

UNIVERSITE TOULOUSE-LE-MIRAIL

UFR Sciences Espaces Sociétés

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

**CONTRIBUTION A L'ETUDE
DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE
DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE FACE A L'IMPREVU EN CLASSE**

THESE DE DOCTORAT NOUVEAU REGIME

Présentée par

Nicole BENAÏOUN-RAMIREZ

ANNEXES

Directeur de recherche

Michel BATAILLE

Professeur à l'Université de TOULOUSE 2

Février 2001

SOMMAIRE

ANNEXE 1 : Incertitude et complexité	284
PREMIERE ETAPE DE LA RECHERCHE	
ENTRETIENS ET OBSERVATIONS	287
ANNEXE 2 : Guide d'entretien et d'observation	288
ANNEXE 3 : Les entretiens (8 sujets)	289
ANNEXE 4 : Analyses multidimensionnelles des entretiens	351
Codage	351
CDH	352
Discours des classes	362
AFC	385
Contributions	392
ANNEXE 5 : Les outils d'observation	401
Les 3grilles	401
Le carnet de bord	404
ANNEXE 6 : Synthèse des observations par enseignant	405
DEUXIEME ETAPE DE LA RECHERCHE	
QUESTIONNAIRE	413
ANNEXE 7 : Le questionnaire	414
Lettre de présentation (recherche)	414
Questionnaire	415
Codage	426
ANNEXE 8 : Questions ouvertes	433
Fréquence des mots des sujets	433
Classement thématique	436
Groupe de vérification	449
Codage des questions ouvertes	461
Liaisons des questions ouvertes	468
ANNEXE 9 : Analyses bi-dimensionnelles	491
ANNEXE 10 : Analyses multidimensionnelles	497
Corpus « autour du Soi »	498
Corpus « Soi et imprévu »	508

ANNEXE 1

INCERTITUDE ET COMPLEXITE

Les enseignants se trouvent confrontés à des situations complexes auxquelles ils doivent répondre « en temps réel », sans pouvoir prendre le temps ni de les analyser ni de réfléchir aux conséquences de leur action. Ils sont donc confrontés à la fois à l'incertitude et à la complexité.

Chacune de leurs actions en effet échappe à l'intention des sujets, parce qu'elle entre en interaction avec celles des autres acteurs, dans l'incertitude de l'adéquation action-situation, dans l'incertitude du résultat. La prise de risque ici fait partie de la profession, et la « conscience de l'écologie de l'action » apparaît bien nécessaire (E. MORIN). Car le problème de la complexité réside d'abord en l'affrontement d'une « incertitude conceptuelle par rapport à nos habitudes de pensée qui supposent qu'à tous les problèmes on peut apporter une réponse claire et distincte » (E. MORIN, 1993b : 21).

A l'aune du Chaos

Arrêtons-nous un instant sur la notion de complexité et opérons un rapide détour par la référence aux « théories du chaos »¹, dans la mesure où l'imprévisibilité, la turbulence et l'impossibilité d'un contrôle absolu des processus évoquent certaines situations de classe.

Nous l'avons dit, une classe est un espace psychosocial qui met en relation un enseignant et des élèves, un espace propice à l'émergence d'imprévus. Organisée de diverses manières selon les enseignants et/ ou les établissements, elle est une organisation sociale.

En premier lieu, elle est donc par nature confrontée à l'imprévisibilité (principe d'incertitude d'HEISENBERG²) et y répond par une variété de comportements : elle est ainsi génératrice de chaos. Et si l'on envisage de la même manière la conduite de la classe, l'enseignant devient alors en quelque sorte le siège de cette organisation sociale. Ses représentations de la conduite de classe s'organiseraient avec le temps et « en boucle » par confrontation à l'imprévisibilité, en réponse aux différentes demandes externes, voire internes, tout en étant ainsi génératrices de chaos.

¹ Nées au début des années 60 en physique, puis devenues transdisciplinaires. Nous nous inspirons ici d'un article de F. LACROUX —chercheur au GRASCE (Groupe de Recherche sur l'Adaptation, la Systémique et la Complexité Economique), Faculté d'économie appliquée, Université d'Aix-Marseille III—, sur les théories du chaos appliquées aux situations de gestion. Cet article nous a intéressée, bien qu'apparemment issu d'un autre champ disciplinaire, parce que, au-delà de l'aspect économique, il se centre sur la gestion de l'imprévisibilité par l'entreprise conçue comme système social complexe.

² « Ce principe est une conséquence de la théorie des quanta de Planck et de l'impossibilité d'observer sans perturber. (...) On peut déterminer précisément soit la position d'une particule, soit sa vitesse, mais pas les deux » (J-J. DUBY, 1993).

Ensuite l'enseignant identifie progressivement les imprévus qu'il rencontre, apprend à y répondre, engrangeant peu à peu ses réactions. Ce qui modifie bien évidemment **sa sensibilité aux conditions initiales** (LORENZ³) et augmente sa « sensibilité aux conditions contextuelles »⁴ qui se créent aussi de par son action sur son environnement.

Enfin quant aux **attracteurs étranges** —situations d'équilibre (VON FOERSTER⁵) émergeant parfois après un nombre imprévisible d'itérations et avant un nouveau comportement chaotique— on pourrait penser que l'enseignant débutant rencontre de nombreux imprévus auxquels il apprend à répondre en se familiarisant peu à peu avec le contexte dans lequel il évolue et avec ses propres réactions qui peuvent elles-mêmes entraîner de nouveaux imprévus. Et se pose ici la question du temps nécessaire à l'émergence d'une représentation, pour un temps stable, de la conduite de la classe.

Un système social complexe et finalisé

Ce détour par les théories du chaos permet d'analyser la classe comme une organisation, c'est-à-dire un système social.

C'est un système complexe où le temps, par l'acquisition d'informations qu'il permet, influence le comportement des acteurs.

A la suite d'un certain nombre « d'itérations » informatives, peut s'opérer la formation plus ou moins lente d'îlots de compréhension aidant à la construction de l'expérience professionnelle.

C'est un système *finalisé* qui connaît la confrontation, l'affrontement des objectifs des différents acteurs, ce qui entraîne une variabilité supplémentaire qui modifie profondément celle due aux conditions originelles.

Si l'Education Nationale est un système finalisé, au niveau de l'Institution et à celui de l'établissement, elle l'est aussi au niveau de la classe (microsystème). Et les objectifs des différents acteurs⁶ peuvent différer, voire s'affronter, et accroître la variabilité, modifiant par là-même la donne initiale.

Désordre et réorganisation

La métaphore du chaos, avec l'hypothèse modélisatrice de « désordre organisateur », peut éclairer des « *concepts comme l'apprentissage, ou la*

³ Un changement minime des données initiales provoque des modifications importantes des résultats, ce que les météorologues ont appelé « l'effet papillon » (J-J. DUBY, 1993).

⁴ « *Le succès ou l'échec d'une procédure dépend souvent autant des conditions sociales de son appropriation par l'organisation que des conditions initiales choisies* » (F. LACROUX, 1994).

⁵ C'est « l'ordre organisateur », ou « l'ordre par le chaos » (ATLAN, PRIGOGINE, STENGERS, VARELA).

⁶ Etablissement : enseignants des diverses disciplines, conseiller d'éducation, principal ; classe : enseignant, parents, élèves, mais aussi collègues, qui entrent en interaction, même sans le vouloir, puisqu'ils partagent les mêmes élèves et les mêmes lieux.

coexistence de formes d'organisation différentes au sein d'une même entité»
(F. LACROUX, 1994).

On pourrait envisager la gestion de l'imprévu comme un apprentissage de l'individu au fil de sa carrière, avec des moments de désordre et de réorganisation, elle-même génératrice de nouveaux désordres.

De plus, ces formes différentes d'organisation peuvent s'entendre au sein d'une même classe à des moments différents, ou dans des classes différentes, pour un même enseignant (variation intraindividuelle), ou bien encore dans des classes différentes avec des enseignants différents (variation interindividuelle).

Adaptation et auto-organisation

S'il est sans doute vain de vouloir établir un strict parallèle entre situations de gestion et situations de classe, il peut être heuristique de retenir la métaphore du chaos pour lire des moments de construction de l'expérience professionnelle⁷.

Face à une situation « de plus en plus chaotique », on peut penser que l'enseignant adapte procédures et processus, y compris par l'innovation ; mais lorsque le désordre devient trop important, alors il est sans doute nécessaire de construire d'autres manières de faire et d'autres représentations⁸.

Et peu à peu, au fil des compétences construites, pour répondre aux imprévus générateurs de situations chaotiques, apparaît la nécessité de faire appel à la créativité et à l'intelligence du réel, pour créer de nouveaux processus et s'auto-organiser⁹.

Car l'imprévu, dans une situation professionnelle (ici la conduite de classe), est de l'ordre du bruit : il introduit du désordre dans l'ordre programmé, ce faisant il oblige à réorganiser. Et l'on peut penser, en référence à la loi d'ASHBY¹⁰, que, avec le temps, peu à peu des îlots de sens se forment, constituant des îlots d'ordre sur lesquels s'appuyer ; l'enseignant peut alors reprendre le « contrôle » de la situation. Et si l'on considère que des éléments identitaires sont ici en jeu (image de soi et Soi professionnel), on peut penser que, dans et par l'interaction, ils se fragilisent, se renforcent et se construisent tour à tour.

⁷ En référence aux deux comportements face à une situation chaotique, définis par B. ZIMMERMAN (1993, cité par F. LACROUX, 1994) : adaptation et auto-organisation. **L'adaptation** consiste à adapter son processus (système tourné vers l'environnement), par exemple par l'innovation (gérer **dans** le chaos) ; **L'auto-organisation** consiste à se créer de nouveaux processus ou modes d'action : « *enrichir la bibliothèque de comportements* » (comportement « auto-référentiel »), par exemple par la prospective (gérer **par** le chaos), c'est un modèle de complexification par le bruit.

⁸ Voir en deuxième partie les processus de construction des représentations professionnelles.

⁹ Cette interprétation ne dit rien ici des difficultés vécues par les sujets (évoquées dans les deuxième et troisième partie), et ne prétend pas bien sûr à la généralisation (à considérer plutôt comme un cas de figure).

¹⁰ Loi d'ASHBY selon laquelle l'augmentation de l'hétérogénéité d'un système accroît son autonomie par rapport aux perturbations aléatoires de l'environnement : A. DE PERETTI (1981) cite H. ATLAN (Auto-organisation et connaissance, *Le Cerveau humain*, 1974).

PREMIERE ETAPE DE LA RECHERCHE

ENTRETIENS ET OBSERVATIONS

ANNEXE 2

LE GUIDE D'ENTRETIEN

ENTRETIEN (8 enseignants)

Avant le cours (préparation)

« Racontez-moi comment vous vous y prenez pour préparer vos cours »

Pendant le cours (déroulement)

- * l'utilisation de la préparation
- * les modifications

Après le cours

« Prenez-vous note des modifications éventuelles ? »

L'enseignant(e)

- « Quels conseils donneriez-vous aux jeunes qui débutent ? »
- « Comment vous voyez-vous, en tant que professeur ? »
- « Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer dans vos pratiques ? »
- « Quel serait pour vous l'enseignant idéal ? »
- « Comment vous voyez-vous, en tant que personne, dans la vie, en dehors de votre profession ? »

PREPARATION DE L'OBSERVATION A PARTIR DE L'ENTRETIEN



Création d'un guide personnalisé d'observation

(préparation, imprévus évoqués)

Voir les outils de l'observation et l'entretien complémentaire (annexe 5)

ANNEXE 3

LES ENTRETIENS

ENTRETIENS AVEC LES HUIT SUJETS SUJETS

1	-> p 289	5	-> p 323
2	-> p 300	6	-> p 330
3	-> p 303	7	-> p 337
4	-> p 309	8	-> p 344

* Sujet 001 *lettrc *fem *agd *anc_pr *cert *urb *engaspe *teq

-*_prepa

ce qui est important, d'abord, pour moi, c'est l'organisation de l'heure c'est-à-dire que je sais que je vais très lentement avec ces sixièmes, d'autant plus que je suis leur prof principal et c'est à la fois ce sur quoi j'essaie d'être efficace et ce qui me pose le plus de difficultés depuis le début de l'année. alors, pour ça, je travaille avec les plans de travail, ce qui a permis quand même de déblayer le plus de choses, parce qu'en faisant un plan de travail, ils savent ce qui va se passer le cours suivant, donc ça doit normalement aller plus vite dans la mise en place du travail. là où ça me pose problème, c'est pour ça que je te disais si tu viens aujourd'hui je vais encore avoir l'impression d'être complètement inefficace, j'ai un tas de choses à organiser, ne serait-ce que, en vrac, on doit aller vendredi à plassac, il faut donc que je distribue les autorisations de sortie, que je fasse remplir la feuille, ce qui prend un bon quart d'heure avec les sixièmes, j'ai normalement des plans de travail à leur rendre, alors bilan du plan de travail, il faut que j'y passe au moins dix minutes sinon ça ne sert à rien, et je me disais que je les faisais encore trop compliqués. et puis distribuer le travail pour demain par exemple, eh bien avec tout ça mon heure est passée. alors que normalement ce qui était prévu cette fois-ci, c'est faire un apprentissage autre. on en est, en grammaire, à travailler sur le groupe nominal. petit à petit on a travaillé sur le déterminant, l'adjectif épithète, l'apposition, il me reste le complément du nom. mes seules activités de grammaire depuis le début de l'année, c'est ça, si on excepte la conjugaison. or c'est ce qui est prévu sur le plan de travail ce lundi, mais je ne vais pas y arriver encore une fois tellement j'ai de choses à faire. donc mon souci c'est, est-ce que tu ne pourrais pas t'y prendre autrement, laisser telle chose pour demain de manière qu'ils n'aient pas l'impression, et moi aussi, de passer notre temps à faire de l'administratif. l'administratif, c'est quelque chose qui pèse très lourd, en fait c'est une acquisition de la sixième. l'autonomie, la rapidité de prise de notes, l'organisation par rapport au classeur et au cahier de textes. et plus les classes sont difficiles, plus lentement tu y arrives. cette année j'ai une classe très hétérogène avec des gamins en très grande difficulté et d'un autre côté des bons petits, c'est-à-dire des tout-petits mignons de onze ans, très protégés par les parents, même un peu contre nous, ce qui est aussi mauvais signe, ce qui a fait que la classe a dysfonctionné jusqu'à présent. ça commence à s'arranger. pour cet après-midi, ce qui n'est pas prévu dans le plan de travail, c'est tout ce qui est administratif, et ça c'est une des difficultés du travail de prof principal. et moi j'ai six heures de cours, en plus. alors qu'est-ce que ce serait si j'étais prof de biologie. depuis six ans que je suis dans ce collège, je demande qu'il y ait une heure de vie de classe, pour que justement on puisse traiter tous ces trucs-là. par exemple j'ai des fiches de liaison, puisque cette année, en sixième, on est palier d'orientation. il faut que je prenne un temps infini pour les récupérer. il y en a encore une qui me manque, si je ne le fais pas, le gamin ne me la donnera pas. si je le fais, cinq

minutes. il faut que je vérifie qu'ils ont fait signer leur carnet, si je ne le fais pas, ils vont prendre l'habitude de ne pas le faire signer, si je le fais, deux minutes. en fait dans cette sixième, cette année, c'est la plus grosse difficulté que j'ai, les tâches administratives. ensuite la seconde, je ne sais pas si c'est l'imprévu, c'est la lenteur des apprentissages. mais ça c'est aussi une de mes incompétences et peut-être une des difficultés du travail en français. l'objectif actuel, c'est de leur faire enrichir leurs textes, groupe nominal et tout ce qui va avec, les descriptions dans le récit, etc. pour leur faire prendre conscience de ça, il faut à la fois les faire écrire, donc corriger les rédactions, et puis il faut les faire lire. et quand on lit un texte, mon principe à moi, c'est de jamais y passer plus d'une heure en sixième, quel que soit le travail que j'y ai fait, parce que je me dis que l'essentiel, c'est qu'ils lisent beaucoup, même s'ils n'ont retenu qu'une seule chose par texte. seulement, même avec ce principe-là, je suis étonnée du peu de choses que j'arrive à faire pendant une heure, toujours à cause de leur lenteur. la dernière fois, c'était une fable de la fontaine, on a réussi à lire le texte, à expliquer les nombreuses choses qu'ils ne comprenaient pas et à noter dans la partie vocabulaire quelques expressions et leur sens. c'est-à-dire que tout ce que j'avais prévu sur le texte, la compréhension profonde du texte, on ne l'a pas fait. non ce n'est pas décourageant, mais ça me fait poser des questions sur les objectifs énormes qu'on a à réaliser, c'est toujours la même chose, sur le temps, le déroulement d'une heure de cours, le rythme d'une sixième, etc. ça m'oblige à me donner des objectifs de plus en plus précis et limités. il y a quelques années j'aurais voulu par exemple, pour caricaturer, faire toutes les fonctions nominales d'un coup. là, si déjà ils reconnaissent le groupe nominal et s'ils me redisent le déterminant détermine, l'adjectif qualificatif épithète, et si on remet en mouvement le raisonnement logique pour faire venir à leur compréhension le complément de nom, je serai contente de mon heure. c'est une classe hétérogène, il y a des enfants qui y arrivent plus rapidement que d'autres. la difficulté de cette sixième, ce sont des enfants complètement a-scolaires, c'est-à-dire que ceux qui n'ont pas compris, c'est qu'ils n'ont rien écouté ou qu'ils sont agités ou qu'ils ont révé. ils n'en sont pas au point où ils se disent je n'ai pas compris, je voudrais comprendre, et vous allez trop vite. donc j'ai un groupe qui pige tout immédiatement. il y a un groupe petit, tout petit, pour lequel mes explications sont utiles, c'est-à-dire qu'ils sont un peu plus lents, ils ont besoin qu'on mette les points sur les i, et il y a une assez grande partie de la classe qui n'est attrapée au vol que par hasard, parce qu'il y a tellement d'autres problèmes à régler avant les problèmes scolaires, même s'ils ont compris sur le moment. je pense en particulier à un, parce qu'il n'est pas sot, le jour où il a envie de faire attention, il comprend le petit point précis sur lequel on travaille, mais comme il ne fait pas suffisamment attention et de façon suffisamment constante il a des bouts de notion dans la tête. j'essaie de tenir compte de ça, mais pour moi, la grande réponse c'est le travail individualisé, je n'en ai pas donné d'autre, surtout dans cette classe-là. il est extrêmement difficile de travailler à plusieurs, ils n'y arrivent pas, ils ne sont pas du tout coopératifs, ils se bouffent le nez constamment, donc il faut protéger sans arrêt, il faut faire du travail commun musclé, c'est-à-dire que c'est moi qui fait encore la cohésion de la classe. certains sont tellement en difficulté que c'est j'attaque les autres pour mieux me défendre. ce n'est donc pas possible de faire un travail en groupe, de recherche commune, ça marche cinq minutes et après ça ne marche plus. donc la grande réponse, c'est le travail individualisé. je l'ai fait de temps en temps, mais pas encore assez souvent pour qu'ils prennent l'habitude du travail personnalisé. moi je travaille sur deux ans en sixième, surtout dans ces sixièmes-là, c'est-à-dire que je voudrais les avoir deux ans pour que le bénéfice d'une année ne soit pas perdu. travail en atelier, plan de travail, travail libre choisi par les gamins, travail sur fiches.

maintenant j'en suis à avoir obtenu d'eux qu'ils acceptent des règles de fonctionnement. et ils reconnaissent eux-mêmes qu'ils peuvent plus facilement travailler. parce qu'on en était arrivé dans cette classe-là à des situations de violence, souterraine mais assez gênante, qui faisaient que les petits élèves un peu jeunes ne voulaient plus intervenir, se désintéressaient de la classe. alors là maintenant j'ai l'impression d'avoir protégé la classe. donc dans ces moments de recherche de groupe, on fonctionne bien, pendant dix minutes ensemble. après il faut fonctionner en travail d'atelier, mais ça ne peut être que dans une autre heure de cours. jusqu'à présent, ce que j'ai fait en grammaire sur des apprentissages ponctuels, c'est du travail collectif et des exercices individuels, sans aide particulière, et je compte sur la répétition. pour le moment c'est tout. après je vais essayer de mettre en place le travail individualisé, c'est-à-dire du travail vraiment choisi par les gamins. en rédaction, pour faire des apprentissages et tenir compte de cette distance entre les deux groupes, il y a un travail beaucoup plus individualisé et je suis intervenue beaucoup en les aidant personnellement à reformuler. la deuxième chose, ils écrivent énormément de textes libres, j'en ai une cinquantaine dans la classe, depuis le début de l'année, et ils lisent à la classe. c'est peut-être le seul lieu où il se passe quelque chose de collectif qui peut aider les uns et les autres. pour ces heures d'écrit, j'ai essayé plusieurs choses encore avec eux, je tâtonne beaucoup avec cette classe. c'est prévu dans le plan de travail, ils savent qu'on a fini d'étudier telle chose, et pendant cette heure de cours, on va faire une rédaction sur le sujet. ils ne savent pas quel est le sujet. alors j'ai essayé de faire tout en classe, ils écrivent la rédaction, je corrige, je la leur redonne, ils réécrivent. j'ai essayé de leur faire faire le début de la rédac, ils finissent à la maison. j'ai aussi essayé de faire autre chose, parce que je me suis rendu compte que c'était nécessaire de tout faire en classe, autrement certains ne rendent pas leur travail, j'ai eu du mal à obtenir la rédac que j'avais demandé de finir à la maison. j'ai essayé de leur faire faire en deux temps la rédac, en espérant que le fait de la relire allait amener une espèce de correction, mais j'ai énormément de mal à les faire corriger. toujours pour les mêmes raisons, c'est-à-dire que ce sont des gamins qui ne supportent pas d'être remis en cause, enfin, ceux qui me posent le plus de problèmes. je peux dire que globalement toutes ces procédures ont marché pour la moitié de la classe. mais une moitié de classe, c'est quand même beaucoup et cette moitié de classe, c'est celle qui n'arrive pas à se mettre véritablement au travail comme une classe de sixième. par rapport à ça, l'imprévu, c'est que je saisis le moment où ils sont prêts à travailler, je m'assois à côté d'un ou je demande à un autre de se mettre à travailler, et je l'y oblige, c'est très répressif encore. ça me demande une présence constante, je suis très directive dans cette classe-là. pour résumer, ma préparation, je prévois des objectifs très limités, je pense à la procédure, c'est-à-dire le déroulement. une recherche collective, un travail à partir du livre, une fiche d'exercice, etc. mais quelquefois je ne fais pas ce que j'ai prévu. ma préparation, c'est dans les grandes lignes. et je ne prévois pas comment vont réagir ces trois groupes, honnêtement non. ça m'est arrivé en quatrième, mais jusqu'à présent en sixième, j'y pense en me disant que ceux qui réagissent bien vont aider les autres, et je les intègre en les faisant venir au tableau, en les faisant expliquer. j'essaie de les rendre le plus actifs possible, en fait c'est souvent ce que je prévois comme préparation. donc au niveau de l'organisation, mais je ne le prévois pas, j'y pense, c'est souvent même resté à l'état préconscient, ou embryonnaire.

-*_deroul

je ne fais pas ce que j'ai prévu, parce que l'heure passe très très vite, à cause de toutes ces histoires de mise au calme, d'organisation matérielle, par exemple les tâches administratives, de lancement. par exemple au début de chaque heure de cours, ils se mettent au travail, je

leur demande d'ouvrir leur classeur à la partie vocabulaire pour relire le vocabulaire, ils le savent, ils le font maintenant à peu près, rapidement je fais l'appel ou non d'ailleurs, toujours pour aller plus vite, et il y en a un qui récite le vocabulaire, donc ça fait cinq minutes de perdues. de perdues ou de gagnées d'ailleurs, je n'en sais rien, parce que normalement c'est prévu pour être une répétition pour tout le monde, et ça commence à marcher. maintenant ils commencent à connaître un certain nombre de mots pour répondre à la place de celui qui est interrogé, car ce n'est pas seulement lui qui s'entraîne. là, par rapport à cette récitation de vocabulaire, soit je la fais, soit je ne la fais pas. quelquefois je la supprime. mais toujours pareil, je veux créer des rites ou des rythmes, alors dans la classe, si je le fais bien régulièrement, il y en a qui ont acquis un paquet de vocabulaire et ça a marché, ça. tous ces mots de vocabulaire qu'on marque à la fin de l'heure ou pendant l'heure quand on lit un livre ou un texte, ça y est, certains les possèdent. n'empêche que si j'interroge sur le vocabulaire au début d'une heure de cours, ça fait déjà bien cinq minutes qui sont prises. après, selon le travail qu'on a à faire, il leur faut le temps d'ouvrir leurs affaires, on n'a pas encore passé ce cap, c'est toujours au début d'une sixième que c'est long à faire, ça, et pour cette classe-là c'est encore long. ensuite, imaginons que je fasse ce que j'ai prévu là, on reprend la grammaire, on essaie d'apprendre vraiment puis de noter sur le classeur le complément du nom. là il va falloir que je leur dise vous prenez la partie grammaire, le cours complément du nom, vous prenez la feuille, vous marquez la date. tout ça prend un temps infini avec eux. c'est pour ça que je me suis demandé ce qu'il faudrait faire avec eux, j'ai pensé leur tirer des photocopies, mais le problème est le même, car il faut coller, ranger dans le classeur, et je n'aime pas beaucoup les polycopis parce qu'ils n'ont pas le temps de se les approprier. jusqu'à présent je n'ai pas fait ça. ce que j'ai l'intention de faire aujourd'hui, c'est de prendre un texte de leur livre de grammaire et de travailler en petits groupes pour essayer de repérer les compléments du nom ou les autres expansions du nom, mais tout va dépendre du temps que j'ai. en fait, là, je pense que je vais essayer de mettre de côté le plus possible de tâches administratives pour pouvoir avancer sur ça, parce que ma crainte c'est que, s'ils n'entendent parler que de tâches administratives, ils auront l'impression de n'avoir rien fait. il faut qu'à un moment de la semaine, ils puissent dire j'ai appris telle chose. en sixième, je crois que c'est la classe où je suis le moins ma préparation. pour toutes ces raisons. alors ce qui m'a un peu consolée, c'est que dans la dernière rédac, je me suis rendu compte, effectivement, par rapport à ce travail au quotidien et à cette acquisition de connaissances, qu'ils avaient réutilisé, et bien, en situation, les mots de vocabulaire que je m'efforce de leur faire apprendre depuis le début de l'année. donc je me dis là j'ai un retour. mais par rapport aux acquisitions, j'ai toujours l'impression que c'est dérisoire, ce que je leur apprends, et par rapport aussi aux acquisitions globales, c'est-à-dire par rapport à la compétence d'écrire un récit, je me dis il y en a encore qui ne sont pas encore capables de faire un dialogue dans de bonnes conditions, ils ne construisent pas un récit cohérent. mais c'est la période aussi, mars, avril, je me dis je n'ai pas avancé, ils ne savent rien, etc. les choses qu'ils intègrent, je m'en suis rendu compte récemment, ce qui m'a un peu confortée dans ma manière de faire. quant à ce qui est de la grammaire, je ne vais jamais très vite et jamais très loin, mais ça c'est aussi ma caractéristique propre, j'estime qu'en sixième, l'essentiel c'est qu'ils écrivent énormément et qu'ils lisent le plus possible. ces deux objectifs-là sont à peu près atteints. quand je prévois un cours où je vais les faire lire ou écrire, il arrive quasiment tout le temps que je ne suive pas ce que j'avais prévu. alors par exemple la dernière chose qu'on a lue, c'est l'odyssée d'homère. c'était un peu particulier parce que j'ai eu un stagiaire iufm pendant deux mois et qu'il est intervenu, en plus pour compliquer les choses, pendant ces cours-là. il fallait que je lui

prépare des cours servis sur un plateau où il mette sa sauce, donc c'était encore moins commode pour moi dans la façon dont j'avais prévu les choses. pour ce qui est de la lecture d'un texte, je prévois en général les points que je veux leur faire acquérir globalement. là, c'était la compréhension de l'histoire, je voulais aussi les initier au résumé, résumer chaque chapitre et puis qu'ils voient la cohérence de l'histoire au fil des chapitres, et là, c'était très difficile parce qu'il y avait un retour en arrière, donc qu'ils comprennent ce que c'est que le retour en arrière, et aussi justement par rapport à ces passages descriptifs, je voulais leur montrer qu'il y avait une façon d'enrichir le texte. c'était ça, mes objectifs par rapport à cette lecture. or dès le premier chapitre, le premier chapitre était compliqué parce qu'il y avait une partie résumée, dans l'école_des_loisirs, il a fallu que je leur explique pourquoi c'était en italique, que je leur parle un peu de la guerre de troie, et puis tout de suite dans le texte il y a une question de compréhension qui s'est posée, que je n'avais absolument pas prévue, ils se sont mis à me poser des questions et je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas la différence entre un mortel, un immortel, un dieu, un roi, un héros, et on a fait un tableau, on a passé l'heure à mettre les personnages, après discussion dans la classe, dans telle ou telle catégorie, pour savoir qui était athéna, ulysse, circé, pénélope, etc. on a passé l'heure à ça. mais ça, c'était intéressant, parce que je n'avais pas absolument pas prévu cette difficulté de vocabulaire, et ensuite ça a été très payant dans la classe, c'est-à-dire qu'après ça ils ont jonglé avec les personnages, ça c'est un héros, ça c'est un dieu. ça allait. mais mortel, immortel, on a eu une discussion qui est allée très loin. les saints. c'est une petite musulmane en plus qui a dit ça. elle a dit est-ce que c'est un saint, comme l'équivalent d'une catégorie, alors ça nous a entraîné dans des discussions. ca, ça fait partie des bonnes surprises, mais je ne sais pas ce qu'il en reste comme traces, sinon qu'on fait marcher leur tête, leur capacité à ranger, à faire des classements et que là, on est en plein dans le programme. il y a des imprévus tels que les imprévus administratifs qui posent problème et qu'il faut gérer, mais qui normalement doivent s'estomper au fur et à mesure que l'année de sixième se passe. ce que je pointe là, cette année, c'est que ça persiste pour beaucoup d'entre eux parce que j'ai des élèves en grosse difficulté. l'autre imprévu qui est en plein dans notre métier. les questions qui se posent et qui sont dans le domaine de l'apprentissage, là pour le coup, qui sont venues à partir d'une interrogation de gamins. et on improvise le classement. je n'avais pas du tout prévu de le faire, et il s'est avéré qu'il était indispensable et qu'on ne pouvait pas passer. après j'avais prévu, à l'issue de ce premier chapitre, qu'on lisait en classe, puisque je venais d'avoir le livre, j'avais prévu de faire un premier résumé de ce chapitre, qu'ils l'aient sous les yeux, qu'on puisse continuer avec le second de manière qu'ensuite ils aient le résumé de chaque chapitre sous les yeux et qu'on puisse se rendre compte qu'il y avait eu un retour en arrière. on ne l'a pas fait. donc j'ai adapté et c'est moi qui ai fait le résumé des trois premiers chapitres, et on est revenu, un cours ou deux plus loin, là-dessus. et après, autre imprévu, mon stagiaire a voulu faire un cours. il était très indépendant, je lui disais vous pourriez peut-être faire ça, et il faisait un peu ce qu'il avait envie de faire. moi, c'est son problème. donc il a voulu faire quelque chose sur les épithètes homériques. seulement j'ai préféré que mes élèves oublient complètement ce qu'il leur a dit parce qu'il a lié ça étroitement à la grammaire, et comme il a prononcé le nom d'épithète, quand il leur a fait chercher des épithètes homériques dans le livre, ils ne lui ont donné que des épithètes, que des adjectifs épithètes. donc effectivement je me suis rendu compte qu'ils avaient bien compris le cours de grammaire sur les épithètes, ça c'est un second retour, mais le terme d'épithète homérique, sans le reprendre, l'idée des appellations de héros, je l'ai refait à un autre moment. ça je n'avais pas prévu non plus. une autre fois il est réintervenue, il leur a fait, à

partir d'un passage, la notion de premier plan et deuxième plan liée à l'imparfait et au passé simple, ils l'ont regardé avec de grands yeux, mais je ne sais pas ce qu'il en est resté, de ce cours. il y a parfois des cours où tout se passe comme je l'avais prévu, mais je m'aperçois que je prévois les choses, de toute manière, de façon très élastique. en gros, ce qui se passe comme j'ai prévu, c'est les corrections de devoirs, parce que peut-être que là j'ai acquis une certaine sagesse, c'est-à-dire par exemple la dernière rédaction, celle où j'ai découvert qu'ils avaient appris à se servir de mots de vocabulaire qu'ils employaient correctement, j'avais prévu, comme toujours maintenant en rédaction, une seule correction. parce que je me suis rendu compte que dans cette classe-là, en sixième ils aiment bien faire ça, et que ça a été payant la dernière fois que je l'ai fait, ils aiment bien qu'on lise ce qui a été réussi. dans cette classe-là, au lieu de dire c'est ça qui n'a pas été réussi, je dis c'est ça qui a été réussi. et je fais copier une phrase particulièrement réussie, et là, c'était une phrase qui contenait les fameux mots de vocabulaire, des métaphores, et il y avait tout un rythme de phrase extrêmement bien réussi, avec des allitérations et des assonances. donc je n'ai travaillé que là-dessus. en une heure, j'ai écrit la phrase, on l'a recopiée, j'ai dit c'est de ludovic, alors le gamin est content, et puis on a travaillé pour savoir pourquoi elle était belle. mon objectif c'est de les sensibiliser en ce moment à l'enrichissement de la phrase par tous les moyens. je suis patiente, peut-être contrairement à la grammaire, je n'en sais rien. mais j'ai l'impression que la grammaire, c'est tellement ponctuel, qu'on peut arriver à des résultats davantage, et en fait je me rends compte que non. là, je l'ai fait. parce que c'était suffisamment limité. j'ai fait ça et j'ai lu deux ou trois autres passages réussis je ne fais pas toujours que ça dans les rédactions, en quatrième je fais différemment, mais dans cette sixième-là, ils sont plus attentifs et plus sensibles quand je leur lis des choses qui ont été réussies par eux. je prévois, ça se passe, parce que eux acceptent. mais ça, c'est le problème, après, de l'organisation au quotidien, et je n'ai pas trouvé la solution dans cette classe, c'est-à-dire que je demande qu'il y ait un moment où ils corrigent l'orthographe, essentiellement, de leur rédaction, mais aussi qu'il y ait un moment où ils lisent mes annotations, parce que je me suis rendu compte que quelquefois ils prennent la feuille sur laquelle je viens de passer une bonne demi-heure et ils ne la regardent pas. donc là aussi j'ai changé par rapport au début de l'année où je corrigeais de façon très approfondie, et je me suis rendu compte que c'était un travail inutile pour moi, donc cette dernière rédaction j'ai été beaucoup plus rapide dans mes annotations, et je crois que je vais faire ça pendant un certain temps, c'est-à-dire une remarque et c'est tout, et une note globale, parce que ça ne sert à rien de détailler, ils n'en sont pas encore au point où ils sont capables de voir des objectifs. il leur faut juste un truc qu'ils soient capables de comprendre, par exemple pour l'un ça va être il faut aller à la ligne quand tu commences un dialogue, et c'est tout, ou bien il faut mettre des majuscules. j'en suis encore là pour certains, majuscules et points. il y a parfois des heures où je prévois quelque chose, rien ne se passe comme je l'avais prévu, et je ne suis pas satisfaite. je me souviens au début de l'année en quatrième, mais ce n'est pas tant que ça ne s'est pas passé comme prévu, mais ça ne s'est pas bien passé globalement. j'ai une classe de quatrième avec des élèves qui sont à l'opposé de cette sixième, donc avec lesquels ça pourrait très bien se passer, et puis, je ne sais pas, alors là pour des raisons qu'il faudrait analyser et il y faudrait trois jours, ils se sont mis à dysfonctionner un peu pendant une partie de l'année, maintenant ça va un petit peu mieux, là aussi parce qu'ils faisaient un peu n'importe quoi, en classe ils s'agitaient, etc. donc j'ai fait des heures de travail autonome, parce que j'ai essayé de les initier au travail autonome, et une en particulier qui a été une catastrophe, où j'ai dû me fâcher toutes les cinq minutes parce qu'ils discutaient en groupe au lieu de travailler individuellement. ils n'ont

rien fait, pour moi c'était une heure perdue et je n'étais pas contente du tout parce qu'ils ont perdu leur temps. parce qu'ils étaient à ce moment-là complètement irresponsables en gros. il y a les élèves qui ont passé leur heure à discuter, il y a ceux qui ont passé leur heure à attendre que je vienne les voir et ne se sont pas occupés en attendant, mais ça c'est l'autonomie, il faut apprendre à le faire. j'ai eu aussi le cas de gamins qui ont passé une heure sur un exercice qu'ils n'avaient pas besoin de faire, et sans corriger leur exercice, c'est-à-dire en ne se rendant pas compte du tout de ce qu'était le travail autonome. donc ça c'était au début de l'année. j'ai remis les choses au point, j'ai plus guidé les choses et ça se passe mieux maintenant. il y a des gamins qui ont compris. mais parce que l'autonomie, ça ne se décrète pas, il faut tout un apprentissage qui est long et difficile, surtout à vingt-huit. ah oui il y a aussi ce paramètre, vingt-huit, c'est lourd. c'est dans ma salle, j'ai une grande salle, mais je ne suis qu'une. donc avec des gamins qui ne savent pas s'en sortir tout seul et qui n'ont pas envie de bosser, je ne suis qu'une.

-*_deroul_decis

il m'arrive d'avoir à prendre des décisions rapides, par exemple le cours sur l'odyssée, il a fallu que je décide tout de suite, mais on a suffisamment de métier à l'âge qu'on a pour ne pas s'affoler d'une part, pour avoir un certain nombre de réactions dans la mémoire, ça se fait spontanément, je n'ai pas la sensation que ça se fasse dans l'urgence. c'est difficile d'expliquer. eh bien là, c'est en fonction de la multitude de réponses, ils participent en sixième, et j'ai vu que plus les gens intervenaient et plus il y avait de catégories différentes qui nécessitaient des explications. donc au lieu de cesser d'interroger et de clore ici la question, j'ai laissé se dérouler les questions, puis j'ai mis à ce moment-là au tableau tout ce qui se posait comme problème, toutes les catégories qui étaient données, puis on a donné des définitions, on a pris la feuille de vocabulaire et on a expliqué ce que c'était qu'un saint, un mortel, un immortel, etc. ça s'est fait au fur et à mesure de la recherche, c'est-à-dire qu'au lieu d'arrêter là le travail, je l'ai laissé se continuer. les réponses, c'est les enfants qui les donnaient. ah oui, mais ça c'est une constante pour moi, peut-être que je n'y arrive pas encore complètement mais je n'interviens qu'en dernier. le principe, c'est que c'est la classe qui travaille et ce sont les connaissances des uns qui servent aux autres. alors ça, c'est une règle d'or. j'ai pris une décision dans l'urgence. par exemple un jour, mais encore une fois ce n'est pas exemplaire, c'est complètement répressif, un jour où ils étaient tellement énervés que je ne pouvais plus les faire travailler, j'ai recouru à mon arme secrète, la dictée, comme moyen de remettre au calme. j'ai pris ma plus grosse voix, prenez une feuille. ça alors, ça existe dans ma pratique, c'est-à-dire que dans les moments où je ne peux plus arriver à les calmer, je sais qu'il y a la dictée. la dictée, c'est magique. je ne m'en sers que comme ça, quasiment. et c'est dans cette sixième-là. je vois la classe fonctionner et tant qu'elle va dans le sens où je veux la faire aller, je laisse, même si ce n'est pas exactement celui que j'avais prévu. dans le mot urgence, il y a le sens d'une tension, or ce que je voulais te dire par on a du métier, on fait ça sans s'en rendre compte, c'est cela, il n'y a pas de tension. ça, ça ne marche pas, bon, on va essayer ça. ça faisait partie des éventualités. dans ma préparation, j'envisage diverses éventualités.

-*_apr_cours

je le note, parce que si je ne le note pas, j'oublie totalement ce qui s'est passé. je note quand telle chose a mal marché, en particulier je note classe qui a décroché ou qui était énervée, pour savoir ce que je reprends, ce que je vais réutiliser. par exemple, lire ce qui a bien marché et le donner comme phrase dans un livre d'or, parce que ce n'est même pas à apprendre, quelquefois je l'ai donné à apprendre, on le note

dans la partie vocabulaire, pour qu'ils les retiennent, pour qu'à force de le lire ça passe dans les apprentissages, mais pas toujours, la plupart du temps on note les réussites sur une page et c'est à titre de gloire. et cette idée, je ne l'ai pas eue tout de suite en fait, et c'est parce que ça a bien marché, que je l'ai notée, que je l'ai refaite et que je l'ai réutilisée dans d'autres classes.

-*_evol_gest

avoir le sentiment que tous ces phénomènes imprévus, il est possible de les maîtriser, c'est difficile, ta question, parce que je ne sais pas ce que tu entends par maîtriser, mais je crois, je crois comprendre que c'est ça qu'on appelle le métier, c'est-à-dire que si j'observe ma façon de travailler depuis vingt ans, j'ai l'impression que j'ai plus la capacité de les intégrer dans mon enseignement qu'avant. alors de deux manières. d'une part je ne suis pas déstabilisée par quelque chose qui ne se passe pas comme je l'avais prévu, ce qui me permet de rebondir plus vite. la deuxième chose, c'est de garder en mémoire un stock de choses qui ont marché pour les utiliser au besoin.

-*_deroul_autr

par exemple un autre imprévu qui arrive souvent, ce qui prouve que mes classes ne travaillent pas encore tout à fait encore comme je le voudrais, c'est-à-dire que dans le plan de travail il est écrit apporter le livre, je me sers très peu des livres et donc je leur demande de ne pas les amener, sauf quand c'est écrit dans le plan de travail, et quand c'est écrit dans le plan de travail, quand j'ai prévu, moi, ou quand nous avons prévu ensemble, de travailler sur tel ou tel livre, je m'efforce de préparer mon cours en fonction de ça. et quelquefois les élèves ont oublié, quand j'ai oublié moi aussi de le leur rappeler. donc je me suis trouvée en quatrième avoir prévu un cours de grammaire avec le livre et personne ne l'avait. alors ça, il y a dix ou quinze ans ça m'aurait affolé. bon, maintenant on fait sans. on fait avec des exemples inventés sur le moment, ou alors carrément je change complètement de travail. ça ce n'est pas administratif, c'est organisation de la classe et je dirai autonomie des élèves par rapport à leur travail personnel. un autre type d'imprévu par exemple, je travaille beaucoup avec ma collègue d'histoire, et on a au collège ce qu'on appelle une action_justice, et dans cette action_justice, elle invite dans son cours d'histoire des intervenants extérieurs. on a été amené par exemple à faire une expo sur les droits des enfants au début de l'année. un intervenant est venu, il a fait une mini-conférence pendant deux heures de cours. puis on nous a demandé de participer à une exposition en faisant des panneaux sur les droits de l'enfant. ma collègue, en histoire, a mis en place le travail et j'ai continué, l'heure d'après. j'ai donc découvert en entrant dans la classe combien il y avait de groupes, quels étaient leurs thèmes de travail, où ils en étaient, etc. tout était imprévu pour moi. entre deux heures de cours rapidement je lui ai demandé où est-ce que tu en es, que faut-il faire, etc. donc là, la seule chose que j'avais pu prévoir, c'était vaguement l'organisation, les crayons feutres et les ciseaux. ça, peut-être que c'est l'expérience acquise. je sais qu'un travail comme ça il y a quelques années, ça aurait été le bazar dans la classe avec une sixième. et là, non.

-*_evol_gest

ce qui a changé, c'est l'expérience, c'est-à-dire que je sais qu'avec un certain type de travail, il faut que je prévois un certain nombre de choses. par exemple avec un travail de groupe, je n'admets pas qu'ils soient plus de trois dans le groupe. quand ils ont besoin d'aide, ils vont s'inscrire au tableau avec un numéro d'ordre, et je passe, je coche. je rappelle au début de l'heure les règles de fonctionnement et je leur dis quand je frappe dans mes mains, vous baissez d'un ton, parce que vous ferez trop de bruit. il faut arriver à un résultat à la fin de l'heure. je fais faire un bilan à la fin de chaque heure. il y a un

certain nombre de garde_fous dans l'organisation du travail. par exemple en travail de groupe en latin, je ne prévois plus un travail qui peut durer plus de trois heures. c'est la règle d'entrée. je leur dis vous serez évalué à la fin de ces trois heures de cours, vous présenterez à la classe, donc il faut que ce soit fini en trois heures de cours. alors qu'il m'est arrivé dans les années antérieures d'avoir des groupes qui ont passé quasiment une année scolaire sur le même sujet. les notes que je prends par rapport à ce qui a marché ou pas, je réutilise, et je reconstitue mes fichiers de méthode.

-*_deroul_autr

je pensais à une heure imprévue pour moi et qui a été une bonne surprise. dans le plan de travail des quatrièmes, il était écrit débat. j'avais dit d'accord. c'était le deuxième de l'année, le premier avait été totalement guidé, c'était en collaboration avec la collègue d'histoire, mais il faut une équipe qui le prépare, il faut avoir choisi le sujet, etc. mais quand je suis arrivée la veille du jour, je m'étais dit il ne sera pas préparé, donc j'avais prévu quelque chose en remplacement. et ça s'est déroulé de façon magique. ils avaient prévu le débat, préparé le sujet, apporté des polycopés à leurs copains, préparé des questions, ils ont mené le débat parfaitement en recentrant, en relançant des pistes. rien à dire. et ça c'est un imprévu pour moi très très positif, parce que je me suis dit là, il ont compris quelque chose de l'ordre de l'autonomie. en revanche ils n'ont pas été bons pour le compte_rendu. mais le problème c'est que, manque de temps en quatrième, je n'ai pas prévu une heure de travail autonome, de rédaction, il n'y avait pas de lieu où ils pouvaient se retrouver, donc ça, il fallait qu'ils le fassent en plus, et ils ne l'ont pas fait, je ne leur ai pas demandé, et ce travail sur les clones qui était très intéressant, on n'en a pas eu une trace écrite. il y a eu des trucs qui sont sortis, qui sont extrêmement révélateurs de l'état de la réflexion des quatrièmes sur la question. pour eux ce sont des sortes de robots qu'on peut utiliser comme bon nous semble. mais attention vous en faites des esclaves. ce ne sont pas de nouveaux robots, ce sont des êtres humains. on est revenu plusieurs fois mais je ne suis pas sûre qu'ils aient compris. donc c'était important qu'il y ait une trace écrite pour qu'on puisse continuer. et je ne l'ai pas fait. ça, c'est mon incapacité personnelle à organiser la multitude des choses qu'on a à faire en quatrième, surtout dans cette classe_théâtre. tous font du théâtre une après-midi par semaine, ils voient quinze représentations dans l'année, dont mardi prochain, donc il faut que je voie les accompagnateurs pour demain. en plus ils partent dans quinze jours au festival de saint_jean_de_luz pendant quatre jours. on s'est retrouvé tous ensemble pendant les vacances pour faire les costumes. tu vois que des imprévus. alors les clones.

-*_conseil

par rapport à l'imprévu, c'est très difficile, ça dépend du prof que j'ai en face de moi et de l'imprévu. ça peut être sois cool, laisse faire, ou au contraire sois têtu, n'abandonne pas. mais de façon plus générale, respecte les élèves, ce que tu ne voudrais pas qu'ils te fassent, ne le leur fais pas. par exemple, ne sois pas en retard, rends les devoirs à l'heure, renonce à l'arbitraire le plus possible, c'est-à-dire explique. avoir des exigences et être capable de les expliquer.

-*_soi_pro

c'est un peu compliqué. par rapport au début de ma carrière où j'étais très anxieuse, où j'étais à certains moments mal avec les élèves, parce que je ne me sentais pas sûre de moi, il m'est arrivé d'être un peu chahutée une année, tu vois, avec une classe de troisième, j'en ai un très mauvais souvenir. ça m'est arrivé une année, mais j'ai toujours eu des problèmes de position par rapport à la classe. il y a eu un moment où j'ai beaucoup discuté avec andré, il m'a beaucoup aidée pour ça, et

puis le groupe freinet aussi, et un jour, andré m'a dit tu ne te feras plus chahuter. parce que c'était toujours mon angoisse. et en fait il avait raison, parce que ce que j'ai acquis à travers les années, et puis les discussions, la formation professionnelle, je crois que c'est ça, c'est la capacité de savoir où je me situais par rapport aux élèves. alors, c'est très facile à dire quand on l'a acquis. alors peut-être parce que j'ai moins d'anxiété personnelle par rapport à moi-même, je sais exactement ce que je veux, ce que je peux tolérer des élèves, ce que je ne peux pas tolérer et ce que je peux exiger d'eux. alors, comment je le sais, je n'en sais rien. c'est par tout un travail sur moi, un travail personnel, et puis un travail professionnel avec les autres, en discutant. la structuration, quand même, de la pédagogie freinet, a été fondamentale pour moi, c'est évident. a la fois sur le plan personnel et sur le plan technique. parce que j'ai des outils techniques qui me permettent de faire face, tu l'as bien vu, et en même temps ça m'a donné de l'assurance, pour moi. et puis il y a aussi le travail personnel. je peux me faire confiance pour savoir comment réagir par rapport aux gamins. je sais que je ne ferai pas de grosse bêtise, si tu veux, maintenant, dans ce que je dis aux enfants. alors ça, j'ai appris. j'ai appris à être, ce que je t'ai dit là contredit un peu, mais ça, ce sont les points négatifs, j'ai appris aussi à être moins pressée. c'est-à-dire que j'accepte de ne pas avoir un résultat immédiat, j'accepte de travailler à partir des élèves et de leurs capacités, et de ne pas vouloir les amener trop haut. tu vois, là, ce que je viens de te dire, deux fois, en plus. et puis c'est surtout la fin de l'année, tout le problème de la responsabilité qu'on a par rapport à l'année suivante, et aux collègues. et puis dans l'ambiance actuelle du collège, il faut qu'on montre des résultats par rapport à notre classe de quatrième. et la classe de sixième aussi, c'est le même problème, on est avec les mêmes équipes. ce que je crois être une de mes qualités, tant pis si on ne fait pas preuve de modestie, sauf erreur de ma part, je pense que je respecte les élèves. c'est-à-dire qu'a priori, je les considère comme des individus et que je suis quelquefois très dure avec eux dans les mots que je leur dis, mais je crois qu'ils savent qu'ils peuvent compter sur moi, que je ne leur raconte pas d'histoire. ça s'est très, très mal passé ce matin avec le gamin pour lequel j'ai téléphoné à la mère, et je lui ai dit des choses très, très dures, parce que j'étais très en colère contre lui. c'est vrai qu'il n'a jamais voulu marcher avec moi. ça fait deux ans que je l'ai en français et en latin, il est toujours aussi fuyant et aussi peu responsable de lui-même. n'empêche que je lui ai dit ça, parce que j'avais encore envie qu'il fasse des progrès. et après, ce soir, si tu veux, j'ai réfléchi et je me suis dit t'as eu tort, j'ai mis sur le carnet, j'étais folle de rage, votre fils n'a pas encore appris à prendre ses responsabilités, je vous demande de les prendre pour lui et de le garder, qu'il ne vienne pas en cours demain après-midi. c'est là que j'ai téléphoné à la mère, je me suis dit que j'avais eu tort d'écrire ça. il m'arrive très souvent de dire à mes élèves j'ai eu tort, j'étais en colère, j'ai eu tort. et ça, je le fais parce que je sais que je peux me le permettre. je les considère comme des individus à part entière, donc je n'ai pas la toute-puissance, d'une part, et ensuite je peux me tromper, moi, par rapport à eux. mais en même temps je suis extrêmement exigeante, et souvent ils ne sont pas contents. mais ce n'est pas dramatique. ça, c'est ce que j'ai appris au fil des ans. maintenant, mes défauts, c'est que je suis très désordonnée, que je suis encore trop anxieuse, puisque je trouve qu'il y a tellement de choses à apprendre en français et qu'on a tellement peu de temps que je n'arrive pas encore maintenant, au bout de vingt_deux, vingt_trois ans de travail à ne pas saupoudrer, je n'arrive pas à faire le deuil, encore assez, des choses. pourtant je me dis eh bien cette année, tu ne feras pas de journal, cette année il n'y aura pas de correspondance, cette année la grammaire, ça va passer un peu à l'as. mais c'est plus fort que moi, d'où des trucs comme ce qui s'est passé si tu veux. j'aurais encore un autre défaut auquel je pense maintenant, c'est d'être trop

interventionniste, ça va de pair avec l'anxiété, et donc ne pas laisser assez patauger la classe. souvent je parle trop encore. et mon troisième défaut, c'est que je n'ai pas encore réussi à me faire des outils. c'est-à-dire que j'en ai plein mes placards, et que, tous les ans, je les remets en cause, que je ne les utilise pas, et que je n'en fais pas d'autres. ou que j'en fais, mais bricolés au dernier moment. tous les ans en juin, je me dis tu vas te faire ton classeur de grammaire pendant les vacances, et puis pendant les vacances, j'ai d'autres chats à fouetter, ne serait-ce que ma thèse. donc je ne fais pas. donc cette année, je prévois bien de faire mon classeur de grammaire de quatrième.

-*_ideal_pro

l'amélioration, c'est aussi d'avoir une classe deux ans de suite, ce que je n'ai jamais pu avoir. je pense que cette année, la quatrième, je vais la suivre une deuxième année. pour pouvoir bénéficier du travail qu'on a fait pendant une année, si tu veux. en fait, on récolte toujours la deuxième année ce qu'on a semé la première. j'aimerais avoir des outils qui fonctionnent suffisamment bien, j'aimerais avoir davantage de temps, mais ça, c'est impossible, et on ne va pas vers là. j'aimerais avoir des outils qui puissent fonctionner, et avec lesquels je puisse, de façon confortable, les mettre en travail individualisé. chose que je n'ai pas faite beaucoup cette année, en partie à cause des classes que j'avais, et en partie parce que je n'avais pas d'outils qui correspondaient à ce que je voulais. la deuxième chose, j'aimerais réaliser la quadrature du cercle, contre laquelle je me bats depuis vingt ans, qui est d'être un prof parfaitement savant et capable de leur donner la substantifique moelle, tu sais, de les passionner sur une explication de texte par exemple, et puis d'être un prof parfaitement freinet, c'est-à-dire qui les laisse chercher par eux-mêmes et qui assiste à l'éclosion du savoir. je me trompe constamment comme ça. constamment, et je suis tiraillée constamment entre ces deux trucs, en me disant t'as pas assez de temps pour les faire chercher, pour les faire tâtonner, et de toute façon, comme tu ne veux pas laisser quand même passer l'événement, la vie, eh bien tu utilises ce temps, et donc tu ne peux pas l'utiliser pour faire un cours magistral. et de toute façon quand tu fais un cours magistral, tu es mauvaise, etc.

-*_imag_soï

mon anxiété, mon désordre. j'en aurais sûrement d'autres, mais. qualité d'écoute, le fait que je sois très têtue aussi. ça, je pense que c'est une qualité professionnelle. c'est que je renonce rarement, enfin sauf peut-être pour romain, ce gamin que j'ai en latin et qui me sort par les yeux, vraiment. ça, c'est bien notre métier, parce qu'on a des heures de cours et qu'à chaque heure de cours, on remet l'ouvrage sur le métier, et donc à chaque heure de cours, j'espère que nabil va se mettre au travail. sauf pour romain, j'ai renoncé, mais j'ai téléphoné à sa mère, si tu veux. si ça ne m'avait pas intéressée, j'aurais dit stop, on arrête. je n'en ai rien à faire, de ce gamin, il m'énerve. enfin, c'est ce que j'ai dit quand je suis sortie de cours. donc je suis très têtue. je crois que c'est à peu près tout. et qu'en fait, autant je peux être rancunière pour les adultes qui m'ont fait des coups vaches, autant les élèves, et c'est peut-être là aussi, ce que m'ont enseigné les années, je peux sortir d'un cours complètement furieuse contre un élève, au cours d'après c'est quasiment effacé. l'impression que tout peut recommencer. en fait, je ne leur en veux pas. ce qui veut dire qu'il y a une distance. je peux dire quand même, que parmi les défauts que j'ai combattus avec beaucoup de difficulté, c'est l'idée de distance qui m'a rappelé ça, c'est que pendant des années, j'ai voulu que les élèves m'aiment, et je ne sais pas si j'ai réussi à faire le deuil. extérieurement oui, mais si tu veux, je n'aime pas quand ils sont en colère contre moi quand même.

* Sujet 002 *lettro *fem *agu *nv_pr *cert *urb *engas *teq

-*_prepa

sur une classe de sixième, je fais beaucoup de recherches, dans divers documents, je récupère tout ce que je peux et je cherche ce qui va me convenir, et pas seulement dans des livres dits de pédagogie faits pour des sixièmes, mais d'autres textes, par exemple quand on a travaillé sur le projet de la Lozère, j'ai recherché aussi, au niveau de la lecture, des textes, puisqu'on travaillait sur le thème du conte, contes traditionnels, la Lozère, le Gévaudan. ça fait un éventail très large. en général je fais la recherche en fonction de l'objectif. si j'ai repéré telle lacune en orthographe, je vais faire la recherche en fonction. par exemple le pluriel des noms et des adjectifs, en orthographe ce sont des points de base, parce que beaucoup n'ont pas ces bases-là, ou ils les ont en théorie mais après il y a un problème en application, ils n'appliquent pas, quand ils écrivent, ce qu'ils savent, des choses toutes simples au niveau de l'accord du verbe avec le sujet. ensuite, je prépare chez moi, avant chaque cours. j'ai toujours une petite feuille où j'ai écrit ce que je vais faire, et dans l'ordre, même parfois je me marque des choses très détaillées, en plus des documents que je vais donner aux enfants, ou si c'est leur livre. je me note toujours en fait la progression du cours. ce que je détaille particulièrement, tout dépend de l'activité. par exemple si c'est une activité de lecture, de recherche sur un texte, je vais me marquer toutes les questions que je vais poser aux enfants, la recherche en détail. ce sont des classes hétérogènes, c'est ce qui ressort depuis le début de l'année au conseil de classe, moi je n'ai pas suffisamment d'expérience pour pouvoir comparer avec d'autres classes, mais certains disent que c'est une classe très hétérogène, tant au niveau des résultats que du comportement. je ne sais pas si le fait que ce soient des classes hétérogènes intervient directement, je pense que je ferais peut-être pareil pour une autre classe, mais ça va intervenir dans le déroulement, en fait. je pense que je vais travailler les mêmes points généraux, en gros, en sixième, c'est surtout l'orthographe et l'expression. la classe que j'ai eue l'an dernier, ils étaient plus homogènes, mais c'était quand même les points à travailler particulièrement. c'est pendant les cours qu'il y a des différences,, j'aurai à gérer des situations de rythme, j'ai des élèves très rapides et d'autres plus lents, donc parfois je prévois autre chose.

-*_deroul

je me fixe quelque chose, je suis ma préparation. il se peut qu'après il y ait quelques déviations, ou que je n'aie pas pensé à quelque chose, c'est venu se rajouter, mais sans pour autant faire dévier le cours. en général je ne fais jamais ce que j'avais prévu, dans le sens où je n'arrive pas à terminer, je prévois toujours plus que pas assez. je préfère prévoir plus que pas assez. et aussi selon les activités parfois, on ne se rend pas compte du temps qu'on va mettre, on a une idée à peu près, mais notamment en expression écrite, on se rend compte qu'en fait il fallait penser au double du temps, parce que c'est quand même beaucoup plus lent, et notamment en tenant compte des élèves qui sont plus lents que d'autres, mais c'est vrai que pour les activités grammaticales, ça pose moins de problèmes, ça rentre plus dans le cadre que j'avais prévu. je pense qu'il n'est jamais arrivé que rien ne se passe comme je l'avais prévu. il y a des choses qui sont venues en plus, mais je n'ai pas vécu ce genre de situation où j'ai dû carrément arrêter ou ne pas pouvoir faire ce que j'avais prévu. je n'ai pas d'exemple précis, mais j'ai des souvenirs où finalement, quand on étudie un texte, des questions d'enfants, des remarques vont me faire rajouter des choses que je n'avais pas moi-même prévues. ou des points de vocabulaire, je n'avais pas pensé que ce mot-là leur poserait problème, donc on s'est arrêté sur des points que je n'avais pas prévus.

-*_deroul_autr

il y a les imprévus de comportement. il y a des jours où l'on trouve que les enfants sont moins à l'écoute que d'autres jours, et il va falloir faire avec, mais ce n'est pas évident. je les ai par exemple le mardi de quatre à cinq, et c'est vrai qu'à ce moment-là, ils ne sont pas à l'écoute comme le mercredi matin ou le vendredi matin. ca, c'est vrai que j'en tiens compte dans la préparation des cours. l'an dernier j'avais une classe de français le jeudi de trois à quatre et c'était une heure abominable, parce qu'ils étaient entre je ne sais quoi de deux à trois et autre chose de quatre à cinq. alors que je les avais le vendredi de deux à quatre et ça se passait très bien. et le jeudi, entre deux cours et après quatre heures de cours le matin. donc il y a aussi ces problèmes de rythme qui interviennent. c'est un rythme lourd, le collège, je trouve, quatre heures le matin, en plus pour des sixièmes, ils n'ont pas vécu ça au primaire, ils avaient quand même trois heures et trois heures, ils avaient le même rythme en fait, chaque jour. tandis que là c'est complètement différent et il faut faire avec. au point de vue administratif, il m'est arrivé qu'un surveillant entre dans la classe et fasse noter une information aux élèves. ou bien j'avais prévu un cours et que des élèves me demandent de faire la synthèse avant le conseil de classe. alors là, je leur dis, écoutez, on est très pressé, je ne peux pas me permettre de faire une synthèse mais on va faire quelque chose, j'ai pris cinq minutes en début de cours, puisque la déléguée de classe m'avait demandé ça, je leur ai demandé, s'ils avaient des remarques à faire, d'y songer, parce qu'ensuite je ferais passer une feuille, que ceux qui avaient des choses à dire puissent les marquer, comme ça les délégués de classe pourraient les ramasser. ça m'avait pris un peu de court, elle me l'avait dit le jour même, je n'avais pas pu le prévoir dans mon planning de semaine. alors ça prend du temps, mais en gros j'avais quand même pu faire ce que j'avais prévu. et quand je n'arrive pas à terminer, tout dépend de l'activité. soit je la continue la semaine d'après, soit je la continue dans la semaine. et au niveau du comportement, de toute façon chaque fois qu'il y a un événement avec des sixièmes, ou un changement d'activité, ça prend un certain temps. ils ne se mettent pas rapidement dans une autre activité. ils ont besoin de temps. ou alors une petite chose, une petite remarque amusante, ça y est, c'est parti. c'est vrai que nous, on rigole et puis on reprend parce qu'on a la maturité, tandis que, eux, il leur faut plus de temps, donc chaque fois qu'il y a un changement d'activité ou petit événement. mais ça ne pose pas de problème, on fait avec, sachant qu'on a des élèves de sixième, qu'ils sont jeunes.

-*_deroul_decis

parfois pendant le cours, je dois prendre des décisions rapides par rapport à ma préparation. ça m'arrive, notamment pour régler des problèmes de comportement, de prise de parole, de faire une leçon de morale par rapport à des choses toutes simples de la vie, ne pas couper la parole, un camarade prend la parole et on ne le laisse pas finir. alors parfois je suis obligée de couper, de leur expliquer, de faire le point, et même d'élargir à la vie de tous les jours et pas seulement à la vie de la classe. c'est vrai que j'ai des élèves qui ne s'expriment pas. alors il y a ceux qui s'expriment, mais dans le désordre, en gros c'est ça, c'est pour ça que ça fait une classe un peu étrange, je ne vais pas dramatiser quand même ça va. et il y a ceux qui ont beaucoup de choses en eux, mais qui le gardent, qui ont peur de s'exprimer devant le groupe. donc parfois il m'arrive d'en parler, et de les inciter à parler et pourquoi justement c'est un avantage pour eux de s'exprimer en groupe, et même plus tard professionnellement, de ne pas rester dans son coin, quand on a des choses intéressantes à dire, il ne faut pas forcément les garder. voilà, c'est un exemple. donc je vais faire une petite parenthèse selon la situation.

-*_deroul_autr

ça ne m'est jamais arrivé, qu'il y ait beaucoup d'absents, un ou deux de temps en temps. autrement quand je donne un travail à faire, je vérifie en début d'heure, j'ai l'impression que je perds énormément de temps, le temps qu'ils sortent le cahier, qu'ils me montrent le bon exercice. c'est vrai qu'il y en a toujours qui passent au travers. donc je leur ai dit que j'en tenais compte dans la moyenne. j'ai trouvé en tout cas ce moyen de le gérer, je fais un petit relevé et si au bout d'un moment je vois que c'est toujours le même qui n'a pas fait ses exercices, j'en tiens compte dans la moyenne générale, parce que je leur ai dit que je ne voulais pas qu'on fasse des efforts uniquement pour le contrôle, mais qu'on doit être régulier dans son travail. il y a aussi des leaders dans la classe, notamment un petit groupe de garçons qui ont tendance à essayer d'attirer l'attention sur eux, ça gêne parfois pour le déroulement du cours. alors il m'est arrivé de faire ces petites parenthèses-là, ou bien d'expliquer à quelqu'un en particulier, s'il me gênait, ou même parfois de le changer de place, quand c'est un individu. après, ça rentre dans l'ordre.

-*_apr_cours

s'il y a eu des modifications pendant le cours, je ne le note pas par écrit. enfin si, ça dépend parce qu'il y a mes préparations que je fais au brouillon, et ensuite j'ai un cahier où je note ce que j'ai fait réellement par rapport à la préparation. donc si c'est quelque chose qui a été vraiment important, je le note. et puis ça me permet de savoir où j'en suis pour continuer. je pense que ça me sert, oui, tout dépend des situations, mais. parfois tout simplement je suis contente, parce que ça a été un échange en fait, et grâce à des remarques d'enfants ou des questions, on est arrivé à enrichir la préparation du départ, donc je suis contente. et puis, j'en tiens compte, parce que, sachant qu'à un moment donné certains élèves peuvent avoir tel comportement, on en tient compte après, même dans ses préparations, avant même d'aller en cours. en fait ça sert à former une expérience de prof, j'ai ce sentiment-là. mais pour l'année suivante, il y a des choses qui marchent bien avec un groupe et qui ne vont pas marcher avec un autre. en fait je le note pour la fois d'après, mais par forcément pour les années suivantes, parce que pour l'instant je modifie. il y a des choses que je réutilise, mais souvent je modifie, c'est vrai, en fonction des élèves que j'ai, du groupe en fait, de leur façon de réagir.

-*_evol_gest

il y a une part qu'on maîtrise, mais je pense qu'on ne fait pas un métier ou on sait de a à z ce qui va se passer, il y a toujours une part qu'on ne maîtrise pas, je pense. ce qu'on maîtrise, c'est la gestion de la classe dans son ensemble. mais en fait c'est très humain tout ça, on a affaire à un groupe avec des individus, on ne peut pas maîtriser l'autre, et que ce soit dans une relation individuelle, je crois que c'est ça qui nous échappe un peu, et là c'est multiplié par tant. je pense qu'il y a une partie qu'on maîtrise et qui est propre à notre métier, en tant que prof de ceci, de cela, et ensuite il y a l'inconnu de l'autre, en fait. pour aider à maîtriser la gestion de la classe, il y a la discipline mais il y a aussi la relation avec le groupe, parce que c'est très important, la façon de faire passer. la relation avec le groupe, c'est la relation à l'autre. alors c'est maîtrisable dans le sens de la classe, par rapport au travail qu'on a à faire, pourquoi on est là et qu'est-ce qu'on fait, au niveau pédagogique, mais on ne peut pas être sûr de maîtriser une relation, on ne peut jamais, enfin je ne pense pas. il y a toujours une part d'imprévisibilité. il faut faire avec, et heureusement en fait, quelque part, sinon on serait des machines. donc il y a des situations plus ou moins agréables, mais ça fait partie du métier. j'espère que le temps peut aider, mais je n'ai pas suffisamment de recul, c'est ma deuxième année en français, mais j'ai l'impression que oui. parfois il me tarde d'avoir plusieurs années d'expérience.

-*_soi_pro

je pense être assez attentive aux envies des enfants, ce à quoi ils sont sensibles et j'essaie de tenir compte au maximum de la motivation, je pense que c'est la base d'un bon apprentissage. c'est vrai qu'on ne peut pas vraiment motiver tous les élèves, mais au niveau du français notamment, je crois qu'il faut essayer de leur faire aimer la lecture, enfin pas uniquement la lecture, mais enfin ne pas trop les assommer. c'est vrai que je passe pas mal de temps au choix des lectures, peut-être par rapport aux souvenirs que j'en ai, moi, alors que j'ai choisi lettres justement, et, ce que j'avais vécu au collège parfois, je m'ennuyais mortellement, et donc c'est vrai que j'essaie d'y être vraiment attentive.

-*_ideal_pro

je pense que déjà il faut une relation avec les enfants, qu'il y ait le contact, mais ce n'est pas seulement avec les enfants. il faut une certaine ouverture d'esprit. être à la fois exigeant et indulgent, comprendre, mais quand même exiger, cadrer bien sûr, on ne peut pas avancer avec un groupe s'il n'y a pas de cadre. et pouvoir se remettre en question, souvent. j'espère ne pas devenir aigrie, blasée, fatiguée, usée. il faut trouver toujours de quoi se renouveler. il le faut dans ce métier.

-*_soi_pro

je pense que je prends mon métier à coeur, que j'essaie de faire du mieux que je peux avec la petite expérience que j'ai. il me semble, d'après les retours que j'ai, que ça se passe bien avec les enfants. c'est vrai qu'il n'hésitent pas à dire les choses, ils sont assez francs à leur âge. dans l'ensemble, ça se passe bien, et à d'autres moments, bien sûr. il y a des hauts et des bas.

-*_imag_soi

je pense être naturelle, je ne tiens pas de rôle spécialement au collège, j'ai mon métier, mais je ne pense pas avoir une attitude différente, en fait je ne pense pas être différente au collège et dans la vie. ça me semble important de ne pas être différente, ça permet vraiment d'être soi-même et de ne pas devoir se mettre dans une autre peau à chaque fois qu'on fait autre chose, c'est bien, on peut naviguer.

**** *003 *matph *fem *agq *anc_pr *pegc *urb *engaspé *teq

-*_prepa

alors j'ai accumulé au cours des années des tas de fiches, de travaux, de choses comme ça, je sais en gros ce que je veux faire, où je veux en venir, je photocopie souvent des exercices de préparation ou de choses comme ça, mais même jeune, je n'ai jamais eu une fiche bien léchée avec là, cinq minutes, là dix minutes, je ne suis jamais arrivée à faire ça de ma vie. donc j'ai une espèce de fouillis pour chaque notion et je tire de là. et je sais quand même ce que je marque quand je marque quelque chose, qui est préparé si tu veux, c'est la trace que je vais laisser dans le classeur de l'élève. je sais à peu près ce qu'il faut qu'ils marquent, qu'ils écrivent. ça, c'est préparé. mais après, tout le travail là-dessus, qui se fait avant d'écrire, en fait. ce que je prépare, c'est simplement une petite synthèse de ce que je veux qu'ils aient écrit, mais sinon je n'ai pas de préparation. les documents, je les choisis en fonction de plusieurs critères, ça dépend des choses. il y a des choses incontournables que je fais tous les ans pareil. il y a des exercices de préparation auxquels je tiens plus que d'autres, là je refais chaque année la même chose. après il peut y avoir des choix qui sont extérieurs à moi. en gym par exemple, ils ont fait des tournois de badminton. ils m'ont fait faire les comptes. mais les comptes du badminton, ça m'a donné l'occasion de faire les nombres relatifs. donc

les nombres relatifs, je les ai faits au moment où il a amené les comptes. qu'est-ce que je faisais. on a fait les comptes du badminton. j'ai pris les fiches de jeux. ce ne sont pas les miennes, de préparation. et chaque fois que je peux comme ça, je prends les fiches qui m'arrivent d'ailleurs. ou on fait les relevés de température, en janvier il a fait moins deux, on a sauté sur l'occasion on a fait les calculs avec moins deux ou des choses comme ça. chaque année donc, ce n'est pas pareil. et puis après, des fiches que j'ai ou des exercices du livre ou des choses qui sont plus traditionnelles ou que je ressors chaque année. en gros c'est ça. ce que j'appelle document, ça peut-être des exercices ou ça peut être des données qui viennent de l'extérieur. ou en histoire_géo, des frises chronologiques, ou des graphiques à faire parce qu'on les fait en atelier ou parce qu'on les finit en maths, ou on les prépare en maths. et sur la façon de les traiter, des fois ça change, ça dépend de ce qu'ils en font. parce que plus ça avance. la deuxième heure tu vois un peu comment ils l'ont pris, mais la première heure où tu le montres, où tu donnes le document, ils n'y entrent pas toujours de la même façon, dedans. ça dépend des fois. ils font aussi des choses très triviales et il n'y a pas plusieurs façons de les aborder, on les fait. mais quelquefois, tu es obligée de changer parce qu'ils ne te le prennent pas comme toi tu le voyais. ça dépend des choses. il y a des documents, il n'y a pas cinquante façons de les appréhender, donc ils font ce que tu avais pensé. mais quelquefois non, ils partent sur des choses un peu différentes. alors là, des fois, c'est compliqué, parce que si tout le monde part, mais tout le monde ne part pas dans la même direction, moi c'est ça qui me pose le plus de problème. c'est quand les uns partent dans une direction et posent des questions sur leurs idées mais ça n'intéresse pas les autres. je ne sais pas toujours quel temps passer, c'est une histoire de temps. quel temps passer à répondre à l'un pendant que les autres attendent. ces documents, ce sont des activités pour les élèves, des choses à faire. on va faire la symétrie, là. je donne une fiche photocopiée où il faut découper, plier, couper, tracer avec le compas, des trucs pratiques, des activités de manipulation, pas toujours, il n'y a pas des manipulations à toute heure, mais là il va falloir faire comme ça avec le compas. il y a des idées qui sortent, ça dépend des classes, ça dépend des années. ma préparation, en gros, souvent, c'est rechercher des documents qui vont servir de support aux activités des élèves, en fonction du programme. je fais le programme. et quand je cherche ces documents qui vont servir de support aux activités, je choisis tel ou tel document en fonction quand même du programme. parce qu'il y a des notions, il y a des choses qu'on veut qu'ils découvrent. je ne prendrais pas un document qui n'amènerait pas vers quelque chose du programme. ou à la périphérie du programme si tu veux, mais pas loin. si j'ai le choix entre plusieurs documents, j'aime bien moi, par goût, j'aime bien ce qui est un peu ouvert, qui pique leur curiosité. ce n'est pas toujours simple, ce n'est pas toujours facile, des fois on ne trouve pas. mais si ça m'a piqué un peu à moi, j'espère que ça les piquera un peu à eux. j'espère. des fois on se plante. des fois, des trucs, une bricole, que tu crois que ça ne vaut rien, alors eux ils t'y trouvent des trucs des. ça arrive aussi. ça c'est un bon imprévu, on en aimerait beaucoup des comme ça. alors, j'ai la trace écrite qu'ils auront dans le classeur. en général je l'ai à peu près propre quelque part dans un coin. parce qu'après je ne pense pas toujours à ce que je veux faire mettre. parce que ça quand même, je sais ce que je veux, qu'il y ait un minimum. après quand on va faire un contrôle, il faut quand même qu'ils aient quelques points de repères. et ça, des choses simples, je veux dire quelques phrases simples, quelques dessins, des mots, du vocabulaire, des choses de ce genre. la trace écrite de la leçon, pour qu'ils aient quelque chose à retenir.

-*_deroul_cours

je distribue mes documents, quand il y en a. il n'y a pas tous les jours des documents non plus. on travaille aussi comme ça, là. je donne des

consignes, ce n'est pas toujours sur un document. je peux donner des consignes oralement, je peux donner des consignes écrites, sur des exercices à faire, des triangles tels que . n'importe quoi, des choses comme ça. je donne soit les documents, soit les consignes, les enfants se mettent au travail. je circule dans les rangs, ils demandent ce qu'ils ne savent pas faire ou ce qu'ils ne comprennent pas, on explique certaines choses en commun, et ça débat. souvent sous forme de débat, mais plutôt ce genre d'allées et venues. il y a des échanges, on, me pose une question, on leur répond, ils disent je sais le faire, je vais le faire. la notion se construit comme ça, en gros. je n'ai pas un exemple en tête, où j'ai changé ce que je voulais faire. la synthèse par exemple, c'est quelque chose que je peux changer, d'une année sur l'autre, oui, mais de ce que j'ai prévu, d'une classe à l'autre, c'est rare que je change. de la sixième 1 à la sixième 2, la synthèse, elle va rester la même. parce qu'il faudra bien quand même arriver à avoir un certain nombre de notions qui ne peuvent guère changer. mais ça m'est arrivé de changer, d'avoir prévu de commencer par un exercice, par exemple j'allais faire faire des triangles pour montrer les angles, et finalement, mais alors là c'est un peu comme ça, ça vient comme ça, je ne sais pas, ou quelqu'un dit une chose, je montre l'exemple autrement, avec autre chose, avec le compas, avec un éventail. il y en a une qui m'a amené l'autre jour une espèce de petit machin, tu sais ces machins de fête qu'on ouvre là, alors j'ai montré ça à tout le monde, tout le monde y est passé, et ça, c'est parce qu'elle l'avait amené. sinon moi je n'en avais pas. donc on a montré les angles rentrants comme ça. donc ça a changé parce qu'elle avait amené ça. ce sont les réactions des enfants qui font que je vais changer mon mode d'approche, mais ça ne changera pas sur le petit machin définitif qu'on va copier, ça c'est rare. la procédure peut changer, oui. ce sont des petits détails, ça change un peu comme ça, là. mais comme je ne peux pas savoir à l'avance, je n'envisage pas, j'attends de voir. mais enfin il faut bien quand même à certains moments recentrer, parce que sinon je ne m'en sors pas. tu abordes par un autre truc, tu commences sous un autre angle, mais les choses elles y sont. dans l'ensemble, je fais à peu près ce que j'ai prévu. en gros, mais en détail non. des cours où rien ne s'est passé comme je l'avais prévu, il y en a eu sûrement, mais là, je n'ai pas un souvenir précis à te raconter. mais des heures où rien ne se passe comme tu l'as prévu, ça doit arriver, oui. il y a des jours où ils ne sont pas comme les autres jours eux aussi, ils sont comme nous, ils ne sont pas tous les jours pareils. mais enfin, que de toute l'heure je n'arrive pas à redresser la barre, peut-être pas. mais que ça parte dans tous les sens, comme ça, tu sais pas pourquoi, ça oui, ça arrive. tout à l'heure, oui voilà par exemple, mais ça ce n'était pas de ma faute ni celle de personne, mais ils étaient à la visite médicale, ils allaient se faire vacciner, ou je ne sais pas quoi. alors ils y allaient. d'abord ils sont arrivés, il en manquait sept ou huit. ceux-là sont arrivés à vingt ou à vingt_cinq, une demi-heure après. entre temps il y en avait qui devaient partir à deux heures dix, ils sont partis, alors sans arrêt ça partait, ça tapait, ils n'entendent pas quand je dis entrez. on corrigeait un contrôle, donc à chaque fois qu'il y avait des nouveaux qui arrivaient, il fallait leur redire les mêmes choses. alors j'avais mis la correction là, avec le rétroprojecteur, qui est quand même bien pratique parce qu'au moins ça se fixe, et donc ils regardaient. et puis on est arrivé petit à petit à essayer de mettre tout le monde à niveau. j'ai fait ce que j'avais prévu, je ne sais pas, peut-être on n'a pas fait tout exactement, parce que j'avais prévu par exemple de corriger le contrôle mais je ne voulais pas que ça dure une heure. et puis après, de leur faire faire des trucs sur la bissectrice, mais très court, juste des constructions, reproduire un angle, ce qu'on avait déjà fait une fois, le refaire avec le compas. et je l'ai fait, mais je n'ai pas copié, je n'ai pas mis la synthèse en face. ca, je n'ai pas eu le temps. bon, on le fera la prochaine fois. je ne me dis pas je vais arriver à tel point,

parce que ça, de toute façon. mais en gros. on ira un peu plus vite la prochaine fois.

-*_sent

alors, le fait que je ne puisse pas arriver jusqu'au bout et qu'il me manque une phrase à mettre, ça ne me travaille pas beaucoup. ce qui m'agaçait c'était d'entendre taper sans arrêt, ça, ça m'énervait. mais bon, je le prenais en riant, mais ça m'énerve. ce n'est rien, ça, ce n'est pas grave.

-*_deroul_autr

ca, ça fait partie des imprévus administratifs. comme quand quelqu'un vient faire remplir des feuilles, ou pour distribuer des feuilles, ça te retarde un peu, mais ce n'est pas grave, ça. je ne sais pas si ça fait partie des imprévus mais ils ne mettent pas toujours à certaines activités le temps que tu as prévu, ou ils ne mettent pas tous le même temps de toute façon. par exemple, là je me débrouille comme ça aussi. quand ils ont fini un contrôle par exemple, il y en a qui mettent une demi-heure, d'autres il leur faut toute l'heure et encore ils n'ont pas fini. ou quand ils corrigent, c'est pareil, ceux qui ont 18 ou 19, ils n'ont rien à corriger, alors ils attendent. et comme moi je n'aime pas qu'on reste sans rien faire, alors là j'ai du matériel, parce qu'on a des fiches, j'ai des fiches autocorrectives là-bas et il y a du travail indépendant qu'ils peuvent faire chaque fois. tout le monde ne travaille pas au même rythme et ça, ça me permet de prévoir un travail à faire pour ceux qui vont plus vite que les autres. quand c'est un apprentissage en cours, c'est rare qu'ils mettent dix fois plus de temps, mais les contrôles, les choses comme ça, ils n'ont pas du tout besoin du même temps. alors après ils se tournent les pouces, ils ne font rien, alors là, ils font du travail indépendant. il y a des fiches pour pallier ça. ca, c'est organisé tout l'année, ils le savent. ils vont chercher des fiches, elles sont autocorrectives. ca, c'est sur l'imprévu du temps. parce qu'on ne peut pas prévoir le temps qu'ils mettront. sinon, je ne sais pas. les absents, la neige. moi, s'il y a six ou sept absents, je continue mon travail parce qu'il y en a quand même vingt et un qui restent. donc je continue mon travail, mais je ne fais pas par exemple un contrôle ou des choses comme ça, s'il y a vraiment trop d'absents. mais après, le travail, on continue, ils se rattrapent avec les autres. on prévoit après de se rattraper, ils prennent une fiche si j'ai donné une fiche, ils recopient ce qu'on a copié. ou je fais exprès d'aller un peu moins vite pour quand même, si j'ai quelque chose d'important à faire passer, je le laisse un peu de côté, on peut quand même varier. je ne vais pas faire exprès, le jour où il en manque plein, de faire quelque chose qu'il faut vraiment avoir fait, si tu veux. mais sinon, il y a tout un tas de travaux qui peuvent être faits, ça arrive. si je les ai une heure de plus non prévue, ça peut arriver comme ça, là aussi c'est pareil. j'ai tout un tas de jeux de maths, enfin des jeux, des exercices, des trucs comme ça, qui peuvent se faire, on peut toujours improviser. parfois il y en a qui n'ont pas fait le travail à la maison, ça arrive. le travail à la maison, ce sont de petits exercices que je donne à la maison, je ne surcharge pas de travail, donc j'exige qu'il soit fait, c'est un contrat qui est écrit au début de l'année sur une feuille et je mets des croix. chaque fois qu'ils ne font pas le travail, c'est une croix et quand ils n'apportent pas les outils, parce qu'en géométrie on ne peut pas travailler sans ses outils, c'est une croix. et mon système depuis le début de l'année ils le savent, c'est. à trois croix on a zéro, alors il ne faut pas oublier plus de trois fois par trimestre l'outil, ou de faire le travail. mais sinon tu penses bien que ça arrive, surtout cette année, il y a une bande, c'est toujours les mêmes, il y en a toujours trois, quatre ou cinq par classe qui ne font pas le travail. ça dépend. cette année il y en a pas mal mais il y a des années où il n'y en a que deux qui ne font pas le travail, et encore. mais ça ne m'est jamais arrivé qu'une

majorité n'ait pas fait le travail que j'ai demandé, suffisamment pour qu'on ne puisse pas faire le travail qui était prévu. et la paperasse, on en a moins, ça fait deux ans qu'on en a beaucoup moins, parce que les profs principaux de sixième, je crois qu'ils vont essayer de le faire en cinquième aussi mais moi je n'ai que des sixièmes. on a une heure de plus chaque quinze jours, une heure de prof principal. alors l'heure de prof principal, là, on règle tous les problèmes, on prépare les conseils de classe, on fait du travail, enfin tout ce qu'il faut faire, on fait un peu d'éducation civique, la vie du collège. donc cette heure-là, une heure par quinzaine, permet de récupérer, parce que des papiers, je ne vais pas attendre quinze jours pour les donner parfois, mais si j'ai donné des papiers, si ça m'a trop retardé, s'ils sont en retard par rapport aux autres, je fais des maths à l'heure de prof principal, ça nous permet de récupérer. parce que c'est vrai que ça aussi, tu passes une demi-heure à préparer le conseil de classe, et puis pendant ce temps, c'est décalé par rapport aux autres. ça fait deux ans que ça existe. chaque quinze jours c'est bon. une fois par semaine, non, mais enfin il y a plein de choses qui peuvent se faire avec cette classe quand on est prof principal et qui permettent de ne pas décaler parce que comme j'ai tous les sixièmes, enfin quand tu as plusieurs classes de même niveau, ça te décale tout et tu n'est jamais au même endroit. d'autres imprévus, j'aime bien quand un autre prof me dit est-ce que tu peux me faire ça avec les élèves. ça, on le fait. on finit ce qu'on est en train de faire, mais on le fait. ça permet de créer des liens et de découvrir des notions que j'aurai faites avec autre chose, je les fais avec ce qu'on m'amène. là, je m'adapte. dans la journée, là je dis non. cela dit, si je suis en train de faire mes angles, je finis mes angles et puis après on fait le reste. mais ça ne va pas du tout être au même endroit dans l'année que l'année d'avant ou l'année d'après. on le fait au moment où ça arrive quand même. il ne faut pas que ce soit trop tard, après.

-*_deroul_decis

des décisions pour infléchir le déroulement, quand il y en a besoin. il est des heures où il n'y a vraiment pas besoin, que je prenne des décisions. parce que s'il n'y a pas de manifestation, ça suit son cours, je ne m'adapte pas par plaisir.

-*_apr_cours

j'aimerais prendre des notes après le cours, bien franchement. mais je ne le fais pas. non, ça, c'est le genre de chose que j'ai toujours eu envie de faire, de prendre tout un tas de notes et de dire ça il faudrait que tu le marques. je l'ai fait, mais ça ne vaut pas la peine d'en parler. parce qu'il y a des fois des questions qui te font voir les choses avec un angle de vue que tu n'avais pas du tout pensé que ça pouvait arriver dans la tête de quelqu'un. ça m'est arrivé sûrement de marquer des choses, mais c'est rare et j'ai toujours le regret de ne pas le faire. mais je ne le fais pas au moment, et après j'oublie. et c'était pareil quand j'ai commencé. je ne suis jamais arrivée à faire les choses systématiquement. mais toujours avec le regret. mais je ne sais pas si les leçons se renouvellent vraiment. peut-être, si ça sert vraiment. oui c'est peut-être pour ça que je ne le fais pas, finalement. c'est un peu, finalement, artificiel. ça peut servir à des discussions dans un stage, si tu veux. si je ne marque pas, j'oublie. mais en fait, après, à moi, avec mes élèves, je ne crois pas que ça me serve beaucoup. je m'adapte, finalement, je crois quand même que ça a toujours été un peu comme ça, mais peut-être avec un peu plus de choses préparées, un peu plus cadrées à l'avance, parce que j'avais un peu peur peut-être, quand j'ai commencé. j'ai commencé, je devais avoir des feuilles un peu plus léchées, mais j'ai quand même finalement toujours un peu procédé pareil. avec moins d'angoisse peut-être ou moins d'anxiété maintenant, mais je crois quand même que j'ai toujours un peu fait comme ça. oui, parce que j'ai toujours quand même, des fois trop, pris ce qui venait

des autres, parce que des fois je ne sais pas m'arrêter, je m'emballe. ça, je l'ai toujours un peu fait, de discuter comme ça. c'est ça qui me pose toujours le plus de problèmes. quand il y a une question qui te mets sur une voie et que ça n'intéresse que celui qui la pose et moi, et que les autres attendent, et que tu as envie quand même de lui prouver par un raisonnement quelque chose, à celui que a dit ça, alors ça, comment s'arrêter. ça, je ne le sais toujours pas. parfois, par les échanges et la confrontation, ils m'amènent sur une voie que je n'avais pas prévue au départ, mais, c'est toujours une histoire de temps parce que si on avait le temps, ce serait bien. on partirait, comme ça, là tous ensemble, faire les maths buissonniers. et souvent j'arrête. je dis bon, on le reprendra une autre fois. parce que je sais quand même que cette voie sur laquelle ils m'amènent, on la reverra plus tard, sous un autre biais. on n'a pas besoin de faire les choses de façon linéaire, il ne faut pas obligatoirement faire ça avant ça, ça ce n'est pas vrai, je ne le crois pas et je ne l'ai jamais cru. mais quand je sais que des fois peut-être on y reviendra. mais je reconnais que des fois aussi j'en laisse, je ne perds pas de vue l'objectif. mais c'est dommage ça, parce qu'on passe à côté de plein de choses.

-*_evol_gest

je les gère mieux peut-être, je ne sais pas. je ne crois pas finalement, non. peut-être plus détendue. mais les gérer mieux, je ne crois pas.

-*_conseil

écouter ce qu'ils disent. même si après tu ne peux pas en faire ce que tu voudrais, mais quand même écouter ce qu'ils disent. et moins parler, moi je parle trop. parce que si c'est toi qui parles et si tu ne les écoutes pas, ce que tu fais, c'est pour toi. c'est ta façon de raisonner, qui peut être très bonne, mais c'est la tienne. l'embêtant c'est qu'il y en a vingt-huit, peut-être tous différents, mais il y a des cheminements, si tu les écoutes tu peux peut-être apercevoir des cheminements dans leur tête. si tu ne les écoutes pas, tu n'as que le tien. il me semble. donc les écouter, et ne pas croire qu'on perd du temps. c'est vrai, mais. je me dis. je voulais faire ça, je n'aurai pas le temps, je le dis, mais je ne crois pas que je perds du temps en faisant des choses comme ça. on ne perd pas toujours du temps quand on croit en perdre. et d'un autre côté, il y a un programme. et puis relativiser un peu les choses. parce que finalement, je ne sais pas comment te dire. on dit. c'est important ça, il faut qu'ils le sachent maintenant, il faut le faire. relativiser. ce ne sont pas dix minutes qui vont changer quelque chose dans la vie.

-*_ideal_pro

oui, relativiser, ça me paraît important, pas seulement pour un enseignant. pour la vie. je crois que c'est un peu la même chose. relativiser, respecter les gosses dans ce qu'ils sont. c'est des mots tout ça, mais oui, les respecter. ce sont des enfants, ce ne sont pas des machines à apprendre. même si des fois ils t'énervent, ce n'est pas grave. ce qui est important, je ne sais pas, moi. quand ça marche, quand ça marche bien. c'est vrai qu'il faut être disponible pour eux. et puis parfois, ça marche, tu ne sais pas pourquoi. la mayonnaise prend et d'autres fois elle ne prend pas. il y a tellement de choses. ne pas toujours faire pareil aussi, si tu les mènes dans une voie et que tu n'en sortes pas. mais moi, les conseils, tu sais, chacun fait comme il peut et comme il est. il n'y a pas d'enseignant idéal, ça, ça m'étonnerait. il faut faire les choses comme on les sent aussi.

-*_soi_pro

ça m'a plu d'enseigner, je me suis toujours plu à l'école, ça m'a toujours plu d'être avec des enfants, même si, par moments, il m'arrive d'avoir envie de les envoyer au diable. mais c'est quand même un travail intéressant. je ne réponds pas à ta question, moi je n'en sais rien, je

ne vois pas, je ne sais pas. les gosses ne me détestent pas, je ne suis pas une enseignante qui leur fait peur, je n'ai pas le genre rigide, là. peut-être parce que je relativise.

