

Annexes

Table des matières

ANNEXES EN LIEN AVEC LE CADRE THÉORIQUE	3
ANNEXE1 : EXTRAIT DU BO	3
ANNEXES EN LIEN AVEC LE QUESTIONNAIRE	4
ANNEXE 2. COURRIEL QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE	4
ANNEXE 3. LE QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE.....	5
ANNEXE 4 : RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EXPLORATOIRE	12
ANNEXES EN LIEN AVEC LA CONSTRUCTION DES CAS.....	28
ANNEXE 5: AUTORISATION PARENTALE (ÉLÈVES).....	28
ANNEXE 6. ENTRETIEN EADL MYRIAM	29
ANNEXE 7 : ENTRETIEN EADL KELLY	37
ANNEXE 8. ENTRETIEN EADL CAROLINE.....	44
ANNEXE 9. SYNOPSIS SÉANCE 1 COURS MAGISTRAL SUR LES POLITIQUES SOCIALES ET LES NORMES SOCIALES (CAROLINE)	53
ANNEXE 10. SYNOPSIS SÉANCE 2 CORRECTION D'UNE ÉVALUATION SOMMATIVE (CAROLINE)	57
ANNEXE 11. SYNOPSIS SÉANCE SUR LA DÉMARCHE DE PROJET (KELLY)	62
ANNEXE 12. SYNOPSIS D'UNE SÉANCE DE CORRECTION D'UNE ÉVALUATION SOMMATIVE (KELLY)	68
ANNEXE 13. SYNOPSIS SÉANCE SUR LA POLITIQUE DE LA VILLE (MYRIAM)	73
ANNEXE 14. SYNOPSIS D'UNE SÉANCE DE CORRECTION D'UNE ÉVALUATION SOMMATIVE (MYRIAM)	77
ANNEXE 15. L'EAC DE CAROLINE	81
ANNEXE 16. L'EAC DE KELLY	84
ANNEXE 17. L'EAC DE MYRIAM	88
ANNEXE 18. LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DE CAROLINE	92
ANNEXE 19. LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DE KELLY	93
ANNEXE 20. LES PRATIQUES ÉVALUATIVES DE MYRIAM.....	94
ANNEXE 21. EXTRAIT D'ÉVALUATION PROPOSÉ PAR CAROLINE	95
ANNEXE22. L'ÉVALUATION PROPOSÉ PAR KELLY	96
ANNEXE 23. EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION UTILISÉE PAR KELLY	97
ANNEXE 24. EXTRAIT DE L'ÉVALUATION DONNÉE PAR MYRIAM	99

Annexes en lien avec le cadre théorique

Annexe1 : extrait du BO



Préambule du cycle terminal

Objectifs

L'enseignement de sciences et techniques sanitaires et sociales se déploie selon une approche systémique permettant aux élèves de la série Sciences et technologies de la santé et du social d'analyser, dans leur complexité, des situations d'actualité sanitaire ou sociale et d'en comprendre les enjeux.

Les élèves identifient et analysent les besoins de santé et les besoins des individus et des groupes sociaux ainsi que leurs déterminants. Ils examinent les réponses apportées par les politiques publiques, les dispositifs et les institutions sanitaires et sociales.

Pour ce faire, les programmes des classes de première et terminale s'organisent en deux pôles : le pôle thématique qui forme à la compréhension des questions sociales et de santé, à leur prise en charge dans une société ; le pôle méthodologique qui permet aux élèves d'appréhender des méthodes liées à la production de la connaissance en santé et social ainsi qu'à la mise en œuvre de projet d'action.

Cet enseignement vise à construire les compétences et repères culturels nécessaires à une poursuite d'études dans les champs sanitaire et social. Il mobilise à cet effet les disciplines des sciences humaines et sociales telles que la sociologie, le droit, l'économie.

Le professeur est invité à prendre appui sur l'analyse de situations-problèmes relatives aux faits sanitaires et sociaux qui caractérisent notre société, considérée dans son contexte scientifique, politique et socio-économique. Il s'agit de donner du sens aux enseignements par une démarche technologique contextualisée.

Sur des temps dédiés, l'activité technologique mobilise méthodes, outils et ressources et prend appui sur l'actualité du champ. Elle participe à la compréhension des faits sanitaires et sociaux, et du fonctionnement des institutions et dispositifs existants que l'ensemble de l'enseignement vise à développer.

L'étude des relations effectives entre les institutions et les dispositifs concernés par la mise en œuvre des politiques sanitaires et sociales s'avère utile pour que les élèves confrontent leurs représentations à la réalité des secteurs concernés et développent des compétences d'observation, d'analyse, de synthèse et de restitution. Ces relations peuvent prendre des formes différentes : rencontres avec des professionnels, observations et visites sur le terrain, communication à distance, études de documents techniques, suivis d'actions et de projet, etc.

Les acquis de ces activités sont intégrés à l'enseignement dispensé.

Organisation du programme

Les programmes des classes de première et terminale s'organisent en deux pôles, le pôle thématique et le pôle méthodologique. Le pôle thématique est décliné en quatre modules. Trois sont traités en première, « Santé, bien-être et cohésion sociale », « Protection sociale », « Modes d'intervention en santé et action sociale » et un en terminale, « Politiques, dispositifs de santé publique et d'action sociale ». Chacun de ces modules est composé d'une ou plusieurs parties, introduites par un questionnaire.

Pôle thématique

Le module « **Santé, bien-être et cohésion sociale** » permet de caractériser la santé et ses déterminants ainsi que le bien-être et la cohésion sociale, leurs mesures, l'émergence des problèmes dans une approche de territoire national ou local, intégrant les aspects historiques, culturels et socio-économiques. L'étude des choix portés par les acteurs, à différents niveaux, en réponse aux questions de santé et sociales étudiées est présente tout au long de cette partie.

Le module « **Protection sociale** » comporte l'étude du système de protection sociale et permet de situer sa spécificité dans le champ politique et des actions menées. Cette étude favorise la compréhension de l'apport de la protection sociale à la santé, au bien-être des personnes et des groupes assurée dans la partie « Modes d'intervention en santé et action sociale » du programme, et de ses liens avec les politiques sociales et de santé qui sont étudiées en classe terminale.

Le module « **Modes d'intervention en santé et action sociale** » prolonge la réflexion engagée dans la partie « Santé, bien-être et cohésion sociale » par une approche des différents modes d'intervention en santé et en action sociale qui visent à assurer le bien-être, la cohésion sociale, la santé des groupes et personnes aux différentes échelles territoriales. L'étude du système de protection sociale permet de situer sa place particulière dans l'accès à la santé et en termes de cohésion sociale.

Le module « **Politiques, dispositifs de santé publique et d'action sociale** » explique la construction de la politique sanitaire et sociale comme réponse aux attentes et besoins des populations. Il identifie les dispositifs, les structures qui rendent opérationnels les choix politiques et situe la place et le rôle des principaux acteurs. La place particulière de la protection sociale dans la lutte contre les inégalités est mise en évidence.

Ce pôle ouvre l'étude aux niveaux européen et mondial.

Annexes en lien avec le questionnaire

Annexe 2. Courriel questionnaire exploratoire

Le mar. 16 avr. 2019 à 11:18, Khouloud Chatti <khouloud.chatti@univ-tlse2.fr> a écrit :
Cher(e) collègue,

Je vous invite à participer à un questionnaire.

Celui-ci est intitulé :
"Questionnaire pour les professeurs en STMS"

"

Madame, Monsieur, Cher(e)s collègues,

Dans le cadre d'une étude exploratoire pour une thèse de doctorat en Science de l'Éducation sur la conception et la gestion de l'erreur en sciences et techniques médico-sociales, j'ai élaboré un questionnaire à destination de tous les enseignants de STMS de l'Académie de Toulouse. Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique rendant compte du rapport à l'erreur des enseignants et des élèves en STMS. Je me situe dans une démarche compréhensive des pratiques d'enseignement - apprentissage qui vise à analyser les contenus enseignés ou appris en STMS à travers la singularité du sujet enseignant et du sujet élève. Pour pouvoir effectuer cette première exploration, je sollicite votre collaboration en vous invitant à répondre le plus spontanément possible (participation libre et anonyme). Ce questionnaire a une durée approximative de remplissage de 20 à 30 minutes. Je vous remercie pour votre participation.

"

Pour participer, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous.

Bien cordialement,

Khouloud Chatti (khouloud.chatti@univ-tlse2.fr)
Enseignante STMS

Doctorante en sciences de l'éducation

Cliquez ici pour remplir ce questionnaire :
<https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/719479?token=LkY7FVD87iThHMP&lang=fr>

Si vous ne souhaitez pas participer à ce questionnaire et ne souhaitez plus recevoir aucune invitation, veuillez cliquer sur le lien suivant :
<https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/optout/tokens/719479?langcode=fr&token=LkY7FVD87iThHMP>

Si vous êtes sur liste noire mais que vous voulez participer à ce questionnaire et recevoir les invitations, merci de cliquer sur le lien suivant :
<https://enquetes.univ-tlse2.fr/index.php/optin/tokens/719479?langcode=fr&token=LkY7FVD87iThHMP>

Annexe 3. Le questionnaire exploratoire

Partie A:

A1. J'enseigne en section

Technologique

Professionnelle

A2. Je suis...

Une enseignante

Un enseignant

A3. Mon expérience

Débutant(e)

Intermédiaire (2 à 5ans)

Expérimenté(e)

A4. Mon parcours professionnel

Hors enseignement

A5. Mon parcours universitaire

A6. Qu'est ce qui a orienté votre choix de carrière ?

En lien avec votre parcours professionnel et/ou personnel et/ou universitaire.

A7. De manière générale, comment voyez-vous le rôle de l'enseignant ?

A8. Selon vous, Qu'est-ce que l'erreur?

Donner votre définition de l'erreur

A9. Y a-t-il selon vous une spécificité de l'erreur en STMS ?

Quelle que soit la réponse, donnez un
Ou

Commentair

No

Commentair

Je ne sais

Commentair

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

chaque item) B1. Selon moi :

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

Partie C : Traitement des erreurs des élèves

C1. Dans ma pratique professionnelle quotidienne :

Une croix pour chaque item

	Tout à d'acc	Plutôt	Plutôt d'acc	Pas du d'acc
Je ne sais pas comment réagir, je me sens désarmé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'analyse l'erreur de l'élève pour en trouver les causes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je prends le temps de questionner individuellement l'élève pour en savoir plus sur son raisonnement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je confronte l'élève à son erreur et le pousse à se corriger lui-même	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je mets l'erreur en discussion devant toute la classe (ou en petit groupe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je propose à l'élève un exercice similaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je cherche des dispositifs de remédiation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sanctionne l'élève qui fait une erreur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je remets en cause ma progression de l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Partie D :

D1. Selon vous, quel type d'erreur est plus fréquent chez les élèves en STMS ?

- Erreur relevant de la compréhension des consignes (formulation des consignes)
- Erreur dans les constructions argumentaires ou les démonstrations
- Une difficulté de décontextualisation, de transposition
- Un mauvais usage des stratégies d'apprentissage
- Autre

Autre

D2. L'élève est-il engagé dans le processus d'évaluation ?

- Toujours
- Souvent
- De temps en temps
- Jamais

D3. Par quel moyen vous engagez l'élève dans le processus d'évaluation ?

D4. Lors de l'évaluation, quelles sont les compétences et/ou les connaissances que vous attendez de l'élève ?

- Plusieurs choix sont possibles
- Des compétences de mémorisation (exemple : citer une définition)
- Des compétences de repérage (exemple : repérer dans le texte)
- Des compétences de catégorisation (exemple : caractériser un ensemble de données)
- Des compétences d'analyse
- Autre

Autre

D5. Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie ?

Plusieurs choix sont possibles. Quelle que soit la réponse, expliquez pourquoi et comment.

Ils obtiennent une mauvaise note

Commentaire

Je leur donne une seconde chance pour améliorer leurs résultats

Commentaire

Je n'en tiens pas compte, il vaut mieux considérer les résultats valorisants

Commentaire

Je m'appuie sur leurs erreurs pour poursuivre les apprentissages

Commentaire

Autre

Autre

D6. Traitez-vous les erreurs des élèves de manière différente en fonction des points de programme ?

Quelle que soit la réponse, expliquez pourquoi et comment.

Oui

Commentaire

Non

Commentaire

Je ne sais pas

Commentaire

D7. Pensez-vous que vos élèves aient peur de faire des erreurs ?

Quelle que soit la réponse, expliquez pourquoi?

Oui

Commentaire

Non

Commentaire

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

Quelle que soit la réponse, expliquez pourquoi.

Oui

Commentaire

Non

Commentaire

D9. Êtes-vous satisfait de votre manière de traiter l'erreur de vos élèves ?

Quelle que soit la réponse, auriez-vous une idée d'amélioration ?

Oui

Commentaire

Non

Commentaire

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

Expliquez pourquoi.



D11. Quels sentiments les erreurs des élèves vous procurent dans l'ensemble ?

Plusieurs choix sont possibles. Si le sentiment décrit votre ressenti "toujours", cochez le numéro 10; si il ne s'applique "jamais", cochez le numéro 1. Utilisez les chiffres intermédiaires pour décrire les variations entre ces extrêmes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angoisse	<input type="checkbox"/>									
Furie	<input type="checkbox"/>									
Incompréhension	<input type="checkbox"/>									
Inquiétude	<input type="checkbox"/>									
Démuni	<input type="checkbox"/>									
Etonnement	<input type="checkbox"/>									
Confiance	<input type="checkbox"/>									
Soulagement	<input type="checkbox"/>									
Curiosité	<input type="checkbox"/>									

Partie E: Seuil d'acceptabilité de l'erreur:

Sous chacune des affirmations il y a une échelle à 10 points :

Si l'affirmation décrit votre manière de penser ou de ressentir « toujours », cochez le numéro 10 ; si elle ne s'applique « jamais », entourez le numéro 1. Utilisez les chiffres intermédiaires pour décrire les variations entre ces extrêmes.

E1. Seuil d'acceptabilité de l'erreur

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

Partie F:

F1. Quelle importance accordez-vous aux aspects suivants?

		Un importan fort	Un importan modér	Un importan faibl	Aucu importan
La performance de mes élèves					
	Ma connaissance et ma maîtrise de la ou des matières que j'enseigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mes compétences pédagogiques dans la ou les matières que j'enseigne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mes pratiques d'évaluation des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ma gestion de la classe et du comportement des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ma façon d'enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les commentaires que je fais à d'autres enseignants pour les aider à améliorer leur façon d'enseigner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Les commentaires de mes élèves				

Partie G:

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

Si oui, merci de me laisser vos coordonnées :

Oui

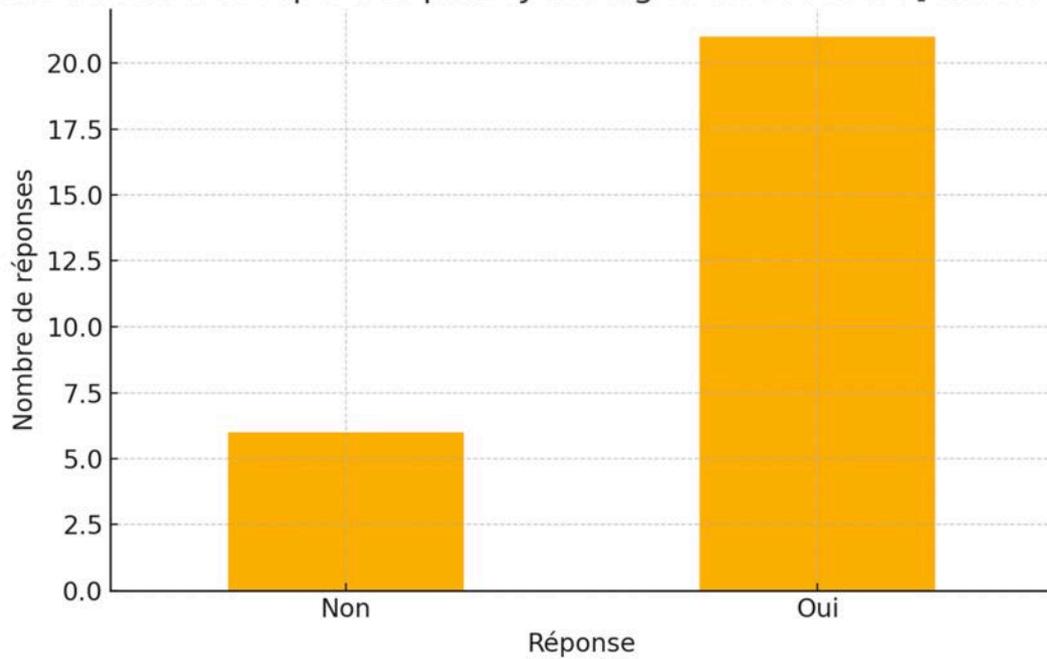
Commentaire

Non

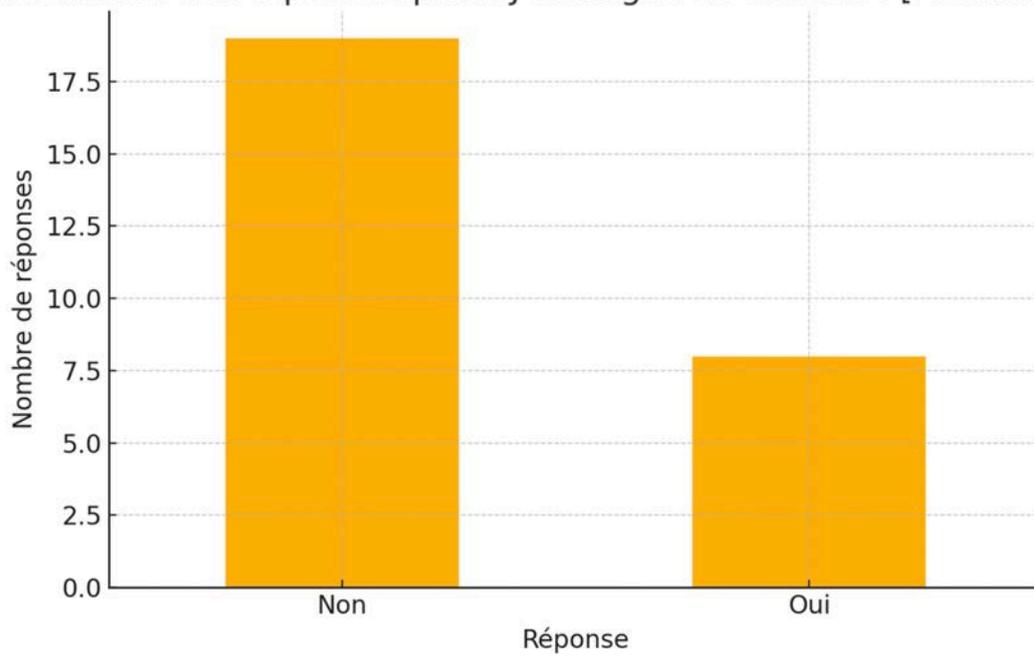
Commentaire

Annexe 4 : résultats du questionnaire exploratoire

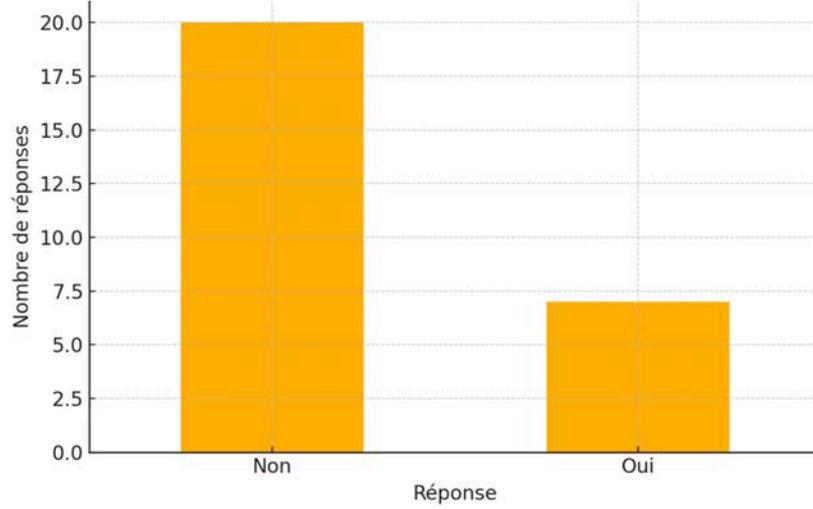
Distribution des réponses pour: J'enseigne en section : [Technologique]



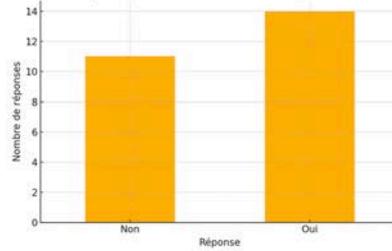
Distribution des réponses pour: J'enseigne en section : [Professionnelle]



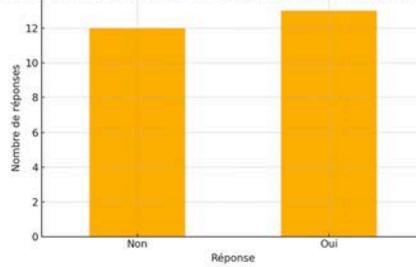
Distribution des réponses pour: Y a-t-il selon vous une spécificité de l'erreur en STMS? [Oui]



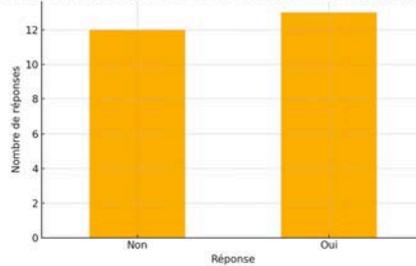
Distribution des réponses pour: Selon vous, quel type d'erreur est plus fréquent chez les élèves en STMS? [Erreur relevant de la compréhension des consignes (formulation des consignes)]



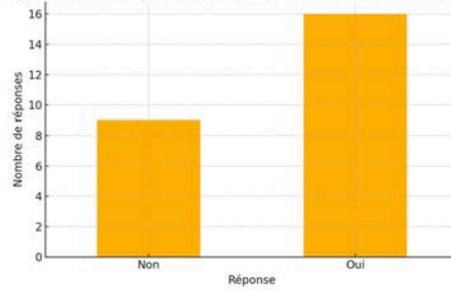
Distribution des réponses pour: Selon vous, quel type d'erreur est plus fréquent chez les élèves en STMS? [Erreur dans les constructions argumentaires ou les démonstrations]



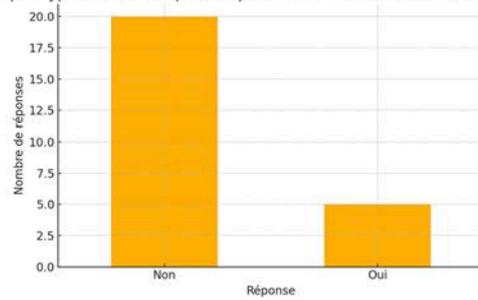
Distribution des réponses pour: Selon vous, quel type d'erreur est plus fréquent chez les élèves en STMS? [Erreur dans les constructions argumentaires ou les démonstrations]



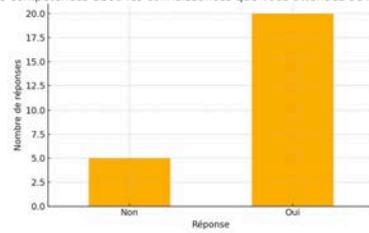
Distribution des réponses pour: Selon vous, quel type d'erreur est plus fréquent chez les élèves en STMS? [Une difficulté de décontextualisation, de transposition]



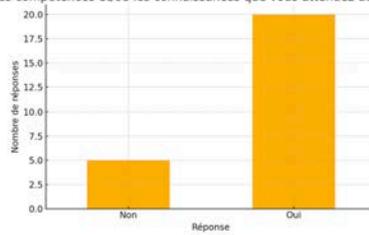
Distribution des réponses pour: Selon vous, quel type d'erreur est plus fréquent chez les élèves en STMS? [Un mauvais usage des stratégies d'apprentissage]



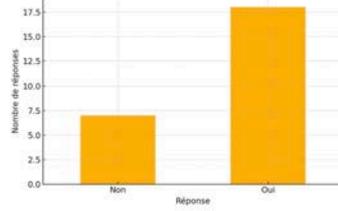
Distribution des réponses pour: Lors de l'évaluation, quelles sont les compétences et/ou les connaissances que vous attendez de l'élève? [Des compétences de mémorisation (exemple : citer une définition)]



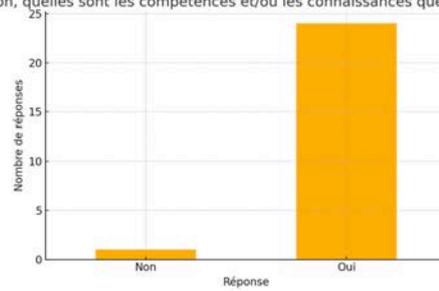
Distribution des réponses pour: Lors de l'évaluation, quelles sont les compétences et/ou les connaissances que vous attendez de l'élève? [Des compétences de repérage (exemple : repérer dans le texte)]



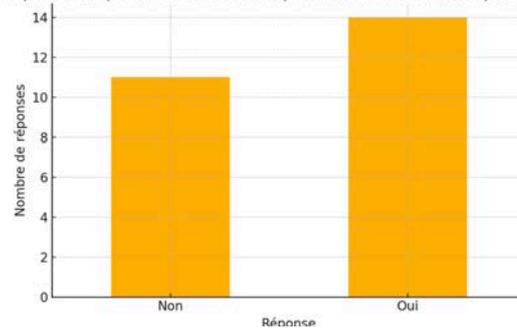
Distribution des réponses pour: Lors de l'évaluation, quelles sont les compétences et/ou les connaissances que vous attendez de l'élève? [Des compétences de catégorisation (exemple : caractériser un ensemble de donnée)]



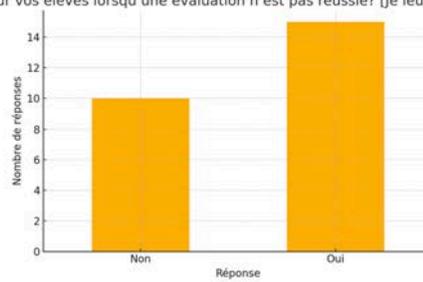
Distribution des réponses pour: Lors de l'évaluation, quelles sont les compétences et/ou les connaissances que vous attendez de l'élève? [Des compétences d'analyse]



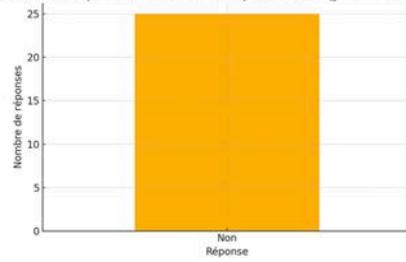
Distribution des réponses pour: Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie? [Ils obtiennent une mauvaise note]



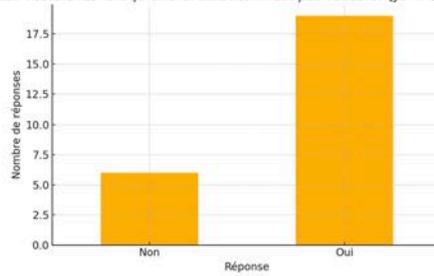
Distribution des réponses pour: Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie? [Je leur donne une seconde chance pour améliorer leurs résultats]



