

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Approfondissement, Didatique Ingénierie de formation et Recherches

Titre du mémoire

**École de la vie, école du travail : la
pédagogie Freinet et la pédagogie
institutionnelle en enseignement
professionnel hôtellerie-restauration**

Présenté par **Audrey Maizier**

Mémoire encadré par

Directeur:
Frédéric Canac

Statut : PE / Formateur/ Docteur en sciences de l'éducation

Co-directeur
Dominique Alvarez

Responsable Master MEEF hôtellerie restauration /Formateur/
Docteur en sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Mothes Patricia	MCF sciences de l'éducation Vice-doyenne éducation ICT Toulouse

Soutenu le : **20/09 /2023**

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

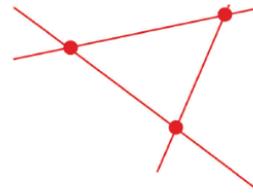
ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e **Audrey Maizier** **École de la vie, école du travail :**
la pédagogie Freinet et la
Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : **pédagogie institutionnelle en**
enseignement professionnel
hôtellerie-restauration

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien ["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#)

Fait à **Toulouse**

le **7/09/2023**

Signature de l'étudiant.e

MASTER 2 «Métiers de l'Education et de la Formation»

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

**Parcours ADIR - Approfondissements
Didactiques, Ingénieries, Recherches**

NOM et prénom de l'étudiant : MAIZIER Audrey
INE : 2096007737E

Evaluation des UE
1020 : Recherche 6 mémoire de recherche

Année Universitaire 2021- 2023

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Parvenir à exprimer les remerciements est un moment émouvant pour moi. Je pense rétrospectivement à ce travail durant lequel j'ai évolué.

Je dois dire que j'ai été accompagnée dans ce travail de la façon la plus complète qui soit par rapport à mon sujet, avec deux personnalités aux compétences différentes et complémentaires.

Merci Frédéric, pour ton accompagnement. Les discussions partagées, les réflexions, m'ont fait avancer dans ce travail mais aussi personnellement. Cet accompagnement rigoureux et régulier s'accompagne surtout d'une rencontre humaine où des aspirations et convictions communes se sont fait face, et ce qui, à de mon point de vue, a été une grande chance et a enrichi ce travail et ses perspectives, alors merci.

Merci Dominique, un mentor pour moi qui m'avait déjà accompagné dans une première approche de la recherche il y a quelques années. Nous partageons des passions communes de l'hôtellerie-restauration et de la formation. Te retrouver dans ce master a été non seulement confortable, mais aussi rassurant. Je ne doute pas que nous aurons encore des occasions pour travailler et nous questionner ensemble.

Merci à Pierre et Julien, le Master ADIR s'est révélé être une source de renouveau, de réflexion, parfois de difficulté, mais a aussi été de belles rencontres humaines. Lorsque je pense à ce master, je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée pour mes camarades de promotion avec qui nous avons formé un groupe, partageant nos réussites et échecs tout au long de ces deux années.

Merci à mes collègues et amis, Armelle, Manu, Salem pour leur soutien sans faille dans ce travail, leur aide, et leurs relectures précieuses.

Merci au groupe de l'ICEM « secteur formation-recherches » d'avoir pu échanger avec vous.

Merci à Florence, Clothilde, Denis pour vos relectures, conseils avisés, et votre écoute.

Merci à mes enfants, Lonni et Loïs, mon conjoint Cyril, d'avoir supporté mon ordinateur et mes livres sur ces deux années. Merci à ma mère, mon frère et mon grand-père pour leur soutien en tout genre.

Sommaire

Remerciements.....	5
Introduction.....	10
Philosophie professionnelle.....	10
Contexte de la Praticienne	11
Évolution institutionnelle en lycée professionnel.....	11
Le profil des élèves en lycée professionnel : la reproduction sociale selon Bourdieu et Passeron	12
1. Quelle implication personnelle et professionnelle dans ma recherche ?	17
1.1. Rapports à la classe : de la révélation à la recherche	17
1.2. Retour sur mon propre cheminement du praticien-chercheur.....	18
1.3. La première étape d'apprentissage du métier d'enseignante : la formation initiale	18
1.4. Une construction sans fin de la praticienne-chercheuse	19
1.5. La place du chercheur dans ses recherches	21
1.5.1. George Devereux : l'humanité dans la recherche	22
1.5.2. Michel Foucault et le processus de subjectivation.....	23
2. Cadre théorique : Regards psychosociologiques des pédagogies Freinet et institutionnelles.....	24
2.1. Ancrage psychosociologique.....	24
2.1.1. Clinique, complémentarité et multi référentiel dans la psychosociologie	25
2.1.2. Psychosociologie de l'éducation	27
2.2. Les compétences psychosociales : base, fondement, socle des référentiels et des pédagogies coopératives	29
2.2.1. Les compétences psychosociales : d'un référentiel de santé à celui d'un diplôme	29
2.2.2. Pédagogies Freinet et institutionnelle : collectif et dimension curative.....	30
2.2.2.1. Responsabilité, travail, pour communiquer et prendre confiance en soi	31
2.2.2.1.1. Responsabilité.....	31
2.2.2.1.2. Travail	32
2.2.2.2. La notion de groupe et l'inconscient.....	34
2.2.2.2.1. Le groupe	34
2.2.2.2.2. L'inconscient en classe.....	35
2.2.2.3. La dimension curative.....	37
2.2.2.3.1. Restauration de soi en restauration.....	37
2.3. Représentation	38
2.4. Imaginaire.....	40
2.5. Conclusion : des pédagogies au service de la confiance en soi et de la communication.....	43
3. De la problématique à la méthodologie envisagée	45
3.1. Problématique issue de la revue de littérature :	45
3.2. Questions de recherches pour apporter des éléments de réponses à la problématique :.....	45
3.3. Méthodologie envisagée :.....	46
3.3.1. Bref retour historique de l'utilisation de l'entretien collectif	47
3.3.2. Le <i>focus group</i> : sur les pas d'un entretien clinique.....	47
3.3.3. Philosophie et organisation du focus group ou groupe centré.....	49
3.3.3.1. Organisation générale du focus group.....	50

Symbolique du lieu.....	50
L'organisation matérielle.....	51
Constitution d'une équipe.....	52
Le rôle du/des modérateur(s) ou animateur(s)	52
3.3.3.2. Préparation du guide d'entretien	53
3.3.3.3. Échantillonnage : Deux groupes homogènes	54
3.3.4. Les pistes d'analyses.....	56
3.3.4.1. La transcription des entretiens collectifs vers une analyse conversationnelle :.....	56
3.3.4.2. Pistes d'analyses du corpus.....	57
3.3.4.2.1. De l'analyse conversationnelle au croisement des analyses discursives et narratives.....	57
Les éléments de l'analyse d'énonciation.....	58
Éléments de l'analyse discursive.....	59
3.3.4.2.2. Analyse interactionniste	59
3.3.4.2.3. Analyse systématique du corpus par grille de lecture vers un analyse des thématas.....	60
4. Présentation et analyses croisées du corpus	62
4.1. Les différentes étapes de la transformation en verbatim	62
4.2. Le cas clinique du groupe des enseignants – formateurs : Profils des sujets et analyses des interactions.....	63
4.2.1. Profils des sujets enseignants-formateurs.....	63
Ginette : Que peuvent bien cacher toutes ces plaisanteries ?	63
Charlotte : hésitante et empathique.....	64
Eleonor : sujet singulier assujetti et divisé	65
Noa et l'art de la métaphore	67
4.2.2. Analyse des interactions : relations socio-affectives et manifestations inconscientes	68
4.2.3. Les compétences psychosociales : manifestations inconscientes et « imaginaire collectif gêné » manifestation des savoirs de croyance	70
4.2.4. Les représentations des compétences psychosociales.....	72
4.2.5. Représentations de la PI et la PF.....	73
4.3. Le cas clinique du groupe des enseignants stagiaires.....	76
4.3.1. Analyse interactionniste : vers un groupe aux interactions plus équilibrées.....	76
4.3.1.1. Un groupe de travail studieux	76
4.3.1.2. Des interruptions de paroles nombreuses et visibles.....	77
4.3.1.3. Dualité dans le groupe, conflit interne et enveloppe protectrice du dispositif.....	78
4.3.2. Focus sur le changement de postures des animateurs	79
4.3.3. Les compétences psychosociales : « imaginaire collectif théorique » manifestations des savoirs savants, transferts et contre transfert.....	80
4.3.3.1. Transfert et contre transfert sur le thème des CPS	80
4.3.3.2. Imaginaire collectif théorique et manifestations des savoirs de connaissances	81
4.3.4. Représentations des pédagogies coopératives.....	82
4.4. Relations inter groupales inconscientes.....	83
5. Discussion	85
5.1. Vers des réponses aux questions de recherche.....	85
5.1.1. Quelles sont les représentations d'un groupe d'enseignants en hôtellerie-restauration, sur le thème des pédagogies Freinet et institutionnelle et sur les compétences psychosociales ?	85
Un lien évident entre CPS, pédagogies coopératives et hôtellerie restauration :	85
Les CPS « un mot très compliqué »	86
Les pédagogies coopératives oui, l'Éducation Nouvelle et ses fondateurs non.....	86
Synthèse des éléments de réponses.....	87
5.1.2. Comment l'imaginaire (ce groupe et/ou chaque individu) se manifeste-t-il au sujet du développement des compétences psychosociales en enseignement professionnel ?	88
L'expérience/la formation professionnelle semble influencer les manifestations de l'imaginaire	88

Les relations dans le groupe facilitent ou freinent des manifestations d'un imaginaire collectif.	88
5.2. Limites de ce travail	89
5.3. Perspectives	90
Conclusion : Parcours d'une chercheuse engagée dans les pédagogies coopératives proposant la construction de « ponts » avec un enseignement professionnel en hôtellerie-restauration	91
Références bibliographiques	94
Ruralité et humanisme	94
Le lycée professionnel et le profil des élèves	94
Praticien-chercheur et professionnalité en construction	96
Psychosociologie et clinique	98
Pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle	101
Axes psychanalytiques	103
Méthodologie clinique des entretiens collectifs	105
Analyse des données	108
Table des figures	110
Table des tableaux	111
Annexes	112
Table des matières	174
Résumé	177

*ÉCOLE PAR LA VIE
POUR LA VIE
PAR LE TRAVAIL ! Vallouise (H.-A.) (1942-1943)*

*Je parle en tant que personne dans un contexte d'expérience et d'apprentissage
personnel (Rogers, 2018, p. 2)*

Introduction

Philosophie professionnelle

" Pour enseigner il faut de l'éros" disait Platon (Brisson, 2020). L'éros est un mot grec qui signifie le plaisir, l'amour, la passion. Pour enseigner, il ne sert à rien de débiter du savoir en tranches, mais il faut aimer ce que nous faisons et aimer les gens qui sont en face de nous. L'enseignant est celui qui, à travers ce qu'il professe, peut vous aider à découvrir les vérités propres à chacun (Edgar Morin, dialogue sur la connaissance, 2002). *Enseigne avec ton cœur*, est le titre d'un ouvrage de Noa Marsollier qui relate « 90+1 propositions » autour de la relation pédagogique humaniste. Ce sont bien ces valeurs qui m'amènent à me questionner. Ainsi, je citerai trois des propositions de Marsollier qui contribuent à mes questionnements personnels, intimement liés à mes interrogations professionnelles :

- « Considère tes connaissances comme des lumières qui t'éclairent sur ce que tu ignores » ; c'est bien là mon sens de l'engagement dans cette recherche,
- « mesure les enjeux de ton aide de te mettre en retrait », une proposition qui fait écho à ma pratique
- enfin, « prends le temps de rechercher le sens de tout sentiment d'injustice exprimé par un élève », qui résonne en moi, car en tant qu'élève je ne supportais pas l'injustice, et l'impulsion passait souvent avant la réflexion.

Les moments de joies, d'émotions intenses que j'ai pu ressentir avec mes élèves, vont au-delà finalement des questions pédagogiques et pratiques de classe. Voir s'épanouir l'élève, l'observer en train de réfléchir et de construire ses outils d'apprentissage, est extrêmement émouvant (Lhomme, 2020, p. 93). L'idée d'un amour engagé par son travail (Rogers, 2018, p. 19) est une évidence pour cette recherche. Même si la question de la pédagogie coopérative est professionnelle, je considère l'émotion suscitée par son observation et ses résultats personnels.

Enfin la dernière citation qui me vient à l'esprit pour vous expliciter mes choix est une parole de Suzuki, que Jacques Pain (1998, p. 145) reprend : « Si l'on veut vraiment maîtriser un art, les connaissances techniques ne suffisent pas. Il faut passer au-delà de la technique, de telle sorte que cet art, devienne « un art sans artifice » qui ait des racines dans l'inconscient », il y a là la trace d'un chemin d'apprentissage presque sans fin au service des autres.

Contexte de la Praticienne

J'évolue au sein du lycée professionnel François Camel qui comprend des sections d'aide à la personne (animations et soins) et une section hôtellerie restauration. Il est situé en Ariège, dans la petite ville de Saint Girons (Environ 6500 habitants). Le lycée accueille des élèves de toute l'Ariège et de la Haute-Garonne, département limitrophe. 470 élèves y étudient dont environ 130 dans la section hôtellerie restauration. 80 % des élèves y sont internes.

C'est dans un contexte rural que j'enseigne le service et la commercialisation¹. Socialement, l'Ariège est un département où le chômage est plus important que la moyenne française (15,8 % en 2018 selon l'INSEE²) en raison notamment du déclin de l'industrialisation depuis la crise de 2008. C'est toujours selon l'INSEE, le quatrième département ayant le revenu médian disponible le plus faible. C'est également une population vieillissante plus qu'ailleurs qui marque ce territoire. Mais l'hétérogénéité du peuple ariégeois fait sens et ne s'arrête pas à la question de l'emploi et de sa ruralité (Berthomière et al., 2020, p. 269). Cette « terre d'accueil » reçoit des parcours de vie différents de femmes et d'hommes ayant « subi » ou « choisi » ce département comme point de départ d'une nouvelle vie. Notre établissement accueille depuis 2015 de plus en plus de mineurs non accompagnés (migration choisie ou forcée) (Touhami, 2021, p. 47), souvent en situation irrégulière, en demande d'asile ; l'article cité fait écho à la particularité ariégeoise concernant ces flux migratoires. Contrairement aux autres départements de l'Occitanie où l'accueil de migrants en milieu scolaire est souvent associé à des parcours migratoires en famille, en Ariège les mineurs sont seuls et accompagnés dans des structures avec des éducateurs. Les raisons de cette particularité peuvent être politiques et culturelles, dans le sens où le déploiement des structures d'accueil dépend des départements.

Évolution institutionnelle en lycée professionnel

Créés en 1985, les lycées professionnels accueillent près de 740 000 élèves. La loi d'orientation sur l'éducation du 10/07/1989³ a contribué à la massification scolaire et l'utopie de former une élite ouvrière (Jellab, 2005, p. 296). Mais le lycée professionnel est perçu comme la filière de l'échec et du mépris (Dubet, 1991, p. 111) et constitue un monde à part (ibid., p. 149).

¹ Discipline professionnelle en hôtellerie-restauration spécialisée dans l'option service en restaurant faisant référence au statut PLP (Professeur de Lycée Professionnel).

² [En ligne] disponible à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908468>, consulté le 05/01/2021

³ [En ligne] disponible à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>, consulté le 17/07/2023

Le destin du lycée professionnel est marqué par les changements sociétaux profonds de cette époque :

« Héritière d'une tradition pédagogique ayant tenté de concilier formation technique et accès à la culture (Léon, 1965 ; Troger, 2002), rattrapée par la crise du monde industriel et de la culture ouvrière qui offraient antérieurement un soutien symbolique à la mobilisation des élèves » (Jellab, 2003 ,p. 306).

Non seulement les changements sociaux sont importants mais il est évident que les politiques éducatives ont participé activement à la métamorphose permanente des lycées professionnels (Maillard, 2018, p. 17). La période se situant entre 1985 et 2007, de la création du baccalauréat à sa restructuration, apparaît comme la période riche en termes de changements (Ibid., p. 18). L'idée politique de départ visait la démocratisation du baccalauréat pour tous. Diplôme créé pour permettre l'accès au baccalauréat professionnel, Le BEP⁴ s'est soldé par un échec car son côté propédeutique ne s'est pas développé Or l'insertion professionnelle en est la principale destinée (Ibid., p. 21). À partir de 2007, l'objectif est d'en finir et les premières promotions sans BEP sortent en 2019 avec une attestation de compétences. Toujours d'après Fabienne Maillard, la poursuite d'études après le baccalauréat professionnel a une finalité plus affirmée. Elle termine son article en évoquant d'éventuelles réformes⁵ qui viendraient poursuivre ce bouleversement. La transformation de la voie professionnelle amorcée en 2018 conforte cette idée qu'elle annonçait, celle d'une métamorphose constante de la politique éducative du lycée professionnel.

Le profil des élèves en lycée professionnel : la reproduction sociale selon Bourdieu et Passeron

Dubet décrit le déclassement scolaire des élèves en lycée professionnel comme un piège, oscillant « du rêve au vide » (Dubet, 1991, p. 98). 56 % des élèves de BEP ont un an de retard, 27,6 % plus de deux ans par rapport à la norme. Quant aux élèves de CAP⁶, les deux tiers cumulent plus de deux années de retard (Binon, 1988, p. 34). Ces chiffres bien que obsolètes dans l'absolu, sont confirmés par d'autres recherches menées. La thèse d'Abri Ahmad, démontre que :

⁴ BEP : Brevet d'Études Professionnel

⁵ Le gouvernement projette une réforme du LP pour la rentrée 2023/2024, consistant à augmenter le temps des Périodes en Formation en Milieu Professionnel (PFMP) sur le modèle de l'apprentissage, supprimant les grilles horaires nationales des enseignements, adapter l'offre de formation en fonction du bassin de l'emploi et proposer aux entreprises de participer au conseil d'administration des LP.

⁶ CAP : Certificat d'Aptitude Professionnel

« la plupart des études traitant de la question de l'enseignement professionnel soulignent que le lycée professionnel accueille des élèves plus âgés que le lycée général et technologique. [Il reprend ainsi] les statistiques de I. Paulin (2008), qui indique que la voie générale accueille les élèves les plus jeunes car 80 % y arrivent « à l'heure » (à l'âge de 15 ans) ; alors que la moitié de ceux qui sont en retard (à savoir une année) fréquentent plus le lycée professionnel. » (Ahmad, 2014, p. 162).

Le concept de reproduction sociale développé par Bourdieu, perçu parfois comme un concept sociologique déterministe amenant l'héritage social et culturel à l'école, peut nous apporter des éclairages sur le profil des élèves en lycée professionnel (Jourdain & Naulin, 2011, p. 6). Les élèves des lycées professionnels sont issus des milieux les moins favorisés. En 2002, on compte 36 % d'enfants d'ouvriers (contre 19 % pour le lycée général et technologique), 12 % d'enfants de chômeurs et 6% d'enfants de cadres et professions libérales (contre 25% dans les voies générales). Plus d'un élève sur deux a un an de retard ou plus (Jellab, 2003, p. 293). Le rapport du CNESCO⁷ de 2015 montre que la proportion d'enfants d'ouvriers baisse de 0,4 et 0,9 point, mais leur proportion reste largement majoritaire. Le concept de reproduction sociale de Bourdieu et Passeron montre le rôle prépondérant que joue l'école (Jourdain & Naulin, 2011, p. 8) :

« Loin de favoriser l'égalité des chances, l'école participe à la reproduction des inégalités sociales et légitime ces inégalités par un discours méritocratique. L'école transmuera ainsi l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves. »

Les données statistiques décrites dans leur ouvrage accentuent ce côté déterministe. À partir de la notion de capital culturel, la sociologie bourdieusienne montre que les classes ouvrières doivent s'acculturer à la culture scolaire plus que les classes supérieures (Ibid., p. 9). Les élèves du milieu populaire partiraient donc avec un « handicap » différemment surmontable pour les générations (Rayou, 2019, p. 76). Les élèves du lycée professionnel n'auraient pas une motivation profonde à s'engager dans leur formation mais porteraient le fardeau qu'ils ne pourraient rien faire d'autre (Sollogoub, Ulrich, 1999, p. 45). L'élève du lycée professionnel a une image dégradée du système scolaire où il se trouve. Il y en est réfractaire car il ne s'y sent pas à sa place. L'élève a aussi une estime de soi, de ses connaissances et de ses capacités, très faible, ce qui ne lui confère pas une motivation face aux savoirs qu'il souhaiterait acquérir (Périer, 2009, p. 222-223).

⁷ CNESCO : Centre National d'évaluation du Système Scolaire

Les changements généraux de notre société, notamment sur l'inclusion des élèves en situation de handicap, sont de plus en plus nombreux (Poucet, 2016, p. 45) et s'ajoute aux profils des élèves entrant en lycée professionnel⁸, qui amènent à une hétérogénéité de la classe. En ce sens, les aspects sociaux que j'ai choisi de mettre en avant dans cette introduction apportent d'une part des richesses, des possibilités d'ouverture au monde, aux cultures, à l'intégration et d'autre part la tolérance et des contraintes fortes que l'enseignant ne peut pas ignorer.

Le sujet-enseignant me pose question dans des domaines divers et variés : formation, professionnalisation, pédagogie, particulièrement les enseignants de matière professionnelle. Il me paraît important de définir l'épistémologie du sujet dans laquelle va s'articuler cette recherche. Rimbaut disait « Je est un autre ». Ainsi la notion de sujet ici, amenée par Lacan, serait au sens psychanalytique du terme, un « soi-même comme un autre », c'est-à-dire qu'on ne peut devenir soi-même qu'en étant pétri de l'autre (Robin et Delion, 2013, p. 67). Le sujet est inconcevable sans le concept de l'autre (Ibid., p. 68). L'ipséité du soi-même implique de fait l'altérité, qui fait que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre et que l'une passe plutôt dans l'autre (Ricoeur, 1990, p. 14). Le sujet selon la théorie lacanienne est divisé non seulement de l'intérieur mais aussi simultanément à l'extérieur (Ibid., p. 46). Le sujet est singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 9). Le sujet-enseignant est à la fois autonome responsable, mais aussi assujéti à son institution et divisé à plusieurs niveaux : son soi privé et son soi professionnel, son conscient et inconscient, sa raison et son désir (Carnus, 2009, p. 69). Cette recherche s'inscrit dans une dimension dynamique où le sujet est en mouvement constant avec l'idée d'une « création continue de soi » (Giust-Desprairies, 2003, p. 16). L'orientation de la psychosociologie clinique avec les apports de la psychanalyse, amène cette recherche à considérer le sujet dans sa pluralité en y nommant les liens entre le social et le psychisme, poussant à concevoir qu'une seule et même situation n'entraîne pas les mêmes effets selon les lieux, les personnes qui sont acteurs (Ibid.).

Étudier les pratiques enseignantes m'apparaît comme un puits sans fond de découvertes et de possibilités d'innovations et justifie mon choix d'établir cette recherche dans le trajet « interactions didactiques ».

⁸ La Circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 nous apporte des éléments sur la priorité au moment l'affectation en LP des élèves en situation de handicap [En ligne], disponible à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo45/MENE1634901C.htm>, consulté le 7/10/2022

Je souhaite m'intéresser plus particulièrement à l'intérêt de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle⁹ en enseignement professionnel. Ces pédagogies font parties du mouvement appelé « Education Nouvelle » apparue à la fin du XIX^{ème} siècle en Occident (Leroy, 2022, p. 9). Ce mouvement est apparu en opposition à l'éducation traditionnelle. Les critiques amenaient l'idée d'un modèle aliénant, abstrait ou encore formel, qui ne donnait pas à l'enfant de sens de l'école et de ses apprentissages (Ibid.). On y trouve les notions d'activités, d'engagement, de sincérité, de concret, dans un milieu où la relation maître/élève n'est pas fondée sur la contrainte (Ibid.). J'ai pris parti ici de faire des raccourcis en les nommant parfois pédagogies coopératives au sens de Meirieu¹⁰, qui définit la pédagogie coopérative à travers un projet étayé d'outils, de règles et de structures, impliquant des techniques rigoureuses, permettant d'apprendre ensemble et non plus d'apprendre tout court. Les pédagogies coopératives sont aussi régies par des valeurs et une conception des relations pédagogiques singulière (Connac, 2017, p. 23). L'enjeu de savoir qui m'intéressera découle directement de la coopération. En effet, la focale sera mise sur le développement des compétences psychosociales de ces pédagogies, et plus précisément sur les CPS¹¹ « responsabilité, communication et confiance en soi ».

Une première partie, autour du cheminement de la praticienne-chercheuse que je suis, sera présentée, rétrospection qui me paraît nécessaire, notamment dans la démarche clinique que je souhaite développer. Forte de cette richesse, je proposerai un ancrage théorique psychosociologique clinique, qui désigne le sujet dans son inconscient psychique ayant un lien social avec les autres, défini par Lacan (Robin & Delion, 2013, p. 49). On entend ici par lien social, le fait que le sujet peut occuper diverses positions sur les discours possibles dans les situations sociales (Ibid.). Dans ce cadre théorique riche et pluridisciplinaire, après un focus sur les compétences psychosociales développées dans le cadre des pédagogies Freinet et institutionnelle, en faisant notamment appel aux textes fondateurs ainsi qu'une analyse du référentiel baccalauréat professionnel CSR¹², je convoquerai les notions de représentations et d'imaginaire individuel et collectif qui seront des concepts et notions clefs de la récole et de l'analyse des données que j'ai réalisées. Les lectures abondantes et passionnantes émanant des problèmes professionnels que j'ai pu présenter dans cette introduction, ont fait émerger une problématique et des questions de recherches, qui feront l'objet d'une troisième partie. Enfin je

⁹ Nous les appellerons également pédagogies coopératives à plusieurs reprises,

¹⁰ [En ligne] disponible à l'adresse https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm, consulté le 7/10/2022

¹¹ CPS : Compétences Psychosociales

¹² CSR : Commercialisation et Service en Restauration

propose de mettre en avant les éléments singuliers des entretiens collectifs menés afin d'apporter des éléments de réponses qui viendront clôturer ce travail.

1. Quelle implication personnelle et professionnelle dans ma recherche ?

S'il y avait un début dans cette recherche, avant de traiter le sujet que je souhaite interroger, ce serait celui de la notion du praticien-chercheur. C'est un cheminement très personnel autour du sens du praticien-chercheur que je propose dans le développement suivant.

1.1. Rapports à la classe : de la révélation à la recherche

Ma classe n'a cessé d'évoluer, d'expérimentations en expérimentations, faite d'échecs et de réussites. J'ai souvent comparé ma salle de classe à un laboratoire, dans le sens où les élèves et moi-même sommes des scientifiques à la recherche de quelque chose. Au fil de ce tâtonnement expérimental, l'apport des pédagogies Freinet puis institutionnelle m'a permis de proposer un certain nombre d'innovations pédagogiques. L'accessibilité des savoirs pour tous, quelles que soient les particularités des élèves, est une conviction profonde que je tente de mettre en place en agissant sur le milieu, les supports et ma posture d'enseignante. La vie du lycée, la vie sociale et professionnelle, font appel aux mêmes compétences psychosociales développées par les pédagogies coopératives, tant les élèves sont perçus comme des individus singuliers évoluant à leur rythme, en groupe, avec des forces et des faiblesses.

Il n'existe pas de pratiques pédagogiques miraculeuses (Bessoux in Rayou, 2019, p. 92) ni de recette toute faite (Dubet & Duru-Bellat, 2015, p. 61) pour faire face à l'hétérogénéité des classes. Qu'en est-il du lycée professionnel et de ses pratiques ? À la recherche de références dans les matières professionnelles, j'ai constaté un manque important de publications. Il y a - je pense - des lacunes du point de vue de la recherche en France, au niveau des disciplines, comme le confirme Vincent Troger dans une émission sur France Culture « petite histoire du Bac Pro »¹³ diffusée le 5/09/2019, au cours de laquelle il dit : « J'ai découvert que le lycée professionnel était un sujet qui n'avait jamais été travaillé par l'histoire de l'éducation. »¹⁴

L'ouvrage central sur lequel je souhaite m'appuyer, car il m'a grandement éclairé et donné une vision de la pertinence de la pédagogie institutionnelle en lycée professionnel, s'intitule *Devenir auteur de soi-même* (Costa, 2004). Je reviendrai régulièrement sur ce livre, « fil rouge », dans d'autres sous parties. La PI¹⁵ réveille les sujets endormis (Pain in Costa, 2004, p. 5). Chantal Costa fait état de son expérience en LP, de ce syndrome d'échec scolaire et de filière

¹³[En ligne] disponible à l'adresse <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/lsd-la-serie-documentaire/petite-histoire-du-bac-pro-7402588>, consulté le 23/04/2022

¹⁴ La recherche pourrait contredire ce point de vue, mais cette citation provocatrice étaye mon propos concernant l'invisibilité du lycée professionnel.

¹⁵ PI : Pédagogie Institutionnelle

dévalorisante (Costa, 2004, p. 10). Elle témoigne du chemin parcouru jusqu'à l'obtention de l'examen. La pédagogie de l'engagement, l'enseignement explicite¹⁶, semblent plus efficaces en matière d'apprentissage. Les pratiques réflexives de l'élève (Aanouste, Vanleuwe, Voeten et Oud, in Rayou, 2019, p. 93), émanant d'une organisation des apprentissages libres et réfléchis est bénéfique pour l'ensemble des élèves quelles que soient leurs particularités (Dubet & Duru-Bellat, 2015, p. 62). Cette alternance entre théorie et pratique, essence même du LP, lorsqu'elle est conçue intellectuellement et accomplie concrètement, est une source de fierté pour les élèves (Dubet & Duru-Bellat, 2015, p. 39).

1.2. Retour sur mon propre cheminement du praticien-chercheur

Je me suis rapidement reconnue dans le terme de « praticienne », ayant un passé professionnel dans la restauration : le service se pratique et s'améliore, se perfectionne avec le temps. Lorsque j'ai débuté l'enseignement du service, le fait d'être une « praticienne » du service s'est avéré une base solide qui a nourri et continue de nourrir fortement la « praticienne » de la pédagogie. Il y a, selon moi, un basculement de posture, que je n'avais -à vrai dire - pas envisagé ni préparé, même si le fait d'être « au service de » (élèves, clients) soit commun à ces deux métiers. Je vais vous proposer d'éclairer mon cheminement, de la formation initiale à la formation continue au sein de l'Éducation Nationale, en passant par des espaces plus ou moins informels de formation, orientés par la recherche.

1.3. La première étape d'apprentissage du métier d'enseignante : la formation initiale

Mon passage à l'ESPE¹⁷, nommée aujourd'hui INSPE¹⁸ et anciennement IUFM¹⁹ est le début de mon apprentissage à ce travail de réflexion autour de mon nouveau métier d'enseignante. Il n'en reste pas moins que, lorsque je découvre ce métier, je découvre également une certaine forme d'initiation à la recherche notamment qui est proposée pour rédiger un mémoire professionnel. La pratique réflexive est donc une base, et/ou une finalité qui s'apprend plutôt avec l'expérience et de façon informelle (Lison in Pablo Buznic-Bourgeacq & Gérard, 2015, p. 81).

¹⁶ On entend ici l'enseignement explicite comme un enseignement direct et structuré, favorisant les interactions et l'implication des élèves. [En ligne] disponible à l'adresse http://www.ac-grenoble.fr/ien.fv/IMG/pdf/La_pedagogie_explicite_-_presentation.pdf, consulté le 7/10/22

¹⁷ ESPE : école Supérieure du Professorat et de l'Éducation

¹⁸ INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

¹⁹ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Il s'agit de la première pierre à l'édifice pour ce « praticien-réflexif », alors que je suis apprentie-praticienne de la pédagogie. Le praticien-réflexif est dans l'action tant dans la régulation de ce qu'il peut apprendre en formation initiale que dans ce qu'il vit avec la classe qu'il a en responsabilité (Paquay, 1994, p. 19). Si je fais un lien avec mon cheminement, je me retrouve dans ce sentiment défini par Perrenoud que « la professionnalisation, c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser » (Perrenoud in Paquay, 1994, p. 19).

La formation initiale et l'alternance (classe en responsabilité et formation initiale à l'INSPE) permettent ce va-et-vient entre les questions professionnelles vives posées en formation et la réalité du terrain. Mais il est vrai que la notion d'autonomie dans la capacité à effectuer ce va-et-vient (entre la recherche et le terrain), mise en avant notamment dans les travaux de Geek Kelchtermans, conditionne la réussite de la pratique réflexive par le fait qu'elle passe obligatoirement par quatre dimensions (instrumentale, morale, politique et affective). Il s'agit de l'outil le plus puissant de formation tant sa vision est large (Kelchtermans, 2001, p. 51). Cette approche, de par mon expérience sociale, m'a permis d'acquérir une réflexivité en tant que sujet, (Calléro cité par Lison in Pablo Buznic-Bourgeacq & Gérard, 2015, p. 81), puisque j'avais ce double statut imposé par la formation initiale (stagiaire et étudiant). Le modèle du praticien réflexif est privilégié par l'institution scolaire et notamment, « le savoir d'expérience en classe et à l'école qui se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive » (Schön cité par Sayac, 2013, p. 3)

Cette évolution au sein des dispositifs de la formation initiale fait partie de mon expérience mais aussi de celle de tout jeune enseignant. Le praticien-réflexif développe la pratique de l'enseignant (Cros, 2006, p. 3).

Je vais à partir de ce praticien-réflexif proposer la suite de ce parcours de vie professionnelle et personnelle.

1.4. Une construction sans fin de la praticienne-chercheuse

La transformation du praticien-réflexif en praticien-chercheur passe selon Schön par ce qu'il appelle « la réflexion dans l'action » et le fait que le praticien-chercheur va avoir tendance à faire appel à des théories ou des modèles pour rendre compte et enrichir sa pratique (Bédard et Gerard in Pablo Buznic-Bourgeacq & Gérard, 2015, p. 132-133). L'enseignant peut ainsi saisir cette occasion pour conscientiser des obstacles d'apprentissages, en créer, les mobiliser

et mettre en place un milieu didactique poussant les élèves à les dépasser (Lhomme, 2020, p. 27).

Je vais ici évoquer cette construction du praticien-chercheur à travers notamment le « versant du chercheur », « c'est-à-dire-le-praticien-qui-devient-chercheur-tout-en-restant-praticien » (Canter Kohn.R in Mackiewicz, 2001, p. 35).

Aujourd'hui, ce changement de posture m'a permis de regarder le dedans et le dehors (Mackiewicz, 2001, p. 11) à plusieurs niveaux : pratique personnelle celle de mes pairs et de mes élèves. Citons pour commencer :

« Les sujets humains quand ils s'engagent dans leurs actes, c'est-à-dire dans des transformations du monde physique, mental ou social, développent, en accompagnement de ces actes, des constructions de sens ou des donations de significations relatifs à ces actes et à leur environnement. » (Barbier 2009, p. 122)

Selon Françoise Cros, la pratique ne se distingue finalement pas de la recherche. Pratique et recherche sont interconnectées. La pratique serait l'acte, la recherche serait d'observer cet acte (Cros. F in Mackiewicz, 2001, p. 121). La recherche est une sorte de métacognition de l'enseignement (Cros, 2006, p. 3). L'une n'existe pas sans l'autre. La posture de praticien-chercheur que je vise fait appel à ce double statut, non au « métissage » des deux termes (Canter Kohn.R in Mackiewicz, 2001, p. 17), et partage les valeurs communes de ces deux entités : les valeurs humanistes incarnées dans les pédagogies coopératives (Ibid., p. 33). Le praticien-chercheur n'est qu'une seule et même personne, en apprentissage dans les deux univers (Cros, 2006, p. 9). Cette notion d'apprentissage fait écho à celle de construction perpétuelle, car le praticien-chercheur apprend tout le temps. La comparaison avec la vie quotidienne où nous savons passer d'un statut à un autre (familial, professionnel, amical), en changeant les codes (sociaux), peut être pertinent pour comprendre ce double statut (Canter Kohn.R in Mackiewicz, 2001, p. 17). La pensée de Rogers est d'ailleurs basée sur sa propre expérience personnelle, professionnelle, familiale et sociale (Rohart, 2013, p. 13).

L'intérêt porté sur la pédagogie Freinet et l'ICEM, dont je suis militante, amène à un changement vers une posture professionnelle de praticienne-chercheuse. Dans ce courant pédagogique humaniste et militant, le praticien doit par essence même devenir un praticien-chercheur (Le Gal, 1982, p. 3), même si le travail collaboratif et coopératif entre/par les pairs est évident, il doit également être fait avec la recherche (Ibid.). « *Le praticien chercheur est un éducateur engagé par ses innovations et de la mise en place d'une pédagogie au service de l'éducation* » (Ibid.). Cette citation de Jean Le Gal, pédagogue Freinet, regroupe des éléments

tant humanistes, qu'expérimentaux, aux enjeux multiples : sociaux, psychosociaux, culturels, scolaires, éducatifs et politiques.

Aujourd'hui, la formation continue (PAF²⁰ devenu cette année PRAF²¹, Master hybride comme le Master ADIR²² (cadre de réalisation de ce travail de recherche), est accessible aux enseignants qui souhaitent se perfectionner, se former ou découvrir d'autres pratiques, d'autres théories. Il existe cependant d'autres espaces de formations informels (salle des professeurs, discussion entre pairs par exemple), ainsi que des associations issues des mouvements pédagogiques comme ceux de l'Education Nouvelle évoqués ci-dessus.

Enfin, il est incontournable et mon cheminement personnel n'y a pas échappé, d'assumer ce changement et de se sentir chez soi autant du côté de la pratique que de la recherche (Canter Kohn.R in Mackiewicz, 2001, p. 17). Le « syndrome de l'imposteur » (Clance & Imes, 1978), défini par Noa Point comme une expérience de doute maladif qui mine tout sentiment de réussite personnelle, d'appréciation ou d'authenticité qu'éprouvent de nombreux professionnels au quotidien, a également fait son chemin. Je l'ai ressenti en raison de la spécificité professionnelle de ma discipline, qui, avait difficilement sa place dans la recherche. Je me suis progressivement glissée dans cette posture de praticienne-chercheuse. Je m'essaie à théoriser des éléments de ma pratique professionnelle au regard de la recherche, peut-être pour y faire émerger des pratiques de pédagogie institutionnelle et Freinet en enseignement professionnel. La créativité et l'innovation que cela permet de développer dans ma pratique est sans doute la partie stimulante qui me pousse aujourd'hui à poursuivre cette démarche. (Le Gal, 1982, p. 3).

Il est important de faire part également des difficultés et de les appréhender dans ce statut de praticien-chercheur. Yves Barel décrit ce qu'il appelle des stratégies paradoxales, (Compartimentage, oscillation, compromis) par lequel le praticien-chercheur passe et repasse lors de son activité liée à ce statut double. (Barel cité par Canter Kohn.R in Mackiewicz, 2001, p. 34)

1.5. La place du chercheur dans ses recherches

La posture du praticien-chercheur permet de matérialiser les liens entre la pratique et la recherche et de produire un savoir (Perrault Solivères A, in Mackiewicz, 2001, p. 41). Mon

²⁰ PAF : Plan Académique de Formation qui va devenir PRAF à la rentrée prochaine : Programme Académique de Formation

²¹ PRAF : Programme Académique de Formation

²² ADIR : Approfondissement Didactique Ingénierie de la formation et Recherche

désir de chercheuse était d'investiguer sur le terrain de l'hôtellerie-restauration. Cette dimension d'attachement, dont Ruth Canter Kohn fait part également (in Mackiewicz, 2001, p. 16), revient encore une fois autour des valeurs qui m'animent dans le métier d'enseignante. Je partage ainsi le point de vue de Ruth Canter Kohn sur le fait que le chercheur observe et élucide son propre champ, sa propre position et la rend visible. Le prétexte de neutralité serait contraire à ce que je suis intrinsèquement finalement (Mackiewicz, 2001, p. 19). La valeur de ce qu'elle appelle « le chercheur de l'intérieur » est de plus en plus reconnue et affirmée. Ardoïno fait également état de la dépendance de la structure personnelle du chercheur et des outils méthodologiques et conceptuels qu'il va mettre en œuvre. Se joue donc ce qu'il appelle un rapport implication-distanciation qu'il faut mettre en avant pour valider sa scientificité (Ardoïno, 1990, p. 25).

1.5.1. George Devereux : l'humanité dans la recherche

George Devereux (1908-1985) est un psychanalyste et anthropologue franco-américain, il sera une référence dans ma recherche, tant son travail, son œuvre touche l'âme et l'essence humaine, au travers de multiples disciplines (Daubigny, C. & Periañez, M., 2007, p. 8). Il étudie l'Homme par l'Homme. Il démontre que le chercheur est un/une à comprendre dans son entièreté et qu'il ne fait qu'un, entre le chercheur et le praticien (Canter Kohn in Jacqueline Barrus-Michel et al., 2010, p. 465). Il a développé les notions de « dedans et de dehors » où il met en avant le fait qu'à tout moment de la recherche, quelle que soit la posture qu'il souhaite adopter, ses positions peuvent évoluer (Canter Kohn.R in Mackiewicz, 2001, p. 30).

*« La perception d'une situation est influencée de manière radicale par la personnalité du sujet percSoënt. Souvent, le sujet d'expérience change la réalité, par soustraction, par addition, ou par remaniement de celle-ci en fonction de ses dispositions personnelles, de ses besoins et de ses conflits – pour une bonne part inconscients »
(Devereux, 1992, p. 67)*

Il relève les jeux d'implications de l'imaginaire et de l'inconscient (Ardoïno, 1990, p. 23). Il considère ainsi l'importance de la subjectivité du chercheur dans l'interaction avec son objet de recherche (Borraz & Zeitoun, 2015, p. 2). La conception de l'implication du chercheur est également étayée par les apports de Bachelard pour qui la psychanalyse étudie ce phénomène (Ibid.). Ainsi les désirs, l'inconscient et les fantasmes du chercheur, prennent forcément part à sa recherche. Devereux (1992) prône le fait de prendre en considération le désir de l'enquêteur. Le chercheur est donc constamment en relation contractuelle, conflictuelle ou non, tant son implication personnelle dans sa recherche prend une place importante (Ardoïno, 1990, p. 26).

Cette conception de l'implication met en avant les interactions entre l'objet de la recherche et le chercheur, dans un processus dynamique où la neutralité est de fait, impossible à obtenir (Ardoino, 2000, p. 206-207). Cette prise en compte du désir permet d'une certaine manière d'« objectiver la subjectivité » du chercheur – subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière » (Carnus, 2009, p. 11).

1.5.2. Michel Foucault et le processus de subjectivation

Dans les années 1970, Michel Foucault, philosophe de formation, a travaillé sur cette notion de subjectivation du chercheur. Cette notion permet d'adopter des techniques par lesquelles l'individu construit un rapport déterminé par soi-même (Gros in Jacqueline Barrus-Michel et al., 2010, p. 511). L'individu s'engage dans la « pratique du soi », sans être modelé par des normes institutionnelles imposées, mais en s'attachant à se transformer lui-même (Ibid., p. 512). Les travaux de Foucault ont mis en évidence les notions de pouvoir, de vérité et de liberté, identifiées historiquement avec un apport important de l'Antiquité grecque. Ce qui m'intéresse, dans la vision de Foucault, c'est justement cette notion de liberté, voire de résistance, de plaisir et d'invention (Gros, 2017, p. 124). La recherche est un terrain de recherche sur soi. La notion de subjectivité/résistance est amenée tant les dominations extérieures sont exclues de ce procédé (Amalric, 2017, p. 123). Nous retrouvons également la notion de « dedans au service du dehors », référence entre le chercheur et sa recherche. (Ibid. p. 125). La part émotionnelle aussi que Foucault met en avant dans ce qu'il appelle « l'affection de soi sur soi » (Deleuze cité par Amalric. p. 127), est, la prise en considération de mes émotions dans mon travail de recherche, comme d'ailleurs dans ma vie quotidienne et professionnelle.

Pour conclure ce préambule, je m'appuierai sur le terme créé par Jean-Louis Le Grand en 2000 « l'implixité », mixant ainsi implication et complexité. Les ponts entre les deux versants qui sont le pratique et la théorie sont constants et induisent des tâches complexes (Le Grand, 2006, p. 4). La notion du sujet apporte également toute cette « implexité » dans la prise en compte des phénomènes conscients et inconscients internes et externes.

Dans la continuité de cette première partie, et dans une démarche clinique, je vais maintenant présenter l'ancrage théorique sur laquelle cette recherche s'appuie, celui de la psychosociologie clinique.

2. Cadre théorique : Regards psychosociologiques des pédagogies Freinet et institutionnelles

L'« implicite » que j'ai présentée en première partie, m'a conduite vers un ancrage théorique de la psychosociologie clinique. Mon enjeu de savoir présente en introduction fait déjà état de ce volet psychosociologique. Étymologiquement psycho relève du « soi » et « socio » des autres, des explications latines qui font écho à la conception du sujet que j'ai soumis en introduction. Les compétences psychosociales (responsabilités, communication et confiance en soi), font elles-mêmes appel à des dimensions cognitives, sociales et émotionnelles²³ que j'étayerai également dans cette partie.

Après une introduction présentant l'ancrage psychosociologique, j'apporterai des éléments sur la démarche clinique induite par cette discipline aux références multiples, prônant la complémentarité. Une analyse du référentiel CSR²⁴ permettra de mettre en avant les CPS²⁵, enjeux de savoir que je souhaite mettre en avant dans cette recherche, servira d'argument pour le choix théorique. Les concepts et notions de « représentations » et d'« imaginaire » dans l'enseignement feront l'objet d'interrogations dans un second temps. Enfin j'appliquerai le filtre psychosociologique aux fondements des pédagogies Freinet et institutionnelle.

2.1. Ancrage psychosociologique

La psychosociologie est spécifique tant elle apporte des éclairages singuliers en prenant en considération les contextes culturels, politiques, économiques et sociaux (Barrus-Michel et al., 2010, p. 12). En psychosociologie, le contexte dans lequel se tient une recherche est à définir. J'ai apporté des éléments politiques, historiques de l'évolution du lycée professionnel mais aussi sociologiques concernant le profil des élèves. La crise de la Covid 19, le distanciel imposé par cette crise sanitaire, la révolution du numérique, les nouveaux publics scolaires venant bouleverser la norme, les différentes réformes, ont particulièrement impacté la posture des enseignants de lycée professionnel.

²³ La classification présentée a été élaborée par santé publique France et validé par l'Organisation Mondiale de la Santé. [En ligne] disponible à l'adresse <https://www.promosante-idf.fr/dossier/cps/concepts>, consulté le 10/04/2022

²⁴ CSR : Commercialisation et Service en Restauration

²⁵ CPS : Compétences psychosociales

La psychosociologie s'est développée progressivement et se trouve continuellement en construction (Barrus-Michel et al., 2010, p. 14). Cette discipline multidimensionnelle prend également en compte l'inconscient de chaque être et les phénomènes actifs qui peuvent l'affecter (Barrus-Michel et al., 2010, p. 12).

La psychosociologie est en constante évolution puisque liée à son environnement et aux êtres humains. L'approche clinique qui lui est propre permet d'étudier le rapport au savoir et le rapport à l'autre, le rapport à soi, dans un contexte particulier (Barrus-Michel et al., 2010, p. 13). Aussi, le travail théorique se nourrit constamment de la pratique et inversement (Ibid.), ce qui rejoint la conception du praticien-chercheur développée en première partie. C'est une démarche d'accompagnement individuelle et/ou collective dans la construction du sens et de l'expérience (Giust-Desprairies, 2003, p. 20) qui conduira cette recherche.

« Nous décrivons ce que sont les hommes dans leurs organismes et dans leur psychologie et ,en même temps, les sentiments, les idées et les volitions de la foule ou des sociétés organisées et de leur sous-groupe » (Foucault, 2017, p. 316). La psychosociologie décloisonne et dans ce sens prend le sujet dans divers registres sociaux, psychologiques, historiques ou encore anthropologiques (Gauléjac, 2009, p. 27).

2.1.1. Clinique, complémentarité et multi référentiel dans la psychosociologie

De son histoire la clinique est passé d'une observation par le regard à l'écoute et, aujourd'hui, elle forme un tout (Barrus-Michel et al., 2010, p. 323). La démarche clinique ne peut avoir lieu uniquement lorsqu'il y a une relation, un échange (Ibid., p. 324). Le clinicien est capable de maintenir une distance suffisante pour l'autre tout en restant dans une certaine proximité (Ibid., p. 324). Devereux développe cette pensée complémentariste en 1972. Il écrit : « Il est impossible de déterminer simultanément et avec la même précision la position et le moment d'un électron » (cité par Canter Kohn in Barrus-Michel et al., 2010, p. 464), qui tente de démontrer comment un chercheur peut changer de position, de posture à des moments différents de sa recherche et qu'il est compliqué de l'anticiper.²⁶

Il met en avant cette notion où deux disciplines se démarquent mais s'apportent mutuellement. C'est l'essence de la psychosociologie. Le rapport de complémentarité, s'inspirant du physicien Niels Borh, induit une implication commune et une interdépendance. Il met ainsi en avant

²⁶ A la relecture de ce travail, je ne peux que confirmer ces changements de positions et de postures que j'ai personnellement ressenti

l'importance de la coexistence, de l'interdisciplinarité et en fait une généralisation méthodologique n'excluant personne (Ibid.). Ruth Canter Kohn, dont les travaux, notamment son analyse des œuvres de Devereux, met en lumière le fait qu'il cherchait à construire une société saine où l'individu est reconnu pour ce qu'il est, sublimé par le groupe. Il comparait cette vision avec celle d'une société malade où l'homme était pris, dans une institution dominatrice, dans une spirale de désindividualisation, déshumanisation (Ibid. p. 465). Cette idée de société malade par la souveraineté a des conséquences dévastatrices chez l'homme (Ehrenberg, 2000, p. 15). La théorie multi-référentielle proposée par Ardoino vient compléter cette dimension en l'élargissant. En effet, la complexité de la réalité contribue à analyser des objets avec divers regards (Ardoino, 1993, p. 1). Le cadre multi-référentiel permet de considérer aussi bien l'individu que le groupe et les interactions ou les liens qui en découlent (Ibid, p. 12). La démarche est donc celle d'une interrogation constante. Ce processus est une porte d'entrée pour permettre une analyse presque incomplète, pouvant être contredite ou interrogée presque instantanément.

« L'approche multi-référentielle va donc s'attacher à rendre plus lisibles, à partir d'une certaine qualité de lectures (plurielles), de tels phénomènes complexes (processus, situations, pratiques sociales, etc.). Ces optiques (psychologique, ethnologique, historique, psycho-sociale, sociologique, économique, etc.) vont tenter de regarder cet objet sous des angles non seulement différents. . (Ibid., p. 7).

Cette dynamique aboutit à un « méta-niveau » d'analyse des objets par les dispositifs dans un contexte précis (Ibid., p. 9) en prenant en compte les représentations, les intentions individuelles et collectives, dans lequel l'objet s'imbrique.

La démarche clinique permet également d'étayer une analyse de l'objet qui se trouve toujours en lien avec autre chose (Cifali, s. d., p. 3). Elle induit également la construction commune et la mise en avant d'une intelligence commune. Elle implique enfin une écoute, une liberté de paroles (Ibid., p.4) pour faire émerger les évolutions ou les souffrances. Cette « science carrefour » est permise par la psychosociologie d'orientation clinique qui

« se spécifie par la prise en compte, au-delà des dimensions économiques et politiques, du registre du libidinal, à l'œuvre dans les relations sociales, qu'elles soient appréhendées aux niveaux interpersonnel, groupal, organisationnel ou institutionnel. (Lhuillier, 2015, p. 4).

L'approche clinique en psychosociologie appréhende les phénomènes mais aussi étudie les modes par lesquels les sujets concernés par la recherche, subissent, construisent ou pérennisent

les structures qu'ils investissent (Gauléjac et al., 2013, p. 16-17) (Gauléjac, 2009, p. 203). C'est avant tout une approche compréhensive des situations humaines (Barrus-Michel et al., 2010, p. 322). La spécificité de l'analyse d'un processus accroît les liens entre les temps (passé, présent et futur) (Ibid., p. 24). L'analyse par la psychosociologie selon une approche clinique, explore les situations pédagogiques pas seulement en appréhendant les instruments de mesure ou de catégorisation (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p. 88). Le psychosociologue possède plusieurs facettes assumées, allant du praticien au chercheur en passant par le clinicien (Ibid., p. 92). Il est cependant nécessaire que le clinicien exige une attention particulière à son soi pour comprendre, mesurer son implication (Barrus-Michel et al., 2010, p. 325), c'est ce que j'ai tenté modestement dans la première partie de ce travail. La sensibilité que cette démarche implique (Ibid.) correspond à mes aspirations personnelles et professionnelles.

2.1.2. Psychosociologie de l'éducation

La psychosociologie de l'éducation, introduite notamment par Gilles Ferry en France, permet des ponts constants entre pédagogie et formation, avec l'idée d'une trajectoire, d'un chemin (Filloux, 2008, p. 307) ou encore de transaction éducative au sein de l'école (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p. 1). On pourrait là, rejoindre le concept de la psychopédagogie (Rogers, 2018, p. 7) qui consiste, au sein de situation d'enseignement, d'apprentissage ou de formation, d'appréhender les phénomènes autres qui s'y jouent. La création de groupe diagnostic et de groupe de travail a permis aux enseignants d'analyser ce qui se passe dans le groupe, la classe, dont ils font entièrement partie, un nouveau concept de recherche-intervention est alors préconisé. (Ibid., p. 310).

« D'une façon globale, l'approche psychosociologique examine comment les comportements, cognitions et affects sont déterminés par les interactions entre individus ou bien entre les individus et le contexte social » (Dupont et al., 2010, p. 35).

La psychosociologie de l'éducation se base sur la compréhension des processus éducatifs, en analysant les interactions dans le groupe-classe, les relations sociales entre les institutions et les attitudes des partenaires en situation pédagogique (Ibid., p. 311). Cette dernière, dans un cadre collectif, sera essentielle dans la méthodologie de cette recherche. La psychosociologie de l'éducation s'intéresse à l'affranchissement et à l'expérience de chacun (Ibid.). On pourrait confronter l'approche de Gilles Ferry au concept de l'expérience sociale de Dubet. Ce dernier met en avant le concept de l'expérience sociale qu'il définit comme une combinaison de plusieurs logiques d'actions (Dubet, 1994, chapitre 3). Le côté émotionnel, la prédominance du vécu de l'individu et l'ambivalence que cela peut engendrer, est le premier point de l'expérience

sociale, où l'individu est au centre de son expérience. Le second point de l'expérience sociale, s'inspirant des concepts de Durkheim et Weber, est au contraire l'effacement du « moi » pour se fondre dans une émotion commune voulue par la société (Ibid.). La complexité de l'expérience sociale dans la classe et dans la vie quotidienne, se concrétise donc par l'ajout de l'expérience cognitive pour produire et construire. L'expérience sociale prend en considération la subjectivité de l'individu, son environnement et admet de ne pas intégralement maîtriser, car ce qui s'y joue est complexe (Dubet, 1994, Chapitre 3). Au cœur de cette sociologie incertaine, se trouvent deux mondes indépendants (acteur et système), véritable source de construction du monde social et de soi-même (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 56). La difficulté d'ajustement de toutes ces variables fait de l'expérience sociale un concept en constante évolution (Canter Kohn, in Mackiewicz, 2001, p. 22).

Cette idée d'aller « vers autre chose », pourrait être, dans ce contexte, un élément à analyser chez les enseignants. Les expériences des pédagogies institutionnelles et Freinet, tendent à produire une sous-culture, avec des règles de respect des autres quel que soit leur statut (élève ou enseignant) rendant parfois caricaturale cette approche psychosociologique de l'éducation. On pourrait croire au « monde des bisounours » mais son ampleur et son succès sont tel que le sérieux et la pertinence de cette démarche apportent des réponses aux maux de notre société (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p. 93). La démarche spécifique d'une recherche en psychosociologie de l'éducation consiste non pas à juxtaposer un savoir sur une pratique, mais à accompagner, refléter les vicissitudes de celle-ci (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p 3). Cette action est alors davantage perçue comme une collaboration avec les praticiens et le chercheur dans son registre de compétence (Ibid., p 6). C'est donc au niveau des interactions entre personnes que se concrétise, s'actualise ce cadre théorique en créant de nouvelles problématiques (Ibid., p. 86-87).

2.2. Les compétences psychosociales : base, fondement, socle des référentiels et des pédagogies coopératives

2.2.1. Les compétences psychosociales : d'un référentiel de santé à celui d'un diplôme

L'OMS²⁷ définit les CPS comme tel en 1993 (Lambooy et al., 2015, p. 12):

« Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. »

Les effets du développement des compétences psychosociales²⁸ sur la santé sont indéniables et agissent sur l'école (ANNEXE 1 : Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants). C'est la capacité à mobiliser plusieurs ressources (savoir être, savoirs, savoir-faire) pertinentes pour une situation particulière. Cette apporte un éclairage manifeste sur le sens des responsabilités, la communication et la confiance en soi, issues de compétences à la fois émotionnelles et sociales, qui sont des piliers pour répondre à des situations de vie quotidiennes et professionnelles. La schématisation de ce processus montre à quel point l'acquisition de ces compétences qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales, engendre un cercle vertueux à tout point de vue. Ainsi, la santé ne « se résume pas aux maladies, mais résulte d'un environnement favorable, bienveillant et attentif » (Jesu in Korczak, 2009, p. 7) disait le médecin Janusz Korczak, précurseur dans cette définition des CPS. L'analyse des pédagogies coopératives, dans la partie suivante, réunit le développement de ces CPS où les enfants agissent en liberté, en faisant des choix éclairés, en coopérant en expérimentant (Ibid., p. 8). Ces compétences sont également des compétences professionnelles en hôtellerie-restauration²⁹ et (ANNEXE 2 : Extrait du référentiel du baccalauréat professionnel services et commercialisation) dans le socle commun (ANNEXE 3 : Compétences du socle commun lycée professionnel). Un pôle de compétences entier en service et commercialisation est dédié à la communication et la relation client. La notion de responsabilité dans ce même référentiel est

²⁷ OMS : Organisation Mondiale de la Santé

²⁸ [En ligne] disponible à l'adresse <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes.-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif>, consulté le 5/01/2022

²⁹ [En ligne] disponible à l'adresse <https://eduscol.education.fr/referentiels-professionnels/a129/a129c.pdf>, consulté le 10/01/2022

apportée dans les compétences de gestion d'un service et d'optimisation du service. Enfin, la confiance en soi est une compétence centrale pour animer une équipe. L'extrait de ce référentiel met en évidence les corrélations entre CPS et compétences professionnelles, de la discipline service. Même si le cloisonnement des disciplines constitue un obstacle pour une culture professionnelle et scolaire, ce système tend à diminuer par les nouvelles modalités³⁰ de cours (Champy & Gauthier, 2022, p. 45). Dans le socle commun, la communication est présente dans la compétence 1 de la maîtrise de la langue ainsi que dans la compétence 4 autour des pratiques usuelles de l'information et les médias. Enfin, la confiance en soi est sous-jacente dans la compétence 7 autour des notions d'autonomie, prise d'initiative. Comme une évidence, qui va être argumentée dans la partie suivante, l'essence même des pédagogies coopératives est de développer ces CPS et de s'appuyer sur elles. Ainsi leurs corrélations entre pédagogies coopératives et enseignement professionnel hôtellerie-restauration sont simples.

2.2.2. Pédagogies Freinet et institutionnelle : collectif et dimension curative

La cohérence interne de la psychosociologie rejoint la philosophie vitaliste³¹ (Fournier, 2018, p. 96) des pédagogies Freinet et institutionnelle. Une des philosophies de ces pédagogies est la reconnaissance de l'enfant et son émancipation (Leroy, 2022, p. 19). C'est une rupture en quelque sorte avec le modèle transmissif où l'individualisme triomphe (Arendt cité par Leroy, 2022, p. 19). L'Education Nouvelle est ce « territoire d'invention, de recherches et d'initiatives », qui cherche à garder, établir, rétablir le lien entre les savoirs et les valeurs démocratiques et sociales ancrées dans ces mouvements pédagogiques (Baraër et al., 2022, p. 16). Ces mouvements s'inscrivent dans leur histoire et « restent aujourd'hui mobilisés pour réaffirmer avec force l'idéal d'un monde uni et solidaire dans la fraternité, la solidarité et la coopération » (Ibid., p. 188) pour proposer aux élèves les meilleures conditions pour grandir, réfléchir et évoluer (Korczak, 2009, p. 52). Ces pédagogies visent à résoudre l'équation et l'équilibre entre le plaisir, le sens et les activités intellectuelles³². Il y a une dimension idéologique et politique que Freinet a défendue (De Cock, 2022, p. 37) et qui a bâti les fondements de ce mouvement. Il n'en reste pas moins que c'est l'école du monde de demain (Bricaud et al., 2022, p. 13). Michel Foucault ou Norbert Elias, pensent, que l'organisation de

³⁰ La co-intervention est obligatoire dans les enseignements professionnels et généraux. Ainsi aujourd'hui à raison d'une heure par semaine, deux enseignants co-animent une séance autour d'un thème ou de compétences communes. De mon point de vue, c'est très riche pour les élèves et pour les enseignants.

³¹ Ici on entend la philosophie vitaliste comme une vision enthousiaste et féconde de la vie (Parageau, 2018, p. 4), à l'opposé d'une idée mécanique de la vie, ici des savoirs.

