseau, 1986)

Le tableau 5 met en évidence les liens entre la nature des savoirs en STMS et les obstacles que rencontrent les élèves dans leur processus d'apprentissage. Il suggère que les savoirs en STMS, par leur nature même, imposent aux apprenant.e.s des exigences spécifiques, tant en termes de compréhension que de rapport au savoir. Ces savoirs, complexes et ancrés dans des réalités socio-économiques souvent mouvantes, exigent des élèves qu'ils fassent des liens subtils entre les concepts abstraits et des faits concrets. Cet exercice se heurte fréquemment à l'obstacle des représentations sociales préexistantes des élèves, lesquelles peuvent engendrer des confusions ou des jugements de valeur. En effet, les savoirs en STMS ne se limitent pas à des connaissances factuelles ; ils englobent également des dimensions controversées et des enjeux épistémologiques. Cette complexité implique pour l'élève de développer une posture réflexive, ce qui constitue un obstacle majeur. L'apprenant.e doit non seulement comprendre que les notions abordées peuvent faire l'objet de débats nationaux, mais aussi accepter l'idée que le savoir est souvent provisoire et susceptible de remise en question. Ce positionnement épistémique, difficile à construire, se confronte aux attentes d'un savoir clair et figé, souvent privilégiées dans un cadre scolaire.

La difficulté qu'on peut observer suite à ces considérations est la détermination d'une Erreur en STMS. Peut-on parler d'une Erreur lorsque celle-ci est associée à un savoir « non validé » ? Y-a-t-il une différence de traitement des erreurs en fonction de l'enseignant.e et de son registre de valeur ? Peut-on accéder aux « milieux intérieurs » qui définissent l'intériorité des erreurs ?

4. L'Erreur et l'évaluation

L'Erreur est donc une composante incontournable du processus d'apprentissage. Cependant, son interprétation et sa gestion dépendent en grande partie des objectifs et des formes d'évaluation mises en place dans un contexte scolaire. Pour comprendre pleinement sa place dans l'enseignement, il est nécessaire d'analyser les différentes facettes de l'évaluation, tant dans ses objectifs que dans ses approches méthodologiques. Ainsi, l'évaluation sous ses diverses formes (diagnostique,

pronostique, formative, formatrice, sommative, ou certificative) joue un rôle spécifique dans la manière dont l'Erreur est perçue, corrigée, et, potentiellement, utilisée comme un levier d'apprentissage.

4.1. L'évaluation comme levier de gestion des apprentissages

L'évaluation n'est pas un acte isolé, elle s'inscrit dans un cadre plus large qui vise à réguler les apprentissages et à orienter les démarches didactico-pédagogiques. Selon Broadfoot (2007), l'évaluation doit être vue comme un outil de pilotage du curriculum, permettant aux enseignants d'ajuster le contenu en fonction des besoins et des progrès des élèves. L'évaluation prend ici une double fonction : elle est à la fois un instrument de mesure des connaissances et une méthode de régulation des apprentissages. Elle permet aux enseignant.e.s de vérifier si ses objectifs sont atteints, tout en offrant des informations précieuses sur les points à améliorer.

L'évaluation diagnostique vise à identifier les connaissances préalables des élèves et à repérer les éventuelles lacunes avant d'aborder de nouveaux apprentissages. De Ketele (2019) critique l'utilisation de l'évaluation lorsqu'elle se limite à des finalités structurelles ou de tri des élèves, soulignant qu'une telle approche risque d'accroître les inégalités, au lieu de soutenir les élèves de manière adaptée. Il invite plutôt à concevoir l'évaluation comme un levier pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages, en mettant en lumière non seulement les lacunes, mais aussi les erreurs spécifiques qui peuvent être réinterprétées comme des opportunités d'apprentissage. L'évaluation diagnostique permet ainsi de comprendre la nature des erreurs, non pas comme des défaillances à éliminer, mais comme des indicateurs précieux des conceptions initiales des élèves. Ces erreurs, lorsqu'elles sont correctement identifiées, permettent à l'enseignant d'ajuster ses stratégies d'enseignement et de développer un accompagnement différencié, tenant compte des particularités de chaque élève. Hadji (1990) ajoute que l'évaluation diagnostique est aussi un outil pour renforcer la confiance des élèves en valorisant ce qu'ils maîtrisent déjà, tout en les aidant à surmonter les difficultés. Ainsi, l'évaluation diagnostique, loin d'être un simple moment de mesure des acquis, devient un outil de régulation permettant de transformer l'Erreur en un objet formatif, favorisant une

remédiation et un apprentissage personnalisés. Comme le souligne De Ketele (2019), il est essentiel de dépasser une vision punitive de l'évaluation pour l'envisager comme un soutien continu, capable de créer des conditions propices au développement des apprentissages et à la réduction des écarts entre élèves. Dans cette configuration, l'Erreur devient un indicateur précieux pour ajuster l'enseignement. Selon Perrenoud (1998), l'évaluation diagnostique permet de cibler les obstacles à l'apprentissage et de moduler les interventions pédagogiques en fonction des besoins spécifiques des élèves. En ce sens, l'Erreur n'est plus stigmatisée, mais au contraire valorisée comme un point d'ancrage pour construire l'apprentissage. L'évaluation formative, quant à elle, prend une dimension particulièrement intéressante dans la gestion de l'Erreur. Elle permet une intervention en temps réel, où les erreurs des élèves sont rapidement identifiées et corrigées. Black et Wiliam (2010) insistent sur l'importance de l'évaluation formative comme outil de régulation, soulignant que les retours fournis à l'élève doivent être clairs et constructifs pour lui permettre de réajuster ses stratégies d'apprentissage. Dans ce type d'évaluation, l'Erreur est un phénomène dynamique, un point de passage entre une compréhension approximative et une maîtrise accrue du savoir. En revanche, l'évaluation sommative, qui intervient généralement à la fin d'un cycle d'apprentissage, attribue une valeur plus normative à l'Erreur. Elle est utilisée pour valider les compétences et les connaissances acquises, ce qui signifie que l'Erreur y est davantage perçue comme un écart à corriger plutôt que comme une opportunité d'apprentissage (Broadfoot, 2007). Cela renforce le caractère normatif de l'évaluation, où l'accent est mis sur la réussite ou l'échec, et où l'Erreur est plus souvent sanctionnée que valorisée.

4.2. L'Erreur et la taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom (1956) est un cadre largement utilisé dans l'enseignement pour classer les objectifs didactico-pédagogiques en différents niveaux de complexité. Elle distingue six niveaux d'apprentissage, du plus simple (la connaissance) au plus complexe (l'évaluation). Ces niveaux incluent la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, et l'évaluation. Ce cadre

m'apparaît utile pour comprendre comment les erreurs peuvent se manifester à chaque étape du processus d'apprentissage et comment l'évaluation peut être utilisée pour guider les élèves dans la maîtrise des savoirs. L'Erreur, lorsqu'elle est située dans le cadre de la taxonomie de Bloom, prend des formes différentes selon le niveau dans lequel elle intervient. Par exemple, une Erreur au niveau de la connaissance est souvent liée à une déficience dans la restitution d'informations factuelles, tandis qu'une Erreur au niveau de l'évaluation peut résulter d'une interprétation inadaptée ou d'un jugement incorrect basé sur des faits.

4.2.1. L'Erreur au niveau de la connaissance et de la compréhension

Les premiers niveaux de la taxonomie de Bloom, à savoir la connaissance et la compréhension, impliquent principalement la mémorisation et la restitution d'informations, ainsi que la capacité à comprendre des concepts de base. À ces niveaux, l'Erreur se manifeste souvent par une mauvaise mémorisation ou une incompréhension de concepts fondamentaux. Une évaluation ici vise à vérifier si l'élève est capable de se rappeler ou de reconnaître des faits ou des idées. Lorsque des erreurs sont commises, elles peuvent indiquer que l'élève n'a pas encore intégré les informations de manière stable ou qu'il a des conceptions erronées des concepts de base. Bloom insiste sur l'importance de ces niveaux comme fondement de l'apprentissage, conditionnant ainsi la progression vers des niveaux plus complexes. Dans ce cadre, les erreurs peuvent être abordées rapidement et de manière ciblée, car elles constituent des obstacles potentiels à l'apprentissage des concepts de niveau supérieur. Pour corriger les erreurs au niveau de la connaissance, il est essentiel de fournir un feedback précis, permettant à l'élève d'identifier ce qui a été mal compris ou mal mémorisé. Perrenoud (1998) souligne l'importance des interventions précoces pour consolider les bases avant d'aborder des tâches plus complexes. La régulation interactive, combinée à des exercices structurés de compréhension et de mémorisation, constitue ici une approche didactique efficace pour renforcer les apprentissages.

4.2.2. L'Erreur au niveau de l'application et de l'analyse

À un niveau supérieur de la taxonomie, l'application et l'analyse exigent des élèves non seulement de connaître et de comprendre les concepts, mais aussi de les mobiliser dans des situations concrètes. L'évaluation à ces niveaux cible les compétences pratiques et analytiques de l'élève, et les erreurs sont souvent révélatrices de difficultés dans la transposition des savoirs théoriques à des situations pratiques et leur mobilisation à bon escient. Lorsqu'une Erreur se produit au niveau de l'application, elle peut indiquer que l'élève ne maîtrise pas encore pleinement la manière de mobiliser un concept théorique dans un contexte réel. Par exemple, un élève peut avoir mémorisé les règles de grammaire (savoir), mais être incapable de les appliquer correctement dans une phrase complexe (mobilisation en situation). Selon Bloom, ces erreurs sont essentielles pour comprendre comment les élèves appréhendent les concepts de manière pratique, et elles offrent une occasion précieuse pour l'enseignant.e. d'ajuster son enseignement. Au niveau de l'analyse, l'Erreur est souvent liée à une difficulté à décomposer un problème ou à identifier les relations entre les éléments d'un ensemble. Les élèves peuvent, par exemple, avoir du mal à analyser un texte littéraire ou à comprendre les causes d'un phénomène historique. Dans cette perspective, l'évaluation formative permet d'intervenir rapidement et de fournir aux élèves des pistes pour affiner leur raisonnement.

4.2.3. L'Erreur au niveau de la synthèse et de l'évaluation

Les niveaux les plus élevés de la taxonomie de Bloom, la synthèse et l'évaluation, requièrent des compétences avancées, telles que la création de nouvelles idées, la résolution de problèmes complexes ou encore la formulation de jugements éclairés sur des situations données. À ces niveaux, les erreurs sont souvent liées à une mauvaise évaluation des informations ou à une difficulté à intégrer plusieurs concepts pour en produire de nouveaux. Au niveau de la synthèse, l'élève est invité à combiner des éléments divers pour générer une nouvelle structure ou une nouvelle idée. Les erreurs à ce niveau sont souvent des indicateurs d'une mauvaise organisation des savoirs ou d'une incapacité à mobiliser simultanément plusieurs

compétences. Enfin, au niveau de l'évaluation, l'élève doit être capable de juger de la pertinence des idées ou des solutions, en s'appuyant sur des critères bien définis. Les erreurs à ce niveau révèlent souvent une difficulté à justifier ses choix ou à utiliser des critères adaptés pour évaluer une situation. Perrenoud (2004) affirme que l'évaluation des élèves à ce stade doit se concentrer sur l'analyse critique de leur propre processus de jugement et sur leur capacité à identifier les biais ou les erreurs de raisonnement qu'ils ont pu commettre. Le feedback fourni à ce stade doit encourager l'élève à revenir sur son propre raisonnement, à réviser ses critères d'évaluation et à affiner sa capacité à porter des jugements pertinents.

4.3. L'importance du feedback et de la régulation continue

Dans une perspective didactique, le feedback est un élément central dans la gestion de l'Erreur. La régulation continue des apprentissages passe par des interventions pédagogiques adaptées aux besoins de l'élève, où l'Erreur devient un vecteur d'ajustement. Eric Margnes (2017) a mis en lumière l'importance de l'autorégulation dans le processus d'apprentissage, soulignant que l'élève devrait pouvoir reconnaître ses erreurs et d'y répondre de manière proactive pour progresser. Cela implique une approche où l'évaluation est un outil de soutien, non de sanction. Le feedback permet ainsi à l'enseignant de corriger l'Erreur tout en fournissant des pistes d'amélioration. Il ne se limite donc pas à la signaler et peut amener l'élève à réfléchir à ses pratiques pour ajuster ses stratégies. Perrenoud (1998) note que le feedback peut également être formulé pour renforcer l'autonomie de l'élève et lui permettre de développer ses propres méthodes de correction et d'ajustement. Cette approche favorise l'apprentissage à long terme et permet à l'élève de s'approprier les compétences nécessaires pour gérer ses erreurs de manière autonome.

4.4. L'évaluation par compétences et gestion de l'Erreur

L'évaluation par compétences est une approche de plus en plus présente dans les systèmes éducatifs contemporains. Contrairement à l'évaluation traditionnelle, qui se focalise principalement sur la restitution de connaissances, l'évaluation par compétences valorise la mobilisation de savoirs dans des contextes variés. Dans cette

configuration, l'Erreur est souvent perçue non comme une faute isolée, mais comme un indicateur de l'incomplétude d'une compétence ou de l'inefficacité de son activation dans un contexte donné (Perrenoud, 2004). Dans le cadre de l'évaluation par compétences, l'Erreur n'est plus simplement une marque d'échec, mais une opportunité de développement. Michel Fabre (2009) souligne que le caractère transversal de certaines compétences nécessite une approche didactico-pédagogique flexible, où l'Erreur est utilisée pour diagnostiquer des difficultés spécifiques liées à la mise en œuvre des compétences dans des situations complexes. Par exemple, un élève peut bien maîtriser un savoir théorique, mais être incapable de le mobiliser dans un problème pratique. L'Erreur, dans ce cas, devient une fenêtre sur une compétence à développer plutôt qu'un simple échec. Ainsi, l'évaluation par compétences pousse l'enseignant à dépasser la simple correction des erreurs pour réfléchir à leurs causes sous-jacentes. Symptôme d'une difficulté plus profonde, l'Erreur nécessite une intervention ciblée pour améliorer la compétence en question. Cette approche valorise une pédagogie de l'accompagnement, où l'Erreur est vue comme un moment d'apprentissage à part entière, plutôt que comme une simple déviation par rapport à une norme prédéfinie (Fabre, 2009).

Chapitre 2 : une recherche inscrite en didactique clinique

Ce chapitre présente le cadre épistémologique, théorique et conceptuel nourri par la didactique clinique (DC), qui occupe une place centrale dans cette recherche. Ses origines, ses fondements, ainsi que la théorie du Sujet engagé dans le processus didactique y sont abordés. Par la suite, une deuxième partie aborde les principaux concepts mobilisés dans ma recherche : la transposition et la conversion didactiques, les moments didactiques, le "déjà-là" décisionnel, la position symbolique de SSS, l'impossible à supporter, ainsi que le triple rapport à l'institution, l'épreuve et le Savoir.

1. L'inscription en didactique clinique

Mon travail de recherche s'inscrit dans l'orientation scientifique de la didactique clinique (DC) initiée par André Terrisse et Marie-France Carnus au début des années 2000 (Carnus, 2001). Cette approche permet de suivre les enjeux de savoir en se centrant sur le sujet enseignant ou élève, en prenant en compte toute sa subjectivité, notamment son histoire personnelle, son vécu, et son rapport aux savoirs, à l'institution et à l'épreuve de l'enseignement-apprentissage. À travers la théorie du Sujet pris dans le didactique (Carnus, 2015), qui intègre la dimension de l'inconscient freudien, le sujet est perçu comme singulier, divisé et assujetti (Carnus, 2003), engagé dans un triple rapport : aux savoirs, à l'épreuve (notamment l'évaluation), et à l'institution (Carnus, 2009). Ainsi, j'adopte le postulat épistémologique de la prise en compte du sujet et de son point de vue dans l'analyse des phénomènes didactiques. L'histoire personnelle et professionnelle du sujet, son "déjà-là", permet de comprendre les notions de singularité, d'assujettissement et de division (Terrisse & Carnus, 2009). Mon approche s'appuie sur une analyse qui mobilise des concepts de la didactique et de la psychanalyse, afin d'intégrer la dimension subjective du sujet dans l'étude des pratiques pédagogiques. Étudier le rapport à l'Erreur des enseignant.e.s en STMS dans ce cadre de recherche permet d'analyser les postures, conceptions, et intentions, conscientes ou non, qui reflètent la subjectivité des enseignant.e.s et influencent la genèse du Savoir. Les choix didactico-pédagogiques du sujet enseignant, ainsi que les savoirs qui en émergent, reflètent son histoire personnelle et son déjà-là (Carnus, 2003). Un.e enseignant.e qui cherche à mobiliser une stratégie d'enseignement où l'Erreur de l'élève est perçue comme un levier pour les apprentissages peut, à son insu, développer des attitudes positives ou négatives envers celle-ci. Il est possible que l'Erreur de l'élève soit difficile à supporter pour l'enseignant.e, en raison de son propre vécu, et renvoie à des expériences personnelles d'échec (Carnus & Terrisse, 2009).

De manière souvent routinière et non consciente, l'enseignant.e construit sa position évaluative à partir de son interprétation de l'Erreur chez l'élève. Cette interprétation

se manifeste à travers divers aspects du programme, tels que la faute, le bogue, le manque, le besoin, ou encore l'obstacle, qu'il soit surmontable ou non. Ces choix fondamentaux influencent les décisions didactiques, depuis la construction des progressions et des séances jusqu'à l'élaboration et la correction des évaluations. À partir de mon propre déjà-là, je cherche dans cette thèse à éclairer de l'intérieur le rapport subjectif que l'enseignant.e entretient avec l'Erreur, en particulier dans le contexte des STMS. La théorie du Sujet pris dans le didactique vise à articuler les dimensions didactiques et cliniques. La ternarité didactique clinique modélise les liens entre le savoir (enjeu de transmission et d'appropriation), l'épreuve (ici l'évaluation), et l'institution didactique, lieu où le savoir est transposé et où l'enseignant.e est supposé.e savoir (Carnus, 2009). L'élève et l'enseignant.e entretiennent une relation étroite avec le savoir, tous deux étant assujettis à l'institution didactique et prenant des décisions qui leur appartiennent dans le contexte de l'épreuve (Carnus, 2012). L'approche psychanalytique apporte un éclairage sur les tensions vécues par le sujet à son insu et sur les divisions internes entre conscient et inconscient. En observant les pratiques professionnelles, je m'intéresse aux actions et aux choix didactiques du sujet enseignant, lesquels peuvent être perçus comme des symptômes de son rapport à l'institution (Mothes, 2016). Ces choix découlent d'un "déjà-là décisionnel" qui représente la partie cachée d'un processus intime et complexe (Léal & Carnus, 2012).

La figure 1 ci-dessous donne à voir la modélisation du Sujet *pris dans le* Didactique au sein du triangle didactique clinique, mettant en lumière les interactions complexes entre l'enseignant.e, l'apprenant.e, et le Savoir. Cette représentation souligne également les assujettissements institutionnels, les épreuves rencontrées dans le Réel de l'acte d'enseignement – apprentissage, ainsi que les singularités et divisions propres à chaque sujet. Les concepts de transposition, déjà-là, après-coup, et assujettissements sont convoqués pour rendre compte des dynamiques qui façonnent le rapport de l'enseignant et de l'élève au Savoir. Le.la chercheur.e, lui-aussi sujet, analyse ces processus au filtre de son contre-transfert pour mieux comprendre les tensions et ajustements constitutifs du fonctionnement didactique.

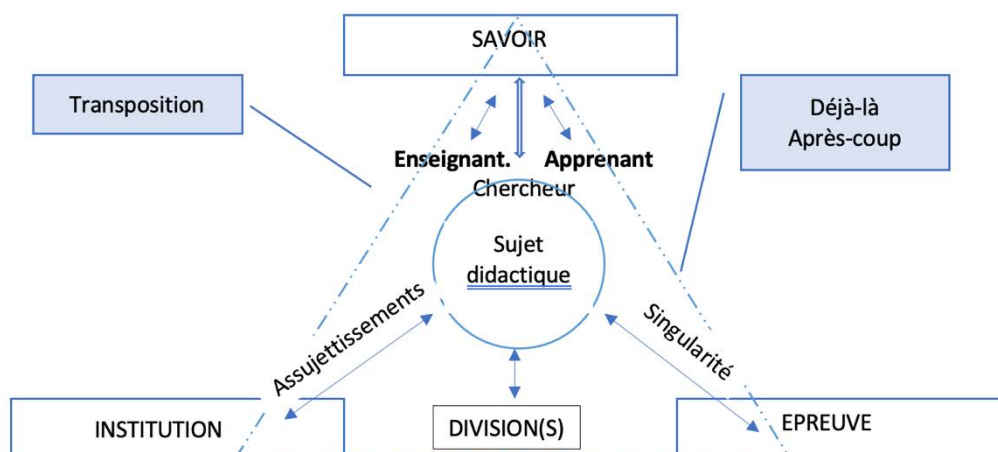


Figure 1. Triangle didactique clinique : un Sujet singulier, assujetti et divisé pris dans le didactique

2. Le sujet pris dans le didactique

2.1. Le rapport au Savoir

Le concept de « rapport au savoir » est développé par Bernard Charlot (1999), qui définit ce rapport comme la manière dont les élèves s'approprient les savoirs en fonction de leur vécu, leur histoire, et leur contexte social. Les élèves sont actifs dans cette relation, interprétant les savoirs en fonction de leur expérience personnelle et culturelle. Le rapport au savoir apparaît également comme une construction complexe, influencée par des dynamiques sociales, familiales, et psychologiques (Mosconi, Beillerot, & Blanchard-Laville, 2000). Selon cette perspective, le rapport au savoir est façonné par l'interactivité du sujet avec les savoirs, les autres, et l'institution. Cela met l'accent sur l'importance de l'engagement du sujet, qui oscille entre désirs et inhibitions, ainsi que sur la manière dont les conflits sociaux et les interactions éducatives transforment le rapport au savoir, que ce soit dans le contexte de la scolarisation, des pratiques enseignantes ou du développement professionnel. Le concept du rapport au Savoir a été progressivement adapté par les didactiques des disciplines pour analyser comment les savoirs sont transmis dans le cadre scolaire (Chevallard, 1992 ; Maury & Caillot, 2003). L'enseignant.e y est souvent perçu comme un médiateur qui construit et aménage des situations didactico-

pédagogiques provoquant et favorisant l'apprentissage. Cependant, le rapport au savoir dans ces approches sociologique et didactique reste centré principalement sur les élèves et leur appropriation des savoirs.

Selon Beillerot (1990), le rapport au savoir est une « disposition intime », façonnée très tôt par les interactions avec des figures significatives de l'entourage, en lien avec le désir de connaître et les interdits associés. Ce rapport évolue au fil des expériences vécues dans divers contextes sociaux et institutionnels tout au long de la vie. Le rapport au savoir est également une « grammaire sociale », c'est-à-dire que les savoirs suivent des normes et des codes qui en régulent la production, la transmission, et l'accès. En s'intégrant dans des groupes sociaux ou en s'engageant dans des institutions, l'individu découvre ces savoirs comme déjà constitués et apprend à les faire siens. Par cette appropriation, il s'éduque et transforme son rapport au savoir. Beillerot décrit le rapport au savoir comme un processus au cours duquel un sujet, à partir des connaissances acquises, génère de nouveaux savoirs personnels, ce qui lui permet de penser, transformer, et ressentir le monde qui l'entoure. (Le collectif « Savoirs et rapport au savoir », 2004) Cette vision met l'accent sur les aspects créatifs et dynamiques du rapport au savoir, en insistant sur le fait qu'il s'agit d'un processus actif d'appropriation et de transformation des savoirs, permettant à l'individu de se situer par rapport à ceux-ci et de forger sa propre manière de comprendre et d'agir.

En DC, le concept de rapport au Savoir est revisité par l'intégration du point de vue de l'enseignant. Loizon (2018) montre que le rapport au Savoir de l'enseignant est marqué par ses propres expériences, sa formation, et ses références institutionnelles, influençant ses choix didactico-pédagogiques et ses réactions face à la contingence de l'épreuve et aux imprévus qui en émergent en classe. La DC explore ainsi la manière dont ces éléments entraînent des écarts entre les intentions didactiques initiales de l'enseignant et le savoir effectivement transmit. Cette analyse d'une partie cachée des phénomènes didactiques souligne les tensions internes auxquelles l'enseignant est confronté, notamment lorsqu'il doit ajuster ses pratiques en réponse à l'imprévu et parfois l'imprévisible (Terrisse & Carnus, 2009). Cette évolution du

concept permet de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents aux pratiques d'EA et d'évaluation, révélant le rôle central des expériences, des conceptions et des intentions dans l'agir professionnel (Argyris, 2003). Le rapport au Savoir devient ainsi un outil clé pour analyser les processus complexes de la transmission et de l'appropriation des savoirs en DC.

2.2. Le rapport à l'institution

Le concept de rapport à l'institution s'intéresse à la manière dont l'enseignant.e, en tant que sujet, est assujéti aux normes, règles, prescriptions et attentes de l'institution scolaire (Terrisse & Carnus, 2009). L'enseignant.e est pris dans des tensions entre ses propres convictions et les injonctions institutionnelles. Le rapport à l'institution est exploré et analysé au filtre du déjà-là du sujet enseignant et se manifeste dans les compromis, et parfois les compromissions, que l'enseignant.e réalise plus ou moins consciemment pour aligner sa pratique avec les attentes institutionnelles tout en cherchant à construire et préserver son propre « je » professionnel (Jourdan, 2006 ; Abdallah-Chatti & al., 2024). Cette posture d'assujettissement inclut le respect des programmes officiels, des règles de fonctionnement scolaire, et des valeurs que l'institution promeut. Selon Terrisse (2008), cet assujettissement aux normes peut provoquer des tensions chez l'enseignant.e, qui se retrouve parfois dans des situations de dilemme, divisé entre ce qu'il aimerait faire et ce qu'il est obligé de faire pour se conformer aux attentes institutionnelles.

Les travaux de Loizon (2013), Heuser, Carnus et Terrisse (2014) approfondissent cette analyse en montrant comment le rapport à l'institution transpire à travers les pratiques d'E/A. Par exemple, les enseignant.e.s peuvent mobiliser et même intégrer dans leur manière d'enseigner des méthodes héritées de leur propre parcours et de leurs expériences institutionnelles passées. Ces méthodes deviennent parfois tellement incorporées qu'elles en viennent à façonner leurs choix didactiques « à l'insu de leur plein gré ». Ainsi, la DC s'intéresse à la manière dont les enseignants naviguent dans ce rapport complexe à l'institution, notamment à travers des

entretiens d'après-coup (EAC), permettant d'analyser la façon dont ils revisitent et réfléchissent sur leur positionnement institutionnel au regard de leur pratique.

2.3. Le rapport à l'épreuve

Le rapport à l'épreuve se concentre sur la manière dont l'enseignant.e fait face à l'imprévu et aux aléas lors de l'acte d'enseignement (Terrisse, 2014). L'épreuve représente un moment de vérité où l'enseignant est confronté au réel de la classe, à la mise à l'épreuve de ses intentions didactiques, à la mise en œuvre de ses choix didactique, et à la réaction des élèves. Contrairement à une planification prévisionnelle nécessaire ou possible, l'épreuve ne peut être anticipée. Marquée par l'incertitude et les tensions entre les intentions initiales et les événements qui se produisent in situ, elle est contingente. Le Sujet ne peut pas savoir ce qu'il va se produire ou pas dans l'épreuve interactive.

En effet, selon Carnus et Terrisse (2009), l'enseignant.e se retrouve souvent dans une situation où il se doit de gérer l'imprévisibilité des comportements des élèves, de leurs erreurs, et de leurs réactions face aux obstacles à l'apprentissage. Le rapport à l'épreuve implique donc un ajustement constant, un équilibre entre contrôle et lâcher-prise, et une capacité à s'adapter aux imprévus. L'enseignant décide dans l'urgence et réagit en fonction des situations émergentes activant ses propres croyances, ses expériences, et son rapport au Savoir constitutif de son déjà-là.

Lors des entretiens d'après-coup (EAC), l'enseignant revisite ces moments d'épreuve pour reconstruire le sens de ses choix, de ses réactions, et de ses émotions. Cela permet au chercheur ou à la chercheuse en DC de comprendre certains fondements des stratégies didactico-pédagogiques et de gestion des imprévus. In fine, le rapport à l'épreuve est fortement influencé par les « déjà-là » conceptuel, expérientiel et intentionnel de l'enseignant.e conditionnant sa façon de réagir face à l'incertitude, à l'Erreur et à l'échec.

2.4. Un outil de positionnement

Depuis 2016, (Mothes, 2016), un outil de positionnement du triple rapport à... est mobilisé pour explorer la dynamique des pratiques enseignantes en relation avec les

trois moments de collecte des données que je détaillerai dans la partie méthodologique : le « déjà-là », l'« épreuve », et l'« après-coup » (Carnus, 2009). À chaque moment, cet outil permet d'examiner les rapports que l'enseignant entretient avec l'institution, le savoir, et l'épreuve, en positionnant le Sujet observé sur des axes en tension qui les constituent. Le tableau 6, synthétise pour chaque rapport à, les axes constitutifs et les tensions qu'ils représentent.

Positionnement	Axes	Tensions
Rapport à l'institution	Axe de l'assujettissement	Soumission ↔ Émancipation
	Axe du confort	Risque ↔ Sécurité
	Axe de la reconnaissance	Exclusion ↔ Inclusion
Rapport à l'épreuve	Axe de l'expérience	Étrangeté ↔ Familiarité
	Axe de la contingence	Inhibition ↔ Excitation
	Axe de l'affect	Souffrance ↔ Plaisir
Rapport au(x) savoir(s)	Axe de l'expertise	Distance ↔ Proximité
	Axe du désir	Répulsion ↔ Attirance
	Axe de la rencontre	Nouveauté ↔ Ancienneté

Tableau 6. Les axes en tension constituant l'outil de positionnement (Carnus, 2016)

Cette modélisation originale permet d'éclairer de l'intérieur la pratique du sujet (ici enseignant) en fonction des tensions qu'il vit (Carnus & Mothes, 2016 ; Collectif EDiC, 2024). Pour le rapport à l'institution, les axes en tension comprennent : l'axe de l'assujettissement (entre soumission et émancipation), l'axe du confort (entre risque et sécurité), et l'axe de la reconnaissance (entre exclusion et inclusion), qui illustrent comment l'enseignant se positionne vis-à-vis des normes et des attentes institutionnelles. Le rapport à l'épreuve est analysé à travers l'axe de l'expérience (entre étrangeté et familiarité), l'axe de la contingence (entre inhibition et excitation), et l'axe de l'affect (entre souffrance et plaisir), reflétant la manière dont l'enseignant perçoit et gère la contingence et l'imprévu dans la situation d'E/A. Enfin, le rapport au Savoir se caractérise par l'axe de l'expertise (entre distance et proximité), l'axe du désir (entre répulsion et attirance), et l'axe de la rencontre (entre nouveauté et ancienneté), qui condensent les liens de l'enseignant aux contenus à transmettre.

Cet outil de positionnement – que chaque chercheur.e s'approprie singulièrement – permet de visualiser la complexité et la dynamique des tensions qui habitent le Sujet pris dans le didactique. Cependant, j'éprouve des réserves et des résistances quant à l'appropriation de cet outil dans ma recherche. Un positionnement fixe ne me semble

pas suffisamment précis, car il existe une multitude d'indicateurs susceptibles de faire varier ce positionnement. Ces variations rendent difficile l'adhésion complète à cette modélisation, car elle ne parvient pas toujours à saisir la fluidité et la multiplicité des tensions vécues par l'enseignant.e, qui fluctuent en fonction des contextes et des situations rencontrées. Pour moi, une telle approche doit tenir compte de cette complexité pour être véritablement opératoire dans l'analyse des pratiques didactiques.

3. Une théorie du Savoir

En DC, le Savoir est appréhendé à l'interface des sphères privée et publique, comme un élément intime et complexe, influencé par les relations que l'enseignant.e entretient avec les contenus d'enseignement, ses expériences personnelles, et les contraintes institutionnelles, relations constitutives d'un déjà-là authentique et agissant. Cette perspective s'appuie sur la théorie du sujet *pris dans le* Didactique pour suivre et analyser le « fil du rapport au savoir » (Carnus, 2015) au filtre de la logique énigmatique du Sujet et éclaire de l'intérieur le fonctionnement didactique. Récemment théorisé, quatre formes de Savoir inspirées des catégories logiques sont à considérer en DC : le savoir su, le savoir non su, le savoir insu et le non savoir (Carnus, Chihi & Aroui, 2020 ; Carnus 2022 ; Collectif EDiC, 2024)

3.1. Le savoir su

Le savoir su se réfère aux connaissances maîtrisées et reconnues par le Sujet pour l'enseignant.e, il s'agit du savoir qu'il a conscience de posséder, qu'il peut mobiliser et qu'il considère comme essentiel à transmettre dans sa pratique. Ce savoir est souvent issu de son bagage disciplinaire, des expériences professionnelles, et des formations qu'il a suivies. Le savoir su est directement observable dans la manière dont l'enseignant structure ses cours et élabore des situations d'E/A, reflétant sa propre expertise et ses certitudes (Carnus, 2015).

3.2. Savoir non su

Le savoir non su désigne un savoir dont le sujet reconnaît qu'il ne le maîtrise pas pleinement, et qui est souvent accompagné d'un aveu d'ignorance. C'est un savoir qui est perçu par le sujet comme un « manque », un point où le savoir fait défaut, mais où cette absence est explicitement reconnue par le sujet lui-même (Carnus, Chihi & Aroui, 2020). Dans cette perspective, le savoir non su peut être source de tension et d'inconfort pour le sujet. En effet, cet aveu d'ignorance conduit le sujet à se situer face à ce manque et à éventuellement mettre en place des stratégies pour le combler. Le savoir non su n'est pas un « non-savoir » absolu, mais une prise de conscience d'une limite qui est intégrée dans la relation du sujet au savoir, révélant les zones d'ombre dans sa maîtrise des contenus ou des compétences. Le savoir non su est également lié à la dimension subjective et émotionnelle du sujet. Il se situe dans l'interface entre ce que l'on sait, ce que l'on pense savoir, et ce que l'on reconnaît comme n'étant pas su, et peut donc être source de vulnérabilité pour le sujet.

3.3. Le savoir insu

L'insu est un concept dérivé de la psychanalyse et central en DC. Il fait référence aux processus inconscients à l'œuvre dans les pratiques enseignantes, processus orientant ses choix didactiques et ses réactions en situation d'E/A. L'insu est lié à des mécanismes profondément ancrés, notamment dans l'histoire personnelle, professionnelle, et familiale de l'enseignant. Ce savoir caché, intime, émerge en situation interactive pour gérer les tensions qui habitent le Sujet pris dans le didactique. La DC explore ce savoir insu lors des EAC pour extraire les raisons sous-jacentes des choix didactiques et pédagogiques. Non conscient ce savoir insu est potentiellement mobilisable par l'enseignant.e qui ne sait pas qu'il sait.

3.4. Non savoir

Le non-savoir renvoie à l'absence de connaissance, à ce que l'enseignant ignore qu'il ne maîtrise pas. Le Sujet ne sait pas qu'il ne sait pas. En DC, le non-savoir n'est pas simplement une lacune, mais un trou noir, un espace de questionnement, de vide et

d'apprentissage potentiel. Le savoir non su et le non-savoir génèrent consciemment ou inconsciemment un manque à savoir et de la frustration chez le professionnel. Ils représentent selon les didacticiens cliniciens un levier essentiel du processus de développement professionnel, car ils poussent l'enseignant.e à chercher des solutions pour habiter sa posture de sujet supposé savoir (Lacan, 1966).

4. Concepts et outils mobilisés

Dans ce paragraphe, je présente les concepts que j'emprunte et mobilise dans mon étude à différents champs disciplinaires : la didactique des mathématiques, la théorie anthropologique de la didactique (TAD), la didactique comparée, la didactique de l'action conjointe, la didactique clinique et la psychanalyse.

4.1. Le contrat didactique

Le concept de contrat didactique importé de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1986) repose sur un accord en grande partie implicite entre l'enseignant.e et les élèves qui structure l'interaction autour du savoir. Dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), le contrat suppose un « jeu coopératif » dans lequel l'enseignant.e définit le dispositif d'apprentissage et les objectifs de savoir à transmettre (Sensevy, 2011). Constitué des attentes réciproques des protagonistes engagés dans la relation didactique, le contrat didactique engage ensuite les élèves dans un processus de dévolution, où l'enseignant.e confie aux élèves la tâche de rechercher des solutions et de développer des stratégies pour résoudre une situation problème (Brousseau, 1986). Vient le temps de la régulation, où l'enseignant.e intervient de manière plus ou moins ostensive pour influencer et guider les élèves vers des stratégies efficaces. En guise de clôture du contrat didactique, l'enseignant.e institutionnalise le savoir en le transformant en modalités explicites, considérées comme les « stratégies gagnantes » de ce « jeu coopératif » (Sensevy, 2011). L'élève occupe une place centrale dans ce contrat, jouant un rôle actif dans la recherche, la manipulation, et la construction du savoir. Ce « jeu d'élève » est une composante essentielle du contrat didactique, reflétant son engagement nécessaire dans le processus d'apprentissage (Brousseau, 1986; Sensevy, 2011).

Le concept de contrat didactique a été repris et transposé en DC pour étudier les pratiques d'E/A, notamment dans le contexte de l'éducation physique et sportive (EPS). Selon cette approche, ce contrat didactique représente un système d'attentes et de réciprocités entre l'enseignant et les élèves qui s'apparente à des alliances inconscientes (Kaës, 2009), où l'enseignant.e. détermine les objectifs et les modalités d'enseignement tout en laissant une part de responsabilité aux élèves pour leur propre apprentissage. Les travaux pionniers en DC d'André Terrisse et de Marie-France Carnus (2009) soulignent l'importance et la complexité du contrat didactique dans la dynamique de classe et l'apprentissage des élèves. Ce contrat se révèle souvent dans les pratiques évaluatives (Carnus & Terrisse, 2006). En effet, l'évaluation est un moment où les intentions de l'enseignant, ses stratégies d'E/A, et son système de référence de (institutionnelles, scientifiques, professionnelles) se donne à voir, dévoilant ainsi le contrat didactique à l'œuvre. En même temps, l'observation des pratiques évaluatives met en évidence de nombreux écarts entre les savoirs enseignés et les savoirs évalués indiquant que l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu du Sujet (Pédèches & Carnus, 2009). Ces travaux révèlent également que l'enseignant.e comme l'élève peut, souvent sans en avoir conscience, initier des ruptures de contrat didactique, ruptures influencées par leur propre « rapport au Savoir » en fonction des conditions contextuelles de l'E/A. Le concept de contrat didactique devient alors un outil puissant d'analyse pour comprendre les enjeux d'E/A et les ajustements et arrangements nécessaires dans les pratiques enseignantes pour maintenir la relation didactique et soutenir le processus d'apprentissage des élèves. Ce regard DC à la fois ancré dans la singularité de sujet enseignant et dans l'analyse didactique des situations d'E/A, met en lumière les tensions plus ou moins conscientisées au cœur des décisions qui façonnent le contrat didactique, rendant ce concept central à l'analyse des pratiques enseignantes en DC (Carnus, 2001 & 2009 ; Terrisse & Carnus, 2009; Carnus & Pédèches Carnus , 2017).

4.2. Chronogenèse et mésogenèse

Dans ma recherche, je mobilise les concepts de chronogenèse et de mésogenèse pour analyser la dynamique des interactions entre l'enseignant.e, les élèves, et le savoir lors de l'épreuve. Ces deux concepts, issus de la TAD et de la TACD (Chevallard, 1992 ; Sensevy & Mercier, 2007), me paraissent particulièrement utiles en didactique clinique pour mieux comprendre les processus par lesquels le savoir se construit et évolue dans le temps et dans l'espace didactique de la classe.

À l'inverse, je n'ai pas retenu le concept de topogenèse dans mon étude, car mon approche ne se focalise pas sur la répartition des rôles et des responsabilités entre l'enseignant.e et les élèves au fil de l'évolution des moments didactiques. La topogenèse est souvent mobilisée pour examiner comment un type spécifique de savoir est pris en charge par l'un ou l'autre des acteurs, et comment cette prise en charge se transforme au cours de la séance. Dans le cadre de ma recherche, je privilégie une vision plus globale, où il s'agit d'analyser les interactions entre les acteurs et le savoir de manière générique, sans m'attacher à la progression ou à la délégation des responsabilités d'un type particulier de savoir.

Je me concentre davantage sur la dynamique globale des interactions autour du savoir, sans nécessairement distinguer les moments où l'un des acteurs devient responsable de la transmission ou de l'appropriation d'un contenu spécifique. En ce sens, les concepts de chronogenèse et de mésogenèse me permettent d'aborder de façon large les aspects temporels et la construction des savoirs, sans entrer dans la délimitation fine des rôles que permet la topogenèse. Mon objectif est d'offrir une compréhension synthétique de l'évolution du savoir et des interactions, plutôt que de décrire précisément la répartition des rôles dans la conduite de l'action didactique.

4.2.1. Chronogenèse et temps didactique

La chronogenèse désigne l'évolution et le développement du Savoir dans le temps didactique. Elle s'intéresse à la manière dont le savoir est introduit, transformé, et stabilisé durant le déroulement de la séance (Sensevy, 2011). En DC, cette

chronogenèse implique une analyse fine de la manière dont l'enseignant.e orchestre et articule les différents moments didactiques pour conduire la progression des élèves. Chaque séquence d'enseignement s'inscrit dans une temporalité spécifique, influencée par l'expérience de l'enseignant, ses choix didactiques, et son rapport au Savoir. Dans cette temporalité didactique, l'enseignant joue un rôle actif pas toujours conscientisé qui nécessite des ajustements et des compromis pour faire face aux imprévus de l'épreuve. La chronogenèse permet ainsi de saisir les moments où l'enseignant décide de ralentir, d'accélérer, faire une pause ou revenir sur certains contenus en fonction des réactions des élèves. Au filtre de son déjà-là, les stratégies chronogénétiques reflètent et éclairent la structure temporelle du processus d'E/A.

4.2.2. Mésogenèse et milieu didactique

La mésogenèse, quant à elle, concerne l'évolution du milieu didactique (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1992), c'est-à-dire l'ensemble des objets matériels et symboliques qui déterminent les pratiques d'apprentissage (Brousseau, 1988). Ce concept s'intéresse à la manière dont l'enseignant construit et fait évoluer le milieu pour soutenir l'apprentissage des élèves (Sensevy & Mercier, 2007). Le milieu n'est pas statique ; il est dynamique et se transforme au gré des interactions entre les élèves, l'enseignant, et le Savoir. En effet, l'enseignant.e façonne le milieu en fonction de son rapport au Savoir et des besoins des élèves, introduisant et ajustant les supports, les consignes, et les outils didactiques. Ces ajustements témoignent du rapport de l'enseignant.e à l'épreuve et de sa capacité à s'adapter aux contingences de l'épreuve. L'analyse de la mésogenèse renseigne également sur la régulation des erreurs et des imprévus qui émergent lors de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant.e construit et fait évoluer le milieu conjointement avec l'élève comme un espace de négociation et de co-construction des savoirs, engageant l'apprenant.e dans des activités où les objets de savoir sont progressivement incorporés.

4.3. La conversion didactique

Émergeant en didactique clinique, le concept de conversion didactique renvoie au processus dans lequel le sujet enseignant transforme ses expériences personnelles,

épistémiques et disciplinaires en contenus d'enseignement (Buznic-Bourgeacq, 2015). En intégrant la singularité du Sujet, ce concept reprend et élargit celui de transposition didactique qui désigne la transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner (Chevallard, 1985 ; Brousseau & Julia, 1991). En effet, l'enseignant.e ne se contente pas de transmettre un savoir institutionnalisé ; il le façonne au filtre son déjà-là. Dans ce contexte, l'Erreur prend une place centrale et peut être considérée comme une manifestation de ce processus de conversion didactique. Elle ne reflète pas seulement le savoir non su ou le non savoir des élèves, mais aussi les arrangements et ajustements que l'enseignant réalise en transmutant son expérience dans les situations d'E/A qu'il conçoit et met en œuvre (Carnus & Terrisse, 2013).

4.4. Le sujet supposé savoir

Le concept de sujet supposé savoir (SSS) en DC s'inspire de la psychanalyse lacanienne. Par analogie avec l'analyste dans la cure, l'enseignant.e est perçu.e comme celui à qui les élèves attribuent un Savoir, une position symbolique qui confère à l'enseignant.e une position asymétrique haute et un rôle d'autorité dans la transmission du Savoir. En DC, ce concept est utilisé pour analyser la manière dont l'enseignant.e habite et assume cette position de supposé savoir, position que l'institution didactique lui confère.

Carnus et Terrisse (2013) soulignent que l'enseignant.e, même s'il est supposé savoir, est confronté à des situations complexes, imprévues, voire imprévisibles, qui le forcent à adapter ses stratégies. Cette adaptation repose sur les « filtres » hérités de son expérience professionnelle et personnelle constitutifs de son déjà-là. Ces filtres affectent la manière dont l'enseignant interprète les situations en classe, influence sa relation au savoir, et façonne son statut de sujet supposé savoir (SSS).

Sandra Cadiou (2018) approfondit ce concept en montrant que l'enseignant doit naviguer entre les attentes institutionnelles et les besoins des élèves, tout en gérant les contradictions internes liées à sa propre perception du Savoir. Elle explique que le SSS n'est pas simplement celui qui a priori détient le Savoir, mais en même temps celui qui gère la contingence et l'« impossible à supporter » dans le Réel de l'épreuve.

Pour gérer les multiples tensions qui l'agitent, l'enseignant.e opère en permanence des compromis didactiques, symptômes des stratégies conscientes ou inconscientes qui permettent à l'enseignant de maintenir une cohérence entre son enseignement et d'habiter la posture du SSS (Cadiou, 2018). Par exemple, un.e enseignant.e peut décider de simplifier certains contenus pour faciliter la compréhension ou adapter les méthodes d'évaluation afin de mieux s'aligner avec sa maîtrise du Savoir et le niveau des élèves. Ainsi, la DC analyse la manière dont l'enseignant.e fait face aux imprévus et construit à son insu un « savoir-y-faire pour « sauver la face du SSS » (Carnus & Terrisse, 2013).

4.5. L'impossible à supporter

Le concept d'« impossible à supporter » trouve ses racines dans la psychanalyse freudienne et se réfère à ces moments d'impasse ou de dilemme auquel l'enseignant est confronté lorsqu'il transmet le Savoir. Selon Terrisse (1994), cet « impossible à supporter » se manifeste lorsque l'enseignant.e est face à des situations imprévues ou à des comportements perturbateurs, qui compromettent la transmission du Savoir. L'impossible à supporter renvoie ainsi à l'idée que certaines situations d'enseignement échappent au contrôle de l'enseignant.e qui n'est plus le maître dans son institution (Carnus, 2013). Ces moments insupportables de tension extrême découlent de la nature imprévisible de l'apprentissage (Brousseau, 1998). Par exemple, l'enseignant.e peut éprouver des difficultés à anticiper comment les élèves vont recevoir et intégrer le Savoir, car chaque sujet élève interprète et assimile les contenus de manière unique au filtre de son déjà-là (Terrisse & Carnus, 2009). Dans ces situations, l'enseignant.e ressent un écart impossible à supporter entre ses intentions didactiques et le savoir réellement transmis et compose avec cet impossible à supporter par l'adoption de compromis et parfois même de compromissions (Carnus, 2009). Ces arrangements, souvent inconscients, peuvent prendre la forme de modifications dans les objectifs didactiques et pédagogiques, l'allègement des contenus, ou des adaptations dans l'évaluation. Terrisse et Carnus (2009) soulignent que ces compromis sont inhérents à la pratique enseignante, révélant la dimension subjective de la prise de décision en situation d'enseignement.

Ils permettent de maintenir une dynamique d'apprentissage malgré les aléas et l'« impossible à supporter » qui survient inévitablement dans l'acte d'enseigner. Ainsi, « l'impossible à supporter » met en lumière la manière dont l'enseignant, par le biais de mécanismes souvent inconscients, cherche à naviguer entre les attentes institutionnelles, les contraintes de la classe, et son propre rapport au Savoir.

4.6. Le déjà-là

Le concept de « déjà-là » est au cœur du processus décisionnel en DC. En amont de toute décision, ce déterminant décisif (Carnus, 2001) « filtre » l'action didactique de l'enseignant (Loizon, 2017). Trois instances structurent ce « déjà-là » en amont de toute décision : les expériences personnelles et professionnelles du sujet convoquent son « déjà-là expérientiel », les conceptions, les croyances, les valeurs et le cadre de référence adopté par le sujet enseignant relèvent de son « déjà-là conceptuel ». Enfin, les intentions didactiques, pédagogiques et éducatives renvoient à son « déjà-là intentionnel ».

Le concept de déjà-là (Carnus, 2001 ; Carnus, 2003) se réfère à l'ensemble complexe et hétérogène d'expériences, de conceptions, de croyances, de valeurs, et d'intentions qui préexistent chez l'enseignant.e avant toute intervention avec ses élèves. Cet ensemble se forme au fil du temps, au fil des expériences personnelles et professionnelles et continue de s'enrichir tout au long de la vie de l'enseignant.e. Le déjà-là s'inscrit ainsi dans une dimension chronologique, englobant tout ce qui a précédé le moment présent qu'il influence. Il reflète l'historicité et la singularité du Sujet pris dans le didactique. Véritable filtre de l'action didactique (Loizon, 2009), le déjà-là est un des déterminants majeurs au cœur du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2001).

4.7. L'épreuve

L'« épreuve » en didactique clinique fait référence au moment crucial de l'enseignement, où l'enseignant.e est confronté.e à l'imprévisible . C'est la rencontre avec le « réel énigmatique, où l'on ne sait pas ce qui va se passer », illustrant la contingence inhérente à toute situation d'enseignement/apprentissage (Terrisse,

1994 ; Carnus & Terrisse, 2013). C'est durant ce temps de l'épreuve que le cours peut dévier de la planification initiale, et où l'enseignant.e peut alors s'adapter aux aléas qui surviennent en situation réelle (Loizon, 2018).

4.8. L'après-coup

Le concept de l'« après-coup » en didactique clinique, élaboré par Freud, permet d'accéder aux significations que le sujet attribue à ses actes : « Freud a observé que le sujet revisite, après coup, les événements passés, et que ce remaniement leur confère un sens et même une efficacité » (Laplanche & Pontalis, 2002). Ce concept correspond au moment où l'enseignant revisite et réfléchit sur son expérience didactique. C'est un temps essentiel de retour sur son activité, permettant à l'enseignant d'analyser ses actions de manière réflexive (Vacher, 2015). La notion d'après-coup offre une perspective originale sur la temporalité (Chaussecourte, 2010) et permet de reconstruire le sens des décisions prises. Pour accéder à cette dimension réflexive, le.la chercheur.e en didactique clinique utilise des entretiens semi-directifs, qui permettent d'interroger l'enseignant.e sur ses choix et actions didactiques (Loizon, Margnes & Terrisse, 2008). Ces entretiens clarifient certains aspects de l'enseignement, notamment les choix didactiques faits par l'enseignant, qui ne sont pas toujours conscients.

5. Synthèse du chapitre

Le triple rapport à... permet de décortiquer le rapport de l'enseignant.e avec le Savoir, l'institution, et l'épreuve. Cela inclut sa perception du rôle de l'Erreur dans l'apprentissage et comment cette perception influence son approche didactique, pédagogique et ses pratiques évaluatives. Le concept de « Sujet Supposé Savoir » se focalise sur la position de l'enseignant.e en tant que détenteur et transmetteur du Savoir. En analysant cette dynamique, on peut comprendre comment l'enseignant.e assoit son rôle de guide et sa réactivité aux besoins et aux réponses des élèves, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés ou font des erreurs.

Ces écarts, ou « remaniements », révèlent l'extrême complexité des interactions didactiques, dépassant les limites des contraintes externes et mettant en lumière les

facteurs internes liés aux logiques épistémiques des sujets pris dans le didactique (Carnus, 2010). Cette analyse révèle l'importance des facteurs internes dans la relation asymétrique de la transposition didactique. Elle met en évidence la nécessité d'une investigation plus approfondie dans le domaine de la didactique, prenant en compte la singularité des sujets et leurs rapports complexes aux savoirs. Pour comprendre l'influence de ces rapports, la DC mobilise des concepts tels que le « déjà-là », qui désigne l'ensemble des expériences, croyances, valeurs et intentions préexistantes chez l'enseignant.e (Carnus, 2001). Ces éléments constituent des filtres par lesquels l'enseignant.e interprète et réagit aux situations d'enseignement/apprentissage. L'« après-coup » est ensuite le moment où l'enseignant revisite ces expériences pour en tirer des enseignements (Vacher, 2015). La conversion didactique désigne le processus par lequel l'enseignant transforme ses expériences personnelles en contenus d'enseignement (Buznic-Bourgeacq, 2015). Ce processus implique la singularité du sujet et se manifeste dans la manière dont l'enseignant structure ses contenus pédagogiques. Le concept de sujet supposé savoir (SSS), emprunté à la psychanalyse lacanienne, permet de comprendre la position symbolique de l'enseignant.e aux yeux des élèves, qui le perçoivent comme le détenteur du savoir (Cadiou, 2017). Cette position crée des tensions, car l'enseignant doit faire face aux imprévus et à ses propres incertitudes. En mobilisant ces concepts, la DC permet d'analyser les choix didactiques des enseignant.e.s, en tenant compte de la dimension subjective et inconsciente de leurs décisions. Elle offre un cadre théorique pour comprendre comment les expériences personnelles, les attentes institutionnelles, et les imprévus de l'épreuve influencent la transmission et l'appropriation du Savoir.

6. Problématique et questions de recherche

Selon les textes officiels et les pratiques enseignantes en STMS, les savoirs sont mobilisés à partir de « situations problèmes ». Le but de cette première approche est de questionner l'élève sur le sujet abordé ou la notion étudiée. Les questionnements sont souvent une source de débat et il existe donc plusieurs possibilités de réponse. Lors de cette phase, les élèves sont incités à douter et à prendre du recul par rapport à leur propre connaissance. Par exemple, pour aborder la diversité des approches de la santé, l'enseignant.e peut inviter les élèves à interroger la relativité de la santé. Les élèves peuvent investir leur propre définition de cette notion. L'enseignant.e vient ensuite enrichir le résultat de ce premier travail avec des certitudes. En général, il s'agit des concepts stabilisés, de la méthodologie et des techniques utilisées en sciences sanitaires et sociales.

La particularité de l'enseignement en STMS, résulte dans les conceptions sociales que l'élève peut avoir particulièrement de toutes les notions et les concepts qu'on peut aborder. L'élève est aussi un acteur de la société et un acteur-citoyen. Il a donc une certaine expérience des problèmes qui peuvent être abordés en classe. Cette expérience des concepts peut se révéler comme un facteur positif, un levier pour les apprentissages ou au contraire un obstacle et générateur d'erreurs.

Cette particularité questionne comment l'enseignant.e perçoit l'Erreur et son impact sur l'écart entre ce qu'il veut enseigner et comment il enseigne réellement.

L'étude de cas porte sur trois enseignantes aux profils contrastés, selon une démarche clinique adoptant la méthodologie de recueil de données en *trois temps* (Terrisse, 2009).

Ce travail de recherche a, tout d'abord, une visée descriptive

- **Au filtre de leur déjà-là, de quelle façon singulière les enseignantes en STMS construisent-elles leur rapport à l'Erreur ?**

Au travers des trois instances d'un déjà-là décisionnel (expérientielle, conceptuelle et intentionnelle), au cœur de la théorie du *Sujet pris dans le didactique*, cette

première question vise à décrire comment se construit le rapport à l'Erreur des trois enseignantes qui ont accepté de collaborer à mon étude.

Ma deuxième question de recherche a une visée compréhensive.

- **Au regard de la spécificité des savoirs en jeu, en quoi le rapport à l'Erreur des enseignantes de STMS influence-t-il, qu'il soit conscient ou non, l'écart entre leurs intentions didactiques et leurs pratiques pédagogiques ?**

La nature des savoirs en STMS peut être appréhendée selon une modélisation des savoirs en QSV (Questions Socialement Vives). Il s'agit d'une approche des savoirs avec un rapport à l'Erreur qui peut être différent en fonction de la nature des savoirs (stabilisés ou controversés).

Enfin, ce travail de recherche s'inscrit également dans une visée stratégique à travers l'axe de la formation des enseignant.e.s.

- **Quels leviers peut-on extraire de ces constats pour la formation des enseignant.e.s en STMS ?**

In fine, ce travail de recherche vise à décrire et comprendre les choix didactiques réalisés par des enseignantes de STMS en lien avec leur rapport à l'Erreur et la nature des savoirs en jeu. Il ambitionne modestement de proposer quelques pistes pour la formation des enseignant.e.s dans cette discipline scolaire peu investiguée dans la recherche en didactique.

Chapitre 3 - Le dispositif méthodologique

Dans ce chapitre, je présente le dispositif méthodologique conçu et mis en place pour collecter et analyser le matériel de recherche afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche. Mon étude comporte deux versants : exploratoire et empirique et poursuit à la fois des visées descriptive, compréhensive, interprétative et praxéologique (Van Der Maren, 1996). Mon inscription épistémologique et théorique en DC me conduit à opter pour une posture clinique et une approche majoritairement qualitative pour analyser la genèse du Savoir qui circule en STMS à travers la singularité du sujet enseignant. Ce dispositif mobilise plusieurs méthodes et techniques de recueil et de traitement de données de nature diverses (De Ketele & Roegiers, 1996). Dans un premier temps, je réalise une étude exploratoire par questionnaire pour les enseignant.e.s en STMS de l'académie de Toulouse. Le questionnaire vise à repérer et analyser différentes déclinaisons d'un rapport à l'Erreur intégré à l'histoire personnelle et professionnelle des répondant.e.s, autrement dit de récolter des traces d'un « déjà-là générique » (Aroui, 2021) chez les enseignant.e.s de STMS. Ce questionnaire me permet de surcroît de circonscrire les profils contrastés des trois enseignantes volontaires pour collaborer à la recherche. Dans un second temps, mon projet est de construire le cas pour chaque enseignante collaboratrice selon la méthodologie de recherche de la DC. Cette méthodologie se déploie selon une temporalité construite en trois temps chronologiques : un entretien semi-directif d'accès au déjà-là (EADL) ; une observation in situ de deux séances au temps de l'épreuve (OEP) ; un entretien semi-directif dans l'après-coup (EAC). La construction du cas articule deux types d'analyses : **diachronique** selon la temporalité construite en DC : (EADL – OEP – EAC) puis **synchronique** par le croisement des trois temps et le positionnement du sujet sur les axes en tension du triple rapport à... Une vignette didactique clinique condense, synthétise et cristallise les éléments saillants de chaque cas (Carnus, 2021). Cette construction se termine généralement par l'extraction d'une formule signifiante qui traduit au mieux, aux yeux du chercheur, la position du Sujet

enseignant au regard de la problématique de recherche (Terrisse, 2013). Le rapprochement des cas ainsi construits permet d'extraire – au-delà de leur singularité – des invariants m'autorisant à apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche. Ce rapprochement se réalise au moyen d'une liste d'indicateurs sélectionnés en fonction de leur pertinence au regard de ma problématique centrale du rapport à l'Erreur.

1. Méthodologie de recueil des données

1.1. Le questionnaire exploratoire

1.1.1. Contexte et enjeux

Le questionnaire, conçu comme un outil exploratoire, a été élaboré pour analyser les pratiques d'enseignement et le rapport à l'Erreur au sein de l'académie de Toulouse, en particulier pour les enseignant.e.s en STMS. Cette démarche vise à comprendre la place attribuée à l'Erreur en lien avec les contenus enseignés et/ou évalués en STMS à travers le point de vue des enseignant.e.s. Les questionnaires ont été largement distribués au début de l'étude. Cet outil explore non seulement le parcours académique et professionnel des enseignant.e.s tout en sondant leur rapport à l'Erreur, à l'évaluation et leur rapport aux STMS. Les réponses fournissent une base essentielle pour structurer les entretiens ultérieurs. L'enjeu principal de ce questionnaire est de circonscrire la dynamique du rapport à l'Erreur dans l'enseignement des STMS. Il cherche à identifier comment les enseignant.e.s perçoivent les erreurs, les gèrent, et les utilisent dans le processus d'E/A, générant ainsi des traces d'un « déjà-là générique » (Aroui, 2021) en matière de rapport à l'Erreur des enseignant.e.s de STMS. Mon objectif est d'obtenir une vision élargie des pratiques pédagogiques et des méthodologies déclarées par les enseignant.e.s de l'académie de Toulouse, ainsi que de leurs réflexions sur les erreurs commises par les élèves, dans le cadre des STMS. Le questionnaire (annexe 3), diffusé en ligne de février 2020 à octobre 2020 (annexe 2), a permis de recueillir un total de 150 réponses. Cette diffusion s'est accompagnée d'un courriel explicatif pour orienter et assister les participant.e.s dans le processus de réponse. Mon enquête a été soutenue par Mme L, IA IPR¹⁰, qui a invité les enseignant.e.s de l'académie de Toulouse à y répondre, appuyant ainsi ma démarche. La période de collecte des données, s'étalant sur huit mois, a permis de constituer un échantillon diversifié d'enseignant.e.s, contribuant ainsi à la richesse et à la pertinence des données recueillies. La durée

¹⁰ Inspectrice d'académie pédagogique régionale

étendue de l'enquête a également assuré une participation suffisante, garantissant une représentativité correcte pour l'étude.

1.1.2. Présentation du questionnaire

Le questionnaire comporte sept parties organisées en lien avec les instances du déjà-là décrite dans la partie théorique, totalisant 25 questions ouvertes et fermées, afin de recueillir une variété de données qualitatives à des fins de traitement quantitatif et qualitatif. Chaque partie aborde un thème spécifique de nature à éclairer mes questions de recherche. Le questionnaire débute par des questions personnelles et professionnelles à la fois fermées et ouvertes, cherchant à cerner le contexte professionnel et personnel des enseignant.e.s.

- **La partie A** vise à établir un lien entre le milieu dans lequel les enseignant.e.s évoluent et leur rapport à l'Erreur, ainsi qu'avec leurs pratiques d'enseignement. Elle contient 9 questions.

Partie A:	
A1. J'enseigne en section :	Technologique ☐
	Professionnelle ☐
A2. Je suis...	Une enseignante ☐
	Un enseignant ☐
A3. Mon expérience:	Débutant(e) ☐
	Intermédiaire (2 à 5ans) ☐
	Expérimenté(e) ☐
A4. Mon parcours professionnel:	

Figure 1. Exemple de question (partie A)

- **La partie B** contient seulement une question qui explore les conceptions des enseignant.e.s concernant l'Erreur en présentant plusieurs hypothèses de nature à générer chez les enseignant.e.s diverses intentions relatives à la gestion de l'Erreur. Elle aborde les perceptions et définitions de l'Erreur. Les questions, tant ouvertes que fermées, explorent la compréhension et l'attitude des enseignant.e.s envers l'Erreur. Cette partie est essentielle pour comprendre comment le rapport à l'Erreur s'intègre en DC et influence l'enseignement dans le contexte de Questions Socialement Vives (QSV). À travers des questions fermées, cette partie renseigne la manière dont les

enseignant.e.s gèrent l'Erreur en classe et permet de saisir comment leur rapport à l'Erreur agit sur leurs pratiques pédagogiques. Pour mieux cerner les nuances et les degrés de perception des enseignant.es vis-à-vis de la gestion de l'Erreur, il nous a semblé pertinent d'introduire une question à échelle de Likert de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » (figure 2). Cette technique permet d'obtenir des données plus précises sur leur positionnement.

Partie B: Statut de l'erreur (une croix pour chaque item)

B1. Selon moi:

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
L'erreur doit être sanctionnée	☐	☐	☐	☐
L'erreur est un obstacle à franchir	☐	☐	☐	☐
L'enseignant doit tout faire pour que les élèves ne commettent pas d'erreurs	☐	☐	☐	☐
L'erreur est de la seule responsabilité de l'élève	☐	☐	☐	☐
L'erreur est un outil pour enseigner	☐	☐	☐	☐
L'erreur est un outil pour apprendre	☐	☐	☐	☐
L'erreur peut être due au découpage de l'apprentissage fait par l'enseignant	☐	☐	☐	☐
L'enseignant peut avoir une part de responsabilité dans l'erreur d'un élève	☐	☐	☐	☐
L'erreur est un indicateur du processus d'apprentissage	☐	☐	☐	☐
L'erreur est recherchée	☐	☐	☐	☐

Figure 2. Exemple de question (partie B)

- La **partie C** contient également une seule question et s'intéresse au traitement des erreurs par les enseignant.e.s dans leur pratique quotidienne (déjà-là expérientiel).

Partie C: Traitement des erreurs des élèves

C1. Dans ma pratique professionnelle quotidienne:

Une croix pour chaque item

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne sais pas comment réagir, je me sens désarmé(e)	☐	☐	☐	☐
J'analyse l'erreur de l'élève pour en trouver les causes	☐	☐	☐	☐
Je prends le temps de questionner individuellement l'élève pour en savoir plus sur son raisonnement	☐	☐	☐	☐

Figure 3. Exemple de question (partie C)

- La **partie D** contient 11 questions qui tentent de repérer chez les répondant.e.s, l'existence d'un seuil d'acceptabilité ou de recevabilité des erreurs dans le contexte de l'évaluation des élèves. L'Erreur pourrait bien être

pour certain.e.s un impossible à supporter. Cette partie se penche également sur le traitement de l'Erreur et son approche en contexte d'évaluation. Les questions fermées, à choix multiples et descriptives visent à identifier les types d'erreurs fréquemment rencontrées et la participation des élèves dans le processus d'évaluation. Cela aide à examiner l'impact de l'Erreur sur les intentions didactiques des enseignant.es.

D8. Y a-t-il selon vous des erreurs plus graves que d'autres, qui sont sanctionnées plus fortement que d'autres par vous ?

Quelle que soit la réponse, expliquez pourquoi.

Oui ☐

Commentaire

Non ☐

Commentaire

Figure 4. Exemple de question (partie D)

- **La partie E** contient une seule question visant à mieux circonscrire ce seuil d'acceptabilité de l'Erreur. Le choix d'une échelle de notation de 10 points pour répondre à cette question permet d'obtenir des réponses quantitatives précises et nuancées, standardisées pour faciliter l'analyse des données et permettre des comparaisons pragmatiques des attitudes et des perceptions des enseignant.es.

E1. Seuil d'acceptabilité de l'erreur

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Il m'arrive de me sentir mal à l'aise avec certaines erreurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'arrive de ne pas accepter certaines erreurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il m'arrive de me sentir désarmé(e) devant les copies des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Figure 5. Exemple de question (partie E)

- **La partie F**, à travers une question fermée et plusieurs affirmations, sonde l'importance accordée à certains aspects de l'enseignement tels que la performance des élèves, la maîtrise de la matière, les compétences pédagogiques ou encore les pratiques d'évaluation, sont intrinsèquement liés

à la façon dont les enseignant.e.s perçoivent et gèrent les erreurs. Comprendre l'importance accordée à ces aspects par les enseignant.e.s aide à déchiffrer leur rapport à l'Erreur.

F1. Quelle importance accordez-vous aux aspects suivants?

	Une importance forte	Une importance modérée	Une importance faible	Aucune importance
La performance de mes élèves	☐	☐	☐	☐
Ma connaissance et ma maîtrise de la ou des matières que j'enseigne	☐	☐	☐	☐
Mes compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne	☐	☐	☐	☐
Mes pratiques d'évaluation des élèves	☐	☐	☐	☐

Figure 6. Exemple de question (partie F)

- **La partie G** contient une seule question et vise à identifier le désir de collaborer des enseignant.e.s dans ma recherche afin de constituer un vivier pour les études de cas.

G1. Accepteriez-vous de collaborer avec moi durant mes travaux de recherche ?

Si oui, merci de me laisser vos coordonnées :

Oui ☐

Commentaire

Non ☐

Commentaire

Figure 7. Exemple de question (partie G)

Le questionnaire contient des questions ouvertes (7 questions) et fermées (18 questions).

- **Les questions ouvertes** : sont conçues pour encourager des réponses détaillées et narratives, permettant aux participants de partager librement leurs expériences et perceptions. Elles visent à explorer les différents volets (expérientiel, conceptuel et intentionnel) d'un déjà-là dans les pratiques professionnelles des enseignant.e.s, leur perception des erreurs commises par les élèves, et leurs stratégies de correction et de réaction face à ces erreurs. J'explore également des ressentis personnels liés à l'Erreur. Tous ces éléments sont constitutifs d'un rapport à l'Erreur au cœur de cette thèse.

A8. Selon vous, Qu'est ce que l'erreur? *Donner votre définition de l'erreur*

Figure 8. Exemple de question ouverte

- **Les questions fermées** : sont souvent sous forme de choix multiples ou de réponses par oui/non, qui servent à recueillir des informations spécifiques et tranchées pouvant être cumulées et rapprochées. Elles permettent de quantifier certains aspects comme la fréquence des erreurs observées, les attitudes envers l'Erreur, ou encore les méthodes d'enseignement privilégiées. Les enseignant.e.s sont encouragé.e.s à fournir un commentaire à leur réponse afin de l'argumenter.

D5. Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie? *Plusieurs choix sont possibles. Quelle que soit la réponse, expliquez pourquoi et comment.*

☐ Ils obtiennent une mauvaise note

Commentaire

☐ Je leur donne une seconde chance pour améliorer leurs résultats

Commentaire

Figure 9. Exemple de question fermée

J'explore également dans ces parties le lien avec les réflexions personnelles liées à l'Erreur, le questionnaire évalue l'importance que les enseignant.e.s accordent à différents aspects de l'enseignement et à l'Erreur elle-même. Cette section (figure 10) est cruciale pour comprendre comment ces perceptions pourraient influencer la formation des enseignant.e.s en STMS.

D10. Lors de l'évaluation, quel(s) sentiment(s) avez-vous quand vous attribuez une mauvaise note à un élève ?

Expliquez pourquoi.

Figure 10. Exemple de question ouverte en lien avec les perceptions des enseignant.e.s

Enfin, la dernière partie du questionnaire s'intéresse à la collaboration et à l'implication des enseignant.e.s dans la recherche. À travers une question fermée (figure 11), cette section vise à identifier la volonté des enseignant.es de s'engager dans notre recherche. Quatre enseignantes se sont portées volontaires pour poursuivre l'étude. J'en ai retenu trois.

Partie G:

G1. Accepteriez-vous de collaborer avec moi durant mes travaux de recherche ?

Si oui, merci de me laisser vos coordonnées :

Oui
☐

Commentaire

Non
☐

Commentaire

Figure 11. Exemple de question ouverte

Pour connaître le temps nécessaire pour remplir le questionnaire, j'ai fait moi-même le test. Le temps total pour compléter l'ensemble du questionnaire se situe aux alentours de 30 à 45 minutes. Cette estimation tient compte de la variation potentielle dans le temps de réponse en fonction de la complexité des questions et de la profondeur des réflexions des participants. Ainsi conçu, ce questionnaire vise à explorer concrètement comment les enseignant.e.s de STMS interagissent avec l'Erreur et le Savoir dans leur pratique quotidienne. En me focalisant sur des aspects tels que le déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel, j'examine leurs expériences passées, leur rapport au Savoir et leurs intentions didactiques. Les questions liées au rapport à l'épreuve, à l'institution et au Savoir éclairent leur interaction avec les élèves, leur conformité aux normes institutionnelles et leur engagement au regard des contenus disciplinaires. En intégrant des concepts tels que

l'impossible à supporter et le sujet supposé savoir comme analyseurs, ce questionnaire met en lumière les seuils de tolérance des enseignant.e.s face aux erreurs et précise leur rapport au savoir. Cette étude exploratoire ancre mon analyse dans les expériences concrètes déclarées par les enseignant.e.s, fournissant ainsi une base pour les entretiens ultérieurs et esquissant un début de compréhension de leur rapport à l'Erreur en STMS.

1.2. L'étude empirique : la construction du cas et les vignettes didactiques cliniques (VDC)

1.2.1. Présentation du contexte et des sujets de l'étude empirique

En didactique clinique, nous élaborons des vignettes didactiques en triangulant les trois temps constitutifs de la méthodologie chronologique. Ces vignettes constituent des synthèses des aspects clés d'une étude de cas, selon Carnus (2013). Elles sont élaborées en construisant le cas étudié selon nos questions de recherche (Carnus, 2007). Cette construction s'appuie sur des données sélectionnées issues d'entretiens (entretien d'accès au déjà-là et entretien d'après coup) et d'observations de classe (observation de l'épreuve). Cette construction du cas s'effectue souvent en remontant du concret vers l'abstrait. Le chercheur part des effets observés en classe et/ou rapportés lors des entretiens et croise des données de diverses natures pour produire et développer ses interprétations. Ce processus aboutit à la création d'une vignette didactique clinique (VDC) qui regroupe, condense et donne à voir les éléments saillants que le chercheur considère comme significatifs, signifiants, pertinents et cohérents au regard de sa problématique de recherche. Cette recherche porte sur le rapport à l'Erreur de trois enseignantes STMS qui interviennent dans des classes de première et terminale ST2S. Deux enseignantes (Caroline et Kelly) travaillent dans un établissement situé dans une ville de taille moyenne, tandis que la troisième (Myriam) enseigne dans un lycée en milieu rural. Chaque classe au sein de ces établissements accueille environ trente élèves, avec une prédominance notable de filles. Cette composition de classe, majoritairement féminine, ainsi que le cadre rural des établissements, contribue à créer une dynamique pédagogique spécifique.

1.2.2. Temporalité de recueil des données

La méthodologie didactique clinique se caractérise par une temporalité construite en trois phases : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup.

1.2.2.1. *L'entretien d'accès au déjà-là (EADL)*

L'EADL se construit sur un ensemble de questions guides conçues pour explorer les expériences, conceptions et intentions des enseignant.e.s. Cet entretien clinique semi-directif se nourrit de l'analyse du questionnaire exploratoire préalable, qui a servi à repérer quelques indicateurs du rapport à l'Erreur des trois enseignantes collaboratrices. Par exemple, la question : « Comment êtes-vous devenue enseignante ? » ouvre le dialogue et permet aux enseignant.e.s de partager leur parcours professionnel et les motivations qui les ont conduites à l'enseignement. Elle sert de point de départ pour dérouler le fil du déjà-là expérientiel (DLE) à travers l'évocation des expériences vécues, des défis relevés, des obstacles rencontrés et des succès obtenus dans leur carrière. Les questions suivantes, développées à partir des réponses initiales, visent à approfondir la compréhension des expériences personnelles et professionnelles des enseignant.e.s, leurs approches didactico-pédagogiques, et leur rapport à l'Erreur. Plus tard, lors de l'entretien, je m'appuie sur ces réponses pour relancer la discussion autour des expériences marquantes. Ma démarche s'aligne sur l'analyse de Castarède (2013) concernant l'entretien clinique à visée de recherche, où l'accent est mis sur la collecte de données riches et nuancées, ce qui signifie que je cherche à obtenir des informations détaillées, personnelles et professionnelles sur les pensées, ressentis, expériences, et comportements avec les trois enseignantes. Selon Castarède (2013), cette posture me permet de créer un espace où les enseignantes peuvent parler librement et en profondeur de leurs expériences personnelles et professionnelles, ainsi que de leur rapport à l'Erreur. Cela permet de révéler les différentes dimensions et singularités de leurs pratiques enseignantes. L'objectif est de comprendre les perspectives des enseignantes de manière globale, en identifiant non seulement ce qu'elles font, mais aussi comment et pourquoi elles le font, en accordant une attention particulière aux motivations, croyances, et contextes qui influencent leur pratique. En demandant aux

enseignantes de partager des expériences personnelles liées à l'Erreur et leur conception de cette notion, l'EADL explore les éprouvés qui ont façonné leur rapport à cet objet d'étude. Ensuite, des questions guides approfondissent la manière dont les enseignantes perçoivent et gèrent les erreurs dans leur pratique, comment elles intègrent la notion d'Erreur dans leur pratique professionnelle et comment leur rapport à l'Erreur influence leur enseignement. D'autres questions abordent des aspects tels que l'anticipation des erreurs, les stratégies utilisées pour les corriger, et la manière dont ces stratégies révèlent, dans une perspective axée sur le Sujet et ses dynamiques, leur engagement dans l'enseignement. Cela me permet de repérer si les enseignantes pensent utiliser ou non l'Erreur comme un outil d'E/A.

Mon exploration s'inscrit dans la distinction entre les activités enseignantes (Talbot & Arrieu-Mutel, 2012) qui englobent un large éventail de comportements et d'interactions, et les activités d'enseignement spécifiques au contexte de la classe, visant à créer des conditions optimales pour l'apprentissage des élèves. (Bru, 2001). Cette distinction souligne que la gestion des erreurs ne se limite pas à des réponses immédiates dans le contexte de la classe, mais fait partie intégrante d'un continuum pédagogique qui inclut préparation, réaction et réflexion. En examinant comment mes collaboratrices disent intégrer les erreurs dans leur pratique, nous pouvons mieux comprendre la fusion des dimensions praxiques et praxéologiques de l'enseignement (Van Der Maren, 1996). Ce faisant, l'étude des pratiques enseignantes à travers le prisme de l'Erreur offre un aperçu précieux sur la complexité et la richesse de l'acte d'enseigner. De plus, les réponses concernant l'appréciation du contexte institutionnel dans lequel les enseignantes évoluent fournissent des indications sur la manière dont le rapport à l'Erreur est modelé par les dynamiques institutionnelles. Enfin pour poursuivre et compléter l'EADL, l'investigation du déjà-là intentionnel (DLI) et du déjà-là conceptuel (DLC) est cruciale pour comprendre en profondeur les différentes couches ou filtres (Loizon et al., 2008) du rapport à l'Erreur et les choix didactico-pédagogiques des enseignantes collaboratrices, ce qui fait sens pour elles et les objectifs qui orientent et finalisent leur prise de décision.

Ainsi, au premier temps de l'étude empirique, ces entretiens sont conçus pour sonder à la fois les trois instances du déjà-là : le DLE, le DLC et le DLI tout en donnant des indications sur le rapport au Savoir, à l'épreuve et à l'institution. Le tableau 7, donne à voir la trame de l'entretien clinique semi-directif d'accès au déjà-là.

Questions guides	Sous questions/ relances / analyseurs
Comment êtes-vous devenue enseignante ?	DLE Qu'est-ce qui a motivé à choisir la carrière d'enseignante ? Quelles expériences professionnelles ou personnelles avant de devenir enseignante ? DLC Les qualifications ou formations spécifiques obtenues.
Par rapport à votre milieu familial ?	DLC Dans quelle mesure le milieu familial a-t-il influencé le choix de devenir enseignante ? Qu'en pensait le milieu familial ?
Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?	DLE Aspects quantitatifs (ancienneté) et qualitatifs (diversité des contextes d'enseignement)
Comment vous sentez-vous dans ce milieu (précisions sur ces ressentis) ?	DLC-R/I Décrire l'ambiance et de la culture de l'EPL et l'influence de ces aspects sur l'expérience quotidienne d'enseignante. De quelle manière l'institution soutient-elle les efforts d'enseignement ? Quels accès aux ressources et aux formations nécessaires pour l'épanouissement professionnel ? Quelles relations avec les collègues et la direction ? Comment ces relations impactent le sentiment d'appartenance et de bien-être au sein de l'institution ?
Lien avec les STMS et le Savoir : DLC & R/S	
Quel est le lien avec la discipline ?	Rapport professionnel antérieur et rapport personnel (en lien avec les valeurs). La conception de la discipline en lien avec : les sciences sociales, les sciences politiques et la santé publique
Quels critères d'un « bon » enseignement en STMS ?	Didactique et pédagogie des STMS. Quoi enseigner et comment ?
Dans l'enseignement des STMS, ce qui semble le plus important à faire passer aux élèves ?	DLI : contenus et méthodes Quelles techniques d'enseignement pour transmettre l'essentiel ? Exemple d'une leçon ou activité efficiente.
Quelle partie du programme que préférez-vous enseigner ?	DLC & R/S Pourquoi cet attrait pour cette partie ? DLI & DLE Quelle différence dans la stratégie d'enseignement ?
Selon vous, les erreurs des élèves diffèrent-elles selon la nature des savoirs enseignés en STMS ? (Rapport à l'Erreur)	DLC & DLI Donner des exemples d'erreurs courantes en STMS (savoirs stabilisés vs savoirs controversés). Ces observations sur les erreurs influencent-elles la planification et la pédagogie ? Comment ? Quels ajustements conscientisés pour les minimiser ou les éviter ?
La relation avec les élèves	
Quels sont les différents élèves que vous rencontrez en STMS ?	DLE : diversité des profils Les différents types de parcours et d'expériences des élèves.

	DLI : Quels défis et opportunités la diversité des élèves présente-t-elle pour le sujet enseignant ?
Selon vous, que doit faire un élève pour progresser ?	DLC & R/E Quels types de feedback efficaces pour stimuler la progression des élèves ?
Qu'est ce qui caractérise le plus les erreurs de vos élèves ? (Rapport à l'Erreur)	DLC Identification des types d'erreurs les plus fréquents parmi les élèves. Les expériences ou lacunes antérieures qui contribuent principalement à ces erreurs. DLI & R/E Les stratégies spécifiques pour aider les élèves à identifier et corriger leurs erreurs ? Adaptation des méthodes d'E/A pour prévenir, réduire voire pallier ces types d'erreurs ?

Tableau 7. Guide de l'EADL

Le temps prévu est entre 60 et 90 minutes, ce qui vise à donner aux participantes amplement le temps de détailler et d'approfondir leurs réflexions.

1.2.2.2. *L'observation in situ de l'épreuve interactive (OEP)*

Lors de l'épreuve, je mets en œuvre un protocole d'observation in situ des phénomènes didactiques. Ce choix méthodologique implique le filmage de deux séances en classe pour capturer la dynamique des interactions didactiques entre l'enseignante et les élèves. La caméra est stratégiquement positionnée sur le côté droit de la salle de classe, permettant de couvrir une vue claire des élèves, du bureau de l'enseignante, et du tableau blanc. Cette disposition assure un enregistrement optimal de l'activité de classe, tout en minimisant l'intrusion dans l'environnement d'apprentissage. Nous disposons donc de données vidéo et de données audio. Ces observations, variables selon les classes, ciblent à la fois une séance de cours (choisie par les enseignantes) et une séance de remédiation suite à une évaluation sommative. Deux séances distinctes sont sélectionnées en collaboration avec l'enseignante pour l'observation. La première séance est axée sur un cours magistral, où généralement l'enseignante présente et développe les concepts clés. En principe, cette séance donne à voir le cadre théorique et les connaissances fondamentales nécessaires pour les élèves. La seconde séance, quant à elle, est consacrée à la correction d'une évaluation. Cette évaluation devrait être directement liée aux concepts abordés lors de la première séance, permettant ainsi une analyse de la manière dont les élèves ont assimilé et appliqué les connaissances mobilisées en

cours magistral. Ce ciblage sur deux séances offre une opportunité riche pour observer et analyser les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, et en particulier le rapport à l'Erreur et les stratégies de correction. Les classes observées sont des classes de terminale ST2S, ce qui fournit un contexte pertinent pour étudier les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage en STMS.

1.2.2.3. L'entretien d'après-coup (EAC)

L'EAC réalisé « à froid » quelques mois après la fin des séances observées, offre une perspective supplémentaire en termes d'analyse. Cet entretien clinique semi-directif se construit à partir de l'analyse croisée de l'entretien EADL et de l'OEP. Cette technique permet notamment de confronter le déjà-là intentionnel de l'enseignante, repéré lors du premier entretien (EADL) avec les réalités et les dynamiques observées au moment de l'épreuve. Ainsi, l'EAC permet d'explorer en profondeur les réflexions, les ressentis et les évolutions de l'enseignante, en relation avec son expérience vécue au temps de l'épreuve. Cette approche différée permet aux enseignantes de s'éloigner de l'immédiateté et de l'intensité de la séance, leur donnant ainsi l'opportunité de fournir une analyse plus distanciée de leurs pratiques. Selon Carnus et Terrisse (2013), l'après-coup constitue le troisième temps méthodologique essentiel pour la collecte de données en DC. Ce concept, fréquemment associé à l'œuvre de Freud, fait référence à la manière dont « les traces mnésiques sont remaniées ultérieurement » (Laplanche et Pontalis, 2002). Ce processus de remaniement, repris notamment par Yves Chevallard (1985), engage un examen approfondi des données et observations préalablement collectées, permettant ainsi aux enseignants de mieux comprendre et analyser les motifs et mobiles sous-jacents à ses actions et décisions. Ce processus réflexif joue un rôle crucial dans le développement professionnel du sujet, l'invitant à une introspection qui relie à rebours la décision et l'intention. Ce délai temporel est bénéfique pour une analyse plus profonde des écarts entre les intentions initiales et les décisions prises dans l'épreuve. Cette distance temporelle est précieuse compte tenu des préoccupations juste après les séances où le sujet enseignant peut être submergé par certains incidents critiques qui s'y sont produits ou encore absorbé par les exigences du cours

à venir. L'EAC offre ainsi un moment plus calme et isolé, permettant à l'enseignante de prendre du recul et d'évaluer plus précisément l'atteinte de ses objectifs et parler de son rapport à l'Erreur tout en reconstruisant le sens de ses actes au moment de l'épreuve interactive. À partir de l'analyse croisée des deux premiers temps de la recherche et des énoncés hypothétiques de la chercheuse sur les écarts entre intention et décision, les thèmes principaux de l'entretien gravitent autour de trois parties :

1. L'évolution ressentie des pratiques enseignantes : l'enjeu est de discuter de l'évolution de leur pratique depuis la dernière rencontre, en mettant l'accent sur les changements identifiés en relation avec la nature des savoirs. En effet, s'intéresser à l'évolution des pratiques enseignantes me permettra d'approfondir ma compréhension de la dynamique de l'enseignement en accédant à l'évolution professionnelle plus ou moins conscientisée face aux changements rencontrés dans un milieu institutionnel mouvant (réformes, recommandations, prescriptions, etc.).
2. L'analyse des écarts voire des divergences entre intention et décision effective lors de l'épreuve : l'idée est d'échanger avec chaque enseignante sur les raisons possibles des écarts repérés notamment entre leurs intentions déclarées et les pratiques effectives en classe. Ce segment de l'entretien vise à saisir les influences possibles de leur déjà-là sur ces écarts.
3. Le rapprochement entre rapport au Savoir et gestion de l'Erreur : mon intention ici est de clarifier le lien entre le rapport aux savoirs disciplinaires et la manière d'aborder les erreurs chez chacune des trois enseignantes collaboratrices.

Grâce à ces trois thèmes abordés avec les enseignantes mon projet est de recueillir des perspectives diverses sur les stratégies d'E/A, sur la conversion didactique perceptible dans la transmission des savoirs disciplinaires ainsi que sur la gestion de l'Erreur en classe. Une attention particulière sera accordée à la perception des erreurs liées aux savoirs stabilisés, controversés et à l'impossible à supporter de chaque enseignante face aux écarts entre les réponses des élèves et ses attentes.

L'analyse de l'EAC devrait m'offrir une compréhension fine, profonde et nuancée des dynamiques des pratiques enseignantes et des interactions didactiques dans le contexte situé des STMS. Le tableau 8 synthétise la trame de l'EAC.

Éléments abordés lors de l'EAC	Croisement EADL et OEP et énoncés hypothétiques de la chercheure
Thème 1 : L'évolution perçue des pratiques enseignantes	
Les stratégies d'E/A mobilisées et leur évolution depuis notre dernière rencontre.	Les écarts relevés entre les stratégies déclarées et celles observées en classe.
L'approche pédagogique actuelle en classe avec un public différent	Effet déclaré de cette approche sur l'apprentissage et l'engagement des élèves au regard des observations précédentes.
Influence des expériences personnelles sur le choix des thèmes, des notions ou des exemples en classe	Repérage des thèmes, notions et exemples abordés en classe en lien avec le DLE (conversion didactique).
Évolution dans la gestion des erreurs	Repérage des réactions face aux erreurs sur les savoirs stabilisés et sur les savoirs controversés.
Thème 2 : L'analyse des écarts voire des divergences entre intentions et décisions	
Motifs et mobiles des écarts entre les pratiques déclarées et effectives.	Repérage d'affects (plaisir ou souffrance) dans le rapport à l'épreuve repéré lors de l'OEP.
Thème 3 : Le rapprochement entre rapport au Savoir et gestion de l'Erreur	
Réactions face aux erreurs des élèves	Les écarts entre le dire et le faire face aux erreurs.
Relation entre rapport aux savoirs disciplinaires et gestion de l'Erreur.	Continuité/rupture entre les conceptions disciplinaires déclarées et les réactions dans l'épreuve face aux erreurs affectant les savoirs disciplinaires (controversés et stabilisés).

Tableau 8.Extrait de la trame de l'entretien d'après-coup

1.2.3. Le corpus de la recherche

Le tableau 9 ci-dessous présente le corpus de la recherche à travers la chronologie de la collecte de données lors des trois temps de la méthodologie DC mise en œuvre pour apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche afin de rendre intelligible le rapport à l'Erreur des enseignantes de STMS collaboratrices surnommées Caroline, Kelly, et Myriam. S'ajoute à ce corpus empirique pour chacune des enseignantes des copies d'élèves annotées qu'elles m'ont fournies à ma demande.

Sujet	EAD		OEP		EAC		Productions d'élève annotées
	Date	Durée	Date	Durée	Date	Durée	
Caroline	03/01/20	50'	24/09/21	1h	20/06/22	40'	3 évaluations
			30/09/21	1h20'			
Kelly	09/01/20	55'	30/09/20	55'	12/08/22	44'	3 évaluations
			05/10/20	55'			
Myriam	22/02/20	60'	12/01/21	55'	11/10/22	52'	3 évaluations
			19/01/21	1h			

Tableau 9.Présentation de la chronologie de la collecte de données

2. Méthodologie de traitement des données

Ainsi, mon dispositif méthodologique agence sur quatre modalités distinctes de collecte de données (questionnaire, entretien, observation, étude de documents), dont l'analyse croisée vise à générer des informations et interprétations pertinentes pour répondre à mes questions de recherche. Je mobilise une méthodologie mixte de recherche (MMR) à dominante qualitative pour le traitement des données qui ne se limite pas à la simple juxtaposition des méthodes, mais implique une intégration des approches théoriques et ontologiques pour enrichir la compréhension des phénomènes étudiés (Creswell et Plano Clark, 2018).

2.1. Le questionnaire exploratoire

La méthodologie adoptée pour le traitement du questionnaire articule plusieurs techniques, en fonction du type de questions : ouvertes, fermées, et mixtes.

Pour les questions fermées, je mobilise des statistiques descriptives pour analyser les réponses. Par exemple, les réponses relatives à : « *Selon vous, l'Erreur doit être sanctionnée* », ou « *l'Erreur est un outil pour apprendre* » sont quantifiées selon quatre catégories : « *tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, et pas du tout d'accord* » afin de dégager des tendances générales sur les perceptions des enseignant.e.s concernant le statut de l'Erreur dans le processus d'apprentissage. Par exemple dans les résultats à ces questions, aucun.e enseignant.e n'est totalement d'accord pour dire que l'Erreur doit être sanctionnée, tous rejettent l'idée que l'Erreur soit uniquement la faute de l'élève et s'accordent sur la responsabilité de l'enseignant.e dans les erreurs des élèves. Cela reflète une adhésion aux principes pédagogiques qui privilégient la responsabilité partagée dans le processus d'apprentissage, suggérant que les erreurs sont souvent perçues comme résultant de facteurs tels que des instructions ou des séquences d'enseignement inappropriées.

Pour les questions ouvertes, je m'appuie sur l'analyse de contenu (Bardin, 2013), qui permet d'examiner de manière flottante puis systématique les réponses. Cette technique possède une double fonction essentielle à ma recherche. Premièrement, elle a une fonction heuristique, facilitant l'exploration et la découverte de nouvelles

informations sans préconceptions, permettant ainsi d'enrichir la compréhension du rapport à l'Erreur. Deuxièmement, elle sert à conforter mes intuitions, les confirmant ou infirmant grâce à une approche structurée. Par exemple, pour analyser les réponses à la question ouverte « *Selon vous, qu'est-ce que l'Erreur ?* », je commence par la transcription in extenso des réponses pour une lecture initiale, permettant un premier contact et une familiarisation avec les données et le repérage de thèmes émergents. Ensuite, j'effectue une codification où sont effectués ces thèmes émergents en catégories, facilitant une analyse structurée. Cette étape de codification aide à regrouper les données similaires et à révéler des modèles dans les perceptions de l'Erreur. L'analyse thématique qui suit permet de détailler et d'interpréter ces catégories, en cherchant à comprendre comment les participant.e.s définissent et perçoivent l'Erreur. Finalement, cette méthode systématique éclaire la variabilité intra et interindividuelle des conceptions de l'Erreur et met à l'épreuve mes intuitions de recherche, en alignant ainsi les résultats produits avec les objectifs heuristiques de l'étude. Ainsi, l'analyse de contenu et plus particulièrement la catégorisation qui en émerge joue un rôle dans la le repérage et la compréhension. Bien que la répartition des éléments des réponses analysés en catégories (ou unités de sens) réalisées a priori ou a posteriori ne soit pas toujours nécessaire, elle est souvent au cœur des méthodes d'analyse de contenu (Bardin, 2013). En effet, la catégorisation consiste en une classification systématique des composants d'un ensemble de données. Cette opération implique de différencier puis de regrouper ces composants en catégories basées sur des critères préétablis en amont ou en aval de la première lecture. Dans notre cas, les catégories émergent à posteriori de la lecture flottante des réponses ouvertes et pourraient inclure différents aspects du rapport à l'Erreur, tels que les attitudes envers les erreurs [par exemple, perçues comme des opportunités d'apprentissage ciblant des besoins (en « bosse ») ou des obstacles voire des manques (en « creux »), les diverses stratégies de gestion des erreurs, ou les réactions émotionnelles plus ou moins intenses des enseignant.e.s face aux erreurs. Chaque catégorie représente une classe et regroupe des éléments partageant des caractéristiques communes. Par exemple, l'intégration de la notion

d'« impossible à supporter » comme une catégorie d'analyse permettrait d'examiner comment les enseignant.e.s gèrent les erreurs soulignant ainsi les limites de la tolérance à l'Erreur et les difficultés associées à la gestion didactico-pédagogique des situations d'E/A complexes. L'opère aussi une l'analyse d'occurrence par la mesure de la fréquence d'apparition de mots-clés et d'expressions spécifiques dans les réponses des enseignant.e.s. Cette analyse d'occurrence me permet de repérer les concepts et idées les plus fréquemment associés à l'Erreur par les enseignants.e.s. Par exemple, des termes comme "apprentissage", "opportunité", "correction", ou "compréhension" sont repérés et comptabilisés pour évaluer leur prévalence dans les réponses fournies. Par exemple, si le mot "apprentissage" apparaît fréquemment dans les réponses, cela peut indiquer que les enseignant.e.s considèrent majoritairement l'Erreur comme un moment clé du processus d'apprentissage. De même, le terme "opportunité" peut révéler une perception positive de l'Erreur, vue comme une chance de développer la compréhension et les compétences de l'élève. En revanche, des mots comme "correction" peuvent signifier une approche plus traditionnelle de l'Erreur, axée sur l'identification et la rectification des fautes. Ainsi, en additionnant les occurrences de ces mots-clés et en les analysant dans leur contexte, je fais émerger des tendances explicites sur la manière dont les enseignant.e.s perçoivent l'Erreur. Cette approche quantitative, couplée à une analyse qualitative des contextes d'utilisation de ces termes, offre une vision à la fois élargie et nuancée des attitudes, conceptions et croyances des enseignant.e.s face à l'Erreur. Ensuite, en mobilisant les occurrences, je crée un nuage de mots pour visualiser de manière graphique les concepts les plus couramment cités dans les réponses. Les termes les plus fréquents apparaissent plus grands dans le nuage, offrant une représentation visuelle immédiate des thèmes dominants. Ce nuage de mots fournit une vue d'ensemble intuitive des perceptions des enseignant.e.s concernant notamment l'Erreur. Les questions mixtes combinant des éléments ouverts et fermés sont traitées en utilisant à la fois des techniques quantitatives et qualitatives. Par exemple, prenons la question : « *selon vous, que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie ?* ». La réponse à cette question

mixte comprend une partie fermée, où les enseignant.e.s choisissent parmi des options telles que « *Ils obtiennent une mauvaise note* » ou « *Je leur donne une seconde chance* », et une partie ouverte demandant une explication détaillée du choix de la réponse fermée. Pour la partie fermée, j'utilise des statistiques descriptives pour dégager et pondérer les choix faits par les enseignant.e.s. Ensuite, pour la partie ouverte, je procède à une analyse qualitative de contenu pour explorer plus en profondeur les raisonnements et les contextes derrière ces choix (Bardin, 2013).

2.2. L'étude empirique : la construction des vignettes didactiques cliniques et leur rapprochement

L'étude empirique est constituée de trois analyses : l'analyse diachronique et l'analyse synchronique au cas par cas permettent d'élaborer des vignettes didactiques cliniques (VDC). La troisième analyse consiste à rapprocher les cas ainsi construits.

2.2.1. L'analyse diachronique

L'élaboration de la VDC se fait donc dans un premier temps de manière diachronique, mettant en avant les aspects importants de la construction du cas en suivant l'ordre chronologique propre à la temporalité didactique clinique : le déjà-là qui se décompose en déjà-là expérientiel, déjà-là conceptuel et déjà-là intentionnel, l'épreuve interactive in situ, et l'après-coup du sujet enseignant.

2.2.1.1. Traitement de l'EADL

Outil essentiel pour explorer le rapport à l'Erreur et le rapport au savoir, à l'institution et à l'épreuve des enseignantes en STMS, l'EADL permet un examen approfondi de l'influence des expériences professionnelles et personnelles du sujet enseignant ainsi que de leurs conceptions et de leurs intentions sur leurs pratiques enseignantes. En me focalisant d'emblée sur le « déjà-là expérientiel », je pourrai déchiffrer de quelle manière certains vécus antérieurs des enseignantes modèlent leur relation aux savoirs enseignés (Loizon, 2018) et en conséquence leur approche de la gestion de l'Erreur. Cette perspective enrichira la compréhension des dynamiques sous-jacentes

qui façonnent les stratégies didactiques et les pratiques évaluatives des enseignantes. La méthodologie de traitement de ces entretiens tente d'offrir une perspective enrichie pour comprendre la complexité des interactions en classe, en tentant de repérer les filtres inconscients qui guident les enseignantes dans leurs pratiques d'E/A et leurs réponses aux erreurs des élèves. Elle m'aidera à décoder les dynamiques complexes et les stratégies didactiques employées par les enseignantes, tout en offrant un aperçu précieux sur la manière dont leur histoire personnelle et professionnelle se répercute sur leur approche de l'enseignement autrement dit sur la conversion didactique qu'elles opèrent plus ou moins à leur insu. En premier lieu, j'écoute de manière flottante chaque enregistrement plusieurs fois pour stabiliser une compréhension globale de son contenu. Cette étape initiale me permet de me familiariser avec le contexte, le ton et les nuances de chaque réponse. Ensuite, je retranscris, les entretiens de manière littérale. Chaque mot, y compris les hésitations, les répétitions et les non-verbaux (comme les rires ou les soupirs), est consigné (annexes 6,7 et 8). Ceci permet de traduire à l'écrit la richesse et la complexité des interactions verbales. Dans une troisième étape, j'identifie dans ce verbatim des unités de sens (US) correspondant à des segments de texte où une idée complète où une notion ou un concept pertinent évoqué de manière manifeste ou latente. Cette segmentation facilite l'analyse thématique et conceptuelle des données et le repérage des extraits signifiants renseignant notamment le rapport à l'Erreur des enseignantes (figure 12).

C	D
US	Caroline
1	Moi, d'abord, j'ai toujours voulu être enseignante quand j'étais jeune.
2	J'ai fait donc une licence Espagnol et civilisation latino-américaine
3	mais dans mon époque, il y avait très peu de postes en CAPES
4	je n'avais pas les moyens de continuer les études
5	Donc, j'ai arrêté les études et j'ai travaillé dans la fonction publique hospitalière
6	mais cela a toujours été mon désir d'enseigner.
7	J'ai été formatrice dans les écoles de travail social
8	j'ai aussi enseigné dans l'université une année en Espagne
10	L'opportunité m'a été donné de faire un CFP (congé de formation professionnelle) et donc j
11	et ça m'ouvrait sur l'enseignement à l'université à l'étranger
12	mais pour des raisons personnelles, je suis rentrée en France et donc j'ai bifurqué dans l'en
13	parce que c'était quelques choses que j'avais un peu pratiqué pendant mon cursus d'éduca
14	Donc j'étais quand même très à même d'enseigner les sciences sociales.
15	J'ai aussi travaillé au conseil départemental comme responsable de circonscription.
16	Et j'ai aussi travaillé (je dis ce point parce que ça regroupe un peu l'enseignement de STMS
17	Le social me plaît beaucoup
18	et l'enseignement me plaît beaucoup.
19	bon c'est une réalisation pour moi que j'ai faite à 49 ans.

Figure 12. Segmentation de l'entretien en unité de sens (US)

J'intègre ensuite ces US dans l'outil Excel afin de procéder à une analyse qualitative des données au filtre des macro-concepts de la DC (déjà-là et rapports à) (figure 13).

A	B	C	D	E	F	G	H
1	Question	Chercheuse	US	Déjà-là	Remarques éventuelles	Rapports à	Remarques
1	1	Comment êtes-vous devenue enseignante	1	Moi, d'abord, j'ai toujours voulu être enseignante quand j'étais jeune.	DLE	R/S	Désire
2			2	J'ai fait donc une licence Espagnol et civilisation latino-américaine	DLE	R/S	Expertise
3			3	mais dans mon époque, il y avait très peu de postes en CAPES	DLE		
4			4	je n'avais pas les moyens de continuer les études	DLE		
5			5	Donc, j'ai arrêté les études et j'ai travaillé dans la fonction publique hospitalière	DLE		
6			6	mais cela a toujours été mon désir d'enseigner.	DLE	R/E	désir d'enseigner
7			7	J'ai été formatrice dans les écoles de travail social	DLE	R/S	Expérience professionnelle
8			8	j'ai aussi enseigné dans l'université une année en Espagne	DLE	R/S	Expérience professionnelle
10			10	L'opportunité m'a été donné de faire un CFP (congé de formation professionnelle) et donc j	DLE	R/S	
11			11	et ça m'ouvrait sur l'enseignement à l'université à l'étranger	DLE		
12			12	mais pour des raisons personnelles, je suis rentrée en France et donc j'ai bifurqué dans l'en	DLE		
13			13	parce que c'était quelques choses que j'avais un peu pratiqué pendant mon cursus d'éduca	DLE	R/S	Expertise
14			14	Donc j'étais quand même très à même d'enseigner les sciences sociales.	DLE	R/S	Expertise
15			15	J'ai aussi travaillé au conseil départemental comme responsable de circonscription.	DLE	R/S	Expérience professionnelle
16			16	Et j'ai aussi travaillé (je dis ce point parce que ça regroupe un peu l'enseignement de STMS	DLE	R/S	Expérience professionnelle
17			17	Le social me plaît beaucoup	DLE	R/S	Plaisir
18			18	et l'enseignement me plaît beaucoup.	DLE	R/S	Désir d'enseigner
19			19	bon c'est une réalisation pour moi que j'ai faite à 49 ans.	DLE	R/E	Désir d'enseigner

Figure 13. Extrait du tableau Excel d'analyse de l'entretien de déjà-là

Ancrés dans une analyse de contenu (Bardin, 2013), les principaux filtres de lecture de ce corpus réagencé sont présentés dans le tableau 10 qui présente les analyseurs et les descripteurs retenus pour analyser la globalité des EADL, explorant ainsi comment les trois enseignantes collaboratrices abordent l'Erreur, le savoir, la relation avec les élèves et avec l'institution. Cette catégorisation offre une vue d'ensemble de la dynamique de leur déjà-là.