-*_imag_soi

ça il faut demander aux autres. je ne sais pas dire avec des mots. moi je ne sais pas me raconter avec des mots. je suis moi. qu'est-ce que tu veux que je réponde à ça. je ne crois pas être différente au collège et dans la vie. pas sur les choses essentielles je suis pareille là dans la salle des profs ou dans la vie, j'ai les mêmes défauts, les mêmes qualités, je ne suis pas foncièrement différente. bien sûr l'un agit sur l'autre. j'ai tendance dans la vie peut-être avoir des façons d'être que j'ai acquises en classe. c'est possible. et le contraire aussi. si je relativise c'est aussi que je relativise ailleurs. mais je ne suis pas foncièrement différente. moi je ne me vois pas différente. même si je le suis. je parle aux élèves, je peux les rencontrer dans la rue, je parle aux élèves à peu près pareil, si je les vois en dehors, en association, des trucs comme ça. je suis moi, je ne pense pas être différente. je ne mets pas un masque, ça c'est sûr, en rentrant en classe, je suis pareille. et avec les parents, c'est pareil si tu veux. je ne fais pas de différence avec les gens que je rencontre en tant que parent ou à la mjc du coin. il y en a qui me connaissent depuis longtemps, il y en a que j'ai vus naître, et ça, je ne mets pas un masque en entrant dans la classe, je ne suis pas différente. peut-être que les autres ne me voient pas pareille.

-*_deroul_autr

j'avais pensé quand les élèves ne font pas le travail au même rythme, donc ça c'est des choses organisées, des fiches autocorrectives, j'ai des moyens, des techniques, si tu veux pour ça. voilà, ce qui me pose le plus de problème c'est quand l'élève pose une question, il te demande une réponse avec des nuances, là. ça m'a toujours posé des problèmes et ça m'en posera sûrement toujours. on est dans les nuances qui demanderaient des développements, des raisonnements. tu vois un défaut de raisonnement quelque part, ou tu ne sais pas trop où en venir. il faut échanger. mais échanger, effectivement, il y a les autres qui attendent. donc c'est un duo qui fait qu'il y en a deux sur vingt-huit qui sont intéressés. parce que ça, c'est rare que les autres soient intéressés par ce genre de remarque. et donc je ne sais pas trop le régler. est-ce que je me mets en retard par rapport aux autres, ou est-ce que j'abrège. voilà.

*Sujet 004 *physma *hom *agu *nv_pr *agr *rur *engas *teqn

-*_prepa

dans la préparation je pense à ce qui va les intéresser. alors c'est très différent suivant les matières, en fait. je parle d'abord pour les maths, après pour la physique. en maths, il y a avant tout le programme, parce qu'il n'y a pas de possibilité comme en physique, de présenter des expériences qui vont les accrocher, donc c'est essayer de faire quelque chose de clair, précis, de rester dans le programme, voilà l'esprit, en fait, en mathématiques. généralement on fait un cours pour chaque chapitre et le chapitre dure un grand moment, donc ce n'est pas avant chaque cours. on prépare un chapitre avant, qui en fait va se répartir sur une semaine, quinze jours, donc ça représente un travail qui après se répartit. par contre en physique, chaque cours est préparé un petit peu à l'avance, parce que deux heures, quatre heures de cours, représentent un chapitre, donc c'est beaucoup plus souvent la préparation avant les cours. les maths, après, ça va être regarder les exercices dont l'énoncé, au début, pour les intéresser toujours pareil, va être des fois amusant, il faut les intéresser, en fait, il ne faut pas qu'ils se relâchent en voyant un énoncé en maths qui soit complexe

dès le départ. il y a cette idée de progression dans la difficulté. donc en maths, il y a le programme et les exercices qui peuvent les intéresser, en maths, il faut faire ça, il n'y a pas d'autre possibilité, par contre en physique c'est complètement différent en ce sens que la physique c'est avant tout expérimental, quand on peut faire les expériences, ici c'est dur. mais enfin il faut faire le maximum, donc il y a vraiment l'aspect expérimental qui doit les intéresser, leur dire c'est bien, l'expérience, mais en fait ça me fait poser des questions et le cours va me permettre d'y répondre. le cours de physique et de chimie est basé là-dessus, on se pose des questions avec des manipulations et ensuite on résout toutes ces questions-là avec la fin du cours. ce sont des chapitres, on a vraiment des chapitres très définis à faire, et dans chaque chapitre il y a des expériences_types, c'est rare quand on invente quelque chose. ce sont quand même des expériences_types, mais la façon dont on va les faire, faire participer les élèves, leur demander de se lever, essayer de les faire manipuler eux-mêmes, c'est ça qui va vraiment les intéresser. et puis aussi leur montrer que ça peut être intéressant, parce qu'une même manipulation faite n'importe comment, ça peut être barbant, mais en essayant de la recalquer par rapport à la vie de tous les jours, en essayant de trouver un exemple de la vie de tous les jours qui se rapporte à ça, ça va capter leur attention. je prévois mes cours par niveau, ce n'est pas du tout quelque chose de général, on est très cadré, on a un programme, chaque chapitre dans chaque partie et dans chaque partie il faut faire telle ou telle chose, donc on n'est vraiment pas libre, on a très peu de liberté, ça c'est terrible. moi, c'est vrai que, dans les cours, et je le fais au détriment de ma matière, il ne faudrait surtout pas que je dise ça à mes inspecteurs, je prévois souvent des moments, par exemple avec la comète, où j'arrête le programme et je parle d'autre chose. en maths je cherche des exercices qui puissent intéresser les élèves, et c'est vrai que suivant la classe, par exemple avec ces troisièmes, ce sont des élèves qui se désintéressent très vite donc il faut les intéresser, il faut recapter leur attention, donc ce que j'essaie de faire, c'est trouver des choses agréables à lire. un petit exemple tout bête, dans les énoncés on a souvent un petit problème, machin achète tel truc, et bien en fait, dans le machin au lieu de dire jean, je vais mettre jessica scout a acheté, ça les amuse et ça les intéresse. je modifie l'énoncé pour que quelque chose les attire. autrement, sur les livres il y a un cours déjà fait, suivi d'exercices. alors soit on suit le cours s'il est bien fait, soit si on a d'autres idées, on se défait du livre, mais ce n'est pas forcément conseillé. on pourrait presque, et il y en a qui le font, être juste un livre qui parle. moi j'essaie de ne pas faire ça, c'est difficile parce que souvent les livres, quand ils sont bien faits, ils présentent tout, on est obligé de dire ça. donc après ce sont des exercices de la vie courante qui font la différence, mais l'architecture de chaque cours est quand même très très fortement inspiré du livre, du livre ou d'autres livres, il y a quand même quelques livres différents.

-*_deroul

pour ma préparation, tout est écrit. pour moi j'écris le cours qu'ils auront, toute la trace écrite, parce qu'un cours de physique est quand même très court en écriture, donc il a besoin d'être très précis et si je ne m'obligeais pas à le faire par écrit, à mon avis je ne serais pas du tout clair. donc ce que j'ai dans ma préparation, c'est la trace écrite des élèves. les pistes je les ai en tête. mais je peux dévier, c'est d'ailleurs un défaut, enfin pas pour moi, mais pour la hiérarchie, l'inspection, oui, quand on me pose une question, je ne la laisse pas tomber, j'y réponds, des fois ça me prend un peu de temps. là ce seraient les seuls moments en physique, et en maths aussi, où je m'éloigne du programme, quand on me pose une question, j'y réponds, et des fois ça me fait penser à autre chose, et de fil en aiguille parfois ça peut durer dix minutes ou plus, dix minutes où on n'est plus dans le

programme, mais on parle de quelque chose qu'ils auront demandé, donc j'y consacre du temps. ce que je vais dire, ce sera plus facilement oral ce sera rarement quelque chose que j'aurai oublié à l'écrit, ce sera quelque chose qui va être en annexe du cours, mais que je vais expliquer comme ça, il n'y aura pas forcément de trace écrite, même rarement de trace écrite dans leur cours, leur cours c'est plutôt quand même ce que j'ai déjà sur ma feuille. le cours se passera comme prévu si je n'ai pas de questions qui me feront dévier. mais je dirai que souvent, en plein milieu du cours des choses s'éclaircissent dans la logique du cours, dans la tête. j'ai la sensation de découvrir des logiques qui se cachent derrière, qui ne m'étaient pas apparues à froid quand je préparais le cours et qui me deviennent évidentes quand je fais le cours et j'ai l'impression d'avoir découvert quelque chose, et évidemment je le dis en cours. et ça se passe quand même surtout en physique, surtout quand on fait un programme pour une première fois. c'est ce qui m'est arrivé souvent, j'ai changé de lycée à collège, je me suis mis dans les nouveaux programmes, et en plein milieu de leçon, j'ai l'éclair, mais bon sang, c'est donc pour ça, alors ça ne me fait pas changer le cours complètement, mais en moi-même ça me fait changer beaucoup de choses, donc je pense que dans mon explication de cours, pour expliquer les choses, par exemple dans les images pour expliquer des notions, des règles, des formules, il y a des images qui me viennent comme ça. il y en a une qui arrive je me dis elle est super, et je la donne, alors ça marche ou ça ne marche pas. les images, c'est rarement à la maison que je les trouve. c'est en temps réel, ça vient comme ça. toujours guidé par les remarques et les impressions des élèves.

-*_apr_cours

alors gros problème, je ne le note pas forcément. je m'en souviens d'une année sur l'autre, quand même. je sais par exemple qu'en physique je me le rappelle beaucoup, je n'ai pas besoin de le noter en fait. en maths, je ne l'ai jamais noté, parce que déjà je ne suis pas prof de maths, donc je ne le ferai pas souvent, et en maths c'est très fréquent, et c'est vrai que je ne le note pas. énorme défaut. je le sais pertinemment, parce que je ne prends pas le temps de noter ça, je me dis toujours ça se fera, tu vas reprendre ça, et en fait c'est venu tellement rapidement que ça repart aussi assez vite en maths. et ça revient très souvent, en maths, parce qu'un exercice a presque toujours besoin d'un exemple, alors qu'en physique, on voit chaque chapitre, il y a une formule, deux formules que l'on explique par des choses que maintenant j'ai plus ou moins cadrées, alors qu'en maths, par exemple le programme de troisième en maths je le découvre, c'est vrai que je ne l'avais jamais fait avant, donc il y a des explications que je donne, je pense me rappeler les principales, mais les petits détails parfois qui ont fait que les élèves ont compris, je ne les note pas. ce n'est pas pour essayer de me disculper, mais c'est aussi parce que ces explications, c'est à force de questions, ça vient petit à petit. est-ce que si je notais je pourrais les ressortir à une autre classe. ce n'est pas forcément sûr non plus. mais je pense que je devrais quand même le noter, parce que je suis tout à fait conscient de ça, c'est pour ça que je le dis tout à fait ouvertement. et en physique, c'est un peu comme une expérience en train de se construire, je découvre des voies qui me permettent d'avancer avec les élèves, mais je ne les note pas parce que de toute façon c'est un peu comme une chose qu'on a découverte, on va la retrouver. et pourquoi en fait je le découvre en cours et pas chez moi, c'est quelque chose que j'ai toujours eu comme ça. par exemple quand j'étais étudiant et que je devais bosser, quand je m'y mettais quinze jours avant, je n'arrivais pas à comprendre et c'est simplement au pied du mur, quand vraiment il y a la sensation d'urgence, que je décuple mes possibilités, et là j'ai la sensation de vraiment comprendre, et en cours j'ai ces mêmes sensations-là que quand j'étais étudiant au pied du mur, où je me disais mais tu n'as pas compris, je m'y mettais très peu de jours avant et avec le stress tout s'éclaircissait.

-*_sent

dans ces moments de flashes, ce n'est même pas du bien-être, c'est la joie, un bonheur interne, comme quand on découvre quelque chose, le chercheur qui cherche quelque chose et trouve, par exemple la personne qui depuis dix ans cherchait les traces d'animaux préhistoriques et qui les a trouvées à crayssac. c'est ça, avoir un sentiment de bonheur d'avoir compris ça. plaisir à la fois de pouvoir le dire et de l'avoir trouvé.

-*_deroul

parfois, il arrive que rien ne se passe comme prévu, à cause d'aspects extérieurs. quand il y a un problème en fait, quand j'entre dans la classe et que ça ne colle pas, qu'il y a une détresse, j'ai tendance à prendre du temps, que je serai obligé forcément de rattraper plus tard, parce que tout est compté, notamment en maths, les heures sont comptées. alors c'est vraiment le jeu, est-ce qu'on se brûle les ailes ou pas, est-ce que ça remet une classe sur les rails de prendre une demi-heure à les faire parler, à perdre entre guillemets du temps en tant que prof, est-ce que ça remet sur les rails les élèves, sachant que cette demi-heure-là ne sera pas utilisée à expliquer aux plus faibles. alors est-ce que les plus faibles sauront beaucoup mieux le cours d'après parce qu'ils auront parlé et ça leur sera profitable, même s'ils ont perdu une demi-heure, ou est-ce que pour eux ça ne va rien changer si ce n'est une demi-heure de travail en moins. ça me fait réfléchir aussi parce que ça arrive quand même assez souvent, surtout cette année avec les troisièmes, par exemple. avec tous les problèmes qu'il y a eu, c'est vrai qu'on en a assez parlé. il y a eu des élèves qui se sont retrouvés avec des problèmes, alors la classe s'est posée des questions, est-ce qu'on doit être solidaire, est-ce qu'on doit en parler, etc. besoin d'en parler, déjà. moi besoin de savoir aussi, parce que est-ce que leur version correspondra à ce que j'ai entendu déjà jusqu'à maintenant. quels problèmes. des portes cassées, des problèmes de comportement, et le retour de la hiérarchie par rapport à eux et la difficulté de comprendre certaines choses, en fait des problèmes relationnels avec l'administration. les problèmes individuels, ça se règle à part, en dehors des cours. après, les problèmes liés à la classe, le manque de travail. donc besoin de prendre du temps pour leur expliquer pourquoi ils sont ici, ce qu'ils doivent faire, quels sont leurs devoirs en tant qu'élèves. donc ça aussi ça m'a pris beaucoup de temps, cette année, avec les troisièmes. et dans ces moments-là, le pourquoi on ne travaille pas, ils ne vont pas forcément l'exprimer au début mais c'est en essayant de donner des exemples que eux disent oui, moi c'est comme ça, et après ils arrivent à parler. d'eux-mêmes tout de suite ils n'arriveront pas forcément à le dire. c'est le but, le but c'est de leur faire comprendre ce qu'ils sont eux, enfin qu'ils s'autoanalysent. enfin mes buts, là à la fin, ce que je leur dis, c'est que eux déjà arrivent à s'autoanalyser. et ne pas forcément attendre que quelqu'un vienne leur montrer où ils en sont. s'ils sont quelque part, qu'ils en soient conscients dès le départ. après il y a les problèmes liés à des choses extérieures dont je leur parle, c'est l'astronomie par exemple. quand il y a eu des éclipses ou le passage de la comète. donc on coupe le cours de maths un quart d'heure avant la fin et on leur dit regardez ce soir la comète de telle heure à telle heure, pour prendre des photos faites comme ça., donc c'est une coupure du cours. je ne fais pas tout ce qui était prévu, même si quelque part c'était quand même prévu puisque je me dis il va falloir que je leur parle de ça pour que ce soir ils puissent le regarder. même si ce n'est pas trop dans le cadre des maths, ce sont des sciences. mais c'est surtout pour leur faire voir qu'il y a autre chose. cela s'inscrit dans le cadre d'une ouverture d'esprit.

-*_sent

ça, ça va dépendre du retour que j'aurai eu des élèves. a la fin de l'heure quand ça sonne, je leur demande si cela a été utile pour eux. quand eux me disent que ça leur a fait du bien de pouvoir parler, je ressors satisfait, même si quelque part dans ma tête c'est h-1, une heure de moins, il va falloir aller un petit peu plus vite, il va falloir essayer de faire du travail personnel un petit peu plus gros. j'ai cette sensation-là. c'est-à-dire que la sensation que retirent les élèves est une sensation positive, la sensation que moi j'aurai en ressortant c'est de me dire est-ce que je ne joue pas avec le feu, c'est-à-dire ne pas me cacher le côté négatif de ce qui s'est passé, plein de questions, est-ce que c'est ton travail de faire ça, est-ce que tu vas loin, pas loin. plein de questions, parce que les faire parler, c'est forcément aussi soi-même parler et donc dire des choses. jusqu'ou on va. j'essaie de ne pas donner mon avis, bien évidemment, mais quelque part c'est vrai qu'on ne peut pas forcément trop le cacher, il faut surfer sur la vague.

-*_deroul_decis

des décisions rapides, oui, parfois j'en prends, mais ça ne va pas influencer vraiment le fond du cours mais plutôt la forme. c'est souvent ça, le fond sera toujours pareil, la définition sera toujours écrite de la même manière, mais la façon de le présenter sera différente. ça oui, la façon de le présenter est quand même quelque chose qui n'est pas carré. ça change. par contre le fond, de par la matière, je pense que je ne change pas beaucoup, parce que je ne pense pas qu'on puisse vraiment beaucoup changer un essentiel de maths. un essentiel, c'est le principal du cours, le résumé des principales notions à connaître pour chaque chapitre, c'est vraiment quelque chose de carré. par contre il m'arrive lors d'un cours de me dire tiens, pour que ça aille mieux, je vais leur faire ça, leur photocopier ça, pour qu'ils soient plus performants là-dessus. mais des décisions rapides dans le déroulement du cours lui-même, ce serait plutôt en maths parce qu'en fait, en physique, ayant fait beaucoup de physique, je vois où vont être les problèmes, alors qu'en maths je ne vais pas forcément le voir. donc en plein milieu du cours, je vais m'apercevoir que telle chose qui m'apparaissait d'une évidence totale, est extrêmement difficile. parfois je leur dis ce cours-là en une semaine on va le faire, et on met quinze jours parce que moi j'étais persuadé que c'était une notion très simple et en plein milieu je m'aperçois que c'est beaucoup plus difficile, donc là il y a cet aspect où on revoit un petit peu les choses. donc ça, ça se passe très souvent en maths par manque d'expérience, parce qu'en fait, les maths, en fait j'ai le niveau largement pour enseigner là, mais je me rends compte que, l'aspect enseignement, je ne m'aperçois pas des difficultés que eux vont rencontrer, alors que la physique je pense voir là où ça peut être plus problématique. plus rapidement je cible, là, ça, c'est dur, ça c'est quelque chose de difficile, ça pas. alors qu'en maths, une fois sur deux, même si ce n'est jamais trop important, mais c'est vrai que parfois ce que je pensais être facile, c'est difficile. alors à quoi je l'attribue. les maths, je dirai parce que je ne suis pas prof de maths, même si je n'ai pas l'impression que ce que j'enseigne soit dur. est-ce que ce serait dû à une expérience d'enseignement que j'ai en physique et pas en maths. mais j'ai l'impression que ce n'était pas pareil, ma première année en physique. la différence que je vois entre les maths et la physique, c'est qu'en physique il y a assez peu de notions, par exemple en électricité, ça prend quatre à cinq mois, et on pourrait presque mettre tout ce qu'on a appris sur une seule fiche. par contre chaque équation on peut la résoudre en fin d'exercice, il y a énormément d'exercices pour chaque équation. alors ponctuellement ça se retrouve assez peu de fois, les difficultés. comme c'est quand même sur une longue échéance, les difficultés ce sont de longues vagues en fait. on prend la vague doucement et on la passe doucement. alors que les maths, c'est beaucoup plus de petites crêtes. donc la longue vague, si

on l'allonge un petit peu, ça ne se voit pas dans la continuité, alors que les petites crêtes, ça, il faut les passer, et dès qu'on a passé celle-là, il faut passer à autre chose. donc, dès qu'on s'aperçoit qu'il faut une demi-heure à une heure de plus pour une petite chose, ça se voit beaucoup plus. donc on s'en aperçoit plus en disant ça je pensais que ça se ferait beaucoup plus vite. en physique il nous a fallu deux heures pour faire ce qu'on faisait en une heure, mais ce n'est pas grave, c'est quelque chose de beaucoup plus vaste, c'est long. en maths, c'est plein de petites choses qui sont beaucoup plus rapides. la nature même de l'enseignement des maths et de la physique entre en ligne de compte, parce que la différence, et ce qui m'a posé problème en maths par rapport déjà à ce que j'ai fait, moi, en tant qu'élève, et par rapport à ce que je faisais jusqu'à maintenant en physique, c'est que, en physique, on commence par les expériences, donc on dit tiens, pourquoi c'est comme ça, bon on va l'expliquer et on l'explique. alors qu'en maths. avant en maths, c'était on fait le cours, donc on démarre en disant c'est comme ça et après on explique, alors que maintenant on a tendance à aller assez rapidement au principal en disant il y a cela, ça se passe comme ça et on va le comprendre dans les exercices. donc c'est un petit peu inversé et on rentre très rapidement dans la difficulté, c'est-à-dire dans ce qu'il va falloir savoir, donc c'est un peu frustrant en maths parce qu'il faut dire parfois il faut écrire ça mais on va l'expliquer tout à l'heure. alors ça se fait comme ça, c'est une méthode.

-*_deroul

l'année dernière je ne faisais pas trop comme ça, j'avais tendance à faire des activités, à faire découvrir ce qu'on allait mettre dans le cours, mais je me suis aperçu que les activités faisaient perdre quand même beaucoup de temps, c'est-à-dire qu'elles ne faisaient pas forcément comprendre les exercices, donc c'est assez complexe. et c'est vrai que, à ce niveau-là, mes connaissances en pédagogie mathématique, c'est-à-dire comment envisager une leçon, je les tire de questions que je pose aux collègues, aux profs de maths d'ici. je demande comment ils font, j'essaye et après je vois comment ça se passe. ça me semble des chemins inverses, c'est vrai, j'en étais conscient, mais je ne me rappelais plus. alors que l'année dernière, je ne faisais pas ça, mais c'est toujours pareil, le programme de quatrième est beaucoup plus souple que le programme de troisième, et la grosse différence aussi, c'est que si on ne boucle pas un chapitre, ce n'est pas grave, c'est comme au lycée, seconde et première par rapport à terminale où il y a quand même un examen final. nécessité d'avoir fini le programme, donc le souci d'efficacité est beaucoup plus important en troisième que dans les autres classes, parce qu'il faut boucler et c'est un palier d'orientation. ça c'est quand même quelque chose qui joue beaucoup sur les cours.

-*_deroul_autr

non, j'ai une tendance énorme à évacuer les problèmes administratifs. par exemple l'aspect administratif perte de temps, coupure de cours à cause de problèmes administratifs, j'ai une trop grande tendance à laisser de côté, c'est-à-dire que lorsqu'il faut distribuer des papiers, je les distribue après la sonnerie, quand il faut remplir le cahier d'appel, parfois je ne le remplis pas, parce que je suis pressé, je me dis je le ferai plus tard, ou même quand c'est en première heure, je le fais, en deuxième heure, je regarde les absents, et puis je ne vais pas vérifier forcément. au niveau administratif d'ailleurs, je me l'entends dire. et je ne remplis pas le cahier de textes aussi. vraiment, c'est très caractéristique de mon comportement par rapport aux arrêts de cours que je ferai à cause de ces problèmes-là. je finirai mon cours jusqu'au bout, et en fait quand le cours se finit et que le cahier de textes est là, eh bien je le fais partir, je ne remplirai pas. l'année dernière, je le remplissais aux interros. c'est vrai que c'est quelque chose qui

m'ennuie. je me suis déjà fait taper sur les doigts, à ce moment-là, je recommence à le faire, mais très rapidement je m'en échappe. sur le cahier de textes je vais mettre la structure du chapitre, et les dates si je m'en souviens. mais par exemple en maths je mets tout ce que je fais, mais comme il y aura un exercice qu'on n'aura pas fini, on le terminera le lendemain, je ne mets pas les dates, à la rigueur je mets le mois. en physique je les mets, parce que c'est très facile, il y a un cours par semaine donc on se rappelle beaucoup plus la chronologie, alors qu'en maths je ne mettrai pas les dates, ou alors les dates en début de chapitre, chaque chapitre une date, ça peut faire quinze jours. parfois il y a des élèves qui n'ont pas fait le travail, et trop pour pouvoir continuer, alors il y a deux réactions, que j'ai fini par acquérir petit à petit. en début d'année quand ça se passe, je vois les élèves un par un s'il y en a peu, je le dis oralement en cours s'il y en a beaucoup, je leur dis voilà, vous n'avez pas fait vos exercices, deux solutions, soit je vous engueule, soit je ne vous dis rien. si je vous engueule, j'aurai l'impression vraiment de vous avoir considéré comme des gamins. donc là je vous dis tout simplement vous n'avez pas fait vos exercices, vous allez voir que, dans la correction, vous aurez des difficultés pour comprendre, surtout par rapport à votre camarade à côté, qui lui aura tenté de faire l'exercice, lui sera plus performant dans la correction. c'est votre problème, travaillez pour vous. je leur dis ça, peut-être pas avec ces mots-là. si petit à petit, quinze jours, un mois, je m'aperçois que ça ne change pas, moi je change. alors si ponctuellement je m'aperçois qu'il y en a qui commencent à retravailler d'eux-mêmes sans que j'aie eu besoin de le dire, c'est gagné, j'agis sur ceux qui n'ont rien fait du tout, à part, je vais les prendre à la fin du cours et je leur dis la prochaine fois je le regarde et si tu ne fais pas ton travail, ça va aller mal. tu es content, tu as eu la phrase habituelle, celle que tu entends depuis x_temps. donc la fois d'après, il y a eu le bâton, le travail est fait. et il y a un suivi par rapport à ça, regarder le plus souvent possible pour voir si ça continue. j'ai quand même tendance, alors ça me fait poser beaucoup de questions, c'est quelque chose que je ne fais pas avec facilité, quand je ne vois pas de travail qui est fait, j'essaie de leur faire comprendre qu'avant tout ils travaillent pour eux. donc l'autocritique que je ferais par rapport à la classe de troisième, même si ça ne se passe pas qu'en maths, je me dis, quand même, cette façon de voir les choses, est-ce que eux ont été assez adultes pour le voir. si je les avais traités dans l'esprit collègue, alors en lycée, que deviennent-ils. je pense, pour avoir aussi enseigné en lycée, que ce n'est que repousser leurs problèmes futurs de lycée. il y a aussi cet état d'esprit de savoir plus ou moins ce qu'il va y avoir, pour eux qui sont en troisième, l'année prochaine en lycée, et de, quand même, essayer de leur faire comprendre ce que eux vont apercevoir au lycée, au niveau travail, comportement avec les profs. j'ai tendance à dire en premier tu n'as pas fait ton travail, eh bien c'est ton problème, tu es en train de te perdre toi. moi je suis là, je vais t'engueuler, tu vas attendre ça, et après tu vas travailler, mais ce n'est pas du tout le but. le but c'est de progresser. alors beaucoup qui n'ont pas fait le travail, ça m'est arrivé surtout l'an dernier en quatrième, donc appliquer ce que je ne faisais pas en lycée parce que ça ne se fait quasiment plus, c'est-à-dire la petite interro d'un quart d'heure. c'est un petit peu comme les engueuler, ça paye et ça revient. donc c'est toujours pareil, c'est un travail qu'il faut reprendre, si on ne fonctionne pas à date régulière, ça revient. donc là quand il y a beaucoup d'élèves qui n'ont pas fait le travail, je modifie le cours prévu. c'est sûr que là il y a modification, forcément, il y a changement dans le cours, je ne vais pas dire vous n'avez pas fait l'exercice, on va le corriger quand même. non, il y a un changement. mais la sanction m'énerve parce que j'aimerais que ça se passe différemment, mais il ne faut pas non plus rester comme ça éternellement. donc la difficulté, c'est de savoir à partir de quand il faut changer. là aussi, c'est vrai que c'est une décision rapide. il

arrive qu'il y ait des leaders dans la classe, qui, ce jour-là, n'ont pas envie de travailler, et face à tous ceux que j'ai eus l'occasion de voir, chaque cas est particulier, ça dépend de la personnalité. en fait il y en a qui auront besoin d'avoir une discussion pour savoir qu'ils perturbent, on sent qu'ils peuvent comprendre qu'ils perturbent. d'autres, on sent que c'est de l'enfantillage, donc pareil, on peut leur parler. d'autres, on a la sensation qu'ils ont besoin d'être cassés, c'est un mot terrible, c'est-à-dire que leur comportement c'est de la provocation qui passe bien vis à vis des élèves parce que cet élève a pris le dessus, mais en fait il faut le remettre à sa vraie place, et pour ça il faut lui faire comprendre, quand il fait une allusion, qu'il a un comportement qui n'est pas normal. je cherche à ce que lui se voie aux yeux des autres comme il est réellement parce qu'il n'est pas capable de se voir lui-même. et ça, cette année encore ça a marché, parce que les autres élèves, seuls, n'arrivaient pas à faire le pas de lui montrer comment il était, et donc en classe, quand il fait des réflexions idiotes, par exemple un élève qui ne va pas arrêter de faire l'intéressant, faire rire les autres quand on a le dos tourné, par des plaisanteries puérides, tirer les cheveux, toujours ennuyer les autres, et donc arrêter complètement le cours pour montrer que ce que je vais dire a de l'importance, aller vers lui, le regarder, lui demander s'il veut prendre ses affaires pour aller à la maternelle. et en fait, ça, c'est volontairement méchant, il y a quand même de la violence dans les paroles, lui il le ressent violemment, mais ça ne reste pas comme ça, après on va en discuter, mais lui faire comprendre quand même que ses actions, devant tout le monde, sont puérides. et ça renforce aussi la classe, qui dans ce cas-là en avait marre de lui et ne pouvait pas le dire, de pouvoir aller le voir pour lui dire tu es bête, parce que ce ne seront pas les seuls à le trouver emmerdant. un autre exemple, un élève qui pose des problèmes dans la classe, mais est beaucoup plus adulte. donc comment résoudre des problèmes avec lui. tout simplement en lui donnant de l'importance par contre pendant le cours, en allant l'interroger. sa façon d'être provocateur, c'est une façon d'être en marge de la classe. mais simplement lui faire comprendre qu'il n'est pas en marge de la classe, en l'intégrant dans le cours, en lui demandant de venir faire des manipulations en physique, alors que toujours il dira je m'en fous. lui par rapport à la classe oh je suis plus fort que ça, mais en fait en venant faire la manipulation, il s'aperçoit que c'est chouette, et le coup d'après, il va lever la main pour répondre à une question. quand ça se passe comme ça, c'est gagné, et après petit à petit, évidemment ce n'est pas idyllique, ça ne marche pas du jour au lendemain, mais on sent une amélioration par rapport à ça.

-*_apr_cours

en fait au début où j'enseignais, quand on a trois secondes, trois cours pareils, trois cours qui se modifient, donc si on ne fait pas à l'un, on fait à deux et pas au troisième, parce qu'on avait pas noté. donc petit à petit ça modifie ma façon de faire les choses, aussi. et d'ailleurs je me revois quelquefois en maths, ayant les deux classes, sortir ma feuille et rayer un mot pour en mettre un autre parce que je trouvais que ce mot était plus adéquat. en fait c'est surtout sur la partie écrite, mais c'est assez rare, parce qu'en maths ou en physique, je ne l'invente pas, je la reprends de choses qui existent, donc généralement qui sont bien faites. ponctuellement il y a des choses mal faites, alors je la reprends, je la raye. mais la partie écrite dans les exercices oraux, je ne la note presque pas, je pense que c'est aussi important que la partie écrite, c'est ce qui va faire accepter la partie écrite aux élèves. parfois je ne veux pas noter pour m'aider à m'améliorer, je ne vais pas le noter quand même, je vais arriver à m'en souvenir. je m'oblige à ne pas l'écrire car je vais avoir le prochain cours dans deux heures, connaissant mes défauts d'oublier les choses, ça va me faire progresser là, alors il faut que dans deux heures je pense à faire ça. c'est un peu une volonté de progresser dans ce défaut. je

considère aussi le fait d'être professeur, de travailler la mémoire, tous les concepts, la logique et tout, je ne prends pas ça comme quelque chose d'acquis, mais comme quelque chose qui est en chemin, et qui toujours évolue, un peu comme du sport. alors le fait de m'en souvenir le coup d'après sans l'avoir noté, me permettra d'échapper à ce défaut que j'ai d'oublier. c'est ponctuellement comme ça, des choses que je m'impose volontairement. c'est par rapport à des problèmes personnels, j'ai tendance à oublier des choses, je veux faire ça, j'oublie, ça me met hors de moi et comment changer ça. en m'obligeant petit à petit à me souvenir. je progresse mais c'est dur. et dans le boulot de prof c'est énorme. dire à un élève qui demande quelque chose, ok, demain, et le lendemain on arrive et, même avant de voir l'élève, y penser et dire je ne l'ai pas fait, ça ce sont des choses que je veux changer. un peu dans cet état d'esprit, dans le sens d'un développement, ne jamais rester sur des acquis, toujours aller plus loin, se dépasser un petit peu.

-*_evol_gest

oui, j'ai l'impression que je gères mieux qu'au début ces imprévus, notamment depuis deux ans, deux ans de collège. le collège apprend énormément à gérer ces problèmes-là, petit collège, petite structure, problèmes qui en fait touchent personnellement, ça fait découvrir énormément les choses et ça fait parler de ces choses-là avec les élèves, ça fait découvrir toutes ces notions qui étaient nouvelles et qui forcément aujourd'hui, même au niveau personnel m'ont fait énormément progresser, être beaucoup plus sûr. gérer des problèmes est difficile mais gratifiant. parce que ça demande un investissement énorme et donc forcément il y a le retour, on ne fait pas ça pour soi, on fait l'investissement pour les autres, mais on s'aperçoit pour soi-même aussi qu'il y a quand même du retour, le retour est énorme. donc la fois d'après, on gèrera différemment, parce qu'on aura découvert plein de choses. cet aspect-là, gestion des problèmes, par rapport même au début de l'année, c'est sans commune mesure. et d'année en année. quasiment stagnation depuis que je bosse, même lycée, tendance déjà à être timide, donc très peu de rapports avec les enseignants des autres matières, donc rester dans son coin, voir les profs de physique. ça, pour parler avec les profs de physique, oui, mais après, échange avec les autres matières, pas trop. alors que depuis deux années de collège, l'échange est là, et c'est hyper-intéressant.

-*_conseil

déjà avoir envie de gérer les problèmes, c'est fondamental. si on ne se sent pas capable, ça c'est hyper-important, avoir la trouille, se sentir mal, autant attendre d'être mieux. vraiment bien se sentir, le faire parce qu'on en a envie, ça c'est important, ne pas se sentir contraint. après, quand on le fait, essayer de comprendre, d'être à l'écoute, de provoquer les discussions, de dialoguer. en ce sens, avoir envie, parce que j'ai la sensation de voir parfois autour de moi des enseignants qui ne sont pas bien. je me dis que, peut-être, ils n'ont pas envie de faire ça, ils ne se sentent pas bien. donc ça pose des problèmes par rapport à leur boulot, et en fait je m'aperçois que je n'ai pas l'impression d'avoir beaucoup de problèmes relationnels parce que j'avais vraiment envie de les vivre, ces rapports-là, et donc je les résous, ça me choque, j'ai vraiment envie de le faire. il faut en avoir envie, il ne faut pas se dire il a un problème, il faut que je le fasse. si on se dit ça, autant ne rien faire, il y en aura d'autres qui le feront. le désir de prendre en charge ces problèmes, c'est important, sinon on se rate, parce qu'on fait du mal, parce que c'est violent personnellement d'être à l'écoute, parce qu'on prend sur soi-même et on digère lentement, alors si on n'a pas l'envie, on digère mal tout ce qu'on a reçu. moi, quand j'étais jeune prof, je n'attendais que ça, avoir des conseils... s'il y a des choses à dire, ce sont des choses concrètes, c'est capital. alors des choses à dire par rapport à la gestion de la classe. j'aime beaucoup cette image surfer sur la vague, je l'ai découverte en cours, comme ça,

et je l'aime vraiment beaucoup, parce que pour moi, gérer ces problèmes en classe, en temps réel, on n'a pas prévu, c'est surfer sur une vague, c'est-à-dire qu'il faut être toujours devant la vague, ne pas aller trop loin parce qu'on tombe dans le rouleau, ne pas aller trop vers les élèves, ne pas trop dire son opinion, ne pas trop se reculer parce qu'on rate la vague, donc il faut toujours surfer, donc c'est perpétuellement en mouvement, et puis aiguillonner, être perpétuellement en train de gérer ça. l'aspect très rapide, en fait, c'est ça, quand on gère un problème, en fait pour moi, ce sont vraiment de petites choses très rapides qui se succèdent. c'est-à-dire quand on a une image de footballeur, ce n'est pas un footballeur qui fait une longue passe, c'est un qui garde la balle au pied par de petits contrôles successifs. en fait il faut canaliser, pour moi c'est vraiment une succession de micro-décisions. tout dépend comment on gère ça, moi quand je gère ça, c'est que je donne la parole, donc à la fin de chaque parole d'élève ça soulève quelque chose qu'il faut gérer, par rapport aux réactions des autres élèves et recalmer, mais est-ce qu'il faut tout anéantir, c'est-à-dire est-ce qu'il faut les calmer jusqu'à zéro ou quand même laisser une graine de parole pour que ça puisse rebondir sur autre chose, donc c'est ça, en fait les micro-décisions. moi, je trouve ça forcément difficile. dans l'image de surfer sur la vague, aller trop près des élèves correspond au moment où on dépasse la vague et on se fait prendre dans le rouleau, mais l'autre extrême, est de placer trop de barrières avec les élèves, sévérité, non écoute lors de problèmes, etc. et on se fait doubler par la vague, elle passe devant, elle ne nous entraîne plus, notre trajectoire, les rapports avec les élèves, devient indépendante et désolidarisée de la vague, les élèves. alors par rapport à cette image de surfer sur la vague, aller au devant c'est par exemple ce que les élèves vont attendre, donner son avis. des fois, je le reconnais, cette année, j'ai donné mon avis, parce que personnellement j'avais vécu des choses qui m'avaient agressé et qu'au bout d'un moment je finis par me sentir tellement en porte-à-faux, que je ne peux plus vivre ça, je ne me sens plus solidaire. bien évidemment ce n'est pas du tout pour casser quelque chose, mais c'est un besoin de remettre les choses en place, pour avoir une discussion plus stable, c'est-à-dire faire comprendre et puis essayer d'amener les choses beaucoup plus sereinement. le problème là-dedans, c'est que ça casse la distance. quand on dit par exemple aux élèves là-dessus, je le reconnais, je suis d'accord avec vous, c'est dangereux parce qu'on casse la distance avec les élèves et on commence à ébrécher l'image du prof qui est au-dessus, donc la discussion commence à s'approcher d'égal à égal, et c'est là que je dis ne pas aller trop en avant c'est-à-dire non plus devenir trop proche. il faut être proche sans l'être, ce n'est pas du tout le but d'être le copain, ça n'a rien à voir, mais ça peut le devenir, on peut réellement sombrer dans ce cas-là. ce qui fait qu'on ne tombe pas là, c'est la micro-décision au bon moment, quand on essaie d'expliquer ce qui s'est passé, de peser le pour et le contre. le pour et le contre, c'est le début de la discussion. maintenant quels sont ceux qui ont raison, quels sont ceux qui ont tort, là on peut réellement essayer de comprendre la situation puisqu'on a vu ce qui était bon, ce qui était mieux dans les deux camps et bien souvent, quand on est arrivé jusque là, on a un avis complètement différent des choses, ça c'est une méthode qui existe, qui marche. généralement quand il y a un problème qui arrive, au lieu de les faire parler tout de suite, parce que c'est rapidement le brouhaha, j'essaie de leur faire comprendre qu'il y a deux comportements, ceux qui ont une certaine visions des choses, ceux qui en ont une autre, et que, avant de prendre une décision, il faut comprendre les deux comportements, se mettre à la place de ceux qui sont dans les deux camps, et là on a une vision beaucoup plus sereine, plus objective des choses, pas complètement dépendante de soi-même, et à partir de là, la discussion s'engage et c'est là que ça devient intéressant, parce qu'il y a le feed-back, certains se disent ah oui, on critiquait ça, mais on peut le comprendre tout simplement par ça. ça c'est un type de

discussion. par exemple je sais qu'il y a un problème. le problème est là, on rentre, je m'aperçois que ça ne va pas, on fait quelque chose comme ça, un dialogue tel que je te l'ai décrit. tant que je peux faire comme ça, je le fais. il y a un autre type de problème, j'arrive, il y a un problème, je ne suis pas à moitié au courant, donc je leur demande de s'expliquer, donc c'est là qu'il y a le brouhaha, alors on lève la main, on fait parler l'un, l'autre, ensuite il faut analyser. et, c'est quand on analyse quand je dis surfer sur la vague, c'est-à-dire que dans ces problèmes-là, ça peut être soit des problèmes complètement extérieurs aux profs, ou à moi, auquel cas, là c'est vraiment chouette, c'est bien, en ce sens qu'on n'a pas besoin de s'impliquer personnellement, donc là on peut faire le vrai rôle d'animateur. derrière aussi, il y a le but de leur faire analyser plus tard. la prochaine fois, ne soyez pas tout de suite négatifs, essayer d'analyser la chose. cette année, j'ai eu affaire aussi à des affaires où j'étais impliqué, par exemple fête organisé, bal masqué, réflexions que j'ai eues, des petites remarques du principal difficiles à accepter, qui font mal, au bout d'un moment on finit par se retrancher. il vient dans la classe, faire son sermon, il ressort, je leur dis non, je ne suis pas d'accord, parce qu'il y a des choses que je ne peux pas accepter, parce qu'en fait toute ma classe, la façon dont je la gère, se détruit à la seconde où il part, du genre vous êtes la plus mauvaise des troisièmes, ça ce sont des choses où je me sens obligé de m'impliquer personnellement, et de donner mon avis pour les reprendre, parce qu'ils partent, ils mettent la barrière, ils construisent le mur, ils mettent les tas de sable, ils sortent les fusils et ils disent personne ne nous aime, on est ici en terrain miné. donc là, il faut les reprendre et leur faire comprendre que ce n'est pas forcément comme ça, et petit à petit, ça ils le savent, que le principal est quelqu'un qui parle vite, qui dit des choses qu'il ne pense pas forcément, et puis ça s'arrange très souvent. et donc ça fait partie des choses qui sont difficiles à gérer. faire un cours de maths après ça, je dis math parce que ça s'est quasiment tout le temps passé en maths. en physique, en fait, comme c'est deux heures ponctuelles dans la semaine, et comme je suis prof principal d'une des deux classes, quand le principal vient, c'est en tant que prof principal que je le reçois. je reviens à ça, parce que cette année, le boulot de prof principal ça fait partie des choses difficiles à assumer. devoir accepter des décisions, par exemple ceux qui ne partent pas en voyage scolaire, parce que ça a été décidé à la majorité, c'est comme ça, on l'accepte, mais ce qui est plus difficile à accepter à côté, ce sont tous ces renversements qui font que ça devient rapidement la pagaille, on se demande où sont les choses, donc là ça fait partie des moments où l'on est obligé de se désolidariser de la hiérarchie, et c'est très difficile parce que, quand je ressortais de quelques cours, ça s'est rarement passé, où j'ai dû dire moi, je ne suis pas d'accord, voir les élèves sourire en sortant, c'est très bien, mais quand on sort, on dit est-ce qu'on est allé trop loin. attention de ne pas non plus tomber dans la vague. voilà les moments vraiment forts où, quand on sort, on n'est pas forcément très bien. est-ce que je ne vais pas me mettre en porte-à-faux par rapport aux collègues qui diraient mais il va où. il donne son avis personnel alors qu'il n'a pas à le donner, et je l'ai donné, donc je me sens en faute mais je me sens en faute en croyant devoir sauver à la fois le cours et la relation avec les élèves parce que la façon dont on fait le cours est en corrélation avec la relation qu'on a avec les élèves, c'est vraiment une façon de gérer les cours qui est difficile, qui pose problème. enfin, je vais essayer vraiment de faire un cours comme j'ai l'habitude de faire, parce que ça m'intéresse de voir ça. on se pose des questions tout le temps.

-*_ideal_pro

l'enseignant idéal pour moi, c'est celui qui intéresse les élèves, c'est-à-dire que, quand il rentre, c'est avec l'envie d'intéresser les élèves, donc ça demande des choses qui me semblent fondamentales, par

exemple développer la curiosité. un enseignant, qui, en intéressant les élèves dans son cours, leur fasse développer d'autres choses. un enseignant idéal, c'est un enseignant qui est arrivé à un point, grâce à ses relations avec la classe, où il a le silence avec les élèves, sans avoir besoin de demander, c'est-à-dire un cours qui se passe comme il faut, quand on a besoin de parler, on parle, quand on n'en a pas besoin, on s'arrête. et être capable de faire ça sans avoir besoin d'autorité, que ce soit en fait une sorte de contrat dès le départ, qui soit accepté des deux côtés, et que cela puisse marcher comme cela. ça, c'est à la fois enseignant idéal et enseignement idéal, ou classe idéale. ensuite, pour moi, à partir du moment où on se sent bien en cours, on apprend bien la matière, alors, l'enseignant idéal, c'est celui qui arrive naturellement, mais avec du passif derrière bien évidemment, il a intégré, à faire passer le message d'une manière tout à fait naturelle, c'est-à-dire sans avoir besoin d'en arriver à des aspects désagréables, l'autorité. l'enseignant idéal, c'est quelqu'un qui est à l'écoute, qui est là à la fin du cours, qui ne se barre pas en courant, qui met les élèves dans les meilleures conditions possibles, qui fait quelque chose de positif pour eux, en fait ce sont les élèves qui doivent en retirer des choses.

-*_soi_pro

par rapport aux collègues, sûrement un peu trop sauvage, pas forcément faisant du travail avec eux, et ça par deux aspects, ma timidité, qui peu à peu s'estompe, mais qui est toujours là, et puis parce que le collègue est mon travail et que j'ai d'autres activités à côté, et donc quand je m'implique je le fais seul et pas au collège, et c'est vrai que je ne vais pas venir le matin au collège alors que je n'ai pas cours. voilà donc mes relations avec les collègues. ensuite par rapport aux élèves, j'essaie d'être à l'écoute, je gère mon boulot d'enseignant par rapport aux souvenirs que j'ai de profs qui m'ont marqué. et qui m'ont marqué parce que je me suis aperçu que, lorsque j'étais avec ces profs-là, ça ne m'avait pas forcément marqué, même si je les trouvais quelque part un petit peu différents. c'est bien plus tard que je me suis aperçu qu'ils avaient eu de l'importance par leur parole, par leur façon de voir les choses, par tout ce qu'ils ont pu dire et que j'avais intégré sans m'en apercevoir, alors à la fois au niveau scolaire, et aussi au niveau extra-scolaire. des exemples. prof d'espagnol quatrième, troisième, vraiment très particulier, ensuite trois ans d'espagnol au lycée où je ne marche pas trop, pourtant j'adore ça, mais ça ne m'intéresse pas, et le jour du bac d'espagnol, des expressions espagnoles de troisième qui me revenaient. et quand je suis sorti de là, je suis allé voir le prof d'espagnol que je revoyais, parce qu'entre temps il était passé au lycée, et je lui dis c'est extraordinaire ce qui s'est passé, et j'ai vu dans son regard quelque chose de bien et ça m'a fait des frissons, quelque chose était passé, il y a trois ans, sur pas mal de choses. comment ça s'est passé. parce que ses contacts avec les élèves étaient intéressants, en ce sens que l'aspect prof était par moment effacé, c'est-à-dire que dans les discussions, il laissait parfois la classe s'exprimer elle-même en espagnol, par exemple. lui était juste arbitre et il arrêtait. et j'ai trouvé cela intéressant. donc c'est vrai que c'est quelque chose qui m'a marqué et que j'essaie de faire, moi en tant que prof, de me dire essaie d'apparaître différent, pas forcément différent de tout le monde, mais essaie d'être par rapport à ce que toi tu as apprécié quand tu étais élève. ça c'est vraiment très important, se dire, en cours, si tu étais élève, comment aimerais-tu que le cours se passe, essaie de faire en ce sens-là. sinon en cours, comment ça se passe. avec des difficultés et des moments agréables. et ne pas exiger déjà le silence total, parce que ça ne me plaît pas, parce qu'ils arrivent d'un cours qui a été lui aussi difficile, donc c'est lourd. ça me semble important. ce n'est pas la pagaille, loin de là. quand quelqu'un parle, je me retourne pour le faire taire, mais ce n'est pas le silence total. ensuite, rendre les

cours agréables. des fois, je me dis vendre la marchandise. c'est un petit peu ça, le commercial qui arrive et qui doit vendre sa marchandise, sauf qu'ils n'ont pas forcément envie de l'acheter, mais plus il y en aura qui l'accepteront, plus le pari sera gagné en fait. donc comment vendre la marchandise. eh bien, que le cours soit agréable, d'où la possibilité de demander une gomme, quand on a besoin d'une gomme, on n'est pas stressé, arriver en cours bien, voir les élèves arriver avec le sourire, dire bonjour, être bien, ça fait partie des choses qui me semblent importantes. quand je sens qu'on a fait des choses difficiles, essayer de décompresser, dans l'heure, même si ça va dérapé pendant deux minutes, ensuite je me dis que c'est peut-être mieux, je me dis ça parce que je ne suis pas tout à fait sûr du résultat proprement dit, est-ce que vraiment ça marche à cent pour cent. mais c'est vrai que j'aurais tendance, avec les élèves qu'on a en cours, à faire une petite plaisanterie, parce que j'ai la sensation que ça les met bien dans le cours et qu'ils sont plus attentifs. alors le problème, on récupère là ceux qui sont récupérables, mais pas ceux qui ont d'énormes difficultés. donc c'est vraiment quelque chose qui est difficile, parce qu'on voit que ponctuellement trois ou quatre personnes, après ça, ne vont pas s'en remettre, alors qu'un plus grand nombre, et c'est là que la décision est prise, qui s'étaient un petit peu avachis, se rassoient correctement sur la chaise et se remettent au travail en se disant bon, il ne reste plus que dix minutes, on peut se donner à fond pendant dix minutes. j'ai dans la tête une image de prof à laquelle je ne veux pas ressembler, c'est vraiment exact, c'est vrai. pourquoi, je ne sais pas trop, peut-être parce que dans ma scolarité lycéenne, j'ai eu des profs extrêmement exigeants, extrêmement durs, qui en contrepartie m'ont donné un bon niveau qui m'a permis d'aller plus loin, mais que j'ai eu du mal à accepter. donc c'est vrai que j'ai en tête l'image d'un prof qui ne me convient pas et que je n'ai pas envie d'être. mais j'ai aussi des images de prof que je voudrais être, parce que dans ma scolarité, et puis même entre nous quand on discute, il y a des choses que l'on dit et qui me plaisent énormément, qui me pénètrent. et ce ne sont pas forcément des choses sur ce que j'ai déjà vécu en tant qu'élève. pourtant je n'avais pas vraiment envie d'être prof, mais c'est vrai que j'ai beaucoup, beaucoup de souvenirs de relations prof-élèves que j'ai eues, parce qu'il y a eu des relations qui étaient difficiles, parce qu'il y a eu des relations qui étaient bien, alors je me dis surtout n'oublie pas que tu as été élève, et n'oublie pas que, quand tu es prof derrière le bureau, il y a des élèves devant toi, mets-toi à leur place. tant que tu penserai ça, peut-être que tu pourras faire des choses intéressantes. ce n'est pas que je me croie bon prof, mais c'est la volonté de faire des choses bien.

-*_imag_soi

en tant que personne, timide, ça c'est sûr, ça date de pas mal de temps. mais timide par moment, pas du tout timide à d'autres. comme tous les timides, je pense, ce n'est pas maladif, pas constamment renfermé. c'est une difficulté qui s'estompe, mais c'est vrai que parfois je ne vais pas forcément rentrer dans une salle, par exemple quand j'entre dans une nouvelle salle de profs, que je suis nouveau pour l'année, je ne suis pas à l'aise. c'est peut-être normal, mais je ne pense pas, il y a quelque part une difficulté de pénétrer dans ce groupe que je ne connais pas et où il va falloir moi-même déjà que je crée des liens. c'est parce que ce sont des personnes que je ne connais pas, parce qu'en fait ça se passera dans d'autres moments, d'autres situations où ce ne sera pas du tout une salle des profs, et je ne vais pas forcément être capable de rentrer à l'aise, de faire des trucs. en fait j'ai besoin de me sentir bien. je n'arrive pas à avoir, dans un groupe, de discussion bateau, c'est quelque chose que j'ai du mal à faire. par contre après, si je me sens bien, si je vois qu'il y a des possibilités de discussion, après, il n'y a plus du tout aucun problème. au contraire, j'aurais tendance à être jovial, à plaisanter. c'est vraiment des aspects différents. quand

vraiment je me sens bien avec les gens, il y a une relation qui existe, ça se passe très bien. mais c'est vrai que je ne connais pas bien les gens, je ne suis pas forcément capable de faire le pas. par exemple, michel_r. va être capable, dans un groupe qu'il ne connaît pas, tout de suite d'être très performant, tout de suite tout le monde le connaît. moi, pas du tout. les gens me connaîtront petit à petit, ou alors c'est que je serai allé les voir, en discussion, comme ça. alors après, comme personne, c'est compliqué. curieux, touche à tout, c'est-à-dire avoir vraiment envie de toucher à plein de choses, ça c'est une qualité, et le défaut, c'est ne pas vraiment aller très loin dans chaque chose. ensuite écouter pas mal, de plus en plus. par rapport au travail, ici, ça m'a développé l'aspect écoute, et aussi de résolution de problèmes. je ne peux pas m'empêcher, quand j'écoute quelque chose, de penser à chercher une solution. toujours le retour. on me dit ça, j'essaie de voir un petit peu ce que ça peut faire. en fait quand je te parlais des élèves, leur dire de se mettre toujours à la place de l'autre, c'est quelque chose que j'ai petit à petit intégré, et qui me semble bien. d'être à l'écoute, se mettre à la place des gens. pour me décrire d'une manière générale, plutôt calme, aimant bien à la fois me retrouver seul à faire des choses que j'ai envie de faire et avoir vraiment besoin de voir des gens aussi. d'où le boulot de prof, voir des gens, et habiter un petit peu à la campagne, assez isolé quand même, et y être très bien. pour moi, c'est un mélange qui fonctionne vraiment très, très bien. je ne ressens pas la même chose face à un groupe d'élèves, par rapport à la classe, pas du tout, alors c'est peut-être par rapport à des adultes. pourquoi pas. je pense que c'est une timidité enfantine qui, petit à petit, est en train de se résorber. est-ce réellement un problème face à d'autres adultes, je ne m'étais jamais posé la question. mais je suis content, parce que ma façon d'aborder les choses non seulement a changé, mais le fait d'avoir travaillé ici à p. m'a fait beaucoup voir des choses que j'avais, combattre la timidité, etc. je crois que le boulot de prof même si on a très peu d'heures, on y est plus ou moins tout le temps, même si on est assis au sommet d'une montagne, on voit la montagne mais quelque part je crois que, même si on ne pense pas au boulot, on est quand même prof. je cois que si on est prof, on l'est aussi dans la vie, mais ne pas vouloir faire le prof. on pense à des approches mais sans forcément être obnubilé par ça. un peu comme si le prof s'enrichissait de la personne et inversement. oui, pour moi être prof, ce n'est même pas un travail, avant tout c'est un enrichissement. et le fait de progresser, c'est vraiment dans le parallèle de ça, vraiment s'enrichir de plein de choses. alors ce qui est difficile là-dedans, c'est que quand je sors du collège, j'évacue tout mais j'en garde la substantifique moelle, je ne veux pas que ça fasse pédant, mais c'est vrai que j'ai la sensation quand même d'avoir rechargé mes batteries, même si je suis fatigué, il y a intérieurement des choses qui se passent, qui sont très fortes, qui n'ont pas de mot, qui sont dedans, qui donnent de la force. c'est un mélange de tout ça, la discipline, le contact à travers la discipline, le contact avec les élèves, le sentiment qu'il y a quelque chose qui s'est passé et qui peut aider, mais enseigner les maths, ça ne me fait pas frissonner, je préférerais enseigner des choses plus littéraires, qui laisseraient place à des choses moins, pas forcément cartésiennes, parce que ça me plaît, si je suis prof et si j'aime la physique, c'est que j'aime les choses cartésiennes, mais parfois être un petit peu plus indépendant de la matière. j'ai la sensation que dans les matières littéraires, on est beaucoup plus libre d'aborder certains problèmes, de faire des choses comme on le ressent, comme on l'aime, gérer un petit peu plus ça. les maths, la physique, ce n'est pas trop ça, c'est quelque chose de bien carré. par exemple aussi, je fais de l'astronomie parce que pour moi ça a été une source de révélations immenses sur la position de l'homme dans l'univers, en plus je bosse pas mal là-dessus, donc ça me fait réfléchir énormément et c'est vrai que, quand je trouve quelque chose qui me plaît énormément, j'ai besoin de le dire aux élèves, parce que je me dis que

s'ils pouvaient en retenir quelque chose, ça peut être bien. et, je m'aperçois qu'il y a quelques élèves qui ont compris ce que pouvait être cet aspect-là de l'astronomie, c'est-à-dire l'humilité, tout simplement l'humilité face à tout ce qui nous entoure, pour moi l'astronomie c'est, avant tout, ça, une seconde d'humilité, et c'est vrai que quand je leur parle des planètes, je leur dis que ce sont les étoiles qui fabriquent les atomes qui nous constituent je ne peux pas m'empêcher de m'arrêter et de leur dire vous vous rendez compte, mais tous on est fabriqués de ça. donc il y a cet aspect magique, et cet aspect de dire on n'est que ça. voilà, ça fait partie des choses que l'on peut retourner aussi, c'est-à-dire qu'on tire des choses vraiment de nous-mêmes, du travail que l'on fait, au contact d'eux, mais je crois que notre contact aussi peut faire avancer les choses, on peut les faire aller dans des directions. là, il faut faire attention aussi, mais on peut leur faire découvrir des choses qui sont importantes dans la vie, la vie tout court. mais je leur impose ça, c'est clair, ça fait partie des choses qui me semblent importantes. tous les cours ne sont pas basés là-dessus, mais c'est vrai que j'y accorde de l'importance, ça fait partie des choses qu'il me semble que je peux leur apporter, et qui sont extra-matière, extra-travail. donc ça, ça fait partie des choses dont je disais que je me ferais taper sur les doigts en inspection parce que ce sont des choses qui ne se font pas. il y a des choses où je me retrouve là aussi à me poser des questions, c'est-à-dire, constamment quand je fais ça, je ne vais pas trop loin parce que ça fait toucher à énormément de domaines, donc il faut faire attention à ça aussi. mais bon, c'est intéressant d'aller dans ces domaines qui sont tellement vastes que ça fait découvrir plein de choses, et si eux-mêmes, après, veulent les découvrir, qu'ils les découvrent. donner des pistes, mais ne pas jouer à l'apprenti-sorcier, eh bien, oui voilà, c'est exactement ça, c'est difficile. mais si c'était facile, ce ne serait pas intéressant.

* Sujet 005 *hist *fem *agt *anc_pr *pegc *rur *engn *teqn

-*_prepa

d'abord je m'inspire du programme officiel. la deuxième démarche, c'est à quel moment de l'année se place la leçon, c'est-à-dire, à quelle leçon va-t-elle faire suite. sur quoi je vais pouvoir m'appuyer. et qu'est-ce que je vais pouvoir retirer de cette leçon dans une autre leçon. ça, c'est vraiment le premier travail. ensuite, j'essaie de voir quels élèves je vais avoir. si je les ai déjà eus, s'ils connaissent mes méthodes de travail, ou si ce sont des élèves qui n'ont jamais travaillé avec méthode, et alors, là, c'est vrai que je fais deux cours différents. ensuite, ce à quoi je fais très attention, c'est le plan, de façon que les élèves aient un fil conducteur sur la leçon, surtout en troisième. là, je suis très vigilante, pour que quand ils sortent, ils aient au moins les grandes étapes, les idées essentielles bien mises en valeur. et ensuite, quand j'ai fait ces choix-là, ce sera sur quel type de document je vais m'appuyer. la leçon de la population, je sais qu'il me faudra une carte, il faudra une pyramide des âges, par exemple, des courbes avec des taux de natalité. je fais mes choix de documents. et ces choix s'appuient sur les leçons précédentes, c'est-à-dire est-ce que j'ai déjà lu ce type de document. ou est-ce une méthode qu'on va découvrir. et donc là, c'est ce qui me permet un peu de compter quel temps il va falloir que j'y passe. si c'est la première fois, il faut aller très lentement, je donne la méthode, on pratique, et donc je sais que je vais avancer assez lentement sur la méthode de travail. ou alors, ce que je choisis, c'est un petit extrait de document télé ou audiovisuel, j'utilise très peu les diapositives, et donc j'essaie de prendre soit dans le livre soit des documents que je photocopie. et après, que mettre en oeuvre pour réaliser la leçon et rendre l'élève actif, quand même. et je choisis des documents, la façon dont je vais faire en fonction du public que j'aurai. si le document, je l'ai dans mon livre, pas de problème. mais s'il faut que je le prépare, si je le

cherche, si je le photocopie, tout ça bien sûr, il faut le préparer. quand j'arrive en cours, j'ai mon cours écrit, je crois pour me rassurer, et j'ai un cours avec la trace écrite de l'élève. en fait, j'ai deux cours dans mon classeur. j'ai mon cours à moi, avec, disons, le savoir savant qui peut m'échapper, donc ça, c'est pour me rassurer, et j'ai préparé la trace écrite, c'est-à-dire ce que va avoir l'élève, et donc, s'il se passe quelque chose en cours, c'est sur ça que j'écris pour éventuellement corriger pour la leçon suivante ou autre. je note si ça a marché, si ça n'a pas marché, des choses comme ça. maintenant j'ai l'habitude, je ne minute pas, je sens à peu près, et en général je ne me trompe pas. sauf sur les nouvelles classes, parce que là, les classes de cinquième, cette année, c'est vrai que je me suis trompée souvent, parce que je les trouve très lentes.

-*_deroul

en règle générale, oui. simplement, comme j'ai une matière qui est assez vivante, je dirai, qui est souvent reprise par l'actualité, les élèves peuvent me poser des questions, et c'est vrai que, en général, j'essaie de répondre à la question posée, et je suis obligée de réagencer en fonction de la question de l'élève, et de corriger un petit peu ou de présenter dans un ordre différent. mais sinon, ça, je ne l'ai pas dit, pour certaines leçons, je pars sur les représentations mentales. par exemple, sur l'Allemagne nazie, je trouve que c'est une vieille leçon, donc il faut partir de leurs représentations mentales, parce qu'ils savent des choses, et commencer son cours comme d'habitude, ça peut marcher, mais il vaut mieux partir d'eux, et alors, c'est vrai que là, c'est en fonction de ce qu'ils disent, que je construis le plan de la leçon. mais c'est la seule fois. enfin, si tu veux, il y avait aussi pour l'Égypte pharaonique que je faisais comme ça, la préhistoire, il y a quelques grandes leçons dont on entend beaucoup parler, où ils ont des connaissances. ils sont toujours un peu déroutés quand on fait ça la première fois, c'est-à-dire quand on dit au lieu de faire la leçon, c'est vous qui allez écrire au tableau. les mots, par exemple pour l'Allemagne nazie, je dis vous écrivez un mot qui vous vient à l'esprit, et c'est vrai qu'il y a toujours un moment où ils sont un peu surpris. et ce sont les deux grands systèmes que j'utilise. j'ai mon cours pareil, seulement, en fonction de ce qui sort, je vais faire un nouveau point de leçon. mais avec eux. en fait, on fait la synthèse ensemble. on regarde au tableau. on fait apparaître les points communs, ou quand ils ont des idées qui s'opposent. c'est un travail que je fais avec eux, nous le construisons ensemble. quand je change des choses, il y a des situations différentes, où ça se ne se passe pas comme je le souhaitais, ou au contraire où ça se passe mieux. parce que ça dépend des classes. il y a des classes où tout se passe exactement comme tu l'as prévu, et d'autres où au départ ça commence de la même façon, puis d'un seul coup, par la remarque d'un élève, tu prends une bretelle, en fait, et tu t'éloignes un peu du cours. après, c'est la pratique. si on s'est bien fixé où on veut aller, je crois qu'on arrive à retrouver une bretelle qui ramène. parfois, si je vois vraiment que ça ne correspond pas à ce que j'ai préparé, je corrige. il m'est arrivé de refaire mon cours le soir pour le lendemain. même si j'avais préparé par exemple une leçon, je sais qu'il me faut trois séquences pour la faire, si je rentre le soir et que je ne suis pas contente du tout, je vais retravailler. mais ça, ça correspond peut-être à moi, il faut que je me sente bien maître de mon sujet, mais moi, en histoire-géo, je trouve que, quand on a nos heures qui se suivent, tu passes du moyen-âge à la préhistoire, à la géographie de la France, tu voyages très très vite. et moi, j'ai besoin que ce soit très clair dans ma tête pour poser la leçon précédente, tu vois, la ranger dans un tiroir, en quelque sorte, et me plonger, c'est plutôt une immersion, je crois, dans ce que je fais dans la classe. mais c'est vrai que je leur laisse beaucoup la parole. donc peut-être que maintenant j'arrive mieux à gérer cet imprévu. mais c'est vrai que ça, ce n'est pas écrit dans mon cours. je ne peux jamais savoir quelle est

la réflexion qui va venir de l'élève, celle qui va dérouter, parce que certaines, on s'en doute. quand tout se passe comme je l'avais prévu, c'est souvent que la classe, je l'ai trouvée un peu endormie. pour être honnête. parce que, souvent tu as un élève très pertinent, il y a quelque chose qui se passe, tu as un petit moment dans ton cours où il se passe quelque chose qui te fait plaisir, même si ça te déroute un petit peu. et quand tout va bien comme ça, que tu as fini à l'avance, c'est un cours où ils ont été très réservés. mais je ne pense pas que ça me soit arrivé, que rien ne se passe comme je l'avais prévu. tu vois, même l'autre jour, j'ai pris la classe de segpa, donc très très ennuyée, puisque je n'avais plus ce style de classe depuis longtemps, je n'avais pas pu parler à sylviane, je ne savais pas du tout que faire. alors, choisir une période d'histoire, ou une leçon de géographie, un pays, sans rien savoir des élèves, j'étais vraiment très très gênée. et j'ai eu l'idée de les faire travailler sur des caricatures. mais j'en avais préparé trois photocopies. parce que je ne savais vraiment pas si ça allait marcher, donc j'avais fait trois séries d'activités et la première que j'ai proposée, ça a marché, mais, si tu veux, c'est une situation qui m'a rappelé mes débuts. en fait tu ne sais pas quel est ton public, tu ne sais pas le niveau des élèves, tu ne sais pas comment ils ont l'habitude de travailler, et c'est l'aventure, l'heure de cours.

-*_sent

avant, j'ai beaucoup cherché pour savoir comment les faire travailler et, je dirai, c'est une idée qui m'est venue d'un seul coup. et après, pendant le cours, je me suis rassurée parce qu'ils étaient aussi intimidés que moi, aussi inquiets, je crois. d'abord il y a eu un moment de plaisir, c'est qu'ils ont souhaité monter dans ma classe. comme ils n'étaient pas dans le cadre habituel, et donc là je me suis dit ouf, ça m'a rassurée, parce que moi j'étais dans mon élément. et on a fait connaissance. je les ai trouvés très anxieux, donc je me suis dit qu'il me fallait être très ouverte et leur donner la parole, donc ça s'est bien passé. je crois qu'on s'est quittés contents, les uns et les autres. mais il y a eu quand même une forte tension. c'est pour ça que je dis que ça m'a rappelé mes débuts. moi je suis rentrée dans l'enseignement, je n'ai pas eu de formation avant le premier cours, c'était vraiment l'aventure.

-*_deroul

quand je change des choses dans ce que j'ai prévu, les éléments qui interviennent pour me faire changer, ce sont les questions des élèves, après. je ne peux pas dire. souvent ça a été le document que j'avais choisi, surtout le texte écrit, qui était trop difficile. au niveau cinquième, par exemple, le texte est vraiment rébarbatif. en troisième aussi, mais en troisième je les oblige à travailler sur le texte, même si c'est trop difficile. même si je sens le refus d'une grande partie de la classe, là j'oblige. c'est vrai qu'au niveau cinquième, je vais très rarement au texte. je privilégie tout ce qui est graphique, carte, parce que souvent le vocabulaire est trop difficile, le style, au lieu d'accrocher, ils décrochent. quand je dis les questions d'élèves, c'est par exemple des questions qu'ils posent sur l'actualité, sur leur vie, ou ce sont des questions qui me font prendre conscience qu'ils n'ont pas compris certaines choses. souvent, par exemple, quand je prends le programme de cinquième, il s'appuie sur les connaissances de sixième. donc effectivement, la première leçon qui parle de religion, s'ils n'ont pas compris le monothéisme hébreu et s'ils n'ont pas appris le christianisme, moi je ne peux pas démarrer la leçon sur la religion orthodoxe. donc c'est vrai que je suis obligée de repartir en arrière. mais ça, je ne peux pas vraiment le savoir à l'avance. alors, souvent, en début d'année, on fait un petit bilan de leurs connaissances de sixième. mais c'est un travail de groupe.

-*_deroul_decis

je prendrai l'exemple d'une classe comme celle où il y avait Lionel. là, il y a un problème de comportement d'élève. c'est là que je vais perdre du temps mais c'est assez rare. là, ce n'est plus sur un plan cognitif, c'est sur un plan comportemental.

-*_deroul_autr

les interventions du principal. c'est vrai qu'au niveau troisième, je ne sais pas, ça a été ma chance. il est venu très régulièrement. après, la classe est fichue, en quelque sorte. moi, j'estime que l'heure est pratiquement perdue. surtout là, chaque fois ils se sont fait gronder, donc, au moins dix minutes ou un quart d'heure perdus avec le principal, et après ils sont complètement démobilisés. là, ce n'est même pas la peine d'essayer. quand il venait, c'était soit pour les bêtises qu'ils ont faites, soit pour les papiers au niveau troisième et donc il manque toujours quelque chose. des questions administratives. là, cette année, les troisièmes, à chaque fois que j'essayais de parler avec eux, ce n'était pas leur faute. c'est-à-dire que même quand ils ont commis des erreurs, par exemple tu arrives avec une date limite pour apporter ton dossier administratif, ils n'ont pas le dossier, eh bien ce n'est pas leur faute. ça a été terrible, ça, et tout ce qui est arrivé, les boissons, etc., ce n'était pas leur faute, la documentaliste n'avait pas su les surveiller. je l'ai entendu, puisqu'on a sacrifié une heure avec la prof de français, et les deux classes ont eu la même réaction, enfin, la documentaliste, elles sont trois au CDI et elles ne nous ont pas vus prendre les boissons. moi, ça m'a soufflée. alors là, c'est vrai que j'ai perdu l'heure, mais. ils m'ont trouvée presque méchante. ils sont sortis, ils m'en voulaient un petit peu cette fois-là, parce qu'à chaque fois je leur ai dit mais attention, vous ne raisonnez pas sur le bon point de départ, là. et à chaque fois j'ai tenu à jouer ce rôle-là et c'est vrai que ça a été un cours, je dirai, bataille, parce qu'il y avait deux camps et j'étais seule dans mon camp. ça, c'était difficile. mais ça tient à cette classe, cette année. les interventions comme ça, après, c'est l'appel, le papier d'absence que j'ai oublié de faire. c'est vrai que, les cahiers, la mallette, en début d'heure, ça peut arriver. et donc là, c'est un peu comme s'il y avait un imprévu dans la mesure où c'est d'un autre ordre. et l'attention se disperse, donc il faut recentrer, recaptiver. quand il y a une certaine violence latente, une certaine agressivité, par exemple lors des interventions du principal, à ce moment-là, après ils ne sont plus attentifs. mais je dirai qu'il y avait plusieurs cas de figure. il y a des élèves qui font tout bien et qui s'estiment grondés pour rien. c'est un petit groupe de la classe, mais c'est vrai que, ceux-là, ils étaient excédés de ces interventions et de toujours se faire gronder à propos toujours du même groupe. il y a ceux qui ont envie de répondre quelque chose au principal, qui ne le font pas, et donc là, ça bouillonne intérieurement, je sais bien. et après, je crois qu'il y en a certains, ils ne réalisent pas tellement la portée de leurs gestes ou de leurs paroles. ils n'ont pas compris, quoi. alors là, l'impossibilité de s'exprimer fait qu'ils ne sont plus disponibles pour travailler. et puis moi, j'avais le sentiment pour certains, de sentir plein de choses qui bouillaient en eux, je crois que c'est vraiment l'image. par exemple, la dernière fois, ça allait encore plus loin, il n'y avait même plus ce bouillonnement, c'était complètement éteint. ils étaient résignés. de toute façon, c'est comme ça, c'est cette année, c'est nous, ça ne changera pas. c'est assez dur en tant qu'adulte, quand tu vois ce type de réaction. après, ils ont soit cette révolte, soit cette résignation, comment j'essaie de récupérer la classe, par rapport à cette intervention que je n'avais pas prévue. alors, ou j'ai du temps, ou je décide que c'est très important, ce qui vient de se passer, et je perds mon temps, je discute avec les élèves, donc le cours est perdu. ou j'estime que je n'ai plus de temps à perdre, c'est ce qui s'est passé la dernière fois, j'ai dit écoutez, j'ai laissé trop de temps, j'ai essayé de bavarder plusieurs fois, on n'avance pas, donc moi maintenant, j'avance mes cours. donc j'ai refait

une synthèse, c'était une leçon de géographie, j'ai refait une carte sommaire de la France, j'ai matérialisé en fait ce qu'on avait fait de la leçon et puis j'ai repris où j'en étais. et alors là, il y a deux groupes, disons ceux que l'on appelle les bons élèves, qui n'ont pas forcément de bons résultats, pour mon groupe, c'est-à-dire les élèves qui participent d'habitude, qui sont un peu excédés de la façon dont s'est déroulée la classe cette année, ceux-là, ils sont contents et ils participent. et puis j'ai un groupe qui, lui, est absent. je ne les attends plus. c'est vrai qu'à un moment, il y a un choix qui doit être fait, et même à regret, là, je le fais, à ce moment-là de l'année. et comme imprévu, aussi, des leaders dans la classe qui parfois rompent le déroulement du cours, ça m'est arrivé. mais là, je dirai, c'est la même chose, tu es déroutée sur les premières semaines, peut-être, de l'année, et après, tu les as repérés, tu sais qu'il peut y avoir ce type d'intervention.

-*_apr_cours

alors, ou je prends le temps de le faire tout de suite, ou je le marque sur mon carnet de bord, et le soir, à la maison, là, je reprends mon cours et alors parfois, c'est de grands traits qui hachurent tout, parce que ce n'était pas bon, ou je marque que le plan n'était pas bon, ou que le document, je l'annule, des choses comme ça, tu vois, je me mets une petite phrase ou des grands traits pour rappeler ce que je dois changer. même chose sur les contrôles. si tu veux, comme c'est une leçon, souvent, que je ne fais qu'une fois dans l'année, parce que j'ai choisi une certaine programmation, je sais qu'il va se dérouler un ordre et si je ne mets pas quelque chose, j'ai peur d'oublier. donc je note comme ceci. ces notes me servent l'année suivante. et parfois, elles me servent aussi pour la leçon suivante. pas pour la séquence, mais pour la leçon suivante. c'est-à-dire, en fonction des difficultés ou de ce qui a bien marché, je n'hésite pas à refaire ou à modifier ce que j'avais prévu pour la leçon suivante. ça fait partie de la construction de mon expérience. si tu veux, sur les études de documents, j'essaie de leur en faire pratiquer, par exemple on va apprendre à lire une courbe, donc je le fais trois fois en cours avec eux sans noter, et ils savent ensuite qu'ils auront ceci en contrôle. donc ils sont prévenus, je le redis à chaque fois, et je m'impose en fait, peut-être pas trois leçons qui se suivent, mais disons dans le trimestre, à faire ces trois expériences, pour qu'ils arrivent à une maîtrise.

-*_deroul_autr

il y a un imprévu dont je viens de me souvenir. c'est quand tu donnes un travail à faire à la maison, qu'ils arrivent et qu'ils ne l'ont pas fait, ou que la majorité ne l'a pas fait. c'est vrai que là, je me mets toujours en colère. il y a un moment où je pense que le contrat n'a pas été rempli, parce que je ne pense pas leur donner beaucoup de travail, si je donne un document à travailler, c'est justement pour qu'ils pratiquent, et parce que j'ai besoin des informations contenues dans ce document pour la progression du cours. et pour préparer ton cours, pour gagner un petit peu de temps. tu sais, le travail de lire le titre de la carte, la légende de la carte, déjà un petit peu de quoi parle la carte, ça peut faire gagner entre cinq et dix minutes quand même, c'est important. enfin, moi, je trouve que c'est important pour eux qu'ils arrivent à voir si seuls ils arrivent déjà à faire cette lecture. et parfois aussi il y a beaucoup d'absents. cette année, ça m'est arrivé, et j'ai eu deux attitudes. une fois, c'était un contrôle et je l'ai maintenu alors que tous étaient persuadés que comme il y aurait beaucoup d'absents je le supprimerais, ces mercredis, avec le sport, il y a eu des absents. donc j'ai maintenu le contrôle, et ils n'avaient pas appris. j'étais furieuse contre moi-même, parce que je me suis dit que j'aurais dû le sentir, parce que j'ai perdu finalement la demi-heure de contrôle, j'ai dû faire une correction et j'ai dû refaire un contrôle. alors là, j'ai perdu, si tu veux, sur toute la ligne. c'est pour cela

que j'étais un petit peu furieuse. parce que quelque part je trouve qu'ils n'ont pas respecté le contrat. enfin moi, j'essaie de travailler, je ne fais pas écrire le contrat, mais je leur donne souvent la parole, et en échange je leur donne un certain travail. et sinon, la deuxième attitude, je vais faire quelque chose de différent, j'improvise. alors c'est vrai que j'ai parfois des photocopies qui sont prêtes à l'avance, et je peux faire ou travailler, ou faire des lectures de documents, comme ça. j'essaie de bien connaître mes manuels, et de savoir sur quels exercices je peux compter, puisqu'en histoire et géographie, on a toujours des doubles pages, exercices ou travaux pratiques, qu'on peut utiliser pour faire un peu de soutien ou d'approfondissement. a ce moment-là j'utilise soit ce que j'ai, moi, d'avance, soit le manuel. parfois aussi, tu vois, au niveau des troisièmes, il y a des sujets qui les intéressent, des infos par exemple, de la cinquième jusqu'à la troisième, tu entends parler des media, et donc je peux choisir ce moment-là pour traiter les leçons comme ça.

-*_evol_gest

j'ai le sentiment de mieux maîtriser ces phénomènes imprévus maintenant qu'à mes débuts, quand même, je pense. parce que tu connais mieux ton manuel, il y a des choix en vocabulaire. c'est vrai que je peux utiliser beaucoup de mots. maintenant je fais des choix dans ces listes de mots de vocabulaire en fonction de ceux qui vont être réutilisés le plus souvent. et ce qui est lié à la personne, je crois que tu ne peux pas tellement le prévoir. justement, par rapport aux classes de troisième, tu ne sais pas ce qui s'est passé dans le cours précédent, tu ne sais pas si, à la récréation, ils vont avoir droit à un grand sermon, et là, tu ne sais pas à l'avance comment va réagir ta classe. je crois qu'on arrive à avoir une certaine maîtrise de ces phénomènes comportementaux qui génèrent des imprévus dans la classe. un jour, je ne sais pas si on maîtrise totalement. ce qui peut aider, moi je dirais, c'est la pratique. la réflexion que tu as sur la classe, sur les élèves. c'est ta façon de faire aussi, peut-être. c'est-à-dire, ou tu es quelqu'un qui donne un peu la parole aux élèves, qui tient un peu compte de la classe, comment elle t'arrive, ou alors tu fais ton cours, tu ne t'occupes de rien, je ne sais pas. déjà la façon dont ils s'installent dans la classe, on sait s'ils sont prêts à travailler ou s'ils ont besoin de souffler, de décompresser ou de rire, tu sens qu'il y a quelque chose qui ne va pas. là, je ne me sens pas de commencer mon cours comme s'ils étaient bien. j'essaie de les accrocher, mais c'est vrai que parfois, moi, je sors en me disant là, ça n'a pas bien marché. sans vraiment savoir le pourquoi.

-*_deroul_autr

parce que c'est vrai qu'on n'a pas parlé de l'imprévu côté prof non plus. il y a des jours où tu es fatigué, où il y a quelque chose qui te gêne, c'est vrai que ce jour-là, tu ne vas peut-être pas justement, enfin personnellement, quand je fais mon cours, je suis dans mon cours. il n'y a plus rien de ma vie personnelle qui est présent. je suis complètement immergée. le jour où on a oublié le document sur le bureau, ou le paquet de copies à rendre. oui, on ne trouve plus, ou encore, parce qu'on a parlé des élèves qui ont été perturbés par ce qui s'est passé au collège, cette année, mais moi, c'est vrai que je suis arrivée en cours, certaines fois, c'était la même chose, je n'étais pas très à l'aise, j'avais besoin d'un moment aussi pour poser tout ça avant de prendre mon cours. oui, sinon après, l'autre imprévu, moi, c'est technique, la télé ou le magnétoscope qui ne marche pas quand tu as prévu, juste là, de faire cinq minutes d'images, ça arrive et c'est vrai que ça gâche tout aussi. alors, vu que le matériel, je ne peux pas lui faire confiance, maintenant ils savent que ce n'est pas la peine de faire des propositions pour aller chercher un autre téléviseur ou changer de classe, je fais sans mon document. donc en fait, ça, je le prévois, vu que le matériel est comme ça, cette année, je suis obligée

de faire avec. c'est dommage, mais c'est comme ça. et ils sont très déçus à chaque fois, parce que c'est vrai que la télévision reste pour eux un moment ludique. même si tu leur montres qu'on peut apprendre plein de choses, il y a quand même un côté ludique qui reste.

-*_sent

parfois je suis satisfaite et parfois je le suis moins, mais l'important après, je trouve, moi, quand je suis seule, c'est de réfléchir, de retrouver ce qui s'est passé et de voir pourquoi ça n'a pas marché. si tu veux, où c'est flagrant, c'est quand j'ai deux classes de même niveau. donc j'ai mes préparations, je pense faire la même leçon et ça ne se déroule pas du tout de la même façon. ça reste surprenant. cela vient du groupe classe essentiellement, et d'un ou plusieurs individus dans la classe, qui vont avoir une forme de pensée particulière ou qui vont poser un type de questions qui fait que le cours réagit différemment. je dirais que c'est de toute façon positif puisque ça m'oblige à réfléchir à ce qui s'est passé. mais ça, je le note aussi, parce que souvent, effectivement, c'est ce qui va me permettre de reconstruire le cours.

-*_deroul_autr

les imprévus qui me font le plus plaisir, c'est quand les enfants ont un peu d'humour, tu vois quand il y a des petites choses, quelque chose de positif qui passe et tu vois que, même si leur jeu de mots n'est pas forcément très adroit, tout ça, tu vois qu'ils ont essayé de faire en sorte qu'il y ait quelque chose. au niveau de la relation humaine, ou au niveau de l'implication dans les savoirs, je ne sais pas. certes, ça doit dépendre des individus, en réfléchissant à tel type d'élève. il y en a qui le font pour le regard des autres, je dirais.

-*_soi_pro

j'ai appris à m'adapter, parce que j'ai eu une variété d'enseignements à assurer. j'ai connu différents établissements avec des équipements différents, des chefs d'établissement qui jouaient des rôles différents, des équipes différentes, des conceptions différentes du métier, et des conceptions différentes des apprentissages des élèves. je suis souvent débordée, je me pose le problème de la limite du rôle d'enseignement et du rôle social par rapport à l'élève. on ne peut pas ignorer certaines situations familiales, faire comme si. cela fait trois ou quatre ans que je me suis mise à lire des ouvrages sur les maltraitements d'enfants, lorsque j'ai su pour un premier enfant, qui était une amie de ma fille, ça m'a touchée. je me suis trouvée naïve. j'ai écrit au juge, je ne savais pas comment rédiger, je me suis jetée à l'eau. sur le plan pédagogique, j'achète des bouquins, je prends des cahiers, des dossiers. je m'intéresse aux savoirs, aux méthodes de travail, et au fonctionnement de l'élève, par exemple avec la gestion mentale. je suis en accord avec ce que je souhaite faire. mais je ne me sens pas sûre du tout, j'étais plus catégorique, avant. je suis en difficulté parfois avec moi-même, j'ai été fragilisée par des problèmes personnels.

-*_idéal_pro

l'ouverture, une remise en question fréquente, être à l'écoute des élèves.

-*_imag_soi

je pense qu'il faut faire un travail sur soi, une recherche. un peu comme une image en marche. je connais bien maintenant mes modes de fonctionnement.

*Sujet 006 *hist *hom *agd *anc_pr *pegc *urb *engas *teqn

-*_prepa

je tâche de mettre au point les acquis des élèves, enfin, d'avoir en tête ce qu'ils sont déjà capables de faire, qu'ils ont appris avant d'arriver chez moi, ou qu'ils ont appris dans le courant de l'année, si l'année est avancée. et je sais qu'une partie de la classe va réagir d'une certaine façon, parce qu'ils ont des facilités à manipuler des notions, et que, pour d'autres élèves, qui vont avoir besoin de beaucoup plus de temps, besoin de trouver pour eux-mêmes et notamment par écrit, entre autres, il va falloir un temps pour leur démarche personnelle qui n'est pas souvent compatible avec le temps rythmé de la classe. je crois que ma plus grande part d'imprévu, elle vient de là, du manque de synchronisme entre les uns et les autres. souvent de la part des élèves, d'ailleurs. quand je prépare, je pense à ces différentes catégories d'élèves, et ensuite, je pars du programme. j'ai une préparation, mais je ne l'ai plus sous les yeux, parce que je sais ce que je fais, donc. et en plus j'ai un support qui est un rétroprojecteur avec des exercices que je projette quand je le désire. des exercices ou des textes, enfin, ça donne lieu à un travail oral, mental si vous voulez et un travail écrit, quand je le désire. non, je ne me réfère pas en permanence à une fiche de préparation, étant donné que je sais ce que je veux faire découvrir aux élèves, quelle notion je veux leur faire découvrir. pour l'histoire_géo, le problème est un peu différent, en ce sens qu'on fait davantage de la connaissance, si vous voulez, on accumule des connaissances. quoi qu'il y ait un certain nombre de connaissances à avoir, en démographie par exemple, le taux d'accroissement naturel, j'y reviens sans cesse, enfin quand j'en ai besoin, j'y reviens, et l'imprévu, pour moi, dans ce cas, c'est de vérifier que ces connaissances de base, chez les élèves, sont en place, ou sont disponibles au moment où on les aborde. ce qui n'est pas toujours le cas, mais bon, en répétant, en répétant, dans le courant de l'année en général, c'est en place. un deuxième point, auquel je m'attache un peu, c'est une bonne formulation de la pensée par l'élève. à l'oral essentiellement, parce qu'à l'écrit, après, ce n'est que la suite de l'oral. s'ils sont entraînés à l'oral. parce qu'ils ont des formulations qui peuvent être exactes dans l'idée générale, mais imprécises au niveau technique si vous voulez, notamment en matière de pourcentage, dans les taux de natalité et de mortalité, et qu'est-ce que ça signifie, on passe du temps et c'est cela qui fait que moi, j'ai l'impression de perdre du temps sur la marche du cours et je suis amené donc, en histoire et géographie, à négliger certains aspects de certaines leçons par manque de temps, parce que je passe à la leçon suivante étant donné que je n'ai pas le temps. j'avance et je sais que pour l'histoire_géo, je n'ai pas l'échappatoire de les reprendre en groupe. la préparation intègre bien sûr l'observation de documents, ce sont des documents que je ne projette pas forcément à l'écran, parce que je me suis aperçu que d'abord réaliser un document, c'est quand même relativement long pour qu'il soit de bonne qualité, pour le mettre sur un transparent, je ne prends pas généralement de document de livres, enfin tel quel en tout cas, parce qu'ils sont souvent trop compliqués. il faut que je les fasse moi-même à partir évidemment de données que j'ai par ailleurs, une masse d'informations que moi je trie au départ. mon travail consiste à simplifier les données que je recueille dans les journaux ou dans les livres. c'est une première chose. alors donc des documents sur transparent, il n'y en a pas beaucoup. j'en ai fait quelques-uns, et je me suis aperçu qu'ils ne me servent pas à grand-chose, parce que c'est vrai que ça sert à mettre en place une donnée simple, mais très vite le document est dépassé, donc j'utilise plutôt le document du livre, alors deux, trois par cours, quatre, mais là il y a une exigence, c'est d'avancer dans le programme, donc de mettre au net des conclusions qu'on a pu tirer avec les élèves. en plus, j'ai un problème en histoire et géographie, c'est le temps qu'il faut pour réaliser les cartes. alors,

les cartes, je les prépare par contre. je projette toujours des cartes que j'ai faites moi-même auparavant. il y a un délai demandé pour les élèves, pour reproduire, qui est long et qui perturbe un peu le temps que moi j'ai décidé de consacrer à l'économie, par exemple, de l'Allemagne, au lieu de durer deux heures, ça va durer trois heures, voilà le problème.

-*_deroul

quand j'arrive en cours, j'ai prévu les documents que je veux utiliser et je suis plutôt à peu près ma préparation. je dirai que sur l'année, je fais ce que j'ai prévu. je me laisse des heures de battement. comme je vous l'ai dit tout à l'heure, si des élèves ont demandé davantage de temps pour s'approprier une notion, eh bien je néglige certains aspects de la leçon. je ne les fais pas. par exemple en économie, l'agriculture de l'Allemagne, je l'aborde ou je ne l'aborde pas. c'est selon le temps qui me reste. et c'est aussi en fonction du calendrier de mes interrogations, parce que j'estime qu'au bout de trois semaines, à peu près, d'étude d'une notion, il doit y avoir contrôle. alors, si je n'ai pas pu arriver au terme de la leçon, je supprime ce qui n'est pas vraiment indispensable, en me contentant de retenir ce que je veux faire passer. par exemple, à propos de l'Allemagne, d'abord c'est un état très industrialisé, c'est cela d'abord qu'il faut faire passer, avec des problèmes, actuellement, avec l'Allemagne de l'est qu'il faut intégrer. alors, si j'ai abordé l'aspect industriel de l'économie allemande d'abord, ensuite le problème posé par l'intégration de l'ex-Allemagne de l'est dans la rfa actuelle, je suis content. avec le vocabulaire qui va avec, et donc je vais moins insister sur l'agriculture, sur le commerce. par exemple cette année je n'ai pas fait le commerce de l'Allemagne, parce que le bénéfice commercial est réduit pratiquement à zéro, ou peu s'en faut. alors que j'ai des documents tout prêts sur le livre, j'ai ce livre-là depuis quelques années, il n'est pas tellement adapté, hélas, là aussi, voilà, un problème en géographie notamment, et en histoire aussi, lorsque les documents du livre, qui sont donc immédiatement disponibles, ne satisfont plus vraiment. en géographie, c'est épatant puisque le livre de 86, avec tous les changements qu'il y a à l'est, il y a peu de choses finalement, enfin, il y a quand même quelques documents qu'on peut garder, qui donnent une tendance générale, mais c'est vrai que ce n'est pas satisfaisant. et c'est particulièrement en géographie, que je vais essayer d'introduire d'autres documents venant d'ailleurs, mais c'est très dur. c'est dur de les faire. je peux le faire, je peux mettre sur un transparent le schéma d'un livre, mais c'est tellement touffu, tellement compliqué. donc il y a un problème effectivement à ce niveau. il m'arrive de ne pas pouvoir faire dans l'heure de cours tout ce que j'avais prévu, parce qu'il y a des élèves qui demandent du temps pour reproduire des cartes, ou alors des choses qui sont plus difficiles, acquérir des notions. le calendrier des sorties aussi, bien sûr, mais je dirai que je m'en arrange. comme je vous l'ai dit, je peux faire une leçon un peu plus vite, et puis quelquefois, je sais que je fais une leçon beaucoup plus vite que ce que j'aurais souhaité et je dis tant pis. je ne peux pas tout maîtriser. il y a des sorties. il faut également sortir, il faut aller au collège au cinéma, les quatrièmes, je ne peux pas recenser toutes les sorties pédagogiques. les troisièmes vont toujours, dans le cadre de l'orientation, visiter des entreprises, d'autres établissements, ils vont au cio, c'est l'impératif, et puis voilà. quoique, pour les troisièmes, je suis quand même tenu à un programme, donc, au lieu de m'attarder sur une notion, je la traite plus vite, sans que ce soit quand même à leur détriment. et puis également en début d'année, quel que soit le niveau que j'ai, je m'attache à bien mettre en place des données de base. sur la démographie, j'y reviens, je sais que, maintenant, lorsque je vais parler d'un indice de fécondité, c'est su. mais ça veut dire que j'ai passé une demi-heure en début d'année à bien faire acquérir aux élèves cette notion. donc je perds du temps au début,

volontairement quelquefois, sachant qu'après, ce sera utile à la fin. ce n'est pas du temps perdu en fait, bien sûr que non, mais en début d'année, je peux en avoir l'impression désagréable. en début d'année, quelquefois ça fait un peu trainer. mais il ne m'est jamais arrivé d'avoir prévu certaines choses et de ne pas pouvoir faire le cours, ça non. ne rien pouvoir faire, ça non. je suis là depuis quand même assez longtemps, donc j'ai toujours des supports pour pouvoir travailler. si ça m'arrive, c'est que, moi-même, j'ai pu laisser chez moi, par exemple un document préparé sur transparent. alors, je ne fais pas faire la carte, mettons, je ne vais pas faire le schéma, je le ferai faire plus tard. disons que c'est plutôt malencontreux. mais bon, au-delà de ça, non. si à ce moment-là j'improvise autre chose, dans la leçon, j'aborde d'autres parties, dans le désordre, si vous voulez. ce n'est pas désordonné par rapport au cours, mais c'est dans le désordre par rapport à l'avancée que je m'étais fixée. en général, de toute façon, je fais plus ou moins ce que j'avais prévu.