³² Notes personnelles de la conférence de Charlot. B, (2022), *L'être humain est une aventure, Bruxelles, novembre 2022.*

ces pédagogies amène un contrôle plus fin des élèves, par un dispositif réfléchi et rigoureux (Ibid.). Ainsi, les institutions régissent, par la mise en place des techniques et élargissent les capacités des sujets à devenir autonome (Meirieu, 2021, p. 495). La pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle font écho à de nombreux concepts de la recherche. La responsabilité du sujet, le travail, le collectif, seront donc proposés comme des fondements permettant parfois d'apaiser les blessures, de prendre confiance, dans une communication constante. Les pédagogies nouvelles développent un sentiment d'auto-efficacité, et de bien-être supérieur aux pédagogies traditionnelles, d'après les résultats d'une recherche comparative de Robert Shankland en 2007 (Leroy, 2022, p. 73). L'approche fondée sur la personne de Rogers est centrale dans ces pédagogies (Rohart, 2013, p. 40), que ce soit dans la relation horizontale que dans les valeurs humanistes et démocratiques. « L'homme/l'Humain est une aventure », titre de la conférence de Bernard Charlot à l'ouverture de la biennale de l'Éducation Nouvelle, conforte la dimension centrale axée sur la personne : l'humain est au centre de la pensée³³. Dans cette idée d'une pédagogie anthropologique et contemporaine, l'Éducation Nouvelle, en connaissant la nature profonde de l'enfant (Fournier, 2018), a une confiance fondamentale en l'être humain³⁴. Dans ces pédagogies dites coopératives, l'apport de chacun est indispensable à tous (Meirieu, 2021, p. 395), et le « penser par soi-même » adossé à « la construction du commun », sont des conditions pour que la démocratie ait lieu (Ibid., p. 495). Ces pédagogies fondées sur la coopération répondent « à deux aspirations ; le désir d'être soi et celui d'être avec autrui » (Connac, 2017, p. 17).

2.2.2.1. Responsabilité, travail, pour communiquer et prendre confiance en soi

2.2.2.1.1. Responsabilité

L'école a toujours recherché l'autonomie des élèves (Henri-Panabière cité par Leroy, 2022, p. 41). On tend à ce que dans l'action, l'élève prenne en charge son activité, rentre en réflexion ou en production-crédation, en échangeant, se déplaçant... (Lahire cité par Leroy, 2022, p. 41). La notion de responsabilité est fortement interrogée dans la PI et PF. C'est l'idée d'une auto-prise en charge de soi (Leroy, 2022, p. 42). Elle donne des pouvoirs (Oury &

³³ La biennale de l'Éducation Nouvelle a eu lieu à Bruxelles du 29 octobre au 1^{er} novembre 2022. Elle a réuni 500 personnes venant de 24 pays différents autour des problématiques actuelles de l'éducation. Les références viennent de mes notes prises lors de ces trois jours.

³⁴ Notes personnelle sde la conférence de Charlot. B, (2022), *L'être humain est une aventure, Bruxelles, novembre 2022*.

Thébaudin, 1995). L'organisation par métier³⁵ induit directement les responsabilités de chaque élève, dans la classe, dans son apprentissage et son rapport au savoir. Cette richesse apporte un ordre légiféré par les enfants responsables (eux-mêmes) des ateliers où ils apprennent, échangent et transmettent avec leurs pairs (Freinet, 1949, p. 381). Les métiers confèrent une responsabilité à chaque élève en fonction de leurs compétences et tissent un lien social important (Oury & Vasquez, 1981, p. 540). La responsabilité et le pouvoir qu'elle transmet, émanent directement de cette liberté d'action propre à la PI (Ibid., p. 677).

« Une pédagogie qui tente de constituer un espace humain fort dans lequel l'individu se sent pris en charge par les autres tout en assumant ses responsabilités » (Ibid., p. 759).

Les enfants et les adolescents à qui nous redonnons une partie du pouvoir sur leur vie quotidienne, sont responsabilisés (Jasmin, 1994, p. 8). La notion de responsabilité, si elle se développe dès l'enfance, permet de se considérer responsable des actions que nous menons, même si la tâche finale paraît être une erreur au sens commun. L'inclure dans un processus d'apprentissage global apporte une force essentielle dans la construction du soi (Dubois, Tartar Goddet, 2007, p. 125). L'enseignant est alors un guide attentif, respectant les droits à l'apprentissages des enfants (Korczech, 2009, p. 38). La notion de responsabilité est naturelle même si l'étayage formel du maître est nécessaire (Connac, 2017, p. 23). En outre, Les enseignants ne sont pas seuls, ils se réunissent, construisent ensemble (Bricaud et al., 2022, p. 11) au sein des organisations du mouvement pour mettre en œuvre un certain nombre de techniques permettant aux élèves de se responsabiliser et d'être autonomes. Une pédagogie coopérative, se vit, se partage dans un processus et un cheminement qui s'inscrit dans le temps (Bricaud et al., 2022, p. 273).

2.2.2.1.2. Travail

L'orientation d'émancipation de Freinet rejoint cette idée de la psychosociologie du travail où l'homme/l'élève/l'enseignant se subliment par/pour eux-mêmes, par/pour les autres. La dimension de la coopération est primordiale dans ces pédagogies, dans le milieu de la restauration également. La notion de coopération au travail n'est donc pas une utopie et permet de sortir des schémas classiques, tout en mettant le travail au centre de ces dispositifs (Flottes, 2017, p. 100). L'invariant numéro 9 de la PF fait état de cette illumination³⁶ par le travail et

³⁵ Les métiers en PI induisent des responsabilités liées aux travaux à accomplir et à la vie commune de la classe. Ils sont définis par les élèves en fonction des compétences qu'ils ont eux-mêmes envie de développer ou acquises.

³⁶ On entendra par illumination le sentiment de satisfaction de réussir, de comprendre quelque chose.

l'abandon de la scolastique (Freinet, 1964, p. 10-11). L'objectif essentiel vise la désaliénation³⁷ des enfants, qu'ils deviennent producteurs-créateurs et donc maîtres de leur propre travail (Costa, 2004, p. 179). Freinet dénonçait :

Ceux qui pensent que les enfants du peuple doivent d'abord être dressés à obéir, à suivre des mots d'ordre, à réciter des formules qui les préparent à devenir les manœuvres, les esclaves et les robots de la grande machine d'exploitation capitaliste (Freinet cité par Leroy, 2022, p. 102).

L'école prépare à la société et les apprentissages de la vie sont indissociables de ceux du travail, puisque l'homme y évolue (Leroy, 2022, p. 102.). La dimension du travail est également le fondement d'une matière professionnelle. La coopération dans ces pédagogies, la mutualisation et hiérarchisation des idées tendent à rendre les élèves émancipés de l'institution (Morin et al., 2018, p. 6). Dans ces ouvrages, Freinet a toujours préconisé la pédagogie du travail. « C'est dans son travail, à travers et par son travail qu'il réfléchit, qu'il apprend, qu'il juge, qu'il sent et qu'il aime » (Freinet cité par Morin et al., 2018, p. 12). Le travail est une référence centrale (Flottes, 2017, p. 87).

La pluralité de cette analyse du travail apportée par la psychosociologie, où l'individu est acteur et développe le concept d'« acte-pouvoir » sur et par sa personnalité, sur et par le poste qu'il occupe (Lhuillier, 2013, p. 18), rejoint les fondements de la PI et PF sur la vision émancipatrice du travail. Ainsi on pourrait reprendre l'idée d'un travail vu comme des moments d'ingéniosités individuelles ou collectives imparfaites, qui produirait des biens ou des services ainsi que des transformations politiques (Flottes, 2017, p. 9). La liberté est alors vue comme un « pouvoir agir » individuel, exercé collectivement (Ibid., p. 60). Cette vision se rapproche de celle des ergonomes, dans le sens où les travailleurs ne sont plus des exécutants mais des inventeurs de pratiques (Ibid., p. 111).

Construire un collectif de travail où chacun ou chacune a la capacité d'exister intellectuellement, socialement et politiquement (Ibid., p. 115)

On pourrait alors tout à fait se questionner sur le rôle de l'école et de l'enseignement professionnel ici dans la formation des citoyens, qui semblent être une question aujourd'hui mise de côté (Champy & Gauthier, 2022, p. 35).

³⁷ Par opposition d'aliénation, on cherche à ce que les enfants pensent et agissent par eux même à partir de leur propre réflexion

2.2.2.2. La notion de groupe et l'inconscient

2.2.2.2.1. Le groupe

De l'italien *grosso* ou *gruppo*, le terme est sujet à tension et s'apparente à un nœud ou un assemblage (Aymard in Barrus-Michel et al., 2010, p. 138). Fernand Oury, quand il décrit la classe, met en avant la nécessité du groupe en pédagogie institutionnelle. Ce dernier est vecteur constant de progrès tant ses échanges (matériels, verbaux...) sont évidents (Oury & Thébaudin, 1995). Les groupes de travail coopératifs, dont les armes sont la structure et l'organisation, sont parfois stimulants parfois entravants (Bion cité par Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 292). C'est une pédagogie de réussite individuelle et collective, prenant en compte les besoins, attentes et particularités de chacun (Ibid.). Tenir compte des effets du groupe (conflit, émulation, avancée, régression) fait partie intrinsèquement de cette philosophie pédagogique. Le groupe est lui-même porteur d'une nouvelle institution proposée en conseil de coopération (Ibid.). La PI et la PF œuvrent dans la construction de citoyens, sachant exprimer leurs besoins et envies, en totale émancipation, partageant des valeurs de références communes. Le conseil de coopération en est un exemple, c'est un lieu où l'on apprend et prend le temps d'analyser, comprendre, prévoir, planifier, décider, organiser, apporter des solutions, évaluer (Jasmin, 1994, p. 8). Une telle instance permet à chacun de prendre conscience qu'il est doté d'un riche potentiel se décomposant en différentes capacités qui se développent différemment chez chacun d'entre nous (Tartar-Goddet, 2007, p. 77) et va dans l'avènement d'une société authentiquement démocratique (Fournier, 2018, p. 97). Ces techniques, (conseil, travail de groupes, coopératives scolaires), visent à transformer « en acte » les apprentissages de la démocratie, participant en pleine conscience à la gestion de la vie quotidienne de la classe, ponctuée d'activités libres, au service d'une réelle émancipation intellectuelle et critique (Baraër et al., 2022, p. 74). Les élèves produisent et apprennent à plusieurs (Connac, 2017, p. 21), avec, par et pour les autres (Ibid., p. 22). La notion de groupe s'étend aux sous-groupes, aux groupes occasionnels qui gravitent ensemble et créent des règles d'échanges dans un partage de valeurs, d'objectifs et d'enjeux communs (Aymard in Barrus-Michel et al., 2010, p. 138). La dynamique de groupe est un élément central utilisé dans les œuvres de Fernand Oury, notamment le recours à la sociométrie³⁸ pour mettre en avant les positionnements de chaque membre du groupe (Aymard in Barrus-Michel et al., 2010, p. 348). L'approche rogerienne de la dynamique du groupe étudie

³⁸ Instrument d'analyse d'une logique binaire, permettant de mettre en évidence les phénomènes attirance-rejet, positif-négatif dans un groupe (Oury & Vasquez, 1981, p. 512-516) aboutissant à une schématisation appelé sociogramme (Oury & Vasquez, 1981, p. 770).

les correspondances entre l'expérience, la prise de conscience et la communication (Ibid.). La relation éducative dans la conception Rogers, démontre l'importance de la qualité des relations humaines qui s'y jouent (Rohart, 2013, p. 11). L'étude du groupe est un élément privilégié dans l'approche psychosociologique de l'éducation (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p. 96). Elle offre des analyses et observations multi-référentielles, tant sa réalité est complexe et permet d'explorer sous divers angles (Ibid.). Le groupe devient une entité pensante à lui seul où les théâtres intérieurs de chacun s'expriment (Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 293). L'identité individuelle et l'identité collective coproduisent (Gauléjac, 2009, p. 63). Nous pouvons ici faire référence à ce que la sémiologie Peirce appelle « la feuille d'assertion » représentée par un espace commun où la parole, les signes, individuel ou du groupe se partagent s'échangent, construisent au profit d'un nouveau savoir provisoire (Baraër et al., 2022, p. 41). Le groupe est coproducteur, avec l'individu de savoirs.

2.2.2.2.2. L'inconscient en classe

Dans le lexique de psychanalyse de Laplanche et Pontalis, la définition de l'inconscient occupe plusieurs pages, beaucoup plus que les définitions d'autres termes, c'est dire sa complexité. Freud a fait évoluer son étude en deux topiques. D'abord, l'inconscient fait partie du système psychique avec le préconscient et le conscient : les passages se font toujours de la même façon d'un système à l'autre. Les contenus représentent les pulsions et les désirs. Dans sa deuxième topique, l'inconscient est toujours présent mais représenté par le ça, le moi et le surmoi (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 197-199).

Lacan réinvente les topiques de Freud, en plaçant l'inconscient au centre et au-delà du sujet (Lazali, 2010, p. 155), il efface le sujet. L'inconscient est incernable ; Colette Soler prolonge la conception de Lacan, en mettant au travail la fabrication du lien social et le lien entre le corps et l'inconscient (Ibid. p. 158).

Qu'en est-il de l'inconscient en classe ? Chaque enseignant est confronté quotidiennement par son propre inconscient ou celui de ces élèves, se manifestant par exemple par des inhibitions, troubles du comportement, agressivité, agitation... (Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 266). Naturellement, c'est la psychothérapie institutionnelle qui a fait naître l'idée d'inconscient en classe chez Fernand Oury (Pain, 2011, p. 30). L'inconscient fait naître le partage³⁹, dit-il. Il ne permet pas l'uniformisation de l'homme et des connaissances qui l'entourent (Canat, 2011, p.

³⁹ Fernand Oury accentue la place de l'inconscient dans la classe lors des échanges et des phénomènes de transfert et contre-transfert qui s'y jouent.

13). Il y a autant d'inconscients que d'hommes et autant de cohabitations possibles (Ibid., p. 14). Ce serait comme des « gribouillis » sur une feuille blanche si l'on essayait de schématiser les inconscients en classe. L'apport de la psychothérapie institutionnelle en pédagogie n'est pas une marche, une recette à suivre, il faut se l'approprier pour qu'elle ait du sens (Ibid.). Fernand Oury identifie l'inconscient dans la classe au sujet des réactions intempestives, les refus de travailler, l'exclusion par soi-même (Costa, 2004, p. 184). Cette auteure le cite : « Méconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et il parle... mieux vaut l'entendre que le subir ». Dolto disait « quand la parole s'arrête les symptômes parlent » (Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 266), il serait illusoire de le nier ou le taire.

La classe et la pédagogie sont des accélérateurs révélateurs de l'inconscient, et son exécution est complexe pour les enseignants affirmait Freud (Ibid.). Pour autant, il ne s'agit pas de devenir psychanalyste mais de comprendre les mécanismes psychanalytiques pour éclaircir certaines situations quotidiennes de classe (Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 266) Les moments de difficultés professionnelles de l'enseignant, où il ne comprend pas les élèves par exemple, pourraient être une preuve de l'existence de cet inconscient méconnu et déstabilisant au regard de sa propre expérience (Ibid., p. 185).

L'idée d'un inconscient de groupe, prédominant, oublie le sujet en tant qu'individu et porte les rapports sociaux comme une preuve d'inconscient de groupe (Pain, 1998, p. 64). La pédagogie institutionnelle est une pédagogie construite sur le groupe et par l'inconscient dans la classe (Ibid.). On inclut dans le groupe le maître, qui n'est pas expert psychanalytique, mais qui est conscient de l'inconscient de la classe (ibid., p. 65). En citant J. Caux, Jaques Pain explique ce que la psychanalyse lacanienne apporte à la pédagogie, tant dans la connaissance de soi que des élèves et des relations pédagogiques qui se jouent dans la classe. Kaës propose la notion d'alliances inconscientes pour étudier l'inconscient en groupe. Le groupe est un lieu où se produit une réalité psychique spécifique (Kaës, 2014, p. 174). Les inconscients sont hétérogènes, dans leur formations, échanges, contenus et topiques (Ibid.). Ils se manifestent après des situations, d'accord ou de désaccord, de déni, désaveu ou rejet (Ibid.). Chaque sujet est confronté à son propre inconscient (inter/intra psychique) et aux nombreuses formes de ceux des autres qui se renvoient à son propre inconscient. Ainsi, le modèle psychique groupal rend compte de la part de chacun des sujets du lien qu'il fait dans les alliances inconscientes (Ibid., p. 175). Ces alliances inconscientes sont de puissantes interfaces entre la réalité psychique du lien et de celle de chacun des sujets (Kaës, 2013, p. 1). Dans un groupe, l'inconscient s'inscrit et se manifeste plusieurs fois, de formes et façons variées dans des registres et langages

changeants (Ibid., p. 65). Ainsi pour conclure cette partie autour du groupe et de l'inconscient, Kaës soutient la notion du sujet « singulier pluriel » qui soutient non pas une complémentarité entre les deux termes, mais une solidarité entre eux (Kaës, 2013, p. 227).

2.2.2.3. La dimension curative

Régulièrement le parallèle entre la médecine et l'enseignement est fait, citons :

« Le médecin s'appuie sur un solide bagage de connaissances, mais, pour soigner, il doit établir une relation avec son patient et être persuadé qu'il peut le guérir ; au-delà de son savoir, il use de son expérience pour évaluer chaque cas, toujours unique, il expérimente, tâtonne pour trouver le bon traitement » (Dubet & Duru-Bellat, 2015, p. 51).

Ainsi la dimension curative de l'école (Dubois, Guignard et le Groupe de pédagogie institutionnelle Paris-Créteil (GPIPC), 2021, p. 85) était déjà mise en avant par Fernand Oury. Elle a même été à l'origine de la naissance de la pédagogie institutionnelle, tant cette notion réparatrice de l'école est essentielle. L'enseignant endosse un rôle à différentes casquettes : gardien, prédicateur et thérapeute (Illich, 1971, p. 59-60). Cette notion thérapeutique, liée aux apports de la psychothérapie institutionnelle, est dominante (Costa, 2004, p. 169). Chantal Costa précise que l'apport de la psychanalyse en pédagogie n'induit pas que les élèves sont malades. En ce sens, on parle d'effets thérapeutiques de la pédagogie (Cifali, 2005, p. 73), ce qui légitime que les enseignants s'approprient les concepts de la psychanalyse ou de la psychologie. Étant donné le profil des élèves en LP (détaillé dans les parties précédentes), nous pensons également que la pédagogie soigne le symptôme de l'échec (Canat & Lapeyre, 2007, p. 115). Ainsi, pour relancer la « machine désirante », prendre en compte l'inconscient permet de reconstruire ces enfants écorchés (Ibid.). Il y a aussi cette relation entre la pédagogie et la psychanalyse, notamment la ré-articulation du lien social de la PF (Imbert, 2002, p. 152). Fernand Oury va même jusqu'à dire que ce rôle thérapeutique de l'école est « moins couteux qu'une psychothérapie » (Oury & Thébaudin, 1995). Cette réflexion autour des liens entre le soin et l'éducation, s'adosse à une réflexion clinique, montrant les relations entre les deux domaines (Pechberty et al., 2019, p. 11).

2.2.2.3.1. Restauration de soi en restauration

Les secteurs de l'enseignement professionnel en restauration sont ici ciblés. Je vais développer ici la thèse selon laquelle l'école a une dimension curative, spécifiquement en enseignement professionnel.

Commençons par une investigation lexicale autour du mot « restauration ». Selon le Larousse, « restauration⁴⁰ », issu du latin *restaurare*, signifie rebâtir, réparer ou encore refaire, quels que soient les contextes d'emploi de ce mot (beaux-arts, histoire, informatique, métallurgie), et évoque la dimension de changement, de modification, ce qui donne lieu à un nouveau modèle.

Le Robert ⁴¹ ajoute la dimension des métiers de la restauration. Restaurer c'est dans sa forme transitive, nourrir quelqu'un et dans sa forme pronominale « reprendre des forces en mangeant ».

Ces définitions tirées des dictionnaires classiques français m'amènent d'ores et déjà à identifier la dimension plurielle de ce mot « restauration ». Qu'il concerne l'assouvissement de nos besoins vitaux ou la modification d'un élément concret comme, par exemple, un tableau⁴², le mot « restauration » - peut sans doute – est étroitement lié à la psychanalyse. En effet, en psychanalyse le terme « restauration » est investi dans le cadre du concept de la restauration de soi. On emploie cette expression lorsque le patient a subi des souffrances avérées. La restauration de soi est donc un processus de guérison qui intervient sur trois domaines thérapeutiques (la valeur de soi, le sentiment de la valeur de son existence et l'aide à l'accompagnement pour face aux conflits de ces valeurs) (Sarfati, 2021, p. 189). Les techniques Freinet donnent la parole à ceux qui ne l'ont pas (Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 31), ici nous pourrions aussi l'adapter à ceux qui l'ont perdue. Il s'agit là de « restaurer » l'existence sociale et le lien (Timmermans-Delwart & Blomart, 2017, p. 10-22) des personnes, du maître et des élèves, dans leur autonomie respective et singulière (Rohart, 2013, p. 208).

Les bases théoriques que j'ai proposées émanent d'un travail de terrain couplé à celui de la recherche. La dimension collective du cadre théorique et les enjeux de savoirs de cette recherche m'ont permis de découvrir certains concepts issus de la psychosociologie qui seront opérationnalisés dans la récolte de données : les représentations et l'imaginaire.

2.3. Représentation

Dans la psychosociologie de l'éducation, les représentations des acteurs sont un axe privilégié d'analyse par les psychosociologues (Giust-Desprairies, 2002, p. 232).

⁴⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/restauration/68759>

⁴¹ [En ligne] disponible à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/restauration>, consulté le 25/02/2022

⁴² Référence à la restaurant dans le domaine des arts

« Les représentations sont partagées par un groupe social essentiellement en termes de contenu qui définissent des modes de pensée communs, des normes, des mythes, réglant et légitimant les comportements des groupes sociaux. » (Ibid.).

Nombreuses sont les définitions des représentations sociales, celle de Jodelet nous a paru mettre en lien toutes les notions abordées :

*« La représentation a cinq caractéristiques fondamentales :
elle est toujours représentation d'un objet ;
elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept ;
elle a un caractère symbolique et signifiant ;
elle a un caractère constructif ;
elle a un caractère autonome et créatif. (Gaymard, 2021, p.66)*

Les représentations sociales permettent de construire une réalité propre à un groupe singulier ayant des intérêts ou des points communs. Centrées sur l'action, les représentations collectives forment un cadre qui s'inscrit dans le temps passé, futur et présent, en créant des liens entre eux (Ibid.). « Les représentations collectives, qui assurent une cohérence suffisante, sous-tendent les projets, les objectifs, les volontés d'agir, les conduites professionnelles » (Ibid.). L'exploration de ses représentations, de ses sentiments, peuvent nous pousser vers d'autres champs de réflexion (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p. 46). « Toute pensée humaine est représentation, c'est-à-dire qu'elle passe par des articulations symboliques » (Durand, 1994, p. 27). Chaque discussion exprimant des sentiments, donne à voir des représentations (Giust-Desprairies, 2003, p. 13). Le savoir émanant de cette discipline, concerne toutes sortes de représentations, tant dans des situations avec interactions, que dans des dispositifs de formation (Ferry & Blouet-Chapiro, 1984, p. 84). Les représentations se forment à partir des interactions et constituent en ce sens une légitimation du sens commun (Giust-Desprairies, 2002, p 241). Le concept de représentation englobe la dimension sociale et psychique (Giust-Desprairies, 2003, p. 19), notamment complété par les apports de la psychanalyse et de la dynamique des groupes, repris par la notion « d'alliances inconscientes » de Kaës. La théorie des représentations se complète avec le concept de l'imaginaire que nous allons également tenter d'observer. « C'est dans une intersubjectivité reconnue que le sujet faisant émerger avec d'autres de nouvelles représentations libérant de nouvelles énergies par un remaniement des positions et de relations d'objet, ouvre à une recomposition de l'identité » (Giust-Desprairies, 2002, p. 4). Ainsi, dans cette recherche les représentations seront un élément central que nous irons chercher, observer à travers la dynamique du groupe. Les représentations émanent du langage et inventent la société qui l'invente dans le même temps (Charaudeau, 2007, p. 2). Ces « représentations

partagées » reposent sur des valeurs communes du groupe dont la communication est le principal vecteur (Ibid.).

Pour faire le lien avec la notion suivante de l'imaginaire, il est important d'indiquer que toutes les formes de consensus, acquiescements, complicités...etc dans un groupe, sont des marques d'une adhésion collective trouvée dans une représentation d'abord individuelle qui participe à un imaginaire collectif (Giust-Desprairies, 1989, p. 131). Les représentations peuvent donc avoir plusieurs sens à la fois dans une certaine dualité ; officielle/privée, déclaré/pensé, légitimé/vécu, grâce à la fonction symbolique qu'elles peuvent avoir (Giust-Desprairies, 2002, p. 253).

2.4. Imaginaire

La notion d'imaginaire est présentement choisie dans l'idée de penser le sujet dans la représentation sociale (Giust-Desprairies, 2002, p. 243). Une des fonctions de l'imaginaire avancée par les psychosociologues est qu'il est perçu comme une force régulatrice dans un groupe (Ibid., p. 253) Il correspond dans la théorie Lacanienne à tout ce dans quoi le sujet est pris (Giust-Desprairies in Barrus-Michel et al., 2010, p. 250). Il a longtemps fait l'objet de dévalorisation dans nos sociétés occidentales (Giust-Desprairies, 2003, p. 67) mais a retrouvé sa valeur puissante, créatrice et structurante. La fonction de l'imaginaire laisse place à la spontanéité de ce que l'analyse va pouvoir faire resurgir sans y avoir initialement prêté attention (Barrus-Michel et al., 2010, p. 28). Cornélius Castoriadis a beaucoup œuvré sur ce terrain où l'imaginaire construit son soi (Ibid.).

La vie ne se limite pas à la rationalité et se nourrit de cet imaginaire, stimulé par les désirs et l'inconscient (Vallet, 2003, p. 109). Ainsi pour exister, le groupe constitue une enveloppe composée des appareils psychiques individuels pour faire corps dans un « Moi » idéal partagé (Giust-Desprairies, 2002, p. 255). Nous avons tous cette image en tête du mur que l'on construit, que l'on bâtit. Et on concrétise visuellement cet objet, qui, physiquement, prend de l'ampleur. Une dimension philosophique apparaît donc : la construction de l'esprit, la construction du soi que nous allons développer tant elle est centrale dans la notion d'imaginaire. L'idée « d'assembler », « de fabriquer », dans un but précis, va différer selon les contextes d'utilisation⁴³. Au-delà de l'aspect philosophique, la dimension psychologique et psychanalytique du mot « construction » est évidente lorsqu'elle s'apparente à un sujet, elle

⁴³ [En ligne] disponible à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/construction/18504>, consulté le 24/04/2022

évoque la construction de soi, idée que je vais maintenant développer. La construction de soi, encore appelée gouvernance de soi ou conception de soi, est une norme sociale qui signifie que les sujets réfléchissent au sens et à la direction de leur vie (Guichard, 2019, p. 315). Le « se faire soi » se développe selon trois approches (Guichard, 2013, p. 21) : d'abord une approche sociologique ou microsociologique que l'on pourrait remettre au rang de la classe ou de l'école ; ensuite, une approche fondée sur la psychologie cognitive et sociale, dans le sens où le processus des apprentissages peut connaître des blocages liés à des facteurs externes ou internes au sujet ; enfin, une approche fondée sur la socialisation en psychologie de Malrieu est une « approche fondamentale » dans le concept de « se faire-soi ».

« Fondamentalement, la subjectivité humaine est donc une forme, une forme plurielle (Foucault, 1994 b):l'individu se considère et s'examine ainsi, mais aussi " ainsi " et " ainsi ".Ce faisant, il se constitue tout un ensemble de " sois en dossiers " (ou de " dossiers de soi ") pour reprendre la terminologie de Harré (1979, 1984) qui correspondent à des " vues sur soi" produites dans la perspective de chacune des institutions qui définit une certaine norme de modes de rapports à soi et à ses expériences. »

Ici, Jean Guichard montre cette complexité, ce parcours et l'empilement, « l'embriquement » - pour utiliser un néologisme autour de la brique - de valeurs, au fil de l'expérience et des interactions sociales.

L'imaginaire comme organisateur psychique inconscient à l'image d'une mère toute puissante (Ibid.), participe à la construction du soi. L'imaginaire a cette faculté de donner à voir une représentation qui ne se voit pas (Ibid., p. 256). On peut en ce sens le distinguer de l'imagination qui elle est perçue comme une faculté que le sujet a. À l'inverse l'imaginaire constitue l'ensemble des représentations qu'un individu a dans une société (Dardot, 2020, p. 147).

L'imagination est le résultat du travail psychique de liaison, à partir de formes figurées (les fantasmes) produites par le sujet lui-même et de leur association à des pensées latentes. [...] L'imaginaire social, en rSoënche, est un répertoire d'images données de l'extérieur par la société. (Ibid.)

L'imaginaire est une fonction à partir de laquelle le moi se constitue, l'imagination est un acte du « sujet », au sens d'une conscience visant un objet de telle ou telle manière (Ibid., p. 151).

En tant que système d'organisation, l'imaginaire collectif ordonne, organise, nuance les perceptions individuelles et collectives. Il assure des fonctions créatives mais aussi défensives contre les menaces internes ou externes, en essayant de réduire les désaccords, pour mettre en lien les désirs individuels et réalisations collectives (Ibid.). Ce système produit du sens.

La dynamique créative de l'imaginaire, notamment en éducation, féconde le réel (Giust-Desprairies in Barrus-Michel et al., 2010, p. 253), et est porteuse de projets.

Les notions d'imaginaire social, d'imaginaire de groupes socio-réel ou d'imaginaire collectif, sont constantes dans les pédagogies coopératives. Ces notions font surgir du sens dans le groupe qui, de par sa stabilité sociale et institutionnelle met au travail des imaginaires individuels au profit d'imaginaires collectifs (Giust-Desprairies in Barrus-Michel et al., 2010, p. 257). La pédagogie institutionnelle, par sa dimension symbolique, réinvente l'imaginaire en le mettant au service de l'institution, des lois de l'aventure et du développement de chacun dans la classe (Imbert, 2002, p. 155).

L'imaginaire collectif désigne un ensemble d'éléments qui n'en forment qu'un à la fin, à l'insu du groupe (Giust-Desprairies, 2003, p. 20). L'imaginaire fait partie des fondements de cette dynamique de groupe. La psychosociologie clinique permet d'analyser l'intersubjectivité qui se joue dans un groupe autour d'un objet et les liens qui les unissent (Giust-Desprairies in Barrus-Michel et al., 2010, p. 247). Ainsi l'imaginaire collectif amène l'action. Il sous-tend donc des projets, objectifs et volontés d'agir (Giust-Desprairies, 2003, p. 118). L'imaginaire groupal est une réalité importante en psychosociologie clinique, pour la dimension intra et inter psychique, et sociale (Ibid., p. 105). Anzieu dit « on entre dans le groupe comme le rêveur entre dans un rêve » faisant ainsi cette analogie pour soutenir la réalité inconsciente du groupe (Ibid., p. 106). Dans la continuité de l'apport de la psychanalyse dans l'analyse de l'imaginaire collectif, René Kaës apporte des éléments sur la formation de l'appareil psychique groupal développé dans la partie précédente. La notion d'imaginaire semble, de toute évidence, fortement liée à l'ordre de la subjectivité (Ibid., p. 192). Mais, surtout, le terme imaginaire est l'interface privilégié où naissent les représentations individuelles ou collectives (Giust-Desprairies, 2002, p. 258). De cette manière, l'imaginaire collectif signe la cohérence d'un groupe et fait correspondre les représentations que chacun peut se faire d'une situation et ce qui se passe effectivement dans le groupe (Giust-Desprairies, 1989, p. 202).

Une autre dimension de l'imaginaire nous intéresse dans cette recherche : celle de sa révélation dans les discours ou encore l'imaginaire socio-discursif. Celui-ci va nous permettre d'opérationnaliser - en partie - ce concept parfois insaisissable. « L'imaginaire est un mode d'appréhension du monde qui naît dans la mécanique des représentations sociales, laquelle, on l'a dit, construit de la signification sur les objets du monde, » (Chareaudau, 2007, p. 4). On peut qualifier de social cet imaginaire dans cette recherche puisqu'il fait émerger des représentations de pratiques sociales (Ibid.). Nous avons démontré, au cours de cette partie, que la

communication reste le vecteur essentiel des représentations et d'imaginaires. Ainsi, la parole serait le « symptôme » des imaginaires socio-discursifs (Ibid., p. 5). Ceux-ci jouent un rôle de justifications, de valeurs créatrices dans un groupe partageant une pratique sociale commune. L'imaginaire peut se structurer par type de savoirs et l'analyse des discours permet de le cerner (Ibid.). Il me paraît donc intéressant de les développer pour pourvoir, en plus des phénomènes discursives (silence, acquiescement...), travaillés dans la partie méthodologique, d'analyser les types de savoirs des sujets lors de leur prise de parole dans le groupe, d'analyser ce qui relève de leur imaginaire : ainsi, les savoirs de connaissances (savant ou expérience), de croyance (révélation, opinion relatif, commun ou collectif) peuvent constituer des pistes pour opérationnaliser ce concept clef (Ibid, p. 4). L'imaginaire s'exprime, existe par le « symbolique » (Castoriadis, 1975, p. 190).

2.5. Conclusion : des pédagogies au service de la confiance en soi et de la communication

Nous avons développé dans cette partie, le fait qu'à travers le travail, le groupe et les dynamiques qui s'y jouent, les PI et PF permettent une communication permanente entre pairs et avec l'enseignant. La posture de l'élève responsable l'aide à prendre confiance en lui, notamment dans les prises de décisions au sein des institutions qui donnent le cadre à ces pédagogies. Citons Freinet :

« Cette exaltation, lorsqu'on y atteint par des voies naturelles et permanentes, apporte équilibre profond, harmonie, force et confiance dans la vie, montée hardie de l'individu vers les sommets. » (Freinet, 1949, p. 293).

La brillance⁴⁴ (Abensour, 2006) de ces pédagogies révèle la puissance de ces échanges, la classe coopérative étant un exemple illustré. Cette illumination de la découverte d'un savoir devient une vérité pour l'un ou l'autre, puis se transforme en un terrain d'instabilité et de remise en question (Abensour, 2006, p. 409), le travail étant une constante. L'essence même de ces pédagogies est de développer des compétences psychosociales au service des situations de vie. Un des fondements philosophiques rogerien rejoint les bases de la PI et de la PF en donnant « une profonde confiance en l'être humain et les possibilités de celui-là » (Rohart, 2013, p. 124). Penser l'humain en classe, c'est aussi penser le conflit en même temps que la solidarité, c'est penser individu et groupe, c'est penser transdisciplinaire, afin que l'élève se réconcilie

⁴⁴ L'auteur entend par la brillance tous les processus inconscient, transfériels et contre transfériels qui se jouent dans ces situations pédagogiques

avec la culture au-delà des disciplines cloisonnées et se considère créateur et utilisateur des concepts scientifiques qu'il exploite en classe au quotidien (Lévine & Moll, 2001, p. 292).

Ce cadre théorique permet de mettre en exergue les fondements des pédagogies Freinet et institutionnelle qui nous intéressent dans cette recherche. Les responsabilités allouées aux enfants dans le quotidien de la classe, qui sont stimulés par le travail en groupe et sa dynamique, ont des effets sur la communication et la confiance en soi des enfants. J'ai également proposé de réfléchir, à travers ces pédagogies, à la dimension curative de l'école en ajoutant une dimension propre à l'enseignement professionnel en restauration en interrogeant la notion de restauration de soi. La démarche psychosociologique découlant de ces pédagogies a été proposée à travers une vision que je qualifierais de multi-référentialité et de complémentarité des disciplines. Le focus sur la psychosociologie clinique de l'éducation, a permis d'éclairer les concepts des représentations et de l'imaginaire que nous souhaitons étudier chez les sujets. À travers ces prismes, la dimension de construction de soi, de se faire soi, de se construire à soi-groupe, a été travaillée d'un point de vue notamment de la professionnalité de l'enseignant et des parcours de vie des élèves. A travers cette recherche il s'agit de donner un sens aux phénomènes émergeant des relations (Rogers, 2018, p 21). La partie suivante proposera d'opérationnaliser les concepts pour aller chercher chez les sujets, leurs représentations et les manifestations des imaginaires individuels ou collectifs.

De ce cadre théorique, découlent les axes méthodologiques qui ont ensuite, permis de déterminer les axes d'analyse.

3. De la problématique à la méthodologie envisagée

Nous allons ici nous attacher à problématiser la revue de littérature à partir des questions professionnelles évoquées en introduction. Deux questions de recherches sont donc proposées pour tenter d'apporter des éléments de réponses au moment où les données seront récoltées. Enfin, une démarche qualitative psychosociologique d'entretien collectif est mise en oeuvre.

3.1. Problématique issue de la revue de littérature :

La PI et la PF sont des pédagogies qui visent à développer (entre autres) les compétences psychosociales nécessaires pour faire face aux situations de la vie quotidienne, personnelle et professionnelle. L'enseignement professionnel a cet ancrage dans la vie professionnelle qui lui est propre, tant le « métier » et le monde de l'entreprise sont rapprochés et complémentaires de la pédagogie. Des liens ont été effectués entre les pédagogies Freinet et institutionnelle, et les enseignements des domaines professionnels dans la revue de littérature. Ces pédagogies pourraient être un levier pour le développement des compétences psychosociales au service des compétences professionnelles. Les pratiques des enseignants du domaine professionnel ne s'apparentent peut-être pas toujours à la PI et la PF bien qu'il existe sûrement des similitudes et enjeux communs à éclairer. Quel sens y aurait-il à intégrer des concepts « phare » issus des pédagogies coopératives en enseignement professionnel dans le but notamment de développer les compétences psychosociales ? J'émet donc les hypothèses suivantes :

- Interroger les représentations des enseignants sur les compétences psychosociales et les pédagogies coopératives pourrait mettre en évidence d'éventuelles résistances à s'apparenter à ces mouvements pédagogiques,
- Les enseignants des domaines professionnels de l'hôtellerie restauration ont une connaissance floue ou partielle de ce que les pédagogies coopératives seraient susceptibles d'apporter aux élèves pour développer ces compétences psychosociales, dans la vie quotidienne mais aussi professionnelle.

Cette problématique permet de dégager deux questions de recherches.

3.2. Questions de recherches pour apporter des éléments de réponses à la problématique :

J'ai choisi deux questions qui me semblent découler de la problématique et de la recherche.

- Quelles sont les représentations d'un groupe d'enseignants en hotellerie-restauration sur le thème des pédagogies Freinet et institutionnelle et les compétences psychosociales?
- Comment l'imaginaire (de groupe et/ou de chaque individu) se manifeste t-il au sujet du développement des compétences psychosociales en enseignement professionnel ?

3.3. Méthodologie envisagée :

La démarche clinique en psychosociologie se veut rigoureuse (Barrus-Michel et al., 2010, p. 327). Elle s'établit dès qu'il y a une relation (Canac, 2020, p. 282) et dans une démarche de processus et de coproduction (Ibid., p. 283), que nous avons défini, lors de l'ancrage psychosociologique, bien défini. Le clinicien se doit de proposer une situation en décalage ouvrant des espaces d'interrogations et permettre aux imaginaires de tenter de se retrouver, se confronter. La pratique des entretiens en psychosociologie dans une perspective clinique a pour visée une compréhension des processus. Je souhaite convoquer une méthodologie basée sur des entretiens collectifs (appelés parfois *focus group*). Le terme « entretien collectif » englobe les *focus group*, qui sont plus précis puisque se concentrant sur un aspect, un thème (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 2). Aussi dans ce mémoire, les termes *entretiens collectifs et focus group* seront employés pour désigner le même système méthodologique. Même si les attentes de cet outil sont différentes d'un entretien clinique, il existe des similitudes dans la démarche clinique souhaitée dans cette recherche. La première étant de laisser parler, d'écouter et d'observer en intervenant le moins possible. La seconde est celle de la préparation des relances pour continuer à récolter et à laisser parler. C'est une méthode basée sur la communication (Markova, 2014, p. 223). Que ce soit pour les entretiens individuels ou pour les entretiens collectifs, la préparation des relances va être essentielle. La façon de relancer peut prendre des formes différentes :

- Des répétitions
- Des interrogations
- Des déclarations

Elles visent surtout à donner l'occasion à la personne qui s'exprime d'aller plus loin (Fumat, 2008, p. 57).

« L'interviewer s'efface et n'interrompt pas le sujet par ses questions. Tout au plus, si l'interviewé reste trop longtemps silencieux et n'arrive pas à sortir d'une situation de gêne ou de perplexité, il le relance en énonçant en d'autres termes sa pensée ou en revenant en arrière sur un mot ou une phrase de lui particulièrement significatifs » (Castarède cité par Canac, 2020, p. 292).

L'épistémologie clinique dans laquelle je souhaite conduire ces entretiens collectifs garantit le non jugement de la part des chercheurs et entre les participants, ainsi que la confidentialité des échanges (Savournin et al., 2020, p. 12). De plus, le *focus group* est « l'une des techniques les plus appropriées pour l'étude des représentations sociales » (Kitzinger & Marková, 2004, p. 246), objet central de notre recherche.

3.3.1. Bref retour historique de l'utilisation de l'entretien collectif

« *Focus group* » est un terme anglophone, traduit en français par groupe centré, ou groupe restreint ou encore groupe de discussion focalisée (Julien-Gauthier et al., 2014, p. 75). Utilisé surtout dans le marketing à des fins commerciales, il étudie les comportements, l'image d'une organisation ou recueille l'opinion d'un groupe (Ibid.). La recherche n'a pas toujours donné légitimité à cette méthodologie qualitative. Cependant, de nombreux chercheurs anglo-saxons considèrent cette méthode adaptée (Haegel, 2005, p. 24). Les *focus group* ont été plus généralisés aux États-Unis et en Angleterre (Duchesne & Haegel, 2005, p. 6). C'est dans une tradition de la psychosociologie que ces entretiens collectifs étaient menés (Ibid., p. 11). Le *focus group*, encore appelé par son concepteur, le sociologue américain Merton en 1941, « *Focused Interview* », se centre sur l'expérience de l'ensemble des participants (Ibid.). Cette technique d'entretien permettrait de diminuer les inhibitions individuelles qui, parfois, pétrifient les participants dans les entretiens individuels : « Il suffit qu'un participant plus bavard commence à divulguer ses impressions pour entraîner les autres » illustre les auteurs (Ibid.).

3.3.2. Le *focus group* : sur les pas d'un entretien clinique...

J'ai souhaité ici convoquer les fondamentaux de l'entretien clinique pour l'ouvrir au *focus group*. L'entretien clinique a la particularité de pas utiliser d'instrument, le clinicien est son propre instrument (Chiland, 2013, p. 2). L'entretien, dans une recherche clinique est « la méthode la plus intéressante dès lors qu'on se consacre à l'étude de l'énonciation (acte de production du discours, attitude du sujet envers l'interlocuteur, position du sujet vis-à-vis de son propre énoncé) » (Pediñelli et Rouan cité par Canac, 2020, p. 286). L'entretien non directif ou semi directif en psychosociologie permet la compréhension du sujet dans les faits sociaux qui l'entourent (Giust-Olivier in Barrus-Michel et al., 2010, p. 360). Ainsi, la posture clinique fera parler librement et découvrir les tendances spontanées (Giust-Olivier in Barrus-Michel et

al., 2010, p. 360). La méthode, qui garde une image non directive⁴⁵, de Rogers prône une écoute attentive et d'acceptation⁴⁶ (Ibid.). L'objectif fondamental de cette approche est de laisser parler la personne en toute bienveillance, dans l'accompagnement (Chiland, 2013, p. 11). Je serai là au service d'autrui, c'est-à-dire, au service des enseignants qui auront accepté de se prêter à l'exercice (Chiland, 2013, p. 4). A la différence dans cette approche, d'une relation dans le champ médical, c'est le chercheur/chercheuse qui demande quelque chose (Ibid., p. 5). C'est une des spécificités de l'entretien clinique en recherche, contrairement à l'entretien clinique thérapeutique utilisé dans le milieu médical (Castarède cité par Canac, 2020, p. 284). La neutralité que suggère cette méthodologie, n'exclut pas nos sentiments, mais met en avant le fait de parvenir à ne pas les communiquer à l'instant T (Ibid., p. 12). Élément à souligner, les cliniciens n'éliminent pas les biais induits par les interactions du chercheur et de son objet de recherche mais acceptent de prendre en compte la réalité de cette dynamique d'intersubjectivité (Chaussecourte et al., 2006, p. 3).

Dans sa thèse, Patrick Geffard, élabore une méthodologie autour de l'entretien clinique en convoquant Alain Blanchet, : « l'entretien permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal (études d'actions passées, de savoirs sociaux, des systèmes de valeurs et normes...) » (Geffard, 2010).

L'entretien est constitué de trois phases : introduction, consigne et relance (Magioglou, 2008, p. 62). Il nous permettra d'analyser les représentations et l'imaginaire des interviewés (Ibid.). Il est conçu :

« En tant que mise en scène des « dialogues » sociaux ; en tant que médiation et création de significations, en tant que co-construction de sens mais pas uniquement par un ou deux individus présents (Ibid, p.64).

En effet, le travail de recherche se réalise en plusieurs temps, à l'oral et à l'écrit (Geffard, 2010). Dans l'entretien clinique, « on ne fait que regarder et écouter, et parler pour mieux voir et mieux entendre. » (Chiland, 2013, p. 2).

Ainsi, les entretiens prennent une forme « d'images » ou « d'empreintes » (Devereux cité par Canac, 2020, p. 302). Toujours dans l'extrait de la thèse de Patrick Geffard, il cite Catherine Yelnik, faisant référence aux situations dans lesquelles peut se trouver le chercheur, pendant

⁴⁵ Rogers a, au cours de ses recherches, modifié sa conception de la non-directivité et préconisé d'adapter la directivité en fonction des cas et des situations (Rohart, 2013)

⁴⁶ Cette attitude vise selon Rogers, à faciliter la communication entre les personnes.

les réécoutes et les retranscriptions. Cette retranscription est questionnée par Devereux (Canac, 2020, p. 281).

« Ainsi l'attention flottante est-elle également pertinente en écoutant l'enregistrement ou en lisant la transcription d'un entretien. Le chercheur éprouve alors des affects positifs ou négatifs, surprises, émotions, malaises ; des images, des associations d'idées surviennent, dont certaines avaient déjà pu apparaître pendant l'entretien et avaient été oubliées, ou étaient restées à l'état brut, non élaborées, et d'autres surgissent pendant l'étude du matériel » (Geffard, 2010).

Le *focus group* a pour but de récolter des informations sur un sujet ciblé, ici le groupe (Normand-Thibeault, 2010). Le *focus group*, est une société pensante en miniature (Farr et Tafoya cité par Markova, 2014, p. 223). Dans le mot « entretien collectif », il y a le mot « entretien » qui signifie explicitement les corrélations entre entretien individuel ou collectif (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 2), c'est une méthode qui consiste à solliciter et à recueillir du discours pour rendre compte par exemple de perceptions ou justification (Ibid.). C'est donc avant d'être une approche groupale, un entretien (Lefébure, 2011, p. 402).

3.3.3. Philosophie et organisation du focus group ou groupe centré

Un *focus group* réunit un groupe restreint de personnes sollicitant leur avis sur un thème, dans le but de recueillir des données qualitatives (Savournin et al., 2020, p. 11). C'est un dispositif inter-épistémologique qui regroupe, comme la psychosociologie, des apports de toutes disciplines (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 1). Ces données s'intéressent aux représentations sociales et sont fondées sur la communication (Kitzinger et al., p. 239). La communication est par définition la clef pour manifester des connaissances ou des représentations, le langage étant vecteur des opinions et des croyances de chacun (Markova, 2014, p. 224). Concentrer l'attention des participants sur un objet stimulerait leurs réponses à son égard et permettrait au chercheur d'observer les réactions (Lebrure cité par Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 2). La méthodologie des entretiens collectifs appréhende cette force de la psychosociologie vue dans la revue de littérature, notamment sur les apports de la dynamique de groupe. La conduite clinique d'un espace groupal procure cette sensation d'intelligence, décuplée par les interactions des différents moi-pensant, venant alimenter le travail du penser collectif. (Blanchard-Laville, 2008, p. 101).

Les pensées sont en « expansion illimitée », naissent, brillent, s'attirent, s'équilibrent, s'explorent...

Penser c'est faire réunir ensemble et debout une série de pensées, superposées ou emboîtées, les faire tenir par elles-mêmes (Anzieu cité par Blanchard-Laville, 2008, p. 100)

Le *Focus group*, fait émerger et soutient la parole des praticiens (Savournin et al., 2019, p. 58). Il permet aux imaginaires individuels de se faire entendre dans le groupe (Savournin et al., 2020, p. 14). Ce système théorique vise à percevoir la pensée comme un processus en construction via la parole des participants (Duchesne & Haegel, 2005, p. 35). Ce recueil de données permet d'accéder au sens commun d'un groupe à l'instant T (Ibid., p. 36).

3.3.3.1. Organisation générale du focus group

Symbolique du lieu

Le lieu est un élément central dans l'organisation du *focus group*. Il doit être spacieux, isolé phonétiquement, convivial pour tous (Duchesne & Haegel, 2005, p. 54-55). Mon idée de départ était de réaliser ce focus group dans un restaurant pour établir une connexion naturelle des participants avec le lieu. C'est dans cet esprit de culture et d'identité communes, développé dans les critères de recrutement des groupes, qu'il me paraissait intéressant de proposer un restaurant. C'est ainsi que cette matérialité de la salle restaurant, est un symbole spatial, concret et à laquelle chaque participant, de par son expérience, y porte un sens réel (Monnet, 1998, p. 1). Pour reprendre une définition simple, le symbole de la salle de restaurant doit être pris comme un lieu qui réunit, qui communique et qui porte avec lui (Caillois cité par Monnet, 1998, p. 3). Un lieu c'est également une réalité géographique, qui en fait un support privilégié (Ibid.). Cette dimension symbolique que j'ai eue naturellement, donne une cohérence interne au groupe (Ibid.). On assiste donc à une imprégnation commune entre les valeurs de chacun des participants et l'organisation de l'espace où la discussion collective va leur être proposée (Monnet, 1998, p. 4). On rejoint ainsi dans cette conception symbolique de l'espace, la notion de l'imaginaire, qui amène et porte un groupe social à interagir dans ce lieu (Leite et al., 2019, p. 101).

L'expression des imaginaires est ainsi dans un lieu symbolique facilitée. J'ai parcouru mon réseau amical et professionnel pour trouver un restaurant. Le restaurant « Mets Racines » à Toulouse a donc accueilli le samedi 10 décembre les deux *focus group*. J'ai donc installé des tables en un grand carré où tout le monde a pu se voir et interagir ensemble.

L'organisation matérielle

C'est encore une histoire d'interconnaissance et de vécu d'un collègue qui, par son activité de créateur de podcast, dispose d'un matériel professionnel complet pour enregistrer de façon très claire et professionnelle la discussion. Ainsi, l'enregistrement a été réalisé avec un zoom H2⁴⁷, posé simplement au milieu de la table. Pour plus de sécurité, j'ai aussi enregistré avec un smartphone l'ensemble de la discussion, le son y est plus lourd et moins clair mais, si le premier avait rencontré un problème technique cela m'aurait permis de conserver les paroles qui vont être précieuses. Ce matériel permet de diminuer notamment les échos et d'enregistrer en direct sur clef USB la discussion. Le son y est clair, pur et les bruits de fond y sont naturellement estompés. L'usage de la vidéo m'a beaucoup questionné et se trouve à priori controversé par les chercheurs. Vue parfois comme intrusive et refroidissante, la vidéo reste un matériel comme un micro qui vient s'ajouter à l'espace naturel (Duchesne & Haegel, 2005, p. 58). C'est également une source d'informations riche, peut-être même un peu trop, qui va accentuer les mimiques ou les attitudes des participants et faciliter ou rendre plus compliquée la retranscription (Ibid., p. 77-78). Étudier ses biais et ses atouts pour les accepter ou non a été essentiel pour motiver mes choix. Le recours à la vidéo comme un outil du chercheur fait aujourd'hui implicitement partie du paysage numérique dans lequel chacun de nous évolue (Lamboux-Durand, 2018, p. 27), c'est incontestable. Il en va de soi que l'usage de la vidéo doit être questionné dans un ancrage théorique et non vu comme une preuve irréfutable que l'action a eu lieu (Ibid., p. 28). « Une caméra est à moitié aveugle, le dictaphone l'est totalement ; ils ne sont capables d'enregistrer aucun autre sens. » (Ibid., p. 37), signifie qu'elle aussi comme chaque matériel, a ses faiblesses. La mise en place d'un dispositif où des caméras sont présentes doit aussi prendre en compte ce qui est hors champ (Ibid. p. 38), qui vient changer le paysage du lieu dans lequel on se trouve, de façon significative, et par conséquent la symbolique du lieu qu'il peut y avoir. Je n'irai pas à penser que « l'image ment, trompe et déforme, trahit » (Lévy, 2000, p. 27), mais j'ai cette conviction de changement de décor qu'elle peut apporter à une recherche. Ce troisième matériel, en connaissant ses biais au fil des lectures, je n'étais pas prête à l'accepter. Il y a des chercheurs qui ont cheminé sur cet usage et, qui au fil de leur recherches, ont eu recours à la vidéo (Chaussecourte et al., 2006, p. 4). Chaque matériel a ses avantages, et se complète grâce à cette confrontation et ses différences (Levy, 2000, p. 24), la présente réflexion n'est pas là pour disqualifier les apports de la vidéo. À la question du pourquoi filmer ? Qu'est-ce que cela va apporter à ma recherche ? Comment me saisir de ces images ? Mes

⁴⁷ C'est un terme technique désignant des caractéristiques notamment au niveau des canaux audio possibles.

lectures m'ont fait renoncer à cette partie. Cela sera peut-être un biais, comme son usage l'aurait sûrement été. La connaissance de ce « double-biais » potentiel, m'a permis une prise de recul nécessaire pour décider. Faire des choix c'est renoncer comme dit un célèbre adage. N'ayant, de plus, pas apporté d'éléments théoriques sur l'image, ne sachant pas lire un film ou une image, ce qui requiert une méthodologie conceptuelle et théorique rigoureuse (Haicault, 2002, p. 16) et qui demanderait un temps plus important selon moi d'appropriation et d'expérimentation, je n'ai pas filmé le *focus group*.

Constitution d'une équipe

Le *focus group* est un dispositif qui se veut également propice et facilité par le travail d'équipe (Duchesne & Haegel, 2005, p. 117). J'ai donc proposé à un collègue, ami, professeur de lettres-histoire, qui a été doctorant et avec qui nous échangeons régulièrement sur la recherche, de venir observer et prendre des notes pendant le focus group. Puis, j'ai également proposé à un autre de mes collègues, docteur en sciences de l'éducation, de co-animer le focus-group avec moi, dans l'idée d'une démarche collective de récoltes de données (Ibid., p. 118).

Le rôle du/des modérateur(s) ou animateur(s)

C'est un point que j'ai beaucoup questionné également avant de faire un choix, de l'accepter et de m'y tenir. Avant tout je me suis saisie de mon expérience personnelle avec la pratique des *focus group*. Dans mes études de BTS technico-commerciale *boissons, vins et spiritueux*, j'ai co-animé un *focus group*, dans le cadre d'une étude de marché sur l'œnotourisme. Nous étions deux animateurs. Lors de mes lectures dont je fais notamment référence dans cette partie méthodologique, les dispositifs d'entretiens collectifs décrits étaient souvent co-animés. Cette année, j'ai aussi participé à un entretien collectif où deux chercheuses co-animaient également. Cette méthodologie génère l'échange et le collectif. Il a fallu donc trouver un co-animateur qui puisse tenir cette position de responsable, gardien des règles et de la variété des échanges (Fumat, 2008, p. 58). Ils (les animateurs) jouent un rôle essentiel, garants des règles, ne cherchant pas à présenter leurs propres jugements et clarifiant les différents points de vue des participants (Markova, 2014, p. 226). Dans l'échantillonnage homogène choisi qui sera décrit plus bas, j'interviendrai uniquement pour proposer des sujets et en cas de digression prolongée (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 5) et lui pour reformuler et être garant du temps. Regroupant des qualités essentielles, l'animateur que j'ai choisi possède un bagage professionnel dans la réalisation, l'animation de podcast. Docteur en sciences de l'éducation, son appétence pour la recherche est aussi un critère qui m'a décidé à aller vers lui. La confiance

que j'accorde en l'animateur doit être sans faille, puisqu'à ce stade, je partage la responsabilité de l'animation d'un groupe qu'il ne connaît pas. Le verbe « animer » signifie « entraîner à l'action », son rôle sera aussi de stimuler le travail du groupe (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 7). Les animateurs feront attention à s'adresser à l'ensemble du groupe, inciter tout le monde à participer, introduire et diriger cette dynamique (Ibid.). Enseignant de lettres-histoire, il évolue dans la filière professionnelle hôtellerie-restauration et y porte un intérêt. Il a fallu définir les rôles de chacun. Ici je les ai simplifiés, en étant garante pour ma part des questions et relances et mon collègue, garant du temps et de reformulation, que nous avons explicité ensemble avant le *focus group*.

« Un tel équilibre suppose de la part des animateurs/rices des décisions d'intervention prises dans l'instant, dans l'urgence, sans avoir le temps de réfléchir, pour à la fois préserver l'atmosphère de confiance, mais en même temps, garder la possibilité d'une avancée d'un travail psychique source de changement d'attitude et de pratiques. (Chaussecourte et al., 2006, p. 12).

Après l'élaboration de ce cadre, j'ai eu donc la double tâche, d'amener les discussions, de les écouter et de prendre des notes instinctivement. J'ai donc vécu ce dédoublement que j'ai développé dans la première partie (Barrus-Michel et al., 2010, p. 327). Je souhaite mener ce *focus group*, comme une collaboration (Ibid., p. 328). Après un premier travail sur mon guide d'entretien, nous avons pris le temps ensemble de le lire et de le décrypter pour qu'il puisse s'y en imprégner.

3.3.3.2. Préparation du guide d'entretien

Il est essentiel de rappeler qu'on ne pose pas les questions de recherches directement aux participants (Ibid., p. 69). Un guide d'entretien se construit avant tout par une partie plus générale, avec un axe progressif qui va aller au plus précis petit à petit (Ibid.). Le protocole débutera par des questions ouvertes et abordera ensuite des thèmes amenant les participants au cœur de la question (Holzbauer & Conrad cité par Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 7). Ce guide ne se subsistera pas au caractère non ou semi-directif que je souhaite mettre en place, et s'inscrit dans une démarche clinique où les niveaux de directivité varient en fonction des groupes (Rohart, 2013, p. 125). J'ai, au fil de sa construction, posé des questions très précises à la fin, notamment sur Célestin Freinet et Fernand Oury et l'aspect politique des mouvements pédagogiques. Celles-ci sont là au cas où ces aspects n'auraient pas été abordés aux questions précédentes. Ce guide, constitué en 4 thèmes est disponible en Présentation du guide d'entretien).

3.3.3.3. Échantillonnage : Deux groupes homogènes

Évoquant les entretiens cliniques, je vais développer cette idée de construire un groupe en vue d'avoir cet effet de confiance et d'aisance pour communiquer, appliquer au groupe :

« Le « succès » de ce type d'entretien repose sur la nature de la confiance qui s'établit entre l'enquêteur et l'enquêté, sur le fait que l'enquêté en vienne peu à peu à « oublier » l'enquêteur et accepte, de façon plus ou moins consciente, d'entrer dans une interrogation à haute voix dont elle ne maîtrise pas, ex ante en tous cas, les termes, dont elle ne connaît pas l'issue » (Chiland, 2013, p. 6).

Je souhaiterai faire se rencontrer des enseignants d'hôtellerie-restauration dans le but de faire émerger des représentations, des confrontations autour des questions de recherches. Ainsi, 5 personnes discuteront autour des thèmes avec deux animateurs. C'est une démarche d'échantillonnage qualitative (Kuzel cité par Markova, 2014, p. 227). Aussi, je choisis de mettre en avant une identité professionnelle commune, « produisant un sentiment d'appartenance à un collectif qui rassemble tous ceux qui ont suivi les mêmes études, passé les mêmes diplômes, qui exercent des métiers similaires ou qui occupent les mêmes fonctions » (Gauléjac, 2009, p. 64). Cette identité professionnelle apporte une « proximité sociale » et une « familiarité » propices à une communication « non-violente ». Bourdieu voit dans ce type de relation des garanties pour l'interviewer d'être méfiant « contre les menaces ».

Or, les groupes homogènes sont aussi ce qu'on appelle des groupes d'interconnaissance car les enseignants ciblés se connaissent de par ce critère choisi (discipline enseignée). Concept initié par Bourdieu, l'interconnaissance est la « connaissance par un individu d'un autre individu (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 5), peut également s'appeler « contexte relationnel » (Julien-Gauthier et al, cité par Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 5). La discussion est, de fait, proche de la réalité quotidienne (Haegel, 2005, p. 25). Ces groupes peuvent être affiliés à des membres d'une même famille (Duchesne & Haegel, 2005, p. 22). L'homogénéité des groupes, facilite la prise de parole et sa liberté mais peut parfois accentuer les phénomènes implicites (Duchesne & Haegel, 2005, p. 46). Pour le nombre de participants, les chercheurs ne sont pas unanimes. Nous nous fixerons ici dans l'approche de Morgon en 1957 qui préconise des groupes de 3 à 6 personnes maximum (Ibid., p. 52), notamment pour faciliter leur implication surtout quand le sujet les concerne au quotidien (Morgon cité par Markova, 2014, p. 228). Ils accepteront selon Morgon de s'ouvrir plus facilement (Ibid.) et de prendre la parole plus aisément, limitant les obstacles ou inhibitions (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 4).

Dans cette recherche, deux focus seront menés. C’est également une limite à évoquer, mais défendable, sécurisée par le cadre clinique de cette recherche. Il ne s’agira pas de généraliser les résultats à l’ensemble des enseignants en hôtellerie-restauration. Pour simple indication, dans les recherches notamment en sociologie, le nombre de *focus group* est plus important, comme le stipule le tableau ci- dessous extrait du travail de Lefébure en 2001.