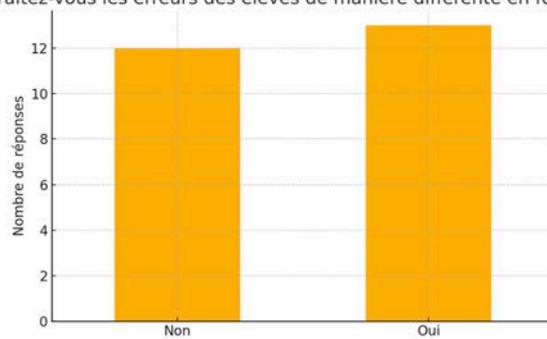
Distribution des réponses pour: Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie? [Je n'en tiens pas compte, il vaut mieux considérer les résultats valorisants]



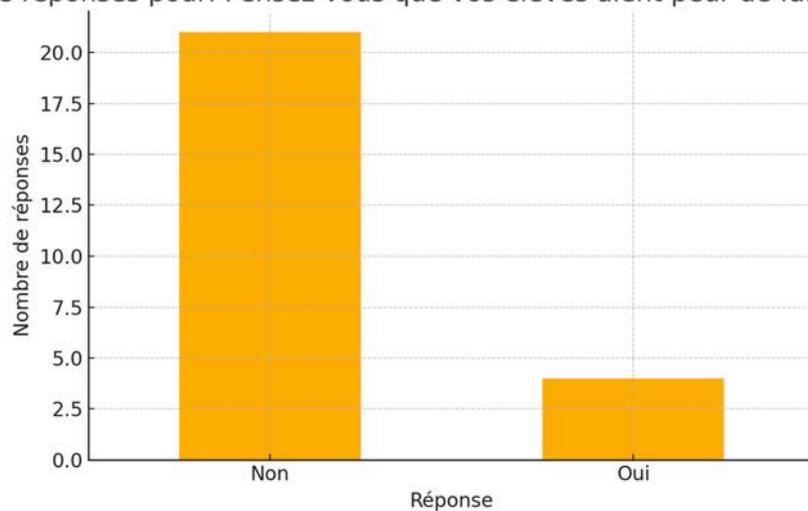
Distribution des réponses pour: Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réussie? [Je m'appuie sur leurs erreurs pour poursuivre les apprentissages]



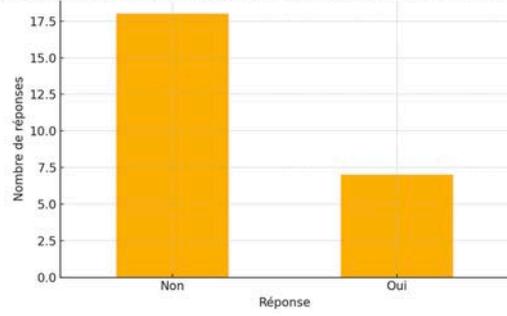
Distribution des réponses pour: Traitez-vous les erreurs des élèves de manière différente en fonction des points de programme? [Oui]



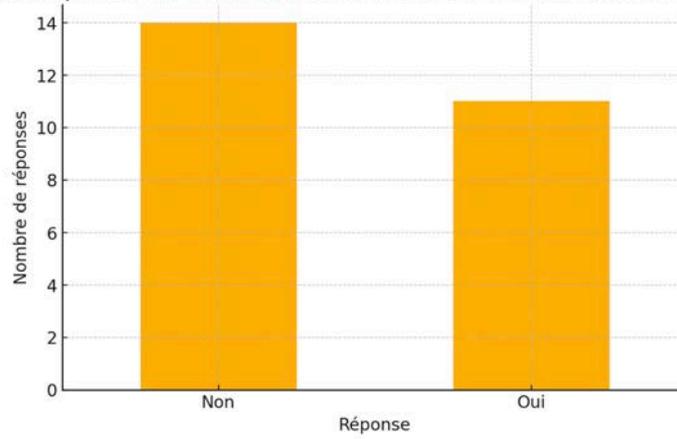
Distribution des réponses pour: Pensez-vous que vos élèves aient peur de faire des erreurs ?



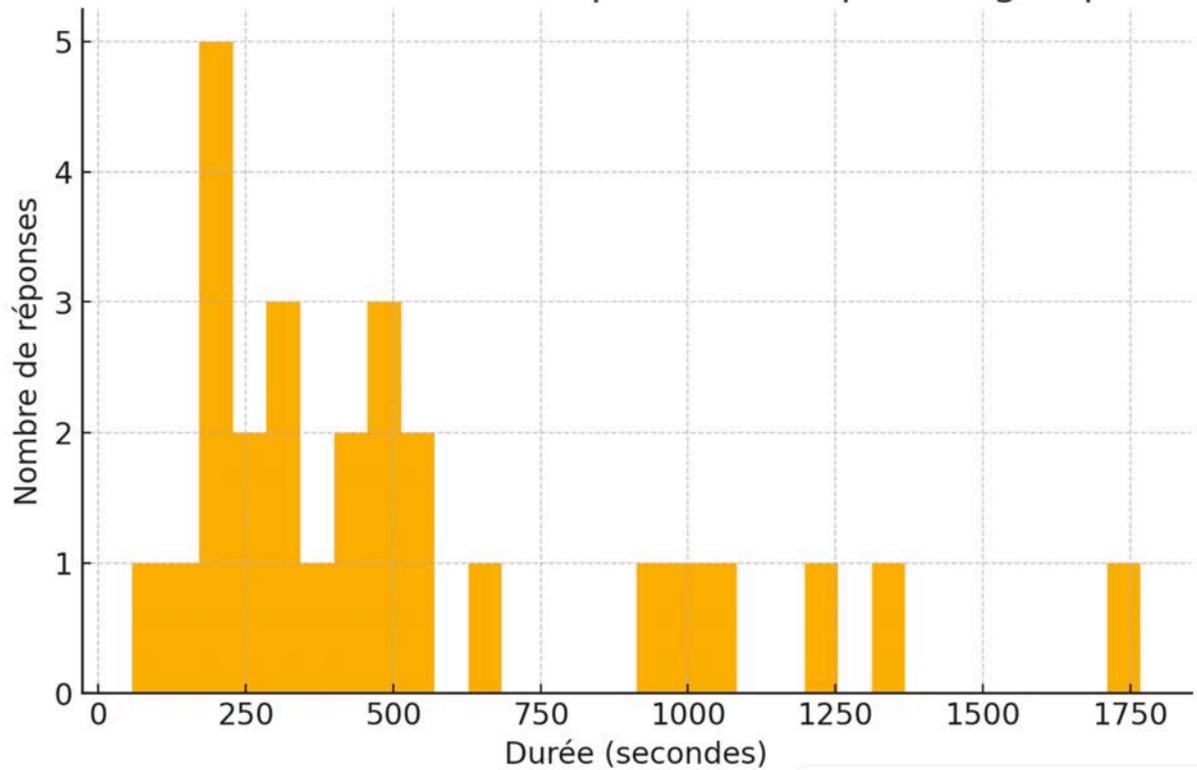
Distribution des réponses pour: Y a-t-il selon vous des erreurs plus graves que d'autres, qui sont sanctionnées plus fortement que d'autres par vous ?



Distribution des réponses pour: Êtes-vous satisfait de votre manière de traiter l'erreur de vos élèves ? [Oui]



Distribution des durées pour: Durée pour le groupe :



Présentation des parcours universitaires des enseignant.e.s

Mon parcours unive	Mon parcours unive
DUT Carrières sociales, Licence Pro Intervention sociale, Master MEEF STMS	Dea droit public Du soins psy des ados
deust licence	ras
Master meef stms	Maîtrise AES (+ DE Asistant de service social)
- DEUG Langues Etrangères Appliquées (anglais/allemand + espagnol)	CESF
Licence espagnol civilisation latino américaine Diplome de cadre de l'action	DE CESF MASTER MEEF STMS
Master 2 en psychologie sociale et du travail	Ifsi Du soins palliatifs Du plaie cicatrisation Parcours adapté
Dess juriste international DEA droit du travail et de l'emploi	Licence sciences de l'éducation Diplôme universitaire formation
DEUG AES/ BTS ESF / CESF	Bts est 7 ans d expériences pro puis de cesf 8 ans expériences
CESF	Aucun
diplôme d'état d'assistante de service social	BTS Économie Sociale Familiale (ESF) DE Moniteur éducateur
Bac F8 BTS secrétariat de direction Licence sciences sanitaires et	BTS ESF 7 ans de pause (travail) DECESF par le CNED obtenu à
étude de psychologie puis de sociologie	Master 2 management santé

Réponses Pour: De Manière Générale, Comment Voyez-Vous Le Rôle De L'enseignant?

		De manière générale, comment voyez-vous le rôle de l'enseignant?
4	6	Accompagner, guider, écouter Rendre les élèves plus autonomes
5	7	Susciter et promouvoir les compétences (encore !) de chaque jeune de façon positive et joyeuse. Par compétences j'entends : savoir (connaissances au sens large du terme, c'est à dire didactique liée à la matière, mais aussi liée à la culture générale interdisciplinaire - histoire, art, sociologie, etc....) +
6	8	La transmission de la discipline avec l'inscription dans la citoyenneté , un partage de savoirs , de richesses , d'accompagnement tant vers la citoyenneté que vers la culture disciplinaire ou générale , des échanges qui permettent de mieux se situer , l'apprentissage de la vie en groupe .
7	10	accompagner l'insertion des public dans la formation , optimiser leurs chances de réussite et participer à leur bien être individuel et social
8	11	Il est là pour accompagner l'élève à un moment de sa scolarité. Il lui apporte tout ce dont il a besoin et c'est à l'élève de s'en saisir ou pas. Si l'élève ne s'en saisit pas, il doit renforcer son rôle pour aider l'élève à être motivé et à aller de l'avant. Il apporte les enseignements élémentaires et dans sa pédagogie, il doit aider
9	12	rôle d'accompagnateur, de repère parfois.
10	13	accompagner les jeunes ds leur parcours scolaire
11	14	Un vecteur de transmission, il permet au jeune d'accéder à la connaissance et à son utilisation. Il doit considérer l'apprenant comme l'élément central du processus. L'enseignant doit être un médiateur.
12	16	De plus en plus difficile à les intéresser, les motiver à travailler, à réfléchir
13	17	Important pour apporter de la culture en lien avec le sujet mais aussi générale. Il faut savoir vulgariser pour faire comprendre des éléments qui n'intéressent pas forcément les élèves. Il faut aussi créer un lien avec les élèves, une relation de confiance.
14	20	Accompagnateur
15	21	Transmission de savoir être et de savoirs
16	22	organisation de savoirs, aide méthodologique

17	23	<p>Transmettre des connaissances, guider les élèves dans l'acquisition de connaissances et méthodes mais aussi développer leurs capacités d'analyse, de réflexion.</p> <p>Les amener à comprendre que leur réussite est fortement liée à leur</p>
18	24	Accompagner des jeunes sur leur parcours
19	26	Un guide, un accompagnant.
20	28	Un enseignant est un accompagnant qui marche au rythme de l'apprenant
21	30	<p>L'enseignant est à l'écoute et accompagne le jeune dans son projet (scolaire, avenir professionnel). Il est un passeur, un transmetteur de savoirs.</p> <p>Il met en valeur les compétences de chaque élève. Il tient compte de son statut d'élève sans oublier de tenir compte de</p>
22	31	<p>En matière pro : un passeur de savoirs et une sorte de chef de service pour leur donner un sens plus concret à leur formation.</p> <p>Pour l'administration un pion qui fait tout pour faire régner la paix sociale on fait de l'administratif à outrance on fait de l'éducatif et on perd le sens de notre vraie vocation la transmission</p>
23	32	<p>Accompagner</p> <p>Ecouter</p>
24	33	<p>Je le vois comme un guide et plus précisément comme un accompagnant vers une vie professionnelle. Le professeur est un professionnel qui transmet des savoirs et qui participe à l'élaboration de la carrière professionnelle d'un individu pour lui permettre de se construire une identité citoyenne et professionnelle.</p>
25	34	<ul style="list-style-type: none"> - un transmetteur de savoirs - un éducateur qui fait "grandir" les jeunes
26	35	<p>Accompagner guider</p> <p>Susciter l'envie d'apprendre</p> <p>Apporter des bases solides</p>

Réponses Pour: Y A-T-Il Selon Vous Une Spécificité De L'erreur En STMS? [Commentaire]

		Y a-t-il selon vous une spécificité de l'erreur en STMS? [Commentaire]
1	0	En lien avec le manque d'analyse et de la culture medico-sociale
2	2	Des erreurs dans la méthode de travail et de rédaction
3	6	Nous sommes souvent dans une démarche inductive, l'erreur fait partie du processus d'apprentissage en stms.
4	11	Les mécanismes de la protection sociale : l'assurance, l'assistance et la solidarité.
5	28	En utilisant la simulation santé
6	30	L'erreur permet de valoriser lorsque l'élève réussit par la suite. L'erreur n'est pas négatif bien au contraire.

Réponses Pour: Y A-T-Il Selon Vous Une Spécificité De L'erreur En STMS? [Commentaire].1

		Y a-t-il selon vous une spécificité de l'erreur en STMS? [Commentaire]
1	7	la définition de l'erreur que je donne plus haut est applicable à mon avis à toute expérience : scolaire et professionnelle, mais aussi quotidienne, intime, intellectuelle etc...
2	8	Je ne vois pas de spécificité , l'erreur est une notion qui peut s'adapter à tous les moments de la vie , l'erreur de ne pas avoir perçu la difficulté d'un ou d'une élève
3	10	compréhension des consignes, dans l'analyse dans l'organisation du travail au niveau individuel et collectif
4	12	oui et non. Nous sommes dans des domaines scientifiques avec des concepts évolutifs mais des concepts, des bases et socles qui permettent d'analyser des phénomènes.
5	13	similaire à de nombreuses disciplines technologiques
6	14	je ne vois pas en quoi, il pourrait y avoir une différence.
7	20	ce n'est pas propre à une discipline
8	32	Je ne pense pas l'erreur différente en stms ou autre chose
9	34	Dans tous les domaines l'erreur est permise, mais elle ne doit pas être confondue avec la faute qui est pour les usagers pris en charge non réparables voir fatale

Réponses Pour: Y A-T-Il Selon Vous Une Spécificité De L'erreur En STMS? [Commentaire].2

		Y a-t-il selon vous une spécificité de l'erreur en STMS? [Commentaire]
1	3	ne pas percevoir l'ensemble du système social ou sanitaire engendre de nombreuses erreurs
2	17	je ne comprends pas la question.
3	22	je ne sais pas, je suppose qu'il n'y a pas de différence véritablement ? je ne comprends pas vraiment la question
4	31	Ça dépend où on se place auprès de l usager elle peut-être fatale dans nos cours elle est source d apprentissages
5	32	Je ne pense

Réponses Pour: Par Quel Moyen Vous Engagez L'élève Dans Le Processus D'évaluation?

		Par quel moyen vous engagez l'élève dans le processus d'évaluation?
1	0	Auto évaluation
2	2	Auto évaluation, possibilité de faire des évaluations formatives ou sommatives sur la base du volontariat
3	3	co évaluation construction de grille d'évaluation
4	6	Nous concevons des évaluations coopératives : les élèves envoient leurs questions et réponses avant le devoir sur un forum, ils les corrigent collectivement jusqu'à ce qu'elles soient justes. Pour l'évaluation finale, je choisis des questions parmi celles qui ont été postées sur le forum.
5	7	Hormis les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives habituelles (interrogations orales - notées ou non - en début de séance sur des connaissances abordées ou revues précédemment, exposés oraux notés, contrôles écrits de connaissances notés, devoirs de type bac notés...)
6	8	Reposer la question qui n'a pas été réussie
7	10	autocorrection écrite entre pairs participation orale de tous dans la recherche de réponses
8	11	En autocorrection.
9	12	création de grille d'évaluation par l'élève / double case avec partie d'autoévaluation dans les devoirs sur table/ grille d'observation pour réviser en cochant ce qu'il a fait, ce qu'il sait faire / trace écrite
10	13	simulations, auto-corrections
11	14	Plusieurs stratégies, la diversification des évaluations permet de mieux appréhender la compréhension des élèves. Interrogation écrite de connaissances, travaux dirigés, devoir maison, exposés, interrogations orales, travaux de groupe, travaux individuels, auto évaluation...
12	17	Je peux proposer des questions proches des erreurs faites par les élèves et que nous avons corrigées ensemble en classe.
13	20	Point à chaque séance sur les pré-requis, et sur les notions de la séquence = réajustement / remédiation si nécessaire Évaluation sommative "type bac" toutes les 2 séquences = avec temps de remédiation d'une heure environ

14	22	élaboration des questions avant une évaluation retour sur correction après
15	24	Information sur les temps d'évaluation sur les consignes Auto évaluation
16	26	Construction d'une partie de l'évaluation et de sa correction. Conception de "jeux" de révision et de capsules synthèse de séquence.
17	28	Je leur demande comment ils veulent effectuer leur synthèse. Ils sont acteurs dans les évaluations à partir des objectifs du référentiel...
18	30	Je réalise souvent des co-évaluations, où chaque élève à l'aide d'une grille évalue les autres élèves en mettant obligatoirement des remarques pour justifier leur choix ! Auto-correction avec le cours Correction d'une copie d'un camarade
19	32	Auto evaluation Connaissance des grilles d'évaluation
20	33	Auto évaluation des pratiques professionnelles. Évaluation par compétences avec actions correctives orales
21	34	les objectifs inscrits dans la progression sont les questions des évaluations, ils savent qu'il n'y a pas de piège, afin d'être en confiance.
22	35	Par la mise en ligne des grilles d'évaluation

Réponses Pour: Lors De L'évaluation, Quelles Sont Les Compétences Et/Ou Les Connaissances Que Vous Attendez De L'élève? [Autre]

		Lors de l'évaluation, quelles sont les compétences et/ou les connaissances
1	2	des compétences rédactionnelles
2	3	des compétences sur la prestation orale
3	10	des compétences rédactionnelles
4	14	Des compétences à argumenter, rédiger, organiser une réponse...
5	17	rédactionnelle
6	20	compétences syntaxiques
7	26	Des compétences de transposition/application
8	32	Compétences professionnelles

Réponses Pour: Que Se Passe-T-Il Pour Vos Élèves Lorsqu'une Évaluation N'est Pas Réussie? [Commentaire]

		Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réus	
1	2	dans le cas des évaluations sommatives	
2	6	Cela leur permet de se rendre compte de l'écart entre ce qu'ils ont produit et ce qui est attendu. Parfois ça les décourage été les empêche d'analyser leurs erreurs.	
3	7	S'il s'agit d'une évaluation sommative seulement	
4	12	lors d'évaluation type examen mais repris en base méthodologique	
5	13	connaissances insuffisantes, consignes incomprises	
6	17	application d'un barème	
7	22	les évaluations sont notées	
8	24	Inévitable	
9	26	Généralement je vais modifier le barème et/ou le coefficient mais je conserve la note car je ne veux pas qu'ils pensent que s'ils ne travaillent pas c'est bien. Je pense que dans la vie nous pouvons ne pas réussir mais ce qui compte c'est de savoir rebondir et l'erreur n'est pas une fin en soi mais ne pas en tenir compte d'une note	

Réponses Pour: Que Se Passe-T-Il Pour Vos Élèves Lorsqu'une Évaluation N'est Pas Réussie? [Commentaire].*

		Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réus	
1	0	Exercice de remédiation	
2	2	avec un devoir maison	
3	3	après avoir réalisé une partie du corrigé	
4	6	Je fais un devoir sur la même notion sous une autre forme : travail d'en groupe, DM	
5	11	Ils corrigent leur devoir à partir des appréciations de l'enseignant	
6	12	il m'arrive de le faire	
7	13	parfois	
8	20	Type devoir maison avec un coefficient plus faible	
9	26	Je peux donner un devoir maison ou refaire l'évaluation ultérieurement après correction et remédiation car je ne souhaite pas qu'ils restent sur un échec. Je veux qu'ils perçoivent qu'ils sont capables mais que souvent cela demande des efforts.	
10	28	Je leur demande de corriger en classe et en binôme avec leurs cours je suis disponible pour ré expliquer	
11	30	Je leur propose de faire une seconde évaluation	
12	32	Nouvelle evaluation sur un autre temps	

Réponses Pour: Que Se Passe-T-Il Pour Vos Élèves Lorsqu'une Évaluation N'est Pas Réussie? [Commentaire].3

		Que se passe-t-il pour vos élèves lorsqu'une évaluation n'est pas réus	
1	2	correction des évaluations basée sur les erreurs récurrentes	
2	7	quelque soit le type d'évaluation, j'adapte mes cours en fonction de l'avancée des élèves... autant que possible !	
3	12	lors des mises en commun des devoirs, en plus des éléments de réponses attendus, un point méthodologique est fait et un élément du devoir est refait en petit groupe pour vérification de la compréhension de mes explications (groupe choisi selon les acquisitions de façon à favoriser les échanges et l'autoévaluation)	
4	13	oui pr une prochaine évaluation notamment	
5	14	Travaux de consolidation en accompagnement personnalisé	
6	20	remédiation +++	
7	22	je redonne le même type de devoir après avoir retravaillé le concept	
8	23	En réexpliquant les éléments qui ont posé problème, notamment sur la copie et lors de la correction collective ou lors de travaux suivants	
9	24	Parfois	
10	26	Parfois. Je peux partir d'une situation problème que l'on va analyser ensemble pour poursuivre les apprentissages.	
11	28	Je repars de leur erreurs pour introduire les nouvelles notions ou compétences en ergo soins par exemple	
12	30	Je retravaille avec eux les notions non acquises, ou propose travail de groupe où chacun peut aider l'autre sur une notion (échanges de savoirs)	
13	32	Réajustement du cours	

Réponses Pour: Traitez-Vous Les Erreurs Des Élèves De Manière Différente En Fonction Des Points De Programme? [Commentaire]

		Traitez-vous les erreurs des élèves de manière différente en fonction c	
1	0	Méthodologie ou thématique	
2	2	selon que ce soit des éléments indispensables à maîtriser ou non	
3	7	Connaître les branches de la Sécurité sociale est purement du "par coeur", savoir si les étudiants ont des risques d'exclusion demande l'analyse de documents et de la réflexion	
4	11	En protection sociale, je reprends systématiquement pour être sûre que l'ensemble des élèves aient compris.	
5	12	des points du programme (surtout selon le verbe) requièrent une méthodologie précise de réponses.	
6	14	Selon la période de l'année, selon les compétences, et en fonction de l'évaluation finale de l'examen du baccalauréat	
7	22	selon les notions je ne procède pas de la même façon	
8	24	Selon la difficulté	
9	30	de manière progressive, les attentes ne sont pas toujours les mêmes	
10	32	Et en fonction si c est un savoir associé ou une compétence professionnelle	
11	33	En fonction des compétences évaluées	

Réponses Pour: Pensez-Vous Que Vos Élèves Aient Peur De Faire Des Erreurs ? [Commentaire]

		Pensez-vous que vos élèves aient peur de faire des erreurs ? [Comme	
1	0	Peur de l'échec / peur du jugement	
2	2	crainte de la mauvaise note et du jugement du prof et des camarades	
3	6	Certains n'en s'exprime à l'oral qu'en si ils sont sûrs d'avoir « la bonne réponse »	
4	7	certains, surtout ceux qui ont une pression parentale ou ceux qui ont souvent de mauvais résultats qui se découragent	
5	8	Ils sont terrorisés par les notes et commettent des erreurs en ne se sentant pas à l'aise sous la pression des notes	
6	10	image , dévalorisation	
7	11	Peur d'avoir une mauvaise note	
8	12	beaucoup manque de confiance et la maîtrise des apprentissages passe par la prise de risque	
9	13	ce qui les bloque régulièrement	
10	14	Certains sont même paniqués par la peur de faire des erreurs.	
11	16	certains	
12	22	ils ont peur de l'erreur, de l'échec, de la sanction et de la note	
13	23	Peur de la mauvaise note et/ou du regard de leurs camarades (surtout lors de l'oral)	
14	24	Cela peut les bloquer	
15	26	Je pense qu'en effet ils perçoivent l'erreur comme un élément négatif car probablement sanctionné dans leur scolarité antérieure.	
16	28	Ils se sentent juger. Ils ont souvent une expérience négative du collège et manquent de confiance en eux. L'objectif est de créer un climat serein et bienveillant	

17	30	Ils ont peur d'être stigmatisé, ne pas réussir	
18	32	Certains craignent l'erreur car ils n'en voient pas l'intérêt	
19	33	Mes estime de soi peur d'être jugé ou dévalorisé	
20	34	l'institution sanctionne et dévalorise en permanence nos jeunes, certains ont des parcours chaotiques, il faut les remettre en confiance donc sanctionnerait serait contre productif	

Réponses Pour: Pensez-Vous Que Vos Élèves Aient Peur De Faire Des Erreurs ? [Commentaire].1

		Pensez-vous que vos élèves aient peur de faire des erreurs ? [Comme	
1	7	pas ceux qui cherchent et comprennent le pourquoi de l'erreur	
2	20	Mais ils ont peur d'avoir de mauvaise note	
3	30	Au fur et à mesure, ils prennent confiance en eux et comprennent que ça les aide et leur permettra de réussir leur prochaine évaluation ou encore le diplôme visé par exemple	

Réponses Pour: Y A-T-IL Selon Vous Des Erreurs Plus Graves Que D'autres, Qui Sont Sanctionnées Plus Fortement Que D'autres Par Vous ? [Commentaire]

		Y a-t-il selon vous des erreurs plus graves que d'autres, qui sont sanc	
1	0	Évaluation sommative	
2	2	erreur dans la mobilisation des connaissances plus "grave" que erreur dans l'analyse car ne nécessite que de l'apprentissage	
3	3	des erreurs liés à la connaissance pure	
4	8	Le manque de respect , l'intolérance	
5	10	analyse	
6	11	Les connaissances de base non sues.	
7	13	non suivi des consignes clairement expliquées, leçons non apprises	
8	16	l'analyse	
9	22	en fonction des notions	
10	23	En fonction de l'importance de la notion, des connaissances me semblant indispensables, du niveau de maîtrise demandé par le référentiel ou en prenant en compte ce qui est souvent exigé lors de l'examen. Pour l'analyse ou la réflexion, en fonction de la difficulté.	
11	24	Leçons non apprises consignes non respectées	
12	26	Peut être que je suis plus sévère sur le raisonnement que sur la connaissance "pure" car il est possible de ne pas se souvenir ou ne pas avoir appris par coeur une notion mais quand il s'agit d'un raisonnement cela traduit pour moi un manque d'implication.	
13	30	les erreurs sur une notion vu, retravaillé à plusieurs reprises	
14	33	Erreur dans le comportement la posture	

Annexes en lien avec la construction des cas

Annexe 5: Autorisation parentale (élèves)

AUTORISATION PARENTALE POUR LA PRISE ET L'USAGE D'ENREGISTREMENTS VIDEOS DANS LE CADRE SCOLAIRE (élève mineur)

Année scolaire 2018 - 2019

Dans le cadre des travaux de recherche, nous vous demandons l'autorisation de filmer et d'utiliser des enregistrements vidéo de votre enfant pris lors de l'activité scolaire suivante :

Intitulé du cours / de l'activité : Séances STSS

Ces films vidéo seront réalisés par la professeur concerné, dans le respect de l'image de l'élève et de sa vie privée. Les images et sons recueillis sont exclusivement destinés à des fins de recherche. Ces enregistrements feront l'objet d'une diffusion interne et ne seront ni communiqués à d'autres personnes, ni vendus, ni utilisés hors du contexte de la formation mentionnée ci-dessus.