Analyseur	Descripteur	Remarque
Déjà-là décisionnel	Déjà-là expérientiel Repérer l'influence des expériences personnelles marquantes sur les pratiques d'enseignement	Les enseignantes peuvent inconsciemment reproduire des expériences qu'elles ont vécues en tant qu'élèves. « <i>Quand j'étais élève, les passages au tableau me terrorisaient, j'avais peur d'écrire des bêtises. Cela explique peut-être pourquoi je n'oblige pas les élèves à aller au tableau et préfère laisser cette tâche aux volontaires</i> » ¹¹
	Déjà-là conceptuel Repérer les conceptions en lien avec l'Erreur, l'évaluation, le Savoir.	Les enseignantes s'appuient sur des conceptions pour rationaliser leur approche de l'Erreur et leur rapport au Savoir, ce qui pourrait affecter la manière dont elles conçoivent et mettent en œuvre des stratégies didactico-pédagogiques. « <i>Pendant mon master MEEF, on nous a vraiment fait comprendre que les erreurs sont cruciales pour apprendre. Ça m'a marqué, et du coup, j'essaie de transmettre ça en classe, de montrer que se tromper, c'est normal et utile pour progresser.</i> » ¹²
	Déjà-là intentionnel Repérer la diversité des intentions dans le discours	Les enseignantes, si elles ont l'intention de traiter les erreurs comme des opportunités pour apprendre, peuvent se heurter lors de l'épreuve à des difficultés pratiques ou à des contraintes évaluatives, contrariant leurs intentions. « <i>Je veux vraiment que mes élèves apprennent de leurs erreurs, mais quand vient le moment des évaluations, c'est compliqué. Je me sens obligée de noter chaque Erreur</i> » ¹³
Les trois rapports à du Sujet pris dans le didactique	Rapport à l'épreuve	Lors de l'épreuve, les interactions en classe pourraient jouer un rôle dans l'approche de l'Erreur par les enseignantes. « <i>Tout part de la dynamique de la classe</i> » ¹⁴
	Rapport à l'institution	Les normes et attentes institutionnelles peuvent influencer la manière dont les enseignantes gèrent les erreurs. « <i>Avec cette pression pour les notes et le contrôle continu, je prends moins en compte les erreurs. J'aimerais les utiliser pour l'apprentissage...je me sens obligée de toujours évaluer pour les notes.</i> » ¹⁵
Conceptions et intentions quant à la	Opportunité ou besoin	Vision qui favorise une approche constructive : « <i>Je discute souvent avec les élèves sur les erreurs réalisées en évaluation</i> » ¹⁶

¹¹ Extrait de verbatim (Myriam EADL)

¹² Extrait de verbatim (Myriam EADL)

¹³ Extrait de verbatim (Kelly EADL)

¹⁴ Extrait de verbatim (Caroline EADL)

¹⁵ Extrait de verbatim (Caroline EADL)

¹⁶ Extrait de verbatim (Kelly EADL)

gestion de l'Erreur	Echec ou manque Repérer l'impossible à supporter et la frustration entre attirance et répulsion ; plaisir ou souffrance.	Les erreurs vues comme des signes d'incompétence, à éviter, et menant à des réactions pénalisantes pouvant décourager les élèves : « <i>les élèves ont l'impression qu'ils n'y arriveront jamais et en fait moi j'essaie d'apporter de la méthode pour leur éviter de faire des erreurs</i> » ¹⁷
Rapport aux savoirs controversés	Résistance au changement Contrôle du Sujet Supposé Savoir (SSS)	Réticentes de l'enseignante à intégrer des savoirs nouveaux ou controversés, maintien des contenus traditionnels : « <i>L'enseignant est surtout là pour aider à la moindre incompréhension et pour pouvoir vite pallier au problème</i> » ¹⁸
	Ouverture à la nouveauté et à la diversité	À l'inverse, elles semblent ouvertes aux savoirs controversés ou émergents : « <i>Il faut réciter des définitions... quand il faut les utiliser ces définitions c'est souvent là où les erreurs se manifestent</i> » ¹⁹
Rapport aux savoirs stabilisés	Conformité aux normes Mise en sécurité du SSS	Le sujet privilégie les savoirs établis et largement acceptés, évitant les approches ou contenus non conventionnels : « <i>On a de bons résultats généralement si on a travaillé la méthode avec eux au-delà de l'apprentissage de la notion</i> » ²⁰
	Exploration et Innovation Prise de risque du SSS	L'enseignante dit encourager l'exploration de nouvelles idées et remettre en question des savoirs stabilisés : « <i>Nous sommes à l'origine des erreurs... une consigne mal formulée ben du coup ça peut faire que les élèves fassent des erreurs.</i> »
Confiance en la capacité des élèves	Repérage d'attentes figées	Des attentes stéréotypées au regard des capacités des élèves influencent ainsi la réaction du sujet face à l'Erreur. « <i>compliqué pour les élèves de faire du lien entre la théorie et le contexte</i> » ²¹
	Des attentes dynamiques à géométrie variable	Croyance en la capacité de tous les élèves à apprendre et à progresser, favorisant une approche plus flexible et adaptative : « <i>Ce qui permet de progresser c'est de se rendre compte de ses erreurs. Arriver à repérer lui-même ses erreurs en fait, je pense que c'est ça la clé pour progresser.</i> » ²²

Tableau 10. Analyseurs et descripteurs DC permettant de traiter l'EADL

Ainsi, cette dernière étape me permet de synthétiser et de condenser les principaux éléments du traitement du corpus de l'EADL au regard de mes questions de recherche.

¹⁷ Extrait de verbatim (Kelly EADL)

¹⁸ Extrait de verbatim (Kelly EADL)

¹⁹ Extrait de verbatim (Myriam)

²⁰ Extrait de verbatim (Kelly)

²¹ Extrait de verbatim (Kelly)

²² Extrait de verbatim (Myriam)

2.2.1.2. L'analyse de l'observation in situ de l'épreuve interactive (OEP)

Les observations en classe se déroulent sur plusieurs séances déterminées en collaboration avec les enseignantes. L'OEP cible les interactions didactiques (verbales et non verbales), entre les élèves ainsi que leur contexte d'émergence. La lecture répétée des vidéos et audios recueillis permet de rendre compte de la chronogenèse, des moments didactiques clés, des interactions verbales, des outils didactico-pédagogiques mobilisés, des déplacements de l'enseignante, de la proxémie, ainsi que de la conformité des activités des élèves aux attentes de l'enseignante. Le tableau 11 présente les descripteurs retenus pour analyser l'OEP, mettant en lumière les différentes dimensions de l'interaction enseignante-élève et du processus d'E/A. Ces analyseurs sont sélectionnés pour capturer la richesse et la complexité des pratiques enseignantes en situation réelle, offrant un aperçu détaillé de la manière dont les enseignantes de STMS abordent et gèrent les erreurs notamment au travers de leur interaction avec les élèves et de l'utilisation des ressources didactico-pédagogiques.

Descripteurs	Principaux Indices	Objectifs
Synopsis de séance	Évolution du Savoir effectivement enseigné	Visualiser la temporalité de la séance en repérant les réactions face à l'Erreur
Moments didactiques clés	Moments où l'Erreur se manifeste et sa remédiation	Identifier le déjà-là conceptuel de l'Erreur au filtre de la pratique (continuité / rupture).
Interactions langagières	Échanges sur l'Erreur, question et réponse, gestion de l'Erreur (quoi, quand et comment).	Analyser les intentions (but, objectif, finalité) de l'enseignante donnant à voir la trame de son déjà-là intentionnel
Mésogenèse et ressources mobilisées	Matériels pour gérer les erreurs, supports visuels	Observer la matérialisation mésogénétique des concepts et intentions dans l'action effective en lien avec le rapport à l'épreuve
Déplacements	Positionnement en classe par rapport aux élèves dans l'Erreur	Repérer pour analyser la gestion physique et spatiale de l'Erreur
Proxémie	Distance avec les élèves lors des erreurs, engagement corporel	Évaluer le déjà-là proxémique en réponse aux erreurs (savoirs controversés/stabilisés)
Commentaires sur les copies d'élèves	Formulation de l'appréciation de l'enseignante sur la copie et analyse de la consigne évaluative	Saisir la perception des Erreur comme opportunités ou obstacles, en bosse ou en creux en lien avec la formulation des appréciations

Savoirs en jeu / erreurs	Identification du savoir en jeu Nature des exemples utilisés et du savoir convoqué (su, insu)	Saisir la perception des erreurs comme manque ou besoin en lien avec la nature du savoir en jeu
Effet chercheur	Influence de l'observateur et de la caméra sur les sujets	Effet chercheur et effet sur la chercheuse au filtre de son contre transfert

Tableau 11. Les analyseurs retenus pour l'OEP

Pour faciliter l'analyse de l'OEP, je construis d'abord un synopsis pour chaque séance filmée. Cet outil de condensation des données vidéo et audio regroupe les principaux descripteurs de la leçon et s'enrichit par la transcription du verbatim de la séance (annexes 9,10 et 11). La vidéo donne à voir les postures, les gestes, les interactions non verbales avec les élèves, et la gestion de l'espace de la classe. Ces éléments visuels sont essentiels pour comprendre l'engagement corporel de l'enseignant, sa façon d'occuper l'espace et informer sur son déjà-là proxémique. Tout cela est de nature à influencer le climat de la classe et l'engagement des élèves. En parallèle, l'audio retranscrit est scrupuleusement analysé pour traiter le contenu verbal du temps de l'épreuve. Le verbatim permet d'examiner le langage, le ton, le rythme de la parole et le contenu des interactions verbales. Cette analyse de contenu offre un aperçu détaillé du discours didactico-pédagogique, des questions posées, des explications fournies et de la façon dont l'enseignante gère la communication en classe. La combinaison de ces deux types de données (visuelles et auditives) est ensuite intégrée dans l'élaboration du synopsis qui sert de guide pour analyser de manière cohérente et la plus complète possible la dynamique de la classe. Ces observations visent à saisir à la fois l'expression verbale et non verbale : le corps, la voix et la parole, reflétant la façon dont l'enseignante habite la posture du SSS. En particulier, j'examine comment l'enseignante utilise son corps pour renforcer son discours lors des situations évaluatives, et comment elle habite physiquement ces situations, révélant ainsi les enjeux de savoir enseignant sur son rapport à l'Erreur. L'adoption d'une méthode d'observation dans ma recherche met en lumière des débats complexes entre objectivisme, réalisme et subjectivisme (Bru, 2014). L'objectivisme, dans notre étude, se manifeste par la capture objectivée des données audio et vidéo de l'observation des comportements et interactions en classe, minimisant ou contenant, à ce stade du processus de recherche les influences

subjectives de la chercheuse. Le réalisme, cependant, reconnaît que toute observation est inévitablement teintée par les perceptions et interprétations de la chercheuse, elle aussi Sujet, influençant ainsi la compréhension de la réalité observée. Enfin, le subjectivisme est pris en compte en reconnaissant que les expériences et perceptions des enseignantes, des élèves et de la chercheuse contribuent de manière significative à la construction de la réalité éducative. Ainsi conduite, cette méthodologie combine ces perspectives pour tenter d'offrir une analyse riche et nuancée. Elle implique l'utilisation de techniques d'observation systématiques et rigoureuses et d'enregistrements audiovisuels en classe, complétés par des entretiens et des recueils d'évaluation pour capturer les productions des élèves et les réactions subjectives des enseignantes face à l'Erreur repérée. Cette approche plurielle éclaire la complexité de ce qui se passe dans la salle de classe, ainsi que la façon dont cette complexité est vécue et interprétée par les enseignantes. Elle me permet enfin d'étudier comment chacune d'elle appréhende et gère l'Erreur en interaction avec le Savoir enseigné. Cette focalisation sur le rapport à l'Erreur devrait offrir un nouveau regard de leur stratégie globale d'enseignement, de leur adaptabilité face à l'Erreur imprévue voire imprévisible et de leur savoir y faire pour utiliser ou pas ces moments comme opportunités d'apprentissage. En même temps, cette analyse renseigne sur les variabilités inter et intra-individuelles à l'œuvre dans la transmission d'enjeux de savoir stabilisés ou controversés.

2.2.1.3. Analyse de l'EAC

Pour mes trois cas, l'EAC est un outil essentiel qui permet de revenir sur l'OEP et l'EADL. Pour le mener à bien, je propose aux enseignantes de visionner les filmages des séances et de s'interroger sur leurs propres pratiques. Cette démarche permet également un croisement des analyseurs entre l'EADL et de moments spécifiques de l'OEP, favorisant une réflexion approfondie sur leur pratique. Cette technique leur permet de confronter leur pratique déclarée lors de l'EADL avec leur pratique réelle émergeant lors de l'épreuve. Favorisant une analyse critique, réflexive et constructive, cette technique est de nature à provoquer une prise de conscience de leur savoir y faire notamment en lien avec la gestion de l'Erreur.

Comme pour l'EADL, cet entretien est soigneusement enregistré et retranscrit de manière intégrale. Le verbatim ainsi constitué permet une analyse approfondie et précise de la parole du Sujet, indispensable en DC pour accéder au sens, aux nuances et aux raisons (motifs et mobiles) des décisions interactives. Ce sens, émergeant du remaniement des traces mnésiques de l'expérience, est réélaboré par le Sujet *pris dans le didactique* dans l'après-coup.

Une matrice de condensation du corpus retranscrit me permet ensuite de structurer et de synthétiser les données de manière cohérente au regard de ma problématique et de mes questions de recherche. Cet outil facilite l'identification et la catégorisation des thèmes majeurs, des éléments d'association et des éventuels écarts entre le dire (les intentions) et le faire (les décisions lors de l'épreuve ». Repérés grâce au croisement des analyses des deux premiers temps de la recherche, ces écarts donnent lieu en préalable à la formulation d'énoncés hypothétiques par la chercheuse. Au filtre de ces énoncés confrontés au point de vue des sujets interrogés et structurant l'EAC, certains analyseurs DC tels que l'impossible à supporter, les rapports à, et le SSS sont fondamentaux dans cette grille. En outre, ces concepts facilitent l'accès aux écarts entre le savoir à évaluer (EADL) le savoir effectivement évalué (OEP) et le savoir finalement acquis par les apprenant.e.s. Ainsi, pour les EAC, je conserve les mêmes analyseurs que ceux utilisés pour les EADL. Cette continuité méthodologique permet de suivre l'évolution du discours des enseignantes avant et après l'épreuve sur la façon dont elles abordent l'Erreur, le Savoir, l'épreuve, les élèves et l'institution. L'objectif est de saisir les changements ou la persistance dans leurs rapports au Savoir, à l'institution et à l'épreuve, tout en précisant la dynamique de leur rapport à l'Erreur. En effet, en conservant les mêmes analyseurs, je revisite les dimensions expérientielle, conceptuelle et intentionnelle de leur pratique enseignante, et comment celles-ci se transforment ou se stabilisent suite aux expériences vécues en classe depuis l'EADL. Cette approche assure une analyse de contenu cohérente et comparative des données, permettant une compréhension globale de l'évolution des pratiques enseignantes des trois collaboratrices. Le tableau 12 condense les éléments à explorer lors du traitement de l'EADL.

Analyseur	Descripteur	Remarque
EADL et OEP Les écarts constatés entre le dire et le faire L'évolution des pratiques enseignantes	Écarts entre DLE et épreuve	Les expériences personnelles mobilisées le choix de sujets d'évaluation et des exemples en classe
	Écarts entre DLC et épreuve	Continuité ou rupture entre les conceptions émergeant des pratiques effectives et celles déclarées dans l'EADL. L'évolution des stratégies d'enseignement depuis l'EADL.
	Écarts entre DLI et épreuve	Les écarts observés entre les intentions au moment de l'EADL et lors de l'épreuve.
Rapports à	Rapport à l'épreuve	Raisons (motifs et mobiles) des écarts entre le dire et le faire. Réactions suite au visionnage de l'épreuve
	Rapport au Savoir et à l'institution	Après-coup ces rapports ont-ils évolué ? Quelle conscientisation de cette évolution ? Identification des leviers de développement professionnel
Conceptions et intentions dans gestion de l'Erreur	Erreur : opportunité ou besoin échec ou manque	Les fluctuations du rapport à l'Erreur, de la conception de l'E/A jusqu'à l'évaluation à travers les écarts entre l'EADL et l'OEP. Revenir sur le lien avec l'impossible à supporter (savoirs stabilisés / controversés.
Rapport aux savoirs controversés / stabilisés	Résistance au changement Contrôle du SSS Désir de nouveauté et de diversité	Relation entre rapport aux Savoir et gestion de l'Erreur. Clarification du lien entre la perception des savoirs disciplinaires et l'approche des erreurs en classe. Retour sur les choix opérés par l'enseignante
Conversion didactique	Savoir insu du SSS Savoir y faire	Identifier de motifs ou de thèmes récurrents en lien avec des expériences marquantes.
Croyance en la capacité des élèves	Exploration et Innovation. Mise en danger du SSS	Retour sur les choix didactiques opérés par l'enseignante en lien avec une prise de risque en lien dans l'approche des erreurs en classe.
	Attentes fixes ou flexibles	Retour sur les tendances correctives et la formulation des appréciations pour communiquer ses attentes,
Non verbal	Proxémie et déplacements	Explorer le degré de conscience du déjà-là proxémique et son effet sur la gestion des erreurs.
Effet recherche	Effet caméra	Retour sur l'impact de la présence de la caméra sur les comportements en classe

Tableau 12. Analyseurs et descripteurs DC permettant de traiter l'EAC

L'analyse diachronique en DC consiste en une exploration profonde des pratiques enseignantes et un suivi des enjeux de Savoir lors des trois temps de la recherche au filtre de l'historicité et de la singularité du sujet enseignant. Se focalisant

particulièrement sur la gestion de l'Erreur, cette exploration devrait permettre d'identifier les principales caractéristiques du rapport à l'Erreur de chacune de mes collaboratrices.

2.2.2. L'analyse synchronique

L'analyse synchronique, en complément de l'approche diachronique, offre une perspective instantanée et globale des pratiques enseignantes à chaque temps de la recherche, permettant de saisir les dynamiques qui agitent le Sujet pris dans le didactique. Dans le cadre de cette analyse synchronique, j'adopte une structure méthodique pour compléter les vignettes DC, en mobilisant l'outil de positionnement des trois rapports au Savoir, à l'épreuve et à l'institution présentés dans la partie théorique de la thèse. Pour chaque rapport à, cet outil comprend sur lesquels je positionne le Sujet à l'appui de certains éléments du corpus recueilli et repéré lors de l'analyse diachronique.

Ainsi, pour le rapport au Savoir, j'examine trois dimensions : l'axe de l'expertise, qui rend compte de la distance ou de la proximité de l'enseignante vis-à-vis du Savoir ; l'axe du désir, qui explore l'attraction ou la répulsion envers les savoirs ; et l'axe de la rencontre, qui considère l'ancienneté ou la nouveauté du Savoir en jeu. Il m'apparaît pertinent d'affiner cette analyse du rapport au Savoir en distinguant les savoirs stabilisés et les savoirs controversés. Pour le rapport à l'épreuve, je considère l'axe de l'expérience, rendant compte de la familiarité ou de l'étrangeté de l'épreuve pour l'enseignante ; l'axe de la contingence, qui permet de positionner la réaction de l'enseignante face à l'imprévu, allant de l'inhibition à l'excitation ; et l'axe de l'affect qui jauge le spectre des émotions ressenties, de la souffrance au plaisir. Ces axes me permettront de mieux renseigner comment les enseignantes perçoivent et gèrent les défis et l'Erreur en classe, ainsi que leurs ressentis face à ces situations. Enfin, le rapport à l'institution est exploré à travers l'axe de l'assujettissement pointant la soumission ou l'émancipation vis-à-vis des normes institutionnelles ; l'axe du confort, qui considère le degré de sécurité ou de risque ressenti par l'enseignante ; et l'axe de la reconnaissance à travers le sentiment d'inclusion ou d'exclusion du sujet de l'institution. Ceci devrait mettre en lumière la manière singulière dont les

enseignantes se positionnent par rapport à l'environnement institutionnel, influençant leur sentiment de sécurité, d'appartenance et leur autonomie.

La figure 14, tente de visualiser pour le rapport à l'institution la complexité de cette modélisation. Cette technique correspond à la manière dont je parviens à investir l'outil au filtre de mon contre-transfert. En plaçant l'enseignante au centre du graphique, je souligne sa position centrale dans l'analyse, tandis que les flèches rouges émanant de ce centre représentent les tensions éprouvées sur chacun des axes constitutifs de la modélisation.

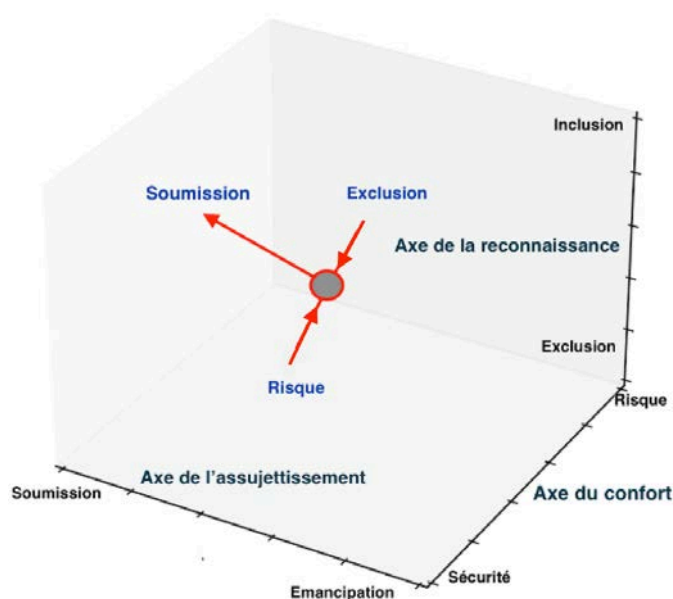


Figure 14. Technique de visualisation choisie pour investir l'outil de positionnement du Rapport à l'institution

Cette visualisation en 3D offre une représentation interactive et non figée du positionnement des enseignantes sur les différents axes et facilite à mes yeux la compréhension des nuances et des variations dans leur triple rapport à... Chaque positionnement indique une tension voire une ambivalence plus ou moins passagère entre deux extrêmes et permet de visualiser les arbitrages complexes que les enseignantes réalisent à leur insu dans leur pratique. Cette représentation dynamique permet une analyse pluridimensionnelle, reflétant la multiplicité des tensions qui habitent le Sujet. Au-delà d'une analyse binaire et linéaire, ce schéma offre une perspective plus riche et nuancée. Aussi, pour parachever la construction de chaque VDC, je positionne les enseignantes sur chacun des axes et argumente mes choix à l'aide d'extraits pertinents de leurs verbatim. L'analyse synchronique est de

nature à enrichir la compréhension du rapport à l'Erreur au cœur de la pratique d'enseignement d'E/A en STMS. Par exemple, en positionnant les enseignant.e.s sur les axes de l'expertise, du désir et de la rencontre, je peux donner à voir comment leur proximité avec les savoirs influence leur approche de l'Erreur. Une enseignante ayant une grande expertise et un fort désir d'explorer de nouveaux savoirs pourrait être plus encline à considérer l'Erreur comme une opportunité d'apprentissage. À l'inverse, une enseignante moins à l'aise avec certains savoirs pourrait percevoir l'Erreur comme une menace ou un échec. De même, l'axe de l'affect, issu du rapport à l'épreuve, révèle également comment les enseignant.e.s ressentent et gèrent émotionnellement l'Erreur en classe. Une enseignante qui éprouve du plaisir ou de la curiosité face à une Erreur pourrait probablement être plus disposée à l'utiliser constructivement dans son enseignement. En revanche, une enseignante qui ressent de la souffrance ou de l'inhibition face à l'Erreur pourrait réagir de manière « punitive » ou adopter une stratégie d'esquive (Léal, 2012). Cette stratégie s'apparente à une manifestation inconsciente, un savoir insu émergent dans une situation où la compétence du sujet enseignant, tel que la compétence évaluative, pourrait être remise en question et corrobore l'idée que certains affects tels que la souffrance ou l'inhibition face à l'Erreur sont ancrés dans des processus inconscients, influençant la manière dont le sujet enseignant gère les erreurs en classe. Si l'on prend l'exemple du rapport à l'institution, l'analyse synchronique devrait mettre en lumière la manière dont la reconnaissance institutionnelle influence la gestion de l'Erreur. En effet, une enseignante qui se sent soutenue et reconnue par son institution pourrait être plus susceptible d'intégrer des approches innovantes dans le traitement de l'Erreur, tandis qu'une enseignante qui se sent contrainte ou mal reconnue peut-être moins disposée à innover ou à prendre des risques dans sa pratique usuelle. Ainsi, cet outil enrichira notre recherche en offrant une compréhension globale, dynamique et nuancée des multiples facettes qui influencent la manière dont les enseignantes en STMS perçoivent et gèrent l'Erreur, établissant un lien plus lisible et donc plus accessible entre leurs rapports au Savoir, à l'épreuve, à l'institutionnel au cœur de leurs pratiques d'E/A.

J'ai construit cette visualisation en 3D construite avec le logiciel de codage Python à partir de la banque des données des verbatims. Ce logiciel utilise d'une part des techniques d'interpolation pour lisser les transitions entre les points de données, ce qui permet de créer des tendances représentatives des nuances de la complexité des perceptions des sujets. D'autre part, il intègre une « analyse de sentiment »²³ pour ajuster les directions des trajectoires en fonction des émotions et des attitudes exprimées dans les verbatims. Cette analyse aide à quantifier l'intensité et l'orientation des sentiments des cas, permettant ainsi d'ajuster dynamiquement les paramètres de visualisation pour refléter ces variations émotionnelles dans le graphique. Enfin, pour capter la variabilité contextuelle des réponses des enseignantes, des paramètres dynamiques ont été configurés pour varier selon le contenu spécifique de chaque partie de l'entretien. Cela inclut des ajustements de la couleur, reflétant la nature changeante des savoirs discutés. Ces ajustements sont déterminés par des mots-clés et des thèmes identifiés par la chercheure dans les transcriptions, qui in fine s'assure que la visualisation reste fidèle à la complexité des données recueillies. Ces arrangements méthodologiques me permettent de produire une visualisation en 3D qui ne se contente pas de montrer des positions statiques ou des trajectoires linéaires, mais qui illustre de manière organique et réactive les évolutions de la position des enseignantes, offrant une représentation plus riche et nuancée de ses interactions avec le Savoir ; l'institution et l'épreuve en référence à Georges Devereux (1980), j'ai conscience que ce « bricolage méthodologique » relève d'un « effet-chercheur » (Carnus, 2007) qui me permet de gérer dans le contexte particulier d'un parcours doctoral, l'angoisse provoquée par les données recueillies et analysées lors de l'analyse diachronique.

²³ « L'analyse des sentiments est une approche NLP (Natural Language Processing) permettant de déterminer l'émotion qui se cache derrière les données textuelles. On effectue l'analyse de sentiment pour évaluer l'attitude du sujet à l'égard d'un produit particulier, d'un événement ou d'un point de vue politique, ou de recueillir l'opinion générale des gens sur des sujets. Cette méthode classe généralement le texte en grandes catégories de sentiments, comme positif, négatif ou neutre ». <https://www.octoparse.fr/blog/guide-pour-analyse-de-sentiment-python>

2.2.3. La formule du sujet

En DC, chaque vignette est condensée en un extrait signifiant de verbatim qui se fonde sur les dires de l'enseignant et que nous nommons « la formule ». André Terrisse (2013) souligne que cette formule, émanant directement du Sujet, est retenue par le.la chercheur.e pour sa pertinence au regard de sa capacité à refléter les traits saillants de l'enseignant.e. Cette sélection est similaire à la démarche décrite par Freud (1937), où le processus d'extraction des expressions essentielles est central. Ces expressions signifiantes pour le.la chercheur.e, une fois intégrées dans l'analyse, transcendent leur statut initial de simples mots pour devenir des vecteurs de compréhension profonde de l'objet d'étude (Terrisse, 2013). Elles passent d'énigmes à des révélations, offrant au sujet chercheur des clés pour concentrer en quelques mots la logique énigmatique du Sujet qu'il.elle observe au regard des questions de recherche au cœur de son désir. Pour Jacques Lacan (1973), la formule, émergeant d'une chaîne de signifiants, acquiert une dimension autonome. Ce signifiant représente un Sujet pour un autre signifiant, en l'occurrence ici la chercheuse novice que je suis. Afin d'extraire la formule, les différentes écoutes de l'audio et les lectures attentives des verbatims retranscrits, me permettent d'identifier et de ponctionner dans une autre temporalité, des expressions ou des phrases qui semblent refléter des aspects clés du rapport de l'enseignante à l'Erreur et à la nature du Savoir en STMS. Ces expressions qui font écho à mon contre-transfert forment peu à peu une chaîne signifiante (Lacan, 1973) qui articule plusieurs éléments du discours pour former des structures de signification et dévoile des réseaux sous-jacents de pensées, de croyances et de valeurs qui influencent le rapport à l'Erreur des enseignantes collaboratrices. Dans ce processus, au prisme de la psychanalyse, le sens est généré dans le langage à travers l'interconnexion d'unités linguistiques qui ne possèdent pas un sens fixe, mais qui acquièrent une signification à travers leur relation avec d'autres signifiants (Freud, 1937 ; Lacan, 1973 ; Terrisse, 2013). Ainsi, en suivant cette chaîne dans les discours de l'enseignante, je parviens à décoder et donner un sens aux motifs et mobiles récurrents du Sujet pris dans *le didactique* et en particulier dans son rapport à l'Erreur.

Ainsi, le choix des expressions retenues se justifie par la pertinence manifeste des propos sélectionnés et/ou par leur puissance latente à éclairer mon objet d'étude. En tant que chercheuse didacticienne clinicienne, ma propre subjectivité dans le processus de sélection est convoquée, ce qui nécessite une réflexion nuancée et une recherche constante d'équilibre entre l'objectivité de la recherche et mon propre rapport à mon objet d'étude (Carnus, 2007).

2.2.4. Le rapprochement des cas.

En DC, le rapprochement des cas s'avère crucial pour identifier, au-delà de la singularité des cas, des invariants pertinents susceptibles d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche. Pour ce faire, une fois les VDC construites, je sélectionne une combinaison d'analyseurs et d'indicateurs qualitatifs afin de mettre l'accent sur un certain nombre de régularités en dépit des différences inhérentes à chaque cas. Aussi dans mon étude sur le rapport à l'Erreur je focalise les rapprochements des cas sur les analyseurs qui suivent. Le premier sera traité quantitativement et les autres qualitativement.

2.2.4.1. *La dynamique des pratiques enseignantes au filtre des moments didactiques*

Le premier rapprochement concerne la dynamique globale des pratiques enseignantes objectivée lors de l'OEP au filtre des quatre moments didactiques identifiés par Gérard Sensevy à savoir : la définition, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation (Sensevy, 2011). Ce macro-analyseur et ses quatre descripteurs sont traités de manière quantitative au regard de leur fréquence d'apparition lors des deux séances filmées. En portant une attention particulière à la place de l'Erreur dans ces dynamiques, à quels moments elle est traitée et le temps qui lui est consacré, cette première analyse permettra de percevoir des similitudes et des différences entre les trois cas étudiés.

2.2.4.2. *Des analyseurs DC pour rapprocher les cas*

À travers cette première analyse et afin de poursuivre de rapprochement tout en portant mon attention sur l'identification d'éléments communs qui traversent les différents cas en particulier en lien avec la réception et la gestion de l'Erreur par les

enseignantes, quatre analyseurs DC me permettront de circonscrire, approfondir et stabiliser une vision du rapport à l'Erreur de ces trois enseignantes. La combinatoire de ces analyseurs conceptuels, déjà mobilisés pour la construction des trois cas, devrait m'autoriser à proposer une esquisse de modélisation de mon objet d'étude.

Ces analyseurs sont :

1. Le triple rapport à du Sujet *pris dans le* didactique : au savoir dans sa double nature controversée vs stabilisé, à l'institution scolaire et à l'épreuve de l'évaluation au filtre des axes en tension présentés dans la partie théorique de l'étude ;
2. L'impossible à supporter qui se manifeste à travers la division entre ce que l'enseignante sait qu'elle doit faire et ce qu'elle ne peut s'empêcher de faire ;
3. La conversion didactique qui, au filtre d'un savoir y faire, traduit le processus par lequel les expériences marquantes des enseignantes sont converties en particulier dans les pratiques évaluatives ;
4. Le SSS, ce statut octroyé par l'institution que l'enseignante habite singulièrement pour exercer sa mission.

2.2.4.3. Vers une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur en STMS

Arrivée au terme de ces différents rapprochements, je souhaite pouvoir extraire les éléments saillants du rapport à l'Erreur de mes trois collaboratrices et voir en quoi ce rapport à l'Erreur participe des tensions que les animent et plus largement de la dynamique singulière de leur pratique enseignante.

Enfin, et sans prétendre à la généralisation, cet arrangement méthodologique devrait permettre une réflexion plus large, sur les pratiques professionnelles des enseignant.e.s en STMS qui dépasse les trois constructions de cas. Tous ces éléments analysés conjointement et regroupés dans la figure 15, me permettront de me risquer dans une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur de l'enseignant.e en STMS.

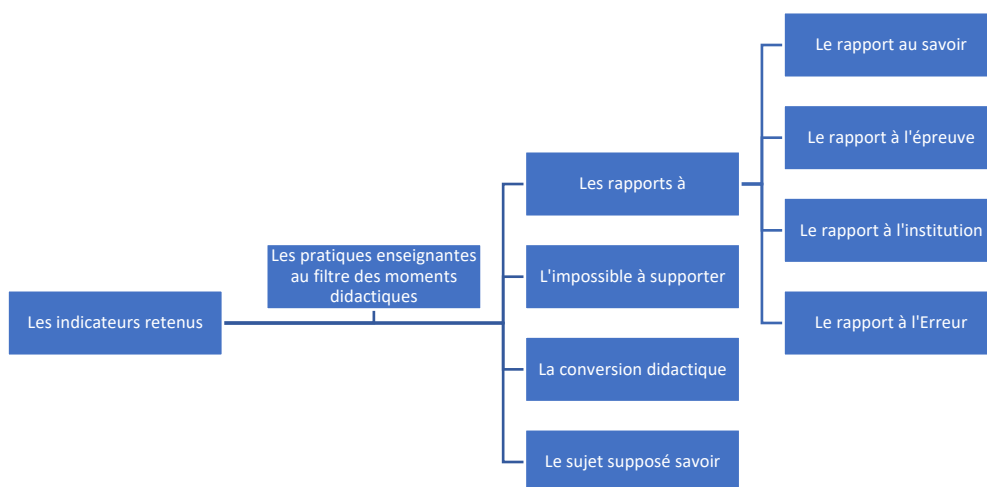


Figure 15. Les analyseurs retenus pour le rapprochement des cas

3. Synthèse du chapitre 3

Ce chapitre a détaillé la méthodologie adoptée pour recueillir et analyser les données de recherche sur le rapport à l'Erreur des enseignantes de STMS. L'étude se divise en deux phases principales : une enquête exploratoire par questionnaire et la construction de cas basée sur des entretiens, des observations in situ ainsi que des corrections de copies d'élèves. La méthodologie s'ancre dans une approche qualitative didactique clinique, visant, in fine, à comprendre l'influence du rapport à l'Erreur sur les pratiques enseignantes à travers la perspective des sujets au cœur de ma recherche. Le questionnaire distribué aux enseignantes de l'académie de Toulouse vise à explorer la relation personnelle et professionnelle à l'Erreur. L'analyse des réponses permet de sélectionner trois enseignantes collaboratrices. La phase empirique de la méthodologie mobilise la temporalité DC pour construire le cas. Les données recueillies sont traitées à l'aide de méthodes en grande partie qualitatives, enrichissant la compréhension des dynamiques d'E/A et de l'influence de la réception de l'Erreur sur les pratiques enseignantes. Ce dispositif méthodologique vise à produire des VDC, synthétisant les cas étudiés pour répondre aux questions de recherche initiales de la chercheuse qui fait partie

intégrante de la recherche. Le rapprochement des cas permet ensuite d'identifier des tendances communes, de dégager des éléments de réponse à la problématique de l'influence du rapport à l'Erreur dans l'enseignement des STMS pour m'autoriser enfin à proposer une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur des enseignant.e.s en STMS.

Chapitre 4 : Résultats de l'étude

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus à partir de l'analyse des données collectées. Je présente d'abord les résultats du questionnaire exploratoire. Ensuite, je me penche sur la construction des cas à travers les analyses diachroniques et synchroniques permettant d'élaborer les vignettes de Caroline, Kelly et Myriam.

1. Versant exploratoire : le questionnaire

Cette partie présente les résultats (Annexe 4) dérivés de l'analyse des données recueillies à travers une enquête exploratoire, mettant en lumière les pratiques évaluatives en STMS. L'objectif est d'analyser les contenus enseignés en STMS et le rapport à l'Erreur à travers la singularité du sujet enseignant. Pour cela, et compte tenu des répondant.e.s, j'ai initialement procédé à une analyse simple des réponses fournies aux 150 questionnaires distribués à l'ensemble des enseignant.e.s de l'Académie de Toulouse. Il est important de noter que tout.e.s les répondant.e.s sont des femmes, principalement enseignantes en lycée technologique. L'attention s'est ensuite portée sur les 22 enseignantes qui ont complété l'intégralité du questionnaire, permettant une exploration plus approfondie. Pour faciliter l'analyse, chaque enseignante a reçu un pseudonyme. La première partie de l'analyse révèle la diversité des parcours personnels et professionnels des enseignantes, majoritairement issus du secteur médico-social, et souligne un engagement notable dans le domaine associatif et humain.

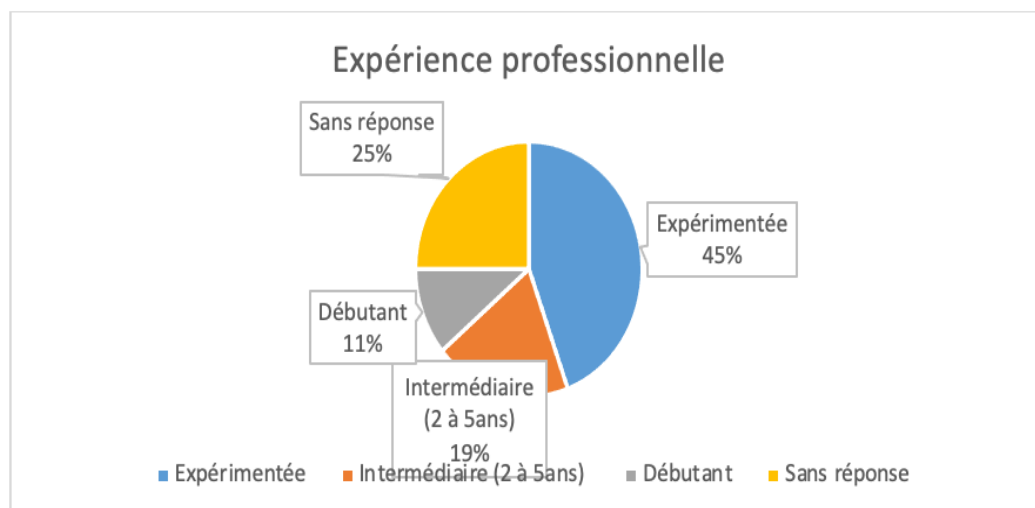


Figure 16. Expérience professionnelle en enseignement des répondant.e.s

L'étude des spécificités des erreurs des élèves en STMS a montré que celles-ci sont souvent attribuées à un manque d'analyse et de connaissance dans le domaine médico-social, des lacunes méthodologiques et de rédaction, ainsi qu'à la complexité du contenu enseigné. Les erreurs sont perçues différemment selon le type de filière : en technologique, elles sont intégrées au processus d'apprentissage, tandis qu'en professionnelle, elles sont moins tolérées, souvent considérées comme graves, compte tenu de la responsabilité médicale des élèves en milieu professionnel.

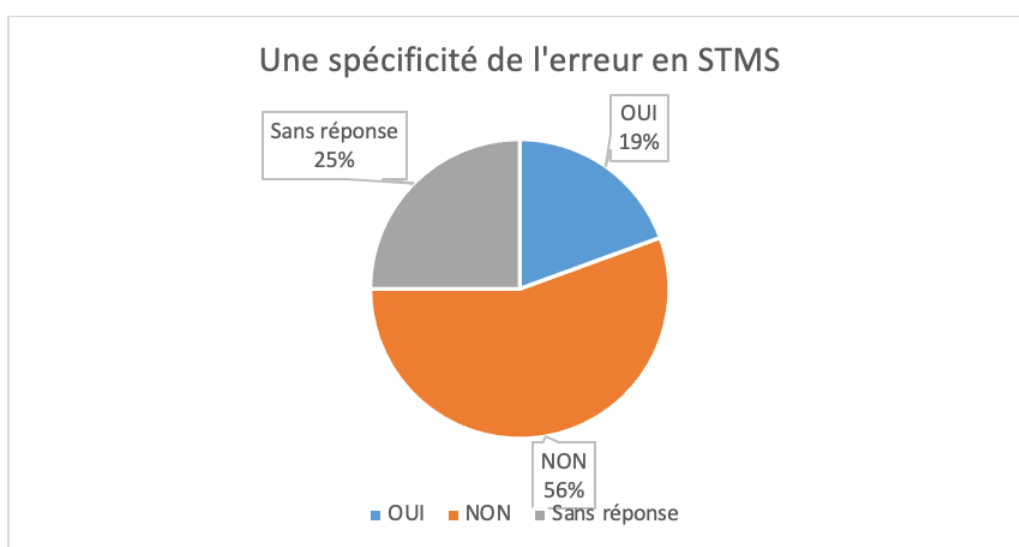


Figure 17. Spécificité de l'Erreur en STMS

Les enseignant.e.s ayant confirmé la spécificité de l'Erreur en STMS justifient cette particularité par diverses raisons : En lien avec le manque d'analyse et de la culture médico-sociale :

1. Des erreurs dans la méthode de travail et de rédaction
2. La démarche inductive est souvent utilisée, l'Erreur fait donc partie du processus d'apprentissage en STMS
3. Des erreurs en lien avec la complexité du contenu enseigné, par exemple : les mécanismes de la protection sociale : l'assurance, l'assistance et la solidarité.
4. Ne pas percevoir l'ensemble du système social ou sanitaire engendre de nombreuses erreurs

Une enseignante ajoute : « *Nous sommes dans des domaines scientifiques avec des concepts évolutifs, mais des concepts, des bases et socles qui permettent d'analyser des phénomènes* ». L'analyse révèle également que selon les dires des répondantes, le traitement des erreurs varie selon le contexte, la méthodologie ou la thématique, et est influencé par leur perception personnelle sur la maîtrise des notions. Les types d'erreurs sont liés à la nature du savoir enseigné, allant des erreurs de récitation à celles découlant d'une compréhension inexacte ou partielle des concepts méthodologiques. Ainsi, cette étude exploratoire met en lumière l'importance du parcours personnel et professionnel dans la formation des conceptions didactico-pédagogiques des enseignantes, notamment en ce qui concerne leur approche des erreurs dans le processus d'E/A. Les résultats soulignent la complexité des facteurs influençant la réception et la gestion des erreurs en contexte éducatif, offrant un aperçu nuancé des pratiques en STMS. En mettant notamment en exergue l'influence du vécu personnel et professionnel sur la manière dont les enseignant.e.s conceptualisent leur pratique, il ressort de cette enquête que les expériences individuelles façonnent de manière cruciale le rapport à l'Erreur, soulignant l'importance de facteurs personnels dans leur stratégie d'enseignement.

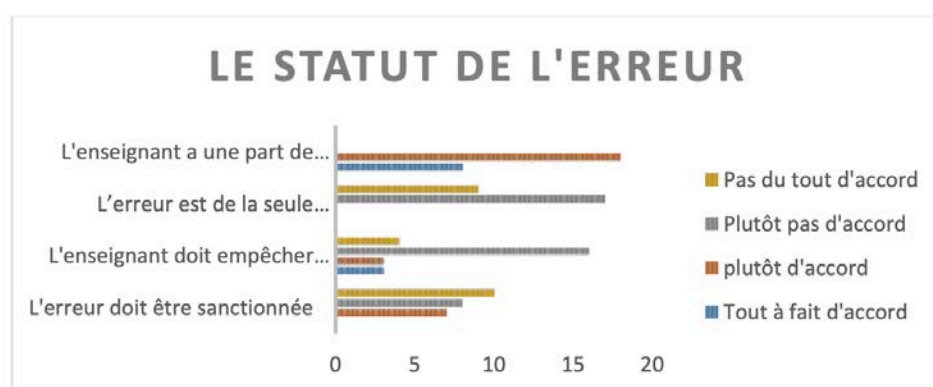


Figure 18. Le statut de l'Erreur

Concernant le statut de l'Erreur, aucune enseignante n'est tout à fait d'accord avec la proposition « *l'Erreur doit être sanctionnée* ». La totalité des enseignantes n'est pas d'accord avec la proposition « *l'Erreur est de la seule responsabilité de l'élève* ». À l'inverse, toutes adoptent la proposition « *l'enseignant a une part de responsabilité* ».

dans l'Erreur d'un élève ». Ces résultats montrent que les répondantes approuvent les principes pédagogiques souvent transmis en formation. Valoriser l'Erreur de l'élève davantage que travail de l'enseignant.e. L'Erreur n'apparaît jamais à cause de l'élève, mais à cause de l'enseignant.e qui « a mal rédigé la consigne ou il a mal découpé sa séquence pédagogique... ».

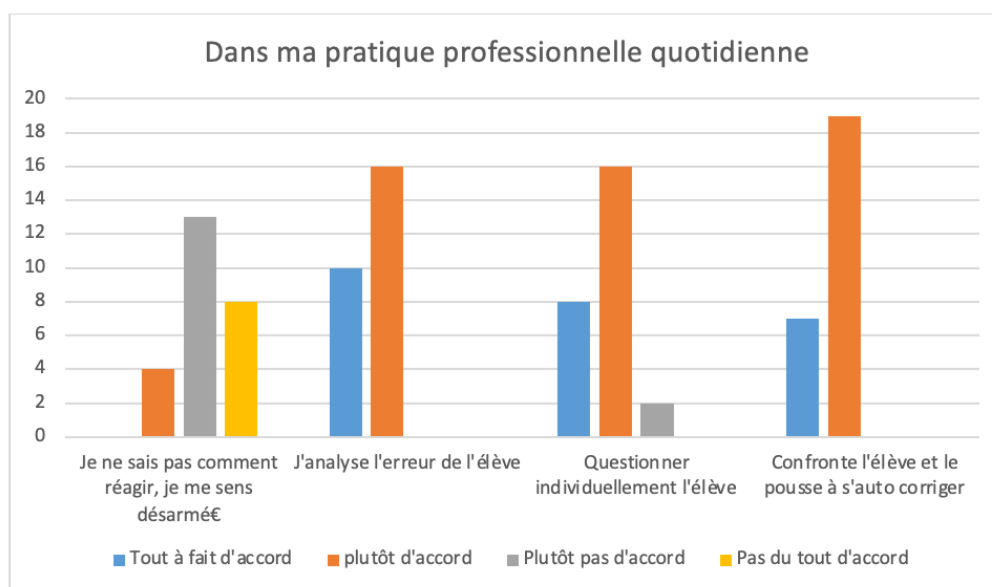


Figure 19 La pratique professionnelle de l'Erreur

Concernant la pratique professionnelle quotidienne (figure 19), les enseignantes déclarent se sentir armées pour bien réagir et remédier aux erreurs des élèves. Toutes analysent les erreurs et seulement deux ne questionnent pas individuellement l'élève pour mieux comprendre son raisonnement. Enfin, toutes disent confronter l'élève et le pousser à s'auto-corriger.

Le type d'erreur le plus fréquent chez les élèves en STMS

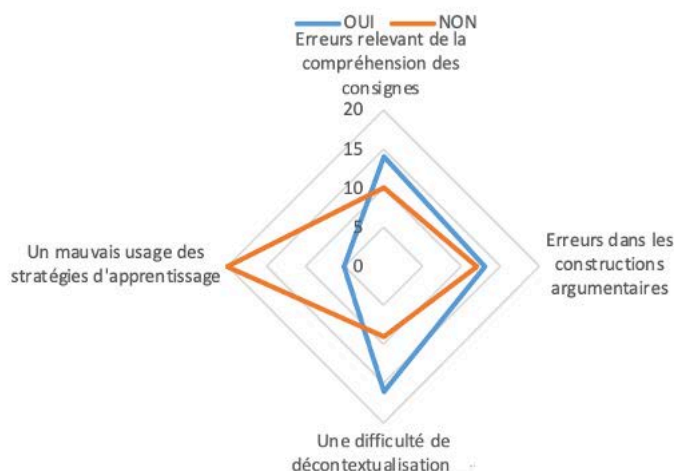


Figure 20. La typologie des erreurs en STMS

D'autres types d'erreurs ont été notés par les enseignant.e.s :

- L'exploitation des documents pour une analyse pertinente impliquant la mise en relation entre l'exemple dans le document et la définition d'un concept STMS.
- Erreur dans l'image que l'on se fait d'un concept, d'un public (préjugés).

À la question : Traitez-vous les erreurs des élèves de manière différente en fonction des points de programme ? Les réponses les plus données sont :

- *Le traitement varie en cours de méthodologie ou en thématique*
- *Selon que ce soit des éléments indispensables à maîtriser ou non*
- *Connaître les branches de la Sécurité sociale est purement du "par cœur", savoir si les étudiants ont des risques d'exclusion demande l'analyse de documents et de la réflexion*
- *En protection sociale, je reprends systématiquement pour être sûre que l'ensemble des élèves aient compris.*
- *Selon la période de l'année, selon les compétences, et en fonction de l'évaluation finale de l'examen du baccalauréat*

Par ailleurs, en ce qui concerne les compétences et connaissances mobilisées en STMS, l'analyse des données collectées met en évidence une variété de compétences, comme illustré dans le nuage de mots ci-dessous.



Figure 21. Nuage de mots sur les compétences en STMS

Cette analyse lexicale (figure 21) souligne l'importance de diverses compétences dans le domaine des STMS, avec une prééminence des compétences d'analyse, telles qu'identifiées par les enseignantes. Ces compétences incluent également le repérage et la mémorisation, la catégorisation, les aptitudes rédactionnelles et argumentatives, l'expression orale, la capacité de transposition du savoir à différents contextes, ainsi que des compétences spécifiquement professionnelles. La hiérarchisation de ces compétences, à travers le nombre d'occurrences, met en évidence le statut particulier de l'Erreur en STMS, où elle peut être perçue comme un élément central du processus d'apprentissage. Les erreurs commises par les élèves, en effet, offrent des occasions concrètes de travailler ces compétences, notamment à travers l'analyse et la catégorisation des erreurs, le repérage et la correction des inexactitudes, ainsi que dans le développement des capacités argumentatives et de réflexion critique. Pour continuer l'analyse des données du questionnaire, j'ai formé des groupes en tenant compte des parcours professionnels et universitaires ainsi que des valeurs partagées par les enseignantes. Les réponses à l'enquête reflètent souvent la perspective individuelle des enseignantes. Par exemple, Alice, lorsque je lui demande si certaines erreurs sont plus graves que d'autres et méritent une sanction plus sévère, répond que sa sévérité était plus marquée envers les erreurs de

raisonnement que les lacunes de connaissance, percevant les premières comme un signe de manque d'engagement. De plus, des thèmes comme le manque de respect et l'intolérance sont fréquemment évoqués, suggérant une sensibilité aux valeurs humanistes et altruistes, et indiquant un seuil de tolérance personnel chez chaque enseignante. Souvent, ces enseignantes expriment leur propre vision et approche personnelle dans leurs réponses. Par exemple, Samia, en répondant à la question de sa satisfaction quant à sa gestion des erreurs des élèves, mentionne son équité et son ouverture aux suggestions d'amélioration pédagogique. Elle démontre une sensibilité aux défis rencontrés par les élèves, en notant l'impact de la pression parentale sur leur peur de l'Erreur. Samia aborde également sa réaction face aux évaluations ratées des élèves, soulignant son adaptation pédagogique à leurs besoins. Elle manifeste une approche compréhensive et humaniste, exprimant le désir de « *susciter et promouvoir de manière positive et joyeuse les compétences de chaque jeune* ». La réponse des enseignantes aux questions ouvertes, marquée par l'emploi répété de termes tels que : "une vie d'adulte heureux", "esprit critique", "créativité", "curiosité", "tolérance" et "solidarité" (figure 22), révèle une vision pédagogique axée sur le développement intégral de l'individu. Le rapport à l'Erreur de certaines enseignantes semble s'inscrire dans une approche éducative qui valorise le bien-être, l'indépendance de pensée, l'innovation, l'ouverture d'esprit, l'acceptation et l'entraide. Ces valeurs indiquent que pour ces enseignantes, l'Erreur est perçue non pas comme un échec, mais comme une occasion d'apprentissage et de croissance, encourageant ainsi les élèves à explorer, à questionner et à apprendre de leurs expériences pour construire une vie adulte épanouie.



Figure 22. Nuage de mots autour des valeurs déclarées par certaines enseignantes.

Le vocabulaire utilisé par certaines enseignantes est très orienté vers la souffrance. Par exemple, interrogées sur leurs sentiments lors de l'attribution d'une note faible à un élève (figure 23), elles expriment leur désolation : « *j'en suis bien désolée !* », « *je réfléchis à une stratégie pour que l'Erreur se transforme en tremplin pour une nouvelle expérience réussie !* » et envisagent des moyens pour convertir l'Erreur en opportunité d'apprentissage. Cette désolation découle de plusieurs causes potentielles : « *une incompréhension des instructions, un déficit de connaissances ou de compétences analytiques chez l'élève, ou encore un manque d'effort ou de motivation possiblement lié à des problèmes personnels* ». De manière lucide, elle reconnaît également sa propre part de responsabilité due à une possible défaillance dans la transmission du savoir, soulignant la lourdeur de la mauvaise note dans le contexte éducatif français. Cette réaction illustre la tendance générale des enseignantes à éprouver des sentiments négatifs face aux erreurs des élèves, avec une réflexion critique sur leur propre rôle et leurs méthodes pédagogiques. Le vocabulaire utilisé reflète souvent une perception d'échec professionnel, une préoccupation réitérée à plusieurs reprises. Cette conscience professionnelle pousse la majorité à remettre en question leur statut et à réévaluer leurs approches d'enseignement. L'analyse révèle que les enseignantes ressentent fréquemment des émotions négatives associées aux erreurs des élèves, souvent enracinées dans un sentiment d'échec professionnel. Leur langage reflète cette tendance, avec des références récurrentes à l'échec, un mot évoqué cinq fois en moyenne. Plusieurs d'entre elles remettent en question leur rôle et leurs techniques d'enseignement. Face à l'octroi de notes faibles, elles rapportent des sentiments de déception, d'échec personnel et professionnel, de tristesse pour l'élève, de désarroi, de doute professionnel et de peur, suggérant un possible lien avec leurs propres expériences scolaires et un impossible à supporter.

Dèçu • Très mal quand il s'agit d'un élève qui travaille et qui n'a pas réussi.	Remise en question des méthodes ou du travail de l'élève mais aussi de mon travail, de la pertinence des consignes, du niveau attendu	Désolé pour l'élève
Sentiment d'échec • De la frustration • De l'étonnement	Désarmée	Un sentiment d'échec personnel
Je ne suis pas à l'aise	Il y'a un défaut d'apprentissage	J'ai peur de perdre sa confiance en mon accompagnement dans sa réussite.

Figure 23. Émotion ressentie lorsqu'il y a Erreur

En conclusion, l'exploration de ce questionnaire facilite la création d'une classification des erreurs en STMS au filtre des perceptions personnelles des enseignantes. Leur approche individuelle dans le processus d'E/A reflète leur propre expérience et constitue leur fondation didactico-pédagogique. Les décisions éducatives qu'elles prennent sont intrinsèquement liées à leurs vécus personnels et professionnels, soulignant l'aspect subjectif de cette classification. On constate des similarités mettant en évidence des valeurs et des principes didactiques communs, notamment dans la manière dont elles envisagent la transmission des valeurs aux élèves. Cependant, des divergences notables apparaissent, particulièrement en ce qui concerne la définition et la gestion de l'Erreur. Cette analyse préalable révèle la présence de dynamiques didactiques propres au domaine des STMS et met en avant un rapport personnel à la discipline, à l'enseignement, à l'évaluation et, plus précisément, à la gestion des erreurs, soulignant l'importance d'adopter une perspective DC pour approfondir cette compréhension. À travers la construction de trois cas, je vais maintenant présenter les VDC pour mieux comprendre comment les enseignantes intègrent la gestion des erreurs dans leurs pratiques, reflétant ainsi les nuances et les complexités de leurs approches en STMS et leur rapport au Savoir. Mes collaboratrices pour cette étude ont été volontaires, choisies à travers leurs réponses au questionnaire, ce qui garantit que leur participation et leur engagement reflètent les réponses et les préoccupations identifiées dans cette analyse exploratoire.

2. Versant empirique : construction des cas

2.1. Vignette Didactique Clinique de Caroline : « C'est ce dilemme constant (...) qui me met face à mes propres limites ».

La première analyse constitutive de la construction de la vignette didactique clinique (VDC) de Caroline débute par l'exploration de son déjà-là décisionnel : expérientiel, conceptuel, et intentionnel. J'étudie ensuite l'épreuve en examinant la configuration de l'espace didactique, la chronogénèse, la proxémie et les déplacements de l'enseignante. En complément, j'analyse les interactions didactiques en me basant sur l'audio de l'épreuve, ce qui permet de documenter et de comprendre les dynamiques intersubjectives. Plusieurs mois après la séance observée, un entretien d'après-coup est mené avec l'enseignante pour recueillir, à froid, ses appréciations sur le moment de l'épreuve. Cet entretien vise à provoquer une reconstruction du sens par Caroline et une justification des écarts observés entre les intentions didactiques et pédagogiques préalables et les décisions prises en situation réelle (Carnus, 2003 ; Terrisse, 2007). Cette démarche enrichit la compréhension des phénomènes didactiques en intégrant la perspective rétrospective de l'enseignant, essentielle pour interpréter les pratiques enseignantes au filtre du rapport à l'Erreur. Le croisement des trois temps de cette analyse diachronique me permet de circonscrire le positionnement de Caroline vis-à-vis des tensions au cœur de ses trois rapports : à l'institution, au Savoir, et à l'épreuve. La construction du cas se poursuit ensuite avec l'analyse synchronique, où j'examine en les triangulant les « rapports à » de Caroline avant de conclure provisoirement sur son rapport à l'Erreur, façonné par son propre vécu d'élève au cœur de son déjà-là. Enfin, je cristallise la vignette par l'extraction de la formule de Caroline mettant en exergue son rapport à l'Erreur.

2.1.1. Construction diachronique du cas Caroline

Je construis le cas de Caroline grâce aux données collectées lors de l'entretien d'accès au déjà-là (EADL)²⁴, de l'observation de « l'épreuve » (OEP)²⁵ : deux séances (observation d'une leçon et d'une séance de correction d'évaluation), de l'entretien « d'après-coup » (EAC)²⁶ et les évaluations annotées fournies par l'enseignante.

EADL	OEP		EAC
03/01/2020	Séance 1	Leçon sur les normes et les valeurs	20/06/2022
	24/09/2021		
	Séance 2	Correction d'évaluation	
	30/09/2021		

Tableau 13. Chronologie de la collecte des données pour Caroline

2.1.1.1. Le déjà-là décisionnel de Caroline

L'EADL me permet d'élaborer une reconstruction du parcours de Caroline grâce à une lecture de données en trois temps. D'abord une analyse centrée sur la dimension personnelle et professionnelle qui lie Caroline à la discipline, au Savoir et aux élèves, ensuite une analyse centrée sur sa conception de la discipline, du Savoir et du métier. Et enfin une focalisation sur la trame intentionnelle de Caroline regroupant ses intentions didactiques et pédagogiques.

2.1.1.1.1. Le déjà-là expérientiel (DLE) de Caroline

Les expériences professionnelles de l'enseignante contribuent à alimenter son DLE. Caroline est une enseignante chevronnée, avec 15 ans d'expérience au moment de notre rencontre. Avant de se tourner vers l'enseignement, elle a occupé des fonctions de cadre sociale et d'éducatrice spécialisée. Elle détient une licence en espagnol et civilisation latino-américaine ainsi qu'un master en politiques sociales européennes. Ainsi, son DLE se nourrit de son expérience d'enseignement en STMS et aussi de son expérience praxéologique antérieure en tant qu'éducatrice spécialisée. Ce DLE est

²⁴ Annexe 8

²⁵ Annexes 9 et 10

²⁶ Annexe 15

aussi irrigué par une expérience personnelle en lien avec la spécificité du savoir (les sciences médico-sociales) grâce à sa formation et aussi à sa pratique professionnelle sur le terrain.

« J'ai raconté [aux élèves] comment, lors d'une intervention sur le terrain, j'ai rencontré une famille qui bénéficiait d'une aide sociale spécifique et comment cela a changé leur quotidien. Cette histoire a permis de rendre le cours plus vivant et concret pour les élèves. Ils ont pu comprendre que derrière chaque loi ou politique, il y a des visages, des histoires, des vies impactées. »

Synthèse du DLE de Caroline

Caroline m'apparaît comme une enseignante expérimentée qui possède une expérience professionnelle en tant que travailleuse sociale en lien avec la discipline de sciences sociales présente dans le programme. L'enseignement apparaît chez elle comme une vocation : *« j'ai toujours voulu être enseignante quand j'étais jeune »*.

2.1.1.1.2. Le déjà-là conceptuel de Caroline (DLC)

Caroline a une vision très positive de l'enseignement. Depuis son enfance, elle se laisse guider par son désir de devenir enseignante : *« J'ai fait donc une licence en espagnol et civilisation, et puis j'ai voulu continuer en éducation pour devenir enseignante. »* Elle considère que faire ce métier est un épanouissement personnel et professionnel même si *« c'est une réalisation pour moi que j'ai faite à 49 ans. »* Cela laisse à penser que la conception de Caroline du métier de l'enseignant est profondément influencée par sa passion pour la profession, ce qui pilote sa manière d'enseigner et de communiquer le Savoir aux élèves. En effet, enseigner certains savoirs en STMS pour Caroline est une passion : *« moi j'adore enseigner la thématique »*. Elle associe également un registre de vocabulaire positif quand elle parle du Savoir : *« c'est un enseignement global aussi parce qu'on a la chance en STMS "c'est magnifique" c'est un enseignement général qui concerne des tas de choses »*. Bien que cette remarque souligne son enthousiasme pour l'enseignement des STMS, elle ne spécifie pas clairement quels aspects ou contenus la rendent *« magnifique »*, ce qui donne à voir une certaine ambiguïté quant à ce qu'elle valorise précisément

dans ce programme. En même temps, Caroline souligne ses difficultés liées à l'enseignement de la partie sociale des STMS, donnant à voir une dynamique de conversion didactique. Elle semble convaincue que « *la personne qui enseigne les STMS doit connaître le social à fond parce que connaître le sanitaire peut s'apprendre sur un livre* ». Ce commentaire illustre le processus de transposition didactique où le Savoir informel expérientiel lié au domaine social nécessite non seulement une sélection, mais aussi une profonde contextualisation pour être effectivement enseigné. Ce savoir social, souvent relégué au curriculum caché, car non explicitement couvert par les manuels scolaires ou les programmes officiels, requiert une adaptation didactique spécifique pour être intégré dans l'enseignement (Chevallard, 1985). Par conséquent, cette adaptation didactique fait émerger des aspects du Savoir cruciaux, mais souvent invisibles dans les curricula traditionnels, soulignant l'importance de la conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2015). Elle pense que la dimension sociale du programme ne peut pas être acquise simplement par la lecture de livres. De son point de vue, cette dimension pratique est peut-être moins visible dans la partie sanitaire du programme où les concepts enseignés sont davantage stabilisés. Ainsi, Caroline soutient que l'enseignement de la partie sociale du programme nécessite une expérience concrète de terrain et qu'il existe de nombreuses notions importantes qui ne peuvent être pleinement comprises que par une contextualisation praxéologique mobilisant des exemples concrets tirés de l'expérience in situ des enseignants. Cela donne un sens aux concepts abstraits et permet de les mobiliser dans des situations réelles. Considérons, par exemple, le concept d'exclusion sociale. Un.e enseignant.e ayant une expérience professionnelle auprès de populations vulnérables, telles que les personnes sans-abri, peut enrichir son cours avec des illustrations concrètes. Il ou elle peut mettre en lumière les barrières sociales et administratives qui exacerbent l'exclusion de ces personnes de services essentiels tels que les soins de santé, le logement ou encore l'emploi. En partageant ces expériences vécues, l'enseignant.e peut ainsi aider les élèves à saisir les réalités complexes de l'exclusion sociale. En somme, pour Caroline, l'expérience pratique sur le terrain est un élément essentiel dans le processus de transmission des

savoirs, illustrant parfaitement le concept de conversion didactique. Ces expériences permettent de mieux comprendre les enjeux liés aux concepts étudiés et de développer des compétences pratiques qui ne peuvent pas être apprises de manière purement théorique. De ce fait, pour Caroline, certains savoirs en STMS renvoient à des savoirs non stabilisés, voire controversés « *En STMS, ce n'est pas une science juste, mais une science un peu abstraite au niveau conceptuel* ». Elle ajoute : « *certains ont de grosses difficultés pour avoir une vision abstraite des choses parce que les concepts qu'on leur enseigne en STMS sont assez abstraits* ». Dans cet extrait, l'enseignante souligne les difficultés rencontrées par certains élèves à conceptualiser des notions abstraites particulièrement en STMS à la fois complexe et intangible. L'usage du terme "choses" pour désigner les concepts abstraits enseignés reflète une imprécision dans l'expression pouvant symboliser la complexité à transmettre et à rendre concrets ces concepts pour les élèves. Ce flou dans l'expression pourrait être interprété comme une manifestation de l'ambiguïté inhérente à la matière enseignée et/ou une projection de l'incertitude propre à l'enseignante face à la complexité des notions abordées. L'utilisation de termes vagues comme "*des choses*" pourrait indiquer une tentative inconsciente de simplifier ou de généraliser des concepts qui, par leur nature, résistent à la simplification. Cette conception de certains savoirs semble influencer son rapport à l'Erreur. En effet, selon l'enseignante, certaines erreurs sont provoquées par la nature des savoirs qui ne sont pas stabilisés : « *c'est qu'ils ne comprennent pas l'application de ce qu'on leur enseigne par rapport à l'abstraction* ». Caroline a une conception d'enseignement qui diffère de son idéal de pratique professionnelle. Elle pense que l'environnement de travail actuel ne lui permet pas de mettre en œuvre son idéal professionnel d'une pédagogie ouverte, car les élèves lui apparaissent enfermés dans une pédagogie très traditionnelle. Cependant, elle se dit favorable à une pédagogie ouverte en raison de ses convictions éthiques et de ses opinions personnelles : « *malheureusement les élèves sont complètement canalisés dans une pédagogie très renfermée* » alors qu'elle est plutôt pour une pédagogie ouverte : « *j'adhère tout à fait au niveau de mon éthique, de mes visions des choses à cette pédagogie ouverte* ». Dans cet extrait, l'enseignante utilise

à nouveau le terme "choses" pour décrire sa vision de la pédagogie ouverte. Cette tendance à l'imprécision dans son discours peut indiquer une difficulté à articuler clairement ses pensées ou à spécifier les aspects précis de sa vision pédagogique. En effet, l'emploi de termes vagues ou généraux peut parfois refléter une certaine réticence à explorer plus en profondeur les motivations ou les convictions sous-jacentes. Cela peut être lié à des savoirs non sus, à des résistances inconscientes ou à des zones de conflit qui rendent difficile l'expression directe ou la clarification des idées. Sa conception participative de l'enseignement insiste sur l'importance de l'adhésion active des élèves dans le processus d'apprentissage. Cette vision la conduit à considérer les élèves comme des acteurs impliqués et responsables de leur propre développement. Elle semble s'opposer à une approche plus directive qui considère l'enseignant.e comme le seul détenteur du savoir. Dans cette conception, l'Erreur n'est plus considérée comme une faute à corriger, mais plutôt une opportunité d'apprentissage permettant aux élèves de comprendre leurs lacunes et développer de nouvelles stratégies pour la corriger. Pour illustrer cette idée, imaginons une séance sur la définition de la santé en classe de ST2S. Les élèves sont invités à partager leurs opinions et leurs compréhensions personnelles de ce concept complexe. Pendant les échanges, un élève propose une définition de la santé qui se limite uniquement à l'absence de maladie physique, en ignorant les aspects mentaux, sociaux et émotionnels de la santé. Dans cet exemple, l'Erreur de l'élève pourrait être de percevoir la santé de manière étroite, en se concentrant uniquement sur les aspects biomédicaux et en négligeant les dimensions globales de la santé. Plutôt que de corriger immédiatement l'Erreur, l'enseignant.e pourrait utiliser cette occasion pour approfondir la réflexion des élèves sur la définition de la santé, soit en encourageant les élèves à explorer différentes perspectives, soit en mettant d'emblée l'accent sur l'approche biopsychosociale intégrant les aspects physiques, mentaux, sociaux et environnementaux du bien-être. Ceci permettrait aux élèves de discuter des interactions complexes entre ces différents domaines. Par ailleurs, Caroline considère que l'apprentissage mécanique des définitions, déconnecté d'une

réflexion approfondie, est dépourvu de valeur, car cela place les élèves dans une situation désavantageuse :

« les élèves voient comment on monte des projets en partenariat, les financeurs, etc. plutôt que de se baser sur des définitions... Au baccalauréat, ils sont tous en larmes parce qu'on les interroge sur des définitions alors que les pauvres, on les valorise pas du tout sur leur engagement. Je trouve déplorable cet enseignement de méthodologie en STMS ».

L'enseignante semble plaider en faveur d'un enseignement nourri par le vécu, où l'Erreur et l'expérience pratique sont considérées comme des éléments clés de l'apprentissage. Cependant, cette conception de l'Erreur représente pour l'enseignante un défi pour l'évaluation. Comment évaluer les compétences des élèves sans tenir compte des erreurs commises au cours du processus d'apprentissage ? Comment éviter de pénaliser les élèves qui prennent des risques et font des erreurs, alors que c'est justement ce qui est encouragé dans une approche participative ? En effet, l'enseignante affirme valoriser l'engagement, la prise de risques et l'apprentissage par l'Erreur, mais souligne que le système éducatif et ses mécanismes d'évaluation ne reflètent pas ces valeurs. Ceci crée une tension permanente dans sa pratique pédagogique l'amenant vraisemblablement à rechercher des ajustements dans l'évaluation des élèves. Ces arrangements évaluatifs (David, 2003) offrent également une marge de manœuvre significative à l'enseignante, lui permettant d'exprimer pleinement ses intentions pédagogiques (Mothes & Carnus, 2016).

Concernant les conceptions associées à la discipline et aux élèves, l'enseignante m'explique sa démarche pour accompagner les élèves. Elle estime que les élèves doivent produire les efforts nécessaires pour progresser et que tout n'est pas dépendant de l'enseignant.e : *« il faut faire l'effort de progresser toujours dans la vie... c'est une de mes conceptions personnelles »*. Ainsi, la perception qu'a Caroline des élèves est très liée à sa conception de l'enseignement. Pour elle, les élèves doivent faire des efforts pour progresser et ne peuvent pas tout attendre de leur enseignant.e. Sa vision quant à l'effort nécessaire pour la réussite des élèves pourrait être teintée par son propre déjà-là d'élève, où ses expériences passées influencent ses attentes actuelles vis-à-vis de ses élèves. Caroline pourrait inconsciemment projeter ses propres expériences de résilience sur ses élèves, s'attendant à ce qu'ils

manifestent une volonté et une capacité similaire à surmonter les difficultés. Elle pourrait s'identifier aux élèves qui luttent, renforçant sa propre résilience et sa compréhension empathique de leurs difficultés : *« à mon époque, il y avait très peu de postes, je n'avais pas les moyens de continuer les études »*. Ses propres difficultés pourraient façonner sa compréhension de celles de ses élèves et l'importance de persévérer malgré les obstacles.

Le DLC de Caroline est donc profondément ancré dans ses propres expériences et le parcours qu'elle a dû emprunter pour réaliser son rêve d'enseigner. Comme elle le mentionne lors de l'EADL, *« donc, j'ai arrêté les études et j'ai travaillé, mais cela a toujours été mon désir d'enseigner »*. Malgré ces obstacles financiers et professionnels, elle a persévéré, habitée par son désir d'enseigner. Cette expérience personnelle façonne son attente envers ses élèves : elle projette sur eux la nécessité de manifester une détermination et un effort similaire pour atteindre leurs propres objectifs scolaires. Pour Caroline, enseigner est donc autant une question de transmettre des connaissances que d'inculquer la valeur de la résilience et du travail. Cette conception personnelle a une influence sur la manière dont elle conçoit son rôle en tant qu'enseignante et sur la façon dont elle aborde l'enseignement de sa discipline. Elle estime que son rôle est d'accompagner les lycéens dans leur apprentissage et de les aider à développer leur propre autonomie. Elle encourage les élèves à prendre des initiatives et à être actifs dans leur apprentissage, plutôt que de simplement recevoir les connaissances de manière passive. Cette posture professionnelle repose sur la confiance dans les capacités des élèves et sur la conviction que ceux-ci peuvent progresser s'ils font des efforts. J'examinerai ainsi dans l'analyse de l'épreuve comment cela influence sa conception de l'Erreur.

Le rôle de l'enseignant.e selon Caroline est aussi de proposer aux élèves un savoir contextualisé, ce qui confère au savoir une place centrale : *« je pense qu'un bon professeur en STMS devrait avoir des cours très approfondis autant sur les politiques sociales que sur l'environnement dans lequel se situent les politiques »*.

Selon l'enseignante, cette contextualisation permet aux élèves d'être intéressés par le cours, mais elle lui permet aussi de se réaliser dans son métier :

« tous les élèves et les étudiants n'ont pas la même capacité d'apprendre en même temps les mêmes choses donc il faut les intéresser et pour les intéresser il faut être intéressé soi-même, c'est que comme ça qu'on peut se réaliser en tant qu'enseignant ».

La contextualisation du Savoir fait partie d'une stratégie d'enseignement qui consiste à intégrer les connaissances dans un contexte réel ou significatif pour les élèves afin de construire une meilleure compréhension et une mémorisation plus durable du Savoir (Forissier, 2019). Cependant, la contextualisation peut dans certains cas entraîner des erreurs chez les élèves. Par exemple, si les informations délivrées sont incomplètes et/ou illustrées dans un milieu très spécifique, les élèves peuvent rencontrer des difficultés à les mobiliser dans un autre contexte. Pour illustrer mes propos, prenons l'exemple de la notion de « risque social », conceptualisée en classe de première ST2S. L'enseignant.e peut contextualiser ce concept en évoquant par exemple la perte d'emploi, qui peut non seulement affecter l'individu sur le plan financier, mais aussi avoir des répercussions psychologiques et sociales, impactant la structure familiale et la santé mentale. Pour rendre l'apprentissage plus significatif, l'enseignant.e peut intégrer des études de cas réels, des statistiques et des témoignages de personnes ayant vécu cette expérience. Toutefois, il peut arriver que certain.e.s élèves se focalisent sur la compréhension du risque social uniquement en termes de perte d'emploi, négligeant d'autres formes importantes telles que la maladie, l'accident de travail ou la vieillesse. Cette focalisation peut survenir parce que l'exemple utilisé, bien que frappant et mémorable, peut également limiter leur capacité à généraliser cette notion à d'autres situations de risque social non explicitement abordées en classe.

Par ailleurs, Caroline s'intéresse beaucoup aux valeurs transmises aux élèves :

« parce que le social touche à la citoyenneté, à l'adaptation à la place que chacun peut avoir dans la société sur le niveau professionnel autant sur le niveau individuel ».

Enfin, concernant les erreurs en STMS, l'enseignante ne pense pas avoir une vision négative de l'Erreur au contraire, elle regrette de ne pas avoir le temps de les étudier pour aider les élèves :

« les erreurs doivent être plus étudiées et mises en valeur pour permettre aux élèves de ne pas être en échec dans la société ».

En revanche, elle admet ne pas supporter certaines erreurs liées à un savoir stabilisé :

« par exemple, les élèves de BTS qui me placent la Chine dans l'Union européenne et qui n'arrivent pas à lire une carte sur un mur, c'est quand même quelque chose de dramatique pour moi ».

Nous pouvons d'ores et déjà suggérer que pour Caroline, les erreurs en lien avec les savoirs stabilisés relèveraient effectivement d'un « *impossible à supporter* ». Par contre, Caroline apparaît tolérante quand il s'agit des erreurs en lien avec les différences d'expériences personnelles : « *les réponses des élèves sont toujours intéressantes et correspondent à une vision différente des choses* ». Cet usage répété du mot « *chose* » pour qualifier la nature de ces erreurs me conduit à penser que pour Caroline, ces erreurs sont perçues comme des « objets scolaires non identifiables », agrémentant l'image d'un concept scolaire insaisissable, car difficilement intégrable à sa pratique professionnelle.

Consciente que certains élèves sont en souffrance, Caroline différencie les termes Erreur et difficultés :

« les difficultés, c'est la fatigue... /... On dégoûte les élèves de l'apprentissage des matières et on donne du travail parce qu'ils ne peuvent pas tenir... /... certains ont des difficultés de lecture, je leur apprend à lire je leur apprend à souligner ».

Elle nous exprime son mal-être vis-à-vis de ces difficultés que les élèves rencontrent de plus en plus :

« et là je me dis qu'ils ne possèdent pas la graphie ni la lecture alors dans la vie professionnelle comment ils vont s'adapter ? ».

Synthèse du DLC de Caroline

Cette enseignante expérimentée considère que les savoirs en STMS sont principalement des savoirs controversés permettant aux élèves de mettre en valeur leurs expériences personnelles. Elle dit ne pas avoir de conception négative de l'Erreur. En revanche, elle semble allergique aux erreurs en lien avec des savoirs stabilisés, ce qui nous renvoie au concept d'« impossible à supporter ».

De façon générale, l'enseignante dit considérer l'Erreur comme une opportunité pour aider les élèves à apprendre. Cependant, les exigences évaluatives semblent faire obstacle au déploiement de cette conception, la poussant ainsi à effectuer des arrangements évaluatifs. Pensant être tolérante envers certaines erreurs liées

à diverses expériences personnelles, elle différencie les erreurs affectant les savoirs des difficultés rencontrées par l'élève comme la fatigue, la difficulté inhérente à la lecture, etc. En même temps, elle est exigeante envers les stratégies déployées par les élèves. Devenue résiliente face aux difficultés rencontrées, ses attentes sont imprégnées par son déjà-là d'élève au cœur de son DLE.

2.1.1.1.3. Le déjà-là intentionnel (DLI) de Caroline

Caroline me fait part de son désir d'enseigner la partie sociale du programme : « *le social me plaît beaucoup* », ce qui souligne un élément clé de son déjà-là intentionnel. Elle déclare également pratiquer une « *pédagogie participative* et décrit ses classes de manière dynamique et active avec beaucoup d'interactions et d'encouragements : « *je fais des classes ouvertes donc chacun participe, je valorise beaucoup je dis qu'on a des médailles, on applaudit, etc.* ». Au niveau de l'évaluation, elle propose régulièrement²⁷ un dispositif d'évaluation en trois parties afin de valoriser les connaissances personnelles des élèves. Cet arrangement évaluatif lui permet de gérer certaines tensions qui l'animent :

« *les évaluations écrites, je fais une partie sur les définitions essentielles qui sont en rapport avec les référentiels... / ... ensuite, je donne toujours des exercices d'étude de document parce qu'il me semble que l'étude des documents ça permet de lire... /... et la troisième partie c'est une analyse personnelle... / ... il y a toujours trois parties sauf quand on fait des bacs blancs* ».

Le discours de Caroline met en lumière les défis auxquels elle est confrontée dans la sélection et la présentation des contenus. Consciente des exigences de l'examen, elle décide d'ajuster les modalités d'évaluation en restant fidèle à ses conceptions. Mais le réel de l'évaluation vient parfois contredire ses intentions. Elle se retrouve alors à jongler entre ses idéaux et les contraintes institutionnelles²⁸. En adaptant ses méthodes d'évaluation, elle pallie les éventuelles lacunes des outils utilisés. Ces ajustements s'apparentent à des savoirs insu émergents de sa pratique professionnelle (Carnus, 2022). Pour Caroline, l'élève a incorporé les notions en jeu quand il est capable de mobiliser les savoirs enseignés dans un autre contexte :

²⁷ Sauf pour les évaluations de type Bac

²⁸ Classe, établissement, Éducation Nationale

« je tiens beaucoup à ce type d'évaluation. Parce qu'on peut être un bon élève, on apprend bêtement les définitions et on n'en comprend rien du tout. Mais ça, la majorité des profs ne l'ont pas compris malheureusement ».

L'enseignante explique qu'elle utilise la différenciation pédagogique dans ses évaluations : *« il y a des élèves à qui je donne un devoir maison ou une évaluation qui est différente »*. Pour réguler son enseignement, Caroline déclare proposer des moments de correction en classe entière : une correction orale à partir des réponses des élèves tout en laissant la possibilité aux volontaires de poser des questions : *« cela part tout de même du travail des élèves pour valoriser ceux qui ont bien réussi et les autres peuvent poser des questions »*. Cependant, elle dit éprouver une difficulté à motiver la classe pour cet exercice : *« les élèves ne sont pas motivés pour corriger, mais quand même je propose des corrections »*.

Caroline se questionne sur l'efficacité de son évaluation actuelle pour gérer les difficultés avec certains élèves qui ont peur de faire des erreurs et admet son impossibilité à trouver une solution pour ce problème :

« actuellement je me pose la question, comment on va faire pour les évaluations pour un élève, elle est en panique devant un travail à faire. Elle étudie très bien, elle connaît tous les cours par cœur, mais le fait de le poser par écrit c'est la crise de panique... / ... ils arrivent trop tard je n'arrive pas, je ne sais pas comment on peut leur apprendre à dédramatiser l'exercice ».

Face aux difficultés, Caroline accueille les élèves tels qu'ils sont pour les accrocher, les intéresser :

« les élèves sont en grandes difficultés et donc il faut les accepter comme ça... / ... il faut prendre du temps pour connaître les élèves, discuter à la fin des cours, les voir en individuel s'il le faut et les intégrer surtout dans le cours ».

L'évaluation des connaissances et des compétences des élèves peut parfois s'avérer difficile pour Caroline : *« j'ai du mal à trouver les bonnes modalités évaluatives »*. La conception de l'Erreur peut jouer un rôle important dans cette difficulté. En effet, la manière de concevoir l'Erreur influence ses intentions didactico-pédagogiques, notamment dans la recherche de modalités évaluatives adaptées :

« c'est ce dilemme constant entre vouloir évaluer précisément leur Savoir et encourager une réflexion critique qui me met face à mes propres limites ».

L'enseignante exprime un conflit interne qui émane de sa pratique professionnelle entre son assujettissement institutionnel et son propre assujettissement interne. En effet, elle me semble tiraillée entre le désir d'évaluer précisément le Savoir des élèves et celui d'encourager une réflexion critique. Ce dilemme, qu'elle décrit comme étant « *constant* » et qui la « *met face à [ses] propres limites* », illustre parfaitement la tension entre les objectifs de rationalisation dans l'évaluation et la promotion de l'autonomie intellectuelle par exemple. En psychanalyse, ce genre de conflit peut être interprété comme un affrontement entre le Surmoi, qui représente les normes académiques et institutionnelles dictant la précision, et le Ça, qui aspire à la liberté et à l'expression créative. Cette tension révèle les difficultés du sujet enseignant qui, à son insu, négocie entre des forces opposées pour maintenir équilibre entre conceptions personnelles et assujettissement institutionnel. Caroline m'apparaît consciente de la difficulté d'évaluer les connaissances et les compétences de ses élèves. Elle exprime son désir de trouver des modalités évaluatives appropriées afin de mesurer leur niveau de compréhension et semble réaliser que la façon dont elle considère leurs erreurs peut influencer leur évaluation. Si elle considère l'Erreur comme un signe de faiblesse ou manque de compréhension, cela conduit à une évaluation négative peu constructive. Au contraire, si elle voit l'Erreur comme opportunité d'apprentissage, cela peut encourager les élèves à prendre des risques et explorer de nouvelles idées (Astolfi, 1997). Consciente que cette approche peut conduire à une évaluation plus positive et plus productive, elle s'efforce de créer un environnement d'apprentissage et d'évaluation où l'Erreur est perçue comme une étape naturelle et bénéfique du processus d'apprentissage.

En tension du fait de la nature stable ou controversée des savoirs en jeu, Caroline qui semble concevoir l'Erreur comme une opportunité d'apprentissage n'arrive pas à proposer des modalités évaluatives adaptées à cette conception : « *je sens qu'il y a un décalage entre ce que je souhaite faire et ce que je peux faire en classe* ». Cet inconfort didactique, signe de division, met en évidence le défi de concilier de manière cohérente et pertinente ses pratiques évaluatives avec ses intentions

didactiques, illustrant la difficulté de transposer et convertir son déjà-là intentionnel dans une évaluation reflétant véritablement son rapport à l'Erreur.

Synthèse du DLI de Caroline

Focalisée en grande partie sur l'évaluation, cette synthèse rend compte déjà-là intentionnel général et spécifique (Loizon, 2009) de Caroline qui déclare adopter une « *pédagogie participative* » où l'élève est au centre des apprentissages. Caroline dit proposer la plupart du temps le même type d'évaluation en trois parties mobilisant des savoirs stabilisés et non stabilisés. Selon elle, cette évaluation permet de valoriser les savoirs des élèves. En revanche, elle éprouve des difficultés à motiver l'ensemble des élèves au moment de la correction. Confrontée aux difficultés de certains élèves et à leur crainte de faire des erreurs, Caroline s'interroge sur l'efficacité de l'évaluation prescrite par l'institution. Face au constat que ces élèves connaissent bien les cours, mais sont anxieux lorsqu'ils doivent poser les réponses par écrit, elle admet ne pas avoir de solution à ce problème. Pour gérer ces difficultés, Caroline dit accepter les élèves tels qu'ils sont d'emblée et de prendre le temps de les connaître en discutant avec eux après les cours et en les intégrant progressivement. Se heurtant à un dilemme sur la manière d'appréhender l'Erreur chez les élèves, elle la voit d'une part comme une occasion d'apprentissage tout en ressentant, d'autre part, un écart entre ce qu'elle souhaite faire en classe et ce qu'elle ne peut s'empêcher de faire en matière d'évaluation des savoirs stabilisés et des savoirs controversés. Cette frustration peut être vue comme le symptôme d'une division entre ses idéaux professionnels et les exigences institutionnelles. En quête d'une manière plus efficace, empathique et équilibrée d'évaluer ses élèves en adéquation avec la philosophie qui nourrit son désir d'enseigner, Caroline se débat pour répondre aux défis pratiques qu'elle rencontre au quotidien.

2.1.1.1.4. Synthèse du déjà-là décisionnel de Caroline

Caroline, forte d'une expérience en travail social, mobilise une approche didactique profondément ancrée dans son expérience professionnelle et personnelle. Elle intègre activement ses connaissances en sciences sociales dans son enseignement,

en utilisant des exemples concrets tirés de son expérience sur le terrain pour rendre les cours de STMS vivants et pertinents. D'un point de vue **expérientiel** (DLE), Caroline réactive et convertit plus ou moins consciemment son passé professionnel pour contextualiser les théories enseignées, en les illustrant par des fragments d'expérience et des anecdotes qui illustrent l'impact direct des politiques sociales sur la vie des individus. D'un point de vue conceptuel (DLC), elle considère que les aspects sociaux du curriculum des STMS nécessitent une compréhension plus profonde que la partie sanitaire du programme, qui peuvent être appris de manière autonome. Sa passion pour enseigner est saillante, surtout pour les thématiques qui touchent directement à ses valeurs, bien qu'elle ressente des difficultés dans la transmission de certains contenus abstraits. Au cœur de sa trame intentionnelle (DLI), Caroline favorise une approche où l'interaction et la participation active des élèves sont essentielles. Elle structure ses évaluations pour valoriser la compréhension personnelle et la capacité des élèves à transposer les concepts à des situations réelles, bien que cela présente des défis en raison des attentes institutionnelles rigides. Confrontée à la nécessité de trouver des compromis entre sa soumission aux directives institutionnelles favorisant les évaluations standardisées, et son désir d'émancipation vers une approche plus souple qui valorise l'autonomie des élèves, elle opère des arrangements évaluatifs qui donnent à voir son savoir y faire. Caroline voit l'Erreur comme un outil didactique pour encourager la réflexion critique et l'autonomie des élèves. Elle déclare utiliser l'Erreur comme point de départ pour des discussions, amenant les élèves à analyser leurs erreurs afin de mieux comprendre et retenir les notions.

2.1.1.2. L'épreuve de Caroline

En raison des fermetures des établissements scolaires lors de la pandémie de Covid-19, il s'est écoulé un an et demi entre l'EADL et l'OEP. Six mois avant la visite, j'ai repris contact avec Caroline pour obtenir les autorisations nécessaires à la captation vidéo des séances. J'ai retranscrit tous les échanges entre l'enseignante et les élèves pour les réorganiser en partie au regard de moments didactiques précis. La vidéo me permet d'analyser la manière dont Caroline traite effectivement l'Erreur en situation

en recueillant la réalité de sa pratique effective au temps de l'épreuve interactive. Le tableau 14 synthétise les notions abordées, les savoirs visés et les supports employés pour chacune des deux séances (S) observées.

S	Notions en jeu	Savoirs visés	Supports utilisés
S1	Normes sociales, valeurs, usages, coutumes	Comprendre la définition et les exemples de normes sociales Distinguer normes sociales et valeurs. Exemple de norme dans d'autres cultures. Discussion sur l'usage et la loi	Cours magistral Interaction orale avec les élèves. Utilisation du tableau pour dessiner et expliquer des exemples concrets. Reportage vidéo
S2	Correction/ Normes et valeurs	Maîtriser les concepts de normes et de valeurs (savoirs évalués) Illustrer les concepts avec des exemples	Rendu des copies avec commentaires individuels et collectifs. Discussion collective. Correction interactive sans supports supplémentaires

Tableau 14. Les savoirs et supports utilisés par Caroline dans les séances observées

2.1.1.2.1. Enjeux de savoir et configuration de l'espace didactique

J'ai observé deux séances avec une classe de Terminale ST2S²⁹ de 16 élèves (15 filles et 1 garçon) : une de 60 minutes sur les politiques sociales, et une de 80 minutes consacrées à la correction d'une évaluation sommative. Le tableau 15 ci-dessous récapitule les différentes indexations réalisées sur les fichiers vidéo pour en faciliter l'analyse.

Épreuve	Objet	Descriptif sommaire	Éléments intentionnels	Remarques
E1 24/09/20 Durée 1h	Les normes sociales Cours magistral	Séance construite à partir d'une activité distribuée aux élèves avec des questions sur les normes sociales, les valeurs et leur place dans l'élaboration des politiques sociales	Caroline déclare vouloir adopter une pédagogie participative où l'élève est centre des apprentissages	Séance conçue à partir des échanges avec les élèves qui répondent aux questions posées par l'enseignante. L'élève est rarement en position de production de savoir.
E2 30/09/21 Durée 1h20	Correction d'une évaluation sommative	À partir des productions écrites des élèves, la séance se déroule à l'oral exclusivement (échanges enseignante / élèves)	Organisation de l'évaluation en trois parties : Vérification des connaissances. Analyse documentaire. Analyse personnelle ³⁰	En adéquation avec les éléments intentionnels

Tableau 15. Indexations des fichiers vidéo (cas Caroline)

²⁹ Section technologique : Sciences et Techniques de la Santé et du Social

³⁰ Annexe 21

En observant la captation de la caméra, on peut suivre la chronogénèse ainsi que les réactions et les regards des élèves face aux actions de l'enseignante. Cependant, l'utilisation d'une seule caméra ne permet pas de tout capturer dans la salle de classe, une partie de la classe restant invisible. L'installation d'une deuxième caméra aurait été nécessaire pour couvrir l'intégralité de la classe. Les figures 24 et 25 rendent compte de la configuration spatiale de l'espace didactique dans lequel évoluent Caroline et ses élèves.

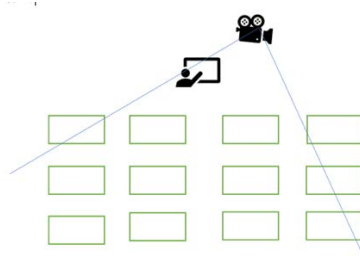
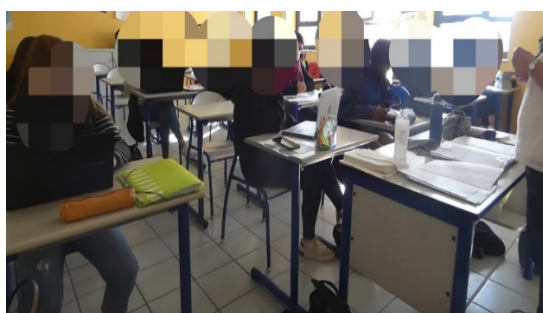


Figure 24. Photo de la classe de Caroline (séance 1)

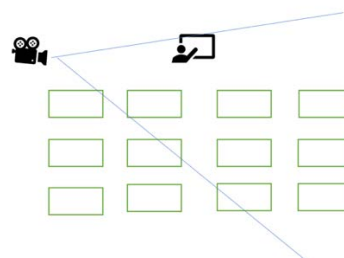


Figure 25. Photo de la classe de Caroline (séance 2)

Au cours des deux séances observées, Caroline reste principalement derrière son bureau. Bien qu'ayant exprimé son attrait pour les pédagogies actives lors de l'EADL, sa mobilité en classe apparaît limitée. De plus, elle utilise peu le tableau, s'abstenant de le faire lors de la séance de correction de l'évaluation et y ayant recours seulement deux fois lors de la séance de leçon.

2.1.1.2.2. Les séances³¹.

Il s'agit d'observer et d'analyser comment la séance de cours évolue dans le temps, en repérant les différentes phases didactiques (Sensevy, 2011), la chronogénèse, l'étude de l'environnement spatial de la classe, la proxémie, les supports mobilisés en classe et les changements qui se produisent tout au long de la leçon. Cela inclut également l'évolution des interactions entre l'enseignante et les élèves, ainsi que les adaptations et ajustements faits en réponse aux besoins des apprenant.e.s. Les tableaux ci-dessous présentent les synopsis des deux séances observées, centrées sur la transmission - appropriation des concepts autour des normes sociales. La première séance se déroule sous forme de cours magistral (CM). Caroline engage les élèves dans un échange pour explorer comment les normes sociales sont construites à travers leurs propres expériences personnelles. Cette séance comprend essentiellement de l'évaluation formative complétée par la visualisation d'un reportage sur les normes sociales au Danemark. La deuxième séance est consacrée à la correction d'une évaluation sommative sur les mêmes concepts explorés dans la première séance.

2.1.1.2.2.1. Séance 1 : CM sur les politiques sociales et les normes sociales

a. Chronogénèse et mésogénèse

Le tableau ci-dessous donne à voir la progression de la construction des savoirs dans l'avancement du temps didactique. Il s'agit d'une leçon de 60 minutes, centrée sur l'étude des normes sociales. Il segmente la leçon en différents moments didactiques, qui décrit l'évolution du savoir enseigné dans le temps. Chaque partie de la leçon est décrite en termes d'activité de l'enseignante et des élèves, ainsi que de la structure de l'interaction, fournissant ainsi un aperçu de l'organisation pédagogique et de l'engagement des élèves. Les durées et les pourcentages associés à chaque segment permettent de comprendre l'allocation du temps et l'accent mis sur divers aspects de l'apprentissage au cours de la séance.

³¹ En annexe, la transcription et le synopsis des séances complètes

Moment didactique	Activité de l'enseignante et des élèves.	Mésogenèse	Durée	% de leçon
Définition	Accueil des élèves, annonce du thème de la séance, introduction du cours. Les élèves écoutent et préparent leurs notes.	Organisation de l'action didactique dans le milieu.	3mn 30s	6.36%
Dévolution	L'enseignante invite les élèves à s'exprimer sur les normes sociales et échanger sur les différences entre normes sociales et valeurs.	Organisation de l'interaction,	6mn 40s	12.12%
Définition et Institutionnalisation	Introduction stabilisée du cours, demande de prise de notes sur la définition générale d'une norme sociale.	Nomination.	3mn 40s	6.67%
Dévolution et Régulation	Question ouverte sur ce qui peut être toléré par le droit, mais pas par l'usage collectif. Utilisation du tableau pour illustrer	Intégration des objets (tableau), encouragement de la participation.	6mn	10.91%
Dévolution et Régulation	Les élèves écrivent individuellement, répondent et participent à des échanges sur des exemples personnels liés aux normes et coutumes devenant normatives.	Activité individuelle, organisation de l'interaction, réponse aux questions.	22mn	40%
Institutionnalisation	Validation des réponses des élèves, proposition d'une trace écrite. Fin de séance, annonce du reportage sur le Danemark pour la prochaine séance.	Nomination, préparation pour la continuation de l'étude des normes.	13mn 10s	24%
Total			60mn	100%

Tableau 16. Durée des différents moments didactiques dans la leçon menée par Caroline.

Environ 50% de la leçon est dédiée à l'activité individuelle et interactive. Les élèves répondent et participent à des discussions. Environ 24% de la leçon est consacrée à la validation des réponses des élèves et à la proposition d'une trace écrite.

b. Synopsis³² de séance

Le tableau 17 présente un extrait du synopsis de la séance dirigée par Caroline, centrée sur l'étude des normes sociales.

³² Annexe 9

Extrait du synopsis

Accueil des élèves. Les élèves écoutent et commencent à préparer la prise de notes.

Annonce du titre séance : Les normes sociales

L'enseignante introduit le cours.

Dans un premier temps, Caroline invite les élèves à s'exprimer sur la notion de « norme sociale » sans intervenir elle-même. Extrait d'interactions :

Élève 1 : *C'est ce qui est ancré dans la société*

Caroline (en réponse à l'élève 1) : *Exactement, c'est ce qui est ancré dans la société. Je pense que c'est juste ; (à la classe) : et qui peut me citer une norme sociale ?*

Élève 2 : *Dire bonjour*

Caroline (en réponse à l'élève 2) : *Oui, dire bonjour est une norme sociale, bravo ! ; à la classe : et quelle différence faites-vous entre les normes sociales et les valeurs ? Oui une norme c'est propre à soi et une valeur c'est pour tout le monde. Et à votre avis, est-ce qu'on peut avoir une valeur contre les normes de la société ?*

L'enseignante remobilise les élèves, répète la question, ajoute des exemples : *pensez aux autres pays du monde par rapport à nos propres normes et valeurs en France*

Caroline réitère certaines déclarations qu'elle approuve, elle motive et stimule également les élèves pour les encourager à participer.

L'enseignante donne une introduction du cours stabilisée aux élèves qu'elle dicte. Elle leur demande de noter la définition générale d'une norme sociale.

Elle n'intègre pas dans les éléments proposés les réponses des élèves déjà citées.

Caroline pose à nouveau une question ouverte à l'ensemble de la classe : *qu'est-ce qui peut être toléré par le droit, mais pas accepté par l'usage collectif ?* Elle écoute les différentes réponses données par les élèves.



Caroline utilise le tableau pour dessiner une ferme et s'adresse à l'ensemble de la classe : *c'est clair pour vous ? Est-ce que vous avez entendu des histoires comme ça ? Je vous laisse un temps de réflexion : quelles sont les coutumes qui sont devenues normatives ?*

Caroline valorise les réponses des élèves en les félicitant et les encourageant à participer. Deux élèves partagent une expérience personnelle en lien avec

l'exemple.

Les élèves écrivent leurs réponses individuellement en lien avec les explications de Caroline. Des élèves désignés par l'enseignante participent en lisant leurs réponses. Chaque élève peut réagir en fonction de ses propres réponses. L'échange se déroule entre les élèves et l'enseignante.

Activité individuelle (10mn temps de travail personnel + 12 mn d'échanges). L'enseignante ne se déplace pas pour observer le travail personnel des élèves, elle répond seulement à une question interrogative sur la nature de l'activité. Elle relance les élèves lorsqu'elle juge la réponse insuffisante et elle fait réagir le reste de la classe sur les réponses données par l'élève chargé de répondre. Elle réclame aussi des exemples tirés de l'expérience personnelle des élèves. Extrait :

Caroline : *Qui peut répondre ? Me donne des exemples ?*

Élève 1 : *Fêter Noël, c'était en lien avec la religion, aujourd'hui, tout le monde le fait et sans forcément de lien direct avec la religion. J'ai des amis d'une autre confession et qui fêtent Noël.*

Caroline (en réponse à l'élève 1) : *Effectivement, les fêtes en lien avec les religions, on peut citer plusieurs. Elles sont devenues normatives, on peut les lier avec quelques jours fériés.../...Je vais vous donner un autre exemple, que j'ai appris, il n'y a pas très longtemps, ce n'est pas en lien avec votre époque, mais plutôt la mienne. Il y a très longtemps quand on se mariait, on prenait le nom du mari. Moi je pensais que c'était une loi. J'ai appris que ce n'était pas obligatoire même pour nos grands-parents, ils avaient le choix. C'est une coutume qui est devenue une norme.*

Validation des réponses et proposition d'une trace écrite.

Fin de séance. Annonce du contenu pour la prochaine séance : *nous regarderons un reportage la prochaine fois sur le Danemark, on comparera avec les normes en France.*

Tableau 17.Extrait du synopsis de la séance 1 menée par Caroline

2.1.1.2.2.2. Séance 2 : correction d'une évaluation sommative

a. Chronogénèse, et mésogénèse

Le tableau 18 détaille la structure temporelle et les activités d'une séance de correction d'une évaluation sommative menée par Caroline de 80 minutes. Il segmente la séance en différents moments didactiques, qui décrit l'évolution du savoir évalué au fil du temps.

Moment didactique	Activité de l'enseignante et des élèves	Mésogénèse	Durée	% de leçon
Définition et Institutionnalisation	Éléments introductifs, rappel des notions clés, contextualisation de l'évaluation et son importance pour le diplôme.	Organisation de l'action didactique dans le milieu.	6mn	7.3%
Régulation	Retour sur les copies, commentaires individuels et collectifs, discussion sur la notion de " <i>mini effort</i> ". Les élèves scrutent leurs copies et suivent attentivement les explications.	Organisation de l'interaction, analyse de l'action.	20mn	24.3%
Dévolution et Institutionnalisation	Correction des exercices, les élèves participent activement, levant la main et annotant leurs travaux. Caroline valide et/ou complète les réponses, interaction sur les normes sociales.	Activité individuelle, validation des réponses, interaction et évaluation.	54mn	65.8%
Total			80mn	100%

Tableau 18. Durée des différents moments didactiques dans la séance 2

La séance, divisée en plusieurs moments didactiques, débute par l'institutionnalisation du Savoir, puis passe à une phase de régulation où les élèves sont guidés. Ensuite, un temps de dévolution permet aux élèves de s'approprier les tâches, suivi d'une nouvelle phase d'institutionnalisation. Cette structure met en évidence que l'objectif principal de la séance est le renforcement des acquis, avec une grande partie du temps consacré à la correction des erreurs à travers les exercices.

b. Extrait du synopsis³³ de la séance

L'encadré ci-dessous s'attache à décomposer chaque moment didactique pour mieux comprendre comment les activités sont introduites et développées par Caroline dans

³³ Annexe 10

cette séance de correction. L'objectif est de mettre en lumière les erreurs identifiées par l'enseignante et les stratégies de correction choisies.

Activité de l'enseignante et des élèves.

Éléments introductifs. Rappel des notions clés en jeu en lien avec l'évaluation. Puis, Caroline contextualise les dimensions de l'évaluation et son importance au niveau du diplôme.

Remise des copies : retour individuel et collectif. Caroline commente chaque copie avant de la remettre à l'élève. Les commentaires sont partagés à toute la classe. À plusieurs reprises Caroline utilise de manière ambiguë la notion de « *mini effort* », parfois positivement, car elle félicite l'élève et parfois négativement, car jugé insuffisant. Les élèves semblent concentrés, scrutant leurs copies tout en suivant attentivement les explications fournies par Caroline. Certains prennent des notes pour clarifier leurs erreurs, d'autres échangent des regards ou des murmures discrets et comparent leurs réponses.

Caroline : *bon là ça ne va pas, on ne va pas parler ici de la situation, ça ne va pas du tout.*

Comment tu vas faire la prochaine fois, il va y avoir un devoir type examen ? (Extrait)

Correction des exercices.

Une correction de l'évaluation plus globale est proposée. L'élève est au centre de la correction. Pour chaque question, l'élève volontaire, donne sa réponse.

Lors de la correction des exercices, Caroline demande une participation active et les élèves sont visiblement engagés. Certains lèvent la main pour partager leurs réponses, tandis que d'autres annotent leurs propres travaux en fonction des corrections apportées.