<i>Auteurs</i>	<i>Thème</i>	<i>Nombre de groupe</i>	<i>Participants par groupe</i>
Liebes & Katz, 1990	Réception de la série télévisée <i>Dallas</i> afin de tester l'hypothèse de l'impérialisme culturel	66	6
Billig, 1992	Raisonnements sur la famille royale d'Angleterre par des foyers anglais	33 [+ 30 autres]	3-5 [1 (x5) ; 2 (x25)]
Gamson, 1992	Discussion sur quatre thèmes pour évaluer la disposition des citoyens à s'impliquer	37	4-6
Hunt, 1997	Compréhension des émeutes « raciales » de Los Angeles en 1992	15	3-6
Press & Cole, 1999	Perception du discours médiatique sur l'avortement par des femmes	34	2-5
Buckingham, 2000	Perception du politique par des adolescents aux États-Unis et en Angleterre	18	3

Figure 1: Nombre et taille des groupes de discussions dans les recherches par entretien collectif

Le premier groupe sera composé d’enseignants-formateurs en hôtellerie-restauration, reconnu par les corps d’inspection, et ayant une expérience significative dans la formation. C’est un groupe déjà en place, que je côtoie dans les regroupements de formateurs. J’ai sollicité par mail 6 enseignants-formateurs au départ, sélectionnés notamment sur un critère géographique, au-delà de celui de formateurs, pour faciliter leur accord. En moins de deux jours, tout le monde avait répondu favorablement. Je n’ai donc eu aucune difficulté de recrutement sur ce groupe-là. Il va de soi que ces personnes sont acculturées à la recherche scientifique de par leur statut ont une relation avec moi presque amicale qui, je pense, en toute subjectivité, les amènent à vouloir participer.

Pour le second groupe, le critère choisi est au contraire celui du statut d’enseignant-stagiaire ou d’alternant en hôtellerie-restauration. Toujours dans cette démarche d’interconnaissance, j’ai sollicité une enseignante stagiaire dans mon établissement pour contacter ses collègues. Au départ, seule une enseignante a répondu favorablement. Après réflexion, j’ai rédigé un mail expliquant ma démarche le plus simplement possible pour tenter de démontrer que ce dispositif était accessible et enlever les doutes sur la légitimité que certains pourraient avoir.

Dans les deux cas, l'objet, le thème de la recherche n'est pas divulgué afin d'éviter tous biais ou préparation que les participants auraient peut-être eu naturellement envie de faire. On s'appuie alors ici dans un dispositif facilitateur de spontanéité des participants, visant à favoriser l'effet boule de neige et de synergie dans leur réflexion (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 3). L'habitude des échanges et l'idée de ces groupes « nature » fluidifie et permet aussi de compter sur une relative autonomie et autogestion du groupe (Lefébure cité par Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 5). Il faudra veiller cependant à ce qu'un entre soi, excluant l'animateur, ne se forme pas (Ibid.). Morgon préconise que la durée n'excède pas 2h (Duchesne & Haegel, 2005, p. 57).

3.3.4. Les pistes d'analyses

3.3.4.1. La transcription des entretiens collectifs vers une analyse conversationnelle :

La transcription est impliquée directement dans une analyse scientifique, autant finalement que l'observation ou l'enregistrement (Kitzinger et al., p. 242). C'est sans doute la partie la plus difficile à opérer tant elle est riche et croise les différents matériaux (Duchesne & Haegel, 2005, p. 77). Ici, le matériau sera constitué des verbatim, de mes notes d'observations, de celles de Salem, observateur, et de quelques notes des enseignants stagiaires⁴⁸. La transcription des verbatim doit traiter des interruptions, regroupements... qu'un entretien collectif amène. Pour ce faire une convention d'écriture est proposée par Sophie Duchesne et Florence Haegel (2005, p. 79). Nous pouvons même admettre que c'est la première phase d'analyse conversationnelle que le chercheur commence à faire. Voici la ponctuation que j'utilise :

- = : marque la fin d'un participant et le début de l'autre (interruption)
- [] : 2 personnes parlent en même temps
- (.) : Pause courte
- {} : toute forme de précision sur le ton, gestes, mimiques....
- + changement de tons dans la voix
- *Ecriture italique* : Prise de notes, observations

À cette retranscription du discours, j'ajouterai dans ce corpus, mes prises de notes qui seront notées en italique de couleur violette, celles de l'animateur en italique vert, celles du collaborateur en italique bleu. En effet, je m'appuie sur le fait que la retranscription inclut les éléments conversationnels du chercheur (Murray, 2017, p. 120). Cette retranscription/analyse

⁴⁸ Je précise ici, car le premier groupe, celui des formateurs, aucunes notes n'a été récupérées car personne n'a pris de notes.

conversationnelle vise « à rendre compte systématiquement de la façon dont la parole et tout particulièrement la parole en interaction » est prise (Duchesne & Haegel, 2005, p. 79). La retranscription constitue le premier pas de l'analyse du corpus, même s'il est évident que la totalité des éléments de communication ne peuvent pas être perceptibles à l'écrit (Salazar-Orvig, 2014, p. 277). Elle doit cependant être le plus fidèle au matériel de départ (Ibid.).

3.3.4.2. Pistes d'analyses du corpus

Les entretiens collectifs sont un moyen de production de données pouvant être mesurées, analysées et même comparées (Duchesne & Haegel, 2005, p. 22). Les *focus group* permettent non seulement d'analyser les représentations sociales d'un objet ou sujet, mais surtout comment elles se construisent, se transforment et sont soutenues ou non par le groupe (Kitzinger et al., p. 239). Ce qui fera l'objet d'une observation également, c'est le potentiel créatif du groupe et l'émotion que pourrait susciter une découverte nouvelle (Blanchard-Laville, 2008, p. 89). Le collectif permettra d'analyser les échanges entre pairs, et l'effet du groupe. Le cadre d'élaboration de ces entretiens sera néanmoins essentiel pour que chacun puisse trouver un espace de parole. L'intérêt est de saisir non seulement les prises de positions de manière globale et non isolées (Haegel, 2005, p. 24) mais aussi de trouver par les règles une atmosphère de coopération entre les participants (Blanchard-Laville, 2008, p. 91). C'est une méthode qui a notamment pour objectifs de faciliter la prise en compte ces processus sociaux communs (Duchesne & Haegel, 2005, p. 40). Cette production de discours permet l'émergence d'idées parfois inattendues pour le chercheur (Duchesne & Haegel, 2004, p. 86). Deux types d'unités sont alors essentiels à prendre en compte dans l'analyse : l'unité d'observation, celle du groupe en tant que somme d'acteurs qui se veut statique et l'unité d'analyse, qui elle se veut dynamique et se concentre sur les interactions au sein du groupe (Lefébure, 2011, p. 403).

Je procéderai à plusieurs niveaux d'analyses.

3.3.4.2.1. De l'analyse conversationnelle au croisement des analyses discursives et narratives

La retranscription de la conversation et l'ajout des éléments de traduction induisent déjà des éléments d'analyse. Je vais donc, à partir de l'analyse conversationnelle, analyser des éléments du discours, d'énonciation et de narration. En effet, l'analyse du discours a diverses filiations qui sont complémentaires : une filiation dialogique évoquée autour du concept

d'interdiscursivité⁴⁹ ; une filiation historique en rapport avec la rhétorique ; une filiation de relation à la problématique émanant de l'intersubjectivité (Boyer & Lochard, 2016, p. 2). L'interdiscursivité a été choisie car elle permet de construire des imaginaires socio-discursifs, ce qui rentre dans les ancrages théoriques de ce mémoire (Charaudeau in Boyer & Lochard, 2016, p. 4). Les silences ont une importance à être analysés (Kitzinger et al., p. 241) tout comme certaines formes d'énoncés comme les anecdotes, plaisanteries, métaphores (Ibid.). L'analyse du discours repère « les controverses, les ambivalences, les dilemmes et les paradoxes » (Ibid.). Nous l'avons vu, cette étude débute dès la phase de retranscription des échanges mais aussi des observations qui apportent une autre dimension au discours. Le croisement des différentes analyses que je vais présenter va permettre d'apporter une complémentarité aux résultats mais aussi de les affiner.

Les éléments de l'analyse d'énonciation

L'analyse de l'énonciation a de ce côté une dimension d'approfondissement (Bardin, 2014, p. 261) dans les discours et va chercher dans les techniques issues de l'analyse linguistique, l'analyse littéraire et l'analyse psychanalytique (Urug cité par Bardin, 2014, p. 260).

Tout d'abord dans l'analyse de l'énonciation, J'ai sélectionné certaines marques que Laurence Bardin (Bardin, 2014, p. 262) présente et me semble pertinente par rapport à l'ancrage théorique et ma problématique :

- Les traces paralinguistiques : je prendrai soin de noter les changements d'intonations, de rythmes
- Les connecteurs verbaux : cette particularité verbale peut marquer des ruptures, répétitions, contradictions internes, c'est-à-dire tout ce qui structure ou déstructure à l'insu de l'énonciateur
- Les dénagations, lapsus, exagérations, précisions inutiles
- Les silences, rires, clins d'œil, variations de voix qui témoignent volontairement ou non d'une prise de position
- Les allusions, références codées, private jokes, signal d'appartenance ou de non-appartenance à une histoire collective.

⁴⁹ On entend ici interdiscursivité au sens de Patrick Charaudeau, c'est le discours repris par un tiers et qui peut prendre différentes formes.

L'analyse de l'énonciation dépasse largement ce que j'ai choisi à partir d'une sélection déjà qualifiée par Laurence Bardin de « pistes » mais permet d'illustrer le fait que la parole est un processus en action et non figée (Ibid.).

Éléments de l'analyse discursive

Les chercheurs qui s'intéressent à ce type d'analyse se soucient de la manière dont le langage sert à construire les réalités sociales et psychologiques (Willig, 2017, p. 88). Michel Foucault a lui aussi développé une analyse discursive, mettant en avant la subjectivité du sujet dans son discours (Ibid.). Cette analyse permet, à partir d'indices langagiers, de rendre compte des mouvements et stratégies sous-entendus du discours (Salazar-Orvig, 2014, p. 276). J'ai opté pour mettre en avant la subjectivité des sujets, de m'intéresser au critère de la modalisation, au sens développé par Anne Salazar-Orvig « On entend l'expression du regard que le locuteur porte sur son propre discours » (Ibid, p. 285). Ainsi on peut analyser ce phénomène par divers unités linguistiques proposés par l'auteure :

- Les adverbes: (certainement, sûrement, peut-être)
- Les modaux (pouvoir, devoir)
- Les verbes cognitifs (je crois, je pense, je suis sûr, je sais)
- Les prédictions adjectivaux (il est possible, probable)

Ces éléments montrent l'adhésion ou la distance par rapport à son propre discours (Ibid.).

3.3.4.2.2. Analyse interactionniste

Dans le cadre de l'analyse, on peut s'appuyer sur la théorie interactionniste et la grille de Bales en 1950 qui permet de rendre compte des interactions dans des groupes discussion (Abric, 2019, p. 113). La dynamique interactive des sujets peut favoriser l'expression des représentations, d'opinions (Savournin et al., 2019, p. 59). Il met ainsi en place un outil d'observation catégorisant les différentes interactions possibles dans un groupe et permettant un codage. La dynamique du groupe est constituée par les interactions qui s'y font à l'intérieur (Ibid. p. 114). La grille vous est proposée en figure 2.

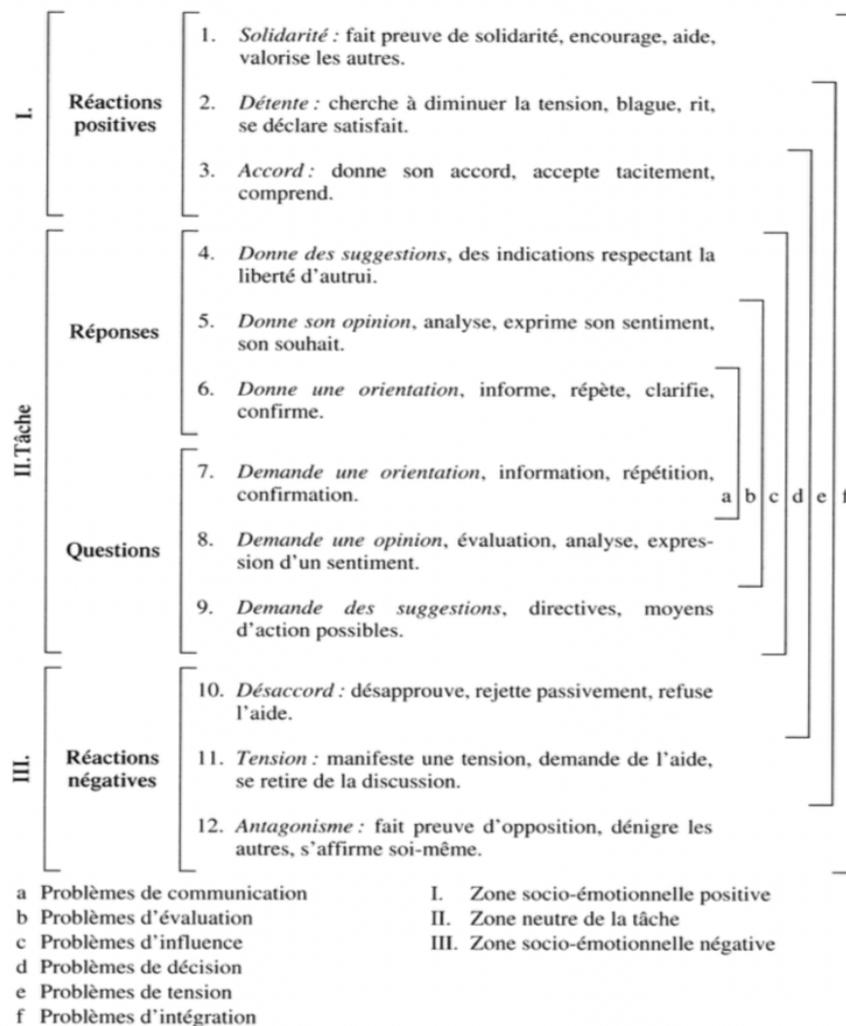


Figure 2: Catégorisation des interactions dans un groupe d'après Bales

Complexe, cette méthode, permet néanmoins de quantifier et définir les interactions et d'établir les profils des participants.

3.3.4.2.3. Analyse systématique du corpus par grille de lecture vers un analyse des thématas

La ou les grilles de lectures permettent de collecter de façon organisée et d'analyser par thème. Pour une meilleure considération théorique, plusieurs grilles de lectures peuvent être proposées (Duchesne & Haegel, 2005, p. 111-113). Ces grilles de lectures sont élaborées à partir des thèmes du guide d'entretien. Ainsi, nous aurons les thèmes par exemple des compétences psycho-sociales, des dispositifs, des résistances et des connaissances sur l'Education Nouvelle.

Cette proposition pour le recueil de données de ma recherche, n'est pas sans défaut et reste un outil remis en question, ce qui leur confère la dimension psychosociologique. Il est important d'en avoir conscience et de le prendre en compte. « L'instrument en lui-même comme méthode est discuté » (Blanchet cité par Canac, 2020, p. 284).

En effet, Bourdieu le rappelle :

« Il suffit d'avoir conduit une seule fois un entretien pour savoir à quel point il est difficile de concentrer continuellement son attention sur ce qui est en train de se dire (et pas seulement dans les mots) et d'anticiper les questions capables de s'inscrire "naturellement" dans la continuité de la conversation tout en suivant une sorte de "ligne" théorique » (Bourdieu cité par Canac, 2020, p. 284)

La complémentarité des analyses présentées permet non seulement de prendre la dynamique de groupe comme une base essentielle, de proposer au langage et au discours utilisés de parler d'eux-mêmes (analogie, type de phrases, répétitions) mais aussi de croiser les thèmes abordés et donc d'essayer de donner une fiabilité à cette recherche en mettant au point une analyse fine. Ce que j'ai essayé de démontrer, c'est la puissance de cet outil de recueil de données permettant d'accéder à des contenus invisibles lors d'entretiens individuels (Julien-Gauthier et al., 2014, p. 76). Pour résumer le *focus group* surpasse « les méthodes d'observation participante ou d'entrevue individuelle et permet aux chercheurs d'accéder à une forme de dynamique sociale qui produit des souvenirs, des positions, des idéologies, des pratiques et des désirs d'un groupe particulier de personne » (Ibid., p 77). Néanmoins le constat établit que peu d'articles réflexifs sont produits par cette méthode pour témoigner de ces apports, ce qui paraît être également une limite à aborder (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 1). En effet, ses limites, ses possibles combinaisons, son auto-suffisance, sont peu interrogées (Lefébure, 2011, p. 399).

4. Présentation et analyses croisées du corpus

Dans cette partie, j'ai opérationnalisé les éléments mis en avant dans la partie méthodologique. J'ai choisi de vous présenter dans un premier temps, les analyses singulières des deux groupes pour tenter ensuite d'en réaliser une synthèse et de proposer les éléments saillants, communs ou différents afin de répondre aux questions de recherche.

4.1. Les différentes étapes de la transformation en verbatim

J'ai donc procédé à la transcription en verbatim qui est présentée en Annexe 5 pour le groupe des enseignants-formateurs et en Annexe 6 pour celui des enseignants-stagiaires. Je fais référence à plusieurs reprises à ces documents dont les lignes sont numérotées pour en faciliter la lecture. Ces verbatim ont été retranscrits avec la convention d'écriture, et enrichis de mes notes prises le jour des *focus group*, mais également de celles prises lors de mes réécoutes avant la retranscription. Pour indication, il a fallu 24 heures de retranscription pour le groupe des formateurs et 22 heures pour le groupe des stagiaires. Ce qui rejoint le biais du temps énergivore (Duchesne & Haegel, 2005, p. 115). Ce temps m'a permis de comprendre et de discerner des éléments que je n'avais pas perçu le jour J. La retranscription est une première étape de l'analyse. La seconde phase s'est portée sur le traitement des verbatim, en suivant les différents axes méthodologiques d'analyses proposés. J'ai donc commencé par ce qui me paraissait le plus accessible : l'analyse par thématas à partir des thèmes de mon guide d'entretien, et j'ai isolé les verbatim en unités de sens (une phrase par ligne), pour ensuite basculer un tableur Excel et attribuer un code à chaque partie du verbatim. Ensuite, j'ai procédé à l'analyse énonciative des discours de chacun des sujets, en relevant les silences, hésitations, métaphores, plaisanteries, anecdotes, changements de voix ou de rythme, lapsus, exagérations, précisions inutiles, « private jokes », signaux d'appartenance ou non appartenance, éléments où l'inconscient entre en scène et l'imaginaire se manifeste (Bardin, 2014, p. 262). Pour compléter j'ai effectué une analyse discursive. Cette dernière permet, à partir d'indices langagiers, de rendre compte des mouvements et stratégies sous-entendus du discours (Salazar-Orvig, 2014, p. 276). J'ai donc mis en évidence les modaux : pouvoir/devoir, l'utilisation du verbe cognitif « savoir », les connecteurs verbaux d'addition et d'opposition. J'ai terminé par les analyses des interactions avec la grille de Bales (Abric, 2019, p. 113) présentée dans la partie méthodologique. J'ai ajouté une analyse quantitative des réactions positives et négatives de chacun des participants pour compléter les données. Vous trouverez l'ensemble de ses tableaux pour les enseignants-formateurs, en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** l'analyse par thématas, l' **Erreur ! So**

urce du renvoi introuvable. l'analyse énonciative, l'**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** l'analyse discursive, et en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** l'analyse interactionniste. Pour le groupe des enseignants stagiaires, les tableaux seront en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** pour l'analyse par thématas, l'**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** concernera l'analyse énonciative, l'**Erreur ! Source du renvoi introuvable.** sera celui de l'analyse discursive, et en **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** l'analyse interactionniste complètera le corpus de données.

4.2. Le cas clinique du groupe des enseignants – formateurs : Profils des sujets et analyses des interactions

Dans le cadre de la démarche clinique, je souhaiterai présenter le groupe et les profils des enseignants qui s'y trouvaient à travers leurs différentes interactions. Rappelons ici qu'il s'agit d'un groupe homogène (Fix-Lemaire et Laugier, 2019, p. 5) de 4 enseignants-formateurs en hôtellerie restauration, qui se connaissent et qui travaillent ensemble. Ainsi, Ginette, Charlotte, Eleonor et Noa sont tous les quatre des enseignants expérimentés (Plus de 20 ans de carrière), sont formateurs dans la discipline depuis au moins 5 ans. Je propose donc quelques éléments saillants qui m'ont paru intéressants à partager et à analyser. Ces éléments sont simplement réalisés à partir des verbatim et analyses croisées du groupe. Ils n'ont pas vocation à dresser un portrait précis de chaque enseignant mais à montrer des traits, des tendances de comportements au sein du groupe.

4.2.1. Profils des sujets enseignants-formateurs

Ginette : Que peuvent bien cacher toutes ces plaisanteries ?

Ginette est la personne qui dans le groupe a le plus ri, fait de digressions et trouvé prétexte à l'humour dès que possible. De par ses attitudes (ligne 10 : rire ; ligne 30 : avec sourire, attitude ironique et moqueuse, ligne 40 : rire, ligne 63 rire, ligne 219 : air ironique, ligne 800 air ironique et se moque un peu, ligne 853 : en riant), elle utilise du vocabulaire qui relève du champ lexical de la blague, du rire de nombreuses occasions (« drôle » « blague » « rigolo »). Aussi, c'est la personne qui a émis le plus de précisions inutiles (lignes 40, 751, 1035). Du latin *humor*, liquide élaboré par un autre corps, l'humour se définit « comme ensemble de dispositions, des tendances dominantes qui forment le tempérament, le caractère que l'on attribuait autrefois à la composition, au rapport des humeurs du corps. C'est une disposition à la plaisanterie et à l'ironie » (Kohn, 2015, p. 126). Ginette a donc cette disposition. Allons plus

loin dans la conception psychanalytique de l'humour qui peut apporter un éclairage supplémentaire sur la « surutilisation » de celui-ci dans le groupe. Pour Freud, l'humour est un moyen d'apaiser les affects qui perturbent et un moyen de défense puissant (Bernateau, 2015, p. 2). Dans la conception de Freud, l'humour est la manifestation du Surmoi⁵⁰ et vise à alléger le moi de ce qui peut l'affecter en rendant plaisant ce qui lui fait souffrir (ibid., p.4). Le Surmoi joue alors un rôle protecteur, consolant qui semble prendre position comme un « pas de côté libérateur » (Ibid., p. 5). L'humour utilisé au quotidien fait alors partie intrinsèquement du sujet, c'est ce que Freud appelle « l'humoriste systémique ». Sans extrapoler autre que le cadre du *focus group*, nous pourrions qualifier Ginette, cette humoriste, systématique du groupe à cet instant. Revenons également sur le caractère défensif que peut avoir l'humour et intéressons-nous de plus près à ce que Ginette utilise beaucoup : « l'ironie ». Pour Berrendonner (1981), l'ironie est un manœuvre à la fonction défensive, contre les normes. C'est une ruse qui déjoue l'assujettissement des énonciateurs aux règles » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 232). Paradoxalement ou non d'ailleurs, Ginette est la personne qui utilise le plus de modaux : pouvoir et devoir, ce qui confère un degré de probabilité ou de nécessité voire d'obligation. Ginette a tendance à utiliser plus souvent le verbe pouvoir, ce qui lui confère une tendance à la probabilité et un degré d'incertitude. Enfin, l'analyse interactionniste conduit Ginette à répondre en donnant son opinion ou une orientation. Elle a eu peu de réactions positives ou d'acquiescement et c'est la personne qui a le plus coupé la parole. Dernière élément, Ginette est la seule personne à avoir demandé de changer son prénom lors de la retranscription.

Charlotte : hésitante et empathique

Lors de mes analyses, Charlotte est apparue comme hésitante à plusieurs reprises, j'ai donc cherché à savoir dans laquelle de ces hésitations relevaient de la réflexion, de l'écoute ou du manque de confiance. L'utilisation de l'interjection « euh » marque le doute et l'hésitation. Charlotte l'utilise régulièrement lorsque qu'elle répond à une question. Dans son attitude, Charlotte parle doucement, à plusieurs reprises je note une mimogestualité⁵¹ (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 285) « mal à l'aise ». Elle se saisit souvent les mains, ou saisi son stylo, et ce geste appelé « geste extra communicatif » est réputé pour avoir des vertus auto calmantes (Ibid., p. 286). Sénèque disait déjà « l'hésitation est une indication d'instabilité et de conflit », pour Winnicott, l'hésitation est une manifestation de l'angoisse, mais ce qui est instable est

⁵⁰ Pour Freud, le système psychique est composé de 3 parties : le ça, qui se situe dans l'inconscient, siégées pulsions, le moi et le surmoi qui ont tous deux une part immergée dans l'inconscient et dans le conscient. Le surmoi est une sorte d'instance morale qui guide le moi à faire ou ne pas faire.

⁵¹ La mimogestualité est également appelée communication non verbale.

propice à une nouvelle stabilité (Dessain, 2008, p. 174). L'hésitation peut aussi parfois être perçue comme une preuve de non savoir, ou d'indécidabilité (Ibid. ; p. 179). Nous retiendrons le côté pour Charlotte de l'indécidabilité en le justifiant par l'utilisation de la mimogestualité et les interjections utilisées. Dans ses paroles, Charlotte a tendance également à beaucoup user du verbe cognitif savoir dans sa forme négatif « je sais pas », et ce, à la fin de ses phrases, comme pour justifier ce sentiment de manque de sûreté face à ses idées proposées précédemment : ligne 475 : « je dispose des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas 3, 4 en groupe » alors qu'elle sait très bien puisqu'elle évoque ici un dispositif qu'elle met en place. L'utilisation du verbe « savoir » confirme le fait que l'hésitation relève principalement du doute.

Au regard de ses réactions, on sent chez Charlotte une personne empathique, qui écoute les autres. Elle n'a coupé la parole à personne pendant le focus group et c'est sur les deux groupes, la seule. Elle a également la particularité d'avoir beaucoup de réactions positives lorsqu'elle répond ou écoute, que ce soit par des bruits acquiescement, des « oui » ou « ouais » et des gestes co-verbaux inter-synchrone⁵² (hochement de tête, haussement des sourcils.) (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 287). Charlotte transmet son empathie pour l'autre à travers ses différents gestes. L'empathie est un terme qu'on entend de plus en plus aujourd'hui comme étant une compétence psychosociale nécessaire dans la vie et obligatoire dans certains métiers. On retiendra plusieurs définitions qui se complètent pour proposer ce trait de caractère à Charlotte. Dans le dictionnaire le Grand Robert, l'empathie est la capacité à s'identifier à autrui, à ce qu'il ressent (De Urtubey, 2004, p. 853). Pour Rycroft (1968) « l'empathie est la capacité de projeter sa personnalité dans l'objet de contemplation, de se mettre dans la peau de l'autre, tout en restant conscient de sa propre identité » (Ibid.). Enfin, en psychanalyse dans le dictionnaire de Laplanche et Pontalis (1967), l'empathie n'existe pas en tant que telle mais se rapproche de la définition « identification » comme étant « le processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci, devient identique à un autre » (Ibid. p. 854).

Eleonor : sujet singulier assujetti et divisé

Si Eleonor présente beaucoup des similitudes avec Charlotte : dans l'utilisation des modaux « je sais pas... » en fin de phrases, révélant un manque de confiance en ses idées qu'elle vit pourtant, également dans les manifestations empathiques pendant que les autres parlent qui

⁵² Cela signifie que les gestes sont en même temps que la parole d'une autre personne

montrent qu'elle a une écoute attentive et empathique de la personne, j'ai choisi d'accentuer sur les singularités qui se sont manifestées lors du focus group. Eleonor est la personne qui fait référence à l'institution à plusieurs reprises : d'abord, pour se référer aux référentiels de compétences du baccalauréat professionnel : « après suivant les diplômes y'a des compétences là-dessus sur animer les équipes, sur travailler avec l'autre, y a des compétences qui sont évaluables là-dessus » (ligne 334). Cela montre une maîtrise et une connaissance des référentiels de compétences des diplômes mais aussi son assujettissement à l'institution en se substituant à ceux-ci. Également à trois reprises, Eleonor fait référence à l'institution avec le terme « retro satanas » (ligne 925, 10011, 1012). Le Larousse défini cette expression⁵³ par la « Parole de Jésus dans les Évangiles de Marc (VIII 33) et de Matthieu (IV, 10 et XVI, 23), elle est employée pour repousser un mauvais conseiller ou ses propositions ». On pourrait analyser cette expression reprise 3 fois par Eleonor comme étant le symbole d'un assujettissement et d'une division entre sa fidélité aux programmes et les freins qu'elle ressent dans sa pratique. Elle donne des exemples précis sur les réactions de l'institution sur les pratiques innovantes : ligne 904 « cette jeune femme qui avait fait toute une étude avec des enseignants ou des instits en Belgique et son livre quand il est paru, il a fait un peu pavé dans la mare dans l'Éducation Nationale ».

Enfin, Eleonor insiste à plusieurs reprises sur la notion d'« équipe », l'importance de « fédérer » un groupe, « travailler avec l'autre », être « copains », en prenant elle-même la position de « chef d'orchestre » (Ligne 501). Nous allons reporter cette particularité au travail d'Anzieu qui a repris le concept de « l'imgo » de Jung, qui fait référence aux présupposés de base de Bion. Dans le discours de Eleonor, on peut rapprocher au présupposé de « la dépendance qui désigne le fait que tout groupe désire dépendre d'un chef dont il reçoit protection et aide. Dans ce cas, c'est une Imago de bon chef, bon père, puissant et aimant. » (Manière, 2005, p. 100). On sent, dans une approche idéaliste de l'équipe (Mellier, 2012, p. 132) réunissant à la fois les antipodes de « l'esprit de famille » et de « l'esprit de commando » (Ibid.), qui sont de surcroît proche de l'univers de la restauration, tant par l'esprit de brigade que l'esprit d'une famille représentant solidaire qu'elle induit.

⁵³ [En ligne] disponible à l'adresse [https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Vade_retro_Satana_/147998#:~:text=\(«%20Retire%2Dtoi%2C%20Satan,mauvais%20conseiller%20ou%20ses%20propositions.](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Vade_retro_Satana_/147998#:~:text=(«%20Retire%2Dtoi%2C%20Satan,mauvais%20conseiller%20ou%20ses%20propositions.) Consulté le 10 mai 2023.

Noa et l'art de la métaphore

Toujours dans cette optique de vous présenter les singularités de chacun des participants, Noa a, lui, usé à plusieurs reprises de métaphores et nous allons chercher à analyser cette pratique. Avant tout, relatons les métaphores que Noa a utilisées :

- Règle (mesures) et évolutions des élèves allophones (Ligne 387)
- Monsieur Jourdain (ancienneté) et classe autonome (Ligne 559)
- Jeu chinois (posture élèves et enseignants) (Ligne 577)
- Équipe de foot (choix des meilleurs) (Ligne 571)
- Explosion (situation des élèves aujourd'hui métaphore de la bombe) (Ligne 707)
- Mécanique (la pratique de classe) (Ligne 894)

La métaphore s'étudie au fil des disciplines aussi bien linguiste, philosophique que psychanalytique. C'est dans la poétique d'Aristote qu'on trouve les premiers éléments qui la définissent : « la métaphore est le transport à une chose d'un nom qui en désigne une autre, transport ou du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce ou d'après le rapport d'analogie » (Aristote cité par Lala, 2005, p. 148). La métaphore est alors envisagée comme le fait de mettre un nom étranger pour un nom propre emprunté à quelque chose d'identique (Ibid.). L'apport de la psychanalyse de Lacan permet de compléter cette définition ici :

« L'étincelle créatrice de la métaphore ne jaillit pas de la mise en présence de deux images, c'est-à-dire de deux signifiants également actualisés. Elle jaillit entre deux signifiants dont l'un s'est substitué à l'autre en prenant sa place dans la chaîne signifiante, le signifiant occulté restant présent de sa connexion (métonymique) au reste de la chaîne [...] le glissement du signifié sous le signifiant toujours en action (inconsciente) dans le discours » (Lacan cité par Lala, 2005, p. 153).

Cette définition apporte des éléments, notamment sur les manifestations de l'inconscient lorsqu'on use de la métaphore et de l'incidence qu'a le signifiant sur le signifié (Lala, 2005, p. 154). Lacan poursuit son analyse en proposant que cette action inconsciente du discours déjoue la censure (Ibid.). Dans le discours de Noa on ressent cette notion de contournement des règles de l'institution, peut-être une façon de déjouer la censure. Dernier point sur la métaphore, en apportant cette fois les fonctions discursives qu'on lui attribue : esthétiques, cognitives et persuasives (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 377). Noa use surtout de la fonction

esthétique, de sa force imageante qui lui donne un corps concret (Henry cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 377). Lorsqu'il utilise la métaphore de l'équipe de foot, on attribue une fonction cognitive puisqu'on essaie de définir l'objet par un autre domaine connu (Ibid.).

4.2.2. Analyse des interactions : relations socio-affectives et manifestations inconscientes

L'analyse des interactions permet non seulement d'analyser les processus d'influence pour comprendre la dynamique du groupe en question mais également une observation minutieuse des échanges qui va finalement bien au-delà du contenu (Amado & Guittet, 2012, p. 89). Présentée dans la partie méthodologique, la grille de Bales (1950) permet un classement des interventions de chacun à plusieurs niveaux. Pour rappel, vous trouverez en ANNEXE 10 à la page 169, la grille de Bales détaillée des échanges qui ont eu lieu dans le groupe. Nous allons proposer les grands axes qui ressortent de cette analyse des interactions.

Avant tout, les échanges de ce groupe se trouvent pour la majorité d'entre eux, dans la partie « rapport aux relations » et dans la partie « rapport à la tâche ». Les interventions se trouvent également dans ce que Bales appelle « critères positifs », qui laissent à penser qu'un groupe vit bien ensemble. Les échanges principalement catégorisés dans « donner son opinion ou un orientation », montrent que le groupe a pris au sérieux la tâche de réflexion proposée. Aussi, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'aire socio-affective est bien représentée dans ce groupe dans lequel les intervenants ont été choisis par rapport au groupe social de référence de formateurs de discipline auxquels ils appartiennent. On peut alors parler d'échanges égalitaires (Ibid., p. 43) également entre pairs, ce qui renforce la facilité d'expression de chacun. On parle alors d'interactions symétriques (Ibid. p. 44). On remarque de nombreux échanges « équilibrés réciproques » notamment avec l'utilisation de nombreuses interjections telles que « humm », « ouais », qu'Charlotte, Eleonor et Noa utilisent de nombreuses fois pour acquiescer les paroles des autres interlocuteurs. De façon globale, on comprend que dans ce groupe, se joue notamment dans la sphère socio-émotionnelle de la grille de Bales, une reconnaissance affective mutuelle (Ibid., p. 45) confortant ainsi l'appartenance à un groupe aux croyances communes et aux visions et propositions individuelles respectées et écoutées. On assiste à des échanges symétriques positifs, ce qui crée une sorte d'émulation (Ibid., p. 44) notamment lorsque le développement des compétences psychosociales particulièrement importants pour les élèves à besoin éducatifs particuliers ou allophones (Ligne 171 à 205), où tous les quatre développent les idées dans l'importance du développement des CPS avec ce public. Dans la continuité de cette révélation socio affective positive de ce groupe et dans la découverte de mes lectures sur

l'analyse des interactions avec la grille de Bales, j'ai trouvé intéressant, étant donné le canevas du groupe ressorti, de « détourner » la grille de Bales (Gérard et al., 2013, p. 116). En effet, dans les travaux de recherches de Gérard, D'hont et Oebeuf (2013), la grille de Bales est détournée de son usage aux fins d'en faire un outil puissant pour analyser de plus près la sphère socio-émotionnelle des différentes catégories d'interactions. Dans ce travail de recherche, dicté notamment par les CPS, il m'a paru pertinent d'explorer cette piste pour ce groupe, particulièrement. Sur le modèle de la sociométrie (évoquée dans la première partie notamment), la grille de Bales permet l'identification et une cartographie de l'équipe ; le domaine socio-affectif positif peut être associé à des attractions alors que celui du domaine socio-affectif négatifs à des répulsions (Ibid., p. 117).

L'extrait des verbatims choisi (Ligne 109 à 644), se trouve début de l'entretien collectif où la discussion tourne principalement sur la définition des CPS et les différents dispositifs qui permettent de les développer en classe. Cet extrait m'a semblé intéressant car il montre que la majorité des interactions en un seul coup d'œil et permet de voir clairement se dessiner la positivité des échanges, mais, aussi où se situent les points de désaccords ou de tensions.

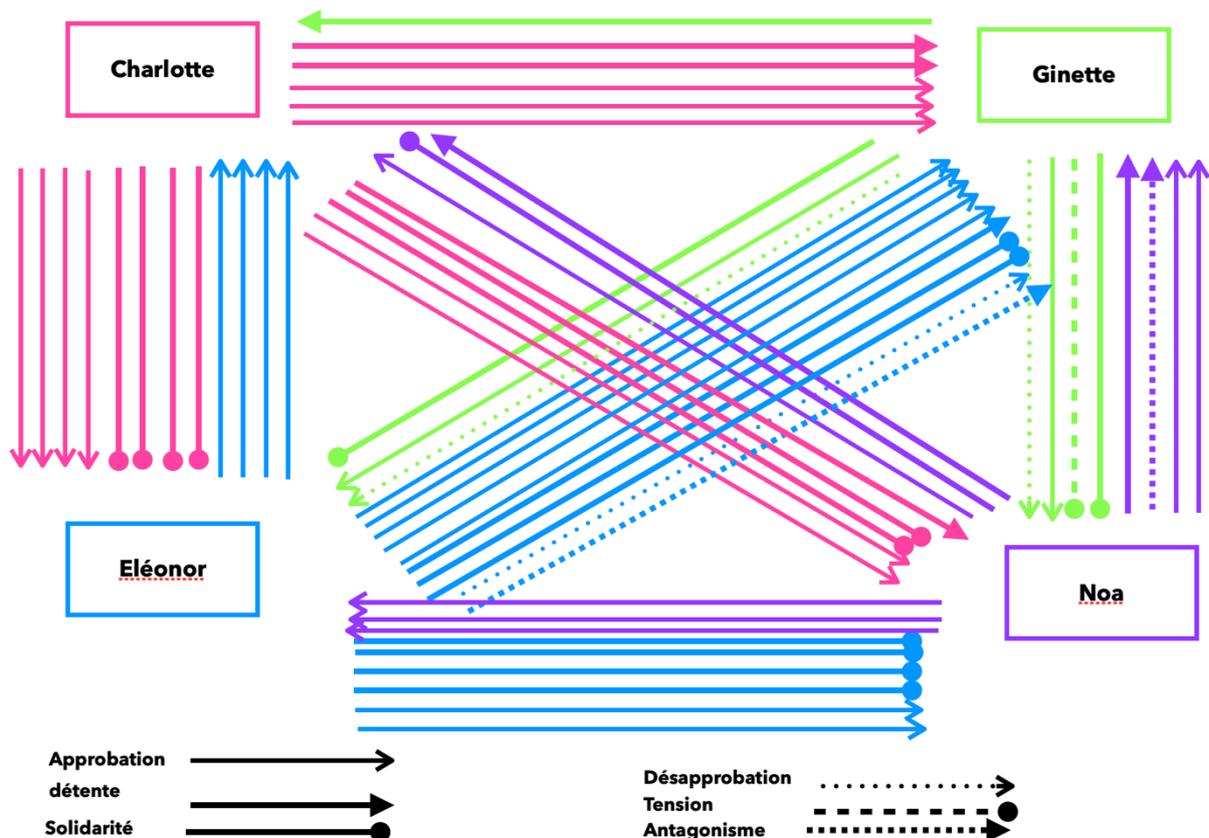


Figure 3: Sociogramme des interactions socio-émotionnelles d'après la grille de Bales

Cet extrait permet de se rendre compte significativement que les échanges dans la sphère socio-émotionnelle sont positifs. Cela confirme une relation de cohésion définie « comme étant l'ensemble des forces qui agissent sur les membres d'un groupe pour qu'ils restent dans le groupe » (Festinger cité par Maucuer et al., s. d., p. 4). On remarque ainsi que la force de ce groupe est renforcée par des facteurs socio-affectifs (Attrait de l'action collective commune) (Ibid., p. 5).

Ce sociogramme montre également l'existence de désaccords, par lesquels Ginette tient un rôle important. Cet échange, entre Ginette et le duo Noa-Eleanor, traite du fait de laisser les élèves choisir leur groupe ou non (Ligne 576 à 594). On sent alors Ginette marquer à plusieurs reprises des signes de différenciation que l'on peut rapprocher de la notion du « narcissisme des petites différences », de Freud (Ibid., p. 97). L'adoption d'une posture légèrement différente démontre un désir de s'affirmer et peut entrer en corrélation avec les propositions d'analyses que nous avons faites à propos de Ginette. La notion de groupe ici pose question sur les représentations et pratiques de chacun. Il apparaît que Ginette, qui se veut plutôt ouverte aux pratiques coopératives de ses dires reste néanmoins dans une posture de contrôle pour la mise au travail collectif. Eleanor, quant à elle lâche prise. L'attitude de Noa pose également question, car lors de ses passages, Noa fait plutôt allusion à la posture magistrale, ne parlant pas du groupe or il se range ici du côté de Eleanor. On peut également rapprocher ces réactions en s'appuyant sur les travaux de Bion (1968) sur l'analyse des comportements dans les groupes. En effet, celui-ci distingue deux niveaux de fonctionnement qui peuvent nous intéresser lors de cette analyse. La partie consciente centrée sur la tâche et la partie inconsciente fondée sur les émotions (Fischer, 2020, p. 90) que nous avons particulièrement choisi de mettre en lumière. Nous nous intéressons notamment ici à la relation que Eleanor et Noa ont à l'égard de Ginette. Tous deux partagent le même désaccord avec Ginette. On peut rapprocher ces réactions à un « couplage » qui montre que des liens de sympathie (déjà existant de surcroît) se font entre des interlocuteurs (Ibid., p. 91).

Pour conclure et passer à la partie suivante, citons : « L'équilibre spontané des échanges se trouve constamment travaillé par les désirs, les conflits inconscients » (Ibid.).

4.2.3. Les compétences psychosociales : manifestations inconscientes et « imaginaire collectif gêné » manifestation des savoirs de croyance

Lors du début du *focus group* j'entame la discussion en questionnant justement sur la définition des compétences psychosociales pour connaître leur conception et définition. Les premières

manifestations inconscientes (Fischer, 2020, p. 37) arrivent. Celles du silence collectif quand je pose ce premier axe de réflexion. Le silence est selon Lacan, ce qui dans la parole manifeste la pulsion. Cela permet de montrer que le silence fait partie de la parole, qu'il n'en est pas dissocié (Dahan, 2011, p. 108), il relie le monde invisible au monde visible. Le silence explique le réel, dans notre cas, il explique non seulement la surprise, mais aussi la difficulté des enseignants à exprimer ce qu'ils pensent de ce terme. Ginette dit « mot très compliqué », ironiquement d'ailleurs, pour rompre ce silence et tenter d'obtenir des explications. Le silence est un dire silencieux (Ibid., p. 113). Ce silence est peut-être également un moment de refoulement groupal inconscient du terme CPS (Amado & Guittet, 2012, p. 114). À plusieurs reprises, sur ce thème-là, je ressens le groupe en attente que je donne « la bonne réponse » ou des pistes pour qu'ils avancent sur la réflexion des compétences psychosociales. À ce moment-là, notamment quand Ginette ou Eleonor terminent leurs interventions respectives par une question qui m'est directement adressée, je ressens ce que Bion appelle la relation de dépendance. L'anxiété du groupe de « ne pas savoir » ou de « ne pas bien répondre » se faisant ressentir, le groupe cherche mon aval, cherche à ce que je les rassure et les amène à discuter des bonnes réponses, il cherche à ce que je le nourrisse intellectuellement (Gilles Amado & Guittet, 2012, p. 123). C'est un moment où il est difficile pour moi de ne rien dire pour ne pas influencer les participants en leur exposant mon avis, mes définitions qui sont dictées par ma recherche. J'apporte néanmoins un élément de description étymologique pour ne pas bloquer. Je ressens également le phénomène de l'attaque-fuite, initié par Ginette notamment lorsqu'elle cherche à changer de conversation « ne t'as pas plus simple ? » (Ligne 84). Le groupe se sent en danger et tente de fuir cette discussion (Ibid., p. 124).

Nous avons mis en avant dans la partie théorique de ce mémoire l'existence d'un imaginaire groupal reposant sur les fantasmes inconscients organisés. Je pense que sur le sujet des compétences psychosociales, le groupe a créé une instance inconsciente. C'est ce que je nomme « imaginaire collectif gêné ». Le groupe a mis du temps pour vraiment commencer à apporter des éléments de définitions des compétences psychosociales. L'imaginaire collectif a non seulement été guidé par les silences, les hésitations mais aussi par gêne ou la peur de ne pas savoir. À travers cette manifestation inconsciente, des savoirs de croyance du groupe émergent. En effet, chaque participant va donner son avis, son jugement sur ce qu'il pense savoir. Ce sont des savoirs de croyance dit « d'opinion » (Charaudeau, 2007, p. 6), on admet qu'il existe plusieurs savoirs. C'est seulement après un temps d'appropriation du sujet que l'opinion arrive, débloqué par Eleonor (Ligne 117). Après des silences et des hésitations. Eleonor d'ailleurs

commence avec les « soft skills », une manifestation d’une opinion commune qui définit aujourd’hui les compétences psychosociales. Le déblocage de cette situation amène à regarder les représentations des CPS du groupe.

4.2.4. Les représentations des compétences psychosociales

Dans l’idée d’une analyse structurale des représentations, j’ai cherché à « représenter » le noyau central et secondaire des représentations des CPS du groupe à travers leur discours. Il s’agit d’un détournement méthodologique qui m’a paru accessible à travers l’étude mise en place et intéressante pour y faire émerger le noyau des représentations. L’entretien est un dispositif méthodologique ; nous l’avons utilisé pour faire ressortir les représentations. Je me suis attardée à l’analyse des similitudes dans les discours des participants (Abric, 2014, p. 377).

Ainsi, j’ai relevé pour chacun des participants, les termes qu’ils utilisent pour définir les CPS et également ceux où ils font référence par rapport au référentiel de CPS. Le tableau de synthèse ci-dessous présente les données de la ligne 65 à 621 :

Tableau 1: Tableau synthétique des éléments représentatifs des CPS du groupe

	Charlotte	Ginette	Eleonor	Noa
Éléments de définition	<ul style="list-style-type: none"> - compétences entre personne - interagir - citoyen - vivre ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> - vivre ensemble - gestion de groupe - soft skills - respecter les règles 	<ul style="list-style-type: none"> -pris en compte de l’estime de soi - échanges - être avec les autres - softs skills 	<ul style="list-style-type: none"> - leviers - travailler ensemble - interagir
CPS concernées	<ul style="list-style-type: none"> - Communication - Coopération - responsabilités - écoute 	<ul style="list-style-type: none"> -Communication - Gestion du stress et des émotions - coopération 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication - Maitrise de soi - autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité - autonomie

Ici se dessinent des représentations individuelles qui, après analyse, peuvent donner une représentation collective avec un noyau central qui représenterait aux éléments de définition commune et les CPS concernés et un noyau périphérique qui correspondrait aux éléments singuliers mais complémentaires que l'on pourrait représenter de cette façon :

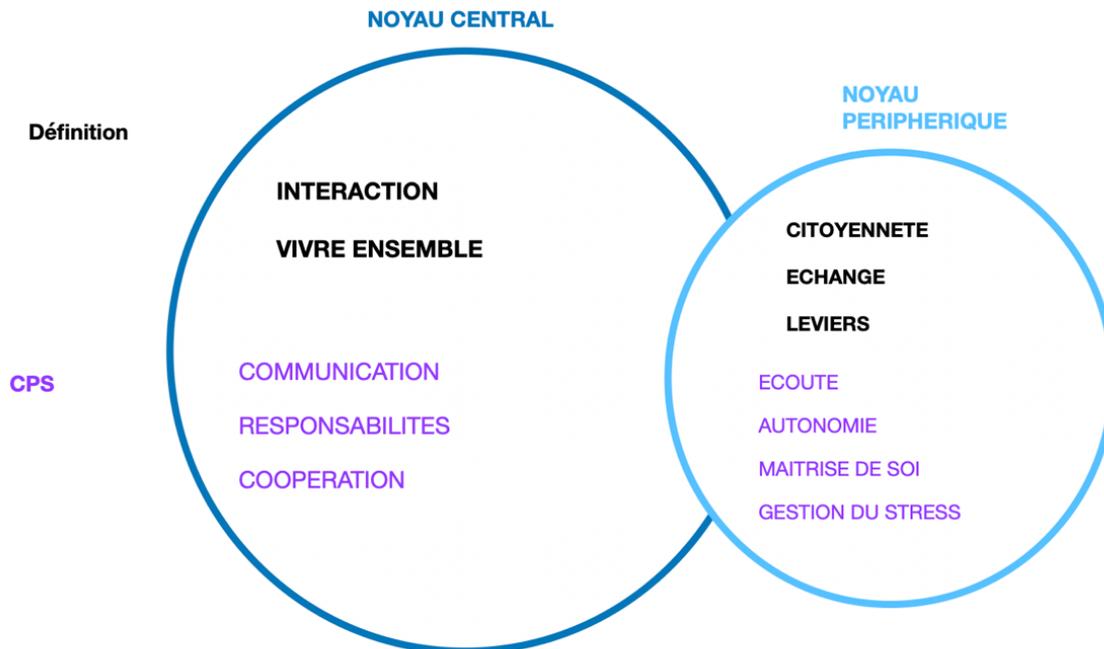


Figure 4: Représentation des CPS du groupe

Pour le groupe, les représentations des CPS sont sensiblement très proches des représentations individuelles. Je me pose la question à ce stade sur l'influence des référentiels de diplômes qui sont à plusieurs reprises mentionnés. On remarque que les CPS font donc partie intégralement des diplômes concernés et on sent les enseignants concernés par cette question.

4.2.5. Représentations de la PI et la PF

L'analyse par themata nous a permis de trier les différents éléments qui font écho aux pédagogues coopératives. J'ai identifié quatre catégories évoquant les représentations de ces pédagogies : dispositifs pédagogiques ; outils, cadre institutionnel et posture. Je vais donc proposer dans un premier temps une description de ce qui s'est dit sur ces 4 axes :

- Les dispositifs: C'est le thème qui a été, selon moi le plus clair et accessible. Tutorat (Ginette, ligne 391), travail en îlots (bonifiés ou non) (Charlotte, ligne 456), classe autonome (Eleonor, ligne 492), les enseignants ont développé leurs pratiques à tour de rôle. Noa a évoqué, à plusieurs reprises, être ce qu'il appelle le « Monsieur Jourdain de l'enseignement », ce qu'il considère moins moderne et a plus souvent recours à des cours magistraux. Ces dispositifs sont proches de ceux que nous avons développé en deuxième partie de ce travail : Fernand Oury et Célestin Freinet prônaient le travail de groupe facilité par l'aménagement de classe notamment, et l'autonomie des élèves. Les dispositifs évoqués sont l'essence même des pédagogies coopératives. Sans faire de raccourci on peut aisément dire que les dispositifs mis en place sont proches de ceux de la PF et PI.
- Les outils : « brevet de tutorat », « fichier autocorrectif », « fiche de bonification », « métiers », utilisation du numérique, « autoévaluation », « plan de travail », « travailler ensemble », classe coopératives, conseil de coopération, voilà des outils qui ont été évoqués par nos quatre enseignants. Ces outils se rapprochent facilement des « techniques Freinet », qui sont le socle des PI et de la PF. Tous ces éléments sont de l'ordre de la technostrucure de la classe coopérative (Pain, 1998, p. 53).
- Le cadre : l'importance du cadre (Eleonor : lignes 918, 494, 495) , des règles (Ginette : lignes 161, 394, 425), (Charlotte : lignes 262, 269) montrent l'importance de la mise en place d'un système solide et sécurisant pour les élèves. Ce cadre me semble également un rapprochement à faire avec les institutions de la classe coopérative à la différence qu'il n'a pas été évoqué de lois spécifiques qui seraient proposées en fonction des groupes (Mouchet & Bénévent, 2014, p. 379). Les enseignants semblent mettre en place des dispositifs à partir de ces outils-là en imposant le cadre et les règles. La construction des lois n'est pas discutées avec les élèves. Ces règles ont cependant le mérite d'exister pour apporter la sécurité aux enfants et aux adolescents.

- La posture de l'enseignant me paraît aussi importante à développer, car à plusieurs reprises, il en a été question. « Chef d'orchestre » (Eleonor : lignes 501, 504), « accompagnement » (Eleonor : ligne 506), « Observateur » (Eleonor : lignes : 509, 634, 635, 639, 660, 682, 870), (Ginette : lignes 646), (Noa : ligne 720), (Charlotte ligne : 725), « Papillon » (Eleonor, ligne 657). La posture de l'enseignant en PI ou PF peut être reliée à la fois comme un « spectateur » (Laffite & Groupe VPI, 1999, p. 342) ou celle d'un passeur fondé sur une logique humaniste de la compréhension du monde. Dans l'Education Nouvelle, l'adulte donne la garantie d'un étayage au service des apprentissages choisis par les élèves eux-mêmes (Connac, 2017, p. 23). La posture de lâcher-prise agit au profit d'une plus grande implication des élèves lors des situations de dévolution. C'est avec l'idée d'un apprenant pédagogue (Pepinster in Baraër et al., 2022, p. 117) que la posture de contrôle de l'enseignant disparaît, laissant place à la force créatrice et solidaire naturelle des enfants. On perçoit dans les discours des quatre enseignants que la posture enseignante tend à aller vers la création de conditions problématiques destinées à être résolue par l'élève, alors placé en situation d'apprentissage.

A travers ces quatre axes décrits, mon analyse sur les représentations des PI et PF est la suivante. La classe coopérative fait partie d'un quotidien quel que soit les dispositifs ou outils proposés en ayant en tête l'importance des cadres. Il y a cependant quelque chose qui me paraît important c'est que, lors de cette discussion, à aucun moment les enseignants se réfèrent à un mouvement pédagogique. L'Education Nouvelle ne s'arrête pas à des méthodes actives ou de pratiques (Ledrapier in Baraër et al., 2022, p. 72). C'est bien plus profond. Un autre élément qui ressort dans le *focus group* : quand justement j'évoque l'Education Nouvelle et ses fondateurs, on sent la confusion et les réponses timides. Connac, Meirieu sont cités respectivement par Ginette et Eleonor. Timidement et avec ce sentiment du syndrome de l'imposteur, Charlotte évoque Freinet sans trop le développer car dit-elle « j'ai entendu parler mais je suis pas une experte, je peux pas la définir » (Ligne 755). Noa évoque le fait de ne connaître personne. Cela me questionne du coup sur les représentations et met en évidence qu'elles sont floues pour les 4 enseignants. Connac et Meirieu sont certainement aujourd'hui les « passeurs » des pédagogies coopératives tant leur renommée et leurs ouvrages sont nombreux. Mais ce ne sont pas les fondateurs. Néanmoins, on lit et on entend que les méthodes émanent justement de ces pédagogies.

Nous exploiterons toutes ces analyses dans la discussion pour tenter de répondre aux questions de recherche. Celles-ci seront couplées et mises au travail avec l'analyse de l'autre *focus group* présenté dans la partie suivante.

4.3. Le cas clinique du groupe des enseignants stagiaires

Je poursuis ce travail d'analyse cette fois ci, en complétant avec l'analyse du deuxième *focus group*, celui des enseignants stagiaires. Le dispositif clinique de cette recherche permet, me semble-t-il, d'avoir la liberté de présenter des éléments saillants singuliers de ce qui s'est passé et ce qui est ressorti des groupes au vu du dispositif méthodologique mis en place. Ainsi, en toute logique, l'analyse du *focus group* présente des points communs et des différences en termes d'éléments que je vais développer. Dans un premier temps, je vais présenter succinctement le groupe sans aller dans les explications qui me paraissaient nécessaires dans le cadre du premier entretien. Je vais ici m'attacher à mettre en évidence les différences avec le premier entretien. Après une analyse globale des interactions du groupe et de ce qui en ressort, nous allons nous intéresser à une forme de dualité qui est beaucoup ressortie, mais aussi au rôle des animateurs qui est sorti du cadre du guide mis en place. Je propose de mettre en avant des éléments qui diffèrent donc par rapport au premier groupe, philosophie qui correspond non seulement à la psychosociologie, mais aussi à la clinique et aux singularités individuelles et collectives.

4.3.1. Analyse interactionniste : vers un groupe aux interactions plus équilibrées...

4.3.1.1. Un groupe de travail studieux

La première remarque que l'on peut faire par rapport à la grille de Bales, c'est que les phases d'opinions et d'orientations sont longues. Chacun et chacune expose son opinion sur les sujets proposés. C'est une caractéristique d'un groupe de travail (Amado & Guittet, 2012, p. 88). C'est donc un groupe qui prend le sujet au sérieux et qui a une attitude plutôt sérieuse. Cela peut facilement se rapprocher du fait qu'ils sont dans un parcours de formation MASTER MEEF⁵⁴ et, qu'à ce titre, ils ont le statut d'étudiants et d'enseignants stagiaires. D'ailleurs, cet axe est ressorti lors de l'analyse des thématas par tous les participants : Mati, Soën, Méline, Danis et Estelle, font allusion à la formation de manière différente « apprentissage des pédagogie actives », « M2 », « formation », « INSPE », « Tuteur/tutrice », « cadres », on ressent bien le côté apprentissage du métier d'enseignants. La différence marquante entre ces cinq participants

⁵⁴ MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

est que Estelle et Danis ont une expérience de vie dans la restauration. Ils sont donc plus âgés. C'est un élément qui n'est pas forcément apparu dans les discussions, même si l'expérience professionnelle en restauration a été l'objet de discussion dans la formation par les pairs, et notamment par Danis.

4.3.1.2. Des interruptions de paroles nombreuses et visibles

Deuxième élément qui me semble important : c'est un groupe dont les membres se coupent beaucoup la parole et parlent en même temps. J'ai relevé 99 interventions pendant que quelqu'un s'exprimait déjà. Ces interventions peuvent être de simples commentaires ou des manifestations pour essayer de prendre la parole. Le camembert ci-dessous permet de visualiser les protagonistes :

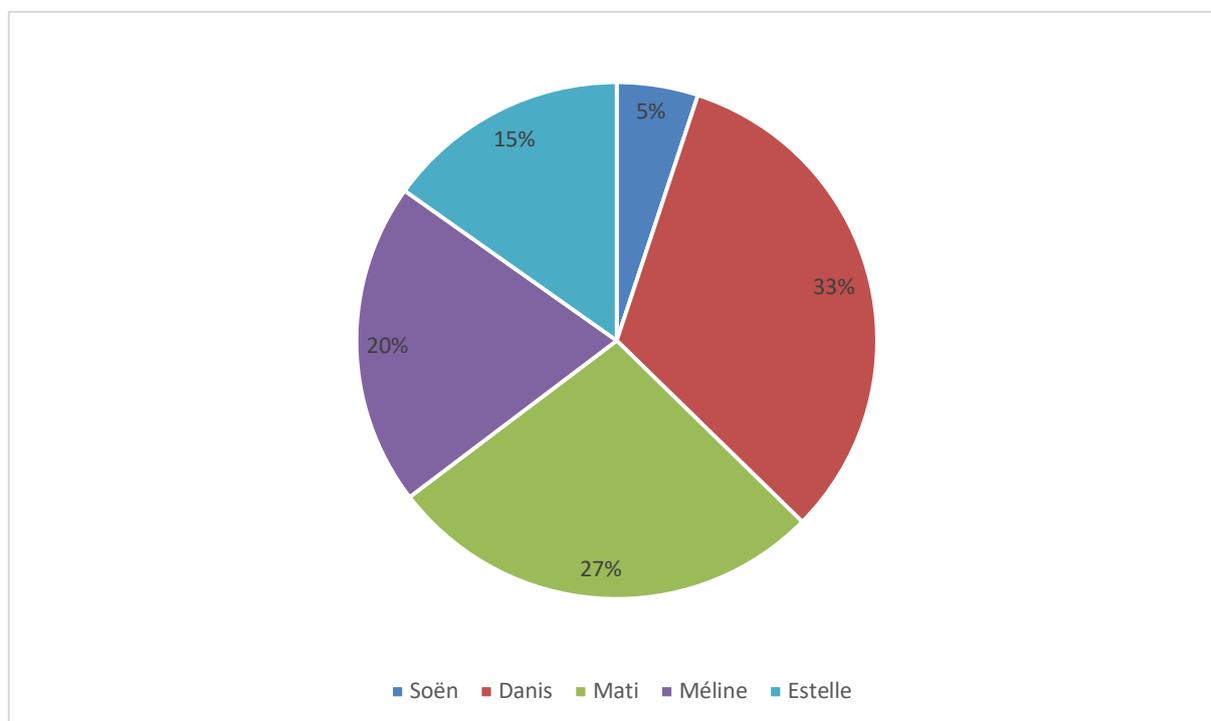


Figure 5: Répartition des interruptions de parole

Souvent les interruptions de paroles sont affiliées à des débats pour défendre son point de vue ou occuper l'espace discursif (Sandré, 2009, p. 69). L'interruption est un dysfonctionnement interactionnel (Ibid., p. 10). On assiste ici à des interruptions de chevauchement (le fait de parler en même temps alors que le locuteur garde la parole), certaines fois, des types d'interruption nettes qui conduisent le locuteur à céder la parole (Ibid., p. 11). Pour exemple, Danis tente à plusieurs reprises des interruptions de type nettes pour prendre possession de la parole, mais ces tentatives se soldent souvent par des interruptions de chevauchement (Ligne 120 à 122, il tente à plusieurs fois de faire des tentatives en utilisant « oui mais » et en utilisant des gestes

plus amples pour montrer sa présence). Mati est sur les mêmes constantes avec un « score » proche de celui de Danis, ce qui sera un axe sur lequel nous reviendrons. Estelle a la même tendance à parfois vouloir prendre la parole, tandis qu’Méline fait des interruptions uniquement de chevauchement qui se reflètent par une l’utilisation d’onomatopée « humm » « ouais » a de nombreuses reprises. Soën est quant à lui dans l’écoute et commente seulement pour acquiescer et montrer son accord : « C’est la parole qui provoque l’écoute » (Solal, 2007, p. 1679). Dans le cas de Soën un autre élément m’interroge : sa voix. Soën parle doucement, tant dans le volume de sa voix que dans la vitesse de ses mots. Je remarque qu’il est plus écouté que les autres et que c’est la personne qui se fait le moins interrompre dans ses propos, et de surcroît n’interrompt pas. « La voix dit beaucoup de choses » ⁵⁵, nous pourrions également aller chercher des éléments de la personnalité de Soën dans sa voix qui fait de lui la personne qui écoute et qui est le plus écoutée. Dans le cas d’Méline, de Soën et de Estelle, nous sommes plutôt dans des interruptions coopératives, visant à montrer à l’émetteur qu’on est d’accord avec ce qu’il dit (Sandré, 2009, p.77).