Conformément à la loi, le libre accès aux données qui vous concernent est garanti. Vous pouvez à tout moment vérifier l'usage qui en est fait et disposer du droit de retrait de ces données si vous le jugez utile.

PARTIE A REMPLIR PAR LES TUTEURS LEGAUX

Nous, soussignés (1) et

.....

Parents - tuteurs légaux de l'élève (2) :

NOM :

PRENOM:

.....

Classe :

Déclarons autoriser l'établissement scolaire désigné ci-dessus à utiliser les enregistrements de notre enfant dans le cadre précis décrit ci-dessus uniquement.

Déclarons refuser que notre enfant soit filmé dans le cadre de ce cours ou activité scolaire.

Fait le

Signatures :

1 : indiquer le nom des deux parents ou tuteurs légaux

2 : rayer les mentions inutiles

Annexe 6. Entretien EADL Myriam

Chercheure	Myriam
Comment êtes-vous devenue enseignante ?	Avant, j'étais infirmière. et puis en tant que infirmière,
	mon dernier poste était dans une association en addictologie
	et dans le cadre de cette association je faisais beaucoup de missions de prévention et notamment en établissement scolaire
	et ça me plaisait beaucoup
	Ce qui me plaisait beaucoup c'est la relation avec les jeunes
	et c'est ça qui m'a motivée à être enseignante
	Et puis une deuxième expérience aussi toujours dans le cadre de cette activité professionnelle,
	j'intervenais auprès des élèves de l'école de la seconde chance, des élèves qui ont eu des parcours scolaires (un peu) chaotiques. Et ces jeunes, on faisait des projets avec eux
	et je trouvais qu'ils étaient très intéressants, très créatifs, avec pleins d'idées et
	je me disais « quel dommage que dans l'éducation nationale, on n'est pas su déceler toutes ces compétences qu'ils avaient.
	Et ça aussi ça m'a motivée à devenir enseignante.
Par rapport à votre milieu familial : L'acceptation de ce choix professionnel	oui plutôt bien accepté, Après dans ma famille, j'ai un oncle qui est directeur d'une école, une tante qui est enseignante, donc ce n'était pas inconnue à la famille et c'était très bien accepté.
Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?	Ça fait 4 ans
Comment vous sentez-vous dans ce milieu ?	Je me sens très bien quand je suis en classe face aux élèves, là vraiment je me sens à ma place.
	Je me sens très bien aussi quand je prépare mes cours
	Après, « euuuh » [un moment d'hésitation] j'ai plus de mal quand je suis dans les interactions avec certains collègues,
	par exemple en salle des profs, des fois j'ai un peu plus de mal à trouver ma place.
	Il y a des discours qui peuvent me gêner par rapport à la vision des élèves.
	Et le deuxième point, l'administration et la hiérarchie, c'est compliqué, Voilà
Quel est le lien avec la discipline ?	Ben oui, c'est sûr, déjà pour toute la partie santé publique,
Y'a-t-il un lien particulier avec la	c'était vraiment déjà un thème qui m'intéressait.
	Et ensuite, je me suis toujours intéressée
	même si c'était moins mon secteur d'activité,

discipline au regard de votre expérience professionnelle antérieure ?	je me suis toujours intéressée aux problématiques sociales, aux politiques sociales
	donc finalement c'était toujours un de mes centres d'intérêt tous ce qu'on voit dans cette discipline.
Rapport personnel :	C'est sûr, parce que déjà ma mère est une éducatrice spécialisée, donc vraiment, j'ai grandi un peu là-dedans.
	Et puis elle était très impliquée dans son travail, donc elle travaillait en maison d'enfants à caractère social. Souvent, elle m'emmenait ou elle récupérait des enfants le week-end qui ne pouvaient pas rentrer chez leurs parents.
	Elle a toujours été très engagée et je pense qu'elle m'a transmis ces valeurs. Je pense que ça a beaucoup joué.
D'après vous, quels sont les critères d'un bon enseignement des STMS ? Quoi enseigner et comment ?	Déjà, je pense qu'il faut beaucoup d'interactions, parce que, on peut être sur des notions qui peuvent être un peu loin des préoccupations des élèves (Quand on aborde les politiques de santé publique ou les politiques sociales).
	De l'interaction pour rendre le cours dynamique et aussi des pédagogies actives où ils soient acteurs du cours et puis favoriser les interactions sociales entre eux pour qu'ils débattent, discutent pour qu'il ne soit que du théorique et qu'ils arrivent à s'approprier les notions qu'on leur transmet.
Des obstacles rencontrés lors de la mise en place de ces interactions :	Oui, les effectifs de classe déjà 35 élèves, c'est très compliqué pour mettre en place des interactions à 35 .
	C'est très compliqué aussi parce que on n'a pas forcément les espaces adaptés en termes de matériel (de table, de salle...) et C'est les principaux obstacles.
	Je trouve que les élèves parfois sont surchargés d'informations de travail, avec toutes les matières qu'ils ont. Et du coup, c'est difficile... et des fois, ils ne sont pas mentalement disponibles pour ce que tu peux leur apporter et pas... voilà...
	Et puis il peut y avoir des élèves aussi qui sont un peu déconcertés par le fait qu'on fasse des cours moins théoriques ou moins magistraux que dans certaines matières en fait. Donc c'est les obstacles qui peuvent être surmontés.
	Dans ma pratique j'essaye de fonctionner pas mal par projet.
	J'ai une certaine proximité avec mes élèves, notamment en tant que professeur principal. Je pense qu'on me repère vraiment comme la personne de référence et voilà ça c'est un point important dans ma pratique.
Dans l'enseignement des STMS, qu'est-ce	Pour moi, clairement la thématique,
	c'est plus important.

qui vous semble le plus important à faire passer aux élèves ?	La méthodologie, j'ai du mal avec cette partie du programme.
	Même si, je pense qu'en première, on peut leur faire passer des notions sur la vérification des informations, l'esprit critique face à une information : ça c'est hyper important donc en première il y a ça qui me paraît très important en méthodologie.
	En terminale sur la démarche de projet, ben... oui ... leur amener de la méthodologie pure quoi mais je ne trouve moins MOI mon compte dans ce que je leur ramène .
	Et après, en thématique, je trouve que c'est vraiment l'enseignement, tu peux leur faire passer aussi des valeurs.
	Ou tu peux essayer de travailler un petit peu l'empathie avec eux et puis surtout essayer de ...
	qu'ils prennent de la distance par rapport aux a priori qu'ils peuvent avoir sur les personnes en situation de pauvreté ou autre voilà, ça c'est ce qui m'intéresse dans la partie thématique.
	Les faire réfléchir sur les idées préconçues qui peuvent avoir en arrivant dans cette filière.
les erreurs des élèves diffèrent-elles selon la nature des savoirs enseignés en STMS ?	Je pense qu'elles diffèrent plus selon les élèves eux-mêmes que selon la nature des enseignements.
	Je pense que ce soit en méthodologie ou en thématique, les élèves peuvent faire à peu près les mêmes erreurs.
	Oui, quoi que, en thématique, les élèves qui ont des lacunes au niveau du vocabulaire, au niveau de la rédaction peuvent faire des erreurs qui sont liées à ces lacunes
	alors qu'en méthodologie c'est un peu plus concret.
	Peut-être qu'ils vont moins se retrouver dans cette partie-là du programme.
Quels sont les différents élèves que vous rencontrez en STMS ?	- les caractéristiques des différents élèves et leurs besoins. Alors, déjà un profil féminin à 80%.
	Donc, parmi toutes ces filles, on peut dire qu'il y a (à peu près) un quart qui au début de la 1ère se destine à être infirmière ou puéricultrice.
	Et souvent c'est des jeunes filles qui sont assez attentives aux autres. Elles ont une certaine sensibilité aussi.
	Et pour certaines, elles savent déjà aussi vraiment où elles veulent y aller au niveau professionnel ou au niveau de choix d'étude.
	Ensuite, il y en a qui se retrouvent là un peu par défaut parce que le général était trop dur pour eux et que le bac pro c'est encore connoté pour certain trop négativement pour y aller.
	Et ça, ça peut être des élèves qui montrent moins de motivation et qui peuvent être un peu moi réticents face à ce que tu peux leur apporter.

	Et parmi les garçons, il y a 2 types de profils qui se détachent.
	J'ai vraiment beaucoup de garçons qui sont dans une attitude
 (comment dire)...
	qui sont pas très motivés en fait, qui se laissent porter, qui sont là aussi par hasard.
	Et du coup, qui eux peuvent être (sans aller jusqu'au mot perturbateur) mais qui peuvent être un peu dissipé en classe, qui vont aimer faire rire la classe.
	Donc voilà ce profil de garçon. ça marche bien en général quand on fait des projets,
	ça marche un peu moins bien quand on est sur des notions plus théoriques,
	même pour les évaluations ça peut être un peu plus compliqué parce qu'il y a moins de travail personnel.
	Et d'autres profils de garçon, qui ont un projet professionnel bien défini. Souvent ils veulent faire STAPS ou ils veulent faire infirmier.
	Et ceux-là en général sont vraiment très impliqués comme les filles qui ont les mêmes projets professionnels d'ailleurs.
Selon vous, que doit faire un élève pour progresser ?	Alors, le plus important pour moi, c'est poser des questions, oser demander, poser des questions en classe.
	Et puis la première chose qui permet de progresser c'est de se rendre compte de ses erreurs.
Quels conseils donnez-vous aux élèves ?	Arriver à repérer lui-même ses erreurs en fait, je pense que c'est ça la clé pour progresser.
	Ça va dépendre de l'obstacle, mais souvent, je leur dis de plus me demander, plus me solliciter.
	D'être un peu plus actif face à leur difficulté.
Qu'est ce qui caractérise le plus les erreurs de vos élèves ? - Les difficultés rencontrées / les obstacles.	Souvent, elles sont liées à des difficultés à mettre en lien les connaissances théoriques et les données des documents par exemple. Ou à faire du lien dans les connaissances théoriques entre elles.
	C'est-à-dire que s'il faut réciter des définitions, ça peut aller en général (globalement) mais quand il faut les utiliser ces définitions c'est souvent là où elles se manifestent les erreurs .
	Et je vois plus d'erreurs à l'écrit qu'à l'oral et souvent,(en les sollicitant et en les guidant) je trouve à l'oral ils sont capables de réajuster leurs erreurs. Alors qu'à l'écrit, ils vont se relire, ils sont plus de mal à le faire j'ai l'impression[CM6] .
Quels sont les pratiques évaluatives que vous utilisez en classe ?	Des évaluations formatives, surtout à l'oral. Qui peuvent être (pas forcément en fin de cours) mais ça peut être, par exemple, après avoir introduit quelques notions. Vérifier avant l'activité qu'ils aient bien compris. ou alors, en fin de cours.
	Après j'utilise pas mal aussi des quiz. Des quiz assez courts, avec des questions pas trop compliquées pour vérifier leur compréhension

	mais aussi pour qu'ils se rendent compte qu'ils ont compris et qu'ils ont appris des choses dans mon cours.
- Pourquoi ce (s) choix ?	Parce que, je pense que pour les élèves, une évaluation formative est importante car ça permet de dédramatiser un peu l'évaluation. Et que je trouve, ils ont (quand même, globalement) une attitude très négative face aux évaluations. Ils abordent (toujours... fin toujours non mais généralement) ils abordent toujours une évaluation soit avec du stress, soit ... c'est rare qu'ils arrivent confiants à une évaluation et ça, ça me dérange un peu. Alors je me dis, avec les évaluations formatives ça peut (peut-être) atténuer un peu les sentiments négatifs face à l'évaluation.
Evaluez-vous différemment en fonction du profil /difficultés des élèves ?	Quand c'est des évaluations sommatives, je différencie, si jamais l'élève a des besoins spécifiques, s'il est dyslexique ou autre et qu'il y a un plan mis en place, oui je différencie. Après, je ne différencie pas en fonction des niveaux des élèves. Alors, j'ai pensé à faire des évaluations différenciées mais je n'ai pas encore passé le cap et je n'arrive pas à le mettre en place mais ça peut être une piste mais je n'arrive pas à mettre en place, à faire des évaluations différenciées. Evaluer la même compétence mais pas avec la même manière pour tous.
Pourquoi ?	Parce que, je pense que j'ai encore ce truc de vouloir les préparer à l'examen. et du coup en évaluation sommative, je fais des évaluations assez traditionnels finalement qui ressemble au sujet de l'examen. D'un côté ça les rassure, parce qu'ils se disent « Ah ! ça nous prépare bien au bac... » mais d'un autre côté ce qui ne réussissent pas ça les rassure pas du tout. Et ça, ça me pose problème. Mais je n'arrive pas à faire autrement pour l'instant. Je n'ai pas encore trouvé la solution.
A quelle fréquence proposez-vous les évaluations formatives et sommatives ?	Pour les évaluations formatives, je dirai c'est quasiment à tous les cours car ça peut être sous forme de quelques petites questions. Donc c'est quasiment à tous les cours les évaluations formatives. Les évaluations sommatives, c'est en fin de séquence et pas forcément ...Après elles peuvent prendre différentes formes aussi. Soit ça peut être un devoir type bac (ce que je fais souvent) , soit c'est des tâches finales où ils ont une infographie à réaliser pour mettre en schéma les acteurs de santé publique ou autre. Tu vois il ya aussi des choses comme ça... Souvent les évaluations sont sommatives , tous les 3 semaines à peu près.
Une raison particulière pour ce choix de fréquence :	Qu'il y est une certaine régularité, pour que je puisse vite voir s'il ya des incompréhension et revenir après.

	<p>Parce que aussi, malgré tout, ces évaluations sommatives aident les élèves à planifier leur travail, le travail de révision notamment.</p> <p>Se dire « dans une semaine j'ai une évaluation, donc cette semaine là, je vais réviser la STSS ». Sans ces évaluations sommatives, c'est plus difficile qu'ils révisent d'une manière plus autonome.</p>
Rencontrez-vous des difficultés dans vos pratiques évaluatives ?	<p>Oui oui forcément, puisqu'il y a des élèves de la première à la terminale qui vont être en difficulté et que je n'arrive pas à les faire progresser.</p> <p>Donc, dans la pratique d'enseignement, il ya sûrement des choses à améliorer mais aussi dans la pratique d'évaluation, ça veut dire que les évaluations n'ont pas permis non plus de progresser et ça c'est un problème.</p> <p>Et puis après, je pense que pour les corrections aussi je ne suis pas ce n'est pas mon point fort les corrections... Je n'ai pas trop la méthode pour remédier ou corriger, c'est pas le point où je me sens le plus à l'aise dans l'enseignement</p>
Demande de plus de précisions :	<p>J'ai l'impression d'être trop générale.</p> <p>Je vais faire une correction qui s'adresse à tous après leur fais un retour sur leur copie mais malgré ça j'ai l'impression que ce n'est pas assez individualisé</p> <p>et il faudrait quasiment avoir un temps face à face avec les élèves les plus en difficultés pour reprendre avec eux.</p> <p>Parce que par écrit, j'ai l'impression que ce n'est pas le même impact et que j'aurai besoin d'un temps de dialogue avec chacun pour pouvoir avancer. et ce temps de dialogue, je n'arrive pas à l'organiser.</p>
Dans votre parcours d'élève, étiez-vous en réussite scolaire ?	<p>Au collège, oui. Au lycée, Non.</p> <p>J'étais plutôt absentéiste.</p> <p>Au lycée, j'avais ciblé certaines matières dans lesquelles, ça allait mais dans les autres, je n'étais pas du tout en réussite scolaire.</p> <p>Et après, en école d'infirmière par contre là oui à nouveau parce que là vraiment ça m'intéressait</p> <p>et ça me plaisait donc j'étais en réussite. Mais au lycée pas du tout.</p>
Aviez-vous un souvenir sur des pratiques évaluatives de vos anciens enseignants qui vous a marqué ?	<p>Pas trop ! non c'est trop vieux... non j'ai rien qui m'a marqué...</p> <p>Je me souviens que c'était le même type d'évaluation : des contrôles de connaissances ça variait pas trop en fait et</p> <p>comme j'étais en littéraire, beaucoup de dissertation voilà... ça m'a pas marqué plus que ça... Non , je n'étais pas une grande stressée face aux évaluations ça c'est sûr...</p>
Avez-vous vécu un moment difficile à cause des erreurs commises lors des évaluations ?	<p>Au lycée non</p> <p>A l'école d'infirmière, je me mettais beaucoup d'exigences donc oui dès que je faisais des erreurs ça me perturbait parce que je n'étais pas contente de moi</p> <p>Et je me disais que j'aurais pu faire mieux et que j'aurais dû travailler plus, etc. et donc je me mettais la pression.</p>
Comment réagissiez-vous face à vos	<p>Les erreurs, à l'oral, je me rappelle quand j'étais élève ça c'était l'horreur pour moi !</p> <p>Et, j'avais l'impression que c'était la honte de se tromper à l'oral</p>

erreurs quand vous étiez élève ?	donc je participais quand j'étais sûre de ce que j'avais à dire et si non je ne participais pas.
Que pensez-vous des erreurs des élèves en sciences et techniques médico-sociales ?	Ce que je pense, c'est que souvent les erreurs peuvent aider à faire progresser la classe. Souvent les erreurs d'un élève c'est les erreurs que beaucoup peuvent faire .
	Mais je pense qu'ils ressentent aussi ce sentiment de honte notamment à l'oral que j'expliquais avant.
	C'est-à-dire qu'il y a beaucoup d'élèves qui s'empêchent de participer qui osent pas qui auront peur de se tromper.
	Dire « je ne sais pas », alors je leur dis « essaye, ce n'est pas grave si tu ne sais pas, dis-le à ta manière »
	et souvent ils s'empêchent de parler pour ne pas faire d'erreur justement.
	C'est dommage, car on pourrait rebondir dessus, et avancer grâce à ça. Je pense que ça peut être une source intéressante pour justement réagir et réajuster..
	Et des fois, ce qu'ils pensent être des erreurs finalement ce n'est pas des erreurs. Parce que tu peux faire un lien avec la notion quand même donc...
	Et ensuite, les erreurs à l'écrit sont souvent des confusions ou des fois des erreurs en lien avec un manque de mémorisation, manque de travail de définitions donc rien d'irréparable normalement.
D'après vous, quelles sont les causes les plus fréquentes de ces erreurs ?	Les causes : un manque d'apprentissage de mémorisation des notions importantes pour certains, forcément à l'écrit
	après ça donne des erreurs, ensuite certaine élèves ont un vocabulaire qui parfois un peu limité par rapport au document qu'on leur donne
	et du coup je pense que de lire un document où il y a plusieurs mots qu'ils ne comprennent pas ça les mets déjà en position de manque de confiance et après ils font un mélange.
	Ils mélangent tout et il y a beaucoup de confusion lié à ce manque de vocabulaire. Je pense qu'il a beaucoup de choses qui partent de là.
	Le manque de vocabulaire, souvent, ça fait qu'il y a des incompréhensions par rapport aux consignes aussi.
	même si en STMS, les consignes reviennent souvent un peu pareil mais il peut y avoir des mots qui les perturbent.
	Des mots simples des fois. Par exemple le mot contexte, pour certains élèves, c'est trop vague pour eux. C'est trop flou.
	Ils ne comprennent pas ce que je veux dire quand je leur demande d'écrire le contexte. Parce que ce mot-là ce n'est pas un mot dont je leur ai donné la définition. Donc ça les perturbe en fait.
Associez-vous l'erreur à l'échec ?	Non, non, pas du tout.
	Déjà la notion d'échec c'est relatif un échec.
	Un échec pour un élève, fin , cette notion d'échec, elle me dérange en termes de scolarité
	parce qu'on peut échouer dans sa scolarité parce que ce n'était pas notre voie Donc non, je n'associe pas du tout les erreurs à l'échec.
	et puis finalement ça nous apporte quand même.
	Un élève n'échoue jamais vraiment, il se construit en fait.
	Vu qu'il se construit, c'est une expérience dans sa scolarité qu'elle soit bonne en termes de notes ou mauvaises en termes de notes.

	<p>C'est une expérience qui lui permettra de mieux se connaître et de savoir vers quoi il va.</p> <p>On peut parler d'échec à un examen mais d'échec global au niveau de la scolarité non ça me dérange un peu.</p>
Pour vous, y'a-t-il un lien entre l'erreur de l'élève et sa situation familiale ou personnelle ?	<p>Il peut y avoir un lien oui.</p> <p>Notamment, ceux dont j'ai parlé toute à l'heure, le manque de confiance de certains élèves.</p> <p>C'est clair, que c'est en lien avec leur situation familiale.</p> <p>Avec leurs compétences psycho-sociales et tout ça et du coup, ça peut être ça qui entraîne l'erreur parce qu'ils ont pas confiance et du coup ne pas oser poser des questions ce qui va entraîner des erreurs, des confusions donc oui clairement un lien pour moi.</p> <p>Puis la situation personnelle aussi, on voit des élèves par exemple qui ont des problèmes au niveau affectif (une rupture ou autre) et qui peuvent plus réfléchir, (ça se comprend) qui arrivent plus ... et du coup il peut y avoir des erreurs qui sont liées à ça.</p>
y'a-t-il un lien entre l'erreur de l'élève et la prise en charge pédagogique.	<p>Oui oui forcément,</p> <p>Déjà il peut y avoir ...</p> <p>Au niveau de la pédagogie, on peut choisir des méthodes, des moyens qui ne conviennent pas à certains élèves.</p> <p>Et même qui ne convient pas à toute la classe.</p> <p>On peut se tromper sur la manière pédagogique donc ça peut engendrer des erreurs.</p> <p>Et puis, on peut faire des choix en termes d'évaluation,</p> <p>c'est nous qui nous sommes à l'origine des erreurs par exemple une consigne mal formulée ben du coup ça peut faire que les élèves fassent des erreurs.</p>
y'a-t-il un lien entre ce positionnement et votre manière de prendre en charge les erreurs des élèves ?	<p>Oui je pense, parce que on essaye quand même de ... (pas les formater) si quand même,</p> <p>on a des épreuves où on attend des réponses aussi très formatées finalement.</p> <p>On ne leur laisse pas trop la liberté de développer des choses qui peuvent être intéressantes .</p> <p>On leur donne vraiment une méthode de l'argumentation assez basique et finalement on essaye qu'ils rentrent dans ce cadre-là.</p> <p>Donc s'ils sortent de ce cadre, on va considérer tout de suite que c'est une erreur parce qu'on sait qu'à l'épreuve cela va être pénalisé .</p>
Votre ressenti par rapport à ça :	<p>je ne suis pas très à l'aise par rapport à ces modalités d'évaluation.</p> <p>Notamment en thématique, où je trouve qu'elle n'a pas un réel intérêt cette évaluation.</p> <p>Ça me dérange quand même, je ne vois pas trop l'intérêt de retenir une définition.</p> <p>à quoi ça sert si tu sais pas l'utiliser ou réfléchir à la notion.</p> <p>Ce que je trouve intéressant c'est ça. C'est de réfléchir à la notion.</p>

Annexe 7 : Entretien EADL Kelly

Chercheure	Kelly
Comment êtes-vous devenue enseignante ?	Je suis ancienne conseillère en économie sociale et familiale
	j'ai été amené à accompagner des stagiaires de BTS ESF dans le cadre des missions de Cesf
	ça m'a beaucoup plu
	et je ne voyais pas trop de perspectives d'évolutions dans ce que je faisais
	et je commençais un peu à m'essouffler
	en fait je rencontrais, je retrouvais une prof à moi qui était référente de stagiaire que je prenais
	et qui m'a clairement (en fait ...) vendu du rêve , c'était comme une opportunité
	qui m'a un peu expliqué le concours, comment ça se passait
	et ça m'a énormément tenté
	D'autant plus que je faisais des interventions auprès d'elle dans sa classe de BTS.
Par rapport à votre milieu familial : L'acceptation de ce choix professionnel	Complètement !!
	surtout que j'ai tout arrêté.
	Je n'ai pas eu de salaire pour préparer le concours
	En 1 mois je suis partie et je préparais le concours quoi.
Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?	C'est ma deuxième rentrée en tant que titulaire (en tous 3 ans avec l'année de stage)
Comment vous sentez-vous dans ce milieu ?	Je me sens bien.
	Ça correspond à la vision que j'avais entre enseignant et élève.
	Oui pour l'instant, je me sens très bien
	Accompagnateur
Quel est le lien avec la discipline ? Y'a-t-il un lien particulier avec la discipline au regard de votre expérience professionnelle antérieure ?	C'est un rapport professionnel antérieur.
D'après vous, quels sont les critères d'un bon enseignement des	Je pense qu'ils sont différents selon le niveau

<p>STMS ? Quoi enseigner et comment ?</p>	<p>enfin les classes qu'on a avant le bac et après le bac.</p>
	<p>Après dans tous les cas on retrouve pour moi tous qu'il y a en lien avec la bienveillance</p>
	<p>c'est pas lié qu'à la STMS</p>
	<p>mais après on forme quand même des futurs professionnels de la santé et du social pour la grande majorité pas tous</p>
	<p>et en fait cette valeur la pour moi elle est hyper importante</p>
	<p>parce que eux se devront d'être bienveillant envers les publics qu'ils accompagneront.</p>
	<p>Donc de la bienveillance et pour moi</p>
	<p>le relationnel est très important.</p>
	<p>En fait créer une relation de confiance avec l'élève</p>
	<p>souvent les filières technologiques ont eu peut-être un rapport à la scolarité semé d'embûches</p>
	<p>et peut être d'échec aussi.</p>
	<p>Pour certains ce n'est pas forcément un choix très évident</p>
	<p>et en fait le relationnel va être très important pour moi,</p>
	<p>l'accompagnement à l'apprentissage des notions et du programme STSS</p>
	<p>Oui c'est vraiment ça pour moi le cœur de l'enseignement pas qu'en Stss , en général aussi</p>
	<p>Je ne sais pas</p>

	Moi ce qui va changer mon rapport au programme, ça va être la dynamique de classe et pas le contenu
	donc je ne sais pas, pour certaines classes je vais adorer enseigner la méthodologie et je vais moins aimer enseigner la thématique et inversement.
	Après forcément la thématique, ça nous laisse plus de possibilité
Quelle est la partie du programme que vous préférez enseigner ?	mais tout part de la dynamique de classe.
Dans l'enseignement des STMS, qu'est-ce qui vous semble le plus important à faire passer aux élèves ?	L'appropriation des notions au-delà de la compréhension qui peuvent être parfois assez vague.
	Et nous je pense en tant que prof de STMS, je trouve qu'on a ,, ,, hyper valorisant pour nous,
	on est des anciens professionnel
	et même si on a pas travaillé longtemps .
	on a au moins cette expérience-là qui permet de donner une valeur concrète à la notion.
	Et notre programme peut se construire autour de ça, toujours s'appuyer sur des notions, de l'actualité et moi ça me semble plus facile de le voir sur cet angle là que de rester sur de la théorie.
les erreurs des élèves différentes selon la nature des savoirs enseignés en STMS ?	Il doit y avoir un lien oui. Nécessairement. Oui je pense.
	Et puis on les connaît les parties qui sont compliquées à aborder avec eux
	et je pense que nous on le sent et puis on l'aborde différemment
Quels sont les différents élèves que vous rencontrez en STMS ?	oui il doit y avoir un lien.
	C'est hétérogène globalement ce sont quand même des élèves qui sont intéressés par la STSS
	Globalement ils sont intéressés par la stss.