Caroline valide ou complète les réponses. En cas de réponse erronée, elle demande à la classe, si les élèves sont d'accord avec leur camarade. Ces moments globalement construits autour des interactions entre Caroline et les élèves. L'enseignante choisit de ne pas utiliser d'outils supplémentaires (tableau ou grilles d'évaluation). Extrait :

Caroline : *Qu'est-ce qu'une norme ?*

Réponse de l'élève : *c'est une règle que la société impose*

Caroline : *voilà c'est une règle que la société impose on verra plus tard que c'est une règle qui est comment ?*»

Élèves : « *une norme collective* »

L'enseignante : *collective et ensuite si tu ne portes pas le masque aujourd'hui qu'est ce qui risque de t'arriver ?*

Élèves : « *Une amende...* »

L'Enseignante : « *Une amende, super bravo à tout le monde*

Tableau 19. Extrait du synopsis de la séance 2 menée par Caroline

En analysant les extraits de verbatims de ces synopsis, il se dégage un aperçu du rapport à l'Erreur de Caroline. En effet, lorsque l'enseignante valide les réponses des élèves, elle encourage, par la même occasion, la participation et reconnaît la contribution des apprenant.e.s dans la construction des savoirs. Elle utilise ainsi l'Erreur et sa potentialité comme une opportunité pour les élèves de clarifier leur compréhension. Confirmant les réponses correctes, elle renforce la confiance des élèves et les encourage à participer davantage pour nourrir les discussions sur les normes sociales où les perceptions peuvent varier largement :

« Caroline : *Exactement, c'est ce qui est ancré dans la société. Je pense que c'est juste.*

Et qui peut me citer une norme sociale ?

Élève *Dire bonjour.*

Caroline : *Oui, dire bonjour est une norme sociale, bravo ! »*

Caroline encourage également les élèves à réfléchir sur des questions complexes, les poussant à considérer comment les valeurs individuelles peuvent diverger des normes sociales acceptées. Utilisant l'Erreur comme un outil didactique pour provoquer la réflexion et la discussion, elle valorise la compréhension critique au-delà de la réponse correcte. Cette méthode fait écho à son déjà-là intentionnel où l'interaction et la participation sont des clés pour un apprentissage significatif :

« Caroline : *Oui une norme c'est propre à soi et une valeur c'est pour tout le monde.*

À votre avis, est-ce qu'on peut avoir une valeur contre les normes de la société ?

Pensez aux autres pays du monde par rapport à nos propres normes et valeurs en France. »

L'enseignante incite aussi les élèves à apporter leurs propres exemples, utilisant leurs expériences personnelles pour enrichir la discussion. Cet extrait illustre comment elle laisse les élèves explorer et parfois errer dans leurs réponses, pour ensuite les guider vers une compréhension plus nuancée des normes sociales. Cela rend compte de son DLE où en utilisant des exemples concrets pour ancrer l'enseignement théorique dans le vécu des élèves, elle améliore ainsi leur engagement et optimise leur compréhension :

« Caroline : *"Qui peut répondre ? Me donner des exemples ?"*

Élève : *"Fêter Noël, c'était en lien avec la religion, aujourd'hui, tout le monde le fait et sans forcément de lien direct avec la religion. »*

2.1.1.2.3. Moments didactiques, proxémie et déplacement

2.1.1.2.3.1. Analyse de l'évolution des moments didactiques

Je poursuis l'OEP au filtre de l'évolution des moments didactiques. Cette évolution implique deux aspects essentiels : les opérations qui organisent les "lieux" occupés par les protagonistes de la relation didactique, et le résultat de ces opérations qui se traduit par l'organisation des différents espaces au sein de cette relation. Ici, le terme "lieux" est utilisé symboliquement pour désigner les positions relatives des acteurs par rapport au savoir enseigné et évalué.

Dans ce cadre, la stratégie didactique de Caroline illustre parfaitement cette notion lorsqu'elle interroge ses élèves sur la définition d'une norme sociale. Elle pose des questions ouvertes et invite les élèves à exprimer leur compréhension des normes, illustrant ainsi la création d'un espace de dialogue (lieu réservé aux élèves). Elle renforce cette dynamique en encourageant les réponses, soulignant les bonnes idées et ajustant ainsi l'espace pour une participation active. Cela permet aux élèves d'investir partiellement le lieu du savoir par leurs contributions :

« Caroline : *"Vous allez me dire d'après vous comment peut-on définir une norme sociale, qu'est-ce qu'une norme sociale ?"*

Élève : *"C'est ce qui est ancré dans la société." »*

En acceptant les réponses des élèves et en les corrigeant de manière constructive, Caroline crée un lieu didactique où l'Erreur est perçue comme une étape naturelle de l'apprentissage. Cela encourage les élèves à participer plus activement et à construire leur savoir à partir de leurs erreurs initiales. En même temps, en validant systématiquement les réponses des élèves, elle renforce son rôle en tant que SSS, consolidant ainsi sa position haute dans la construction du savoir. Ainsi, cette validation constante des réponses pourrait limiter les opportunités pour les élèves de développer une pensée critique indépendante. Si les élèves attendent la validation de l'enseignante pour chaque contribution, ils pourraient devenir moins enclins à explorer des idées qui divergent des attentes ou des perspectives de l'enseignante. Par exemple, lorsque Caroline demande à ses élèves de différencier entre normes et valeurs, cette interaction montre une structuration du Savoir où l'enseignante guide les élèves à travers des concepts complexes, favorisant une compréhension plus nuancée des sujets abordés. Elle ajuste le lieu du Savoir en introduisant des exemples concrets pour contextualiser et approfondir la réflexion et utilise ces discussions pour donner du sens au Savoir, montrant comment les normes varient et sont influencées par des facteurs culturels et sociétaux :

« Caroline : *Pensez aux autres pays par rapport à nos propres normes et valeurs en France. Alors oui en Chine, si on a des sentiments qui sont contre le gouvernement, peut être que c'est censuré et dans certains cas on risque peut-être la prison. »*

Caroline se sert des interactions verbales et gestuelles pour diriger l'attention des élèves vers des aspects spécifiques des normes sociales, comme lorsqu'elle réitère des questions pour engager les élèves qui n'avaient pas initialement répondu. Cette technique renforce son topo d'enseignante en tant que régulatrice et médiatrice du Savoir, consolidant sa position dominante dans la transmission des connaissances :

Caroline : Et quelle différence faites-vous entre les normes sociales et les valeurs ?

Élève : Être poli est une valeur, c'est propre à soi, et une norme c'est pour tout le monde.

Caroline : Oui, une norme c'est propre à soi et une valeur c'est pour tout le monde. Et à votre avis, est-ce qu'on peut avoir une valeur contre les normes de la société ?

Cet extrait illustre comment Caroline réoriente le lieu didactique pour engager les élèves dans une réflexion plus critique sur la manière dont les valeurs et les normes interagissent et se contrastent dans différentes sociétés. De plus en lien avec la mésogenèse, l'OEP souligne le recours aux tâches et objets disciplinaires pour construire les lieux du Savoir. En effet, Caroline utilise le tableau pour illustrer des points sur les normes et les valeurs, visant à matérialiser les concepts abstraits. Cette visualisation aide les élèves à mieux saisir et retenir les informations, optimisant ainsi le lieu d'apprentissage collectif.

2.1.1.2.3.2. Analyse de la proxémie et des déplacements

Suite au filmage de l'épreuve, les déplacements de l'enseignante dans la classe sont rendus graphiquement. Le locogramme (figure 26) inspiré de la théorie de Parlebas (1981) et représenté sous forme de cercle (en bleu), permet de visualiser les déplacements de Caroline dans sa salle de classe. Cet outil donne à voir les mouvements de l'enseignante dans l'espace de la classe et comment elle se positionne par rapport aux élèves notamment lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou font des erreurs. Il me permet d'accéder à la façon dont Caroline utilise l'espace pour soutenir, corriger ou enrichir les réponses des élèves.

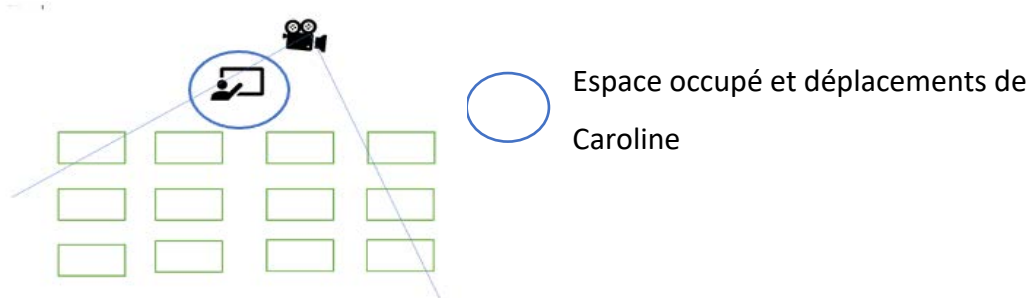


Figure 26. Locogramme de Caroline au temps de l'Épreuve

Suite à cette observation, je constate que Caroline, maintient une position relativement statique (schématisée par le cercle bleu dans la figure ci-dessus) en restant assise derrière son bureau pendant la leçon et la séance d'évaluation. Ses déplacements dans la classe sont limités, voire inexistant. En mobilisant l'analyseur conceptuel du déjà-là proxémique (Carminatti, 2019) pour lire l'épreuve de Caroline, on remarque que sa tendance à rester statique et assise derrière son bureau durant la leçon et la séance d'évaluation révèle une dimension significative de sa logique didactique. La limitation de ses déplacements dans la classe, voire leur absence, peut indiquer une préférence pour une position qui lui offre un certain confort au regard de sa stratégie d'enseignement. Le maintien de Caroline derrière son bureau suggère un choix délibéré pour centraliser le contrôle sur l'espace de la classe, lui fournissant une base stable et sécurisée pour gérer la leçon et la séance d'évaluation. Cet aspect du déjà-là proxémique de Caroline pourrait aussi être interprété comme une manière d'établir une distance physique entre elle et ses élèves, ce qui peut être une stratégie inconsciente du SSS pour maintenir une dynamique d'autorité ou pour respecter une certaine zone de confort personnel. Cette distance proxémique pourrait également être envisagée comme une forme d'ostension non verbale, où la position statique de Caroline transmet une certaine posture de SSS. Ce choix de proximité restreinte peut être aussi une solution pour faciliter la transmission du Savoir en renforçant le topos et l'aspect formel de l'enseignement et de l'évaluation, tout en s'adaptant inconsciemment aux contraintes de la relation didactique. Ainsi, la position et les déplacements de Caroline dans sa classe peuvent être vus comme un arrangement

didactique influencé par son déjà-là proxémique, reflétant ses préférences personnelles et professionnelles pour gérer l'espace didactique.

2.1.1.2.4. Interactions didactiques ciblées sur l'Erreur

2.1.1.2.4.1. La formulation des appréciations écrites de Caroline

En complément des captations vidéo, Caroline m'a envoyé quelques photos des corrections réalisées lors des séances filmées.

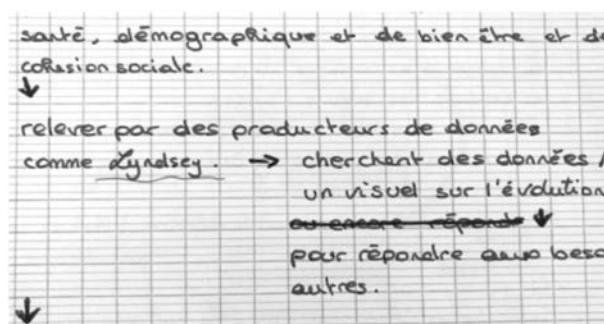


Figure 27. Extrait d'une évaluation sommative

L'exercice (figure 27) demandait de créer un schéma représentant les indicateurs appropriés pour mesurer la santé et le bien-être d'une population. Un élève écrit « Lyndsey » au lieu de « l'INSEE ». Cette confusion, légèrement soulignée en vert par Caroline, révèle un savoir non su chez l'élève. Durant les leçons, qui sont principalement données sous forme de dictée, l'élève a noté l'acronyme « INSEE », un terme avec lequel il n'était pas familiarisé. Par conséquent, il l'a substitué par un nom propre familier, « Lyndsey ». Ceci peut être pensé comme un dysfonctionnement dans l'apprentissage. Selon la classification des erreurs de Reuter (2013), cette confusion sémantique montre que l'élève n'a pas encore assimilé correctement la notion de l'INSEE, en lien avec un savoir stabilisé. L'élève, confronté à un terme qu'il ne maîtrise pas, le remplace par un nom propre plus familier, révélant ainsi une lacune dans la compréhension du contenu enseigné.

(b) Ensuite la protection sociale c'est un
 un des éléments qui ne faut pas oublier.
 Dans un groupe, la protection sociale
 c'est les différents humains qui sont dans
 le groupe car chaque humain protège les
 autres individus. Et pour moi la protection sociale
 c'est un état de bien-être dans le groupe.
 La cohésion sociale est indispensable dans un
 groupe car c'est elle qui va...

Figure 28. Exemple sélectionné par Caroline pour montrer les erreurs les plus complexes à évaluer

L'extrait de réponse donné par l'élève pour définir la protection sociale contient plusieurs erreurs et omissions, rendant la compréhension difficile selon Caroline. La réponse de l'élève est personnelle, avec une interprétation vague et générale. Toutefois, on remarque l'absence d'annotation sur la copie de l'élève. Cette situation met en lumière un savoir non su chez l'élève, c'est-à-dire une connaissance qui n'a pas été correctement assimilée ou qui est mal comprise. L'enseignante éprouve des difficultés dans l'évaluation, notamment en raison de la divergence entre l'interprétation de l'élève et la définition conventionnelle de la protection sociale, ce qui souligne la complexité de traiter des savoirs non sus, où l'élève pense maîtriser un concept alors qu'il en a une compréhension incomplète ou erronée.

Partie 1 = 2.5/6
 Quelques erreurs sur les concepts socialisation
 et intégration sociale / entraine un développement
 fragile! P2 10/11 = 0.5 (hors sujet / erreurs)
 L'cg2 = 6 Bonne démarche
 PARTIE 1: MOBILISATION DES CONNAISSANCES documentaire.

Figure 29. Annotation Caroline entête évaluation

Dans cet extrait, l'enseignante souligne en rouge les erreurs (concepts) et faiblesses (développement fragile) de l'élève ainsi qu'un point fort (la démarche documentaire). Toutefois, son évaluation reste en creux, c'est-à-dire qu'elle met l'accent sur ce qui manque ou ce qui est incorrect sans offrir de conseils concrets pour l'amélioration du travail (auto-régulation). Cette absence de guidance constructive empêche l'élève de combler les lacunes identifiées et de progresser, ce qui constitue un point sensible dans le rapport à l'Erreur. En parallèle, l'aspect en bosse, représenté par la

valorisation de la démarche documentaire, est reconnu, mais sans exploitation pour renforcer les compétences de l'élève.

Critères de notation	Points
Présentation générale - Mise en page - Clarté/lisibilité - Respect de la consigne (structuration du dossier)	1,5/2 1 / 1 2 / 2
Contenu du dossier - Fiche de présentation des documents - Pertinence dans le choix des documents sélectionnés - Présentation du sommaire - Respect des normes pour la bibliographie - Syntaxe - Orthographe	3 / 5 2,5 / 5 1 / 1 1 / 2 0,5 / 1 0,5 / 1
Total	13 / 20
Observations : Doc 1 : Attention à la syntaxe - Quel est le titre précis de cet article ?? Biblio à revoir (date) Doc 2 : C'est une infographie extraite d'un rapport d'étude ? À préciser. Doc 3 : Relaxnews ? Est-ce une source fiable ? Doc 4 : D'où vient ce doc ? Aucune source n'est présentée. Est-ce pertinent ? Doc 5 : Tu présentes un graphique issu d'un rapport d'étude : le doc à présenter est le rapport du coup Bibliographie : dans ton dossier il y a 5 documents mais dans la biblio il n'y a que 4 sources ???	

Figure 30. Extrait d'une grille d'évaluation utilisée par Caroline

Les commentaires laissés par Caroline mettent en lumière des aspects spécifiques à améliorer dans le travail de l'élève, notamment en ce qui concerne la syntaxe, la bibliographie, l'évaluation de la source de l'infographie, et la cohérence entre les documents et la bibliographie. Le choix des critères et leur pondération en disent long sur le rapport à l'Erreur de Caroline dans sa discipline. En accordant une attention particulière à ces éléments, elle oriente l'élève vers un respect rigoureux des normes académiques et méthodologiques. Le rapport à l'Erreur ici se manifeste à travers l'importance accordée à la précision technique et au respect des standards, reflétant

une conception de l'apprentissage centrée sur la maîtrise des compétences formelles et l'exactitude des références utilisées.

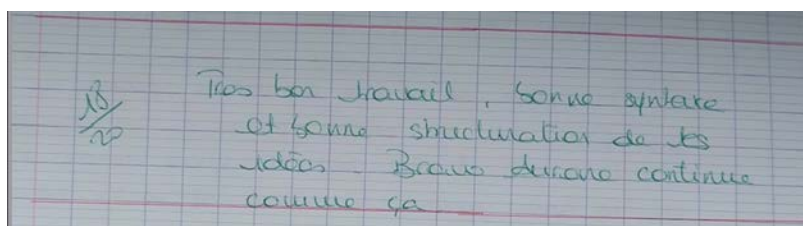


Figure 31. Annotation d'une « bonne copie » par Caroline

Dans cette annotation (figure 31), Caroline utilise le vert, souvent associé à la correction positive ou à l'encouragement, pour souligner la qualité de la syntaxe et la structuration des idées dans l'évaluation. En choisissant de valoriser ces critères, elle montre l'importance qu'elle accorde à la qualité de l'expression écrite. De plus, en s'abstenant de porter un jugement sur le contenu, l'enseignante crée un espace où l'élève peut librement présenter et développer ses idées, sans craindre une évaluation morale immédiate.

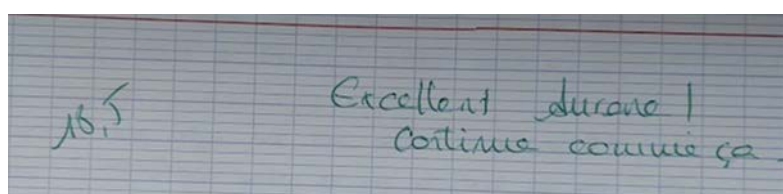


Figure 32. Annotation Caroline de la copie d'Aurane

L'utilisation du prénom de l'élève dans le commentaire de l'enseignante peut être analysée comme une forme de reconnaissance de la singularité de l'élève. En associant le compliment directement à son prénom, l'enseignante renforce le sentiment de reconnaissance et d'appartenance de l'élève, ce qui peut avoir un impact positif sur l'évaluation.

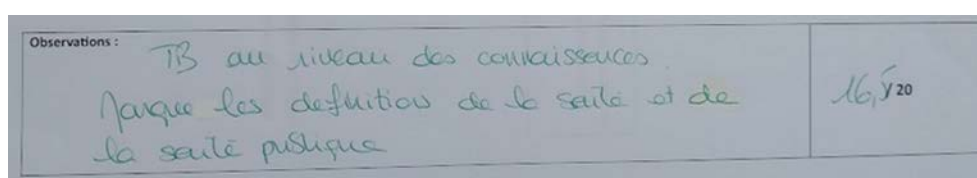


Figure 33. Annotation de Caroline à l'en-tête d'une copie d'élève

Dans la figure ci-dessus, Caroline évalue en vert « TB » le niveau de connaissances de l'élève. Cette appréciation signifie que l'élève a acquis les connaissances

institutionnalisées dans le cours étudié. En même temps, l'enseignante souligne une lacune, « un manque » dans la production de l'élève, et souligne l'absence de définition de certains concepts clés tels que la santé et la santé publique. Cette observation éclaire un aspect controversé ou non stabilisé des connaissances. Ces différentes appréciations évaluent des savoirs différents. Dans les trois premiers extraits, l'évaluation porte sur des concepts théoriques au programme thématique, tels que la socialisation et l'intégration sociale, qui peuvent être considérés comme des savoirs controversés dans le sens où différentes définitions peuvent exister à leur sujet. En revanche, la grille d'évaluation porte sur la méthodologie de recherche et les aspects formels de l'écrit relevant d'un savoir stabilisé ; plus technique. Cela s'apparente à un arrangement évaluatif.

D'un côté, Caroline semble avoir plus de facilité à évaluer des savoirs stabilisés en donnant plus d'annotations à ce type de devoirs. De l'autre côté, évaluer les savoirs controversés apparaît plus complexe pour Caroline qui annote peu et parfois ne fait aucun commentaire dans certains exercices portant sur des savoirs controversés, reflétant la difficulté à les évaluer objectivement de manière standardisée. Ce constat souligne aussi l'importance qu'elle accorde à la capacité des élèves à développer une analyse critique et leur propre réinterprétation des savoirs controversés.

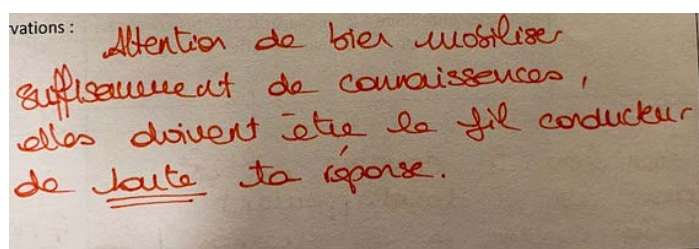


Figure 34. Extrait d'un commentaire sur une évaluation sommative

Ce commentaire en rouge de Caroline met en avant l'importance de l'usage adéquat des savoirs dans la construction des réponses. Cela évoque le syndrome de l'encre rouge évoqué par Astolfi (1997). Il soulève aussi des questions sur la clarté et le sens du feedback donné en indiquant l'attente que l'élève intègre et applique des *connaissances* spécifiques dans sa réponse, sans toutefois préciser ce que sont ces *connaissances* ou comment elles devraient structurer la réponse. Ce constat peut entraîner un trouble chez l'élève face à l'incertitude sur les attentes précises de

l'enseignante et sur la manière d'améliorer ses réponses futures. Le terme *connaissance* dans le commentaire reste vague et peut être interprété de diverses manières, rendant la directive difficile à suivre pour l'élève sans une compréhension claire du contexte ou des attentes spécifiques de l'enseignante.

2.1.1.2.4.2. La formulation de la consigne écrite

Il convient également d'examiner le rôle que peut jouer la formulation de la consigne dans la survenue d'erreurs chez les élèves en lien avec l'obstacle didactique (Brousseau, 1986). Un exemple concret est fourni par l'exercice 7 de la séance 2 (figure 35), où Caroline demande aux élèves s'ils sont d'accord avec l'affirmation suivante : « *Les normes ont une influence négative sur la santé* ». Certains élèves se trouvent en difficulté pour répondre à cette question, car la formulation de la consigne leur pose problème. L'un des élèves s'en explique à l'oral : « *je ne suis pas d'accord avec la formulation de la question, la réponse peut être les deux ; donc il fallait écrire (négativement et positivement) à la place de (ou)* ».

Exercice 7 :

Objectif : Évaluer la compréhension des élèves sur l'impact des normes sociales sur la santé.

Instructions :

1. → Lisez attentivement les propositions suivantes.
2. → Indiquez si vous êtes d'accord ou pas d'accord avec chaque proposition.
3. → Justifiez votre réponse avec un ou deux exemples concrets.

Propositions :

1. → Les normes sociales ont une influence négative sur la santé.
2. → Les normes sociales ont une influence positive sur la santé.
3. → Les normes sociales ont une influence neutre sur la santé.
4. → Les normes sociales ont une influence différente selon les individus.
5. → Les normes sociales peuvent avoir une influence négative ou positive selon le contexte.

Figure 35. Extrait de l'évaluation sommative

Cette observation nous rappelle les études menées par Y. Reuter (2017) qui a identifié six caractéristiques au statut traditionnel de l'Erreur. L'une d'entre elles est le statut négatif de l'obstacle, qui permet à l'auteur d'expliquer la survenue des erreurs. Ce statut négatif est reflété dans les termes utilisés pour décrire une Erreur *comme une description en creux* (anomalie, bêtise, confusion, désordre, imperfection, etc.). Dans

ce contexte, l'Erreur de l'élève est la conséquence d'une faute de l'enseignant (Brousseau, 1983), ainsi, la formulation de la consigne peut être un facteur clé dans la survenue d'obstacles à l'apprentissage, pouvant conduire à des malentendus ou à des interprétations erronées chez les élèves.

2.1.1.2.5. Synthèse de l'épreuve de Caroline

Caroline mobilise, consciemment ou non, une stratégie d'enseignement qui tire parti des exemples issus de la vie quotidienne des élèves pour éclairer les concepts abordés en cours. Cette approche comporte néanmoins certains défis. L'un d'entre eux réside dans le risque que les exemples choisis, s'ils sont trop éloignés du champ théorique et contextuel du concept en question, puissent créer des obstacles à l'appropriation du savoir par les élèves. Ce décalage peut nuire à la cohérence diachronique du processus d'apprentissage, rendant difficile pour les élèves le suivi des évolutions et des implications des concepts étudiés. De plus, la formulation des consignes par l'enseignante peut également jouer un rôle critique en introduisant des obstacles supplémentaires. En s'appuyant sur la théorie des situations didactiques, on peut supposer que les exemples issus du quotidien ont une valeur considérable, mais leur sélection et leur utilisation méritent d'être soigneusement calibrées pour s'aligner avec le champ théorique et contextuel du savoir conceptuel en jeu et simplifier le processus de dévolution. Caroline stimule également la réflexion des élèves sur des problématiques complexes, les incitant à explorer les divergences entre les valeurs personnelles et les normes sociales établies. Lors de la séance magistrale, elle utilise l'Erreur comme un outil didactique pour encourager la discussion et la pensée critique, privilégiant la compréhension en profondeur plutôt que les réponses correctes immédiates. Cette posture reflète son DLI, dans lequel l'interaction et l'engagement actif des élèves sont essentiels à un apprentissage significatif. Bien qu'elle revendique une approche didactique centrée sur la dévolution lors de l'EADL, ce que l'on constate lors de l'OEP s'apparente davantage à une pédagogie plus traditionnelle. Cet écart entre le dire et le faire peut alimenter les difficultés évaluatives auxquelles elle se confronte. Caroline en a-t-elle conscience ?

2.1.1.3. L'après-coup de Caroline

2.1.1.3.1. Élaboration du guide de l'entretien d'après-coup (EAC)

Une interrogation persiste quant à l'écart entre les intentions déclarées par Caroline lors de l'EADL et comment elle enseigne et elle évalue effectivement (OEP). En effet, bien que Caroline ait déclaré adopter une « *pédagogie participative* », l'OEP révèle une approche magistrale et frontale traditionnelle. À travers cet écart entre intention et décision, comprendre la place accordée à l'Erreur m'intéresse particulièrement.

Dans l'OEP, les élèves semblent passifs, attendant que l'enseignante donne les réponses sans s'engager dans le processus de dévolution. Ils semblent suivre docilement, sans interroger les étapes de la démarche de réponse que Caroline a initiée. Dans la séance évaluative, la gestion de l'Erreur se limite à les corriger, en donnant les « bonnes » réponses sans questionner les raisons sous-jacentes. Dans le CM, Caroline n'exploite pas la contextualisation menée par les élèves, et conduit l'institutionnalisation de manière directive et « scolaire ».

Les analyses de l'EADL et de l'OEP révèlent aussi des différences significantes dans la façon dont Caroline transmet le savoir à ses élèves. Ces variations révèlent un autre écart entre ce que Caroline prévoit initialement et ce qui se passe réellement dans la contingence de l'épreuve, en particulier lors de la construction de savoirs non établis. En fait, certaines intentions de Caroline sont impulsées par son désir de mettre en place un enseignement participatif, où les élèves sont activement impliqués dans leur apprentissage. Elle souhaite également intégrer des savoirs non stabilisés ou controversés dans le but d'encourager une réflexion critique chez ses élèves. A priori, Caroline aspire à aller au-delà du simple enseignement de faits établis pour inclure une compréhension nuancée et contextuelle de thématiques plus complexes. Ainsi, dans l'idéal professionnel de Caroline, les élèves amorcent leur compréhension des savoirs conceptuels lors de la dévolution. Cette compréhension a vocation par la suite à être affinée ou révisée grâce à des interactions avec leurs camarades et avec Caroline elle-même. Par ailleurs, l'enseignante semble convaincue que pour captiver l'attention des élèves, elle doit elle-même être passionnée par les sujets qu'elle enseigne. Cette perspective est en résonance avec la position de Claudine Blanchard-Laville (2001), qui affirme que ce n'est pas seulement le savoir qui se transmet, mais

également le rapport au savoir. Selon elle, l'attitude de l'enseignant envers le savoir, sa manière d'en parler, et son engagement personnel dans la matière jouent un rôle crucial dans la transmission aux élèves. L'enseignante, en se montrant passionnée, ne transmet pas seulement des connaissances factuelles, mais aussi une manière d'aborder et d'apprécier ces connaissances, ce qui peut avoir un impact significatif sur l'intérêt et l'engagement des élèves. Elle pense également que la sélection des thèmes et des exemples à aborder en classe est étroitement liée à ses propres intérêts et choix didactiques. Cette conception se rattache à la notion de "savoirs expérientiels" mise en avant par Maurice Tardif (2006), qui désigne les savoirs issus des expériences vécues par l'enseignant. Cette approche peut être rapprochée du concept de *conversion didactique*, où l'enseignant adapte et transforme ses expériences personnelles et professionnelles en contenus didactiques en adéquation avec les centres d'intérêt et les préoccupations de ses élèves.

En pratique, la conversion didactique de Caroline se manifeste par sa propension à intégrer ses expériences et intérêts personnels, symptôme de son désir d'enseigner pour transmettre certains savoirs dans le cours, transformant ainsi son DLE en matériel didactique. Ce processus ne se limite pas à la transmission de l'enseignante, mais engage également les élèves dans une appropriation contextualisée des thématiques abordées. Cette démarche fait partie intégrante de la compétence professionnelle d'un.e enseignant.e, reposant sur trois piliers essentiels : l'expérience, l'expertise et l'engagement (Calmettes et Carnus, 2008). Ainsi, Caroline accorde de l'importance au vécu de chacun dans la construction du Savoir ce qui peut parfois poser problème, l'amenant à sous-estimer les différences de conceptions entre les élèves, conduisant à des erreurs de compréhension, comme le montre l'exemple cité³⁴ dans l'extrait de synopsis de la séance 1.

In fine, plusieurs éléments peuvent être abordés et discutés avec Caroline à l'occasion de l'EAC. Tout d'abord, sa perception des écarts entre ses intentions déclarées (EADL) et la réalité de ce qu'elle enseigne effectivement (OEP). Quels écarts a-t-elle repérés ?

³⁴ « **Élève 1.** Madame, je ne comprends pas le mot jugement individuel dans le paragraphe »

Lesquels l'ont surprise voire contrariée dans l'épreuve ou après-coup ? J'aimerais accéder avec elle aux raisons (motifs ou mobiles) de ces écarts. Ensuite, en lien avec la construction du Savoir, j'aimerais connaître l'évolution éventuelle de sa pratique enseignante depuis notre dernière rencontre. En effet, l'Erreur, dans cette étude, est au cœur de ma réflexion pour comprendre comment se construit le Savoir. Si Caroline a évolué dans sa manière d'aborder ou de gérer l'Erreur, cela pourrait signifier qu'elle a aussi évolué dans sa conception de la construction des savoirs. Enfin, j'aimerais spécifier en l'explicitant davantage le lien qui émerge entre son rapport aux savoirs disciplinaires, son rapport à l'épreuve, son rapport à l'institution et, surtout, son rapport à l'Erreur. Ce dernier aspect est central, car il influence et est influencé par les autres dimensions de sa pratique enseignante. Le rapport à l'Erreur façonne non seulement la manière dont l'enseignante interprète et réagit aux erreurs des élèves, mais il reflète également sa vision du savoir disciplinaire : considère-t-elle l'Erreur comme un manque à combler ou comme une étape essentielle dans le processus d'apprentissage ? De même, son rapport à l'épreuve est étroitement lié à la manière dont elle utilise l'Erreur comme un outil d'évaluation et de progression, tandis que son rapport à l'institution peut déterminer comment elle applique les normes et directives institutionnelles concernant la gestion de l'Erreur. Placer le rapport à l'Erreur au centre permet de mieux comprendre comment ces différentes dimensions interagissent pour façonner sa pratique professionnelle globale.

Le tableau 20 préparatoire pour l'EAC établit un lien entre les analyses des deux premiers temps de la recherche (EADL et OEP). Ce lien fait émerger des thématiques supports à l'élaboration de questions pertinentes et cohérentes au regard de ma problématique de recherche. Le premier thème explore l'évolution des pratiques enseignantes, mettant en lumière les stratégies d'enseignement actuelles par rapport à celles déclarées précédemment, et examine l'impact des choix didactiques sur l'apprentissage des élèves. Il interroge l'influence des expériences personnelles de l'enseignante dans le choix des enjeux de Savoir et comment cela peut provoquer la manifestation d'erreurs chez les élèves. Le deuxième thème explore les divergences entre les intentions didactiques et les pratiques réelles, cherchant à

comprendre les écarts observés et leur incidence sur la gestion de l'Erreur. Il interroge aussi la relation entre la proxémie à l'œuvre chez l'enseignante et son approche des erreurs, ainsi que l'effet de ses stratégies évaluatives³⁵ sur la manière dont les erreurs sont perçues et traitées. Le troisième thème aborde, au filtre de la conversion didactique, la connexion entre les expériences personnelles de l'enseignante et certains éléments constitutifs de son rapport à l'Erreur que je désire modéliser à la fin de ma thèse. En analysant ses souvenirs d'élève face aux erreurs et ses antécédents professionnels, je cherche à déceler comment ces expériences ont façonné ses pratiques d'enseignement, de repérage, de gestion et d'évaluation des erreurs. L'entretien d'après-coup vise ainsi à décrypter et démêler la complexité de l'écheveau du rapport à l'Erreur de l'enseignante, en établissant des liens entre ses expériences, sa pratique actuelle en classe, et la manière dont elle conçoit et gère les erreurs. J'essaie ainsi de repérer les éléments constitutifs de son rapport à l'Erreur.

Éléments abordés lors de l'EAC	Lien entre l'EADL & l'OEP
Thème 1 : L'évolution des pratiques enseignantes	
Relances possibles	Centration de la chercheure
Les stratégies d'enseignement mobilisées en classe et leur évolution depuis notre dernière rencontre.	Les écarts repérés entre les stratégies déclarées et celles observées en classe.
Approche didactique actuelle en classe (avec un public différent)	L'effet de cette approche sur la gestion des erreurs face aux observations précédentes.
Effet des expériences personnelles sur le choix de thèmes et exemples donnés	L'utilisation des exemples et leur influence sur l'apparition de certaines erreurs. Comparaison.
Évolution dans la gestion des erreurs (savoirs stabilisés/controversés)	OEP. Lien avec l'impossible à supporter (savoirs stabilisés/controversés)
Thème 2 : Exploration des écarts entre intentions et pratique effective	
Raisons des écarts entre méthodes déclarées et pratiques effectives.	Réflexions sur les influences, surprises ou déceptions rencontrées par rapport à l'OEP.
Relation entre rapports au Savoir, à l'épreuve, à l'institution et gestion de l'Erreur.	Vision des savoirs disciplinaires et approche des erreurs en classe en lien avec son déjà-là.
Relation entre proxémie et gestion de l'Erreur	Lien délibéré ou insu entre la proxémie et la gestion corrective des erreurs.

³⁵ Annexe 18

Pratiques évaluatives et gestion de l'Erreur. Rapport à l'évaluation et à l'Erreur	Les tendances correctives, façon dont Caroline perçoit les erreurs et l'utilisation des appréciations pour communiquer ses attentes
Thème 3 : La relation entre expériences personnelles et rapport à l'Erreur	
Expériences personnelles d'élève avec l'Erreur (conversion didactique)	Les écarts entre OPE et DLE pour identifier des thèmes récurrents dans ses choix didactiques.
Le déjà-là expérientiel professionnel de Caroline	Quelles traces impactant le rapport à l'Erreur et sa gestion dans le processus d'E/A.

Tableau 20. la trame de l'EAC auprès de Caroline

2.1.1.3.2. Énoncés hypothétiques interprétatifs de la chercheure

En rapprochant des analyses des deux premiers temps de la recherche, je me risque ici à formuler les hypothèses interprétatives suivantes. Ces énoncés, produits de mon contre-transfert m'aident à conduire l'EAC notamment dans la formulation des différentes relances suite aux réponses de Caroline à mes questions guides organisées autour des trois thèmes mentionnés dans le tableau précédent.

1^{er} énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels.

Les expériences passées de Caroline, notamment en tant que cadre social et éducatrice spécialisée, influencent sa perception des savoirs en STMS, qu'elle considère comme des vecteurs pour valoriser les expériences personnelles des élèves ? Ceci donne à voir le processus de conversion didactique (Buznic, 2015).

2^{ème} énoncé : le recours à des exemples du quotidien pour rendre les savoirs tangibles aux yeux des élèves.

Caroline utilise des exemples du quotidien pour rendre les concepts plus accessibles à ses élèves, bien que cette méthode puisse parfois créer un écart entre les connaissances théoriques et leur application pratique, affectant parfois l'appropriation du savoir. Caroline en a-t-elle conscience ?

3^{ème} énoncé : son désir contrarié (Levy,1998)³⁶ de faire participer ses élèves.

À plusieurs reprises, Caroline exprime son désir d'adopter « une pédagogie participative ». Toutefois, dans la contingence de l'épreuve, elle ne peut s'empêcher d'interagir de manière plus traditionnelle. Ceci génère chez Caroline de la frustration.

³⁶ Robert LEVY (1998). Le désir contrarié. Essai sur l'impossible transmission en psychanalyse. Erès.

4^{ème} : son impossible à supporter face aux erreurs affectant les savoirs stabilisés.

Caroline ne supporte pas les erreurs liées aux savoirs stabilisés. Pour moi, cette résistance reflète une tension entre son intention d'intégrer l'expérience personnelle dans l'E/A et la nécessité de transmettre des savoirs disciplinaires programmatiques.

5^{ème} énoncé : des pratiques évaluatives contraires à sa philosophie de l'Erreur.

Caroline est en permanence divisée par un dilemme entre sa philosophie d'enseignement favorisant *un apprentissage par les erreurs* et les contraintes d'une évaluation formelle. En permanence, elle cherche un équilibre entre comprendre et accompagner les élèves et l'exigence d'évaluer précisément les savoirs en jeu.

6^{ème} énoncé : des arrangements évaluatifs individualisés.

Les annotations sur les copies montrent une approche critériée de l'évaluation, où Caroline semble privilégier la qualité de l'expression et la structure des idées, tout en restant ouverte à l'interprétation personnelle des élèves. Ces compromis sont les traces de sa volonté d'encourager l'expression individuelle en valorisant l'unicité et la singularité de chaque élève dans le processus d'apprentissage.

2.1.1.3.3. Analyse de l'entretien d'après-coup

L'entretien avec Caroline s'est déroulé dans un cadre privé, chez elle, quelques mois après les séances que j'avais observées. Cette rencontre a eu lieu peu de temps après son départ à la retraite qui est survenu quelques semaines seulement après les séances filmées. Ce choix particulier a permis une entrevue plus détendue et potentiellement plus ouverte : Caroline étant désormais distancée des pressions immédiates de l'enseignement quotidien et de l'environnement institutionnel. Le choix de son domicile pour cet entretien a sans doute favorisé une atmosphère de confiance et de confort, propice à des échanges sincères et approfondis sur son expérience professionnelle et les observations faites pendant les séances. Cette disposition a également offert une opportunité unique de saisir ses réflexions post-professionnelles, enrichissant ainsi notre compréhension de ses choix didactiques et de son rapport au savoir au fil de sa carrière. L'entretien d'AEC avec Caroline a duré 40 minutes. Les paragraphes qui suivent sont élaborés au filtre de mes énoncés hypothétiques.

2.1.1.3.3.1. 1^{er} énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels

Lors de l'EAC, Caroline a pris sa retraite depuis six mois et exprime son souhait de continuer à enseigner à travers une association pour adultes. Elle me confie que « *les élèves lui manquent* » et que : « *comme ça, je peux continuer à transmettre* ». Je profite alors de cette occasion pour lui poser la question sur ses expériences professionnelles passées et leurs incidences sur sa manière de transmettre le savoir. Dans l'extrait qui suit, des traces de son DLE sur son enseignement sont particulièrement prégnantes à travers l'utilisation d'exemples tirés de ses expériences professionnelles antérieures. Ces traces se manifestent notamment dans sa propension à intégrer des situations réelles et des études de cas spécifiques dans le volet social dans son enseignement.

Chercheure : Caroline, en revoyant les séquences de votre pratique enseignante en classe, pourriez-vous commenter de quelle manière votre passé d'éducatrice spécialisée se manifeste dans votre enseignement ? Comment cette expérience influence-t-elle selon vous l'intégration d'exemples concrets tirés de votre carrière en travail social dans votre pédagogie ?

Caroline : En lisant le synopsis des cours, j'ai réalisé que je partageais beaucoup d'anecdotes personnelles. Je pensais que cela aidait à illustrer mes points, mais je vois maintenant que ça pourrait donner l'impression que je raconte trop ma vie. Non, plus sérieusement, mon expérience dans le domaine social m'a donné une richesse d'exemples concrets que j'utilise pour ancrer la théorie dans la réalité vécue. Par exemple, lorsque j'aborde l'exemple des SDF, je partage souvent des cas réels auxquels j'ai été confrontée, ce qui aide mes élèves à saisir la complexité et l'humanité derrière les sujets étudiés. Cela permet non seulement de rendre l'apprentissage plus tangible et pertinent, mais aussi de stimuler l'empathie et la compréhension profonde des enjeux sociaux auxquels sont confrontés les travailleurs sociaux.

Caroline souligne ainsi la place dominante de son vécu personnel dans la construction des savoirs disciplinaires. Son approche, bien qu'elle pense n'avoir « *pas beaucoup changé* » malgré l'absence du poids institutionnel dans sa nouvelle fonction, montre une certaine richesse et complexité qui donnent à voir le processus de conversion didactique :

Caroline (EAC) : utiliser des scénarios tirés de mon expérience professionnelle pour expliquer des concepts abstraits en STMS permet aux élèves de saisir non seulement la théorie, mais aussi son application pratique. Cela rend l'apprentissage plus simple à mon avis.

Ses choix didactiques, son adaptabilité aux différents publics, et son épanouissement personnel participent d'une inflexion des savoirs qui semble être davantage en phase avec ses convictions et ses expériences. En lien avec sa conception des savoirs en STMS et son idéal professionnel, Caroline partage toujours le même point de vue :

Caroline (EAC) : Je suis convaincue que c'est la meilleure manière pour l'enseignant pour intéresser un élève, il faut aussi que l'enseignant soit aussi intéressé par les sujets abordés. Je ne pense pas l'avoir été tout le temps, mais j'ai essayé d'aborder les choses à ma manière à chaque fois.

Lorsque Caroline dit : « *je ne pense pas l'avoir été tout le temps, mais j'ai essayé d'aborder les choses à ma manière à chaque fois* », elle admet qu'il y avait des moments où elle n'était pas nécessairement intéressée par la thématique abordée. Cependant, elle a toujours traité à sa manière, cherchant toujours à apporter une touche personnelle ou une perspective différente, afin de rendre la thématique plus pertinente ou attrayante pour elle-même et par extension, pour ses élèves.

Son vécu personnel a donc une place dominante dans sa transmission - appropriation des savoirs. Cette dynamique a probablement une influence significative sur la manière dont elle s'engage dans le processus de conversion didactique en STMS. Ce processus joue un rôle prépondérant en lui permettant selon elle de franchir le fossé entre théorie et pratique, rendant le Savoir non seulement compréhensible et donc accessible, mais aussi pertinent pour ses élèves. En réfléchissant sur sa pratique, Caroline accède à une conscience aiguë du poids de son DLE sur son enseignement.

2.1.1.3.3.2. 2^{ème} énoncé : rendre les savoirs tangibles aux yeux des élèves

Lors de la discussion sur les erreurs, elle apparaît surprise de l'effet que peuvent avoir ses exemples sur les élèves qui ne partagent pourtant pas les mêmes expériences. Elle reconnaît ne pas s'intéresser aux raisons qui poussent les élèves à ne pas répondre et admet qu'elle est souvent trop confiante envers ses élèves. Elle encourage les élèves à reformuler avec leurs propres mots et à partager leurs expériences personnelles pour mieux comprendre les concepts abordés en classe :

Caroline (EAC) : Sincèrement, je n'ai jamais fait attention aux raisons qui poussent l'élève à ne pas répondre, je n'ai jamais pensé que c'était à cause des exemples. Quand je vois que ça ne parle à personne, oui dans ce cas, il est évident, je suis trop vieille et mes exemples sont obsolètes, mais dès qu'il y a un élève ou deux qui saisissent le sens moi ça me va, je me dis

c'est bon l'exemple est parlant, parce qu'ils ont tous le même âge, ils ont forcément les mêmes représentations.

Lors de l'OEP, Caroline avait félicité une élève pour l'exemple utilisé.

Élève 2 : C'est comme l'histoire des squatteurs qui squattent une maison, les propriétaires sont partis depuis des années. Et les squatteurs ont réussi à récupérer la maison au niveau de la loi.

Caroline : Exactement. Bravo pour cet exemple. Il est même plus évident à comprendre que le mien. Tu as les 5 médailles.

J'ai souhaité approfondir sa position en revenant sur cet extrait. Caroline s'en défend en me disant qu'il est important d'encourager les élèves à reformuler avec leurs propres mots et à utiliser des expériences partagées avec leurs pairs afin de toucher un grand nombre d'entre eux :

Caroline (EAC) : « Je me souviens que c'était difficile de trouver un exemple facilement compréhensible pour les élèves. Expliquer un terme juridique avec des mots simples et compréhensibles n'est pas aisé. J'ai même essayé de dessiner pour y parvenir. Avec le recul, je trouve que j'ai choisi un exemple³⁷ trop long et pas évident pour les élèves. Cependant, l'élève a réussi à trouver un exemple qui parlait à ses camarades. J'ai vu sur leur visage qu'ils avaient compris grâce à l'exemple donné par leur camarade. »

Ainsi, Caroline utilise des exemples du quotidien pour rendre certains concepts plus accessibles aux élèves. Mais, cette méthode peut parfois créer un écart contre-productif entre les connaissances théoriques et leur application pratique. En relation avec le choix des exemples utilisés en classe, nous avons interrogé Caroline sur l'utilisation d'exemples potentiellement déstabilisants³⁸ et sur leur influence sur l'apparition de certaines erreurs.

Caroline (EAC) : En effet, je me suis rendu compte que l'utilisation de ces exemples pouvait être problématique et causer certaines erreurs. Si je devais recommencer, j'utiliserais des exemples de la vie quotidienne, car ils parlent aux élèves, l'objectif était de susciter l'intérêt en classe et les garder attentifs.

³⁷ L'exemple de la ferme

³⁸ Exemple d'illustration utilisée par Caroline lors de l'OEP : *Je vais vous donner un autre exemple, que j'ai appris, il n'y a pas très très longtemps, ce n'est pas en lien avec votre époque, mais plutôt la mienne. Il y a très très longtemps quand on se mariait, on acquit le nom du mari. Moi je pensais que c'est une loi. J'ai appris que ce n'était pas obligatoire même pour nos grands-parents, ils avaient le choix. C'est une coutume qui est devenue une norme*

L'enseignante indique que son choix initial d'exemples a pour but de motiver ses élèves et de maintenir leur attention en classe. Cependant, l'objectif d'apprentissage n'est pas explicitement mentionné, ce qui pourrait suggérer que l'intérêt des élèves est privilégié au détriment de la clarté ou de la pertinence didactiques des exemples utilisés. L'absence d'une évocation explicite de l'objectif d'apprentissage pourrait indiquer que Caroline se concentre plus sur le processus (maintenir l'attention des élèves) que sur le résultat (ce que les élèves devraient effectivement apprendre). Cette stratégie peut être problématique et générer des erreurs potentielles si les élèves sont engagés, mais ne parviennent pas à saisir le Savoir en jeu.

Le discours de Caroline m'apparaît ici ambivalent. Reconnaisant que l'utilisation de ces exemples puisse être source d'obstacles didactiques (Brousseau, 1986) et engendrer certaines erreurs, elle considère qu'il est important de continuer à les utiliser pour tenir et gérer la classe. Selon elle, l'enjeu principal est d'impliquer les élèves dans le cours en les intéressant afin de garder le contrôle de sa gestion de la classe. Elle se justifie par l'impact positif que cette approche a sur le climat de classe. Alors qu'elle avait manifesté lors de l'EADL une volonté d'adopter une pédagogie participative, dans le réel de l'épreuve, sa posture semble plus traditionnelle, mettant en évidence un écart entre ses intentions et ses décisions en classe. Envisageant l'Erreur comme un outil pour engager l'élève et gérer la classe de manière horizontale, elle se heurte à la verticalité de l'approche traditionnelle qu'elle utilise malgré elle, creusant un écart entre son idéal professionnel participatif et sa pratique effective.

2.1.1.3.3.3. 3^{ème} énoncé : son désir contrarié de faire participer ses élèves

Caroline (EAC) : *Quand j'ai commencé à enseigner, j'avais des idées très précises sur la manière dont je voulais que mes cours se déroulent. Je voulais que tout soit très interactif, que les élèves participent beaucoup et qu'ils soient vraiment impliqués dans chaque leçon. Au fil du temps, je réalise que, même si c'est ce que je voulais, parfois cela ne fonctionne pas comme prévu. Des fois, les circonstances ou les réactions des élèves ne me permettent pas d'appliquer toutes mes idées.*

En abordant le climat de classe et la qualité des interactions, je profite de ce moment pour interroger Caroline sur l'écart potentiel entre les méthodes pédagogiques

qu'elle a intentionnellement pratiquées en classe et celles qu'elle envisageait initialement de mettre en œuvre avec ses élèves.

En réaction à ma demande, Caroline souligne que la participation des apprenant.e.s dans la démarche d'échange est essentielle pour elle. Ce désir d'engager les apprenant.e.s est un point important de sa pratique professionnelle d'enseignante depuis le début de sa carrière et lui permet de s'épanouir dans son travail, car elle pense aujourd'hui y parvenir.

Caroline (EAC) : Par expérience, je sais qu'un cours est plus intéressant pour les élèves lorsqu'il est pensé autour de leurs représentations sociales. Plus il y a de l'interaction, plus ils sont engagés et actifs, plus ils assimilent les concepts. Je cherche à avoir leur attention maximale dans le cours. Souvent quand je demande à l'élève ce qu'il pense, il est valorisé puisqu'on l'écoute. Il y a des élèves qui n'ont pas l'habitude d'être sollicités en classe, même à la maison.

En lien avec ce troisième énoncé, cet extrait de verbatim dévoile une source de frustration pour Caroline, comme elle le note, il y a des limites aux efforts qu'elle peut fournir pour personnellement et constamment engager chaque élève. Malgré ses meilleures intentions qui s'apparentent à un fantasme professionnel, le Réel de l'enseignement vient parfois limiter sa capacité à mobiliser ces méthodes participatives aussi largement et systématiquement qu'elle le souhaiterait. Malgré tout, Caroline valorise l'engagement des élèves par des discussions qui intègrent leurs représentations sociales, ce qui façonne sa construction du rapport à l'Erreur en transformant certaines erreurs en opportunités d'apprentissage. Cependant, elle est souvent frustrée par les contraintes pratiques de la gestion de classe qui limitent l'application constante de ces méthodes interactives et contrarient son désir de faire participer tous ses élèves.

2.1.1.3.3.4. 4^{ème} énoncé : un impossible à supporter : l'Erreur affectant le savoir stabilisé

Caroline montre une certaine frilosité face aux erreurs liées aux savoirs stabilisés, reflétant une tension entre son désir d'intégrer l'expérience personnelle dans l'apprentissage et la nécessité d'adhérer au Savoir disciplinaire programmatique. Cette ambivalence met en lumière la tension constante entre soumission aux cadres académiques établis et émancipation à travers l'exploration d'une approche plus subjective et contextuelle des savoirs. Toutefois, la valorisation des réponses même

fausses ou maladroites des élèves est récurrente chez Caroline. Pour elle, une réponse erronée ne peut être simplement définie comme telle. Chaque réponse est intéressante à analyser, mais pas lorsqu'elle affecte des faits plus fondés relevant de savoirs stabilisés.

Caroline (EAC) : Je trouve vraiment difficile de laisser passer des erreurs sur des faits bien établis, des fondamentaux, comme de savoir la capitale de l'Allemagne par exemple (rire)...C'est là où je tique un peu. Bien sûr, j'aime relier les leçons à des expériences vécues pour rendre l'apprentissage plus vivant, mais quand il s'agit de ces bases, je sens qu'il faut être précis. Il y a une sorte de lutte intérieure pour moi entre vouloir rendre le cours interactif et personnel, et en même temps, respecter la rigueur des connaissances fondamentales »

La lutte intérieure de Caroline est centrale dans le processus de conversion didactique. D'un côté, son approche vise à rendre le savoir accessible pour les élèves à travers des méthodes interactives. De l'autre, elle reconnaît l'importance de ne pas compromettre l'intégrité des savoirs disciplinaires. Ce tiraillement peut parfois entraver sa compétence à innover dans sa stratégie d'enseignement en explorant de nouvelles manières d'engager les élèves, notamment dans les domaines où les erreurs ou interprétations incorrectes peuvent avoir des conséquences importantes sur la compréhension des élèves. L'extrait de l'EAC qui suit montre que Caroline a conscience de sa division et qu'elle cherche des moyens d'apaiser cette tension.

Lors de la séance 1, en réponse à l'élève qui définit une norme sociale comme : « *quelque chose d'ancré dans la société* », Caroline répond : « *Je pense que c'est juste* ». Nous avons repris cet extrait ensemble lors de l'EAC.

Caroline : La réponse de l'élève n'était pas précise, mais elle était très intéressante. Je voulais valoriser ce qu'elle venait de dire, car si je devais simplement valider des réponses précises et complètes à chaque fois, je ne pourrais valider aucune réponse. Après coup, l'élève a compris le sens de la réponse. Les normes ne sont pas écrites, mais plutôt partagées par un ensemble de personnes. Elles sont donc ancrées dans l'inconscient collectif.

Ainsi, le seuil de tolérance de Caroline envers les savoirs controversés et stabilisés ne semble pas être le même. Il semble plus élevé à l'égard de l'Erreur en lien avec des savoirs controversés pour lesquels elle privilégie le processus d'apprentissage, valorise la pertinence et la réflexion, et accepte les imperfections tant qu'elles

mènent à une amélioration ou à une meilleure compréhension. En même temps, Caroline admet la difficulté de gérer les erreurs dans son enseignement. Lorsque je lui demande les raisons de son hésitation dans ce cas précis, elle me renvoie à la subjectivité propre à chaque enseignant.

Caroline (EAC) : Peut-être (..) ³⁹ je n'avais pas envie de voir cette réponse dans une copie d'examen. Peut-être par peur que les élèves soient pénalisés par mes collègues. C'est une réponse que je peux accepter dans une copie, mais je ne donnerai pas tous les points. Car elle n'est pas précise et ce n'est pas la définition que je donnerai dans un cours. Chaque enseignant a un seuil de tolérance d'écart de la réponse attendue. Le mien est peut-être trop large. ⁴⁰ »

Cet extrait de verbatim met en évidence la tension entre l'acte de noter et d'évaluer dans la pratique enseignante. Caroline exprime une hésitation concernant la prise en compte de certaines réponses dans un contexte d'examen, révélant un décalage entre son propre jugement didactique et les attentes disciplinaires ou institutionnelles. D'une part, elle reconnaît la validité partielle de la réponse d'un élève, mais d'autre part, elle choisit de ne pas attribuer tous les points, en raison de la non-conformité stricte avec la définition "officielle" qu'elle enseigne. Cela souligne la tension entre l'évaluation, qui implique un jugement qualitatif et nuancé, et la notation, qui repose sur une standardisation stricte.

Caroline est consciente de l'impact de son évaluation sur la notation globale, notamment en ce qui concerne la crainte de voir ses élèves pénalisés par ses collègues. Cette crainte souligne une forme de "contrainte normative" qui pèse sur sa liberté d'évaluation. Elle évoque également le "seuil de tolérance" propre à chaque enseignant, illustrant la subjectivité inhérente à l'évaluation. Cependant, cette subjectivité entre en conflit avec l'exigence de conformité au savoir institutionnel. En affirmant que son seuil de tolérance est "peut-être trop large", Caroline montre que la notation standardisée tend à limiter la prise en compte des particularités et des nuances dans l'évaluation des élèves.

³⁹ Annexe EAC

Caroline aborde ainsi la question de la définition de l'Erreur en la reliant au *seuil de tolérance* propre à chaque enseignant. Cette notion renvoie à son rapport à l'Erreur et à la manière dont il l'agit en classe. En parallèle, nous avons vu que l'enseignante éprouve une grande difficulté à supporter les erreurs liées aux savoirs stabilisés. Selon elle, ces erreurs révèlent une méconnaissance profonde des notions fondamentales des STMS et il est primordial de maîtriser ces savoirs de base pour comprendre les savoirs controversés. Cependant, elle éprouve une grande difficulté à supporter les erreurs affectant les savoirs stabilisés, considérant que celles-ci sont la preuve d'un savoir non su ou d'un non-savoir, révélant une méconnaissance profonde, voire une ignorance des notions fondamentales de la matière enseignée. Ainsi, lorsqu'un élève commet une Erreur en lien avec un savoir stabilisé, Caroline ressent un sentiment d'impuissance et d'incompréhension. Elle a du mal à accepter que l'élève ne les maîtrise pas et qu'il soit nécessaire de les reprendre pour les reconstruire. C'est à la fois un impossible à supporter et un obstacle épistémologique qui rend la tâche d'évaluer difficile, éprouvante, voire impossible pour le SSS.

2.1.1.3.3.5. *5^{ème} énoncé : des pratiques évaluatives contraires à sa philosophie de l'Erreur*

Caroline se débat dans des tensions entre son DLC favorisant l'apprentissage par les erreurs et les contraintes de l'évaluation formelle. Elle cherchant un équilibre, un compromis entre comprendre ses élèves pour mieux les accompagner et l'évaluer de manière exigeante et précise leurs connaissances.

Caroline (AEC) : Lors des évaluations, je me sens souvent tiraillée. Je dois respecter les critères d'évaluation surtout lorsqu'il s'agit des attendus de l'examen du bac ou du BTS qui exigent une certaine précision des connaissances. C'est compliqué de jongler entre ces deux aspects, surtout quand je dois noter et que je vois clairement que certains ont compris, mais ont juste fait des erreurs mineures. Je suis contente de ne plus me prendre la tête maintenant sur ça »

Cet extrait de verbatim révèle le conflit interne chez Caroline entre sa conception, qui valorise l'apprentissage à travers les erreurs, et les impératifs des évaluations qui nécessitent une précision dans les réponses des élèves. Elle exprime une difficulté à concilier son désir d'encourager une approche exploratoire sans crainte des erreurs avec la nécessité de mobiliser des critères d'évaluation stricts souvent rigides qui ne

prennent pas suffisamment en compte l'épistémologie des erreurs commises par les élèves. Ce dilemme sur l'équilibre entre une objectivité fantasmée et une subjectivité irréprensible (Aroui, 2021) révèle les obstacles inhérents à la mission éducative de Caroline. Elle est constamment en quête d'équilibre entre favoriser un environnement exploratoire pour apprendre de ses erreurs, et répondre aux exigences institutionnelles qui requièrent des mesures standardisées de l'évaluation des performances scolaires.

2.1.1.3.3.6. 6^{ème} énoncé : des arrangements évaluatifs individualisés

Dans sa pratique évaluative, Caroline fait preuve d'une approche adaptative et individualisée. Elle conçoit ses dispositifs d'évaluations de manière à offrir aux élèves la possibilité de s'exprimer librement sur des sujets d'actualité, ou de partager leur point de vue personnel sur des questions complexes. En même temps, ses annotations sur les copies des élèves révèlent certains aspects de son rapport à l'évaluation. Sensible à la qualité de l'expression et la structure des idées, elle se montre ouverte aux interprétations personnelles des élèves.

Lors de l'EAC, je l'interroge sur l'absence d'annotations sur certaines copies d'élèves, cherchant à comprendre ses critères d'évaluation et son approche de la rétroaction

Caroline : « Parfois, je ne mets pas d'annotation sur les copies parce que je veux que les élèves réfléchissent par eux-mêmes à leurs erreurs. Je me souviens, quand j'étais à l'école, combien j'étais frustrée de ne pas trouver par moi-même où j'avais fait des erreurs. Je pense que c'est important qu'ils apprennent à identifier leurs propres points à améliorer. Cela dit, j'essaie de valoriser leur manière d'exprimer leurs idées, même si ce n'est pas parfait. Pour moi, la clarté de la pensée et la structure sont primordiales. »

Dans cet extrait, Caroline illustre une stratégie d'enseignement qui valorise l'autonomie de l'élève. Son absence occasionnelle d'annotations sur les copies reflète son désir de pousser les élèves à devenir auto-critiques et à apprendre de leurs erreurs de manière indépendante, une méthode influencée par ses propres expériences d'apprentissage. Ceci met en avant une dimension du rapport à l'Erreur ancrées dans son déjà-là de sujet apprenant.e. Ce passé d'élève la conduit à naviguer à son insu entre le besoin de guider ses élèves et le désir de leur laisser l'espace

nécessaire pour une exploration autonome, reflétant ainsi les blessures et les contradictions de son propre parcours.

Caroline (EAC) : « *Les engager, c'est leur montrer qu'ils ont des choses à dire qui sont intéressantes, c'est aussi travailler leur confiance en eux. Comme ça, ils auront moins peur de répondre aux questions dans les évaluations. J'ai remarqué que plus l'élève est en confiance moins il laisse des questions sans réponses. Il a moins peur de se tromper. Je leur dis toujours, il n'y a jamais de mauvaises réponses.*

2.1.1.3.4. Synthèse de l'après-coup de Caroline

L'EAC avec Caroline révèle certains aspects significatifs de son parcours personnel et professionnel nourrissant sa pratique enseignante. Ses expériences antérieures en tant que cadre social et éducatrice spécialisée imprègnent profondément sa façon de transmettre les savoirs, en particulier dans le domaine des STMS.

Durant l'entretien, Caroline verbalise l'influence de son passé professionnel sur sa stratégie d'enseignement, en particulier dans l'application d'exemples concrets du travail social pour illustrer les concepts abordés. Toutefois, elle semble manifester une prise de conscience concernant la potentielle surcharge narrative de sa propre vie dans l'enseignement ce qui la conduit à réfléchir sur l'équilibre nécessaire entre objectivité fantasmée et subjectivité irrépressible (Aroui, 2021). Caroline évoque également un dilemme entre sa philosophie de l'enseignement irrigué par son vécu d'élève et qui valorise l'apprentissage par les erreurs, et les contraintes d'une évaluation formelle qui sanctionne les erreurs en réponse à la prescription institutionnelle. Ce conflit interne reflète la difficulté de jongler entre la promotion de l'autonomie de l'élève et l'adhésion à des normes académiques rigides. Son approche évaluative, observée à travers son absence d'annotations sur certaines copies, met en évidence une stratégie visant à encourager l'autoréflexion des élèves sur leurs erreurs, influencée par ses souvenirs d'apprenant.e confronté.e à des défis similaires. Dans son nouveau rôle hors du cadre institutionnel scolaire, Caroline vit une transition où ses conceptions et son épanouissement personnel s'harmonisent davantage avec ses convictions et son expérience, permettant des interactions plus riche et participative avec les apprenant.e.s. Cependant, Caroline admet être parfois prise au dépourvu par l'effet ressenti de ses exemples personnels sur l'activité des élèves qu'elle interprète comme des moments d'excès de confiance. Son analyse

réflexive dans l'après-coup révèle une oscillation symbolique (Léal, 2012) entre le fait de valoriser les contributions individuelles des élèves et la gestion des difficultés liées aux savoirs stabilisés, mettant en lumière la complexité, voire l'ambivalence, de son rapport à l'Erreur et à l'évaluation dans un contexte d'enseignement évolutif. De plus, le rapport aux savoirs disciplinaires de l'enseignante se construit plus ou moins consciemment sur l'importance accordée à l'expérience personnelle, ce qui peut conduire à des erreurs de compréhension de la part des élèves.

Caroline associe la définition de l'Erreur à un *seuil de tolérance* singulier, car propre à chaque enseignant en lien avec son rapport à l'Erreur et à sa gestion en classe. Cependant, elle éprouve une grande difficulté à supporter les erreurs affectant les savoirs stabilisés, considérant que celles-ci sont la preuve d'un savoir non su ou d'un non-savoir révélant une méconnaissance profonde, voir une ignorance des notions fondamentales de la matière enseignée. Ainsi, lorsque les élèves commettent ce type d'Erreur. Caroline ressent un sentiment d'impuissance et d'incompréhension, renvoyant à un impossible à supporter de nature à rendre la tâche d'évaluation difficile, éprouvante, voire impossible.

2.1.1.3.5. Synthèse de l'analyse diachronique

Ancienne travailleuse sociale, Caroline apparaît plutôt consciente des défis qu'elle doit relever en tant qu'enseignante en STMS et s'interroge sur l'efficacité de ses dispositifs actuels d'évaluation. Pour gérer ces difficultés, elle prône une acceptation des élèves tels qu'ils sont, tout en cherchant à mieux les connaître en discutant avec eux en dehors des heures de cours. Elle se trouve également à un carrefour quant à ses pratiques évaluatives. D'une part, elle voit l'Erreur comme une occasion d'apprentissage. D'autre part, elle ressent une tension entre ses idéaux professionnels valorisant l'autonomie et l'auto-critique des élèves et les contraintes liées au réel de l'épreuve et à l'évaluation formelle. Caroline présente également une constance dans son rapport au savoir. Depuis l'EADL jusqu'à l'EAC, elle met toujours en avant la valeur de ses expériences passées en tant qu'enseignante et ancienne cadre sociale. Ces expériences influencent fortement

la manière dont elle aborde l'enseignement avec ses apprenant.e.s. Le processus de conversion didactique est à l'œuvre et joue un rôle central dans sa pratique enseignante. Elle semble en être plus ou moins consciente.

Le rapport à l'Erreur de Caroline est complexe, ambivalent, en tensions et nuancé, reflétant à la fois son déjà-là professionnel en travail social et ses convictions didactiques et pédagogiques. Elle pense les erreurs comme des opportunités d'apprentissage, valorisant l'exploration et la réflexion personnelle des élèves. Cependant, elle montre une certaine réticence, voire même une répulsion face aux erreurs concernant les savoirs stabilisés, où elle ressent le besoin d'une précision et d'une exactitude.

Caroline tend à encourager une approche où les élèves peuvent exprimer leurs idées et apprendre de leurs erreurs dans un environnement ouvert et participatif. En même temps, elle est consciente des limites et des exigences du cadre formel de l'évaluation académique, ce qui crée un conflit interne entre son désir d'enseigner de manière engageante et compréhensive et la nécessité de respecter les normes académiques strictes. Cherchant à équilibrer la reconnaissance et la valorisation des tentatives des élèves, tout en maintenant un standard académique rigoureux, Caroline apparaît aux prises d'une dynamique de recherche permanente d'équilibre entre l'acceptation de l'Erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et son rejet en raison de sa non-conformité aux exigences évaluatives, ce qui traduit son rapport ambivalent à l'Erreur.

2.1.2. Analyse synchronique du cas Caroline

Dans cette partie, je me focalise sur une analyse synchronique du cas de Caroline afin de mettre en lumière la dynamique du Sujet *pris dans le* didactique. En reprenant les différents positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... que j'ai esquissé lors de l'analyse diachronique de nature descriptive et statique, cette analyse synchronique se veut davantage compréhensive et dynamique. L'enjeu, est de mieux saisir la texture des choix didactiques et pédagogiques qui se tissent dans un jeu de contraintes et de tensions que Caroline éprouve plus ou moins à son insu dans l'espace didactique. Cette analyse synchronique permet de mettre en relief les

éléments sensibles qui influencent son rapport au savoir, à l'institution, à l'épreuve d'où émergent ses rapports à l'Erreur et à l'évaluation.

2.1.2.1. Positionnements sur les 3 rapports à... repérables dans l'EADL de Caroline

En examinant les trois axes en tension constitutive de chaque rapport à..., je peux réaliser en quelque sorte un « arrêt sur image » des positionnements de Caroline au temps du déjà-là.

2.1.2.1.1. Le rapport à l'institution (R/I) de Caroline au temps du déjà-là

Lors de l'EADL, Caroline donne à voir un rapport complexe et nuancé avec l'institution éducative⁴¹, caractérisé par un mélange de déception, d'acceptation et de résilience. D'une part, elle est très critique envers les *normes rigides imposées par le système éducatif*, comme elle le souligne en déclarant : « *Malheureusement les élèves sont complètement canalisés dans une pédagogie très renfermée* ». D'autre part, elle exprime un certain contentement avec son positionnement au sein de la hiérarchie et se sent appréciée par ses élèves, affirmant : « *Après je me sens très bien au niveau de la classe, au niveau aussi de la hiérarchie et au niveau de mes élèves* ». Cependant, malgré cette reconnaissance, elle se sent en décalage avec ses collègues, comme elle le souligne en disant : « *Je commence par le milieu de l'enseignement en rapport avec l'environnement des collègues, etc. Alors je suis très déçue* ». Cette dualité montre qu'elle est ouverte à explorer d'autres pratiques enseignantes tout en exprimant des réticences face aux méthodes traditionnelles observées dans son environnement professionnel.

Dans la figure 36 ci-dessous, je tente de repérer, au filtre de ma réappropriation de l'outil présenté dans la partie théorique de la thèse⁴², la position de Caroline sur les différents axes du R/I suite à l'analyse de l'EADL. Les flèches rouges, partant d'un point neutre, a priori, indiquent la direction et l'intensité⁴³ des tensions qu'elle subit sur chaque axe : l'émancipation, le confort et la reconnaissance. Ce choix de

⁴¹ Ici l'institution au sens large représente la résultante de l'éducation nationale, de l'établissement et de la classe.

⁴² Cadre théorique, chapitre 2

⁴³ L'intensité se traduit par la longueur de la flèche

représentation permet de visualiser en 3D la tendance des dynamiques spécifiques auxquelles elle est confrontée, tel que la lutte entre devoir de soumission et désir d'émancipation, besoin de sécurité face au risque, et mouvement entre exclusion et inclusion. Les étiquettes bleues situées aux extrémités des flèches clarifient les points extrêmes de chaque axe, permettant ainsi de mieux identifier les tensions qui influencent les décisions de Caroline.

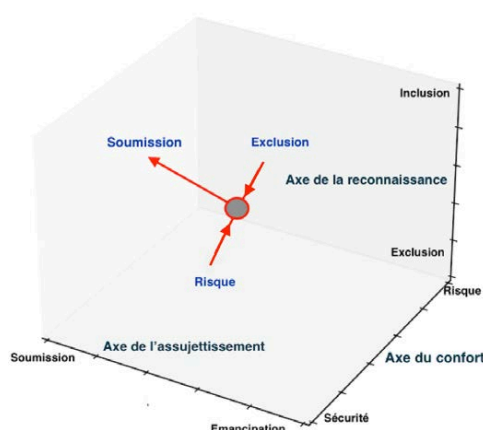


Figure 36. Positionnement de Caroline sur les axes du R/I au temps du déjà-là

2.1.2.1.1.1. L'axe de l'assujettissement

Dans la figure 36, la position de Caroline sur l'axe de l'assujettissement inclinée plutôt vers la soumission reflète sa perception personnelle des choix institutionnels au sein de son établissement. Elle ressent que les pratiques traditionnelles sont rigides et imposées par l'institution, limitant ainsi les opportunités d'adopter des approches plus libres et créatives qu'elle privilégierait : « ils⁴⁴ sont écrasés par un système et surtout par certains enseignants ». De manière très projective, ce ressenti influence considérablement son expérience et ses actions en tant qu'enseignante. La flèche qui visualise cette tension sur le graphique s'étend d'une position *a priori* « neutre », nécessairement impossible, vers la position singulière de Caroline, plutôt du côté de la soumission. Cette flèche indique comment, malgré son désir de changement, Caroline s'aligne avec les normes établies, reflétant une conformité qui découle plus de sa perception des contraintes institutionnelles que d'une validation objectivée de ses conditions professionnelles.

⁴⁴ Les élèves

2.1.2.1.1.2. L'axe du confort

Sur le graphique, l'axe du confort met en lumière son expérience contrastée avec le système éducatif. Il renvoie à un besoin de sécurité en réponse à un sentiment d'inconfort. Caroline exprime un malaise avec les approches éducatives traditionnelles en France, qu'elle trouve rigide comparativement à la flexibilité qu'elle a observé en Allemagne où la collaboration entre enseignant.e.s contribue à une dynamique de classe plus engageante pour les élèves. Son discours révèle cette tension :

« J'ai été grandement déçue de revenir ici et de constater à quel point nous sommes inflexibles. En Allemagne, la collaboration entre enseignants offrait une dynamique de classe où les élèves étaient véritablement engagés »

Cependant, malgré cette perception de rigidité, Caroline continue de suivre les directives institutionnelles, adaptant ses pratiques pour s'aligner avec les attentes établies. Cette dichotomie entre ses aspirations personnelles et la conformité de ses actions est visuellement représentée sur l'axe du confort où je la positionne plutôt du côté de la sécurité. Ce positionnement symbolise comment, en dépit de son inconfort avec le système, Caroline cherche à maintenir un environnement stable et prévisible pour elle-même et ses élèves, optant pour la sécurité des pratiques connues et approuvées institutionnellement plutôt que pour le risque associé à l'innovation ou le changement. La flèche sur le graphique, indiquant une orientation vers la sécurité sur l'axe du confort, visualise la manière dont Caroline gère les tensions entre son expérience internationale émancipatrice et la conformité aux normes de l'enseignement français, reflétant ainsi les compromis qu'elle concède non sans frustration.

2.1.2.1.1.3. L'axe de la reconnaissance

« Là-bas [en Allemagne], il y a un vrai effort pour intégrer les élèves dans le processus d'apprentissage, leur permettant d'explorer, questionner et même se tromper sans crainte des notes. C'était rafraîchissant par rapport à notre approche, où le conformisme et la performance sont privilégiés ». Contrainte par les normes de son établissement, Caroline se trouve dans une position inconfortable. Cette division la laisse souvent plus résignée qu'activiste, un renoncement qu'elle ressent douloureusement : *« Chaque année, c'est un combat*

entre ce que je voudrais faire et ce que je dois faire ». Ces propos mettent en lumière un autre dilemme chez Caroline, tiraillée entre l'innovation qu'elle soutient et la conformité aux directives institutionnelles, illustrant un rapport souvent fébrile et réticent avec l'institution. Le positionnement de Caroline sur cet axe montre comment elle se sent évincée en termes de reconnaissance professionnelle et de validation de ses compétences. Cela souligne une réalité où, malgré son engagement, elle se trouve dans une position où elle n'est pas pleinement intégrée, légitimée ou valorisée par ses pairs ou par l'administration de son établissement « *je ne suis pas pleinement à ma place* ». Cette orientation plutôt vers l'exclusion sur l'axe de la reconnaissance visualise une tension entre les aspirations personnelles de Caroline et la réalité institutionnelle qui, parfois, ne reconnaît pas selon elle ou n'encourage pas les pratiques enseignantes qui s'écartent des normes établies. Ces différents éléments m'amènent à penser que son rapport à l'Erreur se situe au carrefour de l'innovation pédagogique et de la conformité institutionnelle, représentant le combat continu de Caroline pour faire reconnaître la validité et la nécessité de ses approches didactiques et pédagogiques (Abdallah-Chatti, Carnus, Aroui, 2024). Ce combat illustre son engagement envers un enseignement qui valorise l'Erreur comme un outil d'apprentissage fondamental, non seulement pour les élèves, mais aussi pour le système éducatif dans son ensemble.

2.1.2.1.1.4. Synthèse des positionnements du R/I de Caroline au temps du déjà-là

Plutôt soumise sur l'axe de l'assujettissement, plutôt en danger sur l'axe du confort et plutôt exclue sur l'axe de la reconnaissance, cet arrêt sur image du Sujet *pris dans le* didactique donne à voir – au filtre de mon contre-transfert – les tensions qui habitent Caroline en même temps que les freins et les moteurs au cœur de son R/I au temps du déjà-là. Il permet ainsi d'accéder à une compréhension des arrangements didactiques et évaluatifs opérés à son insu et faits de compromis voire de compromissions entre concessions et renoncements. Qu'en est-il des positionnements sur les axes en tension de son rapport au Savoir ?

2.1.2.1.2. Le rapport au Savoir⁴⁵ (R/S) de Caroline au temps du déjà-là

Prise dans le didactique, Caroline navigue entre divers types d'enjeux de Savoir dans le cadre des STMS, qui incluent les SHS, les sciences politiques, la santé publique, ainsi que la méthodologie. Cette interdisciplinarité confère aux STMS une spécificité au regard de la nature du savoir en jeu plus ou moins stabilisée vs plus ou moins controversée. En même temps, Caroline qualifie d'*abstraite* la spécificité du Savoir en STMS, et établit un contraste avec les mathématiques, qu'elle décrit comme une science exacte :

« Les mathématiques sont des sciences justes. En STMS, ce n'est pas une science juste, mais une science un peu abstraite au niveau conceptuel. »

Caroline valorise par ailleurs l'importance des savoirs controversés en STMS, car ils permettent d'incorporer les expériences personnelles des élèves, enrichissant ainsi leur compréhension des thèmes abordés tout en les faisant participer aux débats. De plus, elle valorise la partie sociale du programme, qu'elle considère comme *la plus cruciale et la plus complexe à enseigner*, en raison de son engagement personnel et politique envers les sciences sociales : *« C'est quand même un engagement politique de faire pour moi des études en sciences sociales »*. Forte de son expérience d'éducatrice spécialisée, Caroline se positionne comme une experte en STMS en particulier dans les politiques sociales. Elle organise la répartition du programme avec ses collègues en fonction de leurs expertises antérieures, et prend en charge la partie sociale tandis qu'une collègue, ancienne infirmière, s'occupe du volet sanitaire.

Je travaille avec mes collègues à la répartition du programme en fonction de nos spécialités respectives antérieures. Ainsi, je prends en charge la partie sociale et une ancienne infirmière se charge de la partie sanitaire, respectant les colorations disciplinaires qui nous sont propres.

Ainsi, Caroline navigue entre différentes dimensions de son savoir professionnel en suivant les remous de son expertise, de sa rencontre et de son désir structurant, à son insu, son R/S. La modélisation en 3D ci-dessous tente d'intégrer cette dynamique complexe (figure 37) et me permet de positionner Caroline sur les 3 axes de son R/S.

⁴⁵ Pour rappel, le Savoir en DC avec un S majuscule désigne le caractère singulier et pluriel du concept.

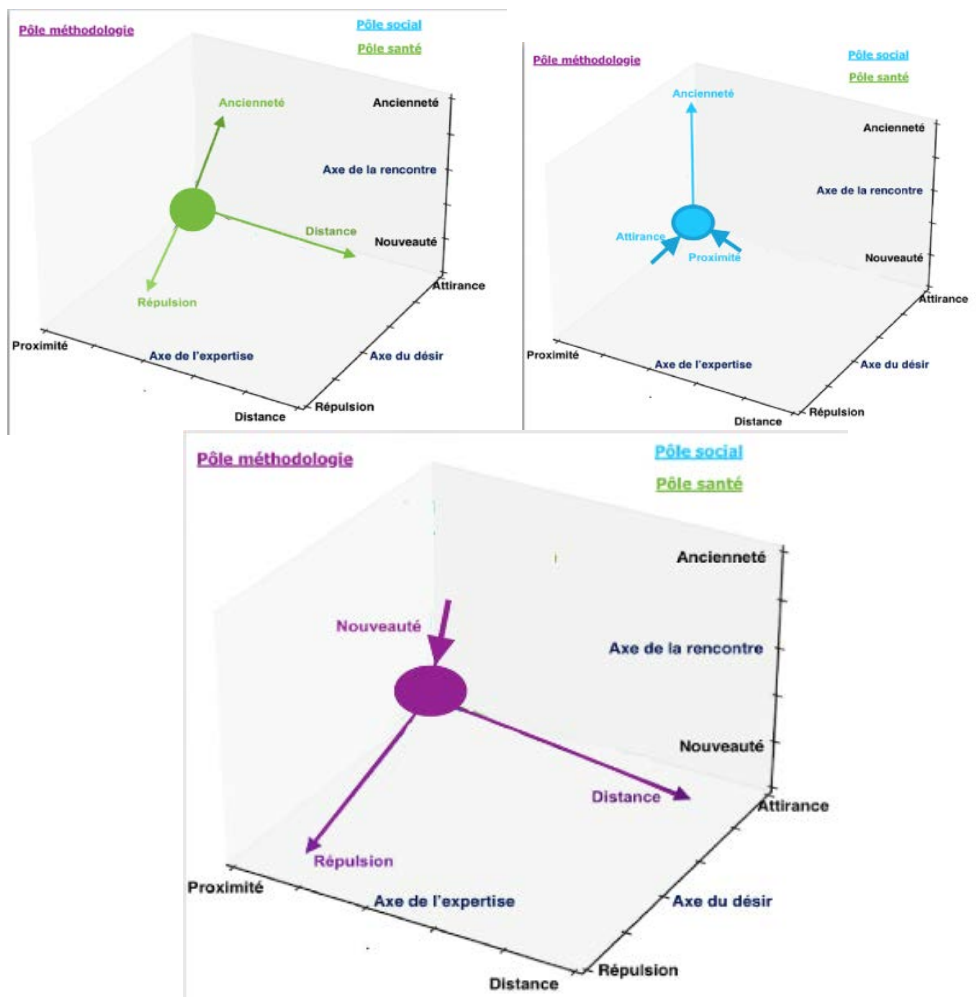


Figure 37. Positionnement de Caroline sur les axes du R/S au temps du déjà-là

Dans le graphique représentant le positionnement de Caroline, les couleurs servent à identifier clairement les trois domaines de savoir au cœur de son enseignement. Le violet est attribué au pôle méthodologie, le bleu est utilisé pour le pôle social et enfin, le vert représente le pôle santé. Ces couleurs aident à distinguer rapidement les différents savoirs et à positionner Caroline en conséquence sur les axes de son R/S.

2.1.2.1.2.1. L'axe de l'expertise

Dans l'analyse diachronique, nous avons vu comment le DLE de Caroline nourrit son expertise dans le domaine social et façonne sa perception en la rapprochant des savoirs qu'elle transmet. Son parcours en tant qu'éducatrice spécialisée enrichit son enseignement des politiques sociales, où elle apporte une richesse de contextualisation et une proximité avec les enjeux de savoir, tandis que son approche des politiques de santé publique reste plus détachée, illustrée par une orientation

vers la nouveauté et une certaine distance dans le graphique. Cette visualisation capte la complexité et la dynamique de l'expertise de Caroline dans les différents registres de sa discipline d'enseignement, reflétant comment son histoire personnelle influence de manière significative son engagement dans l'enseignement des différentes composantes du curriculum. In fine, Caroline se positionne clairement et consciemment plus proche des sciences sociales que des sciences de la santé :

Les sciences sociales demandent une compréhension profonde des contextes humains, quelque chose que vous ne pouvez pas simplement apprendre dans un livre, contrairement aux éléments plus factuels des sciences de la santé.

Cette affirmation traduit sa proximité avec les sciences sociales, qu'elle juge essentielles pour l'enseignement des STMS, et trahit sa distance relative vis-à-vis des sciences de la santé, qu'elle perçoit moins controversées et plus accessibles par des moyens traditionnels. Ainsi, je la positionne du côté de la proximité pour les savoirs controversés et plutôt du côté de la distance pour les savoirs stabilisés (figure XX).

2.1.2.1.2.2. L'axe de la rencontre

Caroline valorise la partie sociale du programme, enrichie par son expérience professionnelle, ce qui lui permet d'offrir un contexte concret pour ses leçons.

Mon passé d'éducatrice spécialisée me permet de donner vie aux concepts des sciences sociales, ce qui n'est pas toujours possible avec les sujets de santé publique

Cet extrait montre comment elle utilise son expérience *donner vie* aux savoirs, soulignant une rencontre ancienne avec les savoirs du social et plus récente pour les savoirs en santé et ceux touchant au volet méthodologique du programme des STMS.

2.1.2.1.2.3. L'axe du désir

Son attirance pour les politiques sociales est évidente, alors qu'elle éprouve une certaine répulsion pour les aspects plus techniques de la santé publique et de la méthodologie.

« J'enseigne les politiques sociales avec un réel enthousiasme, elles touchent directement à mes propres valeurs et à mes visions des choses. Pour les politiques de santé, c'est plus mécanique, moins engageant »

Cet extrait illustre bien son inclinaison vers des thèmes qui résonnent avec son expérience d'éducatrice spécialisée et son désir de connexion avec les élèves sur des savoirs qui l'attirent particulièrement et qui font écho à son désir d'enseigner.

2.1.2.1.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Caroline

Sur la modélisation en 3D, les savoirs controversés du domaine social (flèches bleues) s'orientent vers l'ancienneté, l'attraction et la proximité. Cette trajectoire indique comment Caroline valorise et intègre profondément les politiques sociales dans sa pratique enseignante, un domaine où elle se sent non seulement compétente, mais aussi passionnée, grâce à son expérience antérieure d'éducatrice spécialisée. D'autre part, les lignes bleues, symbolisant les savoirs stabilisés des domaines de santé et de la méthodologie, montrent une certaine inclination vers la distance, la nouveauté et la répulsion expliquant peut-être son approche plus réservée et théorique envers les politiques de santé publique, qu'elle perçoit comme moins essentielles et pouvant être apprises à partir de sources textuelles. Son commentaire : « *je pense que la personne qui enseigne les STMS doit connaître le social à fond parce que connaître le sanitaire peut s'apprendre sur un livre* » souligne cette distinction dans son engagement didactique entre les deux registres thématiques des STMS.

2.1.2.1.3. Le rapport à l'épreuve (R/E) de Caroline au temps du déjà-là

Caroline déclare lors de l'EADL que les contraintes institutionnelles la poussent à adopter des évaluations principalement sommatives et écrites, malgré son intérêt pour des approches plus engageantes. Caroline se sent obligée de noter de manière conventionnelle, ce qui la limite dans la mise en œuvre de méthodes évaluatives plus innovantes. Elle souligne l'importance d'un enseignement approfondi couvrant les politiques sociales et leur contexte institutionnel.

« Je pense qu'un bon professeur en STMS devrait avoir des cours très approfondis autant sur les politiques sociales que sur l'environnement dans lequel se situent les politiques ».

Ceci révèle son désir d'approfondir l'enseignement tout en naviguant sur les défis posés par les exigences évaluatives standards. Ainsi, je schématise la position de Caroline sur les différents axes du R/E.

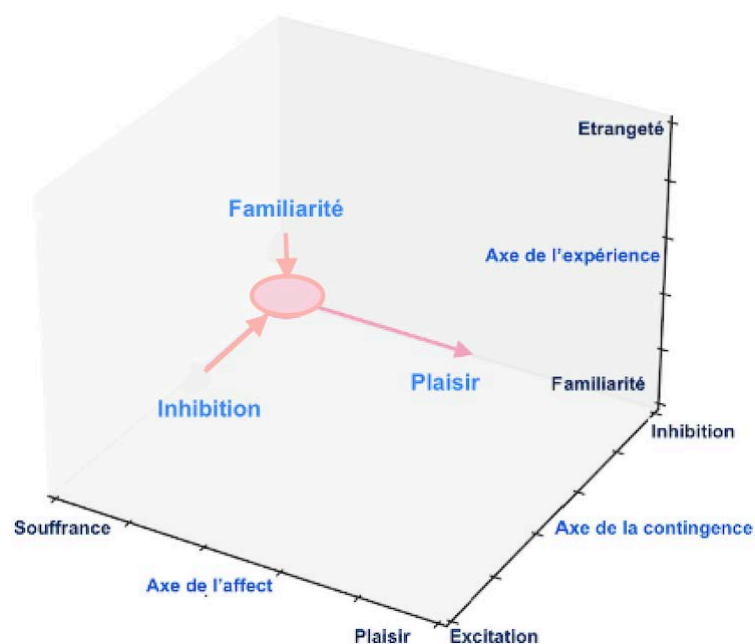


Figure 38. Positionnement de Caroline sur les axes du R/E au temps du déjà-là

2.1.2.1.3.1. L'axe de l'expérience

Sur l'axe de l'expérience, en écho à son discours, je situe Caroline du côté de la familiarité : *« j'aborde les concepts avec beaucoup d'aisance, ayant moi-même expérimenté la plupart des situations que nous étudions »*. Cet extrait souligne comment son expérience professionnelle et son parcours en tant que cadre social enrichissent son enseignement, lui permettant d'aborder les sciences sociales avec une grande aisance et compétence. En revanche, Caroline exprime une certaine réserve face à la méthodologie et la santé publique.

2.1.2.1.3.2. L'axe de l'affect

Sur l'axe de l'affect, quelle que soit la nature du Savoir Caroline penche nettement du côté du plaisir. Manifestant sa passion de transmettre, elle déclare lors de l'EADL :

« il y a une grande satisfaction à voir les élèves s'engager avec la matière, surtout lorsqu'ils comprennent l'impact social de ce qu'ils apprennent. Cela me procure une immense joie. »

Son engagement personnel et politique en sciences sociales amplifie ce plaisir. Elle exprime toutefois une certaine appréhension de l'évaluation.

2.1.2.1.3.3. L'axe de la contingence

Enfin, sur l'axe de la contingence, je positionne Caroline plus proche de l'inhibition dans une posture relativement ambivalente, entre euphorie et anxiété face aux

dynamiques imprévisibles de l'enseignement et de l'évaluation. Elle exprime ce sentiment en disant :

« bien que j'apprécie d'adapter mes leçons aux besoins des élèves, les contraintes du calendrier des examens me freinent parfois. »

Cette remarque pointe une certaine réserve envers sa liberté dans sa pratique influencée par les limites structurelles mouvantes et insuffisamment contenantes de l'institution.

2.1.2.1.3.4. Synthèse des positionnements du R/E de Caroline lors de l'EADL

Lors de l'EADL, Caroline me donne à voir son rapport à l'épreuve en révélant comment sa pratique professionnelle influence sa pratique actuelle. Sur l'axe de l'expérience, elle met à nu sa familiarité avec les concepts qu'elle enseigne, une compétence acquise grâce à son ancien poste en tant cadre social, ce qui lui permet d'enseigner les sciences sociales avec aisance. Cette aisance est renforcée par son plaisir, révélé sur l'axe de l'affect, qu'elle ressent en voyant ses élèves s'engager et comprendre l'impact social de leurs apprentissages, un facteur qui enrichit profondément son expérience d'enseignement. Toutefois, sur l'axe de la contingence, Caroline exprime une certaine réserve due aux contraintes structurelles comme les calendriers des examens freinant sa liberté de s'adapter librement aux besoins des élèves.

2.1.2.2. Positionnements sur les trois rapports à... de Caroline lors de l'OEP

De la même manière que pour l'EADL, je cherche ici à positionner Caroline sur chacun des axes des trois rapports à... au temps de l'épreuve, moment de vérité où le Sujet pris dans le didactique est convoqué (Terrisse, 2013).

2.1.2.2.1. Le positionnement de Caroline sur les trois axes du R/I lors de l'OEP

En reprenant la même logique de visualisation en 3D, je commence par le positionnement sur les trois axes du rapport à l'institution (figure39)

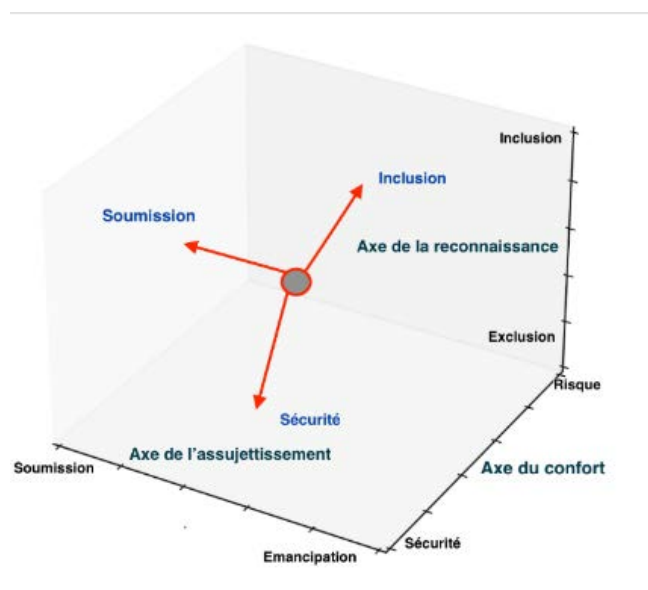


Figure 39. Le R/I de Caroline dans l'OEP

2.1.2.2.1.1. L'axe de l'assujettissement

Dans l'épreuve du Réel, Caroline oscille entre soumission et d'émancipation par rapport aux normes institutionnelles. Par exemple, elle s'adresse à un élève en disant :

« bon là ça ne va pas, on ne va pas parler ici de la situation, ça ne va pas du tout. Et comment tu vas faire la prochaine fois, il va y avoir un devoir type examen ? »

Elle met ici en avant son assujettissement institutionnel en rappelant à l'élève la nécessaire et stricte conformité aux exigences du baccalauréat qui pilote le contrat didactique (Pédèches & Carnus, 2013) et la conduit à se concentrer sur la préparation à l'examen plutôt que sur l'exploration contextualisée de l'Erreur comme opportunités d'apprentissage à laquelle elle finit non sans frustration par renoncer. En même temps, elle montre une certaine capacité à s'émanciper des contraintes institutionnelles lorsqu'elle décide d'ajuster les notes de ses élèves pour mieux répondre à leurs besoins :

« bon j'ai dit à tout le monde que je vais changer mes notes parce que la majorité n'a pas fait l'effort pour se situer dans les pays (le contexte). J'ai préféré accentuer sur le texte pour vous aider. »

Elle montre ici une flexibilité et une volonté de s'adapter aux réalités de ses élèves, ce qui peut être vu comme un mouvement d'émancipation face aux rigidités institutionnelles. Pour ces raisons je la positionne plutôt du côté de la soumission.

2.1.2.2.1.2. L'axe du confort

Sur l'axe du confort, s'étendant entre risque et sécurité, la flèche pointe une position qui tend vers la sécurité sans toutefois l'atteindre (figure 39). Cela indique pour Caroline une tendance à s'installer dans des approches plus sécuritaires au temps de l'épreuve, tout en restant ouverte à certaines prises de risque modérées. En effet, j'ai pu constater durant les deux séances que près de la moitié du temps est consacrée à l'institutionnalisation, un des quatre éléments structuraux de l'action didactique qui désigne ce que le professeur fait pour que tel Savoir, soit considéré comme légitime, vrai, et attendu dans l'institution (Sensevy, 2011). Pour Caroline, le fait de passer une grande partie du temps de classe à valider les réponses des élèves et à assurer leur conformité aux attentes de l'examen reflète une tendance à s'installer dans une position plutôt confortable permettant d'asseoir son statut de SSS et s'assurer que les élèves assimilent les enjeux de Savoir d'une manière valorisée par l'institution, ce qui la conduit à dire : « *ce n'est pas faux, mais sur une copie d'examen ça ne passera pas* ».

2.1.2.2.1.3. L'axe de la reconnaissance

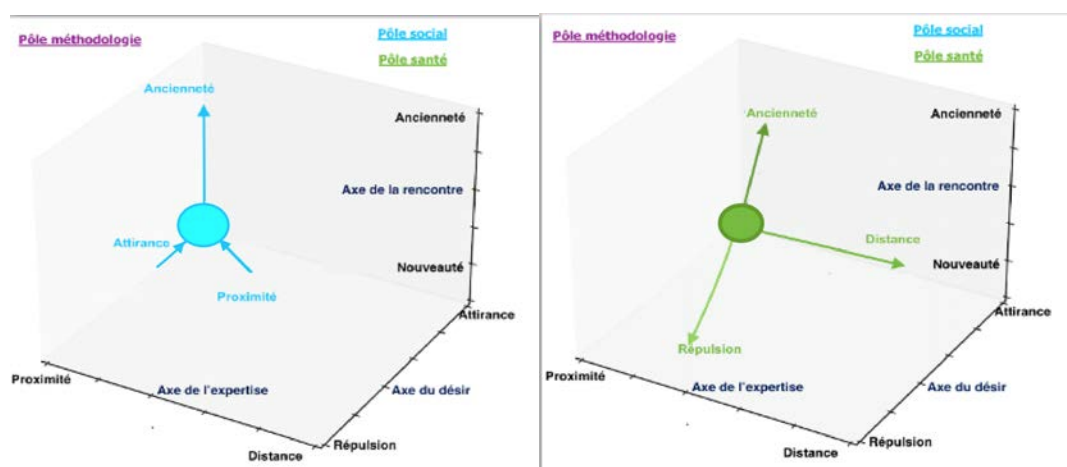
Sur cet axe, Caroline a un positionnement ambivalent entre exclusion et inclusion. Au filtre de ma lecture du corpus audio et vidéo de l'épreuve, la flèche se positionne néanmoins plutôt vers l'inclusion sans atteindre la pleine reconnaissance de l'institution. En effet, Caroline se sent partiellement incluse et intégrée dans son milieu professionnel : si elle témoigne d'un sentiment d'être reconnue et valorisée dans sa classe par ses élèves, elle émet certaines réserves ou limites à l'égard de ses pairs, de l'établissement et de la « *maison éducation nationale* » dans laquelle elle pense qu'elle est « *insuffisamment soutenue* » et que sa « *contribution pourrait être mieux appréciée* ». En même temps, en faisant le choix délibéré de ne pas enseigner certains concepts programmatiques, elle se marginalise en cherchant à s'émanciper et à inclure tous ses élèves en ajustant ses méthodes d'évaluation tout en se mettant certaines limites au regard de ce qui pourrait apparaître comme une forme de transgression des normes institutionnelles et donc une forme d'émancipation.

2.1.2.2.1.4. Synthèse des positionnements du R/E de Caroline

Dans son R/I au temps de l'Épreuve, Caroline se trouve dans une dynamique résultant des nombreuses tensions qui l'animent et qui font écho à mon contre-transfert de chercheure et d'enseignante. Ainsi, sur l'axe de l'assujettissement, sa position varie entre la soumission aux normes institutionnelles pour préparer ses élèves au baccalauréat assorti d'une certaine flexibilité face à la rigueur prescrite repérable notamment dans l'adaptation de méthodes d'évaluation pour mieux répondre aux besoins individuels de ses élèves manifestant ainsi une forme d'émancipation. Concernant l'axe du confort, bien qu'elle tende vers des pratiques sécuritaires, Caroline reste ouverte à des risques modérés, passant une portion significative du temps à institutionnaliser les savoirs, c'est-à-dire à intégrer et valider les normes éducatives prescrites. Sur l'axe de la reconnaissance, elle se situe plutôt vers l'inclusion, estimant qu'une partie seulement de ses efforts est reconnue. Ressentant des limites dans l'appréciation de son travail par l'institution, ses contributions didactiques oscillent ainsi entre valorisation gratifiante et marginalisation frustrante.

2.1.2.2.2. Le positionnement de Caroline sur les 3 axes du R/S lors de l'OEP

Voici comment je situe Caroline sur les axes relatifs au R/S durant l'OEP (figure 40). Des extraits de l'épreuve m'offrent des points d'ancrage qui facilitent la construction synchrone du cas.



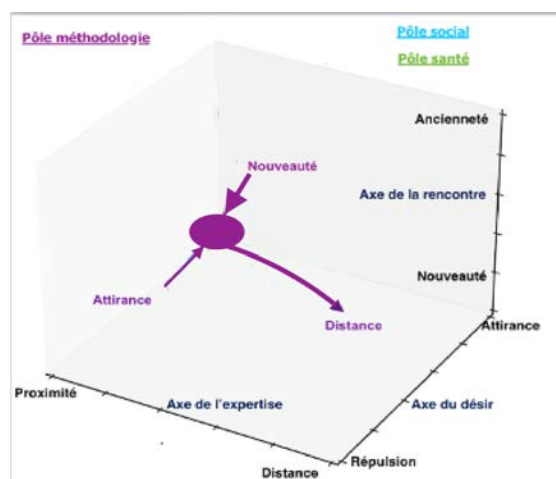


Figure 40. Le R/S de Caroline lors de l'OEP

2.1.2.2.2.1. L'axe de l'expertise

Caroline adopte une stratégie d'enseignement qui intègre des situations a-didactiques pour l'appropriation du Savoir. Elle prend appui sur exemples tirés de la vie quotidienne des élèves pour aborder le contenu théorique des cours. Cette forme de recherche de proximité avec les élèves et leurs expériences en lien avec les savoirs en jeu, achoppe néanmoins avec une posture statique et éloignée qui assoit son statut de SSS. À certains moments, l'absence de référence explicite aux aspects théoriques du Savoir enjeu pendant la phase d'institutionnalisation pourrait être interprétée comme un indice d'une certaine distance vis-à-vis de certains savoirs. En cherchant à rendre les concepts abstraits plus accessibles aux élèves grâce à des exemples concrets et des situations familières, Caroline se place dans une forme de proximité psychique de ses élèves tout en conservant une distance physique inhérente au SSS. Dans ce double mouvement⁴⁶, elle tente d'engager la classe dans une réflexion active en posant des questions ouvertes et en valorisant les contributions des élèves, comme en témoigne sa réaction à la réponse d'un élève :

« Exactement. Bravo pour cet exemple. Il est même plus évident à comprendre que le mien. Tu as les 5 médailles ».

Très proche du Savoir en lien avec le pôle social qu'elle maîtrise, elle se positionne dans une relative distance des aspects sanitaires et méthodologiques en mobilisant

⁴⁶ Proximité psychique et distance physique

sans forcément l'exemplifier un langage académique pour décrire le Savoir qui découle de ces domaines. Cette stratégie e, partie inconsciente lui permet de maintenir sa posture de SSS :

« la norme sociale désigne ce que font et pensent la plupart des membres d'un collectif ».

Ainsi, entre distance et proximité, je positionne Caroline de manière contrastée en fonction de la nature du Savoir en jeu : proche des savoirs controversés (pôle social) et plutôt à distance des savoirs stabilisés (méthodologie et pôle santé). Cherchant à rapprocher le Savoir de l'expérience quotidienne de l'élève elle lie la rigueur académique à son rôle d'experte du SSS.

2.1.2.2.2.2. L'axe de la rencontre

Caroline navigue entre la valorisation du savoir émergent et le risque d'Erreur lié à la recontextualisation du Savoir. Sur l'axe de la rencontre, compte tenu de son parcours, elle oscille entre nouveauté et ancienneté en fonction de la nature des savoirs en jeu. Si sa rencontre avec les savoirs sociaux controversés apparaît ancienne dans son épistémologie personnelle et professionnelle, celle avec les savoirs stabilisés de la méthodologie est relativement plus nouvelle. Quant aux savoir du pôle santé, sa rencontre est relativement ancienne dans son déjà-là d'élève, de travailleuse sociale et d'enseignante. Elle ne fait nécessairement pas écho à son désir avec la même intensité que le savoir du pôle social.

2.1.2.2.2.3. L'axe du désir

Caroline présente selon moi une position ambivalente sur cet axe en lien avec les savoirs enseignés, controversés ou stabilisés. Lors de l'OEP, elle manifeste une attirance pour les savoirs controversés en classe, attirance toutefois plus intense pour le Savoir du pôle social que celui du pôle santé compte tenu de son parcours. Très active et énergique, elle diversifie les sources de savoir, incite les élèves à partager leurs opinions et leurs exemples pour *donner vie* à ce type de savoir en reconnaissant et intégrant la valeur du savoir expérientiel des élèves.

En même temps, sa pratique en classe me suggère une forme de répulsion ou du moins une hésitation à valider le Savoir lors de l'institutionnalisation où la méthodologie refait surface afin d'en laisser des traces écrites. Statique en classe derrière son bureau, elle semble alors se concentrer sur des références académiques

lors de la consolidation/stabilisation des connaissances et à dicter des définitions en revenant sur des formes de savoir plus stabilisées. Le caractère controversé du Savoir qui nourrit son désir d'enseignante ne fait-il pas obstacle à leur stabilisation – certes relative et temporelle - lors de la phase d'institutionnalisation ? Cette tension contradictoire constitutive des STMS pointe un obstacle au cœur de l'E/A de cette discipline questionnant la nature de l'Erreur en fonction d'un degré de stabilisation du Savoir. In fine, peut-on parler d'Erreur sur un savoir non stabilisé ?

2.1.2.2.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Caroline lors de l'OEP.