4.3.1.3. Dualité dans le groupe, conflit interne et enveloppe protectrice du dispositif

« Les sujets qui émettent le plus sont ceux qui reçoivent le plus » (Amado & Guittet, 2012, p. 88). Nous avons vu que Danis et Mati étaient protagonistes dans les interruptions. Au cours du *focus group* et de mes réécoutes, à de nombreuses reprises, je me fais la remarque qu’ils sont une forme de dualité, tantôt d’accord, ou pas d’accord. Dans le tableau des interactions de Bales, on remarque clairement que les désaccords et tensions émanent principalement de ces deux participants. Une sorte de compétition est lancée. Je me questionne alors sur le fait que Danis et Mati seraient des individus narcissiques ce « qui conduit souvent à une rivalité mimétique, une compétition sans fin pour s’affirmer dans une bataille de pouvoir, et d’égo » (Amado & Guittet, 2012, p.154). De la ligne 149 à 170 Danis et Mati se coupent la parole, parlent en même temps car ils ne sont pas d’accord sur l’intégration dans un groupe comme facteur favorisant la communication, de la ligne 236 à 289 échange encore plus long où Mati expose sa pratique du tutorat, Danis répond et questionne Mati, ce qui est selon la grille de Bales est considéré comme des réactions négatives, de la ligne 450 à 469, à tour de rôle, ils commentent le bien-fondé de la pratique en îlot... Le groupe alors devient une scène de représentations permanentes de leurs savoirs (Ibid.). Ces « leaders narcissiques » vont, à tour de rôle, montrer leurs accords et

⁵⁵ Propos du Docteur Fresnel, phoniatre dans une émission de radio. [En ligne], disponible à l’adresse suivante : <https://www.radiofrance.fr/francemusique/ce-que-notre-voix-revele-de-notre-personnalite-1758622>, consulté le 13 juillet 2023.

désaccords. Les gestes également, comme les haussements de sourcils pour Mati quand Danis parle de « forcer les gens à être ensemble », mot employé par Mati qui comprend la violence de son propos lorsque Danis exprime son désaccord.

Je trouve que ce phénomène était intéressant et a fait partie de la vie de ce *focus group* sans pour autant qu'il déséquilibre les temps de paroles de chacun pour exprimer leurs opinions. Le groupe a été protégé de cet envahissement par l'enveloppe protectrice du *focus group*, représentée par ses animateurs (Manu et moi). Cependant, cela a peut-être entraîné des changements également de postures des garants, des temps de paroles et des recentrages sur les sujets.

4.3.2. Focus sur le changement de postures des animateurs

À plusieurs reprises lors du *focus group*, et en le réécoutant je me suis dit que nous n'avons pas adopté la même posture avec le groupe de formateurs qu'avec le groupe de stagiaires, sans que cela soit dit ou explicité. Manu et moi, sommes dans notre vie professionnelle, des tuteurs/tutrices d'enseignants stagiaires depuis quelques années déjà. Il me paraît normal et naturel finalement que nous ayons adopté donc une autre place avec eux.

Au départ du *focus group*, je note sur ma feuille des mots « nerveuse » et « attentes ». À la réécoute, j'entends une forme de fébrilité dans ma voix. J'ai l'impression que les enseignants ont des attentes. C'est très bizarre mais je l'ai écrit néanmoins. Le monde des enseignants en hôtellerie-restauration est un monde petit où nous nous connaissons, les connexions avec l'INSPE sont nombreuses. Je me suis dit, peut-être que dans le premier *focus group* avec Manu nous formions dans le groupe un groupe homogène, alors que là c'est nous qui incarnions finalement l'hétérogénéité. Plusieurs éléments sont ressortis dans cette analyse, et il m'a paru important de les partager car ils font partie de cette recherche. Nous étions je pense pour prendre une expression de didactique clinique des sujets « pris dans la recherche ».

Également à plusieurs reprises, nous sommes sortis du guide d'entretien ou des simples questions pour préciser la pensée ou faire tourner les tours de paroles :

- Ligne 36: je modifie la question sur les CPS pour qu'elle soit plus claire pour éviter le silence : Echech le silence est la première réponse.
- Ligne101 : j'aborde la question du référentiel de compétences
- Ligne 479 : je pose une question sur la difficulté de mise en place de nouveaux dispositifs

- Ligne 489, Manu pose une question sur la mise en place d'un dispositif fonctionnel
- Ligne 527 : Manu cherche à obtenir une réponse sur la manière de fonctionner
- Ligne 537 : Manu continue sur cette lancée qui est hors du cadre

J'ai l'impression que nous sommes considérées comme des personnes ressources pour le groupe. Nous seulement, nous sommes les garants du dispositif mais on remarque que nous avons tous les deux ressenti le besoin de rebondir plus souvent. Je note aussi, ligne 539, que je sens que nous agissons de la sorte car « le groupe ne rebondit pas assez, alors on tire des fils pour poursuivre les échanges ». Je pense qu'eux, comme nous, sommes dérangés par nos postures respectives de formateurs/stagiaires et que nous adoptons sans nous en rendre compte à l'instant T que nous avons des « impossibles à changer ».

4.3.3. Les compétences psychosociales : « imaginaire collectif théorique » manifestations des savoirs savants, transferts et contre transfert

4.3.3.1. Transfert et contre transfert sur le thème des CPS

Je prends appui sur le fait que le groupe est un champ dynamique et de fait, une surface transférentielle, inter- et contre-transférentielle (Pain, 1998, p. 65).

La définition du transfert en psychanalyse, est un processus par lequel les désirs inconscients sur un objet en rapport avec la perception du sujet, se reportent sur une autre personne dans le cadre d'une relation analytique (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 103 et p. 494-496). Lacan parle des effets de l'analysant sur l'analyste. Si le transfert est une projection émotionnelle de l'analysé sur la personne du thérapeute, le contre-transfert désigne la réaction inconsciente que ce dernier aura vis-à-vis de son patient et celle qu'il adopte en réponse à ce transfert. On pourrait imaginer que le transfert/contre transfert est une balle de tennis arrivant plus ou moins vite, avec plus ou moins de force, mettant le receveur dans une certaine position pour en devenir le lanceur et ainsi de suite. Le transfert et le contre transfert forment un couple, une paire non dissociable, singulière et complexe (Kaswin-Bonnefond, 2006, p. 446). Lacan insiste sur la dimension symbolique du transfert, lors d'échanges authentiques et pleins (Costa, 2004, p. 188). Ainsi le contre transfert, est logiquement l'espace d'expression des transferts (Denis, 2006, p. 349).

J'ai à plusieurs reprises pensé, lu et analysé ce que je pense être des phénomènes transférentiels/contre transférentiels dans ce groupe. J'ai repéré ces éléments à travers le discours, le vocabulaire utilisé et les regards dirigés par les émetteurs. J'ai choisi de présenter

sous forme de schéma, les transferts « visibles » que j'ai observés pour la définition des compétences psychosociales avec un schéma :

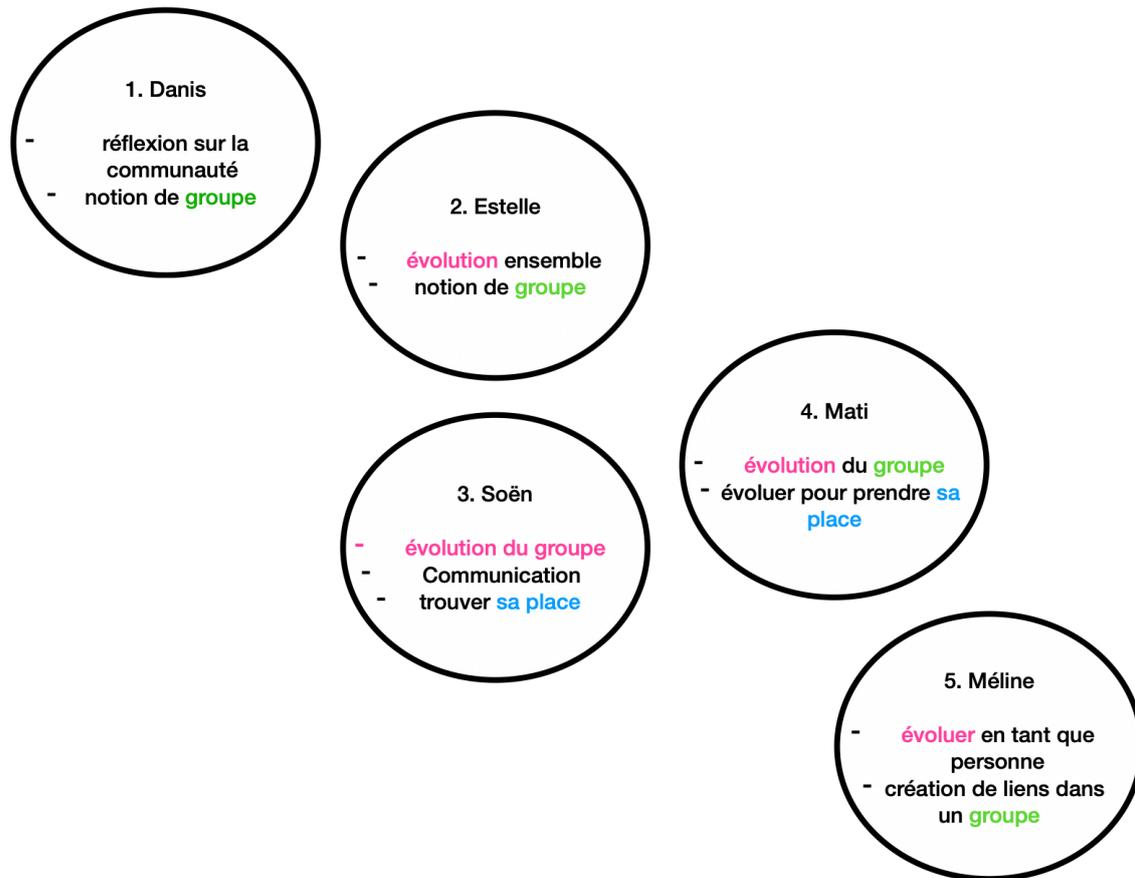


Figure 6 : Repérage des phénomènes transférentiels

Ici on remarque que dès qu'un participant propose un mot pour définir les CPS il est repris à plusieurs reprises. Cela peut d'un côté vouloir dire qu'ils partagent la même vision, mais j'ai le sentiment que c'est autre chose. Les regards de Soën sur Estelle lorsqu'il évoque l'évolution, repris également par Mati, puis Méline, peuvent laisser penser que des influences et des phénomènes transférentiels se jouent alors.

4.3.3.2. Imaginaire collectif théorique et manifestations des savoirs de connaissances

Le silence est également, comme avec le premier groupe, la première réponse à la première question sur la définition des CPS. Je ne redévelopperai pas ce que le silence dit puisque nous l'avons fait, mais on perçoit que les participants ne se sentent pas non plus très à l'aise sur le sujet et en cela, rejoignent le groupe des formateurs.

Une fois que Estelle brise ce silence pour tenter d'apporter des éléments de réponse, on assiste comme nous l'avons vu dans la sous-partie précédente, à une construction de définition à travers le prisme des transferts. L'imaginaire collectif se met en marche pour proposer une définition des CPS. On assiste ici à une manifestation de l'imaginaire socio-discursif des savoirs de connaissances. Une façon plus objective et rationnelle (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 124). Il me semble possible à ce stade de ma recherche de me référer à la définition de l'OMS :

- L'utilisation de vocabulaire technique proche de la définition de l'OMS que je me permet de rappeler ici : « *Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.* »

J'ai ici surligné les termes employés par Soën (Ligne 59), Danis (Lignes 63 90), Estelle (Lignes 51, 52), Mati (Ligne 70). Ainsi tous les participants participent à la construction objective d'une définition plus théorique.

- Nous avons également vu dans la présentation des singularités du groupe, qu'il apparaît plus scolaire, étant donné leur posture à ce moment-là. Ainsi, la manifestation des savoirs de connaissances, mais aussi techniques et plus savants, pourrait être confirmée par l'apport théorique qu'ils ont dans le cadre de leur formation.

Les représentations des CPS ne sont pas naturelles au départ, mais elles s'accordent avec les éléments théoriques vus dans la seconde partie de ce mémoire.

4.3.4. Représentations des pédagogies coopératives

L'analyse par thématas et les indicateurs fixés par mon guide d'entretien m'ont donné la possibilité de chercher les éléments singuliers des représentations du groupe sur les pédagogies coopératives. Comme dans le cadre du premier entretien, je propose de développer les 4 axes : dispositifs pédagogiques ; outils, cadre institutionnel et posture :

- Les dispositifs : « Ilôts bonifiés » (Méline, ligne 185) (Estelle, ligne 403) , « travail de groupe » (Méline, ligne 189) (Estelle, ligne 399), « tutorat » (Mati, ligne 236) (Estelle, ligne 417), « accompagnement personnalisé » (Danis ligne 442), « cours dialogué » (Soën, ligne 361)

- Outils : aménagement des espaces de classe (Méline, ligne 214) (Soën, ligne 361), « buzzers » (Méline, ligne 215)(Estelle, ligne 408), « brevet de tutorat (Mati, ligne 244), « déplacement libre » (Mati, ligne 252), « différenciation pédagogique » (Danis, ligne 342), « observateur » (Estelle, ligne 427), « ceintures des métiers » (Estelle, ligne 448)
- Posture : « professeur en back up » (Danis, ligne 292), « professeur reste la roue de secours » (Mati, ligne 294), « travail en amont » (Soën, ligne 375), « rebondir » (Soën, ligne 379), « fixer la connaissance » (Soën, Danis lignes 387 à 390), « être à l'affût » (Estelle, ligne 413), « dévolution » (Méline, Estelle et Danis, lignes 460 à 466)
- Le cadre institutionnel n'a pas été évoqué naturellement par le groupe. Personne ne fait référence aux règles qui entourent les dispositifs mis en place.

Si Freinet et le mouvement du socioconstructivisme arrivent dans la conversation, on ressent encore bien que cela est très conceptuel et théorique. La perception des pédagogies coopératives s'inscrit dans une démarche historique amenée par Vygotsky (le socioconstructivisme), étant le socle de la pédagogie Freinet et celui de la pédagogie institutionnelle. Là, se confirme bien le fait que les pédagogies actives font partie des contenus de la formation initiale dispensée à l'INSPE.

4.4. Relations inter groupales inconscientes

Encore un élément non prévu dans cette recherche, celui des relations inter-groupales. Je me suis rendue compte qu'il existait des liens évidents entre les enseignants-stagiaires et les enseignants-formateurs. Je l'ai précisé à plusieurs reprises, les liens entre enseignants de la discipline, formateurs et INSPE, sont nombreux tant le secteur de l'enseignement professionnel en hôtellerie-restauration est un microcosme. De même, on ressent, les influences des formateurs, également tuteurs sur les pratiques des stagiaires. Seul Soën n'a pas de relation directe avec les enseignants-formateurs et du coup, sort de cette théorie. Il aurait été intéressant d'avoir la vision de son tuteur. Les relations inter-groupales naissent lorsqu'il y a des appartenances communes et sont proches du concept d'identité sociale (Fischer, 2020, p. 106). Dans cette recherche, les relations au sein du groupe sont mises en jeu au prisme de la formation et de la relation tuteur/stagiaire. On remarque les similitudes entre les pratiques pédagogiques et les relations tuteur/stagiaires.

Je propose à ce stade un tableau illustrant les relations de ces deux *focus group* :

Tableau 2: Relation inter groupales à travers les pratiques pédagogiques

Formateur/formatrice ou tuteur/tutrice	Enseignant stagiaire en lien (Même établissement...)	Pratiques similaires
Charlotte	Méline	Îlots bonifiés
Charlotte	Danis	AP, îlots
Charlotte, moi	Estelle	Îlots, ceintures
Ginette	Mati	Tutorat

Ce phénomène paraît intéressant dans la mesure où la formation et les pratiques du tuteur influencent les pratiques des enseignants-stagiaires, agissant dans un premier temps dans le mimétisme. Ce constat permet d'établir un premier lien entre les deux groupes. L'objectif de la partie suivante vise à réunir les différentes données au prisme du cadre théorique dans l'objectif d'apporter des éléments de réponses aux questions de recherche.

5. Discussion

Nous allons dans cette partie nous efforcer de donner des éléments de réponses à travers les données de la partie précédente, mais aussi à travers les éléments théoriques qui sont le socle de cette recherche. Cette partie sera articulée, dans un premier temps, à travers les deux questions de recherche puis nous irons chercher les limites et les perspectives de ce travail.

5.1. Vers des réponses aux questions de recherche

La partie théorique avait permis de dégager une problématique et deux questions de recherche. Nous allons tenter d'apporter des éléments pour répondre à chacune d'entre-elles :

5.1.1. Quelles sont les représentations d'un groupe d'enseignants en hôtellerie-restauration, sur le thème des pédagogies Freinet et institutionnelle et sur les compétences psychosociales ?

Le cadre théorique montrait que les pédagogies coopératives Freinet et institutionnelle prenaient non seulement essence dans les CPS, mais également qu'elles s'inscrivaient dans un mouvement pédagogique et politique fort (Baraër et al., 2022, p. 16). Nous apporterons quelques pistes pour répondre à cette question.

Un lien évident entre CPS, pédagogies coopératives et hôtellerie restauration :

De ce point de vue-là, je pense que les deux groupes se rejoignent pour dire que le lien entre CPS et pédagogies coopératives est évident tant il fait appel à la coopération, communication, responsabilité et demande un changement de posture des enseignants. Des CPS évoqués dans les groupes sont identiques à celles décortiquées dans la partie théorique avec les textes fondateurs de Freinet et Fernand Oury. Les deux groupes font le lien entre les dispositifs pédagogiques et les CPS développés chez des élèves avec des effets notoires dont ils nous font part. Le développement des CPS s'opère par des dispositifs favorisant le travail de groupe et avec un cadre. Diminution de l'absentéisme, communication facilitée, gestion du stress, les effets des dispositifs coopératifs démontrent un réel intérêt pour le développement des élèves des différents participants.

Dans le groupe des formateurs, le point entre CPS et référentiel de diplôme est naturel. Les CPS sont, non seulement des compétences pour valider des compétences techniques, mais de réelles compétences sociales à obtenir pour travailler dans ce métier. Pour le groupe des enseignants-

stagiaires le lien avec les référentiels est plus timide, mais se centre finalement après l'intervention de Soën sur la communication.

Les CPS « un mot très compliqué »

Je reprends le terme de Ginette (Ligne 81) qui me paraît finalement refléter une idée générale. Les deux groupes entament la discussion autour des CPS par un silence significatif. Un manque d'habitude ? un manque de connaissance ? Pourquoi ? Je n'ai pas assez d'éléments pour répondre à ces interrogations, mais le fait est que cela rejoint la lecture d'un article récent de Edouard Geffray de la DGESCO⁵⁶, qui démontre que la France a un retard historique en termes de développement des compétences psychosociales⁵⁷.

Au fil des discussions et des prises de paroles, se dessinent les représentations de ce que sont les CPS. Si on élabore une synthèse des deux entretiens collectifs, on pourrait dire que les CPS se développent au contact d'autres personnes, en groupe et qu'elles évoluent dans le temps en fonction des échanges et des prises de positions dans un groupe donné. Cette définition très subjective des analyses que j'ai effectuées me semble néanmoins faire transparaître une idée commune aux deux groupes. Les représentations des deux groupes sont proches des définitions théoriques. L'importance des CPS dans la pratique pédagogique quotidienne, rejoint celle des compétences métiers, et celle des pédagogies coopératives

Les pédagogies coopératives oui, l'Éducation Nouvelle et ses fondateurs non

Volontairement, je choisis ce titre un peu provocateur, car à mon avis, il reflète ce que j'ai perçu dans les deux groupes. La pédagogie active « on connaît que ça enfin moi je connais que ça à mettre en place » (Soën, ligne 666). On voit bien que, ce soit dans la formation initiale, continuée ou continue, la coopération est entrée dans les pratiques usuelles en hôtellerie restauration : îlots, tutorat, métiers, conseil de coopération, bon nombre d'outils et dispositifs encadrés par des règles ou des lois précises, ont été présentés dans les résultats des analyses. On peut à juste titre, faire le pont suivant : les participants font du Freinet, font du Oury. Mais, bien évidemment que cela serait réducteur pour ces mouvements pédagogiques peu connus auprès des deux groupes d'enseignants. Dans les deux groupes, Charlotte et Méline font timidement part de Freinet, et ce n'est pas anodin car elles sont toutes les deux, dans mon

⁵⁶ Direction Générale de l'Enseignement Scolaire

⁵⁷ [En ligne]. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.aefinfo-fr.cdn.ampproject.org/c/s/www.aefinfo.fr/depeche/694279-bien-etre-a-l-ecole-la-france-a-un-retard-historique-sur-les-competences-psychosociales-edouard-geffray-dgesco/amp](https://www.aefinfo.fr.cdn.ampproject.org/c/s/www.aefinfo.fr/depeche/694279-bien-etre-a-l-ecole-la-france-a-un-retard-historique-sur-les-competences-psychosociales-edouard-geffray-dgesco/amp), consulté le 17 juillet 2023

établissement et connaissent mon parcours et mon appétence pour la pédagogie Freinet. Pour autant elles n'arrivent pas à dire qui est Fernand Oury. Les deux groupes se rejoignent par, le mouvement de l'Éducation Nouvelle leur est inconnu. Là aussi, cela questionne. Même si l'on perçoit l'influence de la formation initiale sur la construction historique des mouvements pédagogiques coopératifs grâce à Vygotsky, le mouvement est peu connu. Peut-être que la dimension politique fait peur. A la fin des *focus group*, j'aborde timidement la question politique, je ne l'ai pas analysée dans ce travail, mais les réactions timides, étonnées à cette question, pourraient être une piste à explorer pour aller plus loin dans cette réponse.

La formation : source principale des représentations :

J'ai tenté de proposer, dans les données, l'influence sous-entendue de la formation quel qu'en soit le type : formation par les pairs, formation initiale, formation continue ou continuée, la formation reste, selon les données exploitées, une source principale qui fait émerger les représentations. Chez le groupe des stagiaires, la formation est très présente dans les représentations et influencée par les pratiques usuelles des tuteurs/tutrices. Leurs connaissances théoriques sont également plus solides, on peut imaginer plus « fraîches » dans leur esprit. Dans le groupe des enseignants, la formation continue ou entre pairs, peut également être une orientation permettant aux représentations identifiées.

Synthèse des éléments de réponses

Les représentations des CPS sont liées à l'expérience et la formation. Elles sont assurées par une cohérence suffisante, sous-entendues par les conduites professionnelles communes (Gaymard, 2021, p. 66). Le groupe influence également les représentations individuelles de chacun par les phénomènes inconscients, de transferts et contre-transfert. Les CPS sont des leviers à déclencher dans les situations de groupes, l'interaction et la communication en sont les principaux déclencheurs. Les pédagogies coopératives développent par nature ces CPS. Elles ont non seulement un rôle de responsabilisation de l'élève dans la coopération et permettent aux enseignants d'adopter une posture professionnelle de dévolution. Cependant, on remarque un manque de connaissance sur les mouvements pédagogiques de l'Éducation Nouvelle, notamment du mouvement Freinet et de celui de Fernand Oury, ce dernier est d'ailleurs encore moins connu que le précédent. On peut donc également interroger l'influence des différentes formations sur ce thème.

5.1.2. Comment l'imaginaire (ce groupe et/ou chaque individu) se manifeste-t-il au sujet du développement des compétences psychosociales en enseignement professionnel ?

L'expérience/la formation professionnelle semble influencer les manifestations de l'imaginaire

La force du groupe et les mouvements inconscients qui s'y jouent ont permis aux imaginaires de se manifester de façon différente et singulière. Dans le cadre théorique, je fais état des imaginaires socio-discursifs qui, finalement m'ont permis notamment d'opérationnaliser et de tenter de repérer les manifestations des imaginaires. Je propose donc ici, après l'analyse des données, que l'expérience et/ou la formation influent sur les manifestations de l'imaginaire. En effet, nous avons constaté que dans les deux groupes, les imaginaires socio-discursifs ont pris une forme différente. Dans le groupe des enseignants-formateurs, une conception floue, parfois timide, a démontré que nous étions plutôt sur des manifestations de savoirs de croyance d'opinion. L'opinion collective des « softs skills » a permis à chacune et chacun de donner sa vision des CPS en tant que sujet, et d'en faire un objet à partager et à discuter. Dans le cas du groupe des enseignants-stagiaires, nous avons constaté que nous étions davantage sur des manifestations de savoirs de connaissance savants, liées à la théorie, à ce que le monde dit des CPS. Non seulement, l'apport théorique se manifeste, mais chacun apporte un élément théorique, ce qui, permet également la manifestation d'un imaginaire collectif théorique.

Ces résultats permettent d'interroger l'influence de l'expérience et celle de la formation dans la manifestation de l'imaginaire tant les deux groupes ont manifesté des réactions différentes. Pour le même objet de recherche, les singularités individuelles et collectives se sont manifestées au prisme de la subjectivité mais aussi de celui de la formation et de l'expérience. Il me semble qu'il serait intéressant de confirmer ce constat avec l'analyse de plusieurs groupes. En l'état actuel de ma recherche et de ce que j'ai perçu, la formation initiale et l'expérience professionnelle induisent de fait la manifestation d'imaginaires différents. On pourrait même aller plus loin à dire que l'expérience permet un « lâcher-prise » plus général qui permet de sortir de la théorie dans laquelle le sujet est pris à son insu lors d'un parcours universitaire.

Les relations dans le groupe facilitent ou freinent des manifestations d'un imaginaire collectif

Au regard de la différence des deux groupes, j'ai ressenti également une certaine influence dans les manifestations des imaginaires qui serait cette fois-ci, liée aux relations entre les personnes du groupe. Je m'explique : au regard des différentes réactions des deux groupes et de l'analyse

interactionniste notamment, on sent le groupe des formateurs plus détendu, plus positif de manière générale avec des rires collectifs plus fréquents, plus nombreux, une facilité à rebondir. Dans le groupe des enseignants-stagiaires, les rires collectifs et même individuels sont moins nombreux, les relations du groupe sont moins familières, il me semble, en dehors de cette instance du focus group. Le groupe des formateurs, quant à lui a l'habitude de se retrouver ensemble dans le cadre de leur fonction et de travailler sur des objets d'étude et de réflexion. Les enseignants-stagiaires encore étudiants ont une relation différente et sont dans un parcours de construction professionnelle plus individuel. C'est dans cette idée, que j'apporte cet élément sur l'influence des relations dans le groupe sur les manifestations de l'imaginaire. L'imaginaire collectif théorique des enseignants-stagiaires est peut-être aussi une façon de garder une certaine distance émotionnelle alors que dans les formations, *a contrario*, les savoirs de croyance d'opinion montrent une certaine confiance dans le groupe.

5.2. Limites de ce travail

Une recherche n'est pas sans limite. Mon travail comporte des biais à plusieurs niveaux.

Cette étude a été réalisée à l'échelle locale. Les résultats présentés ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignants en hôtellerie restauration. Ce travail mériterait une extension et ainsi permettrait de récolter des données de différentes académies pour avoir un résultat plus général. Même si mon pressentiment est que ces *focus group* pourraient représenter la majorité des enseignants en hôtellerie, demanderait un travail de fond pour le confirmer et le déploiement d'un tel dispositif à plus grande échelle. Il me semble également que ce questionnement sur l'enseignement professionnel et les PI/PF pourraient être un objet à questionner dans n'importe quelle discipline professionnelle et pourquoi pas comparer entre elles et même élargir aux professeurs de écoles où les PI/PF sont dans l'imaginaire collectif plus répandues.

Pour rejoindre ce problème, la méthodologie des *focus group* ou entretien collectif préconise l'étude d'un même groupe plusieurs fois ou l'étude d'au moins 3 groupes. Il s'agit bien d'un facteur limitant. Dans le cadre d'un MASTER une étude plus large n'aurait pas été « équitable » face au travail sollicité. Car un biais de cette méthodologie, est bien le temps accordé, notamment à la retranscription, on comprend alors les mises en garde de Haegel et Duchesne. Peut-être aurait-il fallu aussi que j'opère le même type de prélèvements de données et d'analyses, mais le choix de la complémentarité, comme mon cadre théorique a été choisi.

Un autre biais dans cette recherche est à souligner, c'est ce sentiment d'appartenance ou de non-appartenance au groupe lui-même. Dans les deux groupes, des situations où je suis prise à

partie ont eu lieu. Tout le monde se connaît. Peut-être eut-il fallu que je sorte de ma discipline ou de département pour sortir de ce biais d'interconnaissances.

5.3. Perspectives

Si je devais envisager une thèse, la méthodologie des entretiens collectifs seraient pour moi une évidence. Je crois que cette recherche apparait comme un constat qui vient finalement conforter en partie mes intuitions et chercher à proposer des ouvertures à l'enseignement professionnel d'un point de vue pédagogique et humaniste. Quel que soit la suite, la passion de l'écriture, du travail de recherche m'ont interpellé et ne s'arrêteront pas à ce mémoire. Je pense que ces données récoltées pourront être exploitées de façon différente et donner à voir des éléments que je n'ai pas encore exploitées. En tout cas, de belles perspectives à venir. Une ouverture à l'International me semble également évidente. Il existe en Europe nombre de recherches et d'expériences de terrain publiées et en cours de publication dont il me semble indispensable de prendre en compte dans la poursuite de ce travail. Réfléchir dans les limites du local et de l'Hexagone, dans un contexte de mondialisation et de développement des pédagogies dites alternatives, impliquent une réelle attitude d'ouverture

Conclusion : Parcours d'une chercheuse engagée dans les pédagogies coopératives proposant la construction de « ponts » avec un enseignement professionnel en hôtellerie-restauration

En introduction, j'ai fait état du chemin de la praticienne, des problématiques professionnelles que j'ai pu rencontrer dans ma classe et du contexte social de l'Ariège où se trouve mon établissement. J'ai commencé également à poser les jalons de l'évolution contextuelle du lycée professionnel qui a subi et subit encore de nombreuses réformes au gré des politiques éducatives changeantes en France qui induit une instabilité politique en matière d'éducation ; chaque ministre entendant « réformer » l'école à sa manière. Cette approche historico-politique a mis en évidence la dévalorisation du lycée professionnel et les profils des élèves qui l'intègrent. À partir des analyses de la sociologie déterministe de Bourdieu et Passeron, nous avons mis en exergue les profils des élèves et la reproduction sociale qui s'y rapportent. Il en ressort que les élèves au sein des lycées professionnels sont issus de milieux plus défavorisés (Jellab, 2005) et issus majoritairement des catégories sociales-professionnelles ouvrières.

J'explique dans ma première partie, ce changement de posture pour mener cette recherche et devenir la chercheuse de la praticienne⁵⁸, ou chercheuse/praticienne⁵⁹. En m'appuyant sur Devereux (Devereux, 1992) et Foucault (Gros, 2017) notamment, je mets en avant et revendique l'implication personnelle que je souhaite avoir dans cette recherche. J'ai tenté de justifier ce choix de manière empirique, faisant état de la manière dont j'envisage la vie en général (humanisme, passion) et aussi, en proposant des auteurs qui montrent que la subjectivité du chercheur dans sa recherche est riche (Devereux, 1992) (Mackiewicz, 2001) (Ardoino, 2000) et correspond à l'ancrage clinique.

À l'issue de la rédaction de ce mémoire, mon travail de recherche m'a également profondément changée dans ma posture de praticienne mais aussi humainement. Aux dernières relectures, je trouve que mon écriture évolue, ce qui peut être est le signe, je trouve d'un changement. Changement qui s'avère également professionnel puisque je prends un poste d'ingénieure de formation à l'E AFC⁶⁰ à la rentrée avant cette soutenance.

⁵⁸ Je propose cette formule dans l'idée de chercher dans le domaine pratique dans lequel j'enseigne.

⁵⁹ Cette double formulation s'inter nourrit et a un double sens : « Je deviens praticienne en recherches et chercheuse dans la pratique hôtellerie-restauration ». C'est en effet, une forme d'auto-analyse.

⁶⁰ EAFC : Ecole Académique de Formation Continue

J'ai ensuite présenté le cadre théorique de ce travail ; celui de la psychosociologie clinique. J'ai défini le sujet avec son identité individuelle et pris dans une identité collective construite. La complémentarité et l'interdépendance de la psychologie, de la sociologie et de la psychanalyse sur le sujet, apportent une dimension plurielle et riche à ce terrain de recherche, fondée sur la réflexion d'Ardoino (2000).

J'ai choisi de présenter la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle qui développent les compétences psychosociales. Ainsi, à partir des textes fondateurs de Fernand Oury et de Célestin Freinet, j'ai mis en avant les responsabilités des élèves, dans l'éducation par le travail, en ayant comme assise, une dimension thérapeutique et réparatrice de l'école. Ces dimensions psychosociales se retrouvent en lycée professionnel dans les référentiels de compétences, mais aussi dans son enclave en milieu professionnel. Le collectif, le groupe et sa dynamique, nous apportent ici le domaine coopératif et communicatif de ces pédagogies. Pour jouer sur les mots spécifiques à ce terrain de recherches de la restauration, j'ai apporté des éléments métaphoriques sur la restauration de soi, en y impliquant modestement des éléments de la psychanalyse. Dans une seconde partie, je présente la psychosociologie clinique dans le champ scolaire de l'enseignement. J'expose un certain nombre de concepts tels que : « imaginaire » et « représentations ». Enfin, dans une poursuite plus philosophique sur la construction de soi, j'ai tenté de démontrer en quoi l'imaginaire était un exemple pour se construire dans l'école et dans la vie, individuellement et collectivement.

Dans la continuité de cette revue de littérature, j'ai proposé une problématique liée aux problèmes professionnels rencontrés à savoir, la non ou la faible représentation de l'enseignement professionnel dans les écrits pédagogiques des pédagogies Freinet et institutionnelles. Il va de soi que les enjeux paraissent importants et pertinents tant l'approche de ces pédagogies et leurs dimensions curatives par le travail sont corrélées la philosophie du travail en lycée professionnel. Mes questions de recherches visent à tenter d'identifier les représentations des enseignants de matière professionnelle sur les PF et PI, de proposer aux enseignants-formateurs et enseignants-stagiaires, de réfléchir comment ils pourraient imaginer le développement des compétences psychosociales en classe en appui de ces pédagogies, mais aussi d'identifier éventuellement les dispositifs mis en place qui relèvent ou non des techniques des pédagogies coopératives. Le centrage sur les CSP est ici un prétexte pour interroger l'absence des PF et PI qui m'a questionnée dans cette recherche. Les représentations et l'imaginaire sur cette notion de CSP pourraient être liées aux résistances ou à l'absence des PF et PI dans l'enseignement professionnel. La méthodologie qualitative envisagée entre dans la

continuité théorique de la psychosociologie clinique. Pour compléter et interroger la dimension collective fortement représentée dans ce cadre théorique (Concept de groupe, inconscients collectifs, alliances inconscientes, imaginaires collectifs), j'ai réalisé deux entretiens collectifs. J'ai donc proposé des analyses qualitatives à différentes échelles, faisant émerger des thèmes ainsi que la grille de Bales pour identifier les interactions dans le groupe complétées par les apports des analyses conversationnelles, discursives ou narrative. J'ai prélevé des données qui me paraissent non seulement intéressantes pour présenter la vie des deux groupes, mais surtout, qui a été singulièrement différente et permettaient d'aller chercher des éléments de réponses aux questions de recherches. La discussion a permis de synthétiser les données des deux groupes et de proposer des éléments de réponses. Les représentations des pédagogies coopératives s'apparentent plus à des méthodes qu'à un mouvement et en cela en fait une vraie différence. Les compétences psychosociales paraissent essentielles et développées dans les pédagogies coopératives, mais elles sont aussi présentes dans les référentiels de compétences et dans le métier. Aussi j'ai présenté cette hypothèse selon laquelle les imaginaires se manifestent de façon différente au regard de l'expérience et de la formation et de la vie « personnelle » du groupe.

La psychosociologie clinique m'a permis d'associer des concepts complémentaires en laissant l'humain, au centre de cette recherche. Les concepts de l'imaginaire et des représentations permettent d'accentuer la créativité, force que chaque enseignant use au quotidien. Les résultats de cette recherche sont empiriques, mais pourraient constituer une introduction pour une recherche future en imaginant des perspectives dans la formation initiale notamment pour les enseignants de matières professionnelles. J'ai cette intime conviction que les enseignants sont en attente pour élargir le champ des possibles pédagogiques et sortir de leur « habitus » (Bourdieu) disciplinaire professionnel, empli d'ambivalence. La formation à ces pédagogies, à l'Education Nouvelle en général pourrait constituer un axe à développer...

Références bibliographiques

Ruralité et humanisme

- Berthomière, W., Gaille, C., & Imbert, C. (2020). « Par pur par hasard » : Ancrages et destins croisés de nouveaux habitants (Ariège 2017-2019). *Revue européenne des migrations internationales*, 36(2-3), 269-279. <https://doi.org/10.4000/remi.15942>
- Brisson, L. (2020). *Platon, Oeuvres complètes*. Flammarion.
- Lhomme, F. (2020). *La relation pédagogique Des clés pour se construire* (Chronique sociale).
- Marsollier, C. (2011). *Enseigne avec ton cœur* (Chronique sociale).
- Touhami, S. (2021). Être « mineur non accompagné » en milieu rural. Trajectoires, discours et représentations de jeunes migrants accompagnés par l'Aide sociale à l'enfance en Ariège : *Sociographe*, N° 76(5), 45-58. <https://doi.org/10.3917/graph1.076.0045>

Le lycée professionnel et le profil des élèves

- Ahmad, A. (2014). *Le lycée professionnel et son public : Des élèves partagés entre formation professionnelle et formation scolaire* [Université de Nice Sophia Antipolis].
<https://theses.hal.science/tel-01249567/document>
- Binon, J. (1988). *Comment devient-on élève de lycée professionnel ?*
- Carnus, M.-F. (2009a). Introduction. In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) Quels enjeux de savoirs ?* (De Boeck, p. 188).
- Carnus, M.-F. (2009b). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) Quels enjeux de savoirs ?* (De Boeck, p. 188).

- Di Paola, V., Jellab, A., Moullet, S., Olympio, N., & Verdier, E. (s. d.). *L'évolution de l'enseignement professionnel : Des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?* (p. 56) [Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle,].
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens* (Seuil).
- Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ?1. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42/2.
<https://doi.org/10.4000/osp.4097>
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu: *Idées économiques et sociales*, N° 166(4), 6-14. <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>
- Maillard, F. (2018). Les évolutions de l'enseignement professionnel depuis 1985 : Entre innovations et ruptures : *Le français aujourd'hui*, N° 199(4), 17-26.
<https://doi.org/10.3917/lfa.199.0017>
- Périer, P. (2009). La réaffiliation scolaire d'élèves de lycée professionnel. Contribution à une analyse des pratiques enseignantes dans les classes difficiles : *Carrefours de l'éducation*, n° 26(2), 215-228. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0215>
- Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 33.
<https://doi.org/10.3917/cdle.042.0033>
- Rayou, P. (2019). *L'origine sociale des élèves* (Retz).
- Robin, D., & Delion, P. (2013a). *Dépasser les souffrances institutionnelles*. Presses universitaires de France.

Sollogoub, M., & Ulrich, V. (1999). Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel.

Économie et statistique, 323(1), 31-52. <https://doi.org/10.3406/estat.1999.6199>

Tartar Goddet, E. (2007). *Développer les compétences sociales des adolescents*. Retz.

<https://doi.org/10.14375/NP.9782725626765>

Praticien-chercheur et professionnalité en construction

Amalric, J.-L. (2017). V. Ricœur, Foucault : Subjectivation et auto-affection : In *La subjectivation*

du sujet (p. 121-144). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.calin.2017.01.0121>

Arduino, J. (1990). *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du*

consultant. 9.

Arduino, J. (2000). L'implication. In *Les avatars de l'éducation : Problématiques et notions en*

devenir (p. 205-215). Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Éducation et didactique*, 3-3,

120-129. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.588>

Buznic-Bourgeacq, P., & Gérard, L. (2015). *L'apprentissage du métier d'enseignant :*

Constructions implicites, espaces informels et interface de formation (Presses universitaires de Caen).

Cros, F. (2006). *Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale*.

08(1), 13.

Gros, F. (2017). *Michel Foucault* (PUF).

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33/4, 499-533.

<https://doi.org/10.4000/osp.226>

Guichard, J. (2016). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et

de la construction de soi au life designing counseling. *Psychologie Française*, 61(1), 15-29.

<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.002>

- Guichard, J. (2019). Construction de soi : In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 315-321). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0315>
- Horoks, J., Couchot-Schiex, S., & Grugeon-Allys, B. (2018). De l'utilité de l'initiation à la recherche en formation initiale en master MEEF 1. Ce qu'en disent les professeur.es des écoles stagiaires. *Questions vives recherches en éducation*, N° 30. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3121>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & Formation*, 36(1), 43-67. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690>
- Le Gal, Jean. (1982). *De la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux même*. 70, 3-4.
- Legrand, J.-L. (2006). *Implexité : Implications et complexité*. 5.
- Mackiewicz, M.-P. (2001). *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social* (L'Harmattan).
- Mias, C., & Piasser, A. (2015). La formation « à » et « par » la recherche : Une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 53-74. <https://doi.org/10.4000/dse.1180>
- Pain, J. (1998). *La formation par la pratique La pédagogie Institutionnelle des groupes thérapeutiques de Fernand Oury et Aïda Vasquez* (Matrice).
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Point, C. (2018). *Sortir de l'imposture à l'université*. 12.
- Sayac, N. (2013). *La recherche dans la formation des enseignants : Quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)?* 21, 12.

Psychosociologie et clinique

- Agueni, S., Salesa, O., Sauvêtre, A., & Sirère, S. (2018). À la recherche du collectif. In P. Chemla, *Le Collectif à venir* (p. 151). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.chemla.2018.01.0151>
- Ardoino, J. (s. d.). *L'APPROCHE MULTIREFERENTIELLE (PLURIELLE) DES SITUATIONS EDUCATIVES ET FORMATIVES*. 14.
- Barrus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. (2010). *Vocabulaire de psychosociologie, Positions et références* (Erès).
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie : Actualité de l'oeuvre de Philippe Malrieu*. Érès éd.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir* (L'Harmattan).
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants approche psychanalytique. In F. Giust-Desprairies & M. Cifali, *Formation clinique et travail de la pensée* (De boek, p. 87-105).
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Du Seuil.
- Charaudeau, P. (2007). Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In H. Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scène*, L'Harmattan. L'Harmattan.
- Chiland, C. (2013). *L'entretien clinique* (Nouvelle éd.). PUF.
- Cifali, M. (s. d.). *Exigences d'une position clinique*. 6.
- Cifali, M. (2005). Enjeu de transformations. In *Le lien éducatif: Contre-jour psychanalytique* (Presses Universitaires de France, p. 56-73).
- Dardot, P. (2020). L'imaginaire du commun: In *L'imaginaire dans la clinique* (p. 145-162). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.cheml.2020.01.0145>
- Devereux, G. (1992). *De l'angoisse de la méthode en sciences du comportement* (Flammarion).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience* (Du Seuil).

- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer l'école* (Editions du seuil).
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* (Edition du Seuil).
- Dupont, J.-P., Delens, C., Tessier, D., Cogérino, G., & Lafont, L. (2010). *Les approches psychosociologiques de l'enseignement*. 33.
- Durand, G. (1994). *L'imaginaire, essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Hatier.
- Durand, Y. (1998). *L'exploration de l'imaginaire, introduction à la modélisation des univers mythiques*. L'espace bleau.
- Ehrenberg, A. (2000). *La Fatigue d'être soi Dépression et société* (Odile Jacob).
- Ferry, G., & Blouet-Chapiro, C. (1984). *Le psychosociologue dans la classe* (Bordas).
- Filloux, J.-C. (2008). Gilles Ferry, psychosociologue de l'éducation: *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 6(2), 307-312. <https://doi.org/10.3917/nrp.006.0307>
- Foucault, M. (2017). La magie – le fait social total. *Zilsel*, 2(2), 305.
<https://doi.org/10.3917/zil.002.0305>
- Gauléjac, V. de. (2009). *Qui est « je »?* (Seuil).
- Gauléjac, V. de, Giust-Desprairies, F., & Massa, A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Érès éd.
- Gaymard, S. (2021). *Ce qu'est une représentation sociale, à quoi elle sert, comment elle naît* (Dunod, p. 51-72).
- Geffard, P. (2010). *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle*.
- Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé, significations imaginaires d'une école nouvelle* (Armand Colin).
- Giust-Desprairies, F. (1999). *L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués*. 3(TOME LXIII), 863-877.

- Giust-Desprairies, F. (2002a). Approche psychosociale clinique de l'identité. *Recherche & Formation*, 41(1), 49-63. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1773>
- Giust-Desprairies, F. (2002b). Représentation et imaginaire : In *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 231-250). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0231>
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. ERES.
- Imbert, F. (2002). *Imaginaire et symbolique Repères pour des enseignants*. 8.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le presque-rien* (Du Seuil).
- Lambooy, B., Azorin, J.-C., Fortin, J., & Mabrouk, N. (2015). *Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*. 431, 34.
- Lhuillier, D. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail: *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15(1), 11-30. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0011>
- Lhuillier, D. (2015). Hommage à Jacqueline Barus-Michel. *Psychologie clinique*, 40, 182-187. <https://doi.org/10.1051/psyc/201540182>
- Natanson, M. (2003). L'imaginaire dans l'éducation entre l'orage et l'outrage. *Imaginaire & Inconscient*, 9(1), 41. <https://doi.org/10.3917/imin.009.0041>
- Parageau, S. (2018). Des philosophies vitalistes ? In *LES RUSES DE L'IGNORANCE* (Presses Sorbonne Nouvelle, p. 277-311).
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre* (Du Seuil).
- Rogers, C. (2018). *Le développement de la personne* (E. L. Herbert, Trad.; Dunod-Interédition).
- Rohart, J.-D. (2013). *Carl Rogers et l'action éducative*. Chronique sociale.
- Tarot, C. (2003). *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss* (La découverte, p. 51-65).
- Timmermans-Delwart, J., & Blomart, J. (2017). *Pratiquer la Concertation restaurative en groupe avec des jeunes*. Chronique sociale.
- Vallet, P. (2003). Imaginaire et rapport au savoir dans la formation. *Imaginaire & Inconscient*, 9(1), 109. <https://doi.org/10.3917/imin.009.0109>

Pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2e éd). PUF.
- Apprill, O. (2018). Le concept de collectif chez Jean Oury. In P. Chemla, *Le Collectif à venir* (p. 15). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.chemla.2018.01.0015>
- Baraër, M., Neumayer, Reboul, S., & Vellas, E. (2022). *L'éducation nouvelle : Répondre aux défis éducatifs et sociaux de notre temps*. Chronique sociale.
- Bricaud, G., Cazottes, E., Coomans de Brachène, S., Decker, V., Durand, P., Francomme, O., Gessain, S., Goubet, M.-C., Gunteher, J., Jourdanet, J., Jouzeau Kraeulter, C., Lacaze, L., Lafitte, P.-J., Le Ménahèze, F., Morin, D., Mulat, M., Pralong, S., Prévot, C., Rigal, C., ... Saint-Luc, F. (2022). *La pédagogie Freinet de la maternelle à l'université, témoignages de pratiques* (L'Harmattan).
- Canac, F. (2020). *Du groupe classe à la classe-groupes. Contribution à l'étude de l'espace de la classe à plusieurs cours. Effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité*. [Université Paul Valéry Montpellier]. <https://www.theses.fr/253872294>
- Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : Vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54(2), 17. <https://doi.org/10.3917/nras.054.0017>
- Canat, S., & Lapeyre, M. (2007). Vers une pédagogie institutionnelle adaptée : Les besoins particuliers des élèves en situation de difficultés scolaires. *Reliance*, 26(4), 114. <https://doi.org/10.3917/reli.026.0114>
- Champy, P., & Gauthier, R.-F. (2022). *Contre l'école injuste* (ESF).
- Connac, S. (2010). *Freinet, Profit, Oury, Collet : Quelles différences ?* 53-68.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves* (Réseau Canopé).

- Costa, C. (2004). *Devenir auteur de soi-même, la pédagogie institutionnelle en LEP* (Matrice).
- De Cock, L. (2022). *Une journée fasciste, Célestin et Élise Freinet, pédagogues et militants* (Agone).
- Dubois, A., Guignard, M., & le Groupe de pédagogie institutionnelle Paris-Créteil (GPIPC). (2021). *Une pédagogie pour grandir Pédagogie institutionnelle et approche groupale* (l'Harmattan).
- Flottes, A. (2017). *Travail et utopie, Réinventer des coopérations subversives* (D'une).
- Fournier, M. (2018). *Les grands penseurs de l'Éducation* (sciences humaines).
- Freinet, C. (1949). *L'éducation au travail* (OPHRYS).
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques* (Edition de l'École moderne française). Edition de l'École moderne française.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école* (G. Durand, Trad.; Du Seuil).
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération* (Chenelière Education).
- Korczach, J. (2009). *Le droit de l'enfant au respect* (L. Waleryzak, Trad.; Fabert).
- Laffite, R., & Groupe VPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle, faire de la classe un milieu éducatif* (Matrice).
- Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives* (La découverte).
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF.
- Morin, Francomme, Paragot, & Karakatsani. (2018). *Pédagogie coopérative à l'université, une utopie en chantier. Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle. Bulletin de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation - Section Française. Actes du Colloque International de Bordeaux.*
- Mouchet, C., & Bénévent, R. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle* (Champs social).

- Oury, F., & Thébaudin, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions en classe*. Matrice.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1981). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (FM/Fondations).
- Pain, J. (2011). Au regard de la pédagogie institutionnelle, à quoi sert la psychanalyse ? À quoi sert la parole ? Ce que nous en dit Jacques Pain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54(2), 29. <https://doi.org/10.3917/nras.054.0029>
- Pechberty, B., Robert, P., Chaussecourte, P., Vicente, C., & Sellam, M. (2019). *Entre le soin et l'éducation : Des métiers impossibles ? Souffrance psychique et créativité des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et du soin psychique* (L'Harmattan).
- Saint-Luc, F. (2010). Éducation et formation des enseignants en Finlande : La place des pédagogies actives et coopératives : *Spécificités*, N° 2(1), 217-230.
<https://doi.org/10.3917/spec.002.0217>

Axes psychanalytiques

- Abensour, L. (2006). La brillance du contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, 70(2), 405.
<https://doi.org/10.3917/rfp.702.0405>
- Bernateau, I. (2015). L'humour, une manie vitale ? Le lien à l'autre et à soi-même dans l'humour : *Revue française de psychanalyse*, Vol. 79(4), 1062-1074. <https://doi.org/10.3917/rfp.794.1062>
- Borraz, S., & Zeitoun, V. (2015). *La réflexivité et l'inconscient du chercheur : Contribution du contre transfert à l'enrichissement des méthodologies de recherches ethnographiques sur la consommation*. 18.
- Cifali, M. (2005). Transferts opportuns. In *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique* (Presses Universitaires de France, p. 161-189).

- Daubigny, C., & Periañez, M. (2007). Éditorial. *Le Coq-héron*, 190(3), 7.
<https://doi.org/10.3917/cohe.190.0007>
- De Urtubey, L. (2004). Freud et l'empathie. *Revue française de psychanalyse*, 68(3), 863.
<https://doi.org/10.3917/rfp.683.0863>
- Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, 70(2), 331.
<https://doi.org/10.3917/rfp.702.0331>
- Grégoire, J. (2020). L'A.T. relationnelle d'Helena Hargaden et Charlotte Sills: In *Les nouvelles orientations de l'analyse transactionnelle* (p. 73-98). NORPPA.
<https://doi.org/10.3917/norppa.greg.2020.01.0073>
- Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel* (2ème édition). Dunod.
- Kaës, R. (2014). *Les alliances inconscientes* (2ème édition). Dunod.
- Kaswin-Bonnefond, D. (2006). Transfert - contre-transfert : Entre associativité et dissociativité. *Revue française de psychanalyse*, 70(2), 445. <https://doi.org/10.3917/rfp.702.0445>
- Kohn, M. (2015). L'humour et la psychanalyse : *Champ psy*, N° 67(1), 125-131.
<https://doi.org/10.3917/cpsy.067.0125>
- Lala, M.-C. (2005). La métaphore et le linguiste. *Figures de la psychanalyse*, 11(1), 145.
<https://doi.org/10.3917/fp.011.0145>
- Laplanche, Jean, & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF.
- Lazali, K. (2010). Colette Soler, Lacan, l'inconscient réinventé : Paris, PUF, 2009, 246 p. *Che vuoi ?*, 33(1), 155. <https://doi.org/10.3917/chev.033.0155>
- Le Gouès, G., & Nayrou, F. (1998). Réparation du corps et restauration de soi. *Revue française de psychosomatique*, 13(1), 173. <https://doi.org/10.3917/rfps.013.0173>
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (ESF éditeurs).

Manière, D. (2005). *Interprofessionnalité en gérontologie : Travailler ensemble : des théories aux pratiques*. Éditions Érès.

Mellier, D. (2012). Ce qui fait équipe, exigence d'un travail pulsionnel et appareillage psychique groupal d'équipe: *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 14(2), 131-144.

<https://doi.org/10.3917/nrp.014.0131>

Sarfati, G.-E. (2021). *Chapitre 53 : Manuel d'Analyse existentielle et de Logothérapie*. 3.

Méthodologie clinique des entretiens collectifs

Abric, J.-C. (2019). Observation et recueil des processus de groupe. In *Psychologie de la communication, Théories et méthodes* (Dunod).

Bardin, L. (2014). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des sciences humaines* (PUF, p. 243-270).

Boyer, H., & Lochard, G. (2016). « Le discours doit être analysé en rapport avec les dispositifs de mise en scène » : Entretien avec Patrick Charaudeau. *Mots*, 111, 131-146.

<https://doi.org/10.4000/mots.22403>

Canac, F. (2020). *Du groupe classe à la classe-groupes. Contribution à l'étude de l'espace de la classe à plusieurs cours. Effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité*. [Université Paul Valéry Montpellier]. <https://www.theses.fr/253872294>

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Du Seuil.

Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C., & Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques : Entretien. *Recherche & formation*, 52, 91-103.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1226>

Chiland, C. (2013). *L'entretien clinique* (Nouvelle éd.). PUF.

Dessain, B. (2008). *De l'hésitation dans la clinique winnicotienne*.

- Duchesne, S. (2000). *Pratique de l'entretien dit « "non-directif" »*. 37.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif : Vol. Sociologie 128* (Armand Colin).
- Fix-Lemaire, S., & Laugier, M. (2019). *L'entretien collectif : Un outil de formation professionnel au service de la recherche clinique*. 17.
- Fumat, Y. (2008). Penser ensemble des situations éducatives. In F. Giust-Desprairies & M. Cifali, *Formation clinique et travail de la pensée* (De boek, p. 53-67).
- Geffard, P. (2010). *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle*.
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, N° 83(4), 23. <https://doi.org/10.3917/rsi.083.0023>
- Haicault, M. (2002). La méthodologie de l'image peut-elle être utile à la recherche en sciences sociales? *Sociedade e Estado*, 17(2), 529-539. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200014>
- Julien-Gauthier, F., Héroux, J., Ruel, J., & Moreau, A. (2014). L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 75-95. <https://doi.org/10.7202/1021266ar>
- Kitzinger, J., & Marková, I. (2004). *Les groupes centrés (focus groups)*. 116.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (s. d.). Qu'est-ce que les focus group ? *bulletin de psychologie*, 9.
- Lamboux-Durand, A. (s. d.). *Appréhender les biais de l'audiovisuel pour une analyse scientifique appropriée des situations enregistrées*.
- Lefébure, P. (2011). Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques : Composition des groupes et dynamiques discursives. *Revue française de science politique*, 61(3), 399. <https://doi.org/10.3917/rfsp.613.0399>

- Leite, J., Pitta, T., & Teti, R. (2019). Workshop Imaginaires Urbains. Une étude exploratoire de la fonction symbolique de l'espace : *Sociétés*, n° 145(3), 99-112.
<https://doi.org/10.3917/soc.145.0099>
- Levy, M.-F. (2000). *Images et télévision : Des sources pour l'histoire du temps présent*. 14, 23-28.
- Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions : *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 78(2), 51-65.
<https://doi.org/10.3917/cips.078.0051>
- Markova, I. (2014). Les focus group. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des sciences humaines* (PUF, p. 221-241).
- Monnet, J. (1998). La symbolique des lieux : Pour une géographie des relations entre espace, pouvoir et identité. *Cybergeog*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.5316>
- Murray, M. (2017). La recherche narrative. In M. Santiago-Delefosse & M. Del Rio Carral, *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (Dunod, p. 107-130).
- Normand-Thibeault, E. (2010). *A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés*.
<https://www.adjectif.net/spip.php?article58>
- Salazar-Orvig, A. (2014). Éléments de sémiologie discursive. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des sciences humaines* (PUF, p. 271-295).
- Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : Appropriation singulière dans un cadre collectif : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 85(1), 53-69.
<https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>
- Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É., & Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 65-1(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>

Willig, C. (2017). L'analyse discursive. In M. Santiago-Delefosse & M. Del Rio Carral, *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (Dunod, p. 85-105).

Analyse des données

Abric, J.-C. (2014). L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des sciences humaines* (PUF, p. 375-392).

Amado, G., & Guittet, A. (2012a). Interaction et influence. In *Dynamique des communications dans les groupes* (Amand Colin, p. 89-102).

Amado, G., & Guittet, A. (2012b). Interaction et relation à autrui. In *Dynamique des communications dans les groupes* (Amand Colin, p. 39-48).

Amado, G., & Guittet, A. (2012c). Le groupe et l'organisation. In *Dynamique des communications dans les groupes* (Amand Colin, p. 143-158).

Dahan, P. (2011). Le silence dans la psychanalyse. *Champ lacanien*, N°10(2), 107.

<https://doi.org/10.3917/chla.010.0107>

Fischer, G.-N. (2020). Le groupe social. In *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (Dunod, p. 378).

Gérard, B., D'hont, L., & Oboeuf, A. (2013). Repérer les relations socio-affectives dans les groupes organisés. Le « détournement » de la grille d'observation de Bales. *Recherches qualitatives*, 32(2), 103. <https://doi.org/10.7202/1084624ar>

Gilles Amado, & Guittet, A. (2012). L'Inconscient dans les groupes. In *Dynamique des communications dans les groupes* (Amand Colin, p. 113-136).

Maucuer, R., Gérard, B., & Oboeuf, A. (s. d.). *Une catégorisation des relations sociales au sein des groupes organisés*.

Sandré, M. (2009). Analyse d'un dysfonctionnement interactionnel – l'interruption – dans le débat de l'entre-deux-tours de l'élection présidentielle de 2007. *Mots*, 89, 69-81.