	Il y a toujours un noyau d'élèves qui se retrouve là par hasard et pour lesquels il y a moins d'accroche.
	En tout cas on le sent,
	par exemple sur les 4 classes que j'ai je pourrais clairement dire qu'il y a juste un demi groupe pour qui ... Je ne sais pas il y a il n'y a pas cette accroche ST2S
	sinon c'est des élèves qui sont impliqués généralement intéressés
	et intéressants parce que participatifs.
	ils sont intéressés par les thématiques qu'on aborde plus peut-être que par le contenu des notions pur et dur
	c'est vraiment énormément d'échange donc c'est intéressant
	En termes de niveau après il y a des élèves en difficulté
	mais qui reste intéressant
Selon vous, que doit faire un élève pour progresser ?	Solliciter les enseignants pour se faire accompagner
	bien que nous on est l'œil enfin
	moi je tourne dans la classe tout le temps donc j'ai l'œil sur ce qu'ils font et comment ils le font
	et c'est comme ça que je peux aussi apprendre à les connaître.
	Et après c'est pour moi de l'organisation et dans la méthode de travail et dans le travail
	Relire régulièrement
	Être bien organisé pour ne pas perdre du temps
	être attentif sur les temps où l'enseignant et là
	en fait l'enseignant là pour aider et accompagner ici à la moindre incompréhension pour pouvoir vite pallier au problème.
Qu'est ce qui caractérise le plus les erreurs de vos élèves ? - Les difficultés rencontrées / les obstacles.	Moi ce que je trouve impressionnant
	ce qui m'a interpellé au départ ou j'enseignais c'est la qualité orthographique est syntaxique des élèves.
	et en fait même en essayant de les accompagner il y a pas de ...voilàils sont butés face à ça,
	ils ont l'impression qu'ils n'y arriveront jamais
	Parce que l'exigence au bac c'est de la rédaction l'épreuve de STSS
	donc pour moi j'y suis vigilante autant que les notions à apprendre
	Après en termes de notion c'est en fait faire du lien
	Ce qui est compliqué pour les élèves se faire du lien entre la théorie et le contexte
	mais ça c'est pareil ça s'accompagne
	et je trouve qu'enfin de terminale on arrive plutôt bien. On a des bons résultats
	généralement si la méthode si on a travaillé la méthode avec eux au-delà de l'apprentissage de la notion

Q4.1. Quels sont les pratiques évaluatives que vous utilisez en classe ?	je fais toujours un point en début de séance sur ce qu'on a fait avant
	ça se fait à l'oral tout le temps c'est très rare que je fasse que j'arrive et que je leur donne 3 questions vous répondez je relève
	c'est vraiment si je vois que la classe ne travaille pas régulièrement
	ça m'est arrivé une fois sur les 2 ans de faire ça
	mais en fait toujours un point ensemble de ce qu'on a vu ce qu'on se rappelle ce qu'on connaît ce qu'on voit là
	ça permet de situer dans la séquence et de remobiliser un peu les différents concepts et les élèves en fait sur le fait de se mettre au travail
	je donne très peu de devoir à la maison donc je relève très peu de devoirs
	pour les évaluations généralement j'essaie toujours au moins pas sur toutes les évaluations à part pour des élèves qui en aurait besoin pour qu'il y a des grosses difficultés j'essaie toujours de faire. Je fais toujours les retours d'évaluation en demi-groupe
	j'essaie d'organiser des points individuels sur mes retours d'évaluation ça prend énormément de temps
	j'essaie de le faire au moins 2 fois dans l'année et je priorise terminale généralement l'idée étant donné des conseils
	après je fais toujours des grilles d'évaluation de sorte à pouvoir aider l'élève à se repérer dans l'erreur
et quand je peux donner à la fin des conseils si je peux pas les voir	
4.2. Évaluez-vous différemment en fonction du profil /difficultés des élèves ?	dans ma progression c'est prévu
	après forcément sur les début de séance c'est souvent les mêmes qui participent du coup je peux ça me donne un visuel de qui travaille qui qui sait ce qu'on a fait mais ça reste de l'interprétation
	en fait c'est pas parce qu'on est pas là mais quand il y a des élèves qui en plus de mal à participer à l'oral à l'écrit donc c'est sûr
	Je l'organise en plus avec les élèves de sorte qu'il n'y ait pas plusieurs évaluations la même semaine.
	Ce n'est pas parce qu'on ne lève pas la main qu'on ne travaille pas, qu'on n'a pas relu. Il y a des élèves qui ont plus de mal à participer à l'oral
	Et ensuite je donne toujours des exercices d'étude de document parce que il me semble que l'étude des documents ça permet de lire.
	c'est sûr des fois je tique un peu sur ce point comment je pourrais eux aussi les mettre en valeur.
Dans votre parcours d'élève, étiez-vous en réussite scolaire ?	Je m'en suis plutôt bien sortie.
	Après j'étais une élève qui participait très peu à l'oral et qui sollicitais pas du tout les enseignants
	et bizarrement c'est ce que je demande aux élèves

	<p>parce que moi je n'étais pas en confiance il était hors de question qu'on me voit en difficulté.</p> <p>Après j'étais une élève qui avait besoin de beaucoup travailler pour l'évaluation je ne pouvais pas m'asseoir sur mes acquis.</p> <p>Après j'ai passé mon bac ST2S je l'ai eu avec mention. ce qui était le plus compliqué c'était l'orientation</p>
<p>Aviez-vous un souvenir sur des pratiques évaluatives de vos anciens enseignants qui vous a marqué ?</p>	<p>oui ce qui m'a marqué c'est ce qui est mal passé soyons clair. j'avais un prof d'histoire GÉO en seconde au début du cours qui interrogeait les élèves et il les faisait passer au tableau et c'était l'horreur la panique le stress</p> <p>je ne pouvais pas parler devant les élèves , me lever . j'appréhendais d'aller en cours, j'avais une boule au ventre. C'était stressant</p> <p>et je me suis dit que je ne ferais jamais ça à mes élèves</p> <p>ou sinon il faut qu'on ait une bonne relation.</p> <p>En gros il faut que ça soit travailler avec les élèves.</p> <p>Je me rappelle d'une fois où j'ai eu un zéro en français c'était la première fois j'avais 0 et c'était en dictée</p> <p>j'étais nulle en orthographe</p> <p>et en fait je suis revenue en pleurant chez mes parents en 6e .</p> <p>c'était d'une violence pour moi le zéro alors que j'avais fait de mon mieux mais et c'est comme ça quand on sait pas écrire on sait pas écrire</p>
<p>Avez-vous vécu un moment difficile à cause des erreurs commises lors des évaluations ?</p>	<p>c'était en dictée et à partir de là j'avais des parents qui était très présents.</p> <p>et à partir de là, on a travaillé l'orthographe avec ma mère et maintenant voilà j'essaie de faire moins de fautes je fais moins j'espère mais ça a été hyper violent,</p> <p>le prof était gentil en soi, mais c'était le résultat, la note zéro je m'en rappelle très bien du contexte quand est-ce que je l'ai dit à mes parents , je me suis mise à pleurer, c'était une catastrophe c'est le seul événement marquant.</p>
<p>Erreurs Élèves</p>	<p>Souvent ce sont des erreurs qui peuvent être facilement corrigées et en fait on peut facilement s'appuyer sur l'erreur pour les faire progresser.</p> <p>Je trouve que dans notre discipline c'est un avantage je pense.</p>
<p>Les causes de l'erreur</p>	<p>Manque de travail personnel d'implication et souvent un manque de confiance</p> <p>En fait on est là pour apprendre, les élèves sont là pour apprendre. Ils sont là pour se tromper, ça ne veut pas dire qu'ils ne vont pas avoir leur bac ou faire le métier qu'ils veulent,</p> <p>accéder à la formation qu'ils désirent. S'ils ne se trompaient pas ça serait assez monotone pour nous enseignants.</p>
<p>Pour vous, y'a-t-il un lien entre l'erreur de l'élève et sa situation familiale ou personnelle ?</p>	<p>La situation de l'élève peut créer des préoccupations et à partir du moment où l'élève a des préoccupations, il n'est pas disponible pour l'apprentissage.</p> <p>Et ça c'est un élément qu'on doit prendre en compte sans entrer forcément dans la sphère privée de l'élève</p> <p>En tout cas, c'est à prendre en considération et au-delà de la situation familiale, il y a aussi la situation personnelle.</p> <p>Je trouve qu'on a beaucoup d'élèves qui somatisent beaucoup et qui sont vite stressés, vite envahis par l'environnement, le contexte dans lequel ils</p>

	vivent, mais au-delà de la famille c'est sociétal aussi et forcément ça les rend moins disponibles pour les apprentissages.
	Il faut le prendre en considération.

Annexe 8. Entretien EADL Caroline

Chercheure	Caroline
Comment êtes-vous devenue enseignante ?	Moi, d'abord, j'ai toujours voulu être enseignante quand j'étais jeune.
	J'ai fait donc une licence Espagnole et civilisation latino-américaine
	Mais dans mon époque, il y avait très peu de postes en CAPES
	Je n'avais pas les moyens de continuer les études
	Donc, j'ai arrêté les études et j'ai travaillé dans la fonction publique hospitalière
	mais cela a toujours été mon désir d'enseigner.
	J'ai été formatrice dans les écoles de travail social
	j'ai aussi enseigné dans l'université une année en Espagne
	L'opportunité m'a été donné de faire un CFP (congé de formation professionnelle) et donc j'ai décidé de faire un master au Pays Bas en politiques sociales européennes à l'université de Maastricht
	et ça m'ouvrait sur l'enseignement à l'université à l'étranger
	mais pour des raisons personnelles, je suis rentrée en France et donc j'ai bifurqué dans l'enseignement.
	parce que c'était quelques choses que j'avais un peu pratiqué pendant mon cursus d'éducatrice et de cadre sociale à l'hôpital.
	Donc j'étais quand même très à même d'enseigner les sciences sociales.
	J'ai aussi travaillé au conseil départemental comme responsable de circonscription.
	Et j'ai aussi travaillé (je dis ce point parce que ça regroupe un peu l'enseignement de STMS) dans l'intégration des étrangers sur le quartier de B, à T.
Le social me plaît beaucoup	
et l'enseignement me plaît beaucoup.	
bon c'est une réalisation pour moi que j'ai faite à 49 ans.	
Par rapport à votre milieu familial : L'acceptation de ce choix professionnel	Moi je me gérais toute seule mais Je pense sincèrement qu'il faut orienter les élèves et les étudiants dans ce sens
	il faut faire l'effort de progresser toujours dans la vie et c'est une de mes conceptions personnelles.
Vous êtes enseignante depuis combien d'années ?	Ça fait 15 ans
Comment vous sentez-vous dans ce milieu ?	Je vais commencer par le milieu de l'enseignement c'est-à-dire en rapport avec l'environnement des collègues, etc. Alors je suis très déçue,
	Parce que j'avais une utopie des enseignants que c'était des personnes cultivées, des personnes ouvertes à la pédagogie, des personnes ouvertes en général.
	Et c'est vrai que j'ai l'expérience des Pays-Bas et de l'Allemagne et de l'Espagne aussi
	et j'ai vu qu'en France les enseignants sont complètement démobilisés.

	Tous ne sont pas très cultivés et ils sont aussi très... Ils enseignent de façon je dirais moyenâgeuse.
	Je suis très déçue des conversations dans les salles des professeurs, c'est vraiment de très bas niveau
	alors qu'en Allemagne, le matin "parce que j'ai eu l'occasion d'enseigner dans une échange d'enseignants en Allemagne" le matin, les enseignants se concertent pour donner des cours plus intéressants ou échangent des thématiques, des dossiers ou des documents.
	Alors ça c'est une grave déception.
	Et en rebond, je trouve les élèves très motivés pour un changement de pédagogie.
	Ils adhèrent tout à fait à une autre forme de pédagogie mais
	malheureusement ils sont complètement canalisés dans une pédagogie très renfermée
	qui ne leur permet pas de s'exprimer.
	Ils sont écrasés par un système et surtout pour je pense par les enseignants D35:D36
	parce que j'ai vu au niveau des inspecteurs qui sont ouverts à une pédagogie différente et J'adhère tout à fait aux pédagogies ouvertes parce que je sais qu'au niveau des inspecteur, ils sont également ouverts à une pédagogie
	et je pense que chacun a peur je ne sais pas de quoi ni comment
	Enfin pas facile à mettre en place, les enseignants sont réticents, Ils ont peur du changement. Ils ont peur de changer leurs pratiques de l'enseignement très rigoristes
	Avec les élèves, je me sens très très bien. J'ai un très bon contact avec les élèves.
	C'est vrai que je pratique une pédagogie participative
	que j'ai appris dans mon cursus au Pays-Bas et que j'ai pratiqué aussi en Allemagne.
	et j'adhère tout à fait au niveau de mon éthique, de mes visions des choses à cette pédagogie ouverte.
	Les contrôles, c'est une chose qui est pour moi doit être simplement une vérification De l'ouverture d'esprit.
	je pense qu'aujourd'hui plus qu'avant, il faut ouvrir les jeunes au monde pour qu'ils puissent se situer dans la citoyenneté pour ne pas répéter les erreurs qui se sont passées autrefois.
	En STMS, ce n'est pas une science juste mais une science un peu abstraite au niveau conceptuel.
	ça ne sert à rien de faire un cours sur l'immigration si on ne sait pas à quoi ça sert ou si on n'est pas engagé dans une aide par exemple aujourd'hui aux migrants
	Après je me sens très très bien au niveau de la classe
	au niveau aussi de la hiérarchie

	et au niveau de mes élèves.
	Je n'ai pas de problème d'autorité
	et je me sens très reconnue par les élèves
	je les reconnais au même niveau.
Quel est le lien avec la discipline ? Y'a-t-il un lien particulier avec la discipline au regard de votre expérience professionnelle antérieure ?	le rapport professionnel comme je te disais j'ai été pendant 25 ans, travailleur social donc soit cadre soit éducatrice spécialisée.
	J'ai travaillé dans plusieurs établissements, tant sur le niveau de la prostitution ou avec des jeunes en grande difficulté ou au conseil départemental..
	Donc, j'ai une bonne connaissance du secteur social.
	C'est quelque chose qui m'intéresse énormément parce que ça fait partie des politiques des pays riches. ,
	C'est quand même un engagement politique est de faire pour moi des études en sciences sociales.
	Je pense que le social doit être, comme l'économie solidaire, doit être quelque chose qu'elle devrait être intégrée dans toutes les....dans tous les départements que ce soit en sciences économiques que ce soit dans les séries L, S etc.
	Comme ça se passe dans d'autres pays. par exemple en Allemagne on avait des cours de sciences sociales même dans un tronc commun, on a des cours de sciences sociales.
	C'est le repérage de se situer dans la société, de la solidarité, de travailler par exemple avec les restaurants du cœur.
	Je pense que notre discipline devrait œuvrer dans ce sens beaucoup plus qu'elle ne le fait actuellement beaucoup joué.
Et que notre discipline devrait être enseignée "pas le même nombre d'heures que dans notre spécialité" mais devrait être enseignée aussi dans les autres départements	
D'après vous, quels sont les critères d'un bon enseignement des STMS ? Quoi enseigner et comment ?	Au niveau de la didactique je pense que c'est quelqu'un qui doit connaître vraiment ce que sont les politiques sociales dans une société
	mais je n'exclus pas bien sur le sanitaire
	Je pense que la personne qui enseigne les STMS Doit connaître le social à fond parce que connaître le sanitaire peut s'apprendre sur un livre.
	Même moi, j'ai travaillé 25 ans à l'hôpital je ne savais pas exactement ce que c'était la Haute Autorité de santé
	Une fois que l'élève a la volonté de l'étudier, il peut réussir
	Pour moi, il faut connaître les politiques sociales dans le cadre des politiques générales d'un pays et de l'Union européenne
	je pense qu'un bon professeur en STMS devrait avoir des cours très approfondis autant sur les politiques sociales que sur l'environnement dans lequel se situent les politiques.
	Je pense que le métier d'enseignant n'est pas bien enseigné en France

	<p>j'ai eu beaucoup de stagiaires qui ne savaient pas qu'on appelait les élèves par leurs prénoms.</p>
	<p>Par exemple, moi je travaille dans un département quand même très précaire avec des populations avec grande précarité.</p>
	<p>on ne s'adresse pas aux élèves qui viennent de cette situation là au même titre au centre ville à Toulouse.</p>
	<p>tous les élèves et les étudiants n'ont pas la même capacité d'apprendre au même temps les mêmes choses donc il faut les intéresser et pour les intéresser il faut être intéressé soi-même. c'est que comme ça qu'on peut se réaliser en tant qu'enseignant</p>
	<p>D'abord la citoyenneté</p>
	<p>parce que le social touche à la citoyenneté, à l'adaptation à la place que chacun peut avoir dans la société sur le niveau professionnel autant sur le niveau individuel</p>
	<p>par exemple moi j'ai des élèves qui veulent faire éducatrice ben je leur dis "je regrette c'est pas moi qui va te soutenir pour devenir éducatrice parce que avant de devenir éducatrice ...il ne faut pas être raciste par exemple"</p>
	<p>ça c'est un principe il faut développer des valeurs développer donc une éthique.</p>
	<p>C'est un enseignement global aussi parce que on a la chance en STMS "c'est magnifique" C'est un enseignement général qui concerne des tas de choses, les réponses des élèves sont toujours intéressantes et correspondent à une vision différente des choses</p>
<p>Dans l'enseignement des STMS, qu'est-ce qui vous semble le plus important à faire passer aux élèves ?</p>	<p>Moi j'adore enseigner la thématique.</p>
	<p>ça m'est égal de enseigner la méthodologie mais je critique énormément la méthodologie comment c'est enseigné</p>
	<p>parce que, "franchement" étudier le diagramme d'Ishikawa, moi j'ai travaillé comme cadre à l'hôpital je n'avais jamais entendu parler de ce nom,</p>
	<p>j'ai des amis qui sont enseignants en économie à l'université et se sont demandés qu'est-ce que c'est que ce nom enseigné au lycée.</p>
	<p>Et faire des projets par contre ça doit être très intéressant ça fait partie de la méthodologie</p>
	<p>ils voient comment on monte des projets de partenariat les financeurs, etc. Plutôt que de se baser sur des définitions et au baccalauréat</p>
	<p>ils sont tous en larmes parce que on les interroge sur des définitions alors que les pauvres...</p>
	<p>on les valorise pas du tout sur l'engagement qu'ils ont fait soit et je trouve déplorable cet enseignement de méthodologie en STMS.</p>

	quant à l'enseignement thématique et la partie sociale, j'adore cet enseignement
	Bien entendu, je respecte les référentiels
	mais Je trouve très dommage au niveau sanitaire qu'on insiste sur des choses très très" comment dire" administratives mais qui ne sont pas vraiment... qui ne les intéressent pas parce qu'ils ne les touchent pas du doigt.
les erreurs des élèves différentes selon la nature des savoirs enseignés en STMS ?	Les élèves ont beaucoup beaucoup de mal à se situer dans cette discipline
	Je pense que ce soit en méthodologie ou en thématique, les élèves peuvent faire à peu près les mêmes erreurs.
	Parce qu'ils ne savent pas exactement ce qu'ils vont apprendre
	et ils ont beaucoup de mal à s'adapter et à voir le lien entre entre le rêve qu'ils ont en première et l'orientation vers le sanitaire ou le social et les politiques qu'on leur apprend.
	Des lacunes qui se sont accumulées et de la difficulté pour se situer dans l'abstraction.
	certains ont de grosses difficultés pour avoir une vision abstraite des choses parce que les concepts qu'on leur enseigne en STMS sont assez abstraits
	et ensuite ils ont des difficultés en langue française
	ils font une erreur stratégique de se caler là-dessus et ensuite ils ont beaucoup de difficultés.
Quels sont les différents élèves que vous rencontrez en STMS ?	Les caractéristiques des différents élèves et leurs besoins. J'ai beaucoup d'élèves qu'il faut motiver plus que les autres Des élèves qui en cours qu'il faut motiver bon je dis que j'y arrive parce que je fais beaucoup de l'individuel donc je les motive par un autre billet que les autres.
	je me pose une question pourquoi les élèves sont autant dans la plainte et dans la maladie. ça c'est quelque chose que j'insiste pour le dire
Selon vous, que doit faire un élève pour progresser ?	Alors il doit d'abord savoir qu'est-ce qu'il le motive.
	Accepter l'élève, un exemple: elle s'était trompée de filière mais bien trop tard pour pouvoir changer. Et donc je l'ai accepté comme elle était et donc elle a réussi. Elle a réussi donc elle fait arts plastiques.
Quels conseils donnez-vous aux élèves ?	je pense que le groupe doit accepter la différence des autres. On est dans une société où il faut accepter les différences à tous les niveaux.
Qu'est ce qui caractérise le plus les erreurs de vos élèves ? - Les difficultés rencontrées / les obstacles.	Les difficultés, c'est la fatigue,
	On dégoûte les élèves de l'apprentissage des matières et on donne du travail parce que ils ne peuvent pas tenir..
	on ne peut pas apprécier toutes les disciplines en plus. On ne peut pas être toute la journée en position de plaisir et moi je trouve ça complètement fou.

Quels sont les pratiques évaluatives que vous utilisez en classe ?	À l'oral je mets rarement une note
	sauf en projet technologique, bien entendu parce que là on est obligé.
	je fais des classes ouvertes donc chacun participe je valorise beaucoup je dis on a des médailles on applaudit etc. C'est ce dilemme constant entre vouloir évaluer précisément leurs savoirs et encourager une réflexion critique qui me met face à mes propres limites.
	Sur le bulletin je tiens compte de ces évaluations un peu pas normatives
	Et puis les évaluations écrites, je fais une partie sur les définitions essentielles qui sont en rapport avec les référentiels.
	Et ensuite je donne toujours des exercices d'étude de document parce que il me semble que l'étude des documents ça permet de lire.
	certaines ont des difficultés de lecture je leur apprend à lire je leur apprend à souligner l'essentiel. C'est quelque chose qui est très importante pour moi parce que dans leur vie professionnelle il faut qu'il fasse une synthèse de ce qu'ils lisent et certains ont des difficultés donc je donne toujours des analyses de documents.
	Et la troisième partie de mon évaluation, il y a toujours trois parties sauf quand on fait des bacs blancs, la troisième partie c'est une analyse personnelle
Evaluez-vous différemment en fonction du profil /difficultés des élèves ?	Et donc mes évaluations comportent toujours trois parties je tiens beaucoup à ce que..... parce qu'on peut être un bon élève, on apprend bêtement les définitions et on en comprend rien du tout. Mais ça je pense que la majorité des profs ne l'ont pas compris malheureusement. Il y a des élèves à qui je donne un devoir maison ou une évaluation qui est différente parce que je vois qu'il va, qui va être en échec total et 'avoir trois ou quatre tout le temps. Et donc je pense que personne a envie de faire ça surtout s'ils travaillent. A ce moment-là je donne une évaluation un peu différente ou bien je fais rattraper l'évaluation par un autre mode.
Pourquoi ?	Alors les élèves ne sont pas motivés pour corriger mais quand même je propose des corrections.
	Mais cela part tout de même du travail des élèves pour valoriser les élèves qui ont bien réussi et les autres peuvent poser des questions.
	On fait classe ouverte lors des corrections. Après je leur donne quelque chose de très rédigée. Ils peuvent la garder, la consulter.
	actuellement je me pose la question, comment on va faire pour les évaluations. Je vais le soumettre à l'équipe pédagogique vu que cette personne est en panique devant un travail à faire. Elle étudie très bien, elle connaît tous les cours par cœur mais le fait de le poser par écrit c'est la crise de panique.
Dans votre parcours d'élève, étiez-vous en réussite scolaire ?	Alors oui j'étais en réussite scolaire sauf dans une discipline en SVT j'ai été en échec.
	J'ai fait un blocage. J'étais vraiment une bonne élève sauf en SVT c'est une discipline que je n'ai

	<p>J'ai beaucoup travaillé là-dessus en tant que adulte. Pourquoi je ne pouvais pas comprendre comment une graine devenait une pomme.</p> <p>Je pense, je sais pas à quel niveau mais depuis que j'étais toute petite j'ai toujours eu zéro.</p> <p>C'était un blocage sur cette discipline, je ne l'ai pas trouvé personnellement on peut faire toutes les hypothèses du monde je ne l'ai pas trouvé et c'est quelque chose qui m'a énervé mais sinon dans les autres disciplines j'étais une bonne élève.</p>
Avez-vous un souvenir sur des pratiques évaluatives de vos anciens enseignants qui vous a marqué ?	J'étais soulagée après la seconde de plus avoir SVT de toute ma vie c'était un soulagement sinon j'étais une bonne élève.
	il y avait un professeur d'histoire en 5e qui tapait les élèves et donc moi j'avais très très peur d'être tapée pour une petite erreur
	il y avait des élèves donc même une fille et surtout des garçons qui était tapés tapait ça c'est quelque chose qui m'a marqué à tout jamais.
	Je ne savais pas même pas où regarder quand il commençait à taper un élève
Avez-vous vécu un moment difficile à cause des erreurs commises lors des évaluations ?	Comment un enseignant pouvait taper les élèves pour les faire apprendre. Bon moi je n'ai jamais été tapée "dieu merci comment on dit" parce que je ne sais pas comment j'aurais pu faire et vivre
	S'il m'avait tapé je me demande si j'aurais pu revenir Encore au lycée ça c'est la chose qui m'a marqué le plus.
	Et c'est vrai que tout le temps elle s'acharnait pour que je devienne comme la majorité de la classe et j'ai trouvé ça incroyable qu'elle n'entendait pas ce que je lui disais et donc c'est pour ça que je trouve très important d'écouter les élèves c'est les deux choses comme ça qu'ils m'ont marqué un peu
Comment réagissiez-vous face à vos erreurs quand vous étiez élève ?	Je réussissais assez bien mais quand je commets des erreurs j'allais en cours de rattrapage à l'époque on avait des cours de rattrapage. Parce que j'étais très motivée pour réussir
	Personne ne me l'avait dit pour y aller. Mais à l'époque je pense qu'on était vraiment motivé pour réussir.
Que pensez-vous des erreurs des élèves en sciences et techniques médico-sociales ?	C'est qu'ils ne comprennent pas l'application de qu'on leur enseigne par rapport à l'abstraction
	Par exemple, les élèves de BTS qui me place la Chine dans l'Union européenne et qui n'arrive pas à lire une carte sur un mur, c'est quand même quelque chose de dramatique pour moi.
	Donc c'est la situation dans l'espace.
	S'ils ne se situent pas dans l'espace, ils ne peuvent pas faire un rapport entre qu'est-ce qui met en place le RSA qui le touchent? pourquoi on le touche? Parce que tout est lié.
	je pense c'est des choses qui remonte du collège et pour moi j'ai donné l'exemple de la Chine mais j'ai des élèves qui n'arrive pas à situer Toulouse par rapport à Bordeaux
	Et moi je trouve ça très très difficile, ils n'ont pas la capacité...