Lors de l'OEP, vu la diversité du Savoir en STMS, les positionnements de Caroline sur les axes de son R/S mettent en avant des ambivalences, symptômes des tensions contradictoires qui agissent le Sujet *pris dans le* didactique. Sur l'axe de l'expertise, Caroline intègre les expériences des élèves, utilisant le vécu quotidien pour *donner vie* à des concepts complexes, équilibrant ainsi leur nature abstraite avec une approche plus accessible. Entre proximité psychique et distance physique, Caroline m'apparaît très proche des savoirs controversés du pôle social alors que je la situe un peu à distance des savoirs sanitaires et méthodologiques pour lesquels ses interactions didactiques lors de l'OEP font largement appel à un registre langagier académique lui permettant de maintenir sa posture de SSS. Sur l'axe de la rencontre, Caroline alterne entre ancienneté et relative nouveauté en fonction de la nature et de la structure du Savoir en jeu : très ancienne pour les savoirs du pôle social, plutôt ancienne pour ceux du pôle sanitaire et plutôt nouvelle pour les savoirs de la méthodologie. Sur l'axe du désir, elle est attirée par les savoirs controversés, particulièrement les savoirs du pôle social, qui permettent et encouragent la participation des élèves. Cependant, elle mobilise à contrecœur des savoirs stabilisés pour consolider des savoirs controversés tiraillée, à son insu, par une contradiction constitutive au cœur l'enseignement des STMS.

2.1.2.2.3. Le positionnement de Caroline sur les trois axes du R/E lors de l'OEP

La figure 41 visualise le positionnement de Caroline lors de l'OEP sur les axes de l'expérience, de la contingence et des affects constitutifs du R/E.

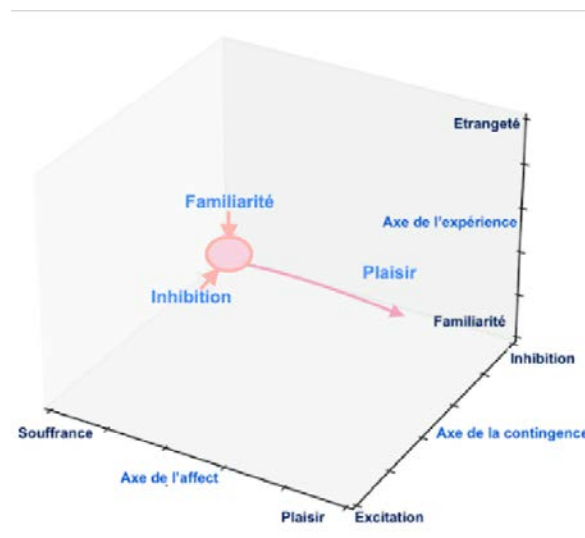


Figure 41. Le R/E de Caroline au temps de l'épreuve

2.1.2.2.3.1. L'axe de l'expérience

Caroline semble aborder son enseignement avec une facilité qui découle d'une certaine familiarité avec le domaine sanitaire et social. Ses diverses expériences personnelles et professionnelles surtout dans le domaine du social lui permettent de concevoir, mettre en œuvre et réguler ses activités avec une certaine aisance. Cette approche lui apparaît coutumière m'amène à la positionner plutôt du côté de la familiarité sur l'axe de l'expérience.

2.1.2.2.3.2. L'axe de la contingence

En lien avec sa posture proxémique académique en classe, Caroline reste généralement assise derrière son bureau, ce que je perçois comme une forme d'inhibition du SSS sur l'axe de la contingence. Cette distance physique entre sphères sociale et publique (Hall, 1971) pourrait indiquer une certaine réserve défensive, limitant ainsi les opportunités d'interaction avec les élèves. Par exemple, lorsqu'elle demande aux élèves : « *C'est clair pour vous ? Est-ce que vous avez entendu des histoires comme ça ?* », elle les invite à interagir. Toutefois, la barrière physique de son bureau pourrait faire obstacle à la participation active des élèves, réfrénant ainsi leur désir d'apprendre. Ainsi, sur l'axe de la contingence, je perçois une oscillation entre une excitation euphorique à travers une forme d'acharnement à rendre le savoir vivant et pertinent notamment par l'utilisation d'exemples concrets, et une

inhibition anxiogène à travers une posture académique statique de nature à affecter la dynamique de la classe.

2.1.2.2.3.3. *L'axe de l'affect*

Lors de l'OEP, Caroline mobilise régulièrement ses expériences personnelles et professionnelles pour enrichir ses leçons, manifestant un certain contentement, qui me conduit à la positionner du côté du plaisir sur l'axe des affects. Cette satisfaction est la conséquence de son engagement à rendre les leçons vivantes et pertinentes pour ses élèves comme par exemple : « *Imaginons que vos parents soient éleveurs, le tribunal peut trancher en faveur de la famille de L...* ». En utilisant des exemples ancrés dans le quotidien, elle montre son aisance et son enthousiasme en lien avec une forme d'excitation dans la contingence de l'épreuve. Toutefois, elle ressent aussi parfois des moments de tension, face à la difficulté à gérer certaines réactions des élèves sur des thèmes controversés sensibles⁴⁷. Cette dynamique reflète la complexité des émotions en classe, oscillant notamment entre le plaisir de transmettre des enjeux de savoir et les difficultés inhérentes à leur appropriation en classe.

2.1.2.2.3.4. *Synthèse des positionnements du R/E de Caroline*

Lors de l'OEP, Caroline aborde l'enseignement avec une certaine aisance pour le domaine sanitaire et social, mettant en avant une solide expérience ce qui la positionne du côté de la familiarité sur le premier axe du rapport à l'épreuve. Sur l'axe de la contingence, je perçois des tensions entre excitation et inhibition : bien qu'elle utilise des exemples concrets pour dynamiser ses leçons. Sa posture physique, souvent derrière son bureau, peut limiter les interactions et affecter la dynamique de classe. En termes d'affect, Caroline tire plaisir de son enseignement, particulièrement quand elle utilise des expériences personnelles pour rendre les leçons pertinentes et engageantes. Cependant, elle peut aussi ressentir des tensions, surtout face aux réactions des élèves sur des thèmes sensibles, reflétant un entrelacs complexe d'émotions au cœur de son R/E.

⁴⁷ Comme par exemple l'IVG

2.1.2.3. Positionnements sur les trois rapports à... de Caroline dans l'après-coup

2.1.2.3.1. Le positionnement de Caroline sur les trois axes du RI lors de l'EAC

La figure 42 schématise le positionnement de Caroline sur les axes du R/I dans l'après-coup.

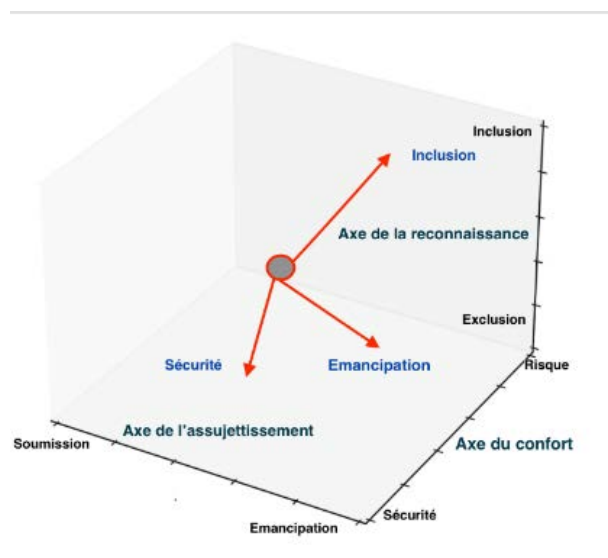


Figure 42. Le rapport à l'institution de Caroline au temps de l'après-coup

2.1.2.3.1.1. L'axe de l'assujettissement

Au moment de l'EAC, Caroline est à la retraite, ce qui lui donne une liberté plus grande dans ses choix professionnels. Toujours désireuse d'enseigner, elle intervient bénévolement dans une association et s'implique également dans la formation des enseignants. En effet, elle intervient régulièrement à l'INSPE pour former les futurs enseignants en STMS en tant que vacataire. Cette nouvelle liberté dans un autre cadre institutionnel semble lui permettre de se réaliser enfin en tant qu'enseignante et de s'épanouir davantage dans le processus de transmission des savoirs. Elle n'est plus assujettie « *aux programmes ou aux échéances des examens* », ce qui lui permet de mettre en œuvre réellement une stratégie d'enseignement plus participative, en accord avec ses convictions profondes. Elle s'est émancipée de certaines contraintes qui ont pesé sur elle pendant sa carrière et a conscience que « *cela se ressent dans ma pratique pédagogique* ». Elle peut maintenant laisser s'exprimer toute sa créativité et son originalité dans sa façon d'enseigner, ce qui a, selon elle, un impact

très positif sur ses apprenant.e.s. Ceci m'amène à la positionner plutôt vers l'émancipation.

2.1.2.3.1.2. *L'axe du confort*

Ce changement professionnel procure à Caroline un sentiment de sérénité, d'apaisement. Ainsi, je la situe en position de sécurité sur l'axe du confort. En effet, elle dit « *enfin adapter* » son enseignement pour s'aligner avec ses propres intérêts et perspectives, même si elle n'est pas initialement attirée par la thématique abordée. Comme elle l'exprime dans l'EAC, « *Je ne pense pas l'avoir été tout le temps, mais j'ai essayé d'aborder les choses à ma manière chaque fois* », indiquant qu'elle cherche toujours à personnaliser les thèmes pour les rendre plus pertinents et attrayants pour elle et ses élèves. Cette capacité d'adapter son enseignement reflète une position sécuritaire de confiance en soi sur l'axe du confort en gardant un contrôle personnel sur la manière d'engager l'élève dans le processus d'appropriation contribuant à mettre en place un environnement d'E/A à la fois davantage maîtrisé et confortable pour elle.

2.1.2.3.1.3. *L'axe de la reconnaissance*

Sur cet axe, je positionne Caroline en position d'inclusion. Valorisant et engageant activement ses élèves dans le processus d'apprentissage, elle se sent reconnue dans ce nouveau cadre. Son approche consiste à intégrer leurs représentations sociales dans les cours, ce qui, comme elle l'explique, rend les leçons plus intéressantes et engageantes :

« Par expérience, je sais qu'un cours est plus intéressant pour les élèves lorsqu'il est pensé autour de leurs représentations sociales. Plus il y a de l'interaction, plus ils sont engagés et actifs, plus ils assimilent les concepts. »

En sollicitant régulièrement les opinions des élèves et en les écoutant activement, elle les valorise, surtout ceux qui ne sont pas habituellement sollicités, tant en classe qu'à la maison. Ce faisant, elle reconnaît et inclut leurs voix dans le dialogue didactique, ce qui la gratifie et la positionne favorablement sur l'axe de la reconnaissance en favorisant un sentiment d'appartenance, de valorisation et de légitimité auprès de ses élèves.

2.1.2.3.1.4. Synthèse des positionnements du R/I de Caroline

À la retraite et dans un nouveau cadre institutionnel, tous les feux semblent au vert dans le R/I de Caroline. En effet, bénéficiant d'une plus grande liberté qui lui permet d'enseigner de manière plus autonome et en accord avec ses convictions, elle s'émancipe et laisse sa créativité s'exprimer sans les contraintes de sa carrière précédente. Sur l'axe du confort, je la situe en position de sécurité, car elle personnalise les thèmes pour les rendre pertinents et engageants, ce qui lui permet de maintenir un environnement d'enseignement maîtrisé, confortable et serein. Enfin, sur l'axe de la reconnaissance, Caroline valorise et engage ses élèves par des cours centrés sur leurs représentations sociales, renforçant leur participation et favorisant un sentiment d'inclusion et de légitimité.

2.1.2.3.2. Le positionnement de Caroline sur les axes du R/S lors de l'EAC

De la même manière, je positionne Caroline sur les trois axes en tension du R/S au moment de l'après-coup (figure 43).

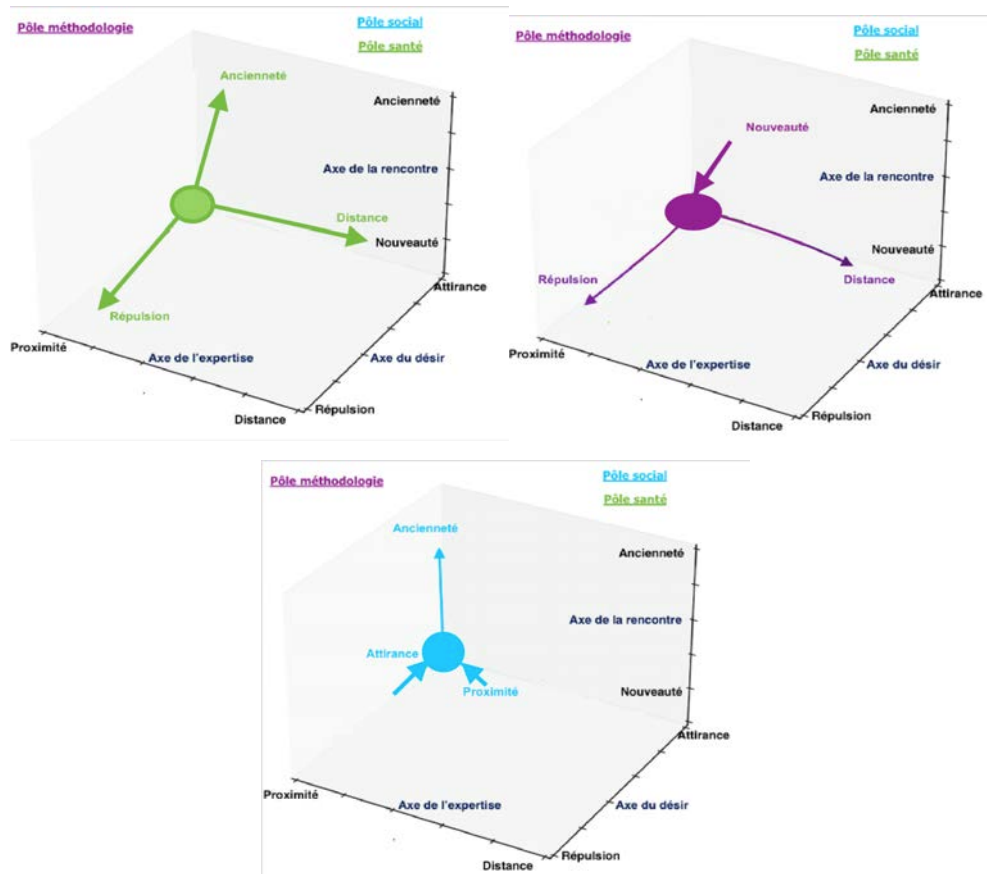


Figure 43. Le rapport au(x) savoir(s) de Caroline au temps de l'après-coup

2.1.2.3.2.1. *Axe de l'expertise*

Sur cet axe, Caroline exprime toujours une certaine distance avec les savoirs stabilisés aussi bien ceux du pôle santé que ceux du domaine méthodologique. Toujours proche des savoirs controversés du pôle social ; elle dit valoriser une approche processuelle de l'apprentissage, en acceptant et encourageant des réponses qui ne sont pas nécessairement précises, mais qui stimulent la réflexion et la compréhension. Cette tolérance envers les réponses imparfaites, tant qu'elles contribuent à une compréhension plus profonde, montre sa préférence pour un enseignement qui favorise l'interaction et l'échange d'idées, au risque de s'éloigner des normes académiques. Cependant, une certaine prudence s'observe dans sa gestion des savoirs stabilisés, où elle reconnaît la difficulté de gérer les erreurs et parfois son hésitation pour valider des réponses qui pourraient pénaliser les élèves lors des évaluations formelles.

« EAC : j'essaie de valoriser leur manière d'exprimer leurs idées, même si ce n'est pas parfait. Pour moi, la clarté de la pensée et la structure sont primordiales. »

2.1.2.3.2.2. *Axe de la rencontre*

Comme aux deux premiers temps de la recherche, Caroline navigue entre nouveauté et ancienneté sur l'axe de la rencontre : ancienne pour les savoirs des pôles social et sanitaire et plus récente pour les savoirs méthodologiques d'autant plus que le contexte dans lequel elle les mobilise est nouveau. Continuant à valoriser et encourager l'intégration des savoirs controversés bien que difficiles à évaluer, elle reconnaît l'importance des savoirs stabilisés.

2.1.2.3.2.3. *Axe du désir*

En écho au processus de conversion didactique, dont elle est en partie consciente, Caroline, lors de l'EAC, insiste sur le fait que les savoirs qu'elle utilise avec ses nouveaux apprenant.e.s découlent de ses expériences antérieures en tant qu'enseignante et ancienne cadre sociale. Elle manifeste ainsi son attirance envers les savoirs du pôle social en soulignant également qu'elle prend toujours beaucoup de plaisir à les enseigner même dans un contexte d'apprentissage différent cette fois-ci. L'exclusion des autres types de savoir de son discours très emphatique sur les

thématiques sociales s'apparente à une forme de dénégation qui me conduit à la positionner du côté de la répulsion pour les savoirs stabilisés.

2.1.2.3.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Caroline lors de l'EAC

Sur l'axe de l'expertise, Caroline, toujours aussi proche des savoirs controversés, privilégie une approche didactique qui stimule la réflexion et l'échange et restant à distance des savoirs stabilisés. Sur l'axe de la rencontre, Caroline se positionne différemment en fonction de la nature du savoir : du côté de l'ancienneté pour les savoirs sanitaires et sociaux et plutôt du côté de la nouveauté pour les savoirs touchant à la méthodologie. Enfin, sur l'axe du désir, le plaisir renouvelé qu'elle retire de l'E/A de thématiques sociales qui l'attirent s'alimente de ses expériences antérieures tout en repoussant les savoirs stabilisés qui entravent un enseignement libre et créatif face au nouveau public dont elle a maintenant la charge.

2.1.2.3.3. Le positionnement de Caroline sur les axes du R/E lors de l'EAC

J'en arrive au positionnement de Caroline sur le R/E lors de l'EAC (figure 44).

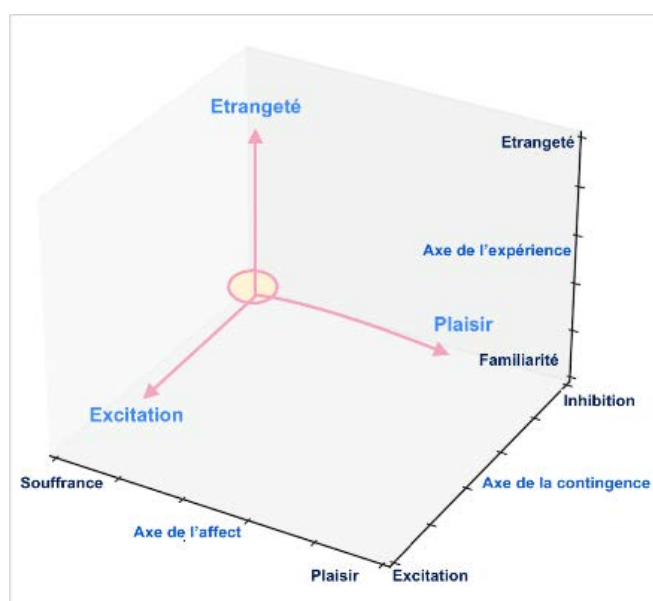


Figure 44. Le rapport à l'épreuve de Caroline au temps de l'après-coup.

2.1.2.3.3.1. L'axe de l'expérience :

Caroline intervient désormais dans une association d'aide aux réfugiés où elle enseigne la langue et la culture françaises. Dans ce contexte, elle n'a plus de pratique directe en lien avec les STMS. Toutefois, elle intervient aussi à l'INSPE pour accompagner les futurs enseignant.e.s en STMS. Elle y dispense notamment des

cours sur les compétences de l'enseignant.e. et le lien avec les directives européennes. Sur l'axe de l'expérience, Caroline semble se situer du côté de l'étrangeté. En effet, bien qu'elle connaisse l'association dans laquelle elle évolue, enseigner ailleurs que dans l'Éducation Nationale est « *vraiment nouveau* » pour Caroline qui à travers « *une nouvelle expérience.../... une expérience différente...* » peut transmettre des savoirs en STMS à ce qu'elle désigne comme « *de nouveaux profils d'apprenant.e.s...* ».

2.1.2.3.3.2. L'axe de la contingence

Sur cet axe, Caroline semble du côté de l'excitation. Avec une certaine euphorie, elle me parle de sa motivation pour « *tester de nouvelles approches en classe avec de nouveaux publics* ».

2.1.2.3.3.3. L'axe de l'affect

Enfin, sur cet axe, je situe Caroline tout à fait du côté du plaisir. Elle parle de l'enseignement comme quelque chose qui lui apporte de la joie, et elle mentionne également l'importance de ses nouveaux élèves pour son bien-être émotionnel. Elle décrit ses nouvelles expériences d'E/A vécues depuis son départ à la retraite avec un vocabulaire très positif « *c'est une expérience très chouette... une expérience enrichissante* ». À travers cette opportunité qui semble la reconforter, elle se dit « *soulagée* » heureuse et épanouie de pouvoir continuer à enseigner malgré la retraite et elle nous a exprimé son contentement d'intervenir dans une association qu'elle connaît bien : « *c'est un environnement connu* ».

2.1.2.3.3.4. Synthèse des positionnements du R/E de Caroline lors de l'EAC

Dans un nouveau contexte d'enseignement associatif, le R/E de Caroline apparaît dans une dynamique positive très motrice. Bien que positionnée du côté de l'étrangeté sur l'axe de l'expérience, en raison de la découverte de profils d'apprenant.e.s inédits, cette « nouvelle expérience » la « *stimule* » et de fait provoque en elle une certaine excitation, enthousiaste à l'idée de tester de nouvelles approches didactiques pour continuer à enrichir sa pratique enseignante. Cela s'apparente à une forme de pulsion épistémophilique qui donne une force motrice

en lien avec l'axe de l'affect. Caroline exprime ainsi son profond plaisir à travers la joie et le bien-être émotionnel qu'elle éprouve dans ce nouvel environnement.

2.1.2.3.4. La dynamique de l'évolution des trois rapports à de Caroline

Arrivée au terme de cette analyse synchronique constitutive de cette première construction de cas, les paragraphes qui suivent me permettent de suivre et de visualiser la dynamique de l'évolution des rapports à de Caroline aux trois temps de la recherche afin de voir éventuellement émerger une « *forme persistante propre à sa structure de Sujet pris dans le didactique* » (Gomez-Gauthié, 2020). Ce « *noyau dur* » de la structure du Sujet (Lacan, 1966) pourrait alors éclairer son rapport à l'Erreur au cœur de mon désir de chercheuse.

2.1.2.3.4.1. La dynamique de l'évolution du R/I à de Caroline

Cette analyse synchronique chronologique rend compte de la dynamique temporelle des différents positionnements de Caroline sur les axes de son R/I aux trois temps de la recherche. Entre mouvance et stabilité, la lecture et l'analyse de cette frise temporelle donnent à voir une évolution singulière caractérisée par un ressenti constant de sécurité au sein de l'institution dans laquelle elle mobilise ses savoirs professionnels. Plutôt exclue sur l'axe de la reconnaissance au moment de l'EADL, Caroline va se sentir de plus en plus incluse dans son contexte institutionnel. En effet, lors de l'OEP, le plaisir qu'elle éprouve lorsqu'elle interagit avec ses élèves fait évoluer son ressenti vers une forme de légitimité malgré certaines défaillances de l'institution qui ne la reconnaît pas à la hauteur de son désir. Lors de l'EAC, elle enseigne dans une institution accueillante et gratifiante qui lui permet de se sentir pleinement reconnue. Enfin, nous avons vu que Caroline était très assujettie du côté de la soumission aux deux premiers temps de la recherche où elle exerçait dans un établissement scolaire relevant de l'Éducation Nationale avec des élèves de terminale pour qui l'évaluation au Baccalauréat pilotait et contraignait le contrat didactique. Au moment de l'EAC, Caroline, à la retraite, se dit libérée, soulagée, mais ne peut s'empêcher de continuer à enseigner. Dans un nouveau contexte institutionnel, bénéficiant d'une liberté inédite, elle bascule alors dans un mouvement d'émancipation qui semble la pousser irrésistiblement vers des approches

innovantes, ouvertes et enfin réellement participatives en nette rupture avec « *la pédagogie traditionnelle* » qui lui était auparavant imposée par une institution non reconnaissante. Cette bascule, en accord avec ses convictions profondes et son désir d'enseigner, lui permet de donner libre cours à sa créativité, ce qui semble avoir un effet positif sur ses apprenant.e.s. À ce stade de l'étude, je suppose que cette dynamique émancipatrice au cœur de R/I de Caroline n'est pas sans effet sur son rapport à l'Erreur.

2.1.2.3.4.2. *La dynamique de l'évolution du R/S de Caroline*

La dynamique temporelle des différents positionnements de Caroline sur les axes de son R/S aux trois temps de la recherche est représentée par des positionnements qui varient en fonction du domaine du savoir en jeu (social, sanitaire, méthodologique) et également de sa caractéristique (stable, instable, voire controversé). Là encore, entre mouvance et stabilité, la lecture et l'analyse de cette frise temporelle donne à voir une évolution singulière caractérisée par la permanence d'une relation ancienne et fusionnelle avec les savoirs controversés du pôle social profondément ancrés dans son déjà-là qui nourrit le désir d'enseigner, d'innover et de renouveler sa pratique professionnelle de Caroline qui transmet sa passion en donnant vie au savoir, encourageant les élèves à donner leur avis sur des thèmes controversés. Néanmoins, lors de l'institutionnalisation des contenus, elle s'en tient au savoir déjà établi et validé plutôt que de retenir les éléments apportés par les élèves. En contrepoint et de manière quasi-symétrique, Caroline entretient tout au long de la recherche une relation plus ou moins distante avec le savoir du domaine méthodologique programmatique des STMS qu'elle a rencontré plus récemment. En effet, Caroline « *trouve déplorable cet enseignement de méthodologie en STMS* » pourtant plus facile à évaluer du fait de son caractère stabilisé. Je rappelle que d'emblée Caroline m'annonce qu'elle n'est « *pas à l'aise avec les savoirs stabilisés* ». Ainsi au cœur du R/S de Caroline il existe un réel clivage entre ce qu'elle aime et ce qu'elle n'aime pas enseigner. À noter également qu'elle entretient avec le savoir des politiques de santé un rapport ambigu. Experte et expérimentée dans ce domaine, le savoir sanitaire qui relève pourtant d'une grande partie de l'enseignement des STMS est quasi absent de

son discours. En fait, Caroline a fait le choix de ne pas enseigner cette partie du programme et s'arrange avec ses collègues pour n'avoir que la partie sociale. Cette mise à l'écart s'intensifie dans l'EAC où elle ne manifeste que son enthousiasme à enseigner le savoir du pôle social. Cette dynamique complexe au cœur du R/S me permet d'avancer dans la construction du rapport à l'Erreur nécessairement interdépendant de la nature du Savoir en jeu de nature à infléchir le statut de l'Erreur et sa gestion. Si l'Erreur autour d'un savoir stabilisé non maîtrisé est aisément repérable pour le SSS, qu'en est-il de l'Erreur affectant un savoir non stabilisé ? Qui a tort ? Qui a raison ? Comment évaluer les controverses ?

2.1.2.3.4.3. *La dynamique de l'évolution du R/E de Caroline*

Il est important de noter que les deux séances observées ne constituent pas le même type d'épreuve pour Caroline. La première séance est un cours magistral, où Caroline a l'opportunité de déployer un enseignement plus théorique et directif, centré sur la transmission de savoirs fondamentaux en STMS en lien avec les concepts des normes et des valeurs dans le domaine des politiques sociales. La seconde séance, en revanche, est une séance de correction d'une évaluation, qui demande une approche différente, centrée sur l'interaction, la rétroaction et l'application pratique des concepts étudiés et donne à voir la gestion de l'Erreur par Caroline. On peut noter deux évolutions importantes autour d'un « noyau dur » au cœur du R/E de Caroline. Ce noyau dur s'enkyste autour d'un plaisir intense et renouvelé d'interagir auprès de ses élèves en « *donnant vie aux savoirs* ». En effet, quel que soit le temps de l'étude, Caroline ne tarit pas d'expressions dithyrambiques pour exprimer sa « *joie* », son « *enthousiasme* », son « *bonheur* », sa « *satisfaction* » lorsqu'elle parle de son ressenti au moment de l'épreuve. Ceci est corroboré dans l'OEP où malgré une proxémie frontale statique et très académique, elle orchestre les interactions allègrement de manière joviale et épanouie pour faire participer ses élèves et les intéresser.

Autour de ce noyau dur de nature à créer des conditions favorables aux interactions didactiques, je repère dans l'EAC une première dynamique dans le R/E de Caroline qui apparaît sur l'axe de l'expérience, où elle bascule soudain vers l'étrangeté du fait

d'un changement de vie⁴⁸ et de contextes d'enseignement. Continuant à exercer en milieu associatif et en INSPE, cette « nouvelle expérience » qui lui permet de bénéficier d'une « liberté inédite ».

La deuxième dynamique que j'observe dans son R/E de Caroline se situe sur l'axe de la contingence. En dépit de sa passion pour les sciences sociales et du plaisir que lui procure son enseignement, Caroline m'apparaît plutôt inhibée lors de l'EADL et de l'OEP, restant assise derrière son bureau, la majorité du temps indiquant une certaine retenue dû à certains freins qui lui appartiennent de nature à étouffer son désir d'enseigner. Néanmoins, lors de l'EAC, Caroline décrit, dans un contexte moins contraignant, des expériences d'enseignement en tant que retraitée avec un vocabulaire positif, soulignant l'enrichissement et le plaisir que lui apportent ces nouvelles pratiques. Elle semble avoir enfin trouvé son « Graal professionnel » (Aroui, 2021), une façon d'enseigner qui lui convient mieux et qui lui confère des sentiments plus positifs en lien avec ses aspirations profondes plus ou moins conscientisées. C'est à ce moment précis que l'on observe un changement dans son R/E comme l'illustre la modélisation. Cette évolution globale du R/E de Caroline a nécessairement des répercussions sur son rapport à l'évaluation et à l'Erreur.

2.1.2.4. Synthèse de l'analyse synchronique du cas de Caroline

Cette analyse synchronique met en lumière la complexité de la dynamique du Sujet *pris dans le didactique*. De nature compréhensive, elle fait ressortir la manière dont les expériences passées de Caroline, particulièrement dans sa mission d'éducatrice spécialisée, continuent d'influencer son approche de la transmission des savoirs en STMS. Son désir de continuer à enseigner, alors qu'elle vient de prendre la retraite, témoigne de son engagement profond envers sa discipline et plus largement envers l'éducation, malgré la fin d'une carrière d'enseignante dans l'éducation nationale. Son R/I a évolué, passant d'un sentiment d'exclusion au sein de son établissement de rattachement à une liberté d'action dans un contexte associatif, où elle peut enfin s'émanciper et adopter une pédagogie participative. Ce passage à la retraite

⁴⁸ Caroline vient de prendre sa retraite

s'accompagne d'un changement dans sa dynamique du Sujet *pris dans le* didactique, où Caroline s'épanouit en laissant exprimer sa créativité et sa stratégie didactique. Concernant son R/S, bien que Caroline valorise l'ouverture aux nouvelles idées et aux contributions des élèves sur des thématiques controversées relevant du pôle social, elle reste « prudente » dans la phase d'institutionnalisation et se référant la plupart du temps à des savoirs établis, stabilisés et « compatibles » avec les prescriptions évaluatives certificatives. Cette « prudence didactique » révèle une forte tension entre son aspiration à l'innovation, son désir irrépessible d'aborder des savoirs controversés et la nécessité de respecter le cadre programmatique de certains savoirs stabilisés.

L'évolution de son R/E aux différents temps de la recherche traduits une évolution au cœur de sa pratique enseignante : d'une certaine retenue initiale due au poids des contraintes institutionnelles à une expression plus libre et épanouie de sa passion pour l'enseignement en STMS. L'observation de son comportement en classe et ses remaniements de sens lors de l'EAC témoignent de sa quête permanente de réduire les écarts entre sa philosophie personnelle émancipatrice de l'E/A avec le réel inéluctable de l'épreuve pour se rapprocher ainsi de son idéal professionnel.

Libérée des contraintes institutionnelles telles que les programmes et les échéances d'examens, Caroline déclare enfin adopter une approche plus participative et en accord avec ses convictions personnelles. Cette émancipation lui permet d'intégrer pleinement sa créativité et son originalité dans son enseignement, ce qui a un effet bénéfique sur ses apprenant.e.s selon elle. En se détachant des normes rigides, elle transforme potentiellement les erreurs en occasions de découverte, tant pour elle-même que pour ses élèves, y compris dans son rapport à l'Erreur.

2.1.2.5. Des pistes d'accès au rapport à l'Erreur de Caroline

À ce stade de mon étude, ces différents éléments me permettent de tirer quelques fils pour démêler l'écheveau du rapport à l'Erreur de Caroline. Les racines de ce rapport, résultant de la conjugaison du R/I du R/S et du R/E plonge ses racines dans un parcours singulier d'élève.

2.1.2.5.1. Le rapport à l'Erreur de Caroline façonné par un déjà-là d'élève

Lors de l'EADL, Caroline me confie qu'elle a été performante à l'école, mais qu'elle a éprouvé des difficultés en sciences de la vie et de la terre (SVT), une discipline où les savoirs sont pour la plupart stabilisés. Elle décrit un « *blocage* » en SVT, qui l'a « *hantée* » même plus tard dans la vie. Intriguée par ce rejet, elle ne parvient toujours pas à trouver une explication à cela.

« J'ai beaucoup travaillé là-dessus en tant qu'adulte⁴⁹. Pourquoi je ne pouvais pas comprendre comment une graine devenait une pomme ? C'était un blocage sur cette discipline, je ne l'ai pas trouvé personnellement... c'est quelque chose qui m'a énervé ».

Caroline me fait part aussi de l'influence de ses expériences scolaires sur sa pratique professionnelle. Elle dit avoir été marquée notamment par un enseignant qui « *battait les élèves pour des erreurs commises* » et par une enseignante qui « *la critiquait pour ses opinions* ». Elle a conscience que cette expérience l'a conduite plus tard à valoriser l'écoute de ses élèves dans sa pratique professionnelle :

« J'ai trouvé ça incroyable qu'elle n'entendait pas ce que je lui disais et donc c'est pour ça que je trouve très important d'écouter les élèves ».

Cet aspect de l'histoire personnelle de Caroline illustre bien le processus de conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2015) à l'œuvre et les arrangements didactiques qui en découlent dans son enseignement. En effet, les éprouvés en tant qu'élève sont réinterprétés et réinvestis plus ou moins à son insu pour nourrir sa pratique enseignante. Entre désir de reconnaissance, soumission à l'institution et prise en compte des besoins spécifiques des élèves, ce phénomène de conversion didactique apporte des clés d'intelligibilité à la pratique enseignante de Caroline. Sous l'emprise des trois rapports à, le rapport à l'Erreur de Caroline apparaît profondément marquée par ses expériences scolaires, tant positives que négatives. Ceci la conduit à valoriser l'importance de l'écoute des élèves, y compris de leurs erreurs et à adopter une posture plus empathique face aux besoins, croyances et opinions de ses élèves.

⁴⁹ Notamment lors d'une psychothérapie

Caroline identifie un enjeu didactique spécifique au domaine de STMS à la source de certaines erreurs : la difficulté de transition entre la conceptualisation et l'abstraction. Ce défi ne se limite pas selon l'enseignante à l'acquisition de connaissances pures, mais s'étend à la capacité des élèves à contextualiser ces connaissances dans un environnement ou un espace donné. Un exemple concret de cette difficulté pourrait porter sur l'étude des *normes sociales*. Caroline enseigne aux élèves les notions abstraites de normes sociales, comme les comportements attendus dans une société donnée, les règles implicites ou explicites qui régissent les interactions, etc. La définition théorique des normes sociales est comprise par les élèves, mais la difficulté apparaît lorsqu'ils doivent contextualiser ces concepts dans des situations concrètes. Cette incapacité à illustrer concrètement cette notion reflète un enjeu didactique majeur en STMS : la maîtrise des savoirs ne se limite pas à connaître des définitions théoriques. Elle implique également la capacité à les ancrer dans des contextes réels. Pour Caroline, la source de sa frustration ne provient pas seulement des erreurs elles-mêmes, mais du fait que ces erreurs indiquent des lacunes plus profondes dans la compréhension de ses élèves, qu'elle attribue à des déficits accumulés au niveau des savoirs fondamentaux. Caroline apparaît particulièrement intolérante envers ces types d'erreurs, car elles vont au-delà de la simple méconnaissance d'un fait ; elles signalent un échec dû à un déficit dans la capacité à abstraire et à contextualiser, qu'elle juge essentiel pour l'apprentissage et qui révèle pour elle un impossible à supporter. Ce point de vue pourrait renforcer sa conviction qu'il faut accepter les différences et les difficultés de chaque élève. Pour elle, le véritable défi de l'évaluation ne réside pas seulement dans la mesure des connaissances stabilisées, mais aussi dans l'évaluation de la capacité à mobiliser ces connaissances dans des contextes variés. Cela traduit une approche plus nuancée de l'évaluation, qui ne se limite pas à des critères quantitatifs ou des mesures de performance, mais englobe aussi des éléments plus complexes, tels que la capacité à abstraire et à contextualiser. Cette perspective s'inscrit dans une approche par compétences (APC), qui vise non seulement l'acquisition de savoirs, mais aussi leur

mise en œuvre dans des situations réelles. À noter qu'en matière d'APC, il y a un réel déficit de formation initiale et continue des enseignant.e.s (Carnus & Terrisse, 2006). De surcroît, Caroline a une vision participative de l'E/A et rencontre des difficultés pour la mettre en pratique en raison de l'environnement scolaire traditionnel dans lequel elle évolue. Elle semble confrontée au défi de trouver des moyens d'évaluer l'Erreur de manière à la considérer comme une opportunité d'apprentissage plutôt que comme des manques ou des défauts. Au cœur de son rapport à l'Erreur, une division se crée en raison du hiatus entre ses aspirations pédagogiques et le Réel de la classe. Cette division génère une tension entre le désir de mettre en œuvre une approche plus nuancée et tolérante de la gestion des erreurs⁵⁰ fondée sur le principe de plaisir et valorisant l'autonomie et la créativité des élèves, et les contraintes institutionnelles et les lacunes préexistantes des élèves, qui, relevant davantage du principe de réalité, jugulent sa capacité à concrétiser pleinement cette approche. De plus, Caroline est assujettie à des impératifs institutionnels qui valorisent les résultats mesurables et immédiats, tels que les notes et les taux de réussite. Cette culture scolaire du résultat associée au culte de la performance et à la recherche permanente d'efficacité crée une pression de nature à limiter le pouvoir d'agir de l'enseignante relatif à l'utilisation des erreurs comme des leviers d'apprentissage. Source de frustration chez l'enseignante, la culture du résultat est de nature à induire et entretenir un stress important chez les élèves en leur donnant l'impression que l'Erreur est inacceptable ou honteuse. Ce dualisme ambivalent au cœur du rapport à l'Erreur de Caroline m'apparaît comme un des facteurs compréhensifs de la complexité des dynamiques à l'œuvre dans sa pratique enseignante, tiraillée entre deux systèmes de valeurs contradictoires, d'autant plus que dans son propre parcours d'élève, Caroline a été exposée à une forte pression pour la performance et une faible tolérance à l'Erreur. Chemin faisant, elle semble avoir intégré l'idée que l'Erreur peut servir de points de départ pour l'apprentissage et le développement personnel. Ces expériences passées dans le plaisir et surtout la souffrance ont

⁵⁰ Qui va au-delà d'une « simple » correction.

influencé sa stratégie d'enseignement, davantage orientée vers la compréhension et l'acceptation des erreurs, en contraste avec une approche pilotée par la recherche de performance qu'elle a elle-même subi.

2.1.3. La formule de « Caroline » : « C'est ce dilemme constant (...) qui me met face à mes propres limites ».

J'ai choisi comme formule pour la vignette de Caroline : « *C'est ce dilemme constant entre vouloir évaluer précisément leurs savoirs et encourager une réflexion critique qui me met face à mes propres limites* ». Cette phrase reflète parfaitement le conflit intérieur de Caroline face à l'enseignement en STMS. Elle souhaite évaluer précisément les connaissances de ses élèves tout en les poussant à réfléchir de manière critique, ce qui soulève des questions sur les limites de l'évaluation standardisée et la place de l'Erreur dans une réponse critique. Cette formule encapsule les tensions internes et les défis professionnels auxquels elle est confrontée dans le contexte institutionnel. Voici comment j'ai construit la chaîne des signifiants pour l'extraire :

1. Conflit entre les attentes pédagogiques et la réalité institutionnelle :

Caroline exprime une déception face au manque d'ouverture et d'innovation parmi ses collègues en France, comparativement à ses expériences à l'étranger. « *Je suis très déçue des conversations dans les salles des professeurs, c'est vraiment de très bas niveau* ». Ce contraste révèle son aspiration à un environnement plus collaboratif et moins rigide, aligné avec la deuxième partie de la formule où elle souhaite encourager la réflexion critique. La résistance au changement qu'elle observe chez ses collègues pourrait être une des limites personnelles auxquelles elle fait face, reflétant la tension entre son idéal pédagogique et la pratique courante ainsi de son impossible à supporter.

2. Le R/I de Caroline en lien avec les élèves :

Selon Caroline, les élèves répondent positivement aux méthodes participatives, mais sont entravés par un système rigide qui limite leur expression « *EADL : Ils adhèrent tout à fait à une autre forme de pédagogie, mais malheureusement ils sont complètement canalisés dans une pédagogie très renfermée qui ne leur permet pas*

de s'exprimer ». Cette attitude renvoie directement au dilemme de Caroline entre évaluation précise et développement de la réflexion critique. Elle reconnaît le potentiel des élèves pour un apprentissage plus profond, mais se heurte à un cadre qui valorise l'évaluation traditionnelle, montrant les "limites" du système scolaire à s'adapter aux besoins des élèves.

3. Engagement personnel de Caroline pour une méthode d'enseignement ouverte :

Sa propre adhésion à des méthodes d'enseignement innovantes, inspirées par ses expériences internationales, met en lumière son effort pour résoudre le dilemme exprimé dans sa formule : « *Finalement pas facile à mettre en place, les enseignants sont réticents, ils ont peur du changement. Ils ont peur de changer leurs pratiques de l'enseignement très rigoristes* ». Elle cherche à évaluer les élèves d'une manière qui favorise également leur développement intellectuel et critique, naviguant ainsi entre les contraintes systémiques et ses aspirations pédagogiques.

4. Vision d'une éducation intégrée et contextualisée :

Caroline souhaite que l'éducation soit plus intégrée et contextualisée, particulièrement dans le domaine des sciences sociales. « *Je pense que le social doit être, comme l'économie solidaire, doit être quelque chose qu'elle devrait être intégrée dans tous les départements que ce soit en sciences économiques que ce soit dans les séries L, S etc.* » Ce désir de rendre l'éducation pertinente et engagée socialement est une extension de son conflit interne, où elle reconnaît la nécessité de dépasser les méthodes traditionnelles pour toucher véritablement les élèves.

J'ai ensuite choisi d'analyser quelques extraits de verbatims extraits de l'épreuve pour identifier les éléments qui illustrent le rapport complexe de Caroline à l'Erreur et à l'évaluation. Ces éléments mettent en lumière selon moi son conflit interne entre l'évaluation rigoureuse et son rapport à l'Erreur.

OEP : « *Je veux des phrases simples par exemple : hier je suis allé à la boulangerie parce que ma mère m'a demandé d'acheter un dessert.* »

Ce verbatim révèle une simplification intentionnelle des consignes pour faciliter la compréhension et encourager la réflexion personnelle, même si cela peut risquer de diminuer la précision des réponses attendues.

« C'est une règle que la société impose et on verra plus tard que c'est une règle... Qui est comment ? »

Ici, Caroline pousse les élèves à aller au-delà de la réponse initiale pour explorer la nature profonde des normes sociales, ce qui illustre son effort pour encourager une réflexion critique tout en cherchant à évaluer leur compréhension des concepts fondamentaux.

« Bon là ça ne va pas, on ne va pas parler ici de la situation, ça ne va pas du tout. Et comment tu vas faire la prochaine fois, il va y avoir un devoir type examen ? »

Cet extrait montre Caroline confrontée aux limites de démarche, où elle se débat avec l'idée d'évaluation rigoureuse face à des réponses imprécises ou insuffisantes, ce qui met en tension son désir de rigueur et de liberté pédagogique.

« Je rends les copies et après on corrige. »

Cela suggère un moment de vérité où Caroline évalue précisément les savoirs, mais elle est également prête à revenir sur les erreurs pour en faire des opportunités d'apprentissage, illustrant ainsi le dilemme entre évaluation et développement des compétences critiques.

L'analyse du rapport de Caroline à l'enseignement et à l'évaluation après sa retraite met également en lumière une série d'éléments pertinents, reflétant le poids de ses savoirs expérientiels et l'impact de ces derniers sur sa pédagogie. Voici une exploration approfondie avec quelques extraits de verbatims au moment de l'après-coup :

« Mon expérience dans le domaine social m'a donné une richesse d'exemples concrets que j'utilise pour ancrer la théorie dans la réalité vécue. Par exemple, lorsque j'aborde l'exemple des SDF, je partage souvent des cas réels auxquels j'ai été confrontée, ce qui aide mes élèves à saisir la complexité et l'humanité derrière les sujets étudiés. »

Cet extrait montre comment Caroline intègre ses expériences de travail social dans ses leçons pour rendre l'apprentissage plus tangible et pertinent. Cela met en évidence son approche didactique, où elle utilise son vécu pour enrichir le contenu académique, facilitant ainsi la compréhension et l'engagement des élèves.

« Je ne pense pas l'avoir été tout le temps, mais j'ai essayé d'aborder les choses à ma manière à chaque fois. »

Cet extrait illustre comment Caroline cherche sans cesse à personnaliser son enseignement, même si cela l'éloigne parfois des normes établies. Sa persistance à adapter son enseignement reflète un désir d'engager les élèves de manière plus significative, mettant l'accent sur la personnalisation plutôt que sur la conformité stricte aux attentes traditionnelles.

In fine, la formule choisie pour Caroline, « ***C'est ce dilemme constant entre vouloir évaluer précisément leurs savoirs et encourager une réflexion critique qui me met face à mes propres limites*** », illustre parfaitement la tension fondamentale dans son approche didactique tout au long de sa carrière, y compris après sa retraite. Cette tension révèle les défis inhérents à l'enseignement et à l'évaluation dans un contexte éducatif en évolution, où les besoins des élèves et les exigences institutionnelles peuvent souvent être en conflit.

2.2. Vignette didactique clinique de Kelly « La bienveillance est le cœur de l'enseignement »

Dans cette partie, l'analyse se concentre sur Kelly à travers une VDC. Je commence par la construction diachronique du cas Kelly, en sondant les déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel. Ensuite je présente l'épreuve en scrutant l'aménagement de l'espace didactique, ainsi que la chronogénèse et la proxémie de Kelly. L'investigation croisée des deux premiers temps de la recherche (EADL et OEP) me permet d'élaborer les énoncés hypothétiques qui structurent l'EAC et m'aide à déterminer le positionnement de Kelly sur les axes en tension relatifs à son rapport à l'institution, au savoir et à l'épreuve. L'examen de l'EAC éclaire les liens et les écarts entre le déjà-là et ses expériences d'enseignement lors de l'épreuve. La discussion se poursuit avec une analyse synchronique, où j'étudie les divers « rapports à » de Kelly, culminant dans une exploration de son rapport à l'Erreur, influencé par ses expériences personnelles en tant qu'élève. Pour finir, je synthétise le cas de Kelly par une formule encapsulant son rapport à l'Erreur.

2.2.1. Construction diachronique du cas Kelly

Grâce à l'ensemble des données recueillies lors de l'EADL⁵¹, l'OEP⁵² comprenant une leçon et une séance de correction d'évaluation ainsi que de l'EAC⁵³, je peux établir la construction du cas de Kelly (tableau 21). L'EADL, qui s'est déroulé le 9 janvier 2020, enregistré et transcrit en intégralité. Il a duré une heure. Il est complété par un document Excel d'analyse. L'OEP a eu lieu entre septembre et décembre 2020. L'EAC est mené en aout 2022.

EADL	OEP	EAC
09/01/2020	Séance 1 (30 /09/2020) : activité technologique sur la démarche de projet	12/08/2022
	Séance 2 (05/10/2020) : correction d'évaluation	

Tableau 21. Chronologie de la collecte des données pour Kelly

⁵¹ Annexe 7

⁵² Annexes 11 et 12

⁵³ Annexe 16

2.2.1.1. Le déjà-là décisionnel de Kelly

En effectuant une analyse en trois parties des données recueillies lors de l'EADL, je reconstruis le déjà-là décisionnel de Kelly au filtre de ses trois instances. Tout d'abord, je procède à une recherche ciblée sur l'axe personnel et professionnel de Kelly, en étudiant sa relation avec la matière enseignée et les savoirs (DLE). Ensuite, j'explore le DLC en mettant l'accent sur sa vision de la discipline, des savoirs, etc. Enfin, je donne à voir l'axe intentionnel de l'enseignante, son DLI, en regroupant ses intentions didactiques et pédagogiques.

2.2.1.1.1. Le DLE de Kelly

Kelly est une jeune enseignante débutante. Auparavant, elle exerçait en tant que conseillère en économie sociale et familiale (ESF). Dans ce cadre, elle a été amenée à accompagner des stagiaires de BTS ESF. Elle me livre qu'elle appréciait beaucoup ses fonctions d'accompagnement, mais elle exprimait un mal être en lien avec son ancien métier : *« je ne voyais pas trop de perspectives d'évolutions dans ce que je faisais et je commençais un peu à m'essouffler »*. Devenir enseignante se présente alors comme une opportunité pour elle. Elle n'hésite pas à prendre des risques et à se lancer rapidement dans la préparation du concours.

« Surtout que j'ai tout arrêté. Je n'ai pas eu de salaire pour préparer le concours et vraiment du jour au lendemain. En un mois je suis partie et je préparais le concours, heureusement avec le soutien de ma famille »

Cet extrait de verbatim met en lumière un aspect personnel du parcours de Kelly, qui révèle des éléments importants sur sa trajectoire professionnelle et les sacrifices qu'elle a dû consentir pour préparer le concours de l'enseignement. Cette situation illustre un moment de rupture dans sa carrière, où elle a pris la décision de tout arrêter pour se consacrer à la préparation du concours. Ce choix semble avoir été soudain et radical *« du jour au lendemain »*, reflétant un engagement fort, mais aussi une certaine vulnérabilité face à une situation financière précaire, étant donné l'absence de salaire pendant cette période. L'importance du lien familial est également soulignée. Malgré l'incertitude de sa reconversion, Kelly a bénéficié d'un environnement de soutien émotionnel et probablement matériel. Ce contexte

favorable a pu jouer un rôle décisif dans sa capacité à franchir cette étape difficile, lui offrant une stabilité psychologique pour surmonter les défis de cette transition.

Au moment de l'entretien, Kelly a deux ans d'expérience dans l'enseignement. C'est sa 1^{ère} rentrée dans son lycée actuel de taille moyenne. Elle est pour la première fois professeure principale. Elle intervient auprès d'une classe de terminale ST2S et deux classes de 1^{ère} ST2S. En lien avec la vision de l'Erreur, elle m'apparaît profondément ancrée dans une approche traditionnelle de l'enseignement de qui influence directement sa manière d'aborder l'Erreur avec les élèves.

Le rapport à l'Erreur chez les enseignant.e.s est souvent marqué par leur propre expérience en tant qu'élèves. Ce vécu influence leur manière de concevoir l'Erreur dans leur enseignement. Kelly, par exemple, s'est elle-même retrouvée confrontée à cette situation lorsqu'elle était élève, et m'a confié qu'elle l'avait mal vécue. En fin d'entretien, elle a parlé plus longuement de sa perception de l'Erreur, évoquant un souvenir marquant de son passé scolaire en lien avec cette question :

« Je me rappelle d'une fois où j'ai eu un zéro en français, c'était la première fois que j'avais zéro et c'était en dictée j'étais nulle en orthographe et en fait je suis revenue en pleurant chez mes parents en 6^{ème}. C'était d'une violence pour moi le zéro alors que j'avais fait de mon mieux, mais c'est comme ça quand on ne sait pas écrire qu'on ne sait pas écrire. C'était en dictée et à partir de là j'avais des parents qui étaient très présents. Alors, on a travaillé l'orthographe avec ma mère et maintenant voilà j'essaie de faire moins de fautes j'en fais moins j'espère, mais ça a été hyper violent, le prof était gentil en soi, mais c'était le résultat, la note zéro je m'en rappelle très bien du contexte quand je l'ai dit à mes parents, je me suis mise à pleurer, c'était une catastrophe. »

Ce souvenir d'enfance partagé par l'enseignante m'en apprend beaucoup sur la façon dont elle s'est approprié une certaine manière d'enseigner, influencée par son propre parcours. Cela montre comment son vécu personnel a contribué à la construction de sa propre vision de l'enseignement, une vision qui semble être teintée par les moments marquants de son histoire scolaire. J'émetts l'intuition que cette reconstruction personnelle de l'enseignement est une tentative de surmonter des expériences scolaires douloureuses, des moments qui l'ont profondément marquée

et qui ont laissé une empreinte durable sur sa manière d'appréhender son rôle d'enseignante.

Synthèse du DLE de KELLY

Kelly, enseignante débutante, possède une expérience professionnelle en tant que travailleur social) et qui voit l'enseignement comme une opportunité, qu'elle a saisie rapidement, n'hésitant pas à quitter son emploi et à se consacrer à la préparation du concours, malgré les risques financiers et l'absence de salaire.

Son propre vécu en tant qu'élève a marqué au fer rouge son rapport à l'Erreur. Elle se souvient notamment d'un moment traumatisant lorsqu'elle a reçu un zéro en dictée en classe de 6ème, ce qui l'a profondément bouleversée malgré ses efforts. Ce souvenir révèle une forme de division : bien qu'elle ait fait face à une approche rigide de l'Erreur, elle semble reconstruire sa propre pédagogie autour de ce vécu, marquant un lien personnel avec la manière dont elle aborde aujourd'hui l'Erreur de ses élèves.

2.2.1.1.2. Le DLC de Kelly

D'après la vision professionnelle de Kelly, au-delà de la transmission du Savoir, « *la bienveillance est pour moi, le relationnel sont très importants. En fait créer une relation de confiance avec l'élève* ». Kelly pense également que contrairement aux filières générales, les enseignant.e.s des filières technologiques sont amené.e.s à rencontrer des élèves avec des parcours plus « difficiles ». Elle s'intéresse ainsi à la relation de confiance qu'elle peut construire avec l'élève et justifie cette conception par le profil particulier qu'elle peut avoir en classe. Elle nous dit que souvent les élèves en filière technologique n'ont pas confiance au système scolaire, car certains ont eu des parcours de réorientation et d'échec. L'absence de confiance peut être selon Kelly un obstacle aux apprentissages : « *souvent les filières technologiques ont un rapport à la scolarité semé d'embûches et peuvent être d'échec aussi* ». Elle justifie ainsi son approche relationnelle par les avantages qu'elle peut amener aux élèves :

« Pour certains ce n'est pas forcément un choix très évident et en fait le relationnel va être très important pour moi, l'accompagnement à l'apprentissage des notions et du programme STSS. Oui c'est vraiment ça pour moi le cœur de l'enseignement et pas qu'en ST2S, en général aussi ».

Concernant la conception des erreurs en STMS, Kelly souligne la difficulté pour les élèves de relier la théorie au contexte. Cela suggère que les élèves ont besoin d'intégrer de nouvelles informations dans leur cadre de référence existant pour comprendre pleinement un concept. L'Erreur peut surgir lorsque ce lien n'est pas établi, indiquant un écart entre leur conception préalable et les nouvelles connaissances : « *Ce qui est compliqué pour les élèves se fait du lien entre la théorie et le contexte* ». Pour elle, la capacité à établir des liens entre différents concepts s'améliore nettement lorsque les élèves apprennent à structurer leurs réponses méthodiquement. Elle observe que des résultats positifs sont fréquemment obtenus lorsque l'enseignement met l'accent sur le développement d'une méthode rigoureuse. Ce processus reflète l'importance d'aligner l'enseignement sur une approche méthodologique cohérente, facilitant ainsi une assimilation plus efficace des connaissances. : « *on a de bons résultats généralement si on a travaillé la méthode avec eux au-delà de l'apprentissage de la notion* ». Ainsi, la perception de l'Erreur selon Kelly n'est pas nécessairement négative, car plutôt envisageable comme une opportunité d'apprentissage qui peut être rectifiée. Elle considère que ces erreurs, souvent mineures et faciles à corriger, peuvent servir de points d'appui pour favoriser le progrès des élèves. En d'autres termes, l'enseignante voit les erreurs non pas comme des échecs, mais comme des indicateurs des zones de compréhension où les élèves ont besoin de plus de guidance et de clarification. Cette approche permet de transformer les erreurs en outils pédagogiques efficaces, utilisant les moments d'incompréhension pour renforcer l'apprentissage et améliorer les compétences des élèves : « *souvent ce sont des erreurs qui peuvent être facilement corrigibles et en fait on peut facilement s'appuyer sur l'Erreur pour les faire progresser* ».

Concernant le rapport au Savoir, les expériences antérieures de l'enseignante ont forgé une partie de son DLC. Kelly perçoit que son expérience professionnelle lui fournit des exemples concrets et une compréhension profonde des thèmes qu'elle enseigne, ce qui enrichit sa pratique, rendant son enseignement plus pertinent et signifiant pour l'élève. Cette expérience l'autorise à relier plus facilement les

concepts théoriques à leurs contextualisations pratiques, facilitant ainsi la compréhension de l'élève dans ce domaine spécifique : « *dans notre discipline c'est un avantage, je pense, d'avoir une expérience antérieure* ».

Synthèse du DLC de Kelly

Le DLC de Kelly, jeune enseignante en STMS, s'ancre dans une approche centrée sur la bienveillance et le relationnel qu'elle considère comme essentiels dans l'accompagnement des élèves. Pour elle, la relation de confiance avec l'élève est primordiale, en particulier dans les filières technologiques où les élèves peuvent avoir des parcours scolaires difficiles, marqués par la réorientation et l'échec, ce qui affecte leur confiance dans le système éducatif. Kelly souligne que les expériences antérieures douloureuses des élèves nécessitent un accompagnement pédagogique adapté, où le relationnel joue un rôle crucial pour faciliter l'apprentissage. Par ailleurs, elle met en évidence l'importance de structurer méthodiquement l'enseignement pour relier théorie et pratique, permettant ainsi une meilleure assimilation des connaissances. Son expérience professionnelle antérieure enrichit son enseignement et lui fournit des exemples concrets pour mobiliser le savoir théorique dans des contextes pratiques, rendant ainsi l'apprentissage plus accessible pour l'élève. Enfin, l'approche de Kelly quant aux erreurs est constructive. Elle les perçoit comme des occasions d'apprentissage, des moments pour clarifier et approfondir la compréhension des élèves. Les erreurs, selon elle, sont des indicateurs précieux qui, lorsqu'ils sont correctement adressés, peuvent grandement contribuer à la réussite des élèves.

2.2.1.1.3. Le DLI de Kelly

Kelly apparaît complètement épanouie dans son travail. Le métier d'enseignante correspond à la perception qu'elle s'en faisait. Elle priorise la relation enseignant élève : « *je me sens bien. Ça correspond à la vision que j'avais entre enseignant et élève. Oui, pour l'instant, je me sens très bien* ». La transmission des savoirs en STMS selon l'enseignante se construit à travers le travail d'appropriation du contenu par l'élève. Un travail qui ne nécessite pas selon elle la compréhension totale des notions.

Elle s'attache simplement à une reproduction du savoir par l'élève et elle accepte donc une appropriation approximative.

« Dans l'enseignement des STMS, ce qui me semble le plus important à faire passer aux élèves est l'appropriation des notions au-delà de la compréhension qui peut être assez vague ».

Cela pourrait signifier que Kelly valorise la capacité des élèves à maîtriser et à retenir les informations de manière concrète, plutôt que de se contenter d'une compréhension théorique superficielle ou vague. Dans ce contexte, l'enseignante pourrait être perçue comme mettant l'accent sur un apprentissage plus profond qu'un apprentissage mémoriel, où comprendre le concept devient plus important que de retenir l'information et être capable de le restituer. Cette approche suggérerait qu'elle privilégie un modèle d'apprentissage où les élèves sont capables de retenir les notions et de les recontextualiser. L'idée serait alors que la maîtrise des termes et des concepts clés, peut-être à travers une décontextualisation, est essentielle pour progresser dans le curriculum des STMS, en lien avec la capacité des élèves à comprendre pleinement toutes les nuances théoriques des concepts enseignés. Selon cette interprétation, Kelly pourrait valoriser un rapport à l'Erreur où le sens des notions clés serait plus important que la capacité à les restituer et à les mobiliser, orientant ainsi l'apprentissage vers une compréhension approfondie plus que vers une simple mémorisation.

Son expérience professionnelle antérieure semble également être l'élément central qui donne une valeur supplémentaire à la notion. Il s'agit du passage de la théorie au concret. Kelly pense que cette expérience, acquise par la majorité des enseignant.e.s en STMS, et qui fait d'ailleurs leur spécificité, est un moyen indispensable pour la construction des savoirs .

« Et nous, je pense, en tant que prof de STMS, je trouve que c'est hyper valorisant pour nous, on est d'anciens professionnels et même si on n'a pas travaillé longtemps, on a au moins cette expérience-là qui permet de donner une valeur concrète à la notion »

La construction de l'enseignement passe selon Kelly par la construction de situations problèmes. Celles-ci sont abordées par des faits d'actualités et qui lui permettent

d'illustrer les notions du cours. Elle juge que c'est plus facile pour elle d'avoir cette approche et les élèves arrivent à mieux appréhender ces notions :

« Notre programme peut se construire autour de ça, s'appuyer sur des notions, de l'actualité et moi ça me semble plus facile de le voir sur cet angle-là que de rester sur de la théorie. »

Cette approche, davantage ciblée sur les savoirs controversés, renvoie aux approches utilisées dans le cadre de la didactique des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006). Selon Fabre (1999), l'utilisation des situations problèmes permet à l'élève de repérer un « savoir de référence », de le situer dans un « contexte social » et de comprendre son « utilité sociale ». En revanche, Fabre interroge le processus de validation de l'« appropriation » de ce savoir par l'élève. En d'autres termes, l'évaluation de ce savoir par l'enseignant ne se présente pas comme une tâche facile. Par ailleurs, Kelly met en lumière un paradoxe dans son rapport à l'Erreur et à son rapport aux savoirs. D'une part, elle constate que les erreurs fréquemment observées dans les évaluations des élèves découlent d'une mauvaise interprétation des exemples utilisés en classe, soulignant que les élèves peinent à établir des liens entre les situations problèmes et les notions théoriques. Elle exprime cela clairement : *« Ce qui est compliqué pour les élèves est de faire du lien entre la théorie et le contexte. »* D'autre part, Kelly affirme que l'exploitation des contenus disciplinaires à travers l'expérience professionnelle ou les actualités facilite l'enseignement et rend l'apprentissage plus accessible, ce qui suggère que la contextualisation est un point fort de sa conception didactique. Ce contraste révèle un paradoxe dans son approche : si elle reconnaît les difficultés des élèves à contextualiser, elle considère que l'enseignement par la contextualisation est incontournable. Kelly exprime une préférence pour l'enseignement de savoirs controversés, tout en prônant une approche centrée sur la méthodologie. Elle associe cette méthode à la flexibilité offerte par les thèmes du programme et à la dynamique de la classe, suggérant que cette combinaison lui permet d'adapter son enseignement aux besoins et aux réactions des élèves de manière plus fluide et efficace.

Elle indique : *« Après forcément la thématique, ça nous laisse plus de possibilités, mais tout part de la dynamique de classe »*. Ainsi, le rapport de Kelly au Savoir ne dépend

pas directement de sa nature (stabilisé vs controversée), mais fluctue avec le dynamisme de la classe, ce qui influe davantage sur sa manière d'enseigner la méthodologie ou la thématique. Ce constat illustre la complexité au cœur de son DLI :

« Moi ce qui va changer mon rapport au programme, ça va être la dynamique de classe et pas le contenu donc je ne sais pas, pour certaines classes je vais adorer enseigner la méthodologie et je vais moins aimer enseigner la thématique et inversement. »

Synthèse du DLI de Kelly

Kelly se sent bien en classe et avec les élèves, elle pense que le relationnel est l'élément le plus important dans son positionnement professionnel. Elle estime que l'expérience professionnelle antérieure des enseignant.e.s de STMS est essentielle pour ancrer les savoirs théoriques dans le concret. Elle considère cette expérience comme un atout qui permet de rendre les notions plus compréhensibles et applicables pour les élèves. Cette approche se manifeste également dans l'utilisation fréquente de situations problèmes et de faits d'actualité pour illustrer ses cours, afin de contextualiser les savoirs et faciliter leur appropriation. Cependant, elle reconnaît que cette stratégie pose des difficultés, les élèves ayant souvent du mal à établir des liens entre la théorie et les exemples concrets. Ce paradoxe souligne une tension dans sa pratique, où elle prône la contextualisation tout en constatant les limites qu'elle impose aux élèves. De plus, elle déclare aborder les contenus du programme avec une approche par situations problèmes, mais éprouve quelques difficultés évaluatives notamment pour évaluer un savoir contextualisé.

2.2.1.1.4. Synthèse du déjà-là décisionnel de Kelly

Kelly est une jeune enseignante débutante qui a auparavant travaillé comme conseillère en ESF, où elle a développé une passion pour l'accompagnement des stagiaires, en particulier ceux du BTS ESF. Cette expérience, intégrée à son DLE, l'a conduite à devenir enseignante, notamment en raison de la perception limitée des opportunités d'évolution dans son ancien métier. Du point de vue conceptuel, son DLC est habité par sa croyance en l'importance d'une relation de confiance entre

l'enseignant et l'élève, qu'elle considère essentielle à l'enseignement au-delà de la simple transmission du Savoir. Kelly est convaincue que les enseignant.e.s des filières technologiques font face à des élèves ayant des parcours plus difficiles, souvent marqués par un manque de confiance en eux-mêmes et en l'institution scolaire. C'est pourquoi elle privilégie une approche relationnelle, affirmant que cela peut aider les élèves à surmonter ces obstacles et à faciliter leur apprentissage. Pour elle, une relation de confiance et de bienveillance est centrale dans l'enseignement en général, ce qui laisse penser qu'elle pourrait aborder l'Erreur avec plus de tolérance, la considérant comme une partie essentielle du processus d'apprentissage. Enfin, au cœur de son DLI, Kelly déclare mettre en pratique sa vision d'un enseignement axé sur l'appropriation des notions au-delà de la simple mémorisation des notions. Kelly insiste sur l'importance de l'expérience professionnelle de l'enseignant.e en STMS pour donner une valeur concrète aux notions enseignées. Elle utilise des situations problèmes basées sur l'actualité pour illustrer les concepts et aider les élèves à mieux les saisir, même si elle observe que ces derniers ont parfois du mal à faire le lien entre théorie et contexte. Kelly préfère adapter l'E/A du Savoir en fonction de la dynamique de la classe, plutôt que de leur nature stabilisée vs controversée, influençant ainsi son rapport au programme.

2.2.1.2. L'épreuve de Kelly

Avant de plonger dans l'analyse détaillée des séances observées, il est essentiel de contextualiser cette collecte de données. L'enseignante, ayant la liberté de choisir le type de savoir, la classe et la date, a opté pour un cours portant sur la méthodologie (essentiellement du savoir stabilisé), dans une classe de terminale ST2S. Il est également important de noter une particularité significative : l'observation s'est déroulée à la rentrée de l'année 2021, dans un contexte post-COVID, où les dispositions sanitaires imposaient une présence en demi-groupes avec une alternance une semaine sur deux. Cette situation a forcément influencé le déroulement de l'épreuve et l'organisation didactique, notamment en termes de gestion de classe et d'interactions avec les élèves. Le tableau 22 synthétise les notions

abordées, les savoirs visés et les supports employés pour chacune des deux séances (S) observées.

S	Notions en jeu	Savoirs visés	Supports utilisés
S1	Activité technologique Démarche de projet	Définition du projet et identification du besoin / identification des étapes de projet	Activité technologique. Interactions orales. Utilisation du tableau en salle informatique. Recherche documentaire. Exemples de contextualisation
S2	Correction des notions vues en S1	Maîtriser la notion de projet en médico-social à illustrer avec un exemple concret (savoir évalué)	Rendu des copies avec commentaires individuels et collectifs. Discussion individuelle. Correction personnalisée

Tableau 22. Les savoirs et les supports utilisés par Kelly dans les séances observées

2.2.1.2.1. Enjeux de savoir et configuration de l'espace didactique

Afin d'analyser les moments de l'épreuve, deux séances sont filmées. Nous avons décidé de retranscrire tous les échanges entre l'enseignante et les élèves et de l'organiser en partie. Chaque partie correspond à un moment didactique précis. L'activité d'apprentissage est ainsi analysée afin de repérer le traitement de l'Erreur par Kelly. Le recueil des données porte sur l'action effective de l'enseignante telle qu'elle se déroule au moment T. La vidéo recueille la réalité de l'action. Le tableau 23 ci-dessous récapitule les différentes indexations réalisées sur les fichiers vidéo pour faciliter l'analyse des séances observées.

Épreuve	Objet	Descriptif sommaire	Éléments intentionnels	Remarques
E1 30 /09/20 Durée : 55mn	Cours sur la démarche de projet. Activité technologique	Séance construite à partir d'une activité réalisée sur ordinateur. Correction participative de l'activité.	Aborder les contenus par situations problèmes	Pas l'objet de situation problème. L'activité technologique proposée est inductive.
E2 05/10/20 Durée : 55 mn	Correction d'une évaluation sommative ⁵⁴	Retours sur évaluation écrite : collectif sur les attendus et individuel de manière personnalisée	Correction en demi groupe retours individuels.	En continuité avec les éléments intentionnels

Tableau 23. Indexations des fichiers vidéo (cas Kelly)

En analysant l'angle de prise de vue de la caméra (figures 45 et 46), je peux suivre la configuration de l'espace et saisir les réactions des élèves en réaction aux actions de Kelly.

⁵⁴ Annexe 22

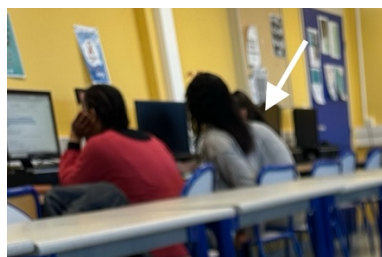


Figure 45. Photo de la classe de Kelly (séance 1)

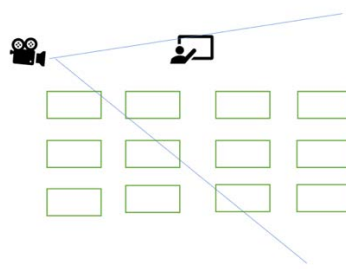
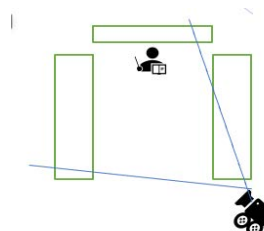


Figure 46. Photo de la classe de Kelly (séance 2)

Au cours des séances observées, Kelly fait preuve de grande mobilité, se déplaçant activement et réarrangeant chaises et tables pour créer des petits îlots de travail (figure 47).

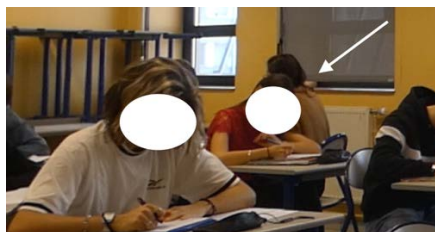


Figure 47. Photo de la classe de Kelly (séance 2)

2.2.1.2.2. La chronogenèse et le synopsis des séances.

L'objectif est de suivre et d'observer l'évolution temporelle de la séance de cours, en scrutant ses différentes étapes, les passages d'une phase à l'autre, l'organisation spatiale de la salle, les instants significatifs, et les modifications survenant durant la leçon. Cela englobe aussi l'observation des dynamiques d'interaction entre l'enseignante et les élèves, ainsi que les modifications et les adaptations entreprises pour répondre aux exigences des élèves. La 1^{ère} séance est une activité technologique. Kelly demande aux élèves d'étudier un exemple concret de projet, de réaliser une recherche documentaire pour répondre à plusieurs questions. Cette

séance d'évaluation formative est complétée par un temps de correction. La 2^{ème} séance revient sur une évaluation sommative sur les concepts vus dans la 1^{ère} séance.

2.2.1.2.2.1. Séance 1 : Une activité technologique sur la démarche de projet

a. Chronogénèse et mésogénèse

Le tableau 24 ci-dessous donne à voir la progression de la construction du Savoir dans l'avancement du temps didactique. Il s'agit d'une activité technologique de 35 minutes, centrée sur l'étude de la notion de projet dans le secteur médico-social. Ce tableau segmente la séance en différents moments didactiques et montre l'évolution du savoir enseigné dans le temps. Chaque partie de leçon est décrite en termes d'activité de l'enseignante et des élèves, ainsi que de la structure de l'interaction, donnant un aperçu de l'organisation pédagogique et de l'engagement des élèves. Les durées et les pourcentages associés à chaque moment permettent de comprendre la gestion du temps et l'accent la dynamique de l'apprentissage.

Moment didactique	Activité de l'enseignante et des élèves	Mésogénèse	Durée	% séance
Définition	Accueil des élèves/ Annonce du titre séance : démarche de projet en STSS Introduction du cours Les élèves écoutent et commencent à préparer la prise de notes	Organisation de l'action didactique dans le milieu	00-10mn	18,18%
Dévolution	Kelly permet à l'élève de s'exprimer sur la notion de « projet » elle utilise un brainstorming	Organisation interactive	10 mn-20 mn	18 ,18%
Régulation et dévolution	Kelly explique la 1 ^{ère} étape de la démarche de projet demandant aux élèves des exemples en lien avec les projets menés en 1 ^{ère} et discuter des besoins auxquels ils pourraient répondre.	Analyse de l'action	20mn-25mn	9,09%
Définition	L'enseignante définit le concept de projet	Définition	25 mn-34mn	16,36%
Institution-nalisation	Kelly demande aux élèves de noter la trace écrite en lien avec l'étape 1 et 2 de la démarche de projet. Les élèves notent la trace écrite	Définition	25mn-30mn	9,09%
Dévolution et régulation	Activité individuelle sur ordinateur Kelly se déplace pour observer le travail personnel des élèves et intervient ponctuellement auprès des élèves.	Organisation de l'interaction	30mn-45mn	27,27%

Institution- nalisation.	Validation des réponses par l'enseignante	Définition	45mn- 55mn	18,18%

Tableau 24. Durée des différents moments didactiques au cours de la séance 1 menée par Kelly

La séance est structurée autour de quatre moments didactiques. La dévolution occupe la plus grande partie de la séance, avec 45,45% du temps total, ce qui reflète l'importance accordée à l'engagement actif des élèves (tableau 24).

a. Extrait du synopsis de séance

L'encadré ci-dessous présente un extrait de la séance sur l'étude de la démarche de projet.

Kelly : Aujourd'hui, nous allons parler de la démarche de projet en STSS. Pouvez-vous me dire si vous avez déjà travaillé sur un projet en 1^{ère} ? Et si oui, quels étaient les défis que vous avez rencontrés ?

Élève 1 : Oui, j'ai travaillé sur un projet où nous devons trouver des solutions pour améliorer l'hygiène dans une maison de retraite. Nous avons eu du mal à trouver des idées originales, on n'a finalement pas pu le réaliser.

Élève 2 : Moi, j'ai travaillé sur un projet de prévention du tabagisme chez les adolescents avec Mme X. Nous avons eu du mal à convaincre, notre atelier santé n'a pas attiré beaucoup de monde.

Kelly : La première étape de la démarche de projet est la définition du projet et l'identification du besoin. Pouvez-vous me donner des exemples de situations où des besoins sont exprimés auxquels un projet pourrait répondre ?

Élève 3 : "Une situation où une personne âgée se sent seule et isolée chez elle pourrait répondre au besoin d'améliorer le bien-être social de cette personne."

Kelly : comment un projet selon toi permet d'améliorer le bien-être social ?

Élève 3 : Peut-être en lien avec le lien social, un jardin partagé intergénérationnel ?

Kelly : Bravo, effectivement, ce projet, nous l'avons vu la dernière fois, c'est un très bon exemple. Bravo Mael. Une autre proposition ?

Élève 4 : Une situation où une personne souffrante d'une maladie rare pourrait répondre au besoin de trouver des médicaments

Enseignante : Pour toi les médicaments représentent un projet.

Élève 4 : ah oui, non !

Kelly : Que peut-on proposer en projet pour ce besoin ?

Élève 5 : Découvrir un médicament ?

Kelly : Oui pourquoi pas, on parlera alors d'un projet de recherche dans le but est de trouver des soins adaptés pour soulager les peines de cette personne et répondre ainsi à ce besoin.

Kelly : Parfait, vous avez bien compris. Maintenant que nous avons discuté des étapes 1 et 2 de la démarche de projet, je vous demande de noter la trace écrite correspondante dans votre cours. La définition du projet et de l'identification du besoin pour l'étape 1. L'étape 2, nous devons analyser la situation et les besoins spécifiques. (En se déplaçant dans la classe) Comment ça se passe pour vous ? Avez-vous des questions sur l'exercice ?

Élève 1 : Je ne suis pas sûr de comprendre ce que veut dire les besoins spécifiques ?

Kelly : Les besoins spécifiques font référence aux besoins particuliers des personnes visées par le projet. Par exemple, dans la vidéo, les besoins spécifiques pourraient inclure des soins palliatifs pour les patients atteints de maladies graves.

Élève 2 : *Je ne sais pas trop comment répondre à la question 3. Est-ce qu'on doit parler de tous les acteurs du projet ?*

Enseignante : *Pas nécessairement. Vous pouvez vous concentrer sur les acteurs les plus importants pour le projet. Par exemple, les patients, les médecins et les infirmières pourraient être des acteurs clés pour ce projet.*

Élève 3 : *Est-ce qu'on doit répondre en phrases complètes ou on peut juste faire des listes ?*

Kelly : *Il est préférable de répondre en phrases complètes, ça montre que vous avez compris et assimilé les informations. Mais si vous avez besoin de faire une liste pour vous aider à structurer vos idées, cela peut être utile également. (En poursuivant interventions) Kelly aide les élèves à élaborer leurs réponses et à mieux comprendre les concepts et les enjeux liés au projet étudié*

Tableau 25. Extrait de verbatims lors de la séance 1

Dans cet extrait de verbatims, je relève plusieurs éléments clés quant à la démarche didactique de Kelly. Tout d'abord, elle emploie des questions ciblées pour orienter la réflexion des élèves sur la démarche de projet, facilitant ainsi leur compréhension et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Pour clarifier les différentes phases du projet, elle fournit des exemples concrets, rendant l'information plus accessible et tangible :

« Kelly : La première étape de la démarche de projet est la définition du projet et l'identification du besoin. Pouvez-vous me donner des exemples de situations où des besoins sont exprimés auxquels un projet pourrait répondre ? »

De plus, Kelly met en évidence les erreurs fréquentes dans la réalisation de projets et propose des stratégies pour les éviter par la prise de conscience de pièges potentiels :

« pas nécessairement. Vous pouvez vous concentrer sur les acteurs les plus importants pour le projet. Par exemple, les patients, les médecins et les infirmières pourraient être des acteurs clés pour ce projet. »

Kelly dispense également des conseils pratiques concernant la gestion du temps et l'organisation du travail, éléments essentiels à la réussite d'un projet technologique. Elle encourage activement la participation des élèves, les incite à exprimer leurs idées et à poser des questions, ce qui contribue à un environnement d'apprentissage dynamique et interactif. Elle veille à ce que les élèves saisissent pleinement les étapes et les buts de la démarche de projet. Enfin, elle a motivé les élèves à prendre des initiatives et à expérimenter de nouvelles méthodes, tout en les guidant pour naviguer à travers les erreurs communes. Cela renvoie à la notion d'obstacle didactique, telle que développée par Brousseau (1986). Selon cette notion, les

erreurs et difficultés rencontrées par les élèves ne sont pas des échecs à éviter, mais des étapes nécessaires pour structurer leur apprentissage. En travaillant avec les élèves pour surmonter ces obstacles, l'enseignante reconnaît la valeur pédagogique des erreurs et les transforme en outils permettant de favoriser une compréhension plus approfondie des concepts

2.2.1.2.2.2. Séance 2 : Correction d'une évaluation sommative

a. Chronogénèse et mésogénèse

Le tableau 26 présente la répartition temporelle et les activités d'une séance de correction d'une évaluation sommative, conduite par Kelly sur 55 minutes. Il divise la séance en divers moments didactiques, illustrant l'évolution du savoir évalué au cours de la séance.

Moment didactique	Activité de l'enseignante et des élèves	Mésogénèse	Durée	% séance
Institutionnalisation	Accueil des élèves. Appel. Kelly explique le contexte, le titre, les objectifs de la séance. Rappel du contenu de l'évaluation distribution des copies corrigées et des grilles	Organisation de l'action didactique dans le milieu Intégration des objets didactiques (les évaluations corrigées)	00-15'	27,27%
Régulation dévolution	L'enseignante s'adresse à toute la classe pour répondre aux remarques générales	Analyse de l'action Organisation interactive	15'-20'	9,09%
Régulation individuelle	Kelly accompagne chaque élève dans cet exercice de correction.	Organisation de l'action didactique dans le milieu	20'- 55'	45,45%

Tableau 26. Durée des différents moments didactiques dans la séance 2

Le premier moment, consacré à l'institutionnalisation et représentant 27,27 % du temps de la séance, montre comment Kelly prépare les élèves en contextualisant le cadre de l'évaluation et en distribuant les copies corrigées, assurant ainsi une compréhension commune des objectifs de la séance. La phase suivante, qui ne représente que 9,09 % de la durée totale, permet à Kelly de répondre aux questions générales et de clarifier les points communs, facilitant ainsi la transition vers un suivi plus individualisé. Enfin, la phase de régulation individuelle, qui occupe 45,45 % du temps total, illustre l'accent mis sur un accompagnement personnalisé, où elle consacre une partie significative de la séance à travailler avec chaque élève, ajustant ses interventions en fonction des besoins spécifiques de chaque élève.

b. Extrait du synopsis de la séance

L'encadré ci-dessous présente un extrait du synopsis de la séance 2 dirigée par Kelly, centrée sur la correction d'une évaluation sommative portant sur la démarche de projet.

Kelly explique aux élèves le contexte de la séance et annonce du titre de séance et ses objectifs. Elle contextualise le cadre de la séance, rappelle le contenu de l'évaluation. Là ça va être 2 heures de travail. On va voir la méthode de travail. L'objectif sur les 2 sujets d'évaluation, de commencer à travailler les compétences liées à la rédaction. La deuxième partie de la séance est du suivi individuel : je viendrai vous voir individuellement ; on va donc retravailler cette question de l'évaluation, je vous demande de faire l'effort de rédiger une réponse avec la grille d'évaluation associée. Est-ce que ça vous va en termes de programmation ?

Les élèves écoutent et commencent à préparer la prise de notes. Distribution des copies corrigées avec les grilles

Kelly : *Je vous laisse un peu de temps pour reprendre un peu les éléments de cette évaluation parce que ça fait déjà 3 semaines que vous l'avez faite. Voici ce que je vous propose : je vais prendre du temps avec chacun d'entre vous pour répondre à vos questions et vous donner des conseils pour pouvoir progresser. Ce n'est pas toujours évident de tout montrer à l'écrit. Petit à petit les exigences vont monter, il y aura de moins en moins de questions de connaissances et plus de questions qui traitent de l'analyse. Est-ce que ce fonctionnement vous va ? Je vous laisse le temps de relire, et je passe vous voir un par un. Les élèves récupèrent leurs copies et commencent à prendre connaissance de leurs notes et des remarques rédigées par Kelly.*

L'enseignante s'adresse à toute la classe pour prendre en compte les remarques générales et y répondre. Est-ce que d'ores et déjà, y en a qu'ils ont des questions et sur quoi ils ont besoin de conseils ? Ou vous avez besoin de temps ?»

Les élèves posent des questions en lien avec la notation, la grille et leurs réponses.

Kelly *accompagne chaque élève dans cet exercice de correction. N'hésite pas à déplacer les tables et les chaises et s'installe devant chaque élève pour le suivi individualisé.*

Les élèves sollicitent l'enseignante.

Sur la définition du besoin dans la démarche de projet :

Kelly : *Alors, regarde ici, tu as bien identifié le besoin général, mais ce n'est pas assez précis. Par exemple, au lieu de dire simplement 'les personnes âgées ont besoin de soutien', tu pourrais préciser 'les personnes âgées isolées ont besoin de soutien social et psychologique pour lutter contre la solitude'. Cela rend ton projet plus ciblé et pertinent. Essaie de reformuler.*

Sur l'identification des étapes du projet :

Kelly : *Tu as listé les étapes du projet, c'est bien, mais il te manque la chronologie. Tu as mis l'évaluation avant la mise en œuvre. Souviens-toi, l'évaluation se fait après la mise en œuvre, une fois que toutes les actions ont été réalisées. Je te conseille de reprendre ton schéma et de réorganiser les étapes.*

Sur la formulation des objectifs :

Kelly : Ici, tes objectifs sont un peu vagues. Par exemple, quand tu dis 'améliorer la qualité de vie', c'est trop général. Comment est-ce que tu vas mesurer ça ? Quelles actions concrètes vas-tu mettre en place ? Pense à utiliser des objectifs SMART : spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes, et temporellement définis. Essaie de reformuler cet objectif en utilisant cette méthode.

Un élève : Madame, je ne comprends pas pourquoi j'ai pas la totalité des points !

Kelly (regardant la copie) : Tu as listé les actions, mais tu ne dis pas vraiment pourquoi tu les as choisies. Ici, pourquoi un atelier et pas une autre activité ? Il faut justifier tes choix pour montrer que chaque action est bien pensée en lien avec les besoins identifiés. Là, ça manque un peu de profondeur.

Élève : mais je ne savais pas qu'il fallait vraiment justifier ce choix, ce n'était pas écrit dans la consigne Madame.

Kelly : Oui, il faut toujours expliquer pourquoi tu choisis une action plutôt qu'une autre. Par exemple, si tu proposes un atelier, tu devrais dire en quoi il répond spécifiquement aux besoins que tu as identifiés, et pourquoi il est plus approprié qu'une autre forme d'intervention. Cela montre que ton projet est bien réfléchi et adapté aux objectifs que tu vises.

Tableau 27. Extrait de verbatims lors de la séance 2

L'analyse de cet extrait de verbatim révèle que Kelly, aborde l'Erreur de manière constructive et formative avec une volonté claire d'utiliser les erreurs comme des opportunités d'apprentissage et de développement des compétences des élèves. Son rapport à l'Erreur n'est pas punitif, mais plutôt orienté vers l'approfondissement et la compréhension.

« Kelly : Oui, il faut toujours expliquer pourquoi tu choisis une action plutôt qu'une autre. Par exemple, si tu proposes un atelier, tu devrais dire en quoi il répond spécifiquement aux besoins que tu as identifiés, et pourquoi il est plus approprié qu'une autre forme d'intervention. Cela montre que ton projet est bien réfléchi et adapté aux objectifs que tu vises. »

D'emblée, Kelly pose un cadre structuré en précisant que l'objectif de séance est de travailler sur les compétences liées à la rédaction. Elle annonce également que la séance inclura un suivi individualisé, ce qui montre son intention de personnaliser l'accompagnement et d'aborder les erreurs de manière spécifique à chaque élève.

« Je viendrai vous voir individuellement ; on va donc retravailler cette question de l'évaluation, je vous demande de faire l'effort de rédiger une réponse avec la grille d'évaluation associée. Est-ce que ça vous va en termes de programmation ? »

Elle encourage les élèves à revoir leur copie et à réfléchir sur leurs erreurs, ce qui illustre une approche réflexive de l'apprentissage. Avec les élèves, Kelly adopte une

attitude explicative, clarifiant les concepts et demandant des précisions sur leurs réponses. Par exemple, lorsqu'un élève identifie un besoin général, Kelly l'encourage à aller plus loin en précisant ce besoin, soulignant ainsi l'importance de la précision et de la pertinence dans la démarche de projet.

« Kelly : Alors, regarde ici, tu as bien identifié le besoin général, mais ce n'est pas assez précis. Par exemple, au lieu de dire simplement 'les personnes âgées ont besoin de soutien', tu pourrais préciser 'les personnes âgées isolées ont besoin de soutien social et psychologique pour lutter contre la solitude'. Cela rend ton projet plus ciblé et pertinent. Essaie de reformuler ça. »

Ceci montre qu'elle considère les erreurs non pas comme des échecs, mais comme des points de départ pour une réflexion plus approfondie. Par ailleurs, lorsqu'elle traite les erreurs dans l'identification des étapes du projet, elle rappelle aux élèves l'importance de la chronologie, ce qui suggère qu'elle accorde une grande importance à la rigueur méthodologique.

« Kelly : Tu as listé les étapes du projet, c'est bien, mais il te manque la chronologie. Tu as mis l'évaluation avant la mise en œuvre. Souviens-toi, l'évaluation se fait après la mise en œuvre, une fois que toutes les actions ont été réalisées. Je te conseille de reprendre ton schéma et de réorganiser les étapes. »

Elle utilise l'Erreur comme un moyen de renforcer cette rigueur en conseillant ici l'élève de réorganiser son schéma. Dans le dialogue avec l'élève sur la justification des choix, Kelly met en évidence une Erreur liée à l'absence de justification des actions choisies. Si l'élève mentionne qu'il ne sait pas qu'il doit justifier ses choix, Kelly ne réagit pas de manière répressive, et prend le temps d'expliquer l'importance d'une justification que chaque action est bien réfléchie en lien avec les objectifs du projet. Cette posture reflète une approche de l'Erreur utilisée pour clarifier les attentes et renforcer les compétences analytiques de l'élève.

2.2.1.2.3. Moments didactiques, proxémie et déplacement

2.2.1.2.3.1. Analyse des moments didactiques

Lors de l'introduction de la séance, Kelly occupe une position dominante, centralisant l'attention des élèves en expliquant le contexte, les objectifs et les modalités de travail. Cette disposition symbolique place l'enseignante en position de détentrice du

savoir, tandis que les élèves sont dans une posture de récepteurs passifs, préparant leurs notes et écoutant les consignes. Cette configuration initiale est typique de la phase de définition, où l'enseignant établit le cadre et les attentes. Au fur et à mesure que la séance progresse, on observe une transition des moments didactiques. Kelly passe d'une position de contrôle global à un rôle plus mobile et interactif. Cette transition est particulièrement notable lors de la phase de suivi individualisé, où Kelly se déplace physiquement dans la classe pour s'asseoir à côté des élèves, modifiant ainsi la structure spatiale et symbolique de la relation didactique. Ce changement de position physique illustre un déplacement symbolique : l'enseignante n'est plus simplement une figure d'autorité, mais devient une facilitatrice, accompagnant chaque élève dans son propre processus de compréhension et de correction des erreurs. De même, La manière dont Kelly réorganise l'espace physique en déplaçant les tables et les chaises pour un suivi individualisé souligne l'importance de la disposition spatiale dans la dynamique de l'E/A. Cette réorganisation n'est pas seulement pratique, elle est aussi symbolique. Elle montre une adaptation aux besoins des élèves, rendant l'espace de la classe plus flexible et adapté à une pédagogie différenciée. Dans ce cadre, les "lieux" occupés par les élèves deviennent plus actifs et participatifs, reflétant une relation au savoir plus dynamique, où l'Erreur est traitée non comme un échec, mais comme une étape dans le processus d'apprentissage. Cette dynamique ainsi observée affecte directement l'enjeu de Savoir. En modifiant sa position relative par rapport aux élèves, Kelly le rend plus accessible et moins intimidant. Le savoir n'est plus seulement quelque chose à recevoir passivement, mais un objet à construire activement avec l'aide de l'enseignante. Cette dynamique est particulièrement évidente lorsque Kelly demande aux élèves de reformuler, d'effectuer une recherche documentaire, justifier ou réorganiser leur travail en fonction des conseils donnés, ce qui reflète sa conception de l'appropriation du contenu, où les élèves sont actifs dans la construction des savoirs, un aspect central de son approche didactique. En encourageant les élèves à participer activement à la construction du savoir, Kelly modifie leur position dans

l'espace didactique, les rapprochant de l'objet du Savoir et les rendant plus responsables de leur apprentissage.

2.2.1.2.3.2. Analyse de la proxémie et des déplacements

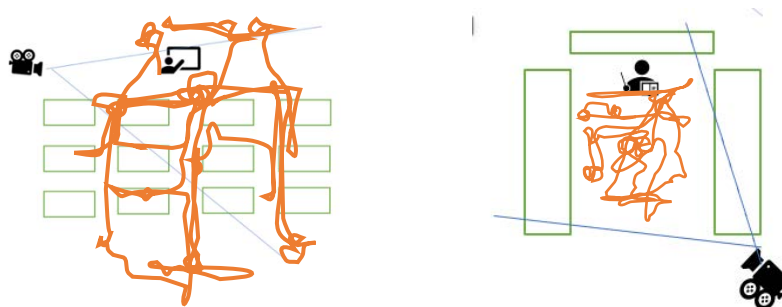


Figure 48. Locogramme de l'OEP de Kelly

En étudiant le locogramme de Kelly (figure 48), nous avons observé qu'elle se déplace souvent en classe, adoptant une posture dynamique en se déplaçant derrière les bureaux des élèves ou en face d'eux, quelle que soit la spécificité des savoirs abordés ou la nature de l'activité. En mobilisant l'analyseur conceptuel du déjà-là proxémique (Carminatti, 2019) , nous notons une proximité physique avec les élèves qui peut contribuer à renforcer le lien de confiance avec ses élèves et favoriser l'attention et l'implication des élèves dans l'apprentissage. Lors des séances filmées, Kelly utilise beaucoup le tableau pour illustrer ses propos, ce qui peut faciliter la compréhension et la mémorisation des informations pour les élèves. Cette proximité avec les élèves se reflète également avec la prise en compte des besoins des élèves en classe, mais également sur le plan personnel.

Élève 1 : « Excusez-moi madame, mais j'ai des problèmes à la maison en ce moment et je n'arrive pas à me concentrer sur l'exercice »

Kelly : « Je comprends. Vous savez que je suis là pour vous aider. Si vous avez besoin de parler ou si vous voulez un peu d'aide supplémentaire, n'hésitez pas à m'en parler après le cours. »

2.2.1.2.4. Interactions didactiques ciblées sur l'Erreur

En complément des captations audio et vidéo, Kelly m'a envoyé quelques photos de ces annotations sur les copies des élèves.

Kelly utilise beaucoup les grilles d'évaluations⁵⁵ pour évaluer le travail des élèves. Elle accorde ainsi de l'importance aux compétences maîtrisées par les élèves. Les figures 49 et 50 illustrent parfaitement ces attendus. Par ailleurs, elle demande également aux élèves de s'autoévaluer afin de les engager dans un processus évaluatif. Selon Kelly, cette méthode permet aux élèves de posséder les outils nécessaires afin de repérer eux-mêmes leurs erreurs.

Compétences travaillées	Niveau de maîtrise	Note
Rechercher et utiliser l'information	☆☆☆☆	5 / 16
Echanger et communiquer grâce aux outils numériques	☆☆☆☆	2 / 4
		7 / 20 = 12/20

Figure 49. Grille présentée aux élèves lors de la 2ème séance observée sur la démarche de projet

J'ai travaillé les compétences :	Je m'évalue
Utiliser des instruments d'observation, de mesures et des techniques de préparation et de collecte	☆☆☆☆
Présenter des données sous une forme adaptée	☆☆☆☆

Figure 50. Grille d'évaluation diagnostique sur les contenus de la précédente séquence sur la démarche d'étude

Ces deux grilles d'évaluation (figures 49 & 50) montrent des pratiques évaluatives distinctes, reflétant une approche didactique variée. La première grille se concentre sur des compétences pratiques et transversales associées aux savoirs stabilisés, telles que la recherche d'information et la communication numérique. L'évaluation par étoiles permet de situer les élèves sur un continuum de progression, favorisant une approche formative. Toutefois, la présence d'une note finale sur 20 révèle également une dimension sommative, mêlant progression et performance globale. La seconde grille, quant à elle, repose sur l'auto-évaluation des élèves, leur demandant de réfléchir sur leurs compétences acquises, notamment dans des savoir-faire techniques spécifiques à la discipline STMS. Cela reflète une démarche active, centrée sur l'élève, qui encourage l'autonomie et la conscience de ses propres apprentissages. Ces deux pratiques illustrent l'approche didactique de Kelly, qui combine évaluation formative et sommative tout en impliquant les élèves dans leur processus d'apprentissage, en cohérence avec sa vision de l'appropriation active du Savoir.

⁵⁵ Annexe 23

Pour les évaluations sommatives (figure 51), Kelly compose ses évaluations en deux parties. La première permet de vérifier les connaissances des élèves. Cela correspond à des questions ouvertes. L'élève peut ainsi valoriser ses connaissances personnelles et reformuler avec ses propres mots. La deuxième correspond à un QCM. Les connaissances attendues dans cette partie sont précises. En revanche, l'élève ne peut pas valoriser ses expériences personnelles.

1- Évaluation des connaissances :

- Définir le terme « projet » : 2 points
- Citer les étapes de la démarche de projet : Chaque étape nécessite une explication de quoi s'agit-il ? 10 points
- Quels sont les outils pour analyser une situation ? 3 points

2- QCM

? Quels sont parmi les différents exemples donnés ceux que vous considérez comme un projet

- ☒ Construction d'une maison
- ☐ Assemblage d'une automobile
- ☒ Publication d'un numéro de journal
- ☒ Service des repas de collectivité
- ☒ Mise en place d'une démarche qualité dans une entreprise en vue d'une certification
- ☐ Enregistrement comptable
- ☒ Conduite d'une campagne électorale

Figure 51. Extrait d'une évaluation sommative proposée par Kelly

Le QCM présenté dans cette évaluation offre un outil permettant de tester la distinction que les élèves font entre un projet et une tâche répétitive. En demandant de cocher les exemples correspondant à un projet, le QCM évalue la compréhension de ce savoir stabilisé dans des contextes variés et concrets. Ce type de question permet de mesurer de manière précise l'acquisition des concepts clés sans laisser place à l'ambiguïté des réponses. La structure du QCM, avec des réponses préétablies, permet également d'obtenir des informations sur la maîtrise des distinctions théoriques par les élèves de façon rapide et objective. La correction des réponses erronées met en lumière des zones de confusion spécifique. De plus, les annotations faites sur la copie semblent indiquer que l'évaluation permet de repérer les difficultés des élèves à appliquer une définition théorique à des exemples pratiques, ce qui éclaire sur leur degré de compréhension des savoirs stabilisés

enseignés dans cette séquence. Les grilles d'évaluation sont souvent utilisées par Kelly comme un outil d'auto-régulation.

Questions	Items	Points	293
Question 1.			
Connaissances /2 pts	- accès aux soins - non recours aux soins (ou renoncement aux soins) - inégalités aux soins - droit à la santé - autre notion pertinente (précarité...)	/2 (2x1)	2
Analyse/Synthèse Réflexion /8 pts	Caractéristiques : - sexe - âge - situation familiale - CSP - Etat de santé : type de soin, ressenti, type de protection... Classification des caractéristiques Analyse des données : relativité des données chiffrées liée à la population enquêtée+cumul de facteurs de risque	6 mais 3 (si citées) 1 1 1 1 2 1 1	(1) (1) (1) (1) (1) (1) (1)
Total Question 1.			
Question 2.			
Connaissances scientifiques /10 pts	notions attendues : 4 pts Besoin Dispositif autres notions : 6 pts protection sociale sécurité sociale assurance...	18 pts 2 (3x2)	

Figure 52. Extrait d'une grille d'évaluation

Les grilles d'évaluation, comme celle présentée ici, semblent souvent utilisées par Kelly comme un outil d'auto-régulation, tant pour l'enseignante que pour les élèves. Ces grilles détaillent précisément les critères d'évaluation et les points associés, ce qui permet à l'enseignante de suivre de manière systématique la progression des élèves. Les critères mentionnent des éléments spécifiques, tels que l'accès aux soins, les inégalités de santé, ou encore les caractéristiques démographiques, ce qui structure l'évaluation en fonction des objectifs didactiques fixés. Cette précision aide l'enseignante à identifier les domaines où des clarifications ou ajustements sont nécessaires dans son enseignement. Pour les élèves, la grille fournit une visibilité sur les attentes et les compétences à maîtriser, leur permettant de mieux comprendre leurs points forts et les aspects à améliorer. En mettant l'accent sur des éléments comme la classification des caractéristiques ou l'analyse des données, l'élève peut se réguler en identifiant les éléments qu'il doit consolider. Ce double usage, à la fois pour ajuster l'enseignement et permettre aux élèves de s'autoévaluer, positionne la grille d'évaluation comme un instrument central dans la dynamique d'auto-régulation employée par Kelly.

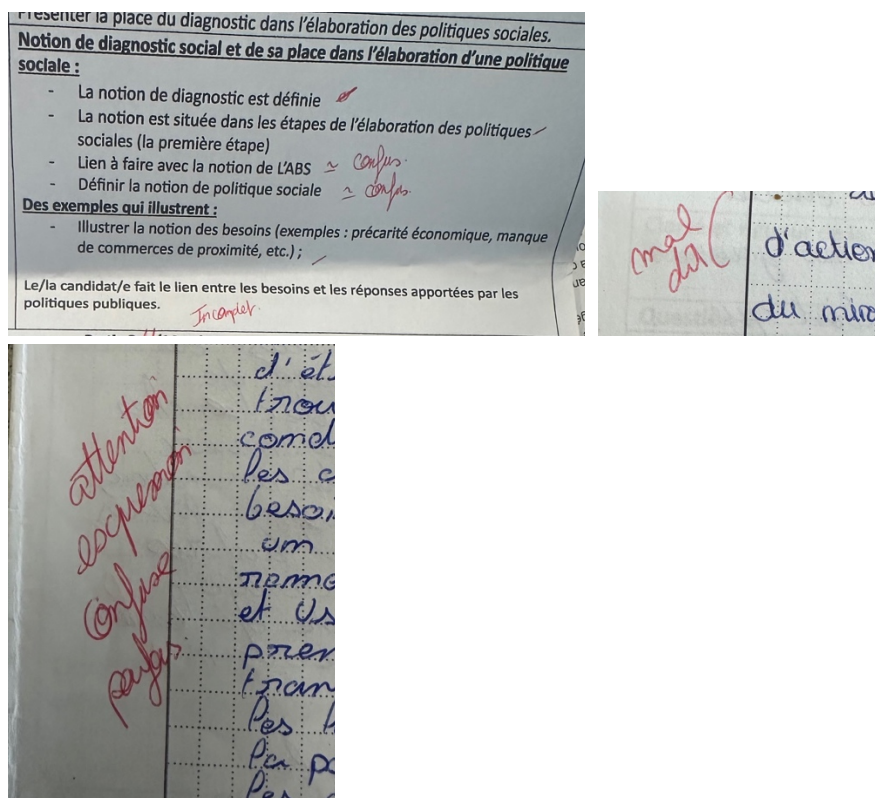


Figure 53. Exemples de remarques évaluatives laissées par Kelly

La figure 53 ci-dessus montrent des exemples de remarques évaluatives laissées par Kelly sur des travaux d'élèves. Ces remarques semblent s'inscrire dans une logique d'évaluation formative, visant à guider les élèves vers une meilleure compréhension des notions abordées. Les annotations en rouge relèvent à la fois des points positifs et des insuffisances dans les réponses des élèves. Par exemple, des termes comme « incomplet », « mal dit », ou encore « attention expression confuse » mettent en évidence des zones où l'élève doit améliorer sa réponse ou clarifier ses propos. D'autres remarques comme « confusion » et « confus » signalent des problèmes de clarté dans les liens ou la structuration des idées. Ces commentaires montrent que Kelly porte une attention particulière à la rigueur conceptuelle et à la précision des termes employés par l'élève. On peut aussi observer que Kelly s'attache à évaluer la capacité des élèves à faire des liens entre différents concepts (comme entre les besoins sociaux et les politiques publiques). Les annotations montrent que cet exercice est souvent complexe pour les élèves, ce qui pourrait indiquer une difficulté à passer d'une simple mémorisation des notions à une compréhension plus fine et à leur application dans un cadre analytique. Enfin, les commentaires laissés, bien qu'ils

soulignent les erreurs, semblent offrir des pistes d'amélioration. Ils permettent à l'élève de comprendre ses erreurs ou ses approximations et de savoir sur quels points se concentrer pour progresser. Ces retours s'inscrivent dans une démarche d'accompagnement qui favorise l'autorégulation et l'amélioration continue des élèves.