<https://doi.org/10.4000/mots.18793>

Sebti, H., Sassi, N., & Gerard, B. (s. d.). *Performance des équipes temporaires : Analyse des interactions et de l'usage de la matérialité dans la construction de rôles.*

Solal, J.-F. (2007). « La parole, c'est la cure »: *Revue française de psychanalyse, Vol. 71(5)*, 1679-1687. <https://doi.org/10.3917/rfp.715.1679>

Table des figures

<i>Figure 1: Nombre et taille des groupes de discussions dans les recherches par entretien collectif.....</i>	<i>55</i>
<i>Figure 2: Catégorisation des interactions dans un groupe d'après Bales.....</i>	<i>60</i>
<i>Figure 3: Sociogramme des interactions socio-émotionnelles d'après la grille de Bales.....</i>	<i>69</i>
<i>Figure 4: Représentation des CPS du groupe.....</i>	<i>73</i>
<i>Figure 5: Répartition des interruptions de parole.....</i>	<i>77</i>
<i>Figure 6 : Repérage des phénomènes transférentiels.....</i>	<i>81</i>

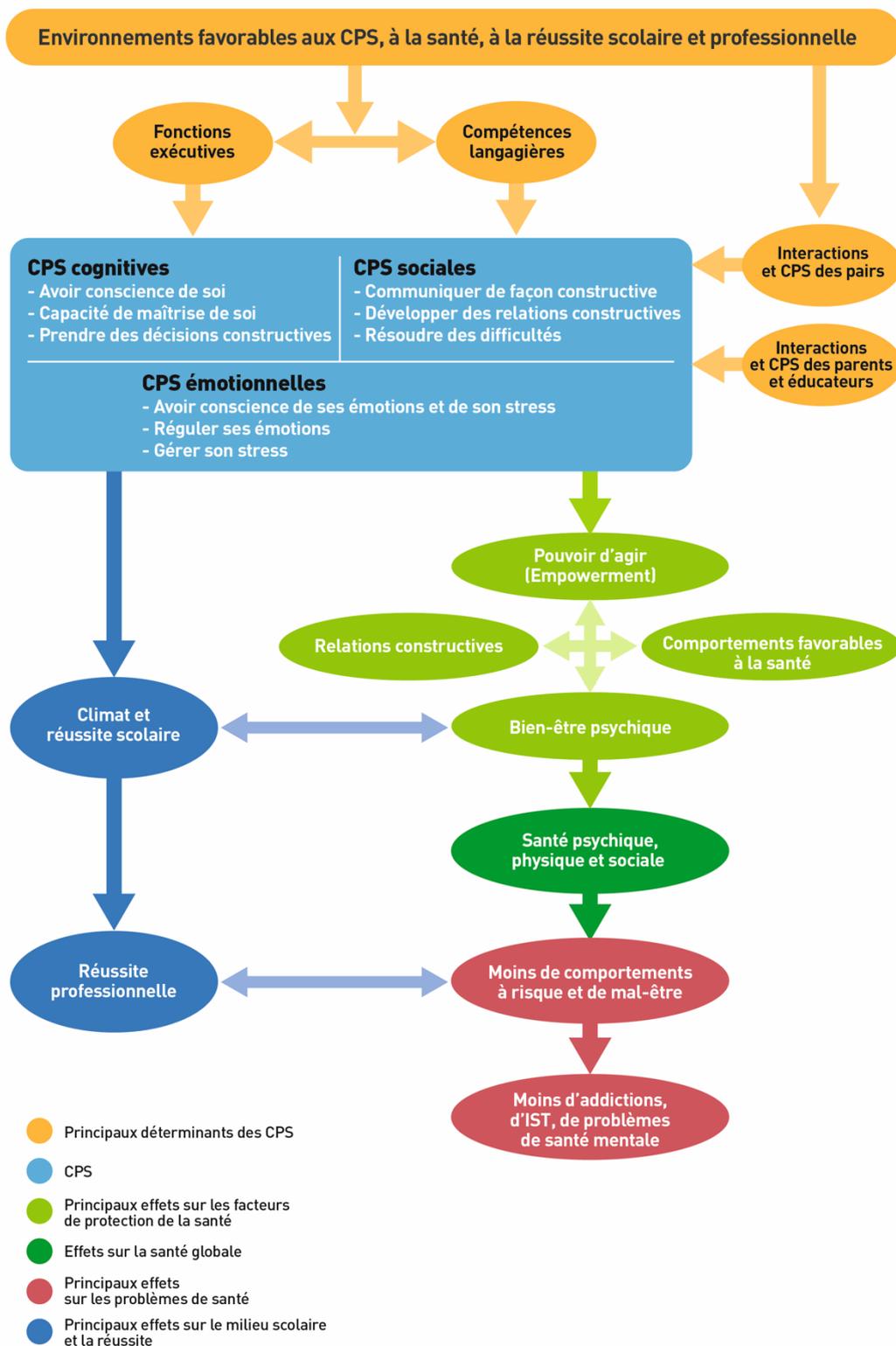
Table des tableaux

<i>Tableau 1: Tableau synthétique des éléments représentatifs des CPS du groupe</i>	<i>72</i>
<i>Tableau 2: Relation inter groupales à travers les pratiques pédagogiques.....</i>	<i>84</i>

Annexes

<i>ANNEXE 1: Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants</i>	<i>113</i>
<i>ANNEXE 2: Extrait du référentiel du baccalauréat professionnel services et commercialisation.....</i>	<i>114</i>
<i>ANNEXE 3: Compétences du socle commun lycée professionnel</i>	<i>115</i>
<i>ANNEXE 4: Présentation du guide d'entretien.....</i>	<i>117</i>
<i>ANNEXE 5: Verbatims groupe des formateurs.....</i>	<i>121</i>
<i>ANNEXE 6: Verbatims groupes des enseignants stagiaires</i>	<i>144</i>
<i>ANNEXE 7: Analyse Thématas groupe des enseignants formateurs.....</i>	<i>165</i>
<i>ANNEXE 8: Analyse énonciative groupe des enseignants formateurs.....</i>	<i>167</i>
<i>ANNEXE 9: Analyse discursive groupe des enseignants formateurs</i>	<i>168</i>
<i>ANNEXE 10: Analyse interactionniste groupe des enseignants formateurs</i>	<i>169</i>
<i>ANNEXE 11: Analyse Thématas groupe des enseignants stagiaires.....</i>	<i>170</i>
<i>ANNEXE 12: Analyse énonciative groupe des enseignants stagiaires</i>	<i>171</i>
<i>ANNEXE 13: Analyse discursive groupe des enseignants stagiaires.....</i>	<i>172</i>
<i>ANNEXE 14: Analyse interactionniste groupe des enseignants stagiaires.....</i>	<i>173</i>

Annexe 1. Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants



Annexe 2. : Extrait du référentiel du baccalauréat professionnel services et commercialisation

Le référentiel de certification se décompose en cinq pôles d'activités professionnelles, dérivés du référentiel d'activités professionnelles :

PÔLE N° 1 : Communication, démarche commerciale et relation clientèle	Activités	Compétences	
C1-1. PRENDRE EN CHARGE la clientèle	C1-1.1 Gérer les réservations individuelles et de groupe	C1-1.1 Gérer les réservations individuelles et de groupe	
	C1-1.2 Accueillir la clientèle	C1-1.2 Accueillir la clientèle	
	C1-1.3 Recueillir les besoins et les attentes de la clientèle	C1-1.3 Recueillir les besoins et les attentes de la clientèle	
	C1-1.4 Présenter les supports de vente	C1-1.4 Présenter les supports de vente	
	C1-1.5 Conseiller la clientèle, proposer une argumentation commerciale	C1-1.5 Conseiller la clientèle, proposer une argumentation commerciale	
	C1-1.6 Mesurer la satisfaction du client et fidéliser la clientèle	C1-1.6 Mesurer la satisfaction du client et fidéliser la clientèle	
	C1-1.7 Gérer les réclamations et les objections éventuelles	C1-1.7 Gérer les réclamations et les objections éventuelles	
	C1-1.8 Prendre congé du client	C1-1.8 Prendre congé du client	
	C1-2. ENTRETENIR des relations professionnelles	C1-2.1 Communiquer avant le service avec les équipes (cuisine, bar, cave, réception ...)	C1-2.1 Communiquer avant le service avec les équipes (cuisine, bar, cave, réception ...)
		C1-2.2 Communiquer en situation de service avec les équipes	C1-2.2 Communiquer en situation de service avec les équipes
C1-2.3 Communiquer au sein d'une équipe, de la structure		C1-2.3 Communiquer au sein d'une équipe, de la structure	
C1-2.4 Communiquer avec les fournisseurs, des tiers		C1-2.4 Communiquer avec les fournisseurs, des tiers	
C1-3. VENDRE des prestations		C1-3.1 Valoriser les produits	C1-3.1 Valoriser les produits
	C1-3.2 Valoriser les espaces de vente	C1-3.2 Valoriser les espaces de vente	
	C1-3.3 Mettre en œuvre les techniques de vente des mets et des boissons	C1-3.3 Mettre en œuvre les techniques de vente des mets et des boissons	
	C1-3.4 Proposer des accords mets – boissons ou boissons - mets	C1-3.4 Proposer des accords mets – boissons ou boissons - mets	
	C1-3.5 Prendre une commande	C1-3.5 Prendre une commande	
	C1-3.6 Favoriser la vente additionnelle, la vente à emporter	C1-3.6 Favoriser la vente additionnelle, la vente à emporter	
	C1-3.7 Facturer et encaisser	C1-3.7 Facturer et encaisser	
PÔLE N° 2 : Organisation et services en restauration	C2-1. RÉALISER la mise en place	C2-1.1 Entretien des locaux et des matériels	C2-1.1 Entretien des locaux et des matériels
		C2-1.2 Organiser la mise en place	C2-1.2 Organiser la mise en place
		C2-1.3 Réaliser les différentes mises en place	C2-1.3 Réaliser les différentes mises en place
		C2-1.4 Contrôler les mises en place	C2-1.4 Contrôler les mises en place
	C2-2. GÉRER le service	C2-2.1 Participer à l'organisation avec les autres services	C2-2.1 Participer à l'organisation avec les autres services
		C2-2.2 Organiser et répartir les activités et les tâches avant, pendant et après le service	C2-2.2 Organiser et répartir les activités et les tâches avant, pendant et après le service
		C2-2.3 Optimiser le service	C2-2.3 Optimiser le service
	C2-3. SERVIR des mets et des boissons	C2-3.1 Servir des mets	C2-3.1 Servir des mets
		C2-3.2 Valoriser des mets	C2-3.2 Valoriser des mets
		C2-3.3 Servir des boissons	C2-3.3 Servir des boissons
PÔLE N° 3 : Animation et gestion d'équipe en restauration	C3-1. ANIMER une équipe	C3-1.1 Adopter et faire adopter une attitude et un comportement professionnels	C3-1.1 Adopter et faire adopter une attitude et un comportement professionnels
		C3-1.2 Appliquer et faire appliquer les plannings de service	C3-1.2 Appliquer et faire appliquer les plannings de service
		C3-1.3 S'inscrire (et inscrire le personnel sous sa responsabilité) dans un principe de formation continue tout au long de la vie	C3-1.3 S'inscrire (et inscrire le personnel sous sa responsabilité) dans un principe de formation continue tout au long de la vie
		C3-1.4 Gérer les aléas de fonctionnement liés au personnel	C3-1.4 Gérer les aléas de fonctionnement liés au personnel
	C3-2. Optimiser les performances de l'équipe	C3-2.1 Évaluer son travail et/ou celui de son équipe	C3-2.1 Évaluer son travail et/ou celui de son équipe
		C3-2.2 Analyser les écarts entre le prévisionnel et le réalisé avec l'aide de son supérieur hiérarchique	C3-2.2 Analyser les écarts entre le prévisionnel et le réalisé avec l'aide de son supérieur hiérarchique
		C3-2.3 Proposer et/ou mettre en œuvre les actions d'optimisation et/ou correctives	C3-2.3 Proposer et/ou mettre en œuvre les actions d'optimisation et/ou correctives
C3-3. Rendre compte du suivi de son activité et de ses résultats	C3-3.1 Produire une synthèse écrite pour rendre compte de son activité et de ses résultats	C3-3.1 Produire une synthèse écrite pour rendre compte de son activité et de ses résultats	
	C3-3.2 Présenter oralement la synthèse	C3-3.2 Présenter oralement la synthèse	

PÔLE N° 4 : Gestion des approvisionnements en restauration. Gestion d'exploitation en restauration	Activités	Compétences	
C4-1. RECENSER les besoins d'approvisionnement	C4-1.1 Déterminer les besoins en consommables et petits matériels en fonction de l'activité prévue	C4-1.1 Déterminer les besoins en consommables et petits matériels en fonction de l'activité prévue	
	C4-1.2 Participer à l'élaboration d'un cahier des charges	C4-1.2 Participer à l'élaboration d'un cahier des charges	
	C4-1.3 Participer à la planification des commandes et des livraisons	C4-1.3 Participer à la planification des commandes et des livraisons	
	C4-1.4 Renseigner les documents d'approvisionnement	C4-1.4 Renseigner les documents d'approvisionnement	
	C4-2. CONTRÔLER les mouvements de stock	C4-2.1 Réceptionner et contrôler les produits livrés	C4-2.1 Réceptionner et contrôler les produits livrés
C4-2.2 Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement		C4-2.2 Réaliser les opérations de déconditionnement et de conditionnement	
C4-2.3 Stocker les produits		C4-2.3 Stocker les produits	
C4-2.4 Mettre à jour les stocks en utilisant les documents et outils de gestion appropriés		C4-2.4 Mettre à jour les stocks en utilisant les documents et outils de gestion appropriés	
C4-2.5 Réaliser un inventaire		C4-2.5 Réaliser un inventaire	
C4-3. MAÎTRISER les coûts	C4-3.1 Participer à la régulation des consommations des denrées et des boissons	C4-3.1 Participer à la régulation des consommations des denrées et des boissons	
	C4-3.2 Améliorer la productivité	C4-3.2 Améliorer la productivité	
	C4-3.3 Contribuer à la maîtrise des frais généraux liés à l'activité	C4-3.3 Contribuer à la maîtrise des frais généraux liés à l'activité	
	C4-3.4 Calculer et analyser les écarts de coûts entre le prévisionnel et le réalisé	C4-3.4 Calculer et analyser les écarts de coûts entre le prévisionnel et le réalisé	
	C4-3.5 Exploiter des outils de gestion	C4-3.5 Exploiter des outils de gestion	
C4-4. ANALYSER les ventes	C4-4.1 Contribuer à la fixation des prix	C4-4.1 Contribuer à la fixation des prix	
	C4-4.2 Suivre le chiffre d'affaires, la fréquentation, l'addition moyenne	C4-4.2 Suivre le chiffre d'affaires, la fréquentation, l'addition moyenne	
	C4-4.3 Mesurer la contribution des plats à la marge brute	C4-4.3 Mesurer la contribution des plats à la marge brute	
	C4-4.4 Gérer les invendus	C4-4.4 Gérer les invendus	
	C4-4.5 Mesurer la réaction face à l'offre "prix"	C4-4.5 Mesurer la réaction face à l'offre "prix"	
	C4-4.6 Mesurer et analyser les écarts de chiffre d'affaires entre le prévisionnel et le réalisé	C4-4.6 Mesurer et analyser les écarts de chiffre d'affaires entre le prévisionnel et le réalisé	
	PÔLE N° 5 : Démarche qualité en restauration	C5-1. APPLIQUER la démarche qualité	C5-1.1 Être à l'écoute de la clientèle
C5-1.2 Respecter les dispositions réglementaires, les règles d'hygiène, de santé et de sécurité			C5-1.2 Respecter les dispositions réglementaires, les règles d'hygiène, de santé et de sécurité
C5-1.3 Intégrer les dimensions liées à l'environnement et au développement durable dans sa pratique professionnelle			C5-1.3 Intégrer les dimensions liées à l'environnement et au développement durable dans sa pratique professionnelle
C5-1.4 Appliquer des principes de nutrition et de diététique			C5-1.4 Appliquer des principes de nutrition et de diététique
C5-2.1 Contrôler la qualité sanitaire des matières premières et des productions			C5-2.1 Contrôler la qualité sanitaire des matières premières et des productions
C5-2. MAINTENIR la qualité globale		C5-2.2 Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions	C5-2.2 Contrôler la qualité organoleptique des matières premières et des productions
		C5-2.3 Contrôler la qualité marchande des matières premières et des productions	C5-2.3 Contrôler la qualité marchande des matières premières et des productions
		C5-2.4 Gérer les aléas liés aux défauts de qualité	C5-2.4 Gérer les aléas liés aux défauts de qualité
		C5-2.5 S'inscrire dans une démarche de veille, de recherche et de développement	C5-2.5 S'inscrire dans une démarche de veille, de recherche et de développement

CPS sociale communication
CPS cognitive responsabilité
CPS Sociale et émotionnelle : communication et confiance en soir

Annexe 3. Compétences du socle commun lycée professionnel

B.O. Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2009

Compétence 5 - La culture humaniste	
AVOIR DES REPÈRES GÉOGRAPHIQUES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Situer et connaître les grands ensembles physiques et humains, les grands types d'aménagements, les principales caractéristiques de la France et de l'Union européenne	
AVOIR DES REPÈRES HISTORIQUES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Situer et connaître les différentes périodes de l'histoire de l'humanité Situer et connaître les grands traits de l'histoire de la France et de la construction européenne	
AVOIR DES REPÈRES LITTÉRAIRES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Lire des œuvres majeures issues de la culture française et européenne Les situer dans l'histoire littéraire et culturelle	
AVOIR DES REPÈRES EN HISTOIRE DES ARTS ET PRATIQUER LES ARTS <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Connaître des références essentielles de l'histoire des arts Situer les œuvres dans leur contexte historique et culturel Pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique	
LIRE ET UTILISER DIFFÉRENTS LANGAGES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Images – Cartes – Croquis – Textes – Graphiques	
AVOIR DES OUTILS POUR COMPRENDRE L'UNITÉ ET LA COMPLEXITÉ DU MONDE <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Identifier la diversité des civilisations, des sociétés, des religions Identifier les enjeux du développement durable Avoir des éléments de culture politique et économique Utiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité	
La compétence 5 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Compétence 6 - Les compétences sociales et civiques	
<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Il s'agit de connaître : Les principaux droits de l'homme et du citoyen Les valeurs, les symboles, les institutions de la République Les règles fondamentales de la démocratie et de la justice Les grandes institutions de l'Union européenne et le rôle des grands organismes internationaux Le rôle de la défense nationale Le fonctionnement et le rôle de différents médias	
AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Connaître et respecter les règles de la vie collective Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences Connaître des comportements favorables à sa santé et sa sécurité Connaître quelques notions juridiques de base Savoir utiliser quelques notions économiques et budgétaires de base	
La compétence 6 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Compétence 7 - L'autonomie et l'initiative	
<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
DÉCOUVRIR LES MÉTIERS ET LES FORMATIONS	
Envisager son orientation de façon éclairée Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers Connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification	
ÊTRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DANS DIVERSES SITUATIONS <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles Connaître son potentiel, savoir s'auto évaluer Savoir nager Avoir une bonne maîtrise de son corps	
FAIRE PREUVE D'INITIATIVE	
S'impliquer dans un projet individuel ou collectif Savoir travailler en équipe Manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement Savoir prendre des initiatives et des décisions	
La compétence 7 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	

B.O. Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2009

Compétence 3 - Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique	
<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
PRATIQUER UNE DÉMARCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE, RÉSOUDRE DES PROBLÈMES	
Savoir mobiliser ses connaissances et ses compétences et conduire des raisonnements pour résoudre des problèmes et pratiquer une démarche scientifique ou technologique c'est	
<ul style="list-style-type: none"> Rechercher, extraire et organiser l'information utile, Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes, Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer, Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté dans les champs suivants :	
SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES MATHÉMATIQUES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Organisation et gestion de données : reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques. Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité Nombres et calculs : connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires. Mener à bien un calcul mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur Géométrie : connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés Grandeurs et mesure : réaliser des mesures (longueurs, durées, ...), calculer des valeurs (volumes, vitesse, ...) en utilisant différentes unités	
SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES DANS DIVERS DOMAINES SCIENTIFIQUES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
L'univers et la terre : organisation de l'univers ; structure et évolution au cours des temps géologiques de la Terre, phénomènes physiques La matière : principales caractéristiques, états et transformations ; propriétés physiques et chimiques de la matière et des matériaux ; comportement électrique, interactions avec la lumière Le vivant : unité d'organisation et diversité ; fonctionnement des organismes vivants, évolution des espèces, organisation et fonctionnement du corps humain L'énergie : différentes formes d'énergie, notamment l'énergie électrique, et transformations d'une forme à une autre Les objets techniques : analyse, conception et réalisation ; fonctionnement et conditions d'utilisation	
La compétence 3 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Compétence 4 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (B2i)	
<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
DOMAINE 1 - S'APPROPRIER UN ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE DE TRAVAIL	
Un environnement informatique permet d'acquérir, stocker, traiter des données codées pour produire des résultats. Les environnements informatiques peuvent communiquer entre eux et en particulier en réseau. Utiliser gérer des espaces de stockage à disposition - Utiliser les périphériques à disposition - Utiliser les logiciels et les services à disposition.	
DOMAINE 2 - ADOPTER UNE ATTITUDE RESPONSABLE <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Des lois et des règlements régissent l'usage des TIC. Connaître et respecter les règles élémentaires du droit relatif à sa pratique - Protéger sa personne et ses données - Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement - Participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles.	
DOMAINE 3 - CRÉER, PRODUIRE, TRAITER, EXPLOITER DES DONNÉES <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
L'adéquation entre la nature des données et le type de logiciel détermine la pertinence du résultat des traitements. Saisir et mettre en page un texte - Traiter une image, un son ou une vidéo - Organiser la composition du document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination - Différencier une situation simulée ou modélisée d'une situation réelle.	
DOMAINE 4 - S'INFORMER, SE DOCUMENTER <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Les outils de recherche utilisent des critères de classement et de sélection de l'information. Consulter des bases de données documentaires en mode simple (plein texte) - Identifier, trier et évaluer des ressources - Chercher et sélectionner l'information demandée.	
DOMAINE 5 : COMMUNIQUER, ÉCHANGER <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Il existe des outils de communication permettant des échanges en mode direct ou en mode différé. Écrire, envoyer, diffuser, publier - Recevoir un commentaire, un message y compris avec pièces jointes - Exploiter les spécificités des différentes situations de communication en temps réel ou différé.	
La maîtrise du B2i est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	

B.O. Bulletin officiel n° 40 du 29 octobre 2009

Compétence 5 - La culture humaniste	
AVOIR DES REPÈRES GÉOGRAPHIQUES	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Situer et connaître les grands ensembles physiques et humains, les grands types d'aménagements, les principales caractéristiques de la France et de l'Union européenne	
AVOIR DES REPÈRES HISTORIQUES	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Situer et connaître les différentes périodes de l'histoire de l'humanité Situer et connaître les grands traits de l'histoire de la France et de la construction européenne	
AVOIR DES REPÈRES LITTÉRAIRES	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Lire des œuvres majeures issues de la culture française et européenne Les situer dans l'histoire littéraire et culturelle	
AVOIR DES REPÈRES EN HISTOIRE DES ARTS ET PRATIQUER LES ARTS	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Connaître des références essentielles de l'histoire des arts Situer les œuvres dans leur contexte historique et culturel Pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique	
LIRE ET UTILISER DIFFÉRENTS LANGAGES	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Images – Cartes – Croquis – Textes – Graphiques	
AVOIR DES OUTILS POUR COMPRENDRE L'UNITÉ ET LA COMPLEXITÉ DU MONDE	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Identifier la diversité des civilisations, des sociétés, des religions Identifier les enjeux du développement durable Avoir des éléments de culture politique et économique Utiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité	
La compétence 5 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Compétence 6 - Les compétences sociales et civiques	
<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Il s'agit de connaître : Les principaux droits de l'homme et du citoyen Les valeurs, les symboles, les institutions de la République Les règles fondamentales de la démocratie et de la justice Les grandes institutions de l'Union européenne et le rôle des grands organismes internationaux Le rôle de la défense nationale Le fonctionnement et le rôle de différents médias	
AVOIR UN COMPORTEMENT RESPONSABLE	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Connaître et respecter les règles de la vie collective Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences Connaître des comportements favorables à sa santé et sa sécurité Connaître quelques notions juridiques de base Savoir utiliser quelques notions économiques et budgétaires de base	
La compétence 6 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Compétence 7 - L'autonomie et l'initiative	
<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
DÉCOUVRIR LES MÉTIERS ET LES FORMATIONS	
Envisager son orientation de façon éclairée Se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises, les métiers Connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification	
ÊTRE CAPABLE DE MOBILISER SES RESSOURCES INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DANS DIVERSES SITUATIONS <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	
Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier, l'anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles Connaître son potentiel, savoir s'auto évaluer Savoir nager Avoir une bonne maîtrise de son corps	
FAIRE PREUVE D'INITIATIVE	
S'impliquer dans un projet individuel ou collectif Savoir travailler en équipe Manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement Savoir prendre des initiatives et des décisions	
La compétence 7 est validée <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	



GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF FOCUS GROUP

Présentation

Ce guide d'entretien est réalisé pour animer le focus group, qui cherche à donner des éléments de réponses de la problématique suivante:

Nous interrogeons les représentations des enseignants sur les compétences psychosociales et les pédagogies coopératives pour mettre en évidence d'éventuelles résistances à s'apparenter à ces mouvements pédagogiques ou la non ou faible connaissance de ce qu'ils pourraient apporter aux élèves en terme de compétences psychosociales dans la vie et dans le travail.

Les questions de recherches émanant de cette problématique pour affinités le recueil sont:

Quelles sont les représentations d'un groupe d'enseignants en hôtellerie restauration sur les pédagogies Freinet et la pédagogie institutionnelle?

Comment imaginent-ils (Le groupe ou les enseignants) l'apport ou non de ces pédagogies pour développer les compétences psychosociales ?



GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF

FOCUS GROUP

Element relatifs à l'animation et l'organisation matérielle du focus group:

Date: Le samedi 10 décembre 9h30: groupe d'enseignants formateurs : 5 participants
11h groupe d'enseignants stagiaires: 5 participants

Matériel: Papier, stylos, micro et station d'enregistrement, Padcaster et IPAD pour
Durée du focus Group: 1h/ 1h15

Points de vigilance:

- Gardien du temps
- Veiller à la prise de parole de chacun des participants
- Prise de note pendant le focus group, lorsque que vous trouvez un élément intéressant ou intrigant
- Reformulation des phrases que vous ne comprenez pas
- Pas de prises de position ni de jugements
- Mettre en confiance, faciliter le dialogue et la prise de parole
- Recentrer sur les thèmes si besoin mais laisser au maximum le groupe discuter entre eux



GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF

FOCUS GROUP

Guide d'entretien en 5 phases :

1. Introduction, présentation de la modalité de l'entretien collectif:

(Début du chronomètre)

- Présentation des animateurs (qui êtes vous, fonction...)
- Présentation du dispositif:

Vous avez accepté de participer à cet entretien collectif. Toutes les données collectées ici ne serviront que dans le but de cette recherche. Vous disposez naturellement du droit à l'anonymat dans la retranscription et vous l'avez stipulé dans l'autorisation d'enregistrer ce focus group. Je vais vous proposer des thèmes, souvent par des questions et l'idée, c'est que comme une discussion vous puissiez apporter des éléments qui vous sont personnels ou que vous imaginiez. L'idée de ce dispositif est de rebondir, débattre, mettre vos idées au centre de cette discussion pour assurer une dynamique dans celle-ci. Nous serons là pour veiller à ce que tout le monde puisse s'exprimer, dans le respect mutuel de chacun et sans jugement. Nous avons donc une heure pour exprimer vos idées. Des feuilles et stylos sont disponibles dSoënt vous, notez-y ce que vous souhaitez pendant ces échanges, ces notes pourront servir dans les analyses de corpus et seront précieuses, je ferai de même. Salem prendra des notes également pendant l'entretien à l'extérieur de notre cercle. Je vous propose de couper vos téléphones portable, le mien étant ici pour servir de chronomètre qui a déjà commencer à tourner et garant du temps. Avez vous des questions sur l'organisation ou les règles de cet entretien collectif ? C'est parti.



GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF FOCUS GROUP

2. Compétences psychosociales

- Comment définiriez-vous les compétences psychosociales ? Quelle importance apportez vous au développement des CPS dans votre pratique de tous les jours ?

3. Les dispositifs pédagogiques développant les CPS en classe

- Quels sont ou quels seraient des dispositifs pédagogiques favorisant le développement des CPS en classe ?

4. Les courants pédagogiques de l'éducation nouvelle

- Quels sont les courants pédagogiques qui selon vous sont fondés notamment sur le développement des CPS ?

Questions bonus

- Si je vous parle du mouvement de l'éducation nouvelle, qu'est ce qui vous vient à l'esprit ?
- Que savez-vous ou que ne savez-vous pas de Célestin Freinet ?
- Que savez-vous ou que ne savez-vous pas de Fernand Oury ?
- Associez-vous ces mouvements pédagogiques à des mouvements politiques ? plus généralement quelles sont vous pour vous ce qui vous gêne ou vous évoque les mots mouvements pédagogiques et politiques ?

5. Conclusion

Naturellement pour pourrions continuer cette discussion que vous avez rendue riche, intéressante, mais en temps que gardien du temps, je me dois de vous proposer d'arrêter nos échanges. Merci beaucoup pour votre participation à ce focus group.

Verbatims groupe des formateurs

- = : marque la fin d'un participant et le début de l'autre (interruption)
- Un espace entre les paragraphes dès qu'il y a changement de prise de parole
- Retour à la ligne systématique quand il y a un événement (coupure de parole, rire...)
- [] et alinéa : plusieurs personnes parlent en même temps
- Si la même personne reprend son discours je n'ai pas remis son prénom
- (.) : Pause courte
- {} : toute forme de précision sur le ton, gestes, mimiques....
- + changement de tons dans la voie plus fort
- - changement de volume de ton moins fort
- *Écriture italique violet : prise de notes personnelle pendant la retranscription en verbatim*
- *Écriture italique rose : prise de notes personnelles en écoute 1 ajouté*
- *Écriture en italique prise de notes personnelles jour 1*

1 moi : = Je vais vous expliquer du coup euhhhh, comment vous avez accepté de participer à cet
2 entretien collectif, merci beaucoup , déjà, donc toutes les données qui vont être collectées c'est
3 à dire , la conversation est enregistrée c'est juste pour le but de cette recherche, de ma recherche,
4 naturellement vous disposez d'un droit d'anonymat lors de la retranscription, si vous ne voulez
5 pas que je mette vos noms vous pouvez me le dire, est ce que ça vous dérange ou pas que je
6 vous nomme ou pas , ou j'anonyme vos noms ?
7
8 Eleonor : = non ça va
9
10 Ginette : = tu peux mettre le nom de quelqu'un d'autre c'est rigolo
11
12 Moi : d'accord très bien
13
14 Charlotte : =+non c'est bon hummm
15
16 Moi : = ok euhhhhh, donc l'idée on, je vais vous proposer des thèmes, souvent des questions,
17 l'idée c'est que, comme une discussion, vous puissiez apporter des éléments qui vous sont
18 personnels ou que vous imaginez, donc il n'y a pas de limites, l'idée de ce dispositif c'est de
19 rebondir, de débattre, de mettre vos idées au centre de cette discussion, pour assurer une
20 dynamique dans celle-ci. Euhhhhhh, Manu et moi euhhh on sera là pour relancer, euh
21 reformuler et être garant aussi des temps de paroles, pour qu'on puisse vous entendre tous, euh,
22 à peu près à temps égal, et Salem, qui derrière prendra des notes sur, et euhhhhh sera
23 l'observateur de ce dispositif. Voilà est ce que vous avez des questions ? Donc on va
24 chronométrer pour, autour de 45 minutes pour être dans le temps. Est-ce que vous avez des
25 questions avant de commencer
26
27 Charlotte : = non aucunes
28
29 Eleonor : = non aucunes
30
31 Ginette : non aucunes {*Avec sourire, attitude ironique et moqueuse*}
32
33 {Rire collectif}
34
35
36 Moi : = (très bien {*son de la voie rire*}
37
38 Eleonor : = Si nous avons un on a le droit aux fous rire comment ça fonctionne ?
39
40 [Moi : = écoutez, oui on le mettra
41 Ginette : = c'est un verre de vin avec a aurait été détendu, alors moi je sais que c'est
42 deux sangrias
43 Eleonor : = {rire} ah ouais
44 Moi : =je vous remercie d'éliminer ces phrases que je vais devoir retranscrire]
45
46 Ginette : = ce n'est pas enregistré là ?
47
48 Moi:= Si c'est enregistré, ça commence, ça a déjà commencer
49
50 Ginette : = ahhh {Un peu dégoutée}

51
52 Moi : = alors, très bien
53
54 {Rire collectif emmené par Ginette} *ambiance détendue beaucoup de rires et pas de trop de*
55 *sérieux*
56
57 Moi : = je *me sens un peu mal car je me dis que je vais me faire dépasser par le groupe et son*
58 *expérience ante*. Donc on va commencer par une phrase : Comment vous définiriez les
59 compétences psycho-sociales, et quelle importance apportez-vous, au développement de celles-
60 ci, dans vos pratiques de tous les jours ? (Je sens le groupe décontenancé, pas prêt à réfléchir
61 sérieusement, je décide donc de reformulez) Qu'est-ce que c'est pour vous les CPS, quelles
62 sont les CPS, qui sont importantes pour vous, voilà, qu'est qu'il voilà *groupe dans la réflexion*
63 *presque mal à l'aise peur de l'erreur ?*
64
65 Ginette : = {rire}
66
67 Charlotte : = {elle prend la parole, mais en riant un peu}. Pour moi, les CPS c'est bah les
68 compétences entre personnes, à interagir entre eux *interagir entre eux définition CPS OMS* en
69 fait, donc, voilà, ouais socialement
70 (.)
71
72 Manu : = Et toi Eleonor ?
73
74 Eleonor : Les CPS, je réfléchis (.)
75
76 Manu : = {*rire de compassion*}'
77
78 Eleonor les CPS : = ça serait, donc euhhh, de dans notre environnement professionnel la prise
79 en compte de l'estime de soi *CPS*, les élèves, la manière donc ils se comportent, la manière dont
80 ils ressentent, on va dire es échanges et le travail qu'on peut faire avec eux, --- je pense, CPS
81 {Voie plus douce presque chuchotée *pour montrer une hésitation*}
82
83 Ginette : = euh là mot très compliqué'
84 {Rire collectif}
85
86 Ginette : = t'as pas plus simple {Adressé à moi}, on peut pas le dire autrement psycho-social ?
87
88 Eleonor = {Qui réfléchit toujours} *je note qu'elle essaie un peu de sauver Ginette qui ne sait*
89 *pas répondre* c'est le fait aussi de prendre en compte leur environnement extérieur ou c'est un
90 peu ça ? {Elle cherche ma validation}
91
92 Moi : = je *décide d'intervenir pour débloquer la situation, pour favoriser les échanges* alors
93 littéralement, je peux juste vous apporter, mais le but c'est que vous réfléchissiez à ce que cela
94 vous évoque, psycho c'est soi, le rapport à soi
95
96 Eleonor : = ouais c'est ça
97
98 Moi : = et euh social c'est rapport aux autres
99

100 Ginette= donc c'est le fait d'être avec les autres à l'école ? {Question encore adressée à moi
101 pour chercher validation}
102
103 Moi = *ça peut j'essaie de rester vague pour qu'elle donne sa propre représentation*
104 Ginette : ou son soi avec les autres à l'école
105
106 Moi : = hummmm *je m'empêche de répondre à ces sollicitations, je sens que le groupe*
107 *recherche une bonne définition* {mouvement d'acquiescement de la tête}
108
109 Ginette : = ok {dépitée que je n'apporte pas plus d'éléments}
110
111 Moi : = est ce vous, euh, est ce que vous apportez de l'importance, justement, quelle importance
112 vous pouvez apporter à, aux développements de ces CPS bah dans votre pratique ?
113
114 Eleonor : = bah moi, cette année, par exemple, effectivement cette année, mais depuis 2/3 ans,
115 je mets en place tout ce qu'on appelle les compétences douces *synonyme pour Eleonor* on
116 appelle ça
117 [Ginette : = les softs skills]
118
119 Eleonor: = les softs skills là, pour prendre en compte par exemple lors des atelier culinaires,
120 comment ils sont, ou des choses à travaillés, comment ils sont, comment ils se sentent et après
121 les choses à travailler, on met des petites motivations avec ces compétences douces, il suffit
122 qu'ils arrivent pas en forme et là il vont peut-être choisir euh, bah,, euh ils vont peut-être choisir,
123 à bah aujourd'hui, je vais travailler la communication *CPS* avec les copains ou alors, si eu , si
124 euh ils sont un petit peu en retrait c'est le fait, surtout quand on leur mets des missions
125 particulières c'est de fédérer *signification rassembler autour d'un projet commun*, c'est un peu,
126 travailler sur soi par rapport à tout le monde *elle reprend les termes que j'ai proposé dans la*
127 *définition étymologique (transfert)* dans un instant T, voilà, après je le vois un petit peu comme
128 ça et pour vous les filles ? {S'adresse à Charlotte et Ginette}
129
130 Charlotte = pour moi c'est une des compétences les plus importante puisque, déjà on est dans
131 la restauration
132 [Eleonor = bruit d'acquiescement]
133 Donc forcément y' a un esprit de brigade *vocabulaire professionnel* travailler voilà, et ensuite
134 parce qu'on forme des citoyens donc bon, c'est des compétences primordiales à développer
135 [Eleonor = bruit d'acquiescement]
136
137 Manu : = Donc y'a une dimension de citoyenneté dans
138
139 Charlotte : = ouais de vivre ensemble ouais *doucle rapport au savoir brigade/citoyen*
140
141 Manu : = ouais dans l'idée de vivre ensemble
142
143 Charlotte : = oui dans l'idée de vivre ensemble peut être pas citoyenneté mais (.) *elle est un peu*
144 *contradictoire en utilisant le mot citoyen et ne voulant pas aller jusque' approuver que les CPS*
145 *puissent être travailler dans la citoyenneté*
146
147 Manu : = et toi Ginette {s'adresse directement à elle}
148

149 Ginette= euh moi en fait je pense surtout que ça se travaille pas de la même façon au niveau
150 des publics *profil des élèves*
151 [Eleonor = {bruit d'acquiescement}]
152 Si on est sur de bac pro, ça va être peut être la gestion du groupe, comment vivre ensemble,
153 avec des exemples, je suis à peu près sur le même trucs des softs skills {regarde et sollicite
154 Eleonor qui a parlé des softs skills} on essaie de mettre en valeur, y'en a qui ont tendance à
155 parler tout le temps de façon un peu en colère donc on les appelle communication non violente
156 *rapport aux messages clairs* comme ça ils s'en rappellent , à chaque fois qu'ils parlent , ils
157 doivent se rappeler qu'ils parlent à un groupe, euhhhh {respiration profonde} *marque un*
158 *changement d'idée* + quand ils font des stages Erasmus et qu'ils partent 6 semaines ensemble,
159 là aussi y'a le côté où ils apprennent à vivre ensemble {sollicite le regard d'Charlotte} d'une
160 façon différente aussi avec des gens qui ne connaissent pas, mais rupture avec des CAP, on est
161 déjà juste sur le fait d'être capable de travailler et de communiquer ensemble *CPS*
162 [Eleonor, Charlotte, Manu= {bruit d'acquiescement}]
163 Et de respecter les règles, de dire bonjour quand on arrive, d'être là pour travailler +++ {on
164 dirait qu'elle en a marre}, d'avoir un vocabulaire ou une façon d'être différente en fonction du
165 public que l'on a en face, que ce soit son camarade, ses clients, le chef ou le professeur de
166 restaurant *le terme chef désigne un professeur de cuisine c'est révélateur de postures*
167 *professionnelles différentes*
168 [Eleonor, Charlotte, Manu {bruit d'acquiescement}]
169 Je vois par rapport plutôt aux profils d'élèves, on a pas les mêmes compétences à travailler
170
171 (.)
172
173 Eleonor : = bon après dans la question, est ce qu'on prend en considération les élèves à besoins
174 éducatifs particuliers *elle rebondit sur les profils d'élèves que Ginette a commencé à faire ?*
175 {S'adresse à moi} qui effectivement arrivent eux aussi avec des troubles, voilà psycho-sociaux
176 des fois avec les autres, cette année, nous avec les premières années CAP, on a quand même
177 des élèves qui sortent, on devient un petit peu, je dirai pas, c'est un petit peu violent ce que je
178 vais dire d'une annexe IME ou d'un ITEP *elle sous-entend la mise en place de places prioritaire*
179 *en CAP pour les élèves en situation de handicaps*
180 [Charlotte= non] *elle veut soutenir Eleonor, dans le fait que ce n'est pas violent, c'est*
181 *la réalité*
182 Et donc qui ont déjà des soucis, un petit peu so... sociaux++ parce que ce que tu viens de dire
183 {regard vers Ginette} travailler, insérer dans un groupe *socialisation difficile* parfois c'est
184 compliqué quoi {air décontenancée}
185 [Ginette= hummm {hochement de tête}]
186 Donc nous en tant qu'enseignants, de plus en plus on a un travail à faire là-dessus de
187 socialisation
188 [Charlotte= soupire]
189 Et euh, et euh c'est pas toujours évident
190 [Charlotte= oui]
191
192 Moi= et du coup pour faire tout ça, quels dispositifs vous mettez en place ou vous pouvez mettre
193 en place ?
194
195 Ginette:= je pense un truc qui est pas mal c'est l'auto-analyse que l'on fait en fin de TP avec
196 les bac pro, je parle des bac pro car j'ai pas de CAP cette année, mais donc qui est plus formelle,
197 je ferai pas pareil avec des CAP *différenciation pédagogique* parce que je passerai pas à l'écrit
198 tout simplement , euhhh, qu'est-ce que...Trois questions « qu'est-ce que tu as aimé

199 aujourd'hui', qu'est-ce que tu as trouvé difficile, quel est ton objectif pour ton prochain TP,
200 donc euh sachant que l'objectif est bonifié, donc comme ça c'est eux qui choisissent
201 *responsabilité* la compétence et on leur rappelle la fois d'avant, et ce qui est bien c'est que cela
202 permet 2 minutes d'échanges avec l'élève *elle évoque ici un temps individuel* et euh en
203 terminale bac pro ils ont une fiche d'auto-analyse de leur compétence et on peut aller plus loin,
204 ça peut être parce qu'ils n'ont pas réussi une technique, mais est-ce que parce qu'ils étaient prêt
205 à travailler, est-ce que c'est pas un problème de communication entre eux, est-ce que c'est un
206 problème tout simplement que ça n'a pas fonctionné la communication avec la cuisine, enfin
207 on peut mettre en valeur pleins de choses, en partant à la base des compétences qui sont des
208 compétences de service pures, genre valoriser les mets, {elle simule un dialogue prof élève en
209 fin de TP} oui mais là t'as pas mis en place le guéridon, oui mais j'étais hyper stressé, y'a rien
210 qui marchait, je suis allé chercher l'eau, le client m'a, alors. Du coup ça permet de traiter pleins
211 d'autres compétences que la compétence disons purement technique
212 (.) *passer par une compétence technique pour développer CPS*

213
214 Manu : = et ça c'est à l'écrit ça ? {S'adresse à Ginette}

215
216 Ginette : = alors ils font juste les compétences à l'écrit, des compétences valoriser les mets et
217 quand nous on échange c'est là qu'on peut ressortir en analysant, bon beh toi tu as mis que là
218 tu as pas bien réussi, moi je suis à peu près d'accord avec toi mais est-ce que tu sais pourquoi
219 tu as pas réussi

220 [Manu= bruit d'acquiescement]

221 Si c'est technique, bon bah c'est technique, si c'est par rapport à ne façon d'être ou un stress,
222 j'ai des élèves qui sont stressés cette année, bon {air étonnée et dubitatif} et alors là on revient
223 dessus, mais là c'est par ce que tu as eu un moment de pression et en fait, ça fait comme un
224 black-out et tu savais plus où tu habitais, donc est-ce qu'il faudrait pas travailler là-dessus avant
225 de travailler su rue fait de flamber les yeux fermés {air ironique}

226 [Charlotte : Rire]

227 Sans les cheveux {sourire}

228 [Charlotte, Manu, Eleonor : Rire]

229

230 Manu : = {regarde Charlotte} et Toi Charlotte ?

231

232 Charlotte : =bah moi s'est peut-être un peu biaisé {elle me regarde}] *Charlotte est ma collègue*
233 *directe au lycée avec qui j'échange beaucoup sur nos pratiques, elle expérimente avec moi, des*
234 *pratiques de la PF sans s'intéresser aux fondements profonds du mouvement, mais les trouve*
235 *intéressant, sa réaction montre qu'elle suit. Cf. : Freinet ne pas être seul*

236 Mais euh {hésitante}, ce qu'on a mis en place elle utilise le « on » pour se protéger de son
237 manque d'approfondissement, c'est les cartes des forces *dispositif* par exemple, pour parler de
238 soi etc. ++ {on la sent mal à l'aise} après les conseils de coopération *dispositif* et effectivement
239 comme le dis Ginette tous les débriefs qu'on peut faire en fin de TP ou on parle de soi mais
240 aussi du travail en brigade etc. le *fait de finir ces phrases par etc. montre qu'elle a peur*
241 *d'exposer son travail je trouve*

242

243 Manu = ça prend combien de temps en fin de TP ça ?

244

245 Charlotte = euhhh un quart d'heure

246

247 Manu = Un quart d'heure, et toi Ginette ?

248

249 Ginette : = moi 20 minutes
250 [Manu : = ouais,
251
252 Ginette : = parce que je parle]
253 {Rire collectif}
254
255 Moi : = Charlotte, tu peux développer les dispositifs dont tu parles cartes des Forces et conseil
256 de coopération ?
257
258 Charlotte = {mal à l'aise, rire jaune} le conseil de coopération, bah (.) c'est {rire de mal à l'aise}
259 alors, comment, comment expliquer, c'est super long à expliquer, euh c'est, le conseil de
260 coopération c'est un espace où on se réunit avec tous les élèves et euh on fait en fait bah des
261 propositions avec les élèves, mince c'est trop dur à expliquer {rire de mal à l'aise}
262 {Noa entre à ce moment-là, il est en retard, mais étant donné les contraintes horaires que j'avais
263 et que certains participants avaient, j'ai préféré commencer}
264 On fait pause ? {Elle s'adresse à moi, je fais signe « non de la tête} *elle essaie de profiter de*
265 *l'arrive de Noa pour fuir*
266 euhhh donc le conseil de coopération, donc en fait y'a des lois qui ont été, on part des lois, débat
267 conseils etc. *répétition du etc.* et de ces lois, en fait on se réunit avec les élèves, et on essaie de
268 mettre en place des règles de vie commune dans la classe euh et ensuite régulièrement on se
269 réunit avec les élèves, en sachant que , en amont de ces conseils de coopération, y'a différentes
270 boites pour eux, où il y a une boite où ils proposent des choses, il y a une boite où ils vont
271 critiquer, une boite où ils peuvent remercier, et une boite où ils peuvent féliciter, donc en amont
272 de ces conseils de coopérations, ils doivent remplir ces boites et le jour du conseil de
273 coopération on va donc posé des propositions, des critiques et les félicitations +++ et on va
274 essayer d'en débattre avec chacun un rôle , un président, un maître de parole, quelqu'un qui
275 gère le temps et ensuite on va essayer de mettre en place des règles pour améliorer, pour
276 s'améliorer. C'est super intéressant. (.)
277
278 Moi : = et quelles CPS tu verrais développées dans ce genre de dispositif ?
279
280 Charlotte : = {souponne, elle en marre que je la sollicite}, pour ce genre de dispositif, bah déjà
281 y'a l'écoute *CPS*, {rire} bah je sais pas bah ouais y a l'écoute y'a le fait de devoir argumenter
282 *CPS et référentiel professionnel* d'essayer d'être tolérant, d'avancer ensemble de critiquer *socle*
283 *commun*, y'a aussi la valorisation envers les autres, enfin voilà on félicite, on félicite les autres,
284 donc c'est super important euhhh {souponne} je sais pas c'est bien déjà
285 (.)
286
287 Manu= et toi Eleonor ?
288
289 Eleonor: = bah nous à Renée Bonnet, on a dans la cuisine des tableaux, des écrans tactiles *outils*,
290 donc on travaille avec génially *outils* et sur le génially j'ai mis un moment donné une diapo,
291 avec, donc y 'a le nom des élèves et puis y'a un système de post-it qui glissent et ils se
292 choisissent *CPS autonomie/responsabilité* ces compétences là en début de TP, alors des fois ils
293 le font, des fois moins, donc c'est qu'ils ne doivent pas en éprouver, donc je fais ça avec les
294 terminales, ils ne doivent pas en éprouver tout le temps le besoin, et donc on lance le TP et
295 avant qu'ils travaillent à leur poste ils viennent choisir une compétence qu'ils doivent travailler
296 ce jour-là et elle nous sert de levier au moment de l'auto-évaluation ou l'auto-analyse de leur
297 TP sur le moment où je fais un débraie avec eux, où on fait l'évaluation par compétence, donc
298 on travaille là-dessus, un peu comme toi Ginette, les choses qui n'ont pas été , par exemple si

299 euh si lui il travaille en binôme, un chef de partie et un commis , et si le chef de partie avait pris
300 la compétence douce fédérer *elle est important pour elle elle le répète une deuxième fois* parce
301 qu'il devait travailler là-dessus car il avait des difficultés de communication etc., et si pendant
302 le TP ça s'est pas passé comme on le souhaitait , il a eu des difficultés à communiquer
303 *imaginaire* avec son commis, donc voilà, ça nous permet de faire levier, et de travailler sur ce
304 type de compétences psycho... {elle cherche le mot}
305

306 Charlotte : = Dans le même état d'esprit avec les secondes, en fait on pose un objectif technique
307 et un objectif personnel *référentiel CPS et pro*, donc l'élève va dire par exemple si un débrief
308 de fin de TP *dispositif*, donc toi t'as été, t'as parlé un peu de façon agressive etc., l'objectif
309 personnel bah le TP d'après ça va être de faire attention à sa façon de parler, des choses comme
310 ça
311 [Eleonor : = hum hum {bruit d'acquiescement}]

312 Donc un objectif technique, sur quoi m'améliorer aujourd'hui et un objectif personnel que
313 l'élève se met voilà
314

315 Manu : = Et vous arrivez à l'évaluer ça ? les progrès la, l'évolution ?
316

317 Eleonor : = bah ouais après je pense que c'est plutôt une évaluation sur la posture
318 [Manu : = oui {hochement de tête}]
319 le changement de de posture envers nous envers les autres élèves envers par exemple nous en
320 cuisine, envers les collègues der restaurant {elle s'adresse à Noa le retardataire qui ne sait pas
321 encore exprimé}, je pense que c'est cette évolution car là, moi par exemple j'ai des , j'ai fait
322 une cohorte sur 3 ans euh quand ils sont entrés en seconde et on les voit maintenant en terminale
323 *notion du temps* y'a pour certains de grandes évolutions de savoirs être quoi qui jouent donc
324 petit à petit on essaie de travailler là-dessus
325 [Manu : = oui oui {hochement de tête}]

326 Je pense que l'évaluation se fait comme ça, après les collègues je sais pas {elle regarde tout le
327 monde pour les solliciter}, elle est très visuelle et très comportementale
328

329 Ginette : = hum, c'est compliqué de leur mettre des notes
330 [Eleonor : = oui]
331 Sur les savoirs être mis sont
332 [Manu: = sans parler de notes] mais, est ce qu'il y a une évaluation est ce que c'est eux
333 qui s'autoévaluent ou est-ce que c'est vous qui a un moment donné qui leur dise, bah voilà tu
334 as une telle évolution, on a pu constater telle évolution *là Manu est sorti du cadre, il est rentré
335 dans le groupe, je sais qu'il a un intérêt personnel et professionnel sur l'évaluation des CPS*
336

337 Ginette : = d'abord je pose la question
338

339 Puis après j'enclenche, mais d'abord je pose la question ouais
340

341 Manu : = donc auto évaluation
342

343 Eleonor : = après suivant les diplômes y'a des compétences là-dessus sur animer les équipes,
344 sur comment, voilà comment
345 [Charlotte : = tout à fait]

346 Travailler avec l'autre, y a des compétences qui sont évaluables là-dessus. Tout le travail que
347 l'on peut faire durant les semaines etc., sont évaluées sur des compétences qui sont attirées sur
348 le référentiel +++ mais c'est un positionnement qui reste un petit peu euhhh

349
350 Ginette : = il faudrait créer des grilles *notes de savoir être*
351 [Eleonor : = oui oui {hochement de tête}
352 Avec 4 colonnes avec les différents types voilà mais
353 [Manu : = ouais]
354
355 Noa : = Après c'est, enfin si je peux rentrer *cela fait 5 minutes qu'il écoute et n'a pas encore*
356 *trouvé le moment pour entrer dans le groupe* {rire collectif pour accepter son entrée}
357 [Charlotte= biensur]
358 C'est souvent des leviers de compétences évaluables *définition CPS OMS*
359 [Eleonor : = hummm]
360 C'est à dire qu'en salle par exemple avec des élèves de terminale, un élève qui a des difficultés
361 dans le rapport à l'autre, dans l'expression calme, la félicitation, enfin tout ce que tu veux, la
362 mise en valeur de l'autre etc., il va avoir beaucoup de mal à valider toutes les compétences liées
363 à la gestion d'un commis
364 [Manu : = hummmm]
365 [Charlotte : = hummm] {acquiescement général du groupe} *cela signifie aussi je pense*
366 *qu'il est accepté par le groupe*
367 ou au positionnement en tant que maître d'hôtel en TP etc. soit les évaluer en tant que tel, ce
368 qui est assez rare, soit les évaluer par le levier qui a été actionné pour valider la compétence qui
369 est évaluable et qui elle est très objective finalement, vu qu'on lui permet de mesurer une
370 réussite, voilà le commis a disparu pendant 10 minutes pendant ton service, il y a une raison {il
371 simule la discussion } *imaginaire* , ouais mais il aurait dû savoir se débrouiller, ah voilà, la
372 compétence, t'as pas réussi à exprimer une consigne, peut être tu l'avais pas préparé avant, tu
373 connaissais pas assez ton menu, enfin voilà , on on, moi j'aurais tendance, plutôt ces
374 compétences, *il cherche l'adjectif psycho-social, et a du mal à le prononcer, signe d'une*
375 *méconnaissance?* qui pour moi sont des compétences d'ailleurs, à les exprimer comme des
376 leviers *le mot levier est présent dans la définition de l' OMS* de compétences évaluables voilà
377
378 Charlotte : = ouais, après moi j'ai tendance à dire aux stagiaires que, que je vais suivre que en
379 fait l'important c'est d'abord de travailler les savoirs être
380 [Noa : = oui oui]
381 Commence à être un peu acquis entre guillemet, euh,
382 [Noa : = hummmm]
383 On peut travailler sur de la technique mais la base
384 [Noa : = ouais]
385 Ces compétences-là *là encore on appelle les CPS par ces compétences là ça reste vague*
386
387 Noa : = mais c'est vrai aussi que l'évaluation par compétence, telle qu'on la vit, enfin telle que
388 moi je la vis avec les inspecteurs etc., elle amène à l'évaluer cette CPS, c'est est à dire qu'on
389 va mettre des croix par rapports à des choses très objectives - - qu'on va nuancer après par
390 exemple toute la marge de progression de l'élève, le point de départ, enfin on a des élèves qui
391 sont allophones ou en tout cas qui arrivent allophones *profil d'élèves* euhhhh quand ils arrivent
392 à faire
393 Pour ce qui me concerne les argumentations commerciales en terminale, le gap par rapport à
394 ceux qui n'étaient pas allophones en arrivant il est tellement énorme
395 [Charlotte : = hummm {bruit d'acquiescement}
396 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat en lui-même quoi
397

398 Ginette : = après moi je pense qu'il faut faire des choses qui soient pas bonifiées, juste on
399 apprend à vivre ensemble, dans la même façon, j'avais même pas pensé à ça {air un peu blasée},
400 en seconde on met en place le tutorat *dispositif* entre élèves {elle regarde tout le monde}

401 [Charlotte : = c'est bien ça {voie basse}]

402 on met en place le tutorat entre élève donc, l'idée c'est d'apprendre à aider les autres mais dans
403 un euh dans les règles euh dans des règles bien construites en début de cours, c'est à dire qu'on
404 se lève pas n'importe comment, on demande poliment on demande une question précise, on
405 attend que l'autre soit prêt à aider et ce sont des élèves qui passent un mini, euh un mini format
406 {mot coupé}, ils ont tous la formation tutorat et ceux qui veulent passer le brevet de tutorat
407 *CPS responsabilité* le passent, bon ils l'ont, puisque du moment qu'ils s'engagent ils l'ont et
408 après ce sont les élèves qui sont tuteurs de la classe et ils s'entraident mais en fait là y'a pas
409 notes en fait, je le mets sur le bulletin quand même, car je trouve que c'est important de le
410 mettre en avant qui se sont {phrase non terminée}, comme ils font en primaire en fait, quand
411 ils disent qui se sont intégrés dans la classe tel métier *allusion aux technique de la PI* je sais
412 pas quoi, mais après quand ils sont en cours ils le font sans que je fasse rien

413

414 Manu : = un brevet de tutorat en quoi ça consiste ?

415

416 Ginette : = c'est des petites questions alors je, j'explique que, c'est une formation d'un quart
417 d'heure vingt minutes qui permet aussi d'être adapté aux CAP *on sent ici encore une fois une*
418 *grosse différence dans les publics bac pro et CAP* ça c'est pas mal

419 [Manu : = hum hum {acquiescement}]

420 et après c'est une partie QCM en fait j'ai mélangé deux types de brevets que j'ai trouvé, un
421 brevet pour les collégiens et un brevet pour les lycéens et j'en ai fait un pour le lycée pro, une
422 partie QCM et une partie avec, où ils parlent un peu pourquoi ils veulent faire çaaaaa, alors des
423 fois on trouve des choses pour une fois que je peux aider quelqu'un ou peut être que j'arriverais
424 à répondre à la question et puis ça permet aussi, ça permet pas qu'aux bons élèves, parce que
425 des fois les bons élèves ils en ont marre d'aider les autres depuis la première année, enfin la
426 petite section maternelle

427 [Charlotte : = {rires}]

428 Et y'a ceux qui ne sont pas très bons, bon aller pour une fois peut être que je peux les aider
429 sachant que quand on analyse ça ils les aident sur des micros tâches, c'est à dire ça peut être
430 quel exercice elle nous a demandé de faire ou il fallait écrire de quelle couleur donc moi ça me
431 permet de pas répondre 20 fois à la même question

432 [Manu : = hum {bruit d'acquiescement}]

433

434 Ce qui est super sympa et eux ça leur permet d'apprendre à se parler correctement et à
435 s'entraider, laisser une certaine liberté dans la classe sachant qu'elle est quand même contrainte
436 par les règles de vie, si c'est n'importe quoi on arrête et la fois d'après on le fait plus

437

438 Manu : = donc c'est un tutorat à l'intérieur de la classe

439

440 Ginette : = voilà et l'idée l'objectif en fait que ça se fasse sur tous les, ce qui est intéressant
441 c'est que cela peut se faire sur tous les enseignements, français maths et que les élèves tuteurs
442 soient tuteurs sur tous les cours pas que sur les miens. Donc là on est en train de mettre en place
443 des formations tutorats entre élèves au lycée pour tous les profs pour qu'après quand ils sont en
444 classe avec moi bah ils sachent que sur tous mes élèves, cela son tuteurs donc utilisez les

445

446 Moi : = {je m'adresse à Ginette} juste tu parlais j'ai été cherché es brevets de l'école primaire,
447 t'as parlé des métiers du coup, où c'est que tu as trouvé ces ressources ?

448
449 Ginette : = à une formation de formateur coopération
450
451 Moi : = d'accord (.)
452
453 Ginette : = ouais et je leur ai mis à dispo aussi d'ailleurs mais euh c'est facile à mettre en place
454 en fait et puis sur les ordinateurs c'est le mieux, parce quand il faut cliquer sur je sais pas quel
455 chapitre
456 [Manu, Noa : = {rires}]
457 Tu passais 10 ans à montrer à chacun c'est là c'est là, là ils s'entraident en deux minutes c'est
458 fait *gain de temps et d'efficacité à priori* et c'est pas noté, parce que dans la vie on fait des
459 choses des fois qui sont bien et c'est pas noté +++
460 [Charlotte : = {bruit d'acquiescement}]
461 Vous êtes dans l'enseignement ? voilà {elle interpelle le groupe} *je sens de l'implicite et de*
462 *l'ironie mais je ne sais pas où elle veut aller*
463 {Rire collectif}, *le groupe a compris l'implicite favoriser par ces critères homogènes. Elle*
464 *voulait peut-être dire que l'enseignant fait beaucoup, et n'est pas reconnu, ni rémunéré plus,*
465 *je suppose que c'est une attaque à l'institution*
466
467 Charlotte : = dans le même ordre d'idées, le fait de travailler en groupe en ilots bonifiés
468 *dispositifs*, c'est la même, la même chose un peu quoi, l'idée c'est de travailler ensemble en
469 groupe, en coopération, de s'entraider et pas forcément d'être noté
470 [Eleonor : bruit d'acquiescement}]
471 Bah voilà sur les AE tout ça
472
473 Manu : = Qu'est-ce que tu appelles ilots bonifiés ? {S'adresse à Charlotte}
474
475 Charlotte : = {encore mal à l'aise, rires}
476 [Manu : = {rires}] *j'ai l'impression qui l'essayait de la rassurer*
477 Ginette : = tu vois c'est trop compliqué {interpelle Charlotte}
478 [{rire collectif}]
479 Noa : = c'est une journée de formation pour ça
480
481 Manu : = Pour un néophyte ? {Rire} en trois minutes]
482
483 Charlotte : = euh en 3 minutes
484 [Manu : = {rires}]
485 Même pas, ce sont des ilots, donc des tables, qui sont des tables dans la classe ils travaillent à
486 je sais pas 3 4 en groupe *vecteur de communication et d'intégration* et ils ont un système de
487 bonification lié sur la participation, plus ils participent plus ils ont des points verts en fait et
488 l'idée c'est aussi de s'entraider dans les activités, on les lance sur les activités ils sont en
489 autonomie ils s'entraident
490
491 Manu : = et chaque îlot à une compétence en particulier
492
493 Charlotte : = euhhh ça peut arriver ouais ensuite on rassemble les compétences oui tout à fait
494 (.) - - pas toujours
495
496 Manu : = Merci
497

498 Moi : = est ce que vous voyez d'autres dispositifs pour utiliser ces compétences-là, est ce que
499 vous en utilisez, est ce que vous en imaginez ou connaissez d'autres dispositifs qui pourraient
500 développés les CPS ?