	Je trouve inadmissible que des élèves situent des pays d'Asie en Europe, j'ai lu dans une copie une fois que l'Afghanistan était un pays européen, c'est absurde.
	Ils arrivent trop tard je n'arrive pas, je ne sais pas comment on peut leur apprendre à dédramatiser l'exercice
	ça c'est une grosse difficulté et on le voit bien dans les contrôles. On le voit, ils n'arrivent pas à voir le passage de concept à l'abstraction.normalement.
D'après vous, quelles sont les causes les plus fréquentes de ces erreurs ?	je ne porte pas de jugement et interdit à quiconque dans la classe
	mais j'essaie d'avoir une dynamique bien sûr.
	et les autres ils lisent très très bien mais ils ne comprennent pas ne comprennent pas ce qu'ils lisent
	comment ils peuvent apprendre un diagramme Ishikawa s'ils ne savent pas lire.
	Moi je ne tiens pas trop compte des fautes d'orthographe quand je parle je parle des fautes d'orthographe
	mais par contre des fautes de syntaxe ça ce n'est pas possible
	certains devoirs sont illisibles
	et là je me dis ils ne possèdent pas la graphie ni la lecture alors la vie professionnelle comment ils vont s'adapter ?
Associez-vous l'erreur à l'échec ?	Pas du tout,alors là, pas du tout
	Faire des erreurs oui mais c'est pas pour ça qu'ils vont être en échec.
	Parce que il y a des personnes dans le mondes qui sont analphabète et qui peuvent être chercheurs, à des postes clés de l'administration...
	parce qu'ils ont soit eu un déclic ou par un autre billet qui leur a permis de réussir.
	Je suis contente qu'ils aient des entretiens d'orientation
	. ils doivent être plus étudiés et mis en valeur pour permettre aux élèves de ne pas être en échec dans la société
	Pour moi une erreur c'est pas un échec.
Pour vous, y'a-t-il un lien entre l'erreur de l'élève et sa situation familiale ou personnelle ?	Oui bien entendu c'est sûr entre 70 et 80 pourcents parce que les élèves qui ont des difficultés de lecture, écriture sont des élèves qui ont un problème d'acquisition des bases.
	ça peut venir d'un manque de concentration,
	ça peut venir des difficultés dans la maison
	ça peut venir d'un tas de problèmes diverses et variées cognitifs ou autres.
y'a-t-il un lien entre l'erreur de l'élève et la prise en charge pédagogique.	Oui à 100%. Les élèves sont en grandes difficultés et donc il faut les accepter comme ça.

	<p>Mais si l'enseignant a le même critère d'évaluation pour tout le monde qu'il considère les 35 élèves sont des clones, je crains que ça ne marchera pas</p> <p>Donc il faut prendre du temps pour connaître les élèves, discuter à la fin des cours, Les voire en individuelle s'il le faut et les intégrer surtout dans le cours.</p>
	<p>J'ai raconté comment, lors d'une intervention sur le terrain, j'ai rencontré une famille qui bénéficiait d'une aide sociale spécifique et comment cela a changé leur quotidien. Cette histoire a permis de rendre le cours plus vivant et concret pour les élèves. Ils ont pu comprendre que derrière chaque loi ou politique, il y a des visages, des histoires, des vies impactées.</p>

Annexe 9. Synopsis séance 1 cours magistral sur les politiques sociales et les normes sociales (Caroline)

Chrono	Action-enseignante	Transcription verbatim (enseignante)	Transcription verbatim (élève)
00-3mn	Appel+ accueil des élèves		
3mn-3mn30	Annonce du titre séance : Les normes sociales		
3mn30-10mn	L'enseignante introduit le cours	L'enseignante interroge la classe : Vous allez me dire d'après vous, comment peut-on définir une norme sociale, qu'est-ce qu'une norme sociale ?	Élève 1 : C'est ce qui est ancré dans la société
	L'enseignante répète la première consigne 3 fois	<p>En réponse à l'élève 1 : Exactement, c'est ce qui est ancré dans la société. Je pense que c'est juste. L'enseignante s'adresse à nouveau à la classe : et qui peut me citer une norme sociale ?</p> <p>En réponse à l'élève 2 : Oui, dire bonjour est une norme sociale, bravo !</p> <p>Elle s'adresse à nouveau à la classe : et quelle différence faites-vous entre les normes sociales et les valeurs ?</p> <p>L'enseignante : Oui une norme c'est propre à soi et une valeur c'est pour tout le monde. Et à votre avis, est-ce qu'on peut avoir une valeur contre les normes de la société ?</p> <p>L'enseignante remobilise les élèves (répète la question en ajoutant des exemples) : pensez aux autres pays du monde par rapport à nos propres normes et valeurs en France</p> <p>En réponse à l'élève 5 : Alors, oui en chine si on a des sentiments qui sont contre le gouvernement peut être que c'est censuré et dans certains cas, on risque peut-être la prison. C'est le principe des dictatures.</p>	<p>Élève 2 : Dire bonjour</p> <p>Élève 3 : être poli est une valeur, c'est propre à soi et une norme, c'est pour tout le monde.</p> <p>Élève 4 : oui</p> <p><i>(Silence)</i></p> <p>Élève 5 : En chine, ils n'ont pas le</p>

			droit de montrer leurs sentiments.
10mn-13mn50	Elle donne une introduction du cours stabilisée aux élèves qu'elle dicte, elle demande de noter.	L'enseignante : Merci de noter pour la trace écrite. Une norme sociale est considérée comme l'un des concepts les plus importants pour traduire l'impact du social sur les comportements et les jugements individuels. Par exemple, pour le Nazisme, cracher sur les juifs était devenu une norme pour ce régime. Aujourd'hui c'est bien sûr comme un crime (heureusement !) En réponse à l'élève 1 : Alors, le jugement personnel, imagine-toi dans le période du nazisme et que toi, tu ne tolères pas l'action de cracher sur les juifs. C'est ton jugement individuel, tes valeurs. Tu juges que la norme partagée par l'ensemble de la société dans laquelle tu vis (si on parle de l'Allemagne nazie) ne correspond pas à tes valeurs	Élève 1. Madame, je ne comprends pas le mot jugement individuel dans le paragraphe
13mn50-30mn10	Elle demande aux élèves de notre la définition générale d'une norme sociale	L'enseignante : Le premier sens adopté par les sociologues correspond : la norme sociale désigne ce que font et pensent la plupart des membres d'un collectif. Par exemple : manger avec les fourchettes. Si dans une famille, un membre ne mange pas avec les fourchettes, mais avec des baguettes c'est une forme de déviance. Ce qui est normative est majoritaire, statistiquement dominant. On peut citer plusieurs concepts qui se réfèrent aux normes : Le premier c'est les usages. C'est un terme de droit. Elle s'adresse à la classe : qu'est-ce qui peut être toléré par le droit, mais pas accepté par l'usage collectif ? L'enseignante demande : Qui habite à la campagne ? L'enseignante ajoute : Imaginons que vos parents soient éleveurs. L'enseignante reprend : son papa a des animaux. Imaginons qu'il a un champ. On va faire un petit dessin. L (nom de l'élève) a une ferme, voici la ferme (elle dessine la ferme), elle a des champs, elle a une voisine qui est agricultrice, dans le champ de L, on voit des moutons. On voit	Silence, une difficulté de

	<p>L'enseignante utilise le tableau pour dessiner une ferme.</p>	<p>qu'il y a un problème, puisque les montons de L doivent passer par la propriété de la voisine. Depuis des générations, les grands-parents de deux agriculteurs ont un commun accord pour laisser les moutons passés par la propriété de la voisine de L. Au niveau de la loi, on peut interdire le passage des moutons, mais l'usage peut avoir raison, car si depuis des générations les moutons passent par cette propriété, le tribunal peut trancher en faveur de la famille de L.</p> <p>Elle s'adresse à l'ensemble de la classe : C'est clair pour vous ? Est-ce que vous avez entendu des histoires comme ça ?</p> <p>En réponse à l'élève 2 : Exactement. Bravo pour cet exemple. Il est même plus évident à comprendre que le mien. Tu as les 5 médailles.</p> <p>La différence avec les 2 situations est que dans la première, les 2 partis sont d'accord depuis des générations et dans la situation 2, un seul parti est d'accord.</p> <p>Et puis, il faut dire que cela évolue, car il y a eu une loi justement qui permet de ne plus laisser les squatteurs gagner ces procédures.</p> <p>Voilà c'est l'usage et puis vous avez un autre concept en lien avec les normes c'est les coutumes.</p> <p>Elle s'adresse à nouveau à la classe : Je vous laisse un temps de réflexion : quelles sont les coutumes qui sont devenues normatives ?</p>	<p>répondre : On ne sait pas</p> <p>Plusieurs élèves lèvent la main</p> <p>Une élève réagit : mon papa est éleveur</p> <p>Élève 2 : Oui, c'est comme l'histoire des squatteurs qui squattent une maison, les propriétaires sont parties depuis des années. Et les squatteurs avaient réussi à récupérer la maison au niveau de la loi.</p>
<p>30mn10-52mn</p>	<p>Activité individuelle (10 temps de travail personnel + 12 mn d'échanges)</p>	<p>L'enseignante : Qui peut répondre ? me donne des exemples ?</p> <p>En réponse à l'élève 1 : Effectivement, les fêtes en lien avec les religions, on peut citer plusieurs. Elles sont devenues normatives, on peut lier ceci avec quelques jours fériés.</p> <p>Je vais vous donner un autre exemple, que j'ai appris, il n'y a pas très longtemps, ce n'est pas en lien avec votre époque, mais plutôt la mienne. Il y a très très longtemps</p>	<p>Élève 1 : Fêter Noël, c'était en lien avec la religion, aujourd'hui, tout le monde le fait et sans forcément de lien direct avec la religion. J'ai des amis d'une autre confession et qui fêtent Noël.</p>

		<p>quand on se marie, on acquit le nom du mari. Moi je pensais que c'est une loi. J'ai appris que ce n'était pas obligatoire même pour nos grands-parents, ils avaient le choix. C'est une coutume qui est devenue une norme.</p> <p>Idem pour les relations homosexuelles à l'époque de mes grands-parents, c'est quelque chose qui était interdit, caché, discriminé aujourd'hui, cela évolue.</p> <p>Vous pouvez continuer à noter : Les normes sociales sont des valeurs partagées par tous ou une partie de la société. Les normes déterminent les rôles et les attentes qui conditionnent les interactions entre les individus.</p>	
52mn-55mn	Fin de séance	Enseignante : Nous allons regarder un reportage la prochaine fois sur le Danemark, on comparera avec les normes en France	

Annexe 10. Synopsis séance 2 Correction d'une évaluation sommative (Caroline)

Activité de l'enseignante		Activité des élèves
Temps 1 / 00-6mn		
<p>Éléments introductifs. Remobilisation des notions clés en jeu en lien avec l'évaluation passée. Puis, Caroline contextualise les dimensions de l'évaluation et son importance au niveau du diplôme.</p> <p>« Il faut savoir que l'évaluation est une vision globale de vous-même. Ce que je regrette dans ce devoir, D'abord ce qu'il faut savoir dans cette formation, il faut se projeter, ça c'est le but essentiel. Les tests, ça c'est la compréhension du cours c'est comme le contrôle de la prochaine fois il faut comprendre la décentralisation et la notion des politiques sociales et il va y avoir que des questions du cours, ça c'est clair. Mais le plus important, et là on est en public (le module) est que vous sachiez utiliser le public pour autre chose. Il y avait quelqu'un ce matin (je sais plus qui) qui disait il faut savoir comment on utilise les concepts. Et donc on le verra après. Et je regrette dans cette classe qu'il y ait que 2 ou 3 qui ont essayé. Je rends les copies et après on corrige. »</p>		<p>Les élèves prêtent attention et commencent à organiser leur prise de notes.</p>
Temps 2 / 6mn- 26mn		
<p>Le rendu des copies : Retour individuel et collectif L'enseignante commente chaque copie avant de la remettre à l'élève. Les commentaires sont partagés à toute la classe. Caroline utilise à plusieurs reprises la notion de « mini effort », ce n'est pas très clair car des fois c'est perçu comme positif car elle félicite l'élève et des fois c'est perçu comme négatif car ce n'est pas suffisant.</p>		<p>Les élèves participent un par un et essaient de répondre à la question de l'enseignante : comment peut-on définir une norme sociale, qu'est-ce qu'une norme sociale ?</p>
Les élèves	Intervention de Caroline	Réponse de l'élève
Élève 1	<p>Tu as fait un petit, pour toi un gros, mais moi un petit effort pour rédiger. Il faut faire des phrases, apprendre à écrire, tu ne vas pas y arriver ... ça je te l'ai déjà dit ce matin Bon on corrigera mais tu as fait quand même un effort, je t'ai aidé mais Et tu sais que tu as le droit de faire le contrôle sur le Pc</p> <p>Non, qu'Élève 1, que dans les situations particulières</p>	<p>Pas d'intervention de l'élève concerné</p>

		Intervention d'un autre élève : Sur le PC ?
Élève 2	<ul style="list-style-type: none"> - Par contre Mystère que s'est-il passé ? - Oui mais ce n'est pas les mêmes exercices qu'élève 1. <p>S'adresse à l'élève 1 : Je veux des phrases simples, par exemple : hier je suis allé à la boulangerie parce que ma mère m'a demandé d'acheter un dessert.</p> <p>S'adresse à nouveau à l'élève 2 : Et pour toi, je vais te donner un petit travail. Laisse-moi le penser, tu vas me dire par exemple tu pourras m'écrire qu'est-ce que tu penses de la constitution de la population de Saint Nauphary. C'est assez simple ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par contre je ne veux pas que tu me fasses un copier-coller 	<ul style="list-style-type: none"> - Eeeh... Déjà j'ai trouvé que c'était hyper compliqué. <p>J'ai eu du mal à la rédaction Et en fait ça serait bien de faire des petits exercices de rédaction parce que j'ai du mal pour travailler l'argumentation.</p> <p>Oui</p>
Élève 3 :	<p>C'est bien dans l'ensemble</p> <p>L'enseignante passe à la suite (n'entend pas l'intervention de l'élève 3)</p>	L'élève prend la parole : Oui je n'arrivais pas à faire le lien...
Élève 4	<ul style="list-style-type: none"> - Toi, tu as la meilleure note mais ce n'est pas la note qui m'intéresse. Toi tu as fait l'effort, tu n'as pas aussi bien réussi qu'élève X mais tu as fait l'effort. Bravo 	
Élève 5	<p>Alors très bien très bon travail.</p> <p>Par contre sur les pays, tu n'as pas très bien réussi et tu me l'avais dit à la fin du cours. C'est ce qui t'a pénalisé. Et tu n'as pas fait les petits efforts</p>	Non ...
Élève 6	<p>C'est tout à fait correct</p> <p>Alors un mini mini effort, là tu as un 5.5</p>	
Élève 7	<p>Bon là ça ne va pas, on va pas parler ici de la situation, ça ne va pas du tout. Et comment tu vas faire la prochaine fois, il va y avoir un devoir type examen,</p> <p>Depuis le début, tu n'as pas répondu une seule fois quand tu as eu un texte, tu le sais!</p> <p>S'adresse à l'ensemble de la classe : Bon j'ai dit à tout le monde que je vais changer mes notes parce que la majorité n'a pas fait l'effort pour se situer</p>	

	dans les pays (le contexte). J'ai préféré accentuer sur le texte pour vous aider.	
Élève 8	Un très bon travail, tu as bien réussi. Mini effort comme élève x	Oui parce que c'était à la fin, parce que, moi quand je commence les contrôles je suis à fond et quand ça arrive vers la fin je me lasse vite.
Élève 9	Élève 9 c'est quelqu'un qui travaille beaucoup, tu n'as pas fait le petit effort mais bon c'est pas grave c'est général à la classe	Oui j'ai... (pas le temps de terminer sa phrase)
Élève 10	Par contre, tu m'as fait.... Alors je suis un peu étonnée... Tu n'as pas très bien réussi Est-ce que tu le savais ? - Sans terminer, on sent que ce n'est pas un devoir qui était facile pour toi Tu aurais pu mieux faire.	- J'ai pas terminé... Emmmh ... Non .
Élève 11	Tu as réussi, c'est très bien Tu as fait le mini effort Je te félicite ... bon tu sais toutes les compétences que tu as	

Temps 3 / 26mn-80mn

Dévolution et régulation

Correction des exercices

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

Institutionnalisation : Caroline valide ou complète sa réponse. En cas de réponse erronée, Elle demande à la classe, si les élèves sont d'accord avec leur camarade. Ces moments globalement construits autour des interactions entre Caroline et les élèves. L'enseignante a choisi de ne pas utiliser des outils supplémentaires comme le tableau ou les grilles d'évaluation.

La correction

Elle désigne à chaque fois un élève pour lire l'exercice, la question et ensuite elle lui demande de lire sa réponse et de se justifier, elle rappelle aux autres élèves que c'est important de s'autocorriger et rectifier les erreurs.

Exercice 1 : Qu'est-ce qu'une valeur ?

Réponse de l'élève : « j'ai mis que c'est un idéal à atteindre »

Intervention de l'enseignante : « bon ça c'était juste, et tu vas m'expliquer pourquoi ? peut-être, tu peux parler de toi, on a travaillé ça dans le cours et tu peux aussi parler d'un autre élève (en désignant son prénom) si tu veux, par contre attention à la formulation, ce n'est pas faux mais sur une copie d'examen ça ne passera » »

Élève : « parce qu'une valeur c'est quelque chose qu'on va... »

Interruption de la réponse par l'enseignante : « une valeur c'est comment ? »

Élève : « c'est comme ... »

L'Enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe : « Une valeur c'est quoi ? »

« La famille » « c'est nous » « c'est nous, à la tête »

L'enseignante répète le mot « c'est nous » « c'est personnel » et alors l'idéal à atteindre c'est ... ? Si on parle de la pyramide de Maslow ? C'est où la valeur qu'on veut atteindre ? »

Élèves : « le plus haut »

Enseignante « très bien » « super » « est-ce-que tout le monde saisit, ceux qui n'ont pas compris ... ? »

Une élève s'interroge « Madame, moi j'avais mis insertion sociale parce que je me suis dit par exemple si on a le respect comme valeur permet de s'intégrer ... »

L'enseignante interrompt l'élève « aaahhhh... là tu vas retenir ça dans ta petite tête pour la prochaine fois parce que on verra que c'est les petits jeux des tests, il faut se laisser aller, plus on calcule comme (a cité le prénom de l'élève qui a posé la question), tu ne seras embauchées nulle part... »

« Rires de la classe »

Exercice 2: Qu'est-ce qu'une norme?

Réponse de l'élève : « C'est une règle que la société impose »

Intervention de l'enseignante : « voilà c'est une règle que la société impose et on verra plus tard que c'est une règle Qui est comment ? »

Élèves : « une norme collective »

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

Élèves : « Une amande... »

L'Enseignante : « Une amande, super bravo à tout le monde »

Exercice 3 : Par quel processus, chaque individu va acquérir des normes et des valeurs en interaction avec les autres ?

Réponse de l'élève : « La socialisation, parce que ça va porter un échange et du coup ils vont pouvoir, enfin ils vont acquérir des normes via les interactions »

Intervention de l'enseignante : « voilà, et les normes comment on va les acquérir quand on est bébé ? »

Élève : « via les parents... »

Interruption de la réponse par l'enseignante : « Exactement, très très bien ? »

Exercice 1 : Donner un ou deux exemples de facteur de socialisation. La famille, qu'est-ce que c'est comme facteur de socialisation ?

Réponse de l'élève : « j'ai mis apprentissage entre parenthèse manger, politesse = valeur »

Intervention de l'enseignante : « très bien »

Élève : « regarder la télévision, pour les enfants, les dessins animés peuvent apprendre des choses. »

Interruption de la réponse par l'enseignante : « très bien, tout le monde suit ? »

Élève : « faire ses devoirs, être autonome, se socialiser avec les attentes que l'école propose. »

L'Enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe : « bon c'est parfait, ça ne peut pas être plus parfait. Êtes-vous tous d'accord avec votre camarade ? »

Les élèves : « oui »

L'enseignante « Et les institutions collectives, ça c'est très facile »

Élève : « ça j'ai pas mis, j'ai pas réussi »

Enseignante « qui veut répondre ? »

Les élèves parlent au même temps (pas très audible) « ----- »

L'enseignante « Bon voilà, tu as réussi le plus compliqué et on avait étudié l'école comme instance de socialisation, étudier tout ça et vous l'avez oublié ? »

Élève : « Et oui... »

Annexe 11. Synopsis séance sur la démarche de projet (Kelly)

Activité de l'enseignante	Extraits de verbatims	Activité des élèves
Temps 1 / 00-2mn		
<p>Accueil des élèves Appel Annonce du titre séance : Démarche de projet en STSS L'enseignante introduit le cours</p> <p>L'enseignante explique brièvement ce qu'est la démarche de projet en STSS et l'importance de cette méthode dans le domaine de la santé et du social. Elle demande ensuite aux élèves s'ils ont déjà travaillé sur un projet en STSS et s'ils ont rencontré des difficultés lors de la réalisation de ce projet.</p>	<p>Kelly : Aujourd'hui, nous allons parler de la démarche de projet en STSS. Pouvez-vous me dire si vous avez déjà travaillé sur un projet en première? Et si oui, quels étaient les défis que vous avez rencontrés ?</p>	<p>Les élèves écoutent et commencent à préparer la prise de notes</p>
Temps 2 / 2 mn- 10 mn		
<p>Dévolution. L'enseignante permet à l'élève de s'exprimer sur la notion de « projet » - Brainstorming</p> <p>Elle pose des questions pour en savoir un peu plus (pourquoi, comment vous avez fait, avec quelle classe? ...)</p>	<p>Élève 1 : "Oui, j'ai travaillé sur un projet où nous devons trouver des solutions pour améliorer l'hygiène dans une maison de retraite. Nous avons eu du mal à trouver des idées originales, on a finalement pas pu le réaliser.."</p>	<p>Les élèves participent en évoquant leurs propres expériences en lien avec la démarche de projet</p>
<p>Kelly invite les élèves à exprimer leurs expériences personnelles en lien avec la notion de projet.</p>	<p>Élève 2 : "Moi, j'ai travaillé sur un projet de prévention du tabagisme chez les adolescents avec Mme X. Nous avons eu du mal à convaincre, notre atelier santé n'a pas attiré beaucoup de monde</p>	
Temps 3 / 10mn-15mn: Étape 1 : Définition du projet et identification du besoin		

<p>Régulation et dévolution.</p> <p>L'enseignante explique la première étape de la démarche de projet : la définition du projet et l'identification du besoin. Elle demande ensuite aux élèves de trouver des exemples concrets d'analyse de situation en lien avec les projets menés en classe de 1ère et de discuter des besoins auxquels ils pourraient répondre.</p>	<p>Extrait de retranscription :</p> <p>Enseignante : "La première étape de la démarche de projet est la définition du projet et l'identification du besoin. Pouvez-vous me donner des exemples de situations où des besoins sont exprimés auxquels un projet pourrait répondre ?"</p> <p>Elève 3 : "Une situation où une personne âgée se sent seule et isolée chez elle pourrait répondre au besoin d'améliorer le bien-être social de cette personne."</p> <p>Enseignante: comment un projet selon toi permet d'améliorer le bien-être social ?</p> <p>Élève 3: Peut être en lien avec le lien social, un jardin partagé intergénérationnel ?</p> <p>Enseignante : Bravo, effectivement, ce projet nous l'avons vu la dernière fois, c'est un très bon exemple. Bravo Mael. Une autre proposition ?</p> <p>Élève 4 : "Une situation où une personne souffrante d'une maladie rare pourrait répondre au besoin de trouver des médicaments"</p> <p>Enseignante : Pour toi les médicaments représentent un projet. L'élève 4 : " ah oui, non !</p> <p>L'enseignante : Que peut-on proposer en projet pour ce besoin ?</p> <p>Élève 5 : Découvrir un médicament ?</p> <p>L'enseignante : Oui pourquoi pas, on parlera alors d'un projet de recherche dans le but est de trouver des soins adaptés pour soulager les peines de cette personne et répondre ainsi à ce besoin.</p>	<p>Les élèves écrivent les éléments dictés par Kelly dans un premier temps;</p> <p>Les élèves sont très actifs dans l'échange</p>
--	---	---

	Enseignante : "Parfait, vous avez bien compris."	
Temps 4 / 15mn- 20mn		
Régulation. ' Kelly demande aux élèves de noter la trace écrite en lien avec l'étape 1 et 2 de la démarche de projet	Enseignante : "Maintenant que nous avons discuté des étapes 1 et 2 de la démarche de projet, je vous demande de noter la trace écrite correspondante dans votre cours. <ul style="list-style-type: none"> - La définition du projet et de l'identification du besoin pour l'étape 1. - L'étape 2, nous devons analyser la situation et les besoins spécifiques. 	Les élèves à tour de rôle donnent leurs réponses à cette question. Ils écoutent les explications de l'enseignante et posent des questions au même temps. Deux élèves partagent une expérience personnelle en lien avec l'exemple évoqué par l'enseignante.
Temps 5 / 20mn- 30mn		

<p>Dévolution et Régulation. Activité individuelle sur ordinateur</p> <p>L'enseignante explique la deuxième étape de la démarche de projet : l'analyse de la situation et des besoins. Elle demande ensuite aux élèves de réfléchir aux différentes dimensions de la situation donnée et de déterminer les besoins spécifiques qui doivent être adressés.</p> <p>L'enseignante se déplace pour observer le travail personnel des élèves et elle n'hésite pas à intervenir pour aider les élèves dans l'élaboration de leurs réponses</p>	<p>Enseignante : (en se déplaçant dans la classe) "Comment ça se passe pour vous ? Avez-vous des questions sur l'exercice ?"</p> <p>Elève 1 : "Je ne suis pas sûr de comprendre ce que veut dire "les besoins spécifiques" ?"</p> <p>Enseignante : " Les besoins spécifiques font référence aux besoins particuliers des personnes visées par le projet. Par exemple, dans la vidéo, les besoins spécifiques pourraient inclure des soins palliatifs pour les patients atteints de maladies graves.</p> <p>Elève 2 : "Je ne sais pas trop comment répondre à la question 3. Est-ce qu'on doit parler de tous les acteurs du projet ?"</p> <p>Enseignante : "Pas nécessairement. Vous pouvez vous concentrer sur les acteurs les plus importants pour le projet. Par exemple, les patients, les médecins et les infirmières pourraient être des acteurs clés pour ce projet"</p> <p>Elève 3 : "Est-ce qu'on doit répondre en phrases complètes ou on peut juste faire des listes ?"</p> <p>Enseignante : "Il est préférable de répondre en phrases complètes, ça montre que vous avez compris et assimilé les informations. Mais si vous avez besoin de faire une liste pour vous aider à structurer vos idées, cela peut être utile également."</p> <p>(En poursuivant ses observations et interventions, Kelly aide les élèves à élaborer leurs réponses et à mieux comprendre les concepts et les enjeux liés au projet étudié)</p>	<p>Les élèves sont en train de travailler sur un exercice individuel sur poste informatique</p>
<p>Temps 6 / 30mn-55mn correction</p>		