-*_sent

quand il y a un imprévu malencontreux, quelque chose qu'on oublie, ça fait partie des choses qui arrivent. moi je dis aux élèves je comprends qu'on ait oublié à un moment donné. j'ai d'ailleurs un système d'évaluation, enfin d'évaluation, non, ce n'est même pas ça, de contrôle de leurs travaux, ils ont le droit d'oublier une fois, et moi j'ai le droit d'oublier une fois.

-*_deroul_decis

en ce qui concerne le temps demandé pour appréhender une idée, le temps qu'il faut pour avancer, oui ça peut arriver, que je prenne des décisions rapides, mais c'est rare quand même. comment dire, je sais que mon emploi du temps est quand même suffisamment élastique pour me permettre et de prendre en compte ce que demandent les élèves, ce qu'il faut que je fasse pour qu'ils avancent disons convenablement, et traiter la quantité de connaissances en histoire_géographie que je dois faire passer. je combine l'un et l'autre, je pense. sur la durée encore une fois. je m'étais parfois fixé un calendrier des interrogations sur l'année, pas à l'heure près, mais enfin, faire tant d'interrogations à telle date et tant d'autres à telle autre date. je ne fais plus ça et je compare ce que je fais en terme de nombre de leçons, actuellement, où je ne me fixe pas cette contrainte, par rapport à ce que je faisais avant où je me fixais cette contrainte, enfin les rares années où je l'ai fait, je m'aperçois que c'est à peu près pareil. je n'avance pas plus lentement ni plus vite, c'est à peu près la même chose. et en sachant que quelquefois en fin de programme d'histoire ou de géographie, il y a quand même une à deux leçons que je ne fais pas, quelle qu'ait été la méthode de progression. mais je, c'est parce que les programmes sont trop longs. je sais à peu près ce que je veux faire passer, j'ai mes documents, et ensuite ma préparation est assez élastique pour pouvoir gérer en fonction des fluctuations.

-*_deroul

au niveau écrit, j'ai quand même mes cours. en histoire_géographie dans ma démarche, je ne me réfère pas à une grille très stricte, mais après j'ai un cours très structuré par contre. que je donne aux élèves. et dans la marge j'ai le numéro du document du livre ou j'ai mon document personnel, que je vais utiliser à ce moment-là dans un premier temps. moi lorsque je fais cours, j'ai ça sous les yeux. enfin sous les yeux, je ne m'y réfère pas, mais dans la marge, ou parfois sous forme de liste copiée au préalable au tableau, j'ai les documents. alors la leçon du jour encore au tableau, là, je ne l'ai pas vraiment fait, parce que je ne vais pas faire observer tout ça en classe, il y en a je ne sais pas combien, mais j'en souligne deux, trois. je le souligne. la carte, par exemple. ça, c'est moi qui l'ai fait. et après au tableau, je mets le plan. tout ce qui est titres. je mets aménagement, je mets le grand_un,

je mets le un_un. voilà. ensuite je dicte aux élèves, après observation du document. il y a un temps de réflexion. ça c'est le cours élève et ça, ce sont mes documents, que je choisis en fonction de l'idée principale. je vais prendre un exemple. parce que j'ai également mes notes sur le livre. pour aborder l'aménagement du territoire, c'est le premier document, regardez la carte. l'idée principale qu'elle donne, le point rouge, la fracture est-ouest, et puis je leur dis voilà, qu'est-ce qui s'est passé après la mise en application de la politique d'aménagement. qu'est-ce qu'on constate. eh bien une permanence. voilà. ça, c'est leur leçon à eux, la liste qu'ils ont sur leur classeur. je leur fais touz prendre. a la maison, ils doivent revenir sur les documents et les voir tous ou revoir. évidemment, après avoir observé cette carte simplifiée, on va rentrer dans quelque chose de beaucoup plus détaillé, parce que, quand même, il faut des choses précises, alors voilà, je leur fais trouver quels sont les domaines dans lesquels l'état intervient. alors on rassemble, domaine urbain, communication, etc. alors quand je leur donne un document, je leur dis voilà. parce que ça me demande du temps, à moi. d'abord de faire prendre le livre. mais maintenant ils sont entraînés quand même. ils ont un livre pour deux, ils ont mission de ne pas le fermer pendant le cours, parce qu'on y revient, ensuite. ce qui me demande du temps, j'attends qu'ils aient le document sous les yeux et qu'ils soient réceptifs aux consignes. et une fois qu'ils l'ont sous les yeux, je leur donne les consignes d'observation. quand vous l'aurez observé, vous devrez répondre à une ou deux questions essentielles et débouchant sur une synthèse. là, par exemple, quels sont les domaines d'intervention dans l'aménagement du territoire. ils n'ont que ça, les consignes d'observation, outre la méthode, nature du document, auteur, titre ou sous-titre de la leçon. ils partent quand même avec une grille, ou au moins avec une question. voilà. et ça, ça demande du temps. on ne peut pas savoir combien de temps les élèves vont mettre pour traiter ce que je demande, et une fois qu'on a fait ça, eh bien moi, après, je dicte le résumé.

-*_deroul_autr

pour les matériels, le temps demandé pour réaliser, pour réfléchir, les sorties, enfin ça, c'est à ranger dans les problèmes matériels. pour les appareils, là, je n'ai pas de problèmes. je me suis débarrassé des projecteurs de diapos qui ne marchaient jamais, et c'est terminé. on a un téléviseur qui circule, on a eu quelques problèmes de mise en route en début d'année. souvent, je ne projette pas le film dans sa totalité. j'ai une grille du contenu du film, et j'utilise beaucoup la télécommande, les avances rapides, et les retours aussi. donc l'imprévu, non, à ce niveau, enfin dans la mesure où je maîtrise le document audiovisuel que je projette, je sais que dans l'heure je dois avoir fini en projetant le film par petites séquences. et je termine, en supprimant tel ou tel passage. un film sur la seconde guerre mondiale, il y en a un qui s'appelle de nuremberg à nuremberg, il dure quatre heures, j'ai commencé à le réduire à deux heures, et même cette année, j'en ai passé des bribes, dont évidemment la partie qui traite des camps de concentration qui me paraît importante, et voilà. et même si je n'ai pas le temps de projeter le document jusqu'au bout, parce que lorsque le film passe, j'interviens, pas toujours, mais j'interviens, je dis voilà ce qui est important, je leur fais prendre des notes pendant et après, je leur fais faire un résumé ou un compte-rendu de film. alors là, je ne maîtrise pas le temps. le temps qu'il faut pour faire ce compte-rendu de film, même d'une manière imparfaite, en cours, parce qu'après je fais lire le compte-rendu par un élève, et je dois intervenir pour rajouter ce qui manque et ce qui est important, etc. là je ne maîtrise pas le temps. lorsqu'on passe au film, j'ai tendance à vouloir maîtriser le temps, mais effectivement, je ne maîtrise pas toujours assez.

-*_deroul_autr

je ne vois pas d'autre imprévu. des imprévus administratifs, des interventions, elles ne durent pas longtemps. lorsqu'il y a l'information à faire passer aux élèves, cela ne me gêne pas, parce que ça dure peu de temps, et comme moi, je suis élastique dans la réalisation du cours, je rattrape et je sais que si je ne finis pas, dans l'heure, ce que j'avais prévu de faire, je le reporterai à l'heure d'après, ce n'est pas toujours satisfaisant, évidemment, puisque pour faire une leçon, il vaudrait mieux avoir une démarche complète et ne pas la segmenter, mais ça fait partie des choses de la vie quotidienne. je suis professeur principal dans une classe, alors, l'orientation, par exemple, oui, mais ça, j'en ai pris mon parti, je sais que je vais devoir consacrer deux heures environ, lors des conseils de classe, à la préparation du conseil de classe, au compte-rendu du conseil de classe, et effectivement, puisque je les ai en histoire et géographie, ces élèves-là, je vais être amené avec eux à simplifier des leçons. quand arrive le moment des conseils de classe, c'est vrai que. mais je ne décale pas le calendrier des interrogations pour autant, enfin, en tout cas, pas de beaucoup. si je le décale, c'est de deux, trois jours, mais pas de plus parce qu'après je vais être trop décalé par rapport à l'autre classe que j'ai et à l'emploi du temps annuel de la matière, et je ne le souhaite pas. dans la classe il y a des leaders, mais pas tellement dans mon cours. enfin je veille à garder un contact direct et instantané avec chaque élève. ce ne sont pas des choses gênantes, parce que je pense que la majorité des élèves de la classe s'est sentie à un moment donné valorisée, ils peuvent intervenir, lever le doigt, pour dire qu'ils ne sont pas d'accord, et je traite cette situation. ou tout de suite, ou à la fin du cours. s'il s'agit par exemple d'une erreur dans le nombre de points que je leur ai donnés, parce que j'ai mal compté, eh bien ils viennent me voir à la fin du cours, il n'y a pas de problème. je ne sais pas, il y a peut-être un inconvénient à ça, l'intervention immédiate, peut-être que les élèves n'ont pas de vie autonome dans la classe, pas trop. enfin, ils en ont une quand même, mais pas trop, parce que je ne tolère pas effectivement qu'on sorte du sujet. par contre, à un moment donné, s'il y a un élève qui dit un bon mot à voix haute, eh bien je le reprends à mon compte. je leur permets de se détendre pendant deux, trois minutes, et ce n'est pas vraiment du temps perdu, parce qu'après on va se remettre au travail, mais je dois dire que j'ai de plus en plus de mal, ils essaient de prolonger le moment où l'on se sera détendu. enfin, je crois que, quand même, en gérant la classe comme ça, j'évite de créer des tensions. et donc des problèmes de leaders de classe, je n'en ai pas. mais je dois dire que j'ai de plus en plus de mal, quand même. avant, surtout avec les grands élèves, c'était très bien, parce que vraiment je pouvais me permettre de plaisanter deux ou trois minutes, tout le monde riait, et il y avait du bruit, et puis hop, maintenant on travaille, et on travaillait. pas de problème.

-*_apr_cours

non, je ne prends pas de notes, après le cours, sur ma préparation. s'il y a un travail à terminer, je le note sur mon agenda. après, je sais où j'en suis. s'il y a un exercice qui n'est pas terminé, une correction qui n'est pas terminée, voilà, je l'écris. c'est vrai qu'au départ, je faisais des fiches que je reprenais. là, je les reprends, mais je modifie sur la fiche. il s'agit davantage d'une modification de contenus, donc forcément, ma démarche, après, dans le cours, va être modifiée, au moins un peu, puisque le document correspondant, va peut-être être abandonné. je parle pour l'histoire_géographie, quelque chose que j'estimais important à un moment donné, finalement, je me rends compte que ça ne passe pas, et puis je peux très bien me tromper moi-même. si je prends, par exemple, l'aménagement du territoire, je me suis rendu compte que je collais trop à l'actualité, pour les derniers aspects de la politique d'aménagement du territoire, par exemple, on faisait grand cas des pôles de conversion d'albi-carmaux, finalement je

me rends compte que ce n'était qu'un aspect de la politique d'aménagement, que je peux le traiter beaucoup plus globalement, et donc je vais moins m'appesantir sur la carte, là, je vais passer. alors, la modification, je l'apporte à ma préparation, mais pas tout de suite. je l'apporte après coup. après coup, c'est quelquefois l'année d'après, parce que ce que je faisais, je ne le fais plus maintenant, parce que je n'en ai plus besoin, c'était de prendre un classeur d'élève, et d'évaluer la quantité de travail, le nombre de pages qui avaient été écrites, si vous voulez, ou le nombre de cartes qui avaient été faites. et l'année d'après, je réglais le volume sur le volume qui avait été écrit. c'est-à-dire que je n'allais pas forcément jusqu'au bout de ma préparation, et donc après, je travaillais souvent avec, sous les yeux, une page d'élève. en fait, les modifications, ce n'était pas après le cours, c'était quelques jours avant le cours. la modification dont je parle, je peux effectivement l'avoir prévue pour l'année d'après, mais ne la faire réellement que quelques jours avant, ça, c'est sûr. mais c'est vrai qu'effectivement je tiens le plus grand compte de ce que les élèves ont été capables de faire, en termes de volume. parce qu'en termes de difficultés d'une notion, ça, je ne l'écris pas tellement.

-*_conseil

je ne sais pas si vraiment je peux donner des conseils, sauf qu'on démarre toujours en faisant des choses très compliquées. très longues. et qu'il suffit, quelquefois, de ramener, dans l'industrie notamment, il suffit de dire là, le problème essentiel, actuellement, ce sont les industries en crise, par opposition aux industries en fort développement, qu'est-ce que ça implique comme charges. au niveau du contenu, donc, ce serait de simplifier. et c'est une grille qui s'applique aux états-unis, à la france, etc. et à partir de cette grille, après, on s'aperçoit qu'on est à l'aise. voilà, si je peux me permettre un conseil. parce qu'après, chacun a sa façon de travailler. et dans la conduite de la classe, en tout cas, ne pas s'affoler, considérer que si le temps manque le jour_x, plus tard on peut avoir le temps de rattraper ce qu'on n'a pas fait, en simplifiant, en ayant des objectifs minimum. mais c'est vrai que c'est facile, enfin, c'est plus facile pour moi parce que ce que je vous disais tout à l'heure, j'ai ma trace écrite d'un côté mais moi je fais cours sans trace écrite, dans la démarche du cours, je pourrais dire que je connais par coeur à peu près le un, le deux, le trois de chaque leçon. et l'idée générale, je l'ai là. donc ça me permet d'être souple, d'être plus disponible pour ce qui se passe. c'est vrai que ça au début, c'est très dur. et puis bon, je n'ai quand même que des classes de niveau collège où on peut en quelques secondes faire défiler dans sa tête tout le contenu d'une leçon, enfin on les domine. ce n'est pas si long. tandis qu'au lycée c'est quand même peut-être différent. on ne peut pas trop se permettre non plus de supprimer des choses, peut-être pas quand même.

-*_deroul_autr

je ne sais pas vraiment. les absences d'élèves mais bon. le grand nombre d'élèves absents est dû à la neige. enfin, ça n'arrive maintenant plus quand même. il peut y avoir un tiers de la classe absent. les épidémies, aussi, souvent. il arrive qu'il y ait quatre ou cinq absents, si moi j'ai prévu un contrôle, je fais le contrôle. il n'y a pas de problème, je fais le contrôle. je sais qu'il y a suffisamment d'évaluations dans le trimestre pour que la note finale soit fiable et donc moi je fais le contrôle. généralement je ne change pas la date parce qu'il y a eu beaucoup d'absents. alors l'élève qui a été absent lors des leçons précédentes et qui arrive au contrôle, je lui dis tu fais ce que tu peux, et je ne le note pas évidemment. l'élève qui a été absent mais qui est rentré depuis déjà quelques jours, je lui dis bon là quand même tu te mets à jour, tu dois être capable de. assez souvent, je le dispense de la question abordée lors de la leçon qu'il n'a pas eue. voilà. et quand il y a de la neige, par exemple, je fais le contrôle. je me

rappelle cinq ou six absents il n'y a pas longtemps, j'ai quand même fait le contrôle, pour les autres, j'ai dit tant pis, ça fait partie des aléas. j'ai également un autre moyen de contrôler ces élèves-là, c'est par l'oral. puis-je j'interroge à l'oral, si possible, je peux les faire passer prioritairement par rapport à d'autres, mais bon, sinon je dis voilà, c'est ça.

-*_ideal_pro

alors là, je ne sais pas si je vais pouvoir répondre. la qualité, c'est la disponibilité, surtout vis à vis des élèves. le fait qu'ils sentent qu'on est là. à leur écoute, c'est beaucoup dire, je sais que c'est à la mode, mais je ne sais pas. je crois que c'est de repérer quand même assez vite leur état du moment. l'état dans lequel ils sont, l'état mental, sont-ils attentifs ou pas. ont-ils envie de travailler ou pas. comment ils abordent la matière, par rapport au prof ou pas. je crois que ça, ça me permet de clarifier beaucoup de choses dans les rapports après, en étant quelquefois sévère, d'autres fois moins sévère, bref. je ne veux pas me mettre en avant, mais je crois quand même que j'ai beaucoup de feeling par rapport à eux. je ne sais pas si ça fait partie des qualités de l'enseignant idéal, mais ça aide beaucoup quand même, et les élèves y sont sensibles. je crois qu'au bout d'un moment, ils savent jusqu'où on peut aller. voilà. et je crois qu'ils sont également beaucoup plus naturels. s'ils ont quelque chose à me demander, ils viennent me le demander à la fin du cours. c'est quelque chose qui facilite beaucoup la vie. donc après, évidemment, le fait de les faire travailler régulièrement, je crois aussi. d'être toujours égal dans son humeur, dans le rythme de travail qu'on donne, je crois que c'est très rassurant pour un élève. je n'ai développé qu'un aspect, sûrement.

-*_soi_pro

je ne sais pas, je crois que je ne passe pas trop mal, mais cela étant, je ne sais pas vraiment. moi, je suis en accord avec moi-même, ça, c'est sûr. mais je ne peux pas tellement dire si, pour eux, c'est important de m'avoir eu comme prof ou pas. je ne sais pas, je suis un maillon parmi d'autres. ce n'est important pour moi, non. plus maintenant. parce que je sais que c'est comme ça. j'espère donner à beaucoup d'élèves des habitudes de travail, mais je ne me fais pas trop d'illusions non plus, j'espère qu'il en reste quelque chose. non, moi, je suis très bien, je suis très à l'aise avec eux, dans la cour, où que ce soit, je travaille avec eux, enfin, je travaille avec eux dehors, je fais théâtre, ils viennent travailler avec moi. j'ai d'autres rapports avec eux que ceux de la classe. quoique, ce n'est pas tellement différent. après tout, je suis en classe comme je suis ailleurs et inversement. l'image que j'ai de moi est bonne, mais.

-*_imag_so

c'est difficile à dissocier, parce que d'abord je ne suis pas d'ici. donc je suis amené à les rencontrer peu dehors. et donc l'essentiel de mes rapports avec les élèves, c'est scolaire. même si je fais théâtre en dehors du cours, c'est quand même encore scolaire, enfin en tout cas, c'est dans le cadre scolaire. non, je ne vais pas tellement être capable de vous répondre sur ce plan-là. je ne suis pas de mazamet, il y a peu de chance que je les voie en dehors. quelquefois j'en vois quelques-uns. personnellement je crois que ma réponse ne sera pas tellement différente de celle que je vous ai faite précédemment, c'est-à-dire que ma façon d'être comme professeur, c'est ma façon d'être comme personne. mis à part que, quand je suis en cours, je suis bien obligé de dire on travaille scolairement, point, on ne travaille pas vraiment autrement, sauf lorsqu'on sort, mais rarement. je sors rarement, maintenant, avec les élèves, parce que j'ai un programme avec les troisièmes, qu'il faut que je termine, donc je limite mes sorties. voilà. mais lorsque j'étais amené à sortir avec eux, notamment à faire des voyages, des séjours linguistiques, puisque les profs de langue m'ont demandé d'aller avec

eux, ça a été avec un très grand plaisir que je suis allé avec eux, ça s'est très bien passé, je crois qu'on a eu d'autres rapports, enfin d'autres rapports qui n'étaient pas seulement scolaires, mais qui n'étaient pas tellement différents. non, personnellement, je ne sais pas comment dire. je crois que les filles et les garçons doivent être bien là, avec moi, je veux dire. comme ils doivent être bien, je ne sais pas, mais en tout cas ils me parlent volontiers ailleurs, lorsque je les rencontre, encore une fois rarement. je ne me pose pas de question à ce sujet, parce que moi, je suis bien. voilà. je ne peux pas vous dire autre chose.

* Sujet 007 *lettrm *hom *agt *anc_pr *cert *rur *engn *teqn

-*_prepa

je prévois toujours le support, c'est-à-dire que le cours se fait souvent, en français, à partir d'un texte ou de plusieurs textes, s'il s'agit de faire des observations, je prévois les textes à distribuer, le travail des élèves qui va guider éventuellement leur recherche. et ça, sous forme de polycopis, de textes. je travaille de plus en plus, comme j'ai l'ordinateur, à partir de questionnaires, en quelque sorte, que je tape pour guider un petit peu la recherche. dans la préparation du cours, je prévois forcément aussi un petit peu ce que j'attends d'eux, les réponses attendues et la synthèse qu'on élaborera, qui sera le corps de la leçon, si c'est de la grammaire, de l'expression, et aussi éventuellement des exercices d'application. il faut voir en même temps l'exercice qui servira d'évaluation, l'objectif que je vise. j'ai deux classes de quatrième. quand je peux, je prévois la même chose dans les deux quatrièmes. pour m'alléger un petit peu la charge de travail, parce que j'ai cent quinze élèves en français, cette année, alors, quand je peux m'alléger un peu de travail, je n'hésite pas, mais ce n'est pas toujours possible. le troisième trimestre en quatrième, on n'a pas fait les mêmes choses tout à fait avec une classe. j'ai travaillé sur la poésie un petit peu, avec l'autre classe on a travaillé sur l'avare, donc forcément ce sont des choses un petit peu différentes. ça s'est fait comme ça. j'avais prévu, au départ, comme on avait le spectacle, de faire travailler les deux classes sur georges dandin, et comme cela me paraissait un peu juste, quand même, pour faire connaissance avec molière, j'avais fait acheter georges dandin à une classe, et l'avare à l'autre, et j'avais l'intention de traiter les deux pièces et de leur faire échanger les bouquins. puis après, j'ai vu que je serais pris par le temps, donc j'en suis resté avec une classe à georges_dandin, et j'ai travaillé sur la poésie pendant que l'autre continuait à travailler sur l'avare. enfin, je n'aurais pas travaillé en parallèle non plus, puisqu'ils auraient travaillé une classe après l'autre. donc je n'aurais pas refait exactement les mêmes choses. pour ce qui est par exemple du travail sur la langue, en général je fais des choses à peu près en parallèle. pour résumer, il y a les objectifs les supports de travail, quelque chose pour guider la recherche des élèves, les exercices que je vais donner et l'évaluation. et puis après la recherche, un petit peu la synthèse, les points obligatoires par lesquels ils devront passer quand même, même si ça varie dans le détail.

-*_deroul

en cours, je suis en gros ma préparation. mais, ce qui change souvent, c'est le rythme. ce que je prévois de faire en une heure, je le fais souvent en deux, soit parce que je m'aperçois qu'il y a des choses qu'ils ne savent pas et sur lesquelles il faut que je revienne, soit parce qu'ils ont éventuellement des questions intéressantes qui font un petit peu dévier. il arrive fréquemment que je reporte à l'heure suivante ou au lendemain une partie de ce que j'avais prévu pour le jour, ça, c'est fréquent. en gros, au terme de la séquence, j'aurai à peu près fait ce que j'avais l'intention de faire, mais c'est vrai, avec un rythme variable. il arrive que je ne change rien, mais quand c'est

assez ponctuel, quand c'est bien délimité, quand on n'est pas trop ambitieux. mais c'est vrai qu'avec l'expérience, on peut être plus raisonnable, on sait exactement ce qu'on peut faire. mais il arrive encore assez souvent que je ne puisse pas finir. des fois je crois pouvoir faire ce que j'ai prévu dans le temps imparti, et puis ça vient des élèves. ça dépend comment se conduit la classe un petit peu. si je suis pressé, fatalement je vais me limiter à ceux qui répondent le mieux, qui vont plus vite et qui se coulent dans le moule. si vraiment je veux essayer de faire marcher tout le monde et en particulier les très faibles, il est fatal que je n'arrive jamais à finir. il y a l'hétérogénéité de toute la classe. que rien ne se passe comme je l'avais prévu, cela arrive, mais c'est assez rare, quand même. la semaine dernière, donc après la sortie à toulouse, mardi ou mercredi, avec la classe dont je suis prof principal, j'avais prévu de faire un travail de français sur la langue, mais j'avais des remarques à leur faire sur la sortie, et donc on a passé l'heure en discussions sur la sortie, parce qu'il y avait des choses à dire, ils avaient des choses aussi à dire. donc on a discuté, une discussion un petit peu ouverte sur, effectivement, la sortie. j'en ai parlé quelques minutes, comme ça, je n'avais pas l'intention d'y passer l'heure. il s'est avéré qu'ils avaient des choses à dire. là, l'imprévu, c'est un peu l'implication dans un projet et un petit peu la vie de classe. ce n'était pas lié à la matière, c'était plutôt lié à la vie de classe, l'ambiance dans la classe. ils avaient des questions un petit peu informelles, cela n'a pas été inutile, mais c'est vrai que. les collègues, en particulier, les avaient trouvés pénibles, ils étaient quand même soixante, et c'est que c'est une dure journée de sept heures du matin à deux heures du matin. les collègues s'étaient plaints, on ne fera plus de sortie avec eux. donc je pensais nécessaire de mettre les choses au point, d'en parler.

-*_sent

ça ne me pose plus de problème, franchement, ce que je n'ai pas fait là, je le fais le lendemain. enfin c'était la classe dont je suis le prof principal, donc j'avais le sentiment de ne pas avoir tout à fait perdu mon temps, puisqu'on avait parlé de choses dont il faut bien parler de temps en temps. mais non, quand ça arrive, non, c'est dans l'ordre des choses.

-*_deroul_decis

les décisions rapides en fonction de ce qui se passe dans la classe, ça se fait plus ou moins spontanément, sans que je l'aie théorisé. ça fait partie de la conduite, comme on conduit une voiture par réflexe. c'est sûr, quand on débute, on est beaucoup plus près, je crois, de sa préparation. on essaie de tout prévoir, effectivement, on ne s'écarte pas trop de la feuille. il me semble même que les premiers cours, je les ai faits avec la feuille à la main, quasiment. mais maintenant, non, je ne m'en rends même pas compte. c'est vrai qu'on s'adapte en permanence, si on sait que dans la classe il y a un travail de recherche ou de discussion, fatalement on rebondit sur la réponse, on ne perd pas en gros le cap, on sait bien à peu près où on va aller mais, pour y aller, on peut prendre des voies différentes. le fait que je leur donne souvent un support écrit, sur une trame quand même, au cours, mais après, dans le tas, on prend tel exercice plutôt que tel autre, ou reprendre un exemple d'élève plutôt que celui que j'avais prévu pour travailler ou, en étude de texte, ne pas éventuellement suivre la progression que j'avais prévue, mais partir de ce qu'ils donnent, eux. parce que, par exemple, on prévoit un cheminement qu'on veut rigoureux, si effectivement il semble que les élèves accrochent mieux, que ce sont des choses auxquelles on n'avait pas pensé qui viennent d'abord, on peut partir de là et on organise.

-*_deroul_autr

en début d'année surtout, les tâches administratives, parce que je suis prof principal en quatrième, donc il n'y a pas trop de problèmes d'orientation. ce n'est pas comme en troisième. il y a eu quelques papiers, mais ce n'est presque plus de l'imprévu, ça fait partie de l'ordre normal des choses. ça amène éventuellement à reporter des choses au lendemain, c'est tout. c'est vrai aussi que, quand on a un contrôle important de prévu et s'il y a quatre ou cinq absents dans la classe, il est possible de le reporter. a ce moment-là on anticipe le travail qu'on a prévu. des élèves qui n'ont pas fait le travail, parfois, ça arrive, s'il y a un malentendu des fois dans le travail donné, ça peut arriver. oui, quelquefois, par exemple si j'avais prévu de faire une correction, sur l'heure, du travail, et puis si tout le monde ne l'a pas fait, en général soit parce qu'il y a eu une erreur dans les dates, ou quelque chose comme ça, ça m'arrive aussi de le reporter. sinon, ensuite, si c'est le cas d'un ou deux élèves qui sont accoutumés du fait, là non. pour la perturbation c'est surtout la chronologie par exemple dans la difficulté. un devoir que j'ai prévu de leur faire faire en une demi-heure, trois quarts d'heure, s'il s'avère qu'il y a des difficultés insurmontables, que la majorité n'y arrivera pas, on essaie éventuellement de le reporter au lendemain, ou des choses de ce genre. ou un travail que j'avais prévu de noter, ça servira encore d'exercice d'entraînement. si, après, des perturbations, intervenir pour un élève qui pose des problèmes. enfin, ça perturbe la classe cinq minutes, mais ça ne va pas changer le déroulement du cours en général. a partir du moment où ça perturbe le cours, quelquefois avec un élève, on s'en débarrasse, on l'envoie au bureau. ça arrive aussi. c'est vrai que c'est le problème, on ne peut pas paralyser une classe avec un élève quand on a vraiment des cas tous les jours.

-*_apr_cours

sur le contenu, non, je ne prends pas de notes. ce que je note éventuellement, c'est ce qui a été fait, ce qui n'a pas été fait, enfin c'est au point de vue du temps, de la chronologie. c'est vrai que souvent je marque sur mon cahier ce que je veux faire, et le soir je marque ce que je n'ai pas fait, et puis je reporte à plus tard. c'est mon cahier journal, mais à part ça, non, je ne note pas. mais est-ce que je n'en tiens pas compte quand même, je ne sais pas, parce que d'une année sur l'autre, je reprends quand même un petit peu les choses que j'ai faites, et c'est sûr que l'année d'après, je dois bien en tenir compte. quand je refais éventuellement un texte, je me souviens sûrement. sans l'avoir formalisé, sans l'avoir pris en note, je me souviens sûrement de ce qui a marché ou de ce qui n'a pas marché. non je ne prends pas de notes, d'abord parce que dans l'urgence de la classe, et puis le cours qui vient après, on n'a pas tellement le temps de faire ce travail de retour. je crois que c'est casé dans un coin de la mémoire, il me semble, parce que sinon, pourquoi je modifierais. je refais souvent les mêmes choses d'une année sur l'autre, mais je me rends compte que je ne refais jamais exactement la même chose, je modifie. j'apprécie l'ordinateur pour ça, justement, parce que les textes restent et tu peux les transformer d'une année sur l'autre, tout en t'appuyant sur ce que tu as fait l'année précédente, tu peux apporter des modifications et ça arrive très souvent que je modifie quand même. je retiens un peu ce qui a été fait, ou pas. de toute façon, si je prenais des notes, je les perdrais ou je n'y reviendrais pas.

-*_evol_gest

oui, ces phénomènes imprévus, je crois que je les gère mieux aujourd'hui qu'au début. d'abord parce que j'y accorde moins d'importance, peut-être. et puis je me sens plus sûr, peut-être, plus au clair avec les objectifs peut-être aussi, et donc ça permet de prendre un peu de distance avec le pas à pas du cours. et puis aussi un petit peu de recul, les ambitions peut-être un peu plus raisonnables par rapport à une autre période où on angoisse parce qu'on n'a pas fait ci, on n'a pas

fait ça. oui je gère mieux, dans la mesure où je le vis mieux. c'est tout, que ce soit satisfaisant, ça, je n'en sais rien. c'est plus satisfaisant pour moi de toute façon, puisque je le vis mieux, et puis je les accepte, alors que c'est vrai qu'au début, on reste plus près de ce qu'on a fait, on veut s'en tenir à des trucs plus rigoureux. on est anxieux. dans ce métier-là, on l'est toujours, mais c'est vrai qu'en vieillissant, on fait un petit peu la part des choses. mais oui c'est fatal, au début, quand ça ne se passe pas comme on veut, on est toujours un petit peu anxieux, ou on culpabilise.

-*_conseil

le plus possible d'être assez clair avec ce qu'on veut obtenir, avec les objectifs fondamentaux, en quelque sorte. une bonne connaissance de la matière disciplinaire, c'est indispensable, justement pour prendre un petit peu de distance avec le fonctionnement de la classe. quand on est, ou qu'on se croit, ou qu'on se sent limité dans le savoir, on est peut-être plus attaché à des choses. quand on a plus de recul, on a peut-être plus de liberté dans la préparation du cours, par rapport au programme, on peut prendre certaines libertés, peut-être qu'on ne s'autorise pas au début. je crois qu'il est important d'avoir une bonne formation au départ sur la matière qu'on veut enseigner. et puis peut-être être clair avec quelques objectifs disciplinaires. savoir ce qu'on veut que les élèves aient acquis dans telle période, à la fin de l'année par exemple et donc se détacher un petit peu des chemins par lesquels on va y arriver pour pouvoir rebondir par exemple. et puis savoir que cet objectif ne sera pas atteint d'un coup et qu'il faudra y revenir dans un mois, par exemple. ce sont des choses qu'on accepte peut-être mieux parce qu'on l'a vécu, avec un peu d'expérience, alors qu'au début on a l'impression qu'une fois qu'on l'a dit, c'est fait. il y a des collègues qui répètent tout le temps moi, je l'ai fait. mais les enfants. c'est vrai qu'il y a des collègues qui sont un petit peu imperméables à cette expérience-là, des collègues même âgés qui sont persuadés que, parce qu'ils l'ont fait, c'est fait. et ça maintenant, j'en ris, mais c'est vrai qu'il n'y a pas longtemps, ça me stressait. quand tu parles à des collègues qui ont un petit peu d'expérience, je me rappelle des collègues avec qui j'ai travaillé en parallèle, par exemple en troisième, qui à Noël avaient fait ça, ça et ça, les gosses étaient prêts à passer le brevet, moi j'avais le sentiment que je n'avais rien fait, c'est vrai que c'est un petit peu angoissant. et puis bon, quand on voit le résultat général, le prof l'a fait, mais le gosse, qu'est-ce qui lui en reste. le stress, je crois, est inévitable, est indispensable dans le métier, donc on n'empêchera pas le stress ou l'angoisse à un prof débutant, mais qu'il prenne ses distances un petit peu, à partir du moment où il a la conscience tranquille, c'est-à-dire où il est au clair avec ses savoirs, qu'il sait un petit peu ce qu'il veut, ensuite. qu'il travaille. je ne vois pas d'autre conseil. après, ça peut être des recettes, des petits trucs, mais ça. par exemple, pour débiter, il me semble que le gros problème, dans une classe, c'est le premier jour quand on ne connaît pas le nom des élèves. je crois qu'il y a des collègues débutants qui ont des problèmes parce qu'ils mettent très longtemps pour retenir le nom des élèves et tant qu'on n'est pas capable, il me semble, de nommer un élève par son nom ou son prénom, ça ne marche pas. j'en faisais encore la remarque, là, ils font une sortie en sixième, ils me demandaient si je voulais accompagner. moi, je n'ai pas les sixièmes, j'ai dit non, je n'aime pas accompagner les classes quand je n'ai pas les élèves. parce que quand on est obligé de dire à un élève eh, toi, là, d'abord c'est très mal perçu par le gosse, ce n'est pas efficace, et je m'aperçois chaque fois, en classe, tant qu'on ne peut pas nommer un élève, ça ne marche pas. je ne sais pas si ça fait partie de la formation de l'iufm, parce que j'ai l'impression qu'il y a de jeunes collègues qui font carrément mettre au gosse une étiquette sur la table, pour apprendre les noms. ça, au début, on ne nous le conseillait pas, on ne nous en parlait pas. c'est un petit détail, mais

il me semble que ça peut gâter l'ambiance d'une classe dès le départ. je ne sais pas. et puis alors après, entre collègues, on échange toujours, comment tu as fait ça, comment tu leur as fait apprendre ça. là aussi, en pensant à un collègue débutant, il me semble que c'est important qu'il ait quelques cours clé en main, tout prêts. je ne sais pas si c'est toujours comme ça, mais souvent dans les stages de formation autrefois, on refusait les recettes, c'était vraiment le mot banni, on se faisait huer quand on se demandait comment faire dans tel cours, parce qu'on venait pour approfondir, mais jamais pour partir des choses du concret. les contacts que j'ai eus avec l'iuvm, il me semble qu'ils avaient changé un petit peu quand même, ils n'hésitaient pas à donner aux jeunes profs des cours presque bâtis et clé en main qu'ils pouvaient suivre. il me semble que c'est peut-être important pour un professeur de démarrer avec des choses un petit peu sûres, là, qui ont été expérimentées, quitte ensuite à prendre des libertés et à innover. mais je ne crois pas que c'est leur assurer la liberté, que de les laisser totalement. il faut les décharger de la préparation du cours, du contenu, pour qu'ils soient plus disponibles dans la conduite de la classe. et puis ils ont déjà un exemple de démarche avec lequel ensuite ils peuvent prendre des libertés, ils vont pouvoir juger, mais qu'ils partent sur du concret. alors que souvent, je me souviens d'années où on avait des stages un petit peu fumeux dont on sortait un petit peu déstabilisé mais sans rien de concret, et c'est peut-être une phase utile mais on ne peut pas en rester là. je parle même des stages de formation. mais il me semble que ça change un petit peu. c'est vrai, il y a dix ou quinze ans, il y avait un côté presque terroriste dans ces stages. on cherchait un petit peu à déstabiliser les collègues, ils repartaient, ils disaient on est vraiment bêtes, on ne sait rien faire. des fois tu parlais avec des collègues, ils revenaient démoralisés, alors que maintenant je trouve souvent les formateurs beaucoup plus prudents, ils ne sont pas si sûrs, peut-être, d'apporter la bonne parole à tous les coups.

-*_soi_pro

je crois d'abord, que je bosse. je passe beaucoup de temps sur mon bureau. je crois faire travailler beaucoup les élèves, trop. certains me le disent, les parents aussi des fois, mais enfin. il me semble qu'en français en particulier, je ne vois pas comment on peut leur apprendre à écrire sans les faire écrire et comment ils peuvent écrire, si on ne lit pas ce qu'ils ont écrit, s'il n'y a pas de devoirs. en troisième, on peut faire des exercices qu'on corrige collectivement, mais si l'élève n'a pas le sentiment que ce qu'il écrit va être lu, je ne pense pas que ça puisse être très efficace. et donc ça impose un travail gigantesque en corrections. je crois que je fais le sacrifice de passer beaucoup de temps. après, je crois que j'ai quelques objectifs clairs aussi un petit peu sur la langue. il me semble que sur certains points, j'arrive à obtenir ce que je souhaite d'une majorité d'élèves, pas de tous, bien sûr. après, je ne sais pas. tout en étant exigeant sur le travail, ne pas être détesté des gosses. après, les points faibles, je ne sais pas. en tout cas, ne pas être aussi rigoureux dans la démarche, que je le voudrais. par rapport à moi et par rapport aux élèves, c'est lié. la part des deux, je ne sais pas, mais c'est vrai que je n'arrive jamais pratiquement à faire tout ce que j'aurais voulu dans le temps. et ça c'est quelque chose qui me pose un petit peu problème, quand même, dans la mesure où je prévois des choses, ou même que je dis que je ferai avec les élèves, et que je ne peux pas faire dans le trimestre ou même dans l'année, alors c'est un petit peu gênant, quand on ne peut pas finir ce qu'on a prévu. je m'adapte, il me semble, assez mal, malgré tout, à l'hétérogénéité des classes, qui me paraît de plus en plus importante et pour laquelle je n'ai pas de recette, je ne sais pas quoi faire. j'avoue que je suis souvent en désaccord avec le principe généreux de la classe hétérogène, pas de classe filière, parce que j'arrive de plus en plus mal à le gérer, et puis je le vis de plus en plus mal, parce que je n'ai

pas le sentiment que le groupe hétérogène bénéficie forcément aux plus faibles. je n'en ai pas le sentiment parce que, souvent, dans ma classe, je trouve qu'ils sont souvent laissés de côté et que par ailleurs je ne donne pas non plus aux meilleurs ce qu'ils pourraient attendre. je n'exige pas d'eux ce qu'on pourrait exiger. donc là, c'est une source permanente d'insatisfaction. c'est vrai qu'on n'a pas le sentiment de travailler ni pour les uns ni pour les autres, mais pour une sorte de moyenne abstraite. alors ça, c'est un problème que je n'ai pas résolu, et puis je ne vois pas comment le résoudre. et puis les choses qui me paraissaient évidentes, il y a quelques années, à ce propos, me le paraissent moins. alors je ne sais pas si c'est parce que je deviens réac ou pas. non, mais par exemple en troisième, j'envisageais éventuellement de proposer de faire des classes de niveau, il y a deux quatrièmes très lourdes cette année, on aura peut-être trois troisièmes l'année prochaine. sur les trois troisièmes, j'envisageais éventuellement d'en faire une peut-être avec des élèves plus faibles, avec un effectif un petit peu plus faible, pour leur venir en aide. mais ça, c'est considéré comme une filière, c'est officiellement interdit, c'est politiquement incorrect. alors on va se retrouver avec des troisièmes très hétérogènes, donc avec des élèves qui ambitionnent des études longues et d'autres qui vont aller en bep, voire en apprentissage. en français, je crois que c'est plus difficile. surtout pour le français, en maths aussi, mais. je comprends qu'en sciences ou en d'autres matières on ne soit pas tellement préoccupé par ça, mais en français il me semble qu'entre un élève qui va faire un bep, qui va aller dans la vie active, et un élève qui va aller en seconde générale qui va passer un bac de français, en troisième on devrait faire des choses un petit peu différentes. entre ceux à qui on a encore à apprendre à faire des phrases correctes et la conjugaison, et ceux à qui il faut un petit peu d'analyse littéraire, voire d'argumentation, je ne vois pas comment dans une classe. en tout cas ça ne me satisfait pas, ça. et il me semble qu'il y a un peu d'hypocrisie. dans les petits collèges, c'est vraiment très difficile de faire des classes de niveau. dans les grands établissements, pourtant, il y a des classes de niveau. pas officiellement mais il y en a partout. moi quand je parle avec des collègues qui font l'enseignement lycée à t., même des collèges, dans les grands établissements, par le biais de filières, de langues comme allemand, grec, disons que, quand on les interroge, ils répondent tous moi, cette année, j'ai une troisième faible, ou j'ai une bonne troisième. là, j'ai les deux garçons en seconde, cette année, et l'un était dans une bonne classe. il y a ceux, en fonction des options qu'ils demandent en seconde, que l'on voit se destiner vers les premières s ou pas. on les groupe un petit peu. si l'on faisait des statistiques, maintenant que l'orientation est faite en seconde, par exemple, renaud est dans une classe de seconde où ils vont tous en première s. il y a des secondes où il n'y en a pas beaucoup, je pense. au niveau lycée, par exemple à c_m, je crois que c'est clair, mais je crois que dans des collèges aussi. alors évidemment, des petits collèges comme le nôtre, ce n'est pas facile parce qu'on n'a pas les effectifs pour faire trois ou quatre niveaux. et c'est vrai que des élèves moyens qui vont se retrouver avec des élèves très faibles, se laissent tirer par le bas, mais je vois que maintenant même de bons élèves se laissent tirer par le bas. ça démobilisent, ou alors on laisse carrément tomber les élèves qui ne veulent pas travailler. en tout cas, ça laisse toujours un petit peu amer, un petit peu aigre. le sentiment de ne pas pouvoir être efficace pour tout le monde, oui c'est ça. ou on veut faire travailler le bon groupe qui suit, et on prépare une seconde, et alors tant pis pour ceux qui sont largués, ils sont largués. et ce qui m'énerve, c'est que c'est sous le prétexte, sous la façade de la démocratie. si tu dis qu'un groupe moins nombreux d'élèves en difficulté, on pourrait s'en occuper, pas en particulier, mais en essayant de mieux s'adapter à eux, ça passe pour un propos réactionnaire, et moi, je trouve ça un peu simpliste. je ne sais pas. c'est le débat, mais. maintenant on a des classes de plus

en plus hétérogènes. le passage se fait automatiquement, selon les voeux des familles. l'ambiance, de ce point de vue là. moi, j'ai en quatrième des élèves qui auraient dû aller même en apprentissage. ils n'ont pas trouvé d'apprentissage, donc ils sont en quatrième. ils savent à peine lire et écrire, qu'est-ce que je fais, moi. donc là, il y a une insatisfaction, oui, par rapport à cette situation, et puis on est confronté à une grande hétérogénéité. au point de vue humain, ça peut être bien, parce qu'il y a toujours un échange entre les élèves, c'est bien, mais c'est vrai qu'au point de vue de la discipline, de la matière enseignée.

-*_ideal_pro

par exemple on parle beaucoup de pédagogie différenciée. je ne sais pas la pratiquer, je ne vois pas très bien comment, au sein d'une classe. en tout cas je n'ai pas les moyens en temps de préparer deux ou trois cours différents pour une classe, quand j'ai déjà quatre classes. là je ne me sentirais pas capable de gérer effectivement un enseignement éclaté au sein d'une classe. je ne sais pas trop comment je peux faire. ça fait partie de mes points faibles, sans doute, puisqu'apparemment il y a des enseignants qui le pratiquent, qui disent le pratiquer. si effectivement elle apporte une solution à ce que je dis, à l'hétérogénéité des classes, c'est un point faible de ne pas savoir la pratiquer. j'en entends beaucoup parler, mais concrètement, je n'ai jamais vu quelque chose qui me permette. bon, que ponctuellement on donne un exercice plus simple ou plus difficile à tel ou tel élève, d'accord, mais ça ne va pas très loin, ce n'est pas ce qui va changer fondamentalement, et puis je ne me sentirais pas capable pour l'instant de gérer ça. ce vers quoi j'aimerais tendre, non, ce sont des choses auxquelles j'ai renoncé parce que je n'ai pas le sentiment de réussir. bon, plus d'autonomie des élèves, plus d'investissement personnel des élèves, l'autogestion plus grande des élèves, il me semble que ce sont des choses auxquelles je me suis essayé un petit peu autrefois, et auxquelles j'ai renoncé parce que je ne savais pas bien les gérer, parce que j'avais l'impression qu'il y avait une énorme déperdition d'énergie, que par rapport à l'investissement que cela me demandait, le résultat était très inégal suivant les élèves, qu'une pédagogie plus directive était plus égalitaire peut-être, en tout cas, me convenait mieux à moi, finalement. ça fait partie des idéaux, aussi. je n'ai pas su faire, donc il y a peut-être à retenir, et c'est vrai que, par moments, ça manque quand même, on se plaint souvent du manque de motivation des élèves. renoncement, sur certains points, c'est possible, oui sûrement. c'est peut-être lié à toute une époque, à toute une idéologie qui n'est peut-être pas que dans le domaine scolaire. j'ai le sentiment que ces renoncements, d'une certaine façon en fait, relevaient d'un principe de réalité. et l'inadaptation à ce que vivent les enfants en dehors et à leurs besoins, peut-être, je ne sais pas. il me semble que c'était peut-être nécessaire à une époque où les enfants étaient davantage, avaient une éducation plus rigide aussi, et ils manquaient peut-être d'ouverture. alors que j'ai le sentiment que maintenant c'est le contraire un petit peu. ce sont des cadres, des repères qui leur manquent. c'est peut-être ça. tout à fait au début, quand j'ai commencé, il me semble qu'il y avait des tas de choses qui étaient peut-être évidentes pour les élèves, et au contraire il fallait peut-être les ouvrir à autre chose, les libérer un petit peu, alors que j'ai l'impression à présent, pour certains en tout cas, avec les familles déstructurées, ou les familles où un travail éducatif n'a pas été fait, des choses simples et évidentes ne le sont plus pour les gosses. il me semble que les besoins ont changé. bon, il y a une période aussi de renoncement, une période aussi d'évolution personnelle, et puis de connaissance des principes de réalité, et il faut pouvoir les gérer, mais il me semble que les besoins aussi ont un petit peu changé.

-*_imag_soi

ce n'est pas dans mon tempérament, ça. comme qualités, je crois, le travail et l'honnêteté, fondamentalement. a peu près. les points faibles, peut-être justement une certaine réserve. oui, une trop grande discrétion, le goût de la solitude, un petit peu, peut-être, ne pas tellement m'investir dans la vie de la cité, dans les associations. c'est-à-dire que je l'ai assez mal vécu pendant un certain temps, mais c'est vrai qu'avec l'âge, on en prend son parti, on renonce. je ne cours pas après les responsabilités, peut-être parce que je m'en sens déjà dans le cadre de la classe, et en dehors j'aspire à des moments plus tranquilles, ce n'est pas vraiment un défaut, je ne sais pas.

* Sujet 008 *matph *fem *agt *anc_pr *pegc *urb *engas *teq

-*_prepa

je pense à la notion, ensuite, par rapport à cette notion, je me fixe les objectifs que je veux atteindre, et j'essaie aussi de prendre en compte le niveau des élèves, c'est-à-dire les pré-requis, en fait, qu'ils doivent posséder pour aborder cette notion, et là, je m'appuie sur des tests que nous faisons à l'entrée de sixième, les tests d'évaluation nationale ou alors sur des tests de gerex qui donnent un profil très précis au niveau des connaissances et en même temps au niveau de certaines compétences. je parle du niveau sixième, là. une fois que j'ai ciblé ces objectifs, j'essaie de construire des activités me permettant de les faire atteindre par les élèves. c'est dans cet état d'esprit que je me mets à préparer le cours. ce que je prends en compte. ce sont des classes hétérogènes, ça intervient, mais je trouve que c'est quand même difficile de mettre en place des activités, disons à des degrés différents dans la poursuite de la construction de l'apprentissage. mais c'est vrai que de plus en plus il faut le prendre en compte. mais moi je trouve que c'est quand même difficile à mettre en place. j'essaie de faire en sorte de partir d'un niveau d'abord accessible à tous, en fait. et puis ensuite, je veux mettre en place quelque chose de précis, et à partir de là, j'essaie de faire progresser l'activité de manière que certains puissent aller plus loin et d'autres peut-être restent au niveau de l'application de la notion que j'ai ciblée. ma préparation, c'est structurée, j'ai les objectifs dans les grandes lignes, et pour chaque type d'activité, je cible l'objectif. ce n'est peut-être pas toujours par écrit, mais c'est clair dans ma tête. j'ai les objectifs et parfois, soit je peux utiliser un document du livre, une activité du livre, parce qu'on a essayé de choisir un livre qu'on puisse utiliser en classe, pour éviter d'abord les photocopies parce qu'elles sont en nombre limité, et dans la mesure où quelque chose peut être bon, si je peux l'adapter à la classe, je l'utilise. sinon, je prépare quelque chose que je donne aux élèves.

-*_deroul

en cours, ça dépend. il peut se faire que ça se déroule comme je l'ai projeté, mais il peut se faire aussi que selon les classes, selon la dynamique de la classe ce jour-là, selon les comportements de classe aussi, je peux être amenée à aller moins loin que ce que j'avais prévu. par exemple, j'ai la même classe deux fois, de onze à douze le mercredi matin et le vendredi matin, et c'est leur dernière heure de cours. c'est une classe très, très hétérogène, avec des élèves très inégaux dans leur comportement. il y en a deux caractériels, cinq ou six instables, et d'autres qui, enfin, c'est un constat, qui n'aiment pas réfléchir, qui n'aiment pas l'effort. la discipline que j'enseigne, les maths, c'est quand même une discipline qui demande beaucoup de rigueur envers soi-même, une rigueur aussi de raisonnement, et on ne peut construire à un certain moment que si on réfléchit. ce n'est pas une répétition de techniques seulement. donc il arrive certaines fois que ces élèves-là, à onze heures et quart, onze heure trente, décrochent, et ils me font comprendre qu'ils n'ont plus envie soit de réfléchir, soit de continuer les activités que je propose. donc il faut continuer à gérer l'avancée

de la classe pour ceux qui sont bien dans le bain et puis prendre en compte ces élèves-là. disons que ça ralentit le processus. alors certaines fois je laisse continuer les autres puisque j'ai prévu suffisamment de travail afin d'avancer dans l'activité, donc ceux-là ils s'auto-gèrent, et j'interviens au niveau des autres que j'essaie de recentrer sur le propos, sur ce que j'estime le minimum à acquérir ce jour-là. donc parfois il peut y avoir quelques minutes qui ne sont plus du tout des maths, qui sont des échanges pour essayer qu'ils se libèrent un peu de leur dispersion du moment, de manière à les faire entrer de nouveau dans le travail que je leur demande. la dynamique de classe, j'ai cité un exemple qui est lié à des comportements individuels en fait. mais comme ils sont en majorité, enfin, ils sont quand même, sur vingt_huit, dix, douze élèves, qui ont une attention peu soutenue, instable, pas de rigueur envers eux-mêmes, qui se déculpabilisent sur les autres, en fait. eux, ce n'est jamais de leur fait. donc ça pèse quand même sur la conduite de la classe. voilà. dans cette classe-là. enfin, là, je parle pour les sixièmes. parce qu'à d'autres niveaux, ce ne sont pas tout à fait les mêmes constats. si je parlais niveau quatrième, niveau troisième, je dirais qu'ils sont capables d'une attention plus soutenue et de conduire jusqu'au bout un travail qui est proposé. donc il arrive qu'à ces niveaux-là, je ne change absolument rien, et on avance. je fais tout ce que j'avais prévu.

-*_sent

c'est vrai qu'il y a quand même une autosatisfaction, quand on voit que ce qui a été ciblé a pu être réalisé, et que les élèves ont adhéré, et quand on est allé jusqu'au bout de ce qu'on avait prévu. et quand je suis avec les sixièmes, et que là, j'ai été obligée de recentrer et finalement de créer deux groupes, et que je n'ai pas fait tout ce que j'avais prévu, en tout cas avec le deuxième groupe, là, c'est un sentiment à la fois de difficulté au niveau de la mise en place, c'est-à-dire que c'est difficile de prévoir et de projeter un travail, même si l'on pense que pédagogiquement, c'est construit et que ça doit passer, en fait, il y a ce que j'appellerais, moi, les aléas du moment, des choses qui nous échappent un peu, le vécu des enfants, leur état qui est personnel, que nous ne maîtrisons pas toujours, et ça, c'est encore plus marqué chez les petits, enfin ce sont eux, tout du moins, qui le montrent et qui le font comprendre davantage. donc on va être amené à le prendre en compte davantage. maintenant, ça ne me paraît pas toujours facile à faire.

-*_deroul

donc là, l'imprévu, c'est la composante humaine, qui fait qu'il y a des moments où il ne peut pas y avoir la rigueur nécessaire. avant d'être des enseignés, il y a un stade où c'est d'abord apprendre à être. c'est être avant de recevoir, et à certains moments, ça transparait, ils le font savoir. donc dans les conduites de classe, je trouve qu'on a de plus en plus à prendre en compte ces savoir-être avant de pouvoir enseigner.

-*_sent

le fait de prévoir les objectifs minimum, ça me permet de recentrer et d'amener le groupe qui ne veut plus travailler, à atteindre quand même cet objectif minimum. donc de gérer les deux ensemble, c'est peut-être une certaine satisfaction, mais en même temps, c'est quand même difficile parce qu'il y a quand même un décalage qui se fait, et en fin de cours, il arrive que je n'aie pas le temps matériel d'accorder un petit moment à ceux qui sont allés plus loin aussi. donc ceux-là, ils se sentent un peu frustrés, et ils arrivent, madame, mais nous, on a fait ça, on voudrait. donc il y a aussi cette difficulté. à mon avis, c'est aussi une question de temps, on est un peu pris par le temps, c'est pour ça qu'en fin de cours, on a l'impression qu'on en a délaissé certains pour d'autres à un moment donné.

-*_deroul_autr

je pourrais avoir des imprévus administratifs, puisque je suis professeur principal de troisième, mais je gère tout ça en dehors de mes heures de cours, c'est-à-dire que je propose une heure dans la semaine aux élèves, après le repas de midi, entre douze heures quarante-cinq ou treize heures jusqu'à treize heures trente, et donc si j'ai une communication à leur faire pour l'orientation, je le fais à ce moment-là, de même que s'ils ont des besoins, soit par rapport à la discipline soit justement par rapport à l'orientation, ou pour tout simplement confier certaines choses ou faire état de certains problèmes, je suis disponible, parce que je leur fixe un jour dans la semaine où je suis disponible. et ils viennent tous, quand il s'agit de l'orientation, que j'ai une communication à faire à la classe, ils viennent. je cible un jour où c'est possible, où ils seront passés au self à l'heure, les externes habitent tout près, même s'ils arrivent à treize heures cinq, je ne leur fais pas d'histoire. mais enfin, ils viennent. l'essentiel, c'est qu'ils viennent. de même que ceux qui ont des problèmes, enfin, en mathématiques, puisque j'enseigne les maths, ne sont pas nécessairement venus, enfin ceux que j'aurais aimé voir, dans un premier temps, n'ont pas tous fait la démarche, mais ça s'est fait petit à petit, seuls ou entraînés par d'autres. les gamins en ont une satisfaction, et moi aussi, personnellement, de voir qu'en fait ils se sentent concernés. c'est quand même un moment privilégié, plus que la classe, parce que la classe, c'est vingt-huit élèves, alors que là on se retrouve en groupe d'une dizaine, quelquefois cinq ou six, mais peu importe, l'essentiel, c'est qu'ils construisent une démarche et qu'ils viennent en demandeurs. moi, je trouve qu'à partir de ce moment-là, ils deviennent responsables. c'est une heure où je suis là de toute façon, donc ils savent qu'ils peuvent venir. je le leur ai dit, à partir de mi-septembre, quand les choses se sont mises en place, je suis votre prof principal, et à ce titre-là, tout ce qui sera communication pour la classe, les préparations de conseil de classe, les comptes-rendus, je vous propose de les faire à ce moment-là. chose qui a été acceptée. de même que pour ceux qui le souhaitent, et qui auront des besoins, je serai à votre disposition le jeudi. bon, cette année, c'était le jeudi, et puis voilà, ça s'est déroulé. donc ça limite les imprévus administratifs. mais le principal, les surveillants ou le conseiller d'éducation, c'est rare qu'ils viennent dans le cours. mais on leur a demandé, et c'est vrai qu'ils s'arrangent pour venir soit tout à fait en début de cours, au moment où ils rentrent en classe, soit en fin de cours. quand il y a quelque chose d'urgent. en ce moment, les dossiers de troisième, par exemple. le principal est obligé de les remettre dans la journée, mais il est venu en début de cours. c'est rare qu'on nous partage un cours. mais ça, on en avait fait état il y a deux ou trois ans et ça a été pris en compte. que j'aie beaucoup d'absents, non. mais des élèves qui n'ont pas fait le travail, oui, c'est arrivé. sur des exercices qui avaient été donnés, et c'est vrai qu'une classe s'était démobilisée, à un moment donné de l'année. de par son comportement, justement, et globalement dans toutes les disciplines. il est arrivé que des exercices ne soient pas faits, mais à ce moment-là, j'ai poursuivi ce que j'avais prévu, et à un certain moment, ils ont dit mais ça, on ne comprend pas, on n'a pas vu, ils ont été confrontés, en fait, à des réponses qu'ils auraient dû rencontrer dans la préparation de l'exercice que je leur avais donné, et ils se sont aperçus que d'autres élèves répondaient et continuaient, et, en fait, j'ai décidé de continuer, pour leur montrer que c'était tant pis pour eux. leur montrer que s'ils avaient préparé et fait ce que je leur avais demandé, ce jour-là, ils auraient suivi. parce que je pense qu'il ne faut pas toujours les excuser et qu'il faut leur montrer, les mettre un peu devant leurs responsabilités. un autre imprévu, parfois des relations entre élèves. des élèves qui se disputent, ils se disputaient, avant d'entrer en cours, qui se sont calmés parce qu'on leur demande d'être calmes, on ne commence le cours que quand ils sont

calmes, assis, et qu'ils ont préparé leurs affaires, mais n'empêche que dans leurs têtes, ils continuent d'y penser. donc, à un moment ou à un autre ça revient, et souvent il faut le gérer. pour le gérer, c'est variable, mais j'essaie de ne pas trop accorder d'importance, du moins de ne pas trop accorder de temps à ce moment-là pour ne pas faire subir à toute la classe en fait, soit des mots désagréables, soit des prises de position qui détériorent un peu l'ambiance générale de la classe. je prends les élèves tous les deux, je reste très calme avec eux, je leur parle doucement, de manière, au lieu de faire monter les situations d'agressivité, au contraire, à ce que ça se tempore sans déranger les autres. mais j'ai aussi eu des cas où un élève très nerveux, très emporté très caractériel, a quand même plusieurs fois jeté son cartable par terre et crié très fort dans la classe. mais ça, je n'ai pas surenchéri en fait, je n'ai pas répondu par de la violence, parce que c'était un appel à provoquer de la violence. il aime la violence. et à ce moment-là, la difficulté, c'est de faire admettre aux autres, dans la mesure où il y a des règlements, que cet élève qui peut répondre, qui peut avoir des mouvements d'humeur, qui dépassent quand même ce qui est admis, je veux dire leur faire admettre qu'on va le régler différemment, qu'il ne sera pas pour autant mis à la porte à ce moment-là, qu'on ne va pas lui crier très fort après, qu'il ne va pas avoir un zéro, qu'il ne va pas avoir des tas et des tas de punitions. et c'est cela qu'il faut arriver à faire accepter aux autres. d'abord je parle avec lui pour qu'il s'aperçoive que je ne rentre pas dans son jeu. moi, je ne vais pas taper sur la table, vider mon cartable. donc en fait il se trouve à contre-pied et il se calme. il ne dit rien. et c'est vrai que certains autres, ah, mais madame, on ne le punit pas, on ne le met pas à la porte. parce qu'ils n'admettent pas, en sixième, la prise en considération individualisée du prof pour un élève particulier. au niveau des grands, enfin ça ne m'est pas encore arrivé, mais je pense que ça se générerait différemment. donc c'est vrai que les autres, en fait, attendent que, comme je suis le prof, le prof devrait faire quelque chose, prendre une sanction dure, qui n'est pas la solution de l'élève en question à ce moment-là. donc j'essaie de leur expliquer que michaël est très énervé, qu'à ce moment-là il n'a pas géré ses problèmes et que c'est un moment qui va passer. parfois aussi des questions d'élèves qui me font dévier, faire des digressions, parce que dans certaines classes, on a des élèves qui vont plus loin, qui demandent davantage de précisions et qui sont capables de construire et d'abstraire et d'atteindre parfois un modèle. dans certaines classes, je leur réponds à ce moment-là, si la classe est en état d'écoute, et puis, même si pour certains c'est un peu difficile, je réponds. maintenant, dans d'autres classes, je leur dis, à un autre moment je t'en reparlerai, ou tout à l'heure, mais maintenant je ne peux pas te répondre sur ce sujet-là, et ça c'est plutôt chez les sixièmes, on ne peut pas trop digresser parce qu'il y a vite un désintérêt, enfin, ceux qui n'y accèdent pas ne supportent pas tellement, ils se mettent à bouger. cette année, avec les sixièmes que j'avais, j'ai évité. après, je m'arrangeais pour aller voir les élèves et en reparler avec eux, ou même leur proposer un petit travail, ou leur donner une réponse. ça aurait démobilité la classe à un moment donné, et comme c'est parfois fragile, il ne faut pas trop digresser. ça m'arrive avec des quatrièmes ou des troisièmes aussi. peut-être parce qu'ils sont plus matures. il m'arrive de prendre un autre chemin. rarement, quand même, parce qu'on a des objectifs très ciblés et dans l'année on ne peut pas trop se permettre ce genre de chose. donc, quand je n'ai pas pu faire tout ce que j'avais prévu, je reprends le lendemain. je leur dis vous avez soulevé cette question, c'est bien, ça nous a détournés du propos que j'avais annoncé au départ, mais on reprendra demain. ça ne pose pas de problème, ni pour moi, ni pour eux.

-*_deroul_decis

pendant la conduite de la classe, du fait soit du comportement de la classe, soit du comportement de certains élèves, soit de questions d'ordre mathématique, je prends des décisions rapides, ça se passe très vite, mais c'est vrai qu'on a toujours un petit moment où on se dit est-ce que j'approfondis, ou est-ce que je recentre sur le sujet du cours. il faut apprécier très vite ce qu'on va faire. ce qui fait que je penche pour une solution plutôt que pour telle autre. alors ça, je ne saurai pas te l'expliquer. je crois que c'est au feeling du moment, en fonction de ma perception de leur capacité d'attention. le fait que la classe risque de se démobiliser. je sais que ça ne va pas intéresser disons un tiers de la classe, donc je dis non, ce n'est pas le moment de traiter ça. ça, c'est une des raisons. le fait aussi que je sente que la classe est à l'écoute à ce moment-là parfois, et d'autres raisons. c'est à partir du moment où je sens qu'il y a une demande, que je perçois que d'autres élèves ont été attentifs à la question de cet élève-là aussi, dans la mesure où ce n'est pas inintéressant de continuer dans cette voie, que ça va permettre de construire quelque chose, même si ce n'est pas le propos du moment, à ce moment-là je n'hésite pas. et pour les régulations par rapport à des comportements d'individus, le fait de parler à toute la classe ou bien d'aller aux individus, ça dépend de quoi. quand il y a des problèmes, d'une part je ne veux pas arrêter toute la classe pour gérer deux ou trois comportements qui sont latents et qui risquent de déranger, je ne veux pas pénaliser toute la classe, donc je leur dis vous continuez, ou je vous donne une autre question, de manière qu'il y ait maintien de l'activité pour ces élèves-là et je m'adresse aux élèves en question. donc là, ce n'est plus une gestion collective, ce n'est plus une prise de conscience, une leçon de morale pour toute la classe, c'est pour les élèves qui en ont besoin à ce moment-là. c'est-à-dire que pour la régulation de comportements, ce qui me fait décider ça, c'est le risque de démobilisation ou de perte de temps pour toute la classe. et par exemple, la régulation collective, même si ça ne dure pas longtemps, c'est que je crains qu'il y ait un sentiment d'injustice, parce qu'on établit des règles de vie que tous les élèves sont censés respecter. mais dans la mesure où il y a des moments où des élèves peuvent déroger à ces règles de vie, la prise en compte de leur comportement, de leur vécu psychologique, d'un contexte, fait que la sanction à un moment donné n'apporte rien à cet élève-là, donc je pense que j'ai des comptes à rendre en fait au collectif, vis à vis de ça. c'est ce qui me fait décider d'expliquer mon attitude. et aussi, je pense qu'il faut leur faire admettre qu'il y a des différences, qu'on peut établir des règles, globalement pour tous, mais qu'ils sont quand même différents et qu'il y a des moments où il faut en tenir compte. je crois qu'il faut aussi leur faire comprendre ces nuances-là, à leur niveau. d'une part il y a des règles de vie au niveau du collège, c'est le règlement du collège, mais il y a aussi des règles de vie que l'on établit dans le cours et que l'on établit aussi par équipe, c'est-à-dire qu'au niveau d'une classe, c'est recentré autour du prof principal, on a décidé d'avoir des règles de vie, et des attentes aussi. les enfants ont des droits, mais ils ont des devoirs. ils connaissent clairement nos attentes quant à leur attitude, quant à leur façon de présenter le travail, de le rédiger, sur la ponctualité, de le remettre, leur tenue dans les couloirs, leur tenue en rentrant en classe. l'équipe de professeurs de la classe a essayé d'être homogène par rapport à ça. il faut d'une part une prise de conscience au niveau des élèves, et d'autre part que les profs réagissent d'une manière assez solidaire. et donc cet élève qui avait un comportement un peu caractériel, j'ai expliqué à la classe, j'ai essayé de faire admettre qu'il y avait une différence.

-*_deroul_autr

un élève qui est malade, qui peut avoir un malaise, qui peut saigner du nez, c'est quelque chose qui arrive. il part à l'infirmerie, il y a des délégués de classe qui le prennent en charge, ou on fait appeler

quelqu'un à la vie scolaire. ça fait un flottement de quatre cinq minutes, mais on reprend le cours assez facilement.

-*_apr_cours

oui, je prends note de ce qui s'est passé, enfin je n'ai pas toujours le temps à la fin du cours parce qu'il y a une autre classe qui arrive, mais à un moment donné, je repense ma journée, en fonction des classes que j'ai eues. donc, je vois par rapport à ce que je m'étais fixé, je fais le point, ce qui a été fait, ce qui n'a pas été fait. et par rapport à ça, je suis amenée à réajuster pour le lendemain ou pour la conduite de la semaine éventuellement. parfois j'ai été amenée à apporter une modification à ce que j'avais prévu, et là aussi, ça m'arrive de le noter, et même de m'apercevoir que c'était la solution du moment et pas celle à laquelle j'avais pensé. et ça, je le prends en note. et je retiens parfois, il y a des choses que je ne garde pas, ou que je marque, soit pour le cours suivant, soit pour un autre moment, ou l'année d'après par exemple, quand je reprends cette notion. en fait, ça m'a ouvert l'éventail des possibilités et des manières de l'aborder. c'est aussi en fonction des élèves que j'ai, que je me dis il vaut peut-être mieux partir sur cette piste-là plutôt que celle-là, peut-être les solliciter dans ce domaine-là plutôt que là. je trouve que c'est enrichissant. je sais que je peux aborder aussi la notion par un autre chemin éventuellement, et c'est ça qui est enrichissant. on peut aussi se tromper, et c'est vrai que c'est parfois en faisant le cours-même que je me dis non, il vaut mieux ne pas le faire comme ça. a ce moment-là, je change. je ne veux pas à tout prix faire comme je l'ai prévu. l'essentiel c'est d'atteindre, de dégager une loi ou une notion, mais si au moment venu, le moment fait que je sens qu'on peut le présenter autrement, je le fais. je ne suis pas esclave de la fiche, d'ailleurs que je n'ai pas toujours, que j'ai en tête, mais c'est parfois écrit, ce n'est parfois que dans ma tête, il n'empêche que je m'adapte au moment, quoi.

-*_evol_gest

oui tout à fait, parce que d'une part je me sens beaucoup plus libérée au niveau des contenus, parce que j'ai aussi plusieurs approches de la même chose, donc je me sens très sereine par rapport à ça, ce qui fait que je suis plus disponible pour mieux gérer des problèmes de comportement ou pour prendre en compte des conduites de classe sans chercher à vouloir asséner mon contenu, pour accueillir des chemins différents. et de toute façon, ça devient une nécessité. les élèves qui nous arrivent, il faut être de plus en plus prêts à répondre à des situations, à des imprévus, à avoir des réponses relationnelles, soit entre élèves, soit entre élèves et adultes. de plus en plus, du fait des profils des classes, très hétérogènes. hétérogènes dans les savoirs, dans les rythmes de travail, dans les comportements, et puis pour le nombre, vingt-huit, trente élèves. donc il faut vraiment être très apte à gérer le moment.

-*_conseil

qu'il n'accorde pas une priorité trop grande à ce qu'il s'est fixé, qu'il ne veuille pas à tout prix faire passer ce qu'il a prévu, et de la façon dont il l'a prévu. il vaut mieux arrêter et consacrer quelques minutes à un recentrage de l'attention plutôt que de vouloir à tout prix continuer à vouloir finir son cours comme on l'a prévu. je crois que ça me paraît important. sans toutefois se laisser déborder par ça évidemment. il faut être très disponible et très à l'écoute. il ne faut pas perdre de vue ce qu'on veut faire passer, mais être malgré tout à l'écoute des réactions des élèves. c'est là, finalement qu'il y a des décisions rapides à prendre. quand est-ce que je dois être à l'écoute, quand dois-je recentrer, quand est-ce que je ne dois pas perdre de vue ce que je m'étais fixé. c'est un savant équilibre entre tout ça. mais dire comment on fait, c'est plus difficile. c'est avec l'expérience,

peut-être, et puis c'est variable avec les classes aussi. c'est difficile de donner à quelqu'un dont on ne connaît pas les élèves, des conseils de conduite de classe. on peut donner de grandes lignes, mais il ne faut pas oublier que les élèves sont des êtres vivants, ils ont des réactions, et les réactions d'une classe hier, aujourd'hui ou demain, elles sont différentes. il faut de grandes qualités d'adaptation. ça me semble très difficile de dire à quelqu'un comment il peut faire. je crois qu'on n'a pas assez, dans notre formation, de connaissances peut-être psychologiques. enfin, il devrait y avoir la conduite de groupe. je pense qu'il y a des techniques par rapport à ça, et cela ne fait pas assez partie, je crois, de la formation, et même de jeunes stagiaires, que ce soit en maths ou dans d'autres matières, sont confrontés à ces problèmes-là. sur le plan du contenu, ça se déroule bien parce qu'ils construisent, ils prévoient pédagogiquement, ça doit marcher. mais c'est vrai qu'après, ce n'est pas la belle leçon qui va faire que tous les élèves vont adhérer. selon la classe, ça peut se casser la figure ou ça peut très bien passer, et ça, je dirai que c'est une approche autre, qui n'est pas assez traitée dans la formation. la connaissance et la gestion de la relation et de la communication, je crois que ça ne fait pas assez partie de la formation. enfin moi, je n'ai jamais appris ça en fait. et d'après les entretiens que j'ai avec eux, enfin, ils nous en parlent et s'ils nous en parlent, c'est que ça leur pose problème à un certain moment.

-*_soi_pro

mes points forts, c'est de respecter toujours les élèves, d'avoir encore envie d'aller vers eux, d'arriver malgré tout, pour les élèves moyens, à faire qu'ils ne se découragent pas et qu'ils aient envie de continuer et d'avancer, d'avoir de bonnes relations avec les élèves en général. les points faibles, c'est la gestion des élèves en grandes difficultés. des élèves avec lesquels je ne parviens pas même à un minimum, par exemple. c'est vrai que j'ai dit tout à l'heure qu'il fallait faire admettre les différences, et qu'avec l'expérience, je reconnais qu'elles existent. est-ce que ça m'arrange aussi. enfin ce n'est pas pour me rassurer, mais j'admets qu'il y a des différences. pour moi, je le vis comme un point faible de laisser certains élèves pratiquement au même niveau. de ne pas pouvoir les faire progresser de façon visible. même si, relativement, en eux-mêmes, il y a un léger progrès, mais globalement ils n'arrivent pas à un minimum nécessaire pour un passage dans une autre classe par exemple. c'est dur d'admettre la différence à un certain moment.

-*_ideal_pro

sur le plan de la matière elle-même, de la discipline, arriver à peut-être faire aimer les maths à davantage d'élèves. mais en ayant conscience aussi que ceux qui n'ont pas les mêmes facilités, il ne faut pas les décourager d'une part, ni les culpabiliser, ni qu'ils le vivent mal ou qu'ils se sentent un peu en marge par rapport à la matière. c'est sûr qu'on voudrait faire en sorte qu'une majorité d'élèves parviennent à un certain niveau, à atteindre certains objectifs. leur montrer, même s'ils n'ont pas les possibilités, qu'on peut y trouver quelque chose, qu'il y a quand même un intérêt à pratiquer cette matière, et qu'il y a un aspect des maths qui n'est pas qu'abstrait, que notionnel, et qu'il y a des applications dans la vie de tous les jours et qu'il faut les prendre en compte, qu'il ne faut pas s'en détourner complètement en fait.

-*_imag_soï

qualités, je crois que je sais être à l'écoute d'un maximum d'élèves, quels qu'ils soient, je sais être à l'écoute, je pense avoir des démarches pour aller vers eux lorsqu'ils sont découragés, lorsqu'ils sont en difficulté par exemple. je crois que je peux le dire. et les défauts, ce n'est pas facile à formuler. peut-être que parfois, pour certains il faudrait plus de fermeté à certains moments, peut-être, je

Nicole BENAIOUN-RAMIREZ

REPÈRE, CREFI, UTM

ne sais pas. ce que je veux dire, c'est que je ne sais pas si je fais le bon choix en étant ferme avec certains, moins ferme avec d'autres. voilà, c'est à ce niveau-là que ça se situe, la réponse, on ne l'a pas immédiatement peut-être, c'est dans l'évolution du comportement de l'élève que ça peut se mesurer, que ça peut s'appréhender. et puis des défauts, j'estime que je ne détiens pas la vérité, donc je suis très ouverte à toute expérience nouvelle, toute proposition. c'est vrai que je suis quand même pour des échanges pédagogiques. si j'ai des convictions sur les contenus, après, je pense qu'au niveau de la mise en place, de la pédagogie, on doit pouvoir évoluer. je suis très à l'écoute de ce qui peut se faire. ça, c'est plutôt une qualité. mais des défauts. si, je dois en avoir dans la mesure où dans une classe d'élèves, enfin, vu de l'extérieur, quelqu'un de l'extérieur qui ne prend pas en compte les individus, peut me dire que ces élèves-là je ne les ai pas amenés à un certain niveau. bon, c'est sûr, vu de ce point de vue. mais il y a le cours sans les élèves, et puis il y a le cours avec les élèves qu'il faut prendre en compte.

ANNEXE 4 ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES DES ENTRETIENS

CODAGE DES LIGNES ETOILEES AXES DES DISCOURS

1. Préparation :

*_prépa

2. Imprévus

* Déroulement du cours :

*_deroul

(par rapport à la préparation et aux imprévus cités comme les plus courants)

* Décisions prises pendant le cours : *_deroul_decis

* Imprévus particuliers :

*_deroul_autr

3. Expérience

* Sentiment par rapport aux imprévus :

*_sent

* Prise de notes après le cours :

*_apr_cours

* Evolution de la gestion des imprévus :

*_evol_gest

* Conseils donnés à un débutant :

*_conseil

* Soi professionnel :

*_soi_pro

* Idéal professionnel

*_ideal_pro

* Image de soi :

*_imag_soi

5. codage des ages

*agu : 25-30 ans (Sujets 2 et 4)

*agd : 40-45 ans (Sujets 1 et 6)

*agt : 46-50 ans (Sujets 5, 7 et 8)

*aga : +50 ans (Sujet 3)

6. codage des variables illustratives

*engas : engagement associatif

*angpo : engagement politique

*engpé : engagement pédagogique

*engaspe : engagement associatif et pédagogique

*engn : non engagé

*Teq : travaille en équipe

*Teqn : ne travaille pas en équipe

*nv_pr : nouveau professeur (moins de 5 ans)

*anc_pr : ancien professeur (plus de dix ans)

*pegc : PEGC

*cert : certifié

*agr : agrégé

*rur : collège rural

*urb : collège urbain

LA CDH

Profil des classes : (E)_lprof2s1_cdh

Nombre de mots retenus (sauf "s") : 897
 Nombre de mots analyses : 637
 Nombre de mots "etoiles" : 43
 Nombre de classes : 5
 Nombre d'u.c.e. classees : 1559.
 Nombre d'occurrences analysees : 10915.
 Nombre d'occurrences suppl. ("r") : 18991.
 Nbre minimum d'u.c.e. par classe : 26.

Distribution des u.c.e. par classe..

1eme classe : 104. u.c.e.
 2eme classe : 389. u.c.e.
 3eme classe : 407. u.c.e.
 4eme classe : 195. u.c.e.
 5eme classe : 464. u.c.e.

 1eme classe A ; Nombre d'u.c.e. : 104. soit : 6.67 %
 num effectifs pourc. chi2 identification

26	4.	11.	36.36	15.69	0 entendre.
34	2.	6.	33.33	6.88	0 lier.
60	5.	27.	18.52	6.19	0 sortir.
217	11.	40.	27.50	28.61	X difficile+
340	24.	40.	60.00	187.53	X imprevu+
418	19.	54.	35.19	73.05	X niveau+
445	8.	56.	14.29	5.41	X parl+
487	12.	95.	12.63	5.77	X problem+
491	11.	62.	17.74	12.71	X prof+
619	9.	35.	25.71	20.86	X troisieme+
32	8.	36.	22.22	14.31	X0 gerer.
82	13.	20.	65.00	110.71	administrativ+
92	2.	5.	40.00	8.95	ambiance
98	6.	21.	28.57	16.40	ans
155	22.	23.	95.65	296.88	college+
175	2.	6.	33.33	6.88	contact+
218	5.	31.	16.13	4.54	difficulte+
256	2.	4.	50.00	12.09	erreur+
263	4.	7.	57.14	28.77	etabli+
285	2.	6.	33.33	6.88	extreme+
315	2.	8.	25.00	4.34	gest+
319	12.	34.	35.29	45.74	grand+
331	2.	4.	50.00	12.09	humain+
371	2.	9.	22.22	3.52	limite+
382	4.	17.	23.53	7.85	maitris+
387	3.	14.	21.43	4.94	manqu+
395	2.	6.	33.33	6.88	matin
416	2.	5.	40.00	8.95	naturel+
422	2.	8.	25.00	4.34	normal+
432	2.	9.	22.22	3.52	ordre
446	2.	10.	20.00	2.87	parole+
450	10.	28.	35.71	38.63	part+
452	2.	6.	33.33	6.88	pedagogique+
461	3.	4.	75.00	30.07	phenomenes
485	2.	6.	33.33	6.88	prets
486	6.	35.	17.14	6.31	principt
495	2.	9.	22.22	3.52	projet+
499	3.	10.	30.00	8.80	qualite+
503	6.	25.	24.00	12.25	quatrieme+
531	6.	18.	33.33	20.79	regl+

533	9.	14.	64.29	75.32	relation+
539	2.	5.	40.00	8.95	rempli+
550	3.	7.	42.86	14.79	respecte+
561	2.	5.	40.00	8.95	role+
563	2.	4.	50.00	12.09	salle
565	3.	9.	33.33	10.34	scolaire+
570	9.	19.	47.37	51.17	sent+
572	3.	18.	16.67	2.92	seul<
595	2.	6.	33.33	6.88	tache+
629	15.	30.	50.00	92.24	vie
653 *	3.	17.	17.65	3.33 *	quatre
661 *	7.	57.	12.28	2.99 *	1 croire.
666 *	11.	75.	14.67	8.09 *	1 penser.
673 *	5.	23.	21.74	8.51 *	2 mieux
677 *	5.	33.	15.15	3.89 *	2 oui
686 *	2.	7.	28.57	5.42 *	2 tout-a-fait
691 *	27.	306.	8.82	2.83 *	3 dans
693 *	2.	8.	25.00	4.34 *	3 dehors
708 *	4.	19.	21.05	6.39 *	4 depuis
711 *	2.	7.	28.57	5.42 *	4 longtemps
760 *	2.	6.	33.33	6.88 *	6 d-ailleurs
778 *	3.	10.	30.00	8.80 *	6 notamment
789 *	3.	4.	75.00	30.07 *	6 pourtant
813 *	3.	9.	33.33	10.34 *	7 notre
824 *	2.	10.	20.00	2.87 *	7 ton
852 *	2.	9.	22.22	3.52 *	8 quelqu'un
858 *	6.	40.	15.00	4.57 *	8 tous
866 *	4.	18.	22.22	7.07 *	9 ait
905 *	20.	171.	11.70	7.79 *	*008
909 *	47.	509.	9.23	7.97 *	*agt
933 *	28.	319.	8.78	2.86 *	*_deroul_autr
935 *	10.	52.	19.23	13.63 *	*_evol_gest
940 *	20.	129.	15.50	17.62 *	*_soi_pro
-> Nombre de formes retenues :					
73; Chi2 moy. : 21.43804					

2eme classe B ; Nombre d'u.c.e. : 389. soit : 24.95 %
num effectifs pourc. chi2 identification

6	19.	26.	73.08	32.70	0 aperc<
9	11.	26.	42.31	4.25	0 apprendre.
11	8.	17.	47.06	4.49	0 attendre.
12	5.	6.	83.33	10.96	0 casser.
21	8.	18.	44.44	3.69	0 decouvrir.
23	4.	6.	66.67	5.60	0 devenir.
50	20.	22.	90.91	51.84	0 repondre.
51	4.	5.	80.00	8.12	0 resoudre.
57	5.	10.	50.00	3.37	0 satisfaire.
58	17.	21.	80.95	35.65	0 sentir.
60	15.	27.	55.56	13.74	0 sortir.
66	4.	7.	57.14	3.89	0 tirer.
119	17.	41.	41.46	6.13	X besoin+
146	67.	214.	31.31	5.35	X chose+
198	20.	57.	35.09	3.25	X demand+
217	19.	40.	47.50	11.15	X difficile+
249	35.	35.	100.00	107.69	X enseign+
303	16.	40.	40.00	4.96	X force+
393	38.	45.	84.44	87.58	X math+
445	33.	56.	58.93	35.81	X parl+
459	39.	115.	33.91	5.32	X petit+
487	71.	95.	74.74	133.90	X problem+
491	34.	62.	54.84	30.80	X prof+
505	43.	54.	79.63	89.31	X question+

13	26.	41.	63.41	33.27	X0 comprendre.
32	19.	36.	52.78	15.24	X0 gerer.
44	46.	47.	97.87	137.61	X0 poser.
67	29.	44.	65.91	40.56	X0 trouv<
71	45.	94.	47.87	28.06	X0 voir.
108	10.	18.	55.56	9.11	arret+
110	13.	20.	65.00	17.35	aspect+
122	3.	5.	60.00	3.29	bosse+
123	5.	6.	83.33	10.96	boulot
156	16.	20.	80.00	32.79	collegue+
167	3.	5.	60.00	3.29	concret+
202	6.	13.	46.15	3.15	depart
210	3.	4.	75.00	5.36	developpe+
211	3.	5.	60.00	3.29	devi+
218	18.	31.	58.06	18.52	difficulte+
220	14.	18.	77.78	27.14	discussion+
223	4.	7.	57.14	3.89	distancet+
226	3.	5.	60.00	3.29	domaine+
230	4.	6.	66.67	5.60	durt+
231	6.	11.	54.55	5.18	echange+
233	20.	25.	80.00	41.12	ecout+
236	3.	4.	75.00	5.36	efficac+
242	11.	23.	47.83	6.52	enfant+
245	3.	4.	75.00	5.36	enonce+
246	11.	19.	57.89	11.15	enorme+
252	20.	26.	76.92	38.14	envie+
264	6.	13.	46.15	3.15	etat+
279	14.	19.	73.68	24.39	experience+
305	7.	15.	46.67	3.81	form+
313	4.	6.	66.67	5.60	gens
317	4.	7.	57.14	3.89	gosset+
332	7.	8.	87.50	16.80	idealt+
339	10.	22.	45.45	5.01	impression+
348	6.	10.	60.00	6.60	integr+
350	25.	30.	83.33	55.68	intere<
357	4.	7.	57.14	3.89	jeune+
384	12.	22.	54.55	10.44	mal
386	4.	5.	80.00	8.12	manipulation+
394	16.	22.	72.73	27.20	matiere+
414	9.	20.	45.00	4.35	mot+
464	22.	26.	84.62	50.26	physique
470	16.	18.	88.89	39.75	plein
474	3.	5.	60.00	3.29	porte<
476	4.	5.	80.00	8.12	possibilite+
486	13.	35.	37.14	2.84	princip+
499	5.	10.	50.00	3.37	qualite+
506	10.	15.	66.67	14.07	raison+
507	3.	5.	60.00	3.29	rang+
525	4.	7.	57.14	3.89	reel+
540	3.	4.	75.00	5.36	rencontre+
541	3.	5.	60.00	3.29	renonce
542	7.	16.	43.75	3.05	rentr+
569	4.	7.	57.14	3.89	sensation+
570	8.	19.	42.11	3.02	sent+
574	13.	20.	65.00	17.35	simpl+
592	3.	4.	75.00	5.36	sur+
605	8.	19.	42.11	3.02	tet+
607	4.	5.	80.00	8.12	timid+
634	5.	9.	55.56	4.53	voie<
644 *	11.	28.	39.29	3.13 *	entre
663 *	69.	224.	30.80	4.78 *	1 dire.
697 *	4.	6.	66.67	5.60 *	3 ici
723 *	3.	5.	60.00	3.29 *	5 autant
724 *	26.	78.	33.33	3.08 *	5 beaucoup
736 *	38.	117.	32.48	3.83 *	6 aussi
742 *	53.	168.	31.55	4.37 *	6 avec
749 *	130.	356.	36.52	32.95 *	6 c-est
767 *	9.	21.	42.86	3.64 *	6 en-plus
777 *	48.	153.	31.37	3.73 *	6 meme<

782	*	71.	227.	31.28	5.68	*	6	parce-qu<
801	*	23.	68.	33.82	2.99	*	7	eux
807	*	13.	29.	44.83	6.23	*	7	lui
809	*	96.	300.	32.00	9.85	*	7	me
816	*	73.	250.	29.20	2.87	*	7	se
817	*	5.	10.	50.00	3.37	*	7	ses
818	*	5.	7.	71.43	8.11	*	7	soi
834	*	4.	6.	66.67	5.60	*	8	celui
844	*	109.	379.	28.76	3.88	*	8	on
854	*	119.	404.	29.46	5.91	*	8	qui
883	*	11.	27.	40.74	3.66	*	9	etais
887	*	39.	95.	41.05	14.00	*	9	etre
896	*	48.	144.	33.33	5.95	*	9	sont
901	*	167.	352.	47.44	122.82	*		*004
904	*	52.	172.	30.23	2.88	*		*007
908	*	167.	352.	47.44	122.82	*		*agr
910	*	179.	438.	40.87	82.40	*		*agu
913	*	245.	780.	31.41	34.77	*		*engas
918	*	241.	695.	34.68	63.33	*		*hom
920	*	52.	172.	30.23	2.88	*		*letttrm
923	*	179.	438.	40.87	82.40	*		*nv_pr
925	*	167.	352.	47.44	122.82	*		*physma
926	*	243.	690.	35.22	69.66	*		*rur
928	*	265.	861.	30.78	34.86	*		*teqn
931	*	61.	130.	46.92	36.56	*		*_conseil
936	*	31.	66.	46.97	17.84	*		*_ideal_pro
937	*	42.	86.	48.84	27.73	*		*_imag_soi

-> Nombre de formes retenues : 120; Chi2 moy. : 21.40456

 3eme classe C ; Nombre d'u.c.e. : 407. soit : 26.11 %
 num effectifs pourc. chi2 identification

9	12.	26.	46.15	5.51	0	apprendre.
29	14.	21.	66.67	18.15	0	finir.
35	13.	22.	59.09	12.59	0	lire.
38	4.	7.	57.14	3.51	0	ouvrir.
41	26.	29.	89.66	61.86	0	perdre.
49	29.	32.	90.62	70.50	0	rendre.
53	5.	9.	55.56	4.07	0	reussi<
62	7.	9.	77.78	12.53	0	suffi<
109	54.	135.	40.00	14.79	X	arriv+
120	40.	119.	33.61	3.76	X	bien
166	46.	62.	74.19	77.40	X	compte+
187	80.	188.	42.55	29.98	X	cours
191	20.	51.	39.22	4.70	X	debut+
198	31.	57.	54.39	24.53	X	demand+
328	71.	97.	73.20	118.89	X	heure<
337	25.	43.	58.14	23.52	X	import+
388	24.	34.	70.59	35.65	X	march+
424	37.	48.	77.08	66.71	X	not+
498	57.	102.	55.88	50.16	X	qu
598	91.	108.	84.26	203.42	X	temps
40	79.	122.	64.75	102.48	X0	passer.
45	81.	116.	69.83	124.18	X0	prendre.
47	52.	115.	45.22	23.51	X0	prevoir.
73	8.	16.	50.00	4.78		absent+
78	16.	28.	57.14	14.24		activ+
85	3.	5.	60.00	2.99		age+
86	3.	5.	60.00	2.99		agreable+
108	8.	18.	44.44	3.17		arret+
114	5.	9.	55.56	4.07		autonom+
127	6.	9.	66.67	7.72		cahier+

161	3.	5.	60.00	2.99	complement+
169	4.	4.	100.00	11.35	consacre+
172	3.	4.	75.00	4.97	consider+
177	12.	18.	66.67	15.53	continu+
178	17.	20.	85.00	36.43	controle+
180	3.	5.	60.00	2.99	copie+
183	8.	14.	57.14	7.05	corrige+
194	7.	14.	50.00	4.18	decision+
204	17.	19.	89.47	40.04	dernier+
212	5.	9.	55.56	4.07	devoir<
214	3.	5.	60.00	2.99	dicte+
237	10.	15.	66.67	12.92	eh
292	3.	4.	75.00	4.97	fatal+
295	7.	14.	50.00	4.18	feuille+
296	9.	21.	42.86	3.10	fich+
297	7.	8.	87.50	15.71	film
299	16.	22.	72.73	25.14	fin
307	13.	17.	76.47	22.60	franc+
308	4.	6.	66.67	5.14	gagne+
339	10.	22.	45.45	4.33	impression+
366	5.	9.	55.56	4.07	lent+
381	4.	7.	57.14	3.51	maison
402	7.	14.	50.00	4.18	metier
406	13.	25.	52.00	8.83	minute<
414	10.	20.	50.00	6.00	mot+
415	5.	10.	50.00	2.98	moyen+
433	6.	13.	46.15	2.73	organis+
448	8.	18.	44.44	3.17	particulier+
501	5.	6.	83.33	10.23	quart+
508	16.	25.	64.00	18.91	rapid+
513	4.	4.	100.00	11.35	rattrape+
524	4.	4.	100.00	11.35	redac
523	7.	10.	70.00	10.05	redaction+
526	7.	11.	63.64	8.09	refai+
536	6.	10.	60.00	5.99	remarque+
538	4.	6.	66.67	5.14	remet+
547	5.	6.	83.33	10.23	reporte+
548	10.	21.	47.62	5.11	reprend+
557	6.	10.	60.00	5.99	retour+
559	5.	6.	83.33	10.23	reutilise+
572	8.	18.	44.44	3.17	seul<
577	5.	6.	83.33	10.23	soir
590	3.	4.	75.00	4.97	supprim+
627	4.	4.	100.00	11.35	vendredi
633	14.	19.	73.68	22.57	vocabulaire
635	13.	24.	54.17	9.95	vrai+
638 *	62.	172.	36.05	9.90 *	c
639 *	13.	21.	61.90	14.14 *	cing
640 *	41.	100.	41.00	12.29 *	d
647 *	52.	132.	39.39	13.20 *	j
648 *	50.	123.	40.65	14.64 *	l
649 *	14.	35.	40.00	3.58 *	m
650 *	40.	101.	39.60	10.20 *	n
653 *	8.	17.	47.06	3.91 *	quatre
683 *	15.	36.	41.67	4.63 *	2 rien
703 *	4.	7.	57.14	3.51 *	4 au-moment
710 *	6.	9.	66.67	7.72 *	4 lendemain
721 *	5.	10.	50.00	2.98 *	4 tout-de-suite
726 *	10.	12.	83.33	20.53 *	5 demi
743 *	3.	5.	60.00	2.99 *	6 a-cause
753 *	3.	5.	60.00	2.99 *	6 de-maniere
754 *	7.	10.	70.00	10.05 *	6 de-toute-facon
775 *	3.	5.	60.00	2.99 *	6 lors-d<
780 *	94.	280.	33.57	9.86 *	6 ou
785 *	14.	25.	56.00	11.77 *	6 pendant
795 *	4.	7.	57.14	3.51 *	6 selon
804 *	275.	972.	28.29	6.39 *	7 je
805 *	60.	153.	39.22	15.11 *	7 leur
816 *	85.	250.	34.00	9.62 *	7 se

830	*	156.	531.	29.38	4.47	*	8	ca
832	*	8.	18.	44.44	3.17	*	8	cela
833	*	5.	10.	50.00	2.98	*	8	celle
857	*	7.	12.	58.33	6.51	*	8	telle
860	*	12.	28.	42.86	4.15	*	8	toute<
862	*	45.	123.	36.59	7.60	*	8	y
863	*	112.	359.	31.20	6.27	*	9	ai
864	*	3.	5.	60.00	2.99	*	9	aie
875	*	31.	85.	36.47	5.01	*	9	avais
884	*	23.	66.	34.85	2.73	*	9	etait
898	*	110.	285.	38.60	28.20	*		*001
899	*	38.	86.	44.19	15.42	*		*002
906	*	162.	456.	35.53	29.65	*		*agd
911	*	310.	1121.	27.65	4.95	*		*anc_pr
912	*	182.	543.	33.52	23.72	*		*cert
914	*	154.	441.	34.92	24.77	*		*engaspe
916	*	262.	864.	30.32	17.87	*		*fem
919	*	110.	285.	38.60	28.20	*		*lettrec
921	*	38.	86.	44.19	15.42	*		*lettro
927	*	227.	698.	32.52	26.96	*		*teq
929	*	279.	869.	32.11	36.63	*		*urb
930	*	40.	108.	37.04	7.19	*		*_apr_cours
932	*	107.	296.	36.15	19.10	*		*_deroul
933	*	104.	319.	32.60	8.77	*		*_deroul_autr

-> Nombre de formes retenues : 123; Chi2 moy. : 17.25443

4eme classe D ; Nombre d'u.c.e. : 195. soit : 12.51 %
num effectifs pourc. chi2 identification

35	8.	22.	36.36	11.60	0	lire.
39	10.	36.	27.78	7.85	0	partir.
59	14.	18.	77.78	70.89	0	servir.
97	24.	108.	22.22	10.01	X	annee+
146	37.	214.	17.29	5.18	X	chose+
187	32.	188.	17.02	3.98	X	cours
225	39.	47.	82.98	219.91	X	document+
227	23.	77.	29.87	22.31	X	donn+
275	23.	40.	57.50	75.94	X	exercice+
303	13.	40.	32.50	14.99	X	force+
364	22.	48.	45.83	50.26	X	lecon+
483	39.	66.	59.09	136.66	X	prepar+
500	20.	95.	21.05	6.75	X	quand-meme
617	25.	132.	18.94	5.45	X	travail+
25	35.	56.	62.50	132.65	X0	ecrire.
36	19.	86.	22.09	7.64	X0	mettre.
80	4.	10.	40.00	6.95		adapt+
89	8.	24.	33.33	9.66		aim+
106	3.	6.	50.00	7.74		appui+
115	6.	25.	24.00	3.07		avance+
116	3.	8.	37.50	4.59		avis
140	12.	14.	85.71	69.18		chapitre+
144	10.	14.	71.43	44.81		choisi+
145	3.	9.	33.33	3.59		choix
154	3.	7.	42.86	5.92		collectiv+
163	3.	7.	42.86	5.92		complique+
173	4.	5.	80.00	20.88		consignes
179	2.	5.	40.00	3.46		contrat
189	4.	11.	36.36	5.76		date+
190	2.	4.	50.00	5.15		debat
197	2.	4.	50.00	5.15		defini+
199	4.	10.	40.00	6.95		demarche+
206	2.	4.	50.00	5.15		deroute+

209	8.	14.	57.14	25.72	deuxieme
214	2.	5.	40.00	3.46	dicte+
240	2.	5.	40.00	3.46	empeche+
268	2.	4.	50.00	5.15	evaluation+
295	4.	14.	28.57	3.33	feuille+
296	11.	21.	52.38	30.92	fich+
301	12.	33.	36.36	17.53	fonction+
322	6.	22.	27.27	4.45	gros+
324	2.	5.	40.00	3.46	guide+
342	2.	5.	40.00	3.46	independant+
347	2.	4.	50.00	5.15	information<
368	3.	4.	75.00	14.31	libre+
372	25.	31.	80.65	134.18	livre+
390	8.	18.	44.44	16.97	marqu+
398	3.	5.	60.00	10.34	mental+
401	4.	9.	44.44	8.44	methode+
423	8.	26.	30.77	8.06	notion<
427	7.	23.	30.43	6.86	objectiv+
429	3.	8.	37.50	4.59	observ+
431	4.	7.	57.14	12.80	oral+
436	6.	16.	37.50	9.23	oublie+
439	2.	4.	50.00	5.15	page+
442	5.	16.	31.25	5.19	parce
443	10.	22.	45.45	22.13	pareil+
462	6.	8.	75.00	28.70	photocopie+
466	2.	4.	50.00	5.15	piste+
469	10.	20.	50.00	26.02	plan<
482	19.	28.	67.86	79.82	premier+
492	14.	26.	53.85	41.29	programm+
493	2.	5.	40.00	3.46	progression
503	6.	25.	24.00	3.07	quatrieme+
511	4.	12.	33.33	4.79	rare+
548	7.	21.	33.33	8.44	reprend+
549	4.	5.	80.00	20.88	represent+
555	6.	9.	66.67	24.26	resume+
571	2.	4.	50.00	5.15	sequence+
583	4.	5.	80.00	20.88	structur+
587	3.	9.	33.33	3.59	suiwant<
588	3.	10.	30.00	2.81	sujet+
589	5.	8.	62.50	18.36	support+
594	3.	10.	30.00	2.81	tabl+
596	3.	9.	33.33	3.59	tas
608	2.	5.	40.00	3.46	titre+
612	7.	14.	50.00	18.15	trace+
615	4.	5.	80.00	20.88	transpar+
622	4.	11.	36.36	5.76	type
624	5.	15.	33.33	6.00	utilise+
632	6.	22.	27.27	4.45	vite
636	4.	8.	50.00	10.33	yeux
659 *	8.	36.	22.22	3.18 *	trois
670 *	19.	98.	19.39	4.52 *	1 vouloir.
698 *	5.	19.	26.32	3.35 *	3 pres
699 *	5.	10.	50.00	12.93 *	3 sous
700 *	44.	182.	24.18	25.63 *	3 sur
716 *	5.	18.	27.78	3.88 *	4 quelquefois
719 *	17.	82.	20.73	5.35 *	4 toujours
720 *	2.	4.	50.00	5.15 *	4 tout-a-l-heure
745 *	29.	156.	18.59	5.86 *	6 ce-que
755 *	35.	215.	16.28	3.24 *	6 donc
765 *	7.	28.	25.00	4.07 *	6 ensuite
783 *	3.	9.	33.33	3.59 *	6 par-contre
790 *	5.	18.	27.78	3.88 *	6 pour-qu<
797 *	26.	156.	16.67	2.74 *	6 si
804 *	134.	972.	13.79	3.85 *	7 je
808 *	19.	55.	34.55	25.30 *	7 ma
827 *	9.	32.	28.12	7.28 *	7 vous
840 *	13.	40.	32.50	14.99 *	8 chaque
847 *	3.	9.	33.33	3.59 *	8 quel
848 *	3.	4.	75.00	14.31 *	8 quelle

856 *	4.	12.	33.33	4.79 *	8 tel
863 *	58.	359.	16.16	5.67 *	9 ai
868 *	3.	7.	42.86	5.92 *	9 aura
877 *	2.	4.	50.00	5.15 *	9 avez
886 *	11.	48.	22.92	4.90 *	9 ete
890 *	5.	16.	31.25	5.19 *	9 sera
900 *	34.	156.	21.79	13.66 *	*003
902 *	31.	166.	18.67	6.46 *	*005
903 *	40.	171.	23.39	20.79 *	*006
906 *	70.	456.	15.35	4.76 *	*agd
907 *	34.	156.	21.79	13.66 *	*agq
911 *	156.	1121.	13.92	7.23 *	*anc_pr
917 *	71.	337.	21.07	28.79 *	*hist
924 *	115.	664.	17.32	24.47 *	*pegc
930 *	22.	108.	20.37	6.55 *	*_apr_cours
932 *	47.	296.	15.88	3.79 *	*_deroul
938 *	65.	235.	27.66	58.05 *	*_prepa

-> Nombre de formes retenues : 119; Chi2 moy. : 17.85255

Seme classe E ; Nombre d'u.c.e. : 464. soit : 29.76 %
num effectifs pourc. chi2 identification

1	10.	16.	62.50	8.29	0 acquerir.
2	4.	6.	66.67	3.92	0 admettre.
10	5.	6.	83.33	8.27	0 atteindre.
15	24.	35.	68.57	25.80	0 connaitre.
22	9.	19.	47.37	2.85	0 defendre.
31	6.	7.	85.71	10.53	0 gener.
42	18.	31.	58.06	12.12	0 permettre.
97	47.	108.	43.52	10.50	X annee+
109	49.	135.	36.30	3.02	X arriv+
121	32.	51.	62.75	27.44	X bon+
139	34.	42.	80.95	54.10	X change+
151	105.	227.	46.26	34.57	X classe+
215	19.	38.	50.00	7.63	X different+
227	31.	77.	40.26	4.27	X donn+
239	99.	231.	42.86	22.24	X eleve+
260	37.	74.	50.00	15.22	X essai+
274	41.	112.	36.61	2.70	X exempl+
290	32.	45.	71.11	37.90	X facon<
323	34.	40.	85.00	59.92	X groupe+
359	19.	44.	43.18	3.90	X jour+
411	42.	95.	44.21	10.10	X moment+
418	26.	54.	48.15	9.05	X niveau+
459	45.	115.	39.13	5.21	X petit+
500	37.	95.	38.95	4.08	X quand-meme
576	23.	42.	54.76	12.90	X sixieme+
616	48.	62.	77.42	70.15	X travail+
617	55.	132.	41.67	9.78	X travail+
619	17.	35.	48.57	6.06	X troisieme+
4	90.	220.	40.91	15.22	X0 aller.
28	230.	666.	34.53	12.67	X0 faire.
47	45.	115.	39.13	5.21	X0 prevoir.
74	8.	15.	53.33	4.03	accepte+
95	4.	5.	80.00	6.06	angle<
100	3.	4.	75.00	3.93	anxiete
113	4.	5.	80.00	6.06	attitude+
115	13.	25.	52.00	6.01	avance+
126	6.	11.	54.55	3.25	cadre+
131	11.	20.	55.00	6.17	capable+
132	4.	5.	80.00	6.06	capacite+
185	5.	9.	55.56	2.88	coup<

205	8.	16.	50.00	3.17	deroule+
208	6.	10.	60.00	4.40	detail+
280	5.	6.	83.33	8.27	explication+
283	5.	6.	83.33	8.27	exprime+
301	16.	33.	48.48	5.65	fonction+
311	20.	29.	68.97	21.72	general+
315	5.	8.	62.50	4.12	gest+
318	7.	14.	50.00	2.77	grammaire
319	15.	34.	44.12	3.43	grand+
326	4.	5.	80.00	6.06	hesit+
346	5.	7.	71.43	5.84	individu+
352	13.	19.	68.42	13.75	interven+
360	9.	16.	56.25	5.43	juste+
383	6.	8.	75.00	7.87	majorite
405	4.	5.	80.00	6.06	minimum
427	13.	23.	56.52	8.00	objectiv+
428	18.	21.	85.71	31.88	oblige+
436	8.	16.	50.00	3.17	oublie+
440	3.	4.	75.00	3.93	papier+
447	4.	5.	80.00	6.06	particip+
454	3.	4.	75.00	3.93	periode
456	18.	27.	66.67	17.90	personnel+
463	5.	9.	55.56	2.88	phrase+
471	11.	19.	57.89	7.28	point+
488	6.	8.	75.00	7.87	prochain+
490	3.	4.	75.00	3.93	professionnel+
494	5.	9.	55.56	2.88	progres+
512	3.	4.	75.00	3.93	rassur+
515	6.	8.	75.00	7.87	reag+
519	8.	15.	53.33	4.03	recherche+
553	19.	26.	73.08	23.73	reste+
562	7.	13.	53.85	3.64	rythme+
564	18.	31.	58.06	12.12	savoir
565	5.	9.	55.56	2.88	scolaire+
568	16.	28.	57.14	10.22	sens
580	6.	7.	85.71	10.53	souhait+
606	14.	28.	50.00	5.59	texte+
618	4.	5.	80.00	6.06	trimestre
637	4.	4.	100.00	9.46	zero
661 *	23.	57.	40.35	3.17 *	1 croire.
676 *	20.	45.	44.44	4.78 *	2 non
680 *	10.	21.	47.62	3.25 *	2 point
733 *	42.	114.	36.84	2.95 *	5 tres
742 *	62.	168.	36.90	4.59 *	6 avec
751 *	28.	70.	40.00	3.67 *	6 c'est-vrai
756 *	12.	20.	60.00	8.86 *	6 dont
757 *	5.	9.	55.56	2.88 *	6 du-moment
759 *	4.	5.	80.00	6.06 *	6 d-accord
784 *	24.	61.	39.34	2.79 *	6 par-rapport
788 *	7.	13.	53.85	3.64 *	6 pourquoi
801 *	28.	68.	41.18	4.43 *	7 eux
819 *	10.	19.	52.63	4.81 *	7 son
838 *	38.	82.	46.34	11.38 *	8 cette
902 *	63.	166.	37.95	5.96 *	*005
904 *	61.	172.	35.47	3.01 *	*007
905 *	62.	171.	36.26	3.88 *	*008
909 *	186.	509.	36.54	16.62 *	*agt
911 *	368.	1121.	32.83	17.93 *	*anc_pr
912 *	176.	543.	32.41	2.80 *	*cert
915 *	124.	338.	36.69	9.90 *	*engn
916 *	282.	864.	32.64	7.67 *	*fem
917 *	113.	337.	33.53	2.92 *	*hist
920 *	61.	172.	35.47	3.01 *	*lettrm
924 *	217.	664.	32.68	4.71 *	*pegc

-> Nombre de formes retenues : 104; Chi2 moy. : 9.895474

nombre de formes (autres que type "s") : 897
 Nombre de formes marquées : 789 soit : 87.95987 %

Liste des valeurs de cle :

- 0 si chi2 < 2.71
- 1 si chi2 < 3.84
- 2 si chi2 < 5.02
- 3 si chi2 < 6.63
- 4 si chi2 < 10.80
- 5 si chi2 < 20.00
- 6 si chi2 < 30.00
- 7 si chi2 < 40.00
- 8 si chi2 < 50.00

Statistique effectuee sur 1559 u.c.e. classees
 Nombre total d'occurrences analysees (poids) : 11931

L'affectation des u.c.e. a la classe d'origine est
 annulee si la correlation (chi2 signe) est negative..

tableau croisant classes et cles :

* cles *	A	B	C	D	E	
classes * poids *	1001	2274	2798	1698	3747	
1 *	751 *	325	131	87	37	149
2 *	2866 *	171	1302	390	218	678
3 *	3264 *	157	310	1573	358	754
4 *	1548 *	65	141	201	724	371
5 *	3502 *	283	390	547	361	1795

tableau des chi2 (signes) :

* cles *	A	B	C	D	E	
classes * poids *	1001	2274	2798	1698	3747	
1 *	751 *	1269	-1	-62	-56	-49
2 *	2866 *	-28	1700	-203	-135	-105
3 *	3264 *	-74	-266	1532	-39	-143
4 *	1548 *	-40	-114	-108	1542	-45
5 *	3502 *	0	-201	-169	-62	906

Nombre d'u.c.e. bien classees : 1454
 Pourcentage de bien classees : 93.26491 %

LES DISCOURS DES CLASSES

***** CLASSE NUMERO : 1 *****

1686 1991d'une part il-y-a/ des regles de vie au niveau du college, c'est le
1686 1992reglement du/ college, mais il-y-a aussi des regles de vie que l'on
1686 1993etablit dans/ le cours et que l'on etablit aussi par equipe,
205 1561avoir le sentiment que tous ces phenomenes imprevis, il est possible/
205 1562de les maitriser, c est difficile, ta question, parce-que je ne sais/
205 1563pas ce-que tu entends par maitriser, mais je crois,
1168 1361je crois que ma plus grande part/ d'imprevis, elle vient de la, du
1168 1362manque de synchronisme entre les uns/ et les autres. souvent de la
1168 1363part des eleves, d-ailleurs.
486 1351ca, ca fait partie des imprevis administratifs. comme quand/ quelqu un
486 1352vient faire remplir des feuilles, ou pour distribuer des/ feuilles, ca
486 1353te retarde un peu, mais ce n est pas grave, ca.
1515 1351dans les petits colleges, c-est/ vraiment tres difficile de faire des
1515 1352classes de niveau. dans les/ grands etablissements, pourtant, il-y-a
1515 1353des classes de niveau.
395 1331mais on ne peut pas/ etre sur de maitriser une relation, on ne peut
395 1332jamais, enfin je ne/ pense pas. il-y-a toujours une part d
395 1333imprevisibilite.
1151 1331au niveau de la/ relation humaine, ou au niveau de l'implication dans
1151 1332les savoirs, je/ ne sais pas.
1680 1331/ parce-qu'on etablit des regles de vie que tous les eleves sont/
1680 1332censes respecter.
723 1311par exemple l'aspect administratif perte de temps, / coupure de cours
723 1312a-cause de problemes administratifs, j'ai une trop/ grande tendance a
723 1313laisser de cote,
273 1271ce-que je crois etre une de mes qualites, tant/ pis si on ne fait pas
273 1272preuve de modestie, sauf erreur de ma part, je/ pense que je respecte
273 1273les eleves.
567 1271je ne crois pas etre differente au/ college et dans la vie. pas sur
567 1272les choses essentielles je suis/ pareille la dans la salle des profs
567 1273ou dans la vie, j ai les memes/ defauts, les memes qualites, je ne
567 1274suis pas foncierement differente.
726 1271au niveau/ administratif d-ailleurs, je me l'entends dire. et je ne
726 1272remplis pas/ le cahier de textes aussi.
1274 1271je ne vois pas d'autre imprevis. des imprevis administratifs, des/
1274 1272interventions, elles ne durent pas longtemps.
1517 1261, meme des colleges, / dans les grands etablissements, par le biais de
1517 1262filieres, de langues/ comme allemand, grec, disons que, quand on les
1517 1263interroge, ils/ repondent tous moi, cette annee, j'ai une troisieme
1517 1264faible,
661 1231les problemes/ individuels, ca se regle a part, en dehors des cours.
661 1232apres, les/ problemes lies a la classe, le manque de travail.
1414 1231en debut d'annee surtout, les taches administratives, parce-que je/
1414 1232suis prof principal en quatrieme, donc il n'y a pas trop de/ problemes
1414 1233d'orientation. ce n'est pas comme en troisieme.
1557 1231oui, une trop/ grande discretion, le gout de la solitude, un petit
1557 1232peu, peut-etre, / ne pas tellement m'investir dans la vie de la cite,
1557 1233dans les/ associations.
1597 1231/ la, c'est un sentiment a la fois de difficulte au niveau de la mise/
1597 1232en place, c'est-a-dire que c'est difficile de prevoir et de projeter/
1597 1233un travail, meme si l'on pense que pedagogiquement,
243 1221il-y-a eu des trucs qui sont sortis, / qui sont extremement
243 1222reveleateurs de l etat de la reflexion des/ quatriemes sur la question.
271 1221et puis dans l'ambiance actuelle du college, il faut/ qu'on montre des
271 1222resultats par-rapport a notre classe de quatrieme.
513 1221la vie du/ college.
798 1221oui, j'ai l'impression que je geres mieux qu'au debut ces imprevis, /
798 1222notamment depuis deux ans, deux ans de college.
1397 1221ce n'etait pas lie a la matiere, c'etait plutot/ lie a la vie de
1397 1222classe, l'ambiance dans la classe.
1708 1221oui tout-a-fait, parce-que d'une part je me sens beaucoup plus/
1708 1222liberee au niveau des contenus, parce-que j'ai aussi plusieurs/
1708 1223approches de la meme chose,
1748 1221voila, c'est a ce niveau la que ca se/ situe, la reponse, on ne l'a
1748 1222pas immediatement peut-etre, c'est dans/ l'evolution du comportement

1748 1223de l'eleve que ca peut se mesurer, que/ ca peut s' apprehender.
251 1181par-rapport a l' imprevu, c-est tres difficile, ca depend du prof que/
251 1182j'ai en-face de moi et de l' imprevu. ca peut-etre sois cool, laisse/
251 1183faire, ou au-contre-sois tetu, n' abandonne pas.
896 1181par tout ce-qu' ils ont pu dire et que j' avais integre/ sans m' en
896 1182apercevoir, alors a la fois au niveau scolaire, et aussi/ au niveau
896 1183extra scolaire. des exemples.
1213 1181je ne/ peux pas tout maitriser. il-y-a des sorties. il faut egalement/
1213 1182sortir, il faut aller au college au cinema, les quatriemes, je ne/
1213 1183peux pas recenser toutes les sorties pedagogiques.
1610 1181je pourrais avoir des imprevus administratifs, puisque je suis/
1610 1182professeur principal de troisieme, mais je gere tout ca en dehors de/
1610 1183mes heures de cours,
1694 1181il part a l' infirmerie, il y/ a des delegues de classe qui le prennent
1694 1182en charge, ou on fait/ appeler quelqu'un a la vie scolaire.
239 1171et/ ca c est un imprevu pour moi tres tres positif, parce-que je me
239 1172suis/ dit la, il ont compris quelque-chose de l' ordre de l' autonomie.
1396 1171la, / l' imprevu, c-est un peu l' implication dans un projet et un petit
1396 1172peu/ la vie de classe.
1722 1171il faut de grandes qualites/ d' adaptation. ca me semble tres difficile
1722 1172de dire a quelqu'un/ comment il peut faire.
364 1151ca m arrive, notamment pour regler des/ problemes de comportement, de
364 1152prise de parole, de faire une lecon de/ morale par-rapport a des
364 1153choses toutes simples de la vie, ne pas/ couper la parole,
1119 1151j'ai le sentiment de mieux maitriser ces phenomenes imprevus/
1119 1152maintenant qu' a mes debuts, quand-meme, je pense. parce-que tu/
1119 1153connais mieux ton manuel, il-y-a des choix en vocabulaire.
1625 1151donc ca limite les imprevus/ administratifs. mais le principal, les
1625 1152surveillants ou le conseiller/ d' education, c-est rare qu' ils viennent
1625 1153dans le cours.
1687 1151c-est-a-dire qu' au/ niveau d' une classe, c-est recentre autour du prof
1687 1152principal, on a/ decide d' avoir des regles de vie, et des attentes
1687 1153aussi.
1691 1151il faut d' une part une prise de conscience au niveau des eleves, / et
1691 1152d' autre part que les profs reagissent d' une maniere assez/ solidaire.
104 1141s ils n entendent parler que de taches/ administratives, ils auront l
104 1142impression de n avoir rien fait.
404 1141ce-que j avais/ vecu au college parfois, je m ennuyais mortellement,
404 1142et donc c est/ vrai que j essaie d y etre vraiment attentive.
410 1141je pense etre naturelle, je ne tiens pas de role specialement au/
410 1142college, j ai mon metier, mais je ne pense pas avoir une attitude/
410 1143differente,
989 1141la, je suis tres/ vigilante, pour-que quand ils sortent, ils aient
989 1142au-moins les/ grandes etapes, les idees essentielles bien mises en
989 1143valeur.
1601 1141donc la, l' imprevu, c-est la composante humaine, qui fait qu' il-y-a/
1601 1142des moments ou il ne peut pas y avoir la rigueur necessaire.
20 1131depuis six ans que je suis dans ce college, je demande/ qu il y ait
20 1132une heure de vie de classe, pour-que justement on puisse/ traiter tous
20 1133ces trucs la.
927 1131pourtant je n' avais pas/ vraiment envie d' etre prof, mais c-est-vrai
927 1132que j' ai beaucoup, / beaucoup de souvenirs de relations prof eleves
927 1133que j' ai eues, parce/ qu' il-y-a eu des relations qui etaient
927 1134difficiles,
1117 1131parfois/ aussi, tu vois, au niveau des troisiemes, il-y-a des sujets
1117 1132qui les/ interessent, des infos par exemple, de la cinquieme jusqu' a
1117 1133la/ troisieme, tu entends parler des media,
1209 1131donc il-y-a un probleme/ effectivement a ce niveau.
1593 1131si/ je parlais niveau quatrieme, niveau troisieme, je dirais qu' ils
1593 1132sont/ capables d' une attention plus soutenue et de conduire
1593 1133jusqu' au-bout/ un travail qui est propose.
1637 1131un autre imprevu, parfois des relations entre/ eleves.
45 1111et il-y-a une assez grande partie de la classe qui n est/ attrapee au
45 1112vol que par hasard, parce-qu il-y-a tellement d autres/ problemes a
45 1113regler avant les problemes scolaires,
131 1111il-y-a des imprevus tels que les imprevus administratifs/ qui posent
131 1112probleme et qu il faut gerer,
350 1111c est un rythme lourd, le college, je trouve, quatre/ heures le matin,
350 1112en-plus pour des sixiemes, ils n ont pas vecu ca au/ primaire, ils

350 1113avaient quand-meme trois heures et trois heures,
891 1111et puis/ parce-que le college est mon travail et que j'ai d'autres
891 1112activites/ a-cote, et donc quand je m'implique je le fais seul et pas
891 1113au/ college,
892 1111et c'est-vrai que je ne vais pas venir le matin au college/ alors que
892 1112je n'ai pas cours. voila donc mes relations avec les/ collegues.
1025 1111/ dans ce-que je fais dans la classe. mais c'est-vrai que je leur/
1025 1112laisse beaucoup la parole. donc peut-etre que maintenant j'arrive/
1025 1113mieux a gerer cet imprevu.
1059 1111des questions/ administratives. la, cette annee, les troisiemes, a
1059 1112chaque fois que/ j'essayais de parler avec eux, ce n'etait pas leur
1059 1113faute.
1415 1111il-y-a eu/ quelques papiers, mais ce n'est presque plus-de l'imprevu,
1415 1112ca fait/ partie de l'ordre normal des choses.
1458 1111/ ca et ca, les gosses etaient prêts a passer le brevet, moi j'avais/
1458 1112le sentiment que je n'avais rien fait, c'est-vrai que c'est un petit/
1458 1113peu angoissant.
1522 1111alors/ evidemment, des petits colleges comme le notre, ce n'est pas
1522 1112facile/ parce-qu'on n'a pas les effectifs pour faire trois ou quatre/
1522 1113niveaux.
1711 1111/ les eleves qui nous arrivent, il faut etre de plus en-plus prêts a/
1711 1112repondre a des situations, a des imprevus, a avoir des reponses/
1711 1113relationnelles, soit entre eleves, soit entre eleves et adultes.
1728 1111la/ connaissance et la gestion de la relation et de la communication,
1728 1112je/ crois que ca ne fait pas assez partie de la formation.
411 1 91en fait je ne pense pas etre differente au college et/ dans la vie.
722 1 91non, j'ai une tendance enorme a evacuer les problemes/ administratifs.
963 1 91c'est un melange de tout ca, la discipline, le contact/ a-travers la
963 1 92discipline, le contact avec les eleves, le sentiment/ qu'il-y-a
963 1 93quelque-chose qui s'est passe et qui peut aider,
1047 1 91je privilegie tout ce qui/ est graphique, carte, parce-que souvent le
1047 1 92vocabulaire est trop/ difficile, le style, au-lieu d'accrocher, ils
1047 1 93decrochent.
1111 1 91parce-que quelque/ part je trouve qu'ils n'ont pas respecte le contrat.
1129 1 91parce-que c'est-vrai qu'on n'a pas parle de l'imprevu cote prof non/
1129 1 92plus.
1547 1 91j'ai le sentiment que ces renoncements, d'une/ certaine facon en fait,
1547 1 92relevaient d'un principe de realite.
1679 1 91/ et par exemple, la regulation collective, meme si ca ne dure pas/
1679 1 92longtemps, c'est que je crains qu'il y ait un sentiment d'injustice,
18 1 71pour cet apres midi, ce qui n est pas prevu dans le plan/ de travail,
18 1 72c est tout ce qui est administratif, et ca c est une des/ difficultes
18 1 73du travail de prof principal.
217 1 71un autre/ type d imprevu par exemple, je travaille beaucoup avec ma
217 1 72collegue/ d histoire, et on a au college ce-qu on appelle une
217 1 73action_justice, / et dans cette action_justice,
1060 1 71c-est a / dire que meme quand ils ont commis des erreurs, par exemple
1060 1 72tu/ arrives avec une date limite pour apporter ton dossier/
1060 1 73administratif, ils n'ont pas le dossier,
183 1 61c est dans/ ma salle, j ai une grande salle, mais je ne suis qu une.
183 1 62donc avec/ des gamins qui ne savent pas s en sortir tout seul et qui n
183 1 63ont pas/ envie de bosser, je ne suis qu une.
960 1 61alors ce qui est difficile la dedans, c'est que quand je/ sors du
960 1 62college, j'evacue tout mais j'en garde la substantifique/ moelle, je
960 1 63ne veux pas que ca fasse pedant,
1550 1 61alors que j'ai le sentiment que maintenant c'est le/ contraire un
1550 1 62petit peu. ce sont des cadres, des reperes qui leur/ manquent. c'est
1550 1 63peut-etre ca.
1652 1 61au niveau des grands, enfin ca ne m'est pas encore/ arrive, mais je
1652 1 62pense que ca se gererait differemment.
283 1 51mais en-meme-temps je suis extremement exigeante, et/ souvent ils ne
283 1 52sont pas contents. mais ce n'est pas dramatique. ca, / c'est ce-que
283 1 53j'ai appris au fil des ans.
1277 1 51il vaudrait mieux avoir une demarche/ complete et ne pas la segmenter,
1277 1 52mais ca fait partie des choses de/ la vie quotidienne.
1438 1 51oui, ces phenomenes imprevus, je crois que je les gere mieux/
1438 1 52aujourd'hui qu'au debut. d-abord parce-que j'y accorde moins/
1438 1 53d'importance, peut-etre.
1521 1 51il-y-a des secondes ou il n'y en a pas/ beaucoup, je pense. au niveau

1521 1 52lycee, par exemple a c_m, je crois que/ c'est clair, mais je crois que
1521 1 53dans des colleges aussi.

***** CLASSE NUMERO : 2 *****

952 2331/ je pense que c'est une timidite enfantine qui, petit a petit, est
952 2332en/ train de se resorber. est-ce reellement un probleme face a
952 2333d'autres/ adultes, je ne m'etais jamais pose la question.
696 2251les maths, je dirai parce-que/ je ne suis pas prof de maths, meme si
696 2252je n'ai pas l'impression que/ ce-que j'enseigne soit dur.
660 2241des portes cassees, des/ problemes de comportement, et le retour de la
660 2242hierarchie par-rapport/ a eux et la difficulte de comprendre certaines
660 2243choses, en fait des/ problemes relationnels avec l'administration.
808 2241deja avoir envie de gerer les problemes, c'est fondamental. si on ne/
808 2242se sent pas capable, ca c'est hyper important, avoir la trouille, se/
808 2243sentir mal, autant attendre d'etre mieux.
805 2211quasiment stagnation depuis que/ je bosse, meme lycee, tendance deja a
805 2212etre timide, donc tres peu de/ rapports avec les enseignants des
805 2213autres matieres, donc rester dans/ son coin, voir les profs de
805 2214physique.
806 2211ca, pour parler avec les profs/ de physique, oui, mais apres, echange
806 2212avec les autres matieres, pas/ trop.
880 2211l'enseignant ideal pour moi, c'est celui qui interesse les eleves, /
880 2212c'est-a-dire que, quand il rentre, c'est avec l'envie d'interessier/
880 2213les eleves, donc ca demande des choses qui me semble fondamentales,
540 2201quand il-y-a une question qui te mets/ sur une voie et que ca n
540 2202interesse que celui qui la pose et moi, et/ que les autres attendent,
540 2203et que tu as envie quand-meme de lui/ prouver par un raisonnement
540 2204quelque-chose, a celui que a dit ca,
819 2201moi, quand j'etais jeune prof, je n'attendais que/ ca, avoir des
819 2202conseils; s'il-y-a des choses a dire, ce sont des/ choses concretes,
819 2203c'est capital.
945 2201ensuite/ ecouter pas mal, de plus en-plus. par-rapport au travail,
945 2202ici, ca/ m'a developpe l'aspect ecoute, et aussi de resolution de
945 2203problemes.
591 2171/ le cours de physique et de chimie est base la dessus, on se pose
591 2172des/ questions avec des manipulations et ensuite on resout toutes ces/
591 2173questions la avec la fin du cours.
692 2171donc ca, ca se passe tres souvent en maths par manque/ d'experience,
692 2172parce-qu'en fait, les maths, je les comprends, mais/ l'aspect
692 2173enseignement, c'est marrant que les maths,
697 2171est ce-que ce serait du a une experience/ d'enseignement que j'ai en
697 2172physique et pas en maths.
751 2171je pense, pour avoir aussi enseigne en lycee, que ce n'est que/
751 2172repousser leurs problemes futurs de lycee.
924 2171donc c'est-vrai que/ j'ai en tete l'image d'un prof qui ne me convient
924 2172pas et que je n'ai/ pas envie d'etre.
981 2171mais bon, c'est/ interessant d'aller dans ces domaines qui sont
981 2172tellement vastes que/ ca fait decouvrir plein de choses, et si eux
981 2173memes, apres, veulent/ les decouvrir, qu'ils les decouvrent.
1006 2171simplement, comme j'ai une matiere qui est/ assez vivante, je dirai,
1006 2172qui est souvent reprise par l'actualite, / les eleves peuvent me poser
1006 2173des questions, et c'est-vrai que, en/ general, j'essaie de repondre a
1006 2174la question posee,
577 2161/ ca m a toujours pose des problemes et ca m en posera surement/
577 2162toujours. on est dans les nuances qui demanderaient des/
577 2163developpements, des raisonnements.
603 2161un petit exemple tout bete, / dans les enonces on a souvent un petit
603 2162probleme, machin achete tel/ truc, et bien en fait, dans le machin
603 2163au-lieu de dire jean, je vais/ mettre jessica scout a achete, ca les
603 2164amuse et ca les interesse.
612 2161mais je peux devier, c'est d-ailleurs un defaut, enfin pas/ pour moi,
612 2162mais pour la hierarchie, l'inspection, oui, quand on me/ pose une
612 2163question, je ne la laisse pas tomber, j'y reponds,,
764 2161en fait il y en a qui/ auront besoin d'avoir une discussion pour
764 2162savoir qu'ils perturbent, / on sent qu'ils peuvent comprendre qu'ils
764 2163perturbent.
814 2161et en/ fait je m'apercois que je n'ai pas l'impression d'avoir
814 2162beaucoup de/ problemes relationnels parce-que j'avais vraiment envie

814 2163de les/ vivre, ces rapports la, et donc je les resous, ca me choque,
885 2161ca, c'est a la fois enseignant ideal/ et enseignement ideal, ou classe
885 2162ideale.
1485 2161des fois tu parlais avec des collegues, ils revenaient/ demoralises,
1485 2162alors que maintenant je trouve souvent les formateurs/ beaucoup plus
1485 2163prudents, ils ne sont pas si surs, peut-etre,
1553 2161des choses simples et evidentes ne le sont plus pour/ les gosses.
1553 2162il-me-semble que les besoins ont change.
1457 2141quand tu parles a des collegues qui ont un petit peu/ d'experience, je
1457 2142me rappelle des collegues avec qui j'ai travaille/ en parallele, par
1457 2143exemple en troisieme, qui a noel avaient fait ca,
310 2131sauf pour romain, / j'ai renonce, mais j'ai telephone a sa mere, si tu
310 2132veux. si ca ne/ m'avait pas interessee, j'aurais dit stop, on arrete.
578 2131tu vois un defaut de raisonnement/ quelque part, ou tu ne sais pas
578 2132trop ou en venir. il faut echanger./ mais echanger, effectivement,
578 2133il-y-a les autres qui attendent.
658 2131il-y-a eu des eleves qui se/ sont retrouves avec des problemes, alors
658 2132la classe s'est posee des/ questions, est ce-qu'on doit etre
658 2133solidaire, est ce-qu'on doit en/ parler, etc. besoin d'en parler, deja.
795 2131en/ m'obligeant petit a petit a me souvenir. je progresse mais c'est/
795 2132dur. et dans le boulot de prof c'est enorme.
813 2131donc ca pose des problemes par-rapport a leur boulot,
856 2131et, / c'est quand on analyse quand je dis surfer sur la vague, c'est a
856 2132/ dire que dans ces problemes la, ca peut-etre soit des problemes/
856 2133completement exterieurs aux profs, ou a moi, auquel cas,
1504 2131alors ca, c'est un/ probleme que je n'ai pas resolu, et puis je ne
1504 2132vois pas comment le/ resoudre.
562 2121il n y/ a pas d enseignant ideal, ca, ca m etonnerait. il faut faire
562 2122les/ choses comme on les sent aussi.
564 2121mais c est quand/ meme un travail interessant. je ne reponds pas a ta
564 2122question, moi je/ n en sais rien, je ne vois pas, je ne sais pas.
587 2121il ne faut pas qu'ils se/ relachent en voyant un enonce en maths qui
587 2122soit complexe des le/ depart. il-y-a cette idee de progression dans la
587 2123difficulte.
646 2121dans ces moments de flashes, ce n'est meme pas du bien etre, c'est la/
646 2122joie, un bonheur interne, comme quand on decouvre quelque-chose, le/
646 2123chercheur qui cherche quelque-chose et trouve,
707 2121en maths, c'est plein de petites choses qui/ sont beaucoup plus
707 2122rapides.
803 2121le/ retour est enorme. donc la fois d-apres, on gerera differemment, /
803 2122parce-qu'on aura decouvert plein de choses.
850 2121et la on a une vision beaucoup plus/ sereine, plus objective des
850 2122choses, pas completement dependante de/ soi meme, et a partir de la,
850 2123la discussion s'engage et c'est la que/ ca devient interessant,
850 2124parce-qu'il-y-a le feed back,
883 2121c'est-a-dire/ un cours qui se passe comme il faut, quand on a besoin
883 2122de parler, on/ parle, quand on n'en a pas besoin, on s'arrete.
925 2121mais j'ai aussi des images de prof que je voudrais/ etre, parce-que
925 2122dans ma scolarite, et puis meme entre nous quand on/ discute, il-y-a
925 2123des choses que l'on dit et qui me plaisent/ enormement, qui me
925 2124penetrent.
943 2121les gens me/ connaîtront petit a petit, ou alors c'est que je serai
943 2122alle les/ voir, en discussion, comme ca.
950 2121d'ou le boulot de/ prof, voir des gens, et habiter un petit peu a la
950 2122campagne, assez/ isole quand-meme, et y etre tres bien.
967 2121gerer un petit peu plus/ ca. les maths, la physique, ce n'est pas trop
967 2122ca, c'est quelque/ chose de bien carre.
1075 2121et puis moi, j'avais le sentiment pour certains, de/ sentir plein de
1075 2122choses qui bouillonnaient en eux, je crois que c'est/ vraiment l'image.
1314 2121et/ c'est une grille qui s'applique aux etats unis, a la france, etc.
1314 2122et/ a partir de cette grille, apres, on s'aperçoit qu'on est a l'aise.
1336 2121comment ils abordent la matiere, par/ rapport au prof ou pas. je crois
1336 2122que ca, ca me permet de clarifier/ beaucoup de choses dans les
1336 2123rapports apres, en etant quelquefois/ severe, d'autres fois moins
1336 2124severe, bref.
1484 2121on cherchait un petit peu a destabiliser les collegues, ils/
1484 2122repartaient, ils disaient on est vraiment betes, on ne sait rien/
1484 2123faire.
1516 2121pas/ officiellement mais il y en a partout. moi quand je parle avec

- 1516 2122des/ collegues qui font l'enseignement lycee a t.
1740 2121ni qu'ils/ le vivent mal ou qu'ils se sentent un peu en marge
1740 2122par-rapport a la/ matiere.
1745 2121/ lorsqu'ils sont en difficulte par exemple. je crois que je peux le/
1745 2122dire. et les defauts, ce n'est pas facile a formuler.
581 2111dans la preparation je pense a ce qui va les interesser. alors c'est/
581 2112tres different suivant les matieres, en fait. je parle d'abord pour/
581 2113les maths, apres pour la physique.
614 2111la ce seraient les seuls moments/ en physique, et en maths aussi, ou
614 2112je m'eloigne du programme, quand/ on me pose une question, j'y
614 2113reponds, et des fois ca me fait penser/ a autre chose,
964 2111mais/ enseigner les maths, ca ne me fait pas frissonner, je
964 2112prefererais/ enseigner des choses plus litteraires, qui laisseraient
964 2113place a des/ choses moins, pas forcement cartesiennes, parce-que ca me
964 2114plait,
1533 2111au point de vue/ humain, ca peut-etre bien, parce-qu'il-y-a toujours
1533 2112un echange entre/ les eleves, c'est bien, mais c'est-vrai qu'au point
1533 2113de vue de la/ discipline, de la matiere enseignee.
589 2101par-contre en physique c'est completement different en/ ce sens que la
589 2102physique c'est avant tout experimental, quand on peut/ faire les
589 2103experiences, ici c'est dur.
679 2101plein de/ questions, parce-que les faire parler, c'est forcement aussi
679 2102soi / meme parler et donc dire des choses. jusqu'ou on va.
776 2101un autre exemple, un eleve qui/ pose des problemes dans la classe,
776 2102mais est beaucoup plus adulte./ donc comment resoudre des problemes
776 2103avec lui.
838 2101bien evidentement ce n'est pas du tout pour/ casser quelque-chose, mais
838 2102c'est un besoin de remettre les choses en/ place, pour avoir une
838 2103discussion plus stable,
839 2101c'est-a-dire faire/ comprendre et puis essayer d'amener les choses
839 2102beaucoup plus/ sereinement. le probleme la dedans, c'est que ca casse
839 2103la distance.
852 2101par exemple je/ sais qu'il-y-a un probleme. le probleme est la, on
852 2102rentre, je/ m'apercois que ca ne va pas, on fait quelque-chose comme
852 2103ca, un/ dialogue tel que je te l'ai decrit.
1024 2101et moi, j'ai besoin que ce soit tres clair dans ma tete pour/ poser la
1024 2102lecon precedente, tu vois, la ranger dans un tiroir, en/
1024 2103quelque-sorte, et me plonger, c'est plutot une immersion, je crois,
41 2 911a difficulte de cette sixieme, ce sont des enfants/ completement a
41 2 92scolaires, c est a dire que ceux qui n ont pas/ compris,
693 2 91en fait j'ai le/ niveau largement pour enseigner la, mais je me rends
693 2 92compte que, / l'aspect enseignement, je ne m'apercois pas des
693 2 93difficultes que eux/ vont rencontrer,
704 2 91donc, des/ qu'on s'apercoit qu'il faut une demi heure a une heure de
704 2 92plus pour/ une petite chose, ca se voit beaucoup plus.
708 2 91la nature meme de l'enseignement des/ maths et de la physique entre en
708 2 92ligne de compte, parce-que la/ difference, et ce qui m'a pose probleme
708 2 93en maths par-rapport deja a/ ce-que j'ai fait, moi, en tant qu'eleve,
769 2 91je cherche a ce-que/ lui se voie aux yeux des autres comme il est
769 2 92reellement parce-qu'il/ n'est pas capable de se voir lui meme.
810 2 91apres, quand on le fait, essayer de comprendre, / d'etre a l'ecoute,
810 2 92de provoquer les discussions, de dialoguer.
811 2 91en ce/ sens, avoir envie, parce-que j'ai la sensation de voir parfois/
811 2 92autour de moi des enseignants qui ne sont pas bien.
938 2 91par-contre apres, si je me/ sens bien, si je vois qu'il-y-a des
938 2 92possibilites de discussion, / apres, il n'y a plus du tout aucun
938 2 93probleme.
948 2 91en fait quand je te parlais/ des eleves, leur dire de se mettre
948 2 92toujours a-la-place de l'autre, / c'est quelque-chose que j'ai petit a
948 2 93petit integre, et qui me semble/ bien. d'etre a l'ecoute, se mettre
948 2 94a-la-place des gens.
959 2 91et le fait de progresser, c'est/ vraiment dans le parallele de ca,
959 2 92vraiment s'enrichir de plein de/ choses.
1065 2 91ils sont sortis, ils m'en voulaient un petit peu/ cette fois la,
1065 2 92parce-qu'a chaque fois je leur ai dit mais attention, / vous ne
1065 2 93raisonnez pas sur le bon point de depart, la.
1383 2 91soit parce-qu'ils ont eventuellement des questions/ interessantes qui
1383 2 92font un petit peu devier.
1449 2 91je crois qu'il/ est important d'avoir une bonne formation au depart

- 1449 2 92sur la matiere/ qu'on veut enseigner.
1675 2 91quand il-y-a des problemes, d'une part je ne veux pas arreter/ toute
1675 2 92la classe pour gerer deux ou trois comportements qui sont/ latents et
1675 2 93qui risquent de deranger,
5 2 81la ou/ ca me pose probleme, c est pour ca que je te disais si tu
5 2 82viens/ aujourd'hui je vais encore avoir l'impression d'etre
5 2 83completement/ inefficace, j'ai un tas de choses a organiser, ne serait
5 2 84ce-que,
323 2 81par exemple le pluriel des/ noms et des adjectifs, en orthographe ce
323 2 82sont des points de base, / parce-que beaucoup n'ont pas ces bases la,
323 2 83ou ils les ont en theorie/ mais apres il-y-a un probleme en
323 2 84application, ils n'appliquent pas,
557 2 81oui, relativiser, ca me parait important, pas seulement pour un/
557 2 82enseignant. pour la vie. je crois que c'est un peu la meme chose./
557 2 83relativiser, respecter les gosses dans ce-qu'ils sont.
600 2 81ou j'arrete le programme et je/ parle d'autre chose.
634 2 81et ca revient tres souvent, en maths, parce-qu'un/ exercice a presque
634 2 82toujours besoin d'un exemple, alors qu'en/ physique, on voit chaque
634 2 83chapitre, il-y-a une formule,
640 2 81et en/ physique, c'est un peu comme une experience en train de se/
640 2 82construire, je decouvre des voies qui me permettent d'avancer avec/
640 2 83les eleves,
657 2 81avec tous les problemes qu'il-y-a/ eu, c'est-vrai qu'on en a assez
657 2 82parle.
691 2 81donc la il-y-a cet aspect ou on revoit un petit peu les/ choses.
702 2 81alors/ que les maths, c'est beaucoup plus-de petites cretes.
766 2 81/ d'autres, on a la sensation qu'ils ont besoin d'etre casses, c'est/
766 2 82un mot terrible,
824 2 81l'aspect tres rapide, en fait, / c'est ca, quand on gere un probleme,
824 2 82en fait pour moi, ce sont/ vraiment de petites choses tres rapides qui
824 2 83se succedent.
832 2 81est de placer/ trop de barrieres avec les eleves, severite, non ecoute
832 2 82lors-de/ problemes, etc.
841 2 81c'est dangereux parce-qu'on casse la/ distance avec les eleves et on
841 2 82commence a ebrecher l'image du prof/ qui est au dessus, donc la
841 2 83discussion commence a s'approcher d'egal/ a egal,
881 2 81/ par exemple developper la curiosite. un enseignant, qui, en/
881 2 82interessant les eleves dans son cours, leur fasse developper/ d'autres
881 2 83choses.
893 2 81ensuite par-rapport aux eleves, j'essaie d'etre a/ l'ecoute, je gere
893 2 82mon boulot d'enseignant par-rapport aux souvenirs/ que j'ai de profs
893 2 83qui m'ont marque.
954 2 81m'a fait beaucoup/ voir des choses que j'avais, combattre la timidite,
954 2 82etc.
965 2 81si/ je suis prof et si j'aime la physique, c'est que j'aime les
965 2 82choses/ cartesiennes, mais parfois etre un petit peu plus independant
965 2 83de la/ matiere.
1393 2 81mais j'avais des/ remarques a leur faire sur la sortie, et donc on a
1393 2 82passe l'heure en/ discussions sur la sortie, parce-qu'il-y-avait des
1393 2 83choses a dire, / ils avaient des choses aussi a dire.
1398 2 81ils avaient des/ questions un petit peu informelles, cela n'a pas ete
1398 2 82inutile, mais/ c'est-vrai que.
1420 2 81pour la/ perturbation c'est surtout la chronologie par exemple dans
1420 2 82la/ difficulte.
1581 2 81/ la discipline que j'enseigne, les maths, c'est quand-meme une/
1581 2 82discipline qui demande beaucoup de rigueur envers soi meme, une/
1581 2 83rigueur aussi de raisonnement,
1724 2 81je pense qu'il-y-a des/ techniques par-rapport a ca, et cela ne fait
1724 2 82pas assez partie, je/ crois, de la formation, et meme de jeunes
1724 2 83stagiaires, que ce soit en/ maths ou dans d'autres matieres, sont
1724 2 84confrontes a ces problemes la.
316 2 71je peux dire quand-meme, que parmi les defauts que/ j'ai combattus
316 2 72avec beaucoup de difficulte, c'est l'idee de distance/ qui m'a rappele
316 2 73ca, c'est que pendant des annees,
383 2 71parfois tout simplement/ je suis contente, parce-que ca a ete un
383 2 72echange en fait, et grace a/ des remarques d'enfants ou des questions,
383 2 73on est arrive a enrichir/ la preparation du depart, donc je suis
383 2 74contente.
407 2 71et/ pouvoir se remettre en question, souvent. j'espere ne pas devenir/

407 2 72aigrie, blasee, fatiguee, usee. il faut trouver toujours de quoi se/
407 2 73renouveler. il le faut dans ce metier.
529 2 71je l ai fait, mais ca ne vaut/ pas la peine d en parler. parce-qu
529 2 72il-y-a des fois des questions qui/ te font voir les choses avec un
529 2 73angle de vue que tu n avais pas du/ tout pense que ca pouvait arriver
529 2 74dans la tete de quelqu un.
576 2 71si tu veux pour/ ca. voila, ce qui me pose le plus-de probleme c est
576 2 72quand l eleve/ pose une question, il te demande une reponse avec des
576 2 73nuances, la.
588 2 71donc en/ maths, il-y-a le programme et les exercices qui peuvent les/
588 2 72interesser, en maths, il faut faire ca, il n'y a pas d'autre/
588 2 73possibilite,
630 2 71en maths, je ne l'ai jamais note, parce-que deja je ne suis/ pas prof
630 2 72de maths, donc je ne le ferai pas souvent, et en maths/ c'est tres
630 2 73frequant, et c'est-vrai que je ne le note pas.
694 2 71alors que la physique je pense voir la ou ca peut/ etre plus
694 2 72problematique. plus rapidement je cible, la, ca, c'est/ dur, ca c'est
694 2 73quelque-chose de difficile, ca pas.
712 2 71donc c'est un petit peu inverse et on rentre tres/ rapidement dans la
712 2 72difficulte, c'est-a-dire dans ce-qu'il va falloir/ savoir,
716 2 71et/ c'est-vrai que, a ce niveau la, mes connaissances en pedagogie/
716 2 72mathematique, c'est-a-dire comment envisager une lecon, je les tire/
716 2 73de questions que je pose aux collegues, aux profs de maths d'ici.
779 2 71mais simplement lui faire comprendre qu'il n'est/ pas en marge de la
779 2 72classe, en l'integrant dans le cours, en lui/ demandant de venir faire
779 2 73des manipulations en physique,
821 2 71j'aime beaucoup cette image surfer sur la/ vague, je l'ai decouverte
821 2 72en cours, comme ca, et je l'aime vraiment/ beaucoup, parce-que pour
821 2 73moi, gerer ces problemes en classe, en/ temps reel, on n'a pas prevu,
821 2 74c'est surfer sur une vague,
1042 2 71c'est pour ca que je dis que ca m'a rappele/ mes debuts. moi je suis
1042 2 72rentree dans l'enseignement, je n'ai pas eu/ de formation avant le
1042 2 73premier cours, c'etait vraiment l'aventure.
1134 2 71c'etait la/ meme chose, je n'etais pas tres a l'aise, j'avais besoin
1134 2 72d'un moment/ aussi pour poser tout ca avant de prendre mon cours.
1400 2 71les/ collegues s'etaient plaints, on ne fera plus-de sortie avec eux./
1400 2 72donc je pensais necessaire de mettre les choses au point, d'en/ parler.
1455 2 71c'est-vrai qu'il-y-a des collegues qui sont un petit peu/ impermeables
1455 2 72a cette experience la, des collegues meme ages qui sont/ persuades
1455 2 73que, parce-qu'ils l'ont fait, c'est fait.
1481 2 71alors que souvent, je me souviens d'annees ou on avait des/ stages un
1481 2 72petit peu fumeux dont on sortait un petit peu destabilise/ mais sans
1481 2 73rien de concret,
1502 2 71je trouve qu'ils sont souvent laisses de cote et que par/ ailleurs je
1502 2 72ne donne pas non plus aux meilleurs ce-qu'ils pourraient/ attendre. je
1502 2 73n'exige pas d'eux ce-qu'on pourrait exiger.
1525 2 71en-tout-cas, ca laisse toujours un/ petit peu amer, un petit peu
1525 2 72aigre. le sentiment de ne pas pouvoir/ etre efficace pour tout le
1525 2 73monde, oui c'est ca.
1543 2 71et/ auxquelles j'ai renonce parce-que je ne savais pas bien les gerer,
1543 2 72/ parce-que j'avais l'impression qu'il-y-avait une enorme deperdition/
1543 2 73d'energie, que par-rapport a l'investissement que cela me demandait,
1665 2 71je/ leur dis vous avez souleve cette question, c'est bien, ca nous a/
1665 2 72detourne des propos que j'avais annonce au depart, mais on reprendra/
1665 2 73demain. ca ne pose pas de probleme, ni pour moi, ni pour eux.
1729 2 71enfin moi, je/ n'ai jamais appris ca en fait. et d-apres les
1729 2 72entretiens que j'ai/ avec eux, enfin, ils nous en parlent et s'ils
1729 2 73nous en parlent, c'est/ que ca leur pose probleme a un certain moment.
1742 2 71leur montrer, meme s'ils n'ont pas les possibilites, / qu'on peut y
1742 2 72trouver quelque-chose, qu'il-y-a quand-meme un interet/ a pratiquer
1742 2 73cette matiere,
344 2 61il-y-a les imprevis de comportement. il-y-a des jours ou l on trouve/
344 2 62que les enfants sont moins a l ecoute que d autres jours, et il va/
344 2 63falloir faire avec, mais ce n est pas evident.
590 2 61mais enfin il faut faire le/ maximum, donc il-y-a vraiment l'aspect
590 2 62experimental qui doit les/ interesser, leur dire c'est bien,
590 2 63l'experience, mais en fait ca me/ fait poser des questions et le cours
590 2 64va me permettre d'y repondre.
635 2 61deux formules/ que l'on explique par des choses que maintenant j'ai

635 2 62plus ou moins/ cadres, alors qu'en maths, par exemple le programme de
635 2 63troisieme en/ maths je le decouvre,
734 2 61en physique je les mets, parce-que c'est tres/ facile, il-y-a un cours
734 2 62par semaine donc on se rappelle beaucoup/ plus la chronologie, alors
734 2 63qu'en maths je ne mettrai pas les dates,
753 2 61/ essayer de leur faire comprendre ce-que eux vont apercevoir au/
753 2 62lycee, au niveau travail, comportement avec les profs.
800 2 61ca fait/ decouvrir enormement les choses et ca fait parler de ces
800 2 62choses la/ avec les eleves, ca fait decouvrir toutes ces notions qui
800 2 63etaient/ nouvelles et qui forcement aujourd'hui,
1149 2 61les imprevis qui me font le plus plaisir, c'est quand les enfants/ ont
1149 2 62un peu d'humour, tu vois quand il-y-a des petites choses, /
1149 2 63quelque-chose de positif qui passe et tu vois que,
1261 2 61pour les materiels, le temps demande pour realiser, pour reflechir, /
1261 2 62les sorties, enfin ca, c'est a ranger dans les problemes materiels./
1261 2 63pour les appareils, la, je n'ai pas de problemes.
2 2 51d autant plus que je suis leur prof principal et c est a/ la fois ce
2 2 52sur quoi j essaie d etre efficace et ce qui me pose le/ plus-de
2 2 53difficultes depuis le debut de l annee.
74 2 51toujours pour les memes raisons, c est a dire que ce/ sont des gamins
74 2 52qui ne supportent pas d etre remis en cause, enfin, / ceux qui me
74 2 53posent le plus-de problemes.
436 2 51c est quand les uns/ partent dans une direction et posent des
436 2 52questions sur leurs idees/ mais ca n interesse pas les autres.
445 2 51ce n est pas toujours simple, ce n est pas/ toujours facile, des fois
445 2 52on ne trouve pas. mais si ca m a pique un/ peu a moi, j espere que ca
445 2 53les piquera un peu a eux. j espere.
450 2 51et ca, des choses simples, / je veux dire quelques phrases simples,
450 2 52quelques dessins, des mots, / du vocabulaire, des choses de ce genre.
549 2 51ecouter ce-qu ils disent. meme si apres tu ne peux pas en faire ce/
549 2 52que tu voudrais, mais quand-meme ecouter ce-qu ils disent. et moins/
549 2 53parler, moi je parle trop.
563 2 51ca m a plu d enseigner, je me suis toujours plu a l ecole, ca m a/
563 2 52toujours plu d etre avec des enfants, meme si, par moments, il/ m
563 2 53arrive d avoir envie de les envoyer au diable.
569 2 51si je relativise c est aussi que je/ relativise ailleurs. mais je ne
569 2 52suis pas foncierement differente./ moi je ne me vois pas differente.
569 2 53meme si je le suis.
648 2 51c'est ca, avoir un/ sentiment de bonheur d'avoir compris ca. plaisir a
648 2 52la fois de/ pouvoir le dire et de l'avoir trouve.
672 2 51meme si ce n'est pas trop dans le cadre des/ maths, ce sont des
672 2 52sciences. mais c'est surtout pour leur faire voir/ qu'il-y-a autre
672 2 53chose.
675 2 51quand eux me disent que ca leur a fait du bien de pouvoir/ parler, je
675 2 52ressors satisfait, meme si quelque part dans ma tete/ c'est h 1, une
675 2 53heure de moins,
727 2 51vraiment, c'est tres caracteristique de/ mon comportement par-rapport
727 2 52aux arrêts de cours que je ferais a/ cause de ces problemes la.
739 2 51donc la je vous dis tout simplement vous n'avez pas fait vos/
739 2 52exercices, vous allez voir que, dans la correction, vous aurez des/
739 2 53difficultes pour comprendre,
815 2 51j'ai/ vraiment envie de le faire. il faut en avoir envie, il ne faut
815 2 52pas/ se dire il a un probleme, il faut que je le fasse.
846 2 51maintenant quels sont ceux qui ont raison, quels sont/ ceux qui ont
846 2 52tort, la on peut reellement essayer de comprendre la/ situation
846 2 53puisqu'on a vu ce qui etait bon,
848 2 51generalement quand il-y-a un probleme qui/ arrive, au-lieu de les
848 2 52faire parler tout-de-suite, parce-que c'est/ rapidement le brouhaha,
848 2 53j'essaie de leur faire comprendre qu'il-y-a/ deux comportements, ceux
848 2 54qui ont une certaine visions des choses,
851 2 51certains se/ disent ah oui, on critiquait ca, mais on peut le
851 2 52comprendre tout/ simplement par ca. ca c'est un type de discussion.
865 2 51donc la, il faut les reprendre et leur/ faire comprendre que ce n'est
865 2 52pas forcement comme ca, et petit a/ petit, ca ils le savent, que le
865 2 53principal est quelqu'un qui parle/ trop vite, qui dit des choses qu'il
865 2 54ne pense pas forcement,
902 2 51parce-que ses contacts avec les eleves etaient/ interessants, en ce
902 2 52sens que l'aspect prof etait par moment efface, / c'est-a-dire que
902 2 53dans les discussions,

918 2 51alors le probleme, on recupere la ceux qui sont/ recuperables, mais
918 2 52pas ceux qui ont d'enormes difficultes.
929 2 51mets toi a leur/ place. tant que tu penses ca, peut-etre que tu
929 2 52pourras faire des/ choses interessantes.
944 2 51alors apres, comme personne, c'est/ complique. curieux, touche a tout,
944 2 52c'est-a-dire avoir vraiment envie/ de toucher a plein de choses, ca
944 2 53c'est une qualite, et le defaut, / c'est ne pas vraiment aller tres
944 2 54loin dans chaque chose.
966 2 51j'ai la sensation que dans les matieres litteraires, on est/ beaucoup
966 2 52plus libre d'aborder certains problemes, de faire des/ choses comme on
966 2 53le ressent, comme on l'aime,
968 2 51par exemple aussi, je fais de l'astronomie/ parce-que pour moi ca a
968 2 52ete une source de revelations immenses sur/ la position de l'homme
968 2 53dans l'univers, en-plus je bosse pas mal la / dessus, donc ca me fait
968 2 54reflechir enormement et c'est-vrai que,
970 2 51et, je m'apercois qu'il y/ a quelques eleves qui ont compris ce-que
970 2 52pouvait etre cet aspect la/ de l'astronomie, c'est-a-dire l'humilite,
970 2 53tout simplement l'humilite/ face a tout ce qui nous entoure, pour moi
970 2 54l'astronomie c'est,
1142 2 51parfois je suis satisfaite et parfois je le suis moins, mais/
1142 2 52l'important apres, je trouve, moi, quand je suis seule, c'est de/
1142 2 53reflechir,
1200 2 51alors, / si j'ai aborde l'aspect industriel de l'economie allemande
1200 2 52d-abord, / ensuite le probleme pose par l'integration de l'ex
1200 2 53allemagne de/ l'est dans la rfa actuelle, je suis content.
1362 2 51je ne me pose pas de question a ce sujet, parce-que/ moi, je suis
1362 2 52bien. voila. je ne peux pas vous dire autre chose.
1423 2 51si, apres, des perturbations, / intervenir pour un eleve qui pose des
1423 2 52problemes.
1469 2 51je ne sais pas si ca fait partie de la formation de/ l'iufm, parce-que
1469 2 52j'ai l'impression qu'il-y-a de jeunes collegues/ qui font carrement
1469 2 53mettre au gosse une etiquette sur la table,
1496 2 51et ca c'est quelque-chose qui me pose un petit peu probleme, /
1496 2 52quand-meme, dans-la-mesure ou je prevois des choses, ou meme que je/
1496 2 53dis que je ferai avec les eleves,
1539 2 51j'en entends beaucoup parler, / mais concretement, je n'ai jamais vu
1539 2 52quelque-chose qui me permette.
1541 2 51et puis je ne me/ sentirais pas capable pour l'instant de gerer ca. ce
1541 2 52vers quoi/ aimerais tendre, non, ce sont des choses auxquelles j'ai
1541 2 53renonce/ parce-que je n'ai pas le sentiment de reussir.
1618 2 51mais ca s'est fait/ petit a petit, seuls ou entraines par d'autres.
1618 2 52les gamins en ont/ une satisfaction, et moi aussi, personnellement, de
1618 2 53voir qu'en fait/ ils se sentent concernes.
1657 2 51dans certaines classes, je leur reponds a ce/ moment la, si la classe
1657 2 52est en etat d'ecoute, et puis, meme si pour/ certains c'est un peu
1657 2 53difficile, je reponds.

***** CLASSE NUMERO : 3 *****

149 3241/ celle ou j ai decouvert qu ils avaient appris a se servir de mots
149 3242de/ vocabulaire qu ils employaient correctement, j avais prevu, comme/
149 3243toujours maintenant en redaction, une seule correction.
309 3241ca, c'est bien notre/ metier, parce-qu'on a des heures de cours et
309 3242qu'a chaque heure de/ cours, on remet l'ouvrage sur le metier, et donc
309 3243a chaque heure de/ cours, j'espere que nabil va se mettre au travail.
1079 3211alors, ou j'ai du temps, ou je decide que/ c'est tres important, ce
1079 3212qui vient de se passer, et je perds mon/ temps, je discute avec les
1079 3213eleves, donc le cours est perdu.
374 3201c est vrai qu il y en a toujours qui/ passent au-travers. donc je leur
374 3202ai dit que j en tenais compte dans/ la moyenne.
1271 3181le/ temps qu'il faut pour faire ce compte rendu de film, meme d'une/
1271 3182maniere imparfaite, en cours, parce-qu'apres je fais lire le compte /
1271 3183rendu par un eleve,
372 3161ca ne m est jamais arrive, qu il y ait beaucoup d absents, un ou/ deux
372 3162de temps en temps.
1219 3161donc je perds du temps au/ debut, volontairement quelquefois, sachant
1219 3162qu'apres, ce sera utile a/ la fin.
1431 3161sans l'avoir formalise, sans l'avoir pris/ en note, je me souviens
1431 3162surement de ce qui a marche ou de ce qui n'a/ pas marche.

162 3151parce-que je me suis rendu compte que/ quelquefois ils prennent la
162 3152feuille sur laquelle je viens de passer/ une bonne demi heure et ils
162 3153ne la regardent pas.
169 3151je me souviens au debut de l annee en quatrieme, mais ce/ n est pas
169 3152tant que ca ne s est pas passe comme prevu, mais ca ne/ s est pas bien
169 3153passe globalement.
184 3151il m'arrive d'avoir a prendre des decisions rapides, par exemple le/
184 3152cours sur l'odysee, il a fallu que je decide tout-de-suite,
338 3151on se rend compte qu en fait il fallait penser au double du/ temps,
338 3152parce-que c est quand-meme beaucoup plus lent, et notamment/ en tenant
338 3153compte des eleves qui sont pus lents que d autres,
912 3151eh bien, que le cours soit agreable, d'ou la/ possibilite de demander
912 3152une gomme, quand on a besoin d'une gomme, on/ n'est pas stresse,
912 3153arriver en cours bien,
1181 3151dans les taux de natalite et de/ mortalite, et qu'est ce-que ca
1181 3152signifie, on passe du temps et c-est/ cela qui fait que moi, j'ai
1181 3153l'impression de perdre du temps sur la/ marche du cours et je suis
1181 3154amene donc, en histoire et geographie,
1416 3151ca amene eventuellement a/ reporter des choses au lendemain, c-est
1416 3152tout. c-est-vrai aussi que, / quand on a un controle important de
1416 3153prevu et s'il-y-a quatre ou cinq/ absents dans la classe, il est
1416 3154possible de le reporter.
1430 3151je/ dois bien en tenir compte. quand je refais eventuellement un
1430 3152texte, / je me souviens surement.
1638 3151des eleves qui se disputent, ils se disputaient, avant/ d'entrer en
1638 3152cours, qui se sont calmes parce-qu'on leur demande/ d'etre calmes, on
1638 3153ne commence le cours que quand ils sont calmes,
1285 3131et je traite/ cette situation. ou tout-de-suite, ou a la fin du cours.
15 3121l autonomie, la rapidite de prise de notes, / l organisation
15 3122par-rapport au classeur et au cahier de textes. et/ plus les classes
15 3123sont difficiles, plus lentement tu y arrives.
87 3121par exemple au debut de chaque heure de cours, ils se/ mettent au
87 3122travail, je leur demande d ouvrir leur classeur a la/ partie
87 3123vocabulaire pour relire le vocabulaire, ils le savent,
94 3121n empeche que si/ j interroge sur le vocabulaire au debut d une heure
94 3122de cours, ca/ fait deja bien cinq minutes qui sont prises.
107 3121et/ bien, en situation, les mots de vocabulaire que je m'efforce de
107 3122leur/ faire apprendre depuis le debut de l annee.
135 3121je n avais pas du tout prevu/ de le faire, et il s est avere qu il
135 3122etait indispensable et qu on ne/ pouvait pas passer.
194 3121j ai recouru a mon arme/ secrete, la dictee, comme moyen de remettre
194 3122au calme. j ai pris ma/ plus grosse voix, prenez une feuille.
232 3121je leur dis vous serez/ evalue a la fin de ces trois heures de cours,
232 3122vous presenterez a la/ classe, donc il faut que ce soit fini en trois
232 3123heures de cours.
348 3121/ alors que je les avais le vendredi de deux a quatre et ca se
348 3122passait/ tres bien. et le jeudi, entre deux cours et apres quatre
348 3123heures de/ cours le matin.
559 3121meme si des fois ils t enervent, / ce n est pas grave. ce qui est
559 3122important, je ne sais pas, moi. quand/ ca marche, quand ca marche bien.
560 3121c est vrai qu il faut etre/ disponible pour eux. et puis parfois, ca
560 3122marche, tu ne sais pas/ pourquoi. la mayonnaise prend et d'autres fois
560 3123elle ne prend pas.
1057 3121moi, j'estime que/ l'heure est pratiquement perdue. surtout la, chaque
1057 3122fois ils se sont/ fait gronder, donc, au-moins dix minutes ou un quart
1057 3123d'heure perdus/ avec le principal, et apres ils sont completement
1057 3124demobilises.
1268 3121j'en ai passe des/ bribes, dont evidemment la partie qui traite des
1268 3122camps de/ concentration qui me parait importante, et voila.
1324 3121il peut y avoir un tiers de la classe/ absent. les epidemies, aussi,
1324 3122souvent. il arrive qu'il y ait quatre/ ou cinq absents, si moi j'ai
1324 3123prevu un controle, je fais le controle.
1432 3121non je ne prends pas de notes, d-abord parce-que dans/ l'urgence de la
1432 3122classe, et puis le cours qui vient apres, on n'a pas/ tellement le
1432 3123temps de faire ce travail de retour.
1699 3121/ parfois j'ai ete amenee a apporter une modification a ce-que
1699 3122j'avais/ prevu, et la aussi, ca m'arrive de le noter,
137 3111qu on puisse continuer avec le second/ de-maniere qu ensuite ils aient
137 3112le resume de chaque chapitre sous/ les yeux et qu on puisse se rendre

137 3113compte qu'il-y-avait eu un retour/ en arriere. on ne l'a pas fait.
202 3111par exemple, / lire ce qui a bien marche et le donner comme phrase
202 3112dans un livre/ d'or, parce-que ce n'est meme pas a apprendre,
202 3113quelquefois je l'ai/ donne a apprendre, on le note dans la partie
202 3114vocabulaire,
669 3111quand il-y-a eu des eclipses/ ou le passage de la comete. donc on
669 3112coupe le cours de maths un quart/ d'heure avant la fin et on leur dit
669 3113regardez ce soir la comete de/ telle heure a telle heure, pour prendre
669 3114des photos faites comme ca.
1421 3111un devoir que j'ai prevu de leur faire faire en une/ demi heure, trois
1421 3112quarts d'heure, s'il s'avere qu'il-y-a des/ difficultes
1421 3113insurmontables, que la majorite n'y arrivera pas, on/ essaie
1421 3114eventuellement de le reporter au lendemain,
115 3101quand je prevois un cours ou je vais les/ faire lire ou ecrire, il
115 3102arrive quasiment tout le temps que je ne/ suive pas ce-que j'avais
115 3103prevu.
230 3101il/ faut arriver a un resultat a la fin de 1 heure. je fais faire un/
230 3102bilan a la fin de chaque heure. il-y-a un certain nombre de/
230 3103garde_fous dans l'organisation du travail.
241 3101mais le/ probleme c'est que, manque de temps en quatrieme, je n'ai pas
241 3102prevu/ une heure de travail autonome, de redaction, il n'y avait pas
241 3103de/ lieu ou ils pouvaient se retrouver, donc ca,
340 3101je pense/ qu'il n'est jamais arrive que rien ne se passe comme je l'
340 3102avais/ prevu.
373 3101autrement quand je donne un travail a faire, / je verifie en debut d
373 3102heure, j'ai l'impression que je perds/ enormement de temps, le temps
373 3103qu'ils sortent le cahier, qu'ils me/ montrent le bon exercice.
409 3101/ c'est vrai qu'il n'hésitent pas a dire les choses, ils sont assez/
409 3102francs a leur age. dans l'ensemble, ca se passe bien, et a d'autres/
409 3103moments, bien sur. il-y-a des hauts et des bas.
424 3101donc les nombres relatifs, je les ai faits au-moment ou il/ a amene
424 3102les comptes. qu'est ce-que je faisais. on a fait les comptes/ du
424 3103badminton. j'ai pris les fiches de jeux.
1002 3101et/ donc, s'il se passe quelque-chose en cours, c'est sur ca que
1002 3102j'ecris/ pour eventuellement corriger pour la lecon suivante ou autre.
1002 3103je/ note si ca a marche, si ca n'a pas marche, des choses comme ca.
1030 3101mais/ je ne pense pas que ca me soit arrive, que rien ne se passe
1030 3102comme je/ l'avais prevu.
1108 3101il-y-a/ eu des absents. donc j'ai maintenu le controle, et ils
1108 3102n'avaient pas/ appris.
1230 3101en ce qui concerne le temps demande pour apprehender une idee, le/
1230 3102temps qu'il faut pour avancer, oui ca peut arriver, que je prenne/ des
1230 3103decisions rapides, mais c'est rare quand-meme.
1696 3101oui, je prends note de ce qui s'est passe, enfin je n'ai pas/ toujours
1696 3102le temps a la fin du cours parce-qu'il-y-a une autre classe/ qui
1696 3103arrive, mais a un moment donne, je repense ma journee,
1715 3101il vaut mieux arreter et consacrer/ quelques minutes a un recentrage
1715 3102de l'attention plutot que de/ vouloir a tout prix continuer a vouloir
1715 3103finir son cours comme on l'a/ prevu. je crois que ca me parait
1715 3104important.
93 3 91tous ces mots de vocabulaire qu'on/ marque a la fin de 1 heure ou
93 3 92pendant 1 heure quand on lit un livre/ ou un texte, ca y est, certains
93 3 93les possedent.
148 3 91en gros, ce qui se passe comme j'ai prevu, c'est les/ corrections de
148 3 92devoirs, parce-que peut-etre que la j'ai acquis une/ certaine sagesse,
148 3 93c'est a dire par exemple la derniere redaction,
164 3 91donc cette derniere redaction j'ai ete beaucoup/ plus rapide dans mes
164 3 92annotations, et je crois que je vais faire ca/ pendant un certain
164 3 93temps, c'est a dire une remarque et c'est tout,
168 3 91il-y-a parfois des heures ou je prevois quelque-chose, / rien ne se
168 3 92passe comme je l'avais prevu, et je ne suis pas/ satisfaite.
195 3 91ca alors, ca existe dans ma/ pratique, c'est a dire que dans les
195 3 92moments ou je ne peux plus/ arriver a les calmer, je sais qu'il-y-a la
195 3 93dictee.
223 3 91entre deux heures de/ cours rapidement je lui ai demande ou est ce-que
223 3 92tu en es, que faut/ il faire, etc.
376 3 91j'en tiens compte dans la/ moyenne generale, parce-que je leur ai dit
376 3 92que je ne voulais pas/ qu'on fasse des efforts uniquement pour le
376 3 93controle, mais qu'on doit/ etre regulier dans son travail.

397 3 91donc il-y-a des situations plus ou moins agreables, mais/ ca fait
397 3 92partie du metier.
469 3 91des cours ou rien ne/ s est passe comme je l avais prevu, il y en a eu
469 3 92surement, mais la, / je n ai pas un souvenir precis a te raconter.
495 3 91parce-qu on ne/ peut pas prévoir le temps qu ils mettront. sinon, je
495 3 92ne sais pas./ les absents, la neige.
1019 3 91et tu t'eloignes un peu du/ cours. apres, c'est la pratique. si on
1019 3 92s'est bien fixe ou on veut/ aller, je crois qu'on arrive a retrouver
1019 3 93une bretelle qui ramene.
1231 3 91comment dire, je/ sais que mon emploi du temps est quand-meme
1231 3 92suffisamment elastique/ pour me permettre et de prendre en compte
1231 3 93ce-que demandent les/ eleves,
1340 3 91s'ils ont quelque-chose a me demander, ils/ viennent me le demander a
1340 3 92la fin du cours. c'est quelque-chose qui/ facilite beaucoup la vie.
1384 3 91il arrive frequemment/ que je reporte a l'heure suivante ou au
1384 3 92lendemain une partie de ce/ que j'avais prevu pour le jour, ca, c'est
1384 3 93frequent.
1444 3 91mais oui c'est fatal, au/ debut, quand ca ne se passe pas comme on
1444 3 92veut, on est toujours un/ petit peu anxieux, ou on culpabilise.
1608 3 91a mon avis, c'est aussi une question de temps, on/ est un peu pris par
1608 3 92le temps, c'est pour ca qu'en fin de cours,
85 3 71je ne fais pas ce-que j ai prevu, parce-que l heure passe tres tres/
85 3 72vite, a-cause de toutes ces histoires de mise au calme, / d
85 3 73organisation materielle, par exemple les taches administratives,
98 3 71tout ca prend un temps/ infini avec eux.
106 3 71alors ce qui m a un/ peu consolee, c est que dans la derniere redac,
106 3 72je me suis rendu/ compte, effectivement, par-rapport a ce travail au
106 3 73quotidien et a/ cette acquisition de connaissances, qu ils avaient
106 3 74reutilise,
203 3 71pour/ qu ils les retiennent, pour-qu'a-force de le lire ca passe dans
203 3 72les/ apprentissages, mais pas toujours, la plupart du temps on note
203 3 73les/ reussites sur une page et c est a titre de gloire.
471 3 71mais enfin, / que de toute l heure je n arrive pas a redresser la
471 3 72barre, peut-etre/ pas.
488 3 71par exemple, la je me/ debrouille comme ca aussi. quand ils ont fini
488 3 72un controle par/ exemple, il y en a qui mettent une demi heure, d
488 3 73autres il leur faut/ toute l heure et encore ils n ont pas fini.
542 3 71/ parfois, par les echanges et la confrontation, ils m amenant sur
542 3 72une/ voie que je n avais pas prevue au depart, mais, c est toujours
542 3 73une/ histoire de temps parce-que si on avait le temps, ce serait bien.
613 3 71des/ fois ca me prend un peu de temps.
674 3 71ca, ca va dependre du retour que j'aurai eu des eleves. a la fin de/
674 3 72l'heure quand ca sonne, je leur demande si cela a ete utile pour/ eux.
1020 3 71/ parfois, si je vois vraiment que ca ne correspond pas a ce-que j'ai/
1020 3 72prepare, je corrige. il m'est arrive de refaire mon cours le soir/
1020 3 73pour le lendemain.
1080 3 71ou/ j'estime que je n'ai plus-de temps a perdre, c'est ce qui s'est/
1080 3 72passe la derniere fois, j'ai dit ecoutez, j'ai laisse trop de temps, /
1080 3 73j'ai essaye de bavarder plusieurs fois, on n'avance pas,
1088 3 71alors, ou je prends le temps de le faire tout-de-suite, ou je le/
1088 3 72marque sur mon carnet de bord, et le soir, a la maison, la, je/
1088 3 73reprinds mon cours et alors parfois,
1286 3 71s'il s'agit/ par exemple d'une erreur dans le nombre de points que je
1286 3 72leur ai/ donnees, parce-que j'ai mal compte, eh bien ils viennent me
1286 3 73voir a la/ fin du cours, il n'y a pas de probleme.
1299 3 71je parle pour/ l'histoire_geographie, quelque-chose que j'estimais
1299 3 72important a un/ moment donne, finalement, je me rends compte que ca ne
1299 3 73passe pas, et/ puis je peux tres bien me tromper moi meme.
1388 3 71mais il arrive encore assez souvent/ que je ne puisse pas finir. des
1388 3 72fois je crois pouvoir faire ce-que/ j'ai prevu dans le temps imparti,
1388 3 73et puis ca vient des eleves.
1407 3 71il-me-semble meme que les/ premiers cours, je les ai faits avec la
1407 3 72feuille a la main, / quasiment. mais maintenant, non, je ne m'en rends
1407 3 73meme pas compte.
1615 3 71je cible un jour ou c'est possible, ou/ ils seront passes au self a
1615 3 72l'heure, les externes habitent tout/ pres, meme s'ils arrivent a
1615 3 73treize heures cinq, je ne leur fais pas/ d'histoire. mais enfin, ils
1615 3 74viennent.
1621 3 71/ c'est une heure ou je suis la de-toute-facon, donc ils savent

1621 3 72qu'ils/ peuvent venir.
1626 3 71mais on leur/ a demande, et c'est-vrai qu'ils s'arrangent pour venir
1626 3 72soit tout a/ fait en debut de cours, au-moment ou ils rentrent en
1626 3 73classe, soit en/ fin de cours. quand il-y-a quelque-chose d'urgent.
19 3 61et moi j ai six heures de/ cours, en-plus. alors qu est ce-que ce
19 3 62serait si j etais prof de/ biologie.
32 3 61la derniere fois, c etait une fable de la_fontaine, on/ a reussi a
32 3 62lire le texte,
72 3 61j ai eu du mal a obtenir la redac que j avais/ demande de finir a la
72 3 62maison.
95 3 61apres, selon le travail/ qu on a a faire, il leur faut le temps d
95 3 62ouvrir leurs affaires, on/ n a pas encore passe ce cap, c est toujours
95 3 63au debut d'une sixieme/ que c est long a faire, ca,
97 3 61la il va falloir que je leur/ dise vous prenez la partie grammaire, le
97 3 62cours complement du nom, / vous prenez la feuille, vous marquez la
97 3 63date.
175 3 61/ ils n ont rien fait, pour moi c etait une heure perdue et je n
175 3 62etais/ pas contente du tout parce-qu ils ont perdu leur temps.
177 3 61il-y-a/ les eleves qui ont passe leur heure a discuter, il-y-a ceux
177 3 62qui ont/ passe leur heure a attendre que je vienne les voir et ne se
177 3 63sont pas/ occupes en attendant, mais ca c est l autonomie,
234 3 61les notes que je prends par-rapport a ce qui a marche ou pas, / je
234 3 62reutilise, et je reconstitue mes fichiers de methode.
279 3 61je vous demande de les prendre/ pour lui et de le garder, qu'il ne
279 3 62vienne pas en cours demain apres / midi.
285 3 61puisque je trouve qu'il-y-a tellement de choses a/ apprendre en
285 3 62français et qu'on a tellement peu de temps que je/ n'arrive pas encore
285 3 63maintenant, au-bout de vingt_deux,
333 3 61c est pendant les cours qu il/ y a des differences,, j aurai a gerer
333 3 62des situations de rythme, j ai/ des eleves tres rapides et d autres
333 3 63plus lents, donc parfois je/ prevois autre chose.
346 3 61/ ca, c est vrai que j en tiens compte dans la preparation des cours.
359 3 61et au niveau du/ comportement, de-toute-facon chaque fois qu il-y-a un
359 3 62evenement avec/ des sixiemes, ou un changement d activite, ca prend un
359 3 63certain/ temps. ils ne se mettent pas rapidement dans une autre
359 3 64activite.
363 3 61parfois pendant le cours, je dois prendre des decisions rapides par/
363 3 62rapport a ma preparation.
476 3 61on/ corrigeait un controle, donc a chaque fois qu il-y-avait des/
476 3 62nouveaux qui arrivaient, il fallait leur redire les memes choses.
498 3 61mais apres, le travail, on continue, ils se rattrapent/ avec les
498 3 62autres. on prevoit apres de se rattraper, ils prennent une/ fiche si j
498 3 63ai donne une fiche, ils recopient ce-qu on a copie.
527 3 61j aimerais prendre des notes apres le cours, bien franchement. mais/
527 3 62je ne le fais pas.
552 3 61si tu ne les ecoutes/ pas, tu n as que le tien. il-me-semble. donc les
552 3 62ecouter, et ne pas/ croire qu on perd du temps. c est vrai, mais. je
552 3 63me dis.
906 3 61/ ca c'est vraiment tres important, se dire, en cours, si tu etais/
906 3 62eleve, comment aimerais tu que le cours se passe, essaie de faire en/
906 3 63ce sens la. sinon en cours, comment ca se passe.
1061 3 61eh bien ce n'est pas leur/ faute. ca a ete terrible, ca, et tout ce
1061 3 62qui est arrive, les/ boissons, etc.
1068 3 61c'est-vrai/ que, les cahiers, la mallette, en debut d'heure, ca peut
1068 3 62arriver. et/ donc la, c'est un peu comme s'il-y-avait un imprevu
1068 3 63dans-la-mesure/ ou c'est d'un autre ordre.
1109 3 61j'etais furieuse contre moi meme, parce-que je me suis dit/ que
1109 3 62j'aurais du le sentir, parce-que j'ai perdu finalement la demi / heure
1109 3 63de controle,
1270 3 61je leur fais/ prendre des notes pendant et apres, je leur fais faire
1270 3 62un resume ou/ un compte rendu de film. alors la, je ne maitrise pas le
1270 3 63temps.
1437 3 61de-toute-facon, si je prenais des notes, / je les perdrais ou je n'y
1437 3 62reviendrais pas.
1490 3 61/ et donc ca impose un travail gigantesque en corrections. je crois/
1490 3 62que je fais le sacrifice de passer beaucoup de temps.
1584 3 61soit de/ continuer les activites que je propose. donc il faut
1584 3 62continuer a/ gerer l'avancee de la classe pour ceux qui sont bien dans
1584 3 63le bain et/ puis prendre en compte ces eleves la.

1754 3 61mais il y/ a le cours sans les eleves, et puis il-y-a le cours avec
1754 3 62les eleves/ qu'il faut prendre en compte.
116 3 51alors par exemple la derniere chose/ qu on a lue, c-est l odyssee d
116 3 52homere. c etait un peu particulier/ parce-que j ai eu un stagiaire
116 3 53iufm pendant deux mois et qu il est/ intervenu, en-plus pour
116 3 54compliquer les choses, pendant ces cours la.
150 3 51parce-que je/ me suis rendu compte que dans cette classe la, en
150 3 52sixieme ils aiment/ bien faire ca, et que ca a ete payant la derniere
150 3 53fois que je l ai/ fait, ils aiment bien-qu on lise ce qui a ete reussi.
152 3 51et je fais copier une phrase/ particulierement reussie, et la, c etait
152 3 52une phrase qui contenait/ les fameux mots de vocabulaire, des
152 3 53metaphores, et il-y-avait tout/ un rythme de phrase extremement bien
152 3 54reussi,
163 3 51donc la aussi j ai/ change par-rapport au debut de l annee ou je
163 3 52corrigeais de facon/ tres approfondie, et je me suis rendu compte que
163 3 53c etait un travail/ inutile pour moi,
185 3 51mais on/ a suffisamment de metier a l age qu on a pour ne pas s
185 3 52affoler d une/ part, pour avoir un certain nombre de reactions dans la
185 3 53memoire, ca/ se fait spontanement,
201 3 51je note quand telle chose a mal marche, en/ particulier je note classe
201 3 52qui a decroche ou qui etait enervee, pour/ savoir ce-que je reprends,
201 3 53ce-que je vais reutiliser.
204 3 51et cette idee, je/ ne l ai pas eue tout-de-suite en fait, et c est
204 3 52parce-que ca a bien/ marche, que je l ai notee, que je l ai refaite et
204 3 53que je l ai/ reutilisee dans d autres classes.
487 3 51je ne/ sais pas si ca fait partie des imprevis mais ils ne mettent
487 3 52pas/ toujours a certaines activites le temps que tu as prevu, ou ils
487 3 53ne/ mettent pas tous le meme temps de-toute-facon.
615 3 51et de fil en aiguille parfois ca peut durer dix/ minutes ou plus, dix
615 3 52minutes ou on n'est plus dans le programme, / mais on parle de
615 3 53quelque-chose qu'ils auront demande, donc j'y/ consacre du temps.
652 3 51alors c-est vraiment/ le jeu, est ce-qu'on se brule les ailes ou pas,
652 3 52est ce-que ca remet/ une classe sur les rails de prendre une demi
652 3 53heure a les faire/ parler, a perdre entre guillemets du temps en tant
652 3 54que prof,
772 3 51et donc arreter completement le cours/ pour montrer que ce-que je vais
772 3 52dire a de l'importance, aller vers/ lui, le regarder, lui demander
772 3 53s'il veut prendre ses affaires pour/ aller a la maternelle.
1276 3 51/ dans l'heure, ce-que j'avais prevu de faire, je le reporterai a/
1276 3 52l'heure d-apres, ce n'est pas toujours satisfaisant, evidemment, /
1276 3 53puisque pour faire une lecon,
1327 3 51alors/ l'eleve qui a ete absent lors-des lecons precedentes et qui
1327 3 52arrive/ au controle, je lui dis tu fais ce-que tu peux, et je ne le
1327 3 53note pas/ evidemment.
1390 3 51si vraiment je veux/ essayer de faire marcher tout le monde et en
1390 3 52particulier les tres/ faibles, il est fatal que je n'arrive jamais a
1390 3 53finir.

***** CLASSE NUMERO : 4 *****

1258 4421ils n'ont que ca, les consignes/ d'observation, outre la methode,
1258 4422nature du document, auteur, titre/ ou sous titre de la lecon.
1244 4411tout ce qui est/ titres. je mets amenagement, je mets le grand_un, je
1244 4412mets le un_un./ voila. ensuite je dicte aux eleves, apres observation
1244 4413du document.
1093 4361et parfois, elles me servent aussi pour la/ lecon suivante. pas pour
1093 4362la sequence, mais pour la lecon suivante.
863 4351et/ de donner mon avis pour les reprendre, parce-qu'ils partent, ils/
863 4352mettent la barriere, ils construisent le mur, ils mettent les tas de/
863 4353sable, ils sortent les fusils et ils disent personne ne nous aime,
442 4311et quand/ je cherche ces documents qui vont servir de support aux
442 4312activites, / je choisis tel ou tel document en fonction quand-meme du
442 4313programme.
453 4251je peux/ donner des consignes oralement, je peux donner des consignes/
453 4252ecrites, sur des exercices a faire, des triangles tels que./ n importe
453 4253quoi, des choses comme ca.
992 4251je fais mes choix de/ documents. et ces choix s'appuient sur les
992 4252lecons precedentes, / c-est-a-dire est ce-que j'ai deja lu ce type de
992 4253document.

122 4241or des le premier/ chapitre, le premier chapitre etait complique
122 4242parce-qu il-y-avait/ une partie resumee, dans l ecole_des_loisirs, il
122 4243a fallu que je leur/ explique pourquoi c etait en italique,
441 4241ma preparation, en gros, souvent, c est/ rechercher des documents qui
441 4242vont servir de support aux activites/ des eleves, en fonction du
441 4243programme. je fais le programme.
451 4241la trace ecrite de la lecon, / pour-qu ils aient quelque-chose a
451 4242retenir.
611 4241a mon avis/ je ne serais pas du tout clair. donc ce-que j'ai dans ma/
611 4242preparation, c-est la trace ecrite des eleves. les pistes je les ai/
611 4243en tete.
1008 4241mais/ sinon, ca, je ne l'ai pas dit, pour certaines lecons, je pars
1008 4242sur/ les representations mentales.
145 4221une autre fois il est reintervenu, il leur a fait, a partir/ d un
145 4222passage, la notion de premier plan et deuxieme plan liee a/ l
145 4223imparfait et au passe simple,
1184 4221la preparation integre/ bien sur l'observation de documents, ce sont
1184 4222des documents que je ne/ projette pas forcement a l'ecran, parce-que
1184 4223je me suis apercu que/ d-abord realiser un document,
608 4211donc apres ce sont des exercices de la vie/ courante qui font la
608 4212difference, mais l'architecture de chaque cours/ est quand-meme tres
608 4213tres fortement inspire du livre, du livre ou/ d'autres livres, il-y-a
608 4214quand-meme quelques livres differents.
1573 4211j'ai les objectifs et parfois, soit je peux/ utiliser un document du
1573 4212livre, une activite du livre, parce-qu'on a/ essaye de choisir un
1573 4213livre qu'on puisse utiliser en classe, pour/ eviter d-abord les
1573 4214photocopies parce-qu'elles sont en nombre limite,
1237 4201et en/ sachant que quelquefois en fin de programme d'histoire ou de/
1237 4202geographie, il-y-a quand-meme une a deux lecons que je ne fais pas, /
1237 4203quelle qu'ait ete la methode de progression.
1246 4201parce-que j'ai egalement mes notes sur le/ livre. pour aborder
1246 4202l'amenagement du territoire, c-est le premier/ document, regardez la
1246 4203carte.
1410 4201le fait que je leur donne souvent un support/ ecrit, sur une trame
1410 4202quand-meme, au cours, mais apres, dans le tas, / on prend tel exercice
1410 4203plutot que tel autre,
80 4191une recherche collective, un travail a partir du livre, / une fiche d
80 4192exercice, etc. mais quelquefois je ne fais pas ce-que/ j ai prevu. ma
80 4193preparation, c-est dans les grandes lignes.
428 4191en gros c est/ ca. ce-que j'appelle document, ca peut-etre des
428 4192exercices ou ca peut/ etre des donnees qui viennent de l exterieur.
592 4191ce sont des chapitres, on a/ vraiment des chapitres tres definis a
592 4192faire, et dans chaque chapitre/ il-y-a des experiences_types, c-est
592 4193rare quand on invente quelque chose.
758 4191donc c-est toujours pareil, c-est un travail qu'il/ faut reprendre, si
758 4192on ne fonctionne pas a date reguliere, ca/ revient.
1185 4191c-est quand-meme relativement long/ pour-qu'il soit de bonne qualite,
1185 4192pour le mettre sur un transparent, / je ne prends pas generalement de
1185 4193document de livres, enfin tel quel/ en-tout-cas, parce-qu'ils sont
1185 4194souvent trop compliques.
1253 4191mais/ maintenant ils sont entraines quand-meme. ils ont un livre pour/
1253 4192deux, ils ont mission de ne pas le fermer pendant le cours, parce/
1253 4193qu'on y revient, ensuite.
1208 4181je peux le faire, je/ peux mettre sur un transparent le schema d'un
1208 4182livre, mais c-est/ tellement touffu, tellement complique.
1659 4181on ne peut pas trop/ digresser parce-qu'il-y-a vite un desinteret,
1659 4182enfin, ceux qui n'y/ accedent pas ne supportent pas tellement, ils se
1659 4183mettent a bouger.
238 4171/ ils avaient prevu le debat, prepare le sujet, apporte des polycop
238 4172a/ leurs copains, prepare des questions, ils ont mene le debat/
238 4173parfaitement en recentrant, en relançant des pistes. rien a dire.
995 4171ou alors, ce-que je choisis, c-est un petit/ extrait de document tele
995 4172ou audiovisuel, j'utilise tres peu les/ diapositives, et donc j'essaie
995 4173de prendre soit dans le livre soit/ des documents que je photocopie.
1188 4171j'en ai/ fait quelques uns, et je me suis apercu qu'ils ne me servent
1188 4172pas a/ grand chose, parce-que c-est-vrai que ca sert a mettre en place
1188 4173une/ donnee simple, mais tres vite le document est depasse,
212 4151sauf quand c est ecrit dans le plan de/ travail, et quand c est ecrit
212 4152dans le plan de travail, quand j ai/ prevu, moi, ou quand nous avons

212 4153prevu ensemble, de travailler sur/ tel ou tel livre,
236 4151c etait le deuxieme de l annee, le/ premier avait ete totalement
236 4152guide, c etait en collaboration avec la/ collegue d histoire, mais il
236 4153faut une equipe qui le prepare, il faut/ avoir choisi le sujet, etc.
452 4151je distribue mes documents, quand il y en a. il n y a pas tous les/
452 4152jours des documents non plus. on travaille aussi comme ca, la. je/
452 4153donne des consignes, ce n est pas toujours sur un document.
617 4151mais que je vais/ expliquer comme ca, il n'y aura pas forcement de
617 4152trace ecrite, meme/ rarement de trace ecrite dans leur cours, leur
617 4153cours c-est plutot/ quand-meme ce-que j'ai deja sur ma feuille.
1013 4151ils sont toujours un peu deroutes quand on fait/ ca la premiere fois,
1013 4152c-est-a-dire quand on dit au-lieu de faire la/ lecon, c-est vous qui
1013 4153allez ecire au tableau.
1015 4151j'ai/ mon cours pareil, seulement, en fonction de ce qui sort, je
1015 4152vais/ faire un nouveau point de lecon. mais avec eux. en fait, on fait
1015 4153la/ synthese ensemble. on regarde au tableau.
1187 4151mon/ travail consiste a simplifier les donnees que je recueille dans
1187 4152les/ journaux ou dans les livres. c-est une premiere chose. alors
1187 4153donc/ des documents sur transparent, il n'y en a pas beaucoup.
1215 4151quoique, pour les troisiemes, je suis/ quand-meme tenu a un programme,
1215 4152donc, au-lieu de m'attarder sur une/ notion, je la traite plus vite,
1215 4153sans que ce soit quand-meme a leur/ detriment.
1238 4151mais je, c-est parce/ que les programmes sont trop longs. je sais a
1238 4152peu pres ce-que vous/ veux faire passer, j'ai mes documents, et
1238 4153ensuite ma preparation est/ assez elastique pour pouvoir gerer en
1238 4154fonction des fluctuations.
1296 4151s'il-y-a un exercice qui n'est pas termine, une/ correction qui n'est
1296 4152pas terminee, voila, je l'ecris. c-est-vrai/ qu'au depart, je faisais
1296 4153des fiches que je reprenais.
1298 4151il s'agit davantage d'une/ modification de contenus, donc forcement,
1298 4152ma demarche, apres, dans/ le cours, va etre modifiee, au-moins un peu,
1298 4153puisque le document/ correspondant, va peut-etre etre abandonne.
1379 4151pour resumer, il-y-a les objectifs les/ supports de travail,
1379 4152quelque-chose pour guider la recherche des/ eleves, les exercices que
1379 4153je vais donner et l'evaluation.
454 4141je donne soit les documents, / soit les consignes, les enfants se
454 4142mettent au travail.
990 4141et/ ensuite, quand j'ai fait ces choix la, ce sera sur quel type de/
990 4142document je vais m'appuyer.
1010 4141mais il vaut/ mieux partir d'eux, et alors, c-est-vrai que la, c-est
1010 4142en fonction/ de ce-qu'ils disent, que je construis le plan de la lecon.
1102 4141et parce-que j'ai besoin des/ informations contenues dans ce document
1102 4142pour la progression du/ cours.
1189 4141donc/ j'utilise plutot le document du livre, alors deux, trois par
1189 4142cours, / quatre, mais la il-y-a une exigence, c-est d'avancer dans le/
1189 4143programme,
1243 4141mais j'en souligne/ deux, trois. je le souligne. la carte, par
1243 4142exemple. ca, c-est moi/ qui l'ai fait. et apres au tableau, je mets le
1243 4143plan.
1707 4141je ne suis pas/ esclave de la fiche, d-ailleurs que je n'ai pas
1707 4142toujours, que j'ai/ en tete, mais c-est parfois ecrit, ce n'est
1707 4143parfois que dans ma/ tete, il n'empeche que je m'adapte au-moment,
1707 4144quoi.
136 4131apres j avais prevu, a l issue de ce premier/ chapitre, qu on lisait
136 4132en classe, puisque je venais d avoir le/ livre, j avais prevu de faire
136 4133un premier resume de ce chapitre, / qu ils l aient sous les yeux,
211 4131c est a dire que dans le plan de travail il est ecrit/ apporter le
211 4132livre, je me sers tres peu des livres et donc je leur/ demande de ne
211 4133pas les amener,
264 4131la structuration, quand-meme, de la pedagogie/ freinet, a ete
264 4132fondamentale pour moi, c-est evident. a la fois sur/ le plan personnel
264 4133et sur le plan technique.
417 4131et je sais quand-meme/ ce-que je marque quand je marque quelque-chose,
417 4132qui est prepare si/ tu veux, c est la trace que je vais laisser dans
417 4133le classeur de/ l eleve.
444 4131ou a la peripherie du programme si tu/ veux, mais pas loin. si j ai le
444 4132choix entre plusieurs documents, / j aime bien moi, par gout, j aime
444 4133bien ce qui est un peu ouvert, qui/ pique leur curiosite.
732 4131mais par exemple en maths je mets tout ce/ que je fais, mais comme il

732 4132y aura un exercice qu'on n'aura pas fini, / on le terminera le
732 4133lendemain, je ne mets pas les dates,
997 4131et je choisis/ des documents, la facon dont je vais faire en fonction
997 4132du public que/ j'aurai. si le document, je l'ai dans mon livre, pas de
997 4133probleme.
1172 4131des exercices ou des textes, enfin, ca/ donne lieu a un travail oral,
1172 4132mental si vous voulez et un travail/ ecrit, quand je le desire.
1203 4131alors que j'ai des documents/ tout prêts sur le livre, j'ai ce livre
1203 4132la depuis quelques annees, il/ n'est pas tellement adapte, helas, la
1203 4133aussi, voila, un probleme en/ geographie notamment, et en histoire
1203 4134aussi,
1240 4131que je donne aux/ eleves. et dans la marge j'ai le numero du document
1240 4132du livre ou j'ai/ mon document personnel, que je vais utiliser a ce
1240 4133moment la dans un/ premier temps. moi lorsque je fais cours, j'ai ca
1240 4134sous les yeux.
318 4121/ exterieurement oui, mais si tu veux, je n'aime pas quand ils sont
318 4122en/ colere contre moi quand-meme.
609 4121pour ma preparation, tout est ecrit.
962 4121qui donnent/ de la force.
1310 4121parce-qu'en termes/ de difficultes d'une notion, ca, je ne l'ecris pas
1310 4122tellement.
138 4111donc j ai adapte et c est moi qui ai/ fait le resume des trois
138 4112premiers chapitres, et on est revenu, un/ cours ou deux plus loin, la
138 4113dessus.
213 4111je m efforce de preparer mon cours en fonction de/ ca. et quelquefois
213 4112les eleves ont oublie, quand j ai oublie moi/ aussi de le leur
213 4113rappeler.
386 4111en fait je le note pour la/ fois d apres, mais par forcement pour les
386 4112annees suivantes, parce/ que pour l instant je modifie.
419 4111ce-que je prepare, c est/ simplement une petite synthese de ce-que je
419 4112veux qu ils aient ecrit, / mais sinon je n ai pas de preparation.
735 4111/ ou alors les dates en debut de chapitre, chaque chapitre une date, /
735 4112ca peut faire quinze jours.
1206 4111il-y-a quand-meme quelques documents qu'on peut/ garder, qui donnent
1206 4112une tendance generale, mais c-est-vrai que ce/ n'est pas satisfaisant.
1212 4111comme je vous l'ai dit, je peux faire une lecon un peu plus/ vite, et
1212 4112puis quelquefois, je sais que je fais une lecon beaucoup/ plus vite
1212 4113que ce-que j'aurais souhaite et je dis tant pis.
718 4101alors que l'annee derniere, / je ne faisais pas ca, mais c-est
718 4102toujours pareil, le programme de/ quatrieme est beaucoup plus souple
718 4103que le programme de troisieme, et/ la grosse difference aussi,
1306 4101et l'annee d-apres, je reglais le volume sur le/ volume qui avait ete
1306 4102ecrit. c-est-a-dire que je n'allais pas/ forcement jusqu'au-bout de ma
1306 4103preparation, et donc apres, je/ travaillais souvent avec, sous les
1306 4104yeux, une page d'eleve.
300 4 91la deuxieme chose, j'aimerais realiser la quadrature/ du cercle,
300 4 92contre laquelle je me bats depuis vingt ans,
427 4 91et puis apres, des/ fiches que j ai ou des exercices du livre ou des
427 4 92choses qui sont/ plus traditionnelles ou que je ressors chaque annee.
533 4 91ca peut servir a des discussions dans un/ stage, si tu veux. si je ne
533 4 92marque pas, j oublie.
984 4 91d-abord je m'inspire du programme officiel. la deuxieme demarche, /
984 4 92c-est a quel moment de l'annee se place la lecon, c-est-a-dire, a/
984 4 93quelle lecon va t elle faire suite.
998 4 91/ mais s'il faut que je le prepare, si je le cherche, si je le/
998 4 92photocopie, tout ca bien sur, il faut le preparer.
1091 4 91/ si tu veux, comme c-est une lecon, souvent, que je ne fais qu'une/
1091 4 92fois dans l'annee, parce-que j'ai choisi une certaine programmation,
1191 4 91/ alors, les cartes, je les prepare par-contre. je projette toujours/
1191 4 92des cartes que j'ai faites moi meme auparavant.
1204 4 91lorsque les documents du/ livre, qui sont donc immediatement
1204 4 92disponibles, ne satisfont plus/ vraiment.
1318 4 91mais c-est-vrai que/ c-est facile, enfin, c-est plus facile pour moi
1318 4 92parce-que ce-que je/ vous disais tout-a-l-heure, j'ai ma trace ecrite
1318 4 93d'un cote mais moi/ je fais cours sans trace ecrite, dans la demarche
1318 4 94du cours,
1701 4 91et je retiens parfois, il-y-a/ des choses que je ne garde pas, ou que
1701 4 92je marque, soit pour le cours/ suivant, soit pour un autre moment, ou
1701 4 93l'annee d-apres par exemple, / quand je reprends cette notion.

682 4 81c-est/ souvent ca, le fond sera toujours pareil, la definition sera/
682 4 82toujours ecrite de la meme maniere, mais la facon de le presenter/
682 4 83sera differente.
731 4 81sur/ le cahier de textes je vais mettre la structure du chapitre, et
731 4 82les/ dates si je m'en souviens.
1087 4 81/ mais la, je dirai, c'est la meme chose, tu es deroutee sur les/
1087 4 82premieres semaines, peut-etre, de l'annee, et apres, tu les as/
1087 4 83reperes, tu sais qu'il peut y avoir ce type d'intervention.
56 4 71travail/ en atelier, plan de travail, travail libre choisi par les
56 4 72gamins, / travail sur fiches.
235 4 71je pensais a une heure imprevue pour moi et qui a ete une bonne/
235 4 72surprise. dans le plan de travail des quatriemes, il etait ecrit/
235 4 73debat. j avais dit d accord.
324 4 71/ quand ils ecrivent, ce-qu ils savent, des choses toutes simples au/
324 4 72niveau de l'accord du verbe avec le sujet. ensuite, je prepare chez/
324 4 73moi, avant chaque cours.
420 4 71les documents, je les choisis/ en fonction de plusieurs criteres, ca
420 4 72depend des choses. il-y-a des/ choses incontournables que je fais tous
420 4 73les ans pareil.
985 4 71sur quoi je vais pouvoir/ m'appuyer. et qu'est ce-que je vais pouvoir
985 4 72retirer de cette lecon/ dans une autre lecon. ca, c'est vraiment le
985 4 73premier travail.
1055 4 71la, ce n'est plus sur un plan/ cognitif, c'est sur un plan
1055 4 72comportemental.
1170 4 71j'ai une preparation, mais je ne l'ai plus/ sous les yeux, parce-que
1170 4 72je sais ce-que je fais, donc.
1239 4 71au niveau ecrit, j'ai quand-meme mes cours. en histoire_geographie/
1239 4 72dans ma demarche, je ne me refere pas a une grille tres stricte, /
1239 4 73mais apres j'ai un cours tres structure par-contre.
1337 4 71je ne veux pas me mettre/ en avant, mais je crois quand-meme que j'ai
1337 4 72beaucoup de feeling par/ rapport a eux.
1571 4 71ma preparation, c'est structure, j'ai les objectifs/ dans les grandes
1571 4 72lignes, et pour chaque type d'activite, je cible/ l'objectif.
1572 4 71ce n'est peut-etre pas toujours par ecrit, mais c'est/ clair dans ma
1572 4 72tete.
535 4 61je m'adapte, finalement, je crois quand-meme que ca a/ toujours ete un
535 4 62peu comme ca, mais peut-etre avec un peu plus-de/ choses preparees, un
535 4 63peu plus cadrees a l avance,
571 4 61je ne mets/ pas un masque, ca c est sur, en rentrant en classe, je
571 4 62suis/ pareille. et avec les parents, c est pareil si tu veux.
585 4 61par-contre en/ physique, chaque cours est prepare un petit peu a
585 4 62l'avance, parce/ que deux heures, quatre heures de cours, representent
585 4 63un chapitre, / donc c'est beaucoup plus souvent la preparation avant
585 4 64les cours.
622 4 61/ et ca se passe quand-meme surtout en physique, surtout quand on
622 4 62fait/ un programme pour une premiere fois.
719 4 61c-est que si on ne boucle pas un/ chapitre, ce n'est pas grave, c'est
719 4 62comme au lycee, seconde et/ premiere par-rapport a terminale ou il-y-a
719 4 63quand-meme un examen/ final.
1169 4 61quand je/ prepare, je pense a ces differentes categories d'eleves, et
1169 4 62ensuite, / je pars du programme.
1186 4 61il faut que/ je les fasse moi meme a partir evidemment de donnees que
1186 4 62j'ai par/ ailleurs, une masse d'informations que moi je trie au depart.
1223 4 61si ca m'arrive, c'est que, moi meme, j'ai/ pu laisser chez moi, par
1223 4 62exemple un document prepare sur/ transparent.
1305 4 61le nombre de pages qui/ avaient ete ecrites, si vous voulez, ou le
1305 4 62nombre de cartes qui/ avaient ete faites.
1479 4 61il faut les/ decharger de la preparation du cours, du contenu,
1479 4 62pour-qu'ils soient/ plus disponibles dans la conduite de la classe.
117 4 51/ il fallait que je lui prepare des cours servis sur un plateau ou il/
117 4 52mette sa sauce, donc c etait encore moins commode pour moi dans la/
117 4 53facon dont j avais prevu les choses.
298 4 51j'aimerais avoir des outils qui puissent/ fonctionner, et avec
298 4 52lesquels je puisse, de facon confortable, les/ mettre en travail
298 4 53individualise.
325 4 51j ai toujours une petite feuille ou j ai/ ecrit ce-que je vais faire,
325 4 52et dans l ordre, meme parfois je me/ marque des choses tres
325 4 53detaillees, en-plus des documents que je vais/ donner aux enfants, ou
325 4 54si c est leur livre.

418 4 51je sais a peu pres ce-qu il faut qu ils marquent, qu ils/ ecrivent.
418 4 52ca, c est prepare. mais apres, tout le travail la dessus, / qui se
418 4 53fait avant d ecrire, en fait.
447 4 51ca c est un bon imprevu, on en aimerait beaucoup des/ comme ca. alors,
447 4 52j'ai la trace ecrite qu ils auront dans le/ classeur.
530 4 51ca/ m est arrive surement de marquer des choses, mais c est rare et j
530 4 52ai/ toujours le regret de ne pas le faire. mais je ne le fais pas au/
530 4 53moment, et apres j oublie. et c etait pareil quand j ai commence.
584 4 51on prepare un chapitre/ avant, qui en fait va se repartir sur une
584 4 52semaine, quinze jours, / donc ca represente un travail qui apres se
584 4 53repartit.
604 4 51je/ modifie l'enonce pour-que quelque-chose les attire. autrement,
604 4 52sur/ les livres il-y-a un cours deja fait, suivi d'exercices.
616 4 51ce-que je vais dire, ce sera plus facilement oral/ ce sera rarement
616 4 52quelque-chose que j'aurai oublie a l'ecrit, ce sera/ quelque-chose qui
616 4 53va etre en annexe du cours,
628 4 51alors gros probleme, je ne le note pas forcement. je m'en souviens/
628 4 52d'une annee sur l'autre, quand-meme.
725 4 51ou meme quand/ c-est en premiere heure, je le fais, en deuxieme heure,
725 4 52je regarde/ les absents, et puis je ne vais pas verifier forcement.
1101 4 51il-y-a un moment ou je pense que/ le contrat n'a pas ete rempli,
1101 4 52parce-que je ne pense pas leur donner/ beaucoup de travail, si je
1101 4 53donne un document a travailler, c-est/ justement pour-qu'ils
1101 4 54pratiquent,
1366 4 51/ dans la preparation du cours, je prevois forcement aussi un petit/
1366 4 52peu ce-que j'attends d'eux, les reponses attendues et la synthese/
1366 4 53qu'on elaborera, qui sera le corps de la lecon,
1368 4 51il faut voir en-meme-temps l'exercice qui servira/ d'evaluation,
1368 4 52l'objectif que je vise. j'ai deux classes de/ quatrieme.

***** CLASSE NUMERO : 5 *****

330 5181je ne sais pas si le fait que ce/ soient des classes heterogenes
330 5182intervient directement, je pense que/ je ferais peut-etre pareil pour
330 5183une autre classe, mais ca va/ intervenir dans le deroulement, en fait.
1604 5151le fait de prevoir les objectifs minimum, ca me permet de recentrer/
1604 5152et d'amener le groupe qui ne veut plus travailler, a atteindre quand/
1604 5153meme cet objectif minimum.
215 5141bon, / maintenant on fait sans. on fait avec des exemples inventes sur
215 5142le/ moment, ou alors carrement je change completement de travail.
1520 5141si l'on/ faisait des statistiques, maintenant que l'orientation est
1520 5142faite en/ seconde, par exemple, renaud est dans une classe de seconde
1520 5143ou ils/ vont tous en premiere s.
258 5131il-y-a eu un moment ou j'ai beaucoup discute avec andre, / il m'a
258 5132beaucoup aidee pour ca, et puis le groupe freinet aussi, et/ un jour,
258 5133andre m'a dit tu ne te feras plus chahuter.
263 5131alors, / comment je le sais, je n'en sais rien. c-est par tout un
263 5132travail sur/ moi, un travail personnel, et puis un travail
263 5133professionnel avec les/ autres, en discutant.
266 5131et puis il y/ a aussi le travail personnel. je peux me faire confiance
266 5132pour savoir/ comment reagir par-rapport aux gamins.
1083 5131et alors la, il-y-a deux groupes, / disons ceux que l'on appelle les
1083 5132bons eleves, qui n'ont pas/ forcement de bons resultats, pour mon
1083 5133groupe, c-est-a-dire les/ eleves qui participent d'habitude,
1673 5131/ que ca va permettre de construire quelque-chose, meme si ce n'est/
1673 5132pas le propos du-moment, a ce moment la je n'hesite pas.
1069 5121et l'attention se disperse, donc il faut/ recentrer, recaptiver. quand
1069 5122il-y-a une certaine violence latente, / une certaine agressivite, par
1069 5123exemple lors-des interventions du/ principal, a ce moment la, apres
1069 5124ils ne sont plus attentifs.
1130 5121il-y-a des jours ou tu es fatigue, ou il-y-a quelque-chose qui/ te
1130 5122gene, c-est-vrai que ce jour la, tu ne vas peut-etre pas/ justement,
1130 5123enfin personnellement, quand je fais mon cours,
51 5111il faut faire du/ travail commun muscle, c est a dire que c est moi
51 5112qui fait encore la/ cohesion de la classe.
1564 5111je parle du niveau/ sixieme, la. une fois que j'ai cible ces
1564 5112objectifs, j'essaie de/ construire des activites me permettant de les
1564 5113faire atteindre par/ les eleves.
1712 5111de/ plus en-plus, du fait des profils des classes, tres heterogenes./

1712 5112heterogenes dans les savoirs, dans les rythmes de travail, dans les/
1712 5113comportements, et puis pour le nombre, vingt huit, trente eleves.
430 5101et sur la facon de les traiter, des fois ca change, ca/ depend de
430 5102ce-qu ils en font. parce-que plus ca avance.
942 5101va etre capable, dans un groupe/ qu'il ne connait pas, tout-de-suite
942 5102d'etre tres performant, tout de/ suite tout le monde le connait. moi,
942 5103pas du tout.
1071 5101c-est un petit/ groupe de la classe, mais c-est-vrai que, ceux la, ils
1071 5102etaient/ excedes de ces interventions et de toujours se faire gronder
1071 5103a/ propos toujours du meme groupe.
1355 5101personnellement je crois que ma/ reponse ne sera pas tellement
1355 5102differente de celle que je vous ai/ faite precedemment, c-est-a-dire
1355 5103que ma facon d'etre comme/ professeur, c-est ma facon d'etre comme
1355 5104personne.
1526 5101ou on veut faire/ travailler le bon groupe qui suit, et on prepare une
1526 5102seconde, et/ alors tant pis pour ceux qui sont larges, ils sont
1526 5103larges.
1576 5101il peut se faire que ca se deroule comme je/ l'ai projete, mais il
1576 5102peut se faire aussi que selon les classes, / selon la dynamique de la
1576 5103classe ce jour la,
322 5 91en general je fais la recherche en/ fonction de l objectif. si j ai
322 5 92reperer telle lacune en orthographe, / je vais faire la recherche en
322 5 93fonction.
491 5 91tout le monde ne/ travaille pas au meme rythme et ca, ca me permet de
491 5 92prevoir un/ travail a faire pour ceux qui vont plus vite que les
491 5 93autres.
523 5 91mais ca/ ne va pas du tout etre au meme endroit dans l annee que l
523 5 92annee/ d avant ou l annee d apres.
593 5 91ce sont quand-meme des experiences_types, mais la facon dont/ on va
593 5 92les faire, faire participer les eleves, leur demander de se/ lever,
593 5 93essayer de les faire manipuler eux memes,
1038 5 91d-abord/ il-y-a eu un moment de plaisir, c-est qu'ils ont souhaite
1038 5 92monter/ dans ma classe.
1039 5 91comme ils n'etaient pas dans le cadre habituel, et/ donc la je me suis
1039 5 92dit ouf, ca m'a rassuree, parce-que moi j'etais/ dans mon element. et
1039 5 93on a fait connaissance.
1224 5 91alors, je ne fais pas faire la carte, mettons, je ne/ vais pas faire
1224 5 92le schema, je le ferai faire plus tard. disons que/ c-est plutot
1224 5 93malencontreux. mais bon, au-dela de ca, non.
1304 5 91apres coup, c-est quelquefois l'annee/ d-apres, parce-que ce-que je
1304 5 92faisais, je ne le fais plus maintenant, / parce-que je n'en ai plus
1304 5 93besoin, c'etait de prendre un classeur/ d'eleve, et d'evaluer la
1304 5 94quantite de travail,
1587 5 91et j'interviens au/ niveau des autres que j'essaie de recentrer sur le
1587 5 92propos, sur ce/ que j'estime le minimum a acquerir ce jour la.
1596 5 91/ et quand je suis avec les sixiemes, et que la, j'ai ete obligee de/
1596 5 92recentrer et finalement de creer deux groupes, et que je n'ai pas/
1596 5 93fait tout ce-que j'avais prevu, en-tout-cas avec le deuxieme groupe,
227 5 81par exemple avec un travail de groupe, je/ n admetts pas qu'ils soient
227 5 82plus-de trois dans le groupe.
252 5 81mais de facon/ plus generale, respecte les eleves, ce-que tu ne
252 5 82voudrais pas qu'ils/ te fassent, ne le leur fais pas.
293 5 81tous les ans en juin, je/ me dis tu vas te faire ton classeur de
293 5 82grammaire pendant les/ vacances, et puis pendant les vacances, j'ai
293 5 83d'autres chats a/ fouetter, ne serait ce-que ma these. donc je ne fais
293 5 84pas.
351 5 81ils/ avaient le meme rythme en fait, chaque jour. tandis-que la c est/
351 5 82completement different et il faut faire avec.
507 5 81mais sinon tu penses bien-que ca/ arrive, surtout cette annee, il-y-a
507 5 82une bande, c est toujours les/ memes, il y en a toujours trois, quatre
507 5 83ou cinq par classe qui ne/ font pas le travail. ca depend.
1084 5 81qui sont un peu excedes de la/ facon dont s'est deroulee la classe
1084 5 82cette annee, ceux la, ils sont/ contents et ils participent.
1518 5 81ou j'ai/ une bonne troisieme. la, j'ai les deux garcons en seconde,
1518 5 82cette/ annee, et l'un etait dans une bonne classe.
1669 5 81je crois que c-est au feeling/ du-moment, en fonction de ma perception
1669 5 82de leur capacite/ d'attention. le fait que la classe risque de se
1669 5 83demobiliser.
1741 5 81c-est sur qu'on voudrait faire en sorte-qu'une majorite/ d'eleves

- 1741 5 82parviennent a un certain niveau, a atteindre certains/ objectifs.
63 5 71let je compte sur la/ repetition. pour le moment c est tout. apres je
63 5 72vais essayer de/ mettre en place le travail individualise, c est a
63 5 73dire du travail/ vraiment choisi par les gamins.
193 5 71par/ exemple un jour, mais encore une fois ce n est pas exemplaire, c
193 5 72est/ completement repressif, un jour ou ils etaient tellement enerves
193 5 73que/ je ne pouvais plus les faire travailler,
260 5 71et en fait il avait raison, parce-que/ ce-que j'ai acquis a-travers
260 5 72les annees, et puis les discussions, la/ formation professionnelle, je
260 5 73crois que c-est ca, c-est la capacite/ de savoir ou je me situais
260 5 74par-rapport aux eleves.
319 5 71sur une classe de sixieme, je fais beaucoup de recherches, dans/
319 5 72divers documents, je recupere tout ce-que je peux et je cherche ce/
319 5 73qui va me convenir,
320 5 71et pas seulement dans des livres dits de/ pedagogie faits pour des
320 5 72sixiemes, mais d autres textes, par exemple/ quand on a travaille sur
320 5 73le projet de la lozere, j ai recherche/ aussi, au niveau de la
320 5 74lecture, des textes,
377 5 71il-y-a aussi des leaders dans la/ classe, notamment un petit groupe de
377 5 72garcons qui ont tendance a/ essayer d attirer l attention sur eux, ca
377 5 73gene parfois pour le/ deroulement du cours.
522 5 71dans la/ journee, la je dis non. cela-dit, si je suis en train de
522 5 72faire mes/ angles, je finis mes angles et puis apres on fait le reste.
773 5 71et en fait, ca, c-est volontairement mechant, / il-y-a quand-meme de
773 5 72la violence dans les paroles, lui il le ressent/ violemment, mais ca
773 5 73ne reste pas comme ca, apres on va en discuter,
840 5 71/ quand on dit par exemple aux eleves la dessus, je le reconnais, je/
840 5 72suis d-accord avec vous,
1053 5 71/ alors, souvent, en debut d'annee, on fait un petit bilan de leurs/
1053 5 72connaissances de sixieme. mais c-est un travail de groupe.
1127 5 71deja la facon/ dont ils s'installent dans la classe, on sait s'ils
1127 5 72sont prêts a/ travailler ou s'ils ont besoin de souffler, de
1127 5 73decompresser ou de/ rire, tu sens qu'il-y-a quelque-chose qui ne va
1127 5 74pas.
1138 5 71maintenant ils savent que ce n'est pas la peine de faire/ des
1138 5 72propositions pour aller chercher un autre televiseur ou changer/ de
1138 5 73classe, je fais sans mon document.
1177 5 71ce qui n'est/ pas toujours le cas, mais bon, en repetant, en repetant,
1177 5 72dans le/ courant de l'annee en general, c-est en place.
1373 5 71j'avais prevu, au depart, / comme on avait le spectacle, de faire
1373 5 72travailler les deux classes/ sur georges dandin, et comme cela me
1373 5 73paraissait un peu juste, quand/ meme, pour faire connaissance avec
1373 5 74moliere,
1435 5 71j'apprécie l'ordinateur pour/ ca, justement, parce-que les textes
1435 5 72restent et tu peux les/ transformer d'une annee sur l'autre, tout en
1435 5 73t'appuyant sur ce-que/ tu as fait l'annee precedente,
1451 5 71savoir ce-qu'on veut que les eleves aient/ acquis dans telle periode,
1451 5 72a la fin de l'annee par exemple et donc/ se detacher un petit peu des
1451 5 73chemins par lesquels on va y arriver/ pour pouvoir rebondir par
1451 5 74exemple.
1647 5 71je/ veux dire leur faire admettre qu'on va le regler differemment,
1647 5 72qu'il/ ne sera pas pour autant mis a la porte a ce moment la, qu'on ne
1647 5 73va/ pas lui crier tres fort apres, qu'il ne va pas avoir un zero,
53 5 51ce n est donc pas/ possible de faire un travail en groupe, de
53 5 52recherche commune, ca/ marche cinq minutes et apres ca ne marche plus.
225 5 51je sais qu un/ travail comme ca il-y-a quelques annees, ca aurait ete
225 5 52le bazar dans/ la classe avec une sixieme. et la, non.
262 5 51alors peut-etre parce-que j'ai/ moins d'anxiete personnelle
262 5 52par-rapport a moi meme, je sais/ exactement ce-que je veux, ce-que je
262 5 53peux tolerer des eleves, ce-que/ je ne peux pas tolerer et ce-que je
262 5 54peux exiger d'eux.
367 5 51c est vrai que j ai des eleves/ qui ne s expriment pas. alors il-y-a
367 5 52ceux qui s expriment, mais dans/ le desordre, en gros c est ca, c est
367 5 53pour ca que ca fait une classe/ un peu etrange, je ne vais pas
367 5 54dramatiser quand-meme ca va.
440 5 51mais la il va falloir faire comme ca/ avec le compas. il-y-a des idees
440 5 52qui sortent, ca depend des classes, / ca depend des annees.
506 5 51et mon systeme depuis/ le debut de l annee ils le savent, c est. a
506 5 52trois croix on a zero, / alors il ne faut pas oublier plus-de trois

506 5 53fois par trimestre/ l outil, ou de faire le travail.
508 5 51cette annee il y en a pas mal mais/ il-y-a des annees ou il n y en a
508 5 52que deux qui ne font pas le/ travail, et encore.
510 5 51et la paperasse, on/ en a moins, ca fait deux ans qu'on en a beaucoup
510 5 52moins, parce-que/ les profs principaux de sixieme, je crois qu'ils
510 5 53vont essayer de le/ faire en cinquieme aussi mais moi je n'ai que des
510 5 54sixiemes.
664 5 51et dans ces moments la, le pourquoi on ne travaille pas, / ils ne vont
664 5 52pas forcément l'exprimer au debut mais c'est en essayant/ de donner
664 5 53des exemples que eux disent oui, moi c'est comme ca,
683 5 51ca oui, la facon de le presenter est quand-meme/ quelque-chose qui
683 5 52n'est pas carre. ca change.
763 5 51il arrive qu'il y ait des leaders dans la/ classe, qui, ce jour la,
763 5 52n'ont pas envie de travailler, et face a/ tous ceux que j'ai eus
763 5 53l'occasion de voir, chaque cas est/ particulier, ca depend de la
763 5 54personnalite.
822 5 51c'est a / dire qu'il faut etre toujours devant la vague, ne pas aller
822 5 52trop/ loin parce-qu'on tombe dans le rouleau, ne pas aller trop vers
822 5 53les/ eleves, ne pas trop dire son opinion,
987 5 51si je les ai/ deja eus, s'ils connaissent mes methodes de travail, ou
987 5 52si ce sont/ des eleves qui n'ont jamais travaille avec methode, et
987 5 53alors, la, / c'est-vrai que je fais deux cours differents.
1003 5 51/ maintenant j'ai l'habitude, je ne minute pas, je sens a peu pres,
1003 5 52et/ en general je ne me trompe pas.
1016 5 51on fait apparaitre les/ points communs, ou quand ils ont des idees qui
1016 5 52s'opposent. c'est un/ travail que je fais avec eux, nous le
1016 5 53construisons ensemble.
1078 5 51/ apres, ils ont soit cette revolte, soit cette resignation, comment,
1078 5 52/ j'essaie de recuperer la classe, par-rapport a cette intervention/
1078 5 53que je n'avais pas prevue.
1085 5 51et puis j'ai un groupe qui, lui, est/ absent. je ne les attends plus.
1085 5 52c'est-vrai qu'a un moment, il-y-a un/ choix qui doit etre fait, et
1085 5 53meme a regret, la, je le fais, a ce/ moment la de l'annee.
1125 5 51la reflexion que tu as sur la classe, sur/ les eleves. c'est ta facon
1125 5 52de faire aussi, peut-etre.
1202 5 51par exemple cette annee je n'ai pas fait le commerce de/ l'Allemagne,
1202 5 52parce-que le benefice commercial est reduit/ pratiquement a zero, ou
1202 5 53peu s'en faut.
1342 5 51d'etre toujours egal/ dans son humeur, dans le rythme de travail qu'on
1342 5 52donne, je crois que/ c'est tres rassurant pour un eleve.
1512 5 51et un eleve qui va aller en/ seconde generale qui va passer un bac de
1512 5 52français, en troisieme on/ devrait faire des choses un petit peu
1512 5 53differentes.
1570 5 51j'essaie de faire progresser/ l'activite de-maniere que certains
1570 5 52puissent aller plus loin et/ d'autres peut-etre restent au niveau de
1570 5 53l'application de la notion/ que j'ai ciblee.
1674 5 51et pour les/ regulations par-rapport a des comportements d'individus,
1674 5 52le fait de/ parler a toute la classe ou bien d'aller aux individus, ca
1674 5 53depend de/ quoi.
1705 5 51on/ peut aussi se tromper, et c'est-vrai que c'est parfois en faisant
1705 5 52le/ cours meme que je me dis non, il vaut mieux ne pas le faire comme/
1705 5 53ca. a ce moment la, je change.
1706 5 51je ne veux pas a tout prix faire/ comme je l'ai prevu. l'essentiel
1706 5 52c'est d'atteindre, de degager une/ loi ou une notion, mais si
1706 5 53au-moment venu, le moment fait que je/ sens qu'on peut le presenter
1706 5 54autrement, je le fais.
1726 5 51mais/ c'est-vrai qu'apres, ce n'est pas la belle lecon qui va faire
1726 5 52que/ tous les eleves vont adherer.

L' AFC

Analyse Factorielle des Correspondances de (E) dicbs1_cdh

```

Effectif minimum d'un mot      :      8
Nombre de lignes analysees     :     361
Nombre total de lignes         :     619
Nombre de colonnes analysees   :      5
  Nombre de mots "a" a cle1    :    349
Nombre de mots "a" sans cle1   :     12
Nombre de mots "r" a cle4     :     196
Nombre de mots "r" sans cle4  :      19
Nombre de mots "s"            :      43

```

Après le controle des poids...

```

Nombre de lignes analysees     :     361
Nombre total de lignes         :     619
Nombre de colonnes             :      5
  ΣPi= 9718.000      ΣPj= 9718.000

```

* Correction des profils "s" * Coef. min.* Coef. max.*
 5.7981 6.5946

Poids, inerties et pourcentages des colonnes :

1 ·01	603.0000 (6.20 %)	1558.7069 (20.85 %)
2 ·02	2338.0000 (24.06 %)	1724.8411 (23.07 %)
3 ·03	2684.0000 (27.62 %)	1410.1479 (18.86 %)
4 ·04	1245.0000 (12.81 %)	1676.0411 (22.42 %)
5 ·05	2848.0000 (29.31 %)	1106.9569 (14.81 %)

Test (=1) : 1.000000

```

*****
* Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *
*****
* 1 * 0.25735414 * 33.45017 * 33.450 *
* 2 * 0.19218481 * 24.97964 * 58.430 *
* 3 * 0.17837517 * 23.18470 * 81.615 *
* 4 * 0.14145166 * 18.38549 * 100.000 *
*****

```

Poids du nuage : 9718.00 ; Inertie = 0.76937 Erreur-epsilon : -.00000052
 Chi2 : 7476.70

Les 4 premiers facteurs recueillent 100.00

Tableau des coordonnees des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
·01	0.625	-0.452	1.023	-0.971	
·02	0.756	0.056	-0.399	0.060	
·03	-0.337	0.624	0.060	-0.137	
·04	-0.676	-0.631	-0.594	-0.373	
·05	-0.140	-0.263	0.314	0.449	

Tableau des correlations des colonnes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
·01	0.389	-0.281	0.636	-0.604	1.000
·02	0.880	0.066	-0.465	0.070	1.000
·03	-0.465	0.861	0.083	-0.190	1.000
·04	-0.582	-0.544	-0.512	-0.322	1.000
·05	-0.224	-0.422	0.504	0.720	1.000

Tableau des contributions des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
·01	0.094	-0.066	0.364	-0.413	
·02	0.534	0.004	-0.215	0.006	
·03	-0.122	0.559	0.006	-0.037	
·04	-0.227	-0.265	-0.253	-0.126	
·05	-0.022	-0.105	0.162	0.417	

Distribution des valeurs de cle 108 32 30 24 38 34 26 15 6 36
 Seuls les mots a valeur de cle ≥ 4 sont representes

```

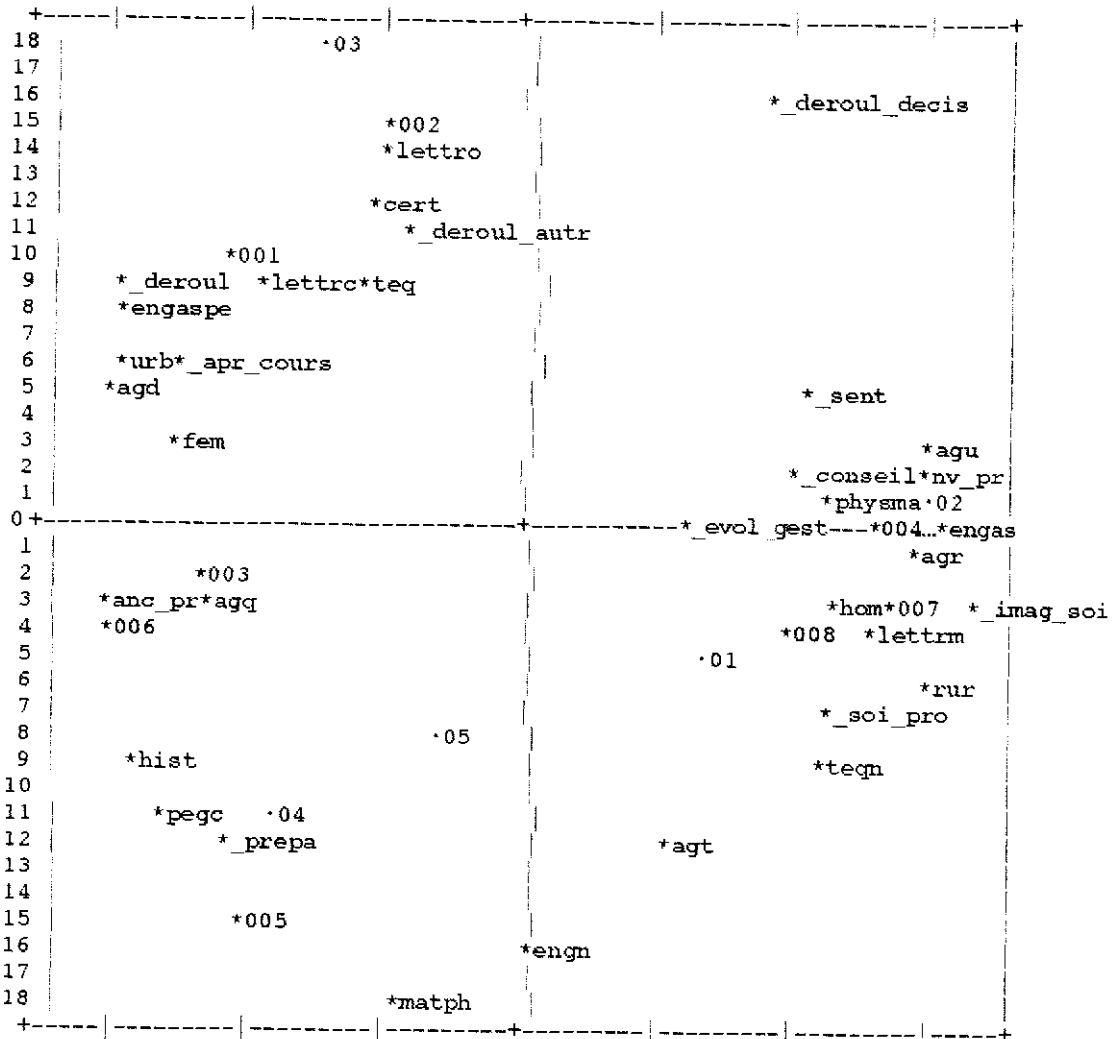
Nombre total de mots retenus :      413
Nombre de mots pleins retenus :     349
Nombre total de points :      418

```

Representation separee car plus de 60 points

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 2 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.2574 (33.45 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.1922 (24.98 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 48



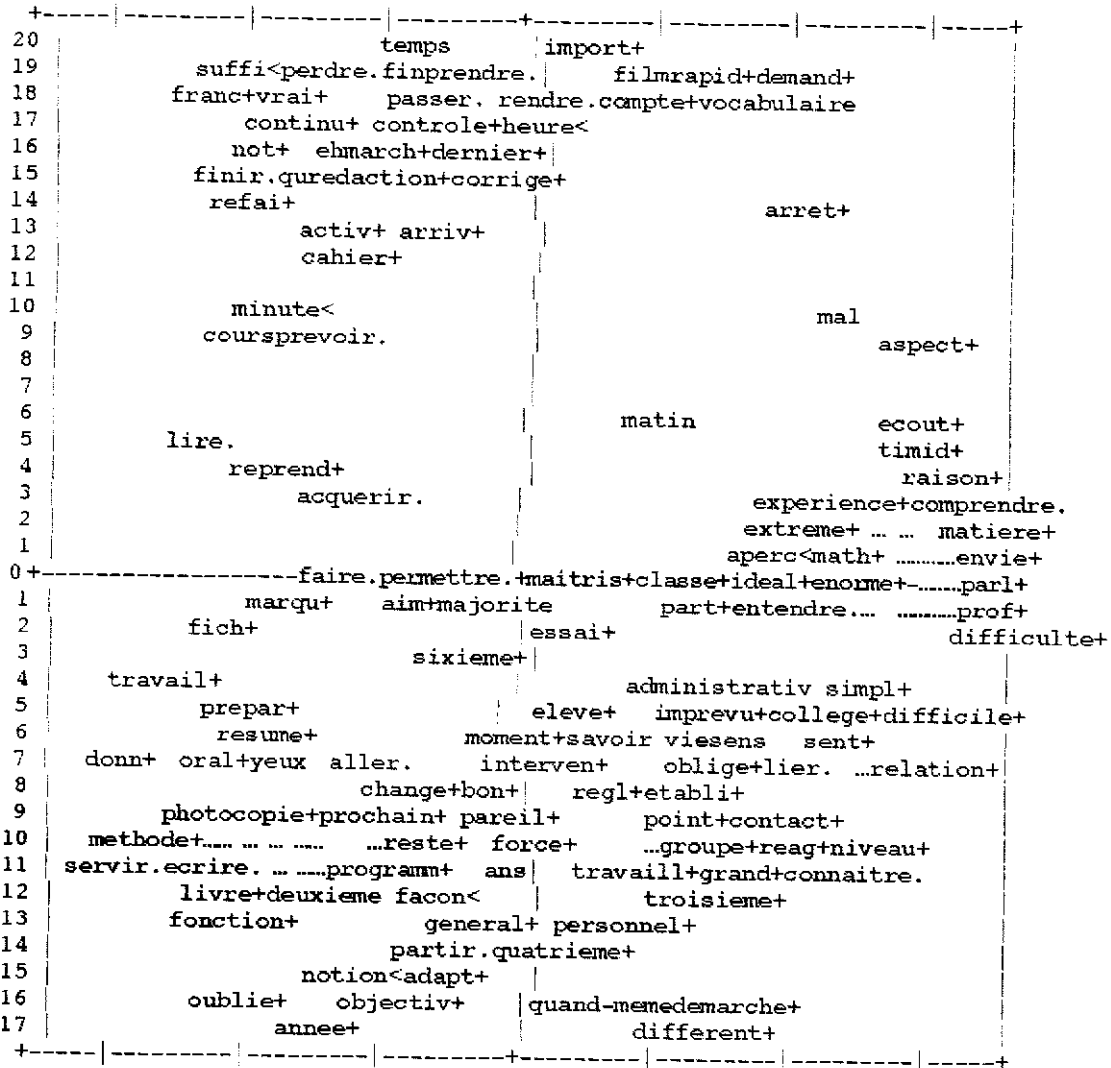
Nombre de points recouverts 1 dont 0 superposes

x y nom

30 0 *_ideal_pro

Projection des mots analyses sur le plan 1 2 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. = .2574 (33.45 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P. = .1922 (24.98 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 155

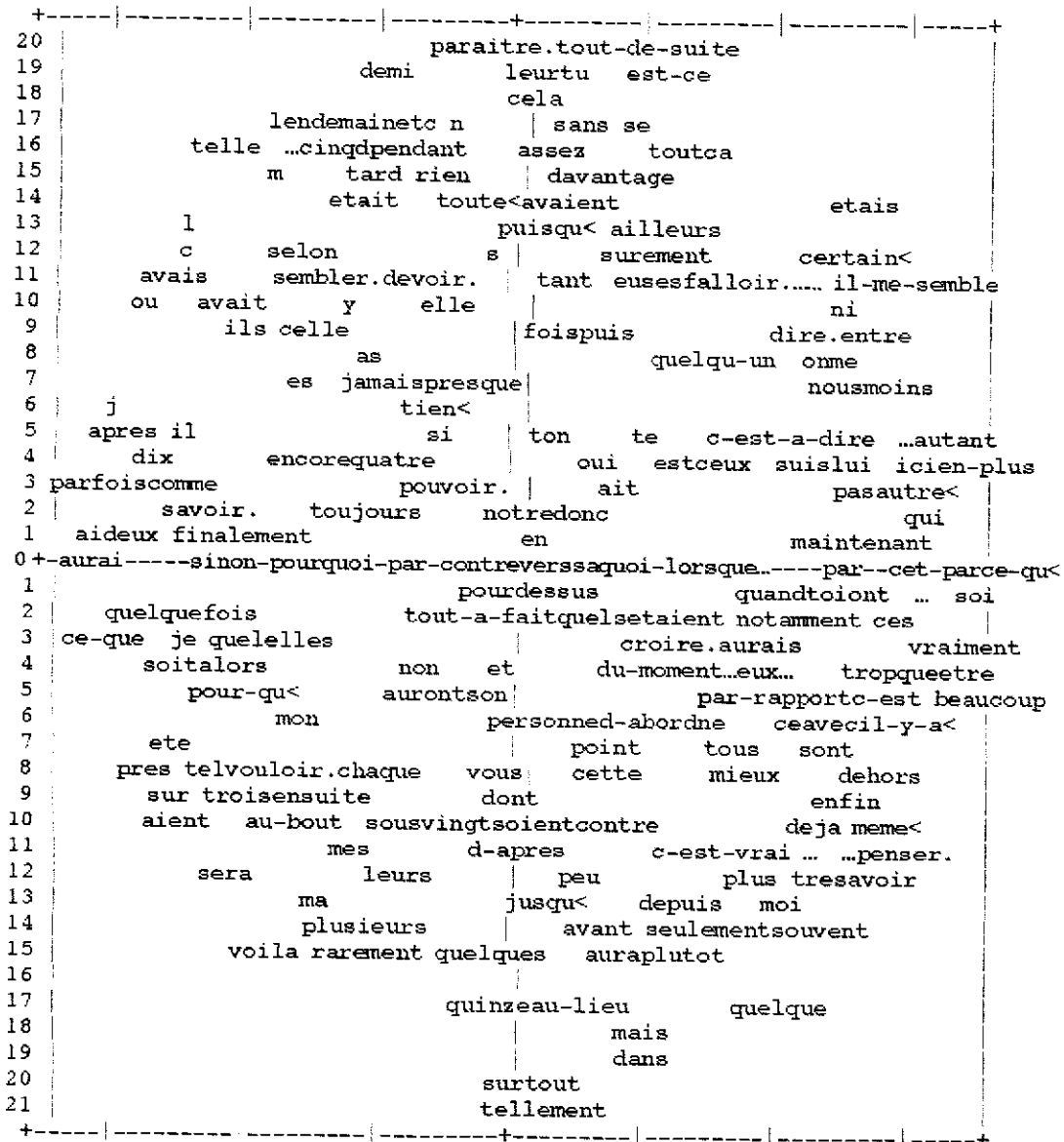


Nombre de points recouverts 27 dont 1 superposes

x	y	nom
32	0	plein
27	2	discussion+
29	2	sentir.
29	1	enseign+
30	1	poser.
31	1	question+
32	1	intere<
30	0	trouv<
31	0	sortir.
32	0	repondre.
26	-1	physique
29	-1	gerer.
30	-1	voir.
31	-1	collegue+
32	-1	problem+
26	-7	qualite+
-24	-10	lecont+
-23	-10	trace+
-21	-10	choisi+
-19	-10	document+
-17	-10	chapitre+
-16	-10	exercice+
-11	-10	mettre.
10	-10	scolaire+
-19	-11	plan<
-17	-11	support+
-16	-11	premier+

Projection des mots de type "r" sur le plan 1 2 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. = .2574 (33.45 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P. = .1922 (24.98 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 215

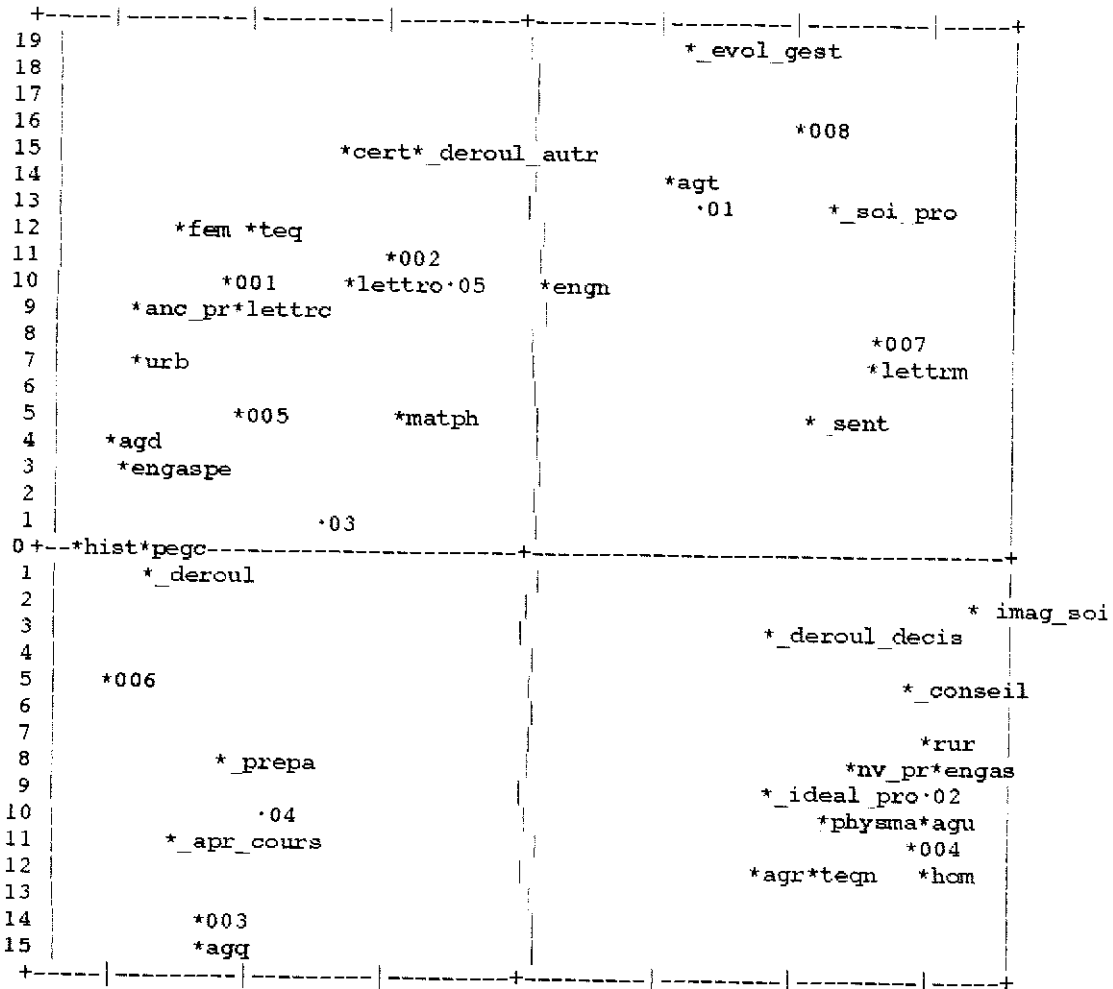


Nombre de points recouverts 10 dont 0 superposes

- | x | y | nom |
|-----|-----|----------------|
| -18 | 16 | de-toute-facon |
| 22 | 11 | serait |
| 23 | 11 | comment |
| 30 | 5 | plus-d< |
| 19 | 0 | en-tout-cas |
| 31 | -1 | aussi |
| 17 | -4 | quelque-chose |
| 21 | -4 | longtemps |
| 23 | -11 | peut-etre |
| 26 | -11 | sauf |

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 3 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.2574 (33.45 % de l'inertie)
 Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.1784 (23.18 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 48

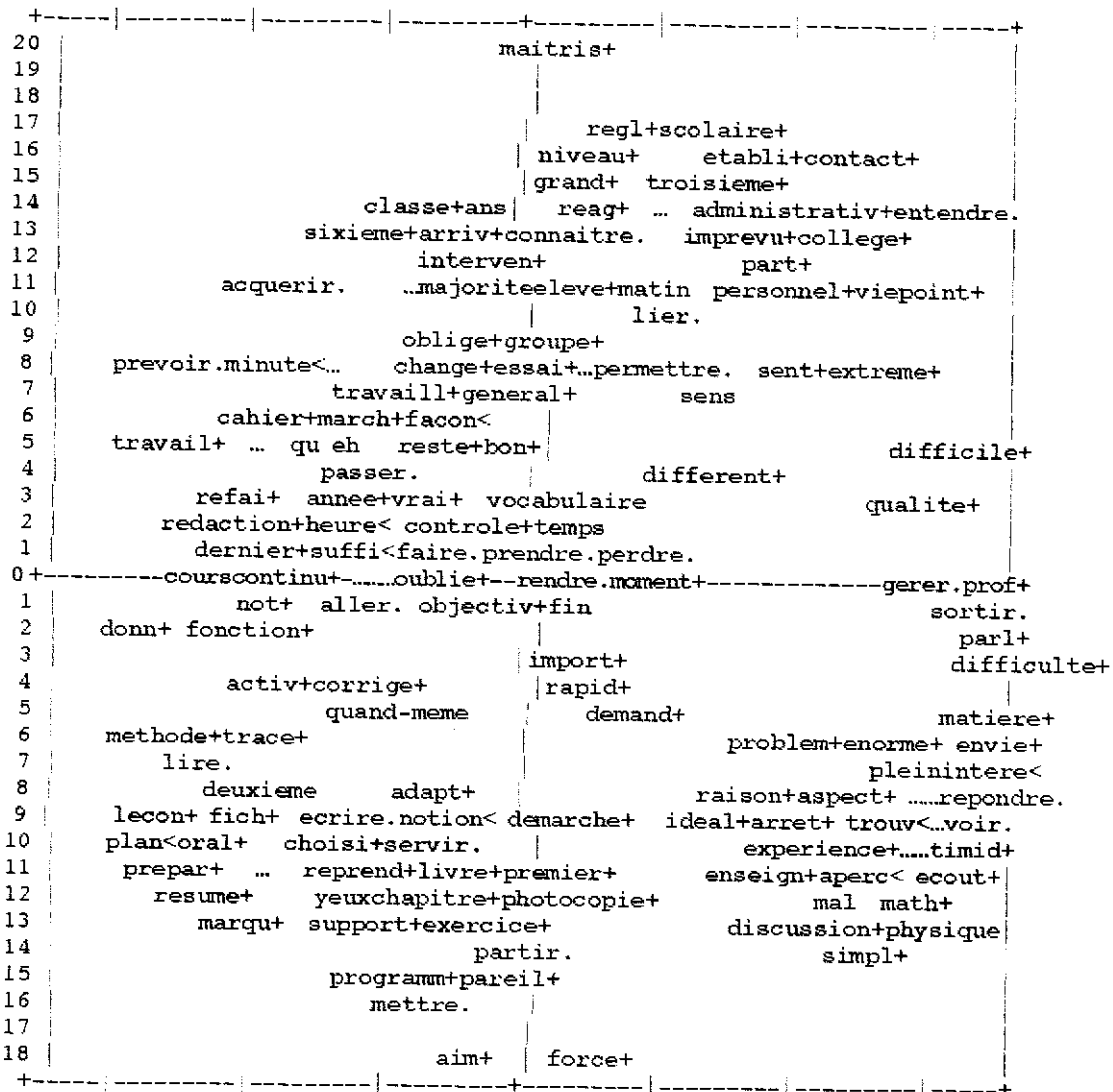


Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des mots pleins sur le plan 1 3 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.2574 (33.45 % de l'inertie)
 Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.1784 (23.18 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 155

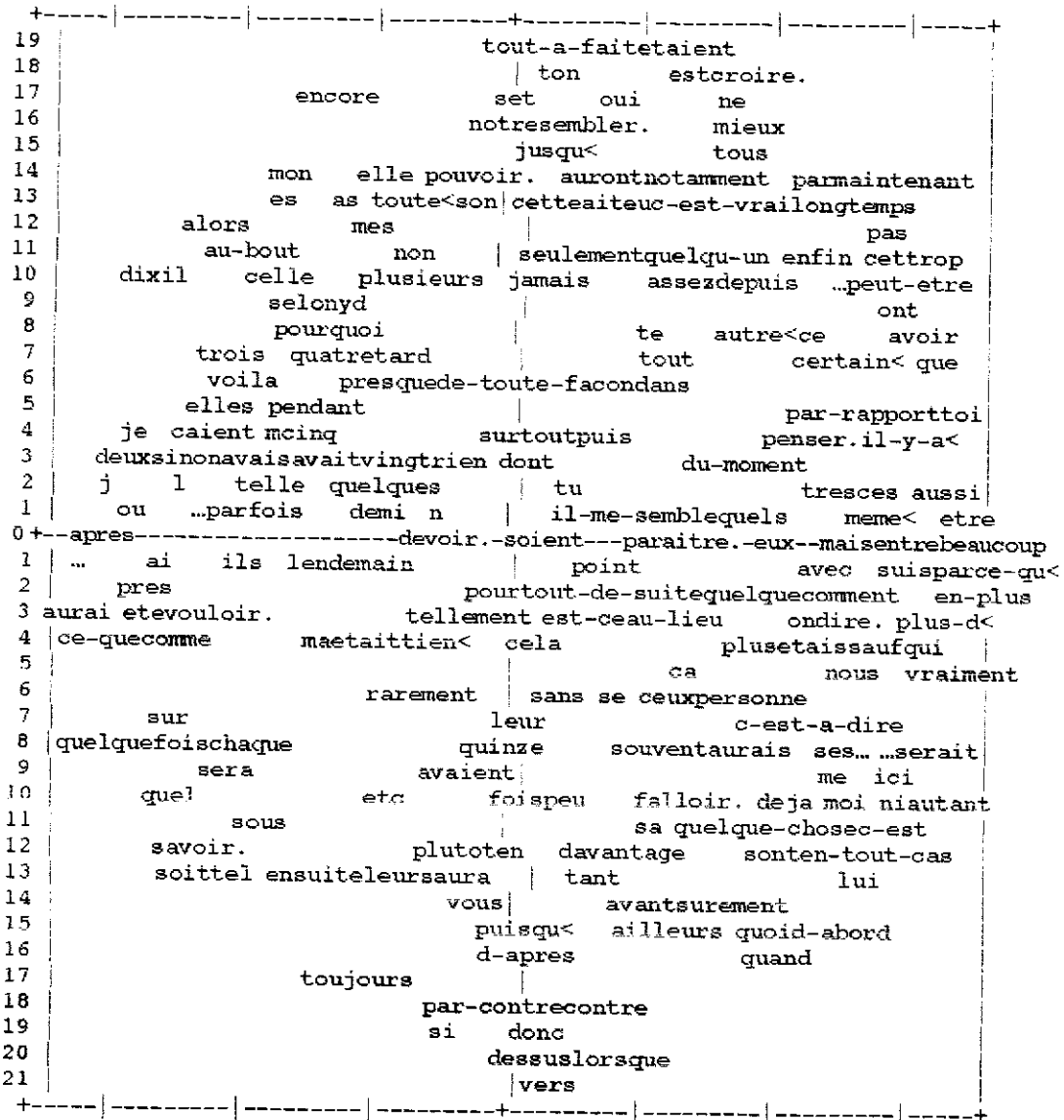


Nombre de points recouverts 14 dont 0 superposes

x	y	nom
11	14	relation+
-7	11	quatrieme+
-15	8	prochain+
4	8	savoir
-21	5	finir.
-12	0	franc+
-11	0	compte+
-10	0	film
30	-8	comprendre.
31	-8	collegue+
31	-9	question+
29	-10	sentir.
30	-10	poser.
-19	-11	document+

Projection des mots outils sur le plan 1 3 (correlations)
Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. = .2574 (33.45 % de l'inertie)
Axe vertical : 3e facteur : V.P. = .1784 (23.18 % de l'inertie)
Nombre de points representes : 215



Nombre de points recouverts 5 dont 0 superposes

x	y	nom
25	10	dehors
-24	1	pour-qu<
-34	-1	finalement
27	-8	moins
29	-8	soi

LES CONTRIBUTIONS

Tableau des corrélations des lignes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
E9_acquerir.	-0.459	0.173	0.565	0.663	1.000
E9_admettre.	-0.054	-0.165	0.423	0.889	1.000
C9_amener.	-0.748	0.493	0.177	0.407	1.000
B9_aperç<	0.817	0.073	-0.570	-0.047	1.000
A9_appel<	-0.012	-0.474	0.874	-0.102	1.000
C9_apprendre.	0.520	0.776	-0.152	-0.323	1.000
B9_attendre.	0.712	0.085	-0.476	0.509	1.000
Z9_conduire.	0.867	-0.406	0.273	-0.096	1.000
E9_connaître.	0.113	-0.536	0.646	0.532	1.000
E9_constru<	0.305	-0.544	-0.362	0.693	1.000
D9_contenir.	-0.699	-0.113	-0.107	-0.698	1.000
B9_decouvrir.	0.436	0.507	-0.742	-0.047	1.000
E9_defendre.	-0.721	-0.356	0.475	0.358	1.000
B9_devenir.	0.691	0.501	-0.521	-0.013	1.000
A9_durer.	0.065	0.416	0.382	-0.823	1.000
A9_entendre.	0.380	-0.057	0.687	-0.617	1.000
C9_fini.	-0.615	0.745	0.253	0.053	1.000
A9_lié.	0.244	-0.370	0.491	-0.750	1.000
C9_lire.	-0.779	0.254	-0.345	-0.458	1.000
C9_montrer.	0.018	0.970	0.208	-0.124	1.000
C9_ouvrir.	-0.563	0.767	-0.211	-0.223	1.000
D9_partir.	-0.099	-0.703	-0.668	0.224	1.000
C9_perdre.	-0.361	0.909	0.063	-0.198	1.000
E9_permettre.	-0.031	-0.003	0.401	0.916	1.000
B9_placer.	0.370	-0.733	-0.560	0.110	1.000
C9_rendre.	-0.390	0.886	0.018	-0.249	1.000
B9_repondre.	0.915	0.014	-0.399	-0.056	1.000
D9_retenir.	-0.438	0.236	-0.793	-0.352	1.000
C9_reussi<	-0.418	0.427	-0.080	-0.798	1.000
D9_revenir.	-0.191	0.020	-0.517	-0.834	1.000
B9_satisfaire.	0.437	0.002	-0.894	-0.099	1.000
B9_sentir.	0.835	0.137	-0.509	0.156	1.000
D9_servir.	-0.584	-0.527	-0.510	-0.348	1.000
B9_sortir.	0.914	-0.007	-0.054	-0.403	1.000
C9_souvenir.	-0.088	0.354	0.369	-0.855	1.000
C9_suffi<	-0.337	0.931	0.078	-0.118	1.000
E9_suivre.	-0.655	-0.489	0.041	0.575	1.000
C9_tenir.	-0.418	0.553	0.454	0.560	1.000
B9_tirer.	0.739	-0.185	-0.223	0.608	1.000
A9_vivre.	0.710	0.013	0.246	-0.660	1.000
E9_annee+	-0.523	-0.817	0.154	0.187	1.000
C9_arriv+	-0.313	0.633	0.624	0.336	1.000
B9_besoin+	0.770	0.233	-0.202	0.559	1.000
C9_bien	-0.057	0.612	0.193	0.765	1.000
E9_bon+	-0.123	-0.395	0.273	0.868	1.000
E9_change+	-0.258	-0.421	0.409	0.768	1.000
B9_chose+	0.184	-0.446	-0.809	0.336	1.000
E9_classe+	-0.009	-0.014	0.692	0.722	1.000
C9_compte+	-0.336	0.933	0.043	-0.125	1.000
C9_cours	-0.757	0.476	-0.033	-0.446	1.000
C9_debut+	0.262	0.836	0.021	-0.481	1.000
C9_demand+	0.156	0.923	-0.285	-0.205	1.000
E9_différent+	0.258	-0.811	0.216	0.479	1.000
A9_difficile+	0.825	-0.259	0.283	-0.414	1.000
D9_document+	-0.567	-0.514	-0.525	-0.374	1.000
D9_donn+	-0.920	-0.356	-0.125	0.110	1.000
E9_eleve+	0.112	-0.248	0.553	0.787	1.000
B9_enseign+	0.839	0.072	-0.532	0.090	1.000
E9_essai+	0.041	-0.103	0.421	0.900	1.000
E9_exempl+	0.407	-0.169	0.829	0.345	1.000
D9_exercice+	-0.468	-0.482	-0.650	-0.354	1.000
E9_façon<	-0.314	-0.617	0.316	0.648	1.000
D9_force+	0.061	-0.477	-0.870	-0.109	1.000

E9_groupe+	-0.129	-0.485	0.447	0.740	1.000
C9_heure<	-0.386	0.883	0.108	-0.245	1.000
C9_import+	0.054	0.964	-0.160	-0.206	1.000
A9_imprevu+	0.271	-0.251	0.658	-0.656	1.000
E9_jour+	0.198	-0.321	0.044	0.925	1.000
D9_lecon+	-0.688	-0.518	-0.430	-0.272	1.000
C9_march+	-0.533	0.786	0.303	-0.082	1.000
B9_math+	0.788	0.066	-0.610	0.050	1.000
E9_moment+	-0.056	-0.294	0.015	0.954	1.000
A9_niveau+	0.201	-0.477	0.803	-0.296	1.000
C9_not+	-0.557	0.778	-0.052	-0.285	1.000
B9_parl+	0.971	0.006	-0.133	-0.201	1.000
C9_partie<	-0.201	0.280	0.578	-0.740	1.000
B9_petit+	0.701	-0.380	0.097	0.596	1.000
D9_prepar+	-0.667	-0.273	-0.532	-0.444	1.000
B9_problem+	0.925	0.010	-0.330	-0.189	1.000
B9_prof+	0.954	-0.031	0.003	-0.298	1.000
C9_qu	-0.532	0.781	0.265	-0.193	1.000
D9_quand-meme	-0.422	-0.787	-0.246	0.375	1.000
B9_question+	0.889	0.069	-0.452	0.004	1.000
E9_sixieme+	-0.234	-0.157	0.645	0.711	1.000
C9_temps	-0.329	0.917	0.048	-0.220	1.000
E9_travail+	-0.175	-0.542	0.361	0.738	1.000
E9_travail+	-0.912	-0.225	0.271	0.209	1.000
A9_troisieme+	0.261	-0.616	0.727	-0.156	1.000
E9_aller.	-0.331	-0.345	-0.023	0.878	1.000
B9_comprendre.	0.874	0.157	-0.397	0.231	1.000
D9_ecrire.	-0.658	-0.527	-0.459	-0.279	1.000
E9_faire.	-0.459	-0.021	0.086	0.884	1.000
B9_gerer.	0.854	-0.075	0.022	-0.514	1.000
D9_mettre.	-0.335	-0.501	-0.797	0.043	1.000
C9_passer.	-0.433	0.874	0.204	-0.087	1.000
B9_poser.	0.859	0.060	-0.505	0.059	1.000
C9_prendre.	-0.393	0.890	0.106	-0.205	1.000
C9_prevoir.	-0.731	0.469	0.388	0.308	1.000
B9_trouv<	0.861	-0.005	-0.467	-0.201	1.000
C9_venir.	-0.035	0.564	0.778	0.274	1.000
B9_voir.	0.870	-0.016	-0.440	0.223	1.000
Z9_abord+	-0.185	0.083	-0.577	0.791	1.000
C9_absent+	-0.699	0.468	0.402	0.361	1.000
E9_accepte+	0.183	-0.001	0.270	0.945	1.000
D9_accord+	-0.731	-0.154	0.280	-0.602	1.000
C9_activ+	-0.511	0.665	-0.222	-0.497	1.000
D9_adapt+	-0.269	-0.729	-0.400	-0.487	1.000
A9_administrativ+	0.263	-0.235	0.711	-0.609	1.000
E9_aid+	-0.463	-0.039	0.808	0.362	1.000
D9_aim+	-0.190	-0.058	-0.887	-0.417	1.000
Z9_allemagne	-0.123	0.247	-0.808	0.521	1.000
A9_ans	-0.094	-0.550	0.674	-0.485	1.000
C9_apporte+	-0.820	-0.003	0.402	-0.408	1.000
Z9_apprent<	0.181	-0.401	-0.698	0.565	1.000
B9_arret+	0.533	0.705	-0.462	-0.073	1.000
B9_aspect+	0.784	0.433	-0.425	-0.127	1.000
E9_attent+	0.724	-0.294	0.352	0.515	1.000
C9_autonom+	-0.389	0.571	0.715	-0.110	1.000
E9_avance+	-0.741	-0.507	0.055	0.436	1.000
D9_avis	-0.718	-0.659	-0.137	0.178	1.000
E9_cadre+	0.342	-0.715	0.332	0.512	1.000
C9_cahier+	-0.498	0.625	0.298	-0.522	1.000
C9_calme+	-0.047	0.966	0.034	0.253	1.000
E9_capable+	0.471	-0.526	0.166	0.688	1.000
D9_cart+	-0.715	-0.480	-0.014	-0.509	1.000
E9_cas	0.445	0.120	0.713	0.529	1.000
E9_ce-qu	-0.166	-0.646	0.451	0.594	1.000
D9_chapitre+	-0.495	-0.514	-0.578	-0.396	1.000
E9_chemin+	0.230	0.365	0.174	0.885	1.000
B9_cherch+	0.537	-0.471	-0.660	-0.233	1.000
D9_choisi+	-0.614	-0.515	-0.496	-0.334	1.000
D9_choix	-0.739	-0.317	0.017	-0.594	1.000
D9_clair+	-0.046	-0.982	0.178	0.034	1.000

A9_college+	0.315	-0.273	0.634	-0.652	1.000
B9_college+	0.894	-0.001	-0.424	-0.146	1.000
Z9_commence+	-0.439	-0.319	-0.556	0.629	1.000
B9_complement	0.772	0.149	0.172	0.593	1.000
D9_complicue+	-0.324	-0.168	-0.805	-0.468	1.000
B9_comportement+	0.828	0.529	0.070	-0.173	1.000
Z9_conseil+	-0.629	0.542	0.209	-0.517	1.000
C9_const+	0.174	0.963	-0.177	0.102	1.000
A9_contact+	0.393	-0.469	0.770	-0.179	1.000
Z9_content+	-0.083	-0.132	0.974	0.163	1.000
C9_continu+	-0.450	0.887	0.040	-0.093	1.000
C9_controle+	-0.510	0.834	0.097	-0.186	1.000
C9_correct+	-0.765	0.539	-0.352	0.018	1.000
C9_corrige+	-0.563	0.767	-0.211	-0.223	1.000
A9_cote<	0.582	-0.545	0.124	-0.590	1.000
E9_coup<	0.360	-0.176	0.152	0.903	1.000
D9_date+	-0.614	-0.428	-0.266	-0.608	1.000
C9_decide+	-0.092	0.680	0.670	-0.283	1.000
C9_decision+	-0.463	0.624	0.433	0.457	1.000
B9_defaut+	0.932	-0.199	0.276	-0.127	1.000
D9_demarche+	-0.018	-0.792	-0.474	-0.384	1.000
B9_depart	0.546	-0.140	-0.790	0.242	1.000
C9_dernier+	-0.489	0.839	0.066	-0.228	1.000
E9_deroule+	-0.576	-0.507	0.029	0.640	1.000
E9_detail+	-0.444	-0.626	0.108	0.632	1.000
D9_deuxieme	-0.678	-0.573	-0.414	-0.202	1.000
C9_devoir<	-0.791	0.560	0.222	0.110	1.000
D9_differ+	0.429	-0.681	-0.556	-0.207	1.000
B9_difficulte+	0.961	-0.081	-0.098	-0.247	1.000
B9_disciplin+	0.821	-0.412	0.306	0.249	1.000
B9_discussion+	0.789	0.115	-0.599	0.075	1.000
E9_discut+	0.404	0.165	0.084	0.896	1.000
D9_disponible+	0.067	-0.612	-0.699	0.365	1.000
B9_distance+	0.739	-0.185	-0.223	0.608	1.000
B9_domaine+	0.768	-0.159	-0.264	0.562	1.000
B9_dur+	0.814	-0.103	-0.345	0.456	1.000
B9_echange+	0.976	-0.071	-0.098	0.179	1.000
B9_ecout+	0.788	0.289	-0.542	0.041	1.000
A9_effectiv+	0.463	0.265	0.839	0.109	1.000
C9_eh	-0.447	0.855	0.247	0.092	1.000
C9_enerv+	0.174	0.963	-0.177	0.102	1.000
B9_enfant+	0.751	-0.048	-0.658	-0.037	1.000
B9_enorme+	0.824	-0.015	-0.294	-0.484	1.000
D9_ensemble	-0.046	-0.982	0.178	0.034	1.000
B9_envie+	0.953	-0.009	-0.295	-0.074	1.000
E9_epithete+	-0.846	-0.403	0.074	0.341	1.000
C9_esper+	0.174	0.963	-0.177	0.102	1.000
E9_esprit	-0.337	-0.603	0.719	-0.076	1.000
A9_essentiel+	0.103	-0.602	0.440	-0.658	1.000
C9_estim+	-0.883	0.220	0.266	0.317	1.000
A9_etabli+	0.265	-0.383	0.770	-0.436	1.000
B9_etat+	0.954	0.023	0.001	0.299	1.000
C9_eventuellement	-0.226	0.780	0.281	0.512	1.000
C9_evid+	0.433	0.850	0.045	-0.298	1.000
E9_exact+	-0.105	0.060	0.910	0.396	1.000
B9_experience+	0.838	0.128	-0.480	0.228	1.000
Z9_explique+	-0.314	0.147	-0.316	0.884	1.000
D9_exterieur+	-0.438	0.236	-0.793	-0.352	1.000
A9_extreme+	0.533	0.135	0.420	-0.722	1.000
B9_facil+	0.568	-0.407	-0.520	-0.491	1.000
E9_faible+	0.219	-0.138	0.955	0.149	1.000
C9_feuille+	-0.661	0.237	-0.211	-0.680	1.000
D9_fich+	-0.739	-0.128	-0.475	-0.460	1.000
C9_film	-0.292	0.931	0.005	-0.221	1.000
C9_fin	-0.275	0.931	-0.095	-0.219	1.000
E9_fixe+	-0.222	-0.207	-0.011	0.953	1.000
D9_fonction+	-0.750	-0.625	-0.135	0.169	1.000
B9_form+	0.921	-0.029	-0.020	0.388	1.000
E9_fort+	0.050	-0.498	-0.296	0.814	1.000
C9_franc+	-0.330	0.934	0.077	-0.109	1.000

E9_gamin+	0.642	-0.594	0.184	0.449	1.000
D9_garde+	-0.608	-0.174	0.142	-0.762	1.000
E9_general+	-0.219	-0.639	0.338	0.656	1.000
Z9_genre	-0.123	0.247	-0.808	0.521	1.000
B9_gens	0.814	-0.103	-0.345	0.456	1.000
D9_geographie	-0.924	-0.045	-0.364	-0.108	1.000
A9_gest+	0.272	-0.520	0.803	0.102	1.000
C9_globale+	-0.883	0.220	0.266	0.317	1.000
B9_gosse+	0.966	-0.250	0.019	0.065	1.000
E9_grammaire	-0.821	0.004	0.322	0.471	1.000
A9_grand+	0.057	-0.556	0.723	-0.406	1.000
D9_gros+	-0.821	-0.546	0.136	0.100	1.000
E9_habitude+	-0.551	-0.209	0.220	0.778	1.000
E9_heterogene+	0.483	0.054	0.033	0.873	1.000
C9_histoire+	-0.736	0.264	-0.096	-0.616	1.000
B9_ideal+	0.849	0.025	-0.491	0.193	1.000
A9_ide+	-0.096	-0.098	0.813	-0.566	1.000
B9_image+	0.477	0.467	-0.061	0.742	1.000
B9_impression+	0.567	0.711	-0.168	-0.381	1.000
E9_individu+	-0.380	-0.021	0.562	0.735	1.000
B9_integr+	0.880	-0.097	-0.420	-0.199	1.000
B9_intere<	0.930	0.022	-0.360	-0.068	1.000
Z9_interrog+	0.520	0.392	-0.160	-0.741	1.000
E9_interven+	-0.252	-0.353	0.611	0.662	1.000
E9_intervient+	-0.182	0.322	0.430	0.824	1.000
E9_juste+	-0.228	-0.624	0.472	0.580	1.000
A9_laiss+	0.617	0.495	0.306	-0.530	1.000
Z9_lecture+	-0.214	-0.056	-0.329	0.918	1.000
C9_lent+	-0.319	0.873	-0.301	-0.214	1.000
A9_liber+	-0.494	-0.205	0.696	-0.479	1.000
A9_limite+	0.596	-0.546	-0.109	-0.578	1.000
D9_livre+	-0.572	-0.531	-0.515	-0.354	1.000
E9_loin	0.262	-0.433	-0.405	0.761	1.000
D9_long+	-0.883	0.142	-0.294	-0.338	1.000
B9_lycee	0.866	-0.310	0.040	-0.392	1.000
C9_maison	-0.824	0.554	0.118	-0.012	1.000
A9_maitris+	-0.061	0.013	0.965	-0.255	1.000
E9_majorite	-0.349	-0.088	0.554	0.751	1.000
B9_mal	0.641	0.501	-0.580	0.043	1.000
C9_maniere+	-0.012	0.630	0.096	-0.770	1.000
A9_manqu+	0.214	0.179	0.861	-0.425	1.000
D9_marqu+	-0.548	-0.059	-0.662	-0.507	1.000
B9_matiere+	0.942	0.063	-0.328	-0.036	1.000
A9_matin	0.243	0.289	0.536	-0.755	1.000
D9_methode+	-0.793	-0.499	-0.329	-0.119	1.000
C9_metier	0.176	0.720	0.456	-0.493	1.000
C9_minute<	-0.644	0.519	0.427	0.366	1.000
D9_modification+	-0.993	-0.074	-0.028	0.090	1.000
D9_modifie+	-0.715	-0.595	-0.159	0.331	1.000
E9_monde	-0.373	0.020	0.184	0.909	1.000
C9_mot+	0.373	0.851	-0.365	-0.059	1.000
C9_moyen+	-0.416	0.886	-0.205	-0.021	1.000
C9_nombre+	-0.530	0.003	0.373	-0.762	1.000
Z9_nom+	0.372	0.644	-0.040	0.668	1.000
A9_normal+	0.117	-0.271	0.670	-0.681	1.000
D9_notion<	-0.458	-0.725	-0.467	0.213	1.000
E9_objectiv+	-0.499	-0.763	-0.091	0.401	1.000
E9_oblige+	-0.101	-0.348	0.445	0.819	1.000
D9_observ+	-0.598	-0.682	-0.417	0.059	1.000
D9_oral+	-0.716	-0.362	-0.475	-0.362	1.000
A9_ordre	-0.304	-0.503	0.588	-0.556	1.000
C9_organis+	-0.274	0.932	-0.190	0.143	1.000
E9_orientation	-0.298	0.134	0.929	0.175	1.000
D9_oublie+	-0.594	-0.804	0.005	0.040	1.000
E9_outil+	-0.324	-0.599	0.718	0.145	1.000
D9_parce	-0.590	-0.532	0.038	-0.607	1.000
D9_pareil+	-0.167	-0.462	-0.727	-0.480	1.000
A9_parole+	0.062	0.259	0.885	-0.381	1.000
C9_particulier+	-0.077	0.968	0.186	-0.149	1.000
A9_part+	0.478	-0.052	0.607	-0.632	1.000

E9_personnel+	0.081	-0.653	0.565	0.498	1.000
B9_perturb+	0.961	-0.090	0.261	-0.017	1.000
D9_photocopie+	-0.478	-0.472	-0.616	-0.411	1.000
E9_phrase+	0.046	0.018	0.355	0.934	1.000
B9_physique	0.760	-0.056	-0.646	0.046	1.000
D9_plan<	-0.562	-0.503	-0.479	-0.449	1.000
B9_plein	0.928	0.000	-0.362	-0.092	1.000
E9_point+	0.415	-0.441	0.564	0.561	1.000
D9_ponctuel+	-0.201	-0.861	0.078	-0.462	1.000
E9_possible+	-0.506	0.068	0.834	0.209	1.000
B9_pouvoir	0.459	-0.324	-0.559	0.609	1.000
C9_pratique+	-0.669	0.428	-0.058	0.604	1.000
E9_precis+	0.187	-0.450	-0.065	0.871	1.000
D9_premier+	-0.472	-0.513	-0.617	-0.365	1.000
E9_presen<	-0.250	-0.472	0.772	0.345	1.000
A9_princip+	0.811	0.148	0.300	-0.480	1.000
E9_prochain+	-0.436	-0.431	0.381	0.692	1.000
D9_programm+	-0.324	-0.487	-0.734	-0.346	1.000
E9_progres+	0.340	-0.368	0.689	0.524	1.000
A9_projet+	-0.086	-0.462	0.417	-0.778	1.000
E9_propos+	0.225	0.234	0.746	0.581	1.000
A9_qualite+	0.754	-0.355	0.149	-0.533	1.000
C9_quasiment	-0.275	0.838	-0.425	-0.202	1.000
A9_quatrieme+	-0.217	-0.670	0.565	-0.429	1.000
B9_raison+	0.830	0.152	-0.452	0.290	1.000
C9_rapid+	0.042	0.971	-0.190	-0.141	1.000
B9_rappel+	0.588	0.374	-0.694	0.181	1.000
B9_rapport+	0.592	0.301	-0.624	0.412	1.000
D9_rare+	-0.792	-0.086	-0.100	-0.596	1.000
E9_reaction+	-0.307	0.383	0.470	0.734	1.000
E9_reag+	0.120	-0.506	0.668	0.533	1.000
D9_realis+	0.043	-0.052	-0.973	-0.220	1.000
E9_recentr+	0.154	-0.698	0.550	0.432	1.000
E9_recherche+	-0.468	-0.617	0.013	0.633	1.000
C9_redaction+	-0.657	0.737	0.108	-0.117	1.000
B9_reel+	0.732	0.464	-0.463	0.185	1.000
C9_refait+	-0.699	0.690	0.187	0.003	1.000
B9_reflechi+	0.736	0.023	-0.232	0.635	1.000
D9_regard+	-0.956	-0.136	-0.247	0.075	1.000
A9_regl+	0.179	-0.422	0.823	-0.335	1.000
A9_relation+	0.336	-0.338	0.697	-0.535	1.000
C9_remarque+	0.025	0.987	-0.147	-0.061	1.000
C9_remettre	0.431	0.593	0.632	-0.251	1.000
B9_rentr+	0.531	-0.404	-0.470	0.578	1.000
A9_reponse+	-0.275	-0.448	0.684	-0.505	1.000
D9_reprend+	-0.634	0.213	-0.566	-0.481	1.000
E9_reste+	-0.296	-0.492	0.324	0.752	1.000
E9_resultat+	-0.200	-0.097	0.944	0.243	1.000
D9_resume+	-0.655	-0.286	-0.525	-0.462	1.000
C9_retour+	0.201	0.920	-0.297	-0.158	1.000
C9_retrouve+	0.302	0.870	0.295	-0.254	1.000
E9_rythme+	-0.606	-0.434	0.593	0.304	1.000
E9_savoir	0.131	-0.322	0.403	0.847	1.000
A9_scolaire+	0.307	-0.481	0.810	-0.131	1.000
E9_second+	-0.583	-0.505	0.577	0.269	1.000
D9_semaine+	-0.198	0.110	-0.948	-0.225	1.000
E9_sens	0.336	-0.265	0.357	0.830	1.000
B9_sensation+	0.805	0.125	-0.365	0.451	1.000
A9_sent+	0.612	-0.295	0.389	-0.622	1.000
C9_seul<	0.491	0.590	0.242	-0.593	1.000
B9_simpl+	0.676	-0.202	-0.688	-0.172	1.000
C9_situation<	-0.575	0.463	0.672	0.052	1.000
E9_sort+	-0.356	-0.804	-0.122	0.461	1.000
D9_suivant<	-0.802	-0.177	-0.516	-0.243	1.000
D9_sujet+	0.077	-0.740	-0.468	-0.477	1.000
D9_support+	-0.512	-0.523	-0.594	-0.333	1.000
D9_synthese	-0.924	-0.045	-0.364	-0.108	1.000
D9_tabl+	0.102	-0.487	-0.867	-0.043	1.000
D9_tas	-0.496	-0.414	-0.744	-0.172	1.000
A9_tendance	0.216	0.293	0.786	-0.500	1.000

D9_termine+	-0.728	0.195	-0.547	-0.365	1.000
B9_tet+	0.475	-0.720	-0.485	0.145	1.000
E9_texte+	-0.649	-0.335	0.426	0.534	1.000
B9_timid+	0.788	0.289	-0.542	0.041	1.000
B9_total+	0.408	0.318	-0.856	-0.013	1.000
D9_trace+	-0.669	-0.529	-0.292	-0.432	1.000
C9_traite+	-0.763	0.287	0.300	-0.495	1.000
A9_truc+	0.800	-0.147	0.578	-0.064	1.000
D9_type	-0.048	-0.873	-0.405	-0.265	1.000
D9_utilise+	-0.860	-0.306	-0.080	-0.401	1.000
C9_vague+	0.052	0.930	0.017	0.364	1.000
A9_vie	0.396	-0.287	0.571	-0.659	1.000
E9_viol+	0.456	-0.326	0.072	0.825	1.000
D9_vite	-0.164	-0.250	-0.941	-0.156	1.000
C9_vocabulaire	-0.112	0.860	0.188	-0.462	1.000
B9_voie<	0.708	-0.082	-0.650	0.264	1.000
C9_vrai+	-0.486	0.835	0.163	-0.200	1.000
D9_yeux	-0.597	-0.371	-0.608	-0.368	1.000
C7_c	-0.760	0.611	0.218	0.040	1.000
C7_cinq	-0.580	0.778	0.226	0.090	1.000
C7_d	-0.399	0.807	0.430	-0.070	1.000
C7_deux	-0.928	0.068	0.184	0.316	1.000
C7_dix	-0.831	0.199	0.511	-0.097	1.000
Z7_en	0.002	0.095	-0.597	0.797	1.000
B7_entre	0.674	0.468	0.042	-0.570	1.000
C7_etc	-0.309	0.822	-0.477	-0.046	1.000
C7_j	-0.938	0.306	0.159	-0.034	1.000
C7_l	-0.760	0.634	0.132	0.057	1.000
C7_m	-0.571	0.748	0.223	-0.255	1.000
C7_n	-0.193	0.831	0.069	-0.517	1.000
C7_pas	0.779	0.188	0.593	0.085	1.000
C7_quatre	-0.353	0.219	0.357	-0.837	1.000
A7_que	0.906	-0.227	0.354	-0.052	1.000
D7_quinze	-0.107	-0.817	-0.393	0.409	1.000
C7_s	-0.073	0.572	0.817	-0.031	1.000
D7_trois	-0.698	-0.458	0.379	-0.400	1.000
E7_vingt	-0.350	-0.496	0.166	0.777	1.000
E1_croire.	0.366	-0.159	0.898	0.188	1.000
C1_devoir.	-0.239	0.538	-0.036	0.807	1.000
B1_dire.	0.709	0.436	-0.187	0.521	1.000
C1_falloir.	0.498	0.538	-0.491	-0.471	1.000
C1_paraitre.	-0.047	0.966	0.034	0.253	1.000
A1_penser.	0.655	-0.525	0.206	-0.503	1.000
E1_pouvoir.	-0.272	0.188	0.670	0.664	1.000
D1_savoir.	-0.795	0.125	-0.574	0.154	1.000
C1_sembler.	-0.078	0.532	0.789	0.299	1.000
D1_vouloir.	-0.901	-0.393	-0.174	0.066	1.000
Z2_il-me-semble	0.316	0.532	0.057	0.784	1.000
E2_jamais	-0.350	0.344	0.507	0.709	1.000
A2_mieux	0.455	-0.413	0.763	-0.201	1.000
E2_ne	0.435	-0.288	0.824	0.220	1.000
Z2_ni	0.691	0.501	-0.521	-0.013	1.000
E2_non	-0.247	-0.204	0.530	0.785	1.000
A2_oui	0.183	0.207	0.822	-0.498	1.000
A2_peut-etre	0.667	-0.552	0.499	0.031	1.000
E2_point	0.143	-0.359	-0.058	0.920	1.000
C2_presque	-0.226	0.342	0.320	-0.854	1.000
E2_rarement	-0.290	-0.718	-0.317	0.548	1.000
C2_rien	-0.245	0.729	0.187	-0.611	1.000
B2_surement	0.213	0.599	-0.711	-0.300	1.000
E2_surtout	-0.069	-0.958	0.235	0.147	1.000
A2_tout-a-fait	0.039	-0.130	0.945	-0.297	1.000
B2_vraiment	0.899	-0.162	-0.278	-0.298	1.000
B2_ailleurs	0.210	0.631	-0.740	-0.100	1.000
A2_dans	0.251	-0.915	0.303	-0.086	1.000
A2_dehors	0.737	-0.420	0.512	-0.133	1.000
D2_dessus	0.043	-0.052	-0.973	-0.220	1.000
B2_ici	0.819	0.218	-0.473	0.240	1.000
D2_pres	-0.882	-0.391	-0.108	0.240	1.000
D2_sous	-0.624	-0.480	-0.550	-0.279	1.000

D2_sur	-0.821	-0.443	-0.354	0.064	1.000
D2_vers	0.043	-0.052	-0.973	-0.220	1.000
C2_apres	-0.943	0.247	0.045	0.219	1.000
D2_avant	0.198	-0.687	-0.674	0.186	1.000
B2_deja	0.617	-0.494	-0.479	-0.381	1.000
A2_depuis	0.299	-0.664	0.492	-0.477	1.000
C2_fois	0.037	0.458	-0.504	-0.731	1.000
C2_lendemain	-0.510	0.824	-0.094	-0.228	1.000
A2_longtemps	0.602	-0.225	0.653	-0.402	1.000
E2_maintenant	0.643	0.073	0.667	0.369	1.000
Z2_parfois	-0.969	0.175	0.092	-0.148	1.000
E2_puis	0.144	0.476	0.216	0.840	1.000
B2_quand	0.526	-0.067	-0.774	0.346	1.000
D2_quelquefois	-0.889	-0.137	-0.428	-0.085	1.000
D2_souvent	0.307	-0.695	-0.425	-0.492	1.000
C2_tard	-0.372	0.750	0.346	0.425	1.000
D2_toujours	-0.469	0.109	-0.822	-0.306	1.000
C2_tout-de-suite	0.093	0.978	-0.099	0.161	1.000
C2_assez	-0.047	0.804	0.523	-0.279	1.000
B2_autant	0.801	0.274	-0.442	0.297	1.000
B2_beaucoup	0.960	-0.246	-0.046	-0.125	1.000
C2davantage	0.077	0.742	-0.587	-0.315	1.000
C2_demi	-0.362	0.916	0.081	-0.153	1.000
B2_moins	0.777	0.355	-0.411	0.319	1.000
E2_peu	0.126	-0.618	-0.482	0.608	1.000
B2_plus	0.510	-0.609	-0.229	0.563	1.000
B2_plus-d<	0.867	0.263	-0.174	0.385	1.000
C2_tant	0.105	0.540	-0.638	-0.538	1.000
D2_tellement	-0.075	-0.959	-0.144	-0.232	1.000
E2_tres	0.670	-0.538	0.130	0.494	1.000
A2_trop	0.764	-0.232	0.559	-0.222	1.000
Z3_alors	-0.748	-0.234	0.598	-0.170	1.000
B3_aussi	0.894	-0.064	0.125	0.426	1.000
E3_au-bout	-0.658	-0.498	0.558	0.092	1.000
D3_au-lieu	0.080	-0.826	-0.157	-0.536	1.000
E3_avec	0.667	-0.331	0.046	0.666	1.000
D3_ce-que	-0.946	-0.173	-0.237	-0.135	1.000
C3_comme	-0.833	0.238	-0.205	0.455	1.000
B3_comment	0.673	0.546	-0.121	0.484	1.000
D3_contre	0.126	-0.484	-0.859	0.110	1.000
B3_c-est	0.797	-0.255	-0.547	-0.026	1.000
Z3_c-est-a-dire	0.525	0.266	-0.355	-0.726	1.000
E3_c-est-vrai	0.431	-0.561	0.628	0.324	1.000
C3_de-toute-facon	-0.527	0.785	0.310	0.098	1.000
D3_donc	0.027	0.113	-0.921	-0.372	1.000
E3_dont	-0.094	-0.470	0.183	0.858	1.000
E3_du-moment	0.360	-0.176	0.152	0.903	1.000
B3_d-abord	0.510	-0.320	-0.731	-0.321	1.000
D3_d-apres	-0.077	-0.552	-0.781	0.281	1.000
C3_encore	-0.492	0.231	0.829	0.135	1.000
Z3_enfin	0.683	-0.456	0.569	0.030	1.000
D3_ensuite	-0.549	-0.438	-0.660	-0.266	1.000
B3_en-plus	0.952	0.223	-0.130	-0.166	1.000
B3_en-tout-cas	0.560	0.028	-0.605	0.565	1.000
C3_est-ce	0.238	0.922	-0.147	0.266	1.000
C3_et	-0.054	-0.192	0.833	0.516	1.000
D3_finalement	-0.997	0.048	-0.063	-0.004	1.000
A3_il-y-a<	0.786	-0.321	0.229	-0.476	1.000
E3_jusqu<	0.009	-0.656	0.719	0.230	1.000
B3_lorsque	0.146	0.000	-0.956	-0.256	1.000
Z3_mais	0.253	-0.893	0.019	0.371	1.000
B3_meme<	0.761	-0.493	0.076	0.416	1.000
A3_notamment	0.129	-0.131	0.672	-0.717	1.000
C3_ou	-0.866	0.497	0.049	0.015	1.000
A3_par	0.689	0.005	0.713	0.133	1.000
B3_parce-qu<	0.949	0.019	-0.013	-0.314	1.000
D3_par-contre	-0.197	0.044	-0.861	-0.467	1.000
E3_par-rapport	0.715	-0.247	0.239	0.609	1.000
C3_pendant	-0.571	0.769	0.253	-0.134	1.000
D3_plutot	0.121	-0.748	-0.613	-0.224	1.000

E3_pour	-0.032	-0.068	-0.100	0.992	1.000
E3_pourquoi	-0.537	0.023	0.415	0.734	1.000
D3_pour-qu<	-0.698	-0.268	0.063	-0.661	1.000
Z3_puisqu<	-0.048	0.664	-0.746	0.002	1.000
C3_sans	0.084	0.813	-0.310	-0.486	1.000
E3_sauf	0.764	-0.501	-0.201	-0.354	1.000
C3_selon	-0.554	0.619	0.445	0.337	1.000
E3_seulement	0.154	-0.698	0.550	0.432	1.000
D3_si	-0.172	0.240	-0.903	-0.311	1.000
E3_sinon	-0.701	0.043	0.172	0.691	1.000
C4_elle	-0.252	0.566	0.692	0.371	1.000
D4_elles	-0.731	-0.154	0.280	-0.602	1.000
E4_eux	0.553	-0.202	-0.005	0.808	1.000
C4_il	-0.776	0.281	0.523	-0.212	1.000
C4_ils	-0.641	0.461	-0.056	0.611	1.000
C4_je	-0.835	-0.185	0.216	-0.472	1.000
C4_leur	-0.032	0.929	-0.360	0.074	1.000
D4_leurs	-0.342	-0.609	-0.663	0.270	1.000
B4_lui	0.729	0.227	-0.646	-0.005	1.000
D4_ma	-0.466	-0.623	-0.214	-0.591	1.000
B4_me	0.711	0.460	-0.436	0.306	1.000
A4_mes	-0.393	-0.540	0.572	-0.476	1.000
B4_moi	0.558	-0.653	-0.490	0.150	1.000
A4_mon	-0.511	-0.301	0.702	-0.394	1.000
A4_notre	0.042	0.120	0.801	-0.585	1.000
B4_nous	0.719	0.339	-0.274	0.542	1.000
Z4_sa	0.320	-0.002	-0.563	0.762	1.000
C4_se	0.225	0.844	-0.324	0.364	1.000
B4_ses	0.693	0.524	-0.397	0.295	1.000
B4_soï	0.833	-0.067	-0.391	0.385	1.000
E4_son	-0.105	-0.239	0.620	0.740	1.000
E4_te	0.308	0.260	0.410	0.818	1.000
C4_tien<	-0.275	0.287	-0.192	-0.897	1.000
B4_toi	0.961	-0.090	0.261	-0.017	1.000
A4_ton	0.062	0.259	0.885	-0.381	1.000
C4_tu	0.096	0.939	0.128	0.303	1.000
D4_vous	-0.130	-0.418	-0.703	-0.561	1.000
B5_autre<	0.803	0.167	0.419	0.389	1.000
C5_ca	0.375	0.799	-0.274	0.382	1.000
E5_ce	0.655	-0.323	0.425	0.535	1.000
C5_cela	-0.035	0.952	-0.235	0.193	1.000
C5_celle	-0.540	0.473	0.509	0.475	1.000
C5_certain<	0.629	0.590	0.398	0.313	1.000
A5_ces	0.780	-0.107	0.096	-0.608	1.000
A5_cet	0.836	-0.019	0.545	0.065	1.000
E5_cette	0.130	-0.428	0.621	0.643	1.000
B5_ceux	0.393	0.210	-0.243	0.861	1.000
D5_chaque	-0.701	-0.402	-0.404	-0.430	1.000
B5_on	0.665	0.407	-0.161	0.605	1.000
D5_personne	-0.013	-0.332	-0.296	-0.895	1.000
E5_plusieurs	-0.437	-0.677	0.510	0.302	1.000
D5_quel	-0.802	-0.177	-0.516	-0.243	1.000
A5_quelque	0.489	-0.825	-0.114	-0.260	1.000
E5_quelques	-0.403	-0.746	0.116	0.517	1.000
Z5_quelque-chose	0.488	-0.198	-0.505	0.684	1.000
A5_quelqu-un	0.320	0.419	0.544	-0.652	1.000
E5_quels	0.481	-0.105	0.050	0.869	1.000
B5_qui	0.875	0.123	-0.157	0.440	1.000
D5_quoi	0.244	-0.035	-0.735	-0.631	1.000
D5_tel	-0.663	-0.388	-0.623	-0.150	1.000
C5_telle	-0.610	0.786	0.100	0.022	1.000
A5_tous	0.450	-0.375	0.788	-0.191	1.000
C5_tout	0.290	0.794	0.418	0.332	1.000
C5_toute<	-0.272	0.704	0.652	0.068	1.000
E5_voila	-0.604	-0.715	0.309	0.170	1.000
C5_y	-0.425	0.477	0.474	-0.606	1.000
C6_ai	-0.812	0.066	-0.084	-0.573	1.000
D6_aient	-0.808	-0.480	0.222	-0.260	1.000
A6_ait	0.189	0.218	0.634	-0.717	1.000
E6_as	-0.371	0.423	0.650	0.511	1.000

D6_aura	-0.218	-0.732	-0.644	-0.038	1.000
D6_aurai	-0.976	0.036	-0.168	-0.130	1.000
B6_aurais	0.464	-0.100	-0.408	0.780	1.000
A6_auront	-0.183	-0.259	0.686	-0.655	1.000
C6_avaient	-0.200	0.672	-0.434	-0.565	1.000
C6_avais	-0.813	0.546	0.198	-0.025	1.000
Z6_avait	-0.723	0.481	0.144	0.475	1.000
A6_avoir	0.750	-0.539	0.383	-0.009	1.000
C6_es	-0.512	0.380	0.702	-0.317	1.000
C6_est	0.419	0.193	0.859	0.221	1.000
E6_etaient	0.283	-0.116	0.922	0.238	1.000
B6_etais	0.696	0.668	-0.156	0.213	1.000
C6_etait	-0.334	0.696	-0.220	-0.596	1.000
D6_ete	-0.808	-0.355	-0.190	-0.430	1.000
B6_etre	0.970	-0.220	0.061	0.085	1.000
C6_eu	0.267	0.541	0.661	-0.446	1.000
B6_ont	0.827	-0.083	0.455	0.321	1.000
D6_sera	-0.695	-0.594	-0.382	0.135	1.000
B6_serait	0.652	0.599	-0.411	0.215	1.000
E6_soient	-0.028	-0.499	-0.042	0.865	1.000
D6_soit	-0.742	-0.232	-0.629	-0.013	1.000
B6_sont	0.631	-0.312	-0.615	0.356	1.000
B6_suis	0.834	0.219	-0.080	-0.500	1.000
*001	-0.677	0.521	0.511	-0.096	1.000
*002	-0.330	0.755	0.557	-0.104	1.000
*003	-0.725	-0.142	-0.669	-0.083	1.000
*004	0.847	-0.017	-0.531	0.015	1.000
*005	-0.635	-0.727	0.260	0.027	1.000
*006	-0.922	-0.201	-0.247	-0.219	1.000
*007	0.768	-0.174	0.394	0.474	1.000
*008	0.579	-0.231	0.768	0.148	1.000
*agd	-0.917	0.268	0.238	-0.173	1.000
*agq	-0.725	-0.142	-0.669	-0.083	1.000
*agr	0.847	-0.017	-0.531	0.015	1.000
*agt	0.303	-0.573	0.701	0.297	1.000
*agu	0.872	0.175	-0.456	-0.009	1.000
*anc_pr	-0.872	-0.175	0.456	0.009	1.000
*cert	-0.367	0.589	0.718	0.058	1.000
*engas	0.903	0.014	-0.422	-0.076	1.000
*engaspe	-0.902	0.387	0.147	-0.119	1.000
*engn	0.011	-0.768	0.520	0.374	1.000
*fem	-0.781	0.158	0.602	-0.057	1.000
*hist	-0.873	-0.471	-0.029	-0.122	1.000
*hom	0.781	-0.158	-0.602	0.057	1.000
*lettrc	-0.677	0.521	0.511	-0.096	1.000
*lettrm	0.768	-0.174	0.394	0.474	1.000
*lettro	-0.330	0.755	0.557	-0.104	1.000
*matph	-0.307	-0.893	0.285	0.162	1.000
*nv_pr	0.872	0.175	-0.456	-0.009	1.000
*pegc	-0.820	-0.567	0.024	-0.080	1.000
*physma	0.847	-0.017	-0.531	0.015	1.000
*rur	0.874	-0.287	-0.363	0.147	1.000
*teq	-0.651	0.470	0.592	-0.077	1.000
*teqn	0.651	-0.470	-0.592	0.077	1.000
*urb	-0.874	0.287	0.363	-0.147	1.000
*_apr_cours	-0.779	0.319	-0.531	-0.090	1.000
*_conseil	0.831	0.051	-0.261	0.488	1.000
*_deroul	-0.846	0.435	-0.062	-0.301	1.000
*_deroul_autr	-0.282	0.562	0.735	-0.253	1.000
*_deroul_decis	0.568	0.791	-0.155	0.168	1.000
*_evol_gest	0.361	0.000	0.918	-0.162	1.000
*_ideal_pro	0.865	-0.040	-0.432	0.252	1.000
*_imag_soi	0.978	-0.162	-0.116	0.059	1.000
*_prepa	-0.684	-0.616	-0.389	-0.021	1.000
*_sent	0.615	0.259	0.285	0.688	1.000
*_soi_pro	0.682	-0.362	0.631	-0.073	1.000

ANNEXE 5

LES OUTILS D'OBSERVATION

(4 enseignants, après entretien)

LES « GRILLES »

1. Exemples de grilles personnalisées

a) créée à partir de l'entretien du sujet 2

Date :	/ Heure : Discipline :	Classe : / Cours :
<ul style="list-style-type: none">* Préparation suivie<ul style="list-style-type: none">◦ quelquefois déviations (pas vrai changement)◦ difficulté de prévoir le temps* Parfois des choses en plus (venant de remarques ou questions d'enfants)* Imprévus<ul style="list-style-type: none">◦ comportements de leaders◦ travail non fait◦ questions administratives◦ oublis prof (technique)* Décisions rapides		

b) créée à partir de l'entretien du sujet 3

Date :	/ Heure : Discipline :	Classe : / Cours :
<ul style="list-style-type: none">* Préparation<ul style="list-style-type: none">◦ activités des élèves◦ propositions d'autres professeurs* Imprévus<ul style="list-style-type: none">◦ élèves -> voies différentes (positif)◦ détours, procédures différentes selon remarques d'élèves (normal)◦ saisir les occasions◦ temps passé à répondre à un élève (attente des autres)◦ pas tous fini en même temps (fiches pour travail individuel indépendant)◦ nombreux absents (suite travail, mais + léger)◦ intervention extérieure (contexte)		

2. L'outil d'observation « bricolé »

(feuille des tabulations des interventions reprise de R.F. BALES)

Sont en caractère gras les éléments et catégories ajoutées¹.

Les noms des catégories d'origine sont ici synthétisés.

Nom de l'enseignant : Observation du..... au.....(de.....à.....h)		Découpage de l'heure : intervalles de 5' (approximativement)			
Aire socio-affective : Interventions positives		5'	5'	5'	etc.
		Soutient			
		Détend			
		Accepte			
Interv° tâche groupe	Donne	Suggère			
		Donne son avis			
		Donne commentaire, info			
	Plan cognitif	Recentre sur la tâche			
	Demande	Demande info, explication			
		Demande un avis			
Demande idée, suggestion					
Aire socio-affective : Interventions négatives		Rejette			
		Manifeste de la tension			
		Attaque			
		Reprend compt d'un élève			
		Régule le groupe			
Aire socio-affective : Interventions Neutres		Décrit le comportement d'un élève (effet de « miroir »)			
		Organise l'activité (méthodologie / compt)			

¹ Compt : comportement

3. La fiche de synthèse générale (indicateurs de la recherche)

Date :	/ Heure :	Classe :
Discipline :	/ Cours :	
* Préparation <ul style="list-style-type: none">° degré de structuration (objectifs, démarche, organisation de l'heure)° degré de rédaction (grandes lignes, détaillée)		
* Observation <ul style="list-style-type: none">° comportement du professeur<ul style="list-style-type: none">-par rapport à la préparation-par rapport au groupe-classe-par rapport aux individus élèves-par rapport à l'environnement° comportement des élèves<ul style="list-style-type: none">-entre eux-avec le professeur		

Entretien complémentaire consécutif à l'observation

(complété avec le professeur)

- ° **contexte**
 - place de l'heure
 - nombre d'élèves / nombre d'absents
 - disposition tables / regroupement élèves
 - écart par rapport à l'ambiance habituelle ?
 - événement précédant le cours ?

« Avez-vous pu faire ce que vous aviez prévu comme vous l'aviez prévu ? »

Quelles modifications ? Pourquoi ?

- ° « **carnet de bord** » (présentation).

LE « CARNET DE BORD »
(1^{ère} semaine, après chaque cours
3 semaines suivantes : imprévus importants)

* Date :

* Heure de cours :

* Classe

Niveau :

Caractéristiques :

* Eventuellement

Événement antérieur marquant :

* Cours (discipline) :

* Cours prévu

(photocopie de la préparation ?)

* Cours réalisé :

(possibilité d'annoter la photocopie de la préparation)

* Si non réalisé -> pourquoi ?

* Imprévus

Description :

Explication éventuelle :

* Gestion, régulation :

ANNEXE 6

SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS PAR ENSEIGNANT

1- Synthèse des données : Catherine

Trois **observations** se sont déroulées, deux en sixième (lecture/rédaction) et une en quatrième (bilan de période et grammaire) : activités collectives autour d'un texte en lecture, d'une méthode en rédaction, d'un bilan, ou d'une notion de grammaire.

La **préparation** peu structurée (seulement les "grandes lignes") s'attache surtout à la gestion du temps et aux activités des élèves, diverses éventualités pouvant être envisagées.

Dans la **salle de classe**, la disposition des tables varie selon le niveau et le cours : en sixième, traditionnelle, ces élèves n'étant pas jugés assez autonomes ; en quatrième, en carré pour le bilan, modifié avec rangées intérieures pour le cours de grammaire. L'enseignante reste devant le tableau pour conduire la réflexion collective même pendant la mise en activité des élèves (essentiellement bilan personnel de fin d'heure, qu'elle effectue aussi dans le même temps).

Les nombreux **imprévus**, évoqués lors de l'entretien et répartis en quatre domaines (administratif / apprentissages : cognitifs, méthodologiques, et comportementaux / organisation¹ / contexte : institution), ont pu être observés, à l'exception bien sûr du contexte-institution², puisque le stagiaire IUFM n'était plus là.

° Pour le domaine administratif (y compris tâches de professeur principal) —imprévus que l'enseignante explique par la lenteur de cette classe hétérogène, et qui requièrent de la patience puisqu'il n'existe pas encore, comme elle le souhaiterait, d'heure de vie de classe assurée par le professeur principal—, le voyage imminent a suscité de nombreuses questions, auxquelles le professeur a apporté des réponses tantôt patientes tantôt abrégées pour ne pas gêner le programme du cours.

° Dans le domaine des apprentissages, sur le plan cognitif, si le temps passé dans la classe ne permettait pas d'observer la lenteur des apprentissages, par contre s'est effectivement posée une question de compréhension non prévue (de vocabulaire également) à laquelle l'enseignante a en effet répondu en laissant se dérouler le travail et en notant au tableau les réponses des élèves, en opérant toutefois une sélection. Même attitude pour un imprévu qualifié de positif (bonne réponse inattendue d'un élève, qui a permis une ouverture), l'enseignante relançant simplement la réflexion.

Sur le plan méthodologique, les oublis de matériel alors que le plan de travail le prévoyait se sont produits (pour le bilan, la secrétaire de la classe avait oublié le cahier et le président de séance l'ordre du jour), ce que l'enseignante a géré en faisant prendre leurs responsabilités aux élèves, c'est-à-dire en acceptant la proposition de la première de prendre des notes et en faisant improviser le second. L'imprévu positif évoqué lors de l'entretien (débat réussi par les élèves) s'est également vérifié, puisqu'une majorité d'élèves ont pu s'exprimer, ce qui a facilité³ la participation au travail de grammaire qui a suivi.

Sur le plan comportemental, ont été observées les difficultés de concentration et d'implication de certains élèves dans le travail, ainsi que les réponses que l'enseignante y apporte : rites de vocabulaire et de bilan, rythmes, directivité, rappel des règles de fonctionnement, régulation voire menace, mais non les punitions, d'ailleurs assez rares (retenue dans le cours ou "*déchéance des droits civiques*"). Le dysfonctionnement de la classe de quatrième s'est partiellement avéré, puisque lors du bilan (et non du cours de grammaire qui a suivi), une dizaine d'élèves sur vingt-huit semblaient ne pas participer : cinq s'écrivaient et se faisaient passer des mots (sans intervenir dans les discussions), et quatre à cinq autres, selon les moments, conservaient une attitude de retrait (inactivité ou activité hors débat collectif).

¹ Il s'agit ici de l'organisation des activités, à différencier de la dimension "organisation" du contexte telle que la définit E. MARC.

² La présence de l'observatrice (dépendant d'une autre institution) relève d'un contexte extérieur à l'établissement.

³ Explication fournie par l'enseignante lors de l'entretien complémentaire.

° Pour l'organisation, le travail avec des intervenants extérieurs —pour lequel l'enseignante se donne des "garde-fous" au niveau de l'organisation du travail— n'a bien sûr pas été observé, mais de nouveaux imprévus ont enrichi la catégorie.

D'**autres imprévus** ont en effet été relevés, qui sont venus compléter les domaines de l'organisation (en distinguant ce qui vient du professeur ou organisation didactique et ce qui vient des élèves) et du contexte.

° En ce qui concerne l'organisation, la gestion du temps ("*gérer la multitude de choses à faire dans une quatrième-théâtre*") induit des imprévus qu'il faut prendre en compte :

- la difficulté de réaliser tout ce qui était prévu, fût-ce sur le plan de travail construit avec les élèves —un trop grand nombre de tâches ayant été envisagé, sans tenir compte de l'humeur variable des classes et des individus, ou du temps plus long passé collectivement sur un travail significatif d'élève au détriment des autres ; la préparation est alors modifiée : les activités sont supprimées ou reportées au cours suivant ;

- l'impossibilité de photocopier le texte et le transparent qui devaient servir à la correction de la rédaction : un extrait du texte est lu et le contexte est utilisé pour improviser (par exemple l'observatrice).

Mais à côté de ces imprévus liés à l'organisation didactique, il en surgit en provenance des élèves, comme le rappel régulier d'un oubli du professeur (récitation remise à une date ultérieure non arrêtée, ou note non encore attribuée) jusqu'à ce que celui-ci accède à la requête, même si la classe est lancée dans une autre activité ; ou encore comme le questionnement à la cantonade pour connaître l'auteur-élève du texte lu par le professeur, selon l'habitude (ici génératrice du quiproquo), alors qu'il s'agit d'un texte de Daudet : l'enseignante explique, détend et encourage.

° Quant au contexte, hormis l'imprévu lié à l'institution, d'autres ont été observés, liés à l'établissement (un collègue fait parvenir pendant le cours un travail pour un élève de la classe exclu durant le prochain voyage) et à l'extérieur (utilisation de l'observatrice pour pallier le contre-temps qui l'a empêchée de préparer un transparent pour le cours) : dans le premier cas, la poursuite immédiate et sans commentaire du travail évite toute digression, dans le second cas, la présence de l'observatrice permet à l'enseignante d'improviser pour travailler sur la notion d'élément modificateur dans le schéma narratif⁴.

Au niveau des **interventions**, l'enseignante encadre le groupe, dirige les activités, menace au besoin pour conduire le travail (sixième). Les rappels à l'ordre en direction des individus sont nombreux en sixième, et l'incidence du contexte importante (voyage scolaire, équipe, brevet, disposition des tables selon le cours, observatrice). La centration sur la tâche, bien qu'importante à chacune des trois observations, est majoritaire pour les deux dernières séances (sixième la deuxième fois, et quatrième où le plus grand total est relevé). Par contre, les interventions socio-affectives (ISA), plus nombreuses en sixième qu'en quatrième, et surtout négatives, sont de loin majoritaires lors de la première observation. Certes les circonstances et la nature du cours interviennent sans doute là : présence de l'observatrice (et incidence de la vie privée)⁵ la première fois en sixième, alors que bilan animé par un élève en quatrième.

Au **plan cognitif**, elle apporte des explications plus qu'elle n'en demande, mais lorsqu'une difficulté se présente, elle rebondit sur les apports des élèves, fait émerger leurs représentations pour construire une notion (imprévue ou non), recueille les réponses et fait chercher la classe, laissant se dérouler le travail.

Le **ton** employé pour s'adresser au groupe fluctue selon les moments : plus neutre en quatrième qu'en sixième, parfois tendu face au groupe et réprobateur face aux individus en sixième, rarement enjoué. La distance apparemment recherchée en sixième semble annulée par l'attention apportée à chaque mouvement des élèves.

De façon générale, il s'agit pour l'enseignante de respecter le plus possible le programme du cours qu'elle annonce en début d'heure⁶, et l'objectif qu'elle s'est fixé : elle veille donc à éviter les digressions, mais peut être amenée si nécessaire à modifier sa

⁴ Demande est faite à l'observatrice, sans préavis, de crier quelque chose à un moment du récit improvisé par un élève.

⁵ Problèmes personnels évoqués lors de l'entretien complémentaire (soucis familiaux).

⁶ Qu'il y ait ou non un plan de travail construit avec les élèves.

préparation (suppression ou report), ou à improviser en utilisant les ressources du contexte (cf "on fait sans"). Elle institue des rites, des rythmes, tout en essayant de tenir compte des désirs et questionnements des enfants ; elle renvoie le cas échéant les élèves aux responsabilités qu'ils ont prises au sein de la classe, aux règles de fonctionnement qu'ils se sont données, et n'hésite pas à menacer au besoin, le professeur restant le garant de l'ordre. S'exprime sans doute là sa volonté d'impliquer les élèves dans la construction et le déroulement du cours, et de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités au sein du groupe. L'enseignante surveille et contient le groupe en sixième (cf "ils ne sont pas assez autonomes"), le laisse s'exprimer et l'observe en quatrième (mais il s'agissait d'un bilan...).

Quant aux **imprévus signalés par le carnet de bord**, ils concernent essentiellement les apprentissages comportementaux (gêne causée par un élève qui cherche à être envoyé en permanence, forte implication entraînant une difficulté à écouter les autres et à accepter leurs solutions), et sont régulés par le recours à l'autorité (court maintien hors du cours avant réintégration) et à l'arbitrage du professeur. Un imprévu dans le domaine des apprentissages cognitifs est rapporté : le calme d'un élève "ordinairement inquiet pendant les exercices de déblocage poétique", l'enseignante se contentant de remarquer pour elle-même qu'il avait "appris quelque chose". Ce qui évoque les "retours" qu'elle attend, en signe de progrès sur le front des apprentissages.

2- Synthèse des données : Muriel

Quatre **observations** ont été effectuées dans la même classe de sixième, deux en français et deux en occitan. En français, présentations autonomes par les élèves de livres lus, et correction collective d'exercices de grammaire dirigée par l'enseignante. En occitan, mise en activité systématique des élèves (lecture des dialogues inventés puis enregistrement, et questions inventées à partir du livre puis jeux)

La **préparation**, très structurée, peut, suivant le cours, être très détaillée (grammaire) ou ne comporter que les objectifs et les activités prévues en nombre plus important que nécessaire, afin de pallier la difficulté de gérer le temps. Ainsi, à certains moments de l'heure, l'enseignante apprécie le temps qui lui reste : elle s'en tient alors aux activités prévues pour le cours, ou les condense, ou encore lance les travaux supplémentaires.

Dans la **salle de classe**, les tables sont disposées en deux grandes rangées dirigées vers le tableau (disposition traditionnelle), séparées par une allée centrale. L'enseignante se tient le plus souvent au milieu de l'allée centrale ou devant le tableau, et passe de temps en temps derrière quelques élèves pour voir le travail réalisé.

Les quatre **imprévus** cités lors de l'entretien ont pu être observés : agitation d'élèves, travail non fait, problème administratif, oubli du professeur. Pour l'agitation des élèves, la gestion varie selon qu'elle se produit en tout début de cours (attendre dans une attitude silencieuse), pendant les activités (réguler, recentrer ou encore choisir d'ignorer), ou aux changements d'activités (organiser, canaliser). Pour le travail non fait qui bloque la suite de la séquence, la préparation est modifiée, et l'enseignante improvise en fonction des travaux en cours, ou lance un travail prévu "au cas où" : stratégie afin de ne pas se trouver à court, face à la classe sans rien avoir à proposer. Pour les deux derniers imprévus, la gestion s'accompagne d'un recentrage sur l'activité pour éviter la dispersion⁷.

Un **autre imprévu**, récusé lors de l'entretien, est venu s'ajouter aux quatre cités : un grand nombre d'absents (50% des effectifs, en option occitan, soit cinq élèves, retenus en fin de trimestre par des professeurs de disciplines différentes). La préparation a également été modifiée. Enfin, la sonnerie, comme un sixième imprévu, est venue chaque fois interrompre le travail, qui a été soit rapidement terminé avec l'aide du professeur, soit reporté au cours suivant.

⁷ Un imprévu technique a pu être observé lors de l'utilisation, en cours d'occitan, du magnétophone : bande non calée. L'enseignante effectue la recherche en expliquant aux élèves ce qu'elle fait, et les élèves l'aident à retrouver le passage.

Au niveau des **interventions**, l'enseignante organise les activités, informe et dirige le travail du groupe, autant qu'elle sollicite l'activité des élèves, modulant ses recentrages selon le cours. Le nombre des interventions socio-affectives (ISA) est chaque fois plus élevé que celui de la centration sur la tâche. Le nombre des ISA neutres observées reste constant ou diminue en faveur des ISA positives, mais les ISA négatives varient selon le comportement des élèves et la discipline : le cours de grammaire, ou d'occitan à dix élèves, requiert plus de régulations et d'ISA négatives que ceux de lecture, ou d'occitan à cinq élèves. Ainsi les interventions socio-affectives prédominent, souvent de peu, sur la centration sur la tâche qui reste cependant plus importante en français qu'en occitan, option dont il faut maintenir l'attrait par des activités plus ludiques et une conduite de classe plus détendue.

Au **plan cognitif**, en français comme en occitan, toutes les questions et réponses des élèves sont prises en compte dans le cadre d'un cours dialogué, le professeur apportant en dernier ressort les réponses que la classe n'a pas trouvées.

Le **ton** reste le plus souvent neutre, même si un certain agacement transparait parfois, mais en général face au groupe. Les interventions individuelles gardent le plus souvent une certaine distance.

De façon générale, il s'agit de proposer diverses activités, afin de rythmer l'heure, et de veiller à ce que la majorité des élèves se concentrent sur la tâche et s'expriment. La conduite de la classe présente une gestion importante des relations au sein du groupe, qui conjugue rappels à l'ordre, remarques neutres et refus de pointer ou d'insister. Parfois même l'enseignante ne perçoit pas certaines réactions plus ou moins vives d'élèves car, explique-t-elle lors de l'entretien complémentaire à la première observation, elle est "*prise par le travail cognitif*". Ce qui a pour effet, dans les moments observés, de ne pas fixer l'attention du groupe sur le comportemental, les élèves revenant vers le cognitif. Lorsqu'un ou deux élèves maintiennent leur comportement déviant, l'enseignante s'en aperçoit et procède à un point de régulation. Des extraits de l'entretien expliquent assez bien les pratiques observées : "*Ce qu'on maîtrise, c'est la gestion de la classe dans son ensemble (...), pourquoi on est là et qu'est-ce qu'on fait, au niveau pédagogique, mais on ne peut pas être sûr de maîtriser une relation (...). Il y a l'inconnu de l'autre (...). Il y a toujours une part d'imprévisibilité. Il faut faire avec.*" Cette acceptation d'une part d'imprévisibilité non maîtrisable, et la prévision de travaux en surnombre "*au cas où*", assurent au professeur une certaine distance par rapport au groupe et aux individus qui le composent, ainsi qu'un certain recul dans la conduite de la classe, même si parfois, pour résoudre les problèmes qu'elle rencontre, elle fait appel à sa mère, institutrice, qui "*cerne vite les problèmes*"⁸. Aussi attend-elle du temps un plus grand savoir-faire, une plus grande expérience. Il est à noter que les savoirs ne sont à aucun moment évoqués.

Quant à l'**imprévu signalé par le carnet de bord** (retard de deux élèves et d'un adulte perdus) —carnet de bord réduit à une feuille sur le voyage, car la classe a réalisé son PAE voyage avec réalisation d'une exposition—, il a été régulé par la prise en charge de l'équipe et le sang-froid de l'enseignante qui a rassuré le groupe (intervention socio-affective positive), ce qui correspond au refus de dramatiser évoqué lors de l'entretien.

⁸ Explication fournie par l'intéressée lors de l'entretien complémentaire à la première observation.

3- Synthèse des données : Jackie

Trois **observations** en sixième ont été effectuées, dont deux dans la même classe. Il s'agissait de cours sur des constructions (avec correction d'exercices et synthèse des propriétés), et sur le repérage dans le plan et la symétrie axiale : alternance d'activités collectives et individuelles de recherche et de construction de concepts.

La **préparation**, très structurée, comporte la trace écrite de l'élève et des annotations des cours précédents (autre classe, autre année), contrairement aux déclarations de l'entretien⁹, et prévoit, sans l'écrire, la temporalité du cours.

Dans la **salle de classe**, les tables sont disposées en vue de la communication (double U fermé en carré par trois tables groupées). L'enseignante se tient devant le tableau pour conduire la réflexion collective, et passe dans les rangs pendant toutes les activités de recherche pour aider les élèves ou vérifier leur travail.

Des six **imprévus** cités lors de l'entretien, seuls deux ont pu être observés : des voies différentes trouvées par les élèves et des procédures différentes faisant partie de la conduite normale de la classe (à recentrer). Un troisième imprévu cité a au contraire été infirmé : l'allègement du travail en cas d'absence de nombreux élèves ne s'est pas vérifié, puisque, lors de la première observation, quatre élèves étaient absents, ce qui était "le maximum de l'année", aux dires mêmes du professeur qui a fait cours comme prévu. Parmi les autres imprévus cités¹⁰, le problème du temps passé à répondre à un élève pendant que les autres attendent semble avoir trouvé une réponse, puisque le professeur choisissait de ne répondre que lorsqu'il sentait le groupe réceptif¹¹.

De plus, un **autre imprévu** est apparu : un grand nombre d'élèves ont commis des erreurs dans un exercice effectué en classe, et le professeur, pour ne pas pénaliser les élèves qui avaient correctement répondu ni retarder la leçon, a différencié le travail (nouvelles consignes aux uns, contrôle individualisé de l'exercice avec aide personnalisée aux autres).

Au niveau des **interventions**, sur les trois séances observées, l'enseignante recentre sur la tâche, ne perd pas le fil de sa préparation, pour atteindre son objectif. Elle dynamise le groupe, qu'elle peut surveiller plus sévèrement, l'organise autour de la tâche, dirigeant le travail autant que sollicitant l'activité des élèves (différence négligeable). Elle secoue individuellement les élèves, les gronde parfois, et passe dans les rangs près de chacun. Ses interventions socio-affectives, moins nombreuses lors de la première observation (où elles étaient en majorité positives ou neutres) sont plus souvent négatives que positives ou neutres (deux séances sur trois). Ainsi, si la centration sur la tâche prédomine, les interventions socio-affectives à dominante négative restent importantes.

Cependant, on constate un refus (clairement exprimé lors des entretiens complémentaires aux observations) de réponse à des demandes affectives individuelles. C'est le groupe qui est traité sur le plan affectif : les interventions socio-affectives positives sont réservées au groupe, et les interventions socio-affectives négatives se partagent entre le groupe (rappel des règles de fonctionnement) et les individus (agacement accompagné de répétition ou d'abandon).

Au **plan cognitif**, les remarques, questions ou difficultés des élèves sont traitées de diverses manières : rapidement s'il s'agit d'une curiosité mathématiques ("*bons élèves*"), plus longuement explorées si le groupe peut en tirer profit, ignorées ou traitées individuellement si cela risque de gêner l'avancée du groupe (particularité d'élèves en difficulté), abandonnées si c'est jugé trop difficile pour le groupe, gérées de manière différenciée quand il s'agit de niveaux différents des groupes au sein de la classe.

Le **ton**, chaleureusement bourru, peut devenir plus brusque, empreint d'agacement, suivant les moments et les personnes auxquelles l'enseignante s'adresse (élèves "bons", en

⁹ Ce qui est sans doute ici en jeu, c'est la représentation des notes prises après cours, les annotations sur la préparation n'étant pas considérées comme une prise de notes.

¹⁰ Les élèves ne finissent pas en même temps le travail, intervention extérieure comme la visite médicale, le problème du temps passé à répondre à un élève pendant que les autres attendent.

¹¹ Explication fournie lors de l'entretien complémentaire aux observations.

difficulté, coutumiers de certaines erreurs, redoublants, etc.). Les attentes du professeur sont perceptibles.

De façon générale, il s'agit de mettre les élèves en activité pour faire découvrir au groupe les notions prévues. Ce qui permet un approfondissement est exploité, si le groupe est perçu réceptif. Tout ce qui peut gêner la marche du groupe est écarté (abandonné ou ajourné). En fin d'année, il s'agit d'avancer en vue de l'année suivante. Primat de l'objectif notionnel et concentration de l'attention sur le groupe semblent caractériser les pratiques observées.

Quant aux **imprévus signalés par le carnet de bord** (questions d'élèves, sonnerie, sortie éducative, intervention du principal pour l'orientation), ils sont régulés par le report au cours suivant.

Ce qui renvoie à certains conseils que l'enseignante donnerait à un débutant : relativiser et être disponible.

4- Synthèse des données : Philippe

Trois **observations** ont été conduites, deux en mathématiques (troisième : corrections d'exercices et d'interrogation) et une de deux heures¹² en physique (quatrième : optique).

La **préparation** très structurée (cours issu de livres) et rédigée (trace écrite de l'élève) concerne le contenu cognitif et les exercices modifiés pour intéresser les élèves. Cependant les pistes de travail ou de réflexion sont implicites et sujettes à improvisation pour stimuler l'intérêt du groupe ("*je les ai en tête*"). Ne sont pas notées non plus les images que l'enseignant utilise pour faire comprendre aux élèves les notions ("*ça vient comme ça*", "*en temps réel*"), ni les logiques du cours apparues parfois sous forme de flashes pendant le déroulement de la leçon. L'intéressé explique ce choix de ne pas tout écrire par la volonté de développer sa mémoire.

Dans la **salle de classe**, les tables sont disposées de façon traditionnelle (trois à quatre rangées en mathématiques, paillasse en deux larges rangées avec travée centrale en physique). L'enseignant se tient devant le tableau¹³ pour conduire la recherche collective en mathématiques et au milieu de la travée centrale pour conduire l'expérimentation en physique, faisant venir les élèves au tableau pour l'observation. Il ne se déplace pas dans les rangs (à l'exception d'une fois lors de la première observation).

Des huit **imprévus** cités lors de l'entretien et classés en trois catégories (digressions, didactique, gestion-élèves) trois ont pu être observés, soit un par catégorie.

° En ce qui concerne les digressions, un exemple concret issu de l'actualité scientifique a entraîné des questions d'élèves auxquelles le professeur a répondu brièvement afin de recentrer au plus vite.

° Sur le plan didactique, au cours d'une explication, une image a surgi que le professeur a livrée, évitant toutefois de reprendre celle d'un élève, pourtant tout aussi pertinente de son propre aveu, afin de ne pas disperser l'attention des élèves et de recadrer le travail. N'ont été observées ni l'apparition de logiques de cours ni les difficultés des élèves devant une notion apparemment "évidente" mais avérée trop difficile pour eux : il s'agissait en mathématiques de corrections d'exercices et non de cours.

° Quant à la "gestion-élèves", ont été observés l'agitation des élèves et l'oubli de matériel, mais non la détresse et les problèmes relationnels face à l'administration. Dans le premier cas, l'enseignant reprend nommément les élèves, les change de place, régule, voire menace ; dans le deuxième cas, il saisit l'occasion d'un exemple concret pour rappeler les conseils qu'il a déjà prodigués.

¹² L'observation de la deuxième heure a dû être écourtée d'un quart d'heure pour des raisons de faisabilité (imprévu indépendant de la volonté). L'enseignant a fait le compte-rendu de la fin du cours.

¹³ L'enseignant précise qu'il est resté devant le tableau pour respecter l'objectivité des rôles et pour ne pas influencer sur le travail de l'observatrice.

D'autres imprévus ont été observés, d'ordre :

- ° administratif (oubli de faire l'appel ; intervention du principal pour des questions d'orientation ; argent à relever pour la séance "collège au cinéma"), gérés par la prise en compte immédiate suivie d'un recentrage avec report au cours suivant du travail non terminé en cours ;
- ° pédagogique (collecte de livres par solidarité envers une élève malade ; sonnerie de fin de cours) gérés, dans le premier cas, par l'annonce rapide suivie du lancement du travail, et, dans le deuxième cas, par la poursuite sur la récréation et le report au cours suivant du travail qui peut être donné en préparation à la maison ;
- ° cognitif (incompréhension, erreurs répétées), gérés par clarification et recentrage ;
- ° didactique (difficultés techniques : diapositives inversées durant l'exposé), gérés par poursuite de l'exposé avec présentation groupée des diapositives ;
- ° contextuel (chaleur et bruits extérieurs ; problèmes de santé ; présence de l'observatrice), respectivement gérés par la négociation voire l'imposition d'une solution, l'envoi à l'infirmerie avec marques d'intérêt, ou enfin par recentrage.

Au niveau des **interventions**, l'enseignant tantôt anime le groupe en lui renvoyant les questions posées par les élèves pour faire chercher la classe avant d'expliquer (première observation en mathématiques-troisième), tantôt pose des questions de rhétorique pour avancer sa leçon car "*leur faire découvrir est une perte de temps*". Il contient le groupe, voire le menace en quatrième (remplacement de l'expérimentation par un cours magistral). Très attentif aux élèves, il répond pour clarifier, témoigne de l'intérêt lors de problèmes personnels, rappelle à l'ordre —le plus souvent sans arrêter ses explications, citant un prénom au milieu de sa phrase—, s'efforce de canaliser l'attention et module ses interventions en fonction des diverses personnalités d'élèves. L'incidence du contexte, si elle est parfois choisie parce qu'en relation avec sa conception de la mission de l'enseignant (solidarité avec une élève malade du collège), semble le plus souvent subie (appel, argent à ramasser, interventions du principal, salle de classe, fatigue personnelle). Bien que toujours plus centré sur la tâche —il donne des informations, explique— que sur l'aire socio-affective, le nombre d'interventions socio-affectives (ISA) reste conséquent, les ISA positives et neutres étant plus nombreuses que les ISA négatives. Il est cependant à noter que la deuxième observation regroupe le maximum d'ISA négatives, qu'on les compare aux autres observations ou aux ISA positives et neutres décomptées séparément pendant la même heure¹⁴.

Au **plan cognitif**, l'enseignant apporte les réponses aux questions des élèves —même si en mathématiques il renvoie les questions (sur des acquis) au groupe—, profite de la répétition des remarques d'élèves (erreurs ou incompréhensions) pour reprendre des explications ou introduire des notions de façon que "*cela prenne du sens pour la classe*", s'agissant de cas concrets et non de "*quelque chose d'imposé*". Le jeu de questions-réponses, même s'il est apprécié en physique, est perçu comme une perte de temps ne permettant pas d'aller "*au fond des choses*"¹⁵. Ce qui renvoie à une différence de conduite de classe en relation avec ses représentations de la discipline : en mathématiques, il y a le programme strict ("*on a très peu de liberté*"), avec des séquences sur une semaine ou quinze jours, soit six à huit heures, "*un cours déjà fait*" sur les livres et des exercices d'application à modifier pour intéresser les élèves, alors qu'en physique, la séquence s'étend "*sur deux ou*

¹⁴ Hypothèse proposée d'un malentendu quant au rôle de l'observatrice (pourtant précisé chaque fois) : lors de l'entretien complémentaire à la première observation, l'enseignant attendait peut-être une confirmation hors du ressort de l'observatrice centrée sur le sens qu'il donnait aux imprévus observés. Ce qui peut expliquer qu'il ait été plus tendu la deuxième fois, réclamant plus souvent le silence, soucieux de correspondre davantage à son image du professeur idéal : "*obtenir l'autorité sans la demander*" pour finir le programme de l'heure. La discipline a pris le pas sur la relation aux élèves. Question de soi professionnel, sans doute.

¹⁵ "*La réalité de cette phrase me fait mal*", confie l'enseignant à la lecture de cette synthèse. Et il développe sa pensée. "*Accepter de répondre aux questions des élèves conduit à s'écarter de la ligne fixée par l'Institution : l'inspection demande de canaliser la réflexion dans le cadre défini par des objectifs précis (programmes), alors que je souhaite pouvoir susciter l'intérêt des enfants par la prise en compte de leurs questionnements personnels dans le domaine scientifique plus large*".

quatre heures"¹⁶, avec des expériences-types ("c'est avant tout expérimental"), ce qui "me (l'élève) fait poser des questions et le cours va me permettre d'y répondre". Quand les questions ne viennent pas de la classe, c'est le professeur qui les pose.

Le ton employé est le plus souvent chaleureux, malgré quelques manifestations d'agacement, brèves en direction des individus (troisième), ou plus appuyées en direction du groupe (quatrième).

De façon générale, il s'agit d'apporter les savoirs en évitant le plus possible les pertes de temps, mais en tenant compte des personnalités des élèves qui constituent le groupe-classe, en les faisant participer plus au déroulement du cours qu'à la construction des concepts. Ce qui renvoie à l'idéal professionnel de l'enseignant : "faire passer le message d'une manière tout à fait naturelle, c'est-à-dire sans avoir besoin d'en arriver à des aspects désagréables : l'autorité".

Quant aux **imprévus signalés par le carnet de bord**, ils concernent des aspects administratifs, didactiques et contextuels :

° imprévus administratifs (questions d'orientation traitées par l'enseignant, professeur principal) gérés par la prise en compte immédiate suivie d'un recentrage avec report au cours suivant du travail non terminé en cours ;

° Imprévus didactiques (échec d'une expérience en physique) gérés par reprise de l'expérimentation et régulations plus souvent négatives ;

° imprévus contextuels (séance "collège au cinéma" ; problèmes concernant l'établissement : organisation de la fête de fin d'année, élection des délégués à la commission de la vie collective) respectivement gérés par le report du cours, ou le traitement des problèmes concernant l'établissement accompagné de régulations négatives pour tenir le programme du cours.

Il semble que les imprévus en relation avec la mission d'enseignement telle que la conçoit le professeur (transmission des savoirs et ouverture sur le monde), qu'ils soient pédagogiques, didactiques, ou issus du contexte établissement, soient mieux acceptés que les autres, puisqu'ils font partie de l'ordre des choses, de la mouvance du vivant, alors que les aspects administratifs par exemple représenteraient plutôt une gêne inutile pour la gestion du temps¹⁷.

¹⁶ L'enseignant explique qu'en mathématiques, les trois heures d'enseignement permettent, par une rencontre quotidienne, des contacts approfondis avec les élèves, ce que n'autorise pas l'enseignement de la physique groupé sur deux heures, une fois par semaine : les relations professeur-élèves en cours en subissent les conséquences.

¹⁷ Ainsi, à la question sur l'éventuelle existence d'imprévus administratifs, il a été répondu lors de l'entretien : "Non, j'ai une tendance énorme à évacuer ces problèmes administratifs". Cependant ceux-ci n'en perturbent de toute évidence pas moins le cours.

DEUXIEME ETAPE DE LA RECHERCHE

QUESTIONNAIRE

ANNEXE 7 : LE QUESTIONNAIRE

LETTRE D'ACCOMPAGNEMENT : PRESENTATION DE LA RECHERCHE

RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION "LA GESTION DE L'IMPREVU DANS LES CONDUITES DE CLASSE"

Quelques précisions

- Le champ de la recherche concerne les aspects relationnels, pédagogiques (et non didactiques) de la conduite de la classe.
- Le questionnaire a été élaboré à partir d'entretiens auprès d'enseignants et d'observations en classe (première étape de la recherche), et les propositions de réponses à cocher sont des extraits de ces entretiens.
- Les disciplines ont dû être restreintes (pour des raisons pratiques de faisabilité) aux suivantes :

Français	Mathématiques
Histoire et Géographie	Sciences Physiques
	Biologie
- La finalité de cette recherche est de décrire et de comprendre les processus à l'œuvre dans la gestion de l'imprévu. Il s'agit, non de chercher les "meilleurs" comportements, mais de connaître et de comprendre ce qui se fait dans les classes, à partir des réponses à un questionnaire (pratiques déclarées).
- L'objectif est d'identifier sur un plus grand nombre d'enseignants :
 - * ce que l'on peut considérer comme des imprévus
 - * le sens que les enseignants leur attribuent
 - * les modalités de gestion que ces derniers choisissent
- Le questionnaire doit être rempli individuellement, le plus rapidement possible, en pensant à ses propres pratiques, et non à ce qu'il faudrait peut-être faire ou que l'on aimerait faire (c'est ce que **vous** faites qui intéresse cette recherche).
- Il comprend 4 questions ouvertes auxquelles il est possible de ne répondre que par 2, 3 ou 5 mots : il est souvent difficile de parler de soi ! Mais elles sont d'une grande importance pour ce travail, et je vous demande de bien vouloir les renseigner, sachant que l'important, c'est la façon dont **vous** vous voyez.
- Délai pour remplir le questionnaire : une semaine (déposer au secrétariat, ou expédier à l'adresse personnelle indiquée en première page, en haut à gauche).

Merci de votre participation.

Nicole Ramirez.

Nicole RAMIREZ



Michel BATAILLE
Professeur des Universités
Université de Toulouse Le Mirail
Département "Sciences de l'Education"
Equipe REPERE-CREFI

Ce questionnaire a été établi en vue d'un travail de recherche universitaire, mené dans le cadre d'un doctorat de Sciences de l'Education et portant sur la gestion de (l'adaptation à) l'imprévu dans les conduites de classe.

Nous vous garantissons un total anonymat, les réponses à ce questionnaire étant traitées sous la responsabilité scientifique du Professeur Michel Bataille (Université de Toulouse-Le Mirail), dans le strict respect de la déontologie.

Le questionnaire comporte en majorité des questions fermées pour faciliter le traitement statistique, mais vous avez toujours la possibilité d'ajouter des précisions qui vous semblent importantes : j'y serai très attentive et en tiendrai compte dans l'étude des données.

Je m'engage à envoyer la synthèse des résultats aux enseignants qui le souhaitent.

Je vous remercie de bien vouloir répondre à ce questionnaire en toute sincérité.

Merci de renseigner toutes les questions : les non-réponses posent des problèmes d'interprétation (*possibilité de rajouter des précisions si hésitation*).

Attention aux questions à plusieurs consignes (Q 4 ; et surtout Q 19 où il peut y avoir jusqu'à 4 réponses à donner suivant le cas).

I- VOUS PERSONNELLEMENT

1. Vous :

Femme

Homme

Votre âge : Ans

2. Votre situation familiale :

en couple

seul/e (célibataire, divorcé/e...)

des enfants ?

oui

non

3. Votre milieu social d'origine:

(profession qu'exercent / ont exercée vos parents)

Père : Mère :

4. Participation aux mouvements associatifs :

Pouvez-vous préciser si vous participez aux associations suivantes, et dans l'affirmative, votre degré d'engagement, sur une échelle entre important (noté I) et nul (noté N) ?

Exemples :

engagement très important → I!x!_!_!x!N ← participation sans engagement

I!_!x!x!_!N



engagement

engagement

plutôt important

peu important

- | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------|
| - syndicat | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non | I!_!_!_!N |
| - mouvement pédagogique | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non | I!_!_!_!N |
| (précisez :) : | | | |
| - mouvement associatif local | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non | I!_!_!_!N |
| - parti politique | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non | I!_!_!_!N |
| - développement personnel | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non | I!_!_!_!N |
| - sport | <input type="checkbox"/> oui | <input type="checkbox"/> non | I!_!_!_!N |
| - autre (précisez) : | | | I!_!_!_!N |

5. Pouvez-vous dire quelque chose de plus sur vous-même ?

Sur le plan personnel, proposez 3 à 5 mots qui vous qualifient :

.....

.....

.....

II- VOUS PROFESSIONNELLEMENT

6. **Discipline(s) enseignée(s) :**
(Si plusieurs disciplines, entourez celle à laquelle vous penserez en répondant au questionnaire)

7. **Etes-vous professeur principal ?** oui non

8. Votre parcours de formation

8.1. Formation initiale :

* Dernier diplôme universitaire :

* Diplôme professionnel oui non

Si oui, précisez :

8.2. Avez-vous changé de statut au cours de votre carrière ?

oui précisez (statuts et dates) :

non

8.3. Votre statut actuel :

M.A PEGC Certifié(e)

Agrégé(e) Autre précisez :

8.4. Formation continue :

Participez-vous à des stages ?

non oui

précisez, environ sur les deux dernières années :

⇒ aucun un 2/3 plus de 3

⇒ les thèmes dominants :

.....

9. Votre collège :

Z.E.P zone sensible sans classement particulier

10. Votre ancienneté :

dans la profession : ans

dans ce collège : ans

11. Travail en équipe au collège :

Non Oui :

Au niveau du collège Au niveau des disciplines

Vous y participez ?

oui non

oui non

12. Choix du métier d'enseignant :

Avez-vous choisi de devenir enseignant ? oui non

Si oui, pourquoi ?

.....

Si non, qu'est-ce qui a fait que vous l'êtes aujourd'hui ?

.....
13. Qui êtes-vous professionnellement?

13.1. En tant qu'enseignant

Sur le plan professionnel, proposez **1 à 5 mots** (chaque fois) qui vous qualifient par rapport à vos collègues :

.....
par rapport à vos supérieurs :

.....
par rapport aux élèves :
.....

13.2. Votre réflexion ou recherche d'informations sur vos pratiques :

A quels items avez-vous le plus souvent recours (maximum 2 choix par colonne)? Classez-les par ordre d'importance (1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶_).

- | | |
|--|--|
| ▶_ Echanges avec les collègues | ▶_ Expérience personnelle (hors métier) |
| ▶_ Travail en équipe | ▶_ Vos souvenirs personnels en tant qu'élève |
| ▶_ Formation continue | ▶_ Presse généraliste |
| ▶_ Expérience professionnelle | |
| ▶_ Revues professionnelles, livres, documents pédagogiques | |
| ▶_ Autre (précisez) : | |

13.3. Parmi ces éléments évoqués par des collègues, lesquels vous sont les plus utiles dans votre quotidien ? Maximum 2 choix par colonne.

Classez-les par ordre d'importance (1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶_):

- | | |
|---|--|
| ▶_ Les savoirs disciplinaires | ▶_ Des connaissances en psychologie |
| ▶_ Les méthodes pédagogiques | ▶_ Des connaissances en conduite de groupe |
| ▶_ Des connaissances sur la mémoire, la gestion mentale,... | ▶_ Une capacité à la communication |
| | ▶_ Un travail sur soi (démarche personnelle) |
| ▶_ Autre (précisez) : | |

13.4. Parmi ces "points forts" évoqués par des collègues, lesquels vous reconnaissez-vous ?

Choisissez-en au maximum 7 et cochez le peigne (x) selon l'exemple :

plutôt oui → 1!_!_!2
1!_!_!2 ← tout à fait

- | | |
|--|---------|
| - Je suis très exigeant(e) avec les élèves | 1!_!_!2 |
| - Je m'adapte aux besoins des enfants | 1!_!_!2 |
| - Je suis apprécié(e) des enfants | 1!_!_!2 |
| - Je suis clair avec les objectifs fondamentaux | 1!_!_!2 |
| - Je suis attentif(ve) aux motivations des élèves | 1!_!_!2 |
| - Peu importe si les enfants ne m'aiment pas | 1!_!_!2 |
| - Je mets en place des démarches pour les élèves en difficulté | 1!_!_!2 |
| - Je suis attentif(ve) au temps pendant la séance | 1!_!_!2 |
| - Je laisse tâtonner les élèves | 1!_!_!2 |
| - Je suis en accord avec ce que je souhaite faire | 1!_!_!2 |
| - Je donne à beaucoup d'élèves des habitudes de travail | 1!_!_!2 |
| - Je travaille beaucoup | 1!_!_!2 |

- Je fais beaucoup travailler les élèves 1! _! _! 2
- Un autre ? (précisez) : 1! _! _! 2

13.5. Parmi ces souhaits d'améliorations des pratiques lesquels feriez-vous vôtres ? Choisissez-en 4 maximum, les plus importants pour vous, et classez-les : 1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶ _.

- Avoir des outils pour le travail individualisé, autonome ▶ _
- Prendre le temps de laisser chercher, tâtonner les élèves ▶ _
- Travailler plus avec les collègues ▶ _
- Prendre plus de liberté par rapport aux programmes ▶ _
- Mieux connaître la limite entre le rôle d'enseignement et le rôle social par rapport à l'élève pour prendre en compte certaines situations familiales ▶ _
- Pratiquer la pédagogie différenciée pour gérer l'hétérogénéité des classes ▶ _
- Faire aimer ma discipline à davantage d'élèves, même s'ils n'ont pas beaucoup de possibilités ▶ _
- Autre (précisez) : ▶ _

13.6. Quel(le) enseignant(e) souhaiteriez-vous être un jour ?
(vous pouvez répondre par quelques mots ou poursuivre au verso)

14. Donneriez-vous ces conseils à un enseignant débutant ?

Cochez le peigne : pas du tout (1) plutôt non (2) plutôt oui (3) tout à fait (4)

- Avoir des exigences 1! _! _! _! 4
- Etre capable d'expliquer ses exigences 1! _! _! _! 4
- Moins parler 1! _! _! _! 4
- Avoir envie de gérer les problèmes relationnels 1! _! _! _! 4
- Si le temps manque, on rattrapera en simplifiant 1! _! _! _! 4
- Avoir une bonne formation disciplinaire au départ 1! _! _! _! 4
- Etre clair avec les objectifs fondamentaux 1! _! _! _! 4
- Relativiser, les enfants ne sont pas des machines à apprendre 1! _! _! _! 4
- Avoir quelques cours clés en main 1! _! _! _! 4
- Echanger avec les collègues 1! _! _! _! 4
- Ne pas vouloir à tout prix faire passer ce qu'on a prévu comme on l'a prévu :
 - * mieux vaut parfois s'arrêter quelques minutes pour recentrer 1! _! _! _! 4
 - * mieux vaut parfois suivre les cheminements des enfants 1! _! _! _! 4
- Avoir des connaissances psychologiques et en conduite de groupes 1! _! _! _! 4
- Autre (précisez) : 1! _! _! _! 4

15. Quelles sont pour vous les qualités les plus importantes d'un bon enseignant dans la conduite de la classe ? De 1 à 4 réponses maximum.

Classez-les par ordre d'importance (1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶ _)

- Passionner les élèves ▶ _
- Faire la classe comme on le sent ▶ _
- Etre écouté, obéi, sans avoir besoin de punir ▶ _
- Avoir un bon contact avec les enfants ▶ _
- Etre disponible pour les élèves ▶ _
- Se remettre en question ▶ _
- Etre exigeant ▶ _

- Etre indulgent ▶ _
- Etre toujours égal dans son humeur ▶ _
- Etre toujours égal dans le rythme de travail donné ▶ _
- Autre (précisez) : ▶ _

III- VOS PREVISIONS

16. Quand vous préparez vos cours, à quoi êtes-vous en général le plus attentif(ve)?

Dans chaque sous-ensemble, classez vos choix par ordre de priorité :

1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶ _

16.1.

- le programme (notions) ▶ _
- les objectifs ▶ _
- la démarche ▶ _

16.2.

- le contenu (savoirs) dans les grandes lignes ▶ _
- le contenu (savoirs) détaillé ▶ _

16.3.

- les documents ▶ _
- du travail indépendant (ou autonome, individualisé...) ▶ _
- les connaissances des élèves sur le sujet ▶ _

16.4.

- le niveau de la classe ▶ _
- les difficultés de certains élèves ▶ _
- les activités à proposer aux élèves ▶ _
- l'intérêt que les élèves ont pour le sujet ▶ _

16.5.

- les questions que peuvent poser les élèves ▶ _
- l'organisation de l'heure (étapes) ▶ _
- les problèmes relationnels ▶ _
- le rythme de travail des élèves ▶ _

16.6.

- les exercices d'application ▶ _
- les exercices de découverte ▶ _
- les exercices d'évaluation ▶ _
- autre (précisez):..... ▶ _

17. De façon générale, pendant l'heure est-ce que tout se passe comme vous l'avez prévu?

0 jamais 0 peu souvent 0 assez souvent 0 toujours

18. Plus précisément, indiquez pour chaque élément si tout se passe comme vous l'avez prévu : Cochez (x) le peigne : jamais (js), parfois, souvent, toujours (tj)

La position médiane est impossible.

- | | |
|--------------------------------------|---------------|
| - l'organisation de l'heure (étapes) | js!_!_!_!_!tj |
| - les activités proposées aux élèves | js!_!_!_!_!tj |
| - les objectifs | js!_!_!_!_!tj |
| - la démarche | js!_!_!_!_!tj |
| - les exercices | js!_!_!_!_!tj |
| - l'évaluation | js!_!_!_!_!tj |
| - autre (précisez):..... | js!_!_!_!_!tj |

IV- QU'EST-CE POUR VOUS QU'UN IMPREU ?

19. Les éléments cités vous sont-ils arrivés à vos débuts ou vous arrivent-ils aujourd'hui ?

Répondez par oui ou non en pensant à vos débuts dans l'enseignement, puis à aujourd'hui.

Si oui, précisez si c'étaient / ce sont pour vous des imprévus :

Entourez oui ou non en pensant à vos débuts dans l'enseignement, puis à aujourd'hui.

- | | | à vos débuts | aujourd'hui |
|--|---|---|---|
| - Travail non fait (élèves) | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Oubli du matériel, du travail (élèves) | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Nombreux élèves absents | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Découverte par les élèves de voies différentes (notion) | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Des élèves contestent une note ou un travail | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Sonnerie, le travail prévu n'est pas fini | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Bruit (déplacements, ou : couloir, rue), chaleur salle | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Intervention pendant le cours (principal, C.E.,...) | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Notion trop difficile pour les élèves | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - La classe se met à dysfonctionner (comportement de leaders, agitation, attention dispersée) | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Tâches administratives (ex : cahiers d'appel et de textes de la classe, travail de professeur principal, orientation...) | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | imprévu ? | oui non | oui non |
| - Questions d'élèves (actualité, intérêt personnel) -> digressions | | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |
| | ou questions déroutantes ou à contretemps | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non | <input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non |

imprévu ? oui non oui non

- Autre (précisez) :

20. Par rapport à vos pratiques, quels éléments retiendriez-vous pour expliquer les situations suivantes évoquées comme imprévues par des collègues ? Pour chaque situation, classez vos réponses par ordre d'importance :

1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶ _

- ***La classe dysfonctionne, comportement de leaders, agitation, attention dispersée :***
 - Des élèves qui ne sont pas autonomes ▶ _
 - Des élèves nerveux, caractériels ▶ _
 - Position de l'heure dans la journée scolaire ▶ _
 - On n'est pas formés (conduite de groupe, psychologie) ▶ _
 - Les élèves qui n'accèdent pas aux explications données, se désintéressent ▶ _

- ***Travail non fait, oubli du matériel, du travail :***
 - C'est un malentendu sur les dates ou le travail donné ▶ _
 - Je ne suis pas assez sévère ▶ _
 - Des élèves qui n'ont pas envie de travailler ▶ _
 - Ils oublient quand j'ai oublié de le leur rappeler ▶ _

- ***Questions d'élèves (actualité, intérêt personnel) -> digressions :***
 - Désir de faire partager mon intérêt, mon émerveillement ▶ _
 - Importance d'une ouverture de la discipline ▶ _
 - Prise en compte de l'actualité, des événements de la vie ▶ _
 - Quand on me pose une question, parfois ça me fait penser à autre chose et je m'éloigne du programme ▶ _

- ***Tâches administratives :***
 - On a tellement de choses à faire ▶ _
 - Ca arrive toujours quand j'ai un cours important à faire ▶ _
 - Je n'aime pas les tâches administratives, je les oublie ▶ _
 - Les tâches administratives prennent de plus en plus de temps ▶ _

- ***Notion trop difficile pour les élèves :***
 - Certains jours les élèves ne sont pas en forme ▶ _
 - Les exercices, je les fais encore trop compliqués ▶ _
 - C'est difficile de prévoir s'ils pourront acquérir la notion ▶ _
 - Je m'aperçois qu'il y a des choses qu'ils ne savent pas et sur lesquelles il faut revenir ▶ _

- ***Sonnerie, le travail prévu n'est pas fini :***
 - L'heure passe très vite, avec les mises au calme, les régulations ▶ _
 - Des élèves qui sont plus lents que les autres ▶ _
 - Il faudrait prévoir plus de temps ▶ _
 - Je prévois toujours plus de travail que pas assez ▶ _

V- COMMENT GEREZ-VOUS LES IMPREVUS ?

21. Voici des scénarios de situations ressenties comme imprévues. Ils sont construits à partir d'entretiens auprès d'enseignants : pour chaque scénario vous sont proposés des exemples de gestion des imprévus.

De quelles gestions vos pratiques se rapprochent-elles le plus souvent ?

Sélectionnez 1 à 3 choix maximum par scénario et classez-les par ordre d'importance

(1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶ _)

Scénario 1

Pendant le cours, l'attention se disperse, des élèves commencent à s'agiter

- je ramène le calme quitte à exclure un élève de cours ▶ _
- je recentre, je cherche de nouveau à captiver leur attention ▶ _
- je régule, je rappelle les règles de fonctionnement ▶ _
- on se détend quelques minutes, après on se remet au travail ▶ _
- je cherche à savoir ce qui se passe ▶ _
- ceux qui suivent continuent le travail, je m'occupe des autres ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

Scénario 2

Nous arrivons presque à la fin de la leçon, le travail n'est pas encore fini.... La sonnerie retentit !

- je poursuis quand même un peu pour arrêter à une étape ▶ _
- je reporte la fin au cours suivant :
 - * sans modification ▶ _
 - * j'irai plus vite la prochaine fois ▶ _
 - * je réduirai aux objectifs minimum, supprimerai des aspects ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

Scénario 3

Ma classe comprend des élèves lents qui me retardent particulièrement aujourd'hui...

- je prendrai une heure de plus ▶ _
- je donne un autre travail à faire aux plus rapides ▶ _
- ma préparation est assez élastique, je gère selon les fluctuations ▶ _
- je poursuis pour ne pas faire perdre de temps aux autres, ils se mettront à jour (aide des camarades, surveillants, ...) ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

Scénario 4

Aujourd'hui il y a des problèmes relationnels dans la classe, peut-être même y a-t-il eu des disputes d'élèves...

- je ne peux pas perdre de temps, j'avance dans le cours ▶ _
- je discute avec les élèves des problèmes, le cours est perdu ▶ _
- le cours ne commence que quand ils sont calmes ▶ _

- on rappelle les règles de vie établies dans le cours ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

Scénario 5

Je dois distribuer aux élèves des papiers administratifs : information sur l'orientation, documents pour des sorties, etc.

- je gèrerai ça en dehors du cours (récré, heure de vie de classe...) ▶ _
- je limite les sorties pour éviter ça ▶ _
- je le fais tout de suite, sur le temps de cours ▶ _
- j'ai tendance à évacuer les questions administratives, on verra plus tard ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

Scénario 6

Pendant le cours, la classe participe beaucoup, toutes sortes de questions fusent, des réflexions qui déroutent, on s'éloigne de ce que j'avais prévu.

- je recentre et je poursuis ▶ _
- j'écoute leur raisonnement, je ne crois pas perdre mon temps ▶ _
- je note ce qui s'est passé pour réorganiser ma prochaine séance ▶ _
- si je pense que ça va permettre de construire quelque chose, même si ce n'est pas le propos du moment, je n'hésite pas ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

Scénario 7

Aujourd'hui, il y a 7 ou 8 élèves absents, j'avais prévu un contrôle.

- je le fais, tant pis, ça fait partie des aléas ▶ _
- je reporte le contrôle et je continue le travail ▶ _
- j'improvise un autre travail ▶ _
- autre (précisez) : ▶ _

22. De quels sentiments éprouvés face à certains imprévus êtes-vous le plus proche?

22.1. Imprévus touchant aux aspects et problèmes relationnels (sentiments les plus proches)

Cochez le peigne : tout à fait (1) et (4) plutôt (2) et (3)

Exemple :

tout à fait blanc	→	blanc	1!_!_!_!_!_!_4	rose	←	tout à fait rose
			1!_!_!_!_!_!_4			
			↕			
		plutôt blanc		plutôt rose		

- Cela touche personnellement 1!_!_!_!_!_!_4 Je ne me sens concerné(e) que professionnellement
- Je me sens tout à fait prêt(e) à traiter ces problèmes 1!_!_!_!_!_!_4 Je me sens souvent dépassé(e)
- On n'a pas à s'occuper de ça 1!_!_!_!_!_!_4 Ca fait partie de notre travail
- Autre (précisez) :

22.2. Imprévus touchant au contenu du cours (sentiments les plus proches)

Sélectionnez 1 à 2 choix maximum par sous-ensemble et classez-les par ordre d'importance : 1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶ _

22.2.1.

- Parfois je suis content(e), parfois je le suis moins ▶ _
- Quand ce qui a été ciblé a pu être réalisé et que les élèves ont adhéré, il y a une satisfaction * personnelle ▶ _
* professionnelle ▶ _

22.2.2.

- Quand ça ne se passe pas comme prévu :
 - * on est un peu anxieux, on culpabilise ▶ _
 - * j'ai l'impression de perdre du temps ▶ _
 - * c'est dans l'ordre des choses ▶ _
- Autre (précisez) : ▶ _

Dans une deuxième étape, des entretiens pourront être conduits. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir préciser ici si vous accepteriez éventuellement d'y participer.

Entretiens éventuels : 0 oui 0 non

Synthèse résultats : 0 oui 0 non

NOM, prénom :

✉ :

☎ : E-mail :

Je vous remercie.

CODAGE DU QUESTIONNAIRE

QUEST°	VARIABLES	MODALITES	CODAGE
	Académie	Toulouse Midi-Pyr	*TMP
1	Sexe	Bordeaux Aquit	*BxA
		homme	*hom
		femme	*fem
	Age (ans)	jeune : 24-31 / moyjeu : 32-38 / moy : 39-45	
2	Engagt syndic	Moyanc : 46-52 / ancien : 53-60	
		engagé	*syn_eng
		modéré	*syn_mod
		sans engagt	*syn_n
	Engagt Mouvt péda	engagé	*ped_eng
		modéré	*ped_mod
		sans engagt	*ped_n
	Engagt Mouvt assoc	engagé	*ass_eng
		modéré	*ass_mod
		sans engagt	*ass_n
	Engagt Parti polit	engagé	*pol_ti
		sans engagt	*pol_n
	Engagt Dévelpt perso	engagé	*Dp_eng
		sans engagt	*Dp_n
6	Discipline	français	*Fr
		Hist-Géo	*HG
		Mathématiques	*Math
		Sciences Physiques	*ScPh
		Biologie	*Bio
7	Prof Princip	oui	*PP_o
		non	*PP_n
8	Statut actuel	M.A.	*ma
		PEGC	*pegc
		certifié	*certif
		agrégé	*agreg
	Format Cont.	participation forte	*FC_fp
		moyenne	*FC_p
		aucune	*FC-n
9	Classt Collège	ZEP et zone sensible	*ZEPs
		sans classt partic	*sCp
	Milieu Collège	rural	*M_rur
		urbain	*M_urb
10	Ancienneté pro (ans)	nvP : 1-5 / MoynvP ou MnvP : 6-10	
		MoyP : 11-20 / MoyancP : 21-30 / ancP : 31-42	
	Ancienneté coll	nvC : 1 / MoynvC ou MnvC : 2-5	
		MoyC : 6-10 / MoyancC : 11-20/ ancC : 21-33	
11	Partic Travail Equipe coll	oui	*TeqC_o
		non	*TeqC_n
	Partic Travail Eq discipl	oui	*TeqD_o
		non	*TeqD_n
12	Choix métier	oui	*ChM_o
		non	*ChM_n
13.1	<u>Repères [Qre1] :</u>		
	<u>Repères Professionnels (Rep Pro) :</u>		
	Rep Pro éch collg	oui	RPeC_o
		non	RPeC_n
	Rep Pro Tv Equipe	oui	RPTeq_o
		non	RPTeq_n
	Rep Pro Form Cont	oui	RPFC_o
		non	RPFC_n

	Rep Pro expce Pro	oui	RPexP_o
		non	RPexP_n
	Rep Pro revue Pro	oui	RPrP_o
		non	RPrP_n
	<u>Repères personnels (Rep per) :</u>		
	Rep per expce per	oui	Rpep
		non	Rpep_n
	Rep per souv per él	oui	Rpsve_o
		non	Rpsve_n
	Rep per presse génér	oui	Rppg_o
		non	Rppg_n
13.1 bis	<u>Repères [Qre2] :</u>		
	Rep Pro	échanges collègues	RPeC
		Trav équipe	RPTeq
		Format. Continue	RPFC
		expérience Pro	RPexP
		revues Pro	RPrP
	Rep perso	expérience perso	Rpexp
		souvenirs perso élève	Rpsve
		presse généraliste	Rppg
13.2	<u>Repères Utiles Professionnels (Uti Pro) [Qre1] :</u>		
	Uti Pro savoir disc	oui	UPsvD_o
		non	UPsvD_n
	Uti Pro méth péda	oui	UPmp_o
		non	UPmp_n
	Uti Pro mém ges ment	oui	UPmgm_o
		non	UPmgm_n
	<u>Repères Utiles personnels (Uti per) [Qre1] :</u>		
	Uti per psy	oui	Uppsy_o
		non	Uppsy_n
	Uti per conduit G	oui	UpcdG_o
		non	UpcdG_n
	Uti per comm	oui	Upcom_o
		non	Upcom_n
	Uti per Dévpt per	oui	Updvp_o
		non	Updvp_n
13.2bis	<u>Repères Utiles (Uti) [Qre2]</u>		
	Uti Pro	savoirs Disciplinaires	UPsvD
		méthodes péda	UPmp
		mémoire, gestion ment	UPmgm
	Uti perso	psychologie	Uppsy
		conduite groupe	UpcdG
		communication	Upcom
		Dévelpt perso	UpDp
14	<u>Points Forts (Pt Fo) :</u>		
	Pt Fo exigce	plutôt oui	PFex_o
		tout à fait	PFex_tf
		non choisi	PFex_nc
	Pt Fo adapt besoin	plutôt oui	PFaB_o
		tout à fait	PFaB_tf
		non choisi	PFaB_nc
	Pt Fo appréc enfts	plutôt oui	PFae_o
		tout à fait	PFae_tf
		non choisi	PFae_nc
	Pt Fo objf clair	plutôt oui	PFoc_o
		tout à fait	PFoc_tf
		non choisi	PFoc_nc
	Pt Fo attentif motiv	plutôt oui	PFaM_o

		tout à fait	PFaM_tf
		non choisi	PFaM_nc
Pt Fo amour non		plutôt oui	PFan_o
		tout à fait	PFan_tf
		non choisi	PFan_nc
Pt Fo dém él diff		plutôt oui	PFdd_o
		tout à fait	PFdd_tf
		non choisi	PFdd_nc
Pt Fo attentif temps		plutôt oui	PFaT_o
		tout à fait	PFaT_tf
		non choisi	PFaT_nc
Pt Fo tâtont él		plutôt oui	PFte_o
		tout à fait	PFte_tf
		non choisi	PFte_nc
Pt Fo accord pratiq		plutôt oui	PFaP_o
		tout à fait	PFaP_tf
		non choisi	PFaP_nc
Pt Fo hab Tv él		plutôt oui	PFht_o
		tout à fait	PFht_tf
		non choisi	PFht_nc
Pt Fo Tv impt prof		plutôt oui	PFtP_o
		tout à fait	PFtP_tf
		non choisi	PFtP_nc
Pt Fo Tv impt él		plutôt oui	PFtE_o
		tout à fait	PFtE_tf
		non choisi	PFtE_nc
15	<u>Souhaits Amélioration Pratiques / choix :</u>		
	Am Pratiq choix 1	outil Tv indépendant	AP1ti
		tâtonnement élève	AP1te
		Travail avec collègues	AP1tc
		liberté programme	AP1lp
		rôle enseignement-social	AP1es
		pédagogie différenciée	AP1pd
		amour discipline	AP1ad
16	<u>Conseils à Débutant (Cons Déb) :</u>		
	Cons Déb exigence	pas du tout	CDe_pt
		plutôt non	CDe_n
		plutôt oui	CDe_o
		tout à fait	CDe_tf
		non choisi	CDe_nc
	Cons Déb expliquer exig	pas du tout	CDee_pt
		plutôt non	CDee_n
		plutôt oui	CDee_o
		tout à fait	CDee_tf
		non choisi	CDee_nc
	Cons Déb moins parler	pas du tout	CDmp_pt
		plutôt non	CDmp_n
		plutôt oui	CDmp_o
		tout à fait	CDmp_tf
		non choisi	CDmp_nc
	Cons Déb envie gérer pb	pas du tout	CDeg_pt
		plutôt non	CDeg_n
		plutôt oui	CDeg_o
		tout à fait	CDeg_tf
		non choisi	CDeg_nc
	Cons Déb manque temps simplifier	pas du tout	CDmts_pt
		plutôt non	CDmts_n
		plutôt oui	CDmts_o
		tout à fait	CDmts_tf

		non choisi	CDmts_nc
	Cons Déb Bonne formation disciplin	pas du tout	CDFD_pt
		plutôt non	CDFD_n
		plutôt oui	CDFD_o
		tout à fait	CDFD_tf
		non choisi	CDFD_nc
	Cons Déb objectifs fondamentaux	pas du tout	CDof_pt
		plutôt non	CDof_n
		plutôt oui	CDof_o
		tout à fait	CDof_tf
		non choisi	CDof_nc
	Cons Déb relativiser	pas du tout	CDr_pt
		plutôt non	CDr_n
		plutôt oui	CDr_o
		tout à fait	CDr_tf
		non choisi	CDr_nc
	Cons Déb cours faits (clés main)	pas du tout	CDcf_pt
		plutôt non	CDcf_n
		plutôt oui	CDcf_o
		tout à fait	CDcf_tf
		non choisi	CDcf_nc
	Cons Déb échanger + collègues	pas du tout	CDec_pt
		plutôt non	CDec_n
		plutôt oui	CDec_o
		tout à fait	CDec_tf
		non choisi	CDec_nc
	Cons Déb arrêter recentrer	pas du tout	CDar_pt
		plutôt non	CDar_n
		plutôt oui	CDar_o
		tout à fait	CDar_tf
		non choisi	CDar_nc
	Cons Déb cheminement enf	pas du tout	CDce_pt
		plutôt non	CDce_n
		plutôt oui	CDce_o
		tout à fait	CDce_tf
		non choisi	CDce_nc
	Cons Déb consce psyG	pas du tout	CDpg_pt
		plutôt non	CDpg_n
		plutôt oui	CDpg_o
		tout à fait	CDpg_tf
		non choisi	CDpg_nc
17	<u>Qualités bon ens / choix [Qre2] :</u> QB choix 1	passionner	Q1pas
		sentir	Q1sen
		autorité	Q1aut
		bon contact	Q1co
		disponibilité	Q1dis
		remise question	Q1req
		exigences	Q1exi
		indulgence	Q1ind
		humeur égale	Q1hum
		rythme travail égal	Q1ryt
18	<u>Prévisions (Prv) :</u> Prévisions 1	Programme	PProgr
		Objectifs	PObj
		Démarche	PDem
	Prévisions 2	Contenu grandes lignes	PContGl
		Contenu détaillé	PContD
	Prévisions 3	documents	Pdoc

		Travail indépendant	PTi
	Prévisions 4	connaissances élèves sujet	Pconce
		niveau classe	Pnvcl
		difficultés élèves	Pdife
		activités élèves	Pactv
	Prévisions 5	intérêt élève sur le sujet	Pinte
		questions élèves	Pqel
		organisation heure	Porgh
		Pb relationnels	Prel
	Prévisions 6	rythme travail élèves	PryTe
		exos application	Pexap
		exos découverte	Pexde
		exos évaluation	Pexev
19	Déroutl Prév Gal	pas souvent	DP_ps
		souvent	DP_s
		toujours	DP_tj
20	Dér Prv org heure	pas souvent	Dorg_ps
		souvent	Dorg_s
		toujours	Dorg_tj
	Dér Prv activ él	pas souvent	Dactv_ps
		souvent	Dactv_s
		toujours	Dactv_tj
	Dér Prv objectifs	pas souvent	Dobj_ps
		souvent	Dobj_as
		toujours	Dobj_tj
	Dér Prv démarche	pas souvent	Ddem_ps
		souvent	Ddem_s
		toujours	Ddem_tj
	Dér Prv exercices	pas souvent	Dexo_ps
		souvent	Dexo_as
		toujours	Dexo_tj
	Dér Prv évaluation	pas souvent	Deva_ps
		souvent	Deva_as
		toujours	Deva_tj
21	<u>Arrive / Imprévu (Ar/Impv) :</u>		
	Impv aujourd'hui Tv n fait	oui	IATnf_o
		non	IATnf_n
	Impv auj oublis	oui	IAoub_o
		non	IAoub_n
	Impv auj nombreux absents	oui	IAabs_o
		non	IAabs_n
	Impv auj découverte voie différente	oui	IAdec_o
		non	IAdec_n
	Impv auj contestation	oui	IAcont_o
		non	IAcont_n
	Impv auj sonnerie	oui	IAson_o
		non	IAson_n
	Impv auj salle	oui	IAsal_o
		non	IAsal_n
	Impv auj intervention (Administration)	oui	IAint_o
		non	IAint_n
	Impv auj notion difficile	oui	IAnot_o
		non	IAnot_n
	Impv auj dysfonctionnement classe	oui	IAdys_o
		non	IAdys_n
	Impv auj tâches administratives	oui	IAtad_o
		non	IAtad_n
	Impv auj digression	oui	IAdig_o
		non	IAdig_n

22	<u>Explications Imprévus (Expl) :</u>		
	Expl Dysfonctiont	autonomie caractériels journée scolaire formation incompréhension	EDyaut EDycar EDyjou EDyF EDyinc
	Expl Tv n fait oubl	malentendu sévérité pas envie Tv prof responsable	ETmal ETsev ETenv ETpro
	Expl Digressions	partage intérêt ouverture disc actualité vie digression prof	EDpar EDouv EDvie EDpro
	Expl tâches Admv	travail moment n'aime pas temps	EAttra EAmom EAaim EAtem
	Expl Notion difficile	forme élèves exos difficiles prévoir difficile lacunes	ENfor ENexd ENpre ENlac
	Expl Sonnerie	régulation lenteur él manque temps prévu trop	ESreg ESlen ESstem ESpvu
23	<u>Gestion Imprévus (Ges) [Qre2] :</u>		
	Ges Excitation	exclusion recentrer régulation détente comprendre	GExc GRec GReg GEdet GCom
	Ges Sonnerie	poursuite report sans modif report plus vite report obj mini	GSpou GSrsm GSrvi GSrob
	Ges lenteur élèves	heure suppl différenciation prépa élastique poursuite	GLhsu GLdif GLpre GLpou
	Ges pb rela	avancer cours perte cours attente calme rappel règles vie	GRava GRper GRatt GRreg
	Ges papiers adm	hors cours limiter sorties temps cours néglig	GPhco GPsor GPcou GPneg
	Ges digressions	recentre écoute note réorganiser construit	GDrec GDeco GDnot GDco
	Ges abs contrôl prév	contrôle suite Tv impro autre Tv	GActr GAsuit GAimp
24	<u>Sentimts face Imprévus touchant à (Sen) :</u>		
	Sen problèmes relationnels	touche perso touche pro prêt à gérer	SPper SRpro SRpre

	dépassé	SRdep
	hors travail	SRhtv
	dans travail	SRtv
Sen contenu	satisfac variable	SCsV
	satisfac perso	SCsp
	satisfac pro	SCsPr
Sen cont différent	culpabilité	SCDc
	temps perdu	SCDt
	normal	SCDn
24bis	oui	SCsV_o
	non	SCsV_n
Sen cont satisf perso	oui	SCsp_o
	non	SCsp_n
Sen cont satisf pro	oui	SCsP_o
	non	SCsP_n
Sen cont différent culpabilise	oui	SCDc_o
	non	SCDc_n
Sen cont différent perte temps	oui	SCDt_o
	non	SCDt_n
Sen cont différent normal	oui	SCDn_o
	non	SCDn_n

ANNEXE 8 LES QUESTIONS OUVERTES

FREQUENCE DES MOTS DES SUJETS

Mots Questionnaire (Q5 : image de soi : 208 mots /expr ≠)

Résumé des fréquences (> 5)

Fréquences	5	6	7	8	9	10	12	13	15
Nombre mots	3	6	4	2	2	1	1	1	1

accueil êtres/savoirs	1
actif	13
adulte	1
affectueux	1
agressif	1
aigri	1
aimant compagnie	1
aime arts/ artiste	2
aime fête	1
aime imprévu	1
aime jeu	1
aime métier	1
aime nature	2
(n')aime ps parler moi	1
aime science	1
aime sentir liberté chx	1
aime travail équipe	1
aime voyages	1
altruiste	2
analogique (cv D)	1
angoissé	1
anime club	1
anxieux	8
appliqué	1
approfondissement	1
archaïque	1
assidu	1
assum diffi vie/idées	1
(attaché) famille	6
attentif	2
attentionné	1
autorité	1
autoritaire	2
pas autoritaire	1
bavard	3
bénévole	1
bonne volonté	2
bon vivant	1
brouillon	1
calme	7

caractère (du)	2
ciné	2
citoyen	1
colère	1
collectiviste	1
complaisant	1
compréhensif	2
conscientieux	6
conscience pro	2
contacts (aim/besoin)	3
contemplatif	1
convictions	1
courageux	3
critique	1
croyant hétéro classes	1
curieux	15
danse	1
désireux apprendre	2
désenchanté	1
désordonné	4
déteste injust, méch	1
dévoué	3
diplomate	2
discret	2
disponible	4
distract	1
doute	3
dynamique	9
échange	1
écoute autres	8
efficacité	1
égoïste	1
émotif	5
énergi(que)	2
enfant avant élève	1
engagement (moral)	4
en questionnement	1
entêté	1
enthousiaste	6
entier	1

entraide	1
épicurien	2
équilibré	1
étourdi	1
étranger	1
exactitude	1
excessif	2
exigeant	7
expérience pro	1
extrémiste	1
fait de la politique	1
fatigué	1
féministe	1
fonctions	2
horreur du figé	1
fragile	1
fuyant foule	1
gai	2
gauche prolétarienne	1
généreux	3
gentil	1
guitare (joue de la)	1
honnête	4
horreur (du figé)	1
humaniste	1
humour	1
idéaliste	1
imagination	1
impatient	1
impulsif	6
indépendant	2
individualiste	1
indulgent	1
inexpérimenté	1
inquiet	2
intégré	1
intellectuel	1
intéressé (par métier)	4
introverti	1
intuitif	1
inventif	1
laïque	1
lecteur	1
lent	1
littérature	1
ludique	1
manque d'assurance	1
mère poule	1
méthodique	3
militant (synd, pol, anti fasc/stal/libéral)	4
modeste	1
moins enthousiaste	1
moraliste	2
motivé	1
mouvts péda (bcp parti)	1
musique	2

naïf	2
nerveux	1
observateur	2
obstiné	1
optimiste	6
organisé	4
ouverture esprit	6
parenthèse (moment)	1
paresseux	1
partage	1
pas diplomate	1
pas rigueur	1
passionné	3
patient	2
père	1
perfectionniste	2
persévérant	2
philanthrope	1
polyvalent	1
ponctuel	1
positif	2
pragmatique	1
précision	1
pressé	1
privilégiant quantité	1
râleur	1
réaliste	1
réceptif pb environnt	2
relations	1
religion	1
remise cause constante	3
réservé	6
respect	1
responsable	2
rigide	1
rigueur	12
sceptique	1
scrupuleux	1
séducteur	1
séduisant	1
sensible	5
sérieux	5
serviable	1
sévère	1
silence	1
sociable	4
soigneux	1
solitaire	2
sort beaucoup	1
soucieux	4
soupe au lait	1
souriant	2
spontané	1
sportif	2
stabilité	1
sur qui compter	1

susceptible	1
sympathique	1
tenace	3
têtu	3
théâtre	1
timide	2
tolérant	7
tourné pers vers autres	1
tourné pro vers autres	1
travailleur	9
vais au bout (engagement)	1
vif	1
vindictif	1
velléitaire	1
volontaire	10

QUESTIONS OUVERTES

Regroupement thématique

Pour l'image de soi, comme pour le soi et l'idéal professionnels, chaque mot proposé est classé dans une catégorie. Cependant plusieurs mots proposés par un même sujet en réponse à la même question peuvent relever d'une même catégorie ou de catégories différentes. La réponse d'un même sujet peut donc être rattachée à plusieurs catégories : il s'agit donc d'un classement de termes proposés et non de sujets.

Mots Questionnaire: image de soi (Q5)

431 dont 208 différents

Nous avons choisi de regrouper dans les catégories :

- "ACTION (et volonté)" les mots décrivant des attitudes ou des modalités par rapport à l'action ;
- "OUVERTURE" ceux décrivant des états ou indiquant des activités liés à l'ouverture ;
- "VALEURS" (plus large que "idéologie") les termes révélant des engagements (ou attitudes) politiques, associatifs, pédagogiques, philosophiques ou moraux ;
- "EMOTION" les mots se positionnant par rapport à une coloration affective ou émotionnelle (y compris de façon neutre).

Sont écrits en italique les termes dont le classement nous a semblé devoir être justifié (cf. paragraphe "Justification de certains classements").

Les parenthèses indiquent des variations de l'expression, rencontrées chez d'autres sujets¹.

N'ont pas été classés, pour leur ambiguïté :

- "comportement1" et "pas manuel1"

- "nature" (naturel ? aime la nature ? car il s'agissait d'un professeur de biologie)

¹ Une expression (horreur du figé) relevant de deux catégories (ouverture / émotion), apparaît entre crochets dans chaque catégorie ce qui relève de l'autre.

ACTION (et volonté)

ACTIF (13), VOLONTAIRE (10), dynamique (9), *pragmatique*1, énergi(que)2, sportif2, pressé1, bonne volonté2, du caractère2, courageux3, tenace3, assidu1, persévérant2, obstiné1, têtue3, entêté1, fatigué1, réaliste1, paresseux1, velléitaire1, parenthèse (momentanée?)1

TRAVAILLEUR (9), méthodique3, aime travail équipe1, privilégiant quantité1, rigueur (12), exigeant (7), ponctuel1, précision1, perfectionniste2, organisé4, efficacité1, expérience professionnelle1, lent1, appliqué1, exactitude1, consciencieux (6), soigneux1, sérieux (5), désordonné4, brouillon1, pas rigueur1, étourdi1, distrait1, inexpérimenté1

OUVERTURE

CURIEUX (15), ouverture d'esprit (6), en questionnement1, remise cause constante3, intéressé (par métier)4, approfondissement1, désireux apprendre1, réceptif (aux pb environnants)2, *archaïque*1, *étranger*1, aime l'imprévu1, inventif1, imagination1, [horreur du] figé1

ECOUTE **des autres (8)**, accueil des savoirs et des êtres1, patient2, attentif3, disponible4, compréhensif2, tourné professionnellement vers les autres1, tourné personnellement vers les autres1, contemplatif1, observateur2

ARTISTE/AIME ARTS2, théâtre1, ciné2, voyages1, danse1, littérature1, musique1, science1, lecteur1, polyvalent1, sort beaucoup1, intellectuel1, aime nature2, (joue de la) guitare1, anime club1

sociable4, contacts (aime/besoin)3, aimant compagnie1, bavard3, complaisant1, serviable1, séducteur1, séduisant1, aime fête1, aime jeu1, échange1, sympathique1, relations1, bon vivant1, diplomate2, pas diplomate1, intégré1

RESERVE (6), (attaché) famille (6), solitaire2, discret2, silence1, modeste1, père1, n'aime pas parler de moi1

VALEURS

ENGAGEMENT (moral)4, militant (syndicaliste, anti-fasciste, anti-stal, anti-libéral)4, citoyen1, collectiviste1, indépendant2, *individualiste*1, féministe1, laïque1, gauche prolétarienne1, religion1, extrémiste1, moraliste1, *fonctions*2, convictions1, bénévole1, *entier*1, *rigide*1, *critique*1, responsable2, l'enfant avant l'élève1, conscience professionnelle2, croyant à l'hétérogénéité des classes1, (beaucoup participé) mouvements pédagogiques1, *sceptique*1, fait politique1, vais jusqu'au bout quand engagement1

TOLERANT (7), *autoritaire*2, *pas autoritaire*1, *autorité*1, *sévère*1, *indulgent*1, humaniste1, déteste injustice/méchanceté1, idéaliste1, naïf2, généreux3, altruiste2, *égoïste*1, dévoué3, entraide1, philanthrope1, partage1, respect1, honnête4, scrupuleux1, assumer difficultés vie/idées1, quelqu'un sur qui compter1

EMOTION

ANXIEUX (8), soucieux4, manque d'assurance1, doute3, émotif (5), impulsif (6), désenchanté1, aigri1, angoissé1, inquiet2, fuyant foule1, sensible5, fragile1, introverti1, susceptible1, timide2, spontané1, excessif2, rôleur1, vindicatif1, colère1, vif1, horreur [du figé]1, impatient1, agressif1, nerveux1, soupe au lait1, intuitif1, *analogique (cv D)*1

CALME (7), équilibré1, stabilité1, adulte1

OPTIMISTE (6), ENTHOUSIASTE (6), moins enthousiaste1, gai1, positif2, épicurien2, humour1, ludique1, *souriant*2, aime sentir liberté choix1, passionné3, motivé1, *affectueux*1, *mère-poule*1, *attentionné*1, *gentil*1, aime métier1.

JUSTIFICATION DE CERTAINS CLASSEMENTS

Il convient de noter en premier lieu la distanciation avec laquelle certains collègues ont rempli, dans le questionnaire, ces questions ouvertes, ce qui témoigne plus d'un excès de modestie ou d'une gêne à parler de soi, que d'un refus, comme il a été deux fois clairement notifié en réponse ("non") à la question "*Pouvez-vous dire quelque chose de plus sur vous ?*". Gêne qui explique sans doute aussi une part des non-réponses... Cette distanciation peut se lire à travers les réponses empreintes d'humour ou d'exagération, réponses effectives cependant, qu'il a donc fallu interpréter pour ne pas en perdre la richesse.

Certains mots nécessitent donc des précisions quant à leur classement.

"Affectueux" a été classé dans EMOTION car il comporte une tonalité affective (sentiment tendre).

"Analogique (cerveau droit)" a été classé dans EMOTION pour le côté intuitif (analogie : rapport de ressemblance entre deux ou plusieurs éléments / allusion du sujet au fonctionnement du cerveau).

"Archaïque" dans OUVERTURE car il dénote, sinon une fermeture, du moins une prise de distance par rapport aux innovations, peut-être un refus d'actions innovantes jugées comme modes passagères.

"Attentionné" et "gentil" ont été classés dans EMOTION à cause de l'idée d'amabilité à l'égard d'autrui avec coloration affective positive (gentillesse).

"Autorité", "autoritaire" et "pas autoritaire" dans VALEURS, pour leur référence au rapport au pouvoir, à une attitude morale ou politique face au pouvoir.

"Critique" dans VALEURS : "*esprit critique, attitude de celui qui n'accepte un fait ou une opinion qu'après en avoir examiné la valeur*" (dictionnaire LAROUSSE) ; le terme dénote ainsi un attachement à la valeur des choses.

"Egoïste" dans VALEURS: contraire de "généreux", c'est l'aspect moral, plus que le repli sur soi, que le classement a voulu privilégier.

"Entier" dans VALEURS : selon le dictionnaire (LAROUSSE), le terme signifie "*inébranlable dans sa volonté*", ce qui évoque l'engagement et l'adhésion à des valeurs.

"Etranger" dans OUVERTURE car, répété à la suite de "parents étrangers", il marque une distance par rapport à la France.

"Fonctions" dans VALEURS, car il s'agit de fonctions dans des associations ou partis politiques, comme l'ont précisé les sujets.

"Indépendant" dans VALEURS, car le dictionnaire (LAROUSSE) évoque l'idée d'autonomie, de liberté, ce qui renvoie à une attitude politique, au sens large.

"Individualiste" dans VALEURS, car le dictionnaire (LAROUSSE) évoque l'idée d'"*indépendance vis à vis des groupes sociaux*", attitude politique au sens large.

"Indulgent" et "sévère" dans VALEURS, pour leur référence à un jugement moral (qui pardonne ou condamne aisément les fautes).

"Mère-poule" dans EMOTION, car nous considérons comme significatif le choix empreint d'humour de ce terme chargé d'affects pour désigner un comportement relationnel.

"Pragmatique" dans ACTION car il évoque l'efficacité pratique (LAROUSSE).

"Rigide" dans VALEURS : selon le dictionnaire (LAROUSSE), le terme s'emploie pour "une personne (ou une attitude) d'une sévérité morale rigoureuse".

"Sceptique" dans VALEURS : à la fois pour son sens commun (refus de croire d'emblée une affirmation) et son origine philosophique (aucun jugement car aucun critère sûr).

"Souriant" a été classé dans EMOTION plutôt que dans OUVERTURE à cause de la coloration émotionnelle.

SOI ET IDEAL PROFESSIONNELS

Sont proposées ici les explications des dénominations des catégories du soi puis de l'idéal professionnels, avec chaque fois quelques exemples des mots ou expressions qu'elles regroupent.

SOI PROFESSIONNEL

Collègues

Travail (31 expressions ≠)

Sont rangés là tous les mots ou expressions relatifs au travail ou qui évoquent des rapports de travail avec les collègues :

bonne volonté, disponible, partenaire, fiable, volonté sortir routine pédagogique, coopératif, projets

Elément	Fréquence	Pourcentage
SP Collèges Travail	77	57%
SP Collèges Travail nc	58	43%

Affectivité relationnelle (44 expressions ≠)

Cette dénomination vise à rendre compte à la fois des termes ou expressions à coloration :

- émotionnelle -ou distanciée par rapport à l'émotion- (*impulsif, mauvais caractère, adulte*)
- relationnelle (*serviable, sociable, écoute*)
- voire les deux (*affinités, désagréable, apprécié ou détesté, cordial*)

Elément	Fréquence	Pourcentage
SP Collèges Affectivité relationnelle	81	60%
SP Collèges Affectivité relationnelle nc	54	40%

Positionnement (35 expressions ≠)

Le classement ici a privilégié l'aspect positionnement, c'est-à-dire que les sujets se positionnent vis-à-vis de leurs collègues, en distance voire en opposition :

- en distance : *indifférent, différent, effacé, indépendant, poli, collègue, extérieur*
- en opposition : *opposition, conflit, râleur, contestataire*

Élément	Fréquence	Pourcentage
SP Collèges positionnement	48	36%
SP Collèges positionnement nc	87	64%

Supérieurs

Travail (30 expressions ≠)

Sont rangés là tous les mots ou expressions relatifs au travail ou qui évoquent des rapports de travail avec les supérieurs :

- disponible, exigeant, ponctuel, recours, dynamique, consciencieux, collaboration, sérieux*

Élément	Fréquence	Pourcentage
SP Supérieurs Travail	73	54%
SP Supérieurs Travail nc	63	46%

Relationnel (22 expressions ≠)

La catégorie regroupe des termes ou expressions qui se rattachent au relationnel, qu'il soit positif ou distant, par opposition au travail :

- relationnel positif : *ouvert, bons contacts, naturel, sincère, courtois*
- relationnel distant : *réservé, respectueux, bons contacts sans plus, relations administratives*

Élément	Fréquence	Pourcentage
SP Supérieurs Relationnel	56	41%
SP Supérieurs Relationnel nc	80	59%

(Op)position hiérarchique (32 expressions ≠)

Ici le classement rassemble des mots ou expressions qui expriment une opposition ou bien des rapports hiérarchiques. C'est le sens des parenthèses, liberté prise avec l'usage que le lecteur voudra bien pardonner.

- opposition : *vigilant, critique, méfiant, ferme, capable de dire non, confrontation*

- rapports hiérarchiques: *obéissant, obséquieux, exécutant, discipliné, "pion" facile à déplacer et à utiliser, respect hiérarchie, respect des fonctions, fonctionnaire*

Elément	Fréquence	Pourcentage
SP Supérieurs (Op)position hiérarchique	46	34%
SP Supérieurs (Op)position hiérarchique nc	90	66%

Elèves

Ecoute (17 expressions ≠)

La catégorie rassemble les termes ou expressions qui évoquent une attitude, une disposition, une recherche, d'écoute, d'ouverture à l'égard des élèves :

patient, ouvert, accessible, attentif, accueil, dialogue, cherche à comprendre

Elément	Fréquence	Pourcentage
SP Elèves Ecoute	67	50%
SP Elèves Ecoute nc	67	50%

Travail (17 expressions ≠)

Sont rangés là tous les mots ou expressions qui évoquent des rapports de travail avec les élèves :

exigeant, sévère (notes), dynamique, efficace, méthodologie, intéressant, inexpérimenté

Elément	Fréquence	Pourcentage
SP Elèves Travail	69	51%
SP Elèves Travail nc	65	49%

Valeurs (26 expressions ≠)

Sont classés ici les termes ou expressions qui nous paraissent relever d'une attitude (voire un engagement) morale ou philosophique :

juste, responsable, honnête, adulte, guide, démystificateur, humaniste, engagé, un exemple ou un contre-exemple, directif, laxiste, intransigeant

Elément	Fréquence	Pourcentage
SP Elèves Valeurs	51	38%
SP Elèves Valeurs nc	83	62%

Affectivité (39 expressions ≠)

Les termes ou expressions à coloration affective ou émotionnelle appartiennent à cette catégorie, qu'ils décrivent une relation, un comportement ou un état, et cela de façon positive ou négative:

- positive : *bons rapports, humour, joueur, sympa, humain, spontané, cool, maternelle, un peu "tonton", affectueux, apprécié*
- négative : *parfois énervé, chiant, désarroi, désabusé*

Élément	Fréquence	Pourcentage
SP Elèves Affectivité	60	45%
SP Elèves Affectivité nc	73	55%

IDEAL PROFESSIONNEL

Ouverture (25 expressions ≠)

Les termes et expressions relatifs à une ouverture, qu'elle concerne l'enseignant ou son rapport à l'élève, qu'elle soit d'ordre personnel ou professionnel, voire institutionnel (statut) se retrouvent dans cette catégorie :

- ouverture : *ne pas rentrer dans le moule, aime changer, remise en question, écoute société, pas enfermement règles-rôle-stéréotypes pédagogiques, leur permettre de comprendre le monde qui les entoure, comprendre le langage des élèves, attentif aux élèves*
- statut : *titulaire, conseiller pédagogique, enseignant-chercheur, formateur IUFM*

Élément	Fréquence	Pourcentage
IdP Ouverture	24	27%
IdP Ouverture nc	66	73%

Maîtrise (44 expressions ≠)

Sont rangés là les termes et expressions qui évoquent une maîtrise à la fois des contenus, des méthodes et des résultats (efficacité) :

- contenu et méthodes : *être clair sur contenus, avoir les outils et les capacités pour permettre..., un enseignant pratiquant l'autogestion, être plus disponible en vue travail individualisé, animateur travail de groupe*
- résultats : *transmettre savoir-faire et ouverture d'esprit, amener enfants au mieux capacités, performant pour tous, ne pas décourager les élèves*

Élément	Fréquence	Pourcentage
IdP Maîtrise	54	60%
IdP Maîtrise nc	36	40%

Affectivité (44 expressions ≠)

Sont classés là les termes et expressions qui évoquent un rapport affectif à la profession ou une prise en compte de la personne de l'élève, que ce soit aux couleurs de l'affectivité ou de l'émotion, mais aussi de la sérénité :

- affectivité : *respecter élève (individu libre d'aimer ou non ce qui est fait), capable de dire à chacun de ses élèves qu'il est digne d'être aimé pour ce qu'il est, le prof que les élèves veulent avoir, prof motivé/ non aigri, attachement matière, être davantage respecté par mes autorités (... autre ministre !), avoir moins d'expérience et plus d'enthousiasme*
- sérénité : *plus décontracté, confiance, un enseignant serein qui ne se pose plus de questions, modèle d'honnêteté intellectuelle*

Élément	Fréquence	Pourcentage
IdP Affectivité	42	47%
IdP Affectivité nc	48	53%

L'ensemble des mots et expressions des sujets

(sauf image de soi)

NB. : Sont notés entre parenthèses () les précisions données par l'enseignant lui-même ; entre doubles parenthèses (()) les mots donnés par d'autres enseignants, qui modifient ou complètent l'expression ; entre crochets [] les termes de l'expression qui sont également classés dans une autre catégorie.

Mots Questionnaire : Choix du métier (Q12)

1. Choix métier : oui

-PAR DEFAUT (20 sujets)

seul débouché discipline, pas choix (maîtrise), choix par défaut, pour travailler (puis enthousiasme), ((réussite aux)) études, solution possible à une situation à une certaine époque, gagner rapidement ma vie, tradition familiale, vécu familial (4 générations d'enseignants), modèle social pour des parents qui ont su me convaincre

-VOCATION (= "se sentir appelé à" / 29 sujets, dont 23 sans autre précision)
attirance ((depuis l'enfance)) enseignement, désir prof depuis enfance, attrait, passion, métier intéressant, goût pour ce métier, modèle institutrice, admiration/imitation profs/instits, idéal, amour école, passion ou goût (pour matière, savoir, travail intellectuel, connaissance, discipline, lettres)

-AVANTAGES (19 sujets, dont 7 sans autre précision)

vacances scolaires, aménagement horaires, responsabilité, autonomie, liberté, liberté action, qualité vie, temps libre, pas monotone, promotion sociale (famille), réussite sociale, statut social

-EDUCATION / CONTACTS (choix) (60 sujets, dont 33 sans autre précision)

faire passer et comprendre message, éduquer, goût de la structure (école, lieu de vie), travailler pour motiver un auditoire, faire évoluer les élèves, intérêt pour éducation en général et réflexion péda, plaisir péda, rôle éducatif jeunes, œuvrer à l'émancipation de l'être humain, former citoyens, former individus (liberté, changement), leur apprendre à chercher réponses à curiosité, envie communiquer/aider, souhait susciter curiosité et critique, ((goût pour)) échange, contact humain, contact enfants, contact jeunes, être avec jeunes, relation autres, amour des enfants/ des jeunes, envie partager, envie d'apprendre, ((désir)) apprendre ((aux autres)), désir changer les méthodes d'enseignement, désir faire progresser élèves, travailler dans domaine vivant et évolutif

-INSTRUCTION (30 sujets, dont 11 sans autre précision)

recherche et approfondissement histoire, livres, intérêt Antiquité, aime travailler sur textes littéraires, instruire, désir communiquer connaissances, diffuser connaissances, partager mon savoir, faire partager culture classique, désir enseigner savoir, transmettre ((savoir)), enseigner

2. Choix métier : non -> DEFAUT / HASARD (16 sujets)

pas d'autre issue, réussite aux études, nécessités financières, nécessité de vacances (enfants à élever), pressions familiales

hasard, la vie, opportunité, conjoncture économique, reconnaissance sociale, désir autonomie

Mots Questionnaire : Soi professionnel (Q13.1)

Les rapports hiérarchiques n'apparaissant pas avec les collègues ou les élèves, l'affectivité avec les supérieurs, ni l'écoute avec les collègues ou les supérieurs, les regroupements de mots sont donc différents pour chacun des trois aspects. De plus le caractère polysémique du français entraîne pour certains mots un sens différent selon qu'ils se réfèrent aux collègues, aux supérieurs, ou aux élèves.
(Dans les tableaux, descriptifs, nc = non choisi.)

Par rapport aux collègues (217 mots / expressions dont 110 ≠)

-TRAVAIL (31 expressions ≠)

bonne volonté, tolérant, conciliant, solidaire, disponible, attentif, partenaire, entreprenant, fiable, volonté sortir routine pédagogique, ouverture esprit, dynamisme, ((recherche)) échanges, questionnement, accepte remise cause, intéressé, curieux, sérieux, trop sérieux, distrait, responsable, coopératif, ouvert, projets, toujours prêt à aider les autres, entraide, soulève les problèmes, [plutôt intolérant vis à vis du] travail mal fait, capable de négocier

-AFFECTIVITE RELATIONNELLE² (44 expressions ≠)

amical, chaleureux, confident, ami, rigolo, blagueur, décontracté, impulsif, spontané, fantaisiste, complicité, désagréable, sincère, loyal, pas d'exclusion envers qui que ce soit, adulte, attentionné, affinités, apprécié ou détesté, mauvais caractère, inquiet, passionné, proche mais parfois étonné de certaines attitudes figées ou exagérées

serviable, sociable, bonne relation, aimable, sympa, agréable, compréhensif, convivial, écoute, généreux, communiquant facilement, en recherche de contacts, cordial, accommodant, dialogue, communication, être dans le discours, discussion, altruiste, arrondir les angles, diplomate

-POSITIONNEMENT (distance voire critique)³ (35 expressions ≠)

distant, respectueux, indifférent, différent, pas embêtant, effacé, réservé, indépendant, individualiste, seul, discret, timide, poli, collègue ((disponible)), extérieur, un enseignant remplaçant, rapports parfois inexistantes, évite conflits, déception (depuis 4 ans),

opposition, militant, conflit, conflits éventuels, direct, trop carré, entier, râleur, moqueur, rejet, contestataire, "emmerdeur", jamais d'accord, méfiant, plutôt intolérant [vis à vis du travail mal fait]

² Rappelons que cette dénomination a été choisie pour rendre compte des termes à coloration émotionnelle et / ou relationnelle.

³ Rappelons également que le classement ici a privilégié l'aspect positionnement, c'est-à-dire que les sujets se positionnent vis-à-vis de leurs collègues, en distance voire en opposition.

Supérieurs (187 mots / expressions dont 84 ≠)

-TRAVAIL (30 expressions ≠)

disponible, ouvert, exigeant, compréhensible, ponctuel, efficace, travail, tolérant, conciliant, recours, entreprenant, dynamique, attentif, consciencieux, attentif infos transmises, s'adapte, collaboration ((étroite)), sérieux, coopératif, motivé, compétent, capable de discuter, [trop à l'écoute de leurs] demandes, [appliquant] consignes, demandeur d'aide, demandeur d'infos, fiable, de bonne composition, apprécié

-RELATIONNEL⁴ (22 expressions ≠)

ouvert, bons contacts, souple, bonnes relations, relations "normales", naturel, sincère, compréhensif, courtois, amical, facilité
réservé, respectueux, bons contacts sans plus, relations administratives, poli, discret, distant, indifférent, indépendant, extérieur, pas trop embêtant

-(OP)POSITION HIERARCHIQUE⁵ (32 expressions ≠)

vigilant, critique, méfiant, (autrefois) contestataire, ferme, franchise, entier, capable de dire non, confrontation, conscient droits, direct, peu souple, caractériel, "emmerdeur", parfois en question, , [discuter] avec la hiérarchie en cas de divergences

obéissant (quand les consignes semblent cohérentes), obséquieux, exécutant, discipliné, appliquant [consignes], subalterne ((disponible)) , trop à l'écoute [de leurs demandes], craintif, "pion" facile à déplacer et à utiliser, dévouement, respect hiérarchie, capable d'accepter la hiérarchie, respect des fonctions, fonctionnaire

Elèves (251 mots / expressions dont 102 ≠)

-ECOUTE (17 expressions ≠)

écoute, patient, ouvert, curieux, intérêt, compréhensif, accessible, attentif, disponible, faculté d'adaptation, accueil, communication, dialogue, discussion, conciliant, cherche à comprendre, comprends leurs difficultés

-TRAVAIL (20 expressions ≠)

rigueur, sérieux, exigeant, dynamique, efficace, explicatif, facilitation, fiable, aidant, impuissant à les aider, contrat, méthodologie, méthodique, cherche

⁴ La catégorie regroupe, rappelons-le, des termes qui se rattachent au relationnel, qu'il soit positif ou distant, par opposition au travail.

⁵ Rappel : ici le classement rassemble des mots qui expriment une opposition ou bien des rapports hiérarchiques en opposition comme en accord. C'est le sens des parenthèses, liberté prise avec l'usage que le lecteur voudra bien pardonner.

intéresser, intéressant, ponctuel, soin, dispositifs pour acquérir des savoirs, bon enseignant, inexpérimenté

-VALEURS (26 expressions ≠)

juste, responsable, honnête, enseignant, adulte, guide, différent, leur apprendre "le bon sens", démystificateur, humaniste, engagé, un exemple ou un contre-exemple, directif, fermeté, dévouement, tolérant, respectueux, autoritaire, être respecté, caractère entier, intransigeant, sévérité, ferme, anti-autoritaire, direct, laxiste

-AFFECTIVITE (39 expressions ≠)

bons rapports, humour, blagueur, joueur, amusant, souriant, agréable, sympa, humain, bienveillant, parfois énervé, d'humeur inégale, spontané, cool, familial, franc, amical, indifférent, chiant, manque patience, maternelle, protecteur, trop indulgent, paternaliste, un peu "tonton", affectueux, sur qui compter, proche, relation positive, concerné, intéressé par leur "être", soucieux de leur bien-être, inspirant confiance, désarroi, inquiet, désabusé, reconnu, apprécié, je m'investis totalement

Mots Questionnaire : Idéal professionnel (Q13.6)

138 dont 113 différents

-OUVERTURE (prof et /ou élèves) / STATUT (25 expressions ≠)

attiré par nouveauté, ne pas rentrer dans le moule, aime changer, remise en question, ne pas tomber dans la routine, le prof qui a fait découvrir choses importantes, écoute société, dans établissement autogéré, pas enfermement règles-rôle-stéréotypes péda, liens actualité-matière, [arriver à faire davantage] le lien entre apprendre les maths et la réalité, leur permettre de comprendre le monde qui les entoure, comprendre le langage des élèves, attentif aux élèves, patient, [transmettre] une ouverture d'esprit aux élèves, exactement l'inverse pour savoir si c'est vraiment mieux, recherche dans la matière titulaire, (départ retraite), conseiller pédagogique, ne plus être enseignant dans les conditions actuelles, enseigner en fac, enseignant-chercheur, formateur IUFM

-MAITRISE (contenus - méthodes) / EFFICACITE (44 expressions ≠)

être clair sur contenus, cours très variés, enseignant méthodique, maîtriser moyens, maîtriser lecture image et traitement texte, être une référence dans la discipline pour les élèves intéressés, avoir les outils et les capacités pour permettre..., que déroulement prévu séquence soit en accord avec déroulement réel, arriver à faire davantage le lien [entre apprendre les maths et la réalité], être un enseignant qui sache faire aimer sa discipline et rendre les élèves autonomes, un enseignant pratiquant l'autogestion, être plus disponible en vue travail individualisé, face nouvelles exigences (maîtrise langue) aider les élèves à progresser, bien

connaître les élèves et savoir comment chacun peut s'intéresser à, animateur travail de groupe

essaie de s'adapter, ((mieux)) organisée, recherche d'efficacité (réussite), continuer ce que je fais actuellement et... gagner, être certaine de l'efficacité pédagogique actuelle (sens, élève centre), clair, notion d'obligation de travail, rester efficace, limiter échec scolaire, faire tous travailler un minimum, être assez intéressant pour inciter au travail et à l'écoute, animateur créant la curiosité vis à vis de la science, transmettre savoir-faire et ouverture d'esprit, adaptation, intéresser tous élèves, permettre à chacun de s'intéresser à ses études, amener enfants au mieux capacités, donner goût lire et réfléchir par soi-même, connaissances et méthodes pour tous (esprit critique), une personne qui contribue à l'autonomie des élèves, qui donne désir apprendre et découvrir inconnu, [celui] qui donne [envie] d'apprendre, faire davantage aimer ma discipline, motiver, faire progresser élèves, proposer dispositifs pour acquérir savoirs de manière variée (source motivation), avoir plus de temps pour aider élèves en grandes difficultés, performant pour tous, pragmatique, ne pas décourager les élèves

-AFFECTIVITE / SERENITE (44 expressions ≠)

Respecter élève (individu libre d'aimer ou non ce qui est fait), rester estimé, le prof que les élèves veulent avoir, apprécié, apprécié pour compétences et bienveillance, bonnes relations élèves, pas aigri et découragé, prof motivé/ non aigri, [amener enfants aux mieux capacités pour] atteindre bonheur, attachement matière, que tous les élèves viennent en cours avec plaisir, celui qui donne envie [d'apprendre] et confiance dans vie, une personne dont l'ancien élève pourra dire : "il m'a fait découvrir...", capable de dire à chacun de ses élèves qu'il est digne d'être aimé pour ce qu'il est, [plus détendu et plus autoritaire à la fois :] je crois que je me sentirais mieux, un enseignant toujours heureux de venir au travail, une personne qui amène l'envie d'aller plus loin, être davantage respecté par mes autorités (... autre ministre !), toujours heureux d'enseigner en fin de carrière, être exigeant sans que les élèves le ressentent et ne pas punir, savoir-être avant savoir ou savoir-faire, enseignant toujours animé par passion et à l'écoute des élèves, être en phase avec élèves, avoir moins d'expérience et plus d'enthousiasme, garder l'enthousiasme actuel, me dégager d'une certaine culpabilité si mes choix s'écartent du programme officiel, devenir prof idéal qui passionne élèves, ne pas devenir désabusé, plus épanoui et plus content de ce que je fais.

très bien dans démarche, évoluer d'année en année, sérénité horaires et programme [pour liens actualité-matière], plus décontracté, confiance; calme, posé, être plus patient, plus détendu et plus autoritaire à la fois, le tout sans stresser, un enseignant serein qui ne se pose plus de questions

qqch d'abouti : enseignant qui a accompli sa tâche, bon enseignant, prof honnête/ consciencieux, modèle d'honnêteté intellectuelle

RESULTATS DE LA PROCEDURE « GROUPE DE VERIFICATION »

Nous décrivons en premier lieu la procédure utilisée, puis nous commentons les résultats, avant de reproduire le dépouillement du travail du groupe de vérification sur l'image de soi, en regard de notre propre classement.

La procédure utilisée

Le groupe de vérification était constitué de deux sous-groupes :

- un groupe d'enseignants : deux professeurs de français
- un groupe-témoin mixte constitué de catégories différentes : un professionnel hospitalier (manipulateur en électro-radiologie médicale), une employée de la petite enfance (assistante maternelle) et une étudiante en histoire de l'art.

Les deux groupes ont travaillé à partir du matériel et des consignes précisés ci-dessous. Le matériel fourni à chaque groupe comprenait quatre chemises (image de soi, motivations de choix du métier, soi professionnel et idéal professionnel) avec pour chacune :

- les mots et expressions des sujets,
- les titres des catégories déterminées lors du traitement des questions ouvertes
- des fiches d'explicitation des titres des catégories (image de soi et soi professionnel : premières pages des parties correspondantes, dans le traitement des questions ouvertes, cf. annexe / motivations de choix du métier : une explicitation des termes « éducation » et « instruction »)
- un dictionnaire.

Les titres de catégories utilisés pour l'idéal professionnel ont été explicités oralement.

Voici les consignes de travail proposées :

- commencer par le dossier « image de soi » (ceci afin que nous puissions préparer la synthèse pour la confrontation)
- classer les mots et expressions des sujets dans les catégories indiquées
- en cas de litige ou d'hésitation, indiquer les catégories concernées
- garder présent à l'esprit le contexte dans lequel ces termes ont été produits : des enseignants répondant à un questionnaire sur la gestion de l'imprévu dans les conduites de classe.

La procédure a duré en tout six heures :

- cinq heures pour le travail de classement : environ 2h pour l'image de soi et presque 3h pour les trois autres dossiers,
- et plus d'une heure pour la confrontation.

Pendant la phase de classement où les deux groupes travaillaient dans des salles séparées, nous-même étions à la disposition des groupes, dans une autre salle, à proximité, pour répondre aux demandes de précision. Nous nous en sommes tenue à l'explicitation des consignes afin d'influencer le moins possible les choix.

Dès que les groupes ont terminé le classement des termes du dossier « image de soi », nous avons entrepris la synthèse, repérant les divergences.

En raison de contraintes de faisabilité (disponibilité des participants), seul le dossier « image de soi » a fait l'objet d'une confrontation.

Les autres dossiers ont fait l'objet d'une synthèse dont nous rendons compte ci-après, et qui fut distribuée aux membres des groupes de contrôle.

Synthèse des résultats

1. L'image de soi

La majorité des termes font l'unanimité ; pour de nombreux autres, le classement tantôt de l'un tantôt de l'autre groupe correspond au nôtre : la confrontation a montré que le temps de réflexion et de maturation dont nous avons bénéficié aurait souvent permis de parvenir aux mêmes résultats⁶. Pour 15 termes enfin, les classements des deux groupes divergent entre eux et divergent aussi du nôtre : il faut faire des choix dont nous nous sommes déjà expliquée dans l'annexe « traitement des questions ouvertes », au paragraphe « justification de certains classements » (pour 3 mots), ou dont nous expliquons ci-dessous (et 4 des nôtres sont discutables).

Par contre 22 termes ont été classés par les deux groupes dans une même catégorie, différente de la nôtre. Si pour 3 d'entre eux nous nous étions déjà expliquée dans l'annexe citée, pour les autres nous convenons que nous avons fait des choix (dont 7 discutables) à expliciter ici.

Au total donc 37 termes parmi lesquels 31 dont le choix de classement reste à justifier (utilisation du Pluridictionnaire LAROUSSE, 1975, cité en italique).

Les 20 termes ou expressions relevant de choix justifié par le dictionnaire ou par l'attention que nous avons portée à telle ou telle partie de l'expression :

« Aime le travail en équipe » : plus que sur le plaisir (« aime »), nous mettons l'accent sur le travail, dans un contexte d'enseignement, et classons donc l'expression dans la catégorie ACTION.

« Contemplatif » et « observateur » : dans OUVERTURE, pour l'attention portée à un autrui implicitement présent.

« Modeste » : dans OUVERTURE, plus pour l'attitude que le mot suggère à l'égard d'autrui que de soi-même, et pour le synonyme donné par le dictionnaire « effacé » qui évoque une réserve, un repli.

« Du caractère » : en relation avec la volonté (catégorie ACTION/VOLONTE)

« Anime club » : nous l'avons considéré, au même titre que « aime la danse, la fête, la nature... », comme une activité liée à l'OUVERTURE.

« Approfondissement » : dans OUVERTURE pour l'idée qu'il contient (de par sa parenté avec approfondir) de « *pénétrer plus avant dans la connaissance de quelque chose* ».

« Bavard » : dans OUVERTURE pour l'échange qu'il implique avec autrui, indépendamment du fait qu'un bavardage peut se révéler enfermant (suggestion d'un membre du groupe de contrôle).

« Séducteur » et « séduisant » : dans OUVERTURE pour leur parenté avec « séduire » qui suggère une ouverture vers un autre, qu'il s'agisse d'un geste produit ou d'une

⁶ Les groupes n'ont notamment pas toujours recouru au dictionnaire faute de temps.

impression « reçue », même si nous ne nions pas que « séduisant » aurait pu être classé dans EMOTION comme le proposait un groupe sur deux, l'autre n'ayant pas pu trancher. « Adulte » a été classé par nous dans la catégorie EMOTION, en référence à l'analyse transactionnelle qui voit dans « l'adulte » l'un des trois états du moi, le seul qui soit absent d'émotions.

« Aime métier » et « aime sentir la liberté de choix » dans EMOTION pour l'emploi de « aime » et « aime sentir » qui mettent l'accent sur le plaisir éprouvé. Il nous a semblé que « aimer son métier » n'était pas la même chose que aimer la danse, la fête, le cinéma ou la littérature : ceux-ci traduisent une ouverture par rapport au métier justement, tandis que cette expression-là, sans plus de précision (à l'inverse de « travail en équipe ») insiste sur le plaisir d'exercer son métier. Quant à « aime sentir la liberté de choix », c'est la sensibilité qui l'a emporté sur la liberté de choix (que l'on aurait pu sans cette précision classer dans VALEURS).

« Calme » dans EMOTION, par référence à l'absence d'agitation.

« Enthousiaste » et « moins enthousiaste » dans EMOTION, pour les idées de passion, d'optimisme.

« Humour » et « ludique » dans EMOTION, pour l'aspect plaisant qu'ils évoquent : au-delà du fait que l'humour s'attache à dénoncer « *les aspects plaisants, insolites ou absurdes de la réalité qui semble la plus normale* », l'effet qu'il veut produire est le rire ou le sourire ; quant au jeu (étymologie de ludique), il vise également le plaisir.

« Impatient » dans EMOTION, pour l'« *incapacité de supporter une attente, de se contenir* » (NS), alors que nous avons classé « patient » dans OUVERTURE car pour tenir compte du contexte d'enseignement (attitude d'écoute vis à vis de l'élève).

« Motivé » dans EMOTION, à cause de l'« *intérêt spontané* » qu'il évoque.

Les onze termes (7 + 4) faisant l'objet de choix discutables, que nous discutons ici :

« Courageux », « Rigoureux/rigueur » et « exigeant » auraient pu être classés dans la catégorie VALEURS, puisque le premier renvoyait entre autres à la « *force d'âme* », le second à une attitude morale et que l'un des synonymes du troisième était « *strict* » (cf. rigide), mais nous les avons classés dans TRAVAIL (et VOLONTE) car ils évoquaient pour nous :

- le premier, l'ardeur mise à entreprendre une tâche et l'expression « courageux au travail »,
- le second, le rapprochement avec consciencieux, soigneux, exactitude et précision (phénomène de halo sémantique, mais aussi connotation du contexte d'enseignement)
- le dernier, ses synonymes « *absorbant* » et « *dur* » ainsi que le contexte d'enseignement avec l'exigence du professeur vis à vis du travail de ses élèves. De plus il est issu du verbe exiger qui signifie : réclamer ou imposer par une volonté formelle.

« Sérieux » a également été classé dans TRAVAIL, parce qu'il « se dit d'une personne qui agit avec réflexion, en attachant de l'importance à ce qu'elle fait » ou signifie encore « qui ne fait pas d'écarts de conduite » et "qualité d'une personne réfléchi, appliquée dans son travail". Mais nous aurions pu aussi le classer dans la catégorie VALEURS, si nous avions privilégié le jugement moral.

« Naïf » a posé problème aux deux groupes de contrôle (classé dans EMOTION et OUVERTURE). Le classement dans la catégorie EMOTION pour l'idée de spontanéité semble excessif. Quant à nous, nous avons choisi de le classer dans VALEURS pour les sèmes de candeur, d'ingénuité, ainsi que de trop grande confiance qu'il contient.

« Famille/attaché famille » et « père » : nous aurions effectivement pu classer le premier dans VALEURS, puisqu'il nous semble affirmer un repli sur des valeurs ("*je suis très famille*"), mais nous avons choisi de mettre l'accent sur le repli, dans un contexte d'enseignement, plus que sur les valeurs et l'avons donc classé dans OUVERTURE. Nous reconnaissons que le second (« père ») a pâti du halo créé par le premier. Cependant, le groupe de vérification a hésité pour celui-ci entre VALEURS et EMOTION, ce qui montre bien que diverses interprétations étaient possibles...

« Positif » pouvait à notre sens relever des catégories ACTION pour « sens pratique » ou VALEURS pour « constructif » (OUVERTURE apparaissant plus contestable), mais nous l'avons classé dans EMOTION, parce qu'il nous a évoqué l'optimisme, et il faut admettre que notre implication a sans doute joué là...

« En questionnement » et « remise en cause constante » ainsi que « doute » : l'argument de l'un des membres du groupe de vérification était, pour les deux premières expressions, que « *le questionnement est une attitude philosophique* », argument tout à fait pertinent, mais qui n'a pourtant pas joué pour « doute », puisque l'un des groupes l'a classé dans OUVERTURE et l'autre dans ACTION. Nous avons quant à nous choisi de classer les deux premiers dans OUVERTURE pour l'attitude de recherche et d'ouverture qu'ils dénotent, nous semble-t-il, et le troisième dans EMOTION pour l'indécision, l'incertitude et « *le manque de confiance dans la sincérité de quelqu'un, la qualité, la réalisation de quelque chose* » (NS). Sans doute pourra-t-on déceler là l'implication inconfortable du chercheur, mais tout choix étant discutable, nous pensons nous efforcer de livrer le plus honnêtement possible les clés des nôtres.

Après ces commentaires, nous présentons ci-dessous les résultats du dépouillement du travail du groupe de contrôle.

**Le dépouillement des classements
du groupe de contrôle**

Légende

+ : même classement
A : action / O : ouverture
V : valeurs / E : émotion

**Nous présentons les mots dans les catégories dans lesquelles nous les avons classés,
et dans les colonnes, les classements de chaque sous-groupe.**

ACTION

<u>expressions</u>	<u>G</u> <u>profs</u>	<u>G</u> <u>mixte</u>
Actif	+	+
(Aime) travail équipe	V	O
Appliqué	V	+
Assidu	V	?
Bonne volonté	+	O
Brouillon	+	+
Caractère (du)	V	V
Conscientieux	+	V
Courageux	V	V
Désordonné	+	+
Distrait	+	+
Dynamique	+	+
Efficacité	+	+
Energi(que)	+	+
Entêté	?	+
Etourdi	+	+
Exactitude	+	+
Exigeant	V	V
Expérience professionnelle	+	+
Fatigué	+	+
Inexpérimenté	+	+
Lent	+	+

Méthodique	V	+
Obstiné	+	+
Organisé	+	+
Parenthèse (momentanée ?)	V	+
Paresseux	+	+
Pas rigueur	V	+
Perfectionniste	+	V
Persévérant	+	+
Ponctuel	+	+
Pragmatique	+	+
Précision	+	+
Pressé	+	+
Privilégiant quantité	+	V
Réaliste	+	+
Rigoureux, rigueur	V	V
Sérieux	V	V
Soigneux	+	+
Sportif	+	+
Tenace	+	+
Têtu	+	+
Travailleur	+	+
Velléitaire	E	+
Volontaire	+	+

OUVERTURE

<u>expressions</u>	<u>G</u> <u>profs</u>	<u>G</u> <u>mixte</u>
Accueil des savoirs	+	+
Accueil des êtres	+	+
(Aime) ciné	A	+
(Aime) danse	A	+
(Aime) fête	+	+
(Aime) imprévu	A	+
(Aime) jeu	A	+
(Aime) littérature	+	+
(Aime) musique	+	+
(Aime) nature	+	+

(Aime) science	V	+
(Aime) théâtre	A	+
(Aime) voyages	+	+
(Aime pas) parler de moi	+	+
Anime club	A	A
Approfondissement	V	V
Archaïque	V	V
Artiste, aime arts	+	+
Attentif	V	?
Bavard	A	A
Bon vivant	E	+
Compagnie (aimant)	+	+

Complaisant	A	+
Compréhensif	+	+
Contacts (aime/besoin)	+	+
Contemplatif	E	A
Curieux	V	+
Désireux apprendre	+	+
Diplomate	A	+
Discret	A	+
Disponible	V	+
Echange	+	+
Ecoute (des autres)	+	+
Etranger	+	+
Famille, attaché famille	V	V
Figé (horreur du)	+	A
Imagination	+	+
Intégré	A	+
Intellectuel	V	?
Intéressé (par métier)	V	+
Inventif	V	+
Joue guitare	A	+
Lecteur	+	+
Modeste	E	V
Observateur	A	A

Ouverture d'esprit	V	+
Pas diplomate	A	+
Patient	A	+
Père	E	V
Polyvalent	A	+
Questionnement (en)	V	V
Réceptif (aux pb envirts)	+	+
Relations	+	+
Rem cause constante	V	V
Réservé	E	+
Séducteur	E	?
Séduisant	E	?
Serviable	+	+
Silence	A	+
Sociable	+	+
Solitaire	+	+
Sort beaucoup	+	+
Sympathique	+	+
Tourné personnellement vers les autres	+	+
Tourné professionnellement vers les autres	V	+

VALEURS

<u>expressions</u>	<u>G</u> <u>profs</u>	<u>G</u> <u>mixte</u>
Altruiste	O	+
Anti-fasciste	+	+
Anti-libéral	+	+
Anti-stal	+	+
Assume difficulté vie/idées	A	+
Autoritaire	+	+
Autorité	+	A
Bénévole	A	+
Citoyen	+	+
Collectiviste	+	+
Conscience professionnelle	+	+
Convictions	A	+
Critique	+	O
Croyant hétérogén classes	+	+
Déteste injustice/méchant	+	+
Dévoué	A	+
Egoïste	+	O
Enfant avant l'élève	+	+
Engagement (moral)	+	+
Entier	E	+
Entraide	+	+
Extrémiste	+	?

Fait de la politique	+	+
Féministe	+	+
Fonctions	A	?
Gauche prolétarienne	+	+
Généreux	+	O
Honnête	+	+
Humaniste	+	+
Idéaliste	+	+
Indépendant	+	+
Individualiste	+	+
Indulgent	O	O
Laique	+	+
Militant	+	+
Moraliste	+	+
Naïf	E	O
Partage	O	+
Participé mouvements péda	+	+
Pas autoritaire	+	A
Philanthrope	+	+
Religion	+	+
Respect	+	+
Responsable	+	+
Rigide	A	O
Sceptique	+	O

Scrupuleux	A	+
Sévère	A	O
Sur qui compter	+	+
Syndicaliste	+	+

Tolérant	O	+
Vais jusqu'au bout engagts	+	+

EMOTION

<u>expressions</u>	G profs	G mixte
Adulte	V	V
Affectueux	+	+
Agressif	+	+
Aigri	+	+
Aime métier	V	V
Aime sentir liberté choix	V	A ? V ?
Analogique (cerv D)	O	+
Angoissé	+	?
Anxieux	+	+
Attentionné	+	O
Calme	A	A
Colère	+	+
Désenchanté	+	+
Doute	A	O
Emotif	+	+
Enthousiaste	A	O
Epicurien	A	O
Equilibré	V	O
Excessif	+	A
Fragile	+	+
Fuyant foule	+	O
Gai	+	+
Gentil	O	+
Horreur (du figé)	O	+
Humour	O	O

Impatient	A	A
Impulsif	+	A
Inquiet	+	+
Introverti	+	O
Intuitif	+	A
Ludique	A	A
Manque d'assurance	+	?
Mère-poule	+	+
Moins enthousiaste	V	O
Motivé	V	A
Nerveux	+	+
Optimiste	+	O
Passionné	V	+
Positif	V	O
Râleur	+	+
Sensible	+	O
Soucieux	+	+
Soupe au lait	+	+
Souriant	O	O
Spontané	A	?
Stabilité	+	A
Susceptible	+	+
Timide	+	O
Vindictif	+	+
Vif	+	A

Pour les autres questions ouvertes, nous ne reproduisons que les divergences de classement, pour des raisons de place et de faisabilité.

2. Les motivations du choix du métier

Légende :

V : vocation / E : éducation -contact / I : instruction
D : par défaut / A : avantages

Classement	Recherche	G enseignant	G mixte
Motivations			
Gagner rapidement ma vie	D	A	A
Métier intéressant	V	A	A
Goût de la structure (école, lieu de vie)	E	V	A
Recherche et approfondissement histoire	I	A	A
Aime travailler sur textes littéraires	I	A	A
Envie d'apprendre	E	I	I
Désir apprendre aux autres	E	I	I

« Gagner rapidement ma vie » nous semble plus correspondre à un non choix, une contrainte, qu'à un choix pour des avantages, ce ne sont pas en effet les avantages de la profession qui sont mis en avant (on aurait pu en dire autant de n'importe quelle profession).

« Envie d'apprendre » et « désir d'apprendre aux autres » relèvent plus de l'éducation que de l'instruction, l'accent n'étant pas mis ici sur les savoirs.

3. Le soi professionnel

Légende :

T : travail / P : positionnement / OP : (op)position hiérarchique
AR : affectivité relationnelle / A : affectivité / R : relationnel
E : écoute / V : valeurs

3.1. Par rapport aux collègues

Nous n'avons pas assez insisté sur la différence que nous faisons entre « positionnement » et « affectivité relationnelle » pour le soi professionnel par rapport aux collègues, puisqu'un sous-groupe (justement celui des enseignants) n'a pas su utiliser cette catégorie et nous a prévenue que son travail n'était pas valide.

Classement	Recherche	G enseignant	G mixte
Termes ou expressions			
Bonne volonté	T	P	A
Tolérant	T	P	A
Conciliant	T	A	A
Curieux	T	P	A

Distrait	T	A	A
Toujours prêt à aider les autres	T	P	A
Soulève les problèmes	T	P	P
Capable de négocier	T	P	P
Proche mais parfois étonné de certaines attitudes figées ou exagérées	A	P	P
Communication	A	P	T
Respectueux	P	A	A
Pas embêtant	P	A	A
Réservé	P	A	A
Seul	P	A	A
Discret	P	A	A
Timide	P	A	A
Poli	P	A	A
Direct	P	A	A
Entier	P	A	A
Râleur	P	A	A
Moqueur	P	A	A
Méfiant	P	A	A

Nous avons considéré que, par « respectueux », « réservé », « seul », « discret », « timide », « poli », les enseignants se positionnaient par la reconnaissance, l'acceptation de l'autre, ou par l'opposition à l'autre, mais aussi le maintien d'une certaine distance vis à vis de l'autre. C'est pourquoi nous avons classé ces mots dans la catégorie « positionnement » plutôt que « relationnel ». De plus ils ne comportent pas suffisamment de coloration émotionnelle pour être classés dans « Affectivité ».

3.2. Par rapport aux supérieurs

Classement Termes ou expressions	Recherche	G enseignant	G mixte
Disponible	T	R	R
Tolérant	T	R	R
Conciliant	T	R	R
Capable de discuter	T	R	OP
(Trop à l'écoute de leurs) demandes	T	OP	OP
Apprécié	T	R	R
Méfiant	OP	R	R
Franchise	OP	R	R
Entier	OP	R	R
Direct	OP	R	R
Peu souple	OP	R	R
Caractériel	OP	R	R
Emmerdeur	OP	R	R
Craintif	OP	R	R
Faculté d'adaptation	E	V	T
Fiable	T	V	V

Il apparaît de toute évidence, pour ces termes, des divergences de classement. Toutefois, nous pensons que le contexte d'interlocution a ici joué : « Disponible », « capable de discuter », nous semblent traduire une disponibilité pour le travail, des attitudes, des actions en rapport avec le travail vis à vis des supérieurs dans le contexte professionnel. Par contre, nous reconnaissons que pour « tolérant » et « conciliant », on pouvait mettre l'accent sur le relationnel.

3.3. Par rapport aux élèves

Classement Termes ou expressions	Recherche	G enseignant	G mixte
Faculté d'adaptation	E	V	T
Fiable	T	V	V
Directif	V	T	T
Laxiste	V	T	T
Concerné	A	V	V
Intéressé par leur « être »	A	V	V
Soucieux de leur bien-être	A	V	E

Sans doute ces choix sont-ils discutables, en particulier « fiable », qui pouvait effectivement s'entendre au plan des valeurs, mais nous maintenons les autres : nous avons retenu l'adaptation vis à vis des élèves —donc l'écoute pour le faire—, le laxisme et la directivité sont bien des valeurs dans l'approche de l'éducation, et l'être, le bien-être, dénotent une attention portée à l'affectivité, plus qu'aux valeurs.

4. L'idéal professionnel

Légende :

- O : ouverture
- M : maîtrise - efficacité
- A : affectivité - sérénité

Classement Termes ou expressions	Recherche	G enseignant	G mixte
Bien connaître les élèves et savoir comment chacun peut s'intéresser à	M	O	O
Qui donne désir apprendre et découvrir inconnu	M	O	O
Respecter élève (individu libre d'aimer ou non ce qui est fait)	A	O	O
Une personne dont l'ancien élève pourra dire : « il m'a fait découvrir... »	A	O/M	O
Une personne qui amène l'envie d'aller plus loin	A	O/M	O
Etre davantage respecté par mes autorités (...autre ministre !)	A	O	O
Savoir être avant savoir ou savoir-faire	A	M	O
Evoluer d'année en année	A	O	O

Les termes soulignés en caractère gras correspondent aux éléments qui justifient nos choix de classement. Pour les autres expressions, nous reconnaissons effectivement que nos choix sont discutables.

CODAGE VARIABLES (modalités oui/non)

IMAGE DE SOI

ACTION → ISA

travailleur-méthodique/ désordonné
actif/ volontaire

OUVERTURE → ISO

curieux/ écoute-patient
culture/ sociable/ réservé-famille

VALEURS → ISV

engagé/ humaniste

EMOTION → ISE

anxieux/ calme
émotif-impulsif/ optimiste-enthousiaste

METIER

Choix oui → ChM_o

Par défaut / Vocation / Avantages / Education-Contacts / Instruction
→ MOde/ MOvo/ MOav/ MOedu/ MOin

Choix non → ChM_n

Défaut-Hasard → MNdh

SOI PRO

Collègues

Travail / Positionnement / Affectivité relationnelle
→ SCtv/ SCpo/ SCaf

Supérieurs

Travail / Relationnel / (Op)position hiérarchique
→ SStv/ SSrel/ SSop

Elèves

Ecoute / Travail / Valeurs / Affectivité
→ SEeco/ SEtv/ SEval/ SEaf

IDEAL PRO

Ouverture / Maîtrise (contenus-méthodes / efficacité) / Affectivité
→ IPou/ IPma/ IPaf

CODAGE MOTS CHAINE

ACTION

Actif	ACT	Obstiné	OBST
(Aime) travail équipe	EQP	Organisé	ORGS
Appliqué	APPLQ	Parenthèse (momentanée ?)	PAR
Assidu	ASSID	Paresseux	PARSX
Bonne volonté	BVOL	Pas rigueur	PRIGR
Brouillon	BROU	Perfectionniste	PERF
Caractère (du)	CAR	Persévérant	PERSV
Conscientieux	CSCX	Ponctuel	PONCT
Courageux	CRGX	Pragmatique	PRAGM
Désordonné	DESOR	Précision	PRECIS
Distrait	DISTR	Pressé	PRES
Dynamique	DYN	Privilégiant quantité	QT
Efficacité	EFFI	Réaliste	REAL
Energi(qu)e	NRJ	Rigoureux, rigueur	RIGR
Entêté	ENTT	Sérieux	SERX
Etourdi	ETRDI	Soigneux	SOIGN
Exactitude	EXAC	Sportif	SPOR
Exigeant	EXIG	Tenace	TENA
Expérience professionnelle	EXPERP	Têtu	TETU
Fatigué	FATI	Travailleur	TVR
Inexpérimenté	INEX	Velléitaire	VELL
Lent	LENT	Volontaire	VOL
Méthodique	METHD		

OUVERTURE

Accueil des savoirs	ACCSV	Complaisant	COMPL
Accueil des êtres	ACCETR	Compréhensif	COMPF
(Aime) ciné	CINE	Contacts (aime/besoin)	CONTC
(Aime) danse	DANS	Contemplatif	CONTEM
(Aime) fête	FT	Curieux	CUR
(Aime) imprévu	IPV	Désireux apprendre	DSRAPP
(Aime) jeu	JEU	Diplomate	DIPLO
(Aime) littérature	LITT	Discret	DIS
(Aime) musique	MUSI	Disponible	DISP
(Aime) nature	ANATU	Echange	ECHG
(Aime) science	SCIEN	Ecoute (des autres)	ECOU
(Aime) théâtre	THEA	Etranger	ETRGR
(Aime) voyages	VOYG	Famille, attaché famille	FAM
(Aime pas) parler de moi	APPARLM	Figé (horreur du)	HORFI
Anime club	ANICLB	Imagination	IM
Approfondissement	APPFD	Intégré	INTG
Archâique	ARCHQ	Intellectuel	INTEL
Artiste, aime arts	ART	Intéressé (par métier)	INTR
Attentif	ATTF	Inventif	INVEN
Bavard	BAV	Joue guitare	GUITAR
Bon vivant	BVIV	Lecteur	LE
Compagnie (aimant)	COMPAG	Modeste	MOD

Observateur	OBSV	Serviable	SERVB
Ouverture d'esprit	OUV	Silence	SIL
Pas diplomate	PDIPL	Sociable	SOCB
Patient	PAT	Solitaire	SOL
Père	PERE	Sort beaucoup	SORT
Polyvalent	POLYV	Sympathique	SYMPA
Questionnement (en)	QUEST	Tourné personnellement	
Réceptif (aux pb environnants)	RCPTF	vers les autres	TOUR
Relations	RELA	Tourné professionnellement	
Remise cause constante	REMIS	vers les autres	TOURP
Réservé	RESV		
Séducteur	SEDUC		
Séduisant	SEDUI		

VALEURS

Altruiste	ALTR	Honnête	HONN
Anti-fasciste	AF	Humaniste	HUMA
Anti-libéral	ALI	Idéaliste	IDEAL
Anti-stal	AST	Indépendant	INDPD
Assumer difficultés vie/idées	ASSUM	Individualiste	INDVL
Autoritaire	AUTRR	Indulgent	INDUL
Autorité	AUTO	Laique	LAIQ
Bénévole	BNVOL	Militant	MIL
Citoyen	CITY	Moraliste	MORA
Collectiviste	CO	Naïf	NAIF
Conscience professionnelle	CSCP	Partage	PARTG
Convictions	CONV	Participé mouvements péda	PEDA
Critique	CRITQ	Pas autoritaire	PAUT
Croyant hétérogénéité classes	CRHETER	Philanthrope	PHIL
Déteste injustice/méchanceté	JUST	Religion	RELIG
Dévoué	DEVOU	Respect	RSPT
Egoïste	EGOIS	Responsable	RESP
Enfant avant l'élève	ENF	Rigide	RIGI
Engagement (moral)	ENG	Sceptique	SCEPT
Entier	ENT	Scrupuleux	SCRUP
Entraide	ENTRD	Sévère	SVR
Extrémiste	EXTRM	Sur qui compter	FIA
Fait de la politique	POL	Syndicaliste	SYND
Féministe	FEMI	Tolérant	TOL
Fonctions	FONC	Vais jusqu'au bout (engag)	VBOUT
Gauche prolétarienne	GAUP		
Généreux	GNR		

EMOTION

Adulte	ADUL	Analogique (cerveau D)	ANALO
Affectueux	AFFEC	Angoissé	ANG
Agressif	AGRS	Anxieux	ANX
Aigri	AIGRI	Attentionné	ATTN
Aime métier	AMET	Calme	CALM
Aime sentir		Colère	COL
liberté choix	LIB	Désenchanté	DSCHT

Doute	DOUT	Mère-poule	MRPOU
Emotif	EMOT	Moins enthousiaste	MENTH
Enthousiaste	ENTH	Motivé	MOTI
Epicurien	EPIC	Nerveux	NERV
Équilibré	EQUI	Optimiste	OPTI
Excessif	EXCSF	Passionné	PASS
Fragile	FRAG	Positif	POSTF
Fuyant foule	FUY	Râleur	RAL
Gai	GAI	Sensible	SENS
Gentil	GENTI	Soucieux	SCX
Horreur (du figé)	HORFI	Soupe au lait	SOUP
Humour	HUM	Souriant	SOUR
Impatient	IMPAT	Spontané	SPONT
Impulsif	IMPU	Stabilité	STAB
Inquiet	INQU	Susceptible	SUSCB
Introverti	INTRV	Timide	TIMID
Intuitif	INTUI	Vindictif	VIN
Ludique	LUD	Vif	VIF
Manque d'assurance	MAS		

DICTIONNAIRE DES MOTS CHAÎNE (Image de soi : CODAGE)

ACTION

ACT	Actif	OBST	Obstiné
APPLQ	Appliqué	ORGS	Organisé
ASSID	Assidu	PAR	Parenthèse (momentanée ?)
BROU	Brouillon	PARSX	Paresseux
BVOL	Bonne volonté	PERF	Perfectionniste
CAR	Caractère (du)	PERSV	Persévérant
CRGX	Courageux	PONCT	Ponctuel
CSCX	Conscientieux	PRAGM	Pragmatique
DESOR	Désordonné	PRECIS	Précision
DISTR	Distrait	PRES	Pressé
DYN	Dynamique	PRIGR	Pas de rigueur
ENTT	Entêté	QT	Privilégiant quantité
EFFI	Efficacité	REAL	Réaliste
EQP	(Aime) travail équipe	RIGR	Rigoureux
ETRDI	Etourdi	SERX	Sérieux
EXAC	Exactitude	SOIGN	Soigneux
EXIG	Exigeant	SPOR	Sportif
EXPERP	Expérience professionnelle	TENA	Tenace
FATI	Fatigué	TETU	Têtu
INEX	Inexpérimenté	TVR	Travailleur
LENT	Lent	VELL	Velléitaire
METHD	Méthodique	VOL	Volontaire
NRJ	Energi(que)		

OUVERTURE

ACCSV	Accueil des savoirs	DISP	Disponible
ACCETR	Accueil des êtres	DSRAPP	Désireux apprendre
ANATU	(Aime) nature	ECHG	Echange
ANICLB	Anime club	ECOU	Ecoute (des autres)
APPARLM	(Aime pas) parler de moi	ETRGR	Etranger
APPFD	Approfondissement	FAM	Famille, attaché famille
ARCHQ	Archaïque	FT	(Aime) fête
ART	Artiste, aime arts	GUITAR	Joue guitare
ATTF	Attentif	HORFI	Horreur du figé
BAV	Bavard	IM	Imagination
BVIV	Bon vivant	INTEL	Intellectuel
CINE	(Aime) ciné	INTG	Intégré
COMPAG	Compagnie (aimant)	INTR	Intéressé (par métier)
COMPL	Complaisant	INVEN	Inventif
COMPF	Compréhensif	IPV	(Aime) imprévu
CONTC	Contacts (aime/besoin)	JEU	(Aime) jeu
CONTEM	Contemplatif	LE	Lecteur
CUR	Curieux	LITT	(Aime) littérature
DANS	(Aime) danse	MOD	Modeste
DIPLO	Diplomate	MUSI	(Aime) musique
DISC	Discret	OBSV	Observateur

OUV	Ouverture d'esprit	SIL	Silence
PAT	Patient	SOCB	Sociable
PDIPL	Pas diplomate	SOL	Solitaire
PERE	Père	SORT	Sort beaucoup
POLYV	Polyvalent	SYMPA	Sympathique
QUEST	Questionnement (en)	THEA	(Aime) théâtre
RCPTF	Réceptif (aux pb environnants)	TOUR	Tourné personnellement vers les autres
RELA	Relations	TOURP	Tourné professionnellement vers les autres
REMIS	Remise cause constante	VOYG	(Aime) voyages
RESV	Réservé		
SCIEN	(Aime) science		
SEDOC	Séducteur		
SEDUI	Séduisant		
SERVB	Serviable		

VALEURS

AF	Anti-fasciste	HUMA	Humaniste
ALI	Anti-libéral	IDEAL	Idéaliste
ALTR	Altruiste	INDPD	Indépendant
ASSUM	Assumer difficultés vie/idées	INDUL	Indulgent
AST	Anti-stal	INDVL	Individualiste
AUTO	Autorité	JUST	Déteste injustice/méchanceté
AUTRR	Autoritaire	LAIQ	Laique
BNVOL	Bénévole	MIL	Militant
CITY	Citoyen	MORA	Moraliste
CO	Collectiviste	NAIF	Naïf
CONV	Convictions	PARTG	Partage
CRHETER	Croyant hétérogéné classes	PAUT	Pas autoritaire
CRITQ	Critique	PEDA	Participé mouvemnt péda
CSCP	Conscience professionnelle	PHIL	Philanthrope
DEVOU	Dévoué	POL	Fait de la politique
EGOIS	Egoïste	RELIG	Religion
ENF	Enfant avant l'élève	RESP	Responsable
ENG	Engagement (moral)	RIGI	Rigide
ENT	Entier	RSPT	Respect
ENTRD	Entraide	SCEPT	Sceptique
EXTRM	Extrémiste	SCRUP	Scrupuleux
FEMI	Féministe	SVR	Sévère
FIA	Sur qui compter	SYND	Syndicaliste
FONC	Fonctions	TOL	Tolérant
GAUP	Gauche prolétarienne	VBOU	Vais jusqu'au bout
GNR	Généreux		
HONN	Honnête		

EMOTION

ADUL	Adulte	ANG	Angoissé
AFFEC	Affectueux	ANX	Anxieux
AGRS	Agressif	ATTN	Attentionné
AIGRI	Aigri	CALM	Calme
AMET	Aime métier	COL	Colère
ANALO	Analogique (cerveau D)	DOUT	Doute

DSCHT	Désenchanté	MOTI	Motivé
EMOT	Emotif	MQAS	Manque d'assurance
ENTH	Enthousiaste	MRPOU	Mère-poule
EPIC	Epicurien	NERV	Nerveux
EQUI	Équilibré	OPTI	Optimiste
EXCSF	Excessif	PASS	Passionné
FRAG	Fragile	POSTF	Positif
FUY	Fuyant foule	RAL	Râleur
GAI	Gai	SENS	Sensible
GENTI	Gentil	SCX	Soucieux
HUM	Humour	SOUP	Soupe au lait
IMPAT	Impatient	SOUR	Souriant
IMPU	Impulsif	SPONT	Spontané
INQU	Inquiet	STAB	Stabilité
INTRV	Introverti	SUSCB	Susceptible
INTUI	Intuitif	TIMID	Timide
LIB	Aime sentir liberté choix	VIN	Vindictif
LUDIQ	Ludique	VIF	Vif
MENTHS	Moins enthousiaste		

LIAISONS QUESTIONS OUVERTES¹

(seuil et valeur critique avant la modalité et nombre de sujets après, entre parenthèses)

I. VARIABLES SIMPLES

1. AVEC LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES

1.1. Image de soi

V sociologiques ->	Engt Développt Perso (DP)
ISO	.001 3,34 Engagés (32)

Image de soi et engagement

Il existe une liaison entre les sujets qui ont une image de soi tournée vers l'ouverture (.001), et ceux qui sont engagés dans des démarches de développement personnel.

1.2. Motivations du choix du métier (représentations sociales)

V sociologiques ->	Sexe	Engt politique
Choix Métier oui		.01 vocation 2,93 engagés (5) (Eth 1,69)
Choix Métier non	<u>.069</u> 2,15 Homme (10)	

Motivations du choix du métier et profil social ou engagement

Ce sont plutôt des enseignants dont le père est employé ou ouvrier, qui ont choisi le métier d'enseignant pour ses avantages. Nous pouvons dire, malgré le faible effectif théorique, que quelques enseignants engagés sur le plan politique ont significativement (.01) choisi le métier par vocation. Et en augmentant le risque de nous tromper (.069), nous pourrions dire que ce sont plutôt des hommes qui n'ont pas choisi leur métier...

1.3. Soi professionnel

V sociologiques ->	Engt Associatif
SPC travail	.058 / 2,38 engagés (24)
SPS travail	.0002 / 3,83 engagés (28)

¹ Nous emploierons IS pour image de soi, SP pour soi professionnel (E : élèves ; C : collègues ; S : supérieurs) et IdP pour idéal professionnel.

V socio->	Académie	Enfants ²	Engt DP
SPE écoute	.01 /2,59 TMP (42)		
SPE travail		.02 /2,58 ps enfant (13)	
SPE affectivité			.02/ 2,41 engagé (24)

Soi professionnel et engagement

Il existe une liaison entre les sujets qui se sentent dans des rapports d'affectivité vis-à-vis des élèves (SP, .02), et ceux qui sont engagés dans des démarches de développement personnel.

Liaison aussi, entre ceux qui se décrivent dans des rapports de travail (SP) avec collègues (.058) et supérieurs (plus forte : .0002), et ceux qui sont engagés dans des associations.

Soi professionnel et contradiction ?

Le soi professionnel tourné vers l'écoute des élèves est lié à l'académie de Toulouse Midi-Pyrénées. Or la gestion de l'imprévu digression est liée aussi à l'académie, avec les enseignants de Bordeaux qui écoutent et ceux de Toulouse qui recentrent... Peut-être ne s'agit-il pas, dans les représentations, d'être à l'écoute dans les mêmes situations ? Ou alors on se décrit d'une manière appropriée à ce que l'on pense / souhaite être, à l'image que l'on veut (se) donner de soi, et l'on se trouve en contradiction avec ses pratiques, même déclarées ?

1.4. Idéal professionnel

V sociologiques ->	Sexe
IdP maîtrise- efficacité	.01 / 2,59 Femmes (40)

Idéal et soi professionnels

Ce sont plutôt des femmes (.01) qui ont un idéal professionnel tourné vers la maîtrise et l'efficacité.

N.B. :

Notons qu'il n'existe pas de liaison avec la situation familiale ou l'âge.

² Le soi professionnel défini dans des rapports de travail avec les élèves rassemble des sujets sans enfants. Mais nous n'irons pas plus loin que ce constat.

2. AVEC LES VARIABLES PROFESSIONNELLES

2.1. Image de soi

V professionnelles ->	Statut	Zone du collège	Participation Tv équipe collège
ISA			<u>.066</u> / 2,01 X (42)
ISO	.03 2,12 certifiés (67)	.02 / 2,46 ZEPs (22) nc sCp (55)	

L'image de soi

L'ouverture dans l'image de soi est liée aux certifiés (.03) et aux ZEP-zone sensible (.02)³. L'action serait liée à la participation au travail en équipe au niveau du collège, mais cette probabilité reste faible (seuil à .066).

2.2. Motivations du choix du métier (représentations sociales)

V professionnelles ->	Professeur principal
Choix Métier non	.04/ 2,29 X (15)

Motivations et implication professionnelle (Professeur principal)

Il existe une liaison significative entre le fait de ne pas avoir choisi le métier d'enseignant et celui d'être professeur principal : parmi les professeurs principaux, 15 sujets n'ont pas choisi le métier. Cette implication professionnelle s'associe donc, si l'on peut dire, à une implication personnelle et sociale « en creux ».

2.3. Soi professionnel

V professionnelles ->	Participation Tv équipe collège (PteqC)	Participation Tv équipe discipline (PteqD)
SPC travail		<u>.062</u> / 2,04 X (47)
SPC positionnement	.04/ 2,15 oui PteqCn (28) nc PteqC (45)	
SPS travail		.003/ 3,8 X (48)

³ Le statut et la zone du collège ne sont pas liés.

V professionnelles ->	Ancienneté collège	Engt Pédagogique
SPE écoute		.02 1,82 engagé (12) nc 2,2 modéré (9)
SPE travail	.01 / 2,13 moync (17)	

V professionnelles ->	Diplôme universitaire	Zone collège	Participation Tv équipe collège	Participation Tv équipe discipline
SPE écoute			<u>.067</u> / 2,01 X (35)	.002/ 3,18 X (45)
SPE valeurs	.01 2,98 Bacp (12) 2,16 nc Bac4 (65)			
SPE affectivité		.03/ 2,34 ZEPs (16)		

° **Soi professionnel et zone**

Le soi professionnel vis-à-vis des élèves, tendance affectivité, est lié aux ZEP-zone sensible (.03).

° **Soi professionnel et profil professionnel**

- **Diplôme universitaire**

Le soi professionnel vis-à-vis des élèves, orienté valeurs, est lié aux troisièmes cycles universitaires (.01).

- **Ancienneté dans le collège**

Ce sont les professeurs qui ne sont pas depuis longtemps dans le collège (2-5 ans), qui se décrivent dans des rapports de travail avec les élèves (.01).

° **Soi professionnel et implication professionnelle**

- **Travail d'équipe**

Ce sont des sujets se décrivant en positionnement vis à vis de leurs collègues (.04), qui ne participent pas au travail en équipe au niveau du collège, et -en augmentant le risque de se tromper (seuil à .067)- plutôt ceux qui se décrivent à l'écoute des élèves qui y participent.

Ceux qui se décrivent à l'écoute des élèves participent également au travail en équipe au niveau des disciplines (.002), comme ceux qui se décrivent dans des rapports de travail avec leurs supérieurs (.003), voire avec les collègues (mais à .062).

- Engagement pédagogique

Les enseignants engagés dans des mouvements pédagogiques se décrivent à l'écoute des élèves⁴, tandis que les "modérés" non.

2.4. Idéal professionnel

V sociologiques ->	Ancienneté professionnelle
IdP affectivité	.02 2,6 nouveau Prof (11) 2,88 nc moyancien Prof (11)

Idéal professionnel et profil professionnel

L'idéal professionnel aux couleurs de l'affectivité concerne de nouveaux professeurs contrairement à ceux qui ont 21-30 ans d'ancienneté professionnelle.

N.B. :

Notons qu'il n'existe pas de liaison avec la formation continue, le milieu du collège ni l'engagement syndical

Ainsi l'ouverture (image de soi) et l'affectivité (soi professionnel élèves) apparaissent liées aux sujets engagés dans des démarches de développement personnel (implication personnelle et sociale), ainsi qu'à ceux qui travaillent en ZEP ou zone sensible.

De façon générale le soi professionnel, dans des rapports de travail avec supérieurs et même collègues est lié à l'engagement associatif (implication personnelle et sociale) et au travail en équipe au niveau des disciplines (implication professionnelle). Quant au soi professionnel à l'écoute des élèves, il est aussi lié au travail en équipe au niveau des disciplines, et à l'engagement pédagogique (implication professionnelle).

C'est l'action (image de soi) et le positionnement (soi professionnel collègues) qui sont associés au travail en équipe au niveau du collège, et le travail (soi professionnel élèves) ainsi que l'idéal professionnel aux couleurs de l'affectivité à l'ancienneté dans le collège.

Notons enfin que le non-choix du métier est le fait d'hommes et de professeurs principaux, tandis que le choix par vocation est lié à l'engagement politique.

⁴ Bien que la valeur critique soit faible ("engagés" : 1,82), nous retenons la liaison pour l'éclairage qu'elle apporte vis à vis des "modérés".

3. AVEC LES IMPREVUS⁵

3.1. Identifier les imprévus

IA ->	Salle 47%	Nb Abs 54%	Tâ Ad 13%	Intrv 60%	Tv n ft 12%	Oubl 16%	Cont 19%	Dysf 44%	Digr 39%	Sonn 28%	Not Diff 41%	Déc Voie 37%
----------	--------------	------------------	-----------------	--------------	----------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	--------------------	--------------------

ISA	—	—	—	—	—	non (58) .050/2,2	—	—	—	—	—	—
ISO	—	X (32) .03/2,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
ISV	—	—	—	—	—	—	—	—	non (10) .02/2,47	—	—	—

CM oui	—	Inst non (12) .007/2,94	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
-----------	---	--------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

SPE	—	—	—	—	—	—	—	Val non (26) .006/2,92	—	—	Ecou non (32) .03/2,34	—
-----	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------------	---	---	-------------------------------------	---

IdP Ouv	—	—	—	X (17) .009/2,85	—	—	—	—	—	X (9) .061/2,17	—	—
IdP maîtr	—	—	—	non (23) .04/2,29	non (40) .04/2,41 Eth 3,68	—	—	—	—	non (37) .062/2,13	—	—
IdP aff	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X (14) .04/2,3	—	—

IA contexte (nombreux absents / interventions) -> **opposition CMo** instruction et IdP maîtrise / **accord IS/IdP** ouverture :

- **Opposition minoritaire forte** (< ou = 46%) de CMo instruction (IA nb abs) et de IdP maîtrise (IA interventions) => orientation instruction- maîtrise
- **Accord majoritaire** (> ou = 54%) de ISO (IA nb abs) et IDP ouverture (IA interventions) => orientation ouverture

⁵ Etant donnée la taille de l'échantillon (145 sujets), et dans la mesure où ne sont ici recherchées que les grandes tendances, les liaisons pour lesquelles les effectifs théoriques peuvent être légèrement inférieurs à 5 par case ont été aussi conservées. Nous signalerons chaque fois, par le signe ETh<5 et en italique, les liaisons retenues malgré un effectif théorique entre 3,5 et 4,8. De plus il est arrivé que nous ayons conservé une liaison malgré un seuil à .06, voire .07, (dû à la correction de continuité), pour l'indication dont elle était porteuse. Pour pédagogie différenciée, nous utilisons : péda ≠.

IA pédagogiques-didactiques (contestation / dysfonctionnement / oublis / sonnerie / digression / notion difficile) :

- **Opposition majoritaire** (> ou = 53%) de ISA (IA oublis), ISV (IA digression), SPE valeurs (IA dysfonctionnement), SPE écoute (notion difficile) et IdP maîtrise (IA sonnerie, ainsi que travail non fait) => orientation plurielle (engagement, action, péda, didactique)
- **Accord minoritaire** (28%) de IdP ouverture et affectivité (IA sonnerie)

Pour les sujets qui se décrivent dans l'action (IS) ou les valeurs (IS, ou SP élèves), ou bien ceux qui ont choisi le métier par motivation d'instruction ou ont une visée de maîtrise (idéal P), les dysfonctionnements, les oublis, les digressions, la sonnerie avant la fin du cours ne sont pas des imprévus, non plus que les nombreux absents et les interventions de l'administration. De même, pour les sujets qui se décrivent à l'écoute de leurs élèves (SP), une notion trop difficile n'est pas un imprévu.

Par contre, ceux qui se décrivent dans l'ouverture (IS) ou ont une visée d'ouverture et d'affectivité (idéal P), considèrent les nombreux absents, les interventions ou la sonnerie comme des imprévus.

A noter la liaison négative entre IdP ouverture et IdP maîtrise qui les oppose sur l'identification des IA contexte (interventions) et pédagogique (sonnerie). Cette dernière liaison, à .06 pour les deux variables, apporte cependant une indication quant à l'opposition qui semble ainsi les caractériser.

Ainsi l'**image de soi**, le **soi professionnel** (élèves) et l'**idéal professionnel**, mais aussi le **choix du métier** jouent un rôle dans l'identification des imprévus :

- l'aspect ouverture de l'image de soi et de l'idéal professionnel ainsi que celui d'affectivité (idéal professionnel) identifient deux imprévus contextuels (interventions et nombreux absents) et un imprévu pédagogique (sonnerie)
- les aspects action et valeurs de l'image de soi, les aspects écoute ou valeurs du soi professionnel (élèves), maîtrise de l'idéal professionnel, ou instruction du choix du métier, rejettent comme imprévus trois imprévus contextuels sur quatre, six imprévus pédagogiques sur huit et un didactique sur deux.

Et sur le plan des orientations (ou nuances), l'action, les valeurs, l'écoute, la maîtrise ou l'instruction sont liées au refus d'appréciation d'événements comme imprévus, contrairement à l'ouverture et à l'affectivité.

3.2. Gérer les imprévus

GEST- >	Abs cont	Pap adm	Excita	Pb rela	Digress	Sonn	Lenteur
ISO	improvisé .03/2,05 (34) nc : contr .03/2,3 (24)	—	—	—	—	—	—
CM oui	avantages .04/2,4 7 (10) : contrôle	—	—	avantages .01/2,3 (11) : attente	vocation .01 nc écoute 2,86/ (66) construit 1,83 (13) avantages .04 nc construit 2,48 (42) écoute 1,82 (13)	déf .001/2,02 : nc pour (67)	—
SPC Tv	suite .04/2,46 (34)	—	—	—	—	—	—
SPC aff	—	—	—	—	—	.005 prépa 2,92 (48) nc péda 3,01 (24)	—
SPC posit	improvisé .04/2,38 (22)	—	—	—	—	—	—
SPS rela	.005 impr 3,19 (26) nc ctr 1,93 (30)	—	—	—	—	—	—
SPE écou	—	.06 /2,08 h cours (16) nc cours (56)	—	—	—	—	—
IdP Ouv	contrôle .051/2,44 (11)	—	régul 055/3,02 (10)	—	—	—	.02 pré 1,93 (16) nc péda 2,74 (25)
IdP Maîtr	—	—	recentre .04/2,37 (21)	—	—	—	Péda ≠ .04/2,36 (21)

Imprévus contextuels

Gestion de l'imprévu "nombreux absents un jour de contrôle" :

- les sujets dans l'ouverture (IS) ou le positionnement / relationnel (SP) par rapport aux collègues et aux supérieurs improvisent un autre travail
- ceux dans des rapports de travail avec leurs collègues (SP) poursuivent le travail

- ceux qui ont choisi le métier d'enseignant pour les avantages, comme ceux qui ne se décrivent pas avec des termes liés à l'ouverture (IS) ou qui ne se décrivent pas dans des rapports relationnels avec leurs supérieurs (SP) font le contrôle.

Gestion de l'imprévu "tâches administratives" :

- Les sujets qui se décrivent à l'écoute par rapport aux élèves (SP) traitent les tâches administratives hors cours, contrairement à ceux qui ne se décrivent pas ainsi et qui les traitent pendant le cours.

La gestion des imprévus contextuels (nombreux absents à contrôle / tâches administratives) met en jeu l'image de soi (ouverture), le soi professionnel (travail, positionnement et affectivité relationnelle : collègues / relationnel : supérieurs / écoute : élèves) et le choix du métier (avantages)

Imprévus pédagogiques

Gestion de l'imprévu "excitation" :

- les sujets qui ont une visée de maîtrise (idéal P) gèrent l'excitation en recentrant sur le thème du cours
- ceux qui ont une visée d'ouverture (idéal P) gèrent l'excitation en régulant.

Gestion de l'imprévu "problèmes relationnels" :

- les sujets qui ont choisi le métier pour les avantages attendent que les élèves soient calmes avant de commencer le cours.

Gestion de l'imprévu "lenteur particulière ce jour-là" :

- les sujets dans des rapports d'affectivité relationnelle avec leurs collègues (SP) ou qui ont une visée d'ouverture (idéal P) gèrent la lenteur de certains élèves par la souplesse de leur préparation
- ceux qui ont une visée de maîtrise, ou bien qui n'ont pas celle d'ouverture ou ne sont pas dans des rapports d'affectivité relationnelle avec leurs collègues (SP) le font en donnant un travail aux plus rapides (pratiques de pédagogie différenciée).

Gestion de l'imprévu "digression" :

- les sujets qui n'ont pas choisi le métier par vocation gèrent les digressions en écoutant le raisonnement des élèves

- les sujets qui n'ont pas choisi le métier pour ses avantages le font en n'hésitant pas à construire une notion même non prévue.

Gestion de l'imprévu "sonnerie" :

- les sujets qui n'ont pas choisi le métier par défaut poursuivent leur cours, malgré la sonnerie, pour arriver à une étape.

La gestion des imprévus pédagogiques (excitation/ problèmes relationnels / lenteur / digression / sonnerie) met en jeu le soi professionnel (affectivité relationnelle : collègues), l'idéal professionnel (ouverture et maîtrise) et le choix du métier (avantages ou défaut).

3.3. Expliquer les imprévus

Expl Ipv ->	Tâches adminis	Tv n fait Oublis	Dysfonct	Digress	Sonnerie	Notion difficile
ISA	—	—	—	.02 ouv 2,42 (34) nc : vie 2,5 (33)	—	—
ISO	—	—	—	—	trop prévu .02/2,57 (41)	.057/2,14 lac (68) nc prév (13)
ISE	—	.01 prof 2,22 (12) nc env 2,86 (55)	—	—	—	—
SPC	—	—	—	posit .03 : vie 2,18 (26) nc : ouv 2,52 (36)	—	—
SPS	—	—	Tv : auton .04/2,29 (10)	(op)p h nc: ouv .04/2,49 (38)	—	—
SPE	—	—	Tv : .02 incomp 1,91 (26) + auton 1,9 (8)	—	—	Val : .05/1,9 lac/ nc prv
IdP Ouv	—	—	—	.03 vie 2,54 (15) nc : ouv 2,18 (28)	—	—
IdP Maîtr	—	—	—	.03 ouv 2,55 (25)	—	—
IdP Aff	—	.01 sév 2,79 (10)	—	—	—	—

Description des liaisons

IA dysfonctionnement :

- autonomie -> SPS travail [et SPE travail, Eth<5]
- ne comprennent pas ->SPE travail

Selon le niveau auquel se réfèrent les sujets qui utilisent pour parler d'eux-mêmes des termes liés au travail (SP par rapport aux élèves ou aux supérieurs) les explications peuvent être différentes : le soi professionnel par rapport aux supérieurs met en jeu le processus d'**attribution externe** (non autonomie des élèves), tandis que le soi professionnel par rapport aux élèves se réfère à l'interaction pédagogique (ils ne comprennent pas et se désintéressent : l'enseignant n'est pas étranger à la situation). On pense là au zapping identitaire dont parlent JF. BLIN et M. BATAILLE (1997) : l'enseignant a plusieurs identités, dont il use selon ses interlocuteurs, non par machiavélisme, mais parce qu'il mobilise, active ses représentations en fonction du contexte.

IA Tv non fait/oublis :

- prof n'a pas rappelé -> ISE
- élèves qui n'ont pas envie de travailler -> nc de ISE
- prof pas assez sévère -> IdP affectivité

Les sujets qui ne se positionnent pas par rapport à l'émotion (IS) rendent responsable le manque d'envie de travailler chez les élèves (**attribution externe**), tandis que ceux qui utilisent des termes empreints d'émotion, d'affectivité, pour parler d'eux aujourd'hui (IS) ou de l'enseignant qu'ils voudraient devenir (IdP), se sentent responsables des oublis de matériel ou du travail non fait (**attribution interne**).

IA digression :

- ouverture de la discipline -> ISA / nc de SPS (op)position hiérarchique / IdP maîtrise / nc de IdP ouverture et nc de SPC positionnement
- prise en compte des événements de la vie -> IdP ouverture / SPC positionnement / nc de ISA

Les sujets qui ont d'eux une image tournée vers l'action, expliquent l'imprévu « digression » par l'importance d'une ouverture de la discipline.

Selon leur idéal professionnel (maîtrise ou ouverture), les sujets ne donnent pas la même explication, et cette explication les rapproche de ceux qui se placent sur le plan de l'image de soi (action) ou du soi professionnel collègues (positionnement). Il semble donc que se jouent là les identités.

IA sonnerie :

trop prévu -> ISO

IA notion difficile :

lacunes -> ISO / SPE val

difficulté de prévoir -> nc de SPE val

Les sujets qui se décrivent en termes d'ouverture (IS) —peut-être soucieux d'élargir les horizons de leurs élèves ou simplement pour avoir plus de latitude quant au déroulement du cours (rythme de travail des élèves,

possibilité d'aller plus vite...)— affirment leur responsabilité dans le retard pris par rapport au temps imparti : ils ont prévu trop de choses (**attribution interne**). Par contre ils recourent au processus d'**attribution externe** (les élèves ont des lacunes) pour signifier un imprévu didactique (notion trop difficile), comme ceux qui utilisent des termes empreints de valeurs pour parler d'eux professionnellement vis à vis des élèves. A noter que ceux qui ne font pas appel aux valeurs pour se décrire, toujours par rapport aux élèves, invoquent la difficulté de prévoir s'ils pourront acquérir la notion (**attribution interne**).

Ainsi, plusieurs remarques s'imposent :

- aucune liaison pour l'explication de l'imprévu contextuel (tâche administrative)
- l'explication de l'imprévu didactique "notion trop difficile" fait intervenir, avec le processus d'attribution externe, l'image de soi (ouverture)
- l'explication des imprévus pédagogiques met en jeu l'image de soi, le soi professionnel (collègues et supérieurs) ainsi que l'idéal professionnel, avec les tonalités d'émotion, ouverture, action pour la première (IS), ainsi que travail et positionnement pour le second (SP), et affectivité et maîtrise pour le dernier (IdP), associés aux processus d'attribution, le plus souvent interne, et aux missions d'instruction et d'éducation.

3.4. Eprouver des sentiments par rapport aux imprévus

Sent Ipv ->	Rela touche	Rela gestion	Rela travail	Contenu	Contenu différ
ISO	.076/1,96 per (57) nc pro (23)	—	—	—	—
ISV	.072/1,99 per (35) nc pro (34)	—	—	—	—
CM oui	—	—	—	.04 Voc : pro 1,89 (13)	Instr : culp .059/2,37 (21)
SPC posit	—	—	—	—	.04 perd tps 2,28 (12) nc : culp 1,95 (50)
SPS Tv	—	.01 /2,6 prêt (51) nc dép (25)	—	—	—
SPE Tv	—	—	.061/2,19 ds Tv (57) nc : hsTv (9)	—	—
SPE val	.075/1,98 pro (21) nc : per (53)	—	—	—	—
IdP Ouv	.02/2,58 per (20) nc : pro (24)	—	—	—	—

Sentiments éprouvés face aux imprévus relationnels (pédagogiques) :

- **affects (cela touche)**

- personnellement -> ISO / ISV / IdP ouverture / nc de SPE valeurs
- professionnellement -> SPE valeurs / nc de ISO / nc de ISV / nc de IdP ouverture

Dans les déclarations des sujets, l'image de soi et l'idéal professionnel (ouverture, valeurs) témoignent ainsi d'une **implication personnelle**, et le soi professionnel (élèves, supérieurs), d'une **implication professionnelle**.

- **capacité**

- prêt -> SPS travail
- dépassé -> nc de SPS travail

Les sujets qui usent de termes relatifs au travail pour se décrire par rapport à leurs supérieurs se sentent tout à fait prêts à traiter ces problèmes (contrairement à ceux qui n'ont pas choisi de tels termes).

Peut-être une relation de travail avec les supérieurs entre-t-elle dans la construction de la capacité à gérer les imprévus d'ordre relationnel... En tout cas son absence dans les représentations de soi ne rassure pas sur ladite capacité.

- **disponibilité (fait ou non partie du travail)**
 - fait partie du travail -> SPE travail mais à .061
 - ne fait pas partie du travail -> nc de SPE travail

Les sujets qui usent de termes relatifs au travail pour se décrire par rapport à leurs élèves pourraient considérer que traiter ces problèmes relationnels fait partie de leur travail (contrairement à ceux qui n'ont pas choisi de tels termes), mais nous nous contentons de le signaler à titre indicatif (seuil à .061).

Sentiments éprouvés face aux imprévus didactiques :

*** projet de cours réalisé :**

- satisfaction professionnelle -> CMo vocation

Les sujets qui ont choisi le métier par vocation, témoignent d'une **distance affective**.

*** projet de cours modifié :**

- culpabilité -> CMo instruction / nc de SPC positionnement
- impression de perdre du temps -> SPC positionnement

Les sujets qui ont choisi le métier pour la mission d'instruction ont le sentiment de ne pas contrôler la situation (culpabilité : **implication affective**), alors que ceux qui se décrivent en opposition à leurs collègues témoignent à la fois d'une certaine distance par rapport aux imprévus et d'un certain agacement (perte de temps)⁶.

Parmi les motivations du choix du métier d'enseignant, ce sont la vocation et la mission d'instruction qui influent sur les sentiments par rapport aux imprévus didactiques : satisfaction professionnelle (vocation) ou sentiment d'être en difficulté par rapport à la mission philosophique que l'on s'est fixée (instruction).

Ainsi les sentiments éprouvés par rapport aux imprévus pédagogiques (relationnels) ou didactiques (contenu) ne mettent pas en jeu les mêmes éléments :

- pour les premiers, l'image de soi (mais avec un seuil élevé), le soi professionnel (supérieurs et peut-être élèves) et l'idéal professionnel, aux nuances de travail, d'ouverture ou de valeurs,
- pour les seconds le soi professionnel (collègues) et le choix du métier avec les tonalités de positionnement, ou de vocation et d'instruction.

⁶ A noter qu'aucune liaison n'apparaît avec la modalité « c'est dans la norme » (distance affective).

4. ENTRE VARIABLES DES QUESTIONS OUVERTES

QO->	ISE
ISA	X .01/2,72 (49)
ISV	non

L'image de soi présente une liaison forte, concernant 49 sujets qui se décrivent à la fois dans l'action et l'émotion. On peut se demander si ces deux variables associées joueront un rôle chez ces sujets confrontés à des situations imprévues

QO->	SPC aff	SPC posi	SPS Tv	SPS rela	SPS (op)p	SPE écou	SPE Tv	SPE val	SPE aff	IdP Ouv	IdP maîtr	IdP aff
ISO	—	—	—	X .03 2,28 (39)	—	—	—	—	X .03 2,26 (42)	—	—	X .02 2,47 (31)
CMo voc	—	—	—	—	non	—	—	—	—	—	—	—
CMo avant	—	—	—	non	X .02 2,57 (11)	—	—	—	—	—	—	—
CMo édco	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X .01/2,56 (23)	—
SPC Tv	non	non	X .0006 3,6 (50)	—	—	X .03 2,35 (45)	—	—	—	—	—	—
SPC aff	—	—	non	X .0006 3,63 (43)	—	—	—	—	X .01 2,58 (43)	—	—	—
SPC posit	—	—	—	—	X .004 3,06 (24)	—	—	—	—	—	—	—
SPS Tv	—	—	—	non	non	—	X .006 2,88 (43)	—	—	—	—	—
SPS rela	—	—	—	—	non	—	—	—	X .04 2,15 (31)	—	—	—
SPS (op)p	—	—	—	—	—	non	—	—	—	—	—	—
SPE écou	—	—	—	—	—	—	—	non	non	—	—	—
SPE Tv	—	—	—	—	—	—	—	—	—	non	—	—
SPE aff	—	—	—	—	—	—	—	—	—	X .050 2,19 (16)	—	—
IdP Ouv	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	non	—
IdP maîtr	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	non

Synthèse des liaisons

Les motivations du choix du métier présentent les liaisons suivantes :

- éducation-contact et idéal professionnel maîtrise : les enseignants entrés dans la profession avec ces motivations éducatives souhaitent devenir des enseignants compétents et efficaces.
- avantages et soi professionnel supérieurs (op)position hiérarchique, dont on peut se demander si elle correspond à des revendications.

Soi professionnel (élèves : affectivité) et **idéal professionnel** (ouverture) :

Les liaisons concernent un ensemble de professeurs qui se décrivent dans des rapports affectifs avec leurs élèves et souhaitent connaître / conserver une ouverture par rapport à la profession. Peut-être s'agit-il d'élargir les horizons pour conserver le contact avec les élèves...

Soi professionnel (collègues, supérieurs : travail / élèves : écoute) :

Les liaisons témoignent d'enseignants qui se décrivent dans des rapports de travail avec leurs collègues et leurs supérieurs, et d'écoute avec leurs élèves.

Soi professionnel (collègues, supérieurs, élèves : affectivité et relationnel) :

Les enseignants se décrivent dans des rapports affectifs ou relationnels avec les acteurs de la communauté pédagogique (élèves, collègues et supérieurs).

Soi professionnel (supérieurs, élèves : travail) :

Les liaisons mettent l'accent sur les rapports de travail avec les supérieurs et les élèves, mais non les collègues, ce qui évoque le travail solitaire de l'enseignant dans sa classe.

Image de soi (ouverture), **soi professionnel** (supérieurs : relationnel / élèves : affectivité), et **idéal professionnel** (affectivité) :

Les liaisons concernent un ensemble de professeurs qui se décrivent personnellement en ouverture, dans des rapports affectifs avec leurs élèves et sur un plan relationnel avec leurs supérieurs.

De plus l'idéal professionnel de ceux qui ont une image de soi en ouverture, s'inscrit dans un rapport affectif à la profession (31 sujets).

Il apparaît intéressant, concernant certaines de ces variables, de construire des variables synthétiques pour affiner la compréhension des facteurs en jeu dans la perception (identification, explication, sentiments) et la gestion des imprévus.

II VARIABLES SYNTHETIQUES

Pour comprendre l'influence des éléments forts apparus dans l'image de soi et le soi professionnel, nous avons cherché si ces variables étaient liées « à l'interne », et l'impact que ces liaisons pouvaient avoir sur la conduite de la classe dans l'optique en question.

La construction s'est opérée pour toutes à la fois en deux modalités (polarisés oui, et non) et en trois (polarisés oui, mitigés et non)⁷, pour ne retenir finalement trois modalités que pour la seule variable du soi professionnel « travail » (vis à vis des élèves et des supérieurs). En voici le descriptif, suivi chaque fois des liaisons avec les variables de la perception (identification, explication, sentiments) et de la gestion des imprévus (les liaisons avec les variables sociologiques sont indiquées ailleurs).

1. DESCRIPTION DES VARIABLES SYNTHETIQUES ET LIAISONS AVEC LES IMPREVUS

Image de soi

Il existe une liaison ($z : 2,72$ à $.006$) entre l'action et l'émotion, qui concerne, selon le nombre de modalités de 34% (2 modalités) à près de 73% (3 modalités) de l'échantillon. Nous nommons cette variable « **action émotive** ».

Eléments	Fréquence	Pourcentage ⁸
IS action émotive	49	34%
IS action émotive nc	96	66%

Liaison avec :

Identification de l'imprévu "nombreux absents" (oui : $z 2,06$ à $.03$, 20 sujets).

Image de soi et soi professionnel

L'ouverture dans l'image de soi est liée, au niveau du soi professionnel, à l'affectivité (élèves) par un z de $2,26$ au seuil $.03$, et au relationnel (supérieurs) par un z de $2,28$ au seuil $.03$ qui présentent eux-mêmes une

⁷ Construction des variables synthétiques, avec deux ou trois variables composantes (V) :

* en deux modalités : polarisé oui = oui à toutes les V / non = un seul non suffit

* en trois modalités : polarisé oui = oui à toutes les V / mitigé = un oui (2 V) ou deux oui (3 V.) / non = autres cas de figure

⁸ Comme dans l'ensemble du document, les pourcentages ont été arrondis au plus juste.

liaison réciproque ($z : 2,15$ au seuil $.04$)⁹. Ce sont 15% de sujets qui sont ici concernés. Nous nommons cette variable « **ouverture relationnelle** ».

Eléments	Fréquence	Pourcentage
IS ouv/SPE aff/SPS rela	22	15%
IS ouv/SPE aff/SPS rela nc	123	85%

Liaisons avec :

Gestion imprévu pédagogique "digression" (construction notion : $z 2,31$ à $.05$, 11 sujets).

Soi professionnel

* Autour de l'affectivité

L'affectivité relationnelle (collègues) est liée au relationnel (supérieurs) au seuil $.0006$ avec un z de $3,63$, et à l'affectivité (élèves) au seuil $.01$ avec un z de $2,58$. Le relationnel (supérieurs) est lié à l'affectivité (élèves) au seuil $.04$ avec un z de $2,15$ ¹⁰. Ce sont 19% de sujets qui sont concernés. Nous nommons cette variable « **affectivité relationnelle** ».

Eléments	Fréquence	Pourcentage
SPC aff re/SPS rela/SPE aff	26	19%
SPC aff re/ SPS rela/SPE aff nc	113	81%

Liaisons avec :

Identification de l'imprévu « notion difficile » (oui : $z 2,1$ à $.03$, 11 sujets).

* Autour du travail

Il existe une liaison au niveau du soi professionnel orienté « **travail** » dans les rapports avec les supérieurs et avec les élèves¹¹, au seuil $.006$ avec un z de $2,88$, et concerne, selon le nombre de modalités, 31% à 71% de sujets.

Eléments	Fréquence	Pourcentage
SPS SPE travail	43	31%
SPS SPE travail nc	96	69%

Eléments	Fréquence	Pourcentage
SPS SPE travail	43	31%
SPS SPE travail mitigé	56	40%
SPS SPE travail nc	40	29%

⁹ Codage : ISO-SPSrela-SPEaf ou IsSSEora.

¹⁰ Codage : SPCaf-SPSrela-SPEaf ou SCSEafre.

¹¹ Codage : SPS-SPEtv ou SSETv.

Liaisons avec :

Explication de l'imprévu "dysfonctionnement" (élèves non autonomes : z 2,2 à .04, 7 sujets).

Sentiment d'être prêt à gérer les problèmes relationnels (z 2,34 à .03, 31 sujets).

Construites pour rendre compte des liaisons fortes existant entre leurs composantes, les variables synthétiques permettent de mettre à jour des facteurs qui entrent en jeu dans la perception (identification, explication, sentiments) et la gestion des imprévus.

- L'identification de deux imprévus est liée à l'**action émotive** dans l'image de soi pour l'un, à l'**affectivité relationnelle** dans le soi professionnel (collègues, élèves et supérieurs) pour l'autre.
- La gestion d'un imprévu pédagogique est influencée par l'**ouverture relationnelle** dans l'image de soi et le soi professionnel (élèves et supérieurs).
- L'explication d'un imprévu est liée au **travail** dans le soi professionnel (supérieurs, élèves).
- Les sentiments éprouvés lors d'un imprévu d'ordre relationnel sont liés au **travail** sur le plan du soi professionnel (supérieurs, élèves).

Par la construction de variables synthétiques, le rôle de l'affectivité (lors de l'identification d'imprévus mais aussi de leur gestion), et l'intervention de plans différents (image de soi et soi professionnel aux trois facettes), apparaissent de façon plus nette.

Lorsque des enseignants sont confrontés à un imprévu en classe, sont activés l'image de soi, aux couleurs de l'**action émotive**¹² (imprévu contextuel), ou le soi professionnel, avec la tonalité de l'**affectivité relationnelle** (imprévu didactique) : l'identification et la gestion des imprévus en portent la trace.

Il est intéressant de noter qu'ensuite, pour l'explication qu'ils peuvent donner des imprévus, et même les sentiments qu'ils éprouvent, c'est le soi professionnel dans des rapports de **travail** avec les élèves et les supérieurs qui prend en quelque sorte le relais.

Les analyses multidimensionnelles devraient pouvoir apporter ici des éléments de compréhension.

¹² Peut-être, en référence à A. DAMASIO, aurions-nous pu nommer cette variable synthétique « **émotion active** »...

2. LIAISONS AVEC LES VARIABLES SOCIOLOGIQUES¹³

V socio ->	Engt développ personnel	Choix métier non
IS ouverture SPS relation SPE affectivité	<u>.061</u> 2,14 engagés (10)	.04 2,34 X (7)

V socio ->	Engt associatif	Anc Collège
SPS et SPE travail (2 modalités)		.01 oui 2,59 moyen nouveau C (13) non 2,3 nouveau C (26)
SPS et SPE travail (3 modalités)	.04 oui <u>1,86</u> engagés (15) non 2,43 modérés (10)	

Image de soi et soi professionnel

La variable synthétique « **ouverture relationnelle** » (IS-SP), est liée au non-choix du métier d'enseignant (.04), et même à l'engagement dans des démarches de développement personnel (.061).

Travail et soi professionnel

La variable synthétique « **travail** » (SP) est liée à l'ancienneté dans le collège (.01) :

- ceux qui ont 2 à 5 ans d'ancienneté collègue (moyen nouveau C) disent avoir ce type de rapports ("polarisés oui"),
- ceux qui n'ont qu'un an d'ancienneté collègue (nouveau C) ne se décrivent pas dans ce type de rapports ("polarisés non").

Cette même variable construite en trois modalités semblerait aussi liée à l'engagement associatif (.04) : les "engagés" dans des associations se décrivent comme ayant des rapports de travail avec les supérieurs et avec les élèves ("oui", mais avec une valeur critique qui correspond à un seuil à .063), contrairement aux "modérés" qui ne se décrivent pas dans ce type de rapports ("non").

CONCLUSIONS SUR LES LIAISONS QUESTIONS OUVERTES - IMPREVUS

Qu'il s'agisse d'accepter ou rejeter des événements proposés comme imprévus, de choisir, dans des listes, des modalités de gestion¹⁴, des

¹³ Rappelons que seule a été conservée en trois modalités la variable synthétique « travail » (SP supérieurs-élèves) pour laquelle nous avons gardé à titre indicatif une liaison de la modalité « mitigé » avec l'engagement associatif, et ce malgré une faible valeur critique (1,86 pour les engagés).

explications ou des sentiments éprouvés, l'image de soi, le soi professionnel, l'idéal professionnel et le choix du métier (élément originel de l'idéal professionnel) interviennent à divers degrés, de diverses manières et sur divers plans, au sens des liaisons significatives repérées. C'est ce que nous allons résumer schématiquement pour chacun d'eux.

L'image de soi dans l'imprévu ?

- l'ouverture fait considérer comme imprévus des événements proposés à l'**identification** (nombreux absents à un contrôle), l'action et les valeurs les font rejeter comme tels (oublis,, digressions) et l'émotion n'intervient pas,
- seule l'ouverture intervient dans la **gestion** de l'imprévu contextuel concerné (nombreux absents à un contrôle),
- l'ouverture, l'action et l'émotion interviennent dans l'**explication** des imprévus,
- seules l'ouverture et les valeurs seraient liées aux **sentiments** éprouvés lors d'imprévus d'ordre relationnel (seuil à .07).

L'ouverture dans l'image de soi joue donc un rôle important aux quatre "niveaux d'exploration" de l'imprévu.

Le soi professionnel dans l'imprévu ?

Par rapport aux élèves (SPE), aux collègues (SPC), aux supérieurs (SPS) :

- les valeurs et l'écoute (SPE), font rejeter comme imprévus des événements proposés à l'**identification** —respectivement « dysfonctionnement » (pédagogique) et « notion trop difficile » (didactique)—, le soi professionnel par rapport aux collègues et aux supérieurs n'intervenant pas,
- l'écoute (SPE), le travail, l'affectivité relationnelle et le positionnement (SPC), et le relationnel (SPS) interviennent dans la **gestion** des imprévus,
- interviennent dans l'**explication** des imprévus, le travail et les valeurs(SPE), le positionnement (SPC), le travail (SPS)
- le travail et les valeurs (SPE), le positionnement (SPC), le travail (SPS) interviennent dans les **sentiments** éprouvés par rapport aux imprévus d'ordre relationnel.

Interviennent donc dans la perception et la gestion des imprévus les valeurs, le travail, l'écoute (SPE), le travail, le positionnement, l'affectivité relationnelle (SPC), le travail et le relationnel (SPS).

L'idéal professionnel dans l'imprévu ?

- l'ouverture et l'affectivité font considérer comme imprévus (contextuel : intervention de l'administration, et pédagogique : sonnerie)

¹⁴ Nous parlerons de perception (identification, explication, sentiments) ou de gestion des imprévus pour ne pas alourdir le propos.

des événements proposés à l'**identification**, et la maîtrise fait rejeter les mêmes comme tels,

- l'ouverture et la maîtrise interviennent dans la **gestion** des imprévus pédagogiques —excitation, lenteur— (et aussi contextuel pour la première : nombreux absents à un contrôle), l'affectivité n'intervenant pas,
- l'ouverture, la maîtrise et l'affectivité interviennent dans l'**explication** d'imprévus pédagogiques (travail non fait, oublis, et sonnerie),
- seule l'ouverture intervient dans les **sentiments** éprouvés par rapport aux imprévus d'ordre relationnel au niveau des affects.

L'ouverture dans l'idéal professionnel joue donc un rôle important aux quatre "niveaux d'exploration" de l'imprévu, la maîtrise sur trois niveaux (pas celui des sentiments) et l'affectivité aux niveaux de l'identification et de l'explication.

Le choix du métier dans l'imprévu ?

- l'instruction fait rejeter comme imprévu (contextuel) un événement proposé à l'**identification** (nombreux absents à un contrôle), le défaut, la vocation, les avantages et l'éducation-contact n'intervenant pas,
- les avantages, le défaut et la vocation interviennent dans la **gestion** des imprévus (pédagogiques : problèmes relationnels et digression pour les premiers, sonnerie pour le deuxième et digression pour la troisième ; et contextuel : nombreux absents à un contrôle) ; ni l'éducation-contact ni l'instruction ne sont liées,
- pas d'intervention dans l'**explication** des imprévus,
- la vocation et l'instruction interviennent dans les **sentiments** éprouvés par rapport aux imprévus didactiques —la première avec une distance affective, contrairement à la seconde—, mais pas le défaut, les avantages ni l'éducation-contact.

Puisque le choix du métier est significativement lié à l'identification, à la gestion des imprévus et aux sentiments éprouvés, nous pouvons voir là une persistance des motivations originelles, de même qu'une manifestation de l'interdépendance relative existant entre le système d'activités professionnelles et le système général des activités : en effet, si le choix du métier s'est effectué autour de représentations sociales de la profession¹⁵, avec des motivations impliquantes ou « instrumentales », il influe cependant encore sur la sphère professionnelle à travers la perception et la gestion des imprévus.

De même, le soi professionnel étant lui aussi significativement lié à la perception et à la gestion des imprévus, nous pouvons penser que l'imprévu

¹⁵ Et non de représentations professionnelles ni d'implication professionnelle.

joue un rôle dans sa construction et dans la professionnalisation, par le choix du traitement que l'enseignant effectue.

VARIABLES SYNTHÉTIQUES

Construites pour rendre compte des liaisons fortes existant entre leurs composantes, les variables synthétiques permettent de mettre à jour des facteurs qui entrent en jeu dans la perception (identification, explication, sentiments) et la gestion des imprévus.

- L'identification d'imprévus est liée à l'action-émotion dans l'image de soi, et à l'affectivité (collègues, élèves) et au relationnel (supérieurs) dans le soi professionnel.
- La gestion d'un imprévu pédagogique est influencée par l'ouverture dans l'image de soi, l'affectivité (élèves) et le relationnel (supérieurs) dans le soi professionnel
- L'explication des imprévus est liée à l'ouverture dans l'image de soi, à l'affectivité (élèves) et au travail (supérieurs, élèves) dans le soi professionnel.
- Les sentiments éprouvés lors d'imprévus d'ordre relationnel sont liés à l'action-émotion dans l'image de soi, et au travail (supérieurs, élèves) sur le plan du soi professionnel.

Par la construction de variables synthétiques, le rôle de l'affectivité d'un côté, l'intervention de plans différents (image de soi et soi professionnel aux trois facettes), apparaissent de façon plus nette.

ANNEXE 9 ANALYSES BI-DIMENSIONNELLES

Implication psychosociale

1. Repères et vie professionnelle p 491
2. Imprévus et variables socio-biographiques (psychosociales) p 492

Implication professionnelle

1. Repères (et explication, gestion, contrôle) p 493
2. Engagement psychosocial (et explication, contrôle) p 494
3. Les variables socio-biographiques de la vie professionnelle p 494

L'IMPLICATION PSYCHOSOCIALE¹

1. Repères personnels et vie professionnelle

Repères pour la réflexion

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
Repère personnel	Discipline <u>presse généraliste</u> : HG (Eth 3,34)	.004	22	4,38	10
Repère personnel	Ancienneté pro <u>presse génér</u> : moynvP ² (Eth 2,51) <u>expérience perso</u> : moyancP	.04	15,9	2,57 2,37	6 38

Repères utiles pour le quotidien

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
Repère utile "Capacité communication"	Part Travail équipe collègue	.04	4	2,19	44
Repère utile personnel	Ancienneté Professionnelle moynvP : conduite Gr (Eth 2,38) moyP : DP (Eth 3,27)	.01	24,4	1,95 3,74	5 9
Repère utile personnel	Anc coll moynvC : conduite Gr (Eth 3,11) moyC : DP (Eth 4,58) moyancC : Psy (Eth 1,65)	.02	23,8	2,6 2,52 2,06	7 9 5

¹ L'effectif théorique (Eth) est précisé dans la colonne variable, à côté de la modalité concernée, s'il est compris entre 3 et 5. Lorsque les effectifs théoriques étaient trop faibles (<3), nous n'avons retenu les liaisons, même si elles étaient fortes, qu'à titre de piste à explorer dans une autre recherche.

² (Voir codage) NvP : nouveau professeur (1-5 ans d'ancienneté professionnelle) ; moynvP : 6-10 ans d'ancienneté professionnelle ; moyP : 11-20 ans ; moyancP : 21-30 ans ; ancP : 31-42 ans.

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
Engagement DP	Engagement pédagogique modérés (Eth :3,36)	.03	6,5	2,55	7

2. Imprévus et variables socio-biographiques (psychosociales)

LIAISONS AVEC L'IMPREVU

VARIABLE	% O	% IA ID	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critiq	Eff obs
----------	-----	------------	-------------------------	---------	----	-----------------	------------

Pédagogiques

IA Digression	32%	39%A 73%D	Engt politique : Engagés : N (E th 3,39) non engagé : O	.03	4,2	2,43	9 41
------------------	-----	--------------	--	-----	-----	------	---------

Didactiques

IA Découverte voie différente	25%	37%A 64%D	Sexe F : O H : N	.057	3,6	2,11	27 31
-------------------------------------	-----	--------------	------------------------	------	-----	------	----------

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
----------	-------------------------	------------	----	-------------------	------------

IA Intervention administration	<u>Engagement politique</u> : engagés : N	.073	3,21	2,17	6
IA Digression	<u>Engagement politique</u> : engagés (E th 3,39) : N non engagés : O	.03	4,2	2,43	9 41
IA dysfonctionnement	Repère utile personnel <u>connaiss conduite Gr</u> : O <u>connaiss psy</u> : N	.04	8	2,3 1,82 (.069)	9 9
IA dysfonctionnement	Repère personnel <u>presse généraliste</u> : O <u>expérience personnelle</u> : N	.02	7,7	2,49 2,3	11 34
IA Oublis (des élèves)	Repère utile personnel <u>capacité communication</u> : O <u>connaiss conduite Gr</u> : N	.03	8,5	2,78 1,71 (.087)	18 13

Il apparaît que les situations proposées (1 contextuelle, 3 pédagogiques) ne sont pas considérées comme des imprévus ni par les enseignants engagés politiquement, ni par ceux qui se réfèrent à leur expérience personnelle (réflexion sur les pratiques) ou à leurs connaissances en psychologie (utilité au quotidien). A l'opposé, les mêmes situations sont identifiées comme des imprévus

par les enseignants non engagés politiquement ainsi que par ceux qui se réfèrent à leurs lectures (presse généraliste) pour leur réflexion sur leurs pratiques et à leur capacité à la communication (utilité au quotidien). Un cas particulier, celui des connaissances en conduite de groupe (utilité au quotidien), qui sont liées tantôt au rejet d'une situation comme imprévue (oublis de matériel, du travail, par les élèves), tantôt à l'identification d'une autre situation (dysfonctionnement) comme imprévue. On peut penser que, parce qu'ils utilisent des techniques de conduite de groupe, d'éventuels dysfonctionnements puissent surprendre les enseignants, mais qu'ils ont l'habitude des oublis de la part des élèves et n'en sont pas étonnés.

L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE

1. repères personnels (et explication, gestion, contrôle)

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
----------	-------------------------	------------	----	-------------------	------------

variables repères (en éléments choisis)

Repère personnel réflexion	Explication notion difficile	.03	6,5		
	<u>Presse généraliste</u> : professeur			2,35	5
	<u>Expérience</u> : lacunes élèves			1,93	54
Repère utile perso	Sentiments imprévu relationnel	.01	10		12
	<u>Connaiss psy</u> : prêt			2,47	8
	<u>Connaiss conduite Gr</u> : dépassé			2,18	

(en oui-non)

Repère utile Conduite Gr	<u>Sentiments imprévu contenu</u> S pers	.03	4,4	2,38	11
Repère utile Conduite Gr	<u>Repère utile professionnel</u> "méthodes pédagogiques"	.04	4	2,28	14

Le repère utile pour le quotidien "connaissances en conduite de groupe" témoigne d'une implication affective : l'enseignant éprouve une satisfaction personnelle si le cours s'est bien passé malgré les imprévus didactiques. Ce repère personnel est lié aux méthodes pédagogiques, repère professionnel utile pour le quotidien, ce qui peut laisser penser qu'il constitue ainsi une aide pour la conduite de la classe. Cependant, face aux imprévus d'ordre relationnel, il ne semble pas apporter d'aide (l'enseignant se sent dépassé), contrairement à un autre repère personnel utile pour le quotidien, "connaissances en psychologie" grâce auquel l'enseignant se sent prêt à traiter ce type d'imprévus.

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
variables repères (en éléments choisis)					
Repère utile pro	Gestion absents contrôle	.03	6,7		
	<u>Méthodes pédagogiques</u> : suite			2,51	37
	<u>Savoirs discipline</u> : improvise			1,94	22

2. L'engagement psychosocial (et explication, contrôle)

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
Engagement associatif	<u>Sentiment pb relat (gestion)</u>	.02	7,4		
	prêt : engagés			2,52	28
	dépassé : non engagés			2,47	28
Engagement DP	<u>Sentiment pb relat (gestion)</u>	.04	4	2,23	
	prêt : engagés				
	dépassé : non engagés				27
Engagement DP	<u>Sentiment contenu</u> satisfaction pro : engagés	<u>.071</u>	3,2	2,02	16

L'engagement dans des démarches de développement personnel semble témoigner d'une certaine distance susceptible de gérer les imprévus d'ordre relationnel (prêt) et peut-être de se protéger des émotions face aux imprévus didactiques puisque, le cours s'étant bien passé malgré eux, l'enseignant dit éprouver une satisfaction professionnelle.

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
Engagement politique	<u>Explication digression</u>	.04	6,2		
	ouverture discipline : non engagés			2,49	47
	vie : engagés (E th 3,79)			1,55 (.12)	6

L'enseignant non engagé dans des partis politiques explique les digressions vécues comme des imprévus, plutôt par l'importance d'une ouverture de sa discipline, alors que l'enseignant engagé dans des partis politiques les expliquerait peut-être plutôt par la prise en compte de l'actualité ou des événements de la vie : l'absence d'engagement politique est lié à la mission d'instruction tandis que l'engagement politique apparaîtrait³ ainsi plutôt lié à celle d'éducation.

³ Nous risquons cette interprétation malgré l'effectif théorique faible et la faible valeur critique (12% de risque de nous tromper...), parce qu'elle nous semble une piste intéressante à vérifier ultérieurement sur un plus grand nombre d'enseignants engagés politiquement.

3. Les variables socio-biographiques de la vie professionnelle

LIAISONS AVEC L'IMPREVU

VARIABLE	% O	% IA ID	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critiq	Effectif observé
----------	-----	------------	-------------------------	------------	----	-----------------	---------------------

Contextuels

IA Salle	37%	47%A 66%D	Engt péda: N N eng : O	.005	10,4	3,18 2,71	13 48
IA Salle	"	"	Part TeqC : N N PteqC : O	.01	6,3	2,72	31 33

Pédagogiques

IA Digression	32%	39%A 73%D	Anc collèg ancC : N	.03	10,13	2,77	30
IA Digression	"	"	Part TeqD : N N PteqD : O	<u>.065</u>	3,4	2,04	46 24
IA Sonnerie	23%	28%A 64%D	Part TeqD : N N PteqD : O	.02	4,9	2,43	52 20

LIAISONS AVEC L'IDENTIFICATION DES IMPREVUS

IA Intervention administration	48%	60%A 76%D	Académie : Toulouse : N Bordeaux : O	.059	3,5	2,07	30 39
IA Contestation	12%	19%A 68%D	Zone collèg ZEPs : N (E th 3,59) SCp : O	.04	4,1	2,37	19 17
IA Découverte voie différente	25%	37%A 64%D	Zone collèg ZEPs : N SCp : O	<u>.067</u>	3,3	2,09	16 34

Déroulement par rapport aux prévisions (ancrages)

VARIABLE	Variable -> modalité	Seuil à	X2	Z val critique	Eff obs
Déroulement organisation heure	<u>Age</u> : moyjeu pas souvent	.02	11,3	3,23	11
Déroulement organisation heure	<u>Professeur principal</u> : souvent	.006	7,4	2,93	76
Déroulement exercices	<u>Académie</u> : Toulouse : Bordeaux :	.01	8,7	1,93 2,6	10 28
Déroulement activité élèves	<u>Particip formation continue</u> : forte : toujours moyenne / non : toujours	.0003	21,3	4,43 -2,17	12 9 / 0

Déroulement objectifs	<u>Particip Travail équipe collègue :</u> toujours	.001	13,4	3,13	19
Déroulement objectifs	<u>Particip Travail équipe</u> <u>discipline :</u> toujours	.02	7,4	2,123	19
Déroulement démarche	<u>Ancienneté collègue :</u> moynvC pas souvent	.01	18,9	3,37	11
Déroulement évaluation	<u>Professeur principal :</u> souvent	.01	8	2,03	58
Déroulement évaluation	<u>Particip formation continue :</u> moyenne : souvent	.03	10,2	2,28	55

ANNEXE 10

ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES (ALCESTE)

Corpus AUTOUR DU SOI

CDH p 498
AFC p 500
Contributions p 506

Corpus SOI ET IMPREVU

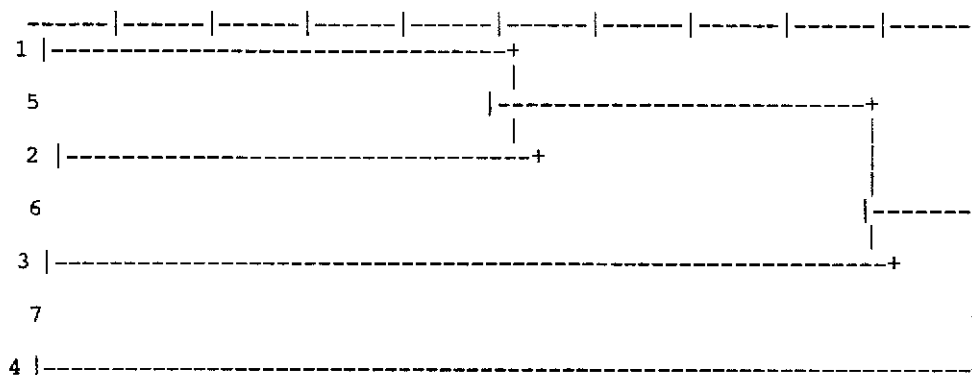
CDH p 508
AFC p 513
Contributions p 518

CORPUS AUTOUR DU SOI

classification descendante hierarchique

corpus : (A) suffixe : 1
 Elimination des vocables de poids < 3
 Nombre d'items analyses : 72

description de la hierarchie des classes d unites (notation ascendante)



Nombre d'u.c. classees : 145.

Distribution des u.c. par classe..

1eme classe : 23 u.c.
 2eme classe : 50 u.c.
 3eme classe : 57 u.c.
 4eme classe : 15 u.c.

partition en 4 classes : 1 2 3 4
 chi2 = 0.4185E+03 inertie-inter = 0.5035E-01 soit 19.79 % de l inertie

partition en 3 classes : 3 4 5
 chi2 = 0.3104E+03 inertie-inter = 0.3734E-01 soit 14.67 % de l inertie

partition en 2 classes : 4 6
 chi2 = 0.1779E+03 inertie-inter = 0.2141E-01 soit 8.41 % de l inertie

description des profils des classes

imax jmax jma nbre d'unites retenues
 145 72 160 145.

classe numero	1	nombre d unites	23		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
13	17 79	21.52	4.16	isa	
29	23 29	79.31	109.34	movo	
86 *	22 121	18.18	2.95 *	*chM_o	
111 *	16 66	24.24	6.37 *	*pteqc	
171 *	10 39	25.64	3.82 *	*CSP_paaco	
186 *	6 9	66.67	18.56 *	*DYN	
208 *	3 6	50.00	5.47 *	*PAM	
343 *	3 8	37.50	2.97 *	*TVR	

classe numero	2	nombre d unites :	50		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
13	32 79	40.51	2.79	isa	
15	34 84	40.48	3.17	iso	
16	21 48	43.75	2.73	isv	
26	31 60	51.67	13.38	moedc	
27	24 30	80.00	34.69	moin	
52	34 77	44.16	6.80	sctv	
54	28 67	41.79	2.94	seeco	
79 *	11 20	55.00	4.32 *	*bac2	
88 *	18 40	45.00	2.70 *	*dp_en	
97 *	23 51	45.10	3.92 *	*moyanc	
112 *	33 79	41.77	4.08 *	*pteqd	
166 *	5 6	83.33	6.61 *	*CSCX	
171 *	18 39	46.15	3.22 *	*CSP_paaco	
306 *	7 12	58.33	3.29 *	*RIGR	
317 *	5 5	100.00	9.84 *	*SERX	

classe numero	3	nombre d unites :	57		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
24	18 19	94.74	28.16	moav	
25	18 20	90.00	24.99	modf	
50	33 48	68.75	26.07	scpo	
56	28 51	54.90	8.02	seval	
57	36 46	78.26	42.84	ssopp	
84 *	46 106	43.40	2.76 *	*certif	
102 *	13 21	61.90	5.25 *	*moynvP	
149 *	5 7	71.43	3.18 *	*CALM	

classe numero	4	nombre d unites :	15		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
33	15 15	100.00	145.00	nr	
82 *	4 17	23.53	3.61 *	*bio	
94 *	2 4	50.00	6.97 *	*ma	
100 *	4 17	23.53	3.61 *	*moyjeu	
210 *	6 31	19.35	3.45 *	*FC_fp	

classe numero	5	nombre d unites :	73		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
13	49 79	62.03	9.47	isa	
14	43 75	57.33	3.04	ise	
15	50 84	59.52	6.73	iso	
27	24 30	80.00	13.31	moin	
29	24 29	82.76	15.24	movo	
52	48 77	62.34	9.45	sctv	
54	42 67	62.69	7.59	seeco	
79 *	15 20	75.00	5.64 *	*bac2	
86 *	65 121	53.72	3.33 *	*chM_o	
97 *	32 51	62.75	4.84 *	*moyanc	
111 *	42 66	63.64	8.56 *	*pteqc	
112 *	45 79	56.96	3.04 *	*pteqd	
166 *	5 6	83.33	2.72 *	*CSCX	
171 *	28 39	71.79	9.82 *	*CSP_paaco	
186 *	9 9	100.00	9.46 *	*DYN	
195 *	5 6	83.33	2.72 *	*ENTH	
290 *	55 100	55.00	2.79 *	*PP_o	
317 *	5 5	100.00	5.11 *	*SERX	

classe numero	6	nombre d unites :	130		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
13	79 79	100.00	20.03	isa	
14	75 75	100.00	17.93	ise	
15	84 84	100.00	23.04	isc	
16	48 48	100.00	8.28	isv	
88 *	40 40	100.00	6.37 *	*dp_en	

Nicole BENAOUN-RAMIREZ
REPERE, CREFI, UTM

116	*	56	59	94.92	2.97	*	*syn_mo
212	*	87	92	94.57	6.54	*	*FC_p

CORPUS AUTOUR DU SOI

Analyse Factorielle des Correspondances de (A)_dicbs1_cdh

Effectif minimum d'un mot : 8
 Nombre de lignes analysees : 72
 Nombre total de lignes : 141
 Nombre de colonnes analysees : 4
 Nombre de mots "a" a cle1 : 22
 Nombre de mots "a" sans cle1 : 50
 Nombre de mots "r" a cle4 : 0
 Nombre de mots "r" sans cle4 : 0
 Nombre de mots "s" : 69

Après le controle des poids...

Nombre de lignes analysees : 72
 Nombre total de lignes : 141
 Nombre de colonnes : 4
 $\sum P_i = 8311.000$ $\sum P_j = 8311.000$

* Correction des profils "s" * Coef. min.* Coef. max.*
 54.6667 57.8261

Poids, inerties et pourcentages des colonnes :

1 ·01	1330.0000 (16.00 %)	104.3569 (24.94 %)
2 ·02	2865.0000 (34.47 %)	71.6807 (17.13 %)
3 ·03	3296.0000 (39.66 %)	82.0844 (19.61 %)
4 ·04	820.0000 (9.87 %)	160.3781 (38.32 %)

Test (=1) : 0.9999999

 * Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *

 * 1 * 0.02142715 * 42.55207 * 42.552 *
 * 2 * 0.01664792 * 33.06102 * 75.613 *
 * 3 * 0.01228006 * 24.38691 * 100.000 *

Poids du nuage : 8311.00 ; Inertie = 0.05036 Erreur-epsilon : 0.00000030
 Chi2 : 418.50

Les 3 premiers facteurs recueillent 100.00

Tableau des coordonnees des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
·01	-0.062	0.217	-0.166	
·02	-0.042	0.059	0.140	
·03	-0.048	-0.141	-0.052	
·04	0.442	0.007	-0.014	

Tableau des correlations des colonnes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
·01	-0.222	0.775	-0.592	1.000
·02	-0.265	0.376	0.888	1.000
·03	-0.307	-0.894	-0.328	1.000
·04	0.999	0.016	-0.032	1.000

Tableau des contributions des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
·01	-0.029	0.453	-0.358	
·02	-0.028	0.073	0.554	
·03	-0.044	-0.474	-0.086	
·04	0.899	0.000	-0.002	

Distribution des valeurs de cle 8 3 1 0 2 1 3 1 1 2

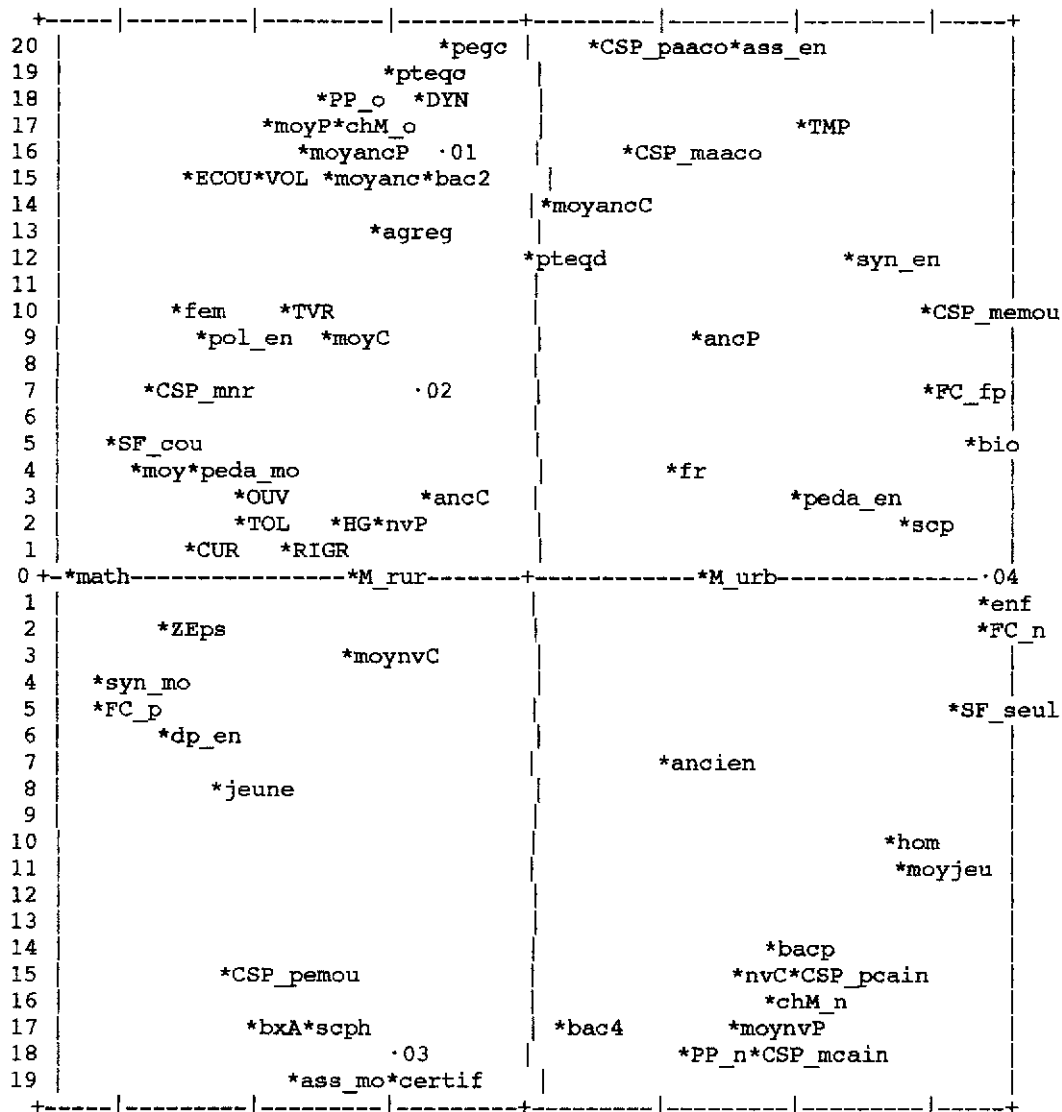
Seuls les mots a valeur de cle ≥ 0 sont representes

Nombre total de mots retenus : 91
 Nombre de mots pleins retenus : 22
 Nombre total de points : 95

Representation separee car plus de 60 points

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 2 (correlations)
Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.0214 (42.55 % de l'inertie)
Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0166 (33.06 % de l'inertie)
Nombre de points representes : 73

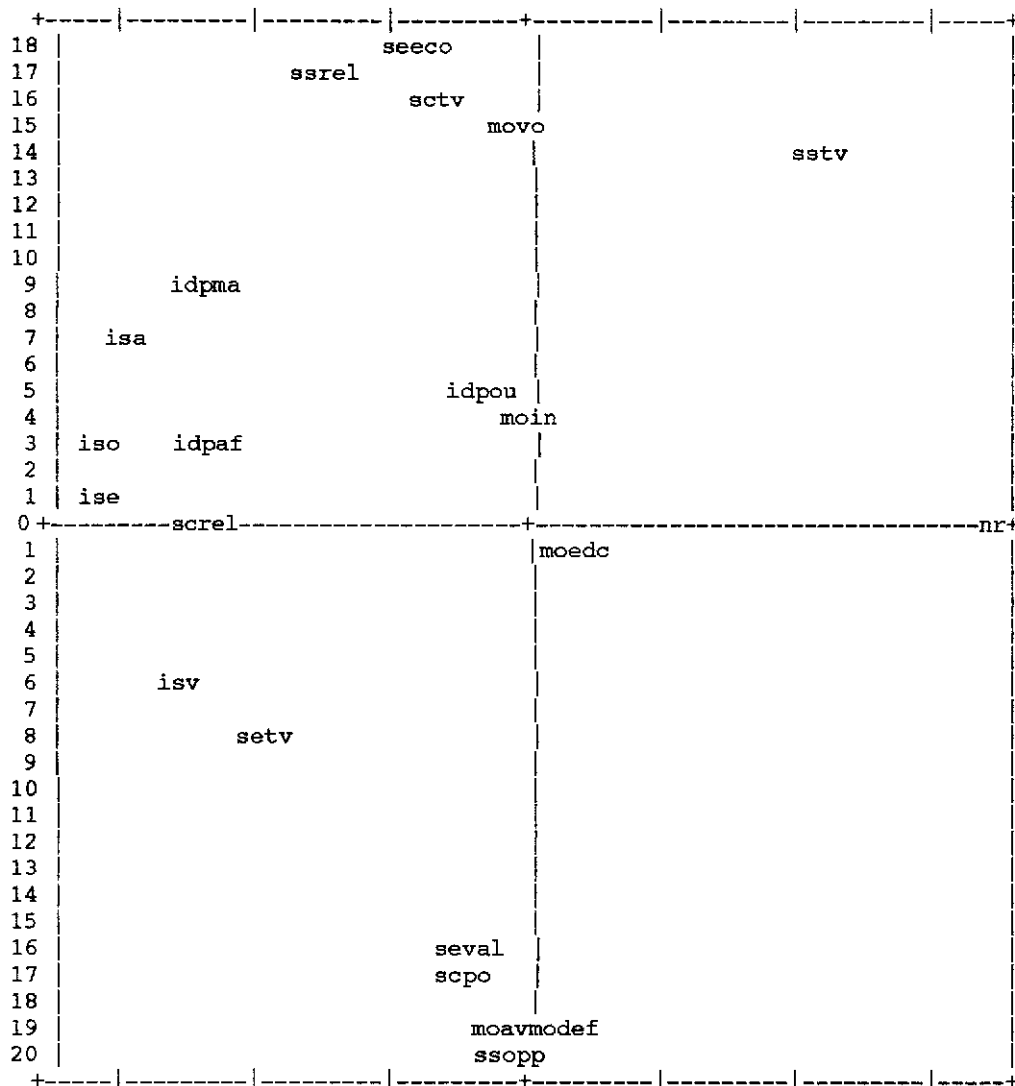


Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des mots analyses sur le plan 1 2 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.0214 (42.55 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0166 (33.06 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 22

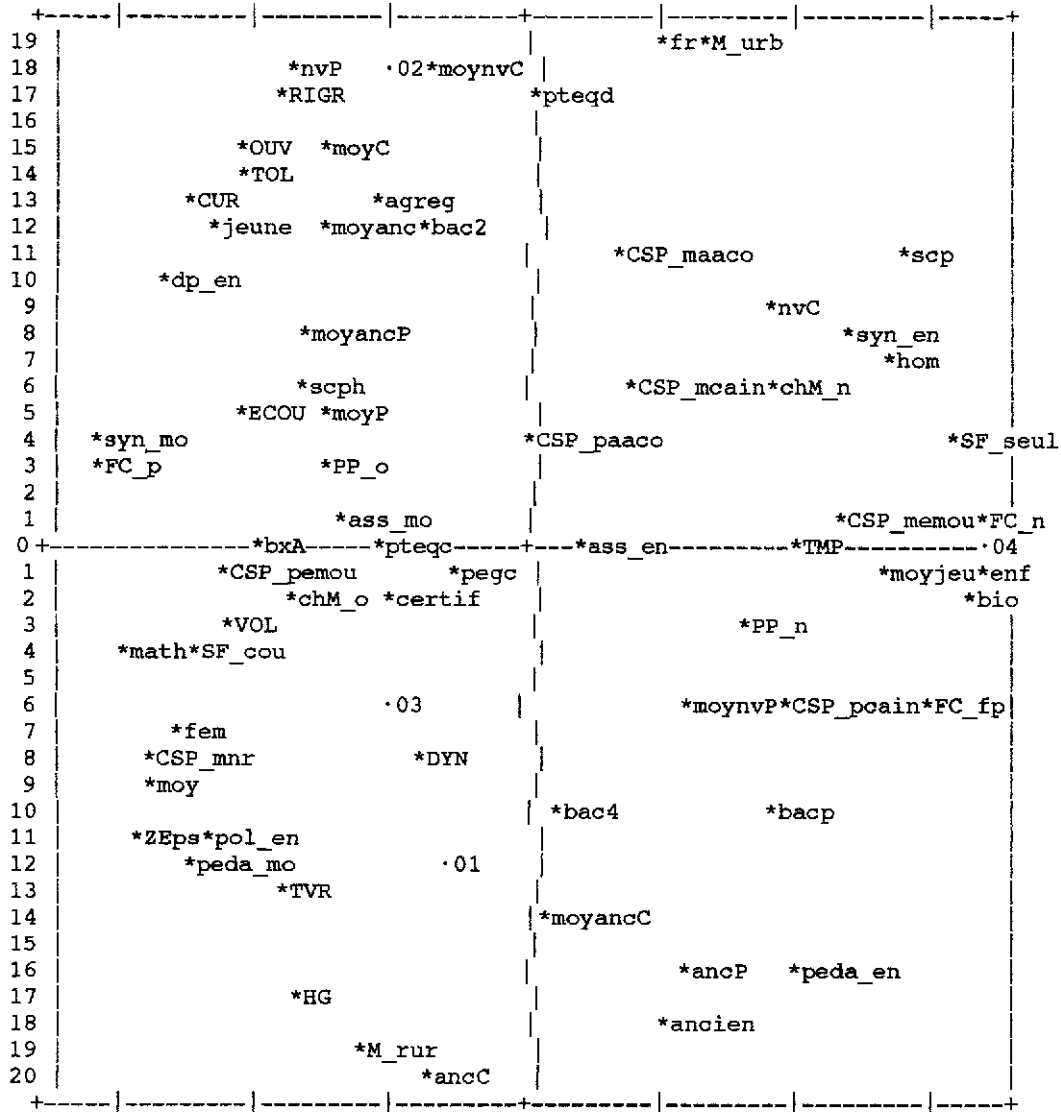


Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 3 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.0214 (42.55 % de l'inertie)
 Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.0123 (24.39 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 73

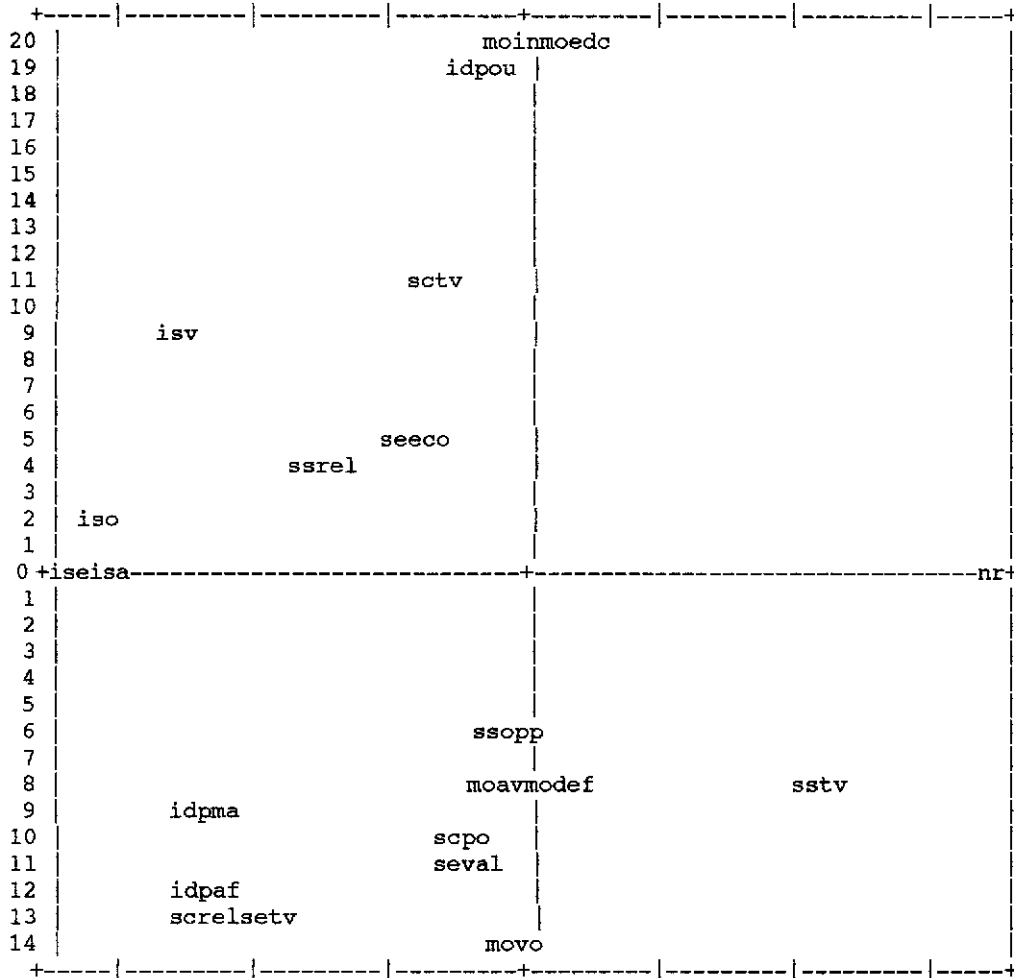


Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des mots pleins sur le plan 1 3 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.0214 (42.55 % de l'inertie)
 Axe vertical : 3e facteur : V.P. =.0123 (24.39 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 22



Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

CORPUS AUTOUR DU SOI

Tableau des corrélations des lignes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact.
A9_idpaf	-0.787	0.165	-0.595	1.000
A9_idpma	-0.781	0.436	-0.448	1.000
B9_idpou	-0.179	0.257	0.950	1.000
A9_isa	-0.927	0.372	0.040	1.000
B9_ise	-0.996	0.078	0.035	1.000
B9_iso	-0.975	0.190	0.116	1.000
B9_isv	-0.822	-0.317	0.473	1.000
C9_moav	-0.136	-0.909	-0.395	1.000
C9_modef	0.004	-0.915	-0.404	1.000
B9_moedc	0.054	-0.089	0.995	1.000
B9_moin	-0.074	0.233	0.970	1.000
A9_movo	-0.099	0.715	-0.692	1.000
D9_nr	0.999	0.018	-0.042	1.000
C9_scpo	-0.208	-0.841	-0.499	1.000
A9_screl	-0.750	0.041	-0.660	1.000
B9_sctv	-0.277	0.772	0.571	1.000
Z9_seaff	-0.993	-0.093	-0.079	1.000
B9_seeco	-0.332	0.901	0.278	1.000
C9_setv	-0.644	-0.385	-0.661	1.000
C9_seval	-0.222	-0.808	-0.546	1.000
C9_ssopp	-0.136	-0.944	-0.301	1.000
A9_ssrel	-0.527	0.824	0.209	1.000
A9_sstv	0.599	0.696	-0.395	1.000
*agreg	-0.368	0.664	0.651	1.000
*ancien	0.288	-0.373	-0.882	1.000
*ancC	-0.233	0.152	-0.960	1.000
*ancP	0.364	0.475	-0.801	1.000
*ass_en	0.138	0.990	-0.032	1.000
*ass_mo	-0.416	-0.908	0.053	1.000
*bac2	-0.328	0.742	0.584	1.000
*bac4	0.066	-0.853	-0.517	1.000
*bacp	0.529	-0.674	-0.515	1.000
*bio	0.951	0.278	-0.137	1.000
*bxA	-0.586	-0.810	0.000	1.000
*certif	-0.327	-0.937	-0.125	1.000
*chM_n	0.533	-0.794	0.293	1.000
*chM_o	-0.527	0.840	-0.128	1.000
*dp_en	-0.803	-0.297	0.517	1.000
*enf	0.999	0.047	-0.021	1.000
*fem	-0.781	0.499	-0.376	1.000
*fr	0.313	0.238	0.920	1.000
*hom	0.781	-0.499	0.376	1.000
*jeune	-0.695	-0.407	0.592	1.000
*math	-0.973	-0.010	-0.229	1.000
*moy	-0.857	0.215	-0.468	1.000
*moyanc	-0.301	0.730	0.614	1.000
*moyancC	0.030	0.707	-0.707	1.000
*moyancP	-0.501	0.774	0.387	1.000
*moyjeu	0.818	-0.570	-0.077	1.000
*moynvC	-0.406	-0.154	0.901	1.000
*moynvP	0.445	-0.834	-0.325	1.000
*moyC	-0.468	0.452	0.760	1.000
*moyP	-0.468	0.841	0.272	1.000
*nvC	0.527	-0.721	0.449	1.000
*nvP	-0.475	0.108	0.873	1.000
*peda_en	0.587	0.182	-0.789	1.000
*peda_mo	-0.763	0.192	-0.617	1.000
*pegc	-0.174	0.981	-0.090	1.000
*pol_en	-0.723	0.429	-0.542	1.000
*pteqc	-0.320	0.947	-0.039	1.000
*pteqd	-0.018	0.572	0.820	1.000
*scp	0.817	0.136	0.560	1.000
*scph	-0.500	-0.817	0.287	1.000

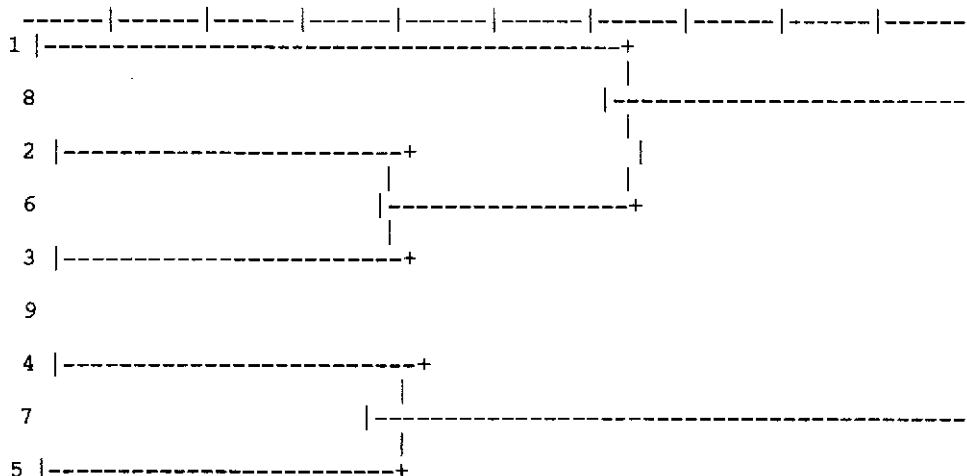
*syn_en	0.694	0.602	0.396	1.000
*syn_mo	-0.958	-0.194	0.210	1.000
*CSP_maaco	0.207	0.799	0.565	1.000
*CSP_mcaïn	0.352	-0.887	0.299	1.000
*CSP_memou	0.867	0.496	0.054	1.000
*CSP_mnr	-0.840	0.348	-0.416	1.000
*CSP_paaco	-0.014	0.976	0.216	1.000
*CSP_pcaïn	0.591	-0.745	-0.309	1.000
*CSP_pemou	-0.670	-0.739	-0.072	1.000
*CUR	-0.766	0.069	0.639	1.000
*DYN	-0.260	0.879	-0.399	1.000
*ECOÜ	-0.637	0.724	0.265	1.000
*FC_fp	0.880	0.362	-0.309	1.000
*FC_n	0.998	-0.053	0.017	1.000
*FC_p	-0.955	-0.221	0.199	1.000
*HG	-0.538	0.128	-0.833	1.000
*M_rur	-0.387	0.018	-0.922	1.000
*M_urb	0.387	-0.018	0.922	1.000
*OUV	-0.635	0.154	0.757	1.000
*PP_n	0.458	-0.871	-0.175	1.000
*PP_o	-0.458	0.871	0.175	1.000
*RIGR	-0.565	0.077	0.822	1.000
*SF_cou	-0.936	0.283	-0.207	1.000
*SF_seul	0.936	-0.283	0.207	1.000
*TMP	0.586	0.810	0.000	1.000
*TOL	-0.635	0.154	0.757	1.000
*TVR	-0.549	0.520	-0.654	1.000
*VOL	-0.677	0.716	-0.172	1.000
*ZEps	-0.817	-0.136	-0.560	1.000

CORPUS SOI ET IMPREVU

classification descendante hierarchique

corpus : (A) suffixe : 1
 Elimination des vocables de poids < 3
 Nombre d'items analyses : 101

description de la hierarchie des classes d unites (notation ascendante)



Nombre d'u.c. classees : 145.

Distribution des u.c. par classe..

1eme classe :	36 u.c.
2eme classe :	20 u.c.
3eme classe :	34 u.c.
4eme classe :	30 u.c.
5eme classe :	25 u.c.

partition en 5 classes : 1 2 3 4 5
 chi2 = 0.7361E+03 inertie-inter = 0.1003E+00 soit 10.09 % de l inertie

partition en 4 classes : 1 4 5 6
 chi2 = 0.5995E+03 inertie-inter = 0.8169E-01 soit 8.21 % de l inertie

partition en 3 classes : 1 6 7
 chi2 = 0.4464E+03 inertie-inter = 0.6082E-01 soit 6.12 % de l inertie

partition en 2 classes : 7 8
 chi2 = 0.2753E+03 inertie-inter = 0.3751E-01 soit 3.77 % de l inertie

description des profils des classes

imax	jmax	jma	nbre d'unites retenues
145	101	193	145.

classe numero	1 nombre d unites :		36			
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification			
101	35 118	29.66	7.93	X	srtv	
7	17 30	56.67	20.55		eatra	
16	32 104	30.77	6.96		enlac	
23	9 17	52.94	8.16		etsev	
31	17 41	41.46	8.48		gecom	
32	8 17	47.06	5.10		gedet	
40	36 111	32.43	14.67		gpcou	
47	14 39	35.90	3.50		gsrsm	
52	21 64	32.81	3.91		iadec_n	
58	16 47	34.04	3.16		iaint_n	
92	13 22	59.09	16.31		scdt	
94	21 44	47.73	17.75		scspr	
99	32 90	35.56	14.63		srpre	
100	19 44	43.18	11.40		srpro	
106 *	10 25	40.00	3.73 *		*appd	
109 *	10 25	40.00	3.73 *		*apti	
117 *	12 31	38.71	4.07 *		*cdeg_tf	
133 *	16 42	38.10	5.58 *		*idpaf	
134 *	19 54	35.19	4.95 *		*idpma	
161 *	25 82	30.49	3.24 *		*pfaen	
163 *	22 67	32.84	4.28 *		*pfap	
166 *	25 74	33.78	6.50 *		*pfdd	
182 *	16 48	33.33	2.78 *		*scpo	
185 *	21 67	31.34	2.83 *		*seeco	
187 *	17 51	33.33	3.05 *		*seval	
191 *	23 73	31.51	3.51 *		*sstv	

classe numero	2 nombre d unites :		20			
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification			
10	17 57	29.82	20.30		edvie	
14	7 29	24.14	3.26		edyjou	
22	6 15	40.00	9.66		etpro	
35	10 27	37.04	15.08		gereg	
38	8 26	30.77	7.68		glhsu	
49	12 42	28.57	10.86		iaabs_o	
50	15 73	20.55	5.64		iacont_n	
53	11 37	29.73	10.61		iadec_o	
54	15 74	20.27	5.33		iadiq_n	
56	19 61	31.15	26.67		iadys_n	
59	15 70	21.43	6.64		iaint_o	
60	13 59	22.03	5.68		ianot_n	
62	19 102	18.63	6.76		iaoub_n	
64	13 60	21.67	5.34		iasal_n	
66	18 86	20.93	9.05		iason_n	
68	19 82	23.17	13.96		iatad_n	
70	17 100	17.00	2.79		iatnf_n	
98	19 87	21.84	11.84		srper	
104 *	6 24	25.00	3.04 *		*ancp	
114 *	10 32	31.25	10.52 *		*cdcf_pt	
121 *	7 30	23.33	2.90 *		*cdmts_tf	
135 *	9 24	37.50	13.59 *		*idpou	
141 *	11 48	22.92	5.02 *		*isv	
149 *	5 18	27.78	3.38 *		*moyancc	
170 *	13 65	20.00	3.82 *		*pfte	
171 *	14 65	21.54	5.94 *		*pftvel	
176 *	5 19	26.32	2.88 *		*qbdis	
178 *	4 10	40.00	6.20 *		*qbsen	
193 *	7 28	25.00	3.67 *		*zeps	

classe numero	3		nombre d unites :	34	
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
6	22	63	34.92	8.17	eatem
8	18	50	36.00	6.70	edouv
37	16	44	36.36	5.87	gldif
41	11	25	44.00	7.11	gphco
44	14	38	36.84	5.15	grreg
45	23	75	30.67	4.51	gspou
56	21	61	34.43	7.07	iadys_n
58	16	47	34.04	4.35	iaint_n
62	28	102	27.45	3.07	iaoub_n
93	26	58	44.83	24.61	scsp
97	7	12	58.33	8.87	srhtv
167 *	26	93	27.96	2.94 *	*pfexi
168 *	27	97	27.84	3.14 *	*pfhtv
187 *	16	51	31.37	2.75 *	*seval

classe numero	4		nombre d unites :	30	
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
11	5	12	41.67	3.51	edyaut
14	10	29	34.48	4.20	edyjou
21	26	102	25.49	4.83	etenv
33	7	19	36.84	3.48	geexc
34	15	39	38.46	10.27	gerec
41	10	25	40.00	6.86	gphco
55	15	47	31.91	5.34	iadig_o
57	24	48	50.00	37.57	iadys_o
59	19	70	27.14	3.43	iaint_o
61	18	41	43.90	18.77	ianot_o
65	16	53	30.19	4.59	iasal_o
67	12	33	36.36	6.40	iason_o
69	5	12	41.67	3.51	iatad_o
94	13	44	29.55	3.02	scspr
95	14	39	35.90	7.52	scsv
104 *	8	24	33.33	2.80 *	*ancp
156 *	22	80	27.50	5.04 *	*m_urb
175 *	11	34	32.35	3.68 *	*qbco

classe numero	5		nombre d unites :	25	
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
5	9	32	28.12	3.41	eaaim
9	9	25	36.00	7.45	edpar
17	9	22	40.91	10.18	enpre
25	13	42	30.95	7.79	gactr
30	6	17	35.29	4.40	gdrec
40	23	111	20.72	4.02	gpcou
46	9	22	40.91	10.18	gsrob
48	10	36	27.78	3.73	iaabs_n
51	8	17	47.06	12.00	iacont_o
55	12	47	25.53	3.35	iadig_o
57	15	48	31.25	9.87	iadys_o
59	16	70	22.86	2.99	iaint_o
63	11	20	55.00	23.18	iaoub_o
65	17	53	32.08	12.88	iasal_o
67	12	33	36.36	10.95	iason_o
71	9	14	64.29	24.04	iatnf_o
90	18	76	23.68	4.65	scdc
93	14	58	24.14	3.22	scsp
98	19	87	21.84	3.22	srper
135 *	7	24	29.17	2.87 *	*idpou
144 *	6	19	31.58	3.15 *	*moav
177 *	15	44	34.09	12.57 *	*qpas

classe numero	6		nombre d unites :		54	
Onom effectifs	pourc.		chi2	identification		
6	32	63	50.79	8.75		eatem
16	45	104	43.27	5.72		enlac
22	11	15	73.33	9.32		etpro
28	22	43	51.16	5.07		gdco
35	18	27	66.67	12.29		gereg
41	14	25	56.00	4.55		gphco
45	33	75	44.00	3.04		gspou
50	33	73	45.21	3.99		iacont_n
53	20	37	54.05	6.01		iadec_o
54	35	74	47.30	6.54		iadig_n
56	40	61	65.57	36.16		iadys_n
60	29	59	49.15	6.04		ianot_n
62	47	102	46.08	11.49		iaoub_n
64	31	60	51.67	9.11		iasal_n
66	41	86	47.67	9.84		iason_n
68	40	82	48.78	10.75		iatad_n
70	44	100	44.00	6.30		iatnf_n
93	32	58	55.17	13.30		scsp
97	8	12	66.67	4.85		srhtv
114 *	19	32	59.38	8.61 *		*odcf_pt
168 *	42	97	43.30	4.60 *		*pfhtv
170 *	29	65	44.62	2.74 *		*pfte
171 *	29	65	44.62	2.74 *		*pftvel
187 *	24	51	47.06	3.24 *		*seval

classe numero	7		nombre d unites :		55	
Onom effectifs	pourc.		chi2	identification		
11	8	12	66.67	4.59		edyaut
17	14	22	63.64	7.28		enpre
21	44	102	43.14	3.96		etenv
25	23	42	54.76	7.11		gactr
30	11	17	64.71	5.86		gdrec
33	11	19	57.89	3.70		geexc
34	22	39	56.41	7.74		gereg
46	14	22	63.64	7.28		gsrob
51	11	17	64.71	5.86		iacont_o
55	27	47	57.45	11.25		iadig_o
57	39	48	81.25	57.19		iadys_o
59	35	70	50.00	8.37		iaint_o
61	25	41	60.98	12.89		ianot_o
63	14	20	70.00	10.13		iaoub_o
65	33	53	62.26	21.01		iasal_o
67	24	33	72.73	21.97		iason_o
69	9	12	75.00	7.64		iatad_o
71	12	14	85.71	15.03		iatnf_o
90	34	76	44.74	3.14		scdc
95	22	39	56.41	7.74		scsv
96	21	41	51.22	4.29		srdep
127 *	12	22	54.55	3.04 *		*fc_n
131 *	15	28	53.57	3.61 *		*hg
177 *	22	44	50.00	3.91 *		*qbpas

classe numero	8	nombre d unites :	90		
Onom effectifs	pourc.	chi2	identification		
13	32 44	72.73	3.05	edyinc	
16	77 104	74.04	22.38	enlac	
22	13 15	86.67	4.30	etpro	
26	36 49	73.47	4.09	gaimp	
28	32 43	74.42	3.96	gdco	
35	22 27	81.48	5.31	gereg	
54	52 74	70.27	4.32	iadig_n	
56	55 61	90.16	35.30	iadys_n	
58	36 47	76.60	6.23	iaint_n	
60	43 59	72.88	4.94	ianot_n	
62	71 102	69.61	8.30	iaoub_n	
64	50 60	83.33	19.66	iasal_n	
66	64 86	74.42	13.69	iason_n	
68	59 82	71.95	7.83	iatad_n	
70	72 100	72.00	13.50	iatnf_n	
93	41 58	70.69	3.05	scsp	
99	64 90	71.11	8.24	srpre	
100	32 44	72.73	3.05	srpro	
106 *	20 25	80.00	4.13 *	*appd	
114 *	26 32	81.25	6.42 *	*cdcf_pt	
173 *	56 79	70.89	5.73 *	*pteqd	
185 *	47 67	70.15	3.45 *	*seeco	
187 *	41 51	80.39	11.22 *	*seval	

CORPUS SOI ET IMPREVU

Analyse Factorielle des Correspondances de (A)_dicbs1_cdh

Effectif minimum d'un mot : 8
 Nombre de lignes analysees : 101
 Nombre total de lignes : 192
 Nombre de colonnes analysees : 5
 Nombre de mots "a" a cle1 : 73
 Nombre de mots "a" sans cle1 : 28
 Nombre de mots "r" a cle4 : 0
 Nombre de mots "r" sans cle4 : 0
 Nombre de mots "s" : 91
 Apres le controle des poids..
 Nombre de lignes analysees : 101
 Nombre total de lignes : 192
 Nombre de colonnes : 5
 $\sum Pi = 7339.000$ $\sum Pj = 7339.000$

* Correction des profils "s" * Coef. min.* Coef. max.*
 49.6400 52.7000

Poids, inerties et pourcentages des colonnes :

1 ·01	1804.0000 (24.58 %)	141.2491 (19.19 %)	
2 ·02	1054.0000 (14.36 %)	147.3939 (20.02 %)	
3 ·03	1705.0000 (23.23 %)	123.1900 (16.73 %)	
4 ·04	1535.0000 (20.92 %)	128.8225 (17.50 %)	
5 ·05	1241.0000 (16.91 %)	195.4708 (26.55 %)	

Test (=1) : 0.9999997

* Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *

* 1 *	0.03961195	* 39.49219	* 39.492
* 2 *	0.02359362	* 23.52229	* 63.014
* 3 *	0.01895119	* 18.89389	* 81.908
* 4 *	0.01814649	* 18.09163	* 100.000

Poids du nuage : 7339.00 ; Inertie = 0.10030 Erreur-epsilon : -.00000111

Chi2 : 736.13

Les 4 premiers facteurs recueillent 100.00

Tableau des coordonnees des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
·01	0.130	0.240	0.043	0.042	
·02	0.193	-0.221	0.040	0.228	
·03	0.136	-0.099	0.017	-0.209	
·04	-0.153	0.001	-0.245	0.022	
·05	-0.351	-0.027	0.183	0.006	

Tableau des correlations des colonnes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
·01	0.466	0.858	0.153	0.150	1.000
·02	0.517	-0.592	0.108	0.609	1.000
·03	0.506	-0.367	0.062	-0.778	1.000
·04	-0.530	0.003	-0.845	0.076	1.000
·05	-0.884	-0.067	0.462	0.015	1.000

Tableau des contributions des colonnes

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
·01	0.106	0.601	0.024	0.024	
·02	0.135	-0.298	0.012	0.410	
·03	0.109	-0.096	0.003	-0.560	
·04	-0.124	0.000	-0.661	0.006	
·05	-0.526	-0.005	0.300	0.000	

Distribution des valeurs de cle 11 7 7 8 20 13 6 1 0 0

Seuls les mots a valeur de cle ≥ 0 sont representes

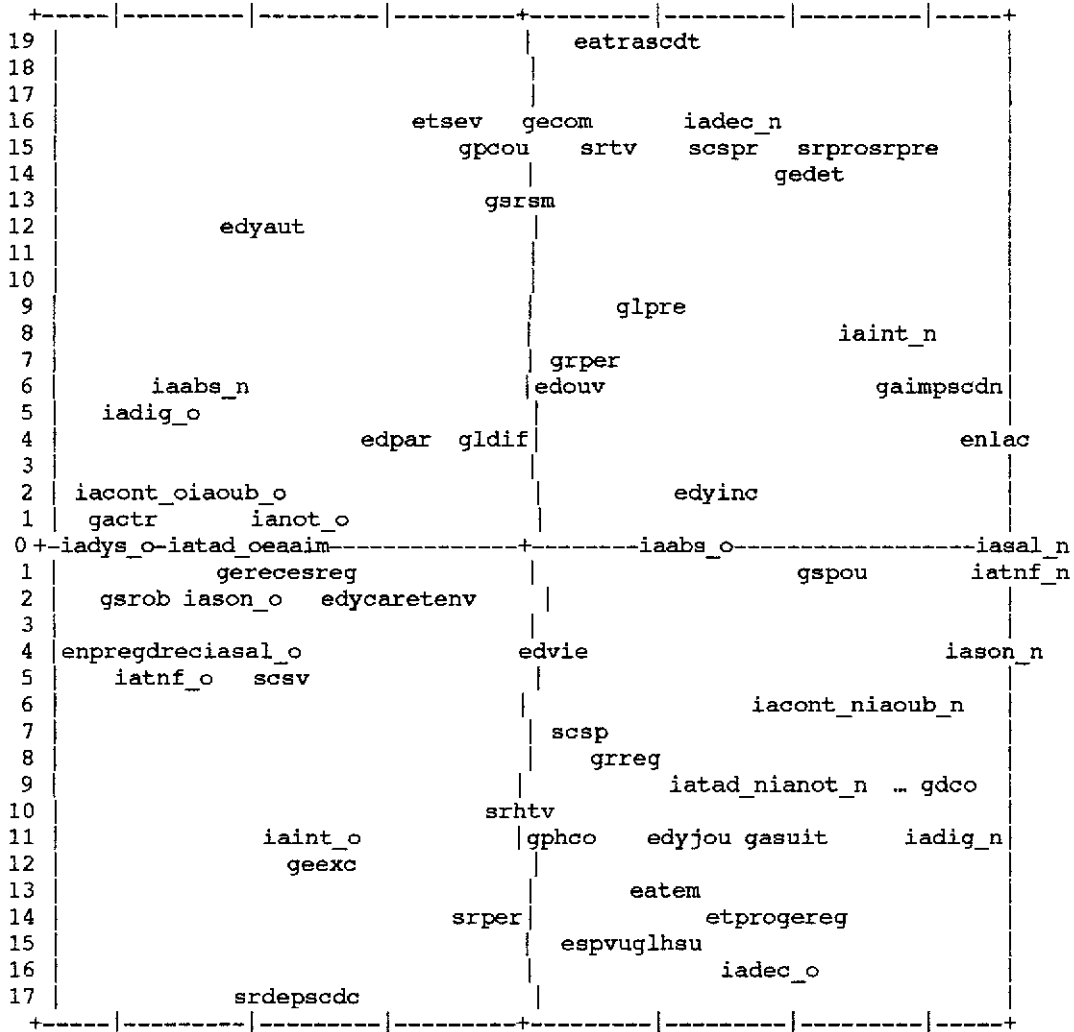
Nombre total de mots retenus : 154

Nombre de mots pleins retenus : 73

Nombre total de points : 169

Projection des mots analyses sur le plan 1 2 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. =.0396 (39.49 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0236 (23.52 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 73



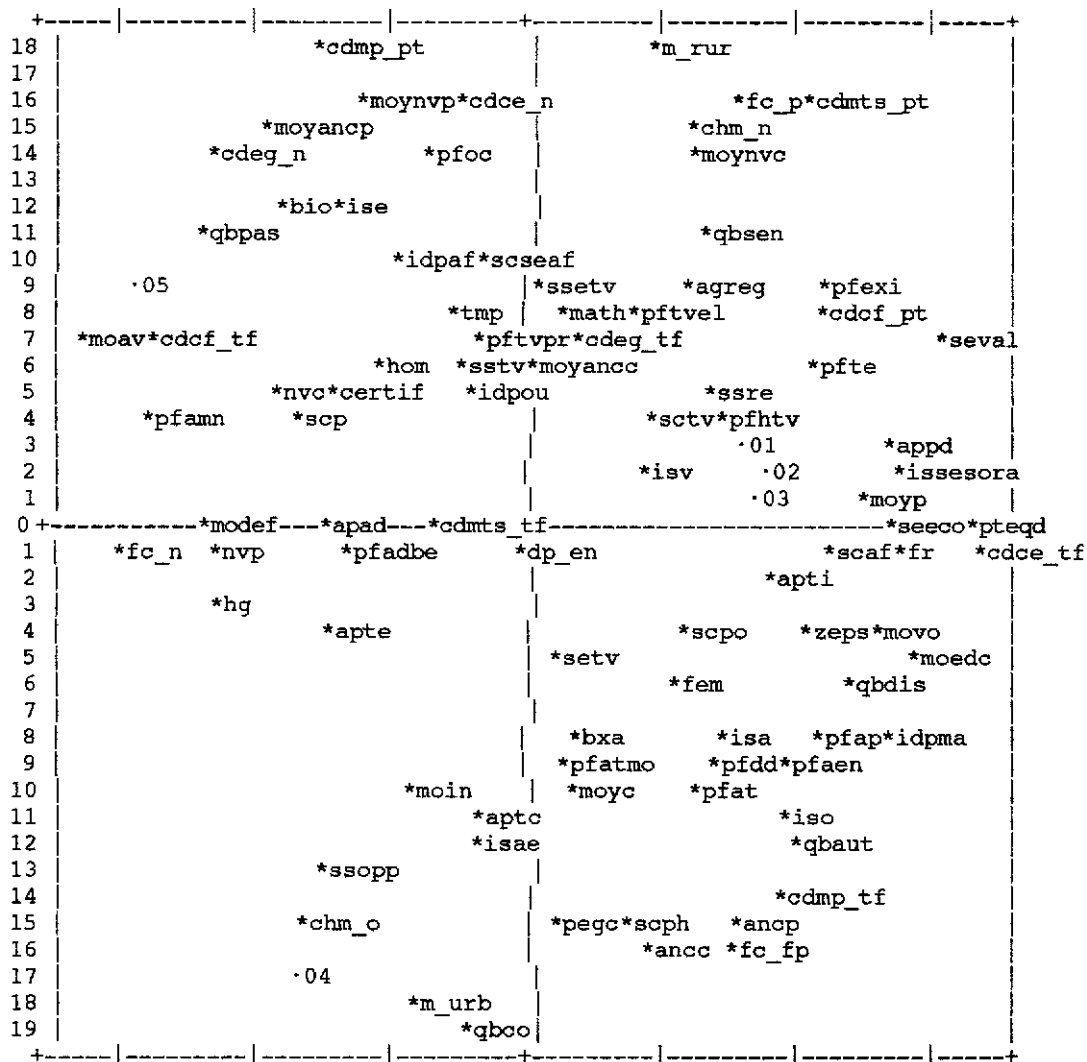
Nombre de points recouverts 1 dont 0 superposes

x y nom

28 -9 iadys_n

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 3 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : le facteur : V.P. = .0396 (39.49 % de l'inertie)
 Axe vertical : 3e facteur : V.P. = .0190 (18.89 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 96

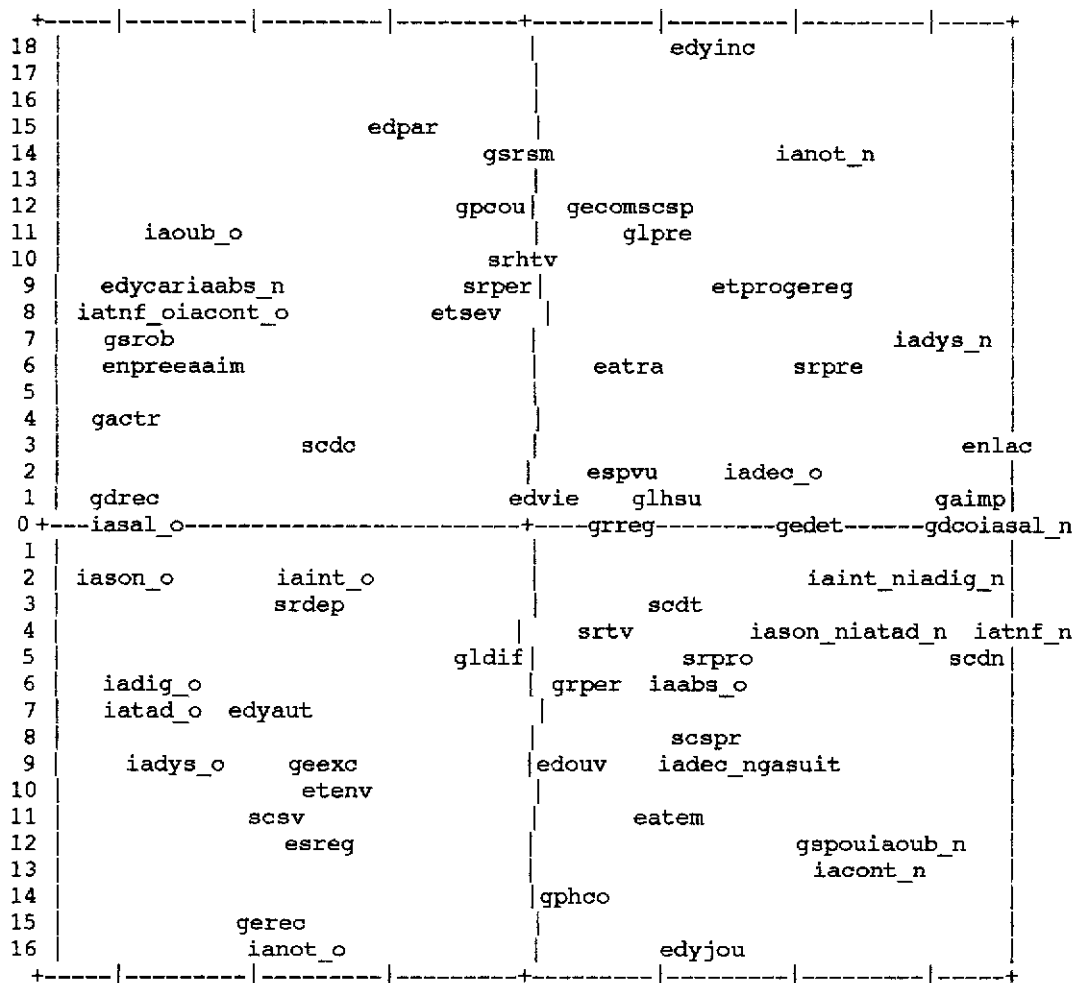


Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

Projection des mots pleins sur le plan 1 3 (correlations)
 Coefficient de reduction : 35%

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. = .0396 (39.49 % de l'inertie)
 Axe vertical : 3e facteur : V.P. = .0190 (18.89 % de l'inertie)
 Nombre de points representes : 73



Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposes

x y nom

CORPUS SOI ET IMPREVU

Tableau des corrélations des lignes (cosinus)

	Fact. 1	Fact. 2	Fact. 3	Fact. 4	Fact.
Z9_aaa	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_bbb	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_ccc	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_ddd	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_eee	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_fff	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_ggg	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_mama	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_meme	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_mimi	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_momo	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_mumu	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_mymy	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_papa	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_pepe	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_pipi	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_popo	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_pupu	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_pypy	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_rara	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_rere	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_riri	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_roro	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_ruru	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
Z9_ryry	-0.345	0.531	0.411	-0.656	1.000
A9_srtv	0.155	0.753	-0.213	0.602	1.000
E9_eaaim	-0.792	-0.031	0.320	0.519	1.000
C9_eatem	0.245	-0.658	-0.549	-0.454	1.000
A9_eatra	0.160	0.933	0.318	0.063	1.000
C9_edouv	0.047	0.309	-0.465	-0.828	1.000
E9_edpar	-0.360	0.233	0.731	-0.531	1.000
B9_edvie	-0.029	-0.202	0.095	0.974	1.000
D9_edyaut	-0.673	0.595	-0.377	0.226	1.000
E9_edycar	-0.781	-0.134	0.466	-0.394	1.000
C9_edyinc	0.319	0.113	0.884	-0.323	1.000
D9_edyjou	0.293	-0.524	-0.763	0.241	1.000
A9_enlac	0.957	0.221	0.174	-0.065	1.000
E9_enpre	-0.895	-0.195	0.294	-0.271	1.000
Z9_eslen	0.167	0.054	0.937	0.303	1.000
B9_espvu	0.161	-0.739	0.109	0.646	1.000
D9_esreg	-0.536	-0.062	-0.614	-0.576	1.000
D9_etenv	-0.511	-0.098	-0.493	-0.697	1.000
B9_etpro	0.534	-0.690	0.429	0.234	1.000
A9_etsev	-0.238	0.804	0.423	0.344	1.000
E9_gactr	-0.963	0.048	0.219	-0.151	1.000
A9_gaimp	0.907	0.287	0.069	-0.300	1.000
B9_gasuit	0.496	-0.534	-0.462	0.506	1.000
B9_gdco	0.879	-0.475	0.015	-0.041	1.000
Z9_gdeco	-0.634	0.752	0.114	-0.143	1.000
E9_gdrec	-0.959	-0.201	0.054	0.193	1.000
A9_gecom	0.014	0.793	0.573	-0.206	1.000
A9_gedet	0.544	0.674	-0.039	0.498	1.000
D9_geexc	-0.522	-0.602	-0.473	-0.376	1.000
D9_gerec	-0.639	-0.067	-0.751	-0.150	1.000
B9_gereg	0.495	-0.693	0.430	0.300	1.000
C9_gldif	-0.159	0.201	-0.247	-0.935	1.000
B9_glhsu	0.232	-0.732	0.050	0.639	1.000
A9_glpre	0.213	0.475	0.532	0.668	1.000
A9_gpcou	-0.133	0.724	0.611	0.289	1.000
C9_gphco	0.046	-0.547	-0.677	-0.491	1.000
Z9_gratt	-0.102	0.123	0.871	-0.465	1.000
A9_grper	0.081	0.380	-0.304	0.870	1.000
C9_grrreg	0.165	-0.383	0.047	-0.908	1.000

C9_gspou	0.617	-0.095	-0.613	-0.483	1.000
E9_gsrob	-0.933	-0.112	0.337	0.058	1.000
A9_gsrsm	-0.111	0.651	0.675	0.329	1.000
E9_iaabs_n	-0.819	0.309	0.468	-0.123	1.000
B9_iaabs_o	0.261	-0.047	-0.286	0.921	1.000
B9_iacont_n	0.651	-0.286	-0.662	0.238	1.000
E9_iacont_o	-0.790	0.133	0.476	0.364	1.000
A9_iadec_n	0.353	0.798	-0.430	-0.230	1.000
B9_iadec_o	0.431	-0.770	0.128	0.452	1.000
B9_iadig_n	0.831	-0.527	-0.122	0.128	1.000
D9_iadig_o	-0.925	0.241	-0.293	0.014	1.000
B9_iadys_n	0.821	-0.436	0.351	0.113	1.000
D9_iadys_o	-0.880	0.045	-0.466	0.072	1.000
C9_iaint_n	0.688	0.423	-0.106	-0.580	1.000
B9_iaint_o	-0.547	-0.553	-0.138	0.614	1.000
B9_ianot_n	0.554	-0.466	0.673	0.153	1.000
D9_ianot_o	-0.610	0.069	-0.788	0.049	1.000
B9_iaoub_n	0.762	-0.302	-0.573	0.011	1.000
E9_iaoub_o	-0.836	0.109	0.526	0.112	1.000
B9_iasal_n	0.998	-0.032	0.012	0.048	1.000
E9_iasal_o	-0.937	-0.205	-0.030	0.281	1.000
B9_iason_n	0.942	-0.211	-0.194	0.176	1.000
E9_iason_o	-0.983	-0.115	-0.139	0.024	1.000
B9_iatad_n	0.795	-0.474	-0.197	0.322	1.000
D9_iatad_o	-0.929	-0.041	-0.315	-0.189	1.000
B9_iatnf_n	0.977	0.021	-0.207	-0.042	1.000
E9_iatnf_o	-0.900	-0.198	0.384	0.055	1.000
E9_scde	-0.488	-0.844	0.187	-0.119	1.000
A9_scdn	0.917	0.305	-0.248	0.063	1.000
A9_scdt	0.258	0.952	-0.164	0.013	1.000
C9_scspr	0.069	-0.375	0.576	-0.723	1.000
A9_scspr	0.318	0.715	-0.423	0.458	1.000
D9_scsv	-0.610	-0.245	-0.525	0.540	1.000
E9_srdep	-0.547	-0.819	-0.117	-0.125	1.000
C9_srhtv	-0.100	-0.511	0.498	-0.694	1.000
B9_srper	-0.157	-0.705	0.467	0.511	1.000
A9_srpre	0.596	0.744	0.290	0.083	1.000
A9_srpro	0.366	0.763	-0.276	-0.455	1.000
*agreg	0.360	-0.063	0.452	-0.814	1.000
*ancc	0.284	-0.412	-0.786	-0.361	1.000
*anpc	0.445	-0.451	-0.726	0.266	1.000
*apad	-0.453	-0.429	0.045	-0.780	1.000
*appd	0.780	0.572	0.190	-0.169	1.000
*aptc	-0.117	0.831	-0.543	0.043	1.000
*apte	-0.439	-0.875	-0.193	-0.065	1.000
*apti	0.525	0.485	-0.119	0.689	1.000
*bio	-0.501	0.555	0.600	0.284	1.000
*bxa	0.130	0.631	-0.419	0.639	1.000
*cdce_n	-0.154	-0.603	0.775	0.108	1.000
*cdce_tf	0.984	-0.164	-0.058	-0.027	1.000
*cdcf_pt	0.642	-0.552	0.414	0.335	1.000
*cdcf_tf	-0.833	-0.062	0.340	0.431	1.000
*cdeg_n	-0.694	-0.026	0.697	-0.178	1.000
*cdeg_tf	0.023	0.787	0.370	0.493	1.000
*cdmp_pt	-0.475	-0.032	0.868	-0.142	1.000
*cdmp_tf	0.557	0.412	-0.673	0.258	1.000
*cdmts_pt	0.613	0.155	0.773	-0.038	1.000
*cdmts_tf	-0.200	-0.440	-0.026	0.875	1.000
*certif	-0.435	0.437	0.240	0.750	1.000
*chm_n	0.368	0.536	0.755	0.088	1.000
*chm_o	-0.492	-0.382	-0.747	0.233	1.000
*dp_en	-0.048	-0.150	-0.080	0.984	1.000
*fc_fp	0.448	0.421	-0.786	0.069	1.000
*fc_n	-0.894	-0.412	-0.076	0.157	1.000
*fc_p	0.538	0.049	0.809	-0.232	1.000
*fem	0.338	0.868	-0.303	-0.200	1.000
*fr	0.816	-0.350	-0.063	0.455	1.000
*hg	-0.704	-0.248	-0.159	0.646	1.000
*hom	-0.338	-0.868	0.303	0.200	1.000
*idpaf	-0.151	0.620	0.511	0.577	1.000

*idpma	0.626	0.660	-0.406	-0.082	1.000
*idpou	-0.171	-0.520	0.280	0.789	1.000
*isa	0.430	0.154	-0.424	-0.782	1.000
*isae	-0.126	0.786	-0.603	-0.056	1.000
*ise	-0.438	0.254	0.608	0.612	1.000
*iso	0.568	-0.014	-0.549	0.613	1.000
*issesora	0.826	-0.105	0.109	0.543	1.000
*isv	0.263	-0.803	0.127	0.519	1.000
*math	-0.044	0.299	0.392	-0.869	1.000
*moav	-0.913	0.038	0.380	0.140	1.000
*modef	-0.706	0.164	0.034	0.688	1.000
*moedc	0.857	0.303	-0.285	-0.304	1.000
*moin	-0.263	0.103	-0.479	-0.831	1.000
*movo	0.584	0.498	-0.191	0.612	1.000
*moyancc	-0.028	-0.107	0.302	0.947	1.000
*moyanpc	-0.590	-0.277	0.759	-0.005	1.000
*moyc	0.108	-0.830	-0.484	-0.254	1.000
*moynvc	0.345	0.113	0.746	0.558	1.000
*moynvp	-0.317	0.428	0.790	-0.304	1.000
*moyp	0.729	0.578	0.058	-0.362	1.000
*m_rur	0.278	-0.270	0.892	-0.231	1.000
*m_urb	-0.278	0.270	-0.892	0.231	1.000
*nvc	-0.529	0.548	0.248	-0.599	1.000
*nvp	-0.711	0.696	0.046	-0.092	1.000
*pegc	0.190	-0.638	-0.729	-0.163	1.000
*pfadbe	-0.401	0.390	-0.094	-0.824	1.000
*pfaen	0.555	0.705	-0.440	-0.037	1.000
*pfamn	-0.842	-0.419	0.232	0.249	1.000
*pfap	0.549	0.717	-0.427	0.035	1.000
*pfat	0.344	0.207	-0.508	0.762	1.000
*pfatmo	0.104	0.564	-0.468	-0.672	1.000
*pfdd	0.514	0.726	-0.453	-0.062	1.000
*pfexi	0.633	-0.253	0.435	-0.588	1.000
*pfhtv	0.428	-0.779	0.225	-0.399	1.000
*pfoc	-0.252	0.647	0.668	-0.268	1.000
*pfte	0.606	-0.625	0.293	0.395	1.000
*pftvel	0.060	-0.806	0.397	0.435	1.000
*pftvpr	0.080	-0.250	0.386	0.884	1.000
*pteqd	0.946	0.065	0.014	0.317	1.000
*qbaut	0.595	-0.538	-0.582	-0.132	1.000
*qbco	-0.159	-0.001	-0.909	-0.386	1.000
*qbdis	0.713	-0.534	-0.291	0.350	1.000
*qbpas	-0.733	0.361	0.556	-0.150	1.000
*qbsen	0.375	-0.523	0.543	0.540	1.000
*scaf	0.911	0.302	-0.055	0.274	1.000
*scp	-0.521	0.555	0.218	-0.610	1.000
*scph	0.170	0.206	-0.755	-0.599	1.000
*scpo	0.358	0.830	-0.208	-0.374	1.000
*scseaf	-0.182	0.265	0.486	0.813	1.000
*sctv	0.302	-0.374	0.198	0.854	1.000
*seeco	0.788	0.281	0.045	0.547	1.000
*setv	0.065	0.959	-0.276	0.014	1.000
*seval	0.889	0.169	0.365	-0.218	1.000
*asetv	0.034	0.264	0.453	0.851	1.000
*ssopp	-0.476	-0.276	-0.651	0.523	1.000
*ssre	0.390	0.570	0.281	-0.666	1.000
*sstv	-0.165	0.831	0.325	0.420	1.000
*tmp	-0.130	-0.631	0.419	-0.639	1.000
*zeps	0.521	-0.555	-0.218	0.610	1.000