501
502 Eleonor: = bah là un peu le même système que les ilots bonifiés, j'expérimente la classe
503 autonome *dispositifs*, donc la classe autonome qui va un peu plus loin que les ilots bonifiés ,
504 c'est totale autonomie entre la réalisation des activités et la correction aussi donc
505 l'autocorrection *ici on est dans des techniques Freinet* en sachant qu'il y a un cadre qui est
506 donné *comme en PF et PI* y'a des supports qui sont créés pour mettre le cadre et permettre aux
507 élèves peu importe les difficultés de les amener du point A à un point B, donc on propose des
508 un plan de travail *ici on est dans des techniques Freinet* et puis, euh, donc c'est aussi un travail
509 ,en ilot euh y'a pas de bonification la seule chose c'est qu'on doit réaliser un chapitre dans un
510 temps donné donc par exemple deux séances, nous on sait qu'on a deux fois 1h30 et euh on
511 démarre toujours avec une accroche, on démarre 15 minutes à peu près pour poser les choses et
512 poser ce qu'on attend d'eux et le fil conducteur des deux séances et puis après on est juste là
513 chef d'orchestre *posture enseignant posture professionnelle* pour amener l'information ahhh à
514 des élèves qui ont des difficultés ou pas , donc c'est vraiment une expérimentation qu'on fait
515 cette année avec le collègue *Cf.: Freinet ne pas être seul* et quand je dis chef d'orchestre,
516 vraiment on est chef d'orchestre, c'est à dire que là pour le coup les élèves qui ont des difficultés
517 particulières on peut, voilà on on se met à la table avec eux sur l'îlot et qui sont les accompagne
518 totalement alors que elles autres continuent leur chemin euh du sur les activités qui sont
519 proposées, voilà, nous on a monté tout le chapitre en fonction des compétences attendues sur
520 des thématiques particulières et euh ça ça permet de voir aussi, quand on euh en tout cas cette
521 année-là on a pu observer que des élèves qui avaient des difficultés étaient toujours tutorés sans
522 le vouloir, sans le faire et sans le nommer par des copains à la même table donc on les voit

523 [Charlotte : = hum {bruit d'acquiescement}]

524 Travailler ensemble, bon là c'est sur des terminales, des terminales qui ont déjà travailler
525 ensemble en ilots bonifiés euh donc ils connaissent un peu le principe mais voilà et donc
526 l'autocorrection est là aussi pour dire je suis pas assez j'ai pas besoin, c'est pas qui ont pas
527 besoin de nous

528 [Charlotte : = non non - - {bruit d'acquiescement}]

529 c'est qu'on leur donne la responsabilité *CPS* d'aller chercher l'information, de s'autoévaluer,
530 de s'autocorriger , et euh alors ça c'est encore un peu difficile euh c'est une manière de travailler
531 des fois sur la correction ils vont la chercher bon ils regardent ils ont pas encore d'esprit euh
532 pas assez l'esprit critique *émancipation* et d'auto analyse pour dire bah j'ai , euh des fois bah
533 j'ai super bien réussi ou j'ai eu des difficultés que je vais corriger et là je vais les voir et on en
534 discute ensemble et voilà, donc je pense aussi que c'est un moyen

535
536 Manu : = donc là dans la classe y'a plusieurs ilots

537
538 Eleonor : = ouais

539
540 Manu : = et donc y' a des groupes sur chaque ilot et est-ce que c'est des groupes de niveaux ou
541 c'est des groupes euh

542
543 Eleonor: = non c'est des groupes qui sont fait par affinités, par affinités alors après je me laisse
544 le droit si jamais je vois que évidemment on le sait tous hein les affinités il va y avoir les copains
545 à la table qui va discuter un peu trop qui va un petit peu bavarder qui va mettre un peu plus de
546 temps parce qu'ils ne bossent pas, y'a la table ou alors ceux qui ont des difficultés comme par
547 hasard ils se retrouvent à la même table voilà donc euh donc euh non c'est par affinités

548 [Manu= hum {bruit d'acquiescement}]
549 Alors on peut aller plus loin on pourrait mais alors là on joue sur l'histoire de l'affinité et de
550 travailler avec le copain euh ça et bon y a des mémoires qui ont été écrit là-dessus, c'est comme
551 nous si on nous demande de travailler avec des collègues on s'entend pas c'est un petit peu
552 compliquer, behh les élèves aussi
553
554 Ginette : = ouais ça dépend moi je fais un truc, je fais avec des jeux de cartes je fais au hasard
555
556 Eleonor : = oui c'est par hasard ouais ouais ouais *elle montre néanmoins qu'elle n'est pas*
557 *d'accord sur cette pratique* oui mais le hasard voilà est ce qu'après celui qui va tomber sur la
558 personne, parce qu'on sait pas ce qui se passe quand ils sortent de la classe
559 [Manu= hum {bruit d'acquiescement}]
560 Et on joue aussi là-dessus sur le côté psychologique et euh voilà on ne sait pas +++ je veux dire
561 le hasard dit bah deux personnes qui s'entendent pas du tout
562 [Ginette : = ouais bah dans la vie ça arrive aussi
563 Eleonor : = Oui bah oui
564 Ginette : = de travailler avec des gens qu'on aime pas
565 Eleonor : = Oui on est d'accord mais
566 Noa : = {rire}]
567
568 Noa : = on est toujours sur le fil
569 Eleonor : = Ouais
570
571 Noa: = moi je suis le Mr Jourdain de la classe autonome {Mr Jourdain est un professeur de
572 restaurant à la retraite aujourd'hui, qui fait figure d'une ancienne génération d'enseignants en
573 restauration } donc j'avais pas mis ce mot là-dessus mais euh cette année avec les terminales
574 *J'ai l'impression que tous les enseignants qui parlent des terminales parlent de changements*
575 *dans le temps que donc le développement des CPS a besoin de temps* ils arrivent ils ont un
576 travail à faire qui est formalisé sur une forme ou une autre tout un tas de ressources soit
577 matérialisé soit dématérialisé ils vont devoir travailler en groupe etc. après et par rapport à ça
578 c'est un facteur d'intégration , alors pour nous avec les serveurs de terminale c'est très visible
579 on a un élève qui est complètement isolé
580 [Eleonor= hum, hum hum {bruit d'acquiescement, elle connaît cet élève puisqu'ils
581 travaillent ensemble}]
582 Parce qu'il le veut bien et puis c'est un gamin qui a des problèmes cognitifs etc. et tu sais c'est
583 celui qu'on choisit en dernier pour l'équipe de foot
584 [Charlotte, Eleonor, Ginette = hum {bruit d'acquiescement}]
585 Et donc là on est sur le fil parce que *répétition de ce terme qui montre la délicatesse de la*
586 *situation pour Noa* ils sont autonomes on est plutôt enclin à les laisser faire dans dans la
587 constitution des groupes mais
588 [Ginette : = non {air étonnée et choquée}]
589 donc à un moment donné il faut qu'on déplace, on fait un jeu chinois on va en déplacer un d'un
590 groupe parce que justement on sait que là à cause de l'affinité en fait il va en profiter pour
591 glander quelqu'un va faire le boulot avec lui, on le mets dans un groupe on intègre l'autre mais
592 ça se passe toujours bien et alors c'est ça qui est hyper intéressant, bon sur le coup celui qu'on
593 a déplacé il est pas content mais les autres ne vont jamais rater parce qu'on a intégré par exemple
594 le fameux dernier et puis globalement le boulot va se faire globalement ils vont parler il va y
595 avoir un échange sur cette table et c'est vrai que pour ce gamin qui a 24 est toujours isolé quand
596 il est dans un groupe il parle et il travaille il en sort pas forcément une compétence
597 extraordinaire pour lui , pour lui hein parce qu'il a vraiment des problèmes cognitifs et là pour

598 le coup même si on vient l'aider ponctuellement bah tout ne se fait pas mais par contre en terme
599 d'intégration c'est flagrant c'est à dire que tout à coup il est au travail tout à coup il est dans
600 l'échange (.)
601
602 Ginette : = bah je dois avoir des classes bienveillantes *elle sous-entend ici que la classe dont*
603 *Noa exclu l'élève dont il parle alors que Noa lui semble satisfait de son dispositif qui intègre*
604 *l'élève à des moments précis*
605 [Noa : = non mais ils sont bienveillants
606 Eleonor : = ils sont bienveillants
607 Ginette : = super bienveillant {ton ironique}]
608
609 Noa : = Ce gamin en l'occurrence, tu parlais de tutorat tout à l'heure {il s'adresse à Ginette qui
610 ne semble pas comprendre la bienveillance du groupe de Noa} il est tutoré par les filles de la
611 classe, c'est à dire qu'ils font un rempart autour de lui, qu'ils protègent voilà
612
613 Moi : = donc tu dirais que la mise en place de ce dispositif de travail en petit groupe permet à
614 cet enfant qui a des difficultés
615 [Noa : = ouais]
616 De s'intégrer plus facilement de communiquer plus facilement dans la classe
617
618 Noa : = en tout cas d'interagir à un moment donné, c'est à dire que quand il sort de la classe,
619 comme dit Eleonor, lui il retourne il lit des bouquins énormes comme ça {geste de grandeur}
620 [Eleonor : = ouais]
621 Il se remets dans son coin`
622 [Charlotte : = {rire}]
623 Et il lit
624 [Eleonor : = non mais tout seul mais vraiment]
625 donc euh mais à ce moment-là et c'est pour ça je dis qu'on est sur le fil *3ème répétition* à la fois
626 on est dans l'autonomie mais à un moment si on le laissait faire il resterait dans son coin donc
627 on est obligé d'interagir, d'aller les voir et puis il nous voit venir comme dit Eleonor sur la
628 classe de terminale qu'on a on a un groupe de serveurs c'est enfin c'est magique, ils adorent ils
629 ont passé un stade différent d'apprentissage ils vont chercher l'info et voilà bah ils sont toujours
630 ensemble on est obligé de casser ce groupe parce qu'on sait qu'on a d'autres groupes où il va
631 falloir qu'on mette à un animateur *geste professionnel transfert de savoir, compétence et rôle*
632 ou je dirai un apporteur de ressources supplémentaires qui va dire non mais regarde là c'est la
633 carte que t'as là mais regarde là cette carte parce que lui il la connaît en fait la carte. Donc on
634 est sur le fil de l'autonomie et du côté directif du prof
635
636 Manu : = en fait l'idée c'est de s'adapter à l'environnement qu'on a et aux classes qu'on a,
637 qu'on soit en secondes, c'est pas la même chose en seconde et en terminale de toute façon
638
639 Ginette : = oui ça dépend des élèves
640 [Manu : = c'est ça
641 Eleonor : = ouais]
642 Y a des promos
643 [Noa : = Exactement]
644 Avec qui ça marche super bien et d'autres pas du tout
645

646 Eleonor : = mais je pense, c'est ce que j'ai dit y'a pas longtemps à des Masters je leur ai dit la
647 première chose qu'on doit faire nous c'est observer point. On plus le choix maintenant *montre*
648 *un changement de posture* avant, je pense qu'avant on manquait d'observation
649 [Charlotte : = hum {bruit d'acquiescement}]
650 Maintenant
651 [Noa : = il faut s'adapter]
652 Il faut prendre elle temps d'observer nos élèves et quand on les a observés, on les analyse
653 [Charlotte : = hum {bruit d'acquiescement}]
654 Bon là tu dis bon ok qu'est-ce que je fais
655
656 Ginette : = l'avantage du tutorat c'est que toutes les micros tâches que vous ne gérez pas pendant
657 le cours ça permet de prendre du recul
658 [Eleonor, Noa : hum, ouais {bruit d'acquiescement}]
659 Et de les observer
660 [Eleonor : hum, hum {bruit d'acquiescement}]
661 Chose que vous n'avez pas forcément le temps quand vous rendez à 10 questions
662 [Eleonor : tout à fait]
663 Parce qu'ils ont pas écouter la consigne et pas compris ça c'est vachement intéressant au début
664 on est un peu en train de se dire bon bah beh je suis sur mon bureau là je regarde et puis
665 finalement on voit pleins de choses qu'on voit pas systématiquement
666
667 Eleonor : = c'est ça aussi, quand on fait îlot bonifiés ou classe autonome je veux dire, moi je
668 suis jamais assise
669 [Charlotte:= ah ouais]
670 Je suis tout le temps un papillon *posture*
671 [Noa : = ouais c'est vrai]
672 Popopopop et en fait où tu te dis ça ok {geste de réflexion avec main sur le menton} c'est là où
673 l'observation est vraiment importante et enrichissante quoi
674 [Charlotte : = hum {bruit d'acquiescement}]
675 Et vraiment l'histoire du tutorat elle se fait on va dire naturellement,
676 [Charlotte : = hum {bruit d'acquiescement}]
677 On va dire t'as même plus euhhh besoin de de de le mettre de le verbaliser, à part par exemple
678 moi en terminale j'ai un élève qui est vraiment qui a de grosses difficultés cognitives sur la
679 reformulation, en terminale hein {elle insiste auprès de tous pour montrer que c'est lourd}
680 reformulation des phrases
681 [Noa : = hum {bruit d'acquiescement}]
682 faire une phrase sujet, verbe complément même petite après une analyse de textes et compagnie
683 c'est compliqué , bon bah à n moment donné, et ça fait 2 ans et demi qu'il est là qu'il est avec
684 moi et là de nouveau en terminale ça m'a ça m'a interpellé encore, parce qu'on franchit un cap
685 en terminale, bon là par contre, bon allez y'a pas là ça va pas suffit le fait de faire du travail en
686 collaboratif donc là je l'ai pris à part et effectivement j'ai mis en place le tutorat mais officieux
687 parce que terminale encore une fois faut faire
688 [Ginette : = moi je le fais sur les secondes]
689 L'estime de soi *CPS*, oui sur les secondes mais sur les terminales et l'estime de soi et il a accepté
690 je lui ai dit bah écoute on fait appel à des copains il m'a dit oui oui d'accord - - {voix douce}
691 et voilà deux copains je leur ai dit vous voulez bien jouer le jeu dans toutes les matières y'en a
692 qui se met à côté de lui oui oui y'a pas de problèmes mais c'est que officieux tu vois, y'a rien
693 [Charlotte : = ouais]
694 De mais c'est dit quand même un petit tutorat mais là en fat le fait d'avoir eu ce temps-là
695 d'observation avec les classes, les ilots qui travaillent en semi-autonomie entre guillemet et ben

696 j'ai pu de nouveau le voir et si par exemple j'avais été pris par beaucoup de choses peut être
697 que ça serait passer à côté
698 [Noa : = oui]
699 Et voilà
700
701 Manu : = est ce que le tutorat, est ce que le tutoré parfois est tuteur
702 Noa : = bah c'est le but
703 [Eleonor : = ouais bah je euh
704 Noa : = qu'à un moment donné il bascule
705 Manu : = bah c'est le but que *manu sort encore de son rôle là* dans certaines
706 compétences ou dans certaines disciplines je parle
707 Eleonor : = ouais après peut-être
708 Ginette : peut-être pas sur ton exemple
709 Noa : = Après]
710
711 Eleonor : = pas sur mon exemple moi parce qu'on voit qu'on arrive au bout du bout euh mais
712
713 Ginette : = mais sur la formation du tuteur c'est je peux être amené à demander de l'aide ou de
714 temps en temps je peux en demander ou je peux arrêter ou je peux je peux aider les camarades
715 on peut avoir besoin de quelqu'un et des fois
716 Noa : hum {bruit d'acquiescement}]
717 Aider les autres
718
719 Noa:= après après je pose une limite à tout ça c'est à dire que je m'aperçois aujourd'hui que ,
720 on a dans notre classe des élèves qui explosent en ce moment *trop de responsabilités, trop de*
721 *sollicitation*, mais qui explosent vraiment c'est à dire qui quittent l'école en terminale et euh
722 ils ont besoin par exemple ils ont besoin du cours magistral à un moment donné ces élèves-là,
723 c'est à dire les bons élèves ont besoin à un moment donné qu'on sorte des ilôt et l'autonomie
724 et qu'on leur fasse un cours de temps en temps ou le prof réserve suit fait faire des exercices
725 hyper directif *posture professionnel d'étayage* et eux ils le vivent comme un soulagement c'est
726 à dire qu'ils sont plus hyper sollicités etc., ça c'est la première chose et de deux j'ai le sentiment
727 que nos nouveaux élèves sont pas forcément fan d'autonomie un parce que c'est difficile pour
728 eux le temps cognitif le temps d'attention le temps de travail devient de plus en plus réduit c'est
729 difficile pour eux et ça les fatigue et y a des moments où on sent par exemple y'a des groupes
730 où tout s'arrête et hop un groupe ils se sont mis à travailler et hop ils se sont mis en recul et
731 hop ils arrêtent de travailler et si envient je veux dire y'a pas de lézard on s'engueule pas avec
732 eux non non aller vous vous remettez au travail et hop ils s'y remettent mais naturellement ils
733 sont un moment où hop ça s'arrête (.) donc je suis pas sûr que je ne suis pas sur vraiment je suis
734 à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y a des moments ou
735
736 Charlotte : = moi je suis pas tout à fait d'accord avec toi
737 [Noa : non mais]
738 Je trouve que c'est une question déjà comme on l'a dit d'observation et puis en plus y'a toujours
739 des moments où même dans la coopération ou tu poses en tant que prof des choses quoi, même
740 si tu fais d l'autonomie etc.
741 [Noa : oui oui oui c'est clair]
742 Y'a un moment où tu dois poser clairement
743 [Manu : = peut être]
744 C'est un truc que je ne ressens pas mais c'est peut-être aussi en fonction des groupes qu'on a et
745 euh

746
747 Manu : = et peut être qu'il y a une question de sur sollicitation des élèves, peut être aussi qu'au
748 collège des idées ont infusés des idées pédagogiques et peut être à un moment donné y'a une
749 saturation
750
751 Moi : = et du coup, sur la dernière partie moi j'avais envie de vous interroger sur, vous qu'on
752 parle de tous ces dispositifs pédagogiques si vous avez à cote connaissance des courants
753 pédagogiques où justement le de développement des CPS dont on a évoqué sont la base de la
754 conception de ces courants pédagogiques ?
755
756 (.)
757
758 Manu : = {vers Ginette} vas y
759 Ginette : = non j'allais dire une bêtise
760 Moi : = y a pas de bêtises
761 [Manu : y'a pas de bêtises aller
762 [Noa : = moi j'ai 0 bêtise en magasin alors bon]
763
764 Ginette : = non mais c'est vraiment une blague alors je me tais donc c'est noté {rire collectif}
765
766 Moi : = merci {adressé à Ginette dans l'idée qu'elle pense à ma retranscription qui a ce stage
767 devient difficile}
768 Charlotte : = moi j'ai un peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie
769 institutionnelle mais bon je ne suis pas trop une experte là-dessus donc je ne peux pas trop la
770 définir *Charlotte en a entendu parlé par moi et a vu des pratiques*
771
772 Ginette : = aller je lance un nom Sylvain Connac *pédagogue* et voilà comme ça on a fait le tour
773 {ton avec beaucoup d'assurance} *ici c'est selon moi de la méconnaissance Sylvain Connac*
774 *appartient au mouvement pédagogique de l'ICEM c'est un chercheur connu mais ce n'est pas*
775 *lui le fondateur de ce mouvement*
776 [Eleonor : ah oui
777 Manu : et oui]
778
779 Moi : = et c'est qui Sylvain Connac ?
780
781 Ginette : = ohhhh {d'un air mais fais pas semblant de pas connaitre}, c'est celui qui écrit des
782 livres quand même {le groupe ri}
783
784 Noa : = non mais c'est qui Sylvain Connac
785
786 Moi : = Je voudrais que tu développes qui est Sylvain Connac s'il te plait {je m'adresse à
787 Ginette, je cherche à identifier où elle le situe dans le mouvement pédagogique auquel il se
788 rattache}
789
790 Ginette:= c'est un ancien professeur des écoles qui est maintenant à l'université de Montpellier
791 et qui a développé enfin qui a mis en exergue je pense la coopération en classe au départ sur les
792 classes d'école maternelle et maintenant un peu plus sur les collèges les lycées et bon les lycées
793 pro si on s'y intéresse un tout petit peu ici *le lycée pro n'est pas au centre des recherches de*
794 *l'école nouvelle on note que le lycée pro se situe à la marge des recherches manque de*

795 *considération du LP* voilà donc c'est quand même lui qui a beaucoup travaillé là-dessus et qui
796 a le vent en poupe on va dire ces dernières années
797
798 Moi : = Est ce que Sylvain Connac s'apparente à un mouvement pédagogique ?
799
800 Ginette : = bah la coopération j'ai envie de dire, la classe coopérative confère les différents liens
801 recherches Google
802
803 {Rire collectif}
804
805 Moi : = est ce que si je vous parle si je vous dis éducation nouvelle ça vous parle ?
806 (..)
807
808 Ginette : = de quelle année
809
810 Noa : = point
811
812 {Rire collectif}
813
814 Ginette : = des années 50, 60 70 {elle rit et se moque un peu}
815
816 Moi : = ouais pourquoi pas qu'est-ce que ça vous parle
817
818 Noa : = pas du tout
819
820 Moi : = ça te dit rien éducation nouvelle ok
821
822 Ginette : = non rien du tout
823
824 Eleonor : = non
825
826 Charlotte : = non
827 *Je n'arrive pas à comprendre pourquoi la non connaissance de l'éducation nouvelle, pourtant*
828 *je perçois des brides de connaissance notamment des noms des dates des techniques qui co*
829 *incident*
830
831 Eleonor : = après pour répondre à ta dernière question, moi j'ai parlé de la classe autonome je
832 viens de rechercher parce que je m'en souvenais pas, cette dame Juline Auquetin *pédagogue*
833 +++
834 [Manu : {rire} on aurait dû le préciser ça au début pas de recherches Google pendant]
835 {Rire collectif}
836 Eleonor : ah mince
837 Manu : = c'est pas grave c'est pas grave]
838 Je ne voulais pas faire l'impasse sur le nom de cette dame qui est une enseignante en CFA à
839 Rouen en histoire Géographie et qui prône justement la classe autonome et son et son dada entre
840 guillemet c'est surtout sûr jouer les psychologies, les psychologues sociaux ; aidez-moi
841
842 Moi : = psychosocial, la psychosociologie
843
844 Eleonor : = voilà on va y arriver

845 [Ginette : = non non on va te laisser dedans]
846 {Rire collectif}
847 Et je pense qu'elle c'est ça son point de départ travailler là-dessus et comment travailler avec
848 des élèves, comment, qu'est ce qu'on pouvait mettre en place pour le bien être de ces élèves en
849 groupe etc. et c'est pour ça que je m'y suis intéressée aussi et elle voilà elle vend ce projet-là
850 elle vend cette méthode, ce n'est pas projet c'est méthode pédagogique de travail et elle elle
851 euh elle forme aussi aujourd'hui donc que euh
852
853 Moi : = quand tu dis vendre ?
854
855 Eleonor : = non vendre c'est parce que bah oui oui oui faut être très clair *ddéveloppement de la*
856 *formation/enseignement privé*
857 [Noa : = elle promeut]
858
859 Moi : = non c'est une question
860
861 Eleonor : = la mise à disposition et quand tu la suis sur les réseaux aussi elle vend un package
862 de formation euh que j'avais même contacté en groupe, elle peut venir dans les établissements
863 c'est quand même le privé qui vient dans le public
864 [Noa : = c'est poussif]
865 Elle propose des formations sur une journée sur des jours pour des groupes individu pour des
866 groupes ou individuellement voilà et sur un et c'est tarifé voilà et donc après mais bon moi je
867 suis allée chercher toutes les infos puis après tu mets tu essaies de mettre en place {rire} quoi
868 c'est vrai {elle interpelle Ginette qui rit aussi}
869
870 Ginette : = je suis désolée Samedi matin {en riant} par contre je pensais à quelqu'un d'autres
871 moi je pensais à André Tricot *pédagogue* aussi
872
873 Eleonor : = ouais
874
875 Ginette:= parce quand tu dis école nouvelle il parle de tout ce qui est, il disait justement enfin
876 il a écrit un livre un tout petit d'ailleurs pas trop long à lire et qu'il disait qu'il *y avait pas de*
877 *nouveauté en terme de pédagogies qu'on revient toujours sur les mêmes choses ici cela rejoint*
878 *le discours de Bernard Charlot lors d cela biennale les fondations* sont les mêmes que c'est des
879 petites choses qui sont adaptées je pense aux attentes et eu défi sociétal on va dire du moment
880 et qu'en fait on a rarement y'a pas de réellement de nouveautés ou de choses euh
881
882 Eleonor : = je rebondis parce que Philippe Meirieu *pédagogue* pense aussi comme ça Philippe
883 Meirieu je veux dire, il dit *Philippe Meirieu est aussi militant à l'ICEM encore une fois on*
884 *connait des auteurs mais pas leur référence*
885 [Charlotte : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
886 Notre job notre job c'est d'être pro actif c'est d'être observateur tout pédagogue est pro actif et
887 si on a compris ça si on a entre guillemet l'ouverture d'esprit allez on y va on est pas juste un
888 prof qui amène juste le savoir descendant et bin euh voilà euh comme dit Mr Tricot les sources
889 elles existent depuis longtemps faut juste se l'approprier et trouver des solutions par rapport au
890 public qu'on a et qu'on a tous les ans *on note qu'il y a des connaissances à des noms de*
891 *chercheurs qui revendent l'éducation nouvelle*
892
893 Noa : = euh c'est quand même euh quand j'ai fait mon mémoire c'est à dire avant hier {ton
894 ironique Noa enseigne depuis plus de 20 ans

895 {Rire collectif}

896 j'avais fait mon mémoire sur l'enseignement par compétences et à l'époque l'université du

897 Canada était très en pointe là-dessus et y'avait un gros volume de ressources que j'avais exploré

898 c'était passionnant et jamais le levier évoqué était les CPS des élèves ont évoquait tout un tas d

899 mécanismes pédagogiques venant du prof venant de l'organisation de l'enseignement de la

900 collaboration des enseignants etc mais ou alors à la marge et je suis passé dessus très vite mais

901 jamais on a parlé de faire travailler les élèves en îlots d'autonomie dans l'apprentissage voilà

902 on parlait beaucoup de collaboration entre les profs de mise en parallèle des progressions de

903 mise en parallèle des référentiels etc mais euh donc y' quand même tu vois si je prends l'instant

904 T

905 [Charlotte : = hum hum {bruit d'acquiescement}]

906 D'il y a avant-hier {ton ironique pour montrer qu'il parle de ces débuts} et l'instant T

907 d'aujourd'hui y'a quand même des choses nouvelles quoi

908

909 Ginette : = c'est pas nouvelle en fait ce qu'il expliquait c'est que c'est juste

910

911 Noa:= non mais fait de le formaliser tu vois ce que je veux dire de le formaliser comme une

912 mécanique, c'est à dire que si moi je me mets en face de vous qui êtes à fond là-dessus je répète

913 je suis un peu le Mr Jourdain je regarde ,je pense que je fais ce que fait Eleonor et je travaille

914 dessus vous allez m'apprendre des choses pour moi ça va être nouveau et les mécanismes que

915 vous avez pris en place ça vaut le coup d'être appris euh tu vois c'est pas juste de l'intuit donc

916 de

917 [Eleonor: = alors moi j'ai moi j'ai

918 Noa : vous l'avez peut-être construit comme ça]

919

920 Eleonor:= après ouais pour le pourquoi je m'y suis mise aussi alors une fois j'ai, alors je ne

921 m'en souviens pas j'ai une petite mémoire ou alors j'ai trop de choses dans ma tête j'ai oublié

922 l'auteur cette jeune femme qui avait fait toute une étude avec des enseignants ou des instits en

923 Belgique et son livre quand il est paru il a fait un peu pavé dans la marre dans l'Éducation

924 Nationale même au départ elle ne l'avait pas retenu parce que elle mettait en avant les méthode

925 Freinet et Missouri

926

927 Noa : = Montessori *pédagogue*

928 {Rire collectif}

929

930 Ginette : = oh la boutade

931

932 Eleonor : = samedi matin, voilà ok merci {rire collectif}

933 [Noa : = on a parlé du Missouri hier soir {référence à des marque ode Gin}]

934 et donc voilà et et sa recherche {rire} et doc sa recherche et elle a partagé toutes ses recherches

935 pour pouvoir mettre en pratique et aider les enseignants qui ne s'y retrouvaient plus dans leur

936 classe et pouvoir faire et commencer à travailler avec les enfants différemment sans pouvoir

937 partir l'enfant est roi et il fait ce qu'il veut quand il veut on met le cadre on propose on avance

938 en autonomie etc. et moi c'est ce livre là mais encore une fois je ne m'en souviens plus et

939 comme j'ai pas le droit de googlelisé

940 [Manu : {rire}]

941 Rire collectif]

942 Et voilà et donc ça existe y a des choses qui existait depuis les années 50 depuis les années 60

943 sauf qu'on les a parce que c''était à la marge et puis longtemps je pense que l'institution a dit

944 retro satanas *terme ou l'institution est mis en avant comme un « méchant » peur de l'innovation*

945 et au final on y revient *référence au livre de Laurence de Cock et l'histoire de Freinet* y'a des
946 enseignants qui se disent on peut peut-être pas penser autrement on peut peut être pas prendre
947 en considération
948 [Noa : = par contre, ils étaient sous pression]
949 Sous pression parce qu'aujourd'hui nos classes
950 [Noa: = si on fait pas ça]
951 C'est la société dans notre classe parce que maintenant les élèves d'aujourd'hui même si c'était
952 hier nos débuts {ironique référence à ce que Noa disait, Eleonor est une enseignante qui exerce
953 aussi depuis 20 ans} euh voilà hein on va pas compter le nombre d'années mais euh
954 [Noa: = hier c'était hier]
955 Le public change et donc on est obligé
956
957 Noa : = le public et le rythme
958
959 Eleonor : = et le rythme
960
961 Noa : = on peut plus travailler par couches comme on travaillait avant
962
963 Eleonor : = non
964
965 Noa : = on voyait une première fois une connaissance puis on la revoyait une deuxième fois on
966 la faisait un peu évoluer référence *à la compétence spiralaire je suis étonnée elle est*
967 *aujourd'hui beaucoup utilisée*
968 [Eleonor : ouais]
969 On mettait du vernis non c'est fini il faut voir et peut être aller à l'essentiel et vraiment à
970 l'essentiel à la trame de l'essentiel mais une fois et donc si on met pas en place de mécanismes
971 où les élèves ont l'opportunité de s'approprier ça là par contre
972
973 Charlotte : = parce que le monde du travail a changé aussi donc on forme pas à *rapport à la*
974 *société du travail société*
975 [Eleonor : = oui, et puis l'accès à l'information
976 Noa : = Le monde a changé]
977
978 Eleonor : = l'accès à la formation aussi
979 [Noa : = ouais]
980 Je pense aussi que les élèves aujourd'hui
981 [Noa : = je rapport à l'information]
982 Oui le rapport à la formation puis l'accès quand même
983 [Noa : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
984 Parce qu'avant on avait pas tout ça
985
986 Noa : = oui bah justement on a des élèves en face de nous qui ne veulent plus apprendre entre
987 guillemet
988 [Eleonor : = Voilà]
989 Parce qu'ils disent bah c'est là
990 [Eleonor : = c'est l'accès bêta]
991 Alors pourquoi quoi
992
993 Ginette : = infobésité ils appellent ça j'ai trouvé ça joli
994

995 Eleonor : = ah ouais
996
997 Ginette : = ouais ouais infobésité
998
999 Eleonor : = mais ça c'est un autre débat
1000
1001 Moi : = une dernière question puisque vous avez évoqué Célestin Freinet du coup
1002 [Ginette: = {rire} Célestin je connais en dessin animé }
1003 Noa: = moi je vote non coupable {il sous-entend qu'il ne le connais pas}
1004 C'est son prénom
1005
1006 Charlotte : = moi non plus je vote non coupable *elle a peur de pas savoir répondre*
1007 {Rire collectif}
1008
1009 Moi : = tu l'as évoqué {en regardant Charlotte}, tu l'as évoqué aussi {regardant Eleonor} sur
1010 les méthodes
1011
1012 Ginette : = pas moi {fière}
1013
1014 Moi : = est ce que vous associez voilà ce personnage parmi tant d'autres personnages
1015 importants dans les mouvements pédagogiques a aussi des mouvements politiques
1016 [Eleonor : ouhhhhh {très gênée et stupéfaite de la question}
1017 Tu as dit tout à l'heure « rétro satanas « justement {je m'adresse à Eleonor} vraies une question
1018 comme ça {je sens le groupe géré par la question sur la politique, j'essaie de reprendre ma
1019 question du genre comme si de rien} est que vous associez des mouvements pédagogiques à
1020 la politique ou pas ?
1021
1022 Eleonor : = je m'engagerai pas sur ce sujet *elle souffle on sent une résistance à parler politique*
1023 [Manu : = sur ce terrain-là]
1024
1025 Ginette : = c'est toi qui en as parlé quand même *elle remet la faute sur Sandirne*
1026
1027 Eleonor:= oui oui oui, non mais parce que c'est dit, après faut être très clair dans toutes les
1028 recherches ou lectures que tu peux avoir même les lectures transversales à un moment donné
1029 c'est dit, c'est dit que l'Éducation Nationale était fermée parce que l'histoire de l'éducation
1030 Nationale c'est euh du descendant du descendant c'est l'instituteur l'élève il entend il entend
1031 et que lorsque des personnes ont fait le pas de côté euh puis c'était une révolution et rétrosatanas
1032 et quand je dis rétrosatanas ah non non on continue comme on fait depuis le début ça marche et
1033 non ça marche pas
1034
1035 Ginette : = ça c'est l'histoire du changement dans n'importe quelle société *processus de*
1036 *l'innovation (Rejet, acceptation, transmission)*
1037 [Eleonor : = et voilà]
1038 Pour n'importe quel sujet en fait, ce n'est pas spécifique à l'éducation
1039
1040 Noa : = ce qui est clair c'est que l'école au sens large du terme elle est teintée en tout cas encore
1041 dans l'image des gens
1042 [Eleonor : = hum hum {bruit d'acquiescement}
1043 Je veux dire t'es prof t'es de gauche et
1044 [Charlotte : ouais biensur]

1045 Donc qu'est-ce que le prof progressiste est encore plus de gauche que les autres ou au contraire
1046 est ce qu'il est à l'opposé
1047 [Ginette: = il paie l'ISF]
1048 Enfin moi, je serais incapable j'entends la question qui est pas inutile quand même mais je
1049 serais incapable d'y répondre
1050
1051 Charlotte : = ouais moi non plus
1052
1053 Moi : = elle vous fait réagir en tout cas
1054
1055 Noa : = mais oui
1056 [Ginette : = oui elle est drôle elle est drôle c'est drôle {rire}]
1057 Car quand on enseigne on fait de la politique quoiqu'on en dise *phrase à interpréter*
1058 [Eleonor: = c'est un sable mouvant]
1059 je sors d'un CA y'a deux jours qui a été éminemment politique vu que la politique de l'état est
1060 rentré dans le CA donc effectivement on est obligé de réagir après est ce qu'on s'identifie moi
1061 je suis ni politisé ni et je m'en garde *cela signifie qu'il n'est pas vraiment politisé* vraiment vis
1062 à vis des élèves donc je vois une méthode comme une méthode elle marche ou elle marche pas
1063 ou elle me va ou elle me va pas parce qu'elle peut très bien marcher et pas me convenir donc
1064 oui côté politique on s'en fou
1065
1066 Charlotte : = je vois aussi le côté gauche à fond gauche notamment en opposition à Éric
1067 Zemmour qui était à fond dans quelque chose de descendant revenir à des fondamentaux très
1068 [Noa : mais est-ce que c'est vraiment une histoire de gauche ou pas gauche je veux
1069 dire]
1070 Non pas du tout mais je dis rien
1071 [Noa : = c'est un obscurantiste]
1072 Mais si faut poser une idée politique j'aurais associé ça plutôt en contradiction effectivement
1073 [Noa : = oui oui]
1074 À Zemmour qui disait, bon bah contre ce genre de
1075
1076 Noa : = bah qui revenait à l'école catholique
1077 [Charlotte : voilà qui est contre ce genre de dispositif]
1078 C'est vraiment.
1079 (.)
1080 Moi : = bah très bien on pourrait continuer cette discussion que vous avez rendu très riche, je
1081 vous remercie vraiment c'était très intéressant mais on va arrêter la discussion et vraiment
1082 merci, je vais que vous avez pas pris de notes mais ce n'est pas grave
1083 {Rire collectif}
1084 mais je vous remercie quand même, merci beaucoup

Annexe 5. Verbatims groupes des enseignants stagiaires

- = : marque la fin d'un participant et le début de l'autre (interruption)
- Un espace entre les paragraphes dès qu'il y a changement de prise de parole
- Retour à la ligne systématique quand i y a un évènement (coupure de parole, rire...)
- [] et alinéa : plusieurs personnes parlent en même temps
- Si la même personne reprend son discours je n'ai pas remis son prénom
- (.) : Pause courte
- {} : toute forme de précision sur le ton, gestes, mimiques....
- + changement de tons dans la voie plus fort
- - changement de volume de ton mois fort
- *Écriture italique violet : prise de notes personnelle pendant la retranscription en verbatim*
- *Écriture italique rose : prise de notes personnelles en écoute 1 ajouté*
- *Écriture en italique prise de notes personnelles jour J*
- *Écriture en italique verte : prise de notes d'observations de Salem*

1 Moi : = je vous remercie d'avoir accepté de participer à cet entretien collectif dans le but de
2 collecter des données pour ma recherche déjà merci beaucoup, vous disposez naturellement à
3 l'anonymat puisque je vais retranscrire toute cette conversation qui est enregistré en verbatim
4 et si vous souhaitez que je ne mette pas vos noms sur les verbatim bah j'aimerais bien, que vous
5 me disiez maintenant comme ça je sais si ça vous dérange ou pas si vous voulez que j'anonyme
6
7 Estelle : = non c'est bon
8 [Soën : non
9 Mati : non
10 Danis non c'est bon
11 Méline : non c'est bon
12 Moi : Tout le monde est d'accord avec ça]
13
14 Moi : = voilà, bon les données seront là juste pour ma recherche. Donc l'idée c'est que je vais
15 vous proposez des thèmes de discussions souvent des questions et euh comme une discussion
16 naturelle entre collègue vous puissiez échanger rebondir débattre proposer vos idées ou ce que
17 vous pourriez imaginez à mettre en place. Manu qui est aussi est aussi un animateur donc on
18 co-anime cet entretien collectif qui va durer environ 45 minutes maximum, donc vous pouvez
19 prendre des notes que je récupérerai après dans le but de les analyser et Salem derrière prend
20 des notes également en tant qu'observateur qui sont aussi un matériel en plus dans l'analyse de
21 données dans ma recherche. Voilà je vous propose d'éteindre vos téléphones portables le mien
22 étant juste ici pour être gardien du temps et d'enregistrements et euhhhh est ce que vous avez
23 des questions sur l'organisation ou les règles de cet entretien collectif
24
25 Danis : = non
26 [Soën, Mati : non
27 Estelle : non
28 Méline : non ça va]
29
30 Moi : = alors c'est parti {rire collectif} *je me sens plus nerveuse et j'ai l'impression que les*
31 *enseignants sont en attente de quelque chose qu'ils ne vont pas trouver* euh ma première
32 question pour euh pour rentrer dans le sujet ça va être autour des compétences psychosociales,
33 déjà qu'est-ce que ce c'est pour vous comment vous les définissez et quelle importance
34 apportez-vous au développement de ces CPS dans la pratique ou dans l'imagination d'une
35 future pratique
36 (.) {moment de réflexion collectif} qu'est ce que c'est pour vous les CPS ? *là encore comme*
37 *avec le premier groupe je me sens obligée de reformuler ma question qui a l'air de poser soucis.*
38 *Je me demande lors de cette retranscription si finalement ce n'est pas le terme CPS qui pose*
39 *soucis*
40
41 Méline : = 3939
42
43 Danis : = ça reste très flou comme terme
44 [Moi : = ça reste flou ok
45 Je peux le définir juste avec les racines étymologiques psycho, enfin la psyché sociale c'est ce
46 qui amène à la communauté, la réflexion dans la communauté et sa place dans la communauté
47 je le vois comme ça, au niveau de la chasse mais j'ai pas le terme bien défini
48
49 Manu : = et toi Estelle ? Est-ce que tu as une idée
50

51 Estelle : = CPS j'y verrai euh dans tout ce qui peut être le groupe le groupe scolaire le groupe
52 classe euh comment ils **évoluent** ensemble donc je pense que c'est **l'évolution psychologique**
53 **le bien être** de l'apprenant dans le milieu dans lequel il vit, dans le milieu dans lequel il vit que
54 ce soit scolaire ou familial mais là pour le coup ça serait plus côté scolaire
55 [Manu : =hum {bruit d'acquiescement}]
56 C'est un peu comme ça que je le vois en réfléchissant quand je l'entends
57
58 Soën : = Soën ? {Il s'adresse à Manu qui le regarde et qui cherche son prénom}. **Oui je le vois**
59 **bien comme ça c'est l'évolution**, enfin je le vois comme l'évolution au sein d'un groupe le
60 savoir faire le savoir être *je note ici qu'il a des termes entre Danis Estelle et Soën qui*
61 *correspondent à la définition des CPS selon l'OMS* la capacité à évoluer à trouver sa place au
62 sein d'un groupe quel qu'il soit à l'école ou pas spécialement même dans la société en général
63 après euh
64 [Danis : = la **communication**]
65 **Oui la communication**, ça tourne autour de la communication de la réflexion l'acceptation de
66 l'autre des différences des choses comme ça enfin moi c'est ma ma vision
67
68 Manu : = et c'est le but
69 [Estelle : = psychosocial ouais
70 Danis : = psycho ouais]
71
72 Mati : = ouais moi je partage l'idée aussi ce serait la **façon d'évoluer dans un groupe** de
73 personnes *ils reprennent tous les 3 le mot évoluer transfert ?* D'interagir avec ces personnes-
74 là et puis oui de de **d'évoluer pour prendre sa place** parmi les autres donc oui ça serait aussi ça
75 rejoint aussi *je trouve qu'Mati reprend beaucoup de choses est ce que cela signifie qu'il*
76 *n'arrive pas à donner sa propre vision ?*
77
78 Estelle : = dans les apprenants on le voit souvent quand ils arrivent au tout début ils sont oui
79 [Mati : = oui ils sont refermés sur eux même voilà]
80 Psychologiquement ils osent pas trop parler ou ceux qui disent tout de suite
81 [Manu : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
82 Ce qu'il en est ou les autres et on les voit évoluer au fur et à mesure
83 [Mati : = intégrer un groupe social]
84 Intégrer et acquérir c'est vrai de ce côté-là peut être des compétences qu'on touche pas du doigt
85 mais qui sur lesquelles on a jamais pointer du doigt que s'en est une
86 [Mati : = compétences ouais]
87 [Danis : = y'avait des, après y'a des
88 [Soën : = qui sont transversales]
89
90 Soën : = dans toutes les matières du coup c'est social et c'est pas disciplinaire
91 [Estelle : = oui ça c'est vrai]
92
93 Danis : = t'as l'environnement qui varie dessus puisque tu peux avoir le groupe mais tout ce
94 qui a au-dessus tu peux être influé comment tu perçois ton environnement social et comment tu
95 te perçois toi dans ce milieu là
96
97 Manu : = Et toi Méline ?
98
99 Méline : = moi j'étais sur la création de liens dans un groupe bah ça revient au même évoluer
100 *mot fort pour rassurer encore une* fois et créer des liens amicaux ou professionnels au sein d'un

101 groupe au sein d'une classe et réussir à s'intégrer et évoluer sur ces liens là (.) voilà moi j'étais
102 là-dessus
103
104 Moi : = est ce que selon vous, ce que vous avez dit là sur les CPS dans les référentiels elles sont
105 mises en valeur, est ce qu'elles sont là dans les référentiels de compétences est ce que cela vous
106 dit quelque chose ?
107
108 Méline : = il me semble qu'il y a l a création de groupe dans le travail de groupe créer
109 quelque chose ensemble mais c'est juste créer quelque chose ensemble mais c'est plus pour ce
110 qui touche l'interdisciplinarité après de manière seules j'ai pas l'impression que ça soit
111 énormément mis en avant
112 [Estelle : = tout ce qui est transversal enfin c'est pas écrit noir sur blanc
113 [Danis : = moi ce que je vois moi ce que je vois] *deuxième fois qu'il essaie de prendre la parole*
114 *sans y arriver*
115 Non
116
117 Soën : = je suis pas spécialement d'accord
118
119 Mati : = ouais y a peut-être la communication
120 [Danis : = ouais ouais]
121 [Méline : = oui la communication]
122 La communication entre personne ça revient souvent les compétences
123 [Méline : = ça oui {bruit d'acquiescement}]
124
125 Estelle : = travail de groupe tout ça
126 [Danis : = ouais mais c'est] *encore une tentative*
127 Ouais mais c'est pas pointé du doigt compétence
128 [Mati : = ouais mais]
129 Le terme psychosocial enfin
130 [Mati : = oui oui]
131 C'est à nous de l'interpréter
132 [Mati : = oui oui biensur]
133 De l'interpréter et derrière de
134
135 Mati : = et dans les référentiels j'ai l'impression que quand même qu'il y a des compétences
136 qui visent aux interactions entre les personnes
137 [Estelle : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
138 Etc., après effectivement c'est pas écrit noir sur blanc là CPS *je me demande s'il dit pas ça pour*
139 *faire plaisir car il montre dans son argumentation que justement c'est écrit*
140
141 Estelle : = c'est pas écrit noir sur blanc qu'est qu'on doit faire développer
142
143 Danis : = psychosocial c'est vachement général quand tu vois les référentiels c'est
144 exclusivement placé sur le terrain c'est du pratico-pratique quand je lis le référen oui mais si tu
145 prends l'étymologie c'est juste dans un groupe tiers pas forcément au travail et forcément dans
146 la vie de tous les jours et quand tu *c'est très difficile de comprendre les idées de Danis*
147
148 Soën : = agir en bon professionnel, communiquer en équipe euh lier
149
150 Mati : = c'est s'intégrer dans un groupe

151
152 Danis : = je suis pas tout à fait d'accord l'intégration +++
153 [Mati : = non mais non]
154 Tu peux communiquer avec quelqu'un sans intégrer dans un groupe
155 [Mati : = en tout cas y'a une démarche y'a une démarche
156 [Danis : = oui ou y'a une démarche du moins du volontariat de volontariat
157
158 Mati : = y'a une démarche même si après elle n'about pas sur un lien qui se crée {regarde à
159 Méline qui avait amené l'idée de lien}
160 [Méline : = hum hum {bruit d'acquiescement}
161 Mais y'a une démarche d'intégration qui est certes forcer mais la démarche elle est là
162
163 Danis : = c'est ça oui après je pense
164
165 Mati : = après y a des interactions qui spontanées effectivement parce que les deux personnes
166 s'entendent bien et y'en a d'autres qui sont forcées parce qu'un tel va devoir travailler avec un
167 tel et même si vous vous entendez pas c'est comme ça
168
169 Danis : = c'est ça d'ailleurs tu viens de le dire c'est forcer c'est forcer donc faut forcer la chose
170 [Mati : = oui dans certains cas]
171 Moi je trouve ça dommage de forcer les interactions enfin forcer le dire parler avec lui obliger
172 t'arrives souvent des élèves tu forces la communication pour qui s'entraident ou leur fait
173 travailler un naturel leur faire comprendre la réflexive du non là tu parles avec lui enfin je veux
174 dire {il ne cautionne pas le forcer à} *je ne comprends pas le sens de son intervention tout est*
175 *confus*
176
177 Manu : = ce qui ressort c'est qu'en fait dans les grilles de compétences c'est pas noté CPS mais
178 en fait elles sont à l'intérieur derrière
179 [Danis : = collaboratif]
180 [Méline : = oui c'est ça]
181 un certain nombre de compétences *il joue son rôle de recentrer le dialogue et de conclusion sur*
182 *ce thème*
183 [Soën : = oui ça transpire dedans] *jolie métaphore avec le labeur/travail*
184 Ça transpire dedans
185
186 Moi : = très bien et euh selon vous est ce qu'il existe est ce que vous avez essayé ou tenté de
187 mettre en place des dispositifs qui favorisent justement ces CPS
188
189 Méline : = les ilots
190
191 Estelle : = ouais
192
193 Méline := le travail de groupe c'est-à-dire que dans un premier temps essayer de les mettre
194 ensemble quand ils rentrent quand c'est les entrants faire les groupes nous-même et laisser les
195 liens se créer naturellement et par la suite laisser les groupes se faire par affinités et puis encore
196 après par évolution les groupes se mettent par niveau quand on met en place des petits systèmes
197 de concours de questionnement là les groupes se font plus par niveau que par affinités pour
198 arriver à répondre aux questions
199

200 Manu : = donc c'est quelque chose qui est naturel qui se fait naturellement ou c'est l'enseignant
201 qui
202
203 Méline : = au début il faut le lancer je pense
204 [Manu : = ouais]
205 Et après les élèves font le travail naturellement en groupe selon les niveaux j'ai l'impression
206 aussi
207
208 Manu : = et donc pour toi c'est des groupes de niveaux qui se crée plutôt que des groupes par
209 affinités
210
211 Méline : = Selon comment on aborde c'est-à-dire si on fait juste des activités ils vont se mettre
212 par affinités par par contre si on les met en concurrence entre groupe c'est-à-dire groupe 1
213 groupe 2 groupe 3 avec un système de points sur celui qui a tout bon là ils vont peut-être plus
214 se mettre par niveau et par compétence de chacun (.)
215
216 Moi : = est ce que tu peux développer ce dispositif s'il te plaît comment tu le mets en place
217 concrètement si demain on vient dans ta classe comment tu le mets en place ces ilots-là voilà
218
219 Méline : = ok euh alors moi tout simplement 3 tables séparées plusieurs fiches d'activités des
220 buzzers et les élèves font leur activité à leur rythme dès qu'ils ont fini un exercice ils buzzent
221 tout le groupe a fini tout le monde à tout bon et l'élève qui a réussi il a 1 point et au fur et à
222 mesure ça leur ajoute des points de participation sur la séance et à la fin ils obtiennent une note
223 donc en fait plus ils participent plus ils s'entraident plus ils gagnent des points et les élèves
224 perturbateurs font perdre des points à leur équipe donc c'est pour ça qu'ils font leur groupe eux
225 même pour être pour avoir des avantages par rapport à d'autres groupes, les élèves perturbateurs
226 généralement ils les prennent plus dans le groupe
227
228 Manu : = mais oui mais donc ces élèves perturbateurs sont donc dans un dernier groupe ?
229 [Méline : = oui mais comme]
230 Est- ce qu'ils sont dans la même émulation ?
231
232 Méline : = j'ai remarqué *montre une observation de sa part* qu'au début ça été compliqué et
233 puis en fait finalement ils se mettent au travail naturellement puisqu'ils voient que tout le monde
234 travaille donc ils n'intéressent plus personne à faire des bêtises donc ils s'y mettent
235
236 Manu : = Est- qu'il y en a d'autres qui travaillent comme ça ou
237 [Moi : = d'autres dispositifs ?]
238 Ou d'autres dispositifs par ilots ? {Rire de Estelle, car mon regard a croisé le sien et elle sait
239 que je sais qu'elle fait aussi des ilots}
240
241 Mati : = moi j'ai mis en place avec ma tutrice *sa tutrice est Ginette mais je ne le savais pas*
242 *c'est très intéressant j'ai remarqué d'ailleurs que tous les enseignants formateurs ont un lien*
243 *de près avec les enseignants stagiaires* cette année dans ma classe de seconde un système de
244 tutorat entre élève c'est-à-dire que on essaie au maximum de les laisser en responsabilité en
245 autonomie et euh alors pour l'instant c'est encore au prémices parce qu'ils ont pas vraiment
246 l'habitude de travailler comme ça mais en fait le système c'est que nous professeur on reste au
247 maximum en retrait pour favoriser les interactions entre les élèves dès qu'il y a une question
248 par exemple de quelle couleur on doit écrire le titre et bien que la question n'aille pas
249 directement au prof mais qu'en fait ils puissent interagir entre eux pour poser cette petite

250 question comment on écrit le titre jusqu'au bah tiens j'ai vu que tu avais terminé j'ai pas compris
251 l'exercice est ce que tu peux m'expliquer *il reprend les mêmes illustrations que Ginette* donc
252 on a essayé de mettre ça en place pour l'instant c'est le début début début donc ils ont pas encore
253 le réflexe d'aller voir l'autre élève
254 Ou à chaque fois il nous demande est ce que je peux aller bah oui oui tu peux aller voir le
255 collègue pour aller poser la question mais dans l'idée à voir si ça évolue comme on a envie que
256 ça évolue mais dans l'idée ce serait qui puisse le faire dans toutes les matières donc au forme
257 aussi les collègues à ce système de tutorat parce que c'est vrai que en fait le but c'est que
258 vraiment nous on est rien à dire lors d'activités en groupe ou individuel et que les élèves puissent
259 se déplacer dans la classe librement *technique Freinet* pour aller poser sa question etc.
260
261 Danis : = et du coup tes tuteurs changent ? tu les fais varier d'une semaine à l'autre ou tu les
262 responsabilise autrement
263
264 Mati : = non en fait non en fait on a euh on a fait un mini cours enfin une mini présentation de
265 qu'est-ce que le tutorat donc avec la différence de aider s'entraider et tutorer etc. et après ils
266 font enfin ils passent une mini évaluation mais en fait tout le monde l'a tous ceux qui veulent
267 passer l'évaluation du tuteur l'a et après c'est des tuteurs qui sont bien défini dans la classe qui
268 quand ils le souhaite peuvent dire bon bah voilà là c'est bon je peux être tuteur pour cette séance
269 et après les élèves vont voir les tuteurs qui ont été assignés entre guillemet
270
271 Danis : = Du coup j'ai une question, ça me fait rebondir sur une autre question, du coup tu as
272 du coup tu as des tuteurs affiliés défini
273 [Mati : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
274 Et ceux qui ont besoin d'aide et est-ce que ça change d'une matière à une autre parce que du
275 coup il y a pas une sorte de je ne sers plus à rien une sorte de déséquilibre au niveau des
276 relations parce que y'en a un qui peut se trouver dépendant ou se retrouver trop enfin un peu
277 plus pas hautain mais tu vois un peu plus arrogance ou un peu plus de savoirs être [je note qu'il
278 y a beaucoup d'échanges et de relance entre Danis et Mati depuis le début et qu'à chaque fois
279 ils ne sont pas en accord]
280
281 Mati : = C'est pour ça que le principe du tutorat comme il est mis en place
282 [Danis : = ouais]
283 C'est pas uniquement pour les exercices
284 [Danis : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
285 C'est aussi bah et ben de quelle couleur je dois écrire le titre
286 [Danis, Méline : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
287 Et ça bon bah y'a pas besoin d'être le meilleur élève de la classe pour pouvoir répondre et donc
288 en fait y'a effectivement des tuteurs qui vont être mais y'a pas de niveaux requis pour être
289 tuteurs c'est comme ça qu'on l'a présenté c'est que tout le monde peut être tuteur du moment
290 où on y met de la bonne volonté et après effectivement je pense que y'a en mathématiques
291 celui qui est un peu plus mauvais
292 [Danis : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
293 Bah ne va pas se désigner pour aider les autres alors que si en français il est très bon il va le
294 faire
295 [Danis : = ouais c'est ça, y'a une versatilité]
296
297 Soën : = mais du coup imagine ton tuteur il a pas compris ce que toi tu attendais
298
299 Danis : = le professeur est là en back up

300
301 Mati : = après oui +++ le professeur reste la roue de secours *posture et geste professionnel le*
302 *professeur a transféré ses pouvoirs* si l'élève tuteur n'arrive pas à répondre à la question ou si
303 un autre élève tuteur n'arrive pas à répondre à la question-là bien sûr on intervient pour
304 réexpliquer et après bon bah si y' a pas de tuteurs qui se sent prêt à aider bah c'est pas un
305 problème nous on arrive et on aide
306
307 Soën : = et si un élève qui n'est pas tuteur a compris et que les élèves tuteurs n'ont pas compris
308 il peut remplacer
309 [Mati : = oui bien sur]
310 [Danis : = il devient tuteur à la place] *Danis paraît devenu expert et répond à la place*
311 *d'Mati*
312 [Mati : = il peut aider oui bien sur]
313
314 Manu : = c'est pas formaliser
315
316 Mati : = non c'est pas graver dans le marbre non tu n'es pas tuteur
317 [Danis : oui c'est ça]
318 Donc tu ne peux pas aider
319 [Manu {rires}]
320
321 Moi : = hum hum très bien est ce que d'autres dispositifs, vous imaginez d'autres dispositifs
322 que vous avez déjà expérimenté vu ou encore d'autres dispositifs euhhhh
323
324 Danis : = moi qu'en professionnel
325
326 Moi : = tu peux développer
327
328 Danis : = moi en pro parce que du coup c'est pas du tout dans l'éducation ou dans
329 l'enseignement c'est autre chose mais c'était l'accompagnement sur mesure je reprenais toutes
330 les connaissances enfin de l'apprenti qui venait sur un problème donné et avant d'expliquer ce
331 qu'il y avait à faire je lui demandais ce qu'il savait pour pouvoir remonter tout le fil de
332 connaissances pour savoir où il pêchait ou était le nœud du coup à partir de là je retricotais
333 enfin je redistillais au fur et à mesure de façon à ce que les procédures les démarches soient
334 correctes parce que généralement c'est pas un problème de compréhension c'est un problème
335 de logique. De façon à comment tu l'enseignes et c'est pour ça que ça me fait penser au tuteur
336 ils parlent le même langage donc du coup l'information est mieux véhiculée donc généralement
337 ça se faisait pour les jeunes et les nouveaux arrivants dans notre entreprise c'est la manière dont
338 a appris la chose qui ne convient pas à la personne pourquoi $2+2=4$ pourquoi ? y'a des
339 personnes qui ne comprennent pas cette équation simple et je prendrai mon cas puisque les
340 mathématiques j'étais pas fait pour ça ce n'est pas logique. La logique des uns n'est pas celles
341 des autres il faut rebondir, il faut remonter tout le fil et c'est pour ça du coup que je faisais du
342 sur mesure pour essayer de voir où était la dissociation *je trouve que Danis ne fait pas le lien*
343 *entre le milieu professionnel et la formation informelle parfois qui s'y joue et la formation au*
344 *métier en LP*
345
346 Moi : = et ça, est ce que tu le verrais dans l'enseignement ? c'est ça qui est important les
347 dispositifs dans l'enseignement
348

349 Danis : = c'est de la pédagogie par différenciation littéralement c'est euh il faut tout reprendre
350 c'est individuel tu peux pas faire ça c'est plus de l'AP en soit où la différenciation
351 [Moi : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
352 Pour pouvoir remonter ça demande beaucoup de temps et d'énergie car des fois faut vraiment
353 grapper
354
355 Moi : = donc le dispositif qui te paraîtrait pertinent pour développer les CPS ce serait la
356 différenciation et l'individualisation en cours d'AP
357
358 Danis : = c'est ça
359
360 Moi : = d'accord ok
361
362 Danis : = merci il me manquait les mots
363
364 Manu : = Et toi Soën ? Est-ce que
365
366 Soën : = moi j'ai un tout petit groupe en techno avec les TCAP en cuisine donc les îlots j'ai
367 essayé ça m'a pas convenu parce que ça faisait des groupes de 2 ou 3 donc ça allait pas j'arrivais
368 pas à avoir une émulation que je cherchais donc ce que j'ai fait c'est que j'ai fait qu'un seul
369 groupe une table en U tous autour et c'est plus un cours dialogué maintenant
370
371 Manu : = parce qu'ils sont combien ?
372
373 Soën : = ils sont alors ils sont 9 normalement mais jamais tous présents donc souvent ils sont 5
374 ou 6 et du coup oui en cours dialogué je trouve que ça va mieux qu'ils arrivent plus à inter agir
375 entre eux et à réagir ah oui ça on l'a vu l'an dernier ça avec tel prof c'était pas ça
376 [Manu : = c'est une question d'émulation en fait]
377 Moi je le vis comme ça en tout cas avec mes élèves
378
379 Moi : = Et quand tu dis cours dialogué est ce que tu peux concrètement comme tout à l'heure
380 pour Méline, on arrive dans ta classe on arrive dans ta classe on doit te remplacer on veut faire
381 un cours dialogué comment tu fais
382
383 Soën : = bah en fait ça , la majorité des choses proviennent des élèves parce que ça demande à
384 avoir un gros travail en amont sur ce qu'ils ont déjà vu déjà travailler dans d'autres matières
385 avec d'autres professeurs comment moi en TP, je vais souvent en TP avec eux pour voir ce
386 qu'ils font en TP moi je les récupère le lendemain en techno et je rebondis toujours dessus en
387 fait mon cours il est jamais fixé jusqu'à la veille au soir qu'ils aient fini leur TP pour pouvoir
388 rebondir dessus et dire ok on va travailler les matières grasses qu'est-ce qu'on a fait hier en TP,
389 qu'est-ce que vous avez vu qu'est-ce qu'on a observé qu'est-ce que votre professeur vous a
390 montré à un moment quand ils vous a tous arrêté arriver un moment qu'est-ce qu'il s'est passé
391 qu'est-ce que t'as fait Islam pour faire la sauce parce que c'est lui qui a fait la sauce et les autres
392 l'ont pas forcément vu donc c'est vraiment et par exemple c'est vraiment un élève dire ce qu'il
393 a fait et réagir sur comment il l'a compris tout ça et des fois ça crée ouais des liens entre les
394 élèves et à la fin on arrive sur le cours qui vient fixer tout ça et arrêter en arrêter pas arrêter le
395 débat
396 [Danis : = fixer]
397 Fixer la vérité
398 [Danis : = la connaissance]