<p>Institutionnalisation. Validation des réponses par l'enseignante</p>	<p>« N'hésitez pas à rajouter des informations supplémentaires si vous en avez besoin, et à poser des questions la prochaine fois si quelque chose n'est pas clair. Nous continuerons la semaine prochaine avec les étapes 3 et 4 de la démarche de projet.</p>	<p>Les élèves participent à tour de rôle, les réponses sont validées par l'enseignante</p>
<p>Définition</p>	<p>Accueil des élèves Appel Annonce du titre séance : Démarche de projet en STSS L'enseignante introduit le cours</p> <p>L'enseignante explique brièvement ce qu'est la démarche de projet en STSS et l'importance de cette méthode dans le domaine de la santé et du social. Elle demande ensuite aux élèves s'ils ont déjà travaillé sur un projet en STSS et s'ils ont rencontré des difficultés lors de la réalisation de ce projet.</p> <p>Les élèves écoutent et commencent à préparer la prise de notes</p>	
<p>Dévolution</p>	<p>L'enseignante permet à l'élève de s'exprimer sur la notion de « projet » elle utilise l'outil du Brainstorming</p> <p>Elle pose des questions pour en savoir un peu plus (pourquoi, comment vous avez fait, avec quelle classe ? ...)</p> <p>Kelly invite les élèves à exprimer leurs expériences personnelles en lien avec la notion de projet. « Dites-moi comment vous avez vécu ces projets ? » Les élèves participent en évoquant leurs propres expériences antérieures en lien avec la démarche de projet</p>	
<p>Régulation et dévolution</p>	<p>L'enseignante explique la première étape de la démarche de projet : la définition du projet et l'identification du besoin. Elle demande ensuite aux élèves de trouver des exemples concrets d'analyse de situation en lien avec les projets menés en classe de 1ère et de discuter des besoins auxquels ils pourraient répondre.</p> <p>« Pouvez-vous me donner des exemples de situations où des besoins sont exprimés auxquels un projet pourrait répondre ? » Les élèves écrivent les éléments dictés par Kelly dans un premier temps ;</p> <p>Les élèves sont très actifs dans l'échange</p>	

Définition	L'enseignante définit le concept du projet
Institutionnalisation	Kelly demande aux élèves de noter la trace écrite en lien avec l'étape 1 et 2 de la démarche de projet Les élèves notent la trace écrite
Dévolution et Régulation	Activité individuelle sur ordinateur L'enseignante explique la deuxième étape de la démarche de projet : l'analyse de la situation et des besoins. Elle demande ensuite aux élèves de réfléchir aux différentes dimensions de la situation donnée et de déterminer les besoins spécifiques qui doivent être adressés. L'enseignante se déplace pour observer le travail personnel des élèves et elle n'hésite pas à intervenir pour aider les élèves dans l'élaboration de leurs réponses Enseignante : (en se déplaçant dans la classe) "Comment ça se passe pour vous ? Avez-vous des questions sur l'exercice ?" Les élèves sont en train de travailler sur un exercice individuel sur poste informatique
Institutionnalisation.	Validation des réponses par l'enseignante « N'hésitez pas à rajouter des informations supplémentaires si vous en avez besoin, et à poser des questions la prochaine fois si quelque chose n'est pas clair. Nous continuerons la semaine prochaine avec les étapes 3 et 4 de la démarche de projet. Les élèves participent à tour de rôle, les réponses sont validées par l'enseignante

Annexe 12. Synopsis d'une séance de correction d'une évaluation sommative (Kelly)

Moment didactique	L'enseignante	L'élève
Introduction L'enseignante contextualise le cadre de la séance, rappel le contenu de l'évaluation.	L'enseignante introduit le cours : Là ça va être 2 heures de travail. On va voir la méthode de travail. L'objectif sur les 2 sujets d'évaluation, de commencer à travailler les compétences liées à la rédaction. La deuxième partie de la séance est du suivi individuel : je viendrai vous voir individuellement ; on va donc retravailler cette question de l'évaluation, je vous demande de faire l'effort de rédiger une réponse avec la grille d'évaluation associée. Est-ce que ça vous va en termes de programmation ? En réponse à l'élève 1 : oui.	Élève 1 : On peut avoir la grille ?
	Vous l'avez trouvé compliqué ? Pourtant c'était sur le même principe que l'évaluation que vous avez eu juste avant. « Nous devons suivre les exigences imposées par le programme, même si nous ne trouvons pas ça pertinent. C'est la seule façon d'obtenir votre diplôme »	Oui madame, vu les notes qu'on a eu
	Kelly rend les copies : Je vous laisse un peu de temps pour reprendre un peu les éléments de cette évaluation parce que ça fait déjà 3 semaines que vous l'avez faite. Voici ce que je vous propose : je vais prendre du temps avec chacun d'entre vous pour répondre à vos questions et vous donner des conseils pour pouvoir progresser. Ce n'est pas toujours évident de tout montrer à l'écrit. Petit à petit les exigences vont monter, il y aura de moins au moins de questions de connaissances et plus de questions qui traitent de l'analyse. Est-ce que ce fonctionnement vous va ? Je vous laisse le temps de relire, et je passe vous voir un par un.	
L'enseignante distribue les évaluations corrigées avec les grilles de correction	Commentaire de l'enseignante à une élève (en rendant sa copie) : J'ai eu beaucoup de stress, en voyant ta copie, j'ai cru que le brouillon était le rendu terminal. Heureusement que c'était ton brouillon, j'étais soulagée de trouver ta copie dans le brouillon. S'adresse à l'ensemble de la classe : Je vous laisse le temps de reprendre connaissance de vos copies. Bien lire les consignes, mes commentaires sur vos copies et la grille d'évaluation.	Les élèves consultent leurs copies
	Elle s'adresse à l'ensemble de classe : Est-ce que d'ores et déjà, y en a qu'ils ont des questions et sur quoi ils ont besoin de conseils ? Ou vous avez besoin de temps ?	Élèves : oui un peu plus de temps
	Vous commencez à faire le travail de remédiation, même ceux qui ont eu d'excellentes notes, on peut tous progresser et amener des petits détails qui peuvent tout changer.	

	<p>En réponse à l'élève 1 : J'aurai bien aimé pouvoir rajouter des points, c'est-à-dire relever vos productions, corriger et rajouter des points, le problème je ne peux pas le faire avec le groupe 2. Pour une question d'égalité de traitement, je suis navrée, mais je ne peux pas le faire. Par contre, ceux qui veulent me rendre leurs productions, vous pouvez le faire, je vous ferai un retour.</p> <p>Réponse de l'enseignante : quand le travail de remédiation est de qualité, j'ai rajouté des points. Là je ne peux pas le faire, car je ne vois pas le groupe 2 avant l'arrêt des notes.</p> <p>Réponse à l'élève 3 : Non sans conseils, sans grilles, ça n'a aucun intérêt. De toute façon, le système est le même sans la bonification. Je ne comprends pas votre obsession avec les notes.</p>	<p>Élève 1 : On peut faire le système de point bonus comme la dernière fois ?</p> <p>Élève 2 : C'était quoi déjà madame le bonus ?</p> <p>Élève 3 : Ils peuvent le faire chez eux</p> <p>Brouhaha dans la classe on peut entendre plusieurs élèves dire : c'est important pour Parcoursup, le bac , le contrôle continu..</p>
	<p>Kelly : Qui d'ores et déjà à terminer la lecture et sait les questions qui va me poser ?</p> <p>Une élève se manifeste, Kelly s'installe à ses côtés.</p>	
<p>L'enseignante accompagne individuellement les élèves</p>	<p>L'enseignante : T'as essayé de structurer ta réponse ?</p> <p>Toujours expliquer ton argument avant, apporter des précisions comme définir la principale notion et dans un deuxième temps tu dois amener un exemple.</p> <p>Tu dois proposer un plan est le suivre</p> <p>Je vois que certains élèves ne sont pas très réceptifs. Je ne sais pas si ça va fonctionner, mais il faut essayer de comprendre les attendus. La grille est là pour vous aider dans cette tâche. <i>On pourra finir à temps pour commencer l'activité 2</i></p>	<p>L'élève : <i>Non je n'ai jamais essayé</i></p>

	<p>Kelly se déplace vers chaque élève pour l'accompagner dans une correction personnalisée.</p> <p>S'adresse à un élève : Je suis heureuse de te voir progresser et prendre confiance en toi, Bravo, tu as bien compris cette notion, c'est génial.</p> <p>Pendant que l'enseignante est avec l'élève qui la sollicite, les autres élèves sont invités à corriger leur évaluation en consultant leur cours.</p> <p>Kelly : S'il vous plaît, utilisez ce temps pour corriger vos évaluations en consultant vos cours.</p>	<p>Beaucoup d'élèves ne semblent pas réaliser le travail attendu, une agitation est ressentie (bavardage, brouhaha)</p>
	<p>Kelly : la première partie est assez facile, il s'agit que des questions de connaissances, si vous l'avez appris par cœur vous auriez pu obtenir tous les points.</p>	

<p>Activité de l'enseignante et des élèves T</p>
<p>Accueil des élèves</p> <p>Appel</p> <p>L'enseignante explique aux élèves le contexte de la séance Annonce du titre séance et ses objectifs</p> <p>L'enseignante contextualise le cadre de la séance, rappel le contenu de l'évaluation.</p> <p>« Là ça va être 2 heures de travail. On va voir la méthode de travail.</p> <p>L'objectif sur les 2 sujets d'évaluation, de commencer à travailler les compétences liées à la rédaction.</p> <p>La deuxième partie de la séance est du suivi individuel : je viendrai vous voir individuellement ; on va donc retravailler cette question de l'évaluation, je vous demande de faire l'effort de rédiger une réponse avec la grille d'évaluation associée. Est-ce que ça vous va en termes de programmation ? »</p> <p>Les élèves écoutent et commencent à préparer la prise de notes</p>
<p>Distribution des copies corrigées avec les grilles</p> <p>Kelly rend les copies : Je vous laisse un peu de temps pour reprendre un peu les éléments de cette évaluation parce que ça fait déjà 3 semaines que vous l'avez faite.</p> <p>Voici ce que je vous propose : je vais prendre du temps avec chacun d'entre vous pour répondre à vos questions et vous donner des conseils pour pouvoir progresser. Ce n'est pas toujours évident de tout montrer à l'écrit. Petit à petit les exigences vont monter, il y aura de moins au moins de questions de connaissances et plus de questions qui traitent de l'analyse. Est-ce que ce fonctionnement vous va ? Je vous laisse le temps de relire, et je passe vous voir un par un. Les élèves récupèrent leurs copies et commencent à prendre connaissance de leurs notes et des remarques rédigées par Kelly</p>

L'enseignante s'adresse à toute la classe pour prendre en compte les remarques générales et y répondre.

« Est-ce que d'ores et déjà, y en a qu'ils ont des questions et sur quoi ils ont besoin de conseils ? Ou vous avez besoin de temps ? » Les élèves posent des questions en lien avec la notation, la grille et leurs réponses.

Kelly passe du temps avec chaque élève pour proposer l'accompagner dans cet exercice de correction.

N'hésite pas à déplacer les tables et les chaises et s'installent devant chaque élève pour le suivi individualisé

Les élèves sollicitent l'enseignante

Les interactions individuelles de Kelly avec les élèves

Kelly : « Alors, regarde ici, tu as bien identifié le besoin général, mais ce n'est pas assez précis. Par exemple, au lieu de dire simplement 'les personnes âgées ont besoin de soutien', tu pourrais préciser 'les personnes âgées isolées ont besoin de soutien social et psychologique pour lutter contre la solitude'. Ça rend ton projet plus ciblé et pertinent. Essaie de reformuler ça. »

Élève : « D'accord, mais comment je fais pour savoir exactement quel type de soutien elles ont besoin ? »

Kelly : « Bonne question. Tu pourrais te baser sur les documents dans le sujet de l'évaluation. Par exemple, regarde bien, il y a bien un tableau avec les résultats d'une enquête qui montre que la solitude est un problème majeur, tu pourrais te concentrer là-dessus. »

S'adresse à toute la classe : les documents fournis ce n'est pas pour décorer la feuille, il faut les utiliser pour vos réponses.

Elle se déplace vers un autre élève :

Kelly : « Tu as listé les étapes du projet, c'est bien, mais il te manque la chronologie. Tu as mis l'évaluation avant la mise en œuvre. Souviens-toi, l'évaluation se fait après la mise en œuvre, une fois que toutes les actions ont été réalisées. Je te conseille de reprendre ton schéma et de réorganiser les étapes. »

Élève : « Ah oui, je vois... Donc, je dois d'abord décrire tout ce que je vais faire avant de penser à comment je vais évaluer ? »

Kelly : « Exactement. D'abord, tu planifies et mets en œuvre les actions, et ensuite tu regardes si elles ont atteint les objectifs que tu t'étais fixés. L'évaluation vient toujours à la fin pour vérifier l'efficacité de ton projet, il est ou ton schéma ?

Élève : « Madame, je l'ai oublié chez moi, je ne pensais pas qu'on allait l'utiliser »

«: Excusez-moi madame, mais j'ai des problèmes à la maison en ce moment et je n'arrive pas à me concentrer sur l'exercice ; Kelly : Je comprends. Vous savez que je suis là pour vous aider. Si vous avez besoin de parler ou si vous voulez un peu d'aide supplémentaire, n'hésitez pas à m'en parler après le cours. »

Elle se déplace encore

Kelly : « Ici, tes objectifs sont un peu vagues. Par exemple, quand tu dis 'améliorer la qualité de vie', c'est trop général. Comment est-ce que tu vas mesurer ça ? Quelles actions concrètes vas-tu mettre en place ? Pense à utiliser des objectifs SMART : spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes, et temporellement définis. Essaie de reformuler cet objectif en utilisant cette méthode. »

Élève : « Je ne comprends pas, je ne sais pas comment rendre ça mesurable. Par exemple, si je veux améliorer la qualité de vie, qu'est-ce que je peux mesurer exactement ? »

Kelly : « Tu pourrais par exemple mesurer la participation des personnes âgées à tes ateliers, ou utiliser des questionnaires de satisfaction pour voir si elles ressentent une amélioration. L'idée est de trouver des indicateurs concrets qui te montrent si tu atteins ton objectif. »

Élève : Je ne comprends toujours pas, c'est quoi le rapport, c'était compliqué cette question.

Kelly : Non ce n'est pas compliqué : juste il faut reprendre tes actions et tu te poses la question comment je peux les évaluer, c'est tout

Un élève la sollicite : Madame, je ne comprends pas pourquoi j'ai pas la totalité des points

Kelly regarde sa copie ;

Kelly : « Tu as listé les actions, mais tu ne dis pas vraiment pourquoi tu les as choisies. Ici, pourquoi un atelier et pas une autre activité ? Il faut justifier tes choix pour montrer que chaque action est bien pensée en lien avec les besoins identifiés. Là, ça manque un peu de profondeur. »

Élève : mais je ne savais pas qu'il fallait vraiment justifier ce choix ce n'était pas écrit dans la consigne Madame. »

Kelly : « Oui, il faut toujours expliquer pourquoi tu choisis une action plutôt qu'une autre. Par exemple, si tu proposes un atelier, tu devrais dire en quoi il répond spécifiquement aux besoins que tu as identifiés, et pourquoi il est plus approprié qu'une autre forme d'intervention. Cela montre que ton projet est bien réfléchi et adapté aux objectifs que tu vises. »

La sonnerie /

Annexe 13. Synopsis séance sur la politique de la ville (Myriam)

Temps	Activité de l'enseignante et des élèves	Structure de l'action dans la relation didactique
0mn-07mn	Accueil des élèves Myriam Fait l'appel Contextualise la séance « Comme je vous ai dit la dernière fois, on n'utilisera pas le manuel scolaire, on va plutôt regarder des vidéos en lien avec l'évolution de l'élaboration de la politique de la ville »	Organisation de l'action didactique dans le milieu
07 mn -15mn	L'enseignante lance la première vidéo sur la politique de la ville	Intégration des objets (Vidéo)
15mn-20mn Dévolution et régulation	L'enseignante écrit la question qu'elle pose au tableau L'enseignante s'adresse à la classe : Vous avez vu que la politique de la ville s'est construite à partir des années 70 par étapes ; Lors de la première période qu'est-ce qu'on peut identifier ? <i>L'enseignante pose la question aux élèves.</i> Élève 1 : La mise en place de HLM En réponse à l'élève 1 : la mise en place des hlm ? L'enseignante : De logement sociaux ? Alors les logements sociaux, rappelez-vous on l'a vu en politique du logement, ça date de quand les premiers logements sociaux ? L'élève 1 reprend sa réponse : de logements sociaux L'enseignante : Ça s'appelait comment ? vous vous rappelez « les logements à bons marchés », c'est beaucoup plus ancien que les années 70. Par contre, dans les années 70, effectivement, il y a la création de grand ensemble, etc., beaucoup de construction de logements sociaux, mais le concept n'a pas été créer à ce moment-là. <i>Brouhaha dans la classe (hésitations)</i>	Analyse de l'action Dénomination Organisation de l'interaction
20mn-22mn Dévolution	L'enseignante marque la réponse de l'élève 2 au tableau L'enseignante reprend sa question initiale : Qu'est ce qui a été créer dans les années 70 ? L'élève 2 : Je ne sais pas si c'est ça, mais la réhabilitation de 50 quartiers. En réponse à l'élève 2 : Oui, c'est ça. L'élève : Par contre j'ai noté HVS, mais je ne sais pas ce que c'est. L'enseignante : On va remettre la vidéo, car HVS, ça ne me parle pas.	Organisation de l'interaction
22mn-23mn Régulation	L'enseignante remet la première partie de la vidéo L'enseignante après le passage de la vidéo : c'est plutôt Habitat à vocation sociale à priori Élève 3 : Moi j'ai marqué Habitat et vie sociale. Élève 4 : moi aussi, j'ai entendu la même chose, Habitat et vie sociale. En réponse à l'élève 3 et 4 : Oui c'est bien des synonymes, on peut utiliser l'un comme l'autre. Vous avez aussi raison.	Organisation de l'interaction

23mn-24mn Institutionnalisation	L'enseignante continue l'utilisation du tableau et marque les réponses des élèves. L'enseignante : Ensuite... L'élève : Ils ont dit qu'il fallait humaniser les quartiers. Plusieurs élèves répondent en même temps Elle synthétise les réponses : En gros ce qu'il faut retenir, c'est la naissance de la politique de la ville, c'est à ce moment-là. On commence à se rendre compte qu'il faut une politique spécifique pour les territoires en difficultés.	Dénomination
24mn-26mn Régulation	L'enseignante écrit l'ensemble de la réponse au tableau L'enseignante interroge l'ensemble de la classe : Et dans les années 80 ? Élève 1 : Les incidents. En réponse à l'élève 1 : Effectivement, ceux sont des émeutes. On peut dire des émeutes urbaines. Aborder les émeutes urbaines nécessite de la prudence. C'est un sujet complexe qui touche à de nombreuses dimensions sociales. Dans les années 80, il y a eu plusieurs rapports qui vont être demandés par le gouvernement pour faire le point justement sur la situation dans ces quartiers et à ce moment-là on s'intéresse notamment à la question de délinquance dans ces quartiers. Donc, on peut dire qu'il y a plusieurs rapports qui vont étudier les conditions de vie, la délinquance dans les quartiers. Elle ajoute : ce n'est pas la peine de retenir les noms des rapports. Elle continue : à la suite de ces rapports, on va pouvoir mettre en place des actions spécifiques et allouer des budgets qui vont vraiment cibler ces territoires en difficultés	Analyse de l'action Dénomination
26mn-28mn Définition	L'enseignante interroge à nouveau les élèves : Est-ce que vous avez pu relever ce qui a été fait en 1988 ? Élève 2 : Conseil national des villes L'enseignante : Effectivement <i>L'enseignante marque la réponse au tableau</i>	Organisation de l'interaction Intégration des objets (tableau)
28mn-32mn Dévolution et régulation	Efface le tableau et marque à nouveau l'ensemble des réponses L'enseignante s'adresse à la classe : Allez on va continuer à avancer dans le temps, les années 90 maintenant. Qu'est-ce que vous avez relevé ? Élève 3 : Création de ministère de la ville L'enseignante marque la réponse de l'élève au tableau et ajoute : Tout à fait, et suite à la création de ce ministère de la ville, qu'est ce qui va être mis en place ? Élève 4 : Les zones urbaines sensibles En réponse à l'élève 4 : Oui exactement. Quoi d'autres, est ce que vous avez relevé d'autres choses sur cette période ? Élève 5 : Un incendie Myriam : Un incendie ? Oui à nouveau des émeutes. Mais le plus importants, c'est que à cette période, on va commencer à mettre en place les contrats de ville. Les premiers contrats de ville. Et on verra que ces contrats de villes existent toujours encore aujourd'hui. Et don une politique de la ville est devenue une politique contractuelle à partir des années 90.	Analyse de l'action Dénomination

	<p>Alors qu'est-ce que ça implique un contrat à votre avis ?</p> <p>Élève 6 : Un engagement ?</p> <p>En réponse à l'élève 6 : des obligations pour chaque parti, oui tout à fait. Ça veut dire à la fois, les acteurs locaux, les services de l'état s'engagent à mettre en place des actions spécifiques et allouer un budget spécifique à ces territoires en difficultés.</p> <p>A partir des années 90, on est déjà dans cette dynamique.</p>	
32mn-35mn Institutionn- alisation	<p>Écrit les principaux éléments au tableau</p> <p>L'enseignante : Et à partir des année 2000, il va y avoir un investissement massif dans la politique urbaine. Ça va aboutir à la création d'agence qui s'appelle l'ANRU, l'agence nationale de la rénovation urbaine.</p> <p>Les élèves notent les principaux éléments écrits au tableau.</p> <p>A partir des années 2000, ces contrats de villes vont prendre un nouveau nom, est-ce que vous l'avez noté ? Les CUCS, Contrats urbains de cohésion sociale</p> <p>Les élèves : pas de réponses</p> <p>L'enseignante : Au cours des 30 dernières années, les appellations des quartiers prioritaires ont fréquemment changé comme on vient de voir, passant de 'zones urbaines sensibles' à 'quartiers de la politique de la ville', par exemple. Il est vraiment nécessaire de maîtriser ce sujet pour suivre l'évolution de ces termes et comprendre leur signification dans le contexte des politiques publiques. Personnellement, je vous avoue que c'est compliqué de se tenir constamment à jour avec ces modifications. Chaque année, j'apprends des choses nouvelles, les lois changent sans cesse, et ils aiment bien changer les acronymes. Quand on n'est pas habitué à ce type de vocabulaire, ça peut vraiment vous mettre en difficulté, surtout si vous décidez de travailler dans le social. Pensez à toujours vous mettre à jour, d'ailleurs moi aussi je me force à actualiser mes connaissances. »</p>	Dénomination
35mn-40mn Institutionn- alisation	<p>L'enseignante se déplace au centre de la classe</p> <p>On va terminer avec un dernier point, en 2014, une nouvelle loi, une refente de la politique de la ville. On reverra ce point dans la prochaine séance.</p> <p>L'enseignante s'adresse à l'ensemble de la classe : à votre avis, qu'est ce qu'il faut retenir dans tout ça ? Quels sont les points importants à retenir ?</p> <p>Élève 1 : l'apparition des premiers contrats de ville</p> <p>En réponse à l'élève 1 : Oui, mais tu vas vite dans le temps, effectivement tu as raison, les premiers contrats de ville c'est important, mais si vous voulez retenir une vision un peu plus globale ? Qu'est ce qui est important pour caractériser l'historique de la politique de la ville ?</p> <p>Élève 2 : Ça été fait par étape.</p> <p>En réponse à l'élève 2 : oui par étape, ça été progressive. Alors peut être la date de début peut être intéressante à retenir. Que cette politique de la ville s'est développée à partir des années 70.</p> <p>Pourquoi selon vous, dans quel contexte ?</p>	Dénomination

	<p>Élève 3 : Des problèmes économiques par rapport au pétrole</p> <p>En réponse à l'élève 3 : Oui des problèmes économiques par rapports aux crises pétrolières. Et c'est à ce moment-là que ça va révéler des problèmes sociaux importants, chômage de masse, difficultés dans ces quartiers.</p>	
40mn-60mn	<p>L'enseignante introduit la deuxième partie de la séance et annonce la consigne de la deuxième activité L'enseignante introduit la deuxième partie de la séance : On va s'intéresser maintenant à la politique de la ville d'aujourd'hui, avec la loi de 2014, c'est la loi de la programmation de la ville et la cohésion urbaine.</p> <p>Elle annonce la consigne : A partir d'une recherche documentaire, présenter cette loi et expliquer en quoi elle a contribué à une réforme importance de la politique de la ville.</p> <p>Je n'attends pas une recherche très poussée, il faut simplement que vous soyez capable d'expliquer en quelques lignes ce texte réglementaire. Je vous laisse 20 minutes pour faire cette activité.</p>	Organisation de l'action didactique dans le milieu
40mn-60mn	<p>Activité en autonomie</p> <p>L'enseignante laisse les élèves en autonomie complète pendant 3 minutes. A cause de quelques bavardages, elle intervient : vous avez déjà terminé ??</p> <p>Réponse collective : Non</p> <p>Elle passe dans les rangs et rajoute :</p> <p>Voir comment les politiques urbaines ont changé et affecté la vie dans les quartiers doit vous toucher. C'est dur de voir leurs failles et ratés. Ça doit vous montrer pourquoi on étudie tout ça : pour mieux comprendre et peut-être améliorer la vie des gens.</p> <p>« Vous allez voir que les politiques sociales ne se limitent pas à l'habitat ou à l'éducation. Par exemple, les Contrats Locaux de Santé et les Ateliers Santé Ville sont directement liés à la politique de la ville pour améliorer la santé dans les quartiers prioritaires. Cela montre bien que les enjeux de santé publique sont intégrés dans la gestion des inégalités territoriales. »</p>	Organisation de l'action didactique dans le milieu

Annexe 14. Synopsis d'une séance de correction d'une évaluation sommative (Myriam)

Temps	Activité de l'enseignante et des élèves	Structure de l'action dans la relation didactique
00-10mn	<p>Accueil des élèves</p> <p>L'enseignante fait l'appel</p> <p>Contextualise la séance</p> <p>Myriam rappelle le sujet de l'évaluation qui porte sur la construction d'un questionnaire et distribue les copies</p> <p>« <i>Pour l'exemple choisie pour cette évaluation, j'ai préféré prendre le thème du tabagisme car c'est une problématique que je connais bien, on peut parler des risques pour la santé...</i> ».</p>	Organisation de l'action didactique dans le milieu
10mn- 12mn Dévolution	<p>L'enseignante commence la correction de l'évaluation</p> <p>L'enseignante : Pour la partie 1, avez-vous des questions ? Il faut marquer « oui » pour l'anonymat des données.</p> <p>Élève 1 : Les questions dans l'annexe demandent tellement d'informations personnelles sur les personnes qu'on ne peut pas parler d'anonymat. Je ne comprends pas pourquoi c'est faux</p>	Intégration des objets (les évaluations corrigées)
12mn-20mn Régulation	<p>L'enseignante : Concernant la partie 1 sur la confidentialité, il y a la notion de l'anonymat, c'est -à-dire même en analysant les données, si on arrivait à savoir qui est qui, donc il y a quand même la notion de confidentialité, on est obligé de garder ça pour soi et de ne pas divulguer l'identité des personnes, parce qu'il y a une notion de confidentialité.</p> <p>Bon, à voir, mais je suis d'accord avec vous que des fois l'anonymat n'est pas forcément garantie, si on publie les données et ça peut aller très loin, des fois.</p> <p>Alors on continue, Concernant la mise en page, est-ce que le document est aéré ?</p> <p>Élèves : Oui,</p> <p>L'enseignante : dans les deux exemples ?</p> <p>Élève 1 : Pas pour le questionnaire 1 moi je trouve.</p> <p>Élève 2 : Ah bon ? Je ne suis pas d'accord, moi je trouve que les deux questionnaires sont aérés !</p> <p>L'enseignante : pas forcément, ça dépend des parties des fois des parties, pour le questionnaire 1, on peut marquer non.</p> <p>Alors on peut vérifier, regardez, (l'enseignante montre le questionnaire sur l'écran du tableau), vous voyez, là on laisse comme même du vide, là si on voit le questionnaire numéro 1, ça dépend des parties, on peut marquer « oui mais », pour pas avoir une réponse qui est nuancé. Ça va vraiment dépendre de</p>	<p>Organisation de l'interaction</p> <p>Intégration des objets (vidéo-projection des questionnaires au tableau)</p>

	<p>la sensibilité de chacun, je peux trouver personnellement que c'est aéré alors que Marie va trouver le texte très dense.</p> <p>Là c'est en fonction de l'appréciation de chacun, pour nous ça peut être aéré, pour quelqu'un d'autre ça peut ne pas l'être.</p> <p>L'élève : Madame, la bonne réponse c'est « oui mais » ?</p> <p>L'enseignante : Oui, on peut marquer « oui mais » comme ça on satisfait tout le monde.</p>		
20 mn-30mn Régulation	L'enseignante : Concernant la partie 2 ! Très compliqué ! la majorité de la classe n'a pas eu les points. On va donc passer cette partie, je ne l'ai pas compté dans la grille	Organisation de l'interaction	
Dévolution	<p>Élève : Alors typographie tout ça, on ne répond pas ?</p> <p>L'enseignante : Non, on passe directement à la partie 3, je vous écoute ?</p> <p>Élève : Pour la partie 3, j'ai mis que le principal problème du questionnaire 1 est la mise en page du questionnaire</p> <p>L'enseignante : Tout à fait la mise en page n'est pas terrible. Alors il ne faut pas oublier, qui a fait ce questionnaire ?</p>		
Institutionnalisation	<p>Élève : C'est des étudiants.</p> <p>L'enseignante montre sur l'écran, les erreurs de mise en page du questionnaire : Vous voyez ici, tout au long de la section en revanche si on compare avec le questionnaire 2 c'est mieux fait.</p>		Intégration des objets (vidéo-projection des questionnaires au tableau)
Dévolution	<p>Élève : Moi je trouve que c'est bien la mise en page, on voit bien les différentes sections.</p> <p>Enseignante (s'adresse à toute la classe): Vous êtes d'accord avec votre camarade ?</p>		
Institutionnalisation	<p>Élève : Non je pense que ça va dans tous les sens. Le questionnaire manque d'organisation, c'est vrai qu'ils auraient pu faire quand même un effort de mise en page.</p> <p>L'enseignante : Essayez toujours de justifier vos réponses car la remarque de votre camarade est pertinente : Ici nous pouvons dire qu'ils n'ont pas pris en compte la séparation des parties. Oui, les questions sont séparées. Mais là c'est par rapport à la mise en page. Dans les zones de réponses, on peut remarquer plusieurs formes de mise en page, plusieurs polices, etc. Donc ça manque de cohérence.</p> <p>Allez-y vous pouvez le marquer dans la correction : et pour ne pas oublier la prochaine fois toujours justifiez vos réponses.</p> <p>Les élèves prennent des notes</p>		Dénomination

30mn-45mn Dévolution	<p>L'enseignante : Ensuite, questionnaire numéro 1. Si on rentre dans les détails, Quels sont les thèmes abordés dans la partie 4 ? Franchement, c'était super facile ! Vous aviez toutes les infos pour réussir, et si vous avez bien suivi la méthodologie, vous auriez dû avoir tous les points.</p> <p>Élève : Le tabagisme et la pauvreté</p>	Organisation de l'interaction
Institutionnalisation	<p>L'enseignante : le tabagisme pour le questionnaire 1, la pauvreté aussi ?</p> <p>Élève : ah non, c'était dans le questionnaire 2. C'est le tabagisme et les facteurs de risques, maladies, tout ça.</p>	Dénomination
Régulation	<p>L'enseignante : très bien mais qu'est-ce qu'on cherche à savoir ? Quel est l'objectif de ces questions sur le tabagisme et les facteurs de risques ?</p> <p>Élève : pour mieux connaître les habitudes des gens.</p> <p>L'enseignante : Oui bravo, vous pouvez marquer en correction, On essaie de comprendre les comportements ou les causes qui mènent au tabagisme. Cela fait des années que je travaille sur ces problématiques, donc je sais qu'un questionnaire sur le tabagisme doit aborder des éléments précis comme les habitudes de consommation, l'entourage familial, etc. ».</p> <p>Un élève interpelle l'enseignante : Madame, je n'ai pas eu les points sur l'exercice de traitement des résultats. Normalement la dernière étape est la collecte des données.</p> <p>L'enseignante (fixe l'élève) : réfléchis encore un peu Pas de réponse</p> <p>L'enseignante : Rappelez-vous de ce qu'on a dit pendant le cours, on commence toujours par une hypothèse, et l'enquête nous permet de vérifier l'hypothèse.</p> <p>Un autre élève : On doit regarder si nos résultats correspondent à nos prédictions !</p> <p>L'enseignante : Oui, et ensuite ?</p> <p>Élève : Euh... C'est tout, non ? Si ça correspond, on a raison.</p> <p>L'enseignante : Pas tout à fait. Après avoir comparé les résultats avec la prédiction, on doit analyser et interpréter ces résultats. Ensuite, nous devons communiquer nos conclusions et, si possible, répéter l'expérience pour vérifier la fiabilité de nos résultats. C'est ce processus qui valide ou non l'hypothèse de départ.</p> <p>Elle s'adresse à l'élève : Est-ce que vous avez compris pourquoi vous n'avez pas eu le point ? « C'est toujours un peu frustrant de voir des erreurs sur des notions qu'on a pourtant vues plusieurs fois. On va reprendre ensemble, mais j'imagine que certains d'entre vous ont eu du mal à bien saisir ce qui était attendu. »</p> <p>L'élève : oui</p>	Organisation de l'interaction

45mn-60mn Dévolution	<p>L'enseignante : Bon je vous invite à bien regarder votre copie, comparer avec cette correction. Je vais passer vous voir individuellement pour vous expliquer la note.</p> <p>Les élèves comparent leurs copies avec la correction déjà imprimés par l'enseignante</p> <p>Le cours se termine (sonnerie) sans que l'enseignante se déplace pour voir les élèves.</p>	Analyse de l'action

Annexe 15. L'EAC de Caroline

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

Caroline : En lisant le synopsis des cours, j'ai réalisé que je partageais beaucoup d'anecdotes personnelles. Je pensais que cela aidait à illustrer mes points, mais je vois maintenant que ça pourrait donner l'impression que je raconte trop ma vie. Non, plus sérieusement, mon expérience dans le domaine social m'a donné une richesse d'exemples concrets que j'utilise pour ancrer la théorie dans la réalité vécue. Par exemple, lorsque j'aborde l'exemple des SDF, je partage souvent des cas réels auxquels j'ai été confrontée, ce qui aide mes élèves à saisir la complexité et l'humanité derrière les sujets étudiés. Cela permet non seulement de rendre l'apprentissage plus tangible et pertinent, mais aussi de stimuler l'empathie et la compréhension profonde des enjeux sociaux auxquels sont confrontés les travailleurs sociaux. Et je pense que cette capacité à rendre le savoir concret est essentielle, car sans cela, on reste dans des concepts abstraits que les élèves ont du mal à s'approprier. Quand ils peuvent mettre un visage, une histoire, derrière une notion, ils s'y attachent davantage, et cela change tout dans leur manière de l'appréhender. C'est quelque chose que j'ai toujours voulu faire, car je me rends compte que pour les élèves, la théorie seule n'est jamais suffisante. Elle doit être incarnée, elle doit leur parler, sinon elle ne reste qu'une idée vague, flottante.

Chercheure : Vous avez mentionné que parfois vous pensiez que vous racontiez trop votre vie. Pouvez-vous développer ce que vous ressentez à ce sujet ?

Caroline : Oui, c'est vrai. Parfois, je me demande si je ne vais pas trop loin dans le partage de mon expérience personnelle. J'ai toujours voulu que les élèves puissent se connecter à ce que j'enseigne, et je pense que partager des histoires réelles les aide à mieux comprendre. Mais il m'arrive de me demander si je ne devrais pas moins parler de moi pour laisser plus de place à leur propre réflexion. J'essaie de trouver un équilibre. Je veux qu'ils comprennent la théorie, mais je veux aussi qu'ils voient comment elle s'applique dans le monde réel. C'est là que mes expériences deviennent utiles, je pense. Mais je dois admettre que parfois, je m'inquiète de trop prendre de place. Je ne veux pas que les élèves se sentent passifs, juste spectateurs de mes histoires. Ils doivent aussi pouvoir s'approprier le sujet, et pour ça, il faut leur laisser l'espace nécessaire pour participer activement, poser des questions, partager leurs propres idées. C'est un aspect de mon enseignement que je remets souvent en question, car je me dis que l'engagement des élèves est la clé de leur apprentissage. Mais je sais aussi que sans exemples concrets, il leur est parfois difficile de saisir certaines notions abstraites.

Chercheure : Est-ce que vous pensez que ces anecdotes personnelles ont un impact particulier sur vos élèves ?

Caroline : Oui, absolument. Je pense que cela a un impact. Quand je partage une histoire personnelle, je vois souvent des réactions sur leurs visages, comme un "ah d'accord, je comprends maintenant". Ça les aide à se connecter au sujet. Par exemple, quand on parle des SDF, ce n'est pas juste un concept abstrait pour eux, c'est une réalité vécue, quelque chose qu'ils peuvent imaginer parce que je leur raconte comment ça se passe dans la vraie vie. Cela leur permet de comprendre la complexité, de voir que ce n'est pas seulement un problème théorique, mais quelque chose de réel, avec des gens réels. Donc oui, je pense que ça les aide vraiment. Ils se mettent à réfléchir au-delà des simples données. Je crois que cela crée aussi une sorte d'empathie

qui n'est pas évidente à provoquer quand on reste strictement sur la théorie. C'est là que le savoir devient vivant pour eux, et c'est cela qui les fait grandir, bien au-delà de ce qu'on pourrait attendre d'une simple compréhension de concepts. Je pense que c'est cet aspect qui rend l'enseignement si puissant. L'apprentissage n'est pas seulement une accumulation de connaissances, c'est aussi une transformation personnelle, et cela passe par des moments d'émotion, de connexion. Lorsque les élèves se sentent touchés par une histoire, ils s'en souviennent, et cette émotion devient une passerelle vers le savoir.

Chercheure : Pouvez-vous me parler de la manière dont vous choisissez ces exemples ? Est-ce qu'il y a des critères particuliers qui vous guident ?

Caroline : Honnêtement, je choisis souvent des exemples qui m'ont marquée personnellement. Ce sont des expériences qui m'ont touchée, et je pense que si cela m'a touchée, cela pourra toucher les élèves aussi. C'est peut-être égoïste de ma part de penser comme ça, mais je me dis que si quelque chose m'a fait réfléchir, cela les fera réfléchir aussi. J'essaie aussi de choisir des exemples qui sont pertinents par rapport au sujet que l'on étudie, bien sûr. Mais souvent, c'est un peu intuitif. Je pense à quelque chose qui s'est passé, et je me dis "oui, ça, ça pourrait être utile ici". Et puis, il y a aussi des moments où je pense à ce qui pourrait être le plus accessible pour eux. Parfois, une expérience qui m'a touchée pourrait ne pas leur parler, parce qu'ils n'ont pas le même vécu. Alors je fais attention à choisir des anecdotes qui, même si elles viennent de mon expérience personnelle, peuvent être facilement transposées dans leur contexte à eux, pour qu'ils puissent se projeter. Il faut toujours garder en tête que chaque élève est différent. Ce qui parle à l'un peut ne pas du tout résonner pour un autre. Alors, il s'agit de trouver le juste milieu, de s'adapter, et parfois même d'improviser selon les réactions en classe.

Chercheure : Caroline, vous avez aussi parlé de la place des émotions dans votre enseignement. Est-ce que vous pouvez développer ce point ?

Caroline : Oui, pour moi, l'enseignement est très lié aux émotions. Je pense que si les élèves ressentent quelque chose, ils retiennent mieux. Quand je parle d'une situation qui m'a émue, ça crée un lien émotionnel, et les élèves sont plus susceptibles de se souvenir de ce que je leur dis. Je pense que c'est important de ne pas avoir peur de montrer ses émotions en tant qu'enseignant. Ça humanise le savoir, ça le rend plus accessible. Parfois, on pense qu'on doit rester neutre, mais je crois que montrer un peu de vulnérabilité peut être très puissant. Les élèves voient que l'enseignant est aussi un être humain, avec des émotions, et je pense que ça rend l'apprentissage plus authentique. Je crois vraiment que l'émotion est un vecteur puissant de l'apprentissage. C'est ce qui fait que l'on se souvient d'une leçon des années après. Si une histoire ou un moment en classe nous a touchés, on ne l'oublie jamais vraiment. Et puis, l'émotion crée un lien entre l'enseignant et l'élève. C'est ce lien qui permet de dépasser la simple transmission de savoirs. On crée une relation qui va au-delà de la salle de classe. Et ça, pour moi, c'est fondamental. Enseigner, c'est aussi toucher l'humain, et pas seulement l'esprit.

Chercheure : Est-ce que vous avez des exemples précis où vous avez vu cet impact émotionnel sur vos élèves ?

Caroline : Oui, il y a une fois où j'ai raconté l'histoire d'une mère que j'avais accompagnée, qui avait tout perdu et qui essayait de reconstruire sa vie. C'était une situation vraiment difficile, et je me souviens avoir ressenti beaucoup d'émotion en la racontant. À la fin de la classe, plusieurs élèves sont venus me voir, certains avaient les larmes aux yeux. Ils m'ont dit que cela leur avait ouvert les yeux sur la réalité des personnes en grande précarité. Pour moi, c'était un moment très fort. J'ai senti que ce que je leur avais transmis allait au-delà de la théorie, que cela avait vraiment

touché quelque chose en eux. Et je pense que c'est ça l'objectif, non ? Que les élèves ne se contentent pas d'apprendre des faits, mais qu'ils ressentent quelque chose, qu'ils développent de l'empathie, une compréhension plus profonde. C'est ce qui fait qu'ils peuvent réellement intégrer ces notions et les appliquer dans leur futur travail. C'est là que je me dis que mon travail a un vrai sens, quand je vois ces réactions-là. Et ce n'est pas seulement l'émotion du moment. Ce qui est incroyable, c'est que des mois après, certains élèves me reparlent encore de cette histoire. Ils me disent que cela les a marqués, que cela a changé leur regard sur certaines situations. Pour moi, c'est ça, l'essence de l'éducation. Ce n'est pas juste transmettre un savoir, c'est aussi transformer des perspectives, ouvrir des esprits.

Chercheuse : Vous avez mentionné vouloir continuer à transmettre, même après votre retraite, à travers une association. Pouvez-vous me parler de ce projet ?

Caroline : Oui, bien sûr. Je me suis dit que je ne voulais pas arrêter d'enseigner complètement. J'ai toujours aimé enseigner, c'est quelque chose qui fait partie de moi. Alors, quand j'ai pris ma retraite, j'ai cherché des moyens de continuer. J'ai trouvé cette association qui fait des cours pour des adultes, des gens qui veulent se former, qui veulent apprendre de nouvelles compétences. Ça me plaît beaucoup, parce que c'est un public différent, et ils ont une motivation qui est très personnelle. Ils viennent parce qu'ils ont envie d'apprendre, pas parce qu'ils doivent le faire. C'est très enrichissant pour moi, et je pense que je peux vraiment apporter quelque chose, avec toute mon expérience. C'est aussi une nouvelle manière de se réinventer. J'ai moins de contraintes, je suis plus libre dans ma manière d'aborder les choses, et je sens que ça me redonne une forme d'énergie nouvelle. C'est un vrai défi, mais un défi qui me passionne. Cela me permet aussi de voir l'enseignement sous un autre angle, avec un autre type de public qui a ses propres attentes, ses propres histoires.

Chercheuse : Et comment vous vous sentez par rapport à ce nouveau public ?

Caroline : C'est différent, mais c'est très agréable. Les adultes ont une autre perspective, et ils posent des questions très pertinentes. Ils ont aussi leurs propres expériences, et ça crée des échanges très riches. Je me sens vraiment utile, et ça me donne une nouvelle énergie. Je me dis que, même si je ne suis plus dans une salle de classe traditionnelle, je continue à faire ce que j'aime, et c'est l'essentiel pour moi. Je me rends compte que l'enseignement ne s'arrête jamais vraiment, c'est quelque chose qui reste en vous, peu importe le contexte. Et les adultes, avec leur vécu, apportent une profondeur différente aux discussions. Ils me poussent aussi à réfléchir différemment, à remettre en question certaines pratiques que j'avais adoptées en classe avec les plus jeunes. C'est très stimulant, et cela me rappelle pourquoi j'aime autant enseigner. Je crois qu'enseigner, c'est avant tout partager, et tant que j'ai cette possibilité de partager, je me sens à ma place. Et puis, les discussions avec des adultes sont souvent très inspirantes. Ils ont un vécu qui nourrit le cours d'une manière différente. J'apprends aussi beaucoup d'eux, c'est un échange qui va dans les deux sens. Parfois, ils partagent des perspectives auxquelles je n'avais jamais pensé, et cela m'enrichit. Ce n'est plus seulement moi qui transmets, c'est un dialogue continu, et ça, c'est une vraie richesse.

Annexe 16. L'EAC de Kelly

1er énoncé : Le poids des savoirs expérientiels

Chercheure : Comment avez-vous ressenti l'évolution de votre manière d'enseigner ?

Enseignante : "Aujourd'hui tout va bien, j'ai pris confiance dans ma manière d'enseigner, ça ne veut pas dire que je suis plus cool avec les élèves, je suis devenue au contraire encore plus exigeante. J'ai eu une visite conseil, et un rapport très positif. Mme X a beaucoup aimé ma méthode pédagogique. C'est vrai que j'ai été un peu plus en confiance sur ce point. J'ai plus cette pression que j'avais quand tu es venue la dernière fois."

Chercheure : Pourquoi avoir choisi d'aborder le sujet de l'isolement des personnes âgées dans votre cours sur la démarche de projet ?

Enseignante : "Oui en effet, quand j'ai préparé le cours sur la démarche de projet, j'ai choisi d'aborder le sujet de l'isolement des personnes âgées. Ce n'était pas un choix anodin pour moi. En tant qu'ancienne CESF, j'ai souvent travaillé sur des projets visant à améliorer la qualité de vie des personnes âgées isolées. C'est un sujet qui m'a un peu marquée, mais plus parce que moi-même je vis ça avec mes parents... Après professionnellement parlant, je me souviens d'un projet que j'avais mené, où nous avons mis en place des ateliers dans une maison de retraite. J'avais contacté mon binôme de l'époque, elle est intervenue en classe et tout de suite pour les élèves c'est palpable. Ce n'est pas simplement qu'un cours sur le cahier. Le seul problème de ces interventions, c'est que pour les élèves c'est compliqué, ils sont marqués par l'exemple et n'arrivent pas à dissocier la théorie qui se porte sur la démarche de projet, on va dire le savoir méthodologique et l'exemple ne sert à rien pour le bac clairement, il n'y a rien qui parle d'isolement des personnes âgées dans le programme. Voilà pourquoi, j'ai choisi ce sujet. Le choix on va dire s'est imposé naturellement. Je voulais que mes élèves puissent comprendre la portée de ce problème malgré la complexité pour eux, ils sont jeunes, les personnes âgées ce n'est pas un public parlant pour eux."

2ème énoncé : Approche didactique, relation avec les élèves et lien avec l'erreur

Chercheure : Comment abordez-vous la relation individuelle avec les élèves ?

Enseignante : "J'essaie de parler avec eux individuellement, de les aider à dépasser leurs difficultés. Et surtout, je leur répète souvent que je suis là pour les aider, pour les soutenir dans leur apprentissage."

Chercheure : Quelle est votre approche concernant les élèves qui éprouvent du stress ou de l'anxiété ?

Enseignante : "J'essaie de ne pas trop mettre de pression sur les élèves, surtout ceux qui ont déjà des problèmes de stress ou d'anxiété. Je leur donne des consignes claires et je les évalue sur des critères précis. Je leur laisse aussi le temps nécessaire pour réaliser les tâches demandées."

Chercheure : Comment avez-vous vécu la présence de la caméra pendant les séances filmées ?

Enseignante : "Ce n'était absolument pas gênant pour ma part, les élèves l'ont oublié au bout de 10 minutes."

Chercheure : Vous semblez très attentive aux besoins individuels des élèves. Pouvez-vous nous donner des exemples de votre approche ?

Enseignante : "

"En effet, je pense qu'il est important de comprendre que les élèves peuvent avoir des préoccupations en dehors de l'école pouvant affecter leur disponibilité pour l'apprentissage. C'est pourquoi je leur demande toujours s'ils ont des préoccupations ou des difficultés, je suis là pour les aider. Je fais toujours attention à ne pas leur demander des détails personnels car cela relève de leur sphère privée, lors de la 2ème séance filmée, un élève m'a expliqué qu'il avait des problèmes à la maison l'empêchant de se concentrer en cours. J'ai écouté attentivement et lui ai proposé mon aide sans rentrer dans les détails de sa situation personnelle."

Chercheure : Comment se passe la phase de travail individuel sur ordinateur ?

Enseignante : "Cette phase de travail individuel sur ordinateur est toujours un moment un peu délicat, mais aussi très enrichissant. Je me déplace beaucoup dans la classe pour voir comment chacun avance, et cela me permet de comprendre où ils en sont dans leur compréhension de l'activité. Je veille à ne pas les laisser trop longtemps face à une difficulté sans intervenir, mais j'essaie aussi de leur donner l'espace nécessaire pour réfléchir par eux-mêmes."

Chercheure : Pouvez-vous nous parler de votre approche proactive dans la régulation de l'apprentissage ?

Enseignante : "Mon approche est assez proactive ; je regarde ce qu'ils font sur l'écran, je leur pose des questions pour voir s'ils sont sur la bonne voie, et je les guide subtilement sans leur donner directement la réponse... En ce qui concerne la régulation de l'apprentissage, je m'efforce d'adapter mon aide en fonction du besoin de chaque élève. Par exemple, si je vois que plusieurs élèves font la même erreur, je m'arrête un instant pour faire une mini-intervention au tableau, rappelant les points clés ou reformulant une consigne. Cela permet de corriger l'erreur de manière collective sans stigmatiser un élève en particulier."

Chercheure : Et quand l'erreur est individuelle, comment procédez-vous ?

Enseignante : "Par contre, si l'erreur est plus individuelle, j'interviens directement auprès de l'élève concerné, en lui posant des questions pour l'amener à identifier lui-même l'erreur. J'aime bien utiliser des exemples qu'ils ont déjà vus ou des situations concrètes pour les aider à faire le lien avec ce qu'ils sont en train de faire... C'est une phase où je fais en sorte que les élèves restent actifs, qu'ils ne se contentent pas d'attendre la correction de ma part. Je veux qu'ils prennent conscience de leurs erreurs, qu'ils se remettent en question, et qu'ils trouvent par eux-mêmes les moyens de rectifier. En même temps, je suis là pour les soutenir, pour éviter qu'ils ne se sentent perdus ou découragés. C'est un équilibre entre intervention et autonomie que je cherchais à maintenir, car je crois que c'est ainsi qu'ils progressent le mieux."

Chercheure : Quel impact a eu le contexte post-COVID sur votre pratique ?

Enseignante : "Mais bon, surtout dans le contexte post-COVID. Lors de la séance filmée, nous n'étions qu'une quinzaine d'élèves en classe à cause des protocoles sanitaires. Cela me permettait de me déplacer facilement d'un élève à l'autre, de répondre à chaque sollicitation, et de vraiment m'investir dans l'accompagnement individuel. Cependant, maintenant que nous sommes revenus à une situation normale avec des classes de 30 élèves, c'est une tout autre dynamique."

Franchement, c'est épuisant. Je me retrouve à essayer de maintenir le même niveau d'attention et d'engagement pour chaque élève, mais c'est pratiquement impossible à ce nombre... Je dois avouer que je ne peux plus me permettre de privilégier ce type d'activité aussi souvent. C'est une question de santé ; je n'ai tout simplement pas l'énergie nécessaire pour gérer autant d'élèves individuellement sur ce type de travail. J'essaye de compenser en structurant différemment les séances, en proposant plus de travail en groupe ou en alternant les types d'activités. Clairement, c'est une réalité que je dois prendre en compte. On ne peut pas déverser autant d'énergie sur 30 élèves comme avec 15, ça affecte forcément la manière dont je peux les aider à réguler leur apprentissage à corriger leurs erreurs de manière aussi approfondie."

3ème énoncé : La nature des savoirs et rapport à l'erreur

Chercheure : Pouvez-vous nous parler de l'approche par situation problème que vous utilisez maintenant ?

Enseignante : "Aujourd'hui, je l'utilise. Je commence la séquence par la présentation d'une situation problème, nous en parlons avec les élèves. Souvent, on fait une activité technologique qui porte sur cette situation problème. Par exemple, pour ma dernière séquence, nous avons étudié une situation problème sur les troubles alimentaires, les élèves ont réalisé des exposés. Ils ont ensuite présenté leur recherche en classe. C'était vraiment très intéressant, j'ai même appris des choses. Ensuite, je leur présente le reste des séances toujours contextualisées avec la situation problème abordée en début de séquence. Aujourd'hui, j'arrive à mieux le faire. Au début, je ne te cache pas que ce n'était pas évident de trouver les situations problèmes et de construire toute une séquence dessus."

Chercheure : Vous avez mentionné vos expériences en tant qu'élève. Comment ont-elles influencé votre façon de gérer les erreurs en classe ?

Enseignante : "Oui, absolument. Quand j'étais élève, j'ai eu des moments assez difficiles, surtout avec un professeur qui soulignait chaque petite erreur devant tout le monde. C'était vraiment gênant et ça m'a marqué. Je pense que ces expériences m'ont rendu très attentive à la façon dont j'aborde les erreurs avec mes élèves. Je veux qu'ils comprennent que faire des erreurs, c'est normal et c'est surtout une opportunité pour apprendre. Pour moi, il est crucial de ne jamais les corriger de manière trop frontale devant la classe entière. J'essaie plutôt de le faire en tête-à-tête, pour qu'ils ne se sentent pas exposés ou jugés comme je l'ai été."

4ème énoncé : Un rapport à l'erreur qui passe par l'auto-régulation

Chercheure : Vous avez évoqué une situation où la copie d'un élève vous a stressée. Pouvez-vous revenir là-dessus ?

Enseignante : "Avec le recul, je ne me rappelle pas exactement si la copie de l'élève m'a stressée réellement. Je pense que j'ai eu plutôt peur de rater quelque chose. Si la copie de l'élève n'est pas au niveau, cela m'amène à remettre plein d'éléments en question. Ma manière de faire cours, le format de l'évaluation par exemple. J'étais soulagée de n'avoir pas cette réflexion à ce moment-là."

Chercheure : Et si une situation similaire se reproduisait aujourd'hui ?

Enseignante : "Non, absolument pas. Je serai plutôt déçue. J'ai de plus en plus d'élèves en difficulté. Le niveau général ne cesse de diminuer. Et généralement, je suis déçue par le niveau."

Chercheure : Avez-vous modifié votre manière de corriger les élèves ?

Enseignante : "Je continue à utiliser les grilles d'évaluation, mais j'essaie de faire ce retour sur écrit plus qu'à l'oral. J'ai été très investie auprès de mes élèves à leur donner plein de conseils à l'oral et j'ai été frappée par la récurrence des erreurs qui revenaient malgré mes conseils. En fait, ce qui est dit à l'oral, n'est pas forcément enregistré par les élèves, d'où l'intérêt de bien transcrire ces conseils. Aujourd'hui, je prends un peu plus de temps à l'écrit, je continue malgré tout l'oral, mais pas avec la même intensité des débuts."

Chercheure : Comment prenez-vous en compte les préoccupations personnelles des élèves ?

Enseignante : "Les élèves ont beaucoup de choses à gérer en dehors de l'école. Je ne peux pas résoudre leurs problèmes, je peux essayer de leur offrir un environnement rassurant en classe."

Annexe 17. L'EAC de Myriam

1er énoncé : le poids de ses savoirs expérientiels

Chercheure : « Pouvez-vous m'expliquer comment vos expériences passées ont influencé votre pratique en classe ? »

Myriam : « Avec le recul, je me rends compte que j'avais une vision très idéalisée de ce que serait l'enseignement. J'étais probablement influencée par le public que j'accueillais dans mon ancien travail, des jeunes en grande difficulté, et ce n'était pas forcément le même type de public que celui que j'avais en classe. Je pensais qu'en étant bienveillante et en accompagnant chacun de manière très individualisée, ça suffirait. Mais pour être un bon prof, ce n'est pas juste une question de maîtriser les contenus. C'est beaucoup plus complexe. En fait, je me rends compte maintenant que j'étais très enfermée dans mes propres connaissances, celles que j'avais acquises par mon expérience en addictologie, sans vraiment prendre en compte d'autres types de connaissances, comme celles plus propres à la gestion d'une classe ou à la dynamique scolaire. Et ça a été dur à gérer. Ce décalage m'a souvent mis en difficulté, parce que j'essayais d'appliquer des principes qui ne fonctionnaient pas toujours dans un cadre scolaire. »

Chercheure : « Pouvez-vous donner un exemple concret de ce décalage ? »

Myriam : « Par exemple, dans mon ancien travail, j'étais habituée à des interactions très individualisées. Chaque jeune avait des besoins très spécifiques, et j'avais le temps et les moyens de les accompagner de manière très personnalisée. En classe, je pensais que cette approche fonctionnerait aussi. Je voulais vraiment prendre le temps de connaître chaque élève, de comprendre leurs difficultés individuelles. Mais avec 35 élèves, c'est impossible de le faire de manière aussi approfondie. J'ai rapidement compris que je ne pouvais pas transposer ces pratiques sans les adapter. J'ai également réalisé que l'école a ses propres dynamiques, ses propres codes, et que les besoins des élèves sont bien différents de ceux des jeunes que j'accompagnais avant. À l'époque, il s'agissait surtout de leur redonner confiance et de les aider à retrouver une certaine stabilité. En classe, il faut également penser aux objectifs académiques, aux examens, et cela change complètement la manière dont on peut intervenir. C'est ce qui a été difficile pour moi au début. »

Chercheure : « Comment avez-vous essayé de vous adapter ? »

Myriam : « J'ai dû apprendre à aller plus vite, à être plus efficace, mais ça ne m'a pas plu. J'ai eu l'impression de sacrifier la qualité de l'accompagnement. J'ai tenté de trouver des moyens de différencier malgré tout, par exemple en proposant des activités plus personnalisées quand c'était possible, mais cela restait très limité. En réalité, le système ne permet pas vraiment ce genre d'approche, et j'ai souvent ressenti une frustration intense de ne pas pouvoir faire ce que je pensais être le mieux pour les élèves. C'est une réalité à laquelle je ne m'attendais pas, et ça a été une source de stress permanent. »

2ème énoncé : l'écart entre l'intention et la pratique réelle

Chercheure : « Vous avez mentionné un cours sur les politiques de la ville qui ne s'est pas déroulé comme vous le souhaitiez. Pouvez-vous m'en dire plus ? »

Myriam : « Oui effectivement, ce cours sur les politiques de la ville, j'ai senti que c'était bof. D'habitude, il y a un peu plus d'interactions avec les élèves. Pour les pédagogies actives, c'est sûr qu'avec une classe de 35 élèves, on ne peut pas faire grande chose, on n'a pas assez de moyens, pas

assez de temps, il faut finir le programme, préparer les élèves aux examens. Il est évident qu'il ne reste plus le temps pour être créatif en classe. J'ai fini par me lasser. »

Chercheure : « Quand vous parlez de pédagogies actives, que voulez-vous dire exactement ? »

Myriam : « J'aimerais vraiment que les élèves soient plus acteurs de leurs apprentissages. Idéalement, j'aurais voulu les faire travailler en petits groupes, les faire discuter entre eux, trouver des solutions par eux-mêmes. Mais avec les effectifs actuels et les contraintes de temps, c'est compliqué. Je me retrouve souvent à faire des cours magistraux parce que c'est le moyen le plus efficace de couvrir le programme. Et ça me frustre, parce que ce n'est pas comme ça que je voudrais enseigner. J'aimerais leur donner plus de responsabilités, qu'ils puissent poser leurs propres questions et explorer des solutions ensemble, mais la réalité de la classe ne le permet pas. Parfois, je commence une activité plus interactive, mais je suis obligée de l'interrompre car je me rends compte qu'on prend trop de retard sur le programme. C'est frustrant, car je vois bien que les élèves sont plus motivés quand ils sont acteurs de leur apprentissage, mais les contraintes sont trop fortes. »

Chercheure : « Comment les élèves réagissent-ils face à cette différence entre vos intentions et la réalité ? »

Myriam : « Certains élèves me l'ont fait remarquer, ils me disent parfois qu'ils aimeraient faire des choses plus pratiques, plus concrètes. Je pense qu'ils ressentent ma frustration et ils se sentent également limités. Ils voudraient participer davantage, poser plus de questions, mais souvent je suis obligée de leur dire que nous n'avons pas le temps. Ça crée un fossé entre ce que j'aimerais faire et ce que je peux réellement mettre en place. J'ai l'impression de les priver d'une partie de l'apprentissage qui pourrait être plus enrichissante pour eux. »

3ème énoncé : prévalence d'une évaluation axée sur la mémorisation

Chercheure : « Vous avez mentionné la difficulté de différencier l'évaluation. Pouvez-vous expliquer pourquoi cela vous semble impossible ? »

Myriam : « Il est impossible de différencier l'évaluation, cela constitue un temps infini de travail qu'on ne peut pas dégager compte tenu de tout ce qu'on nous demande de faire, les 37 élèves par classe, ce n'est pas possible. Même si j'aimerais proposer des évaluations qui prennent en compte les spécificités de chaque élève, je dois me rendre à l'évidence que cela me demanderait un travail colossal. Entre la préparation des cours, la correction des copies, et tout le reste, je n'ai pas le temps matériel pour le faire. »

Chercheure : « Que faites-vous pour aider les élèves à prendre des notes efficacement ? »

Myriam : « La prise de note c'est compliqué chez nos élèves. Je peux les laisser en autonomie des fois dans la prise de note, mais je remarque à chaque fois qu'il y a quelques élèves en difficulté, incapables de structurer un cours et de noter les principaux éléments. J'écris maintenant systématiquement les réponses au tableau pour être sûre qu'ils ont un cours structuré et complet. Sinon comment apprendre le cours, c'est un élément clé pour réussir une évaluation. J'ai essayé de les guider dans la prise de note, de leur expliquer comment structurer leurs idées, mais cela reste difficile. Certains élèves manquent de confiance en eux et préfèrent que je leur donne directement les éléments importants. Ça me prend du temps, mais au moins je suis sûre qu'ils ont une base solide pour réviser. »

Chercheure : « Pourquoi privilégiez-vous ce type d'évaluation ? »

Myriam : « Ce type d'évaluation est facile à corriger, je ne me prends pas la tête, s'il faut que je donne les points ou pas. L'élève a faux ou a juste et on passe à la question suivante. Il y a aussi moins de réclamations. Les élèves comparent leurs copies des fois, dans le cas des questions ouvertes, un élève peut râler, car il n'a pas les points. En général, ils ont l'impression que leurs réponses correspondent au corrigé alors qu'elles sont peut-être mal écrites, mal formulées, etc. Avec des questions fermées, c'est plus simple, c'est plus objectif. Mais je sais aussi que ça limite la réflexion des élèves. Ils ont tendance à apprendre par cœur sans chercher à comprendre en profondeur. Ça me questionne beaucoup, mais je suis coincée par le manque de temps et les contraintes institutionnelles. »

Chercheure : « Vous avez mentionné l'importance de la méthodologie. Comment essayez-vous de la transmettre ? »

Myriam : « J'ai toujours pensé qu'apprendre à apprendre était essentiel. Quand je vois un élève progresser parce qu'il a enfin compris comment structurer sa pensée ou comment mieux s'organiser, ça me donne vraiment de l'énergie. J'aime l'idée de transmettre une méthodologie qui les rend plus autonomes, plus confiants. Pour moi, la méthodologie, c'est la clé de la réussite, et je prends vraiment plaisir à les accompagner dans cette découverte. J'essaie de leur montrer comment planifier leur travail, comment réviser efficacement, comment gérer leur temps. Je leur donne des outils, des astuces, mais parfois ils ont du mal à les appliquer seuls. C'est pourquoi j'insiste beaucoup sur la pratique, sur la répétition, pour qu'ils puissent intégrer ces méthodes et les faire leurs. Ce n'est pas toujours facile, certains élèves n'en voient pas l'intérêt tout de suite, mais quand ils commencent à s'améliorer, je vois une vraie différence dans leur attitude et leur confiance en eux. »

Chercheure : « Vous avez essayé des outils numériques, pourquoi avez-vous arrêté ? »

Myriam : « Malheureusement, pour proposer des quiz, des padlets ou d'autres modalités numériques, on doit utiliser internet, les ordinateurs ou au moins les élèves peuvent utiliser leurs téléphones. Le problème dans mes salles, c'est le réseau internet, même avec leurs téléphones les élèves ne peuvent y accéder. J'ai du coup laissé tomber. J'aurais aimé pouvoir utiliser plus de supports numériques, car je pense que cela les motiverait davantage. Les élèves sont habitués à la technologie, ils sont plus à l'aise avec ces outils qu'avec les méthodes traditionnelles. Mais sans infrastructure adéquate, ça devient plus une source de frustration qu'autre chose. »

4ème énoncé : Rapport ambigu à l'Erreur et à la correction

Chercheure : « Vous avez parlé des difficultés à corriger les erreurs des élèves de manière approfondie. Pourquoi est-ce si difficile ? »

Myriam : « Le temps est mon seul ennemi, je ne réussis pas à dégager du temps pour ce type d'accompagnement. Des classes surchargées et il faudrait passer du temps avec chaque élève. J'aimerais pouvoir m'asseoir avec chaque élève, revoir leurs erreurs, leur expliquer pourquoi ils se sont trompés et comment éviter ces erreurs à l'avenir. Mais avec 35 élèves, c'est tout simplement impossible. Je fais de mon mieux pour donner des retours généraux en classe, mais je sais que certains élèves ont besoin de plus que cela. »

Chercheure : « Que ressentez-vous face à cette situation ? »

Myriam : « Le pire, c'est que parfois, quand je corrige, j'ai l'impression que je dois faire des choix entre aller vite pour rendre les copies à temps ou vraiment prendre le temps d'analyser chaque erreur en profondeur. Et je me dis que je suis en train de passer à côté de l'essentiel. Mais c'est impossible de tout faire. Je voudrais tellement avoir des moments face à face avec les élèves, mais l'organisation des cours entre les trajets, le programme à finir entre autres ne le permet pas. Alors, je finis par faire des corrections rapides, en sachant que certains élèves ne comprendront pas où ils se sont trompés. Et ça me pèse. Je sais que l'erreur est une opportunité d'apprentissage, et j'aimerais pouvoir l'exploiter davantage. Mais dans les conditions actuelles, c'est une frustration constante. »

Chercheuse : « Avez-vous pensé à des solutions alternatives ? »

Myriam : « J'ai essayé de mettre en place des corrections collectives, où j'explique les erreurs les plus fréquentes devant toute la classe. C'est mieux que rien, mais ça ne remplace pas un travail individuel. J'ai aussi pensé à proposer des tutorats entre élèves, mais c'est compliqué à organiser et à encadrer. J'aimerais tellement pouvoir aller plus loin, mais il y a toujours cette barrière du temps et des effectifs. Parfois, je me dis que l'école est conçue pour fonctionner d'une certaine manière, et que toute tentative de sortir de ce cadre est vouée à l'échec si on n'a pas le soutien nécessaire. »

5ème énoncé : la centralité du contrôle de l'enseignante dans la transmission

Chercheuse : « Comment abordez-vous les corrections avec les élèves ? »

Myriam : « Quand je faisais les corrections, je repassais point par point avec les élèves pour être sûre qu'ils ne sortaient pas du cadre. Je voulais éviter les ambiguïtés, donc je guidais beaucoup. Avec le recul, je me demande si je ne leur ai pas un peu trop mâché le travail. Je voulais tellement qu'ils aient les bonnes réponses que je les orientais sans vraiment les laisser réfléchir par eux-mêmes. Cette manière de garder la maîtrise, ça ne les aidait pas à être plus autonomes. J'avais peur qu'ils se trompent, qu'ils se perdent, et du coup, je finissais par leur donner la réponse. Aujourd'hui, je réalise que je leur ai enlevé une partie du processus d'apprentissage. »

Chercheuse : « Vous parlez de votre rapport au savoir, comment a-t-il évolué ? »

Myriam : « Je pense que, pendant longtemps, j'ai vu le savoir comme quelque chose de stable, à transmettre de manière claire et structurée. Je voulais que mes élèves aient les bonnes réponses, celles que l'on attend dans les examens, et ça me rassurait de savoir qu'ils maîtrisaient ce qui était juste. J'avais peur qu'en ouvrant trop le débat, les élèves se perdent dans des idées erronées ou sortent du cadre. Mais maintenant, je me rends compte que cette vision est trop rigide. Le savoir n'est pas figé, et les élèves doivent apprendre à le questionner, à se l'approprier. J'essaie de lâcher un peu prise, de les laisser explorer, même si ça veut dire qu'ils font des erreurs. C'est un cheminement pour moi aussi, d'accepter que les erreurs font partie de l'apprentissage et que mon rôle est de les accompagner dans ce processus, plutôt que de tout contrôler. »

Chercheuse : « Comment vivez-vous ce changement ? »

Myriam : « C'est à la fois libérateur et effrayant. Libérateur parce que je me sens moins responsable de tout, je comprends que les élèves ont aussi une part active à jouer. Mais effrayant, parce que j'ai toujours cette crainte qu'ils passent à côté de l'essentiel. J'apprends à leur faire confiance, à leur donner plus d'espace pour réfléchir par eux-mêmes, mais ce n'est pas toujours facile. Parfois, je me surprends encore à vouloir tout contrôler, à tout vérifier. C'est un travail sur moi-même, et je pense que c'est un processus continu. »

Annexe 18. Les pratiques évaluatives de Caroline

Temporalité	Action de l'enseignante	Objectif	Contexte de la classe	Nature de l'évaluation
Début de séquence	Évaluation diagnostique à l'oral ou sous forme d'exercices écrits (questions ouvertes).	Identifier les prérequis et les représentations initiales des élèves.	Classe hétérogène avec des élèves ayant des niveaux de maîtrise variés.	Évaluation diagnostique écrite ou orale pour évaluer les savoirs initiaux sans outils numériques.
Début de séance (après évaluation initiale)	Présentation orale du plan de la séance et des objectifs d'apprentissage, en lien avec les connaissances antérieures.	Préparer les élèves aux nouvelles notions et les amener à réfléchir sur les savoirs à venir.	Classe attentive avec quelques élèves en retrait ou moins participatifs.	Évaluation formative par des questions orales pour vérifier la compréhension.
En cours de séquence (milieu de séance)	Utilisation d'exercices écrits et de situations concrètes, souvent abordées de manière magistrale.	Permettre aux élèves de s'exercer sur les notions abordées, avec des exemples concrets.	Classe active mais certains élèves peinent à suivre le rythme ou les consignes.	Évaluation formative traditionnelle via des corrections orales collectives.
Fin de séance (fin de séquence)	Conclusion de la séance avec un récapitulatif des points essentiels, suivi d'un devoir écrit.	Vérifier la compréhension globale des concepts vus en cours.	Classe en phase de clôture, avec une participation variable selon l'engagement des élèves.	Évaluation sommative sous forme de devoir écrit à la main, sans recours au numérique.
Fin de séquence (évaluation terminale)	Mise en place d'une évaluation écrite plus formelle (dissertation ou étude de cas sur papier).	Mesurer l'acquisition des connaissances et la capacité des élèves à mobiliser les concepts vus en cours.	Classe concentrée, avec parfois du stress lié à l'enjeu de la note finale.	Évaluation sommative classique, notée de façon rigoureuse, pondérée pour la note finale.

Annexe 19. Les pratiques évaluatives de Kelly

La temporalité (à quel moment de la séance ou de la progression pédagogique ?)	L'action de l'enseignante	L'objectif	Le contexte de la classe	La nature de l'évaluation
Début de la séquence	Kelly propose une évaluation diagnostique	Cela permet à l'élève de se situer dans la séquence et de remobiliser un les différents concepts. C'est aussi un moyen pour Kelly de mettre les élèves au travail.	Une classe ordinaire	Un point rapide à l'oral
			Lorsque la classe ne travaille pas	Très rarement : à l'écrit
Au cours de la séquence	Kelly propose rarement des devoirs à la maison	Elle ne peut pas l'expliquer	/	Lorsque c'est le cas, elle relève les activités, les corrige sans les noter. Elle indique simplement des conseils
En fin de séquence	Les évaluations sommatives	L'idée est d'aider l'élève à se repérer dans l'erreur	En demi groupe (2 fois par an)	Faire des retours individuels avec des conseils personnalisés. Accompagner les corrections avec des grilles d'évaluation

Annexe 20. Les pratiques évaluatives de Myriam

Temporalité	Action de l'enseignante	Objectif
Début de séquence	Évaluation diagnostique QCM, Quiz	Identifier les connaissances préalables des élèves
En cours de séquence	Utilisation d'exercices / des questions réponses à l'oral, utilisation du mur collaboratif, évaluation des travaux écrits	Permettre aux élèves de s'exercer sur les notions abordées, avec des exemples concrets.
Fin de séquence	Évaluation sommative / type BAC	Vérifier la compréhension globale des concepts vus en cours en lien avec l'examen.

Annexe 21. Extrait d'évaluation proposé par Caroline

Consignes générales :

Répondez aux questions suivantes de manière précise et structurée. Chaque réponse doit contenir un argument, un exemple pertinent, et une conclusion. **Qu'est-ce qu'une valeur ?**

Expliquez ce qu'est une valeur en sociologie. Donnez un exemple qui illustre bien votre définition. (2 points)

1. **Qu'est-ce qu'une norme sociale ?**

Définissez une norme sociale. Pourquoi est-elle importante pour le fonctionnement d'une société ? Donnez un exemple.

2. **Différencier norme et valeur**

Expliquez la différence entre une valeur et une norme. Illustrez votre réponse avec un exemple concret. (

3. **Qu'est-ce que la socialisation ?**

Décrivez le processus de socialisation. Donnez deux exemples de facteurs de socialisation. (

4. **Rôle des valeurs et des normes dans la socialisation**

Expliquez le rôle que jouent les valeurs et les normes dans le processus de socialisation. (

6. Imaginez une situation où un individu doit faire face à un conflit entre deux normes sociales. Décrivez la situation et expliquez comment les valeurs de l'individu peuvent influencer sa décision.

7. **La pyramide des besoins de Maslow**

À quel niveau de la pyramide de Maslow situeriez-vous les valeurs ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des exemples étudiés en cours.

8. Rédigez un texte de 10 à 15 lignes expliquant comment l'école participe au processus de socialisation des enfants et des jeunes. Vous devez utiliser au moins trois concepts vus en cours (normes, valeurs, agents de socialisation, etc.) et donner des exemples concrets.

Annexe22. L'évaluation proposé par Kelly

Méthodologie	Démarche de projet
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">- Identifier et définir les besoins d'une population cible.- Décrire et organiser les étapes d'un projet.

Partie 1 : Analyse des besoins et définition du projet (20 points)

Contexte : Dans le cadre de vos activités de bénévoles, vous avez été sollicité par une association locale qui souhaite lancer un projet visant à améliorer la qualité de vie des personnes âgées isolées dans la commune de X.

Documents :

- Enquête sur l'isolement des personnes âgées dans la commune de X (Extraits).
- Rapport de l'INSEE sur la situation des personnes âgées en milieu rural.

Question 1 : (10 points) À partir des documents fournis, identifiez les besoins spécifiques des personnes âgées isolées dans la commune de X. Formulez ces besoins de manière précise et contextualisée.

Question 2 : (10 points) Définissez le projet que vous proposez pour répondre à ces besoins. Expliquez en quoi ce projet est pertinent et justifié par les données des documents fournis.

Partie 2 : Organisation des étapes du projet (20 points)

Question 3 : (10 points) À partir du modèle de fiche projet, listez les étapes de la démarche de projet que vous allez suivre. Organisez-les dans un ordre chronologique logique en expliquant brièvement chaque étape.

Question 4 : (10 points) Expliquez comment vous allez évaluer l'efficacité de votre projet une fois celui-ci mis en œuvre.

Partie 3 : Formulation des objectifs et justification des actions (20 points)

Question 5 : (10 points) Formulez deux objectifs spécifiques de votre projet en utilisant la méthode SMART. Expliquez en quoi ces objectifs sont mesurables et réalistes.

Question 6 : (10 points) Choisissez deux actions que vous comptez mettre en place dans le cadre de votre projet.

Annexe 23. Exemple de Grille d'évaluation utilisée par Kelly

Critères d'Évaluation	Excellente maîtrise (16-20 points)	Bonne maîtrise (11-15 points)	Maîtrise moyenne (6-10 points)	Maîtrise insuffisante (0-5 points)	Points obtenus
Pertinence et précision dans l'identification des besoins	Les besoins sont identifiés avec une grande précision et pertinence. L'élève montre une compréhension approfondie des documents fournis et contextualise parfaitement les besoins.	Les besoins sont identifiés avec pertinence, mais quelques détails manquent de précision. L'élève utilise bien les documents fournis.	Les besoins sont identifiés de manière générale, mais manquent de précision et de contextualisation. Utilisation limitée des documents.	Les besoins sont mal identifiés, avec des imprécisions significatives ou des erreurs d'interprétation. Utilisation insuffisante ou erronée des documents.	/20
Cohérence et clarté dans l'organisation des étapes du projet	Les étapes du projet sont parfaitement organisées dans un ordre chronologique logique, avec des explications claires et cohérentes pour chaque étape.	Les étapes sont organisées de manière logique, avec quelques imprécisions mineures. Les explications sont globalement claires.	Les étapes du projet sont partiellement organisées, mais l'ordre manque de cohérence. Les explications sont parfois confuses.	Les étapes du projet sont mal organisées ou incohérentes, avec des explications insuffisantes ou erronées.	/20
Adéquation des objectifs avec la méthode SMART	Les objectifs sont formulés de manière très précise et respectent parfaitement la méthode SMART. Ils sont mesurables, réalistes et bien adaptés au projet.	Les objectifs sont bien formulés selon la méthode SMART, mais avec quelques faiblesses dans la précision ou la mesurabilité.	Les objectifs sont formulés de manière générale, avec une application incomplète de la méthode SMART. Ils manquent de précision ou de réalisme.	Les objectifs sont mal formulés, ne respectent pas la méthode SMART, et ne sont ni mesurables ni réalistes.	/20
Justification logique et argumentée des actions choisies	Les actions sont choisies avec une justification très solide, directement	Les actions sont bien justifiées, mais l'argumentation pourrait être renforcée. Les	Les actions sont justifiées de manière superficielle, avec des liens faibles entre les	Les actions sont mal justifiées, avec une argumentation faible ou	/20

	liée aux besoins identifiés et aux objectifs du projet. L'argumentation est convaincante et bien structurée.	choix sont logiques et en lien avec les besoins, avec quelques points à améliorer.	besoins, les objectifs, et les choix d'actions.	absente. Les choix ne sont pas en lien avec les besoins identifiés ou les objectifs.	
Qualité de la rédaction et de l'argumentation	La rédaction est claire, structurée et sans fautes, avec une argumentation fluide et convaincante.	La rédaction est globalement claire, avec quelques fautes mineures, et l'argumentation est cohérente mais pourrait être plus développée.	La rédaction est compréhensible mais comporte plusieurs fautes, et l'argumentation manque parfois de clarté.	La rédaction est confuse, avec de nombreuses fautes, et l'argumentation est incohérente ou absente.	/20

Annexe 24. Extrait de l'évaluation donnée par Myriam

Partie 1 : Conception d'un questionnaire

- *Consigne : Mentionnez les questions que vous jugeriez pertinentes pour évaluer les habitudes des participants, les facteurs de risques, etc.*
- Expliquez en quelques lignes la pertinence de chaque question posée. Indiquez comment ces questions peuvent aider à atteindre les objectifs du questionnaire.
- *Consigne : Justifiez l'importance de chaque question.*
- Quelle est la différence entre anonymat et confidentialité dans le cadre d'une enquête ? Donnez un exemple concret.
- *Consigne : Précisez clairement la distinction entre les deux concepts.*

Partie 2 : la mise en page

- *Comparez deux questionnaires sur le tabagisme présentés ci-dessous.*
- *Consigne : Évaluez la mise en page de chaque questionnaire, notamment en termes d'aération, de cohérence, et de clarté. Justifiez vos observations de manière détaillée.*
- Pensez-vous que la mise en page d'un questionnaire peut influencer les réponses des participants ? Expliquez pourquoi.
- *Consigne : Donnez des exemples concrets pour appuyer votre explication.*
- En regardant les questionnaires projetés au tableau, indiquez les points forts et les points faibles de chacun en ce qui concerne la mise en page.
- *Consigne : Identifiez au moins deux points forts et deux points faibles pour chaque questionnaire.*