Question 2	4,5 / 6	Présenter les modes d'intervention en santé mobilisés dans la lutte contre le tabagisme.
Mobilisation des connaissances	2 / 2	Mobilisation de 4 modes d'intervention en santé publique au moins (0,5 par mode d'intervention)
Exploitation pertinente des documents	1,5 / 2	Chaque mode d'intervention est illustré par des exemples d'action en lien avec la lutte contre le tabagisme : (liste non exhaustive) Ex : - Le dispositif Explo*tabac en établissement scolaire (éducation à la santé) - Campagne pour promouvoir Tabac Info Service (prévention primaire) - Le site internet tabac-info-service.fr (3 145 685 visiteurs uniques en 2017) - 3. L'application mobile, disponible sur smartphones et tablettes (téléchargée 205 795 fois en 2017) ; La page Facebook (des actions de promotions à la santé)... - Santé Publique France, mesure chaque année la prévalence du tabagisme (Veille sanitaire) - (...)
Capacité à analyser, argumenter et synthétiser	1 / 2	Lien établi entre les données extraites et les définitions des modes d'interventions cités.

14/20
Travail soigné, de bonnes connaissances, attention aux modalités d'approfondissement d'avantage (4)
définitions peu précises

Présenter les modes d'intervention en santé mobilisés dans la lutte contre le tabagisme.	
Mobilisation de 4 modes d'intervention en santé publique au moins (0,5 par mode d'intervention)	
Chaque mode d'intervention est illustré par des exemples d'action en lien avec la lutte contre le tabagisme : (liste non exhaustive) Ex :	
- Le dispositif Explo*tabac en établissement scolaire (éducation à la santé) - Campagne pour promouvoir Tabac Info Service (prévention primaire) - Le site internet tabac-info-service.fr (3 145 685 visiteurs uniques en 2017) - 3. L'application mobile, disponible sur smartphones et tablettes (téléchargée 205 795 fois en 2017) ; La page Facebook (des actions de promotions à la santé)... - Santé Publique France, mesure chaque année la prévalence du tabagisme (Veille sanitaire) - (...)	
Lien établi entre les données extraites et les définitions des modes d'interventions cités.	

15/20
aucun mode d'intervention mobilisé
aucune définition
Bon travail
Attention les données question 1 pas maîtrisées
Données

tabli entre les données extraites et les définitions des modes d'interventions	
aucune définition.	
11/20	
De bonnes idées mais des notions pas assez maîtrisées	
Q2. Expression écrite peu précise	

Figure 54 Extraits d'une annotation d'une évaluation sommative

ser	1,5 /2	Lien établi entre les données extraites et les caractéristiques d'une priorité de santé publique.
	1,5 /6	Présenter les modes d'intervention en santé mobilisés dans la lutte contre le tabagisme.
des	1,5 /2	Mobilisation de 4 modes d'intervention en santé publique au moins (0,5 par mode d'intervention)
	1 /2	Chaque mode d'intervention est illustré par des exemples d'action en lien avec la lutte contre le tabagisme : (liste non exhaustive) Ex : - Le dispositif Explo'tabac en établissement scolaire (éducation à la santé) - Campagne pour promouvoir Tabac info Service (prévention primaire) - Le site internet tabac-info-service.fr (3 145 685 visiteurs uniques en 2017) - 3. L'application mobile, disponible sur smartphones et tablettes (téléchargée 205 795 fois en 2017) ; La page Facebook (des actions de promotions à la santé)... - Santé Publique France*, mesure chaque année la prévalence du tabagisme (Veille sanitaire) - (...)
	0 /2	Lien établi entre les données extraites et les définitions des modes d'interventions cités.

« Travail sérieux et bien construit, attention Q2 pas traitée de façon approfondie, revoir la notion de mode d'intervention en santé »

Figure 55. Extrait d'une grille d'évaluation

Les extraits d'évaluations fournis (figure 55) montrent des annotations précises et détaillées laissées par Kelly dans le cadre d'évaluations sommatives. Ces éléments soulignent divers aspects de la performance des élèves, tant sur le plan du contenu que de la méthodologie. Kelly semble avoir sélectionné ces extraits pour illustrer des exemples où les élèves ont des difficultés à mobiliser les notions attendues, comme le montre l'« absence de mode d'intervention » ou de définitions claires. Ces choix d'extraits éclairent la manière dont l'enseignante cherche à souligner les points faibles des productions, notamment sur des aspects méthodologiques importants tels que la définition précise des termes ou l'établissement de liens entre les données. Des remarques récurrentes comme « aucune définition » ou « lien non établi », indiquent que Kelly cherche à montrer que certains élèves peinent à organiser leurs idées et à structurer leurs réponses en fonction des critères attendus. De plus, Kelly utilise ces annotations pour signaler à ses élèves la nécessité d'une précision plus importante dans leurs réponses, comme en témoignent des remarques telles que « attention aux maladresses » ou « bonne tentative, mais manque d'analyse ». Ces commentaires suggèrent que Kelly essaie de pousser les élèves à aller plus loin dans leur réflexion et à améliorer leur approche analytique. Enfin, le choix d'envoyer ces extraits semble aussi témoigner de la volonté de Kelly de montrer comment elle ajuste ses retours en fonction des difficultés récurrentes observées chez ses élèves. Elle utilise l'évaluation non seulement pour attribuer une note, mais aussi comme un outil formatif, encourageant les élèves à affiner leurs compétences. L'annotation « travail sérieux » accompagnée d'une remarque sur les lacunes conceptuelles, par exemple, montre l'équilibre que Kelly cherche à maintenir entre

encouragement et critique constructive. Ce choix d'extraits pourrait donc illustrer sa démarche d'accompagnement évaluatif, où elle cherche à guider les élèves vers une meilleure maîtrise des concepts et des méthodes à travers des retours précis et détaillés. Ainsi, les annotations de Kelly, combinent une approche en « bosse » et en « creux » :

« Définitions peu précises, travail sérieux, de bonnes connaissances. Attention aux maladresses et approfondissez davantage »

« Bon travail. Attention la dernière question n'est pas maîtrisée. Dommage. Aucun mode d'intervention mobilisé »

« De bonnes idées, mais des notions pas assez maîtrisées »

En résumé, l'enseignante attend de ses élèves qu'ils démontrent une compréhension précise et approfondie des concepts, qu'ils maîtrisent le contenu de manière intégrale, qu'ils appliquent efficacement les notions apprises et qu'ils construisent des argumentations solides et cohérentes. Ces attentes reflètent un désir de développer non seulement les capacités intellectuelles des élèves, mais aussi leurs compétences pratiques et analytiques.

2.2.1.2.5. Synthèse de l'épreuve de Kelly :

Kelly adopte une posture dynamique en se déplaçant souvent en classe, ce qui renforce le lien de confiance avec les élèves et favorise leur attention et leur implication. Elle utilise également beaucoup le tableau pour illustrer ses propos, ce qui vise à faciliter la compréhension et la mémorisation des informations. Kelly adopte une approche à la fois transmissive et socio-constructiviste. Elle utilise des grilles d'évaluation pour évaluer les compétences des élèves et les engage dans un processus d'auto-évaluation pour les aider à repérer leurs erreurs. Pour les évaluations sommatives, elle compose ses évaluations en deux parties, dont une partie de questions ouvertes pour permettre aux élèves de valoriser leurs connaissances personnelles, et une partie analyse documentaire pour évaluer les connaissances précises.

L'analyse des moments didactiques met également en lumière la gestion de l'espace physique et symbolique dans la classe. Kelly adopte une posture dynamique en se déplaçant dans la salle, réorganisant l'espace en fonction des besoins individuels des

élèves. Cela traduit une volonté d'adapter l'espace didactique pour favoriser un accompagnement personnalisé, renforçant l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage. Le choix des extraits envoyés par Kelly semble refléter son intérêt à montrer comment elle ajuste ses interventions et ses retours, non seulement dans une logique sommative, mais aussi formative, en visant l'amélioration continue des compétences des élèves. Dans l'EADL, Kelly exprime une intention claire de construire une relation de confiance avec ses élèves, qu'elle considère essentielle à l'apprentissage, surtout pour des élèves ayant un manque de confiance. Cette intention se traduit concrètement dans l'OEP par ses déplacements fréquents dans la classe, l'adaptation de l'espace physique, et l'utilisation régulière du tableau, montrant une volonté d'être proche des élèves et de soutenir activement leur engagement. Kelly souhaite également favoriser une approche centrée sur la compréhension et l'appropriation des notions, au-delà de la simple mémorisation (EADL). Cette intention est partiellement observée dans sa pratique⁵⁶ à travers l'utilisation d'exemples actuels et des grilles d'auto-évaluation (OEP). Cependant, une tension persiste : bien qu'elle cherche à adapter les savoirs à la dynamique de la classe, les élèves rencontrent parfois des difficultés à faire le lien entre la théorie et leur contexte, ce qui montre les limites de l'appropriation dans le cadre observé.

2.2.1.3. L'après-coup de Kelly

2.2.1.3.1. Élaboration du guide de l'entretien d'après-coup (EAC)

Les écarts entre les déclarations de Kelly lors de l'EADL et les observations faites en classe (OEP) révèlent des tensions notables entre ses intentions pédagogiques et la réalité de sa pratique. D'une part, Kelly insiste sur l'importance de la bienveillance et du relationnel dans son enseignement, affirmant que la création d'une relation de confiance avec les élèves est essentielle pour leur réussite, en particulier dans les filières technologiques où les parcours des élèves sont souvent marqués par des échecs et des réorientations. Toutefois, lors des séances observées, bien que la bienveillance soit présente, notamment à travers un suivi individualisé et une

⁵⁶ Annexe 19

attention portée aux besoins des élèves, il apparaît que Kelly accorde une grande importance à la rigueur méthodologique, en structurant ses cours de manière très précise et en insistant sur l'acquisition de compétences méthodiques avec l'utilisation des grilles d'évaluation, ce qui peut parfois prendre le pas sur la dimension relationnelle qu'elle valorise tant : « (EADL) :*Pour certains ce n'est pas forcément un choix très évident et en fait le relationnel va être très important pour moi* ».

De plus, Kelly met en avant l'utilisation de son expérience professionnelle antérieure comme un atout majeur pour contextualiser les savoirs théoriques, rendant ainsi l'apprentissage plus concret et accessible pour les élèves. Cependant, il est observé que les élèves éprouvent souvent des difficultés à établir des liens entre théorie et pratique, ce qui montre un écart entre l'intention de Kelly de faciliter la compréhension à travers la contextualisation des savoirs et la réalité des défis que cette approche pose pour les élèves.

Par ailleurs, Kelly déclare voir l'Erreur comme une opportunité d'apprentissage, insistant sur une approche constructive bienveillante où les erreurs servent à aider les élèves à progresser. Pourtant, en classe, elle se montre très attentive à la précision des réponses, corrigeant systématiquement les erreurs et insistant sur l'importance de la rigueur dans l'application des concepts et la clarté des définitions. Cette exigence peut sembler en décalage avec son discours sur l'utilisation souple des erreurs, révélant une tension entre son approche déclarée et la réalité de l'exigence académique observée. Pourtant, le rapport de Kelly à l'Erreur, tel qu'il apparaît dans l'épreuve, est fondamentalement constructif. Contrairement à une vision punitive de l'Erreur, Kelly la traite comme un élément intrinsèque du processus d'apprentissage. Cette vision constructive de l'Erreur est justifiée par plusieurs moments observés lors de l'épreuve. Il semble y avoir une division dans l'approche de Kelly : d'une part, une volonté forte d'accompagner et d'aider les élèves dans l'appropriation des savoirs, et d'autre part, une exigence rigoureuse en ce qui concerne les aspects méthodologiques, où l'accompagnement est moins prononcé. Cette distinction est perceptible dans sa vision de l'Erreur, qui reste constructive pour la compréhension des savoirs, mais plus exigeante concernant la méthodologie. Cette vision

constructive de l'Erreur est justifiée par plusieurs moments observés lors de l'épreuve, où Kelly aborde systématiquement les erreurs des élèves avec une attitude d'accompagnement et de clarification. Par exemple, lorsqu'un élève confond les étapes d'un projet ou lorsqu'une autre élève ne sait pas comment formuler les objectifs, Kelly prend le temps de réexpliquer, de proposer des pistes de réflexion et de guider l'élève vers une réponse plus aboutie. Ce type d'intervention montre que, pour Kelly, l'Erreur n'est pas une fin en soi, mais un outil d'apprentissage. Elle invite les élèves à réfléchir sur leurs erreurs, à comprendre pourquoi ils se sont trompés et à reformuler leurs réponses, favorisant ainsi un apprentissage plus profond et durable. Cette approche, loin d'être punitive, permet aux élèves de progresser en prenant conscience de leurs lacunes et en les corrigeant, ce qui reflète une véritable démarche didactique orientée vers la construction des savoirs. Dans cette vision, les erreurs ne sont pas simplement des échecs à corriger et souligner en creux, mais des signes d'une compréhension en cours de formation. Ainsi, Kelly semble utiliser les erreurs pour ajuster son enseignement, en fournissant des explications supplémentaires et en encourageant les élèves à reformuler ou à approfondir leurs réponses. Cela montre une approche didactique où l'Erreur est intégrée dans la dynamique d'apprentissage. En ce sens, son rapport à l'Erreur est parfaitement aligné avec sa conception didactique, qui valorise l'accompagnement individuel et la progression continue, plutôt que la perfection immédiate. Cela montre que, pour Kelly, l'Erreur fait partie intégrante du processus de construction des savoirs, en cohérence avec son DLC qui accorde une place centrale à l'auto-régulation et à la progression par essais et ajustements.

L'OEP révèle également une dynamique proxémique qui renforce la relation pédagogique. En se déplaçant fréquemment en classe, s'asseyant à côté des élèves et réorganisant l'espace pour des interactions plus individuelles, Kelly réduit la distance symbolique entre l'enseignant et l'élève. Cette proximité physique et symbolique peut être vue comme une tentative de Kelly de créer un climat d'apprentissage plus sécurisant et engageant, où les élèves se sentent à l'aise pour exprimer leurs difficultés et où l'Erreur peut être abordée sans crainte de jugement.

Ce déjà-là proxémique s'inscrit dans une logique didactique qui implique activement l'élève. En se rapprochant physiquement des élèves, Kelly ne fait pas seulement preuve de bienveillance, elle modifie également la dynamique du pouvoir en classe, permettant aux élèves de prendre une part plus active dans la construction de leur savoir. Lors de l'EADL, Kelly a souligné le rôle du dynamisme de la classe dans son approche pédagogique, affirmant que son rapport au Savoir et sa manière d'enseigner varient en fonction de la dynamique qu'elle observe dans sa classe. Néanmoins, elle semble rencontrer des difficultés lorsqu'il s'agit d'évaluer la compréhension des savoirs contextualisés par les élèves, ce qui crée un décalage entre son discours sur l'adaptation didactique-pédagogique et la réalité de la mise en œuvre des évaluations en classe. Ces écarts mettent en lumière les défis rencontrés par Kelly pour concilier son approche relationnelle et bienveillante avec les exigences méthodologiques et institutionnelles, illustrant la complexité de traduire ses intentions didactiques en pratiques effectives en classe. En conséquence, dans le cadre de l'EAC avec Kelly, mon analyse se concentrera sur son déjà-là décisionnel et son interaction avec les dynamiques observées en classe, formant la trame pour poser des questions approfondies. L'entretien sera structuré en plusieurs thèmes qui permettront de confronter ces deux aspects. Le **1^{er} thème** parcourt l'évolution des pratiques enseignantes. En effet Kelly avait indiqué un rapport réservé envers l'institution et une démarche centrée sur la préparation aux épreuves du baccalauréat. Je souhaite ainsi savoir comment, selon elle, cette approche se traduit dans ses interactions avec les élèves ? Y a-t-il des moments où son rapport réservé à l'institution a influencé sa méthode d'enseignement ? Le **2^{ème} thème** explore son approche didactique, la relation avec les élèves et le lien avec l'Erreur : Kelly ayant mis en avant l'importance des relations positives avec les élèves lors de l'EADL. Ainsi, dans l'EAC, je souhaite approfondir comment son rapport à l'Erreur peut être influencé par ces deux dimensions. Il s'agira de comprendre si et comment les interactions positives avec les élèves et son approche didactique favorisent une gestion constructive de l'Erreur, ou si au contraire, des tensions peuvent émerger entre ces aspects. En d'autres termes, je souhaite explorer la manière dont la

dynamique relationnelle et la stratégie didactique de Kelly façonnent sa manière de traiter l'Erreur in situ, et comment ces interactions peuvent, à leur tour, impacter l'apprentissage et l'évolution des élèves. **Le 3^{ème} thème** explore le rapport au Savoir de Kelly en STMS en tentant de comprendre les relations entre son DLE et son rapport à l'Erreur. En tant qu'ancienne conseillère en économie sociale et familiale, Kelly a une prédilection pour les politiques sociales. Lors de l'EAC, je souhaite savoir comment son expertise a pu influencer le choix des contenus et la gestion des erreurs ? Y a-t-il des écarts entre sa perception de l'importance des savoirs non stabilisés et sa pratique effective ? Enfin, **le 4^{ème} et dernier thème** aborde la question de l'évaluation et de l'Erreur. Kelly déclare valoriser l'auto-évaluation et l'identification des erreurs par les élèves. Lors de l'OEP Kelly utilise des grilles d'évaluation et l'auto-régulation. Je souhaite savoir si ces stratégies ont de son point de vue facilité ou entravé la capacité des élèves à identifier et corriger leurs erreurs. Le tableau ci-dessous illustre comment j'ai structuré l'EAC pour confronter les intentions de l'enseignante avec ses actions en classe, en me basant sur des observations et des réflexions spécifiques à chaque thème d'intérêt.

Éléments abordés lors de l'EAC	Lien entre l'EADL & l'OEP
Thème 1 : L'évolution des pratiques enseignantes	
Relances possibles	Centration de la chercheure
Les stratégies d'enseignement mobilisées en classe et leur évolution depuis notre dernière rencontre. Réflexions sur les influences, surprises ou déceptions rencontrées par rapport à l'OEP.	Les écarts repérés entre les stratégies déclarées et celles observées en classe. Raisons des écarts entre méthodes déclarées et pratiques effectives.
Comment les pratiques pédagogiques ont évolué depuis la dernière rencontre ? Comment l'enseignante perçoit-elle la clarté et l'adéquation du contenu enseigné ?	L'utilisation des exemples et leur influence sur l'apparition de certaines erreurs. (Rapprochement) Effet des expériences personnelles sur le choix de thèmes et exemples donnés
Évolution dans la gestion des erreurs (savoirs stabilisés/controversés)	OEP. Lien avec l'impossible à supporter (savoirs stabilisés/controversés)
Thème 2 : Exploration de l'approche didactique, la relation avec les élèves et le lien avec l'Erreur	
Quelles sont ses opinions sur l'utilisation de l'espace de la classe pour engager ses élèves ?	Gestion des questions et des réponses, interactions avec les élèves. Comment Kelly les perçoit-elle ?
Relation entre rapport au Savoir, rapport à l'épreuve et rapport à l'institution et gestion de l'Erreur.	Perception du savoir disciplinaire et l'approche des erreurs en classe en lien avec le déjà-là de l'enseignante.
Relation entre proxémie et gestion de l'Erreur	Lien délibéré ou insu entre la proxémie et la gestion corrective des erreurs.
Thème 3 : La relation entre déjà-là expérientiel et rapport à l'Erreur	

Expériences personnelles en tant qu'ancienne élève avec l'Erreur (conversion didactique)	Les écarts entre OEP et DLE pour identifier des thèmes récurrents dans ses choix didactiques.
Le DLE professionnel de Kelly	Traces du rapport à l'Erreur et sa gestion dans l'E/A.
Thème 4 : Évaluation et Erreur	
Pratiques évaluatives et gestion de l'Erreur. Rapport à l'évaluation et à l'Erreur	Les tendances correctives, façon dont Kelly perçoit les erreurs et l'utilisation des appréciations pour communiquer ses attentes.
Explorer le lien entre l'auto-régulation et le rapport à l'Erreur de l'enseignante	Quelle est l'opinion sur l'efficacité et la réception du feedback donné aux élèves ?

Tableau 28. La trame de l'EAC auprès de Caroline

2.2.1.3.2. Énoncés hypothétiques interprétatifs de la chercheure

En rapprochant des analyses des deux premiers temps de la recherche, je me risque ici à formuler les hypothèses interprétatives suivantes. Ces énoncés m'aident à conduire l'EAC notamment dans la formulation des différentes relances suite aux réponses de Kelly à mes questions guides organisées autour des quatre thèmes mentionnés dans le tableau précédent.

1^{er} énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels.

Les expériences antérieures de Kelly, notamment son rôle de conseillère en économie sociale et familiale, ont profondément influencé sa perception des savoirs en STMS. Lors de l'EADL, elle a exprimé que cette expérience professionnelle représente une opportunité précieuse pour illustrer les savoirs théoriques avec des exemples concrets, susceptibles de résonner auprès des élèves. Cette approche reflète le processus de conversion didactique, où l'enseignant convoque ses expériences vécues pour enrichir son enseignement (Buznic-Bourgeacq, 2015).

2^{ème} énoncé : son approche didactique, relation avec les élèves et lien avec l'Erreur.

En abordant la relation entre le rapport aux savoirs de Kelly, son rapport à l'épreuve, et sa gestion des erreurs, on pourrait explorer dans quelle mesure le rapport à l'Erreur de Kelly se construit. Il serait, en effet, pertinent d'examiner comment elle perçoit l'influence de l'institution scolaire sur sa tolérance ou sa sévérité face aux erreurs des élèves, ainsi que la manière dont son déjà-là proxémique affecte la réaction des élèves à ses corrections. Ces éléments interrogatifs permettront de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans sa pratique professionnelle et d'identifier les points constructifs de son rapport à l'Erreur.

3^{ème} énoncé : la nature des savoirs et son rapport à l'Erreur.

Kelly déclare lors de l'EADL mettre en pratique une vision d'une relation enseignant-élève axée sur l'appropriation des notions au-delà de la simple compréhension. Or, Kelly enseigne dans une discipline où les savoirs sont souvent « appliqués », ce qui exige des élèves non seulement de connaître les concepts, mais aussi de savoir les mobiliser dans des contextes réels. Dans ce cadre, l'Erreur peut souvent survenir lors de la tentative de mise en pratique des savoirs théoriques. Ainsi, la manière dont Kelly aborde ces erreurs peut révéler sa capacité à guider les élèves à travers le processus de transition entre la théorie et la pratique, en les aidant à comprendre les raisons de leurs erreurs et à développer des stratégies pour les surmonter.

4^{ème} énoncé : un rapport à l'Erreur qui passe par l'auto-régulation

Kelly adopte une approche à la fois transmissive et socio-constructiviste. Elle utilise des grilles d'évaluation pour évaluer les compétences des élèves et les engage dans un processus d'auto-évaluation pour les aider à repérer leurs erreurs. Ainsi il serait intéressant d'examiner comment cette approche d'auto-régulation influence la dynamique de classe et la relation entre Kelly et ses élèves. Par exemple, dans quelle mesure cette pratique renforce-t-elle la confiance des élèves en leurs propres capacités ? Comment ajuste-t-elle ses interventions en fonction des résultats de l'auto-évaluation des élèves, et comment cela impacte-t-il leur progression ? Ces questions permettront d'approfondir la compréhension de l'effet de l'auto-régulation sur l'apprentissage des élèves et de mieux comprendre son rapport à l'Erreur.

2.2.1.3.3. Analyse de l'EAC

L'entretien d'AEC avec Kelly s'est déroulé chez elle pendant les vacances d'été, alors qu'elle s'apprêtait à entamer sa quatrième année d'enseignement. Cette rencontre a eu lieu après plusieurs mois d'observation en classe, période durant laquelle Kelly a pris confiance en elle, se sentant désormais plus à l'aise dans son rôle d'enseignante. En tant que professeure principale de deux classes et responsable de plusieurs classes de terminale, Kelly a pu, lors de cet entretien, partager ses réflexions sur sa pratique dans un contexte détendu et informel. L'éloignement de l'environnement

institutionnel a offert une opportunité de saisir ses réflexions personnelles et professionnelles, enrichissant ainsi ma compréhension de son évolution didactique et de son rapport aux savoirs et à l'Erreur. Cet entretien, qui a duré environ une heure, a été intégralement retranscrit et constitue une source précieuse pour analyser les choix de Kelly et son développement professionnel. Les paragraphes qui suivent sont élaborés à partir des hypothèses que j'avais formulées avant notre rencontre. Ils cherchent à explorer comment Kelly perçoit son rôle d'enseignante et son rapport à l'Erreur.

2.2.1.3.3.1. 1^{er} énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels.

J'explore les méthodes d'enseignement utilisées par Kelly en classe et leur évolution depuis notre dernière discussion, en appui des écarts entre les pratiques déclarées et observées. Toujours en poste, Kelly n'a pas changé d'établissement et semble épanouie dans son métier.

« Aujourd'hui tout va bien, j'ai pris confiance dans ma manière d'enseigner, ça ne veut pas dire que je suis plus cool avec les élèves, je suis devenue au contraire encore plus exigeante. J'ai eu une visite conseil⁵⁷, et un rapport très positif. Mme X a beaucoup aimé ma méthode pédagogique. C'est vrai que j'ai été un peu plus en confiance sur ce point. J'ai plus cette pression que j'avais quand tu es venue la dernière fois »

L'enseignante exprime avoir gagné en confiance dans sa manière d'enseigner. Cela indique une évolution positive de son sentiment d'auto-efficacité, suggérant qu'elle se sent plus compétente et assurée dans son métier. Cette confiance peut résulter de son expérience accumulée, de la réflexion sur sa pratique, ou de retours positifs reçus de la part des élèves ou des collègues. Elle associe cette confiance accrue non pas à une attitude plus relâchée, mais à une exigence renforcée envers ses élèves. Par ailleurs, le rapport *très positif* de la visite conseil et l'appréciation de sa *méthode pédagogique* par Mme X a apparemment joué un rôle significatif dans l'accroissement de sa confiance. L'institution a validé ses approches didactico-pédagogiques, lui donnant un sentiment de légitimité et de reconnaissance ainsi

⁵⁷ Une forme d'inspection

qu'une assurance dans ses choix éducatifs. Concernant les exemples pratiques qu'elle utilise pour illustrer des concepts comme la démarche de projet, je lui demande : « *pourquoi avoir choisi d'axer le cours sur l'isolement des personnes âgées ?* ». Elle répond :

« oui en effet, quand j'ai préparé le cours sur la démarche de projet, j'ai choisi d'aborder le sujet de l'isolement des personnes âgées. Ce n'était pas un choix anodin pour moi. En tant qu'ancienne CESF, j'ai souvent travaillé sur des projets visant à améliorer la qualité de vie des personnes âgées isolées. C'est un sujet qui m'a un peu marquée, mais plus parce que moi-même je vis ça avec mes parents... Après professionnellement parlant, je me souviens d'un projet que j'avais mené, où nous avons mis en place des ateliers dans une maison de retraite. J'avais contacté mon binôme de l'époque, elle est intervenue en classe et toute suite pour les élèves c'est palpable. Ce n'est pas simplement qu'un cours sur le cahier. Le seul problème de ces interventions, c'est que pour les élèves c'est compliqué, ils sont marqués par l'exemple et n'arrivent pas à dissocier la théorie qui se porte sur la démarche de projet, on va dire le savoir méthodologique et l'exemple ne sert à rien pour le bac clairement, il n'y a rien qui parle d'isolement des personnes âgées dans le programme. Voilà pourquoi, j'ai choisi ce sujet. Le choix on va dire s'est imposé naturellement. Je voulais que mes élèves puissent comprendre la portée de ce problème malgré la complexité pour eux, ils sont jeunes, les personnes âgées ce n'est pas un public parlant pour eux. »

Dans ce long extrait de l'EAC, Kelly révèle que son choix d'axer le cours sur l'isolement des personnes âgées n'est pas simplement didactique, mais aussi personnel. Son expérience passée en tant que conseillère ESF et sa situation familiale actuelle l'ont naturellement orientée vers ce sujet. Ici, la nature du savoir controversé qu'elle cherche à transmettre est profondément ancrée dans une réalité vécue, ce qui illustre le concept de savoirs expérientiels non seulement théoriques, mais aussi pratiques et personnels, ce qui leur confère une dimension affective et concrète. Cependant, Kelly reconnaît une difficulté majeure liée à ce choix : les élèves, marqués par la réalité de l'exemple, ont du mal à dissocier l'exemple concret (isolement des personnes âgées) du savoir méthodologique qu'elle souhaite enseigner (démarche de projet). Ici, la nature du savoir peut introduire une source d'Erreur chez les élèves.

L'exemple concret, bien qu'efficace pour capter l'attention et illustrer la problématique, complexifie la compréhension du concept théorique abstrait. Cela souligne une tension entre la contextualisation des savoirs (via des exemples concrets) et l'abstraction nécessaire pour maîtriser des concepts théoriques, notamment dans des contextes d'évaluation comme le baccalauréat, où les élèves doivent « appliquer » des méthodologies sans nécessairement s'appuyer sur des exemples spécifiques.

2.2.1.3.3.2. *2^{ème} énoncé : approche didactique, relation avec les élèves et lien avec l'Erreur.*

Kelly s'efforce de créer un climat de confiance dans sa classe, en étant à l'écoute des élèves et en prenant en compte leur vécu personnel. Elle déclare :

« j'essaye de parler avec eux individuellement, de les aider à dépasser leurs difficultés. Et surtout, je leur répète souvent que je suis là pour les aider, pour les soutenir dans leur apprentissage. »

De plus, Kelly a revu ses pratiques d'évaluation pour prendre en compte leurs difficultés :

« j'essaye de ne pas trop mettre de pression sur les élèves, surtout ceux qui ont déjà des problèmes de stress ou d'anxiété. Je leur donne des consignes claires et je les évalue sur des critères précis. Je leur laisse aussi le temps nécessaire pour réaliser les tâches demandées. »

Ainsi, Kelly s'adapte à la situation actuelle en étant plus attentive aux besoins des élèves et en proposant des pratiques didactico-pédagogiques plus adaptées à leur vécu personnel. Elle cherche à créer un environnement rassurant et bienveillant pour leur permettre de se concentrer sur leurs apprentissages malgré les difficultés rencontrées. Dans ses dires, Kelly semble exprimer un paradoxe. D'un côté, elle affirme avoir augmenté ses exigences vis-à-vis des élèves, en leur proposant notamment des situations problèmes complexes. De l'autre, elle souligne l'importance de ne pas mettre trop de pression sur les élèves, qui sont confrontés à de nombreuses difficultés personnelles et scolaires. Cette contradiction peut sembler difficile à résoudre, mais elle révèle peut-être la complexité de son positionnement. Kelly semble chercher un équilibre entre des objectifs pédagogiques ambitieux et la

prise en compte des fragilités et des limites des élèves. Elle cherche peut-être également à leur transmettre une attitude de persévérance et de recherche de l'excellence, tout en leur permettant de se développer à leur rythme et de ne pas se décourager face à des obstacles importants. L'enseignante semble chercher à concilier des exigences élevées et une approche bienveillante et attentive aux besoins des élèves. Concernant la présence en classe de la caméra dans la classe, elle précise : *« ce n'était absolument pas gênant pour ma part, les élèves l'ont oublié au bout de 10 minutes »*. Lors de notre entretien de déjà-là, Kelly a mentionné l'importance de prendre en compte les préoccupations individuelles des élèves. Au moment de l'épreuve Kelly passe beaucoup de temps à discuter avec certains élèves sur des points qui ne sont pas forcément en lien avec le cours, mais plutôt en lien avec leur bien-être personnel.

S'adressant à une élève en séance 1 : *« Comment tu vas aujourd'hui, tu as une petite mine »*
ou encore dans la séance 2 *« qu'est ce qui s'est passé, j'ai pas compris ton évaluation, tu étais pas bien ? »* (OEP)

Cette focalisation sur certains élèves en fonction de leur état de bien-être ou de leurs difficultés personnelles pourrait être interprétée comme un traitement différencié. Bien que chaque élève ait des besoins spécifiques, cette attention particulière pourrait amener d'autres élèves à percevoir une inégalité dans l'interaction ou les attentes de l'enseignante. En effet, si cette démarche est perçue comme favorisant certaines personnes plus que d'autres, cela pourrait influencer la dynamique de classe et potentiellement nuire à la perception d'un traitement juste et égal pour tous. Cependant, cette approche peut aussi être justifiée par le souci de Kelly de comprendre les circonstances qui affectent les performances de chaque élève, ce qui est cohérent avec son déjà-là centré sur la bienveillance et l'accompagnement individualisé. Elle cherche à adapter son enseignement aux besoins individuels, ce qui peut être perçu comme une démarche positive de différenciation. Mais il est crucial que ce type de prise en compte soit équilibré et perçu comme équitable par l'ensemble des élèves pour éviter toute perception d'injustice ou de favoritisme. J'ai voulu approfondir ce point avec elle. Elle réagit en disant :

« en effet, je pense qu'il est important de comprendre que les élèves peuvent avoir des préoccupations en dehors de l'école pouvant affecter leur disponibilité pour l'apprentissage. C'est pourquoi je leur demande toujours s'ils ont des préoccupations ou des difficultés, je suis là pour les aider. Je fais toujours attention à ne pas leur demander des détails personnels, car cela relève de leur sphère privée, lors de la 2^{ème} séance filmée, un élève m'a expliqué qu'il avait des problèmes à la maison l'empêchant de se concentrer en cours. J'ai écouté attentivement et lui ai proposé mon aide sans rentrer dans les détails de sa situation personnelle ».

Ceci montre l'impact de la gestion des erreurs en lien avec les situations personnelles des élèves. En effet, Kelly adapte une stratégie de réponse différente en fonction du profil de l'élève et de ses difficultés. En lien avec les modalités de travail proposé lors de l'OEP, j'ai voulu approfondir le lien entre ses choix didactico-pédagogiques et la dynamique de classe.

Chercheure : *Comment avez-vous vécu cette phase de travail individuel sur ordinateur, et quelle stratégie avez-vous utilisée pour réguler l'apprentissage et corriger les erreurs des élèves ?*

Kelly : *Cette phase de travail individuel sur ordinateur est toujours un moment un peu délicat, mais aussi très enrichissant. Je me déplace beaucoup dans la classe pour voir comment chacun avance, et cela me permet de comprendre où ils en sont dans leur compréhension de l'activité. Je veille à ne pas les laisser trop longtemps face à une difficulté sans intervenir, mais j'essaie aussi de leur donner l'espace nécessaire pour réfléchir par eux-mêmes.*

L'extrait révèle également une tension entre l'accompagnement et l'autonomie. Kelly cherche à trouver un juste milieu : elle souhaite éviter que les élèves restent bloqués trop longtemps face à une difficulté, ce qui pourrait générer de la frustration, mais elle insiste également sur l'importance de leur laisser « l'espace nécessaire pour réfléchir par eux-mêmes ». Cette approche suggère qu'elle valorise un apprentissage actif, où l'élève est acteur de la résolution de ses propres erreurs, tout en bénéficiant d'un soutien ponctuel et personnalisé.

« Mon approche est assez proactive ; je regarde ce qu'ils font sur l'écran, je leur pose des questions pour voir s'ils sont sur la bonne voie, et je les guide subtilement sans leur donner directement la réponse... En ce qui concerne la régulation de

l'apprentissage, je m'efforce d'adapter mon aide en fonction du besoin de chaque élève. Par exemple, si je vois que plusieurs élèves font la même Erreur, je m'arrête un instant pour faire une mini-intervention au tableau, rappelant les points clés ou reformulant une consigne. Cela permet de corriger l'Erreur de manière collective sans stigmatiser un élève en particulier. »

Un aspect notable de cette approche est la manière dont Kelly adapte son aide en fonction des besoins spécifiques de chaque élève. Elle indique clairement qu'elle ajuste ses interventions en fonction des difficultés des élèves, montrant une forme de différenciation. Elle n'applique pas une solution unique, et se montre flexible dans sa façon de répondre aux besoins variés des élèves, en fonction de leur compréhension ou de l'Erreur commise.

Par ailleurs, Kelly montre une sensibilité particulière à la manière dont elle régule les erreurs collectives sans stigmatiser un élève en particulier. Lorsqu'elle observe que plusieurs élèves font la même Erreur, elle décide de faire une intervention collective au tableau pour reformuler une consigne ou rappeler un point clé. Cette stratégie permet de traiter l'Erreur de manière constructive et collective, tout en préservant l'estime de soi des élèves, évitant ainsi qu'un élève se sente exposé ou pointé du doigt. Cela reflète une bienveillance dans sa gestion de l'Erreur et un souci d'équité dans sa manière d'intervenir.

« Par contre, si l'Erreur est plus individuelle, j'interviens directement auprès de l'élève concerné, en lui posant des questions pour l'amener à identifier lui-même l'Erreur. J'aime bien utiliser des exemples qu'ils ont déjà vus ou des situations concrètes pour les aider à faire le lien avec ce qu'ils sont en train de faire... C'est une phase où je fais en sorte que les élèves restent actifs, qu'ils ne se contentent pas d'attendre la correction de ma part. Je veux qu'ils prennent conscience de leurs erreurs, qu'ils se remettent en question, et qu'ils trouvent par eux-mêmes les moyens de rectifier. En même temps, je suis là pour les soutenir, pour éviter qu'ils ne se sentent perdus ou découragés. C'est un équilibre entre intervention et autonomie que je cherchais à maintenir, car je crois que c'est ainsi qu'ils progressent le mieux. »

Cet extrait met en évidence la manière nuancée dont Kelly aborde les erreurs individuelles des élèves. Son approche repose sur l'idée que les élèves doivent rester actifs dans le processus de correction. Elle les incite à prendre conscience de leurs

erreurs et à les corriger eux-mêmes, plutôt que de se reposer sur une solution donnée par l'enseignante. Cela montre qu'elle valorise l'apprentissage réflexif et la capacité des élèves à se remettre en question, ce qui s'inscrit dans une démarche d'appropriation active des savoirs. En posant des questions qui orientent l'élève sans lui fournir directement la réponse, Kelly adopte une méthode de régulation qui favorise la réflexion autonome tout en encadrant cette réflexion pour éviter que l'élève ne se sente perdu. Elle utilise des exemples concrets ou des situations déjà vues pour faciliter ce processus, ce qui montre sa volonté de créer des liens entre les apprentissages passés et présents, favorisant ainsi la construction d'un savoir ancré dans l'expérience. Cette stratégie vise à renforcer la compréhension des élèves en leur permettant de tirer parti de leurs connaissances antérieures pour corriger leurs erreurs actuelles. Kelly semble consciente que l'intervention excessive pourrait priver l'élève d'une opportunité de développement, mais qu'un manque de soutien pourrait le décourager ou l'égarer. En trouvant cet équilibre, elle cherche à s'assurer que l'élève ne se sente ni assisté ni abandonné, ce qui reflète une vision où l'Erreur n'est pas perçue comme un échec, mais comme un outil de progression. Cette approche est cohérente avec sa volonté de promouvoir un apprentissage actif et autonome, tout en garantissant un accompagnement adapté aux besoins individuels des élèves, un aspect fondamental de son rapport à l'Erreur et de son approche didactique globale. En revanche, Kelly évoque les limites d'une telle approche.

« Mais bon, surtout dans le contexte post-COVID. Lors de la séance filmée, nous n'étions qu'une quinzaine d'élèves en classe à cause des protocoles sanitaires. Cela me permettait de me déplacer facilement d'un élève à l'autre, de répondre à chaque sollicitation, et de vraiment m'investir dans l'accompagnement individuel. Cependant, maintenant que nous sommes revenus à une situation normale avec des classes de 30 élèves, c'est une tout autre dynamique. Franchement, c'est épuisant. Je me retrouve à essayer de maintenir le même niveau d'attention et d'engagement pour chaque élève, mais c'est pratiquement impossible à ce nombre... Je dois avouer que je ne peux plus me permettre de privilégier ce type d'activité aussi souvent. C'est une question de santé ; je n'ai tout simplement pas l'énergie nécessaire pour gérer autant d'élèves individuellement sur ce type de travail. J'essaye de compenser en

structurant différemment les séances, en proposant plus de travail en groupe ou en alternant les types d'activités. Clairement, c'est une réalité que je dois prendre en compte. On ne peut pas déverser autant d'énergie sur 30 élèves comme avec 15, ça affecte forcément la manière dont je peux les aider à réguler leur apprentissage à corriger leurs erreurs de manière aussi approfondie. »

Cet extrait met en lumière l'impact des conditions matérielles et du contexte de classe sur la pratique en classe de Kelly, en particulier concernant l'accompagnement individuel des élèves et la gestion des erreurs. Le passage de petits groupes (en raison des restrictions liées au COVID) à des classes plus grandes a significativement modifié la dynamique de son enseignement. Kelly exprime ici la difficulté de maintenir le même niveau d'attention individualisée dans une classe plus nombreuse, ce qui affecte sa capacité à accompagner chaque élève de manière aussi étroite qu'elle le souhaiterait. Face à ces contraintes, Kelly semble avoir réajusté son enseignement en structurant différemment ses séances. Elle privilégie des méthodes de travail en groupe ou des activités alternées pour gérer l'énergie nécessaire à l'accompagnement individuel, tout en continuant à offrir des opportunités de régulation de l'apprentissage. Cette adaptation reflète une prise de conscience réaliste des limites de ses ressources personnelles (temps, énergie) et des contraintes institutionnelles (effectifs des classes). Cet extrait souligne également une tension entre son désir de maintenir une pédagogie centrée sur l'élève et la réalité des conditions de classe qui limitent la possibilité d'un accompagnement individuel aussi approfondi qu'en petits groupes. La prise en compte de cette réalité montre que les pratiques didactiques, et notamment la régulation des erreurs, dépendent non seulement de la philosophie de l'enseignant.e, mais aussi des contextes matériels et humains dans lesquels ils évoluent.

2.2.1.3.3.3. 3^{ème} énoncé : la nature des savoirs et rapport à l'Erreur.

Concernant les enjeux de savoirs, Kelly déclare les aborder par l'approche des situations problèmes. Toutefois, cette approche n'a pas été mobilisée lors des séances observées.

« Aujourd'hui, je l'utilise. Je commence la séquence par la présentation d'une situation problème, nous en parlons avec les élèves. Souvent, on fait une activité

technologique qui porte sur cette situation problème. Par exemple, pour ma dernière séquence, nous avons étudié une situation problème sur les troubles alimentaires, les élèves ont réalisé des exposés. Ils ont ensuite présenté leur recherche en classe. C'était vraiment très intéressant, j'ai même appris des choses. Ensuite, je leur présente le reste des séances toujours contextualisées avec la situation problème abordée en début de séquence. Aujourd'hui, j'arrive à mieux le faire. Au début, je ne te cache pas que ce n'était pas évident de trouver les situations problèmes et de construire toute une séquence dessus. »

Cette déclaration montre que l'enseignante a évolué dans sa manière d'aborder les contenus de savoirs en utilisant désormais l'approche des situations problèmes. Elle reconnaît que cette approche n'a pas été mobilisée lors des séances observées, mais qu'elle la pratique actuellement en commençant la séquence par la présentation d'une situation problème. Elle explique également qu'au début, elle avait du mal à trouver les situations problèmes et à construire toute la séquence dessus, mais qu'elle a appris à le faire au fil du temps. Cette évolution de sa pratique professionnelle est le signe d'une constante réflexion sur sa manière d'enseigner et cherche à améliorer sa pratique pour mieux accompagner ses élèves. L'analyse des expériences de Kelly avec l'Erreur durant sa propre scolarité (déjà-là d'élève) nous a fourni des indicateurs sur comment ces vécus façonnent son approche actuelle des erreurs en classe.

En effet, Kelly nous a confié avoir rencontré des expériences négatives liées à l'Erreur dans son parcours éducatif de nature à influencer sa sensibilité dans le traitement des erreurs.

Chercheure : *Vous avez mentionné que vos expériences en tant qu'élève ont influencé votre façon de gérer les erreurs en classe aujourd'hui. Pouvez-vous me parler de comment cela se traduit dans votre pratique actuelle ?*

Kelly : *Oui, absolument. Quand j'étais élève, j'ai eu des moments assez difficiles, surtout avec un professeur qui soulignait chaque petite Erreur devant tout le monde. C'était vraiment gênant et ça m'a marqué. Je pense que ces expériences m'ont rendue très attentive à la façon dont j'aborde les erreurs avec mes élèves. Je veux qu'ils comprennent que faire des erreurs, c'est normal et c'est surtout une opportunité pour apprendre. Pour moi, il est crucial de ne jamais les corriger de manière trop frontale*

devant la classe entière. J'essaie plutôt de le faire en tête-à-tête, pour qu'ils ne se sentent pas exposés ou jugés comme je l'ai été. »

Kelly fait part de ses souvenirs d'élève où l'Erreur était vécue comme une expérience négative. Ce DLE a clairement influencé sa pratique actuelle, la rendant particulièrement attentive à la manière dont elle corrige les erreurs de ses élèves. Son approche montre une forte empathie et une volonté de créer un environnement sécurisant, où l'Erreur est normalisée et non stigmatisée. Ces choix pédagogiques et didactiques peuvent être interprétés comme une réaction consciente à ses propres expériences, visant à éviter de reproduire les aspects négatifs de son propre parcours éducatif. Cela illustre un rapport à l'Erreur où l'accent est mis sur le soutien et l'accompagnement, plutôt que sur la sanction ou la correction pure. Cependant, cela n'affecte pas ses annotations en creux lors des évaluations, où elle formule des remarques plus implicites et subtiles, laissant souvent entrevoir les erreurs sans les pointer directement, ce qui incite à une réflexion personnelle de l'apprenant.e.

2.2.1.3.3.4. 4^{ème} énoncé : Un rapport à l'Erreur qui passe par l'auto-régulation

Ce 4^{ème} énoncé vise à déchiffrer la complexité de son rapport à l'Erreur, en tissant des liens entre ses pratiques évaluatives actuelles et sa gestion des erreurs en classe. Par exemple, lors de la première séance observée, Kelly rend les copies aux élèves et dit à une élève :

« J'ai eu beaucoup de stress, en voyant ta copie, j'ai cru que le brouillon était le rendu terminal. Heureusement que c'était ton brouillon, j'étais soulagée de trouver ta copie ». Nous avons voulu savoir ce qu'elle en pensait aujourd'hui de cette réaction.

Revenant sur cet épisode, Kelly commente :

« Avec le recul, je ne me rappelle pas exactement si la copie de l'élève m'a stressée réellement. Je pense que j'ai eu plutôt peur de rater quelque chose. Si la copie de l'élève n'est pas au niveau, cela m'amène à remettre plein d'éléments en question. Ma manière de faire cours, le format de l'évaluation par exemple. J'étais soulagée de n'avoir pas cette réflexion à ce moment-là. »

Je remarque que Kelly analyse cette situation en engageant sa propre responsabilité en tant qu'enseignante. Elle a eu peur d'avoir raté quelque chose dans sa pratique professionnelle. Il semble cependant que cette vision des choses a évolué pour Kelly.

Cette déclaration montre que son rapport à l'Erreur est plutôt stressant et qu'elle a tendance à remettre en question ses choix d'enseignement si les copies des élèves ne sont pas à la hauteur de ses attentes. Elle exprime également un soulagement lorsqu'elle évite de devoir faire face à une réflexion sur sa pratique. Cela montre qu'elle doute et qu'elle questionne sa pratique et qu'elle a besoin de se rassurer des résultats satisfaisants pour les évaluations. En fait, à travers l'évaluation de ses élèves, c'est elle-même qu'elle évalue. Je lui ai posé la question « Si cette situation se reproduit aujourd'hui, vous auriez pu ressentir les mêmes émotions ? ». Elle me répond :

« Non, absolument pas. Je serai plutôt déçue. J'ai de plus en plus d'élèves en difficulté. Le niveau général ne cesse de diminuer. Et généralement, je suis déçue par le niveau. »

La réponse de l'enseignante suggère un changement de positionnement par rapport à son rapport à l'Erreur. Alors qu'auparavant elle était stressée à l'idée de découvrir une copie insatisfaisante, qui pouvait questionner la qualité de son enseignement, maintenant elle est davantage préoccupée par le niveau général de ses élèves et la difficulté qu'elle rencontre à les faire progresser. Ce changement pourrait indiquer une évolution vers une prise de recul plus grande et une préoccupation plus large quant aux résultats d'ensemble de ses élèves, plutôt que de se focaliser sur chaque évaluation individuelle. Sur la question sur l'évolution de ses stratégies évaluatives, elle me dit ne plus procéder de la même manière pour la correction.

« Je continue à utiliser les grilles d'évaluation, mais j'essaie de faire ce retour sur écrit plus qu'à l'oral. J'ai été très investie auprès de mes élèves à leur donner plein de conseils à l'oral et j'ai été frappée par la récurrence des erreurs qui revenaient malgré mes conseils. En fait, ce qui est dit à l'oral, n'est pas forcément enregistré par les élèves, d'où l'intérêt de bien transcrire ces conseils. Aujourd'hui, je prends un peu plus de temps à l'écrit, je continue malgré tout l'oral, mais pas avec la même intensité des débuts. »

Cela suggère que Kelly a pris conscience de l'importance de la gestion des erreurs et qu'elle a évolué dans sa façon de les corriger. Elle reconnaît que ses conseils oraux ne sont pas suffisamment mémorisés par les élèves, d'où l'intérêt de les transcrire par écrit. Cela montre que Kelly est attentive à l'efficacité de ses méthodes

d'enseignement et qu'elle cherche à les améliorer pour mieux accompagner ses élèves dans leur apprentissage. Elle a ainsi adapté sa façon de donner des retours aux élèves pour mieux prendre en compte leurs besoins et leur permettre de progresser plus efficacement. Lors de la séance, l'un des élèves commet une Erreur dans son exposé. Kelly remarque l'Erreur, mais ne l'interrompt pas tout de suite. Ensuite, elle se déplace lors de la correction et de l'évaluation du projet et s'approche de l'élève qui avait commis l'Erreur et lui pose des questions pour vérifier sa compréhension du sujet. L'élève avoue alors qu'il avait mal compris une partie du sujet. Elle utilise cette occasion pour aider l'élève à comprendre la notion en question et à la relier aux autres parties du sujet. Elle souligne également l'importance de poser des questions et de demander de l'aide en cas de doute. En évoquant cette situation, l'enseignante déclare vouloir adopter de nouvelles pratiques évaluatives. Elle a pris conscience que les élèves sont confrontés à de nombreux problèmes personnels qui peuvent les empêcher de se concentrer sur les apprentissages.

« Les élèves ont beaucoup de choses à gérer en dehors de l'école. Je ne peux pas résoudre leurs problèmes, je peux essayer de leur offrir un environnement rassurant en classe »

Ici, l'enseignante reconnaît l'influence du contexte privé de l'élève sur sa vie scolaire. Cherchant à intégrer ces difficultés, elle crée une perméabilité entre sphères privée et scolaire.

2.2.1.3.4. Synthèse de l'EAC avec Kelly

L'EAC avec Kelly révèle une évolution significative de sa stratégie d'enseignement et de son rapport à l'Erreur, reflétant son développement professionnel. Alors qu'elle s'apprête à entamer sa 4^{ème} année d'enseignement, Kelly se sent plus confiante dans son rôle, une confiance renforcée par des retours positifs, comme celui d'une visite conseil. Elle associe cette confiance à une exigence accrue envers ses élèves, tout en étant consciente des défis liés à la gestion d'une classe plus nombreuse. Elle me partage volontiers et de manière lucide comment ses expériences personnelles et professionnelles influencent ses choix didactico-pédagogiques, notamment dans la sélection des contenus de cours. Par exemple, son choix d'aborder le thème de l'isolement des personnes âgées est profondément ancré dans son passé de

conseillère en ESF et dans sa vie personnelle. Cette utilisation de savoirs expérientiels enrichit l'enseignement, et introduit des défis pour l'élève, qui peut avoir du mal à dissocier les exemples concrets des concepts théoriques requis pour les évaluations. De plus, dans ses interactions, Kelly s'efforce de créer un climat de classe basé sur la confiance et l'écoute et adapte ses pratiques pour répondre aux besoins individuels. Cherchant à équilibrer des objectifs didactiques ambitieux avec une attention aux difficultés personnelles de ses élèves, son rôle se complexifie. Cependant, la gestion de l'Erreur dans un contexte post-COVID, avec des classes plus nombreuses, active des tensions entre son idéal pédagogique et les contraintes institutionnelles, et la contraint à ajuster son accompagnement. Ainsi, l'EAC met en lumière l'influence des expériences passées de Kelly, notamment en tant qu'élève, sur sa gestion actuelle de l'Erreur. Cherchant à éviter les approches punitives qu'elle a connues, elle favorise une approche où l'Erreur est vue comme une opportunité d'apprentissage ce qui ne l'empêche pas d'adresser à son insu des appréciations en creux sur les copies de ses élèves. Tout en montrant une forte empathie et un désir de créer un cadre sécurisant pour ses élèves, elle s'adapte continuellement pour mieux répondre à leurs besoins et aux réalités de l'E/A.

2.2.1.4. Synthèse de l'analyse diachronique

Kelly est une jeune enseignante débutante, dont l'expérience antérieure en tant que conseillère en économie sociale et familiale (CESF) a façonné une vision professionnelle centrée sur l'accompagnement et la relation de confiance avec les élèves. Cette approche relationnelle est cruciale pour elle, en particulier dans les filières technologiques où elle perçoit que les élèves ont souvent des parcours scolaires difficiles et manquent de confiance en eux-mêmes et en l'institution scolaire. Kelly croit fermement que cette relation de confiance peut aider les élèves à surmonter leurs obstacles et à faciliter leur apprentissage, ce qui constitue le cœur de son enseignement.

Lors de l'observation de son enseignement dans une séance mobilisant majoritairement des savoirs stabilisés, Kelly adopte une posture dynamique en classe, combinant des méthodes transmissives et socio-constructivistes. Elle utilise

des grilles d'évaluation pour structurer l'auto-régulation des élèves, les engageant activement dans le processus d'apprentissage. Combinant des appréciations en « bosse » et d'autres en « creux », sa manière d'évaluer et de corriger les erreurs est conçue pour permettre aux élèves de mieux comprendre et de maîtriser les concepts enseignés, tout en valorisant leurs connaissances personnelles à travers des questions ouvertes.

L'EAC révèle une évolution notable dans sa confiance en elle, une confiance renforcée par des retours institutionnels positifs. Cependant, cette confiance accrue s'accompagne également d'une exigence plus élevée envers ses élèves, reflétant la complexité de son rôle, surtout dans un contexte post-COVID où la taille des classes a augmenté. Kelly a dû ajuster ses méthodes pour concilier son idéal pédagogique avec les contraintes institutionnelles, notamment en matière de gestion des erreurs. Elle a également montré comment ses expériences passées, tant en tant qu'élève qu'en tant que CESF, continuent d'influencer ses choix pédagogiques et didactiques, comme l'illustration des concepts à travers des exemples concrets liés à l'isolement des personnes âgées. Toutefois, elle reconnaît que ces exemples, bien qu'enrichissants, peuvent parfois compliquer la compréhension des concepts théoriques par les élèves.

2.2.2. Analyse synchronique du cas Kelly

Afin de mettre en lumière la dynamique du Sujet *pris dans le* didactique, je reprends ici les différents positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... repérés lors de l'analyse diachronique de nature descriptive et statique. Cette analyse synchronique se veut davantage compréhensive et dynamique. L'enjeu, est de mieux saisir la texture des choix didactiques et pédagogiques qui se tissent dans un jeu de contraintes et de tensions que Kelly éprouve plus ou moins à son insu dans l'espace didactique. Cette analyse synchronique permet de mettre en relief les éléments sensibles qui influencent son rapport au Savoir, à l'institution, à l'épreuve d'où émergent ses rapports à l'Erreur et à l'évaluation.

2.2.2.1. Positionnements sur les trois rapports à... repérables dans l'EADL de Kelly

En examinant les trois axes en tension constitutifs de chaque rapport à..., je peux réaliser en quelque sorte un « arrêt sur image » des positionnements de Kelly au temps du déjà-là.

2.2.2.1.1. Le rapport à l'institution (R/I) de Kelly au temps du déjà-là

Kelly adopte un rapport prudent envers l'institution scolaire, focalisant principalement son attention sur l'élève et la dynamique de la classe. Elle oriente son enseignement en vue des épreuves du baccalauréat, adaptant ses méthodes pour préparer au mieux ses élèves. Bien qu'elle se sente épanouie dans son rôle d'enseignante et privilégie des relations positives avec les élèves, elle semble avoir développé des attentes et des perceptions personnelles autour de la relation pédagogique influencées par ses propres expériences scolaires. Un paradoxe intéressant se dégage : bien qu'elle n'appréciait pas la participation orale en tant qu'élève, Kelly exige aujourd'hui de ses élèves une participation active en classe. Elle se sent reconnue par ses élèves et soutenue par sa famille dans son projet professionnel, mais l'institution scolaire n'est jamais mentionnée dans ses propos. Elle résume sa vision de l'enseignement en déclarant que « *le relationnel est très important* » et se satisfait de voir que sa vision entre enseignant et élève correspond à ce qu'elle vit aujourd'hui, soulignant : « *je me sens bien* ».

Ci-dessous, je modélise et je précise la position de Kelly sur les différents axes du rapport à l'institution telle que révélée lors de l'entretien ante d'accès au déjà-là.

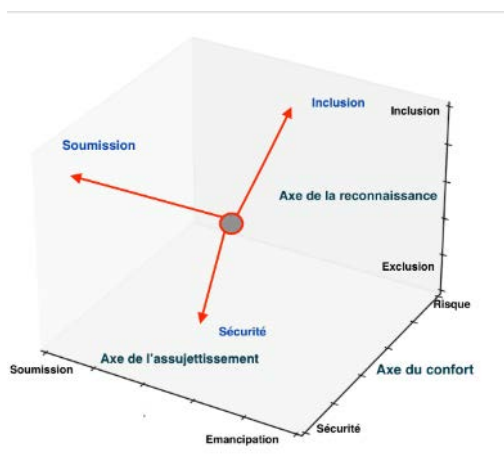


Figure 56. Modélisation du rapport à l'institution de Kelly (Entretien DL)

2.2.2.1.1.1. Axe de l'assujettissement (entre soumission et émancipation)

Kelly est assez réservée sur la question de l'institution. Elle n'émet aucun avis dans son discours sur la hiérarchie et reste très centrée sur l'élève et la sphère de classe. Ainsi, elle adopte une posture assujettie principalement soumise vis-à-vis des exigences institutionnelles, comme le révèle son adaptation de l'enseignement aux épreuves du baccalauréat. Très centrée sur la préparation des élèves à ces épreuves, elle se conforme aux attentes spécifiques de rédaction en STSS. : « *Parce que l'exigence au bac c'est de la rédaction l'épreuve de STSS* ». Obéissant à ces exigences, elle ne discute pas ouvertement de la hiérarchie ou des directives institutionnelles, restant concentrée sur la dynamique de la classe et les besoins des élèves. Sa pratique pédagogique semble donc être guidée par une adaptation stratégique aux contraintes extérieures qu'elle ne remet nullement en question, tout en maintenant une certaine réserve sur les questions institutionnelles.

2.2.2.1.1.2. Axe du confort (entre risque et sécurité)

Sur l'axe du confort, Kelly montre une tendance à privilégier une approche bienveillante et relationnelle dans son enseignement. Elle s'efforce de créer un environnement d'apprentissage positif et sécurisant, ce qui est en accord avec sa vision personnelle de l'apprentissage. L'organisation des évaluations en concertation avec les élèves illustre son désir de maintenir une atmosphère harmonieuse et coopérative en classe. Son sentiment de bien-être dans son rôle d'enseignante découle de cette congruence entre ses attentes et sa réalité professionnelle, suggérant que son confort émotionnel et pédagogique est étroitement lié à la qualité des relations qu'elle établit avec ses élèves. En effet, elle organise les dates des évaluations avec les élèves et se dit très bienveillante. « *Oui pour l'instant, je me sens très bien... Ça correspond à la vision que j'avais entre enseignant et élève.* » Kelly a développé peut-être des fantasmes liés à la relation pédagogique qui ont pris source dans son déjà-là d'élève. Cela me fait penser aux travaux de Marcel Postic sur l'imaginaire dans la relation pédagogique. D'après Postic (2001), la stratégie pédagogique de l'enseignant est focalisée sur « le climat relationnel » introduit dans la situation didactique. Ce climat relationnel construit par l'enseignant serait le

résultat ou l'aboutissement de résonances profondes (dans le déjà-là du professeur). Ce relationnel va être très important dans la perception de l'enseignement chez Kelly. D'ailleurs elle ne va pas comprendre quand l'élève ne partage pas les règles de communication, rythmée par l'interrogation du début de la séance. Certains élèves acceptent ces règles sans difficulté et d'autres craignent une manipulation. Cela rappelle les discussions sur le contrat didactique où certains élèves, en raison de leur parcours ou de leur expérience, peuvent ne pas partager les mêmes règles tacites ou les interpréter différemment (Brousseau, 1986). Ce qui m'amène à pointer un paradoxe intéressant chez Kelly : abordant son déjà-là d'élève, elle me dit qu'elle n'aimait pas participer et intervenant très peu en classe sans solliciter les enseignant.e.s. Paradoxalement c'est ce qu'elle demande ou exige de ses élèves.

« Après j'étais une élève qui participait très peu à l'oral et qui ne sollicitait pas du tout les enseignant.e.s, bizarrement c'est ce que je demande aux élèves parce que moi je n'étais pas en confiance il était hors de question qu'on me voit en difficulté. Après j'étais une élève qui avait besoin de beaucoup travailler pour l'évaluation, je ne pouvais pas m'asseoir sur mes acquis. »

2.2.2.1.1.3. L'axe de la reconnaissance (entre exclusion et inclusion)

Kelly semble ressentir un fort sentiment d'inclusion, surtout au niveau personnel et relationnel avec ses élèves. Elle perçoit une reconnaissance de la part de ses élèves et se sent soutenue dans son parcours professionnel par sa famille. Elle évoque peu son rapport à l'institution scolaire. Cette focalisation sur les relations directes et le soutien familial indique que sa perception de l'inclusion est davantage ancrée dans les interactions personnelles et les validations individuelles que dans la reconnaissance institutionnelle.

« Je ressens vraiment un lien fort avec mes élèves, ils me montrent de l'appréciation et cela me donne le sentiment d'être vraiment à ma place. À la maison aussi, ma famille me soutient énormément dans mes projets. C'est là que je trouve ma véritable place »

2.2.2.1.1.4. Synthèse des positionnements du R/I de Kelly au temps du déjà-là

Plutôt soumise sur l'axe de l'assujettissement, Kelly semble s'effacer face aux exigences institutionnelles, en se conformant aux attentes du baccalauréat sans

remettre en question la hiérarchie ou les directives institutionnelles. Elle apparaît également en retrait sur l'axe de la reconnaissance, ne cherchant pas particulièrement à être validée ou reconnue par l'institution, mais plutôt à travers ses relations avec les élèves et le soutien familial. Sur l'axe du confort, Kelly se situe dans une position ambivalente : bien qu'elle privilégie un environnement d'enseignement bienveillant et sécurisé, cette quête de confort semble parfois être mise à mal par les exigences académiques et les réalités pratiques de l'enseignement, ce qui pourrait la placer en tension.

2.2.2.1.2. Le rapport au Savoir⁵⁸ (R/S) de Kelly au temps du déjà-là

Kelly a choisi de se réorienter vers l'enseignement après avoir ressenti une stagnation et un épuisement dans son ancien métier : « *Je ne voyais pas trop de perspectives d'évolution dans ce que je faisais et je commençais un peu à m'essouffler.* » Cette décision, qu'elle perçoit comme une opportunité pour s'épanouir dans un nouveau domaine, lui a permis de trouver sa véritable voie : « *Oui pour l'instant, je me sens très bien.* » En tant qu'enseignante, Kelly valorise particulièrement les savoirs non stabilisés qu'elle considère comme essentiels pour développer la compréhension des élèves. Elle voit ces savoirs comme une richesse qui apporte une dimension concrète à la discipline qu'elle enseigne : « *On a au moins cette expérience-là qui permet de donner une valeur concrète à la notion.* » Bien qu'elle ne soit pas encore experte en politique de santé publique, elle aborde ce nouveau module pour la première fois, et tout en assumant pour la première fois le rôle de professeure principale. Kelly se sent en phase avec sa nouvelle carrière, affirmant : « *Ça correspond à la vision que j'avais entre enseignant et élève.* ». La modélisation en 3D ci-dessous tente d'intégrer cette dynamique complexe (figure 57) et me permet de positionner Caroline sur les 3 axes de son R/S.

⁵⁸ Pour rappel, le Savoir en DC avec un S majuscule désigne le caractère singulier et pluriel du concept.

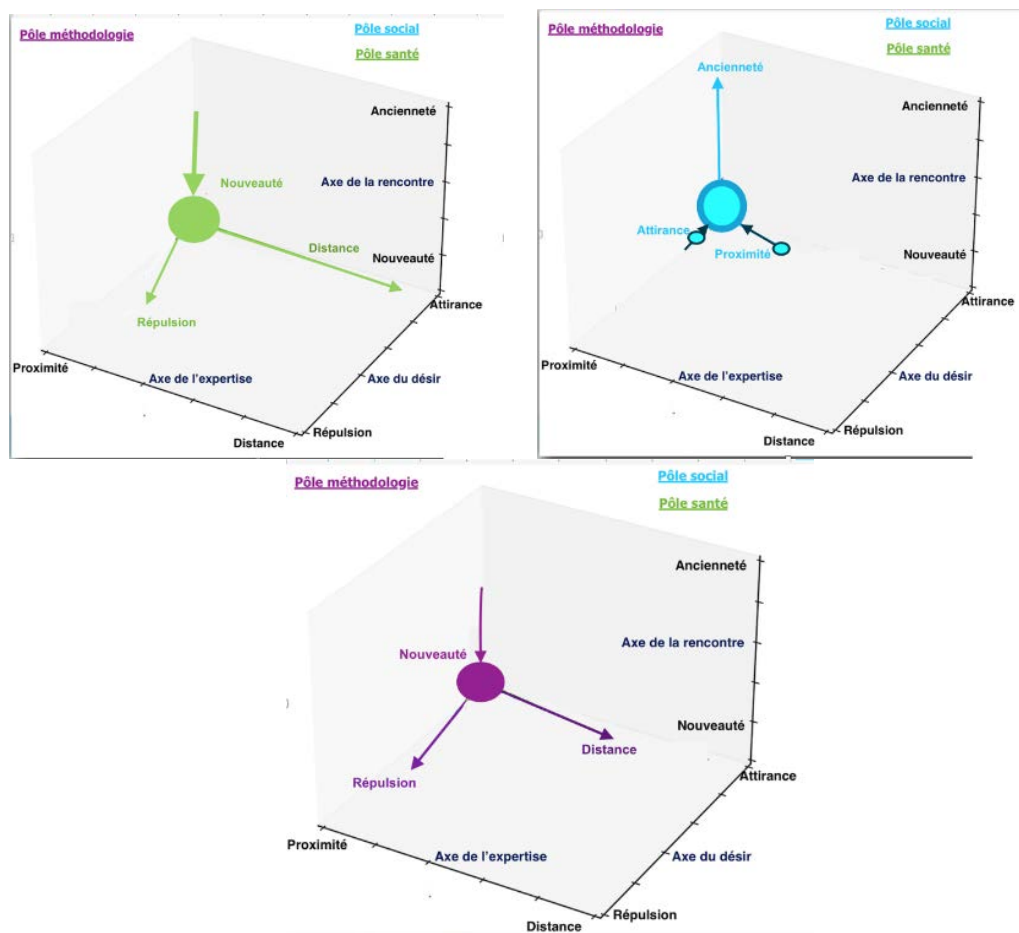


Figure 57. Modélisation du rapport au Savoir de Kelly (EADL)

2.2.2.1.2.1. L'axe de l'expertise (entre distance et proximité)

Kelly, avec son passé de conseillère en économie sociale et familiale, apporte une expertise certaine dans le domaine des politiques sociales. Elle se positionne en proximité dans ce champ, en témoignant de sa préférence pour enseigner ces thèmes « *Je choisis toujours d'enseigner les politiques sociales, car cela résonne avec mon expérience et ma compréhension des enjeux sociaux* ». Cependant, elle reconnaît une certaine distance vis-à-vis de la politique de santé publique, un domaine qu'elle découvre en tant qu'enseignante. Ce contraste entre son aisance avec les politiques sociales et sa découverte de la politique de santé publique montre comment son expertise influence son approche didactico-pédagogique, naviguant entre la maîtrise et l'apprentissage de nouveaux domaines.

2.2.2.1.2.2. L'axe du désir (entre répulsion et attirance)

Le désir de Kelly pour l'enseignement reflète une forte attirance, comme elle l'indique « *Je retrouvais une prof à moi qui était référente de stagiaire et qui m'a clairement vendu du rêve* ». Cette attirance l'a conduite à quitter un métier où elle ne voyait « *pas trop de perspectives d'évolutions dans ce que je faisais et je commençais un peu à m'essouffler* ». Sa réorientation professionnelle vers l'enseignement semble motivée par la recherche d'un renouveau et d'une passion retrouvée, marquant un passage de la répulsion à l'attirance pour un métier qui lui permet de se sentir pleinement épanouie.

2.2.2.1.2.3. L'axe de la rencontre (entre nouveauté et ancienneté)

Sur l'axe de la rencontre, Kelly vit, entre nouveauté et ancienneté, une expérience de transition professionnelle. Elle passe d'un ancien métier à un nouveau rôle d'enseignante, tout en partageant ses connaissances en politiques sociales, un domaine familier pour elle. « *Je me sens très bien, cela correspond à la vision que j'avais entre enseignant et élève* ». Cette expérience illustre la fusion entre son ancien monde professionnel et sa nouvelle carrière dans l'éducation, où elle rencontre à la fois la familiarité de ses connaissances en politiques sociales et la nouveauté des responsabilités comme la gestion du module de politique de santé publique et son rôle de professeure principale pour la première fois.

2.2.2.1.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Kelly

Sur l'axe de l'expertise, Kelly se positionne en proximité vis-à-vis des politiques sociales, un domaine où elle se sent à l'aise en raison de son passé de conseillère ESF. En revanche, elle ressent une certaine distance vis-à-vis de la politique de santé publique, un domaine qu'elle explore encore en tant qu'enseignante. Sur l'axe du désir, Kelly exprime une forte attirance pour l'enseignement, motivée par une recherche de renouveau après avoir quitté un métier qui ne lui offrait plus de perspectives. Enfin, sur l'axe de la rencontre entre nouveauté et ancienneté, Kelly vit une transition professionnelle où elle intègre ses connaissances passées en politiques sociales dans son nouveau rôle d'enseignante, tout en faisant face à de nouvelles responsabilités, comme la gestion de modules et son rôle de professeure principale.

2.2.2.1.3. Le rapport à l'épreuve (R/E) de Kelly au temps du déjà-là

Tout d'abord, sur l'axe de l'expérience, Kelly, bien que débutante dans l'enseignement, apporte une richesse issue de son expérience professionnelle antérieure dans le travail social. Elle en est à sa deuxième rentrée en tant que titulaire et s'appuie sur son parcours précédent pour enrichir sa pratique pédagogique. L'analyse de son discours révèle que les élèves occupent une place centrale dans son approche au-delà des exigences temporelles du programme. Kelly attache une grande importance à l'évaluation et aux stratégies de remédiation, utilisant des termes qui reflètent son engagement envers la progression de ses élèves. Ainsi, Kelly semble prendre un véritable plaisir dans l'enseignement. Les échanges avec les élèves sont pour elle l'aspect le plus gratifiant de son travail : « *C'est vraiment énormément d'échange donc c'est intéressant* ». Ces interactions nourrissent son engagement et renforcent son sentiment d'accomplissement dans son rôle d'enseignante. De la même manière, je schématise la position de Kelly sur les différents axes du rapport à l'épreuve.

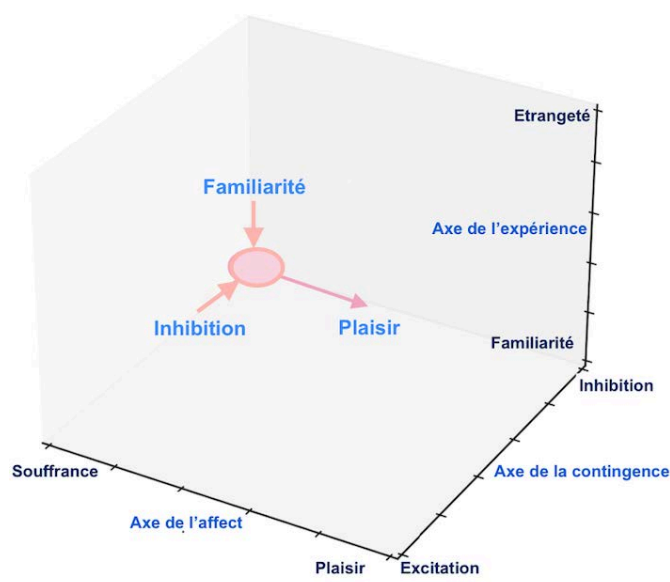


Figure 58. Modélisation du rapport à l'épreuve de Kelly (Entretien DL)

2.2.2.1.3.1. Axe de l'expérience (entre étrangeté et familiarité)

Bien qu'elle soit une enseignante débutante avec seulement deux rentrées à son actif, Kelly entretient une certaine familiarité avec le domaine des politiques sociales, grâce à son expérience professionnelle dans le travail social et ses interventions au

sein du BTS ESF⁵⁹. Elle exprime cette familiarité : « *c'est ma deuxième rentrée en tant que titulaire, mais j'ai déjà une bonne base dans les politiques sociales grâce à mon passé professionnel.* » Cette expérience lui confère une assise dans son rôle d'enseignante et lui permet de naviguer en confiance dans certains domaines, tout en découvrant encore la complexité de ce nouveau métier.

2.2.2.1.3.2. *Axe de la contingence (entre inhibition et excitation)*

Sur cet axe, je situe Kelly vers l'inhibition, principalement en raison de la pression des exigences du baccalauréat. Elle consent : « *je suis très stressée par le temps, j'ai peur de ne pas pouvoir finir le programme et que les élèves ne soient pas prêts pour répondre aux exigences du bac.* » Cette appréhension la retient de se lancer pleinement dans des activités innovantes, car elle se sent contrainte par les limites temporelles et les objectifs d'apprentissage rigides.

2.2.2.1.3.3. *Axe de l'affect (entre souffrance et plaisir)*

Kelly vit des émotions contrastées, oscillant entre souffrance et plaisir. La souffrance émane du stress lié aux performances des élèves et à leur préparation pour les examens « *Je suis stressée lorsque les élèves répondent de façon très éloignée des attendus, car je veux qu'ils réussissent et que je les accompagne au mieux dans leur apprentissage* ». En même temps, elle trouve un réel plaisir à enseigner et à contribuer au développement de ses élèves « *Je prends beaucoup de temps à réaliser le retour sur l'évaluation, car je pense que c'est la clé de la réussite de mes élèves* ». Ce plaisir émerge de son engagement et de sa satisfaction à voir ses élèves progresser, malgré les défis et les pressions du métier.

2.2.2.1.3.4. *Synthèse des positionnements du R/E de Kelly lors de l'EADL*

Sur l'axe de l'expérience du R/E, je positionne Kelly du côté de la familiarité. Bien qu'elle soit une enseignante débutante avec seulement deux rentrées à son actif, son expérience professionnelle antérieure dans le travail social, notamment avec le BTS ESF, lui confère une base solide dans le domaine des politiques sociales. Cela lui permet de naviguer avec une certaine assurance dans ces sujets, même si elle continue de découvrir les nuances du métier d'enseignante. Sur l'axe de la

⁵⁹ Brevet de technicien supérieur en économie sociale et familiale

contingence, je la sens pencher plutôt vers l'inhibition. La pression liée aux exigences du baccalauréat, ainsi que la crainte de ne pas terminer le programme à temps, génère chez elle un stress qui limite son engagement dans des pratiques pédagogiques plus innovantes. Elle se sent contrainte par les délais serrés et les attentes académiques, ce qui la freine dans son élan créatif. Enfin, sur l'axe de l'affect, Kelly oscille entre souffrance et plaisir ressentant une forte pression liée à la réussite de ses élèves, ce qui peut être source de stress et de frustration. Toutefois, elle éprouve aussi un grand plaisir à enseigner, surtout quand elle voit ses élèves progresser et s'épanouir grâce à ses efforts, notamment lors des retours sur les évaluations, qu'elle considère essentiels à leur réussite.

2.2.2.1.4. Positionnements sur les trois rapports à... de Kelly lors de l'OEP

Comme réalisé pour l'EADL, je procède à une analyse du positionnement de Kelly sur les trois axes des rapports à l'institution en utilisant des extraits du corpus de l'OEP (figure 59).

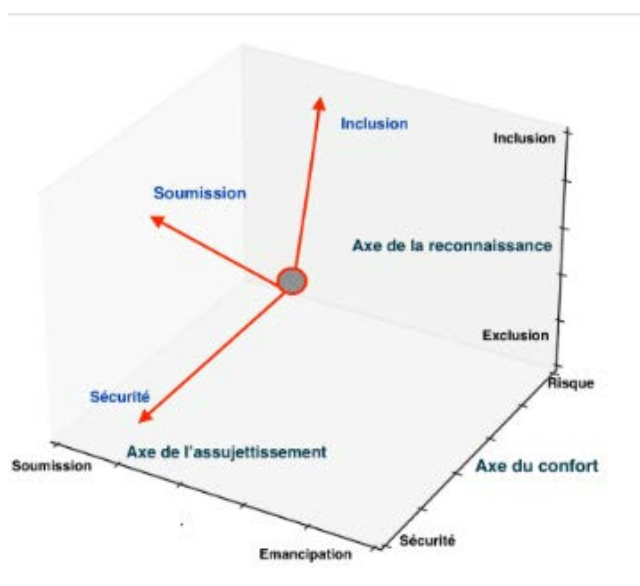


Figure 59. Le rapport à l'institution de Kelly au temps de l'épreuve

2.2.2.1.4.1. L'axe de l'assujettissement

Kelly apparaît assujettie aux exigences du programme scolaire et aux objectifs du diplôme, se devant respecter les règles et les exigences imposées par l'institution éducative afin que les élèves puissent obtenir leur diplôme. Elle ne semble pas choisir

les contenus à enseigner qu'elle juge les plus pertinents si ceux-ci ne sont pas conformes aux exigences du programme.

« Nous devons suivre les exigences imposées par le programme, même si nous ne trouvons pas ça pertinent. C'est la seule façon d'obtenir votre diplôme ». Je la positionne ainsi vers la soumission ».

2.2.2.1.4.2. L'axe du confort

Sur l'axe du confort, qui oscille entre le risque et la sécurité, la position de l'enseignante semble pencher nettement du côté de la sécurité. Cela se manifeste par son stress lorsque les élèves fournissent des réponses éloignées de ses attentes. Ce stress peut être interprété comme un besoin de maintenir un cadre stable et prévisible en classe, où les interactions suivent un schéma anticipé. Cette attitude révèle une recherche de confort face à l'incertitude, où l'enseignante semble moins à l'aise avec le risque que représente une réponse imprévue ou non conforme à ses attentes. En choisissant la sécurité, elle favorise un environnement où elle maîtrise les interactions didactiques, minimisant ainsi les situations déstabilisantes qui pourraient remettre en question ses stratégies d'enseignement ou son contrôle sur le déroulement de la séance. D'un point de vue didactique, cela montre une préférence pour des réponses cadrées et conformes au contrat didactique implicite qu'elle a instauré, dans lequel les élèves sont censés se conformer aux attentes fixées. Les réponses inattendues peuvent donc être perçues comme une rupture de ce contrat, créant un sentiment d'insécurité, tant pour l'enseignante que pour les élèves.

2.2.2.1.4.3. L'axe de la reconnaissance

Sur l'axe de la reconnaissance, on peut considérer que l'enseignante est en recherche d'inclusion et de reconnaissance par l'institution, car elle suit les exigences imposées par le programme afin de permettre à ses élèves d'obtenir leur diplôme, même si elle ne trouve pas cela pertinent. Cela peut être interprété comme une recherche de reconnaissance et d'intégration dans l'institution, malgré ses éventuelles réserves.

2.2.2.1.5. Synthèse des positionnements du R/E de Kelly

Dans son R/I au temps de l'Épreuve, Kelly montre une attitude de conformité aux exigences institutionnelles, se soumettant aux attentes du programme scolaire pour assurer la réussite de ses élèves, même si cela ne correspond pas toujours à ses convictions personnelles. Elle privilégie la sécurité en restant dans les cadres établis par l'institution, évitant ainsi les risques d'incertitude liés à des méthodes d'E/A non conventionnelles. Par ailleurs, Kelly semble en quête de reconnaissance de la part de l'institution, cherchant à s'intégrer en respectant les directives et en orientant son enseignement vers l'obtention du diplôme pour ses élèves, malgré ses réserves sur la pertinence de certains contenus imposés.

2.2.2.1.6. Le positionnement de Kelly sur les 3 axes du R/S lors de l'OEP

Voici maintenant comment je positionne Kelly sur les axes du rapport au Savoir lors de l'OEP.

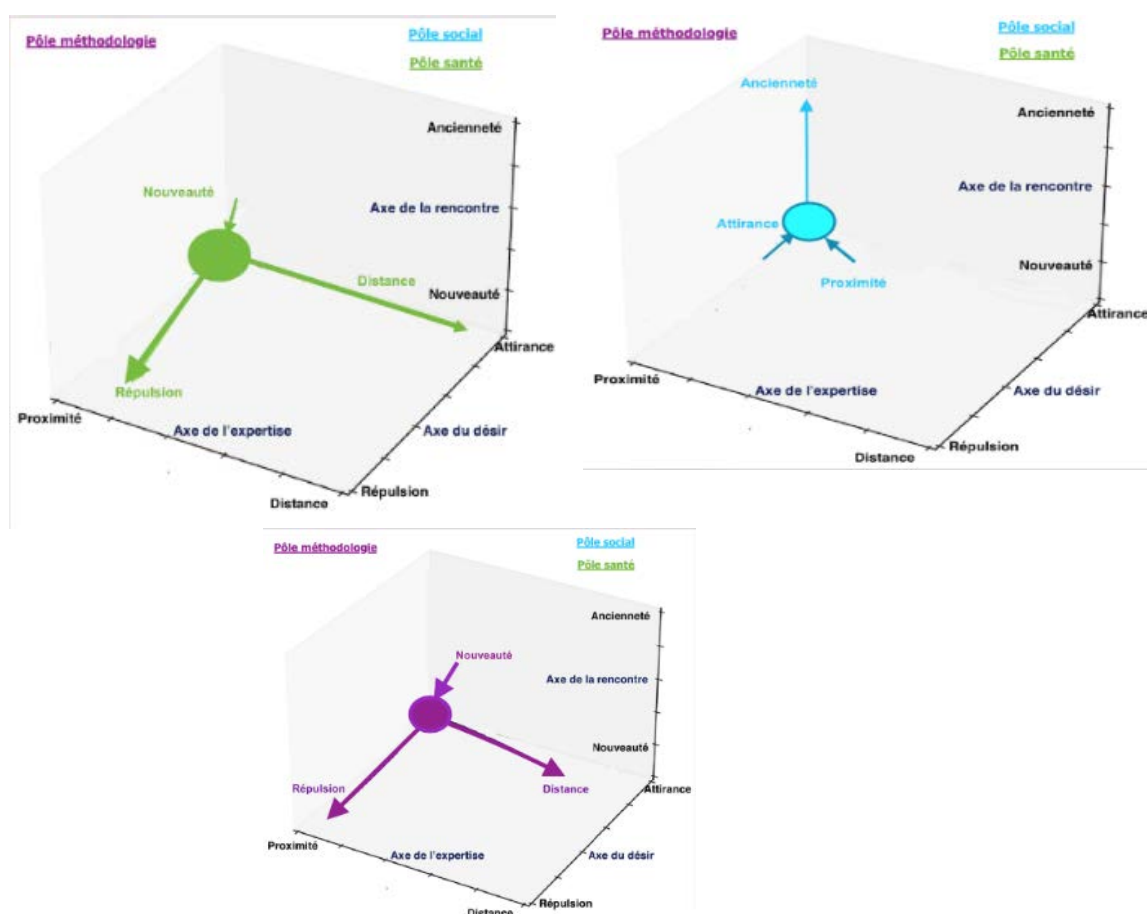


Figure 60. Le rapport au Savoir de Kelly au temps de l'épreuve

2.2.2.1.6.1. L'axe de l'expertise

Concernant l'axe de l'expertise, Kelly privilégie des exemples en lien avec les politiques sociales en raison de son expérience antérieure en tant que travailleuse sociale. Cela indique une certaine proximité avec le domaine social, et témoigne aussi d'une certaine distance avec d'autres domaines. Attirée par le pôle social (en lien avec le choix de contenu effectué lors de la séance 1), je la positionne en répulsion pour les autres domaines.

2.2.2.1.6.2. L'axe du désir

Sur l'axe du désir, la tendance de Kelly à choisir des projets à dominante sociale témoigne d'une certaine attirance pour cette thématique. Toutefois, le fait qu'elle n'ose pas valoriser les expériences antérieures des élèves m'indique une certaine répulsion envers l'introduction de thèmes non maîtrisés suffisamment. Ainsi, le pôle social se démarque des autres.

2.2.2.1.6.3. L'axe de la rencontre

À propos de l'axe de la rencontre, Kelly nourrit son cours de son savoir expérientiel. Cela témoigne d'une certaine ancienneté en lien avec les politiques sociales. Toutefois, le fait qu'elle n'inclut pas des exemples en lien avec les politiques de santé publique peut indiquer une certaine réticence dans ce domaine. Concernant la méthodologie, Kelly utilise les manuels scolaires pour construire sa trace écrite, elle ne semble pas très à l'aise avec ces savoirs. Par conséquent, on pourrait la situer proche de la nouveauté. Cette situation crée une forme de rupture avec son déjà-là, où l'expérience et la maîtrise de certains savoirs prédominaient, tout en la positionnant plus proche de la nouveauté dans d'autres aspects de son enseignement.

2.2.2.1.6.4. Synthèse des positionnements du R/S de Kelly lors de l'OEP.

Kelly démontre une forte proximité avec les savoirs liés aux politiques sociales, un domaine qu'elle maîtrise bien grâce à son expérience antérieure en tant que travailleuse sociale. Cette expertise la pousse à privilégier des contenus dans ce domaine tout en montrant une certaine distance et réticence envers d'autres

domaines, comme la santé publique, où elle se sent moins à l'aise. Sur l'axe du désir, Kelly est clairement attirée par les thématiques sociales, mais elle évite d'introduire des sujets moins familiers, ce qui reflète une certaine hésitation à explorer des terrains qu'elle ne maîtrise pas entièrement. Concernant l'axe de la rencontre, Kelly enrichit ses cours avec son savoir expérientiel dans les politiques sociales, témoignant d'une ancienneté et d'une confiance dans ce domaine. Sa réticence à inclure des contenus de santé publique et sa dépendance aux manuels scolaires pour structurer ses cours montrent une position plus proche de la nouveauté et de l'exploration prudente dans ces pôles.

2.2.2.1.7. Le positionnement de Kelly sur les trois axes du R/E lors de l'OEP

La figure 61 schématise le positionnement de Caroline sur les trois axes du R/E pendant l'OEP.

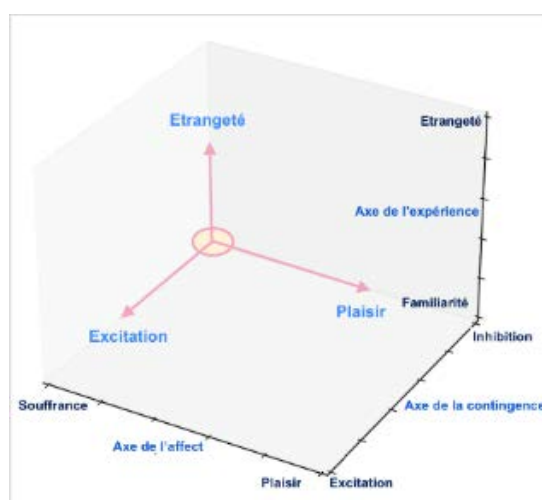


Figure 61. Le rapport à l'épreuve de Kelly au temps de l'épreuve

2.2.2.1.7.1. L'axe de l'expérience

L'enseignante a moins d'expérience dans le domaine de la santé publique et utilise souvent des exemples en lien avec les politiques sociales pour étayer ses cours. Bien qu'elle valorise les expériences personnelles de ses élèves, elle hésite à les intégrer pleinement, ce qui reflète globalement pour moi un certain niveau d'étrangeté.

2.2.2.1.7.2. L'axe de la contingence

Sur l'axe de la contingence, Kelly se montre très proactive et réactive dans la salle de classe, se déplaçant souvent pour s'engager directement avec les élèves dans la construction du savoir. Impliquée dans la réussite de ses élèves, elle se préoccupe de

leur progression, même si cela peut parfois la stresser. Cependant, lorsqu'il s'agit de la temporalité des activités, elle a tendance à être inhibée par la peur de ne pas répondre aux exigences du programme scolaire :

« Je vois que certains élèves ne sont pas très réceptifs. Je ne sais pas si ça va fonctionner, mais il faut essayer de comprendre les attendus. La grille est là pour vous aider dans cette tâche. On pourra finir à temps pour commencer l'activité 2 ».

2.2.2.1.7.3. *L'axe de l'affect*

En ce qui concerne cet axe, Kelly se mobilise pour ses élèves et prend le temps de répondre à leurs besoins individuels. Elle semble épanouie dans son rôle d'enseignante et trouve du plaisir dans l'interaction avec ses élèves. Cependant, son stress lié aux exigences du programme peut parfois avoir un impact sur son bien-être émotionnel. S'adressant à un élève, elle s'exclame :

« Je suis heureuse de te voir progresser et prendre confiance en toi, Bravo, tu as bien compris cette notion, c'est génial ».

2.2.2.1.7.4. *Synthèse des positionnements du R/E de Kelly*

Kelly montre un rapport à l'épreuve caractérisé par une certaine familiarité avec les politiques sociales, bien que son expérience dans le domaine de la santé publique soit plus limitée, créant un sentiment d'étrangeté vis-à-vis de ce dernier. Sur l'axe de la contingence, elle est proactive et engagée avec ses élèves, mais se montre parfois inhibée par la pression de respecter les délais imposés par le programme scolaire. Enfin, sur l'axe de l'affect, Kelly prend plaisir à interagir avec ses élèves et à soutenir leur progression, mais le stress lié aux exigences académiques peut parfois nuire à son bien-être émotionnel.

2.2.2.2. *Positionnements sur les trois rapports à... de Kelly dans l'après-coup*

Je poursuis en situant Kelly sur les trois axes en tension des trois rapports à dans l'EAC.

2.2.2.2.1. *Le positionnement de Kelly sur les trois axes du RI lors de l'EAC*

Ci-dessous, je présente le positionnement de Kelly sur les axes du R/I dans l'après-coup.

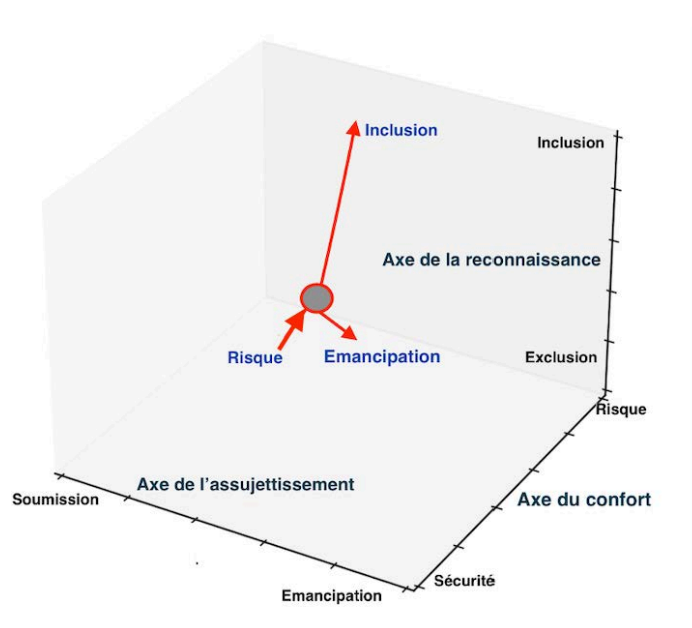


Figure 62. Le rapport à l'institution de Kelly au temps de l'après-coup

2.2.2.2.1.1. L'axe de l'assujettissement

Sur cet axe, Kelly évolue de plus en plus vers l'émancipation, gagnant en liberté dans sa pratique d'enseignement et n'hésitant pas à remettre en question ses méthodes pour progresser. Bien que très exigeante avec ses élèves, elle a pris confiance en sa manière d'enseigner et n'hésite pas à remettre en question sa pratique pour progresser.

2.2.2.2.1.2. L'axe du confort

Sur cet axe, Kelly se situe dans l'EAC plus proche du risque que la sécurité. Peu à l'aise avec l'incertitude, elle a besoin de se rassurer avec des résultats satisfaisants dans les évaluations. Cependant, elle prend davantage de recul avec une préoccupation plus large quant aux résultats d'ensemble de ses élèves, plutôt que de se focaliser sur une évaluation individuelle.

« J'ai tendance à me sentir anxieuse, je ne suis pas sûre de moi j'aime avoir des résultats concrets pour voir que mes élèves ont appris quelque chose. Je réalise que les évaluations ne sont pas tout ce qui compte vraiment, c'est la progression de mes élèves sur le long terme ».

2.2.2.2.1.3. L'axe de la reconnaissance

Et enfin, pour l'axe de la reconnaissance, Kelly se situe plutôt du côté de l'inclusion. Elle cherche à aider ses élèves en difficulté et à les faire progresser, en utilisant

désormais l'approche des situations problèmes pour aborder les contenus de savoirs. Elle est également ouverte aux idées de ses élèves :

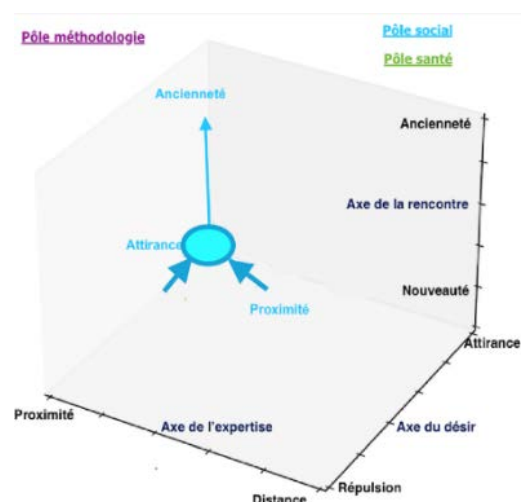
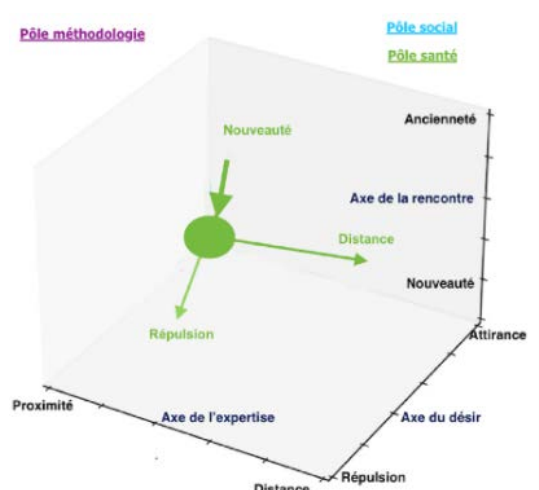
« J'aime encourager mes élèves à partager leurs idées et leurs expériences, car je crois que cela peut aider à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif. J'ai été impressionnée par les exposés que mes élèves ont donnés sur les projets, car ils ont partagé leurs expériences personnelles de manière très émouvante ».

2.2.2.2.1.4. Synthèse des positionnements du R/I de Kelly

Lors du temps de l'EAC, Kelly semble s'orienter progressivement vers une émancipation de son rapport à l'institution, bien qu'elle reste exigeante avec ses élèves et cherche à améliorer continuellement sa pratique. Sur l'axe du confort, elle se situe plus proche du risque, car elle se sent peu à l'aise avec l'incertitude et préfère avoir des résultats concrets pour se rassurer. Cependant, elle commence à prendre du recul, en se préoccupant davantage de la progression globale de ses élèves plutôt que de chaque évaluation individuelle. Enfin, sur l'axe de la reconnaissance, Kelly est clairement du côté de l'inclusion, cherchant à aider ses élèves en difficulté à progresser et encourageant un environnement d'apprentissage collaboratif où les idées et expériences des élèves sont valorisées.

2.2.2.2.2. Le positionnement de Kelly sur les axes du R/S lors de l'EAC

De la même manière, je positionne Kelly sur les trois axes en tension du R/S lors de l'EAC



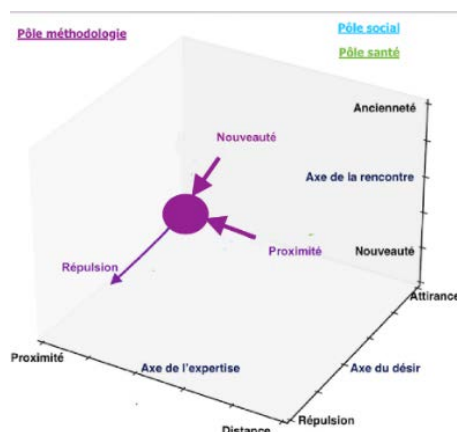


Figure 63: le rapport au savoir de Kelly au temps de l'après-coup

2.2.2.2.1. Axe de l'expertise

Sur l'axe de l'expertise, Kelly semble être positionnée plutôt vers la proximité. En effet, elle est en poste depuis un certain temps maintenant et déclare avoir pris confiance dans sa manière d'enseigner. Cela est illustré par sa réponse à la question sur sa réaction face à une copie insatisfaisante : elle serait aujourd'hui plutôt déçue, alors qu'avant elle était stressée et remettait en question sa pratique professionnelle. Cela indique un certain niveau d'assurance dans son enseignement et une évolution dans son rapport à l'Erreur. Néanmoins, elle reste en distance avec le pôle santé, car elle choisit de n'enseigner que la partie sociale du programme.

2.2.2.2.2. Axe du désir

En ce qui concerne l'axe du désir, Kelly semble toujours être plutôt attirée par le pôle social et moins par la méthodologie et la partie santé publique. Dans l'EAC elle consent :

« la méthodo n'intéresse pas les élèves, car elle n'est pas évaluée au bac... si je peux choisir je préfère largement la partie sociale, je laisse naturellement la partie santé à mes collègues anciennes infirmières, c'est un arrangement qui satisfait tout le monde ».

Il est intéressant de noter que Kelly délègue la partie santé publique à ses collègues, ce qui peut être vu comme une stratégie d'évitement. En choisissant de ne pas s'engager dans un domaine où elle se sent moins à l'aise ou moins compétente, Kelly crée un arrangement qui lui permet de se concentrer sur ce qu'elle maîtrise et

apprécie davantage. Cependant, cette délégation peut aussi refléter une certaine résistance aux savoirs stabilisés.

2.2.2.2.3. Axe de la rencontre

Enfin, sur cet axe, Kelly semble être en train d'évoluer vers une prise de recul plus grande et une préoccupation plus large quant aux résultats de l'ensemble de ses élèves, plutôt que de se focaliser sur chaque évaluation individuelle. Cela est illustré par sa réponse à la question sur sa réaction face à une copie insatisfaisante : elle est davantage préoccupée par le niveau général de ses élèves et la difficulté qu'elle rencontre à les faire progresser. En ce qui concerne les contenus de savoirs, Kelly a évolué dans sa manière de les aborder en utilisant désormais l'approche par situations problèmes. Elle reconnaît que cette approche n'a pas été mobilisée lors des séances observées, mais qu'elle la pratique actuellement en commençant la séquence par la présentation d'une situation problème. Cela montre une évolution dans sa pratique pédagogique et sa recherche de nouvelles méthodes pour transmettre les connaissances à ses élèves. Le positionnement de Kelly sur cet axe reste identique à celui de l'épreuve.

2.2.2.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Kelly lors de l'EAC

Kelly se sent à l'aise dans le domaine social tout en maintenant une distance avec la santé publique. Son désir reste orienté vers le pôle social, elle préfère déléguer les savoirs stabilisés à ses collègues, ce qui montre une certaine réticence à s'engager dans des domaines moins familiers. Enfin, sur cet axe, Kelly conserve le même positionnement qu'au temps de l'OEP.

2.2.2.3. Le rapport à l'épreuve (R/E) de Kelly au temps de l'EAC

J'en arrive au positionnement de Kelly sur les axes en tension du R/E lors de l'EAC (figure 64).

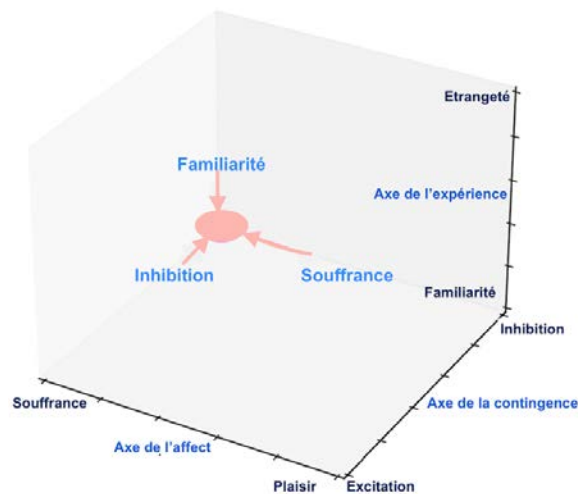


Figure 64. Le rapport à l'épreuve de Kelly au temps de l'après-coup.

2.2.2.2.3.1. L'axe de l'expérience

Sur l'axe de l'expérience, Kelly a clairement évolué d'une position d'étrangeté à une position de familiarité dans son rôle d'enseignante. Initialement stressée et incertaine, elle a acquis de la confiance dans sa manière d'enseigner, ce qui se reflète dans sa capacité à gérer les erreurs des élèves de manière plus sereine et proactive. Comme elle l'exprime :

« Je me déplace beaucoup dans la classe pour voir comment chacun avance, et cela me permet de comprendre où ils en sont dans leur compréhension de l'activité ».

2.2.2.2.3.2. L'axe de la contingence

Sur l'axe de la contingence, Kelly se situe plus du côté de l'inhibition que de l'excitation, notamment en raison de la pression de devoir répondre aux exigences du programme scolaire. Elle exprime par exemple une certaine appréhension face à la tâche d'évaluer les élèves dans des classes plus grandes :

« Franchement, c'est épuisant. Je me retrouve à essayer de maintenir le même niveau d'attention et d'engagement pour chaque élève, c'est pratiquement impossible à ce nombre ».

Cette évolution démontre une prise de recul et une adaptation nécessaire à la gestion des contraintes institutionnelles, tout en ressentant une tension liée à la performance des élèves.

2.2.2.2.3.3. *L'axe de l'affect*

Enfin, sur l'axe de l'affect, Kelly a manifestement ressenti de la souffrance lorsqu'elle craignait de ne pas réussir à bien préparer ses élèves, mais cette souffrance a évolué vers une préoccupation plus large pour leur progression collective. Elle trouve un équilibre entre intervention et autonomie, cherchant à soutenir ses élèves sans les surcharger :

« Je veux qu'ils prennent conscience de leurs erreurs, qu'ils se remettent en question, et qu'ils trouvent par eux-mêmes les moyens de rectifier. En même temps, je suis là pour les soutenir, pour éviter qu'ils ne se sentent perdus ou découragés ».

Le passage à des classes plus nombreuses et le retour à une situation post-COVID la poussent à réévaluer ses pratiques pour maintenir son bien-être en répondant aux besoins des élèves.

2.2.2.2.3.4. *Synthèse des positionnements du R/E de Kelly lors de l'EAC*

Lors de l'AEC, dans un contexte post COVID, le R/E de Kelly a évolué. Sur l'axe de l'expérience, elle passe d'une position d'étrangeté à une familiarité, gagnant en confiance, comme en témoigne sa gestion plus sereine et proactive de l'Erreur. Bien qu'elle soit encore inhibée par la contingence de l'épreuve et le stress lié à des classes plus nombreuses, elle montre une capacité d'adaptation. Enfin, sur l'axe de l'affect, Kelly passe d'une souffrance liée à la peur de l'échec à une préoccupation plus large pour la progression collective, en ajustant ses pratiques pour préserver son bien-être.

2.2.2.2.4. *La dynamique de l'évolution des trois rapports à de Kelly*

Ces paragraphes me permettent de suivre et visualiser l'évolution des rapports de Kelly aux trois temps de la recherche, éclairant ainsi son rapport à l'Erreur.

2.2.2.2.4.1. *La dynamique de l'évolution du R/I à de Kelly*

La dynamique temporelle des différents positionnements de Kelly sur les axes de son R/I révèle un parcours marqué par une transformation progressive, passant d'une soumission initiale aux directives institutionnelles vers une attitude plus critique et émancipée. À l'origine, très conformiste, Kelly oriente sa pratique principalement autour des exigences institutionnelles, notamment celles liées au baccalauréat. Elle adopte alors une posture de soumission, où elle accepte sans remise en question les

directives imposées, tout en restant concentrée sur la dynamique de classe et les besoins de ses élèves. Au fil de la recherche, particulièrement lors de l'EAC, on observe chez Kelly une évolution significative. Elle commence à gagner en confiance, ce qui lui permet d'aborder son rôle avec plus de distance critique. Cette confiance nouvellement acquise l'encourage à se remettre en question et à expérimenter des méthodes qui répondent mieux aux réalités de sa classe, tout en restant consciente des contraintes institutionnelles. Cette évolution témoigne d'une dynamique où elle cherche à concilier son devoir de conformité aux exigences de l'institution avec un désir croissant de se réapproprier son enseignement de manière plus autonome. Bien que cette émancipation soit encore timide, elle reflète un mouvement vers plus d'autonomie professionnelle, où elle commence à redéfinir son R/I en intégrant ses propres conceptions et une réflexion plus profonde sur son rôle d'enseignante. Ainsi, l'évolution de Kelly reflète une transition de l'assujettissement à une forme d'émancipation partielle. Bien que respectueuse des cadres institutionnels, elle manifeste une volonté de réappropriation de sa pratique professionnelle. En effet, elle commence à naviguer entre les contraintes institutionnelles et ses propres convictions didactico-pédagogiques, cherchant un équilibre entre les deux. Cette dynamique souligne la complexité de son R/I, où le désir d'émancipation se heurte aux réalités et aux contraintes institutionnelles. En revanche, cette évolution progressive vers une plus grande émancipation ne semble pas être un hasard. Cette étude elle-même, à travers ses trois temps, pourrait avoir contribué à cette transformation en offrant à Kelly des occasions de réflexion et de remise en question de ses pratiques. En effet, en encourageant l'analyse et le recul critique, cette recherche a probablement joué un rôle dans son cheminement vers une réappropriation plus personnelle et critique de son enseignement.

2.2.2.2.4.2. La dynamique de l'évolution du R/S à de Kelly

Dans la dynamique temporelle du rapport de Kelly au savoir, on observe une évolution significative qui se manifeste à travers ses interactions avec les différents axes de ce rapport, notamment en lien avec l'expertise, le désir et la rencontre. Au début de sa carrière d'enseignante, Kelly, forte de son expérience en tant que

conseillère en économie sociale et familiale, aborde l'enseignement avec une proximité marquée envers les politiques sociales. Ce domaine, qu'elle maîtrise bien, lui sert de socle solide pour structurer son enseignement et offrir à ses élèves des contenus qui résonnent avec sa propre expérience professionnelle. Cette proximité lui permet de se sentir à l'aise et confiante dans la transmission de ces savoirs, qu'elle voit comme des ressources précieuses pour l'apprentissage des élèves. Cependant, au moment de l'OEP, Kelly manifeste une distance avec des domaines moins familiers, comme la politique de santé publique. Cette distance traduit une réticence et une gestion prudente de certains savoirs qu'elle n'a pas encore pleinement intégrés à son expertise. Ce contraste révèle une dynamique où Kelly se positionne stratégiquement, choisissant d'approfondir les domaines où elle se sent compétente tout en restant sur la réserve dans ceux qu'elle aborde avec moins d'assurance. Ainsi, le désir de Kelly pour l'enseignement se révèle également au travers de cette dynamique temporelle. Initialement attirée par l'idée de renouveler sa carrière professionnelle après avoir ressenti une stagnation dans son précédent emploi, Kelly est motivée par un fort désir d'épanouissement personnel et professionnel. Ce désir l'oriente vers l'enseignement où elle peut exploiter au mieux son expertise en politiques sociales, tout en manifestant une certaine réserve à l'égard des contenus moins familiers. En ce qui concerne l'axe de la rencontre, Kelly vit une transition où elle intègre progressivement son savoir expérientiel dans son enseignement. Cette rencontre entre son ancien métier et ses nouvelles responsabilités d'enseignante montre comment elle tisse des liens entre ce qu'elle connaît déjà et ce qu'elle apprend encore. Par exemple, elle utilise son expérience en politiques sociales pour nourrir ses cours, tout en s'appuyant sur des ressources institutionnelles pour aborder des sujets plus complexes comme la méthodologie ou la santé publique. Cette approche lui permet de gérer les incertitudes liées à la nouveauté, en équilibrant l'ancienneté de son expertise avec les exigences de son nouveau rôle. Ainsi, la dynamique du rapport de Kelly aux savoirs a évolué de manière nuancée au fil des trois temps de la recherche, reflétant une approche stratégique où elle privilégie la sécurité dans les domaines qu'elle maîtrise, tout en explorant

prudemment les terrains moins familiers. Cette évolution influence directement son rapport à l'Erreur, qu'elle aborde avec une volonté de minimiser les risques tout en assurant une transmission efficace des savoirs. Kelly se montre ainsi comme une enseignante pragmatique, qui cherche à concilier son expertise avec son désir d'enseigner et la rencontre des savoirs.

2.2.2.2.4.3. La dynamique de l'évolution du R/E de Kelly

Dans la dynamique temporelle du rapport de Kelly à l'épreuve, on observe une évolution marquée à travers les trois temps de la recherche. Initialement, sur l'axe de l'expérience, Kelly manifeste une familiarité certaine avec les politiques sociales grâce à son passé professionnel, ce qui lui confère une base de confiance dans certains domaines, même si elle reste novice en tant qu'enseignante. Toutefois, cette confiance est limitée par une certaine étrangeté vis-à-vis de la complexité du métier d'enseignant, ce qui la pousse à naviguer prudemment dans ses premières années d'enseignement. Au moment de l'épreuve, cette familiarité se maintient, mais la limite de son expérience apparaît plus clairement, notamment dans les domaines où elle se sent moins compétente, comme la santé publique. Cela crée un certain décalage, où elle hésite à intégrer pleinement des expériences personnelles ou à s'aventurer en dehors des zones qu'elle maîtrise. Cependant, à l'après-coup, Kelly semble avoir dépassé cette phase d'étrangeté. Elle acquiert une plus grande assurance, comme le montre son approche proactive pour aider les élèves à surmonter leurs erreurs. Elle passe ainsi d'une position d'incertitude à une posture plus sereine et maîtrisée, indiquant un processus de familiarisation progressive avec les défis du métier. Sur l'axe de la contingence, Kelly est initialement inhibée par la pression des attentes institutionnelles, particulièrement celles liées au baccalauréat. Cette inhibition est évidente dans sa réticence à entreprendre des activités pédagogiques innovantes, par peur de ne pas pouvoir achever le programme à temps. Pendant l'épreuve, cette inhibition se manifeste, bien qu'elle devienne plus réactive en classe, engageant activement les élèves tout en restant freinée par la nécessité de suivre les délais imposés. À l'après-coup, bien que la pression institutionnelle demeure, Kelly montre une certaine adaptation à ces contraintes,

avec un recul plus important, même si l'ampleur des classes post-COVID exacerbe son stress. Elle reconnaît les défis que posent les grands effectifs, ce qui la pousse à ajuster ses méthodes pour maintenir son efficacité et son bien-être. Enfin, sur l'axe de l'affect, Kelly traverse un parcours émotionnel contrasté. Au début, la souffrance domine, liée à la crainte de ne pas réussir à préparer efficacement ses élèves. Ce sentiment évolue vers une dualité entre plaisir et stress, où elle tire satisfaction des progrès de ses élèves tout en étant constamment sous pression. À l'après-coup, cette souffrance se transforme en une préoccupation plus collective pour la progression des élèves, montrant qu'elle a réussi à équilibrer son approche entre intervention individuelle et autonomie des élèves. Elle s'efforce de maintenir un climat de classe positif tout en ajustant ses pratiques face aux nouvelles réalités, comme les classes surchargées. Cette évolution témoigne d'une transition vers une maturité émotionnelle et professionnelle plus aboutie.

2.2.2.2.5. Synthèse de l'analyse synchronique du cas de Kelly

La synthèse de l'analyse synchronique révèle une dynamique complexe du sujet pris dans le didactique. D'abord, son positionnement sur les axes du rapport à l'institution, où la conformité aux normes institutionnelles domine, pourrait limiter la flexibilité de l'enseignante dans la gestion des erreurs des élèves, car elle privilégie des méthodes strictement alignées sur les exigences académiques plutôt que des approches plus adaptées aux besoins individuels des élèves. Lors de l'OEP, cette soumission aux exigences institutionnelles se manifeste. Cependant, au temps de l'après-coup, Kelly évolue vers une posture plus émancipée, remettant en question certains aspects de sa pratique. Sur le plan du rapport aux savoirs, Kelly se positionne dès le départ avec une forte proximité envers les savoirs liés aux politiques sociales, confortée par son passé de conseillère en économie sociale et familiale. Cette familiarité lui donne une certaine assurance dans l'enseignement de ces contenus. Cependant, sa distance vis-à-vis des savoirs stabilisés, comme la santé publique, peut limiter son efficacité à gérer les erreurs dans ces sujets qu'elle maîtrise moins, la poussant peut-être à adopter des stratégies plus conservatrices ou à éviter de traiter ces erreurs en profondeur. Au moment de l'après-coup, bien que son rapport aux

savoirs demeure influencé par ses préférences initiales, Kelly montre une évolution dans son approche didactique, intégrant davantage les expériences des élèves et adoptant des méthodes plus contextualisées. Quant au rapport à l'épreuve, l'analyse des données montre une progression de l'étrangeté vers la familiarité avec son rôle d'enseignante. Initialement stressée et incertaine, elle acquiert peu à peu de la confiance dans sa manière d'enseigner, ce qui se reflète dans une gestion plus sereine et proactive de l'Erreur. Sa capacité accrue à naviguer les défis institutionnels, malgré une certaine inhibition face aux contraintes temporelles, lui permet de devenir plus tolérante et compréhensive lorsqu'elle aborde les erreurs en classe, les considérant moins comme des échecs et plus comme des étapes naturelles dans le processus d'apprentissage.

2.2.2.3. Des pistes d'accès au rapport à l'Erreur de Kelly

À ce stade de ma recherche, il devient possible de commencer à éclaircir le rapport complexe que Kelly entretient avec l'Erreur. Ce rapport trouve ses origines dans l'interaction R/I - R/S - R/E), eux-mêmes profondément enracinés dans son parcours personnel d'élève. En croisant ces dimensions, on peut mieux comprendre comment son vécu influence aujourd'hui sa manière d'aborder l'Erreur dans sa pratique enseignante. Lors de l'EADL, Kelly parle d'abord de la qualité orthographique et syntaxique des élèves. Elle se dit impressionnée par celle-ci. Elle nous livre qu'elle veut les accompagner, leur apporter de la méthode pour « *leur éviter de faire des erreurs d'orthographe* », mais elle est confrontée à une difficulté. Elle nous dit que les élèves « *sont butés face à ça* ». La part de la responsabilité est attribuée dans ce cas à l'élève, que faire lorsque l'élève s'entête à ne pas apprendre. Cela voudrait dire qu'il peut apprendre, peut ne pas faire l'Erreur, mais ne veut pas le faire. Il me semble que cet aspect constitue un élément central dans la manière dont Kelly conçoit et gère l'Erreur dans son enseignement. Selon le modèle d'Astolfi, précédemment exploré dans la partie théorique, Kelly se positionne clairement dans une approche transmissive de l'Erreur, où celle-ci est principalement perçue comme une faute à corriger.

En revenant en arrière, Kelly nous partage son angoisse face aux erreurs qu'elle a pu commettre en tant qu'élève. L'exercice oral ou le passage au tableau était très mal vécu par l'enseignante. Elle exprimait des émotions très négatives comme du stress, un sentiment de panique, l'appréhension d'aller en cours voire des symptômes physiques.

« J'avais un prof d'histoire GÉO en seconde au début du cours qui interrogeait les élèves et il les faisait passer au tableau et c'était l'horreur, la panique, le stress, je ne pouvais pas parler devant les élèves, me lever. J'appréhendais d'aller en cours, j'avais une boule au ventre. C'était stressant et je me suis dit que je ne ferais jamais ça à mes élèves ou sinon il faut qu'on ait une bonne relation. En gros il faut que ça soit travaillé avec les élèves. »

Nous touchons un point important qui conditionne la perception de Kelly à la fois au niveau de l'évaluation, mais aussi de sa perception des élèves. L'angoisse qu'elle décrit a eu un vrai impact physique se traduisant par une sensation de « *boule au ventre* ». Freud avance la théorie dans son ouvrage « inhibition, symptôme et angoisse » que le sentiment d'angoisse aurait une origine physique. Cet affect éprouvé par le Moi se manifeste dans une situation traumatique. « L'angoisse, réaction originaire à la détresse dans le traumatisme est reproduite ensuite dans la situation de danger comme signal d'alarme »⁶⁰.

Dans le rapport à l'Erreur des élèves, Kelly accorde une importance à la situation individuelle de l'élève. Elle pense que les préoccupations que l'élève rencontre peuvent le rendre indisponible pour l'apprentissage. Pour elle, c'est un paramètre à prendre en compte « *sans entrer dans la sphère privée de l'élève* ». Un mal-être physique est aussi évoqué par Kelly. Cela nous interpelle dans l'analyse de cas, car elle évoque ce même mal-être vécu en tant qu'élève. A-t-elle développé une sensibilité plus soutenue à l'égard de ces élèves ?

« La situation de l'élève peut créer des préoccupations et à partir du moment où l'élève a des préoccupations, il n'est pas disponible pour l'apprentissage. Ça c'est un élément qu'on doit prendre en compte sans entrer forcément dans sa sphère privée.

⁶⁰ Freud S., Inhibition, symptôme et angoisse, op.cit., p. 39

À prendre en considération et au-delà de la situation familiale, il y a aussi la situation personnelle. Je trouve qu'on a beaucoup d'élèves qui somatisent beaucoup qui sont vite stressés, vite envahis par l'environnement dans lequel ils vivent, évoluent, mais au-delà de la famille c'est sociétal aussi et forcément ça les rend moins disponibles pour les apprentissages. Il faut le prendre en considération ».

Ainsi, Kelly fait de ces préoccupations externes (stress, somatisation, environnement social) des éléments influençant la manière dont elle organise et structure l'acte d'enseignement, ce qui constitue précisément un processus de conversion didactique. Elle adapte ses pratiques pour que les savoirs puissent être reçus malgré les conditions affectives et sociales difficiles que rencontrent certains élèves, créant ainsi un lien entre leur réalité personnelle et la dynamique de l'enseignement.

2.2.3. La formule de Kelly : « La bienveillance est le cœur de l'enseignement »

Je retiens comme formule de Kelly l'extrait « *la bienveillance est le cœur de l'enseignement* ». Je trouve qu'elle incarne ses rapports à l'Erreur et au Savoir. Elle est également révélatrice de l'articulation complexe de ses pratiques didactiques et pédagogiques. Cette formule synthétise une approche qui, tout en valorisant la relation humaine dans l'acte éducatif, éclaire également les tensions internes que Kelly éprouve face à l'Erreur et à la transmission du Savoir. Voici comment j'ai construit la chaîne des signifiants pour arriver à ce choix.

La centralité de la relation enseignant-élève : Kelly considère la relation de confiance comme un fondement de l'enseignement. Ce concept central s'exprime par son insistance sur la nécessité de construire une relation forte et positive avec ses élèves. Cette relation ne se limite pas à une simple transmission de savoirs. Elle inclut un engagement émotionnel et une attention au bien-être d'élèves souvent issus de parcours scolaires difficiles. Kelly affirme :

« Pour moi, la bienveillance est essentielle dans l'enseignement. Créer une relation de confiance avec l'élève, c'est ça qui va permettre l'apprentissage. Souvent, les élèves en filière technologique n'ont pas confiance en eux ou en l'institution, et je pense que c'est en construisant cette relation de confiance qu'on peut vraiment les accompagner. »

Cette bienveillance dans la relation enseignant-élève permet de créer un environnement où les erreurs ne sont pas perçues comme des échecs, mais comme des opportunités d'apprentissage, ce qui influence directement son rapport à l'Erreur.

La compréhension des difficultés spécifiques des élèves : Kelly est particulièrement attentive aux parcours scolaires chaotiques de ses élèves, souvent marqués par des échecs et des réorientations. Elle comprend que ces expériences négatives affectent leur rapport à l'école :

« Souvent les élèves en filière technologique ont eu des parcours semés d'embûches, parfois même d'échecs, ce qui affecte leur confiance en eux. C'est pourquoi j'accorde beaucoup d'importance au relationnel et à la bienveillance dans mon enseignement. »

Pour rétablir cette confiance, elle adopte une approche bienveillante, en adaptant sa stratégie d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

L'Erreur comme outil pédagogique et didactique : Kelly conçoit l'Erreur comme un point de départ pour renforcer l'apprentissage. Cette vision est profondément ancrée dans une vision bienveillante où l'Erreur devient un élément positif du processus éducatif.

« Souvent, les erreurs sont facilement corrigibles, je m'y appuie pour les faire progresser. L'Erreur n'est pas un échec, c'est un indicateur de ce qu'il faut travailler davantage ».

Néanmoins, Kelly exprime une difficulté à utiliser l'Erreur comme un outil d'apprentissage :

« Les élèves se trompent souvent lorsqu'il s'agit de relier les concepts aux situations réelles, cela devient frustrant. Ce qui est compliqué pour eux, c'est de faire le lien entre théorie et contexte ».

Elle reconnaît que ses élèves peinent à appliquer les concepts théoriques dans des situations pratiques. Cette difficulté réside dans l'écart entre la compréhension abstraite et son application concrète, un défi récurrent dans l'enseignement des matières comme les STMS.

L'adaptation aux besoins personnels des élèves : en reconnaissant que les élèves peuvent être confrontés à des problèmes personnels qui affectent leur apprentissage, Kelly montre une bienveillance accrue dans sa manière de gérer la classe.

« Je me rends compte que les élèves ont beaucoup de préoccupations en dehors de l'école qui peuvent affecter leur apprentissage. Je fais attention à ne pas mettre trop de pression et j'essaie de leur offrir un environnement rassurant. »

Ainsi, Kelly prend en compte des facteurs extrinsèques pour ajuster ses attentes et ses méthodes d'évaluation. Cela montre son engagement à offrir un environnement d'E/A inclusif et compréhensif. Cette adaptation va au-delà du simple enseignement des savoirs intégrant une dimension humaine qui valorise l'élève en tant qu'individu.

Le refus de reproduire des expériences négatives : Kelly est marquée par ses propres expériences d'élève, où l'Erreur était source de stress et de stigmatisation.

« Quand j'étais élève, un professeur soulignait chaque petite Erreur devant toute la classe, c'était vraiment gênant. Je m'efforce de ne jamais corriger mes élèves de cette manière, car je veux qu'ils comprennent que faire des erreurs, c'est normal. »

De manière contre-projective, Kelly s'engage à ne pas reproduire ces expériences avec ses élèves. Ce refus est une manifestation claire de son choix de bienveillance comme principe axiologique fondamental, orientant sa gestion de l'Erreur vers une approche constructive et empathique, plutôt que punitive. Faisant écho à mon contre-transfert, la chaîne des signifiants, formée par ces éléments, montre comment la bienveillance de Kelly se manifeste à travers toutes les dimensions de son enseignement : son rapport à l'Erreur, sa relation avec les élèves, et sa transmission du Savoir. Kelly m'apparaît profondément imprégnée de cette volonté de créer un espace éducatif où les élèves se sentent soutenus et encouragés à progresser, malgré les erreurs et les défis qu'ils rencontrent. C'est cette cohérence entre bienveillance, compréhension des difficultés, et utilisation constructive de l'Erreur qui a conduit à choisir « la bienveillance est le cœur de l'enseignement » comme synthèse de son rapport à l'Erreur. En choisissant cette formule, je souhaite mettre en lumière ce qui se tisse à travers l'expérience de Kelly en tant qu'élève, son parcours professionnel antérieur, et sa pratique actuelle en tant qu'enseignante. D'un côté, la bienveillance

traduit une volonté d'établir une relation de confiance avec les élèves, une relation qui se veut rassurante et sécurisante. Ce besoin de créer un cadre protecteur trouve ses racines dans le DLE de Kelly, où l'Erreur vécue comme un traumatisme est une source d'angoisse intense.

Cependant, cette bienveillance n'est pas exempte de contradictions. Kelly associe l'Erreur à une faute qu'il faut corriger, souvent avec rigueur, ce qui la place dans un cadre de référence plus traditionnel où l'Erreur est encore perçue en « creux » comme un écart à rectifier plutôt qu'une étape naturelle du processus d'apprentissage. Ainsi, bien que la bienveillance soit au cœur de son enseignement, elle est constamment mise à l'épreuve par les exigences institutionnelles et les attentes de rigueur académique, créant une dynamique où Kelly doit concilier l'empathie pour ses élèves avec la nécessité de les préparer à des standards élevés. En somme, la formule « la bienveillance est le cœur de l'enseignement » ne représente pas seulement une posture de surface. Elle révèle un mécanisme profond de gestion des tensions entre affects et exigences et illustre comment Kelly, dans son rapport à l'Erreur, navigue entre son désir d'accompagner les élèves avec douceur et l'obligation de les confronter à leurs erreurs pour les pousser à s'améliorer. Cette dialectique entre soutien et correction fait écho à ses propres luttes passées avec l'Erreur et reflète une pratique enseignante en constante évolution, façonnée par un rapport à l'Erreur à la fois humaniste et exigeant.

2.3. Vignette didactique clinique de Myriam : « apprendre le cours, c'est un élément clé pour la réussite à une évaluation »

Dans cette partie, je présente le cas de Myriam à travers la une VDC. Je structure cette analyse autour de plusieurs axes clés, en commençant par la construction diachronique du cas Myriam aux trois temps de la méthodologie DC. . Cela inclut l'exploration de son déjà-là décisionnel, expérientiel, conceptuel, et intentionnel ; puis de l'épreuve en examinant la configuration de l'espace didactique, la chronogénèse, la proxémie et les déplacements de l'enseignante. L'analyse croisée de l'EADL⁶¹ et de l'OEP⁶² me permet de conduire l'EAC⁶³. La partie se poursuit avec l'analyse synchronique du cas, où j'explore les « rapports à » de l'enseignante avant de conclure sur son rapport à l'Erreur, façonné par son propre vécu d'élève. Enfin, je résume la vignette par la formule de Myriam, qui met en exergue son rapport à l'Erreur.

2.3.1. Construction diachronique du cas Myriam

Myriam a une expérience intermédiaire d'enseignante en STMS, avec une expérience antérieure en tant qu'infirmière, ce qui lui confère une expertise en santé publique. La chronologie de collecte des données pour construire son cas est présentée dans le tableau 29.

EADL	OEP	EAC
22/02/20	Séance 1 : (12/01/2021): leçon sur la politique de la ville	11/10/22
	Séance 2 19/01/2021 : Correction d'évaluation	

Tableau 29. Chronologie de la collecte des données pour Myriam

2.3.1.1. Le déjà-là décisionnel de Myriam

Le processus d'extraction du déjà-là décisionnel de Myriam s'est déroulé en plusieurs étapes lors de l'entretien. D'abord, l'analyse s'est intéressée à ses expériences personnelles et professionnelles, ainsi qu'à son rapport avec la discipline, les élèves et les savoirs. Ensuite, l'exploration a pris une tournure plus conceptuelle, en se penchant sur sa conception de la discipline et du savoir en STMS. Enfin, l'accent a été

⁶¹ Annexe 6

⁶² Annexes 13 et 14

⁶³ Annexe 17

placé sur ses objectifs et ses intentions en matière d'enseignement et de pratiques didactiques.

2.3.1.1.1. Déjà-là expérientiel de Myriam (DLE)

Myriam enseigne depuis 4 ans. Avant, elle était infirmière dans une association :

« Dans le cadre d'une association en addictologie, je faisais beaucoup de missions de prévention et notamment en établissement scolaire, j'intervenais aussi auprès des élèves de l'école de la seconde chance, des élèves qui ont eu des parcours difficiles et je trouvais qu'ils étaient très intéressants, très créatifs, avec plein d'idée... je faisais beaucoup de tâches administratives et j'accompagnais aussi des personnes en difficulté ».

Cette expérience a certainement dû influencer sa vision de l'accompagnement. Elle choisit de devenir enseignante, par conviction que les jeunes rencontrés dans les missions préventives dans son ancien métier ont du potentiel mal exploité. Elle désirait s'engager auprès d'eux.

« J'intervenais auprès des élèves de l'école de la seconde chance, des élèves qui ont eu des parcours scolaires un peu chaotiques. Et ces jeunes, on faisait des projets avec eux et je trouvais qu'ils étaient très intéressants, très créatifs, avec plein d'idées et je me disais « quel dommage que dans l'éducation nationale, on n'est pas su déceler toutes ces compétences qu'ils avaient. Et ça aussi ça m'a motivée à devenir enseignante. »

Par ailleurs, son passage à l'enseignement semble être une évolution naturelle, puisque dans son travail associatif, elle me signale : *« je faisais de la formation, et ça me plaisait beaucoup »*. Cette expérience transmissive l'a probablement orientée vers le métier d'enseignante. Par ailleurs, Myriam met en avant l'importance des relations humaines dans son travail, un aspect qu'elle valorisait déjà dans ses fonctions précédentes. Elle note : *« ce qui me plaisait beaucoup c'est la relation avec les gens »*. Cette dimension relationnelle semble être un élément clé dans son approche pédagogique actuelle. En effet, Myriam se dit intéressée par les thématiques étudiées en classe avec les élèves. La santé publique était au cœur de son secteur d'activité quand elle était infirmière et puis la partie sociale aussi

l'intéressait, car dans son environnement familial, elle était confrontée au travail social par le métier de sa maman

« Déjà ma mère est une éducatrice spécialisée, donc vraiment, j'ai grandi un peu là-dedans. Et puis elle était très impliquée dans son travail, elle travaillait en maison d'enfants à caractère social. Souvent, elle m'emmenait où elle récupérait des enfants le week-end qui ne pouvaient pas rentrer chez leurs parents. Elle a toujours été très engagée, je pense qu'elle m'a transmis ces valeurs...ça a beaucoup joué ».

Myriam, en évoquant son rapport à l'Erreur lorsqu'elle était élève, décrit une expérience marquée par une perception négative. Elle explique que l'Erreur était source de stress et souvent perçue comme un échec personnel, ce qui influençait sa confiance en ses capacités d'apprentissage. Cette vision de l'Erreur la bloquait dans son parcours scolaire, la rendant moins encline à prendre des risques ou à se corriger :

« quand j'étais élève, l'Erreur était mal vue, c'était souvent synonyme d'échec...j'avais peur de me tromper parce que ça entraînait une sanction ou une moquerie ».

Synthèse du DLE de Myriam

Myriam est une enseignante avec une expérience intermédiaire qui possède une expérience praxéologique sur le terrain professionnel de la santé. Le DLE de l'enseignante se compose d'expériences professionnelles variées, qui ont influencé sa transition vers l'enseignement. Avant de devenir enseignante, elle a travaillé en tant qu'infirmière dans une association en addictologie, où elle menait des missions de prévention en milieu scolaire et intervenait auprès d'élèves ayant des parcours difficiles. Ces expériences lui ont permis de développer une approche sensible et compréhensive envers des publics en difficulté. Son dernier poste comprenait également des tâches administratives et l'accompagnement de personnes en difficulté, ce qui a renforcé sa vision de l'accompagnement et du soutien. La formation, qu'elle dispensait déjà dans son travail associatif, a joué un rôle important dans son passage à l'enseignement, un domaine qu'elle a rejoint naturellement. De plus, Myriam accorde une grande importance aux relations humaines, qu'elle valorisait déjà dans ses précédentes fonctions et qui restent au cœur de son approche pédagogique. Enfin, son propre rapport à l'Erreur lorsqu'elle

était élève était marqué par une perception négative, l'associant à un échec personnel, ce qui influençait sa confiance en elle et limitait ses prises de risques.

2.3.1.1.2. Le déjà-là conceptuel de Myriam (DLC)

Myriam a eu une vision plutôt positive de l'enseignement. Elle a choisi ce métier pour « *une raison noble* » : aller vers les plus défavorisées pour déceler les compétences et « *les amener à réussir* » c'est la raison pour laquelle, elle intègre ce métier. Elle découvre que cet objectif n'est pas forcément réalisable compte tenu des difficultés qu'elle rencontre (effectifs pléthoriques, difficultés grandissantes des élèves, manque de moyens ...) :

« quel dommage que dans l'éducation nationale, on n'est pas su déceler toutes ces compétences qu'ils avaient. Et ça aussi ça m'a motivée à devenir enseignante ».

Concernant sa conception du Savoir, pour Myriam, enseigner en STMS n'est pas qu'une transmission de notions. Pour elle, la discipline est très propice pour sensibiliser les élèves aux savoir-faire comme celui de la vérification de l'information et de la formation de l'esprit critique ainsi qu'au savoir être. Elle pense que l'enseignement de la thématique est idéal pour transmettre des valeurs comme l'empathie ou la lutte contre les stéréotypes :

« on peut leur faire passer des notions sur la vérification des informations, l'esprit critique face à une information : ça c'est hyper important (...) En thématique, je trouve que c'est vraiment l'enseignement, tu peux leur faire passer aussi des valeurs ou tu peux essayer de travailler un petit peu l'empathie avec eux et puis surtout essayer de ... qu'ils prennent de la distance par rapport aux a priori qu'ils peuvent avoir sur les personnes en situation de pauvreté ou autre voilà, ça c'est ce qui m'intéresse dans la partie thématique ».

L'enseignante semble plus à l'aise dans la transmission des savoirs controversés. Cela permet d'aborder des thèmes qui l'intéresse personnellement contrairement à la méthodologie.

« en terminale sur la démarche de projet, ben... oui ... leur amener de la méthodologie pure quoi, mais je ne trouve moins MOI [en insistant] mon compte dans ce que je leur amène. »

En ce qui concerne la gestion des erreurs des élèves, Myriam pense que les élèves font les mêmes erreurs quelle que soit la partie du programme : « *Je pense que ce soit en méthodologie ou en thématique, les élèves peuvent faire à peu près les mêmes erreurs.* ». Parmi les erreurs les plus problématiques pour elle, ce sont celles liées à la contextualisation. :

« souvent, elles sont liées à des difficultés à mettre en lien les connaissances théoriques et les données des documents par exemple. Ou à faire du lien dans les connaissances théoriques entre elles. C'est-à-dire que s'il faut réciter des définitions, ça peut aller en général (globalement), mais quand il faut les utiliser ces définitions c'est souvent là où elles se manifestent les erreurs. »

Elle reconnaît également que l'Erreur peut être le fruit de méthodes ou de moyens inadaptés, et va même jusqu'à suggérer que des consignes mal formulées ou des choix d'évaluation discutables peuvent être à l'origine des erreurs commises par les élèves. Cette perspective fait écho à la notion de « bogue » Astolfi (1997) ou celle d'obstacle didactique (Brousseau, 1986) :

« au niveau de la pédagogie, on peut choisir des méthodes, des moyens qui ne conviennent pas à certains élèves. Et même qui ne convient pas à toute la classe. On peut se tromper sur la manière pédagogique donc ça peut engendrer des erreurs. Et puis, on peut faire des choix en termes d'évaluation, c'est nous qui nous sommes à l'origine des erreurs par exemple une consigne mal formulée ben du coup ça peut faire que les élèves fassent des erreurs. »

En se plaçant à l'origine de certaines erreurs, l'enseignante adopte une posture réflexive sur ses pratiques. Elle reconnaît que le l'Erreur peut surgir de l'environnement d'apprentissage qu'elle construit. Cette conception s'inscrit dans une démarche où l'Erreur devient un objet d'analyse pour l'enseignante, en tant que révélateur de ses limites ou de ses maladresses.

Synthèse du déjà-là conceptuel DLC :

Le DLC de Myriam repose sur une vision initialement positive et engagée de l'enseignement. Elle est motivée par *une raison noble* : aider les élèves les plus défavorisés à réussir en identifiant leurs compétences cachées. Toutefois, elle réalise que cette conception idéaliste n'est pas toujours réalisable en raison des défis concrets auxquels elle est confrontée, tels que les effectifs importants, les difficultés croissantes des élèves et le manque de moyens.

En ce qui concerne le Savoir, Myriam perçoit l'enseignement en STMS comme bien plus qu'une simple transmission de notions. Elle considère cette discipline comme une opportunité pour sensibiliser les élèves à des savoir-faire essentiels, comme la vérification de l'information et le développement de l'esprit critique, mais aussi à des valeurs telles que l'empathie et la lutte contre les stéréotypes. Elle se sent particulièrement investie dans ces aspects de l'enseignement, car ils lui permettent d'aborder des thématiques qui résonnent avec ses propres intérêts et valeurs. En revanche, elle est moins à l'aise avec la méthodologie des STMS, notamment pour accompagner les élèves sur la démarche de projet. Elle ne ressent pas le même plaisir à enseigner cette partie plus technique du programme. Concernant les erreurs des élèves, Myriam remarque qu'elles se manifestent de manière similaire, que ce soit en méthodologie ou en thématiques. Les plus fréquentes et problématiques pour elle sont liées à la contextualisation, c'est-à-dire à la difficulté des élèves à faire le lien entre les connaissances théoriques et les exemples concrets. Ces erreurs révèlent selon elle, une faiblesse dans l'utilisation des concepts théoriques au-delà de leur simple récitation. L'enseignante conçoit aussi que l'Erreur peut résulter de ses propres choix didactiques et évaluatifs, considérant l'Erreur comme un indicateur des dysfonctionnements potentiels dans sa pratique et une opportunité de réajustement.

2.3.1.1.3. Le déjà-là intentionnel de Myriam (DLI)

Myriam dit opter pour un enseignement basé sur le relationnel. Ce mot revient souvent dans son discours. Elle me signale son attrait pour la partie du programme sur la santé publique :

« toute la partie santé publique, c'était vraiment déjà un thème qui m'intéressait. Et ensuite, je me suis toujours intéressée même si c'était moins mon secteur d'activité, je me suis toujours intéressée aux problématiques sociales, aux politiques sociales donc finalement c'était toujours un de mes centres d'intérêt tout ce qu'on voit dans cette discipline »

Myriam dit pratiquer une approche qui se base sur les interactions entre l'enseignant et l'élève. Pour elle, elle pratique une pédagogie active où l'élève est toujours au centre :

« déjà, je pense qu'il faut beaucoup d'interactions, parce que, on peut être sur des notions qui peuvent être un peu loin des préoccupations des élèves (Quand on aborde les politiques de santé publique ou les politiques sociales). De l'interaction pour rendre le cours dynamique et aussi des pédagogies actives où ils soient acteurs du cours et puis favoriser les interactions sociales entre eux pour qu'ils débattent, discutent pour qu'il ne soit que du théorique et qu'ils arrivent à s'approprier les notions qu'on leur transmet ».

Elle trouve également que les élèves ont des lacunes au niveau du vocabulaire à maîtriser pour les évaluations et au niveau de la rédaction. Pour elle, les élèves pour faire face à ces lacunes doivent interagir avec elle, poser des questions et aussi se rendre compte de leurs erreurs. *« Arriver à repérer lui-même ses erreurs en fait, je pense que c'est ça la clé pour progresser. »*

Paradoxalement, en posant la question à Myriam sur ce qu'elle met en place pour aider l'élève à repérer ses erreurs, elle nous confie avoir des difficultés à mettre en place un retour sur les évaluations et dégager du temps pour accompagner l'élève dans ce travail de remédiation :

« je pense que pour les corrections aussi je ne suis pas Ce n'est pas mon point fort les corrections... Je n'ai pas trop la méthode pour remédier ou corriger, ce n'est pas le point où je me sens le plus à l'aise dans l'enseignement »

On ressent également dans le discours de Myriam une forme de questionnement professionnel sur sa propre pratique qui relève d'une auto-critique qui lie directement les difficultés des élèves à sa propre pratique de cours et d'évaluation. Elle exprime un sentiment de responsabilité face à l'échec des élèves, indiquant qu'elle perçoit les résultats des évaluations non seulement comme un reflet des compétences des élèves, mais aussi comme une mesure de l'efficacité de son enseignement :

« forcément, puisqu'il y a des élèves de la première à la terminale qui vont être en difficulté et que je n'arrive pas à les faire progresser. Donc, dans la pratique d'enseignement, il y a sûrement des choses à améliorer, mais aussi dans la pratique d'évaluation, ça veut dire que les évaluations n'ont pas permis non plus de progresser et ça c'est un problème. »

L'enseignante reconnaît ici que, malgré ses efforts, certains élèves n'arrivent pas à progresser. Cette situation engendre chez elle une remise en question de ses pratiques. En soulignant que « *les évaluations n'ont pas permis non plus de progresser* », elle suggère que l'évaluation, telle que pratiquée, n'est pas simplement un outil de mesure, mais un élément intrinsèque à l'apprentissage. Ainsi, elle semble percevoir l'évaluation comme un prolongement de son enseignement. Quand les élèves n'ont pas réussi, cela renvoie à une forme d'échec personnel, illustrant son engagement émotionnel et professionnel dans le processus d'E/A. L'évaluation devient alors le miroir de sa pratique : si les élèves ne progressent pas, c'est l'ensemble de sa démarche didactique, pédagogique et évaluative qui est mise en question.

Par ailleurs, Myriam pense que les erreurs sont plus problématiques à l'écrit que à l'oral. Elle pense que les élèves sont capables de réajuster leur propos avec un peu d'aide alors qu'à l'écrit en l'absence de cet appui cette rectification n'aura pas lieu :

« je vois plus d'erreurs à l'écrit qu'à l'oral. Souvent, en les sollicitant et les guidant je trouve à l'oral ils sont capables de réajuster leurs erreurs alors qu'à l'écrit, ils vont se relire, ils sont plus de mal à le faire j'ai l'impression ».

De plus, Myriam déclare préférer l'évaluation formative à l'évaluation sommative, car selon elle, elle est moins dramatique pour les élèves puisqu'il n'y a pas l'enjeu de la notation.

« je préfère proposer aux élèves des évaluations formatives, surtout à l'oral pas forcément en fin de cours, par exemple, après avoir introduit quelques notions. Vérifier avant l'activité qu'ils aient bien compris. Ou alors, en fin de cours (...) J'utilise pas mal aussi des quiz assez courts, avec des questions pas trop compliquées pour vérifier leur compréhension, mais aussi pour qu'eux se rendent compte qu'ils ont compris et qu'ils ont appris des choses dans mon cours. »

On peut penser que dans les intentions évaluatives de Myriam, le rapport à l'Erreur de l'élève est bien pris en compte par l'enseignante. Pour elle, il s'agit de dédramatiser le sentiment négatif que l'Erreur peut provoquer chez certains élèves.

« alors je me dis, avec les évaluations formatives ça peut peut-être atténuer un peu les sentiments négatifs face à l'évaluation. »

Elle dit faire des évaluations sommatives différenciées au regard des difficultés des élèves :

« quand c'est des évaluations sommatives, je différencie, si jamais l'élève a des besoins spécifiques, s'il est dyslexique ou autre et qu'il y a un plan mis en place. »

Mais elle m'avoue avoir des difficultés à mettre en place des évaluations différenciées par rapport au niveau des élèves. Pour le feedback, elle m'explique qu'elle éprouve quelques difficultés à mettre en place le retour sur l'évaluation et sur les erreurs des élèves.

« et puis après, je pense que pour les corrections aussi je ne suis pas ce n'est pas mon point fort les corrections... Je n'ai pas trop la méthode pour remédier ou corriger, ce n'est pas le point où je me sens le plus à l'aise dans l'enseignement ... »

Elle m'explique en revanche qu'elle réalise des corrections qui s'adressent à toute la classe, elle essaie de faire un retour écrit individualisé sur les copies, mais n'est pas satisfaite de cette méthode, car elle trouve que ce n'est pas assez individualisé :

« j'ai l'impression d'être trop générale. Je vais faire une correction qui s'adresse à tous après leur fais un retour sur leur copie, mais malgré ça j'ai l'impression que ce n'est pas assez individualisé et il faudrait quasiment avoir un temps face à face avec les élèves les plus en difficultés pour reprendre avec eux. Parce que par écrit, j'ai l'impression que ce n'est pas le même impact et que j'aurai besoin d'un temps de dialogue avec chacun pour pouvoir avancer. Et ce temps de dialogue, je n'arrive pas à l'organiser »

Je ressens qu'il y a beaucoup de frustration dans son discours, car elle souhaite procéder différemment sur l'évaluation et sur le retour sur l'évaluation, mais qu'elle n'arrive pas à le faire. L'analyse de cette situation met en lumière plusieurs tensions didactico-pédagogiques ainsi que des enjeux liés à la gestion des pratiques d'évaluation et de rétroaction en classe chez Myriam. En effet, elle est investie d'une position de détentrice du Savoir aux yeux des élèves (sujet supposé savoir), mais elle-même ressent une forme d'insuffisance ou d'inadéquation dans sa manière de transmettre. Son retour écrit, vu comme « trop général », peut être une tentative de maintenir une position de savoir face à tous, tout en ayant conscience que cela ne répond pas aux besoins individuels des élèves, en particulier les plus en difficulté. Son

besoin d'interaction face à face pourrait s'interpréter comme une tentative de sortir de cette position de toute-puissance didactique pour entrer dans une relation plus dialogique et co-constructive du savoir avec les élèves.

Synthèse du déjà-là intentionnel (DLI)

Myriam déclare adopter une pédagogie active où l'élève est acteur de ses apprentissages. S'intéressant aux interactions avec les élèves, elle propose des évaluations formatives moins dramatiques pour elle et les élèves, car il n'y a pas d'enjeux de notation. L'enseignante souhaite individualiser davantage ses retours, mais se trouve limitée par des contraintes temporelles et organisationnelles. Consciente de l'impact limité du feedback écrit, elle exprime un besoin de dialogue direct pour soutenir la progression des élèves en difficulté. Son discours révèle une forme de frustration professionnelle, liée à l'écart entre ses idéaux didactiques et pédagogiques et la réalité de ses pratiques en classe.

2.3.1.1.4. Synthèse du déjà-là décisionnel de Myriam

D'un point de vue expérientiel (DLE), Myriam est une enseignante avec quatre années d'expérience, ayant auparavant travaillé en tant qu'infirmière dans une association spécialisée en addictologie. Son parcours professionnel l'a amenée à intervenir dans des établissements scolaires et auprès de jeunes en difficulté, ce qui a nourri son envie de devenir enseignante, convaincue que ces élèves possèdent un potentiel souvent négligé par l'institution. Ces expériences ont façonné une approche sensible et compréhensive envers les élèves en difficulté, mettant au cœur de sa pratique l'accompagnement et le soutien. Sur le plan conceptuel (DLC), Myriam est initialement motivée par une vision positive et engagée de l'E/A, cherchant à aider les élèves les plus défavorisés à exploiter leurs compétences. Cependant, elle réalise que cette ambition se heurte à des contraintes telles que la taille des classes et les difficultés grandissantes des élèves. En enseignant en STMS, elle valorise la transmission de savoir-faire critiques, comme l'analyse de l'information et l'empathie, mais se sent moins à l'aise avec la méthodologie. D'un point de vue intentionnel (DLI), Myriam privilégie une pédagogie active, où l'élève est acteur de

son apprentissage, et préfère les évaluations formatives, jugées moins stressantes pour les élèves. Toutefois, elle exprime une frustration face à l'impact limité de ses retours écrits, qu'elle juge trop généraux, et elle ressent le besoin de davantage d'interactions individuelles pour mieux accompagner les élèves en difficulté, bien que l'organisation de ce type d'échange lui paraisse difficile à mettre en place.

2.3.1.2. L'épreuve de Myriam

L'OEP s'est effectué une année après l'EADL. J'ai retranscrit tous les échanges entre l'enseignante et les élèves afin de les organiser en parties renvoyant à des moments didactiques. La vidéo me permet d'analyser la manière dont Myriam traite l'Erreur en recueillant la réalité de sa pratique à l'instant T. Le tableau 30 synthétise les notions abordées, les savoirs visés et les supports employés pour chacune des deux séances (S.) observées.

S.	Notions en jeu	Savoirs visés	Supports utilisés
S1	Politiques sociales/ Politiques de la ville Savoirs controversés	Maîtriser les caractéristiques d'une politique de la ville. Comprendre le rôle des acteurs institutionnels	Cours magistral Interaction orale avec les élèves Capsule vidéo et fiche d'activité
S2	Correction évaluation / méthodologie (savoirs stabilisés)	L'évaluation porte sur la construction d'un questionnaire ⁶⁴	Rendu des copies / Correction sous forme magistrale sans supports supplémentaires.

Tableau 30. Présentation des savoirs et supports utilisés dans les séances observées (Myriam)

2.3.1.2.1. Enjeux de savoir et configuration de l'espace didactique

Le tableau 32 résume les indexations notées sur les fichiers vidéo pour faciliter l'analyse.

Épreuve	Objet	Description sommaire	Éléments intentionnels	Remarques
E1 12/01/21 Durée : 55mn	Cours sur les politiques de la ville Cours magistral (CM)	Séance construite à partir d'une capsule vidéo sur les politiques de la ville. Fiche avec des questions, les élèves y répondent seuls sur une durée déterminée. Corrections apportées ensuite par l'enseignante.	Myriam déclare adopter une pédagogie active où l'élève est acteur des apprentissages. Elle déclare proposer le plus part du temps des évaluations formatives	Pas d'approche pédagogique active. Des élèves passifs et qui ne participent presque pas. Aucune évaluation formative proposée

⁶⁴ Annexe 24

E2 19/01/20 21 Durée : 1h	Correction d'une évaluation sommativ	L'objet de la séance est la correction d'une évaluation sommative. L'enseignante corrige l'évaluation sous forme magistrale. Pas de retour personnalisé par élève.	Éprouve des difficultés dans la mise en place des corrections et de la remédiation. Se justifie par le manque de temps et de moyens. Déclare proposer des évaluations sommatives type bac	Correspond avec les éléments intentionnels L'évaluation proposée n'est pas une évaluation type Bac

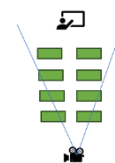
Tableau 31. Indexations des fichiers vidéo (cas Myriam)



Figure 65. Photo de la classe de Myriam (séance 1)



Figure 66. Photo de la classe de Myriam (séance 2)



2.3.1.2.2. Les séances

Le synopsis de séances me donnera l'opportunité d'observer l'évolution temporelle d'un cours, en scrutant ses différentes étapes, les transitions, l'agencement spatial de la salle, les instants déterminants, et les transformations survenant durant la leçon. Cela englobe aussi l'examen de l'évolution des interactions entre l'enseignant et les élèves, de même que les modifications et ajustements apportés pour répondre aux besoins des apprenant.es.

2.3.1.2.2.1. Séance 1 : CM sur les politiques de la ville

a. Chronogénèse et mésogénèse

Moment didactique	Activité de l'enseignante et des élèves.	Mésogénèse	Durée	% leçon
Définition	Accueil des élèves, introduction du cours. Contextualisation de la séance	Organisation du milieu.	7mn	12%
Définition	L'enseignante lance la première vidéo sur la politique de la ville (activité 1)	Intégration de la vidéo	8mn	13%

Dévolution et régulation	Questions sur les contenus présentés dans la vidéo (questions par l'enseignante / réponses par les élèves/ correction par l'enseignante)	Organisation interactive	7mn	12%
Régulation	L'enseignante remet un extrait de la vidéo	Intégration de la vidéo	2mn	3%
Institutionnalisation	Les élèves écrivent individuellement la correction indiquée au tableau	Intégration du tableau	2mn	3%
Dévolution et régulation	Questions sur les contenus de la fiche activité : (questions et correction par l'enseignante / réponses par les élèves)	Organisation interactive	2mn30	4%
Institutionnalisation	Les élèves écrivent individuellement la correction indiquée au tableau	Intégration du tableau	7mn	12%
Définition	L'enseignante dicte la trace écrite sous forme de synthèse	Dénomination	5mn	8%
Dévolution	Activité 2 : recherche documentaire autonome en lien avec une consigne.	Organisation du milieu	20mn	33%
Total			60mn	100%

Tableau 32. Synopsis séance 1

L'analyse du tableau 32 permet de mieux comprendre la répartition du temps et l'organisation de la leçon. Les phases de définition, qui incluent l'introduction des concepts à travers une vidéo, représentent environ **25%** de la durée totale de la leçon. Cela indique une attention particulière portée à la mise en contexte et à l'introduction des savoirs, posant les bases pour le reste de l'apprentissage. Les phases de dévolution et régulation, qui se concentrent sur l'interaction entre l'enseignante et les élèves à travers des questions, corrections et échanges, occupent environ **31%** du temps total. Ce pourcentage montre l'importance accordée à la régulation des apprentissages en temps réel et à l'ajustement des contenus en fonction des réponses des élèves. En revanche, on remarque que les interactions entre l'enseignante et les élèves sont réparties en petites sessions, ce qui pourrait limiter la profondeur des échanges et des feedbacks. Par ailleurs, la phase d'autonomie des élèves, marquée par une activité de recherche documentaire, représente **33%** de la leçon. Cette durée significative indique que Myriam valorise l'apprentissage autonome, permettant aux élèves de renforcer les concepts introduits précédemment. Enfin, les phases d'institutionnalisation, où les élèves intègrent les corrections au tableau, représentent environ **6%** du temps total. Ces moments plutôt courts sont cruciaux pour la formalisation et la stabilisation des

connaissances acquises. Cette séance dépeint une phase initiale d'apprentissage où Myriam introduit le sujet de la politique de la ville. L'interaction exploratoire et formative vise à engager les élèves dans la construction des savoirs. Myriam utilise des stratégies interactives, comme lorsqu'elle pose des questions qui invitent les élèves à réfléchir et à articuler leur compréhension, facilitant ainsi un apprentissage actif. Cependant, cette phase est aussi marquée par des incertitudes et des ajustements, où elle doit parfois clarifier ou corriger les conceptions des élèves, naviguant entre l'introduction de nouveaux savoirs et la rectification des idées mal comprises.

b. Extrait du synopsis de séance

Le tableau 34 présente un extrait du synopsis de la séance dirigée par Myriam. Une séance qui porte sur l'élaboration d'une politique de la ville.

Extrait du synopsis de Myriam

L'enseignante écrit la question qu'elle pose au tableau

L'enseignante s'adresse à la classe : Vous avez vu que la politique de la ville s'est construite à partir des années 70 par étapes ;

Lors de la première période qu'est-ce qu'on peut identifier ? *L'enseignante pose la question aux élèves.*

Élève 1 : La mise en place de HLM

En réponse à l'élève 1 : la mise en place des hlm ?

L'enseignante : De logement sociaux ? Alors les logements sociaux, rappelez-vous on l'a vu en politique du logement, ça date de quand les premiers logements sociaux ?

L'élève 1 reprend sa réponse : de logements sociaux

L'enseignante :

Ça s'appelait comment ? vous vous rappelez « les logements à bons marchés », c'est beaucoup plus ancien que les années 70.

Par contre, dans les années 70, effectivement, il y a la création de grand ensemble, etc., beaucoup de construction de logements sociaux, mais le concept n'a pas été créé à ce moment-là.

Brouhaha dans la classe (hésitations)

L'enseignante marque la réponse de l'élève 2 au tableau L'enseignante reprend sa question initiale : Qu'est-ce qui a été créé dans les années 70 ?

L'élève 2 : Je ne sais pas si c'est ça, mais la réhabilitation de 50 quartiers.

En réponse à l'élève 2 : Oui, c'est ça.

L'élève :

Par contre j'ai noté HVS, mais je ne sais pas ce que c'est.

L'enseignante : On va remettre la vidéo, car HVS, ça ne me parle pas.

L'enseignante remet la première partie de la vidéo L'enseignante après le passage de la vidéo : c'est plutôt Habitat à vocation sociale à priori (...)

L'enseignante continue l'utilisation du tableau et marque les réponses des élèves.

L'enseignante : Ensuite...

L'élève : Ils ont dit qu'il fallait humaniser les quartiers.

Plusieurs élèves répondent en même temps

Elle synthétise les réponses : En gros ce qu'il faut retenir, c'est la naissance de la politique de la ville, c'est à ce moment-là. On commence à se rendre compte qu'il faut une politique spécifique pour les territoires en difficultés.

L'enseignante écrit l'ensemble de la réponse au tableau.

Tableau 33. Extrait du synopsis de la séance 1 menée par Myriam

Dans l'analyse de cet extrait, plusieurs écarts apparaissent entre les intentions déclarées par l'enseignante et ce qui se passe réellement en classe. Par exemple, Myriam lors de l'EADL a déclaré vouloir encourager les élèves à identifier et corriger eux-mêmes leurs erreurs, valorisant ainsi une pédagogie active et bienveillante vis-à-vis de l'Erreur. Cependant, dans l'interaction avec l'élève 1, elle corrige rapidement en reformulant directement, plutôt que de guider l'élève vers une auto-correction plus approfondie : « *C'est beaucoup plus ancien que les années 70.* » De même, bien qu'elle exprime le souhait d'individualiser les retours pour s'adapter aux besoins spécifiques de ses élèves, ses corrections dans cet extrait restent générales et adressées à l'ensemble de la classe, comme lorsqu'elle conclut : « *En gros ce qu'il faut*

retenir, c'est la naissance de la politique de la ville. » Cet aspect collectif de la correction contraste avec son objectif d'individualisation. En outre, bien qu'elle souhaite instaurer une dynamique de classe interactive et participative, on observe des moments de confusion, comme en témoigne le « *brouhaha* » dans la classe, nécessitant de recentrer l'attention des élèves. Enfin, malgré son désir de projeter une maîtrise du contenu en tant que SSS, elle est confrontée à un concept non maîtrisé (« *HVS, ça ne me parle pas* »), ce qui dénote un écart avec la position de maîtrise totale qu'elle pourrait souhaiter. Ces différents écarts soulignent les tensions entre les intentions de l'enseignante et la réalité de la gestion de la classe, influencée par les dynamiques d'interaction et les contraintes pratiques du contexte.

2.3.1.2.2.2. Séance 2 : correction d'une évaluation sommative

a. Chronogénèse et mésogénèse

Moment didactique	Activité de l'enseignante et des élèves	Mésogénèse	Durée	%leçon
Définition	Accueil des élèves. Appel. Contextualisation de la séance. Rappel du sujet de l'évaluation (construction d'un questionnaire) et distribution des copies	Organisation du milieu didactique	10mn	16,7%
Dévolution et régulation	Correction sous forme de question-réponse, participation active des élèves. Myriam valide et/ou complète les réponses.	Organisation du milieu didactique	40mn	66,6%
Institutionnalisation	L'enseignante ajoute des éléments non cités sous forme de dictée. Les élèves notent	Dénomination	10mn	16,7%
Total			60mn	100%

Tableau 34. Durée des différents moments didactiques dans la séance 2

Dans cette séance, Myriam aborde des savoirs plus stabilisés, se concentrant sur la correction d'une évaluation des concepts vus en méthodologie. Les phases de dévolution et de régulation occupent **66,6%** du temps total de la leçon, soit les deux tiers de la séance. Cela indique une forte concentration sur la correction de l'évaluation par le biais de l'interaction avec les élèves. Cette durée importante peut être vue comme une volonté de l'enseignante de s'assurer que les élèves comprennent bien les notions évaluées et corrigent leurs erreurs en temps réel. Cependant, un tel focus sur cette phase pourrait limiter le temps disponible pour

d'autres moments didactiques importants, comme l'institutionnalisation des savoirs (16,7%).

b. Extrait du synopsis de la séance

L'enseignante commence la correction de l'évaluation

Myriam : *Pour la partie 1, avez-vous des questions ? Il faut marquer « oui » pour l'anonymat des données.*

Élève 1 : *Les questions dans l'annexe demandent tellement d'informations personnelles sur les personnes qu'on ne peut pas parler d'anonymat. Je ne comprends pas pourquoi c'est faux*

Myriam : *Concernant la partie 1 sur la confidentialité, il y a la notion d'anonymat, c'est -à -dire même en analysant les données, si on arrivait à savoir qui est qui, donc il y a quand même la notion de confidentialité, on est obligé de garder ça pour soi et de ne pas divulguer l'identité des personnes. Bon, à voir, mais je suis d'accord avec vous que parfois l'anonymat n'est pas forcément garanti, si on publie les données et ça peut aller très loin. Alors on continue, Concernant la mise en page, est -ce que le document est aéré ?*

Élèves : *Oui*

Myriam : *dans les deux exemples ?*

Élève 1 : *Pas pour le questionnaire 1 moi je trouve.*

Élève 2 : *Ah bon ? Je ne suis pas d'accord, moi je trouve que les deux questionnaires sont aérés !*

Myriam : *pas forcément, ça dépend des parties, pour le questionnaire 1, on peut marquer non. Alors on peut vérifier, regardez, (l'enseignante montre le questionnaire sur l'écran du tableau), vous voyez, là on laisse quand même du vide, là si on voit le questionnaire numéro 1, ça dépend des parties, on peut marquer « oui, mais », pour pas avoir une réponse qui est nuancé. Ça va vraiment dépendre de la sensibilité de chacun, je peux trouver personnellement que c'est aéré alors que Marie va trouver le texte très dense. Là c'est en fonction de l'appréciation de chacun, pour nous ça peut être aéré, pour quelqu'un d'autre ça peut ne pas l'être.*

L'élève : *Madame, la bonne réponse c'est « oui, mais » ?*

Myriam : *Oui, on peut marquer « oui, mais » comme ça on satisfait tout le monde.*

Tableau 35. Extrait du synopsis de la séance 2 menée par Myriam

En analysant les extraits de verbatims, on peut remarquer que les échanges sont plus structurés et ciblés, comme le montre cet exemple : « *Pour la partie 1 avez-vous des questions ? Il faut marquer « oui » pour l'anonymat des données.* ». Ce type de dialogue montre que Myriam se positionne en tant que source d'autorité clarifiant les doutes et corrigeant les erreurs, ce qui reflète une phase d'enseignement où le savoir est supposé être consolidé et intégré par les élèves. Elle s'efforce de faire comprendre aux élèves les critères d'évaluation et les concepts clés d'un questionnaire, illustrant une approche didactique où le Savoir est non seulement transmis, mais aussi évalué en termes de compréhension et d'assimilation.

2.3.1.2.3. Analyse de l'évolution des moments didactiques

L'analyse de l'évolution des moments didactiques examine comment Myriam organise le contenu et les interactions lors des deux séances, comment elle navigue entre les phases de dévolution, de régulation, d'institutionnalisation et de définition

du Savoir . Cela implique de regarder comment elle gère le transfert de responsabilité vers les élèves (dévolution), comment elle guide et ajuste leur compréhension (régulation), comment elle formalise le savoir en jeu (institutionnalisation), et comment elle mobilise le savoir acquis (définition).

Dans la phase de dévolution, Myriam tente de susciter l'engagement des élèves, mais peut parfois éviter d'aborder en profondeur les thèmes qu'elle maîtrise moins. Par exemple, elle mentionne, « *Je n'attends pas une recherche très poussée* », ce qui peut suggérer une certaine réserve à plonger dans des discussions complexes sur la politique sociale, peut-être par crainte de révéler ses limites. Cet attendu peut être interprété comme une tentative de naviguer entre la préservation de son statut de SSS et la perception de ses limites subjectives. En DC, le SSS n'est pas seulement celui qui détient le savoir, mais aussi celui qui est perçu comme devant le transmettre. Myriam, en évitant les thèmes complexes, peut involontairement restreindre l'espace d'apprentissage, empêchant les élèves de s'immerger totalement dans la matière et de construire une compréhension profonde. Cette réserve peut découler de la peur de compromettre son autorité en classe en exposant ses lacunes, influençant ainsi négativement la dynamique d'apprentissage. Elle est à la recherche d'un équilibre entre maintenir son rôle de guide compétent et reconnaître ses domaines de développement, pour permettre une exploration complète et rigoureuse du sujet par les élèves.

De la même manière, pendant la phase de la régulation, bien que Myriam fournisse des orientations, elle peut être confrontée à des limites dans sa capacité à corriger les erreurs ou à approfondir l'explication de concepts relatifs à la politique sociale. Cette hésitation peut freiner le processus d'apprentissage en ne fournissant pas de clarifications suffisamment précises pour une régulation efficace de la compréhension des élèves. Par ailleurs, au moment de l'institutionnalisation, Myriam cherche à établir les connaissances acquises, mais ses incertitudes peuvent l'empêcher d'aborder certaines erreurs ou de fournir une consolidation complète des savoirs. Par exemple, elle minimise certains détails en disant, « ce n'est pas la peine de retenir les noms des rapports », ce qui peut refléter une tendance à simplifier ou

à contourner les aspects du sujet qu'elle trouve complexes ou moins familiers. Cette simplification peut nuire à l'objectif d'institutionnalisation, qui est de cristalliser un savoir précis et partagé. Enfin, lors de phase de la définition, Myriam tente de synthétiser et de clarifier les concepts à retenir, mais elle peut rester superficielle dans ses explications, particulièrement sur les thèmes qu'elle maîtrise moins. L'extrait : « *ça été progressif* », illustre une généralisation éclipsant la diversité et la profondeur des enjeux des politiques sociales tout en résultant d'une tentative de cadrer la discussion dans les limites de sa zone de confort. Cet arrangement peut limiter la capacité des élèves à saisir la complexité des thèmes abordés.

In fine, bien que Myriam joue un rôle essentiel dans l'orientation de l'E/A, ses propres limites disciplinaires et sa maîtrise des concepts abordés affectent sa gestion de la chronogenèse. Cela peut mener à une couverture inégale des thèmes, où certains aspects sont négligés ou simplifiés, empêchant ainsi une compréhension approfondie et nuancée de la part des élèves.

2.3.1.2.4. Analyse de la proxémie et des déplacements

Les déplacements de Myriam dans sa salle de classe, lors de l'épreuve, sont graphiquement représentés. Inspiré par les travaux de Parlebas (1981), le locogramme (figure 67), illustré par des lignes en rouge sert à la visualisation de ses mouvements et de l'espace occupé.

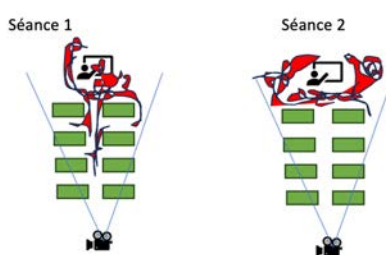


Figure 67. Locogramme de l'épreuve de Myriam

En intégrant le concept de déjà-là proxémique (Carminatti, 2019), notre analyse des déplacements et de la proxémie de Myriam durant ses séances nous révèle des aspects significatifs de sa gestualité. Lors du CM, Myriam se déplace activement, se rapprochant fréquemment des élèves pour surveiller leur prise de notes, bien que ses mouvements soient majoritairement concentrés autour des premiers rangs, du tableau, et de son bureau. Cette proximité avec les élèves, une forme d'ostension

non verbale, agit comme un vecteur de transmission du Savoir et révèle une stratégie souvent non consciente d'adaptation aux contraintes de la relation didactique (Robert & Carnus, 2013). Inversement, pendant la séance corrective, Myriam adopte une proxémie différente, se maintenant principalement près de son bureau, avec des déplacements plus restreints dans la classe. Son choix de maintenir une position centrale peut être interprété comme une méthode pour centraliser son contrôle sur l'espace de la classe, offrant une base stable pour gérer la correction. En revanche, sa gestuelle plus engagée et sa proximité accrue avec les élèves lors du CM peuvent refléter une forme de fragilité face aux contenus enseignés, indiquant que le déjà-là proxémique de Myriam varie en fonction du contexte et des interactions didactiques.

2.3.1.2.5. Interactions didactiques ciblées sur l'Erreur

En complément des captations vidéo, Myriam m'a envoyé, à ma demande, quelques photos des corrections qu'elle a réalisées avec ses élèves.

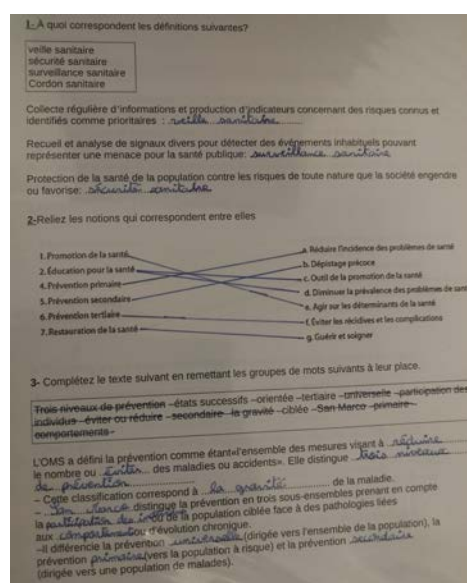


Figure 68. Extrait d'une évaluation sommative

Cette évaluation (figure 68) met en lumière la manière dont l'enseignante, Myriam, gère l'Erreur dans le cadre évaluatif. Face aux erreurs des élèves, notamment sur des concepts considérés comme stabilisés (par exemple, la confusion entre « sécurité sanitaire » et « cordon sanitaire »), l'enseignante semble adopter une approche corrective, relativement directe, sans nécessairement accompagner les élèves dans un processus d'auto-correction plus approfondi et sans annotations. Cela peut indiquer qu'elle considère certains savoirs comme des vérités établies, où l'Erreur

nécessite une correction immédiate plutôt qu'une exploration plus réflexive. Toutefois, l'exercice de complétion, qui mobilise des savoirs plus controversés et complexes, révèle que l'enseignante tente de favoriser une réflexion plus large sur les concepts, mais les réponses montrent que ces notions ne sont pas encore complètement assimilées par les élèves.

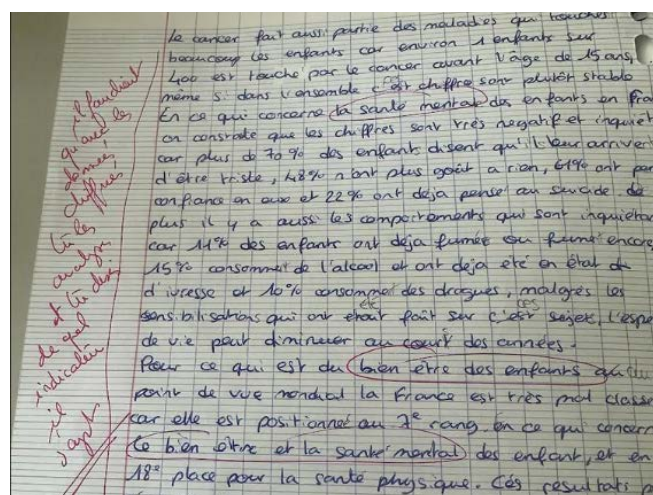


Figure 69. Annotations de Myriam lors de la correction d'une évaluation

On peut lire dans les annotations de l'évaluation (figure 69) « *Il faudrait qu'avec les données chiffrées tu les analyses et tu dises de quel indicateur il s'agit* ». L'enseignante, à travers cette remarque ne se contente pas de signaler les erreurs de l'élève, mais oriente la correction vers une amélioration méthodologique. Dans les STMS, il ne s'agit pas seulement de manipuler des faits, mais de les inscrire dans une réflexion globale, prenant en compte des dynamiques sociales, économiques et de santé publique. Cette compétence de contextualisation est au cœur des savoirs en STMS et vise à former des élèves capables de penser les enjeux de santé dans une perspective systémique. L'élève doit donc non seulement savoir, mais aussi savoir-faire avec les données, en les organisant et en les analysant pour en tirer des conclusions pertinentes. L'Erreur est ici envisagée comme une occasion de réflexion et d'amélioration, dans une démarche où l'élève est invité à dépasser la restitution des faits pour entrer dans un processus plus analytique et critique. Cette approche s'inscrit pleinement dans la logique des STMS, où les savoirs ne se limitent pas à des faits statiques, mais impliquent une réflexion constante, une mise en relation des données avec des réalités sociales et sanitaires plus larges. Le défi pour l'enseignante

est donc d'accompagner l'élève dans ce passage entre des savoirs stabilisés (présentation des données) et des savoirs plus complexes et en construction (analyse, contextualisation), tout en favorisant une autonomie de pensée et une rigueur méthodologique dans l'expression et l'interprétation des informations.

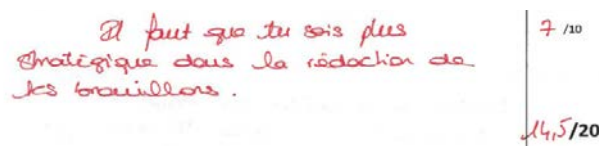


Figure 70. Extrait d'une grille évaluative utilisée par Myriam

Dans cette annotation, l'enseignante recommande à l'élève d'être « *plus stratégique dans la rédaction de tes brouillons* ». Cette remarque met l'accent sur la méthodologie. Myriam pointe ici une faiblesse dans la manière dont l'élève aborde cette étape de préparation, suggérant qu'une meilleure stratégie dans les brouillons permettrait probablement une amélioration notable de la qualité du travail final, le brouillon devenant un outil de réflexion critique où l'élève évalue la pertinence de ses arguments et la manière de les présenter.

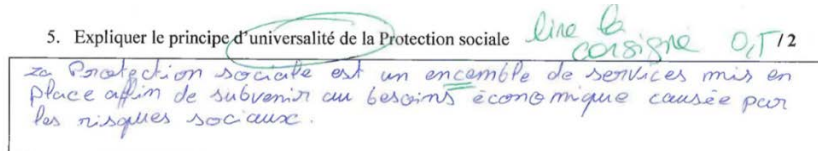


Figure 71. Extrait d'une évaluation corrigée par Myriam

L'enseignante entoure en vert le mot « universalité ». Nous pouvons lire en commentaire « *lire la consigne* ». L'Erreur signalée ici par l'enseignante ici concerne la mauvaise lecture de la consigne. En effet, l'élève définit le terme de protection sociale alors que la demande de l'enseignante porte sur le principe d'universalité de la protection sociale.

2.3.1.2.6. Synthèse de l'épreuve de Myriam

Dans cette partie, j'ai exploré l'OEP de Myriam à travers différents moments didactiques, examinant les dynamiques spatiales et temporelles de ses interactions en classe. En m'appuyant sur les concepts clés tels que le SSS, le déjà-là décisionnel, le déjà-là proxémique, etc., j'ai analysé comment Myriam orchestre les phases de dévolution, de régulation, d'institutionnalisation et de définition dans ses pratiques d'enseignement.

En tant que SSS, Myriam montre une maîtrise du contenu didactique, guidant les élèves à travers les concepts de méthodologie tout en convoquant ses propres limites et incertitudes. Son déjà-là conceptuel est mis en évidence lorsqu'elle navigue à travers les contenus complexes, parfois évitant les discussions approfondies pour ne pas compromettre son statut d'autorité en classe. Cette attitude reflète une tension entre la nécessité de maintenir une image de compétence et la réalité de ses propres lacunes conceptuelles. Sous l'influence de son déjà-là expérientiel qui nourrit son expertise en santé publique, Myriam interagit avec ses élèves. Cette expertise colore sa manière de structurer les leçons, de choisir les contenus en limitant parfois la profondeur de l'exploration des thèmes abordés en classe. Le déjà-là proxémique de l'enseignante, varie selon les contextes didactiques. Elle adopte une posture plus active et engageante lors des CM, se rapprochant des élèves pour surveiller leur engagement et leur compréhension. En revanche, pendant la correction des évaluations⁶⁵, elle se montre plus statique et centrée, restant près du tableau, ce qui peut être perçu comme une stratégie de contrôle spatial de la classe et pour une gestion plus efficace de l'Erreur.

2.3.1.3. L'après-coup de Myriam

2.3.1.3.1. Élaboration du guide de l'entretien d'après-coup (EAC)

Le tableau 36 vise à approfondir l'analyse des écarts entre les pratiques déclarées par Myriam et les observations faites en classe, en mettant en relation son déjà-là décisionnel avec ses pratiques en classe. Son déjà-là se constitue de son expérience passée, ses conceptions didactiques, pédagogiques ses attentes vis-à-vis de l'E/A influençant ses décisions en classe. L'EAC permet de révéler les écarts observés dans sa pratique. Les choix que Myriam opère, par exemple en proposant des évaluations simplifiées plutôt que des sujets de type bac, peuvent s'expliquer par un malaise dans la correction des copies et une volonté de réduire l'incertitude qui découle de l'analyse des réponses des élèves. Bien qu'elle reconnaisse l'importance de l'évaluation sommative pour rassurer certains élèves et les préparer aux examens,

⁶⁵ Annexe 20

elle opte parfois pour des formes d'évaluation plus directes et faciles à corriger. Ces pratiques traduisent un rapport ambivalent à l'Erreur : d'un côté, elle valorise l'apprentissage par l'Erreur, mais de l'autre, elle se trouve déstabilisée par l'interprétation des réponses divergentes des élèves, préférant des corrections binaires qui la mettent davantage à l'aise. Cette tension entre ses aspirations didactiques et ses pratiques réelles révèle aussi une évolution dans sa gestion du Savoir. Myriam se confronte à des savoirs stabilisés (les contenus académiques qu'elle doit transmettre), mais aussi à des savoirs controversés, ce qui l'amène à ajuster ses stratégies d'enseignement et d'évaluation.

Tableau 36. La trame de l'EAC de Myriam

2.3.1.3.2. Énoncés hypothétique interprétatifs de la chercheure

En croisant les analyses des deux premières phases de la recherche, je propose ici quelques hypothèses interprétatives. Ces propositions, issues de mon propre ressenti, m'aident à orienter l'EAC qui est structuré autour des trois thèmes énoncés dans le tableau précédent.

1^{er} énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels : pour approfondir le poids des savoirs expérientiels dans l'EAC, il est pertinent de souligner comment les expériences professionnelles antérieures de Myriam influencent ses pratiques actuelles. En tant qu'ancienne infirmière, elle a acquis des compétences spécifiques dans l'accompagnement de publics vulnérables et dans la gestion des situations délicates. Ces savoirs praxéologiques, issus de son vécu professionnel, sont marqués par une attention particulière aux relations humaines, à l'empathie, et à l'écoute, compétences qu'elle transpose désormais dans son enseignement. Cependant, ces savoirs expérientiels, bien qu'indispensables à sa pratique actuelle, peuvent parfois créer des écarts entre ses intentions didactiques et la réalité de la classe. Par exemple, Myriam, forte de son expérience en milieu associatif, met l'accent sur l'accompagnement des élèves en difficulté, mais cette approche humaniste et compréhensive se heurte parfois aux exigences institutionnelles ou aux limites structurelles de l'enseignement, notamment en matière d'évaluation et de gestion des erreurs. En parallèle, son expérience en tant qu'élève, marquée par une perception négative de l'Erreur, influence également sa manière d'aborder les

erreurs des élèves. Son vécu la conduit à vouloir minimiser le stress lié à l'Erreur pour ses élèves, mais ce rapport à l'Erreur, issu de son expérience personnelle, entre en tension avec la nécessité d'évaluer et de corriger de manière plus formelle. Ainsi, ses savoirs expérientiels façonnent sa manière d'enseigner et son rapport à l'Erreur, mais ils peuvent aussi la placer dans une situation où ses intentions bienveillantes ne correspondent pas toujours aux réalités de la profession, créant des écarts entre son idéal professionnel et le Réel auquel elle se confronte en classe.

2ème énoncé : l'écart entre l'intention didactico-pédagogique et la pratique réelle :

Myriam exprime une volonté d'adopter une approche active où les élèves sont acteurs de leurs apprentissages. Cependant, dans la pratique, les contraintes institutionnelles, telles que les classes surchargées et le manque de temps, limitent sa capacité à mettre en œuvre ces méthodes. Cet écart entre ses intentions pédagogiques et la réalité de sa pratique pourrait freiner la construction d'une posture réellement active et participative chez les élèves.

3ème énoncé : prévalence d'une évaluation axée sur la mémorisation :

Myriam privilégie des évaluations qui valorisent l'apprentissage par cœur et des réponses fermées. Cette approche, selon elle, facilite la correction et réduit les contestations, mais limite l'expression des représentations personnelles des élèves et restreint leur capacité à développer une réelle compréhension critique des concepts. Cette pratique montre une conception du Savoir comme étant principalement un objet à mémoriser plutôt qu'un outil pour penser et interagir.

4ème énoncé : un rapport ambigu à l'Erreur et à la correction :

Myriam éprouve des difficultés à mettre en place des corrections permettant à l'élève de véritablement comprendre et analyser ses erreurs.

5ème énoncé : la centralité du contrôle de l'enseignante dans la transmission du

Savoir : L'enseignante semble accorder une grande importance à la maîtrise et au contrôle des contenus transmis, en s'assurant que chaque élève dispose des mêmes informations et que les réponses attendues soient bien intégrées. Cette approche me suggère une conception du Savoir comme un ensemble de connaissances à

transmettre de façon uniforme et contrôlée, où l'enseignante joue un rôle central dans la structuration et la validation des apprentissages.

2.3.1.3.3. Analyse de l'entretien d'après-coup de Myriam (EAC)

Lors de l'EAC, Myriam me reçoit à son domicile. Elle est en disponibilité depuis cette rentrée. Elle a repris son ancien travail en tant qu'infirmière.

« J'ai décidé de prendre une pause (...) Les trajets étaient très fatigants, les élèves sont de plus en plus difficiles, nos classes sont surchargées et pour couronner le tout pas de reconnaissance ni des élèves, ni des parents, ni de notre administration ».

Myriam épuisée par ce climat professionnel, m'explique son départ. Pourtant, lors de l'EADL, elle m'avait fait part de son désir d'enseigner en lien avec une forme d'engagement auprès des jeunes afin de déceler leur potentiel mal exploité. Une grande déception chez Myriam est certainement à l'origine de ce revirement de situation. La réalité de son établissement ne lui a pas permis de nourrir son désir. De plus, elle ne se sentait pas reconnue dans ce métier.

2.3.1.3.3.1. 1^{er} énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels

Lors de l'EAC, Myriam admet lucidement avoir été « *enfermée dans ses connaissances personnelles* », ce qui met en lumière l'importance de ses savoirs expérientiels et leur influence sur sa pratique. Myriam avait acquis des savoirs ancrés sur son travail dans le milieu associatif et en addictologie, où l'individualisation et la gestion empathique étaient centrales. Cependant, ces savoirs se sont avérés en décalage avec les exigences scolaires, où elle a dû non seulement gérer des contenus académiques en même temps qu'une classe entière, avec des dynamiques spécifiques et des objectifs à atteindre. Ce constat montre que les savoirs expérientiels ne sont pas toujours transférables dans un cadre institutionnel comme l'école.

« Avec le recul, je me rends compte que j'avais une vision très idéalisée de ce que serait l'enseignement. J'étais probablement influencée par le public que j'accueillais dans mon ancien travail, des jeunes en grande difficulté, et ce n'était pas forcément le même type de public que celui que j'avais en classe. Je pensais qu'en étant bienveillant et en accompagnant chacun de manière très individualisée, ça suffirait. Mais pour être un bon prof, ce n'est pas juste une question de maîtriser les contenus. C'est beaucoup plus complexe. En fait, je me rends compte maintenant que j'étais très

enfermée dans mes propres connaissances, celles que j'avais acquises par mon expérience en addictologie, sans vraiment prendre en compte d'autres types de connaissances, comme celles plus propres à la gestion d'une classe ou à la dynamique scolaire. Et ça a été dur à gérer. Ce décalage m'a souvent mis en difficulté, parce que j'essayais d'appliquer des principes qui ne fonctionnaient pas toujours dans un cadre scolaire. »

2.3.1.3.3.2. 2ème énoncé : l'écart entre l'intention et la pratique réelle

Dans le DLI de Myriam, lors de l'EADL, l'enseignante déclare adopter une approche active où l'élève est acteur.rice des apprentissages. Elle déclare proposer la plupart du temps des évaluations formatives. Or, au moment de l'OEP, on peut remarquer que l'élève n'est pas forcément actif. Le cours et les évaluations utilisés avaient une forme traditionnelle. J'ai ainsi essayé de savoir un peu plus sur cet écart entre le réel et l'intentionnel. Pour Myriam, il s'agit du contexte institutionnel qui l'empêche de « faire classe » comme elle souhaite.

« Oui effectivement, ce cours sur les politiques de la ville, j'ai senti que c'était bof. D'habitude, il y a un peu plus d'interactions avec les élèves. Pour les pédagogies actives, c'est sûr qu'avec une classe de 35 élèves, on ne peut pas faire grande chose, on n'a pas assez de moyens, pas assez du temps, il faut finir le programme, préparer les élèves aux examens. Il est évident qu'il ne reste plus le temps pour être créatif en classe. J'ai fini par me lasser. »

Je sens de la souffrance dans le discours de Myriam et une fatigue. Elle a le sentiment d'avoir échoué, car elle n'a pas pu composer avec les conditions de son travail. La situation l'a épuisée.

2.3.1.3.3.3. 3ème énoncé : prévalence d'une évaluation axée sur la mémorisation

Concernant l'évaluation, Myriam me dit que, pour elle, sa volonté était *impossible à réaliser* dans le contexte institutionnel et dans le contexte de la classe

« Il est impossible de différencier l'évaluation, cela constitue un temps infini de travail qu'on ne peut pas dégager compte tenu de tous ce qu'on nous demande de faire, les 37 élèves par classe, ce n'est pas possible »

C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle elle a arrêté le métier d'enseignante. Elle s'est mise en disponibilité à la rentrée et ne sait pas si elle reviendra un jour dans l'enseignement.

Nous avons aussi abordé les choix réalisés par l'enseignante pour les séances observées. J'ai remarqué que Myriam passait du temps à retranscrire toutes les réponses au tableau.

« La prise de note c'est compliquée chez nos élèves. Je peux les laisser en autonomie des fois dans la prise de note, mais je remarque à chaque fois qu'il y a quelques élèves en difficulté, incapables de structurer un cours et de noter les principaux éléments. J'écris maintenant systématiquement les réponses au tableau pour être sûre qu'ils ont un cours structuré et complet. Si non comment apprendre le cours, c'est un élément clé pour réussir une évaluation. »

Pour Myriam, la condition pour réussir une évaluation passe par l'apprentissage des cours, en effet, les évaluations proposées par Myriam valorisent les savoirs appris par cœur. Elle ne laisse pas la possibilité à l'élève d'exprimer ses propres représentations des notions et des concepts. Sur ce choix, l'enseignante est catégorique.

« Ce type d'évaluation est facile à corriger, je ne me prends pas la tête, s'il faut que je donne les points ou pas. L'élève a faux ou a juste et on passe à la question suivante. Il y a aussi moins de réclamations. Les élèves comparent leurs copies des fois, dans le cas des questions ouvertes, un élève peut râler, car il n'a pas les points. En général, ils ont l'impression que leurs réponses correspondent au corrigé alors qu'elles sont peut-être mal écrites, mal formulées, etc. »

Et pourtant, Myriam valorise les réponses de ces élèves, elle les félicite quand ils prennent la parole même quand la réponse n'est pas celle qui est attendue. Par exemple, quand elle demande aux élèves, « *alors qu'est-ce que ça implique un contrat à votre avis ?* » un élève lui répond « *un engagement* ». Elle le félicite et lui dit « *des obligations pour chaque parti, oui tout à fait.* ». Pourtant, la réponse ne correspond pas tout à fait à la réponse attendue.

« Oui j'essaye de faire avancer le cours, l'élève m'accompagne dans ce travail et des fois les réponses attendues ne sont pas au rendez-vous.... C'est aussi une manière de valoriser les élèves et leurs réponses. Ça les invite à prendre confiance et à participer davantage. Dans cet exemple l'idée principale est présente, l'engagement est un lien

de participation active, indirectement lorsqu'on s'engage, on se conforme à des obligations. On va dire que l'idée principale est là. » « J'ai toujours pensé qu'apprendre à apprendre était essentiel. Quand je vois un élève progresser parce qu'il a enfin compris comment structurer sa pensée ou comment mieux s'organiser, ça me donne vraiment de l'énergie. J'aime l'idée de transmettre une méthodologie qui les rend plus autonomes, plus confiants. Pour moi, la méthodologie, c'est la clé de la réussite, et je prends vraiment plaisir à les accompagner dans cette découverte. »

L'absence d'évaluation formative m'a également interpellée. Myriam déclare la proposer à chaque séance, ce n'était pas le cas pour les séances observées. J'ai voulu revenir là-dessus.

« Malheureusement, pour proposer des quiz, des padlets ou d'autres modalités numériques, on doit utiliser internet, les ordinateurs ou au moins les élèves peuvent utiliser leurs téléphones. Le problème dans mes salles, c'est le réseau internet, même avec leurs téléphones les élèves ne peuvent y accéder. J'ai du coup laissé tomber. »

2.3.1.3.3.4. 4^{ème} énoncé : Rapport ambigu à l'Erreur et à la correction

Pour les corrections, Myriam me confie qu'elle éprouve des difficultés dans la mise en place de ce temps. Aujourd'hui, Myriam n'a toujours pas réussi à trouver des modalités pour satisfaire cette envie d'accompagner les élèves pour l'analyse de leurs erreurs.

« Le temps est mon seul ennemi, je ne réüssis pas à dégager du temps pour ce type d'accompagnement. Des classes surchargées et il faudrait passer du temps avec chaque élève »

Myriam perçoit le temps comme un véritable obstacle à ses pratiques en classe. Ce mot, « ennemi », est fort et illustre la lutte intérieure qu'elle mène face à cette contrainte. Le temps, qu'elle souhaiterait consacrer à l'accompagnement des élèves, devient une ressource rare, ce qui l'empêche de répondre à son idéal professionnel. Cette frustration traduit un décalage entre les attentes de Myriam et ce que le cadre institutionnel lui permet de réaliser. En effet, la gestion du temps est souvent perçue comme un facteur structurant dans l'enseignement, mais ici, elle devient un facteur limitant, amplifiant le sentiment d'impuissance de l'enseignante face aux besoins spécifiques de ses élèves.

« Le pire, c'est que parfois, quand je corrige, j'ai l'impression que je dois faire des choix entre aller vite pour rendre les copies à temps ou vraiment prendre le temps d'analyser chaque Erreur en profondeur. Et je me dis que je suis en train de passer à côté de l'essentiel. Mais c'est impossible de tout faire. Je voudrais tellement avoir des moments face à face avec les élèves, mais l'organisation des cours entre les trajets, le programme à finir entre autres ne le permet pas. Alors, je finis par faire des corrections rapides, en sachant que certains élèves ne comprendront pas où ils se sont trompés. »

La frustration qu'elle exprime traduit une forme de désarroi face à une tâche qu'elle perçoit comme essentielle, mais qu'elle ne parvient pas à accomplir pleinement en raison de l'impossible organisationnel. Ce sentiment d'échec, ou d'inachèvement, face à ce qu'elle aimerait faire, peut être compris comme un impossible à supporter, dans le sens où elle se trouve dans une situation où ses aspirations pédagogiques se heurtent à une réalité qu'elle ne peut modifier. Cet impossible à supporter se traduit également dans la manière dont elle est forcée de faire des compromis entre la quantité (corriger toutes les copies dans un délai raisonnable) et la qualité (prendre le temps de revenir en détail sur les erreurs de chaque élève). Ce dilemme révèle un point de tension fondamental dans l'enseignement : l'enseignant.e doit souvent gérer des contraintes extérieures qui limitent ses capacités à exercer pleinement sa conception idéale de l'évaluation. Cette tension peut également être interprétée sous l'angle de la gestion de l'Erreur : l'Erreur, loin d'être une opportunité d'apprentissage comme elle le souhaite, devient dans ce cadre un élément difficile à traiter. Il y a une frustration liée à la gestion de l'Erreur non seulement en tant qu'occasion didactique manquée, mais aussi en tant que passage obligé qui exige un temps d'analyse qu'elle ne peut offrir. L'enseignante est donc confrontée à une situation où elle ne peut répondre à ses propres exigences personnelles, ce qui alimente ce sentiment d'impossible.

2.3.1.3.3.5. 5ème énoncé : la centralité du contrôle de l'enseignante dans la transmission

Lors de l'EAC, je pose la question à Myriam concernant sa manière d'aborder les corrections et son rapport au Savoir. Sa réponse met en lumière une prise de conscience importante

« Quand je faisais les corrections, je repassais point par point avec les élèves pour être sûre qu'ils ne sortaient pas du cadre. Je voulais éviter les ambiguïtés, donc je guidais beaucoup. Avec le recul, je me demande si je ne leur ai pas un peu trop mâché le travail. Je voulais tellement qu'ils aient les bonnes réponses que je les orientais sans vraiment les laisser réfléchir par eux-mêmes. Cette manière de garder la maîtrise, ça ne les aidait pas à être plus autonomes ».

Myriam me partage aussi une réflexion intéressante sur son rapport au savoir :

« Je pense que, pendant longtemps, j'ai vu le savoir comme quelque chose de stable, à transmettre de manière claire et structurée. Je voulais que mes élèves aient les bonnes réponses, celles que l'on attend dans les examens, et ça me rassurait de savoir qu'ils maîtrisaient ce qui était juste. J'avais peur qu'en ouvrant trop le débat, les élèves se perdent dans des idées erronées ou sortent du cadre (...) En santé, je suis chez moi. C'est un domaine où je me sens légitime, où je sais que je peux apporter des connaissances précises (...) » Parler des politiques sociales en classe, c'est un vrai défi, mais aussi un sujet qui me passionne. C'est une manière d'ouvrir les élèves à des réalités qu'ils ne connaissent pas toujours. J'ai envie qu'ils comprennent l'impact de ces politiques sur leur quotidien, qu'ils puissent faire le lien entre les décisions politiques et leur vie de tous les jours. C'est un savoir qui peut vraiment les aider à devenir des citoyens engagés, et ça me motivait. ».

Cet extrait de verbatim reflète une conception du savoir comme un ensemble stabilisé, où l'enseignante joue un rôle central dans la validation des apprentissages. En cherchant à s'assurer que les élèves maîtrisent des réponses correctes, Myriam montre une posture sécurisante, où elle contrôle la transmission pour éviter les erreurs. Cependant, lors de l'EAC, elle reconnaît que ce besoin de maîtrise a pu limiter la pensée critique des élèves, en les empêchant de remettre en question ou de discuter le Savoir en jeu. Ce rapport au Savoir, basé sur la stabilité et la structure, contraste avec une approche plus constructiviste où l'élève est invité à se l'approprier

en se questionnant. Myriam prend conscience qu'elle craignait de perdre le contrôle en laissant trop de liberté aux élèves, ce qui souligne l'ambivalence entre son rôle de détentrice du Savoir et la nécessité de faciliter l'autonomie intellectuelle de l'élève.

2.3.1.3.4. Synthèse de l'après-coup de Myriam

Lors de l'EAC, Myriam, en disponibilité depuis la rentrée et ayant repris son poste d'infirmière, a partagé avec nous une réflexion sur son parcours d'enseignante. Épuisée par les trajets, les classes surchargées et le manque de reconnaissance, elle a choisi de quitter temporairement l'enseignement. Pourtant, lors de l'EADL, Myriam avait exprimé un profond engagement envers les jeunes, espérant déceler et développer leur potentiel. Elle semble aujourd'hui déçue par un environnement qui n'a pas répondu à ses attentes. Myriam reconnaît avoir été « *enfermée dans ses connaissances personnelles* », en grande partie issues de son expérience en tant qu'infirmière. Elle admet que ses savoirs praxéologiques, centrés sur l'accompagnement et l'empathie, étaient parfois en décalage avec les réalités de la gestion d'une classe. Elle souligne la difficulté à transférer ces compétences dans un contexte scolaire institutionnel, où la gestion des élèves et des contenus est plus complexe et nécessite des approches didactiques spécifiques. Ce décalage entre ses savoirs expérientiels et les exigences de l'enseignement a créé des difficultés, et Myriam se rend compte, avec du recul, qu'elle n'a pas pleinement intégré d'autres types de savoirs plus adaptés au contexte scolaire. Concernant l'évaluation, Myriam admet qu'elle a dû faire des choix pratiques. Les évaluations différenciées, bien qu'idéales, étaient impossibles à réaliser selon l'enseignante compte tenu de la taille des classes et de la charge de travail. Ses évaluations valorisaient donc la mémorisation et des réponses factuelles, limitant l'expression personnelle des élèves. Elle reconnaît également que ce type d'évaluation est plus facile à corriger, ce qui lui permettait de gérer la charge de correction, bien que cela ait restreint les possibilités pour les élèves de développer une réflexion plus autonome et personnelle. Myriam admet que, dans sa manière d'aborder la correction et la transmission des savoirs, elle accordait une grande importance au contrôle. Elle souhaitait que les élèves maîtrisent les réponses attendues, se sentant rassurée par un cadre structuré où le savoir est transmis de manière descendante et uniforme.

2.3.1.4. Synthèse de l'analyse diachronique :

L'analyse diachronique du cas Myriam met en lumière les tensions entre ses expériences personnelles, ses intentions pédagogiques, et les contraintes institutionnelles auxquelles elle a été confrontée. Son DLE, fortement influencé par son travail en tant qu'infirmière, l'a conduit à privilégier une approche centrée sur l'accompagnement individuel et la bienveillance envers les élèves en difficulté. Cependant, ces savoirs praxéologiques se sont avérés parfois décalés par rapport aux exigences scolaires, notamment en matière de gestion de classe et de transmission de contenus, créant ainsi des écarts entre ses intentions et sa pratique réelle. Sur le plan conceptuel, Myriam a initialement adopté une vision engagée et optimiste de l'enseignement, cherchant à valoriser les compétences des élèves défavorisés. Mais elle a rapidement réalisé que cette ambition était limitée par des facteurs tels que les classes surchargées et la pression institutionnelle. Cette réalité a entraîné une évolution de sa posture en classe, passant d'une approche idéaliste à une plus pragmatique, centrée sur la transmission de Savoir et la mémorisation. Elle reconnaît d'ailleurs que ses évaluations ont souvent valorisé la mémorisation au détriment de la pensée autonome des élèves, principalement en raison de la charge de travail et des contraintes temporelles, ce qui a restreint les possibilités de différenciation. D'un point de vue intentionnel, Myriam exprime son souhait d'adopter une approche, où les élèves seraient plus impliqués dans leur apprentissage. Cependant, le manque de moyens, le grand nombre d'élèves, et les programmes à finir ont souvent transformé cette approche en cours magistral traditionnel, ce qui a généré une certaine frustration chez elle. Elle regrette notamment de ne pas avoir pu créer un environnement plus propice aux interactions et à l'autonomie des élèves. Enfin, l'EAC révèle que Myriam accorde une grande importance au contrôle dans la transmission des savoirs. Soucieuse de donner des réponses claires et de s'assurer que les élèves maîtrisent des contenus précis, elle admet aujourd'hui que cette approche a pu limiter la réflexion critique et l'autonomie des élèves. En raison du manque de temps et des contraintes institutionnelles, elle a souvent dû faire des compromis entre la qualité de la

correction et la quantité de travail à fournir, ce qui a exacerbé son sentiment de ne pas pouvoir répondre à ses propres exigences didactiques. Sa formule, « *apprendre le cours, c'est un élément clé pour la réussite à une évaluation* », souligne son attachement à l'importance de la maîtrise des savoirs, tout en reflétant une volonté d'offrir aux élèves des repères stables. Dans ce cadre, l'erreur est envisagée comme un indicateur de progrès à affiner.

2.3.2. Analyse synchronique du cas Myriam

Pour établir la dimension synchronique de la construction du cas de Myriam, il est essentiel d'identifier les positionnements de Myriam sur les axes en tension des trois rapports à...

2.3.2.1. Positionnements sur les trois rapports à... dans le déjà là de Myriam

En examinant les trois axes en tension constitutifs de chaque rapport à..., je peux réaliser en quelque sorte un « arrêt sur image » des positionnements de Myriam au temps du déjà-là.

2.3.2.1.1. Le rapport à l'institution (R/I) de Myriam au temps du déjà-là

Myriam semble avoir une position ambivalente dans son rapport à l'institution, oscillant entre des sentiments de malaise et d'inconfort. En effet, elle exprime des difficultés à trouver sa place dans les interactions avec certains collègues, notamment en salle des professeurs.

« J'ai plus de mal quand je suis dans les interactions avec certains collègues par exemple en salle des profs, des fois j'ai un peu plus de mal à trouver ma place ».

Cela indique un sentiment de distance ou d'isolement au sein de la communauté enseignante de l'établissement, suggérant une certaine réserve ou un malaise dans cet environnement social professionnel. Elle ressent également une gêne vis-à-vis des discours sur les élèves, ce qui révèle une discordance entre ses convictions personnelles et les opinions ou attitudes prédominantes au sein de l'institution : « *Il y a des discours qui peuvent me gêner par rapport à la vision des élèves.* » Cette divergence peut accentuer son sentiment de décalage ou de conflit avec l'environnement institutionnel et culturel de l'école. Elle qualifie sa relation avec l'administration et la hiérarchie comme « compliquée », indiquant une tension ou un

malaise dans les interactions administratives et managériales : « *Et le deuxième point, l'administration et la hiérarchie, c'est compliqué, voilà* ». Cela pourrait refléter des défis dans la navigation des structures de pouvoir et de gouvernance au sein de l'institution. Par ailleurs, elle me fait part d'une expérience scolaire passée mitigée :

« J'étais plutôt absentéiste. Au lycée, j'avais ciblé certaines matières dans lesquelles, ça allait, mais dans les autres, je n'étais pas du tout en réussite scolaire ».

Ce passé scolaire pourrait influencer sa perception actuelle de l'institution éducative et son sentiment d'identification ou de détachement avec celle-ci. L'enseignante exprime également une difficulté liée aux conditions de travail imposées par l'institution : « *les effectifs de classe déjà 35 élèves, c'est très compliqué pour mettre en place des interactions à 35* ». Le nombre élevé d'élèves est perçu comme une contrainte imposée par l'institution, limitant les interactions en classe et révélant un sentiment de surcharge et d'épuisement. L'enseignante pointe ainsi le décalage entre ses attentes et la réalité institutionnelle, mettant en avant une gestion des effectifs peu favorable à un enseignement de qualité. Ce constat illustre une tension dans son rapport à l'institution, qui impose des conditions de travail qu'elle juge peu propices à l'efficacité pédagogique : « *C'est très compliqué aussi parce qu'on n'a pas forcément les espaces adaptés en termes de matériel de table, de salle...* » Dans la figure 79, je tente de repérer, au filtre de ma réappropriation de l'outil présenté dans la partie théorique de la thèse, la position de Myriam sur les différents axes du R/I suite à l'analyse de l'EADL.

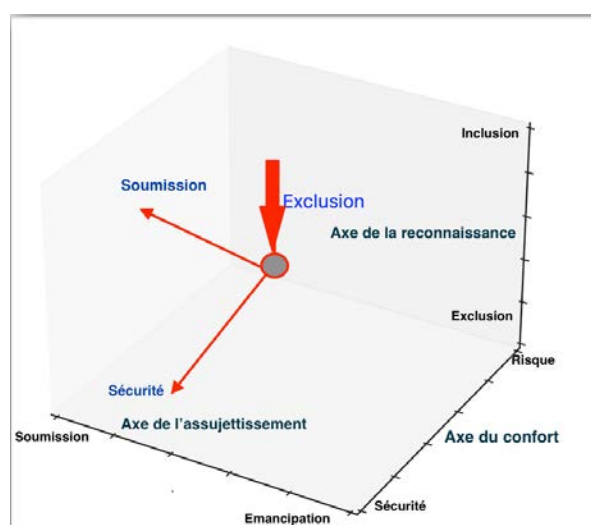


Figure 72. Modélisation du rapport à l'institution de Myriam (EADL)

2.3.2.1.1.1. *L'axe de l'assujettissement*

Dès le début de l'entretien, Myriam me confie que sa relation avec l'institution est compliquée. Elle ne serait pas dans son élément, car elle se voit contrainte dans sa pratique professionnelle. Un sentiment de frustration est présent, car elle semble coincée entre sa conception didactico-pédagogie et les contraintes institutionnelles. Elle aimerait faire autrement, mais ne sait pas comment. Je la positionne du côté de la soumission.

« Alors, j'ai pensé à faire des évaluations différenciées, mais je n'ai pas encore passé le cap et je n'arrive pas à le mettre en place ...je pense que j'ai encore ce truc de vouloir les préparer à l'examen ... D'un côté ça les rassure, parce qu'ils se disent : Ah ! ça nous prépare bien au bac...»

2.3.2.1.1.2. *L'axe du confort*

Myriam se sent très bien quand elle est face aux élèves et quand elle prépare ses cours : *« Je me sens très bien quand je suis en classe face aux élèves, là vraiment je me sens à ma place »*, ce qui la place plutôt vers la sécurité sur l'axe du confort.

2.3.2.1.1.3. *L'axe de la reconnaissance*

Au-delà de l'environnement de classe, Myriam ne se sent pas à l'aise. Elle nous explique :

« J'ai plus de mal quand je suis dans les interactions avec les collègues (....) Il y a des discours qui peuvent me gêner par rapport à la vision des élèves ».

Myriam éprouve un sentiment d'exclusion au sein de son équipe enseignante, notamment parce que les visions et attitudes de ses collègues à l'égard des élèves ne correspondent pas à ses propres valeurs. Sa formation et son expérience en tant qu'infirmière, centrées sur l'empathie et l'accompagnement des publics en difficulté, influencent fortement sa manière de voir les élèves. Ce décalage par rapport aux pratiques ou aux discours de certains collègues crée un sentiment d'isolement, voire de non-reconnaissance, dans le cadre institutionnel

2.3.2.1.1.4. *Synthèse des positionnements du R/I de Myriam au temps du déjà-là*

Sur l'axe de l'assujettissement, Myriam exprime une frustration liée aux contraintes institutionnelles qui l'empêchent d'appliquer pleinement ses idées pédagogiques, comme l'évaluation différenciée. Elle se sent soumise aux exigences de préparation

aux examens, limitant ainsi son autonomie dans l'enseignement. Sur l'axe du confort, elle ressent une satisfaction lorsqu'elle est en classe avec ses élèves, trouvant une sécurité professionnelle dans la relation enseignant-élève et la préparation de ses cours. Cependant, sur l'axe de la reconnaissance, Myriam se sent isolée et en décalage par rapport à ses collègues, notamment en raison de leurs visions différentes des élèves. Ce manque de reconnaissance de ses valeurs empathiques crée un sentiment d'exclusion au sein de l'équipe éducative.

2.3.2.1.2. Le rapport au Savoir⁶⁶ (R/S) de Myriam au temps du déjà-là

Ci-dessous est modélisée la position de Myriam sur les axes du rapport au Savoir.

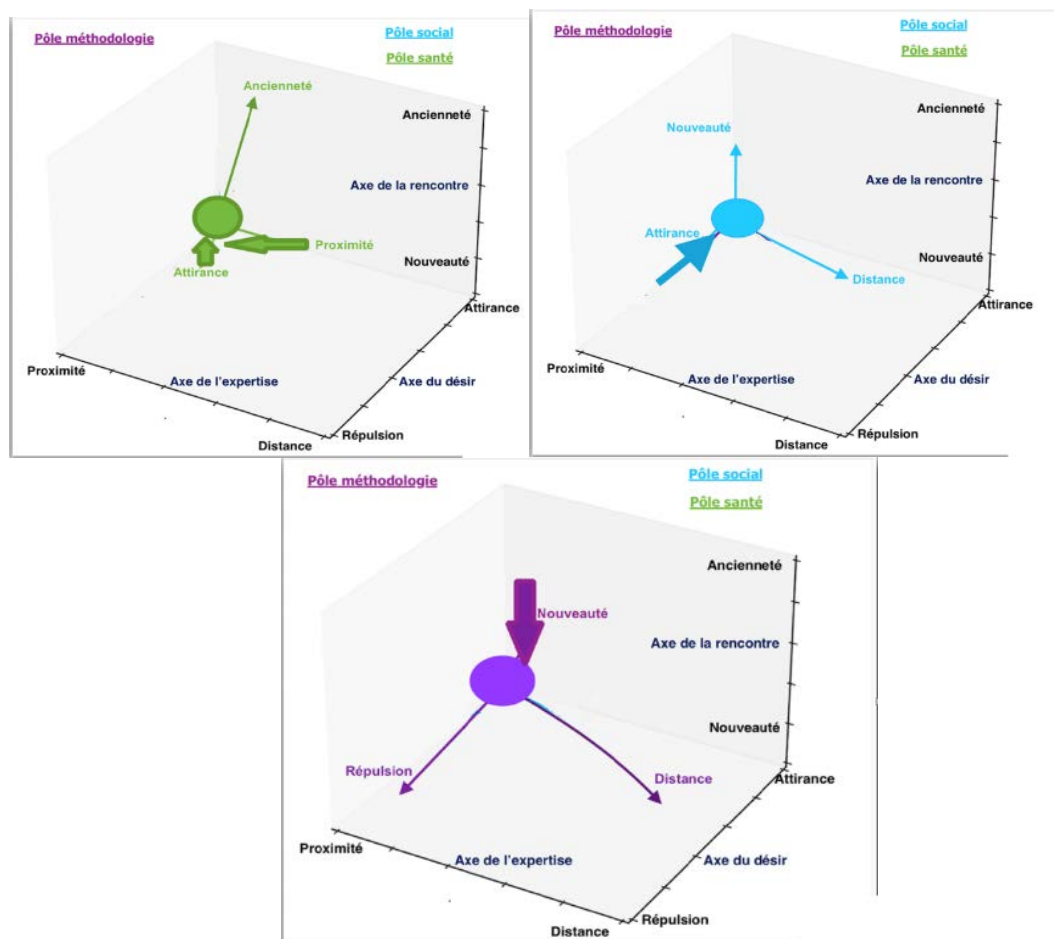


Figure 73. Modélisation du rapport au Savoir de Myriam (EADL)

⁶⁶ Pour rappel, le Savoir en DC avec un S majuscule désigne le caractère singulier et pluriel du concept.

Myriam présente une relation complexe et nuancée avec les différents savoirs qu'elle rencontre et enseigne, que l'on peut analyser à travers trois axes du rapport au Savoir : celui de l'expertise, celui du désir, et celui de la rencontre. Chaque axe permet de mieux comprendre son positionnement et son engagement vis-à-vis des pôles de savoirs, notamment la santé publique, les politiques sociales, et la méthodologie. Cette analyse met également en lumière les défis didactiques auxquels elle est confrontée en tant qu'enseignante, et révèle des aspects cliniques de sa pratique et de son rapport au Savoir.

2.3.2.1.2.1. Axe de l'expertise

Sur l'axe de l'expertise, Myriam se situe en position de grande proximité avec le pôle de la santé. Elle est issue d'une formation infirmière et son expérience dans ce domaine l'a solidement ancrée dans la maîtrise des concepts liés à la santé publique : *« Déjà pour toute la partie santé publique, c'était vraiment déjà un thème qui m'intéressait. »*. Myriam ne perçoit pas de difficulté majeure à enseigner ces savoirs, car ils lui sont familiers, à la fois par sa formation professionnelle et par ses expériences de terrain. En témoigne ce passage : *« À l'école d'infirmière, je me mettais beaucoup d'exigences donc oui dès que je faisais des erreurs ça me perturbait parce que je n'étais pas contente de moi »*. L'expertise de Myriam dans ce domaine est renforcée par son engagement personnel, ce qui lui permet d'être à l'aise lorsqu'elle aborde ces sujets avec ses élèves. Cependant, cette proximité pourrait également soulever des enjeux didactiques : une telle maîtrise des contenus pourrait rendre difficile la prise en compte des obstacles épistémologiques que rencontrent les élèves. En étant experte, elle pourrait sous-estimer la complexité des concepts pour des élèves novices. En conséquence, elle doit faire preuve de vigilance pour ne pas imposer aux élèves une attente trop élevée en matière de compréhension immédiate des concepts de santé. En revanche, dans le domaine du pôle social, Myriam est moins proche. Elle reconnaît une distance professionnelle, bien qu'elle soit sensibilisée aux problématiques sociales depuis son enfance, notamment grâce à l'engagement de sa mère dans le secteur social. Elle m'explique :

« je me suis toujours intéressée aux problématiques sociales, aux politiques sociales grâce au métier de ma maman, elle a toujours été très engagée et je pense qu'elle m'a transmis ces valeurs. Je pense que ça a beaucoup joué ». Enfin, en ce qui concerne le pôle méthodologie, Myriam se situe également en position de distance. Elle reconnaît que ce champ est nouveau pour elle et ne semble pas y trouver de réel intérêt. Cela peut être un frein dans son enseignement, car la méthodologie est essentielle pour structurer les apprentissages et permettre aux élèves de mieux s'approprier le Savoir. Il y a là un défi didactique important, car Kelly n'est pas à l'aise avec ce type de savoir :

« la méthodologie, j'ai du mal avec cette partie du programme. Même si, je pense qu'en 1^{ère}, on peut leur faire passer des notions sur la vérification des informations, l'esprit critique face à une information : ça c'est hyper important donc en première il y a ça qui me paraît très important en méthodologie. En terminale sur la démarche de projet, ben... oui ... leur amener de la méthodologie pure quoi, mais je trouve moins moi mon compte dans ce que j'amène ».

Cet extrait de verbatim révèle non seulement son manque d'enthousiasme, mais également une division entre ce qu'elle doit enseigner et ce qu'elle ne peut s'empêcher de transmettre.

2.3.2.1.2.2. Axe du désir

Sur l'axe du désir, l'attirance de Myriam pour certains pôles de savoir se manifeste de manière claire et forte. Tout d'abord, elle exprime un vif intérêt pour le pôle de la santé. Cet intérêt est ancré dans son parcours professionnel, mais également dans ses aspirations personnelles. Myriam explique que la santé publique l'a toujours interpellée, ce qui montre une relation affective forte à ce champ de savoir. Le désir, ici, fonctionne comme un moteur puissant qui pousse Myriam à approfondir ce domaine, à s'y investir pleinement, et à le transmettre avec passion à ses élèves. Cet engagement personnel favorise une médiation authentique des savoirs et pourrait susciter chez les élèves une motivation accrue. Toutefois, un tel désir pourrait également entraîner un biais : celui de négliger d'autres pôles de savoir au profit de la santé, en donnant une place disproportionnée à ce champ dans son enseignement. Concernant le pôle social, bien que Myriam ait moins d'expertise dans ce domaine, elle y est fortement attirée en raison de son histoire personnelle. Elle pense que sa

mère lui a transmis une sensibilité pour les problématiques sociales, et cet héritage familial influence son approche du domaine. Le désir de Myriam pour ce pôle est donc présent, mais il est en quelque sorte teinté de nostalgie et d'affectivité, ce qui peut entraîner une certaine complexité dans la manière dont elle va didactiser ces enjeux de Savoir.

« Je me suis toujours intéressée même si c'était moins mon secteur d'activité, je me suis toujours intéressée aux problématiques sociales, aux politiques sociales donc finalement c'était toujours un de mes centres d'intérêt tout ce qu'on voit dans cette discipline »

Ce désir personnel l'ouvre à ces thématiques, mais pourrait engendrer des tensions en raison d'une difficulté à transformer cette attirance en une expertise légitime devant ses élèves.

« À travers le pôle social, tu peux essayer de travailler un petit peu l'empathie avec eux (...) qu'ils prennent de la distance par rapport aux a priori qu'ils peuvent avoir sur les personnes en situation de pauvreté ou autre voilà, ça c'est ce qui m'intéresse dans la partie thématique »

Cet extrait de verbatim met en lumière un aspect fondamental du rapport de Myriam à l'enseignement des thématiques sociales : elle semble particulièrement attachée à une dimension humaniste et éthique dans son approche didactique. À travers ce passage, elle exprime un objectif qui dépasse la simple transmission de savoirs théoriques, en cherchant à développer des compétences sociales et émotionnelles chez ses élèves, notamment l'empathie et la capacité à surmonter les stéréotypes et les préjugés. Cette posture révèle des enjeux didactiques particuliers, ainsi qu'une conception de l'enseignement ancrée dans des valeurs éducatives fortes. Enfin, sur le pôle méthodologie, Myriam exprime clairement un manque de désir. Elle avoue que cela la répulse, ce qui révèle une distance émotionnelle importante vis-à-vis de ce champ. Cette aversion pour la méthodologie peut être un frein dans son enseignement, car elle pourrait l'amener à l'éviter ou la traiter de manière superficielle.

2.3.2.1.2.3. Axe de la rencontre

Pour ce qui est du pôle santé, Myriam est dans une position d'ancienneté et de familiarité. Elle a rencontré ces savoirs au début de sa formation d'infirmière et les a approfondis tout au long de sa carrière. La santé publique fait donc partie intégrante de son parcours, et elle les rencontre avec aisance. En ce qui concerne le pôle social, la rencontre est plus récente dans un contexte professionnel, mais elle est néanmoins facilitée par son expérience familiale. Le fait d'avoir grandi dans un environnement où le Savoir en lien avec les politiques sociales était présent lui permet de ne pas être totalement en terre inconnue. Cette familiarité affective lui donne une certaine légitimité pour enseigner ces savoirs, bien que cette légitimité ne soit pas encore entièrement soutenue par une expertise technique. Cela la place dans une dynamique de découverte, où elle doit jongler entre son attachement personnel et la nécessité de développer des compétences professionnelles dans ce domaine. Enfin, sur le pôle méthodologie, la rencontre est plus compliquée. Myriam reconnaît que ce domaine est nouveau pour elle, et cette nouveauté se manifeste par une certaine distance. Le manque de désir pour ce champ renforce cette distance et rend la rencontre difficile.

2.3.2.1.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Myriam au temps du déjà-là

Myriam entretient une relation complexe et nuancée avec les savoirs enseignés, elle se sent très à l'aise avec les concepts liés à la santé publique, en raison de sa formation infirmière. À l'inverse, elle se trouve en position de distance par rapport aux savoirs méthodologiques, qui lui posent problème sur le plan de la transmission. Sur l'axe du désir, Myriam exprime une forte attirance pour le domaine de la santé publique, un champ qui la passionne et qu'elle transmet avec enthousiasme à ses élèves. En revanche, bien qu'elle soit également attirée par le pôle social, notamment en raison de l'influence de sa mère, cette attirance est teintée de complexité, car elle doit encore s'approprier ces savoirs de manière plus technique. Pour ce qui est de la méthodologie, Myriam manifeste un désintérêt marqué, ce qui complique son investissement dans cette partie du programme. Enfin, sur l'axe de la rencontre, Myriam se trouve en terrain familier avec les savoirs de la santé, qu'elle a intégrés

très tôt dans sa carrière. En ce qui concerne le pôle social, sa rencontre est ancienne, car facilitée par son environnement familial. Quant à la méthodologie, la rencontre reste difficile, en raison de son manque d'appétence et de familiarité avec ce champ.

2.3.2.1.1. Le rapport à l'épreuve (R/E) de Myriam au temps du déjà-là

De la même manière, je schématise la position de Myriam sur les différents axes du R/E.

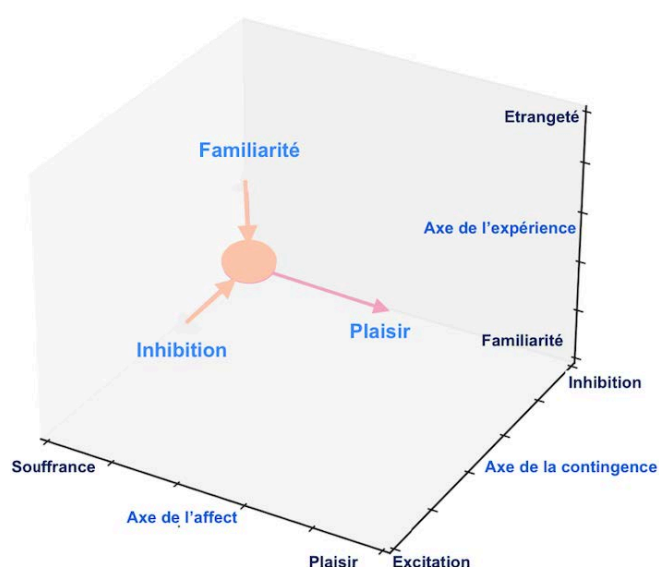


Figure 74. Modélisation du rapport à l'épreuve de Myriam (EADL)

Trois axes permettent de positionner le R/E de Myriam et de repérer les tensions qui l'habitent dans l'exercice de sa mission. Chaque axe révèle des dynamiques différentes qui influencent sa pratique didactique et sa relation aux élèves, son rapport à l'Erreur ainsi que sa manière d'appréhender les contraintes du curriculum et les enjeux affectifs liés à son métier.

2.3.2.1.1.1. Axe de l'affect

Sur cet axe, Myriam se positionne clairement du côté du plaisir qu'elle dit trouver dans l'interaction avec les élèves, dans la valorisation de leurs compétences, et dans la mise en œuvre d'un enseignement vivant et dynamique. Elle affirme que ce qui l'intéresse, c'est que ses élèves soient acteurs de leur apprentissage et qu'ils puissent discuter, débattre et s'appropriier les notions à travers des échanges actifs. Pour elle, l'interaction est centrale dans la transmission des savoirs, comme elle le précise : « *De l'interaction pour rendre le cours dynamique et aussi des pédagogies actives où ils*

soient acteurs du cours ». Cette quête de plaisir dans l'enseignement est étroitement liée à sa volonté de valoriser chaque élève, de leur permettre de s'exprimer, et d'encourager un environnement d'apprentissage où l'Erreur n'est pas stigmatisée. En effet, Myriam cherche à dédramatiser l'Erreur et à la transformer en un levier d'apprentissage, un processus qui lui permet de voir l'Erreur non pas comme une menace, mais comme une opportunité d'évolution. Cela révèle un engagement affectif fort envers ses élèves, où le plaisir de voir ces derniers progresser et interagir devient un moteur essentiel de son travail. Toutefois, cette quête de plaisir dans l'interaction avec les élèves peut parfois entrer en tension avec d'autres exigences, notamment celles liées à l'évaluation, un aspect de son métier où elle semble rencontrer des blocages plus importants.

2.3.2.1.1.2. Axe de la contingence

Sur l'axe de la contingence, Myriam se situe davantage du côté de l'inhibition, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer et de corriger les erreurs des élèves. Elle exprime clairement une difficulté à évaluer de manière satisfaisante, ce qui révèle un sentiment d'insécurité dans cette dimension de son travail. Elle admet : *« Ce n'est pas mon point fort les corrections, je n'ai pas trop la méthode pour remédier ou corriger »*. Cette hésitation et ce manque de méthode face à l'évaluation indiquent une forme d'inhibition, un blocage qui l'empêche d'agir de manière fluide et assurée lorsqu'elle doit gérer la partie plus formelle de son métier. Myriam semble ressentir une tension entre son désir d'interaction et de personnalisation des retours, et les contraintes institutionnelles qui imposent une évaluation normative et régulière des élèves. En témoignent ses propos sur le manque de temps pour dialoguer avec chaque élève : *« J'aurais besoin d'un temps de dialogue avec chacun pour pouvoir avancer, et ce temps, je n'arrive pas à l'organiser »*. Cette difficulté à structurer un espace de dialogue individuel et à fournir des corrections précises et adaptées la place dans une posture fébrile, où l'acte d'évaluer devient un obstacle, voire une source de frustration. Cette inhibition peut aussi s'expliquer par la tension entre les savoirs qu'elle valorise, notamment les savoirs incarnés et vécus par les élèves, et ceux qu'elle doit transmettre pour répondre aux exigences du curriculum, en

particulier en méthodologie. Cette division, entre ce qu'elle souhaite apporter et ce qu'elle est tenue de faire, génère une certaine souffrance dans la gestion de l'évaluation.

La contingence se manifeste également à travers les difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils doivent mobiliser leurs connaissances dans des contextes imprévus ou plus complexes. L'enseignante remarque que les élèves peuvent réciter des définitions, mais peinent à les utiliser de manière contextualisée. Cela suggère que les élèves sont souvent déstabilisés lorsqu'ils passent de la mémorisation à la mobilisation, une situation marquée par l'incertitude et l'imprévu. De plus, la distinction entre l'écrit et l'oral évoquée par l'enseignante souligne la variabilité des performances des élèves selon les conditions de l'épreuve. L'aisance plus grande à l'oral, surtout lorsqu'ils sont guidés, montre que la contingence de la situation d'évaluation (oral/écrit) influence directement la capacité des élèves à surmonter les obstacles. L'écrit, perçu comme plus figé, semble accroître le sentiment d'incertitude, rendant le réajustement plus difficile pour les élèves :

« Souvent, les erreurs sont liées à des difficultés à mettre en lien les connaissances théoriques et les données des documents par exemple. Ou à faire du lien dans les connaissances théoriques entre elles. C'est-à-dire que s'il faut réciter des définitions, ça peut aller en général (globalement), mais quand il faut les utiliser ces définitions c'est souvent là où elles se manifestent les erreurs. Et je vois plus d'erreurs à l'écrit qu'à l'oral et souvent (en les sollicitant et en les guidant) je trouve à l'oral qu'ils sont capables de réajuster leurs erreurs. Alors qu'à l'écrit, ils vont se relire, ils sont plus de mal à le faire j'ai l'impression. »

2.3.2.1.1.3. Axe de l'expérience

Sur l'axe de l'expérience, Myriam se positionne plutôt du côté de la familiarité, notamment en ce qui concerne le Savoir qu'elle maîtrise et avec lequel elle se sent à l'aise. De plus, elle est en confiance lorsqu'elle transmet des savoirs qu'elle considère comme incarnés, c'est-à-dire des connaissances qui permettent aux élèves de se construire et de s'approprier des compétences. Elle se sent à l'aise lorsqu'il s'agit de favoriser des interactions sociales en classe ou de proposer des activités qui placent l'élève au centre de son apprentissage. Ce rapport à l'expérience est illustré par sa

capacité à diffuser des savoirs en lien avec des problématiques sociales ou humanistes, dans lesquelles elle trouve un écho personnel et professionnel. En revanche, lorsqu'elle doit enseigner des savoirs plus stabilisés, notamment en méthodologie, elle avoue se sentir moins en phase : « *Je trouve moins moi mon compte dans ce que je leur amène* ». Cette distance vis-à-vis du savoir programmatique, perçu comme imposé et moins incarné, crée un décalage entre son expérience personnelle et professionnelle, et les attentes institutionnelles. Myriam m'apparaît en tension entre la familiarité qu'elle a développée avec certains savoirs et la distance qu'elle ressent face à d'autres, plus techniques, qu'elle perçoit comme plus difficiles à transmettre et à évaluer. Cette ambivalence témoigne de sa capacité à se mobiliser pleinement lorsqu'elle est dans un champ de savoir qu'elle maîtrise, mais également des blocages qu'elle rencontre face aux contenus plus normatifs.

2.3.2.1.1.4. Synthèse des positionnements du R/E de Myriam au temps du déjà-là

Lors de l'EADL, le R/E de Myriam à se décline selon 3 caractéristiques : un engagement affectif fort et un plaisir dans l'interaction avec les élèves, une inhibition marquée face à l'évaluation et la correction des erreurs, et une familiarité avec certains savoirs contrastant avec la difficulté à enseigner des savoirs stabilisés. Ces dynamiques reflètent une division au cœur de sa pratique, entre ce qu'elle désire transmettre et ce qu'elle est contrainte d'enseigner.

2.3.2.2. Positionnements sur les trois rapports à... de Myriam dans l'épreuve

À l'instar du premier temps de la méthodologie didactique clinique, je vise à déterminer le positionnement de Myriam sur chacun des axes des trois rapports au temps de l'épreuve. Grâce aux extraits audio et vidéo du corpus de l'épreuve, je continue l'affinement analytique, de la construction synchronique du cas qui complétera l'analyse diachronique.

2.3.2.2.1. Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/I (épreuve)

Je commence par le positionnement sur les trois axes du rapport à l'institution (figure 75).

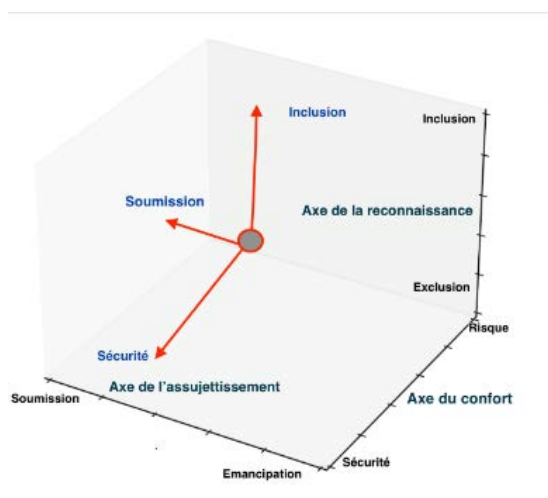


Figure 75. Le rapport à l'institution de Myriam au temps de l'Épreuve

2.3.2.2.1.1. Axe de l'assujettissement

Myriam se positionne sur l'axe de l'assujettissement en adoptant une posture de sécurité, illustrant une relation nuancée avec l'institution lors de l'OEP. Son rapport à l'institution se traduit par une conformité aux attentes prescrites, tout en intégrant des pratiques qui marquent une certaine autonomie dans l'élaboration de son enseignement. D'un côté, Myriam respecte les cadres formels définis par l'institution, en particulier les contenus programmatiques. Lors de ses cours, elle s'assure de couvrir les thèmes prescrits, comme la politique de la ville, en respectant les exigences du programme. Cette conformité montre qu'elle se sent en sécurité dans ce cadre institutionnel, qu'elle maîtrise les attentes et qu'elle est en mesure d'organiser son enseignement en conséquence. Son rapport à l'institution est donc marqué par une adhésion au cadre établi, ce qui lui permet de structurer ses cours et de s'assurer que les objectifs d'apprentissage sont respectés. Elle s'assure ainsi de répondre aux normes qui régissent sa profession, notamment en matière de contenus à transmettre.

Cependant, cette conformité ne se limite pas à une simple application des consignes. Myriam trouve des espaces de liberté dans lesquels elle peut réinvestir son enseignement en fonction de ses propres approches, ce qui montre une forme d'émancipation dans sa pratique : « *Comme je vous ai dit la dernière fois, on n'utilisera pas le manuel scolaire, on va plutôt regarder des vidéos en lien avec l'évolution de l'élaboration de la politique de la ville* ». Ainsi, elle choisit de ne pas se

reposer exclusivement sur les manuels scolaires, préférant élaborer ses propres supports de cours. Ce choix illustre un engagement personnel dans l'enseignement et révèle une autonomie didactique certaine. Myriam ne se contente pas de suivre les outils fournis par l'institution, elle développe ses propres moyens d'enseignement, en phase avec ses valeurs et ses objectifs. En s'émancipant des manuels, elle refuse une approche figée du savoir et explore des voies plus dynamiques et interactives pour faciliter l'appropriation des concepts par les élèves. Cela témoigne d'une volonté de rendre l'enseignement plus accessible et vivant, tout en maintenant une fidélité aux objectifs du programme. Myriam adopte donc un rapport à l'institution en équilibre entre soumission et émancipation. Ancrée dans le cadre institutionnel en respectant le programme et les objectifs imposés, elle se crée des espaces de liberté et ajuste ses méthodes et outils avec ses valeurs et sa propre expérience.

2.3.2.2.1.2. Axe du confort (entre risque et sécurité)

Myriam s'incline vers la sécurité, comme le révèle son interaction lors de la correction de l'évaluation. Elle dit : « *ce n'est pas la peine de retenir les noms des rapports* », ce qui suggère une préférence pour stabiliser l'expérience d'apprentissage et éviter des confusions potentielles. Ce choix didactique montre sa volonté de réduire les charges cognitives inutiles pour ses élèves, en priorisant l'assimilation des idées générales sur la mémorisation des détails. En refusant de surcharger les élèves avec des informations accessoires, elle se conforme à une approche de l'évaluation qui reste dans des cadres de sécurité, là où la stabilité et la clarté des apprentissages priment sur la complexité. Ce positionnement, bien qu'il puisse sembler limiter l'exploration de savoirs controversés, révèle surtout un souci de gestion de l'effort intellectuel des élèves, en accord avec les attentes institutionnelles de clarté et de réussite aux examens. Ce R/I se manifeste également dans sa manière de préparer ses élèves à l'examen. Myriam n'hésite pas à respecter les cadres attendus par l'institution, en assurant un enseignement structuré qui correspond aux critères d'évaluation formels. Lors d'une interaction observée, elle dit à ses élèves : « *Ce que je veux, c'est que vous sachiez répondre aux questions telles qu'elles sont posées à l'examen. Ce*

qu'on fait aujourd'hui, c'est exactement ce que vous aurez à faire ». Cette remarque montre à quel point Myriam s'attache à conformer son enseignement aux attentes institutionnelles, en leur donnant des clés pour réussir dans un cadre défini. Loin de vouloir les emmener vers des territoires incertains ou expérimentaux, elle se concentre sur la maîtrise de compétences évaluables de manière sécurisée. En adoptant cette approche, Myriam semble se protéger elle-même d'une forme d'incertitude en s'assurant que ses élèves sont bien préparés selon les normes prescrites.

Un autre moment d'interaction observé pourrait illustrer encore davantage cette tendance : *« Si vous suivez ce plan, vous serez sûrs de ne pas vous tromper à l'examen. Je vous demande de respecter ce schéma, c'est ce qu'on attend de vous. »* Ce passage montre non seulement la manière dont elle cadre les apprentissages dans sa zone de confort et de sécurité, mais aussi son adhésion implicite à l'idée que l'évaluation doit rester prévisible et contrôlable. En fournissant aux élèves un cadre structuré et balisé, elle réduit les risques d'erreurs et les prépare à une épreuve qui respecte les attentes formalisées par l'institution. Du point de vue didactique, cette approche montre que Myriam s'inscrit dans une transmission sécurisée du Savoir, où le cadre institutionnel reste un repère central. Veillant à ne pas exposer les élèves à des situations trop complexes ou déstabilisantes, elle préfère renforcer leur maîtrise des savoirs stabilisés et leur capacité à répondre aux attentes formelles de l'examen. D'un point de vue clinique, cette posture de confort peut aussi révéler une forme de protection personnelle de la part de Myriam. En restant dans un cadre balisé et prévisible, elle évite les risques liés à l'incertitude, notamment ceux associés à l'évaluation de savoirs plus complexes ou controversés. Elle s'assure ainsi de maintenir un environnement où la réussite des élèves, et donc son propre sentiment de compétence professionnelle, est maximisée.

2.3.2.2.1.3. Axe de la reconnaissance (entre exclusion et inclusion)

Concernant l'axe de la reconnaissance, j'ai utilisé le déjà-là proxémique et la phase d'institutionnalisation comme analyseurs pour mieux situer la position de l'enseignante au moment de l'épreuve. Le déjà-là proxémique de Myriam, c'est-à-

dire sa manière d'occuper l'espace dans la salle de classe, révèle son rapport à l'institution. Par exemple, lorsqu'elle dit : « *On va remettre la vidéo, car HVS ça ne me parle pas* », cela montre son désir de s'appuyer sur des ressources institutionnelles pour clarifier les points confus. Cette approche indique une forme de reconnaissance institutionnelle, où elle s'aligne sur les ressources et supports officiels pour guider son enseignement, se positionnant ainsi plus proche de l'inclusion institutionnelle. Dans la phase d'institutionnalisation, Myriam synthétise et formalise le Savoir et consolide les réponses des élèves en disant : « *En gros ce qu'il faut retenir c'est la naissance de la politique de la ville c'est à ce moment-là* », elle démontre son rôle dans l'ancrage des savoirs institutionnels. Cela suggère une proximité avec l'institution, car elle vise à intégrer les élèves dans le cadre conceptuel et normatif officiel, positionnant Myriam vers le pôle d'inclusion. Ces éléments indiquent que Myriam cherche à aligner ses pratiques didactico-pédagogiques avec les normes institutionnelles, tout en facilitant l'accès des élèves à ces normes.

2.3.2.2.1.4. Synthèse des positionnements du R/I de Myriam au temps de l'épreuve

Je positionne Myriam sur l'axe de l'assujettissement plutôt du côté de la sécurité. En effet, elle respecte les cadres formels du curriculum, s'assurant de couvrir les contenus imposés, tout en intégrant ses propres pratiques. Son adhésion au cadre institutionnel lui permet de structurer ses cours en répondant aux attentes, tout en trouvant des espaces de liberté, comme lorsqu'elle préfère utiliser des vidéos plutôt que des manuels scolaires. Ce choix montre une émancipation partielle, illustrant sa capacité à ajuster ses méthodes tout en respectant les objectifs du programme. Sur l'axe du confort, Myriam se situe dans une position de sécurité, marquée par une volonté de structurer l'apprentissage autour de cadres stables et familiers. Privilégiant un enseignement clair et conforme aux attentes institutionnelles, elle minimise les risques d'Erreur ou d'incertitude. Ceci reflète un R/I rassurant, où l'adhésion aux normes est perçue comme un moyen d'assurer la réussite des élèves tout en protégeant son propre sentiment de maîtrise et de légitimité dans sa pratique. Sur l'axe de la reconnaissance, je positionne Myriam près de l'inclusion.

Myriam s'aligne avec l'institution, utilisant des ressources officielles et consolidant le Savoir pour ancrer les élèves dans le cadre normatif.

2.3.2.2.2. Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/S (épreuve)

La figure 76 modélise le positionnement de Myriam sur les trois axes liés du R/A lors de l'OEP.

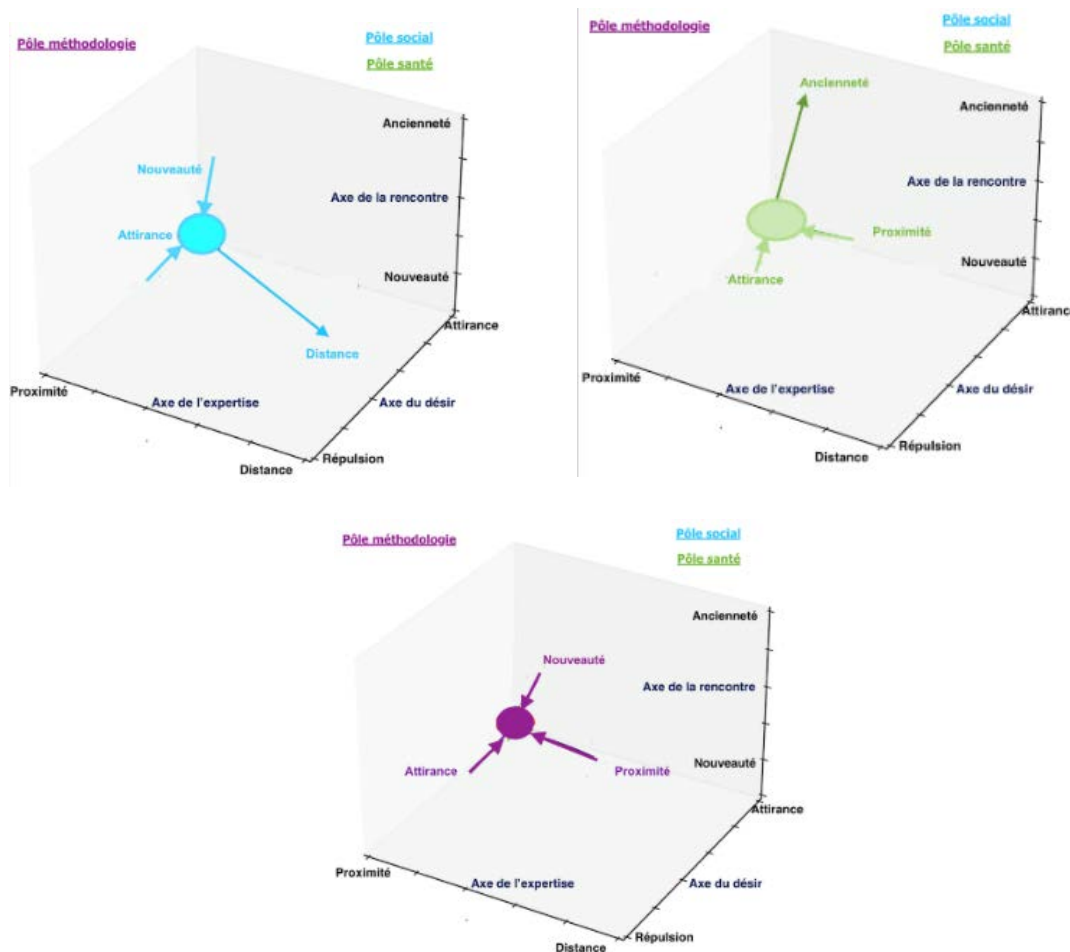


Figure 76. le rapport au Savoir de Myriam au temps de l'épreuve

2.3.2.2.2.1. Axe de l'expertise

Sur l'axe de l'expertise, Myriam se positionne en proximité avec le pôle santé, où elle possède une maîtrise solide et un engagement personnel fort. Lors de la séance de correction d'évaluation sur la construction d'un questionnaire, elle choisit un exemple lié au tabagisme et aux risques pour la santé, révélant une familiarité et une aisance dans ce domaine : « Pour l'exemple choisi pour cette évaluation, j'ai préféré prendre le thème du tabagisme, car c'est une problématique que je connais bien, on

peut parler des risques pour la santé... ». Son expertise est renforcée par son expérience passée en santé publique, ce qui lui permet de se sentir en confiance dans la transmission des concepts méthodologiques liés à ce contexte. Cette expertise lui donne un certain confort dans son rôle, et les échanges avec ses élèves sont fluides et ancrés dans des exemples concrets qu'elle maîtrise bien. Cependant, lors du cours magistral sur les politiques sociales, Myriam montre une distance avec le Savoir. Bien qu'elle s'efforce de transmettre les concepts fondamentaux, des moments de fragilité apparaissent, notamment lorsqu'elle admet ne pas connaître certains acronymes propres à ce domaine : « HVS, ça ne me dit rien, je vais vérifier pour être sûre avant de vous donner une réponse ». Ce manque à savoir révèle une distance entre elle et le pôle social, où elle n'a pas encore acquis une expertise aussi solide que dans le domaine de la santé. En ce qui concerne le pôle méthodologie, Myriam affiche une expertise plus affirmée qu'elle n'avait laissé transparaître dans ses déclarations initiales. Lors de la correction d'évaluation, elle guide les élèves avec assurance sur la construction d'un questionnaire : « *C'est important de suivre ces étapes précises pour garantir la validité du questionnaire.* » Bien que la méthodologie ne soit pas son domaine de prédilection, elle en a une maîtrise suffisante pour les intégrer efficacement dans son enseignement. Cela suggère que son expertise méthodologique, bien que plus récente, est en pleine consolidation, la plaçant en relative proximité avec ce savoir.

2.3.2.2.2. Axe du désir

Sur l'axe du désir, Myriam exprime une attirance claire pour le pôle santé. Son choix d'exemple pour l'évaluation (le tabagisme) montre que ce domaine la motive, et elle y trouve un sens personnel fort. Lors de son cours sur les politiques sociales, elle fait un lien direct avec le domaine de la santé en intégrant un exemple concret sur les Contrats locaux de santé (CLS) et les Ateliers Santé Ville (ASV) pour illustrer l'articulation entre les politiques de la ville et la santé publique. Elle explique à ses élèves :

« Vous allez voir que les politiques sociales ne se limitent pas à l'habitat ou à l'éducation. Par exemple, les CLS et les ASV sont directement liés à la politique de la

ville pour améliorer la santé dans les quartiers prioritaires. Cela montre bien que les enjeux de santé publique sont intégrés dans la gestion des inégalités territoriales. »

En revanche, concernant le pôle social, bien que Myriam exprime une certaine curiosité, cette attirance me semble plus timide. Lors du cours sur les politiques sociales, elle apparaît intéressée par le sujet, mais ne manifeste pas la même aisance qu'avec le domaine de la santé. Paradoxalement, sur l'axe méthodologique, elle exprime un désir qui va à l'encontre de ce qu'elle avait initialement déclaré dans l'EADL où elle avait exprimé un manque d'intérêt pour la méthodologie. J'observe dans cette séance de correction une proximité et une aisance certaine avec ce savoir. Ce revirement indique que, dans certaines situations, le positionnement sur l'axe du désir est fluctuant, en fonction des contextes et des choix didactiques qu'elle fait pour rendre les savoirs plus accessibles à ses élèves.

2.3.2.2.2.3. Axe de la rencontre avec le savoir

Sur l'axe de la rencontre, Myriam se trouve en terrain familier lorsqu'il s'agit du pôle santé. Son ancienneté avec ces savoirs est évidente, et elle parvient à intégrer facilement ce type de savoir dans son enseignement. Lors de la correction de l'évaluation, elle navigue avec aisance entre les différents concepts méthodologiques et les exemples concrets liés à la santé :

« Ça fait des années que je travaille sur ces problématiques, je sais qu'un questionnaire sur le tabagisme doit aborder des éléments précis comme les habitudes de consommation, l'entourage familial, etc. ».

Cet extrait de verbatim révèle une ancienneté certaine avec ce savoir, qui se traduit par une rencontre aisée et fluide lors de l'enseignement. En revanche, sur le pôle social, la rencontre est plus récente et encore en construction pour Myriam. Lors de la séance sur les politiques sociales, elle montre qu'elle est toujours en phase d'apprentissage et rencontre des défis pour se saisir pleinement des concepts. Elle partage avec ses élèves :

« chaque année, j'apprends des choses nouvelles, les lois changent sans cesse, et ils aiment bien changer les acronymes. Quand on n'est pas habitué à ce type de vocabulaire, ça peut vraiment vous mettre en difficulté, surtout si vous décidez de

travailler dans le social. Pensez à toujours vous mettre à jour, d'ailleurs moi aussi je me force à actualiser mes connaissances. »

Cette remarque reflète une rencontre avec le savoir qui reste hésitante et en devenir. L'aspect évolutif et instable des politiques sociales, marqué par des réformes fréquentes et des changements dans le vocabulaire, rend ce domaine particulièrement difficile à maîtriser pleinement. Myriam se confronte ici à des savoirs controversés, où les normes, les lois et les approches changent rapidement, créant un environnement mouvant qui nécessite une mise à jour constante. Elle souligne cette instabilité en conseillant à ses élèves de se tenir à jour, ce qui montre qu'elle reconnaît l'importance de l'actualisation des savoirs dans ce domaine. Son rapport aux savoirs controversés est ainsi marqué par une certaine prudence, car elle est consciente que ces savoirs, loin d'être stabilisés, peuvent être remis en question ou transformés par de nouvelles politiques ou approches. Dans ce contexte, Myriam adopte une posture d'humilité face à des savoirs en perpétuelle mutation, ce qui rend la rencontre avec le pôle social complexe et incertaine. Elle est elle-même en processus d'appropriation de ces savoirs, cherchant à les intégrer malgré leur caractère mouvant. Cette posture révèle un double dynamique : d'un côté, elle s'efforce de suivre ces changements pour transmettre des informations actualisées à ses élèves ; de l'autre, elle est consciente de la nature controversée et parfois difficilement saisissable de ces savoirs, ce qui génère une distance et une prudence dans sa manière de les aborder en classe. Concernant la méthodologie, la rencontre est plus nuancée. Bien que Myriam reconnaisse que ce domaine est nouveau pour elle, elle exprime une certaine aisance dans la mobilisation concrète de ces savoirs lors de la correction d'évaluation : *« Franchement, c'était super facile ! Vous aviez toutes les infos pour réussir, et si vous avez bien suivi la méthodologie, vous auriez dû avoir tous les points »*. Cette déclaration montre sa confiance dans l'approche qu'elle a choisie. Elle exprime ici une proximité avec la méthodologie, car elle semble avoir trouvé une façon claire et fonctionnelle de rendre le savoir méthodologique abordable pour les élèves. L'analyse de ce verbatim révèle une maîtrise croissante de la méthodologie. Bien que Myriam ait précédemment déclaré que ce n'était pas son domaine de prédilection, elle montre ici une certaine aisance. Son approche didactique, qui lie la

méthodologie à des exemples concrets, lui permet de rendre ce savoir accessible à ses élèves, et son commentaire positif sur la facilité de l'exercice témoigne d'une confiance grandissante dans sa capacité à enseigner ce domaine. Cela reflète une évolution vers une plus grande proximité avec le savoir méthodologique.

2.3.2.2.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Myriam au temps de l'épreuve

Sur l'axe de l'expertise, Myriam se sent en grande proximité avec le pôle santé, où son expérience passée lui permet de maîtriser aisément les concepts, notamment lors de la correction d'un questionnaire sur le tabagisme. En revanche, pour le pôle social, elle admet un manque de maîtrise et montre une certaine distance, notamment lors du cours magistral sur les politiques sociales, où elle révèle des difficultés à saisir certains acronymes et concepts. Pour la méthodologie, bien qu'elle ne l'ait pas toujours considérée comme un domaine de prédilection, elle montre une expertise croissante lors de la correction d'évaluation, se révélant plus à l'aise qu'elle ne l'avait initialement laissé entendre. Sur l'axe du désir, Myriam manifeste une forte attirance pour le pôle santé, intégrant des exemples concrets et personnels pour rendre ses cours plus engageants. Cette passion se reflète dans son choix d'exemples liés à la santé, comme les CLS. Dans le pôle social, son désir est plus mesuré, avec une curiosité, mais sans la même intensité que pour la santé. Sur la méthodologie, bien qu'elle ait exprimé des réticences initiales, elle montre un désir croissant de s'y investir, trouvant du plaisir à transmettre ces savoirs de manière accessible. Sur l'axe de la rencontre, Myriam se sent en terrain familier avec les savoirs en santé, qu'elle manie avec aisance. En revanche, la rencontre avec le pôle social est plus hésitante, marquée par une phase d'appropriation. Elle reconnaît la difficulté de s'adapter aux réformes et changements constants dans ce domaine. Quant à la méthodologie, elle se retrouve plus en proximité, parvenant à rendre ce savoir concret et fonctionnel lors de la correction, renforçant ainsi sa confiance dans sa transmission.

2.3.2.2.3. Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/E lors de l'OEP

La figure 77 illustre le positionnement de Myriam sur les axes du R/E de Myriam durant l'OEP.

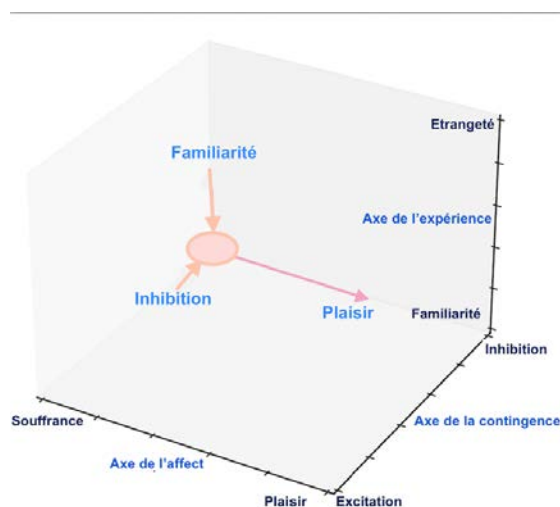


Figure 77. Le rapport à l'épreuve de Myriam au temps de l'épreuve

2.3.2.2.3.1. Axe de l'expérience (entre étrangeté et familiarité)

Myriam montre une familiarité avec les concepts stabilisés, comme observé lors de la séance de correction où elle semble à l'aise et sûre dans ses explications. Cependant, face aux concepts nouveaux ou moins maîtrisés, elle peut exprimer une certaine étrangeté. Par exemple, lorsqu'elle admet la complexité des dispositifs de la politique de la ville :

« Il est vraiment nécessaire de maîtriser ce sujet pour suivre l'évolution de ces termes et comprendre leur signification dans le contexte des politiques publiques. Personnellement, je vous avoue que c'est compliqué de se tenir constamment à jour avec ces modifications ».

À distance avec certains aspects du Savoir, Myriam se situe entre ces deux extrémités, oscillant entre familiarité avec les sujets maîtrisés et étrangeté face aux concepts moins familiers.

2.3.2.2.3.2. Axe de la contingence (entre inhibition et excitation)

Myriam présente une certaine inhibition lorsqu'elle aborde des concepts controversés, elle peut montrer ainsi une réserve lors de l'introduction de sujets complexes ou délicats, comme indiqué par ses hésitations et le besoin de revoir les vidéos pour clarification « *Aborder les émeutes urbaines nécessite de la prudence. C'est un sujet complexe qui touche à de nombreuses dimensions sociales* ». Ce comportement reflète une dynamique fluctuante entre la confiance et la réserve, situant Myriam plutôt du côté de l'inhibition sur cet axe.

2.3.2.2.3.3. *Axe de l'affect (entre la souffrance et le plaisir)*

Lors de l'OEP, Myriam a montré une connexion émotionnelle avec le contenu enseigné.

« Voir comment les politiques urbaines ont changé et affecté la vie dans les quartiers doit vous toucher. C'est dur de voir leurs failles et ratés. Ça doit vous montrer pourquoi on étudie tout ça : pour mieux comprendre et peut-être améliorer la vie des gens ».

Sur l'axe de l'affect, je positionne ainsi Myriam ainsi plus près du plaisir, en raison de sa capacité à trouver de la valeur et un sens profond dans l'enseignement des politiques publiques. Elle reconnaît les difficultés et les défis inhérents à ces politiques, mais elle souligne l'importance de ces études pour la compréhension et l'amélioration potentielle des communautés affectées. Son approche pédagogique vise à susciter chez les élèves une réflexion critique et empathique sur les effets réels des politiques urbaines, encourageant ainsi un engagement profond et affectif avec le sujet. En revanche, Myriam montre une forme de souffrance subtile lors de l'évaluation, notamment face aux imperfections perçues dans la compréhension des élèves. Lors de la correction, elle déclare avec un léger sourire forcé :

« C'est toujours un peu frustrant de voir des erreurs sur des notions qu'on a pourtant vues plusieurs fois. On va reprendre ensemble, mais j'imagine que certains d'entre vous ont eu du mal à bien saisir ce qui était attendu. »

Cet extrait de verbatim met en lumière un malaise intérieur que Myriam n'exprime pas frontalement, mais qui transparaît à travers son ton et ses choix de mots. Elle semble remettre en question la clarté de son enseignement, tout en essayant de ne pas accabler les élèves. Cette souffrance affective est liée à l'écart entre ses attentes et la réalité des résultats des élèves, créant une tension dans son R/E. Elle porte ainsi le poids d'une responsabilité, tentant de masquer une certaine insatisfaction face à la difficulté de guider ses élèves vers la réussite.

2.3.2.2.3.4. *Synthèse des positionnements du R/E de Myriam au temps de l'épreuve*

Sur l'axe de l'expérience, Myriam oscille entre familiarité et étrangeté. Lors de la correction d'évaluation, elle se montre à l'aise avec les concepts stabilisés qu'elle maîtrise bien. Cependant, face à des sujets plus complexes comme les politiques de

la ville, elle exprime une certaine distance, reconnaissant la difficulté à se tenir à jour face à des réformes constantes. Elle se situe ainsi entre confort avec les sujets connus et étrangeté face aux nouvelles notions.

Sur l'axe de la contingence, Myriam montre une inhibition face à des concepts controversés, comme lorsqu'elle aborde les émeutes urbaines avec prudence. Elle exprime un besoin de clarification et se montre hésitante, révélant une tendance à l'inhibition lorsqu'elle traite de sujets sensibles. Cela reflète une oscillation entre réserve et confiance selon la nature des thèmes abordés. Sur l'axe de l'affect, Myriam navigue entre plaisir et souffrance. Elle trouve un sens profond dans l'enseignement des politiques publiques, cherchant à susciter l'empathie et l'engagement de ses élèves. Toutefois, lors des corrections d'évaluations, elle montre une frustration subtile face aux erreurs récurrentes des élèves, suggérant une certaine souffrance liée à la difficulté de faire correspondre ses attentes avec la réalité des résultats.

2.3.2.3. Positionnements sur les trois rapports à... repérables dans l'EAC de Myriam

2.3.2.3.1. Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/I (EAC)

La figure 78 illustre le positionnement de Myriam sur les trois axes du rapport R/I durant l'EAC.

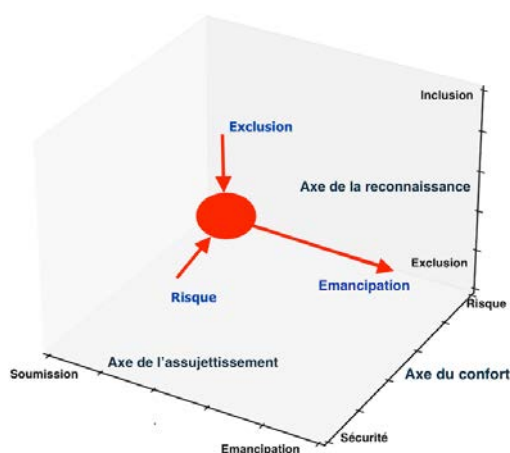


Figure 78. Le rapport à l'institution de Myriam au temps de l'EAC

2.3.2.3.1.1. Axe de l'assujettissement

Sur cet axe, Myriam se positionne du côté de l'émancipation tout en restant dans les limites du cadre institutionnel. Elle exprime une volonté de s'affranchir de certaines

pratiques imposées, en particulier dans l'évaluation. « Les sujets de type bac, c'est bien, mais je préfère des évaluations plus simples, qui me permettent de comprendre où se situent vraiment les élèves. » Ce choix, loin d'être une simple facilité, traduit un besoin de liberté dans l'application des exigences institutionnelles tout en s'adaptant aux réalités de ses classes. Elle explique également : « *Je ne veux pas être coincée dans des formats rigides, cela ne me laisse pas de place pour vraiment voir comment mes élèves progressent.* » Myriam cherche ainsi à s'émanciper des attentes classiques en matière d'évaluation tout en restant alignée avec les objectifs de l'institution. Elle fait preuve d'une autonomie dans ses décisions pédagogiques et didactiques en privilégiant l'efficacité pratique sur la simple conformité.

2.3.2.3.1.2. *Axe du confort*

Je positionne ici Myriam plutôt du côté du risque. Elle admet éprouver un certain inconfort face aux attentes institutionnelles et au manque de ressources pour appliquer les méthodes actives qu'elle valorise : « Avec 35 élèves, difficile d'innover. Il faut aller vite, finir le programme, et les préparer aux examens, je me retrouve coincée. » Cette réalité la force à prendre des décisions qui la placent en tension avec ses idéaux d'enseignement. Myriam, dans ce contexte, prend le risque de sortir de sa zone de confort, tentant parfois d'adopter des pratiques plus dynamiques et participatives, même si cela n'est pas toujours possible : « Quand j'essaie des choses nouvelles, je me rends compte que je perds souvent du temps, et je ne peux pas toujours aller au bout de mes idées. » Ce positionnement révèle une prise de risque dans sa pratique, où elle tente de concilier les exigences du programme avec son envie d'innover, souvent au détriment de son propre confort.

2.3.2.3.1.3. *Axe de la reconnaissance*

Sur l'axe de la reconnaissance, Myriam se sent exclue, aussi bien par l'institution que par son environnement professionnel. Lors de l'EAC, elle me confie : « *Les trajets étaient épuisants, mais ce qui m'a le plus affectée, c'est l'absence de reconnaissance. Ni des élèves, ni des parents, ni même de l'administration.* » Ce manque de reconnaissance l'a poussée à demander une disponibilité. Elle poursuit : « *J'ai voulu m'engager, aider mes élèves à révéler leur potentiel, mais le contexte ne m'a jamais permis*

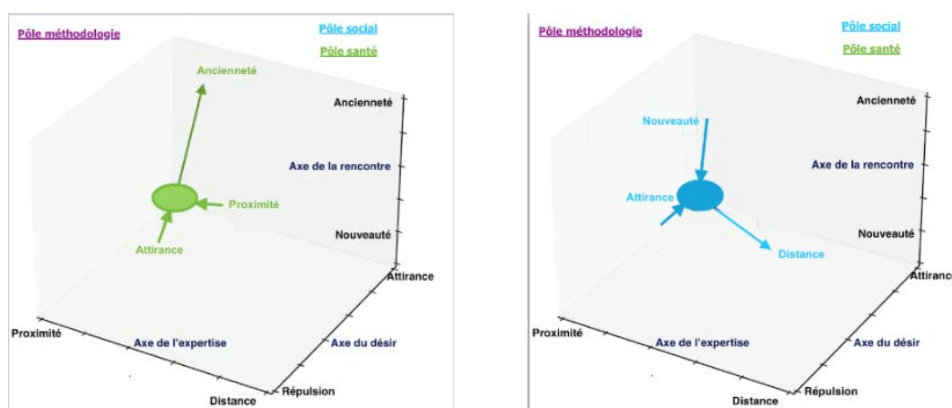
de faire ça comme je le voulais. » Cette déclaration reflète un sentiment d'isolement et de dévalorisation dans son rôle d'enseignante. Se heurtant aux attentes institutionnelles qui ne la soutiennent pas dans son approche plus empathique et individualisée ; elle se sent exclue d'un système qui valorise avant tout des approches uniformes et rigides, sans laisser place à l'exploration de sa propre vision du métier.

2.3.2.3.1.4. Synthèse des positionnements du R/I de Myriam au temps de l'EAC

Myriam se positionne plutôt émancipée dans le cadre institutionnel et cherche à s'affranchir de certaines pratiques imposées, notamment dans l'évaluation, en privilégiant des formats simplifiés pour mieux comprendre les progrès de ses élèves : *« Je ne veux pas être coincée dans des formats rigides. »* Son approche montre une autonomie dans ses choix, tout en restant alignée avec les objectifs institutionnels. Prenant des risques en sortant de sa zone de confort, elle exprime un inconfort face aux contraintes institutionnelles limitant l'application des méthodes actives qu'elle valorise. Malgré ces obstacles, elle tente parfois d'adopter des pratiques dynamiques, mais se heurte souvent à des contraintes de temps et de ressources, ce qui la place en tension avec ses idéaux pédagogiques. Sur l'axe de la reconnaissance, Myriam se sent exclue, tant par l'institution que par son environnement professionnel. Elle exprime un manque de reconnaissance qui l'a poussée à prendre une disponibilité. Elle ressent une dévalorisation de son rôle d'enseignante, son approche empathique et individualisée n'étant pas soutenue par l'institution, qui privilégie des pratiques plus uniformes et rigides.

2.3.2.3.2. Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/S (EAC)

La figure 79 illustre le positionnement de Myriam sur les axes du R/S durant l'EAC.



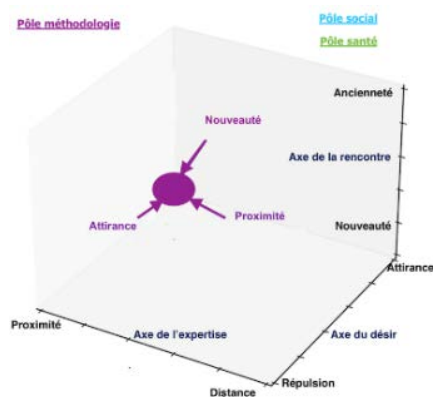


Figure 79. Le rapport au Savoir de Myriam au temps de l'EAC

2.3.2.3.2.1. L'axe de l'expertise

Myriam se positionne en proximité avec le pôle santé. Lors de l'EAC, elle exprime à quel point son passé d'infirmière lui permet de maîtriser les concepts liés à la santé publique. Elle affirme : « *J'ai toujours eu une grande aisance avec tout ce qui touche à la santé, je m'y retrouve facilement* ». Elle parle de son expertise en santé comme une base solide qui la met en confiance. : « *En santé, je suis chez moi. C'est un domaine où je me sens légitime, où je sais que je peux apporter des connaissances précises.* » Myriam se positionne ici en tant que *sujet supposé savoir*, maîtrisant pleinement les contenus, ce qui lui permet d'avoir confiance dans la transmission de ces savoirs aux élèves. Cependant, elle contraste ce sentiment de maîtrise avec son ressenti dans l'enseignement des politiques sociales, qu'elle qualifie de « plus récent en évolution constante », révélant un inconfort et une forme de distance avec le pôle social. Myriam manifeste également une attirance pour le pôle méthodologie, bien qu'elle admette les difficultés d'implémentation dans sa pratique quotidienne. Elle souligne l'importance qu'elle accorde à l'autonomie des élèves et à leur capacité à structurer leur pensée : « *J'ai toujours pensé qu'apprendre à apprendre était essentiel* ». Cependant, cette attirance méthodologique se confronte à la réalité des classes surchargées et des contraintes temporelles qui la limitent dans sa capacité à individualiser les apprentissages.

2.3.2.3.2.2. L'axe du désir

Ici, Myriam est clairement positionnée du côté de l'attraction pour les savoirs liés à la santé publique, les politiques sociales et la méthodologie. Elle exprime une aisance

et une confiance marquées dans ces domaines. Malgré cet attrait, Myriam se confronte à des contraintes institutionnelles qui l'empêchent de mettre en place des approches méthodologiques individualisées. Elle se heurte à la gestion des grandes classes et au manque de temps :

« Il est impossible de différencier l'évaluation, cela constitue un temps infini de travail qu'on ne peut pas dégager compte tenu de tout ce qu'on nous demande de faire, les 37 élèves par classe, ce n'est pas possible. »

Cette contradiction entre ses aspirations et les réalités institutionnelles la place à un point intermédiaire sur l'axe, entre une attirance et une forme de résignation, voire de répulsion envers un savoir qu'elle n'a pas incorporé et qui ne lui correspond pas.

2.3.2.3.2.3. L'axe de la rencontre

Sur l'axe de la rencontre entre ancienneté et nouveauté, Myriam se positionne différemment selon les types de savoirs. Pour la santé publique, elle est dans une zone d'ancienneté, car ces savoirs sont bien ancrés dans son expérience professionnelle d'infirmière, sans caractère nouveau pour elle. Concernant les politiques sociales, elle est dans une zone d'exploration, où elle redécouvre ces savoirs sous un angle didactique, se positionnant vers la nouveauté. Enfin, pour la méthodologie, Myriam est du côté de la nouveauté également, car elle continue à expérimenter et ajuster ses pratiques méthodologiques dans un contexte scolaire difficile.

2.3.2.3.2.4. Synthèse des positionnements du R/S de Myriam au temps de l'EAC

Le R/S de Myriam, au temps de l'EAC, se caractérise par une forte proximité avec le pôle santé publique, où elle se sent experte et légitime, forte de son expérience d'infirmière. Elle se sent « chez elle » dans ce domaine, qu'elle maîtrise pleinement. En revanche, son approche des politiques sociales est marquée par une certaine distance, qu'elle décrit comme plus récente et en constante évolution, ce qui révèle un inconfort. Bien qu'attirée par la méthodologie, elle rencontre des difficultés à la mettre en pratique dans des classes surchargées, ce qui limite sa capacité à individualiser les apprentissages, créant un écart entre ses idéaux pédagogiques et la réalité institutionnelle. Sur l'axe de la rencontre, Myriam se situe dans l'ancienneté

pour la santé publique, tandis que les politiques sociales et la méthodologie restent des territoires de nouveauté et d'exploration pour elle, où elle continue d'ajuster ses pratiques.

2.3.2.3.3. Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/E (EAC)

La figure 80 illustre le positionnement de Myriam sur les axes du R/E durant l'EAC.

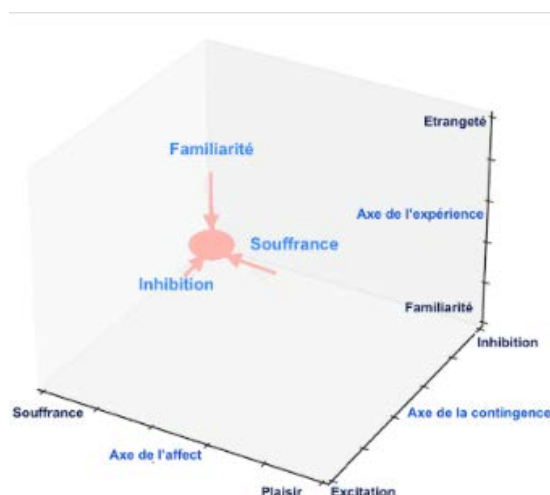


Figure 80. Le rapport à l'épreuve de Myriam au temps de l'EAC

2.3.2.3.3.1. Axe de l'expérience

Je place ici Myriam clairement du côté de la familiarité lorsqu'elle enseigne des contenus liés à la santé publique. L'enseignement dans ce domaine ne représente pas une épreuve difficile pour elle, car elle y est à l'aise et cela la met en confiance. En revanche, lorsqu'il s'agit de mettre en place des pédagogies actives ou d'enseigner des contenus plus complexes, comme les politiques sociales, elle exprime un décalage entre son idéal et la réalité de ses cours :

« Pour les pédagogies actives, c'est sûr qu'avec une classe de 35 élèves, on ne peut pas faire grande chose, on n'a pas assez de moyens, pas assez de temps, il faut finir le programme, préparer les élèves aux examens. »

Ainsi, elle se retrouve parfois dans une zone d'étrangeté, où elle doit enseigner de manière plus traditionnelle, en décalage avec son approche didactique souhaitée.

2.3.2.3.3.2. Axe de la contingence

Ici, je situe Myriam du côté de l'inhibition, ce qui reflète la réalité de ses pratiques en classe et ses difficultés à mettre en œuvre des approches actives et différenciées. Bien qu'elle soit attirée par ces approches, comme en témoigne son désir

d'individualiser les apprentissages et d'encourager l'autonomie des élèves : « J'ai toujours pensé qu'apprendre à apprendre était essentiel », cette aspiration se heurte directement à la réalité des classes surchargées, ainsi qu'aux contraintes temporelles et institutionnelles, qui l'empêchent de concrétiser cette approche.

L'inhibition n'est pas seulement liée aux conditions matérielles de son travail, mais également à son rapport avec l'institution scolaire, qui ne lui permet pas d'atteindre ses idéaux didactiques et pédagogiques. Cet état d'inhibition se traduit par un frein dans ses pratiques en classe et finalement par son départ de l'enseignement : Myriam est en disponibilité, ce qui symbolise un recul face à une situation devenue insoutenable. Elle a cessé d'enseigner, non par manque de volonté, mais parce que l'inhibition qu'elle ressentait face aux obstacles institutionnels et pédagogiques a fini par dominer : « *Les trajets étaient très fatigants, les élèves sont de plus en plus difficiles, nos classes sont surchargées et pour couronner le tout, pas de reconnaissance...* ». Elle est en disponibilité parce que le cadre institutionnel inhibe ses désirs pédagogiques, la plaçant dans une posture de blocage et de frustration, où l'excitation de l'enseignement se transforme en impossibilité de le supporter. Ce qui devient insupportable pour elle, c'est de se retrouver dans une position de blocage où elle ne peut pas appliquer les méthodes didactiques qu'elle juge essentielles. Cela engendre un sentiment de désarroi, car elle est dans une situation où, malgré son envie et ses compétences, elle ne parvient pas à enseigner comme elle le souhaiterait. En d'autres termes, l'excitation et la passion pour l'enseignement se heurtent à une inhibition totale des pratiques différenciées, ce qui conduit à un échec perçu de son rôle d'enseignante. C'est ce décalage insurmontable entre l'idéal conçu et la réalité qui devient un impossible à supporter et la pousse à prendre une disponibilité, voire à envisager un départ définitif de l'enseignement.

2.3.2.3.3. Axe de l'affect

Sur cet axe, Myriam se situe nettement du côté de la souffrance, et ce rapport à l'épreuve se manifeste dans son discours sur l'évaluation et la correction. Si elle prend plaisir à valoriser les efforts de ses élèves et à encourager leur participation, la souffrance prédomine, notamment à cause des contraintes qui l'empêchent de

répondre à ses propres attentes. Elle souligne à plusieurs reprises son incapacité à corriger de manière différenciée ou à prendre le temps de revenir en profondeur sur les erreurs des élèves :

« Le pire, c'est que parfois, quand je corrige, j'ai l'impression que je dois faire des choix entre aller vite pour rendre les copies à temps ou vraiment prendre le temps d'analyser chaque Erreur en profondeur. »

Cette situation reflète un impossible à supporter : ne pas donner aux élèves l'accompagnement personnalisé qu'elle souhaite. Le mot « *impossible* » est récurrent dans son discours, révélant une frustration profonde face à ce qu'elle considère comme une épreuve insurmontable dans l'exercice de son métier. Le temps est la contrainte majeure, son « *ennemi* », un terme fort qu'elle utilise et qui illustre bien le caractère insupportable de la situation : « *Le temps est mon seul ennemi, je ne réussis pas à dégager du temps pour ce type d'accompagnement.* » La souffrance de Myriam est donc profondément liée à ce décalage entre ses attentes et la réalité du métier et la pousse vers une forme de renoncement.

2.3.2.3.3.4. Synthèse des positionnements du R/E de Myriam au temps de l'EAC

Le R/E de Myriam est marqué par une souffrance constante, un impossible à supporter qui émane principalement des contraintes institutionnelles et du décalage entre ses attentes didactico-pédagogiques et la réalité. Sur l'axe de la contingence, elle est clairement dans une phase d'inhibition, freinée par les conditions de travail qui rendent l'E/A difficilement praticable à ses yeux. Bien qu'elle soit initialement animée par l'envie d'apporter des changements positifs et de pratiquer une pédagogie différenciée, elle se heurte à des obstacles majeurs qui la poussent à l'arrêt. Sur l'axe de l'expérience, Myriam navigue entre la familiarité dans certains domaines d'enseignement (comme la santé publique) et l'étrangeté dans d'autres (les politiques sociales et la méthodologie), renforçant ainsi sa perception d'une épreuve qu'elle ne peut plus affronter dans le cadre actuel de l'institution scolaire.

2.3.2.3.4. La dynamique de l'évolution des trois rapports à de Myriam

À l'issue de cette analyse synchronique, ces paragraphes me permettent de suivre l'évolution des rapports à de Myriam aux trois temps de la recherche et éclairent son rapport à l'Erreur.

2.3.2.3.4.1. *La dynamique de l'évolution du R/I à de Myriam*

L'évolution du R/I de Myriam révèle une dynamique de progression marquée par un glissement progressif d'une phase de soumission à une tentative d'émancipation, avant d'aboutir à un désengagement face à des contraintes devenues insurmontables. Lors de l'EADL, Myriam ressent une forte frustration liée à son assujettissement institutionnel, notamment dans sa difficulté à mettre en place des pratiques qu'elle valorise, comme l'évaluation différenciée. Malgré cela, elle trouve du réconfort dans sa relation avec ses élèves, bien que son sentiment de reconnaissance soit limité, marqué par un isolement vis-à-vis de ses collègues. Au temps de l'OEP, un changement s'opère : elle parvient à mieux intégrer des pratiques didactico-pédagogiques qui reflètent son autonomie, tout en restant alignée avec les cadres imposés. Cette phase est marquée par un équilibre fragile entre la sécurité institutionnelle et l'expression de méthodes plus dynamiques. Son rapport à la reconnaissance évolue légèrement, tendant vers une inclusion plus visible, bien qu'encore incomplète. Dans le temps de l'EAC, Myriam cherche une émancipation plus affirmée, notamment dans son rejet des formats rigides d'évaluation, mais cette émancipation la place en tension avec les réalités institutionnelles qui l'empêchent de mener à bien ses pratiques différenciées. L'inconfort grandit à mesure que les contraintes se font plus oppressantes, et son sentiment de reconnaissance se détériore, la conduisant à un point de rupture où elle se sent exclue, dévalorisée et finalement contrainte de se mettre en disponibilité. Cette trajectoire révèle une dynamique d'évolution où l'effort d'émancipation se heurte à des obstacles institutionnels, exacerbant une tension qui la pousse à se détacher progressivement du système éducatif.

2.3.2.3.4.2. *La dynamique de l'évolution du R/S de Myriam*

L'évolution du R/S de Myriam à travers les trois temps de la recherche met en évidence une dynamique de transformation marquée par des ajustements

progressifs dans sa manière d'appréhender et de transmettre les savoirs qu'elle enseigne. Lors de l'EADL, Myriam se sent en grande proximité avec le domaine de la santé publique, un savoir qu'elle maîtrise grâce à son expérience d'infirmière et qu'elle enseigne avec confiance et enthousiasme. En revanche, elle manifeste une distance importante vis-à-vis des savoirs méthodologiques, qu'elle peine à transmettre efficacement en raison de son désintérêt marqué pour ce champ. Bien que le pôle social l'attire, notamment en raison de l'influence de sa mère, elle rencontre des difficultés à s'approprier ces savoirs de manière technique, créant ainsi un rapport nuancé, teinté de complexité. Sur l'axe de la rencontre, elle évolue en terrain familier avec la santé, mais le pôle social et la méthodologie restent des domaines plus récents et moins maîtrisés, où elle peine à s'investir pleinement. Lors de l'OEP, son expertise en santé publique reste solide, lui permettant de naviguer avec aisance dans l'enseignement de ces savoirs, notamment lors de la correction d'un questionnaire sur le tabagisme. Cependant, sa distance par rapport aux politiques sociales devient plus marquée, avec une reconnaissance explicite de ses difficultés à saisir certains concepts et acronymes propres à ce domaine. Malgré cela, son approche de la méthodologie évolue positivement. Elle montre une expertise croissante, notamment lors des corrections d'évaluation, révélant un investissement et une aisance qui surpassent ses réticences initiales. Sur l'axe du désir, Myriam maintient une forte attirance pour la santé, qu'elle intègre à travers des exemples concrets et engageants, mais son intérêt pour le pôle social reste plus mesuré, tandis que son désir de s'investir dans la méthodologie croît progressivement. Sur l'axe de la rencontre, elle conserve une proximité avec la santé, tandis que les savoirs en lien avec le pôle social et méthodologique sont encore en phase de construction, marqués par une exploration continue. Dans l'EAC, Myriam affirme son expertise dans le domaine de la santé publique, son domaine de prédilection, où elle se sent totalement légitime et « chez elle ». Cependant, son rapport aux politiques sociales reste difficile, en raison des réformes constantes et de l'évolution rapide de ce champ, générant un inconfort persistant. Bien qu'attirée par la méthodologie, elle rencontre des obstacles pratiques qui la freinent dans l'application de ce savoir,

particulièrement dans des classes surchargées, limitant ainsi sa capacité à individualiser les apprentissages. Cette tension entre ses idéaux professionnels et la réalité institutionnelle crée un écart difficile à combler. La dynamique de l'évolution de son R/S montre donc une forte stabilité dans la santé publique, où elle s'épanouit en tant qu'experte, mais aussi une lutte constante avec la méthodologie et les politiques sociales, où son désir de progresser et de s'émanciper des difficultés rencontre des obstacles institutionnels et didactiques qui freinent son développement.

2.3.2.3.4.3. La dynamique de l'évolution du R/E de Myriam

Dans la dynamique temporelle du R/E de Myriam, j'observe une évolution marquée par une intensification des tensions et un passage progressif du plaisir à la souffrance, reflétant un déséquilibre croissant entre les aspirations professionnelles de l'enseignante et la réalité du métier. Lors de l'EADL, le R/E de Myriam s'articule autour de trois éléments principaux. D'abord, elle montre un engagement affectif fort, prenant plaisir dans l'interaction avec ses élèves et valorisant les moments où elle les voit s'approprier le savoir. Cependant, cette satisfaction est contrebalancée par une inhibition notable en ce qui concerne l'évaluation. Myriam éprouve des difficultés à corriger les erreurs et à établir un cadre d'évaluation satisfaisant, notamment à cause du manque de temps pour dialoguer individuellement avec chaque élève. Lors de l'OEP, ces dynamiques s'intensifient. Sur l'axe de l'expérience, Myriam oscille entre familiarité et étrangeté. Elle se sent à l'aise avec les savoirs qu'elle maîtrise bien, notamment lors de la correction d'évaluations basées sur des sujets qu'elle connaît intimement, comme la santé publique. Mais lorsqu'elle aborde des sujets plus complexes et évolutifs, comme les politiques sociales, elle exprime un malaise et une distance, renforçant son sentiment d'étrangeté face à des savoirs mouvants et instables. Sur l'axe de la contingence, son inhibition persiste, surtout lorsqu'elle aborde des concepts controversés ou délicats, ce qui la conduit à se montrer hésitante, marquant une oscillation constante entre réserve et assurance. Lors de l'EAC, cette dynamique atteint son point culminant, marqué par une souffrance constante sur l'axe de l'affect. Myriam se retrouve dans une situation où

l'épreuve devient insupportable, en grande partie à cause des contraintes institutionnelles qui entravent son désir de pratiquer une pédagogie différenciée et de mieux accompagner ses élèves. Le décalage entre ses attentes didactico-pédagogiques et la réalité de son environnement scolaire devient trop important, provoquant un blocage. Sur l'axe de la contingence, elle est dans une phase d'inhibition complète, freinée par des conditions de travail qui ne lui permettent plus d'enseigner selon ses idéaux. Bien qu'elle ait initialement tenté d'apporter des changements positifs dans ses pratiques, les obstacles institutionnels, tels que les classes surchargées et le manque de temps, finissent par la pousser à arrêter son activité. En somme, l'évolution du rapport de Myriam à l'épreuve montre un passage d'une phase d'engagement affectif et de plaisir dans l'enseignement à une souffrance croissante, due aux contraintes institutionnelles et aux difficultés à faire correspondre ses idéaux didactico-pédagogiques à la réalité. Cette dynamique reflète un désengagement progressif face à un environnement qu'elle perçoit comme inhibant, jusqu'à ce que la situation devienne insoutenable et l'amène à mettre fin à son activité d'enseignante.

2.3.2.3.5. Synthèse de l'analyse synchronique

L'analyse synchronique du cas de Myriam met en lumière une tension profonde et constante entre ses aspirations didactico-pédagogiques et les contraintes imposées par l'institution scolaire, un équilibre difficile à maintenir qui a fini par provoquer une rupture dans son parcours professionnel. Myriam, d'un côté, respecte les cadres formels du curriculum, notamment en assurant que ses élèves soient bien préparés pour les examens en suivant les consignes prescrites par le programme. Cependant, elle ressent un besoin grandissant de s'émanciper de certaines pratiques rigides, comme l'utilisation systématique des manuels scolaires. Elle préfère explorer des méthodes plus interactives, comme l'usage de vidéos et d'autres supports dynamiques, qui correspondent mieux à sa vision d'un enseignement centré sur l'élève et sur l'acquisition de compétences pratiques. Cette quête de liberté dans son rapport à l'institution se heurte néanmoins à des obstacles institutionnels qu'elle ne parvient pas à contourner complètement, et elle oscille alors entre conformité aux exigences et tentatives d'innovation. En ce qui concerne son rapport au savoir, Myriam se distingue par une grande aisance dans l'enseignement des sujets liés à la santé publique, une expertise qu'elle maîtrise parfaitement grâce à son passé d'infirmière.

Ce domaine, qu'elle considère comme un territoire familier, lui permet de transmettre les concepts avec une grande confiance et de répondre aux questions des élèves avec assurance. Cependant, cette maîtrise des savoirs de santé contraste avec une distance qu'elle ressent vis-à-vis des politiques sociales, un champ qu'elle aborde avec moins de confiance, en partie à cause des changements constants dans ce domaine. Myriam se trouve alors dans une position d'apprentissage continu, essayant d'actualiser ses connaissances pour se conformer aux exigences du programme, ce qui peut engendrer chez elle un sentiment d'incertitude face à la complexité des politiques sociales. Concernant la méthodologie, bien qu'elle exprime une attirance pour ce domaine et l'importance qu'elle accorde à l'autonomie des élèves, elle admet avoir des difficultés à mettre en pratique cette approche dans des classes souvent surchargées, où la gestion du temps devient un véritable défi. Ces contradictions entre son désir de proposer un enseignement plus individualisé et les réalités institutionnelles la poussent à un compromis constant, générant parfois frustration et résignation. Son R/E illustre bien cette tension. Myriam trouve du plaisir dans l'enseignement, particulièrement dans les interactions avec ses élèves. Elle valorise l'apprentissage actif, la discussion, et cherche à encourager ses élèves à devenir acteurs de leur propre parcours éducatif. Toutefois, ce plaisir est continuellement entravé par la souffrance qu'elle éprouve lorsqu'elle est confrontée à l'évaluation. En effet, Myriam exprime une frustration intense face à l'incapacité d'offrir un suivi différencié à chacun de ses élèves. Le manque de temps, les classes surchargées, et l'impossibilité de personnaliser les corrections alimentent un sentiment d'échec personnel. L'évaluation, loin d'être un simple outil, devient une véritable épreuve émotionnelle pour elle, car elle se heurte à l'impossibilité de concilier ses aspirations didactiques avec les exigences institutionnelles de rendement et de standardisation. Ce décalage insurmontable entre son idéal éducatif et la réalité du terrain finit par la submerger. Ce sentiment d'impuissance la pousse à demander une disponibilité. Le poids des contraintes institutionnelles, l'absence de reconnaissance de ses efforts, et le manque de soutien ont progressivement érodé sa motivation, jusqu'à ce qu'elle choisisse de quitter l'enseignement pour retrouver un équilibre personnel et professionnel en dehors du cadre scolaire.

2.3.2.4. Des pistes d'accès au rapport à l'Erreur de Myriam

L'analyse du rapport de Myriam à l'Erreur, tel qu'il se manifeste à travers son vécu d'élève et dans son parcours d'enseignante, révèle une évolution marquée par des

tensions entre exigence personnelle, expérience de l'échec et gestion de l'Erreur en contexte scolaire. Son parcours d'élève est caractérisé par une gestion différenciée de l'Erreur selon les matières et les contextes d'apprentissage, oscillant entre désintérêt, pression interne et honte face à l'Erreur, en particulier à l'oral. Myriam évoque d'abord une scolarité au lycée où elle opérait des sélections dans son investissement en fonction de ses affinités avec les matières. Elle admet qu'elle avait privilégié certaines matières où elle « réussissait », et d'autres qu'elle délaissait, ce qui témoigne d'une approche pragmatique vis-à-vis de l'Erreur. Le choix de se concentrer sur les matières où elle se sentait plus compétente montre une forme de protection contre l'échec : « *Au lycée, j'avais ciblé certaines matières dans lesquelles, ça allait, mais dans les autres, je n'étais pas du tout en réussite scolaire.* » Cette stratégie de sélection semble être une réponse à une scolarité marquée par des difficultés dans certaines disciplines, où l'Erreur n'était pas perçue comme une opportunité d'apprentissage, mais plutôt comme un échec à éviter, renforçant son absentéisme : « *J'étais absentéiste* » par ailleurs, son détachement face aux évaluations formelles pendant cette période révèle une relation moins tendue à l'Erreur académique. Myriam se souvient qu'elle n'était pas particulièrement stressée par les évaluations au lycée, malgré ses difficultés. Ce comportement peut s'interpréter comme une forme de désengagement face aux attentes scolaires, où l'Erreur n'avait pas un impact émotionnel majeur, du moins dans les matières qu'elle ne valorisait pas : « *Non, je n'étais pas une grande stressée face aux évaluations ça c'est sûr.* » Cette attitude face aux échecs scolaires contraste fortement avec son expérience en école d'infirmière.

En effet, une rupture nette se produit lorsqu'elle entre en école d'infirmière, un environnement où elle retrouve du plaisir à apprendre, et par conséquent, un investissement émotionnel plus fort vis-à-vis de l'Erreur. Myriam y adopte une posture beaucoup plus exigeante envers elle-même, et l'Erreur devient source de perturbation et de pression : « *À l'école d'infirmière, je me mettais beaucoup d'exigences donc oui dès que je faisais des erreurs ça me perturbait parce que je n'étais pas contente de moi.* » L'exigence personnelle se transforme en auto-critique,

où chaque Erreur est perçue comme un échec personnel à éviter, contribuant à un sentiment de pression continue : « *Je me disais que j'aurais pu faire mieux et que j'aurais dû travailler plus, etc. et donc je me mettais la pression.* »

Cette évolution dans la gestion de l'Erreur, de l'indifférence au stress et à l'auto-critique, trouve un écho particulier dans son expérience des erreurs à l'oral, un contexte où l'Erreur a toujours revêtu une dimension plus émotionnelle et sociale pour elle. Myriam admet que les erreurs à l'oral étaient particulièrement difficiles à gérer, marquées par un sentiment de honte, une peur de l'exposition face aux autres et de l'échec public : « *Les erreurs, à l'oral, je me rappelle quand j'étais élève ça c'était l'horreur pour moi.* » Ce sentiment de honte l'a poussée à limiter ses interventions orales, préférant ne participer que lorsqu'elle était absolument sûre de la justesse de ses propos : « *J'avais l'impression que c'était la honte de se tromper à l'oral donc je participais quand j'étais sûre de ce que j'avais à dire et sinon je ne participais pas.* »

Ce comportement traduit une relation inhibée à l'Erreur dans des situations d'exposition publique, où la peur du jugement et la pression sociale prenaient le dessus sur l'apprentissage par l'Erreur. Cette relation complexe et nuancée à l'Erreur – à la fois détachée dans certaines situations et source de stress dans d'autres – se reflète également dans sa perception actuelle en tant qu'enseignante. Myriam reconnaît que ses élèves peuvent éprouver des sentiments similaires de honte, notamment à l'oral, où ils semblent également craindre l'exposition publique de l'Erreur : « *Mais je pense qu'ils ressentent aussi ce sentiment de honte notamment à l'oral.* » Elle semble avoir conservé une sensibilité particulière à l'oral, sans doute influencée par son propre parcours d'élève, et cela transparaît dans sa volonté de prendre en compte les émotions des élèves dans sa pratique didactique et pédagogique.

En lien avec l'analyse synchronique de son R/E en tant qu'enseignante, il est clair que Myriam cherche à éviter la reproduction de ce sentiment de honte chez ses élèves, bien qu'elle soit elle-même en tension face à la gestion de l'Erreur dans l'évaluation formelle. Sa difficulté à corriger les erreurs de manière différenciée et à offrir un accompagnement individualisé reflète une frustration face à un système

institutionnel qui ne laisse pas suffisamment de place à une gestion bienveillante de l'Erreur. Son parcours en tant qu'élève, marqué par la pression personnelle et la honte associée à l'Erreur, se traduit ainsi dans sa pratique actuelle par une volonté de protéger ses élèves de ces mêmes ressentis, mais aussi par une tension non résolue face aux limites imposées par l'institution. En résumé, le rapport de Myriam à l'Erreur, forgé par une expérience scolaire marquée par des sentiments contradictoires de désengagement, de pression et de honte, influence sa posture actuelle d'enseignante. L'Erreur, loin d'être simplement un indicateur d'apprentissage, revêt pour elle une dimension profondément émotionnelle, qu'elle tente d'atténuer dans son enseignement, tout en restant freinée par les exigences institutionnelles qui l'empêchent de créer un cadre d'évaluation plus souple et adapté aux besoins émotionnels de ses élèves.

2.3.3. La formule de Myriam : « apprendre le cours, c'est un élément clé pour la réussite à une évaluation »

La formule « *apprendre le cours, c'est un élément clé pour la réussite à une évaluation* » se justifie par plusieurs éléments de la construction du cas Myriam qui résument son rapport à l'Erreur ainsi que la manière dont elle vit l'évaluation et la transmission du savoir en STMS. Le choix de cette formule repose sur une reconstruction minutieuse de la chaîne signifiante issue des verbatims, des séances observées et des entretiens menés avec Myriam. Parmi plusieurs extraits possibles, celui-ci s'est distingué, car il capture de manière concise et explicite l'essence de sa conception didactique de l'Erreur. Ce choix permet de synthétiser à la fois son attachement à la maîtrise du Savoir et son souci d'assurer une évaluation juste, tout en traduisant son approche didactique face aux défis liés à la gestion de l'Erreur. La formule choisie reflète ainsi non seulement ses priorités en matière d'enseignement, mais aussi les tensions qu'elle ressent entre transmission rigoureuse et adaptation aux besoins des élèves. C'est cette articulation qui a guidé mon choix de cet extrait plutôt que d'autres.

Tout d'abord, Myriam a une expérience professionnelle antérieure en tant qu'infirmière, où elle a été habituée à travailler avec des protocoles stabilisés et des

procédures précises. Ce cadre professionnel l'a amenée à valoriser des savoirs bien définis et structurés, ce qui se reflète dans sa manière d'enseigner en STMS. Elle a donc naturellement tendance à privilégier des savoirs stabilisés, car ils lui offrent une certaine sécurité, tant pour elle que pour ses élèves. Son parcours d'élève elle-même, marqué par un absentéisme et des difficultés dans certaines matières, a renforcé chez elle l'idée que l'apprentissage formel et rigoureux du contenu est une clé pour éviter l'échec. Lorsqu'elle était élève, elle explique qu'elle se sentait perdue dans des matières où elle n'apprenait pas correctement : « *J'avais ciblé certaines matières dans lesquelles ça allait, mais dans les autres, je n'étais pas du tout en réussite scolaire.* » Cette expérience personnelle souligne l'intérêt qu'elle accorde à la mémorisation.

Pour Myriam, l'Erreur est un élément sensible qu'elle souhaite minimiser pour éviter aux élèves de ressentir ce qu'elle-même a vécu en tant qu'élève. Elle se souvient que les erreurs à l'oral étaient une source de honte pour elle : « *Les erreurs, à l'oral, je me rappelle, c'était l'horreur pour moi ! J'avais l'impression que c'était la honte de se tromper à l'oral.* » Cette dimension émotionnelle autour de l'Erreur a façonné son approche professionnelle, l'amenant à privilégier des cadres d'apprentissage où les erreurs peuvent être limitées. Apprendre le cours devient ainsi une stratégie pour réduire les erreurs et rassurer les élèves en leur donnant des points de repère solides. En mettant l'accent sur l'importance d'apprendre le cours, elle crée un environnement où les élèves sont moins exposés à l'échec.

Lors de l'OEP, Myriam privilégie des savoirs stabilisés, en particulier ceux en lien avec la santé publique, où elle se sent experte. Elle oriente l'E/A vers des contenus maîtrisables par l'élève, leur permettant ainsi de se concentrer sur ce qui est connu et fiable pour éviter les erreurs. Cette approche se justifie par le fait qu'elle souhaite offrir aux élèves un cadre d'évaluation rassurant, où les réponses sont claires et les attentes bien définies. Lors des évaluations, elle valorise les réponses fermées et factuelles, limitant les interprétations multiples : « *Si vous suivez ce plan, vous serez sûrs de ne pas vous tromper à l'examen* ». En ce sens, « *apprendre le cours* » garantit la réussite, et évite les zones d'incertitude source d'Erreur.

Myriam exprime souvent le manque de temps comme un obstacle majeur à ses pratiques pédagogiques : « *Le temps est mon seul ennemi, je ne réussis pas à dégager du temps pour ce type d'accompagnement.* » En raison des classes surchargées et des programmes à finir, elle se voit contrainte de privilégier des stratégies d'enseignement simples et directes, comme apprendre le cours qui répond aux exigences institutionnelles en limitant le temps consacré à la correction des erreurs : « *Ce type d'évaluation est facile à corriger, je ne me prends pas la tête, s'il faut que je donne les points ou pas.* » Apprendre le cours devient alors une manière pragmatique de préparer les élèves aux évaluations, sans alourdir son propre travail de correction.

Dans l'EAC, Myriam souligne l'importance de préparer les élèves à réussir dans un cadre d'évaluation normatif. Même si elle aspire à une pédagogie plus différenciée et active, elle admet qu'apprendre le cours reste la méthode la plus sûre pour garantir la réussite de l'élève : « *J'ai toujours pensé qu'apprendre à apprendre était essentiel.* » La formule choisie reflète donc sa reconnaissance du fait que, dans le contexte scolaire actuel, la maîtrise du cours est indispensable pour assurer la réussite à des évaluations formatées, où les savoirs stabilisés sont valorisés au détriment des savoirs controversés.

Enfin, bien que Myriam valorise l'acquisition de compétences critiques et la réflexion des élèves, elle se heurte à une réalité où l'évaluation repose principalement sur la restitution des savoirs stabilisés. Elle ressent un décalage entre ses aspirations didactico-pédagogiques et les contraintes institutionnelles qui la forcent à privilégier des pratiques d'évaluation plus formelles : « *Il est impossible de différencier l'évaluation, cela constitue un temps infini de travail.* » La formule « *apprendre le cours* » incarne cette tension, car elle représente à la fois une solution pragmatique pour assurer la réussite des élèves dans un cadre normatif, et une limite à son désir d'encourager l'autonomie et la réflexion critique.

Chapitre 5. Rapprochement des cas. Discussion et réponses aux questions de recherche

Au-delà de la singularité de chaque enseignante, la construction de ces cas révèle des tensions, voire des contradictions, présentes dans leurs pratiques professionnelles. Ces tensions s'expriment dans un ensemble de décisions, influencées par des normes, des habitudes et des règles institutionnelles. Elles sont constitutives de l'épistémologie personnelle et professionnelle de chacune d'entre elles, se construisant à l'intersection de l'intime et du public, à la croisée de leurs convictions personnelles et des exigences du contexte professionnel, mettant ainsi en lumière la complexité de leur rapport au Savoir et à l'Erreur.

Les résultats de la recherche portent sur trois enseignantes de STMS, Caroline, Myriam et Kelly, qui se distinguent par leurs parcours, leur rapport au Savoir et à l'élève, ainsi que par la manière dont elles intègrent ou non l'Erreur dans leur pratique professionnelle. A travers le rapprochement des cas, l'objectif principal de ce chapitre est d'examiner et de discuter la façon dont les trois enseignantes construisent leur rapport à l'Erreur et comment cela influence leur enseignement, notamment en termes de gestion des savoirs stabilisés et controversés.

Pour rapprocher les cas ainsi construits, j'ai sélectionné six indicateurs qui me paraissent pertinents au regard de mes questions de recherche. Ainsi, je retiens :

1. L'analyse des pratiques enseignantes au filtre du quadruplet des temps didactiques
2. L'analyse des pratiques évaluatives au filtre des dispositifs d'évaluation
3. Le Sujet Supposé Savoir (SSS)
4. Le Déjà-là Décisionnel : une construction individuelle du rapport à l'Erreur
5. L'impossible à supporter et le rapport à l'Erreur
6. La conversion didactique

La discussion autour de six indicateurs apportera des éléments de réponses à mes deux premières questions de recherche (la première descriptive et la seconde compréhensive). Pour rappel :

- 1. Au filtre de leur déjà-là, de quelle façon singulière les enseignantes en STMS construisent-elles leur rapport à l'Erreur ?**
- 2. Au regard de la spécificité des savoirs en jeu, en quoi le rapport à l'Erreur des enseignantes de STMS influence-t-il, qu'il soit conscient ou non, l'écart entre leurs intentions didactiques et leurs pratiques pédagogiques ?**

Ce rapprochement des cas me conduira à proposer une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur des enseignant.e.s au cœur de mon désir de chercheur.e.

La discussion se poursuivra autour de pistes praxéologiques de nature à optimiser la formation des enseignant.e.s en STMS faisant écho à ma troisième question de recherche de nature transformative. Pour rappel :

- 3. Quels leviers peut-on extraire de ces constats pour la formation des enseignant.e.s en STMS ?**

Enfin, arrivant en point d'orgue et donnant quelques clés de lecture de l'ensemble du document, l'après-coup de la chercheur.e me conduira à reconstruire le sens de mon cheminement singulier dans le processus de recherche.

1. Pratiques enseignantes au filtre du quadruplet des temps didactiques

Dans cette partie, je rapproche les pratiques professionnelles de Caroline, Myriam, et Kelly au filtre des quatre temps didactiques : dévolution, régulation, institutionnalisation et définition (Sensevy, 2011). Je porte une attention particulière à la place de l'Erreur en analysant comment elle est perçue, gérée et potentiellement exploitée comme un outil d'apprentissage. L'Erreur, élément central de la dynamique du fonctionnement didactique, est ici perçue non seulement comme une manifestation d'écarts dans l'apprentissage attendu mais aussi comme un levier potentiel d'engagement des élèves dans leur propre apprentissage. Chacune des trois enseignantes adopte une posture singulière dans sa gestion de l'Erreur en classe, influencée par ses expériences passées, son rapport au Savoir, et les contraintes institutionnelles auxquelles elle fait face.

1.1. La dévolution : L'ouverture à l'Erreur

Le temps de la dévolution consiste à déléguer aux élèves la responsabilité d'aborder un problème et de formuler des hypothèses. C'est à ce stade que l'Erreur est la plus encouragée, car elle permet aux élèves d'explorer, de tester leurs idées, et de douter de leurs connaissances. Dans cette phase, les trois enseignantes partagent une approche où l'Erreur est acceptée comme un point de départ pour l'apprentissage. Les situations problèmes qu'elles mettent en place ont pour but d'amener les élèves à réfléchir de manière critique. Cependant, leurs stratégies diffèrent dans l'implication des élèves face à l'Erreur.

Caroline, par exemple, valorise l'utilisation des savoirs controversés dans ses mises en situation. Elle pousse ses élèves à confronter leurs propres définitions et à remettre en question leurs certitudes. L'Erreur devient ici un outil de discussion, un élément déclencheur de débats. Ce choix favorise une pédagogie ouverte où les élèves sont amenés à construire leur propre savoir à partir de l'incertitude. Cependant, la gestion de l'Erreur se complexifie lorsqu'il s'agit de concepts plus stabilisés, où Caroline montre plus de réticence à tolérer l'Erreur.

Myriam, quant à elle, bien que souhaitant également valoriser les erreurs, rencontre des contraintes temporelles et institutionnelles qui freinent la mise en œuvre de cette ouverture dans les situations d'apprentissage. L'idéal de faire des erreurs une étape normale du processus d'apprentissage se heurte à la nécessité de respecter des objectifs curriculaires stricts. Les erreurs des élèves ne peuvent être explorées en profondeur, et elle est contrainte d'avancer rapidement sur le programme, limitant ainsi les possibilités de ré-exploration des notions mal comprises.

Kelly, plus jeune enseignante, cherche également à intégrer l'Erreur dans ses pratiques de dévolution en favorisant des discussions interactives. Cependant, son manque d'expérience et les attentes institutionnelles l'empêchent parfois de gérer pleinement l'Erreur comme un outil d'apprentissage. En début de carrière, elle se conforme davantage aux exigences académiques qui valorisent les réponses correctes plutôt que les tentatives exploratoires.

L'acceptation initiale de l'Erreur est commune aux trois enseignantes. Elles s'efforcent toutes de créer un environnement où l'Erreur est possible, voire encouragée dans la phase exploratoire de l'apprentissage. Ce point commun révèle une vision partagée où l'Erreur est conçue comme un processus naturel et nécessaire. En revanche, l'ampleur et la profondeur avec lesquelles l'Erreur est exploitée varient. Caroline valorise les erreurs dans un contexte de débats autour de savoirs controversés, tandis que Myriam et Kelly se heurtent à des contraintes qui limitent la place qu'elles peuvent accorder à l'Erreur dans leurs pratiques de dévolution.

Lors de la dévolution, Caroline adopte une stratégie d'enseignement qui intègre des éléments a-didactiques dans la construction des connaissances. Plutôt que de s'en tenir strictement au curriculum standard et à une transmission didactique traditionnelle, elle choisit d'ancrer l'apprentissage dans la réalité vécue des élèves, en puisant dans des exemples tangibles tirés de leur quotidien. Elle préconise par exemple l'utilisation d'exemples tirés de la vie quotidienne des élèves plutôt que de se limiter au contenu théorique des cours. Cette démarche s'inscrit dans une perspective a-didactique, où l'enseignement ne se limite pas à la transmission de connaissances théoriques, mais s'ouvre à des expériences et à des connaissances

extérieures au champ disciplinaire strict. En demandant à ses élèves de formuler des phrases simples, ancrées dans leurs expériences personnelles. Caroline favorise une implication directe des élèves dans le processus d'apprentissage. Cette méthode contribue à rendre l'enseignement plus accessible et plus significatif pour les élèves, en établissant des ponts entre les connaissances académiques et leur application dans la vie de tous les jours. Bien que l'intention de l'enseignante soit de rendre l'apprentissage plus engageant pour les élèves, le passage de la pratique à la théorie peut s'avérer complexe. Les élèves peuvent rencontrer des difficultés à appliquer des situations de la vie réelle à des concepts théoriques, ce qui peut mener à des erreurs d'application et à une frustration.

L'intégration d'éléments a-didactiques peut également compliquer l'évaluation précise des connaissances et compétences des élèves. Si les erreurs générées ne sont pas correctement identifiées et analysées, il peut être difficile pour l'enseignante de déterminer si les objectifs d'apprentissage ont été atteints.

1.2. La régulation : L'ajustement et la remédiation face à l'Erreur

Le temps de la régulation consiste à ajuster en cours de route l'apprentissage des élèves. C'est ici que l'enseignant.e intervient pour accompagner, corriger et remédier les erreurs identifiées dans les démarches exploratoires.

Pour les trois enseignantes, la régulation de l'Erreur est un moment crucial, mais elles diffèrent dans leurs approches. Caroline, forte de son expérience en travail social, se montre très attentive aux besoins individuels des élèves et utilise l'Erreur comme une opportunité pour renforcer la compréhension des concepts. Elle s'efforce d'engager les élèves dans une réflexion collective sur leurs erreurs, en créant des espaces de discussion où chacun peut réévaluer sa propre compréhension à la lumière des erreurs partagées. Caroline est particulièrement attachée à l'idée que l'Erreur, discutée et comprise, peut permettre une meilleure appropriation des savoirs, surtout lorsqu'il s'agit de savoirs controversés. Pour Myriam, la régulation est un espace de frustration. Bien qu'elle accorde une importance primordiale au suivi individuel et à la remédiation, elle se retrouve limitée par le manque de temps. Le volume de travail, combiné aux classes nombreuses, ne lui permet pas d'offrir un

feedback individualisé et détaillé à chaque élève. Elle souhaite pouvoir analyser en profondeur les erreurs de chaque élève pour les aider à progresser, mais se voit contrainte de donner des retours plus généraux, souvent trop superficiels à son goût. Cette situation la pousse à une gestion plus normative de l'Erreur, où elle ne peut pas toujours en faire un levier de progression. Kelly, de son côté, adopte une posture plus dynamique. Elle se déplace en classe pour interagir directement avec les élèves et les aider à identifier leurs erreurs au moment où elles apparaissent. Cependant, en tant que jeune enseignante, elle reste encore tributaire des supports institutionnels pour gérer ces moments de régulation. L'Erreur est souvent abordée dans une logique de correction immédiate plutôt que dans un cadre de réflexion approfondie, ce qui limite l'impact à long terme de la régulation sur l'apprentissage.

Les trois enseignantes s'accordent sur l'importance de la régulation et du feedback pour remédier aux erreurs et ajuster l'apprentissage. Elles reconnaissent que l'Erreur, pour être productive, doit être régulée de manière à ce que l'élève puisse en tirer des leçons. Néanmoins, les modalités de la régulation divergent. Caroline favorise des discussions collectives approfondies sur l'Erreur, tandis que Myriam et Kelly se concentrent sur une remédiation plus rapide et souvent moins approfondie.

1.3. L'institutionnalisation : De l'Erreur à la norme

Le temps de l'institutionnalisation consiste à fixer les savoirs dans des cadres stables et normés. Ce moment de formalisation est souvent celui où l'Erreur prend un autre statut : elle n'est plus seulement une étape vers l'apprentissage, mais un décalage à corriger pour atteindre une norme. Caroline, Myriam, et Kelly se heurtent à des difficultés similaires lorsqu'il s'agit de ce temps didactique. Toutes les trois ressentent une tension entre la valorisation de l'Erreur comme processus et la nécessité d'institutionnaliser des savoirs stabilisés dans le cadre scolaire. Cette institutionnalisation impose des normes strictes où l'Erreur est moins tolérée et doit être corrigée pour répondre aux exigences académiques. Caroline exprime une frustration vis-à-vis de cette phase, notamment lorsque les erreurs des élèves portent sur des savoirs stabilisés qu'elle considère comme des bases incontournables. Elle tolère mieux les erreurs dans les savoirs controversés, mais devient plus rigide

lorsqu'il s'agit de savoirs fondamentaux, où l'institutionnalisation prend le pas sur l'exploration. Myriam, de son côté, se plie plus facilement aux attentes institutionnelles. L'institutionnalisation des savoirs stabilisés est pour elle une étape nécessaire pour assurer la réussite des élèves aux examens. L'Erreur devient alors un obstacle à corriger rapidement, sans trop de place pour une remise en question critique, car l'objectif principal reste de s'assurer que les élèves maîtrisent les concepts attendus. Kelly, en tant que jeune enseignante, se conforme encore largement aux normes institutionnelles, tout en cherchant des moyens de rendre cette institutionnalisation plus flexible et accessible aux élèves. Elle utilise des grilles d'évaluation pour standardiser les apprentissages tout en laissant une petite marge à l'expression personnelle des élèves.

Les trois enseignantes ressentent la pression de l'institutionnalisation des savoirs. L'Erreur, bien que valorisée dans les premiers temps de l'apprentissage, devient un élément à corriger dans un cadre normatif. Caroline montre une résistance plus marquée à cette normalisation des savoirs, surtout lorsqu'il s'agit de savoirs controversés, tandis que Myriam et Kelly acceptent plus facilement la nécessité de se conformer aux attentes académiques.

1.4. La définition : Formalisation de l'Erreur et l'évaluation

Le temps de la définition correspond à la transmission des règles du jeu didactique, c'est-à-dire la manière dont le Savoir est présenté et encadré par le ou la professeure pour permettre aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'eux (Sensevy, 2011). C'est dans ce cadre que l'erreur prend une forme tangible, puisqu'elle est évaluée en fonction de ces règles définies et institutionnalisées. Les trois enseignantes expriment des tensions à ce stade. Caroline, bien qu'elle tente d'encourager la réflexion personnelle et l'exploration des savoirs controversés, admet la difficulté de corriger ces erreurs selon des critères standardisés. La formalisation des savoirs controversés dans un cadre évaluatif renforce la complexité du processus de correction. L'approche de Caroline, qui valorise la pensée critique et la remise en question des certitudes, entre en conflit avec les attentes institutionnelles d'une évaluation normative. Ainsi, lorsque ses élèves commettent des erreurs dans des

domaines où elle valorise la réflexion personnelle, elle éprouve des difficultés à les sanctionner de manière formelle, ce qui révèle une tension entre ses pratiques évaluatives et les exigences académiques. Myriam, pour sa part, est plus à l'aise avec la définition du Savoir dans le cadre d'évaluations formelles. Sa formation d'infirmière et son expérience dans la santé publique l'ont habituée à un cadre où l'Erreur doit être minimisée, voire éliminée, notamment dans des contextes où les conséquences peuvent être graves. Cela influence sa pratique en classe, où elle tend à considérer l'Erreur comme une lacune à combler rapidement avant les examens. Pour elle, l'Erreur dans les évaluations est souvent synonyme d'un manque de maîtrise des connaissances de base, qu'il faut corriger pour que l'élève puisse réussir académiquement. Kelly, plus novice, se conforme largement aux attentes institutionnelles dans cette phase de définition. Elle utilise des outils d'évaluation qui valorisent les réponses correctes tout en essayant d'introduire une certaine flexibilité avec des questions ouvertes. Cependant, l'évaluation reste pour elle un moment où l'Erreur prend un statut normatif. Elle n'a pas encore suffisamment d'expérience pour remettre en question cette phase ou y intégrer une réflexion plus critique sur l'Erreur comme moteur d'apprentissage. Les trois enseignantes reconnaissent que l'évaluation formelle, en tant que phase de définition, transforme l'Erreur en une déviation à corriger. Bien qu'elles tentent chacune à leur manière de valoriser l'Erreur dans les premiers temps d'apprentissage, elles se voient contraintes par les attentes académiques à normaliser le Savoir et à corriger les erreurs pour assurer la réussite des élèves aux examens. Caroline, qui valorise les savoirs controversés, montre une plus grande réticence à institutionnaliser l'Erreur dans le cadre des évaluations, alors que Myriam et Kelly se plient davantage à cette nécessité. Myriam, notamment, montre une approche plus normative de l'évaluation, influencée par son expérience professionnelle, tandis que Kelly est encore en phase d'ajustement dans cette gestion des erreurs lors des évaluations.

1.5. Synthèse des pratiques enseignantes au filtre du quadruplet des temps didactiques

L'analyse des pratiques enseignantes de Caroline, Myriam, et Kelly, à travers le prisme du quadruplet des temps didactiques, montre des points communs et des divergences importants, centrés autour du rapport à l'Erreur. Bien que ces trois enseignantes partagent un objectif commun — faire de l'Erreur un levier d'apprentissage —, leur mise en œuvre et leur interprétation de l'Erreur varient considérablement en fonction de leurs contextes institutionnels, de leurs expériences professionnelles, et de leurs représentations personnelles du savoir.

Dans les premiers temps didactiques de dévolution et de régulation, les trois enseignantes cherchent à intégrer l'Erreur dans leur pratique didactique. Pour elles, l'Erreur n'est pas un échec, mais une étape naturelle du processus d'apprentissage.

Ensuite, les trois enseignantes sont confrontées à un dilemme similaire dans la phase d'institutionnalisation. L'approche initiale, qui valorise l'Erreur dans les premiers moments de l'apprentissage, est freinée par les exigences institutionnelles qui imposent une normativité stricte dans la transmission des savoirs, surtout dans le cadre des évaluations formelles. Dans ce contexte, l'Erreur perd sa fonction didactique pour devenir une déviation à corriger, un indicateur de non-maîtrise des connaissances académiques. Caroline, par exemple, valorise l'Erreur dans le cadre des savoirs controversés, en encourageant les débats et les remises en question. Elle montre toutefois une plus grande rigueur, voire une intolérance face aux erreurs lorsqu'il s'agit de savoirs stabilisés, qu'elle considère comme des bases incontournables. Myriam et Kelly, en revanche, s'inscrivent plus dans une logique où les erreurs doivent être rapidement corrigées dans tous les domaines pour préparer les élèves aux examens, en se conformant aux attentes académiques. Les contraintes institutionnelles, notamment en termes de temps et de volume d'élèves, sont un frein pour Myriam et Kelly, qui regrettent de ne pouvoir approfondir l'analyse des erreurs comme elles le souhaiteraient.

2. Pratiques évaluatives au filtre des dispositifs d'évaluation

L'évaluation constitue un élément central de l'activité enseignante, car elle pilote le contrat didactique (Pédèches & Carnus, 2013), formalise le jugement sur les apprentissages des élèves et transforme l'Erreur en un indicateur explicite de la non-maîtrise des savoirs (le savoir non su). Dans cette partie, j'analyse comment Caroline, Myriam, et Kelly conçoivent et mettent en œuvre leurs pratiques évaluatives en lien avec l'Erreur, en prenant en compte les dispositifs d'évaluation qu'elles utilisent.

2.1. Les pratiques évaluatives et la place de l'Erreur

Lorsque l'on examine les pratiques évaluatives de Caroline, Myriam, et Kelly, plusieurs points communs émergent dans la manière dont elles appréhendent l'évaluation et l'Erreur. Toutefois, la manière dont elles intègrent l'Erreur dans l'évaluation diverge selon leurs conceptions didactiques et les contraintes auxquelles elles font face. Toutes trois partagent la conviction que l'Erreur ne devrait pas être simplement un indicateur de faiblesse, mais une opportunité de renforcer les apprentissages. Dans leurs discours, l'évaluation est présentée non pas comme un moment de sanction, mais comme un outil de régulation des apprentissages. Cependant, cette conception positive de l'Erreur entre souvent en conflit avec la réalité des pratiques évaluatives, dictées par les attentes institutionnelles et les programmes scolaires.

Un autre point commun entre les pratiques évaluatives de Caroline, Myriam, et Kelly est leur utilisation d'une diversité de dispositifs d'évaluation, tout en cherchant à concilier les attentes institutionnelles et les besoins des élèves. Les trois enseignantes s'efforcent d'introduire des dispositifs d'évaluation qui valorisent à la fois les savoirs stabilisés et les compétences plus personnelles ou critiques des élèves. Elles cherchent toutes à différencier leurs évaluations pour reconnaître les compétences individuelles des élèves, notamment en laissant de la place à l'expression personnelle ou à l'application concrète des concepts. Par exemple, elles intègrent des questions ouvertes ou des études de cas, qui permettent aux élèves de mobiliser leurs propres

expériences ou réflexions. Cependant, cette différenciation est souvent limitée par le cadre normatif des examens finaux. Là où elles se rejoignent, c'est dans leur volonté de prendre en compte les différences individuelles des élèves. Toutes trois reconnaissent que les élèves arrivent avec des parcours et des compétences variés, et que l'évaluation doit en tenir compte. Cette prise en compte des individualités se reflète dans les types d'exercices qu'elles proposent, où l'Erreur n'est pas seulement un manque de savoir, mais aussi une occasion de mieux comprendre les difficultés spécifiques de chaque élève. En outre, il est possible que le rapport à l'Erreur influence la manière dont un enseignant évalue ses élèves. Si l'Erreur est perçue comme un signe de manque de compréhension, l'accent pourrait être mis sur sa correction au détriment de l'identification des forces et compétences de l'élève. Une telle approche pourrait potentiellement entraver le développement des compétences et la progression de l'élève.

2.2. Les tensions entre évaluation formative et sommative

Un point commun essentiel entre Caroline, Myriam, et Kelly est la tension entre leurs désirs d'adopter une évaluation formative, où l'Erreur est utilisée comme un outil pour enseigner, et la réalité de l'évaluation sommative, où l'Erreur devient un écart à corriger. Les trois enseignantes souhaitent accorder une place importante à l'évaluation formative, qui permettrait aux élèves de faire des erreurs et d'apprendre à partir de celles-ci, avant d'être jugés sur leurs compétences. Cette évaluation formative permettrait de donner du sens à l'Erreur et de l'inscrire dans une démarche de progrès. Pourtant, les contraintes institutionnelles – notamment le poids des examens finaux – les obligent à adopter des dispositifs plus normés et davantage orientés vers une évaluation sommative. Cette dernière, en raison de sa finalité certificative, pousse les enseignantes à voir l'Erreur comme une déviation par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés, et donc à la corriger plutôt qu'à la valoriser. Dans la pratique, cette tension se traduit par des compromis : si elles aspirent à intégrer des dispositifs d'évaluation formative au quotidien, ces pratiques se limitent souvent à des exercices ou des évaluations intermédiaires, où l'Erreur est discutée en classe, mais sans impact direct sur les notes finales. La véritable évaluation reste

principalement sommative, alignée sur les critères institutionnels. Ainsi, malgré leur volonté d'introduire des moments d'apprentissage à partir de l'Erreur, les trois enseignantes se retrouvent souvent à devoir sanctionner les erreurs lors des examens finaux, dans un cadre normatif. L'évaluation formative, bien que valorisée par les trois enseignantes, n'est pas pleinement réalisée dans leur pratique quotidienne en raison des contraintes institutionnelles. L'évaluation sommative prend souvent le pas, laissant peu de place à l'exploitation de l'Erreur comme outil d'apprentissage.

2.3. L'évaluation comme outil de régulation : le feedback et la correction de l'Erreur

L'auto-régulation joue un rôle clé dans les pratiques évaluatives de Caroline, Myriam, et Kelly. Toutes les trois considèrent que la correction de l'Erreur, accompagnée de commentaires constructifs, est un moment d'apprentissage important pour les élèves. L'évaluation ne s'arrête pas à la notation ; elle devient un outil de régulation, permettant aux élèves de prendre conscience de leurs erreurs et de les corriger.

Caroline, Myriam, et Kelly partagent un souci commun de donner des retours détaillés sur les erreurs commises par les élèves. Elles estiment que l'évaluation doit aller au-delà de la simple attribution d'une note et offrir aux élèves une opportunité de réviser leurs démarches et de progresser. Cependant, elles se heurtent toutes aux mêmes difficultés : le manque de temps et de ressources pour fournir des retours véritablement individualisés et approfondis. En raison du nombre d'élèves et de la charge de travail, les trois enseignantes sont souvent contraintes de donner des feedbacks plus généraux et moins personnalisés qu'elles ne le souhaiteraient. Cela crée une frustration, car elles savent que des retours plus précis permettraient aux élèves de mieux comprendre leurs erreurs et de les éviter à l'avenir. Elles cherchent donc à multiplier les occasions de correction et d'interaction autour de l'Erreur, mais se heurtent aux limites temporelles et institutionnelles qui rendent cette pratique difficile à généraliser.

3. Le Sujet Supposé Savoir

Dans la dynamique enseignante, le concept de *Sujet Supposé Savoir* (SSS), telle que conceptualisée par Lacan (1966) et reprise dans le champ de la didactique clinique, joue un rôle central. Ce concept fait référence à la manière dont l'enseignant.e est perçu.e comme détenteur.rice du Savoir que l'élève doit acquérir. Le SSS renvoie à la posture de l'enseignant.e, non seulement en tant que transmetteur.rice de Savoir, mais aussi comme figure d'autorité et garant.e des normes académiques. Dans cette partie, je vais explorer comment Caroline, Myriam, et Kelly construisent leur posture d'enseignante en relation avec ce statut de SSS, en analysant leurs pratiques, leurs valeurs et leurs attentes vis-à-vis de leur rôle en classe.

3.1. Le Sujet Supposé Savoir et la relation à l'autorité

Le SSS implique une posture d'autorité, où l'enseignant.e est perçu.e par les élèves comme celui ou celle qui détient le Savoir qu'ils sont venus chercher. Cette posture est inévitable dans le cadre scolaire, mais elle peut être vécue et incarnée de manière différente en fonction des approches didactico-pédagogiques et des expériences antérieures. Dans le cas de Caroline, son expérience en tant que travailleuse sociale a fortement influencé sa conception du Savoir et de l'autorité. Elle adopte une posture où l'autorité est partagée avec les élèves, leur permettant d'interroger le Savoir et de participer activement à sa construction. Caroline valorise une pédagogie participative où le Savoir non figé est en constante évolution. Ainsi, elle invite les élèves à douter et à critiquer les savoirs établis, notamment dans les disciplines sociales, où les concepts sont souvent interprétables. Son autorité repose moins sur la détention du Savoir que sur sa capacité à guider les élèves dans une réflexion critique, une posture qui peut parfois entrer en tension avec les attentes institutionnelles de l'enseignement disciplinaire. Myriam, quant à elle, montre une posture d'autorité plus classique, influencée par son parcours d'infirmière et la nécessité de précision et de rigueur dans le domaine de la santé publique. Dans son rapport à l'autorité, Myriam incarne un SSS plus traditionnel, où l'enseignante est perçue comme une experte transmettant les savoirs stabilisés du pôle social aux élèves. La distance entre l'enseignante et l'élève est ici plus marquée, notamment en

raison des enjeux de sécurité et de responsabilité liés à son domaine d'expertise. Myriam valorise la clarté et la maîtrise des savoirs en jeu, et bien que sensible aux difficultés des élèves, elle garde une posture d'autorité centrée sur la maîtrise technique des concepts enseignés. Enfin, pour Kelly, qui est en début de carrière, la question de l'autorité est plus complexe et en pleine construction. Cette jeune enseignante oscille entre une volonté de créer un environnement de confiance avec ses élèves et la nécessité de s'affirmer en tant que détentricice du Savoir. Sa posture de SSS est encore en développement, marquée par une quête d'équilibre entre bienveillance et autorité. Se concentrant sur la relation de confiance avec ses élèves, elle cherche à maintenir sa légitimité en tant que figure d'autorité académique. Cette flexibilité reflète son désir de créer un espace où l'Erreur est permise et où le Savoir est co-construit avec les élèves, mais elle ressent encore les tensions liées à la gestion de l'autorité dans un contexte institutionnel exigeant. Les trois enseignantes adoptent des postures d'autorité qui s'articulent autour de la construction d'un rapport dynamique au Savoir. Elles partagent une volonté de ne pas se présenter comme des figures d'autorité absolue et créent des espaces où le Savoir est exploré, discuté et interrogé en variant dans leur manière de gérer cette autorité en fonction de leurs contextes et expériences. Là où Caroline est plus à l'aise dans une posture d'autorité partagée avec les élèves, Myriam incarne un modèle plus traditionnel, centré sur la transmission de savoirs stabilisés. Kelly, quant à elle, navigue entre ces deux modèles, cherchant encore sa place dans la relation d'autorité.

3.2. Le SSS et le rapport aux savoirs enseignés

La posture de SSS est également intimement liée au rapport que les enseignantes entretiennent avec les différents savoirs qu'elles enseignent. Ce rapport influe sur leur façon d'incarner l'autorité et de se positionner par rapport à leurs élèves. Caroline se situe dans une approche critique du Savoir, particulièrement dans le domaine des sciences sociales. Pour elle, le Savoir est toujours en débat, et elle cherche à amener ses élèves à participer à ce débat. En tant que SSS, elle n'incarne pas un savoir figé, mais un savoir en construction, qui doit être interrogé en permanence. Cela se manifeste par une posture où elle encourage ses élèves à

remettre en question les notions établies, notamment en mobilisant leurs propres expériences et en discutant les enjeux de société. Son rapport au Savoir est donc marqué par une ouverture à la critique et à la relativité des concepts, ce qui influence sa posture d'enseignante comme facilitatrice de réflexion. Pour Myriam, le rapport au Savoir est plus normatif, en particulier dans les domaines techniques et stabilisés comme la santé publique. En tant que SSS, elle incarne une autorité basée sur la maîtrise des savoirs du pôle santé, et son rôle est de transmettre ces savoirs de manière claire et précise. Les savoirs qu'elle enseigne sont perçus comme des outils indispensables que les élèves doivent maîtriser pour réussir leurs examens et, plus tard, dans leur vie professionnelle. Ainsi, son rapport au Savoir apparaît plus stable et moins ouvert à la discussion que celui de Caroline, notamment parce que la précision et la rigueur sont au cœur de sa discipline. Kelly, de son côté, se situe dans une approche intermédiaire. En tant qu'enseignante débutante, elle adopte un rapport au Savoir plus flexible, cherchant à intégrer les expériences des élèves tout en assurant une transmission académique des concepts. Son rapport au Savoir est marqué par son expérience en économie sociale et familiale, où elle valorise les compétences pratiques et l'adaptation des savoirs au contexte de vie des élèves. Toutefois, en tant que jeune enseignante, elle se sent parfois contrainte par les attentes académiques et institutionnelles, qui exigent une transmission plus rigide du Savoir. Les trois enseignantes cherchent à adapter leur posture de SSS en fonction des savoirs enseignés, tout en reconnaissant l'importance de rendre ces savoirs accessibles et pertinents pour les élèves. Elles partagent une volonté d'instaurer un rapport actif au savoir, même si les modalités varient. Caroline, avec sa posture critique, se distingue par une approche du Savoir comme matière à débat, tandis que Myriam voit le Savoir comme un élément stabilisé à maîtriser. Kelly oscille entre ces deux approches, cherchant à valoriser à la fois les compétences critiques des élèves et la rigueur académique. Ainsi, le déjà-là conceptuel de chaque enseignante est un autre levier essentiel pour comprendre le sens qu'elles donnent à l'Erreur. La manière dont Caroline, Myriam et Kelly se représentent les savoirs stabilisés et controversés, et leur place dans le cadre didactique, façonne leur posture face à l'Erreur.

3.3. Synthèse

La posture du SSS chez Caroline, Myriam, et Kelly révèle des approches variées en matière d'autorité, de rapport au Savoir et de relation avec les élèves. Bien qu'elles partagent une volonté commune de créer un climat de confiance et d'adapter leur enseignement aux besoins des élèves, leurs pratiques diffèrent. Caroline privilégie une posture critique et participative où l'autorité est partagée, tandis que Myriam adopte une approche plus traditionnelle, centrée sur la maîtrise des savoirs stabilisés. Kelly oscille entre ces deux postures, cherchant à concilier bienveillance et autorité. Ces différences reflètent leurs expériences respectives et leurs contextes d'enseignement.

4. Le déjà-là décisionnel : Une construction individuelle du rapport à l'Erreur

L'analyse des trois constructions de cas, révèle des similitudes et des contrastes notables dans la manière dont les enseignantes construisent et expriment leur rapport à l'Erreur. En examinant de près leurs expériences professionnelles, leurs valeurs personnelles et leurs pratiques didactiques et pédagogiques, il devient clair que chacune adopte une posture singulière face à l'Erreur, influencée par leur déjà-là décisionnel (Carnus, 2001). Ce déjà-là englobe leur trajectoire professionnelle, leur rapport au Savoir, ainsi que leurs conceptions didactiques, et se manifeste dans leurs interactions avec les élèves, notamment dans la gestion de l'Erreur.

4.1. Caroline : entre exigence et tolérance participative

Caroline se distingue par une approche ambivalente de l'Erreur, fruit de son parcours professionnel en tant que travailleuse sociale, qui l'a amenée à travailler sur des questions complexes et socialement ancrées. Son déjà-là décisionnel est marqué par une approche double : elle valorise l'Erreur lorsqu'elle est liée à des savoirs controversés, mais se montre intransigente face à l'Erreur dans les savoirs stabilisés. En classe, Caroline encourage ses élèves à exprimer leurs idées et à explorer des perspectives variées lors des débats, particulièrement sur des contextes liés aux

politiques sociales ou aux problématiques contemporaines en santé publique. Dans ces contextes, l'Erreur est vue comme une opportunité d'apprentissage, une occasion pour les élèves de réfléchir sur leurs propres conceptions et de les ajuster au fil de la discussion. Caroline adopte ici une posture didactique ouverte, où l'Erreur devient un levier pour favoriser la participation et la réflexion collective. Cependant, ce rapport à l'Erreur change radicalement lorsqu'il s'agit de savoirs stabilisés, tels que les concepts biologiques ou les méthodologies spécifiques en sciences sanitaires. Les erreurs sur ces sujets sont considérées comme des signes de lacunes graves dans l'apprentissage, qu'il faut corriger rapidement et radicalement. Cette rigueur est motivée par une volonté de préparation aux examens et un souci de maîtrise des fondamentaux. La tension entre ces deux approches – tolérance envers les savoirs controversés et exigence envers les savoirs stabilisés – crée une dynamique complexe dans la gestion de l'Erreur chez Caroline, la plaçant constamment face à un dilemme entre son idéal didactique et les contraintes de l'évaluation formelle.

4.2. Myriam : un rapport contraint à l'Erreur, entre bienveillance et pression institutionnelle

Myriam, pour sa part, présente un rapport à l'Erreur influencé par son parcours d'infirmière et son engagement dans l'accompagnement des publics vulnérables. Son déjà-là expérientiel en milieu médical l'a peut être conditionnée à percevoir l'Erreur comme une menace à la sécurité ou à la précision des pratiques, ce qui se traduit par une forme de transfert de contrôle dans sa gestion de l'Erreur en classe. Dans le domaine des soins infirmiers, l'Erreur peut avoir des conséquences graves, ce qui justifie une approche corrective immédiate. Ce transfert inconscient des pratiques du milieu médical vers la salle de classe pourrait ainsi limiter la capacité de Myriam à accepter l'Erreur comme levier d'apprentissage, surtout lorsqu'elle se sent pressée par le temps et les exigences institutionnelles. En effet, dans la réalité de sa pratique en STMS, ce rapport à l'Erreur est fortement contraint par des facteurs institutionnels et organisationnels. De plus, l'observation de ses pratiques révèle que Myriam a une approche rigide face à l'Erreur, en particulier dans les savoirs stabilisés, qu'elle perçoit comme des éléments essentiels à maîtriser pour réussir les examens. Comme

Caroline, Myriam met l'accent sur la préparation des élèves aux évaluations formelles, où l'Erreur est perçue comme un échec à corriger rapidement. Les effectifs importants, la pression des programmes à finir, ainsi que le manque de ressources et de temps pour individualiser les retours aux élèves, empêchent Myriam de mettre en place des dispositifs permettant de transformer l'Erreur en opportunité d'apprentissage. Cette pression institutionnelle pousse Myriam à adopter une gestion plus centrée sur la transmission rigoureuse des savoirs stabilisés, où les erreurs sont corrigées de manière directe et parfois sans dialogue réflexif. Pourtant, elle exprime régulièrement un sentiment de frustration, notamment lors des entretiens (EADL et EAC), face à ce décalage entre son aspiration à une approche de soutien et les réalités de sa pratique, ce qui l'a conduite à se mettre en disponibilité. Cette frustration est révélatrice d'une tension profonde entre son déjà-là de soignante, centré sur l'accompagnement, et les exigences du système éducatif, où la gestion de l'Erreur est souvent vue sous un angle punitif.

4.2.1. Kelly : l'Erreur comme opportunité de dialogue et de progression

Enfin, Kelly, adopte une posture singulière face à l'Erreur, marquée par son expérience en tant que conseillère en économie sociale et familiale. Son déjà-là décisionnel est façonné par une vision relationnelle, où l'Erreur est perçue non pas comme un obstacle, mais comme une opportunité d'apprentissage et de dialogue. Contrairement à Caroline et Myriam, Kelly ne fait pas de distinction aussi nette entre les savoirs stabilisés et controversés dans sa gestion de l'Erreur. Kelly valorise une approche intégrative de l'apprentissage, où l'Erreur est systématiquement utilisée pour renforcer la compréhension des élèves, quel que soit le type de savoir en jeu. Lors des séances d'enseignement observées, elle encourage activement ses élèves à questionner leurs erreurs, à les analyser et à en tirer des leçons pour progresser. Dans cette approche, l'Erreur devient un outil pour enseigner (Astolfi, 1997), permettant à l'élève de mieux comprendre son processus d'apprentissage et d'ajuster sa stratégie. Cette approche bienveillante et progressive de l'Erreur est néanmoins limitée par des contraintes similaires à celles rencontrées par Myriam. Kelly, tout en prônant une gestion dialogique de l'Erreur, se heurte à la pression institutionnelle, notamment en

termes de gestion de classe et d'évaluations. Comme elle l'a exprimé dans les entretiens (EADL et EAC), l'augmentation des effectifs et la nécessité de préparer les élèves aux examens l'obligent parfois à privilégier des stratégies plus normatives, réduisant ainsi les opportunités d'intégrer pleinement l'Erreur dans une démarche formative.

4.3. Synthèse : des trajectoires contrastées, mais des défis communs

L'analyse des trois cas révèle que bien que Caroline, Myriam et Kelly ont des rapports à l'Erreur très contrastés, influencés par leur déjà-là décisionnel et leur trajectoire professionnelle, elles sont toutes confrontées à des défis communs. La pression institutionnelle, les contraintes organisationnelles, ainsi que la nécessité de préparer les élèves aux examens, limitent leurs marges de manœuvre et les poussent à adopter une gestion de l'Erreur souvent plus rigide qu'elles ne le souhaiteraient.

Cependant, la manière dont chacune de ces enseignantes négocie ces contraintes varie considérablement. Caroline oscille entre une valorisation critique de l'Erreur et une exigence évaluative rigoureuse, Myriam subit les contraintes institutionnelles qui freinent ses aspirations didactiques bienveillantes, tandis que Kelly, plus flexible, tente de concilier son approche progressive de l'Erreur avec les réalités d'un système éducatif souvent normatif.

5. L'impossible à supporter et le rapport à l'Erreur

L'idée de "l'impossible à supporter" renvoie aux tensions, frustrations, et limites que les enseignantes rencontrent dans leur pratique quotidienne, des éléments qui dépassent leurs capacités d'adaptation et qui, malgré leurs efforts, demeurent difficiles à surmonter. Cet "impossible" se manifeste à différents niveaux : des contraintes institutionnelles, des attentes vis-à-vis des élèves, des relations pédagogiques ou des conditions matérielles et professionnelles. Dans cette partie, je me concentre sur les aspects que Caroline, Myriam, et Kelly gèrent difficilement dans leur pratique professionnelle et qui impactent directement leur bien-être, leur posture en classe, ainsi que leur rapport à l'Erreur et au Savoir.

5.1. Les contraintes institutionnelles et les tensions avec le déjà-là intentionnel

L'une des sources majeures de l'impossible à supporter pour Caroline, Myriam, et Kelly provient des contraintes institutionnelles auxquelles elles sont assujetties. Ces contraintes imposent des exigences auxquelles elles ne peuvent souvent pas répondre en adéquation avec leur idéal professionnel. En effet, l'institution scolaire fixe des programmes rigides et impose des rythmes d'enseignement qui laissent peu de place à la flexibilité. Pour ces trois enseignantes, ce cadre normatif et injonctif est perçu comme une limitation importante. Les horaires serrés, le nombre d'élèves dans les classes et la pression des programmes et des examens dictent une grande partie de leurs pratiques, en tension au cœur de leur déjà-là intentionnel.

Caroline, par exemple, trouve difficile de concilier son envie d'instaurer une approche critique et participative avec les exigences de préparation aux examens. Elle aimerait consacrer plus de temps aux débats et aux échanges en classe, mais les contraintes de temps la forcent souvent à passer rapidement sur les sujets, ce qui génère un profond sentiment de frustration. De son côté, Myriam est également confrontée à un impossible à supporter lié au temps, en particulier dans son souhait de fournir un accompagnement personnalisé aux élèves. Le manque de temps et les contraintes institutionnelles l'empêchent de suivre chaque élève de manière individualisée, malgré son désir de le faire. Cela va à l'encontre de ses valeurs d'accompagnement humain, qu'elle tient de son parcours en tant qu'infirmière, accentuant le fossé entre ses attentes et la réalité du métier. Pour Kelly, l'impossible à supporter est lié à son statut de jeune enseignante. Les exigences institutionnelles, couplées à un manque d'expérience, lui donnent parfois l'impression d'être submergée par les attentes administratives, tout en ne disposant pas des ressources nécessaires pour répondre pleinement aux besoins de ses élèves. Elle se sent encore en phase d'apprentissage, ce qui exacerbe son sentiment d'impuissance face aux contraintes. Ainsi, les trois enseignantes se sentent limitées par les contraintes institutionnelles qui dictent un cadre rigide. Leur assujettissement à ce cadre, constitue un frein au déploiement d'une pratique en phase avec leur idéal professionnel et crée une tension

insoutenable entre ce qu'elles veulent faire et ce qu'elles peuvent faire dans le contexte scolaire.

5.2. L'impossible à supporter et le rapport au Savoir

Pour Caroline, Myriam, et Kelly, la gestion des savoirs stabilisés constitue un "impossible à supporter" à plusieurs niveaux, notamment en raison des exigences institutionnelles et des attentes du SSS en termes de maîtrise des connaissances.

Pour Myriam, le savoir stabilisé, en particulier dans le domaine de la santé publique, est crucial. Son rôle d'enseignante consiste à s'assurer que les élèves acquièrent des compétences précises et normées, ce qui ne laisse pas de place à la discussion ou à la remise en question de ce types de savoirs. Cependant, l'impossible à supporter pour Myriam réside dans la tension entre son envie d'accompagner les élèves dans un apprentissage individualisé et la nécessité de les préparer à des évaluations strictement fondées sur la maîtrise de savoirs stabilisés. Elle se sent souvent frustrée par l'obligation de passer rapidement sur certains concepts sans avoir la possibilité de revenir sur les incompréhensions ou les difficultés des élèves. Caroline, bien que moins attachée aux savoirs stabilisés que Myriam, rencontre également des difficultés avec ces connaissances normées. Elle valorise les débats et les discussions autour des savoirs controversés, mais elle est aussi confrontée à la nécessité d'enseigner des savoirs stabilisés, tels que des concepts méthodologiques ou des bases théoriques, que les élèves doivent maîtriser pour les examens. L'impossible à supporter pour Caroline se manifeste lorsqu'elle est contrainte d'abandonner l'exploration critique des savoirs au profit d'une transmission plus linéaire et rigide des concepts stabilisés. Cette rigidité l'empêche de suivre sa démarche didactique fondée sur la participation active des élèves. Pour Kelly, le savoir stabilisé représente également un défi important. En tant que jeune enseignante, elle se sent souvent contrainte de se conformer aux attentes académiques en matière de transmission du Savoir. Son manque d'expérience la pousse à s'appuyer sur les programmes officiels et les manuels pour structurer son enseignement, mais elle ressent une tension entre cette transmission normative et son désir d'adapter le Savoir aux besoins spécifiques de ses élèves. Kelly se trouve dans une situation où elle doit souvent privilégier

l'efficacité au détriment de l'adaptation didactique, ce qui crée chez elle un sentiment d'impuissance face à ces exigences. Le rapport au savoir stabilisé génère un impossible à supporter pour les trois enseignantes, qui se sentent limitées par la rigidité institutionnelle et la nécessité de garantir la maîtrise de ces savoirs par les élèves. Elles partagent une frustration face à l'impossibilité de personnaliser l'apprentissage pour s'adapter aux besoins individuels. Le savoir stabilisé exige un traitement rapide et normé et l'Erreur qui l'affecte équivaut à un savoir non su.

À l'inverse des savoirs stabilisés, les savoirs controversés offrent davantage de liberté didactique, car ils sont ouverts à la discussion, à l'interprétation et au débat. Cependant, la gestion des savoirs controversés pose également des défis importants pour les enseignantes, en particulier lorsque cette gestion entre en conflit avec les exigences institutionnelles et les attentes des élèves en matière de réussite scolaire. Caroline, qui privilégie les savoirs controversés dans son enseignement, voit dans ces savoirs une opportunité de faire participer les élèves activement à la construction du savoir. Pour Myriam, le savoir controversé est moins présent dans son enseignement, qui est principalement axé sur des connaissances techniques et stabilisées. Cependant, lorsqu'elle aborde des thèmes plus ouverts à la discussion, comme la politique de santé, elle rencontre également des tensions. L'impossible à supporter pour Myriam réside dans cette tension entre la nécessité de préparer les élèves à des évaluations normées et son désir de les amener à réfléchir de manière plus critique sur certains aspects controversés des savoirs. Kelly voit dans ce type de savoirs une opportunité de rendre ses cours plus interactifs et engageants pour les élèves, mais elle se sent souvent dépassée par la complexité de ces discussions. Le manque de temps et de préparation l'empêche d'approfondir les controverses, et elle finit par revenir à des savoirs stabilisés, qu'elle maîtrise mieux et qu'elle peut transmettre plus efficacement. Ainsi, le véritable impossible à supporter pour Caroline, Myriam, et Kelly réside dans la tension permanente entre le savoir stabilisé et le savoir controversé.

6. La conversion didactique

6.1. La conversion didactique de l'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle des enseignantes joue un rôle clé dans la manière dont elles donnent à voir le processus de conversion didactique. Leurs trajectoires antérieures influencent directement la manière dont elles traduisent et « travaillent » le Savoir dans leur pratique pédagogique. Caroline, avec une expérience en tant que travailleuse sociale, est habituée à une approche du Savoir qui privilégie l'interaction et l'interdisciplinarité. Elle mobilise fréquemment son expérience de terrain pour illustrer les savoirs théoriques en classe, notamment dans les sciences sociales. Sa conversion didactique se traduit dans une méthodologie active qui encourage les élèves à construire du sens à partir de situations réelles. Par exemple, elle intègre des études de cas basées sur des politiques sociales, en s'appuyant sur des expériences concrètes pour permettre aux élèves de comprendre l'impact de ces politiques. Cette approche favorise l'implication des élèves, mais elle rencontre des limites lorsque les savoirs doivent être simplifiés ou normés pour correspondre aux objectifs institutionnels. Caroline est souvent confrontée à un "impossible à supporter" lorsqu'elle doit réduire la complexité des savoirs controversés pour les rendre compatibles avec les exigences académiques.

L'utilisation des concepts de conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2009) et d'oscillation symbolique (Léal, 2012) ici permet d'analyser spécifiquement les stratégies inconscientes (Robert & Carnus, 2013) adoptées par les enseignantes, avec un intérêt particulier pour la manière dont elle gère l'intégration d'éléments a-didactiques et leur rapport à l'Erreur. Générée dans un contexte particulier, l'Erreur peut faciliter ou entraver la conversion des connaissances complexes en concepts accessibles aux élèves. Lors des interactions didactiques, on assiste à une dynamique d'oscillation symbolique (Léal & Carnus, 2013), marquée par un échange fluctuant entre le rôle de l'enseignante et son identité privée. Cette dynamique révèle la manière dont les choix didactico-pédagogiques de l'enseignante, façonnés par son rapport à l'Erreur et la gestion des éléments non didactiques, créent l'espace d'apprentissage.

Caroline, par exemple, intègre des exemples personnels pour éclairer des normes sociales, sollicitant les élèves à contribuer avec leurs propres exemples, illustrant ainsi le changement des perceptions sociales à travers le temps, comme elle l'exprime avec l'évolution des attitudes envers les relations homosexuelles. Dans cet échange, Caroline utilise son expérience personnelle pour renforcer son autorité pédagogique, se positionnant comme un SSS. Cette approche, tout en enrichissant la dynamique d'apprentissage, brouille les lignes entre son rôle professionnel et sa sphère privée, créant une dualité qui souligne la complexité de son statut devant les élèves. Son expérience personnelle ne fait pas seulement valoir son expertise, mais questionne également la nature de son autorité, établissant un paradoxe où sa connaissance personnelle à la fois valide et conteste sa fonction d'enseignante. Ce paradoxe met en lumière la coexistence de contradictions inhérentes à la relation éducative, nécessitant une navigation délicate entre la transmission du Savoir et l'intégration d'expériences personnelles. Caroline navigue entre ces deux mondes, offrant un exemple vivant de l'oscillation symbolique où se confrontent la sphère publique de l'enseignement et l'intimité de l'expérience personnelle, illustrant le conflit et la complémentarité entre son rôle d'éducatrice et son identité individuelle. À partir de cet exemple, l'enseignante mobilise des expériences concrètes, tirées de sa propre vie, pour naviguer vers l'abstraction des normes sociales. Ce procédé didactique illustre une oscillation entre le vécu, ancré dans le concret, et le conceptuel, où les normes sociales transforment de lointaines abstractions en réalités tangibles et évolutives, intimement liées aux expériences humaines. Cette démarche rend le concept de norme sociale significatif pour les élèves, leur permettant de le saisir comme un phénomène vivant et sujet à changement, plutôt que comme une donnée figée. Toutefois, cette approche n'est pas exempte de défis. Pouvant potentiellement constituer de véritables obstacles didactiques (Brousseau, 1986), ces exemples personnels de l'enseignante, marqués par un contexte culturel et temporel spécifique, peuvent ne pas résonner auprès de tous les élèves, particulièrement ceux issus de milieux divers. Cette divergence d'expériences peut limiter la capacité des élèves à s'identifier aux exemples donnés et, par conséquent, entraver leur aptitude

à généraliser le concept de norme sociale au-delà des cas présentés. L'application du concept dans une variété de contextes pourrait se voir compromise, soulignant l'importance de la sélection des exemples pour englober une pluralité de perspectives. L'enjeu réside donc dans la capacité de l'enseignante à guider ses élèves à travers cette oscillation du concret vers le symbolique. Sans un accompagnement adéquat, le risque est grand de voir les élèves se cantonner à une compréhension superficielle, s'appuyant sur des exemples spécifiques sans parvenir à en extraire des principes généraux. Cette limitation restreindrait leur compréhension des normes sociales à des anecdotes particulières, plutôt qu'à des concepts applicables à une multitude de situations. Ainsi, l'articulation entre les exemples personnels et la généralisation conceptuelle devient cruciale pour permettre aux élèves de construire des ponts entre les expériences vécues et les notions abstraites, favorisant une compréhension profonde et nuancée des normes sociales dans leur globalité.

Myriam, de son côté, a une carrière antérieure d'infirmière, spécialisée en addictologie. Cette expérience marque profondément sa manière d'enseigner. La conversion didactique chez Myriam repose sur une pragmatique du Savoir, où la rigueur et la précision sont au cœur de son enseignement, notamment dans les domaines de la santé publique. Elle utilise souvent des exemples issus de son parcours professionnel pour donner du sens aux savoirs qu'elle transmet, mais elle doit fréquemment simplifier des concepts techniques complexes pour les rendre accessibles à ses élèves. Sa conversion didactique est plus axée sur la transmission claire et précise du Savoir, sans pour autant négliger l'importance de la mobilisation concrète de ce savoir dans la vie professionnelle des élèves.

Kelly, encore en phase d'apprentissage, se distingue par une conversion didactique plus intuitive, influencée par ses expériences en tant que conseillère en économie sociale et familiale. Elle cherche à contextualiser le Savoir dans des situations pratiques et tangibles pour ses élèves, souvent en s'appuyant sur des exemples de la vie quotidienne. Cependant, son manque d'expérience et la pression des programmes officiels limitent parfois sa capacité à adapter les contenus de manière fluide. Elle doit encore développer sa maîtrise de la conversion didactique, car elle se

repose souvent sur les manuels scolaires ou des outils préexistants pour structurer ses cours. Kelly se retrouve face à l'enjeu d'équilibrer la fidélité aux savoirs académiques et leur contextualisation pour ses élèves.

Point commun : les trois enseignantes mobilisent à leur insu leurs expériences personnelles et professionnelles pour activer leur conversion didactique. Elles s'efforcent de contextualiser les savoirs théoriques en s'appuyant sur des exemples concrets, permettant ainsi aux élèves de comprendre l'application pratique des concepts étudiés. Caroline valorise davantage la participation et l'interaction dans la construction du Savoir, tandis que Myriam adopte une approche plus pragmatique, centrée sur la précision technique. Kelly, de son côté, est encore en phase d'apprentissage, cherchant à affiner son approche didactique tout en naviguant entre les attentes académiques et les besoins concrets des élèves.

6.2. L'adaptation des savoirs stabilisés et controversés dans la conversion didactique

La conversion didactique dépend aussi du type de savoir transmis : savoir stabilisé ou savoir controversé. Les trois enseignantes se retrouvent confrontées à des défis différents en fonction de la nature du Savoir qu'elles enseignent, ce qui impacte directement la manière dont elles les transforment pour les rendre accessibles aux élèves. Dans le cas de savoirs stabilisés, le processus de conversion didactique est souvent plus rigide, car ils sont généralement perçus comme des éléments fixes et normés à maîtriser. Pour Myriam, ces savoirs, notamment en santé publique, nécessitent une transmission précise et souvent linéaire. Caroline, même si elle enseigne des savoirs stabilisés dans certaines parties de son programme, est plus à l'aise avec les savoirs controversés, où elle peut engager ses élèves dans des discussions critiques. Sa conversion didactique se distingue par une approche qui invite à la réflexion et à la remise en question. Cependant, l'impossible à supporter pour Caroline réside dans l'institutionnalisation de ces savoirs : bien qu'elle encourage les élèves à débattre et à questionner, elle doit ensuite adapter ces discussions à des formats d'évaluation qui exigent des réponses normées. Kelly, quant à elle, rencontre des défis particuliers dans sa conversion didactique des

savoirs stabilisés, car elle n'a pas encore la pleine maîtrise de ces contenus académiques. Elle se retrouve parfois dans une situation où elle doit simplifier les concepts pour les adapter au niveau de ses élèves, tout en essayant de rester fidèle aux exigences institutionnelles. Le rapport aux savoirs controversés, bien que moins présent dans son enseignement, lui permet d'explorer des approches plus interactives, mais elle manque encore de confiance pour gérer pleinement ces débats en classe. Les trois enseignantes opèrent des conversions didactiques adaptées en fonction du type de savoir, stabilisé ou controversé. Elles sont toutes confrontées à la nécessité de simplifier ou de contextualiser ces savoirs pour les rendre accessibles à leurs élèves, tout en respectant la nature de ces connaissances. Caroline valorise le savoir controversé dans sa conversion didactique, tandis que Myriam se focalise sur le savoir stabilisé qu'elle cherche à rendre compréhensible sans le dénaturer.

6.3. La tension entre institutionnalisation et contextualisation des savoirs

L'un des enjeux majeurs de la conversion didactique pour Caroline, Myriam, et Kelly est la tension entre l'institutionnalisation des savoirs, qui implique une formalisation et une standardisation des contenus, et leur contextualisation, qui nécessite de rendre ces savoirs significatifs pour les élèves. Cette tension se manifeste de manière différente en fonction des contextes d'enseignement et des objectifs didactiques et pédagogiques. Caroline se heurte fréquemment à cette tension. Sa démarche critique la pousse à contextualiser les savoirs controversés pour les rendre vivants et engageants pour ses élèves. Toutefois, elle se trouve confrontée à l'exigence de formuler des savoirs stabilisés en vue des examens, où la créativité et l'ouverture à la critique sont souvent réduites au profit de réponses normées. Cette tension entre une pédagogie active et la nécessité d'aligner les contenus sur les objectifs institutionnels constitue une source de frustration pour elle. Pour Myriam, l'institutionnalisation des savoirs est plus en accord avec son approche didactique. Les savoirs stabilisés qu'elle enseigne sont déjà fortement institutionnalisés, et son objectif principal est de les rendre accessibles à ses élèves tout en respectant leur structure normative. Cependant, la contextualisation devient un enjeu lorsqu'elle souhaite rendre ces savoirs plus concrets pour ses élèves. La difficulté réside alors

dans l'équilibre entre la fidélité aux connaissances techniques et leur mise en pratique dans des situations réelles ou professionnelles. Kelly, quant à elle, doit encore trouver son propre équilibre entre institutionnalisation et contextualisation. En tant que jeune enseignante, elle se repose davantage sur des supports institutionnels (manuels scolaires, grilles d'évaluation) pour structurer ses cours, mais elle ressent la nécessité de contextualiser ces savoirs pour les adapter à ses élèves. Cette tension est particulièrement présente lorsqu'elle aborde des savoirs stabilisés qu'elle doit simplifier sans perdre de vue leur précision académique. Les trois enseignantes sont confrontées à la tension entre l'institutionnalisation des savoirs, qui exige une transmission normative, et leur contextualisation, qui permet d'adapter ces savoirs aux besoins et aux réalités des élèves. Cette tension influence directement leur conversion didactique. Caroline privilégie une contextualisation active des savoirs controversés, tandis que Myriam est plus alignée avec l'institutionnalisation des savoirs stabilisés.

7. Vers une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur en STMS

A ce stade de ma réflexion, l'analyse du rapport à l'Erreur de Caroline, Myriam, et Kelly me permet d'esquisser une modélisation basée sur les dynamiques partagées et les différences observées dans leurs pratiques enseignantes. Cette modélisation s'appuie sur plusieurs invariants émergents de leur rapport au Savoir, à l'Institution, à l'épreuve – en particulier celle de la réception et de la gestion de l'Erreur.

7.1. L'Erreur comme levier d'apprentissage : une tension constante

Les trois enseignantes expriment, à des degrés divers, une vision de l'Erreur comme opportunité d'apprentissage, mais cette conception se heurte à des contraintes institutionnelles et à des attentes en matière de résultats. Caroline voit l'Erreur comme une occasion de réflexion, surtout dans les savoirs controversés. Toutefois, elle adopte une posture plus rigide face aux savoirs stabilisés, où elle ressent une obligation de corriger rapidement pour répondre aux normes académiques. Myriam,

avec son expérience en santé publique, intègre l'Erreur dans une perspective d'accompagnement bienveillant. Cependant, elle reconnaît que ses pratiques sont souvent limitées par le temps disponible et les exigences d'évaluation.

Kelly utilise une approche plus réflexive, où l'Erreur est un outil pour améliorer la compréhension des élèves. Sa posture s'adapte aux besoins de la classe, bien que la pression institutionnelle influence ses pratiques de correction et d'évaluation.

7.2. Un rapport différencié aux savoirs stabilisés et controversés

Les enseignantes montrent une approche différenciée selon les types de savoirs enseignés. Caroline se montre plus tolérante face aux erreurs dans les savoirs controversés, qu'elle voit comme des opportunités de débat et de réflexion. Cependant, dans les savoirs stabilisés, elle exprime une difficulté à accepter l'Erreur, qu'elle associe à une ignorance inacceptable des notions fondamentales. Myriam valorise les savoirs en santé publique, qu'elle maîtrise bien, et se montre plus exigeante quant aux erreurs dans ces domaines. Elle rencontre plus de difficultés à intégrer l'Erreur dans le traitement des savoirs méthodologiques, qu'elle estime moins maîtriser. Kelly, pour sa part, ne fait pas de distinction aussi nette entre ces deux types de Savoir dans sa gestion de l'Erreur, mais elle favorise une approche plus flexible pour permettre aux élèves de progresser, notamment dans les domaines qu'elle maîtrise bien, comme les politiques sociales.

7.3. Le rapport à l'institution : un frein à l'intégration de l'Erreur ?

Les trois enseignantes subissent la pression institutionnelle, qui restreint leur capacité à utiliser l'Erreur comme un outil d'apprentissage réflexif. Caroline se sent particulièrement contrainte par les attentes en matière d'évaluation, ce qui limite sa capacité à promouvoir une approche participative fondée sur l'Erreur dans les savoirs stabilisés. Myriam fait face à des classes surchargées et à des délais serrés, qui l'empêchent de proposer des corrections plus formatives. Elle exprime un désir de dialoguer davantage avec les élèves autour de leurs erreurs, mais ne trouve pas toujours le temps pour le faire. Kelly, bien qu'elle soit plus proactive dans sa gestion

de l'Erreur, ressent également la pression des résultats académiques, qui la pousse à privilégier des méthodes d'évaluation plus directes et rapides.

7.4. Les postures didactiques : l'Erreur un Objet Scolaire Non Identifiable (OSNI)

L'Erreur, en tant qu'objet scolaire, est souvent difficile à identifier et à définir de manière claire, comme l'a souligné Yves Reuter (2017) dans sa classification des erreurs. La neutralisation de l'Erreur se manifeste dans les différentes postures didactiques adoptées par les enseignant.e.s. Dans l'étude des postures de Caroline, Myriam, et Kelly, on constate que l'Erreur devient un objet à la fois présent et insaisissable, tant dans les pratiques de classe que dans les discours des enseignantes. Caroline, par exemple, fait face à l'ambiguïté de l'Erreur : bien qu'elle valorise une méthodologie participative, elle reste attachée à des savoirs stabilisés, ce qui correspond à la gestion répulsive de l'Erreur que Reuter décrit. Son approche révèle une difficulté à concilier la valorisation des processus d'apprentissage avec la pression des évaluations formelles. De son côté, Myriam aborde l'Erreur avec bienveillance et semble proche de l'idée d'une « positivité de l'obstacle » (Fabre, 1995), mais elle exprime aussi sa frustration liée à la rigidité institutionnelle, ce qui rappelle la naturalisation de l'Erreur et l'incapacité à la définir clairement. Kelly, quant à elle, incarne une posture évolutive où l'Erreur est intégrée dans une démarche réflexive et dynamique, rejoignant le statut d'obstacle tel qu'il est envisagé dans le modèle constructiviste d'Astolfi (1997). Cependant, elle reconnaît que cette intégration reste influencée par les contraintes institutionnelles. L'idée que l'Erreur puisse être un objet scolaire non identifiable se reflète ici dans la manière dont les enseignantes naviguent entre leurs intentions pédagogiques et les exigences institutionnelles, illustrant les difficultés à neutraliser l'Erreur dans la pratique réelle. En somme, l'Erreur, bien qu'au centre de la pratique didactique et pédagogique, reste une notion floue et résistante à une catégorisation définitive. Elle évolue en fonction des postures didactiques des enseignant.e.s, des valeurs qu'ils.elles portent, et de leur rapport aux savoirs et aux élèves. Cette complexité rend l'Erreur difficile à

neutraliser ou à identifier pleinement, créant ainsi un espace de réflexion et d'ajustement constant pour les enseignants.

7.5. Une modélisation basée sur l'intégration de l'Erreur

À partir de l'analyse rapprochés de ces cas, je me risque à esquisser dans la figure 81 une modélisation du rapport à l'Erreur en STMS autour de plusieurs axes condensant les tensions qui habitent le Sujet enseignant *pris dans le didactique* (Abdallah-Chatti et al. 2024)

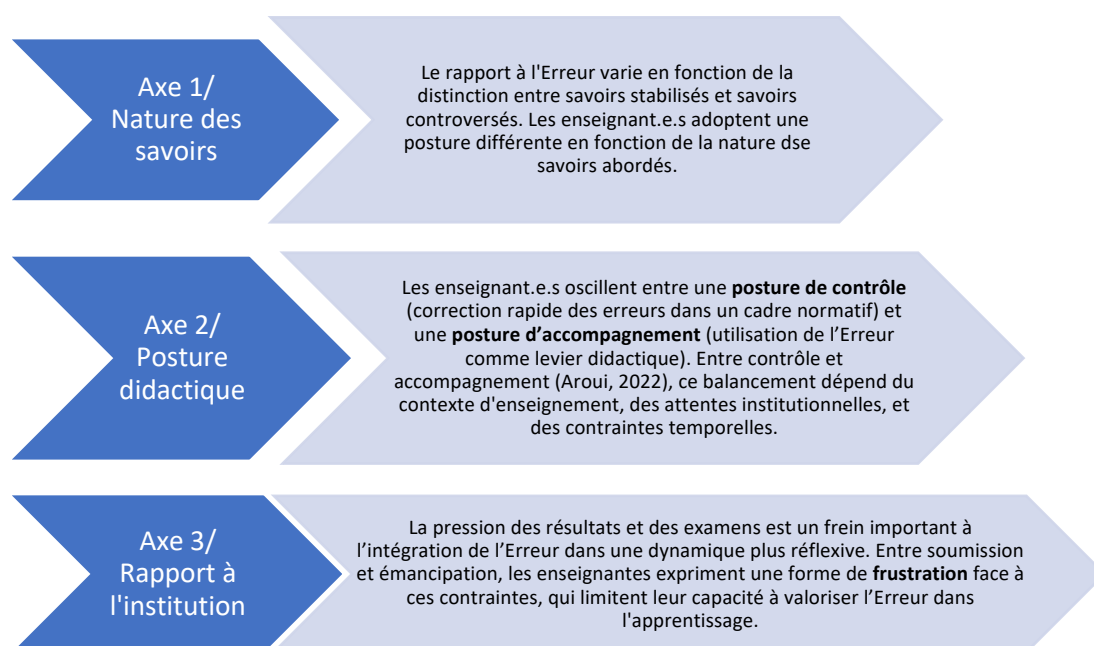


Figure 81. Modélisation du rapport à l'Erreur en STMS

Cette modélisation révèle que la gestion de l'Erreur en STMS est complexe et fortement influencée par les normes institutionnelles et les types de savoirs enseignés. L'accompagnement des enseignantes dans la gestion différenciée de l'Erreur, en fonction de ces paramètres, pourrait constituer une piste d'amélioration dans la formation des enseignants de cette filière.

8. Pistes pour la formation des enseignant.e.s en STMS

8.1. Valoriser le déjà-là expérientiel des enseignant.e.s

En intégrant davantage l'analyse réflexive sur les expériences antérieures des enseignants dans les programmes de formation, il serait possible de mieux

comprendre comment ces expériences influencent leur rapport à l'Erreur. Des formations spécifiques pourraient aider les enseignants à identifier les transferts inconscients entre leur parcours professionnel et leurs pratiques en classe.

8.2. Réconcilier savoirs stabilisés et controversés dans la gestion de l'Erreur

La formation pourrait aussi porter sur la manière de gérer l'Erreur dans différents types de savoirs, en encourageant une approche plus flexible des savoirs stabilisés. En particulier, il serait utile de fournir des outils didactiques pour transformer l'Erreur, même dans les savoirs stabilisés, en opportunités d'apprentissage réflexif.

8.3. Accompagnement institutionnel pour réduire les tensions

Les tensions entre le "déjà-là" intentionnel des enseignants et les contraintes institutionnelles soulignent la nécessité d'un accompagnement institutionnel plus efficient. Des ajustements dans l'organisation des classes, la charge de travail, ou encore les modalités d'évaluation pourraient permettre aux enseignants de mieux intégrer l'Erreur dans une pédagogie formative. Ces pistes suggèrent un cadre de réflexion plus large pour améliorer la gestion de l'Erreur dans l'enseignement des STMS, en tenant compte des spécificités de chaque enseignant.e et des réalités institutionnelles auxquelles ils et elles sont confronté.es.

9. L'après-coup de la chercheure

Dans l'étude des interactions en classe et du rapport des enseignant.e.s à l'Erreur, l'effet-chercheur.e émerge comme un analyseur significatif, s'inspirant des travaux pionniers de George Devereux (Carnus, 2007). Dans son ouvrage *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (1967), Devereux a été des premiers à mettre en lumière les phénomènes de contre-transfert se produisant en dehors du cadre analytique traditionnel, en particulier lors de la collecte et du traitement de données ethnographiques. Cette dynamique suggère que les réactions émotionnelles et les interactions du chercheur ou de la chercheure avec le terrain ne sont pas des entraves, mais des sources précieuses d'informations qui enrichissent l'analyse. L'adoption d'une démarche introspective où le.la chercheur.e, au filtre de son

historicité et de sa singularité s'engage dans un examen approfondi de son propre impact sur sa recherche et les données recueillies et analysées, permet de distancer, d'affiner et de donner des clés de lecture de l'interprétation des phénomènes observés. Cette approche réflexive, valorisant les mouvements émotionnels plus ou moins conscientisés du.de la chercheur.e comme enrichissement analytique, trouve un écho dans l'analyse des données de recherche et souligne l'importance d'une vigilance constante éthique et déontologique quant à la manière dont sa présence, ses perceptions et ressentis façonnent les observations et les conclusions tirées de l'étude (Devereux, 1967 ; Carnus, 2007). Entre « rationalité obsessionnelle et subjectivité irrépessible », le contre-transfert du.de la chercheur.e, lui aussi Sujet singulier, assujetti et divisé, est un instrument méthodologique consubstantiel à la didactique clinique (Carnus, 2007).

Cette posture engageante et délicate ne va pas de soi. Cependant, en m'inscrivant en didactique clinique, j'ai choisi de tenter d'intégrer mes réactions et mes ressentis émotionnels tout au long de ma recherche de manière introspective, les considérant non pas comme des biais à écarter, mais comme des sources de compréhension et d'interprétation à analyser. Ainsi, lors des séances d'observation en classe, j'ai cherché à adopter une posture réflexive, où j'ai noté systématiquement mes réactions, mes pensées, et mes ressentis face aux situations observées, notamment en ce qui concerne le traitement de l'Erreur par les enseignant.e.s. Cette pratique m'a permis de prendre du recul par rapport à mon propre positionnement et d'examiner la manière dont mes émotions pouvaient influencer mon interprétation des phénomènes observés. Dans ce contexte, mon contre-transfert est devenu le principal instrument méthodologique pour prélever et analyser les données tout en me donnant accès à une compréhension de l'effet de ma présence sur les dynamiques de classe et sur le rapport des enseignantes à l'Erreur. Par l'identification de mes propres affects, j'ai pu m'engager pleinement, singulièrement et authentiquement dans l'analyse clinique des phénomènes didactiques. Par exemple, la frustration ressentie face à une enseignante en difficulté dans sa gestion de l'Erreur m'a permis de mieux saisir les obstacles qu'elle rencontrait dans la mise en place

d'une posture d'accompagnement. De même, l'empathie éprouvée envers une enseignante exprimant un sentiment d'impuissance face à une erreur récurrente chez ses élèves m'a aidé à ajuster ma posture de recherche, en comprenant la complexité de sa situation. Ces ressentis ont ainsi été utilisés comme des leviers pour enrichir ma compréhension des pratiques enseignantes et du rapport à l'Erreur. J'ai pu mieux cerner les phénomènes observés et éviter d'imposer mes propres biais sur les données. Cette utilisation du contre-transfert m'a donc servi à délimiter et à « contrôler » la part conscientisée de l'effet-chercheur, en me permettant d'affiner mes analyses tout en restant attentive aux nuances du rapport enseignant-élève face à l'Erreur. En somme, en adoptant une démarche où la rationalité et la subjectivité se conjuguent, j'ai mobilisé mon contre-transfert comme un levier méthodologique pour décrire, analyser et comprendre les pratiques enseignantes.

Pour illustrer cette mobilisation de mon contre-transfert comme instrument de recherche dans cette étude, le tableau 37 présente des exemples concrets de mes propres réactions émotionnelles face à différentes situations observées en classe. Ces réactions, qu'il s'agisse de satisfaction - plaisir, de frustration - souffrance, ou de jugement, peuvent influencer l'interprétation des phénomènes observés. En adoptant une démarche réflexive introspective, on peut identifier ces réactions et les utiliser pour ajuster son analyse, « contrôlant » ainsi l'effet chercheur sur les résultats. Dans chaque fait, la réaction émotionnelle est d'abord identifiée, puis une analyse introspective est menée pour comprendre comment cette réaction peut être liée au déjà-là de la chercheure. Cette conversion projective plus ou moins identifiée permet de moduler l'interprétation, en tenant compte de la subjectivité impliquée.

Fait Observé	Réaction Émotionnelle/ affects	Analyse Réflexive introspective	Modulation de l'interprétation
	Mouvement contre transférentiel de la chercheure		
Enseignante réprimandant un élève pour une Erreur	Sentiment de frustration face à ce que je perçois comme une approche punitive	Reconnaissance de ma propre expérience de l'école où l'Erreur était punie ; sentiment de justice/injustice	Revoir l'interprétation : examiner la réprimande comme une stratégie d'enseignement dans le contexte spécifique de l'enseignant.e

Élève qui reste silencieux lorsqu'il ou elle est interrogé.e sur une Erreur	Sensation d'inconfort, impression que l'élève est bloqué ou stressé par la situation	Prise de conscience que mon propre malaise face au silence peut biaiser l'observation	Réfléchir à l'impact du silence comme une forme de résistance ou une stratégie de l'élève pour gérer l'Erreur
Enseignante encourageant l'élève à trouver l'Erreur par lui-même	Ressenti de satisfaction et d'adhésion envers la méthode	Reconnaissance de mon penchant pour les approches constructivistes en éducation	Garder une distance critique pour évaluer l'efficacité de cette méthode dans ce contexte particulier
Élève qui répond à une question avec une Erreur évidente	Sentiment de jugement envers l'élève, impression qu'il n'a pas écouté ou appris	Réalisation que mon jugement peut refléter des attentes personnelles de performance	Adapter l'analyse pour explorer comment l'Erreur reflète le processus d'apprentissage de l'élève plutôt qu'un échec
Enseignante expliquant l'Erreur à l'élève	Sentiment de clarté et d'accord avec la méthode employée	Reconnaissance de mon adhésion aux explications directes comme moyen de corriger les erreurs	Ajuster l'interprétation pour examiner comment cette stratégie fonctionne pour différents élèves et leurs styles d'apprentissage

Tableau 37. Exemples de l'utilisation du contre transfert de la chercheure

Depuis que j'ai débuté cette thèse, il m'est apparu que ce travail de recherche avait une dimension bien plus vaste que celle que j'avais initialement imaginée. L'après-coup de cette recherche est pour moi un moment nodal, où je m'efforce de réfléchir au cheminement parcouru, non seulement en termes de résultats académiques, mais aussi de transformation personnelle. Il s'agit d'une plongée intérieure, où j'ai dû affronter mes propres conceptions de l'Erreur et reconnaître à quel point cette thématique résonnait avec des aspects plus profonds de mon parcours. En m'engageant dans cette exploration du rapport des enseignant.e.s à l'Erreur, j'ai découvert que ce qui semblait au départ être une question strictement didactique s'avérait en réalité une problématique à la fois institutionnelle et existentielle. La complexité de l'Erreur comme objet d'étude m'a souvent confrontée à mes propres impossibles à supporter – ces moments où mes attentes se heurtaient aux résistances des enseignantes participantes. Ces résistances, je les ai d'abord perçues comme un obstacle à ma recherche, avant de les voir comme des révélateurs de la nature

intrinsèque de l'Erreur : une épreuve qui déstabilise, qui bouscule, mais qui permet aussi d'avancer. Au fil du temps, cette recherche m'a permis de mieux comprendre mes propres limites et mes vulnérabilités. Travailler sur la posture des enseignants face à l'Erreur a impliqué une remise en question de ma propre posture de chercheure. Enseignante, formatrice, chercheure, j'ai souvent ressenti le besoin de me légitimer en clarifiant mon rôle : étais-je là pour "juger" ces représentations de l'Erreur, ou simplement pour les comprendre et les accueillir ? C'est dans cette zone de tension que mon rapport à l'objet de recherche a évolué, laissant place à une forme d'humilité, voire de doute. Je n'étais pas seulement en train de déconstruire le rapport des enseignantes à l'Erreur, mais je questionnais aussi mon propre rapport au Savoir, à la compréhension, à l'Erreur, et aux attentes que j'avais de cette recherche. Cette introspection m'a également menée à réfléchir à mon propre rapport avec le savoir institutionnalisé et les STMS. La thèse est souvent présentée comme un aboutissement, une preuve de maîtrise et de légitimité. Pourtant, tout au long de ce parcours, j'ai senti que cette quête n'était pas tant une volonté de démontrer ma compétence, mais plutôt un moyen de revisiter mes pratiques et mon rapport au métier d'enseignante. Cette recherche m'a permis de réinscrire l'Erreur dans un espace où elle peut devenir une ressource – non pas seulement pour les élèves, mais aussi pour moi en tant que professionnelle de l'enseignement, de l'éducation et depuis peu de la formation.

En fin de compte, l'après-coup de cette recherche, c'est aussi une prise de conscience de la place que je souhaite occuper désormais dans le monde de l'enseignement et dans celui de la recherche. À travers l'étude du rapport à l'Erreur, j'ai pu me reconnecter avec l'idée que l'Erreur est une condition essentielle de l'apprentissage, un levier pour faire évoluer les pratiques. Cette recherche a été un "moyen du désir" (Mothes, 2016) – un désir de repenser ma posture, d'accompagner, et peut-être de contribuer, modestement, à une évolution collective dans la manière dont nous appréhendons l'éducation, avec ses imperfections et ses défis.

Parce qu'il faut conclure, limites et perspectives

En tant que chercheuse, mon engagement dans cette recherche a été façonné par mon parcours personnel et professionnel, ainsi que par mon attachement profond au thème de l'Erreur scolaire. Ce sujet, qui m'interroge depuis mes premières expériences d'élève, est devenu central dans ma réflexion en tant qu'enseignante en STMS et, aujourd'hui, en tant que chercheuse. La notion d'Erreur, dans le processus d'apprentissage et dans les dispositifs d'évaluation, a été le fil conducteur de ma réflexion, tant sur le plan didactique que pédagogique. À travers cette recherche, j'ai tenté de contenir ma propre subjectivité en adoptant une posture clinique et réflexive sur l'objet d'étude. L'effet-chercheuse, c'est-à-dire l'influence de mon déjà-là sur ma manière de prélever et de traiter les données pour construire mon dispositif méthodologique, a été pris en compte dans mes élaborations pour comprendre la complexité du rapport que les enseignantes entretiennent avec l'Erreur. Le concept de "contre-transfert", issu de la psychanalyse, a ainsi éclairé ma « logique » pour m'inscrire en didactique clinique, d'en habiter le cadre, d'y tracer mon sillon pour y conduire mes analyses en m'aidant à identifier mes réactions inconscientes tout au long du processus de recherche : du choix de l'objet de recherche à l'interprétation des résultats qu'elle me permet aujourd'hui de présenter.

Ainsi, dans les limites de validité locale et contextuelle (Van Der Maren, 1996) de cette étude de cas rapprochés, ce travail m'a permis de révéler les tensions entre le désir de faire de l'Erreur un instrument didactique et les contraintes institutionnelles qui, bien souvent, la réduisent à un simple indicateur de savoir non su. L'analyse des pratiques de Caroline, Myriam, et Kelly a mis en lumière ces tensions et a illustré les différentes manières dont ces enseignantes tentent de concilier leurs aspirations didactiques avec les attentes normatives de l'institution scolaire. Cette confrontation entre la valorisation de l'Erreur et les impératifs d'évaluation a été un point central de cette étude. Au-delà de la question de l'Erreur, cette recherche a également approfondi la réflexion sur la conversion didactique où l'Erreur peut devenir un

indicateur des « choix personnels » de l'enseignant dans la transmission du Savoir. Par exemple, lorsqu'un élève commet une erreur, cela peut révéler des aspects du Savoir que l'enseignant.e a reformulé ou adapté dans le cadre de sa propre conversion didactique. Dans ce cas, les réponses de l'enseignant.e à l'Erreur mettent en lumière les compromis et arrangements didactiques qu'il ou elle effectue, souvent inconsciemment. Ces compromis sont essentiels pour maintenir un équilibre entre les contraintes institutionnelles, le contexte de la classe, et le rapport à l'Erreur de l'enseignant.e. En retour, la réflexion sur l'Erreur permet à l'enseignant.e de comprendre comment ses expériences personnelles impactent la manière dont il structure et ajuste les contenus enseignés.

La construction du rapport à l'Erreur apparaît ici indissociable du rapport au savoir stabilisé ou controversé, et de "l'impossible à supporter" auquel sont confrontés les enseignant.e.s. Ces aspects révèlent l'ampleur des défis auxquels font face les enseignant.e.s dans leur quotidien. En ce sens, ma recherche se situe à la croisée de l'analyse des pratiques enseignantes et d'une réflexion plus large sur le rôle de l'institution dans la construction du Savoir ainsi que sur le rapport à épreuve et en particulier celle de l'évaluation.

Dans ce contexte, la didactique clinique m'a offert un cadre théorico-méthodologique consistant et pertinent pour aborder le rapport ternaire complexe entre l'enseignant.e, le Savoir, et l'élève, tout en prenant en compte les dimensions subjectives et relatives de ce rapport. Cette approche se distingue des autres courants didactiques par l'attention qu'elle porte à l'engagement du sujet enseignant.e dans l'acte didactique et in fine à son désir d'enseigner. En mettant l'accent sur le vécu et l'expérience personnelle de l'enseignant.e à l'origine de ses conceptions et de ses intentions, la didactique clinique m'a permis de décrire et de comprendre comment l'affect, les conceptions, et les expériences passées influencent la réalité de l'épreuve, notamment en ce qui concerne la gestion de l'Erreur et la transmission-appropriation du Savoir. Toutefois, il est important de souligner une limite dans la mise en œuvre de cette recherche. N'ayant pas de prérequis spécifiques dans le champ clinique, il m'a parfois été difficile de

m'approprier pleinement l'ensemble des outils théoriques et méthodologiques de cette approche. Par exemple, l'utilisation de l'outil de positionnement sur les différents axes des rapports à... nécessitait, de mon point de vue, un recours à une méthodologie quantitative afin de m'assurer une meilleure maîtrise de cet outil et de l'adapter à mon cadre de recherche. Ce bricolage méthodologique a joué un rôle important dans la gestion de mes propres incertitudes et m'a permis d'avancer avec rigueur et confiance. Cette réflexion rejoint l'idée développée par Devereux (1967) selon laquelle l'aménagement méthodologique peut être une réponse adaptée pour faire face aux angoisses du chercheur.e et gérer l'implication subjective dans l'analyse.

Arrivée au terme de cette écriture, je me rends compte aujourd'hui que ce parcours de recherche, tout en étant académique, est également un cheminement personnel. Le lien intime que j'entretiens avec l'Erreur, nourri par mes propres expériences scolaires, a constamment infléchi ma réflexion. Ce lien m'a permis d'enrichir mes analyses et d'approfondir ma compréhension des enjeux didactico-pédagogiques liés au rapport de l'Erreur, tout en veillant à ne pas me laisser enfermer dans ma propre subjectivité. En conclusion, cette recherche, qui s'est initialement construite autour de mon rapport à l'Erreur, a évolué vers une réflexion plus globale sur le métier d'enseignant.e, le Savoir qu'il véhicule, et les contraintes institutionnelles qui encadrent sa transmission-appropriation. J'ai conscience que mon propre parcours a influencé cette réflexion, mais c'est précisément cette dimension réflexive et critique qui, je l'espère, contribuera à enrichir la compréhension de la place de l'Erreur dans l'apprentissage à des fins d'optimisation des pratiques enseignantes. C'est avec cette double perspective compréhensive et transformative que je clos cette thèse avec le désir amplifié de continuer à interroger les rapports entre enseignant.e, Savoir, Institution, Épreuve et Erreur, un désir soutenu par l'espoir ambitieux d'ouvrir de nouvelles voies pour repenser le rôle de l'Erreur dans l'enseignement et l'apprentissage.

Bibliographie

Abdallah-Chatti, K., & Carnus, M.-F. (2024). De l'auto-positionnement à l'extraction de leviers pour l'élaboration d'un continuum de formation. *Colloque du gEvaPP*. Symposium : Le sujet enseignant au cœur de son développement professionnel. Bruxelles.

Abdallah-Chatti, K., Carnus, M.-F., Léal, Y., & Aroui, S. (2024). Du rapport au savoir au rapport à l'erreur dans l'enseignement des STMS : Entre soumission et émancipation. *REF*. Symposium : Rapport au(x) savoir(s) et émancipation en éducation et formation : Quels dialogues. Fribourg.

Abdallah-Chatti, K., Carnus, M.-F., & Léal, Y. (2023). Les effets du rapport à l'erreur sur les pratiques évaluatives en STMS. *RDST*, (27). <https://journals.openedition.org/rdst/4604>

Abdallah-Chatti, K., Carnus, M.-F., & Léal, Y. (2019). Les différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS de nature à influencer leur approche des contenus disciplinaires. *Congrès AREF*. Symposium : Des rapports à ... au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir. Bordeaux.

Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Dunod.

Aroui, M. S. (2021). Entre contrôle et accompagnement, le rapport à l'inspection du « Super Sujet Supposé Savoir » pris dans le didactique : Construction de cas rapprochés en EPS en France et en Tunisie [Thèse de doctorat, Toulouse 2]. <https://theses.fr/2021TOU20031>

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Sciences humaines.

Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Vrin.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Bednarz, N., & Proulx, J. (2015). Réflexions sur les obstacles culturels en enseignement des mathématiques. *Conférence CIEAEM-67*. Italie.

Beillerot, J. (1990). *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques*. Savoir et formation.

Berger, D., Bernard, S., Wafo, F., Hrairi, S., Balcou, M., & Carvalho, G. S. (2011). Éducation à la santé et à la sexualité : Qu'en pensent les enseignants ? Étude comparative dans 15 pays. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 81-103.

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box : Raising standards through classroom assessment. *Kappan Magazine*, 92(1), 81-90.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.

Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. Continuum.

Brousseau, G. P. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

Brousseau, G., & Julia, C. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(2-3), 167-210.

Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : Les raisons d'un choix. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 5-7.

Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en éducation*, (19).

Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019. (2019). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 12 décembre 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502

Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 3-14.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : Deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation & didactique*, 2(3), 77-95.

Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 13-14, 1-18.

Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : Division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage* [Thèse de doctorat, Toulouse 2]. <https://theses.fr/2018TOU20026>

Cadiou, S. (2019). Difficulté de l'enseignant : À qui appartient-elle ? De quoi parle-t-on ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 54, Article 54. <https://doi.org/10.4000/edso.7638>

Calmettes, B., & Carnus, M.-F. (2008). Étude des évolutions du rapport au savoir des étudiants de première année IUFM et des professeurs stagiaires en physique-chimie et en EPS. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc, & A. Terrisse (Eds.), *Analyse de pratiques des enseignants débutants, approche didactique* (pp. 17-34). La pensée sauvage.

Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Étude de cas croisés* [Thèse de doctorat, Toulouse 3].

Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant de l'EPS en gymnastique. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Éditions Revue EPS.

Carnus, M.-F. (2007). L'« effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : Entre rationalité et subjectivité. *AREF Symposium*, 480.

Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique : Études de cas en éducation physique et sportive (EPS). In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive : EPS, quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). De Boeck Supérieur.

Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive : Pour une didactique clinique de l'EPS. *Cliopsy*, 4(2), 73-88.

Carnus, M.-F. (2012). Analyse comparée de pratiques langagières d'enseignants débutants et expérimentés : L'exemple du gainage en cours d'éducation physique et sportive (EPS). In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Observer les pratiques enseignantes : Pour quels enjeux ?* (pp. 283-300). L'Harmattan.

Carnus, M.-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : Un « déjà-là décisionnel ». In V. Vincent & M.-F. Carnus (Eds.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeu, richesse et pluralité*. De Boeck.61-73

Carnus, M.-F., & Alvarez, D. (2019). Des savoirs incorporés au cœur des compétences : L'éclairage de la didactique clinique. In P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq, & M.-F. Carnus (Eds.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : Controverses, compromis ou compromissions ?* L'Harmattan.163-178

Carnus, M.-F., Chihi, H., & Aroui, M.-S. (2020). Pas de savoir sans sujet au sein des institutions didactiques : Constructions de trois cas en didactique clinique. In M.-F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault, & V. Vincent (Eds.), *Recherches*

sur le rapport au(x) savoir(s) : Quel sujet ? Quel savoir ? Livres en ligne du CRIRES. 49-66

Carnus, M.-F., & Pédèches, P. (2017). Le rapport au savoir de l'enseignant à l'épreuve du rapport au savoir de l'apprenant. In V. Vincent & M.-F. Carnus (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant*. De Boeck Supérieur.93-108

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : Une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. *Savoirs*, 12, 56-73.

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Édition EPS.

Carminatti, N. (2019). Le déjà-là proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les APSA. *Observer/questionner les pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation pour analyser l'évolution des formations*, Bordeaux, France, 589-602.

Castarède, M.-F. (2013). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (Ed.), *L'entretien clinique*. Presses Universitaires de France – Quadrige.139-172.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon & C. Thelot (Eds.), *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. CNRS Éditions.17-34.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.

Conférence internationale de la Santé. (1946). *Constitution de l'Organisation mondiale de la santé du 22 juillet 1946*. Consulté le 03 janvier 2022, à l'adresse https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/fr

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

David, B. (2003). *Équité et arrangements évaluatifs : Certifier en éducation physique et sportive*. INRP.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Université.

- De Ketele, J.-M. (2019). À quoi bon évaluer ? Explorer les possibles. In *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck Supérieur.15-32.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Devereux, G. (1980). *Effets de la réflexivité en sciences humaines*. PUF.
- Descomps, D. (1999). Dynamique de l'erreur chez l'enseignant et l'élève. *Cahiers Pédagogiques*, 42, 15-29.
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2009). La pédagogie de l'accompagnement : Une dynamique pour une évaluation par compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 45-67.
- Favre, D. (2019). Décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages. In *Transformer la violence des élèves*. Dunod. 195-217.
- Favre, D. (2021). Cesser de transmettre la peur de se tromper : Reconnecter l'école avec le vivant. In *Reconnecter l'école avec le vivant*. Dunod.117-130.
- Forissier, T. (2019). Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des sciences. *Université des Antilles*.
- Freud, S. (1937). *L'analyse finie et l'analyse infinie*.
- Freud, S. (1937). *Constructions dans l'analyse*.
- Gomez-Gauthié, C. (2020). *La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer : Vers une didactique clinique de la polyvalence* [Thèse de doctorat, Toulouse 2]. <https://theses.fr/2020TOU20022>
- Goutagny, S. (2010). L'erreur ou l'imaginaire du sujet capable. *Le Télémaque*, 37, 111-127.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu : Des intentions aux outils* (2e éd.). ESF.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Seuil.
- Heuser, F., Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12(2), 53-66.

Jourdan, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques, sportives et artistiques et logique professionnelle : Deux études de cas en formation initiale en EPS. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*.

Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes* (p. 264).

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Éditions du Seuil.

Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Seuil.

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse* (3e éd.). PUF, Librairie Gallimard.

Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse non publiée, Université Toulouse Jena Jaurès.

Le collectif « Savoir et rapport au savoir » Jacky Beillerot (1939-2004). (2004). *Revue française de pédagogie*, 149, 143-145.

Legardez, A. (2001). La transposition didactique, quand même : L'exemple des questions socialement vives. *Actes du colloque Les politiques des savoirs, IUFM de Lyon*.

Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions socialement vives*. ESF.

Levy, R. (1998). *Le désir contrarié : Essai sur l'impossible transmission en psychanalyse*. Erès.

Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique : Étude de cas dans l'enseignement du judo. In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*. 83-99.

Loizon, D., Margnes, É., & Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. *eJRIEPS*.

Loizon, D. (2018). La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignant.e.s en ÉPS : Le cas de l'enseignement du judo. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 61-78.

Margnes, E. (2017). Apprendre à apprendre : La place de l'autorégulation dans le processus d'apprentissage.

Maury, S., & Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Éditions Fabert.

Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). Formes et formations du rapport au savoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 462.

Mothes, P. (2016). Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner : Étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3), 467.

Mothes, P., & Carnus, M.-F. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 43-61.

Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : Publications de l'I.N.S.E.P

Pelège, P., & Picod, C. (2006). Éduquer à la sexualité : Un enjeu de société. *Agora débats/jeunesses*, 41(1), 159-160.

Perrenoud, P. (1998). L'évaluation formative et les nouvelles technologies.

Perrenoud, P. (2004). Évaluation formative : Le feedback comme levier de l'autorégulation de l'apprentissage. *Les Cahiers Pédagogiques*, 28, 12-22.

Porquier, R., & Frauenfelder, U. H. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le monde*, 154, 29-36.

Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : De l'erreur au dysfonctionnement*. Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Topogenèse. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd., 217-219). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0217>

Robert, M., & Carnus, M.-F. (2013). Les formes ostensives non verbales constitutives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In M.-F. Carnus & A. Terrisse (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Revue EPS. 81-92.

Roudinesco, E., & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Fayard.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action didactique*. De Boeck.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, 72-73.

Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6.

Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS* [Habilitation à diriger des recherches, Université Paul Sabatier].

Terrisse, A. (2007). L'après-coup en didactique de l'EPS : Procédures et effets. In *Questions de temporalité : Les méthodes de recherche en didactiques* (Vol. 2). Presses universitaires du Septentrion.

Terrisse, A. (2013). La formule émanant du sujet en didactique clinique. *Recherches en Éducation*, 14, 45-67.

Terrisse, A., & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* (p. 188).

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir* (p. 246).

Van Der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 117.

Table des matières

Citation	3
Remerciements	4
Préambule.....	8
Introduction	10
Chapitre 1 : délimitation de l'objet d'étude.....	15
1. L'Erreur : une notion polysémique.....	16
1.1. Statuts et caractéristiques de l'Erreur :.....	17
1.2. De l'Erreur à l'obstacle	20
1.2.1. L'obstacle en didactique(s).....	20
1.2.2. Les caractéristiques de l'obstacle.....	21
1.3. Éléments de synthèse	23
2. L'Erreur et le savoir	24
2.1. Une approche individuelle de l'Erreur	24
2.2. Le rapport à l'Erreur chez les enseignant.e.s et les élèves.....	25
3. Le savoir en STMS	26
3.1. Les savoirs disciplinaires en STMS.....	27
3.2. Savoirs stabilisés vs savoirs non stabilisés	28
3.3. La nature conversée du Savoir en STMS	31
3.4. La place de l'Erreur en STMS.....	32
4. L'Erreur et l'évaluation	33
4.1. L'évaluation comme levier de gestion des apprentissages.....	34
4.2. L'Erreur et la taxonomie de Bloom	35
4.2.1. L'Erreur au niveau de la connaissance et de la compréhension.....	36
4.2.2. L'Erreur au niveau de l'application et de l'analyse	37
4.2.3. L'Erreur au niveau de la synthèse et de l'évaluation.....	37
4.3. L'importance du feedback et de la régulation continue	38
4.4. L'évaluation par compétences et gestion de l'Erreur	38
Chapitre 2 : une recherche inscrite en didactique clinique	40
1. L'inscription en didactique clinique	41
2. Le sujet pris dans le didactique	43
2.1. Le rapport au Savoir	43
2.2. Le rapport à l'institution	45
2.3. Le rapport à l'épreuve.....	46
2.4. Un outil de positionnement	46
3. Une théorie du Savoir.....	48
3.1. Le savoir su.....	48
3.2. Savoir non su	49
3.3. Le savoir insu.....	49
3.4. Non savoir	49
4. Concepts et outils mobilisés	50
4.1. Le contrat didactique	50

4.2.	Chronogenèse et mésogenèse	52
4.2.1.	Chronogenèse et temps didactique	52
4.2.2.	Mésogenèse et milieu didactique	53
4.3.	La conversion didactique	53
4.4.	Le sujet supposé savoir	54
4.5.	L'impossible à supporter	55
4.6.	Le déjà-là	56
4.7.	L'épreuve	56
4.8.	L'après-coup.....	57
5.	Synthèse du chapitre	57
6.	Problématique et questions de recherche	59
Chapitre 3 - Le dispositif méthodologique		61
1.	Méthodologie de recueil des données	63
1.1.	Le questionnaire exploratoire	63
1.1.1.	Contexte et enjeux	63
1.1.2.	Présentation du questionnaire.....	64
1.2.	L'étude empirique : la construction du cas et les vignettes didactiques cliniques (VDC) 70	
1.2.1.	Présentation du contexte et des sujets de l'étude empirique	70
1.2.2.	Temporalité de recueil des données	71
1.2.2.1.	L'entretien d'accès au déjà-là (EADL)	71
1.2.2.2.	L'observation in situ de l'épreuve interactive (OEP).....	74
1.2.2.3.	L'entretien d'après-coup (EAC)	75
1.2.3.	Le corpus de la recherche	77
2.	Méthodologie de traitement des données.....	78
2.1.	Le questionnaire exploratoire	78
2.2.	L'étude empirique : la construction des vignettes didactiques cliniques et leur rapprochement	81
2.2.1.	L'analyse diachronique.....	81
2.2.1.1.	Traitement de l'EADL	81
2.2.1.2.	L'analyse de l'observation in situ de l'épreuve interactive (OEP).....	86
2.2.1.3.	Analyse de l'EAC.....	88
2.2.2.	L'analyse synchronique	91
2.2.3.	La formule du sujet.....	95
2.2.4.	Le rapprochement des cas.	96
2.2.4.1.	La dynamique des pratiques enseignantes au filtre des moments didactiques 96	
2.2.4.2.	Des analyseurs DC pour rapprocher les cas	96
2.2.4.3.	Vers une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur en STMS	97
3.	Synthèse du chapitre 3	98
Chapitre 4 : Résultats de l'étude		100
1.	Versant exploratoire : le questionnaire	101
2.	Versant empirique : construction des cas	110
2.1.	Vignette Didactique Clinique de Caroline : « C'est ce dilemme constant (...) qui me met face à mes propres limites ».....	110
2.1.1.	Construction diachronique du cas Caroline	111
2.1.1.1.	Le déjà-là décisionnel de Caroline	111
2.1.1.1.1.	Le déjà-là expérientiel (DLE) de Caroline.....	111
2.1.1.1.2.	Le déjà-là conceptuel de Caroline (DLC).....	112

2.1.1.1.3.	Le déjà-là intentionnel (DLI) de Caroline	120
2.1.1.1.4.	Synthèse du déjà-là décisionnel de Caroline	123
2.1.1.2.	L'épreuve de Caroline	124
2.1.1.2.1.	Enjeux de savoir et configuration de l'espace didactique	125
2.1.1.2.2.	Les séances	127
2.1.1.2.3.	Moments didactiques, proxémie et déplacement	132
2.1.1.2.4.	Interactions didactiques ciblées sur l'Erreur	136
2.1.1.2.5.	Synthèse de l'épreuve de Caroline	142
2.1.1.3.	L'après-coup de Caroline	143
2.1.1.3.1.	Élaboration du guide de l'entretien d'après-coup (EAC)	143
2.1.1.3.2.	Énoncés hypothétiques interprétatifs de la chercheuse	147
2.1.1.3.3.	Analyse de l'entretien d'après-coup	148
2.1.1.3.4.	Synthèse de l'après-coup de Caroline	158
2.1.1.3.5.	Synthèse de l'analyse diachronique	159
2.1.2.	Analyse synchronique du cas Caroline	160
2.1.2.1.	Positionnements sur les 3 rapports à... repérables dans l'EADL de Caroline	161
2.1.2.1.1.	Le rapport à l'institution (R/I) de Caroline au temps du déjà-là	161
2.1.2.1.2.	Le rapport au Savoir (R/S) de Caroline au temps du déjà-là	165
2.1.2.1.3.	Le rapport à l'épreuve (R/E) de Caroline au temps du déjà-là	168
2.1.2.2.	Positionnements sur les trois rapports à... de Caroline lors de l'OEP	170
2.1.2.2.1.	Le positionnement de Caroline sur les trois axes du R/I lors de l'OEP ...	170
2.1.2.2.2.	Le positionnement de Caroline sur les 3 axes du R/S lors de l'OEP	173
2.1.2.2.3.	Le positionnement de Caroline sur les trois axes du R/E lors de l'OEP ..	176
2.1.2.3.	Positionnements sur les trois rapports à... de Caroline dans l'après-coup..	179
2.1.2.3.1.	Le positionnement de Caroline sur les trois axes du RI lors de l'EAC	179
2.1.2.3.2.	Le positionnement de Caroline sur les axes du R/S lors de l'EAC	181
2.1.2.3.3.	Le positionnement de Caroline sur les axes du R/E lors de l'EAC	183
2.1.2.3.4.	La dynamique de l'évolution des trois rapports à de Caroline	185
2.1.2.4.	Synthèse de l'analyse synchronique du cas de Caroline	188
2.1.2.5.	Des pistes d'accès au rapport à l'Erreur de Caroline	189
2.1.2.5.1.	Le rapport à l'Erreur de Caroline façonné par un déjà-là d'élève	190
2.1.3.	La formule de « Caroline » : « C'est ce dilemme constant (...) qui me met face à mes propres limites »	193
2.2.	Vignette didactique clinique de Kelly « La bienveillance est le cœur de l'enseignement »	197
2.2.1.	Construction diachronique du cas Kelly	197
2.2.1.1.	Le déjà-là décisionnel de Kelly	198
2.2.1.1.1.	Le DLE de Kelly	198
2.2.1.1.2.	Le DLC de Kelly	200
2.2.1.1.3.	Le DLI de Kelly	202
2.2.1.1.4.	Synthèse du déjà-là décisionnel de Kelly	205
2.2.1.2.	L'épreuve de Kelly	206
2.2.1.2.1.	Enjeux de savoir et configuration de l'espace didactique	207
2.2.1.2.2.	La chronogenèse et le synopsis des séances	208
2.2.1.2.3.	Moments didactiques, proxémie et déplacement	215
2.2.1.2.4.	Interactions didactiques ciblées sur l'Erreur	217
2.2.1.2.5.	Synthèse de l'épreuve de Kelly :	224
2.2.1.3.	L'après-coup de Kelly	225
2.2.1.3.1.	Élaboration du guide de l'entretien d'après-coup (EAC)	225
2.2.1.3.2.	Énoncés hypothétiques interprétatifs de la chercheuse	230
2.2.1.3.3.	Analyse de l'EAC	231
2.2.1.3.4.	Synthèse de l'EAC avec Kelly	243
2.2.1.4.	Synthèse de l'analyse diachronique	244
2.2.2.	Analyse synchronique du cas Kelly	245
2.2.2.1.	Positionnements sur les trois rapports à... repérables dans l'EADL de Kelly	246

2.2.2.1.1.	Le rapport à l'institution (R/I) de Kelly au temps du déjà-là	246
2.2.2.1.2.	Le rapport au Savoir (R/S) de Kelly au temps du déjà-là	249
2.2.2.1.3.	Le rapport à l'épreuve (R/E) de Kelly au temps du déjà-là	252
2.2.2.1.4.	Positionnements sur les trois rapports à... de Kelly lors de l'OEP	254
2.2.2.1.5.	Synthèse des positionnements du R/E de Kelly	256
2.2.2.1.6.	Le positionnement de Kelly sur les 3 axes du R/S lors de l'OEP	256
2.2.2.1.7.	Le positionnement de Kelly sur les trois axes du R/E lors de l'OEP	258
2.2.2.2.	Positionnements sur les trois rapports à... de Kelly dans l'après-coup	259
2.2.2.2.1.	Le positionnement de Kelly sur les trois axes du RI lors de l'EAC	259
2.2.2.2.2.	Le positionnement de Kelly sur les axes du R/S lors de l'EAC	261
2.2.2.2.3.	Le rapport à l'épreuve (R/E) de Kelly au temps de l'EAC	263
2.2.2.2.4.	La dynamique de l'évolution des trois rapports à de Kelly	265
2.2.2.2.5.	Synthèse de l'analyse synchronique du cas de Kelly	269
2.2.2.3.	Des pistes d'accès au rapport à l'Erreur de Kelly	270
2.2.3.	La formule de Kelly : « La bienveillance est le cœur de l'enseignement »	272
2.3.	Vignette didactique clinique de Myriam : « apprendre le cours, c'est un élément clé pour la réussite à une évaluation »	276
2.3.1.	Construction diachronique du cas Myriam	276
2.3.1.1.	Le déjà-là décisionnel de Myriam	276
2.3.1.1.1.	Déjà-là expérientiel de Myriam (DLE)	277
2.3.1.1.2.	Le déjà-là conceptuel de Myriam (DLC)	279
2.3.1.1.3.	Le déjà-là intentionnel de Myriam (DLI)	281
2.3.1.1.4.	Synthèse du déjà-là décisionnel de Myriam	285
2.3.1.2.	L'épreuve de Myriam	286
2.3.1.2.1.	Enjeux de savoir et configuration de l'espace didactique	286
2.3.1.2.2.	Les séances	287
2.3.1.2.3.	Analyse de l'évolution des moments didactiques	292
2.3.1.2.4.	Analyse de la proxémie et des déplacements	294
2.3.1.2.5.	Interactions didactiques ciblées sur l'Erreur	295
2.3.1.2.6.	Synthèse de l'épreuve de Myriam	297
2.3.1.3.	L'après-coup de Myriam	298
2.3.1.3.1.	Élaboration du guide de l'entretien d'après-coup (EAC)	298
2.3.1.3.2.	Énoncés hypothétique interprétatifs de la chercheuse	299
2.3.1.3.3.	Analyse de l'entretien d'après-coup de Myriam (EAC)	301
2.3.1.3.4.	Synthèse de l'après-coup de Myriam	307
2.3.1.4.	Synthèse de l'analyse diachronique :	308
2.3.2.	Analyse synchronique du cas Myriam	309
2.3.2.1.	Positionnements sur les trois rapports à... dans le déjà là de Myriam	309
2.3.2.1.1.	Le rapport à l'institution (R/I) de Myriam au temps du déjà-là	309
2.3.2.1.2.	Le rapport au Savoir (R/S) de Myriam au temps du déjà-là	312
2.3.2.1.1.	Le rapport à l'épreuve (R/E) de Myriam au temps du déjà-là	317
2.3.2.2.	Positionnements sur les trois rapports à... de Myriam dans l'épreuve	320
2.3.2.2.1.	Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/I (épreuve)	320
2.3.2.2.2.	Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/S (épreuve)	325
2.3.2.2.3.	Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/E lors de l'OEP ...	329
2.3.2.3.	Positionnements sur les trois rapports à... repérables dans l'EAC de Myriam	332
2.3.2.3.1.	Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/I (EAC)	332
2.3.2.3.2.	Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/S (EAC)	334
2.3.2.3.3.	Le positionnement de Myriam sur les trois axes du R/E (EAC)	337
2.3.2.3.4.	La dynamique de l'évolution des trois rapports à de Myriam	340
2.3.2.3.5.	Synthèse de l'analyse synchronique	343
2.3.2.4.	Des pistes d'accès au rapport à l'Erreur de Myriam	344
2.3.3.	La formule de Myriam : « apprendre le cours, c'est un élément clé pour la réussite à une évaluation »	347

Chapitre 5. Rapprochement des cas. Discussion et réponses aux questions de recherche	350
1. Pratiques enseignantes au filtre du quadruplet des temps didactiques.....	352
1.1. La dévolution : L'ouverture à l'Erreur	352
1.2. La régulation : L'ajustement et la remédiation face à l'Erreur	354
1.3. L'institutionnalisation : De l'Erreur à la norme	355
1.4. La définition : Formalisation de l'Erreur et l'évaluation.....	356
1.5. Synthèse des pratiques enseignantes au filtre du quadruplet des temps didactiques	358
2. Pratiques évaluatives au filtre des dispositifs d'évaluation	359
2.1. Les pratiques évaluatives et la place de l'Erreur	359
2.2. Les tensions entre évaluation formative et sommative.....	360
2.3. L'évaluation comme outil de régulation : le feedback et la correction de l'Erreur	361
3. Le Sujet Supposé Savoir	362
3.1. Le Sujet Supposé Savoir et la relation à l'autorité	362
3.2. Le SSS et le rapport aux savoirs enseignés.....	363
3.3. Synthèse.....	365
4. Le déjà-là décisionnel : Une construction individuelle du rapport à l'Erreur	365
4.1. Caroline : entre exigence et tolérance participative	365
4.2. Myriam : un rapport contraint à l'Erreur, entre bienveillance et pression institutionnelle	366
4.2.1. Kelly : l'Erreur comme opportunité de dialogue et de progression	367
4.3. Synthèse : des trajectoires contrastées, mais des défis communs	368
5. L'impossible à supporter et le rapport à l'Erreur	368
5.1. Les contraintes institutionnelles et les tensions avec le déjà-là intentionnel.....	369
5.2. L'impossible à supporter et le rapport au Savoir	370
6. La conversion didactique	372
6.1. La conversion didactique de l'expérience professionnelle	372
6.2. L'adaptation des savoirs stabilisés et controversés dans la conversion didactique ..	375
6.3. La tension entre institutionnalisation et contextualisation des savoirs.....	376
7. Vers une esquisse de modélisation du rapport à l'Erreur en STMS.....	377
7.1. L'Erreur comme levier d'apprentissage : une tension constante.....	377
7.2. Un rapport différencié aux savoirs stabilisés et controversés	378
7.3. Le rapport à l'institution : un frein à l'intégration de l'Erreur ?	378
7.4. Les postures didactiques : l'Erreur un Objet Scolaire Non Identifiable (OSNI)	379
7.5. Une modélisation basée sur l'intégration de l'Erreur	380
8. Pistes pour la formation des enseignant.e.s en STMS	380
8.1. Valoriser le déjà-là expérientiel des enseignant.e.s.....	380
8.2. Réconcilier savoirs stabilisés et controversés dans la gestion de l'Erreur	381
8.3. Accompagnement institutionnel pour réduire les tensions.....	381
9. L'après-coup de la chercheuse	381
Parce qu'il faut conclure, limites et perspectives.....	386
Bibliographie.....	389

Table des figures

Figure 1. Triangle didactique clinique : un Sujet singulier, assujetti et divisé pris dans le didactique..	43
Figure 2. Exemple de question (partie B)	65
Figure 3. Exemple de question (partie C)	65
Figure 4. Exemple de question (partie D)	66
Figure 5. Exemple de question (partie E).....	66
Figure 6. Exemple de question (partie F).....	67
Figure 7. Exemple de question (partie G)	67
Figure 8. Exemple de question ouverte	68
Figure 9. Exemple de question fermée	68
Figure 10. Exemple de question ouverte en lien avec les perceptions des enseignant.es	69
Figure 11. Exemple de question ouverte	69
Figure 13. Segmentation de l'entretien en unité de sens (US)	83
Figure 11. Extrait du tableau Excel d'analyse de l'entretien de déjà-là.....	83
Figure 14. Technique de visualisation choisie pour investir l'outil de positionnement du Rapport à l'institution.....	92
Figure 15. Les analyseurs retenus pour le rapprochement des cas.....	98
Figure 16. Expérience professionnelle en enseignement des répondant.e.s.....	101
Figure 17. Spécificité de l'Erreur en STMS.....	102
Figure 18. Le statut de l'Erreur.....	103
Figure 19La pratique professionnelle de l'Erreur	104
Figure 20. La typologie des erreurs en STMS	105
Figure 21. Nuage de mots sur les compétences en STMS	106
Figure 22. Nuage de mots autour des valeurs déclarées par certaines enseignant.e.s	107
Figure 23. Émotion ressentie lorsqu'il y a Erreur.....	109
Figure 24.Photo de la classe de Caroline (séance 1)	126
Figure 25.Photo de la classe de Caroline (séance 2)	126
Figure 26.Locogramme de Caroline au temps de l'Épreuve.....	135
Figure 27. Extrait d'une évaluation sommative	136
Figure 28. Exemple sélectionné par Caroline pour montrer les erreurs les plus complexes à évaluer	137
Figure 29. Annotation Caroline entête évaluation	137
Figure 30.Extrait d'une grille d'évaluation utilisée par Caroline	138
Figure 31.Annotation d'une « bonne copie » par Caroline.....	139
Figure 32. Annotation Caroline de la copie d'Aurane	139
Figure 33.Annotation de Caroline à l'en-tête d'une copie d'élève	139
Figure 34. Extrait d'un commentaire sur une évaluation sommative	140
Figure 35. Extrait de l'évaluation sommative	141
Figure 36. Positionnement de Caroline sur les axes du R/I au temps du déjà-là.....	162
Figure 37.Positionnement de Caroline sur les axes du R/S au temps du déjà-là.....	166
Figure 38.Positionnement de Caroline sur les axes du R/E au temps du déjà-là.....	169
Figure 39. Le R/I de Caroline dans l'OEP	171
Figure 40. Le R/S de Caroline lors de l'OEP	174
Figure 41. Le R/E de Caroline au temps de l'épreuve.....	177
Figure 42. Le rapport à l'institution de Caroline au temps de l'après-coup	179
Figure 43. Le rapport au(x) savoir(s) de Caroline au temps de l'après-coup.....	181
Figure 44. Le rapport à l'épreuve de Caroline au temps de l'après-coup.....	183
Figure 45. Photo de la classe de Kelly (séance 1)	208
Figure 46. Photo de la classe de Kelly (séance 2)	208
Figure 47. Photo de la classe de Kelly (séance 2)	208
Figure 48. Locogramme de l'OEP de Kelly.....	217
Figure 49. Grille présentée aux élèves lors de la 2ème séance observée sur la démarche de projet .	218
Figure 50. Grille d'évaluation diagnostique sur les contenus de la précédente séquence sur la démarche d'étude	218

Figure 51. Extrait d'une évaluation sommative proposée par Kelly.....	219
Figure 52. Extrait d'une grille d'évaluation	220
Figure 53. Exemples de remarques évaluatives laissées par Kelly	221
Figure 54 Extraits d'une annotation d'une évaluation sommative	222
Figure 55. Extrait d'une grille d'évaluation	223
Figure 56. Modélisation du rapport à l'institution de Kelly (Entretien DL).....	246
Figure 57. Modélisation du rapport au Savoir de Kelly (EADL)	250
Figure 58. Modélisation du rapport à l'épreuve de Kelly (Entretien DL)	252
Figure 59. Le rapport à l'institution de Kelly au temps de l'épreuve	254
Figure 60. Le rapport au Savoir de Kelly au temps de l'épreuve	256
Figure 61. Le rapport à l'épreuve de Kelly au temps de l'épreuve.....	258
Figure 62. Le rapport à l'institution de Kelly au temps de l'après-coup.....	260
Figure 63: le rapport au savoir de Kelly au temps de l'après-coup	262
Figure 64. Le rapport à l'épreuve de Kelly au temps de l'après-coup.....	264
Figure 65. Photo de la classe de Myriam (séance 1)	287
Figure 66. Photo de la classe de Myriam (séance 2)	287
Figure 67. Locogramme de l'épreuve de Myriam.....	294
Figure 68. Extrait d'une évaluation sommative	295
Figure 69. Annotations de Myriam lors de la correction d'une évaluation	296
Figure 70. Extrait d'une grille évaluative utilisée par Myriam	297
Figure 71. Extrait d'une évaluation corrigée par Myriam	297
Figure 72. Modélisation du rapport à l'institution de Myriam (EADL).....	310
Figure 73. Modélisation du rapport au Savoir de Myriam (EADL)	312
Figure 74. Modélisation du rapport à l'épreuve de Myriam (EADL).....	317
Figure 75. Le rapport à l'institution de Myriam au temps de l'Épreuve.....	321
Figure 76. le rapport au Savoir de Myriam au temps de l'épreuve	325
Figure 77. Le rapport à l'épreuve de Myriam au temps de l'épreuve	330
Figure 78. Le rapport à l'institution de Myriam au temps de l'EAC.....	332
Figure 79. Le rapport au Savoir de Myriam au temps de l'EAC.....	335
Figure 80. Le rapport à l'épreuve de Myriam au temps de l'EAC.....	337
Figure 81. Modélisation du rapport à l'Erreur en STMS.....	380

Table des tableaux

Tableau 1. Un tableau récapitulatif des caractéristiques du statut traditionnel de l'Erreur (Reuter, 2013).....	18
Tableau 2. Tableau récapitulatif des trois modèles de statut de l'Erreur (Astolfi, 1997).....	20
Tableau 3. Récapitulatif de l'analyse de Michel Fabre (1995) concernant les caractéristiques des obstacles.....	23
Tableau 4. La nature du savoir en STMS.....	28
Tableau 5. Exemples de liens entre nature des savoirs et typologie des obstacles (Brousseau, 1986)	32
Tableau 6. Les axes en tension constituant l'outil de positionnement (Carnus, 2016).....	47
Tableau 7. Guide de l'EADL.....	74
Tableau 8. Extrait de la trame de l'entretien d'après-coup.....	77
Tableau 9. Présentation de la chronologie de la collecte de données.....	77
Tableau 10. Analyseurs et descripteurs DC permettant de traiter l'EADL.....	85
Tableau 11. Les analyseurs retenus pour l'OEP.....	87
Tableau 12. Analyseurs et descripteurs DC permettant de traiter l'EAC.....	90
Tableau 13. Chronologie de la collecte des données pour Caroline.....	111
Tableau 14. Les savoirs et supports utilisés par Caroline dans les séances observées.....	125
Tableau 15. Indexations des fichiers vidéo (cas Caroline).....	125
Tableau 16. Durée des différents moments didactiques dans la leçon menée par Caroline.....	128
Tableau 17. Extrait du synopsis de la séance 1 menée par Caroline.....	129
Tableau 18. Durée des différents moments didactiques dans la séance 2.....	130
Tableau 19. Extrait du synopsis de la séance 2 menée par Caroline.....	131
Tableau 20. La trame de l'EAC auprès de Caroline.....	147
Tableau 21. Chronologie de la collecte des données pour Kelly.....	197
Tableau 22. Les savoirs et les supports utilisés par Kelly dans les séances observées.....	207
Tableau 23. Indexations des fichiers vidéo (cas Kelly).....	207
Tableau 24. Durée des différents moments didactiques au cours de la séance 1 menée par Kelly ...	210
Tableau 25. Extrait de verbatims lors de la séance 1.....	211
Tableau 26. Durée des différents moments didactiques dans la séance 2.....	212
Tableau 27. Extrait de verbatims lors de la séance 2.....	214
Tableau 28. La trame de l'EAC auprès de Caroline.....	230
Tableau 29. Chronologie de la collecte des données pour Myriam.....	276
Tableau 30. Présentation des savoirs et supports utilisés dans les séances observées (Myriam).....	286
Tableau 31. Indexations des fichiers vidéo (cas Myriam).....	287
Tableau 32. Synopsis séance 1.....	288
Tableau 33. Extrait du synopsis de la séance 1 menée par Myriam.....	290
Tableau 34. Durée des différents moments didactiques dans la séance 2.....	291
Tableau 35. Extrait du synopsis de la séance 2 menée par Myriam.....	292
Tableau 36. La trame de l'EAC de Myriam.....	299
Tableau 37. Exemples de l'utilisation du contre transfert de la chercheuse.....	384

Titre : Le rapport à l'erreur du sujet enseignant en sciences et techniques médico-sociales (STMS), construction de cas rapprochés en didactique clinique

Mots clés : didactique clinique, apprentissage, sciences médico-sociales, erreurs, Obstacle, Savoir

Résumé : A l'interface du Savoir et du Sujet, cette thèse interroge le rapport à l'erreur dans l'enseignement des Sciences et Techniques Médico-Sociales (STMS), une discipline où les savoirs mobilisent à la fois des concepts stabilisés et des questions controversées. En m'inscrivant dans le cadre épistémologique théorique de la didactique clinique, j'examine comment trois enseignantes construisent leur rapport à l'erreur, et comment ce rapport influence leurs pratiques didactico-pédagogiques. À travers la construction des cas de Caroline, Myriam et Kelly, des enseignantes aux profils contrastés, cette recherche propose une analyse approfondie des tensions entre les pratiques déclarées, celles observées et les exigences normatives du système éducatif. Le regard clinique en didactique permet une analyse fine de la manière dont l'expérience personnelle, les conceptions didactiques et les contraintes du système éducatif interagissent dans la construction du rapport à l'erreur. Ce travail de recherche met en évidence la complexité du rapport à l'erreur dans l'enseignement des STMS. Les résultats de cette recherche ouvrent également des perspectives pour la formation des enseignant.e.s, en soulignant l'importance d'une approche didactique introspective et réflexive prenant en compte conjointement le déjà-là décisionnel du Sujet pris dans le didactique et les enjeux didactiques, pédagogiques et institutionnels liés à la gestion de l'erreur dans l'enseignement de savoirs complexes et controversés.

Title: The teacher's relationship to error in Health and Social Sciences (STMS), construction of closely related cases in clinical didactics.

Key words: Clinical didactics, learning, medico-social sciences, errors, obstacle, knowledge

Abstract: At the intersection of Knowledge and the Subject, this thesis questions the relationship to error in the teaching of Health and Social Sciences and Techniques (STMS), a discipline where knowledge involves both stabilized concepts and controversial issues. Grounded in the theoretical framework of clinical didactics, I examine how three teachers construct their relationship to error and how this relationship influences their didactic and pedagogical practices. Through the construction of the cases of Caroline, Myriam, and Kelly, teachers with contrasting profiles, this research provides an in-depth analysis of the tensions between stated practices, observed practices, and the normative requirements of the educational system. The clinical perspective in didactics allows for a nuanced analysis of how personal experience, didactic conceptions, and the constraints of the educational system interact in the construction of the relationship to error. This research highlights the complexity of the relationship to error in the teaching of STMS. The findings also offer perspectives for teacher training, emphasizing the importance of an introspective and reflective didactic approach that considers both the preexisting decision-making of the Subject within didactics and the didactic, pedagogical, and institutional challenges related to managing error in the teaching of complex and controversial knowledge.