399 La connaissance
400
401 Manu : = et toi Estelle ? Est-ce que t'as d'autres en fin d'autres
402
403 Estelle : = non j'ai pas d'autres enfin d'autres que j'ai entendu mais que j'ai fait non
404
405 Manu : = qu'est-ce que
406
407 Estelle := L'an dernier j'ai fait bah comme Méline même si j'allais un peu plus loin dans les
408 groupes même si au début ils étaient pas beaucoup donc je connaissais pas les îlots bonifiés et
409 j'avais un petit groupe ils étaient que 7 donc j'ai dit je vais essayer quand même car je n'arrivai
410 spas je n'arrivais pas à avoir à les prendre j'avais rien an fait ils étaient là ils me regardaient et
411 puis il y avait rien j'avais l'impression de parler toute seule et donc j'ai fait les îlots bonifiés et
412 j'ai bien regardé et c'est vrai que même s'ils étaient que 2 ou 3 par groupe il y avait que 3
413 groupes même des fois il n'y en avait que 1 tout seul bah c'est pas grave on reprenait la feuille
414 puisqu'on avait la feuille on avait le script du maître du temps et à chaque fois ça donnait un
415 rôle à chacun et ça a permis de développer euh par exemple celui qui avait pas envie de travailler
416 dans le groupe y'en a toujours un qui dit bah aller là on y va on va avoir le point d'avoir mis le
417 buzz alors là le buzzer c'est le pompon sur la Garonne pour eux et le cours j'arrivais à finir à
418 l'heure à tout faire à avoir même du temps pour revenir sur des choses alors que avant c'était
419 pas possible quoi , je finissais pas il fallait les tirer ils arrivaient pas à avance et c'est vrai que
420 les îlots bonifiés, j'en ai pas eu à faire cette année parce que j'ai pas de techno j'ai que des TP
421 donc j'ai pas eu à faire ça mais le fait de donner alors pour nous c'est compliqué parce qu'il
422 faut toujours regardé ils essaient de tricher il se rajoute des points donc il faut toujours être là à
423 l'affût *posture de contrôle du mal à lâcher prise* ils essaient une première fois enfin y'a
424 vraiment ce côté puis le fait de leur dire un truc faut aller jusqu'au bout le premier qui arrive à
425 20 il a 20 donc faut vraiment lui mettre 20 voilà y' a des choses eux ça crée ce petit côté en fait
426 euh moi j'adore les îlots bonifiés et cette année j'ai pas fait parce que j'ai que TP par contre
427 j'ai essayé de faire comme tutorat mais j'ai pas appelé ça tutorat c'est de les laisser
428 complètement indépendants leur dire on bah voilà vous avez le droit qu'à trois madame au-delà
429 des trois madame vous venez me voir vous vous débrouillez y'a la solution chez quelqu'un
430 d'entre vous vous êtes 6 dans les 6 y a bien quelqu'un qui a la solution on essaie de trouver et
431 si c'est pas ça bah on verra pourquoi vous avez choisi pris cette décision-là *notion de*
432 *responsabilité* quelles en sont les conséquences bon bah voilà fin de TP par contre le débrief
433 est plus gros ouais par contre la phase débrief elle prend une demie heure et on voit sur tous les
434 points y' un observateur toute la matinée et pendant le TP, celui qui est à la plonge il est
435 observateur donc il a le droit de se balader il voit tout ce qui se passe et à la fin il dit le retour
436 ah ben ouais en fait y'avait ça ça et ça a je l'avais pas vu, car on moi on a pas les yeux partout
437 et du coup c'est mes yeux des arrières ou les 3 secondes où je suis pas là et le fait d'avoir mis
438 un observateur bah en fait ça recadre un peu le groupe car en fait il va dire des choses où bah
439 voilà un observateur un responsable par exemple des couverts un responsable des assiettes et
440 on laisse le cours se dérouler et ça se déroule plutôt pas mal
441
442 Manu : = donc c'est la solution que t'as trouvée cette année parce que tu peux pas utiliser les
443 îlots bonifiés
444 [Estelle : = non en TP, en TP c'est pas possible]
445 Oui oui en TP c'est pas possible
446 [Estelle : = ils sont tout le temps debout ils sont tout le temps actif]
447 Ouais ouais
448

449 Estelle : = mais c'est vrai que je pense que j'irais pousser plus loin au tutorat {regard à Mati}
450 processus de co-formation du groupe plus présent qu'avec les formateurs je trouve pour certain
451 surtout quand on a des élèves vraiment en grande difficultés je trouve que
452 [Méline : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
453 De dire que y'en a un qui va, le nommer ou donner à le responsabiliser c'est bien après l'idéal
454 c'est d'arriver plus tard à ce que fait, à ce que fait madame {elle me sollicite, Estelle est dans
455 mon établissement et est déjà venu voir des séances, nous échangeons beaucoup} *elle idéalise*
456 *la pratique de la PI et PF* ça sera l'année prochaine on verra
457 [Danis : = dans 10 ans]
458 Sur les ceintures machin les métiers pour l'instant c'est compliqué
459
460 Danis : = par contre avec les ilôts bonifiés et le tutorat ce que j'entends ça marche mieux quand
461 tu responsabilises l'élève quand tu l'autonomise
462 [Mati : = hum hum {bruits d'acquiescement}]
463 T'as une grosse une grosse
464 [Estelle : = mais par contre ça demande à nous beaucoup de travail de cadre]
465 Beaucoup de travail en amont de cadre
466 [Estelle : = en amont et d'acceptation aussi]
467 [Mati : = d'acceptation et de d'effacement aussi]
468 Mais euh mais parce que
469
470 Mati : = parce que y'en a beaucoup que que l'élève qui se lève
471 [Estelle : = comment ça s'appelle j'ai plus le mot]
472 Pour aller jusqu'à la poubelle
473 [Méline : = dévolution]
474 Danis : = oui voilà la dévolution le mot magique]
475 Y'en a plein qui l'accepte pas
476 [Estelle : la dévolution est pas c'est passss automatique hein]
477 [Danis : = {rire}]
478 [Estelle : = on prend sur nous hop hop non je dis rien non je dis rien]
479 [Danis : = {rire} si on te croise dans la rue]
480
481 Estelle : = mais bon voilà y'a et c'est vrai que bah du coup y'a des choses sur certains élèves
482 qu'on avait pas vu ah mais en fait il sait faire ça en fait il y arrive il arrive à canaliser les autres
483 y'a pleins de je pense justement ces CPS qui se développent en fait qu'on voit pas forcément
484 quand on les a
485 [Danis : = ils grandissent littéralement]
486 Oui ils évoluent ils évoluent différemment bon voilà
487
488 Manu : = c'est déjà pas mal {rire collectif}
489
490 Moi : = et euh qu'est ce qui euh est ce que vous identifieriez ces dispositifs plutôt faciles à mettre
491 en place plutôt difficile plutôt accessible inaccessible *je suis dans une posture de guidance je*
492 *sors complètement de mon guide* comment vous le voyez-vous de votre œil de jeunes
493 enseignants ?
494
495 Méline : = moi je trouve que ça demande du travail
496 [Estelle : = difficile mais accessible]
497 Du travail mais c'est possible
498

499 Mati : = je suis d'accord du travail mais accessible ouais ouais
500
501 Manu : = et pour vous qu'est-ce que vous devez mettre en place au départ pour que ça
502 fonctionne
503
504 Estelle : = déjà comprendre
505 {Rire collectif}
506
507 Mati : = comprendre et faire comprendre
508 [Estelle : = comprendre et faire comprendre]
509 [Méline : = oui voilà]
510 Faire comprendre aux élèves comment ça fonctionne
511
512 Estelle : = où on veut les amener et voilà trouver les bons mots trouver la bonne manière de les
513 amener et ça se fait pas des fois en une fois enfin je sais pas toi {regard à Mati} mais des fois
514 1, 2 3 fois
515 [Méline : = hum hum {bruits d'acquiescement}]
516
517 Mati : = ah bah oui moi chaque semaine je leur répète mais y'a pas un système de tutorat dans
518 cette classe si, bon bah arrêtez de venir me voir aller voir vos collègues et à chaque fois et pour
519 tout et n'importe quoi monsieur monsieur monsieur je suis sûr que là y'en a au moins 6 qui à la
520 bonne réponse
521
522 Manu : = y'a pas eu de résistance au départ ? ou de euh
523 [Mati : = non moi non]
524 Particulière
525
526 Méline : = peut être à travailler en groupe moi au début j'ai eu quelques difficultés puisque j'ai
527 des élèves qui sont en alternance donc en fait ils ont plus de connaissances et de compétences
528 que d'autres et ils ont beaucoup de mal à s'intégrer à d'autres groupes parce que qu'ils allaient
529 beaucoup plus vite et en fait maintenant ils ont mis en place automatiquement un système de
530 tutorat c'est-à-dire que l'élève qui est concerné et qui est plus à l'aise va aller avec les élèves
531 les plus faibles et en fait va expliquer automatiquement et va prendre plus de temps à expliquer
532 point par point ce qui est demandé ou avec les élèves qui parlent une langue étrangère c'est
533 pareil elle va y aller puis elle va expliquer puisqu'elle a la compétence d'aller beaucoup plus
534 vite et d'expliquer aux élèves donc elle se met plus je dirai avec les élèves les plus fort de la
535 classe
536 [Manu : = donc oui]
537 Ils essaient d'équilibrer
538 [Manu : = c'est quelque chose qui se fait naturellement]
539 Maintenant oui au début pas du tout
540
541 Manu : = ou est-ce que c'est quelque chose que tu as facilité ?
542
543 Méline : = non c'est eux qui se sont mis automatiquement
544 ' [Manu : = hum hum {bruits d'acquiescement}]
545 Mais au début par contre c'était difficile car j'avais que les groupes de faibles et un groupe qui
546 était très très rapide donc c'est vrai que ça a créé euh je sais pas un espace entre les deux c'est-
547 à-dire que y'a un qui était déjà à l'activité 3 l'autre qui était en train de lire le contexte donc
548 c'était assez difficile et quand ils ont vu justement que ça allait trop vite c'est eux qui ont

549 remanié les groupes la séance d'après quand ils sont rentrés ils sont pas assis aux même tables
550 c'est tout
551
552 Manu : = d'accord, et comment vous voyez que ça fonctionne en fait ? et comment vous vivez
553 que tous les élèves sont en une dynamique ? *dans cette écoute j'ai l'impression qu'on sort*
554 *vraiment du cadre fixé, c'est comme si le groupe finalement n'avait pas assez rebondi entre eux*
555 *et qu'on essaie de poursuivre la discussion en tirant des fils l'un et l'autre*
556
557 Estelle : = bah aux résultats
558
559 Méline : = bah déjà ils s'intéressent
560
561 Estelle : = les résultats l'évolution les compétences
562 [Mati : = oui ils s'intéressent]
563 Quand on voit que y'en a qui ont changé ouais
564 [Méline : = ils parlent ils échangent beaucoup avec l'enseignant
565 Ils parlent ils communiquent quand on a plu à faire euh euh quand on voit quand la séance est
566 finie qu'on se dit bah voilà là ça y est y'a une sensation ++ on le sent qu'ils étaient bien
567 [Méline : = hum hum {bruits d'acquiescement}]
568 [Mati : = ouais]
569 Qu'ils ont suivi
570 [Mati : = ouais qu'ils étaient motivés intéressés]
571 Quand on fait l'évaluation finale formative et bah qu'en fait on voit que oui ils ont compris bon
572 voilà c'est le le à la fin de la séance quand ils reviennent après ils s'installent automatiquement
573 et y'a plus besoin de dire
574 [Méline : = hum hum {bruits d'acquiescement}]
575 Ou de faire ou ou
576
577 Soën : = j'ai une autre observation moi mes élèves ils étaient ils aimaient pas venir
578 [Méline : = oui]
579 Ils veulent pas être là
580 [Mati := ouais]
581 Et euh la première chose que j'ai observé c'est que ça sonne puis ils restent assis et ils continuent
582 à discuter du sujet
583 [Méline : = c'est ça]
584 Ils continuent à rester à discuter du même sujet de ma séance et euh c'est là que j'ai compris
585 que euh y'avait un truc qui avait changé
586 [Manu : hum hum {bruits d'acquiescement}]
587 Puis qu'ils étaient pas si mal que ça en cours et qu'ils commençaient à prendre du plaisir
588
589 Méline : = puis ils viennent maintenant
590 [Estelle : = oui ils viennent en cours]
591 [Mati : = puis après ils le disent aussi, ah le cours il était bien aujourd'hui, c'était chouette
592 c'était]
593 C'est ça et ils en parlent avec d'autres enseignants j'ai déjà eu des retours d'autres classes qui
594 m'ont dit oh vous avez vu ça apparemment c'était vraiment bien vous avez fait par système de
595 concours c'était génial d'autres élèves qui viennent me voir que j'ai pas du tout et puis ne serait-
596 ce que venir parce que moi au début ils me demandaient d'être exclu donc bon et puis
597 maintenant ils viennent et ils sont à l'heure et y'a plus de soucis avec ça {rire collectif de
598 stupéfaction sur le fait que les élèves demandaient à être exclu}

599
600 Danis : = demander à être exclu c'est pas mal
601
602 Méline : = oui
603
604 Manu : = et comment quelqu'un est venu te voir comment t'as fait pour {rire collectif}
605 [Méline : = pour l'exclusion ou pour]
606 Oui comment t'as géré à situation ?
607
608 Méline : = Ah beh non {rire collectif}
609 [Mati : = on exclut pas parce qu'on le demande]
610 Bah c'est des élèves qui nous disant bah comment on peut faire pour que vous puissiez nous
611 exclure et qu'on aille à la vie scolaire et comme ça on va manger prio et puis je leur disais bah
612 non y' a pas de raisons d'être exclu vous restez là y'a pas de
613 [Manu : = point barre]
614 Point barre
615 [Danis : = est ce que c'était]
616
617 Moi : = et tu dirais que le dispositif dont on a évoqué chacun vos dispositifs a permis d'éviter
618 de bah ce genre de comportement à demander à être exclu ou de pas vouloir venir en cours
619 justement que finalement le fait de mettre en place un cadre pour vos élèves permet de justement
620
621 Méline : = moi je pense que ça a joué dans leur envie
622 [Mati : = ouais ouais]
623 [Estelle : = dans la motivation]
624 Dans leur motivation et puis même les parents quand on a fait la réunion parents professeur ils
625 en parlent et ils nous disent bah voilà mon fils m'a dit vous avez fait ça vous avez goûté du vin
626 vous avez fait un concours et c'est bien aussi parce que ça prouve qu'ils parlent aux parents
627 donc euh on se dit ça s'arrête pas à 17h30 ça va plus loin
628
629 Moi := très bien , est ce que selon vous il existe ou vous connaissez ou vous avez déjà entendu
630 parler de tel nom ou proche, de courants pédagogiques qui sont fondés sur le développement de
631 ces pédagogies euh de ces CPS est ce qu'il existe voilà des courant pédagogiques ou le
632 développement des CPS tout ce que vous avez évoqué la responsabilité le lien la communication
633 sont fondés là-dessus si oui et si vous les connaissez pas c'est pas grave du tout {je sens le
634 groupe gêné qui a peur de dire des bêtises ou de se tromper }si vous les connaissez est ce que
635 vous en connaissez
636
637 Mati : = peut être le socio constructivisme *pour moi mais à vérifier ce n'est pas un courant*
638 *pédagogique mais une théorie de l'apprentissage sur lequel certains courant comme Freinet*
639 *ont pu s'appuyer*
640 [Danis : = le socioconstructivisme ouais] *encore une fois interaction entre les deux*
641 Ou oui l'élève se construit dans dans un groupe dans un milieu dans un endroit dans un moment
642 et pas tout seul enfin il se construit avec les autres et grâce aux autres
643
644 Moi : = tu sais qui l'a mis en place le socioconstructivisme ?
645
646 Mati : = non non je sais plus non non
647
648 Méline : = et euh y' a la pédagogie active c'est pas Frek Freinet fré fré

649 [Mati : Freinet ouais]
650 Moi je trouve que c'est intéressant car là c'est l'élève qui fait un peu sa classe tout en réussissant
651 à acquérir des compétences là c'est lui qui est actif c'est pas l'enseignant il est là pour poser les
652 bases pour valider ou corriger si besoin et je sais que ça pédagogie active ça m'intéresse
653 beaucoup *on sent ici qu'Méline a des connaissances et en a entendu parler et quelle émet le*
654 *souhait de s'y pencher davantage. Elle hésite sur des mots ce qui montre le manque de*
655 *connaissance sur ce mouvement*
656
657 Moi : = Danis, tu connais ?
658
659 Danis : = non je connaissais les deux noms mais pas d'autres euh
660
661 Moi : = ça t'évoque quoi ? quand on parle de pédagogie active de Freinet ?
662
663 Danis : = Freinet en soit rien pédagogie active c'est vraiment l'élève qui est central qui est
664 vraiment on va pas dire le centre de l'univers et l'enseignant gravite tout autour de l'élève
665 comme on disait c'est bien tu es là pour poser un cadre quitte à ce que l'élève fasse des erreurs
666 pour ensuite corriger dans sa direction parce que c'est en apprenant c'est en faisant des erreurs
667 qu'on apprend c'est la seule manière. Socioconstructivisme je connaissais un peu plus vraiment
668 c'est le travail j'allais dire c'est le travail par image élèves élèves y a pas de niveaux y'a pas de
669 hiérarchisation on parle la même langue même génération en général pour moi les
670 connaissances se transmettent mieux et ils s'enrichissent plus facilement
671
672 Moi : = Soën toi ça te parle ?
673
674 Soën : = oui ça me parle parce qu'on l'étudie en fait on fait que ça d'étudier ça en culture
675 commune le socioconstructivisme
676 [Moi : = ok]
677 Après la pédagogie active c'est ce qu'on nous a appris à mettre en place on nous a pas appris
678 spécialement d'autres choses à mettre en place
679 [Danis : = non]
680 [Moi : = d'accord]
681 Donc on connaît que ça enfin moi je connais que ça à mettre en place
682
683 Moi : = Freinet et pédagogie active pour toi c'est pareil ?
684
685 Soën : = non c'est pas tout à fait pareil mais oui Freinet on l'a plus étudié alors moi je parle en
686 tant que M 2 on l'a plus étudié de manière théorique alors que le pédagogue active on nous a
687 mis dans le bain on nous a dit c'est comme ça qu'il faut faire et on peut plus faire comme avant
688 du transmissif vous prenez une feuille et vous complétez les pointillés c'est fini ça on nous a
689 dit ça vous arrêter ça existe plus vous le sortez de votre tête et vous vous mettez à faire des
690 activités et on y *va je me demande si pédagogie active et pédagogie de l'activité ne se*
691 *distinguent* pas moi j'ai jamais construit un cours autrement que par l'activité
692
693 Moi : = et tu dirais qu'on vous a donné une recette finalement de pédagogie active en
694 formation ?
695
696 Soën := on nous a donné le cadre les grandes lignes ce qui la définit par l'activité l'élève qui s-
697 construit son savoir mais on nous a pas donné une recette magique qui s'applique à tous les
698 thèmes toutes les thématiques qu'on peut aborder ça reste la liberté de chacun de je vais faire

699 l'activité sur ce thème là je vais plus mettre une vidéo je vais faire une dégustation une visite
700 une pratique en atelier enfin ça dépend du thème ça dépend vraiment du thème et des élèves
701 qu'on a en soi car ils sont pas tous aptes à faire les mêmes choses et à être intéressés par les
702 mêmes activités qui faut varier. Moi j'en ai un son son sa manière de faire c'est de relier les
703 points s'il relie des points il a compris il enregistre par contre déplacer des étiquettes ça lui va
704 pas bon bah c'est comme ça bah lui il va relier des points si ça lui permet d'apprendre et de
705 mieux maîtriser et que son copain il est à jouer avec des étiquettes parce que jouer avec les
706 étiquettes ça lui permet de voir visuellement et de bouger physiquement des étiquettes ça lui
707 permet d'apprendre moi je suis pas contre c'est la même activité en soi juste c'est deux manière
708 de la mettre en place différente c'est mon but

709
710 Méline : = et du coup-là on peut rebondir sur la pédagogie différenciée je pense que cela permet
711 aussi

712 [Danis, Soën : = hum hum {bruits d'acquiescement}]

713 À l'élève d'apprendre parce qu'il apprend aussi à sa façon c'est sur sa demande beaucoup de
714 travail de la part de l'enseignant mais s'adapter c'est permettre à l'élève de mieux comprendre
715 je pense par exemple peut être un élève qui parle pas français peut être lui mettre les mots de
716 vocabulaire il a pu qu'à les replacer et lui demander s'il a compris ceux qui sont plus rapides
717 aller plus loin dans les connaissances ceux qui ont plus de mal être plus accompagnants ceux
718 qui savent pas écrire l'ordinateur je pense que la dessus tu peux rebondir {adressé à Soën}

719 [Soën : = hum hum {bruits d'acquiescement}]

720 C'est que tu veux lui faire apprendre en adaptant ton support à comment lui il fonctionne dans
721 sa tête

722 [Soën : = je cache les points sur les étiquettes, en fait j'ai juste le même cours découpé
723 plastifié on y va]

724 Oui c'est ça mais au moins ça correspond à l'élève à la fin il a compris

725

726 Moi : = et toi Estelle Freinet ça t'évoque quelque chose, le socioconstructivisme ou y'a d'autres
727 choses d'autres courants pédagogiques qui sont à ta connaissance

728

729 Estelle : = bon y'en a mais là le problème c'est que les noms ne me viennent pas

730 [Moi : = c'est pas grave]

731 Je beug mais Freinet oui puisque je suis venue te voir {rire gênée} mais je n'ai pas je veux
732 travailler sur cette méthode là parce que sa manière de travailler la méthode que Freinet a
733 j'aime cette méthode là en fait j'avoue qu'avec tout ce que j'ai à apprendre cette année je me
734 suis pas trop trop penchée je sais que l'année ^prochaine c'est quelque chose que je vais mettre
735 en place ça c'est sur après je sais qu'on a (;) une méthode méthode active avec pleins de
736 techniques en fait on est quasiment tout le temps dans l'activité de toute manière mais après
737 c'est la technique qu'on va employer qui va faire que notre activité va arriver au bout après
738 y'aurait pleins de choses à dire

739

740 Manu : = c'est un peu c'est des concepts qu'on entend

741 {Estelle : = on a tout mais après le ressortir comme ça, inductif déductif quelle méthode on
742 choisit quelle technique bah en fait y'atout ça et c'est vrai que de le ressortir comme ça s'est
743 compliqué parce qu'on le fait un peu d'instinct

744 [Méline, Manu : = oui oui]

745 Et on le pose à plat quand on fait une FIP on se dit bah voilà on le pose à plat méthode
746 active on utilise méthode interrogative

747 [Méline : = hum hum {bruits d'acquiescement}]

748 Enfin voilà toutes les techniques qu'on peut utiliser qu'on utilise mais beaucoup on les
749 utilise sans même sans rendre compte en fait après c'est leur donner un mot, leur donner un
750 nom]

751 [Méline : = et voir ce qui fonctionne aussi]
752 [Mati : = ouais bien sur]
753

754 Méline : = en fait avec certaines classes on va être plutôt dans le socioconstructivisme avec
755 d'autres il va falloir plutôt appuyer sur la différenciation d'autre on peut laisser les élèves en
756 autonomie je pense ça dépend beaucoup p des classes qu'on va avoir
757

758 Estelle : = enfin la méthode Freinet si vous avez l'occase ou le temps d'y aller avec ces ceintures
759 non mais en fait c'est tout une autre vision de l'enseignement qui change complètement je
760 trouve que cette phrase est forte de signification profonde de ce qu'expérimenter la PF peut
761 vouloir dire en allant chercher dans ses fondements idéologiques
762
763

764 Moi : = et si je vous parle du mouvement de l'éducation nouvelle est ce que ça vous évoque
765 quelque chose ?
766

767 Soën : = non
768 [Moi : = non c'est rien du tout vraiment aller y]
769

770 Danis : = ça me dit rien du tout
771

772 Moi : = {vers Estelle} éducation nouvelle ?
773

774 Estelle : = non
775

776 Méline : = pas du tout
777

778 Moi : = on a parlé de Freinte y'en aurait d'autre est ce Fernand Oury peut être ça vous évoque
779 quelque chose ?
780

781 Méline : = ah oui peut être
782

783 Estelle : = oui
784

785 Danis : = non pas du tout
786

787 Moi : = {vers Estelle} ça t'évoque quelque chose ?
788

789 Soën : = j'en ai déjà entendu parler mais j'arrive pas à associer les noms aux concepts aux
790 postures *est ce que le temps peut aider à ça surement*
791 [Estelle : = ouais c'est ça]
792

793 Moi : = d'accord. Est-ce que vous pensez et ce sera ma dernière question que ces mouvements
794 pédagogiques sont ou peuvent être rattaché à des mouvements politiques je ne cherche pas à
795 avoir vos idées politiques c'est vraiment vous dans vos représentations {rire complice avec
796 Manu je me justifie pour essayer de pas susciter la même réaction u peu réfractaire du groupe
797 des formateurs}

798
799 Danis := moi je peux avoir comme ressenti au socioconstructivisme à un mouvement comment
800 va-t-on dore de gauche de communautarisme communautaire plutôt qu'aujourd'hui quand tu
801 écoutes certains auteurs c'est plutôt de l'individualisation de la compétition pure et dure tu
802 travailles (.) pour moi l'école tu rentres on est dans une société de compétition y'a plus de
803 construction y'a plus de travailler ensemble de monter +++ tu as à la note tu marches à la note
804 il faut que ta note soit bonne point et pour que tu sois bon il faut que tu sois comparé à quelqu'un
805 d'autre y a pas une vraie échelle pour moi y'a pas d'échelles de la relation pourquoi ton 16
806 pourquoi ton 13 est meilleur qu'un autre qui a 16 parce que tu as eu plus de mal à assimiler la
807 compétence
808 Donc c'est plus gratifiant là-dessus aujourd'hui on te donne une note t'as 16 et à la fin de la
809 journée c'est t'as eu combien et tu te mets une échelle moi j'ai du mal avec ça –et ça s'appuie
810 sur certains mouvement politique quand tu entends faut travailler pour gagner pour être le
811 meilleur pour être machin et d'autres systèmes comme le socioconstructivisme le fait de
812 travailler ensemble tu peux le rapprocher à un autre
813
814 Manu := Et vous vous avez d'autres {regard en direction 'Soën, Mati et Estelle}
815
816 Mati : : après oui c'est vrai que de toute façon l'école de la république est gérée par la vie
817 politique donc c'est sûr que la politique rentre en jeu dans n'importe quelle décision qui est
818 prise pour l'école y'a de la politique derrière après pour rebondir sur ce qu'a dit mon camarade
819 après aujourd'hui on est quand même sur une démarche d'évaluation par compétence il
820 s'oppose à Danis et que on essaie d'effacer alors c'est très difficile parce que la note est rentrée
821 dans les notes de tout le monde mais on essaie de l'effacer au maximum cette note pour dire
822 que t'as eu 16 très bien mais fait voir les compétences que tu as acquise en fait c'est ça qui est
823 le plus important mais oui pour venir à la question de base tout ce qui est décidé de près ou de
824 loin pour l'école a de près ou de loin une notion d'un mouvement politique oui je pense
825
826 Manu := donc y'a pas de parti politique qui vous semble en phase avec ses courants
827 pédagogiques en particulier
828
829 Mati := moi je pense que
830 [Manu := c'est pas une question piège]
831 Je pense que la différenciation le socio constructivisme etc. oui je pense que ça serait plus un
832 mouvement de gauche qui l'aurait mis en place qu'un mouvement de droite qui après c'est on
833 rentre un peu dans les clichés que la gauche c'est la communauté et que la droite c'est l'individu
834 et c'est la réussite personnelle après je pense qu'il faut un petit peu mélanger tout ça et que
835 surement des mouvements de gauche ont eu l'idée de faire de l'individuel et des mouvements
836 de droites du socioconstructivisme
837 [Danis := oui c'est sur]
838 Après je connais pas ce qui a été mis {rire collectif}
839 [Manu := les programmes de chacun]
840 Les programmes de chacun en termes d'éducation donc voilà
841
842 Moi := et toi Méline ?
843
844 Méline := euh bah moi en fait la politique et moi ça fait deux j'ai beaucoup de mal à faire un
845 lien entre les mouvements pédagogiques et la politique mais par contre ce qu'il dit c'est vrai
846 que la gauche de ce que j'en entends parce que c'est pas mon intérêt premier on va dire, c'est

847 vraiment le groupe on avance ensemble on essaie d'y aller on essaie de pousser tout le monde
848 alors que c'est vrai que la droite j'ai plus l'impression c'est plus marche ou tu restes derrière
849 [Manu : = ou crève]
850 Oui c'est ça
851 [Danis : littéralement c'est ça]
852 [Mati : = ouais c'est ça]
853 J'ai pas voulu le dire mais c'est ça {rire collectif}
854
855 Manu : = on est pas en direct
856
857 Danis : = y'aura un bip à ce moment là
858
859 Moi : = Soën et toi t'en penses quoi pédagogie et politique ?
860
861 se font à chaque fois à gauche bah on va donner une inclinaison à gauche mais est qu'en 5 ans
862 ou en 10 ans on aura le temps d'assez incliné ou à droite pareil est ce quand on va incliner à
863 droite est ce qu'on arrivera à équilibrer donc au final c'est toujours un chemin des chemins qui
864 se croisent enfon pour moi des choix qui se croisent et là on a pas trop le choix que de faire
865 avec et d'évoluer là au milieu en essayant de le séparer un petit peu des élèves quand même
866 pour pas qu'ils subissent et pour pas que ça les influencent non plus que ça les endoctriner dans
867 une manière de pensée unique
868
869 Danis : = citoyen éclairé
870
871 Moi : = et toi Estelle tu penses quoi pédagogie et politique ?
872
873 Estelle : = je ne m'étais pas posée la question jusqu'à aujourd'hui {rire collectif} parce que je
874 suis dans
875 [Manu : = dans l'action]
876 Et que j'ai pas levé la tête et là maintenant je me dis politique oui parce qu'Éducation national
877 c'est eux qui prennent les lois c'est eux qui décident c'est de ce qu'on va faire, après d'un autre
878 côté y'a des décisions qui ont été prises ça fait un moment qui ont mis les compétences en
879 marche mais c'est nous les moteurs et on se rend compte que ça marche pas enfin on le fait pas
880 de suite non plus
881 Parce que quand j'entends ceux qui enseignent depuis longtemps bah les compétences elles sont
882 pas mises en place o, aurait dû le faire depuis 7 ou 8 ans et en fait ça n'a rien avoir et nous on
883 commence à peine maintenant par exemple donc je me dis oui y'a une relation maintenant droite
884 gauche j'en sais rien et c'est bien aux qui prennent les décisions de tous
885 Te manière et que oui en fonction de leurs décisions ça répercutent vers le bas de toute manière
886 après que ça soit lié ça c'est sûr que c'est lié mais alors après est ce que c'est l'un ou l'autre qui
887 fait ou pas parce que quand je vois le temps que ça met à part certaines choses qui sont actives
888 de suite donc là on est obligé oui y'a pleins de choses qui vont changer prochainement aussi on
889 le voit bien au niveau de des lycées pro et tout ça donc oui c'est complètement lié mais
890 maintenant
891
892 Méline : = ça fait un peu prof dans sa classe en fait ils prennent les décisions et les autres
893 appliquent
894 [Mati : = ouais c'est ça]
895 Donc c'est comme l'enseignant qui dit faites l'activité 1 et les élèves appliquent ça fait un peu
896 penser à cette image là

897
898 Mati : = après chaque politique doit aussi impacter on veut bien que chaque nouveau ministre
899 de l'éducation nationale veut faire sa réforme veut enlever la réforme des autres qui lui ont
900 précédé enfin à chaque fois on a toujours dès qu'il y a un nouveau parti politique enfin un
901 nouveau quinquennat y'a une nouvelle réforme ou y' a la réforme d'avant qui est supprimé
902 parce que ça y est on veut montrer ça y est c'est moi qui suis le chef je vais faire ma réforme et
903 puis voilà
904
905 Danis : = oui c'est un jeu un jeu politique le problème c'est que toi t'es un pion et à un moment
906 même les élèves t'es obligé de répercuter si tu les as en première année et qu'il y a une réforme
907 qui passe ils savent pas où ils sont
908
909 Mati : = après oui c'est ça et après tout en bas à notre niveau ave nous qui sommes en face des
910 élèves à chaque fois il va falloir qu'on réadapte nos cours qu'on réadapte nos discours tec donc
911 eu
912 [Danis : = ouais c'est compliqué]
913 Après oui l'école est politisée
914 [Danis : oui]
915
916 Moi : = très bien
917
918 Estelle : = après n'empêche que qu'avec nos méthodes quel que soit nos méthodes c'est nous
919 qui choisissons nos méthodes après à l'intérieur
920 [Méline : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
921 De votre cours faut y mettre ça
922 [Méline : = comme vous voulez]
923 Mais après le reste ça dépend que de nous de toute façon
924 [Mati : = y'a le programme et on peut l'appliquer comme on le veut]
925 Donc si on veut utilisera Freinet on utilise Freinet on a encore quand même cette liberté
926 [Méline : = oui]
927 Là de pouvoir utiliser
928 [Danis : = liberté pédagogique]
929 Les méthodes pédagogiques que l'on veut donc c'est lier sur un certain point c'est pour ça que
930 je ne m'étais jamais posé la question
931 [Méline : = hum hum {bruit d'acquiescement}]
932 Oui on nous dit ce qu'il faut enseigner mais la manière
933 [Danis : = on te donne qu'un cadre +++] {le volume sonore des enseignants est assez
934 fort]
935
936 Mati : = c'est surtout sur les grandes réformes en fait la réforme du lycée pro par exemple voilà
937 {Rire collectif}
938 [Danis : = chut chut]
939
940 Manu : = non c'est une concertation après {rire collectif}
941
942 Mati : = une concertation d'en haut ouais après la réforme du lycée général etc. on enlève es
943 maths puis en fait-on vu que tiens ça fonctionne pas on a enlevé les maths le niveau baisse bon
944 bah on va les remettre
945 [Danis : = on va les remettre]

946 Enfin voilà ça euh ça ça nous est imposé mais après effectivement on est libre sur le programme
947 qui nous est imposé on est libre
948 [Méline : = libre de penser comme on veut]
949 De faire comme in le veut
950
951 Méline : = à la fin il faut que l'élève il est le niveau qu'il ait les compétences
952 [Mati : = qu'il est l'examen]
953 Mais comment ça c'est l'enseignant qui décide
954
955 Soën := après c'est quand même eux qui nous fixe aussi les budgets entre guillemet en
956 restauration si on veut rester terre à terre
957 [Danis : = oui]
958 Quand t'as pas assez de came pour travailler pour faire travailler tes élèves
959 [Mati : = oui c'est vrai ou]
960 Arriver à un moment y'a aussi du souci
961 [Mati : = on est libre de faire]
962 On est libre de faire comme on veut
963 [Mati : = mais avec mais avec un moyen quand même]
964 [Danis : = y'a des limites]
965 Mais imposé
966 [Mati : = ouais c'est vrai]
967
968 Moi : = c'est restrictif naturellement on pourrait continuer cette discussion pendant des heures
969 {acquiescement collectif} on va s'arrêter là je vous remercie vraiment d'avoir rendu cette
970 discussion riche très intéressante et merci beaucoup pour votre participation

Annexe 6. Analyse Thémata groupe des enseignants formateurs

Thémata	indicateur	Code
CPS	Définition	A0
	Responsabilité	A1
	Autonomie	A2
	Coopération	A3
	Communication	A4
	Confiance en soi	A5
Pédagogies coopératives	Dispositif	B1
	Outils	B2
	Pédagogue	B3
	Cadre	B4
Profil des élèves	BEP	C1
	Handicap	C2
	Allophone	C3
Posture professionnelle de l'enseignant	Gestes	D1
	Formation	D2
posture de l'élève		E1
Enseignement professionnel Rapport à l'intstitution	Référentiel	F1
	Monde du travail/société	F2
	Lycée professionnel	F3
		G1

extrait de verbatims	codage	codage
Armelle :Pour moi, les CPS c'est bah les compétences entre personnes, à interagir entre eux	A0	
Sandrine : ça serait, donc euhhh, de dans notre environnement professionnel la prise en compte de l'estime de soi les élèves, la manière donc ils se comportent, la manière dont ils ressentent,	A0	F1
Sandrine : on va dire es échANGES et	A0	
Sandrine : le travail qui on peut faire avec eux	A0	
Ginette : mot très compliqué	A0	
Ginette : donc c'est le fait d'être avec les autres à l'école ?	A0	
Sandrine : les softs skills là, pour prendre en compte par exemple lors des atelier culinaires, comment ils sont, ou des choses à travailler, comment ils sont, comment ils se sentent et après les choses à travailler, on met des petites motivations avec ces compétences douces, il suffit qu'ils arrivent pas en forme et là il veut peut-être choisir euh, bah,, euh ils vont peut-être choisir, à bah	A1	F1
je vais travailler la communication	A1	
c'est de c'est un peu, travailler sur soi par rapport à tout le monde	A1	
Armelle = pour moi c'est une des compétences les plus importante puisque, déjà on est dans la restauration	A1	
Donc forcément y'a un esprit de brigade travailler voilà, et ensuite parce	A1	
qu'on forme des citoyens donc bon, c'est des compétences primordiales à développer	A2	
Armelle : = ouais de vivre ensemble ouais	A2	
Ginette= euh moi en fait je pense surtout que ça se travaille pas de la même façon au niveau des publics.	A2	
Si on est sûr de bac pro ça va être peut-être la gestion du groupe, comment vivre ensemble,	A2	
avec des CAP, on est déjà juste sur le fait d'être capable de travailler et de communiquer ensemble	A2	
troubles, voilà psycho-sociaux des fois avec les autres, cette année, nous avec les premières années CAP, on a quand même des élèves qui sortent, on devient un petit peu, je dirai pas, c'est un petit peu violent ce que je vais dire d'une IME ou d'un ITEP	A3	
travailler, insérer dans un groupe	A3	
travail à faire là-dessus de socialisation	A3	A3
Ginette= je pense un truc qui est pas mal c'est l'auto-analyse que l'on fait en fin de TP que l'objectif est bonifié, donc comme ça c'est eux qui choisissent en amont et et leur ramène,	A3	
ils n'ont pas réussi une technique,	A3	
en partant à la base des compétences qui sont des compétences de service users, genre valoriser les mets Du coup ça permet de traiter pleins	A3	
Armelle : ce qui est à moi, c'est les cartes des forces par exemple, pour parler de soi etc.	A3	
après les conseils de coopération	A3	
et effectivement comme le dit Ginette tous les débriefs qu'on peut faire en fin de TP ou on parle de soi mais aussi du travail en brigade etc	A3	F2
le conseil de coopération, c'est un espace où on se réunit avec tous les élèves et euh on fait en fait bah des propositions avec les élèves,	A3	
euhhh donc le conseil de coopération, donc en fait y'a des lois qui ont été, on part des lois, début,	A4	
on va essayer d'en débattre avec chacun un rôle, un président, un maître de parole, quelqu'un qui gère le temps et ensuite	A4	A4
on va essayer de mettre en place des règles pour améliorer, pour s'améliorer.	A4	
pour ce genre de dispositifs, bah déjà y'a l'écoute,	A4	
le fait de devoir argumenter	A4	F1
d'essayer d'être télégramme,	A4	
d'avancer ensemble de critiquer <i>socle commun</i> ,	A4	A3
y'a aussi la valorisation envers les autres,	A4	
Sandrine : = bah nous à Renée Bonnet, on a dans la cuisine des tableaux, des écrans tactiles <i>outils</i> , donc on travaille avec gentilly <i>outils</i> et sur le gentilly j'ai mis un moment donné une diapo, avec, donc y'a le nom des élèves	B2	B2
ils se choisissent <i>CPS autonomie/responsabilité</i> ces compétences là en début de TP,	A4	A2
de lever au moment de l'auto-évaluation	A4	
ou l'auto-analyse de leur TP sur le moment où je fais un débriefe avec eux, où on fait l'évaluation par compétence,	A4	
la compétence douce fédérer	A4	
Armelle : = Dans le même état d'esprit avec les secondes, en fait on pose un objectif technique et un objectif personnel,	A4	F1
Sandrine : = bah ouais mais je pense que c'est plutôt une évaluation sur la posture,	A5	
le changement de de posture envers les autres élèves envers par exemple nous en cuisine, envers les collègues der restaurant	A5	
pour certains de grandes, évolutions de savoirs être quoi qui touchent donc petit à petit on essaie de travailler là-dessus	A6	E1
Sandrine : après avoir les élèves y'a des compétences là-dessus sur amener les équipes, sur	B1	F2
Travailler avec l'autre, y'a des compétences qui sont évaluables là-dessus.	B1	
C'est souvent des leviers de compétences évaluables <i>évaluation CPS OMS</i>	B1	F2
ou au positionnement en tant que maître d'hôtel en TP etc.	B1	
Armelle : = ouais, après moi j'ai tendance à dire en fait je vais suivre que en fait l'important c'est d'abord de travailler les savoirs être	B1	F2
On peut travailler sur de la technique mais la base Ces compétences là <i>la encore on appelle les CPS par ces compétences là ça reste vague</i>	B1	
Christophe : = ouais aussi que l'évaluation par compétence, telle qu'on la vit, enfin telle que moi je la vis avec les inspecteurs etc.,	B1	
elle amène à l'évaluer cette CPS, c'est-à-dire ça dit qu'on va mettre des croix par rapports à des choses très objectives	B1	
on a des élèves qui sont allophones ou en tout cas qui arrivent allophones <i>profil d'élève</i> , euhhh	B1	
pour ce qui me concerne les argumentations commerciales en terminale,	B1	
le gap par rapport à ceux qui n'étaient pas allophones en arrivant il est tellement énorme	B1	
Ginette : = après moi je pense qu'il faut faire des choses qui soient pas bonifiées, juste on apprend à vivre ensemble	B2	
en seconde on met en place le tutorat <i>dispositif</i> entre élèves	B2	
les règles euh dans des règles bien construites, en début de cours, c'est à dire qu'on se lève pas n'importe comment, on demande poliment on félicite les formateurs et un brevet pour les lycéens et l'é a fait un pour le lycée pro.	B2	
je le mets sur le bulletin quand même, car je trouve que c'est important de le mettre en avant qui se sont j,	B2	
comme ils font en primaire en fait, quand ils disent qui se sont intégrés dans la classe tel métier <i>attention aux techniques de la PI</i> je sais pas un brevet pour les lycéens et un brevet pour les lycéens et l'é a fait un pour le lycée pro.	B2	
Tu passais 10 ans à montrer à chacun c'est là c'est là, là ils s'entraînent en deux minutes c'est fait <i>gain de temps et d'efficacité à priori</i>	B2	
Armelle : = dans le même ordre d'idées, le fait de travailler en groupe en ilots bonifiés <i>dispositif</i> , c'est la même, la même chose un peu	B2	
l'idée c'est de travailler ensemble en groupe, en coopération,	B2	A3
ont un système de bonification lié sur la participation, plus ils participent plus ils ont des points verts en fait et	B3	A3
l'idée c'est aussi, en les lançant les activités, on les pousse sur les activités ils sont en autonomie ils s'entraînent	B3	
Sandrine : = bah là un peu le même système que les ilots bonifiés, j'expérimente la classe autonome <i>dispositif</i> , donc la classe autonome qui c'est totale autonomie entre la réalisation des activités et la correction aussi donc l'auto correction <i>ici on est dans des techniques Freinet</i> en des supports sont créés pour mettre le cadre et	B3	B2
permettre aux élèves peu importe les difficultés de les amener du point A à un point B,	B3	
donc on propose des un plan de travail <i>ici on est dans des techniques Freinet</i>	B3	
chef d'orchestre <i>orchestre, nous professionnels</i> , pour amener l'information	B4	
ahhh à des élèves qui ont des difficultés ou pas	B4	
on est chef d'orchestre, c'est à dire que là pour le coup les élèves qui ont des difficultés particulières on peut, voilà on se met à la table	B4	
et qui sont les compagne totalement	B4	
alors que elles autres continuent leur chemin euh du sur les activités qui sont proposées, voilà,	B4	
et euh ça se permet de voir aussi, quand on euh en tout cas cette année-là on a pu observer que des élèves qui avaient des difficultés étaient	B4	
Travaillent ensemble, bon là c'est sur des terminales, des terminales qui ont déjà travaillé ensemble en ilots bonifiés	B4	
donc l'auto correction est là aussi pour dire je suis pas assez j'ai pas besoin, c'est pas ça qui ont pas besoin de nous	B4	
c'est qu'on leur donne la responsabilité <i>CPS</i> d'auto correction, de s'autovaluer, de s'auto corriger,	B4	
ils ont pas encore d'esprit euh pas assez l'esprit critique <i>manipulation</i> , et	C1	
d'auto analyse pour dire non c'est des groupes qui sont fait par affinités,	C1	
lorsque je me laisse le droit d'arrêter les voir eux évidemment on le sait vous hein les affinités	C1	D1
Ginette : = ouais ça dépend moi je fais un truc, je fais avec des jeux de cartes je fais au hasard	C1	
Christophe : = ils ont un travail à faire qui est formalisé sur une forme ou une autre tout un tas de ressources sont matérialisé soit	C2	
parce qu'il le veut bien et puis il est un gamin qui a des problèmes cognitifs etc.	C2	
ils sont autonomes on est plutôt enclin à les laisser faire dans dans la constitution des groupes mais lui il est toujours tout seul et puis il va	C3	
donc à un moment donné il faut qu'on déplace,	D1	
ils vont parler ça y'avait un échange sur cette table et c'est vrai que pour ce gamin qui a 24 est toujours isolé quand il est dans un groupe il	D1	
Christophe : = Ce gamin en l'occurrence, tu parlais de tutorat tout à l'heure	D1	
le c' intégrer plus facilement le communiquer plus facilement dans la classe	D1	
Christophe : = en tout cas d'intéresser à un moment donné, c'est à dire que quand il sort de la classe, comme dit Sandrine,	D1	
on est obligé d'intéresser, d'aller les voir et puis il nous voit venir comme dit Sandrine sur la classe de terminale	D1	
qu'on a on a un groupe de savoirs c'est enfin c'est magique, ils adorent ils ont passé un stade différent d'apprentissage ils vont chercher	D1	
on est obligé de casser ce groupe parce qu'on sait qu'on a d'autres groupes où il va falloir qu'on mette à un animateur <i>socle professionnel</i>	D1	
Donc on est sur le fil de l'autonomie et du côté directif du prof	D1	D1
Sandrine : = mais je pense que j'ai dit y'a pas longtemps à des Masters je leur ai dit la première chose qu'on doit faire nous c'est	D1	D1
il faut prendre elle temps d'observer nos élèves et quand on les a observés, on les analyse	D1	
Ginette : = l'avantage du tutorat c'est que toutes les micro tâches que vous ne gérez pas pendant le cours, ça permet de prendre du recul	D1	D1
je suis sur mon bureau là je regarde et puis finalement on voit pleins de choses qu'on voit pas systématiquement	D1	
Sandrine : = c'est ça aussi, quand on fait ilot bonifiés ou classe autonome je veux dire, moi je suis jamais assise	D1	
je suis tout le temps un papillon <i>dispositif</i>	D1	
C'est là où l'observation est vraiment importante et enrichissante quoi	D1	
Lui a de grosses difficultés cognitives sur la reformulation, en terminale hein {elle insiste auprès de tous pour montrer que c'est lourd}	D1	
le fait de faire du travail en collaboratif, donc là je l'ai pris à part et effectivement j'ai mis en place le tutorat mais officieux parce que	D1	A4
l'estime de soi <i>CPS</i> , oui sur les secondes mais sur les terminales et l'estime de soi et il a accepté	D1	
Christophe= après après je pose une limite à tout ça c'est à dire que je m'aperçois aujourd'hui que, on a dans notre classe des élèves qui	D1	
c'est à dire qui quittent l'école en terminale et euh ils ont besoin par exemple	D1	
ils ont besoin du cours magistral à un moment donné ces élèves-là, c'est à dire les bons élèves ont besoin à un moment donné	D1	
un cours de temps en temps ou le prof réserve soit fait faire des exercices hyper directif <i>posture professionnel d'enseignant</i>	D1	
et eux ils le vivent comme un soulagement c'est à dire qu'ils sont plus hyper sollicités etc., ça c'est la première chose et de deux	D1	
j'ai le sentiment que nos nouveaux élèves sont pas forcément fan d'autonomie un parce que c'est difficile pour eux le temps cognitif y'a	D1	
donc je suis pas sûr que je ne suis pas sur vraiment je suis à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y'a des	D2	
je trouve que c'est une question déjà comme on l'a dit d'observation et puis en plus y'a toujours des moments où même dans la coopération	D2	
tu poses en tant que prof des choses quoi, même si tu fais d'autonomie etc.	E1	
Y'a un moment où tu dois poser clairement	E1	
Armelle : = moi j'ai un peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne suis pas trop une experte	E1	
Ginette : = aller je lance un nom Sylvain Connac <i>pédagogie</i> et voilà comme ça on a fait le tour {ton avec beaucoup d'assurance}	E1	
Ginette= c'est un ancien professeur des écoles qui est maintenant à l'université de Montpellier et qui a développé enfin qui a mis en exergue	E1	
bon les lycées pro si on s'y intéresse un tout petit peu ici	E1	
Sandrine : = après pour répondre à ta dernière question, moi j'ai parlé de la classe autonome je viens de rechercher parce que je m'en	E1	
prône justement la classe autonome et son et son dada c'est guillemet c'est surtout sûr jouer les psychologues, les psychologues sociaux ;	E1	
qu'il est ce qu'on pouvait mettre en place pour le bien être de ces élèves en groupe etc.	E1	
Ginette : = parce quand tu dis école nouvelle il parle de tout ce qui est, il dit justement enfin il a écrit un livre un tout petit d'ailleurs pas	E1	
en défi societal on va dire du moment et qu'en fait on a rarement y'a pas de réajustement, de nouveautés ou de choses euh	E1	
Sandrine : = je rebondis parce que Philippe Meirieu <i>pédagogie</i> , pense aussi comme ça Philippe Meirieu	E1	
Notre job notre job c'est d'être pro actif c'est d'être observateur tout pédagogique est pro actif et si	E1	
on est pas juste un prof qui apporte juste le savoir descendant et bin euh voilà euh comme dit	E1	
Mr Eric les sources elles existent depuis longtemps faut juste se l'approprier et trouver des solutions par rapport au public qu'on a et	F1	
Christophe : les mécanismes que vous avez pris en compte avant le coup d'être appris euh tu vois c'est pas juste de l'inuit donc de	F1	
son livre quand il est paru il a fait un peu pavé dans la marre dans l'Éducation Nationale même au départ elle ne l'avait pas retenu parce que	F1	G1
doc sa recherche et elle a partagé toutes ses recherches pour pouvoir mettre en pratique et aider les	F1	
commencer à travailler avec les enfants différemment sans pouvoir partir l'enfant est roi et il fait ce qu'il veut quand il veut	F1	
on met le cadre on propose	F1	
on avance en autonomie etc. et moi c'est ce livre là mais encore une fois je ne m'en souviens plus	F1	
Et voilà et donc ça existe y'a des choses qui existait depuis les années 50 depuis les années 50 sauf qu'on les a parce que c'était à la marge	F1	
C'est la société dans notre classe parce que maintenant les élèves d'aujourd'hui même si c'était hier nos début	F1	
Le public change et donc on est obligé	F1	
Christophe : = le public et le rythme	F1	F2
Armelle : = parce que le monde du travail a changé aussi donc on forme pas à <i>rapport à la société du travail société</i>	F1	
Sandrine : = l'accès à la formation aussi	F1	
Christophe : = oui bah justement on a des élèves en face de nous qui ne veulent plus apprendre entre guillemet	F2	
Ginette : = infobésité ils appellent ça l'ai trouvée ça toi!	F2	
Sandrine= oui oui oui non mais parce que c'est dit, après faut être très clair dans toutes les recherches ou lectures que tu peux avoir même	F2	
l'histoire de l'éducation Nationale c'est euh du descendant du descendant c'est l'instituteur l'élève il entend il entend et que lorsque des	F2	D1
Ginette : = ça c'est l'histoire du changement dans n'importe quelle société <i>processus de l'innovation (Reiser, acceptation, transmission)</i>	F2	F2
Donc qui est-ce que le prof cherche plus de gauche plus de gauche que les autres ou au contraire est ce qu'il est à l'opposé	F3	
Car quand on enseigne on fait de la politique quoiqu'on en dise <i>phrase à interpréter</i>	G1	
Armelle : = je vois aussi le côté gauche à fond gauche notamment	G1	
en composition à Eric Zemmour qui était à fond dans quelque chose de descendant revenir à des fondamentaux très	G1	

Annexe 7. Analyse énonciative groupe des enseignants formateurs

élément d'énonciation	Ginette	Armelle	Sandrine	Christophe	groupe
silence	L208 (.)	<p>L141 Armelle : = oui dans l'idée de vivre ensemble peut être pas citoyenneté mais</p> <p>L252 Armelle = (mal à l'aise, rire jaune) le conseil de coopération, bah (.) c'est (rire de mal à l'aise) alors, comment, comment expliquer, c'est super long à expliquer, euh c'est, le conseil de coopération c'est un espace où on se réunit avec tous les élèves et euh on fait en fait bah des propositions avec les élèves, mince c'est trop dur à expliquer (rire de mal à l'aise)</p> <p>L269 C'est super intéressant. (.)</p>	<p>L172 Sandrine : Les CPS, je réfléchis (.)</p> <p>L587 dire que tout à coup il est au travail tout à coup est dans l'échange (.)</p>	<p>L70 remettre mais naturellement ils sont un moment où hop ça s'arrête (.) donc</p> <p>L586 par contre en terme d'intégration c'est flagrant c'est à dire que tout à coup il est au travail tout à coup il est dans l'échange (.)</p> <p>L587 il est dans l'échange (.)</p>	L441 (.)
hésitations	<p>L400 quand ils disent que se sont intégrés dans la classe tel métier allusion aux techniques de la PI je sais pas quoi, mais après quand ils sont en cours ils le font sans que je fasse rien</p> <p>L163 que l'on a en face, que ce soit son camarade, ses clients, le chef ou le professeur de</p>	<p>L231 Mais euh (hésitante), ce qu'on a mis en place elle utilise le « on » pour se protéger de son manque d'approfondissement, c'est les cartes des forces dispositif par exemple, pour parler de soi etc. ++</p> <p>L252 Armelle = (mal à l'aise, rire jaune) le conseil de coopération, bah (.) c'est (rire de mal à l'aise) alors, comment, comment expliquer, c'est super long à expliquer, euh c'est, le conseil de coopération c'est un espace où on se réunit avec tous les élèves et euh on fait en fait bah des propositions avec les élèves, mince c'est trop dur à expliquer (rire de mal à l'aise)</p> <p>L274 l'écouter CPS, (rire) bah je sais pas bah ouais</p> <p>L317 Je pense que l'évaluation se fait comme ça, après les collègues je sais pas</p> <p>L464 Armelle : = (encore mal à l'aise, rires)</p> <p>L756 je ne suis pas trop une experte là-dessus dans je ne peux pas trop la définir</p> <p>L822 qui prône justement la classe autonome et son es son dada entre guillemets c'est surtout sûr jouer les psychologues, les psychologues sociaux : aidez-moi</p>	<p>L906 son livre quand il est paru il a fait un peu pavé dans la marre dans l'Éducation Nationale même au départ elle ne l'avait pas retenu parce que elle mettait en avant les méthodes Freinet et Missouri</p> <p>L823 c'est surtout sûr jouer les psychologues, les psychologues sociaux : aidez-moi</p> <p>Moi : = psychosocial, la psychosociologie</p>		<p>L278 (.)</p> <p>L169 (.)</p> <p>L743 (.)</p> <p>L792</p> <p>L8028 (.)</p>
métaphores			L496 les amener du point A à un point B,	<p>L387 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat en lui-même quoi</p> <p>L559 Christophe : = moi je suis le Mr Jourdain de la classe autonome (Mr Jourdain est un professeur de restaurant à la retraite aujourd'hui, qui fait figure d'une ancienne génération d'enseignants en restauration)</p> <p>L577 donc à un moment donné il faut qu'on déplace, on fait un jeu chinois</p> <p>L707, on a dans notre classe des élèves qui explosent</p> <p>L894 Christophe : non mais fait de le formaliser tu vois ce que je veux dire de le formaliser comme une mécanique, c'est</p>	
plaisanterie	<p>L10 u peux mettre le nom de quelqu'un d'autre c'est rigolo</p> <p>L20 nette : non aucunes (Avec saurire, attitude ironique et moqueuse)</p> <p>L40 Ginette : = c'est un verre de vin avec a aurait été défendu, alors moi je sais que c'est deux sangrias</p> <p>L63 Ginette : = [rire]</p> <p>L219 qu'il faudrait pas travailler là-dessus avant de travailler su rue fait de flamber les yeux fermés (air ironique)</p> <p>L800 Ginette : = des années 50, 60 70 (elle rit et se moque un peu)</p> <p>L800 Ginette : = des années 50, 60 70 (elle rit et se moque un peu)</p> <p>L854 Ginette : = je suis désolée Samedi matin (en flant) par contre je pensais à quelqu'un d'autres moi je pensais à André Tilot (pédagogue aussi)</p>	<p>L65 Armelle : = (elle prend la parole, mais en riant un peu). Pour moi, les CPS c'est bah les compétences entre personnes, à interagir entre eux</p>			<p>L32 (Rire collectif)</p> <p>L346 [rire collectif pour accepter son entrée]</p> <p>L786 Ginette : = bah la coopération j'ai envie de dire, la classe coopérative confère les différents liens recherches Google</p> <p>[Rire collectif]</p> <p>L826 Sandrine : = voilà on va y arriver</p> <p>[Ginette : = non non on va te laisser dedans]</p> <p>[Rire collectif]</p> <p>L800 (Rire collectif)</p> <p>L909 Christophe : = Montessori pédagogue [Rire collectif]</p> <p>L913 Sandrine : = samedi matin, voilà ok merci [rire collectif]</p>
anecdotes		<p>L292 par exemple si euh si lui il travaille en binôme, un chef de partie et un commis, et si le chef de parti avait pris la compétence douce fédérer elle est importante pour elle elle le répète une deuxième fois parce qu'il devait travailler là-dessus car il avait des difficultés de communication etc.</p>	<p>L313, j'ai fait une cohorte sur 3 ans euh quand ils sont entrés en seconde et on les voit maintenant en terminale notion du temps y a pour certains de grandes évolutions de savoirs être qui jouent donc petit</p>		
changement de ton de voix/rythme	<p>L161 Et de respecter les règles, de dire bonjour quand on arrive, d'être là pour travailler +++</p> <p>L447 parce que dans la vie on fait des choses des fois qui sont bien et c'est pas noté +++</p>	<p>L65elle prend la parole, mais en riant un peu;</p> <p>L231 Mais euh (hésitante), ce qu'on a mis en place elle utilise le « on » pour se protéger de son manque d'approfondissement, c'est les cartes des forces dispositif par exemple, pour parler de soi etc. ++</p> <p>L266 de coopérations, ils doivent remplir ces boîtes et le jour du conseil de coopération on va donc poser des propositions, des critiques et les féliciter. +++</p>	<p>L178 on va dire es échanges et le travail qu'on peut faire avec eux, --- je pense, CPS (Voix plus douce presque chuchotée pour montrer une hésitation)</p> <p>L180 Et donc qui ont déjà des soutis, un petit peu so...sociaux++</p> <p>L337 Tout le travail que l'on peut faire durant les semaines etc., sont évaluées sur des compétences qui sont attirées sur le référentiel +++ mais c'est un positionnement qui reste un petit peu</p> <p>L677 l'estime de soi et il a accepté je lui ai dit bah écoute on fait appel à des copains il m'a dit oui oui d'accord -- (voix douce)</p> <p>L816 Sandrine : = après pour répondre à la dernière question, moi j'ai parlé de la classe autonome je viens de rechercher parce que je m'en souvenais pas, cette dame Juline Auquetin pédagogue +++</p>		
lappus			L906 son livre quand il est paru il a fait un peu pavé dans la marre dans l'Éducation Nationale même au départ elle ne l'avait pas retenu parce que elle mettait en avant les méthodes Freinet et Missouri		
exagération	L759 Ginette : = aller je lance un nom Sylvain Cornac pédagogue et voilà comme ça on a fait le tour (ton avec beaucoup d'assurance)				
précision inutile	<p>L40 Ginette : = c'est un verre de vin avec a aurait été défendu, alors moi je sais que c'est deux sangrias</p> <p>L751 Ginette : = non mais c'est vraiment une blague alors je me tais donc c'est noté</p> <p>L1035 [Ginette : = oui elle est drôle elle est drôle c'est drôle (rire)]</p>				
private jokes	L452 Vous êtes dans l'enseignement ? voilà (elle interpelle le groupe)			<p>L877 Christophe : = euh c'est quand même euh quand j'ai fait mon mémoire c'est à dire avant hier (ton ironique Christophe enseigne depuis plus de 20 ans [Rire collectif])</p> <p>L889-D01 y a avant-hier (ton ironique pour montrer qu'il parle de ses débuts) et l'instant T d'aujourd'hui</p>	L452 (Rire collectif),
signal d'appartenance ou non appartenance					<p>L977 Moi : = une dernière question puisque vous avez évoqué Célestin Freinet du coup [Ginette : = (rire) Célestin je connais en dessin animé]</p> <p>Christophe : = moi je vote non coupable (il sous-entend qu'il ne le connaît pas)</p> <p>C'est son prénom</p> <p>Armelle : = moi non plus je vote non coupable elle a peur de pas savoir répondre [Rire collectif]</p> <p>Moi : = tu l'as évoqué (en regardant Armelle), tu l'as évoqué aussi (regardant Sandrine) sur les méthodes</p> <p>Ginette : = pas moi (fière)</p>

Annexe 8. Analyse discursive groupe des enseignants formateurs

élément du discours	Ginette	Arnelle	Sandrine	Christophe
adverbes (certainen peut être)	<p>424 Ce qui est super sympa et mais ça leur permet d'appréhender à se parler correctement et à s'entraîner, à avoir une certaine liberté</p> <p>427 Si on est sûr de bac pro, ça va être peut être la session du groupe.</p> <p>430, ça peut être parce qu'ils n'ont pas réussi une expérience, mais c'est ce que parce qu'il étaient prêt à travailler</p> <p>431 alors des fois on trouve des choses pour être sûr que je peux aider quelqu'un ou peut être que j'arriverais à répondre à la question</p> <p>430 bien aller pour une fois peut être que je peux les aider surtout quand on analyse ce qu'ils ont obtenu sur des micros tâches, c'est à dire ça peut être qu'il ont</p>	<p>441 Arnelle : on a donc l'idée de vivre ensemble peut être pas clairement mais</p>	<p>683 j'ai pu de nouveau le voir et ça peut être qu'avant des fois par manque de choses peut être qu'il n'aurait pas à côté</p> <p>683 j'ai pu de nouveau le voir et ça peut être qu'avant des fois par manque de choses peut être que ça serait passer à côté</p>	<p>649 On mettait du verbiage non c'est dit il faut voir et peut être aller à l'essentiel et vraiment à l'essentiel</p> <p>642 j'ai pas réussi à exprimer une connotation, peut être lui l'avait pas préparé avant, tu connaissais pas peut être</p>
modaux: pouvoir devoir	<p>430 Ginette : bah je dois avoir des classes novatrices</p> <p>435 ils doivent se rappeler qu'ils parlent à un groupe, euhhh (respiration profonde)</p> <p>433 alors des fois on trouve des choses pour une fois que je peux aider quelqu'un ou peut être que j'arriverais à répondre à la question</p> <p>438 que je peux les aider surtout quand on analyse ce qu'ils ont obtenu sur des micros tâches, c'est à dire ça peut être qu'il ont</p> <p>430 Ginette : mais sur la formation du tuteur c'est je peux être amené à demander de l'aide du temps en temps je peux en demander ou je peux arriver et je peux je peux aller les camarades on peut avoir besoin de quelqu'un et des fois</p> <p>430 Ginette : tu vas plus simple (adressé à moi), on peut pas le dire autrement psychi-social ?</p> <p>439 un formulaire ça n'est pas une fiche d'auto-analyse de leur compétence ça peut être plus loin</p> <p>430 tout simplement que ça n'a pas fonctionné la communication avec la culture, enfin on peut mettre un peu de choses</p> <p>433 quand nous on échange c'est là qu'on peut travailler en analyse</p>	<p>436 ils doivent remplir ces boîtes et le jour du conseil de coopération</p> <p>429 y'a un moment où tu dois pouvoir clairement</p> <p>434 On peut travailler sur de la technique mais la base (Christophe : mais) les compétences là</p> <p>435 attends mais moi j'ai peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise la-dessus donc je ne peux pas trop la définir</p> <p>434 Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP ou en partie de sa</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p>	<p>626 donc c'est qu'ils ne doivent pas en éprouver, donc je fais ça avec les terminales, ils ne doivent pas éprouver la technique la base, et donc on lance le TP et avant qu'ils travaillent à leur poste ils viennent choisir une compétence qu'ils doivent travailler ça peut être et elle nous sert de levier au moment de l'auto-évaluation ou l'auto-analyse de leur TP</p> <p>448 en fait euh y'a pas de justification la seule chose que tu dois réaliser un chapitre dans un temps donné donc par exemple deux séances,</p> <p>633 je leur ai dit la première chose qu'on doit faire c'est observer point</p> <p>638 Tout le travail que l'on peut faire durant les semaines</p> <p>605 c'est à dire ça là pour le coup les élèves qui ont des difficultés particulières un peu,</p> <p>637 Alors on peut aller plus loin on pourrait même aller à des fois l'histoire de l'écriture</p> <p>646 que j'avais même constaté en groupe, elle peut venir dans les établissements c'est quand même le projet qui vient dans le public</p> <p>627 y'a des enseignants qui se disent on peut peut-être pas prendre en considération</p> <p>607 Sandrine: moi oui oui, non mais parce que c'est toi, après faut être très clair dans toutes les recherches ou lectures que tu peux avoir même les lectures translatées</p> <p>628 la manière dont ils ressentent, on dirait des choses sur le travail qu'on peut faire avec eux</p>	<p>620 donc je suis pas sûr que je ne suis pas sûr comment je suis à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y a des moments où</p> <p>646 Après c'est, enfin si je peux rentrer</p> <p>643 Christophe : on peut peut travailler par couples contre un travailleur avec</p> <p>624J elle me va ou elle me va pas parce qu'elle peut être bien respecter et pas me convenir donc ça doit pouvoir en s'en faire</p> <p>627 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat et on n'a même pas</p>
verbes cognitifs: je sais pas	<p>430 Ginette : bah je dois avoir des classes novatrices</p> <p>435 ils doivent se rappeler qu'ils parlent à un groupe, euhhh (respiration profonde)</p> <p>433 alors des fois on trouve des choses pour une fois que je peux aider quelqu'un ou peut être que j'arriverais à répondre à la question</p> <p>438 que je peux les aider surtout quand on analyse ce qu'ils ont obtenu sur des micros tâches, c'est à dire ça peut être qu'il ont</p> <p>430 Ginette : mais sur la formation du tuteur c'est je peux être amené à demander de l'aide du temps en temps je peux en demander ou je peux arriver et je peux je peux aller les camarades on peut avoir besoin de quelqu'un et des fois</p> <p>430 Ginette : tu vas plus simple (adressé à moi), on peut pas le dire autrement psychi-social ?</p> <p>439 un formulaire ça n'est pas une fiche d'auto-analyse de leur compétence ça peut être plus loin</p> <p>430 tout simplement que ça n'a pas fonctionné la communication avec la culture, enfin on peut mettre un peu de choses</p> <p>433 quand nous on échange c'est là qu'on peut travailler en analyse</p> <p>430 Comment la fiche en première en fait, quand ils disent que ce sont intégrés dans la classe on mettez situation au technique de la TP, je sais pas quoi, mais alors quand ils sont en cours de la formation ça, je fais rien</p> <p>443 parce quand il faut cliquer sur je sais pas quel chapitre</p>	<p>436 ils doivent remplir ces boîtes et le jour du conseil de coopération</p> <p>429 y'a un moment où tu dois pouvoir clairement</p> <p>434 On peut travailler sur de la technique mais la base (Christophe : mais) les compétences là</p> <p>435 attends mais moi j'ai peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise la-dessus donc je ne peux pas trop la définir</p> <p>434 Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP ou en partie de sa</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p>	<p>626 donc c'est qu'ils ne doivent pas en éprouver, donc je fais ça avec les terminales, ils ne doivent pas éprouver la technique la base, et donc on lance le TP et avant qu'ils travaillent à leur poste ils viennent choisir une compétence qu'ils doivent travailler ça peut être et elle nous sert de levier au moment de l'auto-évaluation ou l'auto-analyse de leur TP</p> <p>448 en fait euh y'a pas de justification la seule chose que tu dois réaliser un chapitre dans un temps donné donc par exemple deux séances,</p> <p>633 je leur ai dit la première chose qu'on doit faire c'est observer point</p> <p>638 Tout le travail que l'on peut faire durant les semaines</p> <p>605 c'est à dire ça là pour le coup les élèves qui ont des difficultés particulières un peu,</p> <p>637 Alors on peut aller plus loin on pourrait même aller à des fois l'histoire de l'écriture</p> <p>646 que j'avais même constaté en groupe, elle peut venir dans les établissements c'est quand même le projet qui vient dans le public</p> <p>627 y'a des enseignants qui se disent on peut peut-être pas prendre en considération</p> <p>607 Sandrine: moi oui oui, non mais parce que c'est toi, après faut être très clair dans toutes les recherches ou lectures que tu peux avoir même les lectures translatées</p> <p>628 la manière dont ils ressentent, on dirait des choses sur le travail qu'on peut faire avec eux</p>	<p>620 donc je suis pas sûr que je ne suis pas sûr comment je suis à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y a des moments où</p> <p>646 Après c'est, enfin si je peux rentrer</p> <p>643 Christophe : on peut peut travailler par couples contre un travailleur avec</p> <p>624J elle me va ou elle me va pas parce qu'elle peut être bien respecter et pas me convenir donc ça doit pouvoir en s'en faire</p> <p>627 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat et on n'a même pas</p>
Les prédictions adjectivaux (il est possible, probable)	<p>430 quand ils font des stages, eux aussi y'a qu'ils ont à préparer à leur rentrée, ils aussi y'a le côté où ils apprennent à vivre ensemble surtout le regard (Arnelle) d'une façon différente aussi avec des gens qui ne connaissent pas, mais surtout des CAP on peut être juste sur le fait d'être capable de travailler et de communiquer ensemble</p> <p>(Sandrine, Arnelle, Manu (bruit d'ajustement) et de respecter les règles, de bien travailler quand on arrive, d'être là pour travailler ++ on dit)</p> <p>438, en ce qui est bien c'est qu'ils peuvent 2 minutes d'échanges avec l'équipe elle analyse un temps individuel et puis on termine par ce qu'ils ont une fiche d'auto-analyse de leur compétence et on peut aller plus loin</p> <p>430 Comment la fiche en première en fait, quand ils disent que ce sont intégrés dans la classe on mettez situation au technique de la TP, je sais pas quoi, mais alors quand ils sont en cours de la formation ça, je fais rien</p> <p>443 parce quand il faut cliquer sur je sais pas quel chapitre</p>	<p>436 ils doivent remplir ces boîtes et le jour du conseil de coopération</p> <p>429 y'a un moment où tu dois pouvoir clairement</p> <p>434 On peut travailler sur de la technique mais la base (Christophe : mais) les compétences là</p> <p>435 attends mais moi j'ai peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise la-dessus donc je ne peux pas trop la définir</p> <p>434 Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP ou en partie de sa</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p> <p>431 Donc forcément y'a un esprit de brigade de travailler ensemble et de la pédagogie institutionnelle par un forme des citoyens donc bon, c'est des compétences prioritairement à développer</p> <p>434 affectivement comme ça, Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p>	<p>626 donc c'est qu'ils ne doivent pas en éprouver, donc je fais ça avec les terminales, ils ne doivent pas éprouver la technique la base, et donc on lance le TP et avant qu'ils travaillent à leur poste ils viennent choisir une compétence qu'ils doivent travailler ça peut être et elle nous sert de levier au moment de l'auto-évaluation ou l'auto-analyse de leur TP</p> <p>448 en fait euh y'a pas de justification la seule chose que tu dois réaliser un chapitre dans un temps donné donc par exemple deux séances,</p> <p>633 je leur ai dit la première chose qu'on doit faire c'est observer point</p> <p>638 Tout le travail que l'on peut faire durant les semaines</p> <p>605 c'est à dire ça là pour le coup les élèves qui ont des difficultés particulières un peu,</p> <p>637 Alors on peut aller plus loin on pourrait même aller à des fois l'histoire de l'écriture</p> <p>646 que j'avais même constaté en groupe, elle peut venir dans les établissements c'est quand même le projet qui vient dans le public</p> <p>627 y'a des enseignants qui se disent on peut peut-être pas prendre en considération</p> <p>607 Sandrine: moi oui oui, non mais parce que c'est toi, après faut être très clair dans toutes les recherches ou lectures que tu peux avoir même les lectures translatées</p> <p>628 la manière dont ils ressentent, on dirait des choses sur le travail qu'on peut faire avec eux</p>	<p>620 donc je suis pas sûr que je ne suis pas sûr comment je suis à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y a des moments où</p> <p>646 Après c'est, enfin si je peux rentrer</p> <p>643 Christophe : on peut peut travailler par couples contre un travailleur avec</p> <p>624J elle me va ou elle me va pas parce qu'elle peut être bien respecter et pas me convenir donc ça doit pouvoir en s'en faire</p> <p>627 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat et on n'a même pas</p>
connecteurs verbaux : addition	<p>430 quand ils font des stages, eux aussi y'a qu'ils ont à préparer à leur rentrée, ils aussi y'a le côté où ils apprennent à vivre ensemble surtout le regard (Arnelle) d'une façon différente aussi avec des gens qui ne connaissent pas, mais surtout des CAP on peut être juste sur le fait d'être capable de travailler et de communiquer ensemble</p> <p>(Sandrine, Arnelle, Manu (bruit d'ajustement) et de respecter les règles, de bien travailler quand on arrive, d'être là pour travailler ++ on dit)</p> <p>438, en ce qui est bien c'est qu'ils peuvent 2 minutes d'échanges avec l'équipe elle analyse un temps individuel et puis on termine par ce qu'ils ont une fiche d'auto-analyse de leur compétence et on peut aller plus loin</p> <p>430 Comment la fiche en première en fait, quand ils disent que ce sont intégrés dans la classe on mettez situation au technique de la TP, je sais pas quoi, mais alors quand ils sont en cours de la formation ça, je fais rien</p> <p>443 parce quand il faut cliquer sur je sais pas quel chapitre</p>	<p>436 ils doivent remplir ces boîtes et le jour du conseil de coopération</p> <p>429 y'a un moment où tu dois pouvoir clairement</p> <p>434 On peut travailler sur de la technique mais la base (Christophe : mais) les compétences là</p> <p>435 attends mais moi j'ai peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise la-dessus donc je ne peux pas trop la définir</p> <p>434 Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP ou en partie de sa</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p> <p>431 Donc forcément y'a un esprit de brigade de travailler ensemble et de la pédagogie institutionnelle par un forme des citoyens donc bon, c'est des compétences prioritairement à développer</p> <p>434 affectivement comme ça, Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p>	<p>626 donc c'est qu'ils ne doivent pas en éprouver, donc je fais ça avec les terminales, ils ne doivent pas éprouver la technique la base, et donc on lance le TP et avant qu'ils travaillent à leur poste ils viennent choisir une compétence qu'ils doivent travailler ça peut être et elle nous sert de levier au moment de l'auto-évaluation ou l'auto-analyse de leur TP</p> <p>448 en fait euh y'a pas de justification la seule chose que tu dois réaliser un chapitre dans un temps donné donc par exemple deux séances,</p> <p>633 je leur ai dit la première chose qu'on doit faire c'est observer point</p> <p>638 Tout le travail que l'on peut faire durant les semaines</p> <p>605 c'est à dire ça là pour le coup les élèves qui ont des difficultés particulières un peu,</p> <p>637 Alors on peut aller plus loin on pourrait même aller à des fois l'histoire de l'écriture</p> <p>646 que j'avais même constaté en groupe, elle peut venir dans les établissements c'est quand même le projet qui vient dans le public</p> <p>627 y'a des enseignants qui se disent on peut peut-être pas prendre en considération</p> <p>607 Sandrine: moi oui oui, non mais parce que c'est toi, après faut être très clair dans toutes les recherches ou lectures que tu peux avoir même les lectures translatées</p> <p>628 la manière dont ils ressentent, on dirait des choses sur le travail qu'on peut faire avec eux</p>	<p>620 donc je suis pas sûr que je ne suis pas sûr comment je suis à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y a des moments où</p> <p>646 Après c'est, enfin si je peux rentrer</p> <p>643 Christophe : on peut peut travailler par couples contre un travailleur avec</p> <p>624J elle me va ou elle me va pas parce qu'elle peut être bien respecter et pas me convenir donc ça doit pouvoir en s'en faire</p> <p>627 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat et on n'a même pas</p>
connecteurs verbaux : Opposition	<p>430 quand ils font des stages, eux aussi y'a qu'ils ont à préparer à leur rentrée, ils aussi y'a le côté où ils apprennent à vivre ensemble surtout le regard (Arnelle) d'une façon différente aussi avec des gens qui ne connaissent pas, mais surtout des CAP on peut être juste sur le fait d'être capable de travailler et de communiquer ensemble</p> <p>(Sandrine, Arnelle, Manu (bruit d'ajustement) et de respecter les règles, de bien travailler quand on arrive, d'être là pour travailler ++ on dit)</p> <p>438, en ce qui est bien c'est qu'ils peuvent 2 minutes d'échanges avec l'équipe elle analyse un temps individuel et puis on termine par ce qu'ils ont une fiche d'auto-analyse de leur compétence et on peut aller plus loin</p> <p>430 Comment la fiche en première en fait, quand ils disent que ce sont intégrés dans la classe on mettez situation au technique de la TP, je sais pas quoi, mais alors quand ils sont en cours de la formation ça, je fais rien</p> <p>443 parce quand il faut cliquer sur je sais pas quel chapitre</p>	<p>436 ils doivent remplir ces boîtes et le jour du conseil de coopération</p> <p>429 y'a un moment où tu dois pouvoir clairement</p> <p>434 On peut travailler sur de la technique mais la base (Christophe : mais) les compétences là</p> <p>435 attends mais moi j'ai peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise la-dessus donc je ne peux pas trop la définir</p> <p>434 Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP ou en partie de sa</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p> <p>431 Donc forcément y'a un esprit de brigade de travailler ensemble et de la pédagogie institutionnelle par un forme des citoyens donc bon, c'est des compétences prioritairement à développer</p> <p>434 affectivement comme ça, Ginette tous les détails qu'on peut faire en fin de TP</p> <p>435 une boîte où ils peuvent remettre, et une boîte où ils peuvent féliciter, donc en amont de ça on peut de coopération,</p> <p>427 je sais pas c'est bien déjà</p> <p>434 mais que des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à 4 en groupe</p> <p>429 (rire) bah je sais pas bah o</p>	<p>626 donc c'est qu'ils ne doivent pas en éprouver, donc je fais ça avec les terminales, ils ne doivent pas éprouver la technique la base, et donc on lance le TP et avant qu'ils travaillent à leur poste ils viennent choisir une compétence qu'ils doivent travailler ça peut être et elle nous sert de levier au moment de l'auto-évaluation ou l'auto-analyse de leur TP</p> <p>448 en fait euh y'a pas de justification la seule chose que tu dois réaliser un chapitre dans un temps donné donc par exemple deux séances,</p> <p>633 je leur ai dit la première chose qu'on doit faire c'est observer point</p> <p>638 Tout le travail que l'on peut faire durant les semaines</p> <p>605 c'est à dire ça là pour le coup les élèves qui ont des difficultés particulières un peu,</p> <p>637 Alors on peut aller plus loin on pourrait même aller à des fois l'histoire de l'écriture</p> <p>646 que j'avais même constaté en groupe, elle peut venir dans les établissements c'est quand même le projet qui vient dans le public</p> <p>627 y'a des enseignants qui se disent on peut peut-être pas prendre en considération</p> <p>607 Sandrine: moi oui oui, non mais parce que c'est toi, après faut être très clair dans toutes les recherches ou lectures que tu peux avoir même les lectures translatées</p> <p>628 la manière dont ils ressentent, on dirait des choses sur le travail qu'on peut faire avec eux</p>	<p>620 donc je suis pas sûr que je ne suis pas sûr comment je suis à l'observation que ça soit forcément une solution qui doit être constante y a des moments où</p> <p>646 Après c'est, enfin si je peux rentrer</p> <p>643 Christophe : on peut peut travailler par couples contre un travailleur avec</p> <p>624J elle me va ou elle me va pas parce qu'elle peut être bien respecter et pas me convenir donc ça doit pouvoir en s'en faire</p> <p>627 Quel que soit la graduation qu'on pourrait avoir sur le résultat et on n'a même pas</p>

Annexe 9. Analyse interactionniste groupe des enseignants formateurs

Critères	indicateurs	Ginette	Armelle	Sandrine	Christophe	
reactions positives	solidarité		L.178c est un petit peu violent ce que je vais dire d'une interview HIE ou d'un ITEP [Armelle-non] L.185 [Armelle soupire] L.516 [Armelle : non non - (bruit d'acquiescement)]	L.607 [Sandrine : ouais] L.611 [Sandrine : non mais tout seul mais vraiment] L.930 [Christophe : si on fait pas ça] L.934 [Christophe : hier c'était hier] L.951 [Christophe : le rapport à l'information]	L.728 [Christophe : oul oul oul c'est clair] L.928 [Christophe : par contre, ils étaient sous pression] L.930 [Christophe : si on fait pas ça] L.934 [Christophe : hier c'était hier] L.951 [Christophe : le rapport à l'information]	
	détente	L.452 [Rire collectif], L.466 [Ginette : tu vois c'est trop compliqué (interpelle Armelle)]	L.221 [Armelle : Rire] L.223 [Armelle, Manu, Sandrine : Rire] L.417 [Armelle : = (rires)]	L.452 [Rire collectif], L.223 [Armelle, Manu, Sandrine : Rire]	L.445 [Manu, Christophe : = (rires)] L.452 [Rire collectif], L.468 [Christophe : c'est une journée de formation pour ça] L.934 [Christophe : on a parlé du Missouri hier soir (référence à des marque de Gin)] L.956 [Christophe : Le monde a changé]	
	accord	L.183 [Ginette] hummm (hochement de tête) L.568 [Armelle, Sandrine, Ginette = hum (bruit d'acquiescement)]	L.187 [Armelle] ou! L.335 [Armelle : = tout à fait] L.348 [Armelle] biensur! L.160 [Sandrine, Armelle, Manu] (bruit d'acquiescement) L.166 [Sandrine, Armelle, Manu] (bruit d'acquiescement) L.356 [Armelle : = hummm] L.386 [Armelle : = hummm (bruit d'acquiescement)] L.392 [Armelle : = c'est bien ça (voix basse)] L.449 [Armelle : = (bruit d'acquiescement)]	L.130 [Sandrine = bruit d'acquiescement] L.135 [Sandrine = bruit d'acquiescement] L.149 [Sandrine = (bruit d'acquiescement)] L.160 [Sandrine, Armelle, Manu] (bruit d'acquiescement) L.166 [Sandrine, Armelle, Manu] (bruit d'acquiescement) L.302 [Sandrine : hum hum (bruit d'acquiescement)] L.342 [Sandrine : = oui (hochement de tête)] L.350 [Sandrine : = hummm] L.450 [Sandrine : = (bruit d'acquiescement)]	L.373 [Christophe : = oui ou] L.373 [Christophe : = hummmmm] L.375 [Christophe : = ouais] L.630 [Christophe : = Exactement] L.645 [Sandrine, Christophe : hum, ouais (bruit d'acquiescement)] L.658 [Christophe : = ouais c'est vra] L.668 [Christophe : = hum (bruit d'acquiescement)] L.685 [Christophe : = ou] L.841 [Christophe : = elle promet]	
	donne des suggestions	L.212 alors ils font juste les compétences à l'écrit, L.341 Ginette : = il faudrait créer des grilles L.542 Ginette : = ouais ça dépend moi je fais un truc, je fais avec des jeux de cartes je fais au hasard L.626 Ginette : = oul ça dépend des élèves	L.755 Armelle : = moi j'ai un peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise là-dessus L.953 Armelle : = parce que le monde du travail a changé aussi donc on forme pas à	L.755 Armelle : = moi j'ai un peu entendu parler de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle mais bon je ne sais pas trop une expertise là-dessus L.953 Armelle : = parce que le monde du travail a changé aussi donc on forme pas à	L.853 ça nous permet de faire l'évier, et de travailler sur ce type de compétences psychol... L.953 Sandrine : = bah ouais après je pense que c'est plutôt une évaluation sur la posture L.899 [Sandrine : = alors moi j'ai moi j'ai]	
	donne son opinion	L.128 pour moi c'est une des compétences les plus importante puisque, déjà on est dans la restauration L.147 moi en fait je pense surtout que ça se travaille pas de la même façon au niveau des publics profil des élèves L.192 = je pense un truc qui est pas mal c'est l'auto-analyse que l'on fait en fin de TP avec les bac pro, je parle des bac pro car j'ai pas de CAP cette année, L.328 Ginette : = d'abord je pose la question	L.64 Pour moi, les CPS c'est bah les compétences entre personnes, à interroger entre eux L.273 L.112 bah moi, cette année, par exemple, effectivement entre Armelle, mais depuis 2/3 ans, je mets en place tout ce qu'on appelle les compétences douces L.272 bah nous à Renée Bonnet, on a dans la cuisine des tableaux, des écrans tactiles outils, donc on travaille avec genially L.369 Armelle : = ouais, après moi j'ai tendance à dire aux stagiaires que, que je vais suivre que en fait l'important c'est d'abord de travailler les savoirs être L.474 Même pas, ce sont des listes, donc des tables, qui sont des tables dans la classe ils travaillent à je sais pas à un usage	L.76 ça serait, donc euhhh, de dans notre environnement professionnel la prise en compte de l'estime de soi CPS, les élèves L.112 bah moi, cette année, par exemple, effectivement entre Armelle, mais depuis 2/3 ans, je mets en place tout ce qu'on appelle les compétences douces L.272 bah nous à Renée Bonnet, on a dans la cuisine des tableaux, des écrans tactiles outils, donc on travaille avec genially L.334 = après suivant les diplômés y'a des compétences la dessus sur animer les équipes, sur comment... L.653 Sandrine : = mais je pense, c'est ce que j'ai dit y'a pas longtemps à des Masters je leur ai dit la première chose qu'on doit faire nous c'est observer point	L.559 [Christophe : = moi je suis le Mr Jourdain de la classe autonome]	
	donne une orientation	L.398 Ginette : = après moi je pense qu'il faut faire des choses qui soient pas bonifiées L.407 Ginette : = c'est des petites questions alors je t'explique que, L.430 Ginette : = voilà et l'idée l'objectif en fait que ça se fasse sur tous les, ce qui est intéressant c'est que ça peut se faire sur tous les enseignements, L.643 Ginette : = l'avantage du tutorat c'est que toutes les micros tâches L.755 Ginette : = aller le lancer ça nous Sybilou Omgac	L.450 Armelle : = dans le même ordre d'idées, le fait de travailler en groupe en listes bonifiées	L.654 Sandrine : = c'est ça aussi, quand on fait list bonifiées ou classe autonome je veux dire, moi je suis mais assise	L.346 c'est souvent des leviers de compétences évaluables L.378 mais c'est vrai aussi que l'évaluation par compétence, même qu'on la vit, enfin telle que moi je la vis avec les inspecteurs etc., elle amène à l'évaluer cette CPS L.605 [Christophe : = en tout cas d'interagir à un moment donné, c'est à dire que quand il sort de la classe, comme dit Sandrine,	
	questions	demande une orientation	L.258 On fait pause ?		L.171 bon après dans la question, est ce qu'on prend en considération les élèves à besoins éducatifs particuliers L.834 c'est surtout sûr pour les psychologies, les sociologies sociales, j'ai dit moi...	
	demande une opinion	L.84 on peut pas le dire autrement psycho-social ?				
	demande des suggestions	L.98 donc c'est le fait d'être avec les autres à l'école ? L.650 Vous êtes dans l'enseignement ?			L.86 c'est le fait aussi de prendre en compte leur environnement extérieur ou c'est un peu ça ?	
	réponses négatives désaccord	désaccord	L.500 [Ginette : = ouais bah dans la vie ça arrive aussi] L.576 [Ginette : = non (air étonné et choquée)]	L.723 Armelle : = moi je suis pas tout à fait d'accord avec toi	L.531 Sandrine : = non c'est des groupes qui sont fait par affinités, par affinités alors après je me laisse le droit si jamais je vois que évoluent L.544 Sandrine : = ou c'est par hasard ouais ouais elle montre néanmoins qu'elle n'est pas d'accord sur cette pratique ou mais le hasard voilà est ce qu'après elle qui va tomber sur la personne, parce qu'on sait pas ce qui se passe quand ils sortent de la classe L.593 [Christophe : = non mais ils sont bienveillants]	L.724 [Christophe : non mais]
tension		L.589 Ginette : = bah je dois avoir des classes L.320 Ginette : = hum, c'est compliqué de leur mettre des notes L.675 [Ginette : = moi je le fais sur les secondes] L.892 Ginette : = c'est pas nouvelle en fait ce qu'il expliquait c'est que c'est juste L.1026 [Ginette : = il paie l'ISF]	L.227 -bah moi s'est peut-être un peu blaisé L.1056 [Armelle : voilà qui est contre ce genre de dispositif]	L.996 [Sandrine : ouhhhhhh très gêné et stupéfaite de la question] L.1037 [Sandrine : c'est un table mouvant]	L.556 [Christophe : = on est toujours sur le fil] L.638 [Christophe : = il faut s'adapter] L.708 [Christophe : = après après je pose une limite à tout ça c'est à dire que je m'apprends support/taul que, on a dans notre classe des élèves qui explosent en ce moment L.894 [Christophe : = non mais fait de le formaliser tu vois ce que L.1050 [Christophe : mais est-ce que c'est vraiment une histoire de gauche ou pas gauche je veux dire] L.1052 [Christophe : = c'est un obscurantisme]	
antagonisme						

Annexe 10. Analyse Thématique groupe des enseignants stagiaires

extrait de verbatims		
		A0
Romain : = psychosocial c'est vachement général quand tu vois les référentiels c'est exclusivement placé sur le terrain c'est du pratico-		B1
Evan : = agir en bon professionnel, communiquer en équipe euh lier		B1
Anthony : = c'est s'intégrer dans un groupe		B1
Tu peux communiquer avec quelqu'un sans intégrer dans un groupe		B1
Anthony : = y'a une démarche même si après elle n'about pas sur un lien qui se crée {regarde à Amandine qui avait amené l'idée de lien}		B1
Anthony : = après y a des interactions qui spontanées effectivement parce que les deux personnes s'entendent bien et y'en a d'autres qui		B1
Amandine : = les ilots		B1
Amandine : = le travail de groupe c'est-à-dire que dans un premier temps essayer de les mettre ensemble quand ils rentrent quand c'est les		B1
Et après les élèves font le travail naturellement en groupe selon les niveaux j'ai l'impression aussi		B2
Amandine : = Selon comment on aborde c'est-à-dire si on fait juste des activités ils vont se mettre par affinités par par contre si on les met		B2
Amandine : = ok euh alors moi tout simplement 3 tables séparées plusieurs fiches d'activités des buzzers et les élèves font leur activité à		B2
Anthony : = moi j'ai mis en place avec ma tutrice <i>sa tutrice est Ginette mais je ne le savais pas c'est très intéressant j'ai remarqué</i>		B2
Ou à chaque fois il nous demande est ce que je peux aller bah oui oui tu peux aller voir le collègue pour aller poser la question mais dans l'idée à voir si ça évolue comme on a envie que ça évolue mais dans l'idée ce serait qui puisse le faire dans toutes les matières donc au forme		B2
aussi les collègues à ce système de tutorat parce que c'est vrai que en fait le but c'est que vraiment nous on est rien à dire lors d'activités en		B2
Anthony : = non en fait non en fait on a euh on a fait un mini cours enfin une mini présentation de qu'est-ce que le tutorat donc avec la		B2
Anthony : = C'est pour ça que le principe du tutorat comme il est mis en place		B2
Romain : = le professeur est là en back up		B2
Anthony : = après oui +++ le professeur reste la roue de secours <i>posture et geste professionnel le professeur a transféré ses pouvoirs</i> si		B2
Romain : = moi en pro parce que du coup c'est pas du tout dans l'éducation ou dans l'enseignement c'est autre chose mais c'était		B2
donc le dispositif qui te paraîtrait pertinent pour développer les CPS ce serait la différenciation et l'individualisation en cours d'AP		B2
Evan : = moi j'ai un tout petit groupe en techno avec les TCAP en cuisine donc les ilôts j'ai essayé ça m'a pas convenu parce que ça faisait		B3
Evan : = ils sont alors ils sont 9 normalement mais jamais tous présents donc souvent ils sont 5 ou 6 et du coup oui en cours dialogué je		B3
Evan : = bah en fait ça , la majorité des choses proviennent des élèves parce que ça demande à avoir un gros travail en amont sur ce qu'ils		B3
Raquel : = L'an dernier j'ai fait bah comme Amandine même si j'allais un peu plus loin dans les groupes même si au début ils étaient pas		B3
*puis il y avait rien j'avais l'impression de parler toute seule et donc j'ai fait les ilots bonifiés et j'ai bien regardé et c'est vrai que même s'ils		B3
mis le buzz alors là le buzz c'est le pompon sur la Garonne pour eux et le cours		B3
onc il faut toujours être là à l'affût <i>posture de contrôle du mal à lâcher pris</i> e ils essaient une première fois enfin y'a vraiment ce côté puis le		B3
Amandine : = moi je trouve que ça demande du travail		D1
Du travail mais c'est possible		D1
Anthony : = ah bah oui moi chaque semaine je leur répète mais y'a pas un système de tutorat dans cette classe si, bon bah arrêtez de venir		D1
Amandine : = peut être à travailler en groupe moi au début j'ai eu quelques difficultés puisque j'ai des élèves qui sont en alternance donc en		D1
		D1
Amandine : = non c'est eux qui se sont mis automatiquement		D1
Mais au début par contre c'était difficile car j'avais que les groupes de faibles et un groupe qui était très très rapide donc c'est vrai que ça a		D1
Evan : = j'ai une autre observation moi mes élèves ils étaient ils aimaient pas venir		D1
Et euh la première chose que j'ai observé c'est que ça sonne puis ils restent assis et ils continuent à discuter du sujet		D1
Ils continuent à rester à discuter du même sujet de ma séance et euh c'est là que j'ai compris que euh y'avait un truc qui avait changé		D1
Puis qu'ils étaient pas si mal que ça en cours et qu'ils commençaient à prendre du plaisir		D1
Amandine : = puis ils viennent maintenant		D1
Dans leur motivation et puis même les parents quand on a fait la réunion parents professeur ils en parlent et ils nous disent bah voilà mon		D1
Anthony : = peut être le socio constructivisme <i>pour moi mais à vérifier ce n'est pas un courant pédagogique mais une théorie de</i>		D2
[Romain : = le socioconstructivisme ouais] <i>encore une fois interaction entre les deux</i>		D2
Ou oui l'élève se construit dans dans un groupe dans un milieu dans un endroit dans un moment et pas tout seul enfin il se construit avec les		D2
Amandine : = et euh y' a la pédagogie active c'est pas Frek Freinet frère		D2
Romain : = Freinet en soit rien pédagogie active c'est vraiment l'élève qui est central qui est vraiment on va pas dire le centre de l'univers et		D2
l'enseignant gravite tout autour de l'élève comme on disait c'est bien tu es là pour poser un cadre quitte à ce que l'élève fasse des erreurs		D2
Evan : = oui ça me parle parce qu'on l'étudie en fait on fait que ça d'étudier ça en culture commune le socioconstructivisme		D2

Annexe 11. Analyse énonciative groupe des enseignants stagiaires

élément d'énonciation	Amandine	Romain	Evan	Raquel	Anthony	groupe
silence	<p>158 créer des liens amicaux ou professionnels au sein d'un groupe au sein d'une classe et réussir à s'intégrer et évoluer sur ces liens là ()</p> <p>159 si on fait juste des activités ils vont se mettre par affinités par par contre si on les met en concurrence entre groupes c'est à dire groupe 1 groupe 2 groupe 3</p> <p>173 ils vont peut-être plus se mettre par niveau et par compétence de chacun ()</p>	<p>179 Romain = moi je pense avoir comme ressenti au socioconstructivisme à un mouvement comment va-t-on dire de gauche de communautarisme communautaire plutôt qu'associatif quand tu écoutes certains auteurs c'est plutôt de l'individualisation de la compétition pure et dure tu travailles ()</p> <p>182 écoutes certains auteurs c'est plutôt de l'individualisation de la compétition pure et dure tu travailles ()</p> <p>189 C'est super intéressant ()</p>	<p>72 Sandrine : Les CPS, je réfléchis ()</p> <p>1587 dire que tout à coup il est au travail tout à coup il est dans l'échange ()</p>	<p>170 remettant mais naturellement ils sont un moment où hop ça s'arrête () donc</p> <p>1586 par contre en terme d'intégration c'est flagrant c'est à dire que tout à coup il est au travail tout à coup il est dans l'échange ()</p> <p>1587 il est dans l'échange ()</p> <p>1748 après je sais qu'on a ()</p>	<p>1441 ()</p> <p>1278 ()</p> <p>1169 ()</p> <p>1143 ()</p> <p>1192 ()</p> <p>1058 ()</p>	<p>1441 ()</p> <p>1278 ()</p> <p>1169 ()</p> <p>1143 ()</p> <p>1192 ()</p> <p>1058 ()</p>
hésitations	<p>139 hummm [bruit de souffle]</p> <p>124 Amandine = ok euh alors moi tout simplement 3 tables séparées plusieurs fiches d'activités des buzzers et les élèves font leur activité</p> <p>152 très très rapide donc c'est vrai que ça a créé euh euh</p> <p>163 Amandine = et euh y'a la pédagogie active c'est pas Frank Freinet hein</p>	<p>121 Moi euh théoriquement, ce qu'on a mis en place euh utilisé le + on a pour se protéger de son manque d'approfondissement, c'est les cartes des forces disponibles par exemple, pour parler de soi etc. ++</p> <p>1341 Romain = c'est de la pédagogie par différenciation théoriquement c'est euh il faut tout apprendre c'est individuel tu peux pas faire ça c'est plus de l'AP en soit ou la différenciation</p> <p>1344 Romain = non je connaissais les deux noms mais pas d'autres euh</p>	<p>160 à trouver la place au sein d'un groupe quel qu'il soit à l'école ou pas spécialement même dans la société en général après euh</p> <p>1823 c'est surtout sûr jouer les psychologies, les psychologues sociaux ; aidez-moi</p> <p>Moi = psychosocial, la psychosociologie</p> <p>1345 Evan = agir en bon professionnel, communiquer, s'adapter euh tier</p>	<p>1406 permis de développer euh par exemple celui qui avait pas e</p> <p>1550 ils parlent ils communiquent quand on a plus à faire euh euh</p>	<p>149 = CPS j'y venais euh</p> <p>1240 de les laisser en responsabilité en autonomie et euh alors pour l'instant c'est encore au premier parce qu'ils ont pas vraiment l'habitude de travailler</p> <p>1458 Mais euh mais parce que</p> <p>1566 Et euh la première chose que j'ai observé c'est que ça some puis ils restent assis et ils continuent à discuter du sujet</p> <p>1599 ils continuent à rester à discuter du même sujet de ma séance et euh c'est là que j'ai compris que euh y'avait un truc qui avait changé</p>	<p>1258 Anthony = non en fait non en fait on a euh on a fait un mini cours</p>
métaphores						
plaisanterie		<p>1467 [Romain = rire]</p> <p>1477 [Romain = :rire] on te croise dans la rue</p>	<p>1178 [Evan = euh ça transpire dedans]</p>	<p>1233 Ou d'autres dispositifs par là-bas ? [Rire de Raquel]</p> <p>1714 Je benq mais Freinet ou puisque je suis venue te voir [rire gêné]</p>		<p>132 [Rire collectif]</p> <p>1477 [rire collectif]</p> <p>1492 [rire collectif]</p> <p>1582 [rire collectif]</p> <p>1589 [rire collectif]</p> <p>1593 [rire collectif]</p> <p>1627 [rire collectif]</p> <p>1817 [rire collectif]</p> <p>1916 919 RIRE COLLECTIF</p> <p>1832 [rire collectif]</p>
anecdotes						
changement de ton de voix/rythme		<p>1149 Romain = ? je suis pas tout à fait d'accord l'intégration +++</p> <p>1782 () pour moi l'école tu restes on est dans une société de compétition y'a plus de construction y'a plus de travailler ensemble de mieux +++</p> <p>1913 Romain = on te donne qu'un cadre +++</p>		<p>1551 qu'on se dit bah voilà là ça y est y'a une sensation ++ on se sent qu'on était bien</p>		<p>1294 Anthony = après oui +++ le professeur recte la voie de secours</p>
lapsus						
exagération						
précision inutile		<p>1136 Moi je trouve ça dommage de forcer les interactions enfin forcer le dire parler avec lui obliger l'arrivée souvent des élèves tu forces la communication pour que c'est vraiment ce que fait travailler un naturel leur faire comprendre la réflexion du non à tu parles avec lui enfin je veux dire () on cautionne pas le forcer à)</p> <p>1340 Romain = psychosocial c'est vraiment général quand tu vois les référentiels c'est exclusivement placé sur le terrain c'est du pratique-pratique quand je lis le référentiel moi mais si tu prends l'épiméthée c'est juste dans un groupe fais pas forcément au travail et forcément dans la vie de tous les jours et quand tu</p>				
private jokes						
signal d'appartenance ou non appartenance						

Annexe 12. Analyse discursive groupe des enseignants stagiaires

élément du discours	Amandine	Romain	Evan	Raquel	Anthony	groupe
adverbes (certainement peut être)	<p>4.78 Amandine : = peut être à travailler en groupe moi au début j'ai eu quelques difficultés</p> <p>4.663 par exemple peut être un élève qui parle pas français peut être lui mettre les mots de vocabulaire</p> <p>4.727 Amandine : = ah oui peut être</p> <p>4.733 ils vont peut-être plus se mettre par niveau et par compétence de chacun (.)</p>			<p>4.14 Raquel : = CPS j'y verrai euh dans tout ce qui peut être</p> <p>4.46</p>	<p>4.587 Anthony : = peut être le socio constructivisme</p> <p>4.116 Anthony : = ouais y a peut-être la communication</p>	
modaux: pouvoir devoir		<p>4.324 lui demandais ce qu'il savait pour pouvoir remonter tout le fil de connaissances pour savoir où il</p> <p>4.344 Pour pouvoir remonter ça demande beaucoup de temps et d'énergie car des fois faut vraiment grapper</p>	<p>4.380 qu'ils aient fini leur TP pour pouvoir rebondir dessus et dire ok on va travailler les matières grasses qu'est-ce qu'on a fait hier en TP</p> <p>4.844 ou ça se croise on va donner une inclination du côté majoritaire que ce soit à l'assemblée ou pas spécialement qui soit au pouvoir donc</p>	<p>4.148 Raquel : = c'est pas écrit noir sur blanc qu'est qu'on doit faire développer</p> <p>4.907 Là de pouvoir utiliser</p> <p>4.499 Raquel : = ou on veut les amener et voilà trouver les bons mots trouver la bonne manière de les amener et ça se fait pas des fois en une fois enfin je sais pas toi</p> <p>4.867 commence à peine maintenant par exemple donc le moi dis ou j'a une relation maintenant droite gauche j'en sais rien et c'est</p>	<p>4.279 C'est aussi bah et ben de quelle couleur je dois écrire le titre</p> <p>4.880 Anthony : = après chaque politique doit aussi impacter on veut bien que chaque nouveau ministre de l'éducation nationale veut faire sa réforme veut enlever l</p> <p>4.631 Anthony : = non non je sais plus non non</p>	
verbes cognitifs: je sais pas	<p>4.531 donc c'est vrai que ça a créé euh je sais pas un espace entre les deux c'est à dire que j'ai un qui était déjà à l'activité à l'autre qui était en train de lire le contexte donc c'était assé</p>					

Annexe 13. Analyse interactionniste groupe des enseignants stagiaires

Critères	indicateurs	Amandine	Romain	Evan	Raquel	Anthony	
réactions positives	solidarité	170 [Amandine : = oui c'est ça]	447 [Romain : = dans 30 ans]				
	détente		387 [Romain : = fierté] 389 [Romain : = la connaissance]				
		118 [Amandine : = oui la communication] 120 [Amandine : = ça oui (bruit d'acquiescement)]	Romain : = la communication 117 [Romain : = ouais ouais]	Romain, Evan : = hum hum [bruits d'acquiescement]	188 [Raquel : = oui ça c'est vrai] 187 Raquel : = ouais	Anthony : = ouais ils sont intéressés sur eux même voilà 184 Anthony : = ouais 185 Anthony : = ouais	
		126 [Amandine : = hum hum (bruit d'acquiescement)] 128 [Romain, Amandine : = hum hum (bruit d'acquiescement)] 142 [Amandine : = hum hum (bruit d'acquiescement)] 152 [Amandine : = hum hum (bruits d'acquiescement)]	278 [Romain : = hum hum (bruit d'acquiescement)] 280 [Romain, Amandine : = hum hum (bruit d'acquiescement)] 286 [Romain : = hum hum (bruit d'acquiescement)] 310 [Romain : = oui c'est ça]			116 Anthony : = ouais y a peut-être la communication 547 [Anthony : = oui ils s'intéressent] 553 [Anthony : = ouais]	
	accord	156 [Amandine : = hum hum (bruits d'acquiescement)] 168 [Romain : = c'est ça] 163 [Amandine : = c'est ça]	625 [Romain : = le socioconstructivisme ouais] Romain, Evan : = hum hum [bruits d'acquiescement]	Romain : = oui c'est sur]		155 [Anthony : = ouais qu'ils étaient motivés intéressés] 184 Amandine : = et euh y a la pédagogie active c'est ça Anthony : Fretinet ouais Anthony : Fretinet ouais Anthony : = ouais c'est ça]	
donne des suggestions			Romain : = oui c'est un jeu un jeu politique le problème c'est que toi t'es un pion et à un moment même les élèves t'ont obligé de répondre à la fois en ce qui concerne le fait qu'il y a une réflexion qui passe là savoir pas où ils ont	Evan : = j'en ai déjà entendu parler mais j'arrive pas à associer les noms aux concepts aux postures		149 Raquel : = mais c'est vrai que je pense que j'aurais pu avoir plus lieu au tuteur Anthony : = après oui c'est ça et après tout en fait il faut encore au moins que sommes en face des élèves à chaque fois t'a eu l'air qu'on était juste [Moi : = c'est pas grave]	
		196 = moi j'étais sur la création de liens dans un groupe bah ça revient au même essayer moi fort pour assurer encore une fois et créer des liens amicaux ou professionnels au sein d'un groupe ou au sein d'une classe et réussir à s'intégrer et évoluer sur ces liens là j'ai vu moi j'étais là-dessus.	43 je peux le définir juste avec les racines épymologique, enfin la partie sociale c'est ce qui amène à la communauté, la réflexion dans la communauté et à placer dans la communauté je te mets comme ça, au niveau de la classe mais j'ai pas le terme bien défini.	56 J'ai vu le vois bien comme ça c'est l'évolution, enfin je te vois comme l'évolution au sein d'un groupe à savoir faire le savoir être je note ici qu'il y a des termes entre Romain Raquel et Evan qui correspondent à la définition des CPS selon l'OMS la capacité à évoluer à trouver la place au sein d'un groupe et enfin c'est à l'école ou pas spécialement même dans la société en général après euh.	149 CPS j'y venais où dans tout ce qui peut être le groupe le groupe scolaire le groupe classe euh comment ils évoluent ensemble donc je pense que c'est l'évolution psychologique de l'apprentissage dans le milieu dans lequel il vit, dans le milieu.	128 Anthony : = non en fait non en fait on a euh on a fait un mini cours enfin une mini présentation de ce qu'est la pédagogie donc avec la différence de Anthony : = après oui c'est ça et après tout en fait il faut encore au moins que sommes en face des élèves à chaque fois t'a eu l'air qu'on était juste [Moi : = c'est pas grave]	
		180 Amandine : = le travail de groupe c'est à dire que dans un premier temps essayer de les mettre ensemble quand ils viennent quand c'est les contrats faire les groupes nous-même et laisser les liens se créer naturellement et par la suite laisser les groupes se faire par affinités et puis encore après par évolution les groupes se mettent par niveau quand on met en place des petits systèmes de concours de questionnement là les groupes se font plus par niveau que par affinités pour arriver à répondre aux questions.	90 Romain : = Et l'environnement qui varie dessous, politique tu peux avoir le groupe mais tout ce qui a autour tu peux être influencé comment tu perçois ton environnement social et comment tu te perçois toi dans ce milieu là.	85 Evan : = dans toutes les matières du coup c'est social et c'est pas disciplinaire.	110 Raquel : = tout ce qui est transversal enfin c'est pas écrit non sur l'acte.	126 Anthony : = moi j'ai mis en place avec ma tutrice sa tutrice est Ginette mais je ne la vois pas c'est très intéressant j'ai remarqué d'ailleurs que tous les enseignants formateurs ont un lien de près avec les enseignants stagiaires cette année dans ma classe de seconde un système de tutorat entre élèves c'est à dire que on essaye au maximum de les laisser en responsabilité en autonomie et euh alors pour l'instant c'est encore au premier par	
		120 Amandine : = et euh y a la pédagogie active c'est pas Fretinet ouais [Anthony : Fretinet ouais]	388 Moi je trouve ça dommage de forcer les interactions enfin forcer le dire par avec lui obligé d'arriver souvent des élèves tu forces la communication pour que s'entraident ou leur fait travailler un naturel leur faire comprendre la réflexion du non là tu parles avec lui enfin je veux dire	562 Evan : = j'ai une autre observation moi mais élèves ils étaient ils aimait pas venir Evan : = moi je pense que de toute façon on est coincé dans un mélange des deux que ce soit de nos parties parce que on 5 ans si on part sur un questionnaire que ce soit aussi bien à l'assemblée qu'avec bien sur les pouvoirs réguliers on 5 ans on peut pas modifier tout la structure et tout modifier l'acte donc y'a forcément des inconvénients ça ça ce croise un peu avec une démission du côté managérial que ce soit à l'assemblée ou pas spécialement qui soit au premier donc forcément c'est des mélanges et des compromis qui	Raquel : = je ne m'étais pas posée la question jusqu'à aujourd'hui [rire collectif] parce que je suis dans	122 Anthony : = peut-être la socio constructivisme	
		235 Amandine : = en fait avec certaines classes on a été plutôt dans le socioconstructivisme avec d'autres on a fait plutôt appuyer sur la différenciation d'après on peut laisser les élèves en autonomie je pense ça dépend beaucoup de des classes qu'on va avoir	312 Romain : = moi en principe ça du coup c'est pas du tout dans l'éducation ou dans l'enseignement c'est autre chose mais c'était l'accompagnement			Anthony : = après oui c'est vrai que de toute façon l'école de la République est gérée par la vie politique donc c'est dit que la politique existe on j'ai dans l'importance de cette décision qui est prise pour l'école y'a de la politique derrière après pour évaluer sur ce qui a été mis en œuvre après aujourd'hui on est quand même sur une démarche	
	réponses		Romain : = moi je peux avoir comme exemple au socioconstructivisme à un moment comment ça va-on faire de gauche de communitarisme communitaire plutôt qu'après moi quand tu vois certains auteurs c'est plutôt de l'individualisme la compétition pure et dure la travailler j'ai pour moi l'école tu restes en fait dans une société de compétition y a plus de construction y'a plus de travail ensemble de travailler = ça va à la note tu marches à la note il faut que la note soit bonne avant et pour que tu				
			648 Romain : = Fretinet on soit rien pédagogique active c'est vraiment l'école qui est central qui est vraiment son va pas dire le centre de l'univers et l'enseignement gratuite tout autour de l'école comme on disait c'est son tu et là pour avoir un cadre.				
donne une orientation		105 quelque chose ensemble mais c'est juste dire quelque chose ensemble mais c'est plus pour ce qui touche l'interdisciplinarité après de manière seule j'ai une l'impression que ça soit énormément mis en avant	Raquel : = enfin la méthode Fretinet il vous avait l'habitude de le long d'y aller avec ces cotations non mais en fait c'est tout une autre vision de l'enseignement qui change complètement je trouve que cette phrase est forte de signification profonde de ce qu'on entend la PF peut vouloir dire	1375 Evan : = bah en fait ça, la majorité des choses grossièrement des élèves parce que ça demande à avoir un gros travail en amont sur ce qu'ils ont déjà vu détailler dans d'autres matières avec d'autres professeurs comment moi en TP, je vais souvent en TP avec eux pour voir ce qu'ils font en TP moi je les encourage le lendemain en techno et je rebondis toujours dessus en fait mon cours il est jamais fini jusqu'à la veille au	130 Raquel : = l'an dernier j'ai fait bah comme Amandine même si j'allais un peu plus tôt dans les groupes même si au début ils étaient pas beaucoup donc je connaissais pas les élèves bonifiés et j'avais un petit groupe ils étaient que 7 donc j'ai dit je vais essayer quand même car je m'arrivais pas à avoir à les prendre j'avais rien en fait ils étaient là ils me regardaient et puis il y avait rien j'avais bonifiés et j'ai bien regardé c'est vrai que même s'ils étaient que 2 ou 3 par groupe il y avait que 1 groupe même des fois il n'y en avait qu'un tout seul bah c'est pas grave on espère!	80 [Anthony : = intégrer un groupe social]	
		513 Amandine : = peut-être à travailler en groupe moi au début j'ai eu quelques difficultés parce que j'ai des élèves qui sont en alternance donc au fait ils ont plus de connaissances et de compétences que d'autres et ils ont beaucoup de				471 Raquel : = mais bon voilà y'a et c'est vrai que bah du coup y'a des choses sur certains élèves qu'on avait pas ou ils étaient en fait il avait fait ça en fait il arrive il arrive à canaliser les autres y'a même de je pense justement ces CPS qui se développent en fait qu'on voit pas forcément quand on les a	204 Anthony : = après oui +++ le professeur reste la toute de secours
		693 Amandine : = et du coup là on peut rebondir sur la pédagogie différenciée je pense que ça permet aussi!					1302 [Anthony : = oui bien sûr]
demande une orientation							
questions	demande une opinion	255 Romain : = et du coup les tuteurs changent ? tu es fais voter d'une semaine à l'autre ou tu les responsables autrement.		350 Evan : = et si un élève qui n'est pas tuteur a compris et que les élèves tuteurs n'ont pas compris il remplace.		1461 [Raquel : = comment ça s'appelle l'a plus le mot]	
	demande des suggestions	341 Romain : = c'est de la pédagogie par différenciation intrinsèque c'est euh il faut tout reprendre c'est individuel tu peux pas faire ça c'est plus de l'AP en fait ou la différenciation		365 Evan : = moi j'ai un tout petit groupe en techno avec le TAP en cuisine donc les élèves j'ai essayé ça y'a pas comme parce que ça faisait des groupes de 2 à 3 donc ça allait pas j'arrivais pas à avoir une réaction que je cherchais donc ce que j'ai fait c'est que j'ai fait qu'un seul groupe une table en fait tout autour et c'est plus un cours dialogué maintenant			
	désaccord	490 Romain : = par contre avec les élèves bonifiés et le tuteur ce que j'entends ça marche mieux quand tu responsabilises l'élève quand tu l'autonomises		114 Evan : = je suis pas spécialement d'accord Evan : = non	138 Raquel : = c'est pas écrit non sur Marc qu'est qu'on doit faire développer		
	tension	123 [Romain : = ouais mais c'est] encore une tentative 140 Romain : = je suis pas tout à fait d'accord l'intégration ++ 164 Romain : = Du coup j'ai une question, ça me fait répondre sur une autre question, du coup tu as des tuteurs affiliés défini Romain : = ça me dit rien de tout 166 Romain : = c'est ça d'ailleurs tu viens de le dire c'est forcer c'est forcer donc faut forcer la chose				123 Ouais mais c'est pas pointé du doigt compétence 133 Anthony : = et dans les référentiels j'ai l'impression que quand même qu'il y a des compétences qui visent aux interactions entre les personnes.	
	antagonisme						

Table des matières

Droits d'auteurs.....	4
Remerciements.....	5
Sommaire	6
Introduction.....	10
1. Quelle implication personnelle et professionnelle dans ma recherche ?	17
1.1. Rapports à la classe : de la révélation à la recherche	17
1.2. Retour sur mon propre cheminement du praticien-chercheur.....	18
1.3. La première étape d'apprentissage du métier d'enseignante : la formation initiale	18
1.4. Une construction sans fin de la praticienne-chercheuse	19
1.5. La place du chercheur dans ses recherches	21
1.5.1. George Devereux : l'humanité dans la recherche	22
1.5.2. Michel Foucault et le processus de subjectivation.....	23
2. Cadre théorique : Regards psychosociologiques des pédagogies Freinet et institutionnelles.....	24
2.1. Ancrage psychosociologique	24
2.1.1. Clinique, complémentarité et multi référentiel dans la psychosociologie	25
2.1.2. Psychosociologie de l'éducation	27
2.2. Les compétences psychosociales : base, fondement, socle des référentiels et des pédagogies coopératives	29
2.2.1. Les compétences psychosociales : d'un référentiel de santé à celui d'un diplôme	29
2.2.2. Pédagogies Freinet et institutionnelle : collectif et dimension curative.....	30
2.3. Représentation	38
2.4. Imaginaire.....	40
2.5. Conclusion : des pédagogies au service de la confiance en soi et de la communication.....	43
3. De la problématique à la méthodologie envisagée	45
3.1. Problématique issue de la revue de littérature :	45
3.2. Questions de recherches pour apporter des éléments de réponses à la problématique :.....	45
3.3. Méthodologie envisagée :.....	46
3.3.1. Bref retour historique de l'utilisation de l'entretien collectif	47
3.3.2. Le <i>focus group</i> : sur les pas d'un entretien clinique.....	47
3.3.3. Philosophie et organisation du focus group ou groupe centré.....	49
3.3.4. Les pistes d'analyses.....	56
4. Présentation et analyses croisées du corpus	62
4.1. Les différentes étapes de la transformation en verbatim	62
4.2. Le cas clinique du groupe des enseignants – formateurs : Profils des sujets et analyses des interactions.....	63
4.2.1. Profils des sujets enseignants-formateurs.....	63
4.2.2. Analyse des interactions : relations socio-affectives et manifestations inconscientes	68

4.2.3. Les compétences psychosociales : manifestations inconscientes et « imaginaire collectif gêné » manifestation des savoirs de croyance	70
4.2.4. Les représentations des compétences psychosociales.....	72
4.2.5. Représentations de la PI et la PF.....	73
4.3. Le cas clinique du groupe des enseignants stagiaires.....	76
4.3.1. Analyse interactionniste : vers un groupe aux interactions plus équilibrées.....	76
4.3.2. Focus sur le changement de postures des animateurs	79
4.3.3. Les compétences psychosociales : « imaginaire collectif théorique » manifestations des savoirs savants, transferts et contre transfert.....	80
4.3.4. Représentations des pédagogies coopératives.....	82
4.4. Relations inter groupales inconscientes.....	83
5. Discussion	85
5.1. Vers des réponses aux questions de recherche.....	85
5.1.1. Quelles sont les représentations d'un groupe d'enseignants en hôtellerie-restauration, sur le thème des pédagogies Freinet et institutionnelle et sur les compétences psychosociales ?	85
5.1.2. Comment l'imaginaire (ce groupe et/ou chaque individu) se manifeste-t-il au sujet du développement les compétences psychosociales en enseignement professionnel ?	88
5.2. Limites de ce travail	89
5.3. Perspectives	90
<i>Conclusion : Parcours d'une chercheuse engagée dans les pédagogies coopératives proposant la construction de « ponts » avec un enseignement professionnel en hôtellerie- restauration.....</i>	91
<i>Références bibliographiques</i>	94
<i>Table des figures</i>	110
<i>Table des tableaux</i>	111
<i>Annexes.....</i>	112
Annexe 1. Représentation schématique des CPS, de leurs principaux effets et déterminants..	113
Annexe 2. Extrait du référentiel du baccalauréat professionnel services et commercialisation	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3. Compétences du socle commun lycée professionnel	115
Annexe 4. Présentation du guide d'entretien	117
Annexe 5. Verbatims groupes des enseignants stagiaires.....	144
Annexe 6. Analyse Th�mata groupe des enseignants formateurs	165
Annexe 7. Analyse énonciative groupe des enseignants formateurs	167
Annexe 8. Analyse discursive groupe des enseignants formateurs.....	168
Annexe 9. Analyse interactionniste groupe des enseignants formateurs	169
Annexe 10. Analyse Th�mata groupe des enseignants stagiaires	170
Annexe 11. Analyse énonciative groupe des enseignants stagiaires.....	171
Annexe 12. Analyse discursive groupe des enseignants stagiaires.....	172
Annexe 13. Analyse interactionniste groupe des enseignants stagiaires	173
<i>Table des matières</i>	174

Résumé

La place de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle en enseignement professionnel a encore un long chemin à parcourir. Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux compétences psychosociales de ces deux entités. L'école de la vie et l'école du travail sont des points communs. Le développement des compétences psychosociales, est parallèle et complémentaire des compétences professionnelles. À travers le travail, le groupe et leur dynamisme, en ayant une approche curative de l'école, les pédagogies coopératives et les compétences psychosociales nous guideront à l'enseignement professionnel. Que pensent les enseignants des domaines professionnels hôtellerie restauration de ce sujet ? Le cadre de la psychosociologie clinique et les concepts de représentations et d'imaginaires qui y découlent seront passés au prisme de ces pédagogies. Une méthodologie centrée sur des entretiens collectifs d'enseignants du domaine professionnel hôtellerie restauration mènera à une analyse croisée de ce qui se dit, ce qui se voit mais aussi ce qui ne se voit/dit pas. Dans une démarche clinique j'ai souhaité apporter des éléments sur mon propre cheminement en questionnant ma posture dans cette recherche que je mène sur mon propre champ.

Mots-clés : pédagogie Freinet – pédagogie institutionnelle – lycée professionnel – restauration – compétences psychosociales- praticien-chercheur- Inconscient – psychosociologie- clinique-

The place of Freinet and institutional pedagogy in vocational education still has a long way to go. We're going to take a closer look at the psychosocial skills of these two entities. The school of life and the school of work have much in common. The development of psychosocial skills parallels and complements professional skills. Through work, the group and their dynamism, and with a curative approach to school, cooperative pedagogies and psychosocial skills will guide us in vocational education. What do teachers in the hotel and catering professions think about this subject? We will interview two groups of teachers and use the clinical psychology framework as we intend to examine the Freinet pedagogies through the concepts of representation and imaginaries.

A collective interview methodology will lead to a cross-analysis of what is said, what is seen and what is not seen or said. As part of a clinical approach, I wanted to shed some light on my own progress by questioning my posture in this research I'm conducting in my own field.

Key words : Freinet pedagogy - institutional pedagogy - vocational high school - catering - psychosocial skills - practitioner-researcher - unconscious - psychosociology - clinical-

Mon bilan d'évaluation:

Consigne : indiquer votre ressenti à la suite de cette épreuve d'évaluation

(Ne conserver que le chiffre qui correspond à votre situation)

RENSEIGNER : J'ai compris les consignes : 4

RENSEIGNER : Mes compétences me permettaient de répondre : 3

RENSEIGNER : Je pense avoir réussi cette partie du travail : 4

RENSEIGNER : Cette partie du travail m'a apporté de la satisfaction 5

Si vous souhaitez ajouter quelques lignes, cet espace est à vous: