

Année universitaire 2021-2022

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

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**MASTER MEEF : Ouverture Professionnelle en
Milieu Scolaire dans un cadre Pluridisciplinaire et
Inter Degrés**

Titre du mémoire

**Enseigner les repères spatiaux par le
corps entre motricité et géométrie -
Recherche des freins à un apprentissage
mettant en scène les corps enseignants et
enseignés.**

Présenté par **BARRAU (Montagné)
Stéphanie**

Mémoire encadré par

CARMINATTI	Nathalie
PEDECHE	Pierre

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
LEAL Yves	MCF INSPE Toulouse
CARMINATTI Nathalie	MCF INSPE Créteil
PEDECHE Pierre	PfAg EPS INSPE Tou

Soutenu le : 27/06 /2022



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

Mention : Pratiques et Ingénierie de Formation

**Parcours :
Ouverture Professionnelle en
Milieu Scolaire dans un cadre
Pluridisciplinaire Inter degrés**

Meef OPMSPi

NOM et prénom de l'étudiant : BARRAU (Montagné) Stéphanie

INE :1694028922K

Accompagnateur 1 : Nathalie CARMINATTI Maître de conférence en didactique de l'EPS

Accompagnateur 2 : Pierre PEDECHES Formateur INSPE TOULOUSE
Responsable du master 2 OPMSPi

Responsable du parcours OPMSPi: Marie-France CARNUS

Année Universitaire 2021-2022



Enseigner les repères spatiaux par le corps entre motricité et géométrie Recherche des freins à un apprentissage mettant en scène les corps enseignants et enseignés.

Analyses en **didactique clinique** des freins à la mise en œuvre d'une ingénierie didactique conçue d'après la théorie des situations didactiques, proposant un apprentissage mettant en scène les corps enseignants et enseignés en début de cycle 2.

Réalisé par : Stéphanie BARRAU (Montagné) Conseillère pédagogique en EPS (1^{er} degré)

Directeurs de mémoire :

Nathalie CARMINATTI, Maîtresse de conférence en Didactique de l'EPS

Pierre PÉDÈCHES, formateur INSPE Toulouse Saint-Agne.

Niveau : Cycle 2 – 2 classes de CP et une classe de CP-CE1

Enjeu de savoir : apprentissages des repères spatiaux (sur, sous, dans, entre...) par le corps et le langage en salle de motricité, repris en langage d'évocation sur maquette, et transféré en géométrie pour décrire l'agencement spatial d'un assemblage de solides.

Résumé : A l'entrée au CP, l'apprentissage par le corps très utilisé en maternelle n'est plus ou peu observé. Les recherches montrent pourtant que cette corporéité reste la clé d'une meilleure appropriation des savoirs. Formatrice dans le 1er degré, j'observe des CP en position frontale ayant pour interdiction de se déplacer. Deux mois auparavant, en GS, ils vivaient dans un espace plus modulable, des apprentissages en ateliers dans une proximité plus intimiste avec leur enseignant. Pourtant, quand on questionne ces enseignants, ils sont convaincus de l'efficacité des modalités d'apprentissage par le corps vécues en maternelle.

Mes recherches vont donc se centrer sur une compétence professionnelle liée à la polyvalence des enseignants du 1er degré au service de la continuité entre les domaines d'activités à la maternelle et de la cohésion du parcours d'apprentissage à l'élémentaire. J'ai donc choisi d'observer à travers les "lunettes" de la didactique clinique de M.F Carnus, des enseignants de début de cycle 2 dans la mise en œuvre d'un apprentissage par le corps. Pour cela je vais utiliser une seconde "paire de lunettes", celle de la théorie des situations didactiques de G. Brousseau pour analyser à travers le filtre du déjà-là décisionnel des enseignants, comment ces derniers mettent en œuvre une ingénierie didactique qui

met en jeu leur propre corps et celui des élèves.

Le but de cette recherche est de pouvoir observer les freins à la mise en œuvre d'un apprentissage sollicitant le corps de l'enseignant et celui des élèves en CP puis de les analyser afin d'en déterminer l'origine dans le déjà-là décisionnels des enseignants collaborateurs.

Questions de recherche :

1. Comment l'enseignant, influencé par son déjà-là décisionnel, s'empare-t-il de l'espace didactique et des effets de la proxémie définis par l'ingénierie, pour aider ses élèves de CP à lever les obstacles moteurs, sensori-moteurs, affectifs, langagiers et cognitifs permettant l'accès à la corporéité des repères spatiaux de l'espace vécu vers l'espace représenté?

2. Les variables macros didactiques : la temporalité sur 9 séances et la rythmicité de 2 à 3 par semaine, associées à des variables micros-didactiques intégrant des rituels pour répéter et structurer les apprentissages nécessaires à une structuration durable et incarnée sont-elles perçues comme un levier ou une contrainte lors la mise en œuvre par les enseignants?

Mots clés : didactique clinique, déjà-là décisionnel, corps de l'enseignant et des élèves, espace, géométrie, corporéité des apprentissages, obstacles didactiques, théorie des situations didactiques, didactique clinique.

*« Il faudrait que l'élève ait pu s'engager
pour pouvoir intégrer véritablement
une portion du savoir »*

Claude Pujade-Renaud

Avant toute chose, je tiens à remercier sincèrement :

- * Mes deux directeurs de mémoire pour leur patience, leur bienveillance, leur disponibilité, leurs conseils et leur célérité.
- * Marie-France Carnus pour son soutien régulier et l'intérêt porté pour mon travail.
- * Ma famille pour sa patience et son endurance, acceptant tant bien que mal, les heures passées devant mon ordinateur ou dans mes livres.
- * Ma mère pour les heures de relecture et pour son soutien.
- * Mon inspecteur, Mr Martin, qui m'a fortement incité à m'engager dans ce Master
- * Lali, Alex et Damien, les trois enseignants collaborateurs que j'ai fortement sollicités dans cette recherche ainsi que leurs élèves.
- * Mes camarades de Master ainsi que les différents formateurs que j'ai pu rencontrer pour les échanges constructifs que l'on a pu entretenir lors des séminaires et par ailleurs
- * Merci tout particulier à Joanne, Emilie et mes collègues de recherche RAediCOVID qui m'ont aussi aidée à avancer dans ma réflexion.

Table des matières

Première partie : Introduction : Ancrage praxéologique.....	11
Seconde partie - cadres théoriques :	15
1- Les options théoriques	15
1.1 La didactique clinique:.....	15
1.1.1 La didactique clinique : les enjeux de ce choix de cadre	16
1.1.2 Les postulats de la didactique clinique.....	16
1.1.3. La méthodologie de la didactique clinique en 3 temps	17
1.2. La Théorie des Situations didactiques.....	19
1.2.1 Fondements de ce choix de cadre.....	19
1.2.2 Une situation où les corps sont vecteurs des apprentissages.....	19
1.2.3 Une situation qui met en perspective la corporéité des apprentissages.....	20
2. Les options conceptuelles	20
2.1. Les concepts de la didactique clinique.....	20
2.1.1. Le déjà-là décisionnel du Sujet	20
2.2. Le concept de déjà-là proxémique	23
2.3. Les types de situations	24
2.3.1. Les concepts de la théorie des situations didactiques	24
2.2.3. Concept de milieu didactique.....	28
2.2.4. Concept d'obstacles didactiques spécifiques à l'apprentissage des repères spatiaux en CP.....	29
3. Les options notionnelles: Une recherche fondée sur l'apprentissage d'une notion : l'espace, construite au croisement de l'EPS et de la géométrie.....	31
3.1. La notion d'espace en EPS.....	31
3.2. La notion d'espace en géométrie.....	32
3.3. La notion d'interdisciplinarité entre EPS et géométrie	34
Troisième partie: Problématique et questions de recherche:.....	35
4. Problématique de recherche	35
5. Mes questions de recherche	36
Quatrième partie : Cadre méthodologique:	37
6. Le cadre méthodologique.....	37

6.1. Les principes généraux.....	37
6.2. Les analyses préalables de l'ingénierie didactique	40
6.2.1. L'analyse épistémologique du Savoir en jeu: la construction des repères spatiaux.....	40
6.2.2. Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets.....	45
6.2.3. Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur apprentissage	47
6.2.4. Analyse du champ des contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique effective.	49
7. Conception du scénario didactique pour la mise à l'épreuve des enseignants	52
7.1. Les Variables macro didactiques	54
7.2 Variables micro didactiques.....	59
7.2.1 Variables de structuration et mise en œuvre des contenus.....	59
7.2.2. Variables processuelles	62
<i>Les ressources et les contraintes à propos de la mésogénèse.....</i>	62
7.2.3. Variables relatives au cadre et au dispositif.....	65
8- Analyse à priori des variables de commande.....	70
8.1. Première variable de commande concernant la topogénèse : occupation de l'espace et proxémie avec les élèves.....	71
8.2. Seconde variable de commande (précisant la première concernant) la mésogénèse: les interactions verbales et non verbales des enseignants en lien avec le milieu didactique.....	73
8.3. Troisième variable de commande concernant la chronogénèse	75
Cinquième partie: Le corpus de données et leurs analyses	76
9. Le corpus de données et les analyses	76
9.1. Les données prélevées.....	76
9.1.1. Découpage temporel.....	76
9.1.2. Les données de déjà-là décisionnel: des données suscitées	77
9.1.3. Les données de l'épreuve : des données provoquées grâce à des variables de commandes inhérentes à une ingénierie didactique conçue grâce à l'apport de données invoquées	79
9.1.4. Les données d'après-coup: des données suscitées	80
9.2. Le traitement des données	81
9.2.1. Les données de déjà-là décisionnel : une analyse sémantique des verbatims	81
9.2.2. L'analyse des données de l'épreuve.....	93
9.2.3. Premiers croisements entre le déjà-là décisionnel et la mise à l'épreuve	117
9.2.4. Apports spécifiques des données d'après-coup.....	127

9.3. L'analyse a posteriori	145
9.3.1. Etude des effets des variables	146
Sixième partie : les réponses aux questions de recherche.....	165
9.4. Validation interne.....	165
9.4.1. Première question de recherche	165
9.4.2. Deuxième question de recherche	167
Septième partie : conclusions, limites et perspectives	169
10. Limites et perspectives.....	169
10.1. Points de vigilance	169
10.1.1. L'échantillon de départ	169
10.1.2. Les relations chercheur- enseignants collaborateurs.....	169
10.1.3. Un scénario et des scripts conçus par le chercheur uniquement	170
10.1.4. Une ingénierie qui n'a pas pu être évaluée quantitativement en termes d'apprentissage pour les élèves.....	170
10.1.5. Dernier point à soulever, c'est le binôme inséparable : Lali et Alex.....	171
10.2. L'effet chercheur.....	171
10.3. Perspectives.....	172
10.3.1. Didactiques.....	172
10.3.2. Cliniques	173
10.3.3. Personnelles	173
11. Conclusion :	174
Bibliographie.....	177
Huitième partie: Les annexes.....	180
Annexe I : guide d'entretien ante	180
Annexe II : Scénario didactique « Se repérer et se déplacer dans l'espace » CP.....	183
Annexe III : Script de la séance 1.....	188
Annexe IV : script de la séance 2.....	192
Annexe V : script de la séance 3.....	195
Annexe VI : script de la séance 4.....	199
Annexe VII : script de la séance 5.....	202
Annexe VIII : script de la séance 6.....	206
Annexe IX : script de la séance 7	209

Annexe X : script de la séance 8.....	213
Annexe XI : script de la séance 9.....	216
Annexe XII : fiche d'observation jeu évaluation « Je cache/tu trouves ».....	220
Annexe XIII : l'entretien ante de Lali.....	221
Annexe XIV : l'entretien ante d'Alex.....	236
Annexe XV : l'entretien ante de Damien.....	255
Annexe XVI : analyse des interactions verbales et non verbales en lien avec le corpus de mots pour Lali	269
Annexe XVII : photogrammes illustrant les postures corporelles de Lali	311
Annexe XVIII : analyse des types de contacts physiques de Lali en interaction avec ses élèves.....	318
Annexe XIX : analyse de la zone proxémique dans laquelle se situe Lali par rapport à ses élèves.	319
Annexe XX : locogrammes pour l'ensemble des séances de Lali.....	321
Annexe XXI : écarts entre le script et le réel pour la mise à l'épreuve de Lali.....	325
Annexe XXII : notes et observations relevant de la gestion de la temporalité pour Lali.....	327
Annexe XXIII : notes et observations relevant de la facilité ou non de lâcher prise sur les corps des élèves dans la classe pour Lali.....	328
Annexe XXIV : analyse des interactions verbales et non verbales en lien avec le corpus de mots pour Alex	332
Annexe XXV : photogrammes illustrant les postures corporelles d'Alex.....	375
Annexe XXVI : analyse des types de contacts physiques d'Alex en interaction avec ses élèves	380
Annexe XXVII : analyse de la zone proxémique dans laquelle se situe Alex par rapport à ses élèves.	381
Annexe XXVIII : locogrammes pour l'ensemble des séances d'Alex.....	383
Annexe XXIX : écarts entre le script et le réel pour la mise à l'épreuve d'Alex	387
Annexe XXX : notes et observations relevant de la gestion de la temporalité pour Alex	392
Annexe XXXI : notes et observations relevant de la facilité ou non de lâcher prise sur les corps des élèves dans la classe pour Alex	394
Annexe XXXII : analyse des interactions verbales et non verbales en lien avec le corpus de mots pour Damien.....	397
Annexe XXXIII : photogrammes illustrant les postures corporelles de Damien	423
Annexe XXXIV : analyse des types de contacts physiques de Damien en interaction avec ses élèves.....	425
Annexe XXXV : analyse de la zone proxémique dans laquelle se situe Damien par rapport à ses élèves...	426
Annexe XXXVI : locogrammes pour l'ensemble des séances de Damien	428
Annexe XXXVII : écarts entre le script et le réel pour la mise à l'épreuve de Damien	431

Annexe XXXIX : notes et observations relevant de la facilité ou non de lâcher prise sur les corps des élèves dans la classe pour Damien.....	436
Annexe XXXX : entretien d'après-coup pour Lali	439
Annexe XXXXI : entretien d'après-coup pour Alex.....	464
Annexe XXXXII : entretien d'après-coup pour Damien	492

Première partie : Introduction : Ancrage praxéologique

Depuis ma plus jeune enfance j'ai un rapport avec mon propre corps assez complexe. Mal dans ma peau depuis longtemps, j'ai quand même pratiqué différents sports: gym, équitation, tennis, danse. Ceci dit, je crois que c'est cette dernière pratique qui m'a le plus marquée, car mon corps était donné à voir alors que je ne m'y sentais pas bien. En revanche, lorsque j'étais à cheval, mon corps ne faisait qu'un avec l'animal. Cela m'a permis d'apprendre énormément sur mes capacités motrices, cognitives, sensorielles et physiologiques.

En tant que conseillère pédagogique en éducation physique et sportive pour les enseignants du premier degré, la notion du corps dans les apprentissages me questionne au quotidien. J'interviens à la fois sur la didactique de l'EPS et des mathématiques. Ayant un cursus scientifique, j'ai été une des premières formatrices référentes mathématiques lors de la création du plan Villani Torossian en 2018. Le concept de la manipulation au service des apprentissages a été longuement discuté sur le premier module portant sur la numération.

Aujourd'hui, j'ai en charge la formation continue des enseignants en géométrie. Force est de constater que la demande est forte dans ce domaine d'apprentissage, car les ressources en « espace et géométrie » se font rares au profit de la numération, du calcul et de la résolution de problèmes. Ce qui reste cohérent suite aux analyses des différentes évaluations nationales.

Lors d'échanges en animation pédagogique, les enseignants expriment des difficultés pour faire évoluer leurs élèves vers l'abstraction. Ils sont majoritairement convaincus qu'il faut que les apprentissages passent par le corps, le vécu....

Moi-même ayant longtemps enseigné en cycle 2, j'ai pu observer et mesurer certains effets d'un apprentissage qui passe par le vécu corporel. J'ai également pu l'expérimenter avec des élèves à besoins éducatifs particuliers lors d'un remplacement en CLIS ou lors de l'accueil d'élèves présentant des troubles autistiques, dyspraxiques, ou des problèmes de repérages spatiaux.

En maternelle, de nombreuses notions émergent en salle de motricité tout d'abord en exploration libre, puis reprises de façons plus guidées, accompagnées du langage venant soutenir les gestes pour construire les nouveaux concepts.

Les enseignants de cycle 2, sont souvent admiratifs de cette façon d'envisager les situations pédagogiques. Pourtant, si de nombreuses observations laissent penser qu'une connaissance découverte par le corps est plus propice aux apprentissages, peu de choses évoluent.

Je me questionne alors sur les raisons qui freinent les enseignants de cycle 2 à s'emparer des pratiques pédagogiques d'apprentissage par le corps, proposées en cycle 1. Comment les enseignants de l'élémentaire perçoivent-ils cet apprentissage par le corps ? Comment le mettent-ils en œuvre, s'ils s'y essaient ? Combien de temps y consacrent-ils ? Avec quelle régularité ? A la lecture du référentiel de compétences du professeur des écoles nous pouvons pourtant lire qu'un enseignant du premier degré doit être capable de « *tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.* » (Ministère de l'éducation nationale, 2013)

C'est donc tout naturellement que j'ai choisi de porter mon attention sur le trajet des interactions didactiques en observant l'enseignant dans la mise à l'épreuve d'un apprentissage par le corps. Ma bivalence EPS et mathématiques m'a permis de rapprocher ces deux domaines complémentaires dans la construction des compétences de repérages spatiaux essentiels dans de nombreuses activités physiques mais aussi pour aborder les bases de la géométrie. Il semble plus pertinent de cibler mes observations dans la continuité GS/CP.

Dans les programmes du cycle 2, nous pouvons lire : « *Au cycle 2, on articule le concret et l'abstrait. Observer et agir, manipuler, expérimenter, toutes ces activités mènent à la représentation, qu'elle soit analogique [...] ou symbolique, abstraite [...]* » ; « *L'EPS permet de mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté : dans les activités d'orientation en lien avec la géométrie [...]* » ; « *Se situer dans l'espace : compétence transversale, indispensable à la structuration cognitive des élèves...* », et enfin « *Dans la suite du travail commencé à l'école maternelle, [...] l'oral tient encore une grande place dans l'ensemble du cycle mais les représentations symboliques se développent et l'espace réel est progressivement mis en relation avec des représentations géométriques.* » (DEGESCO, 2020, p. 4)

« *La structuration de l'espace au cycle 2 se construit - à la suite de ce qui s'est déjà fait en maternelle - très lentement en lien avec la maturation physiologique de l'enfant. Ce processus débute à la naissance et se nourrit des perceptions de l'enfant au contact du monde qui l'entoure. Il consiste en une construction de la latéralisation, elle-même en lien avec la construction de l'image de soi, en une*

capacité à se repérer et s'orienter, et en la maîtrise du vocabulaire spatial pour exprimer positions et déplacements. Si la familiarisation avec l'espace s'acquiert par l'expérience, la notion d'espace doit se construire et être accompagnée régulièrement. [...] L'enfant de cycle 2 est encore très égocentrique et synchrétique. Il capte ces informations sur le monde au travers de ses perceptions. Le rôle de l'école est de lui permettre d'en prendre conscience et de les utiliser pour se construire une représentation plus objective du monde dans lequel il vit. [...] L'acquisition de la capacité à se repérer dans son environnement et à mobiliser le vocabulaire spatial se construit peu à peu au cours de situations vécues, variées, et régulièrement proposées, [...] Progressivement, on aborde la très difficile représentation de l'espace. [...] il faut en avoir une bonne connaissance [...]. Ces opérations cognitives sont très complexes pour l'enfant de cycle 2, aussi doivent-elles être amenées très progressivement [...] on demande à l'élève de passer d'une vision paysagère très affective de son environnement à une vision de l'espace, abstraite, du dessus et objective. » (DEGESCO, s. d. p. 1-2)

Les extraits ci-dessus montrent que :

- Cet apprentissage nécessite ; de la part de l'enseignant ; une connaissance approfondie de l'élève et de son développement sensori-moteur et cognitif ;
- La notion « espace et géométrie » demande du temps, de nombreuses expériences accompagnées par le langage oral mais aussi le langage du corps ;
- Le processus d'abstraction demande des opérations mentales complexes qui nécessitent un passage ordonné et méthodique par de nombreuses étapes.

Se posent alors plusieurs questions, du côté enseignant : Comment l'enseignant perçoit-il son propre corps au sein de sa classe ? Comment utilise-t-il les corps pour transmettre un savoir en motricité ? En espace et géométrie ? Comment a-t-il vécu des apprentissages passant par le corps ? Utilise-t-il son corps pour mieux apprendre, mieux mémoriser ? Quel est son rapport aux savoirs en EPS concernant l'apprentissage des repères spatiaux ? en géométrie ? Comment perçoit-il le corps de ses élèves ? Perçoit-il le ou les liens entre l'EPS et la géométrie ? Tire-t-il parti de sa polyvalence pour que ces deux disciplines prennent du sens l'une envers l'autre ? Si l'enseignant perçoit le lien, comment le rend-il explicite avec des élèves de CP ?

Afin de trouver un éclairage à toutes ces questions, je vais d'abord présenter les cadres théoriques qu'il me semble pertinent de convoquer, puis je préciserai ma problématique et les questions de recherche

qui en découlent. Ensuite je détaillerai la partie méthodologique avec les analyses préalables de l'ingénierie didactique que je vais mettre en œuvre pour trouver des réponses à mes questions de recherche. Puis, je présenterai le corpus des données que j'ai recueillies et le traitement que j'en ai fait. Après cela, je vous ferai part de l'analyse a posteriori des effets des variables de commandes qui m'ont permis de proposer des réponses à mes questions de recherche. Enfin, avant de conclure, je préciserai les limites et les perspectives à cette ingénierie.

Seconde partie - cadres théoriques :

Dans cette partie, je vais présenter les cadres théoriques convoqués pour mes recherches afin d'en expliquer les fondements.

En tant que formatrice, lors de mes visites d'accompagnement d'enseignants néo-titulaires ou plus expérimentés, j'observe la présence de freins et de leviers à la mise en œuvre d'un apprentissage par le corps en début de cycle 2.

Comme évoqué dans mon introduction par des extraits de documents institutionnels, une approche interdisciplinaire de la construction de la notion d'espace est pourtant préconisée.

Les enseignants semblent comprendre l'importance de la manipulation, de l'incarnation de la construction de certains savoirs mais en pratique il en est autrement.

Dans un premier temps, je vais présenter les deux cadres théoriques sur lesquels mes recherches vont s'appuyer : le cadre de la didactique clinique comme cadre majeur puisque j'observe avant tout l'enseignant puis le cadre des situations didactiques en second plan pour concevoir la situation avec laquelle je vais mettre les Sujets à l'épreuve.

Ensuite, à travers les concepts de la didactique clinique et ceux de la théorie des situations je préciserai les analyseurs qui me permettront de comprendre comment le filtre du déjà-là des enseignants freine ou motive les intentions didactiques d'un apprentissage de la notion d'espace par le corps.

Enfin dans la partie notionnelle, nous définirons la place de l'enseignement de l'espace en EPS et en géométrie avec leur spécificité et ce qui les rassemble.

1- Les options théoriques

1.1 La didactique clinique:

Mes recherches étant focalisées sur le Sujet Enseignant, la didactique clinique constitue un cadre théorique susceptible de pouvoir aider à l'analyse de mes observations et constats. Je vais donc utiliser le filtre de la théorie du sujet pris dans la didactique (Carnus & Terrisse, 2013) pour observer les enseignants collaborateurs.

1.1.1 La didactique clinique : les enjeux de ce choix de cadre

Le cadre de la didactique clinique (Carnus, 2009; Carnus & Terrisse, 2013) va permettre la mise en valeur de la singularité de l'enseignant, en prenant en compte son histoire, mais surtout le rapport qu'il entretient avec son propre corps au sein ou hors de sa classe, en salle de motricité par exemple. Nous observerons également de façon plus générale le rapport entretenu avec les objets du savoir convoqués pour faire le lien entre EPS et géométrie autour de la construction de l'espace.

Au croisement de plusieurs sciences, la didactique clinique fondée à partir des recherches en EPS où le corps a toute son importance, on ne saurait faire l'économie de la part de l'inconscient du Sujet enseignant (Freud) dans la transposition didactique ; c'est à dire la façon de transmettre un savoir, au cœur d'un milieu didactique donné à travers son histoire personnelle. Ce concept de division vient de la psychanalyse pour qui, chez Freud, le sujet est toujours divisé par son inconscient. En didactique clinique, cette division subjective du sujet est repérée dans les écarts entre ce qu'il dit et fait, entre ce qu'il fait et qu'il aimerait faire, entre ce qu'il ne dit pas et qu'il fait, entre ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Après avoir utilisé la psychanalyse avec le déjà-là de l'enseignant qui influence son action pédagogique, on s'intéressera à la sociologie clinique avec le rapport qu'il entretient avec l'institution.

Selon Carnus, le sujet enseignant pris dans la didactique se caractérise par trois dimensions : sa singularité par rapport à son histoire personnelle, son assujettissement à la norme scolaire, à l'institution et par rapport à la division guidée par son inconscient. (Carnus, 2009)

1.1.2 Les postulats de la didactique clinique

La didactique clinique offre des outils d'analyse qui se prêtent à ma recherche. Lors des différentes étapes de l'ingénierie didactique clinique, nous allons pouvoir observer les craintes, les réticences, les négociations, les refus de certains éléments du scénario didactique. Lors de la mise à l'épreuve, nous remarquerons peut-être des tensions plus ou moins inconscientes entre le script et le réalisé que nous analyserons grâce à ce que Lacan (1977) nomme l'impossible à supporter.

De fait, l'enseignant est censé maîtriser le Savoir en jeu pour ses élèves : *se repérer et se déplacer dans l'espace*, ainsi que la compétence professionnelle mobilisée pour lui-même : *tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités*. Dans l'ingénierie, il est donc

considéré comme un Sujet enseignant expérimenté maîtrisant le milieu didactique dans lequel il évolue. Il maîtrise l'espace qui l'entoure, sait le décrire, s'y déplace avec aisance. Ici le Sujet Supposé Savoir (Lacan, 1964) est un second outil d'analyse, qui de par les entretiens de déjà-là et d'après-coup, mis en tension avec la mise à l'épreuve, vont me permettre de comprendre comment de manière singulière, l'enseignant transmet le Savoir. A partir d'un scénario identique les trois Sujets Supposés Savoir mis à l'épreuve ont trois façons différentes de transmettre le Savoir tout en mobilisant de manières différentes la même compétence professionnelle.

1.1.3. La méthodologie de la didactique clinique en 3 temps

1.1.3.1 L'entretien ante de déjà-là décisionnel

C'est la première étape qui va être un maillon d'ancrage à ma recherche. Nous allons ici de part un questionnement semi-directif recueillir les éléments personnels des Sujets qui vont constituer ce que Loizon nomme les "filtres de l'action didactique".(Loizon, 2009) A travers son histoire personnelle, privée, professionnelle; son rapport au Savoir en jeu, à la compétence professionnelle en jeu définie par l'institution; son rapport au corps : son corps personnel, professionnel et celui de ses élèves, nous allons analyser la façon dont le Sujet s'empare, et met en œuvre l'ingénierie lors de l'épreuve avec sa Singularité.

1.1.3.2. L'épreuve

La conception du scénario didactique et des scripts associés à chacune des séances a été à la charge du chercheur. L'intégralité de la séquence et des séances détaillées a été présentée et expliquée au Sujet enseignant avec un accompagnement pour la mise en œuvre. Après avoir échangé sur le scénario didactique de la situation d'apprentissage et négocié les ajustements nécessaires, au regard des spécificités de l'environnement qui m'auraient échappées, nous l'avons mis à l'épreuve. (Carnus & Terrisse, 2013) Nous avons donné vie à la relation élève, sujet enseignant et le savoir en jeu. C'est le second temps qui consiste à « contraindre » le sujet enseignant à la mise en œuvre d'une ingénierie qui vient « bousculer » ou non ses pratiques et ses gestes professionnels mettant en scène et en action son corps et celui de ses élèves. L'épreuve qui concerne les interactions didactiques dans le milieu spécifiquement défini et conçu pour l'ingénierie comporte 9 séances qui ont été filmées et se composent de trois unités clés.

- D’abord, la rencontre avec les repères spatiaux, en motricité, sur un parcours, où les élèves évoluent dans un milieu didactique précis leur permettant de vivre corporellement ces repères. Ils sont accompagnés d’une mise en mots en situation : “Je passe par-dessus”, “je tourne à gauche de”, “je passe à droite de”...
- Ensuite, la reconstitution de cet espace en classe sous forme de maquette permet de remobiliser ces repères avec un langage d’évocation.
- Enfin, le réinvestissement de ce vocabulaire spatial dans une situation de description d’un assemblage de solides en géométrie consolide les connaissances.

1.1.3.3 L’entretien d’après-coup

En didactique clinique, l’après-coup est le troisième temps de la recherche. Chronologiquement, il arrive en laissant un laps de temps suffisant après l’épreuve pour garantir un gage de fiabilité selon Terrisse 2009. (A. Terrisse & Carnus, 2009). Le terme “après-coup” est emprunté à Freud (1895), il permet de rendre compte d’un processus de remaniement pour le Sujet. C’est le temps de l’analyse des écarts entre ce qui était prévu et ce qui s’est réellement passé avec les filtres du déjà-là du Sujet enseignant. Nous croisons les recueils de données des entretiens ante et post avec les observations des séances filmées afin d’atteindre les raisons du ou des choix de l’enseignant pour transmettre le savoir en jeu.

Cet entretien permet un retour sur sa pratique professionnelle et sur toutes les données recueillies afin de déterminer les facteurs qui engendrent des écarts entre ce qu’il a dit lors de l’entretien ante, ce qui était prévu et ce qui a été réellement fait et vécu.

Il permet également de déterminer les freins à travers les filtres du déjà-là du Sujet enseignant lors de la pratique de situations d’apprentissage mobilisant le corps en dehors des activités d’EPS en CP.

Cette mise à l’épreuve a été conçue grâce à la théorie des situations didactiques que nous allons maintenant présenter en explicitant ce choix de cadre secondaire.

1.2. La Théorie des Situations didactiques

1.2.1 Fondements de ce choix de cadre

Pour mieux percevoir l'épreuve et les enjeux des liens qui se jouent dans la construction de l'espace à travers des situations vécues par le corps en motricité et en géométrie, nous avons dû définir le milieu didactique dans lequel sont proposés les apprentissages. Pour cela nous nous appuyons sur la théorie des situations didactiques de Brousseau (2011).

Ce cadre théorique me permet de définir de façon précise la situation didactique ancrée dans un milieu didactique clairement posé, dans lequel le Sujet enseignant est mis à l'épreuve. A l'aide de la typologie des situations à usage didactique et le concept de milieu, je vais décrire la situation à travers laquelle je vais pouvoir observer le corps du Sujet enseignant pris dans la didactique.

1.2.2 Une situation où les corps sont vecteurs des apprentissages

Une situation didactique s'inscrit dans un système plus vaste que le seul environnement de la classe. Elle porte principalement sur les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage qui sont importantes dans l'approche constructiviste du savoir où le rôle actif de l'apprenant est essentiel. Ainsi pour Brousseau (1993), le seul moyen dont disposent les professeurs pour provoquer l'apprentissage d'un savoir est de connaître et de reproduire les conditions qui provoquent son acquisition.

Pour l'ingénierie nous nous interrogerons donc sur les conditions du milieu, permettant l'acquisition des repères spatiaux par des élèves de 5 à 6 ans. La situation didactique doit donc créer les circonstances favorables à cet apprentissage en portant une attention particulière sur les facteurs de progressivité de la GS vers le CP, d'aménagement de l'espace (en salle de motricité et en classe), les variables de commandes imposées au Sujet enseignant et aux élèves de par les consignes, la posture, l'étagage. Bara et Tricot (2018) dans leur étude concernant le rôle du corps dans les apprentissages symboliques, précisent qu'il faut garder à l'esprit l'idée fondamentale qu'un cerveau existe dans le corps qui lui-même évolue, dans un environnement dans lequel et avec lequel il interagit. Cette précision apporte une vision différente des apprentissages qu'il faudra garder à l'esprit pour définir la situation didactique autant pour les élèves que pour l'enseignant.

1.2.3 Une situation qui met en perspective la corporéité des apprentissages

Brousseau définit également l'horizon de la théorie des jeux. Dans les années 60, il s'est beaucoup intéressé à cette théorie qui a profondément influencé sa façon d'envisager l'enseignement. Son idée initiale était de modéliser les systèmes didactiques en termes de jeux mathématiques dénommés situations.

Dans l'idée d'un apprentissage par le corps, cette théorie semble incontournable. Nous devons donc définir les enjeux d'un apprentissage par le corps au travers de jeux dans l'espace de la salle de motricité « le macro-espace », puis repris dans la classe sur une représentation en maquette « le méso-espace » pour aller vers la représentation abstraite de la situation vécue sur une feuille de papier « micro-espace ». Claude Pujade-Renaud (1983) parle de dosage « idéal » difficile à évaluer entre mobilité et présence.

2. Les options conceptuelles

2.1. Les concepts de la didactique clinique

2.1.1. Le déjà-là décisionnel du Sujet

Comme énoncé ci-dessus, avant de mettre à l'épreuve une situation didactique qui mettrait en évidence la construction des repères spatiaux en EPS au service de la base de la géométrie dans l'espace, il va falloir interroger le « déjà-là » des enseignants. Carnus (2013) dans ses recherches en didactique clinique convoque le « déjà-là » décisionnel se déclinant en « déjà-là » expérientiel, conceptuel et intentionnel. (Carnus & Terrisse, 2013)

Le « déjà-là » décisionnel influence les décisions prises par l'enseignant avant, pendant et après l'épreuve, mais celui-ci est sous l'influence de trois concepts différents et complémentaires : le déjà-là expérientiel qui renvoie à l'expérience personnelle et professionnelle, le déjà-là conceptuel qui se réfère aux conceptions que le Sujet se fait du Savoir en jeu, et le déjà-là intentionnel qui témoigne des intentions de l'enseignant collaborateur concernant l'épreuve qui l'attend.

2.1.2.1. Le déjà-là expérientiel

Le Sujet-Enseignant est Singulier. Sa singularité est définie par son déjà-là expérientiel faisant référence à son histoire en tant qu'élève, depuis son enfance jusqu'à sa vie d'adulte. Son expérience en tant qu'enseignant, son rapport au corps dans sa classe, hors de la classe, son rapport aux disciplines et au savoir en jeu sont également des indicateurs à prendre en compte. Il agit de façon autonome et responsable, au-delà des contraintes imposées par l'institution et le contexte dans lequel il enseigne. Sa liberté pédagogique, son déjà-là décisionnel font que le milieu didactique qu'il investit avec ses élèves est unique.

La relation qu'il entretient avec son corps, sa pratique sportive, sa relation à l'espace, et son rapport au Savoir convoqué en géométrie lié à sa vision de l'interdisciplinarité et de la polyvalence enseignante sont également des éléments abordés et mis en tension avec l'analyse a posteriori de l'épreuve.

2.1.2.2. Le déjà-là conceptuel

Chaque enseignant avec sa singularité entretient un rapport à la norme différent. Nous avons tenté de déterminer quel est le degré d'assujettissement de l'enseignant par rapport à l'institution en faisant référence au référentiel de compétences du professeur des écoles, et en énonçant les contraintes du milieu dans lequel il enseigne.

Rappelons que cette recherche se centre sur l'enseignant, il est donc nécessaire de rappeler également la compétence professionnelle en jeu précisée par le BO n° 30 du 25 juillet 2013 : « *tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Il a une obligation de polyvalence, de rendre visible les liens interdisciplinaires et de s'appuyer sur les liaisons inter-cycles pour des apprentissages plus porteurs de sens. Il évolue dans un contexte précis avec des contraintes humaines, matérielles et avec son déjà-là qui le contraint inconsciemment. Le « déjà-là » conceptuel lié à la conception que le sujet se fait de sa polyvalence au carrefour des deux disciplines convoquées est pris en compte. Nous nous intéressons alors à la manière avec laquelle il intègre et anime l'interdisciplinarité lors de la mise en œuvre de l'ingénierie didactique. Comment conçoit-il son propre corps en tant que Sujet enseignant ? Comment conçoit-il le corps de ses élèves en situation d'apprentissage en classe et hors la classe ? Comment réalise-t-il les liens interdisciplinaires qui associent un parcours vécu en motricité et sa représentation en

classe? Autrement dit comment réagit-il aux variables de commande de l'ingénierie ? Comme le savoir en jeu pour les élèves de CP est : « *se repérer et se déplacer dans l'espace* », nous avons questionné le Sujet enseignant sur sa maîtrise ou non de la représentation de l'espace qui l'entoure. Est-il lui-même à l'aise avec cette notion d'espace ? A-t-il un bon sens de l'orientation ? Comment a-t-il vécu l'apprentissage de cette compétence à l'école ? Comment perçoit-il l'enseignement de cette compétence ? Lors de l'entretien de déjà-là nous avons essayé de déterminer le rapport du Sujet avec cette notion. Lors de la mise à l'épreuve nous verrons comment il met en œuvre l'apprentissage de cette compétence auprès de ses élèves.

Ensuite, nous essaierons de déterminer le rapport qu'entretient le Sujet avec son propre corps : dans sa vie de tous les jours, dans sa classe, en EPS. A-t-il conscience du pouvoir de sa gestuelle, de son accompagnement corporel, de la mise en scène de son corps dans la classe, du pouvoir de son regard ? S'autorise-t-il un contact physique pour guider, accompagner, permettre à certains d'accéder à la corporéité du savoir en jeu ?

Parallèlement, nous observerons lors de la mise à l'épreuve, quel rapport a été construit par rapport au corps de ses élèves ? Les corps des élèves sont-ils autorisés à bouger dans cette classe de CP ? Ou sont-ils contraints de rester assis derrière leur bureau ? (Pujade-Renaud, 1983) Nous convoquerons les travaux de Bucheton (2011) pour analyser les gestes professionnels verbaux et non-verbaux qui témoignent d'un besoin de contenir les corps des élèves ou au contraire les attitudes de lâcher prise permettant le vécu corporel des apprentissages en jeu. Nous retiendrons ce qu'elle nomme :

- "l'agir dynamique" qui est un geste intentionnel permettant l'action de l'élève,
- "l'agir partagé" qui sont les gestes de communication verbale et non verbale dans la classe pouvant être compris et partagé par tous,
- et "l'agir ajusté" qui, situé dans un contexte particulier, s'adresse à un seul ou un petit groupe d'élèves dans un contexte spécifique. (Bucheton, 2021)

Nous utiliserons également les travaux de Jorro (2011) pour décrire l'agir professionnel des enseignants pris dans la didactique. Et enfin, pour préciser l'accompagnement corporel, nous ferons appel aux formes ostensives de Robert et Carnus (2013).

2.1.2.3. Le déjà-là intentionnel

Enfin l'enseignant est divisé entre ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il fait réellement. En CP, les enseignants pour la majorité ont conscience de l'importance de la liaison GS/CP. Ils connaissent la priorité que sont les phases d'apprentissage par le corps, les phases de manipulation. Ils trouvent naturellement évident que le temps d'apprentissage vécu corporellement soit nécessaire avant de s'en détacher pour aller vers l'abstraction. Cependant, ils ne le font pas ou peu. Comment la singularité et l'assujettissement interfèrent dans cette division?

Le « déjà-là » intentionnel qui résulte des intentions didactiques et pédagogiques de l'enseignant sera analysé. Grâce aux étapes clés de l'ingénierie didactique, nous allons pouvoir mesurer l'écart entre ce qui s'est réellement produit avec les élèves et ce que l'enseignant avait l'intention de faire réellement. Cela nécessite de bien présenter et expliciter le scénario didactique en amont de l'épreuve.

2.2. Le concept de déjà-là proxémique

On ne saurait étudier les corps dans la classe sans convoquer le concept de “déjà-là proxémique” (Carminatti & Carnus, 2019). Il est ici intéressant dans le cas de cette étude car il va interroger l'influence interne du sujet liée à la perception sensorielle et à l'utilisation de l'espace lors des interactions didactiques. Hall en 1990 définit la proxémie comme étant la distance physique qui s'établit entre les personnes prises dans une interaction. Le “déjà-là proxémique” *est significatif des rapports à l'espace que le sujet construit inconsciemment. Cette notion spatiale est culturelle. Nous la nommons « zone de rencontre »* (Baeza-Carminatti, 2007) et la définissons comme un espace qui se construit au cours des interactions entre le sujet qui transmet et le sujet qui apprend (Baeza-Carminatti, 2007). (Carminatti & Carnus, 2019, p.200)

Comme évoqué précédemment, je propose au Sujet un scénario pédagogique permettant l'apprentissage du Savoir en jeu amenant à la construction de cette compétence par le corps en salle de motricité. Puis se détachant progressivement du vécu, il basculera vers la perception de l'espace représenté. Cette même représentation permet de convoquer le savoir en jeu dans un autre contexte pour le fixer en mémoire. Enfin nous investissons ce Savoir en géométrie. A travers les filtres du déjà-décisionnel et proxémique, nous avons observé l'activité de l'enseignant au sein de l'espace classe, en interaction avec les élèves, contraint par une ingénierie, imposant une mise en scène et en action, de son propre corps et de celui de ses élèves. Est-ce que son histoire, son expérience, son rapport au savoir,

à l'institution, à son corps viennent contourner ou mettre en tension les variables de commandes imposées dans le scénario didactique? Si oui comment?

2.3. Les types de situations

2.3.1. Les concepts de la théorie des situations didactiques

Brousseau (2010) s'intéresse à la façon dont les élèves peuvent acquérir les mathématiques et il a particulièrement étudié les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire avec l'étude de l'espace et de la géométrie.

2.3.1.1 La situation didactique d'action relative au savoir en jeu: le repérage dans l'espace.

Le professeur a pour tâche essentielle d'établir les conditions les plus favorables à la mise en action de l'élève. Cette approche semble en tout point répondre à l'apprentissage du savoir en jeu : *se repérer et se déplacer, en utilisant des repères et des représentations dans le champ "espace et géométrie"*. (DEGESCO, 2020)

Au cycle 1, « *mais vraisemblablement encore tout au long des cycles 2 et 3, nous croyons qu'un enjeu essentiel des activités sur l'espace est d'amener l'enfant à s'y situer et à s'y repérer. A terme en effet, il s'agit pour lui de se comprendre dans l'espace, et l'école a un rôle essentiel pour favoriser ce processus de « décentration »* (Brissiaud, 1994)

Selon le philosophe Michel Serres (2014) cité dans l'ouvrage l'EPS à la maternelle dans la collection comprendre pour enseigner p.15, "l'enseignement par le corps est un enseignement fondamental". Citée dans le même ouvrage, Foucteau (2011) complète en disant que "l'éducation corporelle [...] est la base du ciment de tous les apprentissages 'Apprendre son corps pour apprendre' résume l'importance et les finalités de l'activité motrice du jeune enfant. (Delsahut, 2021)

2.3.1.2. La situation didactique de formulation de la connaissance: les mots "repère"

Le niveau de compétences nécessaire et les difficultés que peuvent rencontrer un élève pour « se situer et se repérer dans l'espace » dépendent largement de la situation spatiale dans laquelle il se trouve.

Brissiaud (1994, p.85) précise ainsi : En fait, « *Aller à la salle de jeu, dire comment on y va, ou représenter ce parcours sur un plan sont des tâches de difficultés très différentes. Se situer et se représenter dans l'espace n'est donc pas si simple s'il ne s'agit plus seulement de le faire dans l'action, mais par la verbalisation ou sur des représentations 2D.* »

Se situer et se repérer dans l'espace requiert des compétences très différentes, selon la tâche proposée. Pour donner un cadre à notre réflexion sur l'apprentissage de l'espace, nous retiendrons d'abord la distinction entre trois types de représentation spatiale qu'introduit la psychologue Liben en 1981, citée par Pêcheux (1990; p. 22-23) dans son ouvrage.

- La « *mémoire spatiale* », « *savoir implicite qui peut être mis en œuvre en dehors de toute réflexion* », qui lui permettra de « se débrouiller » dans un espace familier (école, quartier), ou de reproduire un agencement d'objets donnés. Mais, s'il veut expliciter son parcours pour qu'un camarade qui ne le connaît pas puisse l'effectuer, ou donner des instructions pour que son camarade réalise un agencement d'objets cachés, il ne pourra réussir sans utiliser des outils de représentation: langage et/ou représentations figuratives.
- Les « *produits spatiaux* » constituent un apprentissage explicite. Ce sont « toutes les productions qui mettent en jeu des relations spatiales : cartes, dessins (...), maquettes, mais également descriptions verbales ».
- La « *pensée spatiale* » : qui est l'aboutissement d'un apprentissage explicite de l'espace construit progressivement par l'élève. Cela représente toutes les activités mentales portant sur des contenus spatiaux. Ce qui importe ici, c'est le travail de transformation qui est opéré mentalement sur les données.

En début de cycle 2, les élèves ont majoritairement franchi le cap de ce que Piaget appelle la « *décentration* ». Ils peuvent donc se construire une « *pensée spatiale* » et accéder à un espace représenté, à partir de leur expérience dans l'espace vécu, et à travers des espaces transposés. (Boule François, 1989)

Selon Boule, l'espace vécu est « *la situation la plus aisément saisie [...] qui fait intervenir physiquement les enfants, leur position dans un espace défini, leurs mouvements.* »

L'espace transposé constitue: « *une décentration qui reste en rapport étroit avec la situation vécue, par le moyen d'une maquette* ».

Et l'espace représenté ce sont « *des représentations externes, construites par les enfants eux-mêmes, soit imagées (dessin), soit verbales (description)* ». »

Ces trois types de situations ne correspondent pas à des étapes chronologiques mais à des entrées différentes. Les représentations verbales ont leur place dans chaque type de situation et dans les passages entre eux. C'est pour cela que l'ingénierie présente des allers retours entre ces différents espaces.

L'enseignement de l'espace inaugure celui de la géométrie, dans la mesure où l'enjeu commun concerne positions, déplacements et formes d'objets. « *Si l'on définit la géométrie dans un sens large comme l'étude des propriétés de l'espace, de toute évidence, dès l'école maternelle, l'enfant est confronté à des « expériences spatiales » et acquiert ainsi des connaissances géométriques.* » (Brissiaud, 1994, p. 84)

Au regard de tous les éléments didactiques préalablement posés, pour que des élèves de CP en pleine phase de décentration corporelle, acquièrent de façon stable les repères spatiaux, la situation didactique proposée pour l'ingénierie doit donc répondre à ces 4 principes:

- « *L'enfant doit passer d'un point de vue exclusivement centré sur lui-même à une décentration qui lui permet de se représenter l'objet (forme, dimension, positions relatives et déplacements) sans se référer à son seul point de vue d'observateur.* » (Tavernier et al., 2015) grâce à l'expérience en motricité accompagnée du langage, pour accéder progressivement à une pensée spatiale.
- Il doit pouvoir se construire des représentations spatiales de l'espace vécu (méso), du petit espace (micro) et utiliser le micro-espace comme « *un modèle pour tous les espaces possibles* » (Brissiaud, 1994) « *Il est nécessaire de faire évoluer les situations pour permettre la construction de rapports spatiaux intériorisés permettant des actions effectuées par la pensée sur des objets réels ou directement sur des représentations symboliques de ces objets.* » page 23 du diaporama de la conférence (Peltier, 2016)

- Il doit pratiquer des tâches clés, conçues dans l'espace vécu (méso), dans le petit espace (micro), et articulées lors d'allers et retours entre des problèmes posés dans ces différents d'espaces (vécus ou représentés, de tailles différentes) en développant des procédures spatiales explicites. « *Lorsque j'ai eu moi-même des enfants, j'ai donc mieux compris [...] le rôle de l'action, et [...] que les actions constituaient le point de départ des futures opérations de l'intelligence, l'opération étant une action intériorisée qui devient réversible et qui se coordonne avec d'autres en structures opératoires d'ensemble.* » (Piaget, 1964, p.3)
- Enfin, il doit mettre en relation différents contextes d'activités spatiales: les parcours en salle de motricité et leurs diverses représentations dans la classe

2.3.1.3. La situation didactique de validation : la situation de référence permettant d'évaluer les acquis des élèves

Nous étudierons enfin l'horizon théorique en recherchant l'axiome de la correspondance entre connaissances spatiales et la situation génératrice. « *Toute collection de situations qui caractérisent une même connaissance mathématique, possède au moins une situation fondamentale qui les génère toutes par la détermination des valeurs de ses variables.* » (Brousseau, 2010)

Pour ce faire, nous explorerons les variables didactiques pertinentes pour définir cette situation en forçant une analyse épistémologique et didactique approfondie du savoir visé. Cette analyse envisage notamment les divers types d'obstacles que rencontre l'élève dans son apprentissage de la notion d'espace indispensable en géométrie.

Nous allons faire l'hypothèse que l'apprentissage par le corps en EPS produit des effets prévisibles sur l'acquisition de repères spatiaux et que ces repères seront réinvestis lors de la description d'objets géométriques. Cependant on sait que pour que cela fonctionne, l'enseignant doit désigner et expliciter les objets de savoirs en situation et en évocation avec, puis, sans support visuel.

Outre une situation de référence permettant de vérifier la compréhension des mots repères "dans, sur, sous, à gauche de, à droite de..."; en situation de réception, le transfert en géométrie permet de vérifier la compréhension de ce même corpus en situation d'émission d'un message descriptif suffisamment précis afin qu'un camarade reproduise à l'identique un assemblage de solides parfaitement fidèle au modèle décrit sans l'avoir vu avant.

2.3.1.4. La situation didactique d'institutionnalisation.

L'institutionnalisation débute dès la phase de formulation de la connaissance. En appui sur les acquis de Grande Section accompagnée des apports de chacun, insufflés par la proposition inhérente au milieu didactique prévu pour l'ingénierie. Le Sujet Supposé Savoir Enseignant, viendra compléter et valider les propositions des élèves. Les mots repères repris tout au long de la situation didactique comme précisé en amont, sont régulièrement mobilisés puis transférés vers une situation géométrique. Le savoir construit est archivé sous diverses formes: affichage collectif, cahier multimédia numérique avec possibilité "d'entendre" en situation, et sous forme de livret pour le mobiliser de façon future dans d'autres situations de la vie de classe, d'autres disciplines.

Lors de la mise à l'épreuve, nous avons alors disposé de moyens pour observer, décrire, interpréter, expliciter, et comprendre ce qui se passe et qui se joue dans l'action didactique de l'enseignant.

2.2.3. Concept de milieu didactique

La théorie des situations didactiques interroge d'abord « le triangle didactique » (Houssaye, 1986) (savoir-élève-enseignant) sur le rôle de chaque protagoniste et leurs interactions en s'appuyant sur le concept de « transposition didactique » (Chevallard, s. d., 1986))

Elle s'intéresse à la transposition didactique dans sa phase interne, c'est-à-dire au passage des connaissances que l'on veut enseigner ou celles qu'un sujet apprend mais aussi aux conditions du milieu dans lesquelles elles se construisent. Elle a pour but de "modéliser les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances"...

Ces conditions sont modélisées par des systèmes appelés situations qui expliquent comment telle connaissance intervient dans les rapports particuliers qu'un sujet établit avec un milieu pour y exercer une influence déterminée. (Brousseau, 2010)

J'ai proposé aux sujets enseignants une ingénierie (détaillée ultérieurement); où chacun a été contraint, dans un triangle didactique favorisant une transmission du savoir par son propre corps. Puis j'ai pu observer comment s'opère la conversion d'un dispositif didactique donné (Houssaye, 2014) sous l'influence des filtres de leur déjà-là décisionnel.

Après avoir défini la « chronogenèse » et la « topogenèse » (Chevallard, 1992) de l'action didactique nous réactivons l'analyse du milieu didactique défini par le cadre des situations didactiques de

Brousseau. C'est la « mesogenèse », la troisième dimension observable. Ce terme introduit par Chevallard en 1992, désigne le milieu didactique que professeurs et élèves peuvent mobiliser dans le rapport au savoir. (Chevallard, s. d., 1986)

L'enseignant, au regard des derniers ajustements des programmes de cycle 2 (2020) et des recommandations, tente de croiser les disciplines afin de leur donner du sens. Ainsi, les élèves sont impliqués dans leurs apprentissages car ils en saisissent les enjeux et développent des connaissances de façon plus durable.

Lors de la mise à l'épreuve, nous avons analysé comment l'enseignant, à travers les filtres de son déjà-là décisionnel, organise le milieu didactique, défini par l'ingénierie, permettant aux élèves de construire des repères spatiaux stables et transférables. En effet les élèves doivent être capables de transposer les repères spatiaux incarnés en EPS pour décrire des représentations d'espaces vécus et d'agencements géométriques. Ils y parviendront grâce à l'accompagnement et à l'explicitation du transfert de ses connaissances d'un milieu didactique à l'autre.

Selon Brousseau, une connaissance comme un obstacle est toujours le fruit d'une interaction entre l'élève et son milieu, plus précisément avec une situation intéressante pour l'élève, dite « optimale ». (1976)

2.2.4. Concept d'obstacles didactiques spécifiques à l'apprentissage des repères spatiaux en CP

Selon l'approche diachronique, il y a 3 types d'obstacles: ceux qui sont liés à l'apprentissage c'est à dire sur l'axe savoir-élèves, ce sont les obstacles épistémologiques. Ensuite, il y a ceux qui sont liés au stade de développement de l'enfant, ce sont les obstacles ontogénétiques. Enfin, ceux liés aux choix de l'enseignement: les obstacles didactiques.

Selon Piaget « *L'élève n'est pas un vase vide qu'il faudrait remplir, il est le propre architecte de son savoir* ». (Piaget, 1976)

L'élève de CP possède des connaissances préalables acquises en maternelle ou dans sa sphère familiale sur la base desquelles des connaissances nouvelles peuvent être construites. Tout l'enjeu de l'enseignant n'est pas de construire un nouveau savoir qui se superposera à l'ancien sans faire de lien

mais de transformer ce savoir originel pour le faire évoluer vers des connaissances spatiales plus fines, plus précises et diversifiées.

Selon Brousseau, les obstacles sont créés par les choix de l'enseignant dans la conception et la mise en œuvre du milieu didactique qui permettra l'apprentissage du savoir en jeu.

Ces obstacles relèvent donc de la relation ternaire définie dans le triangle didactique entre l'élève: Sujet épistémique, le Sujet enseignant, les Savoirs en jeu dans un milieu didactique précis.

Ce milieu didactique rassemble les conditions didactiques proposées par le Sujet enseignant à ses élèves afin que les interactions entre ces 3 pôles aboutissent à un apprentissage durable.

L'ingénierie didactique précise les obstacles didactiques en motricité afin que l'apprentissage des repères spatiaux pour se déplacer et se repérer dans l'espace connu passe par le corps. Cela permet une première conscientisation de ces repères associés au lexique correspondant: dans, sur, sous, bas, haut.... Elle définit également les obstacles didactiques du milieu qui permettent le transfert de ces connaissances au service de la géométrie dans la description d'agencement d'un espace représenté.

Nous définirons l'aménagement de l'espace, les interactions de l'élève dans cet espace, les interactions de l'enseignant avec ses élèves ainsi que le rôle et la place de l'enseignant en motricité. Nous ferons de même en situation de classe sur l'espace représenté.

Les corps des élèves et des enseignants sont fortement mobilisés par cette ingénierie mais plus précisément la dimension corporelle du Sujet Supposé Savoir comme "source de possible de projection de l'enseignant qui, non content de se remémorer les heures où son propre corps était en jeu, scolairement parlant, hésite à le mettre en avant. Il y va du vécu de la représentation. [...] Combien d'enseignants refusent de montrer un geste, alors que l'imitation constitue un mode opératoire important chez le jeune élève, pour des raisons de soi-disant d'incompétence ou de peur d'être discrédité?" (Delsahut, 2021) C'est pour ces raisons que le cadre théorique de la didactique clinique, peut nous aider à comprendre au travers des concepts qu'elle définit, pourquoi les enseignants se limitent voire s'interdisent d'utiliser le corps selon Claude Pujade Renaud, "comme instrument principal et primordial, à la fois de tout enseignant et de tout enseigné." (Pujade-Renaud, 1983)

3. Les options notionnelles: Une recherche fondée sur l'apprentissage d'une notion : l'espace, construite au croisement de l'EPS et de la géométrie

Mes recherches se basent sur la construction d'un savoir: "se repérer et se déplacer dans l'espace" au carrefour de deux disciplines: l'EPS et la géométrie. Je me dois donc de définir la notion d'espace en EPS, en géométrie et la transférabilité des acquis d'un domaine à l'autre.

L'apprentissage des repères spatiaux se construit par le langage corporel dans l'action en salle de motricité. Pour être solidement incarnés, ils sont réinvestis et institutionnalisés lors de descriptions d'objets géométriques en classe. Cette démarche allant de l'espace vécu vers l'espace représenté, permet une meilleure appropriation et conceptualisation par les élèves. (Berthelot, René & Salin Marie-Hélène, 1993)

Au carrefour de deux domaines disciplinaires: l'éducation physique et sportive et la géométrie, il convient donc de s'intéresser à la façon dont l'espace est abordé en EPS, puis en géométrie afin d'en déterminer les spécificités et ce qui les rassemble.

Dans un premier temps, nous analyserons ce qui est spécifique et doit être rapporté à l'apprentissage des repères spatiaux par le vécu, par le corps en EPS.

Dans un second temps, nous observerons la spécificité de l'apprentissage de l'utilisation de ses repères spatiaux par la manipulation en géométrie.

Enfin, il va de soi de s'interroger sur ce qui, de façon générique, peut être rapporté au processus d'apprentissage de la notion d'espace à la fois en EPS et en géométrie.

3.1. La notion d'espace en EPS

"L'étude de la place du corps à l'école conduit naturellement vers l'éducation physique et sportive, discipline obligatoire, et la seule qui place explicitement le corps au cœur de son enseignement. Cette discipline affiche plusieurs objectifs. Des objectifs strictement moteurs [...] coexistent avec des objectifs plus cognitifs, comme se repérer dans l'espace. " (Raveaud, 2006) cité à la page 9 du dossier de l'IFE n° 126 (Gaussel, 2018). De la même manière, Morin dans la revue EPS n° 179 souligne qu' : *"Il n'y a pas de pensée sans action mais pas d'action sans motricité "*énonce que *" le corps et la motricité sont les points de départ de toute activité dans le réel"*. (Morin, 1983)

Dès le plus jeune âge, l'enfant interagit et se construit par un langage sensori-moteur. Il utilise sa motricité pour évoluer dans et avec l'environnement qui l'entoure : un environnement à structurer.

Structurer l'espace, c'est développer les capacités à se situer, se représenter et se déplacer dans ce monde environnant. C'est aussi percevoir les liens entre soi et les autres, entre soi et les objets qui nous entourent, entre les personnes entre-elles ou bien entre ces personnes et des objets. La notion d'espace se construit à partir de différentes perceptions sensorielles, proprioceptives et kinesthésiques qui permettent à l'enfant de prendre conscience de son corps et de l'espace qui l'entoure.

C'est par la manipulation; les actions sur les objets dans l'environnement; la construction progressive des différentes représentations de ce milieu; le tout accompagné par le langage que l'enfant va accéder à cette relation intime avec le monde dans lequel il apprend et évolue.

Les multiples allers-retours entre les espaces vécus (pour lever les obstacles moteurs), perçus (pour lever les obstacles sensori-moteurs, liés aux émotions) et représentés (pour lever les obstacles cognitifs) qu'offrent les situations de motricité sont de multiples occasions pour l'enfant de perfectionner ses capacités à se situer dans son environnement.

Dès l'école maternelle, les activités structurées dans l'espace et dans le temps en motricité, entre autres, contribuent à l'acquisition de ces compétences par tous les élèves du moment que l'action est accompagnée par le langage. Ce dernier permet la verbalisation des actions, une mise à distance, favorisant une meilleure prise de conscience.

Passer de l'espace vécu en salle de motricité à l'espace modélisé grâce à une maquette, permet à l'élève une première étape de décentration et un réinvestissement du lexique nécessaire à la description de l'espace que nous utiliserons en géométrie.

3.2. La notion d'espace en géométrie

La géométrie pose de nombreux problèmes d'apprentissage et d'enseignement. Cette science est pourtant née pour résoudre un problème concret d'occupation de l'espace, en Egypte, il y a plus de 3000 ans avant J.C, pour retrouver les limites de terrains recouverts par le Nil. D'origine utilitaire, la géométrie « mesure de la terre » va évoluer au fil des courants philosophiques, scientifiques. Ce n'est qu'avec Platon que les géomètres commencent à distinguer les objets du monde réel et les objets géométriques qui sont abstraits et parfaits.

Dans l'enseignement primaire actuel, la géométrie enseignée n'est pas la géométrie « naturelle », pourtant elle reste en rapport avec l'espace physique réel (Roditi, 2006).

Le programme de l'école élémentaire vise en partie des compétences de repérage sur le plan ou dans l'espace, la connaissance des objets géométriques de base du plan et de l'espace et de leurs propriétés les plus importantes ; la production de descriptions de solides de l'espace ou de figures planes en mobilisant un vocabulaire adapté. (Roditi, 2006)

Les attendus de fin de CP en espace et géométrie précise ce que doit savoir-faire l'élève en fin d'année scolaire en lien avec la compétence : (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations. Il est précisé : il situe les uns par rapport aux autres des objets ou des personnes qui se trouvent dans la classe ou dans l'école en utilisant un vocabulaire spatial précis : à gauche, à droite, sur, sous, entre, devant, derrière, au-dessus, en-dessous.

D'après Jenvresse (2019), la géométrie sert à s'approprier la vision de l'espace. Les connaissances spatiales permettent à chacun de contrôler ses rapports à l'espace environnant. Brousseau détermine trois niveaux de connaissances spatiales: le micro, le méso et le macro espace.

Le micro espace constitue l'espace des petits objets que l'enfant peut manipuler, car il est à l'extérieur. Il l'observe avec hauteur. C'est l'espace de la feuille.

L'enfant se situe dans le méso espace. Il peut s'y déplacer et observer différents points de vue d'éléments fixes ou mobiles. C'est l'espace de la classe, on en a une vision globale.

A plus grande échelle: celle de l'école, du quartier, on parle de macro espace. L'enfant peut s'y déplacer mais ne peut avoir de vision d'ensemble. Le passage par le plan est alors indispensable pour pouvoir s'y déplacer et s'y repérer. (Brousseau, 2010)

Concernant les connaissances géométriques qui permettent de résoudre des problèmes portant sur des objets situés dans l'espace physique, elles ne sont abordées en maternelle et en début de cycle 2 que de manière perceptive.

Les difficultés liées au repérage spatial constituent un des freins à l'accès à la géométrie instrumentée et déductive qui font suite à la géométrie perceptive. Il est donc primordial de construire des connaissances spatiales solides pour aborder sereinement la géométrie en cycle 2 ; d'où l'importance

de poursuivre l'apprentissage par le corps et la manipulation dans le méso espace en CP dans la continuité du cycle 1.

3.3. La notion d'interdisciplinarité entre EPS et géométrie

En éducation physique et sportive la place du corps est centrale. Pujade-Renaud (1993; p.13) parle de « fonction médiatrice du corps dans la relation enseignant-enseigné ». Pour les fondements des prémices de la géométrie, la maîtrise de repères spatiaux stables est indispensable.

Ces repères se construisent par le corps, dans l'espace. C'est pour cela que l'ingénierie didactique conçue pour cette recherche met en œuvre ce postulat en s'appuyant sur les attentes institutionnelles en didactique de la géométrie en début de cycle 2 ainsi que sur le référentiel de compétences du professeur des écoles. Sa polyvalence, doit lui permettre de rendre lisibles des liens interdisciplinaires pour mettre du sens derrière la construction de savoirs émergents au croisement de ces deux disciplines. Il a aussi pour mission d'explicitier les liens inter cycles et inter classes afin d'avoir une vision globale de la construction des connaissances de façon progressive et adaptée à l'âge de ses élèves et à leurs connaissances antérieures déjà-là. (Ministère de l'éducation nationale, 2013)

Nous allons donc interroger l'activité de l'enseignant en maintenant un questionnement central sur les savoirs en jeu qu'il délivre dans son activité professionnelle en tant que professeur polyvalent en EPS et en géométrie avec son vécu et son expérience "déjà-là décisionnel" d'enseignant, mais aussi d'élève.

Troisième partie: Problématique et questions de recherche:

4. Problématique de recherche

La question du rapport au corps à l'école a beaucoup évolué. Au tout début, les corps étaient contraints de rester derrière leur bureau le plus souvent sur une chaise attenante. Depuis un peu plus de 20 ans selon Tricot et Bara (2018; p.5), le corps est considéré comme vecteur des apprentissages. "Un nombre de plus en plus important de chercheurs en sciences cognitives considèrent qu'on ne peut comprendre la cognition qu'en considérant l'individu comme un organisme produisant des actions et interagissant avec un environnement physique". (Bara & Tricot, 2018) On autorise les élèves à investir différents espaces de la classe en autonomie. On utilise le corps pour incarner les nouvelles connaissances avant de les intérioriser mentalement. Il y a eu une véritable révolution : la place du corps est désormais considérée et étudiée. Au tout début de l'histoire scolaire l'image du corps cintré dans un uniforme tranche aujourd'hui avec celle de l'enseignant de maternelle qui met son corps en scène pour transmettre des savoirs. Cela témoigne d'une révolution des postures professionnelles. (Jorro, 2016) Les recherches en didactique de la géométrie tendent vers une entrée nécessaire par le corps pour manipuler, explorer, conscientiser par le langage corporel pour mieux se décentrer afin d'institutionnaliser les savoirs par le langage oral et écrit de retour en classe.

En croisant:

- les éléments théoriques des didactiques de l'EPS et de la géométrie;
- le recueil de l'entretien ante des sujets pris dans la didactique,
- le rapport au corps, à l'enseignement de la motricité, de la géométrie,
- l'approche interdisciplinaire du Sujet;
- les attentes institutionnelles en didactique;

nous allons essayer de comprendre ce qui freine un apprentissage par le corps à partir du CP.

Pour cela, je propose une ingénierie qui se base sur la construction des repères spatiaux par le corps en salle de motricité puis sur une institutionnalisation de ces savoirs au travers de la géométrie. On utilise les repères spatiaux construits par le langage corporel pour décrire des objets géométriques. J'interroge la place du corps de l'enseignant dans sa classe en situation de professionnel polyvalent à la fois en

motricité et en géométrie lors de cette mise à l'épreuve. Comment ce rapport au corps va-t-il avoir une influence sur son enseignement dans la construction des repères spatiaux chez ses élèves?

J'ai donc défini des variables de commande afin d'observer le corps et les gestes professionnels de l'enseignant contraint par une ingénierie mettant en jeu son corps et celui de ses élèves à travers le filtre de son déjà-là décisionnel : le guidage corporel de l'enseignant dans les séances de motricité et en classe, l'aisance du Sujet, dans l'acceptation, de laisser le corps des élèves bouger pour apprendre en salle de motricité et en classe.

Le but de cette recherche est de pouvoir observer les freins à la mise en œuvre d'un apprentissage sollicitant le corps de l'enseignant et celui des élèves en CP puis de les analyser afin d'en déterminer l'origine dans le déjà-là décisionnels des enseignants collaborateurs.

5. Mes questions de recherche

Pour essayer de répondre à ma problématique, je la décline en deux questions de recherche qui me paraissent essentielles.

Comment l'enseignant, influencé par son déjà-là, s'empare-t-il de l'espace didactique et des effets de la proxémie définis par l'ingénierie, pour aider ses élèves de CP à lever les obstacles moteurs, sensori-moteurs, affectifs, langagiers et cognitifs permettant l'accès à la corporéité des repères spatiaux de l'espace vécu vers l'espace représenté?

Les variables macros didactiques : la temporalité sur 9 séances et la rythmicité de 2 à 3 par semaine, associées à des variables micros-didactiques intégrant des rituels pour répéter et structurer les apprentissages nécessaires à une structuration durable et incarnée sont-elles perçues comme un levier ou une contrainte lors la mise en œuvre par les enseignants?

Pour répondre à ces questions de recherche j'ai été amenée à utiliser plusieurs options méthodologiques.

Quatrième partie : Cadre méthodologique:

Je vais présenter ici les outils méthodologiques qui m'ont permis de traiter les questions de recherche ci-dessus.

En lien avec les apports théoriques, nous déterminerons les bases de l'ingénierie didactique qui permettent la mise à l'épreuve des Sujets enseignants.

Nous déterminerons les variables macro-didactiques et micro-didactiques à soumettre à l'épreuve des Sujets enseignants afin de faire émerger comment leur déjà-là décisionnel vient interférer dans cette mise en œuvre.

6. Le cadre méthodologique

6.1. Les principes généraux

Cette méthode de recherche s'appuie sur un mode de validation interne basé sur deux analyses et leur confrontation : « *une analyse a priori dans laquelle sont engagées un certain nombre d'hypothèses et une analyse a posteriori qui s'appuie sur les données issues de la réalisation effective.* » (Artigue, 2002, p. 63). Dans cette recherche, il s'agit avant tout de mesurer l'impact de l'utilisation du corps de l'enseignant, lors de la mise en œuvre d'un scénario didactique le mettant régulièrement en scène au service de la corporéité des apprentissages. La méthode de l'ingénierie didactique semble appropriée pour cette recherche. Cependant, Artigue souligne que « *la complexité des analyses a priori (...) pose, de façon sensiblement renouvelée, la question de la prise en compte de l'enseignant dans ces analyses* » (Artigue, 2002, p. 66 et 65), ce qui conforte ici la mobilisation prioritaire du cadre de la didactique clinique pour prendre en compte ces éléments essentiels dans la compréhension des mécanismes en jeu dans le triangle didactique maître, élève et savoir.

Ma problématique, portant sur les freins à un apprentissage par le corps en CP avec une focale sur le corps enseignant, va être éprouvée grâce à une ingénierie didactique en espérant trouver des réponses à mes deux questions de recherche.

Comment l'enseignant, influencé par son déjà-là, s'empare-t-il de l'espace didactique et des effets de la proxémie définis par l'ingénierie, pour aider ses élèves de CP à lever les obstacles moteurs, sensori-

moteurs, affectifs langagiers et cognitifs permettant l'accès à la corporéité des repères spatiaux de l'espace vécu vers l'espace représenté?

Les variables macros didactiques : la temporalité sur 9 séances et la rythmicité de 2 à 3 par semaine, associées à des variables micros-didactiques intégrant des rituels pour répéter et structurer les apprentissages nécessaires à une structuration durable et incarnée sont-elles perçues comme un levier ou une contrainte lors la mise en œuvre par les enseignants?

Pour répondre à ma première question de recherche j'ai réalisé un entretien de déjà-là décisionnel pour interroger les Sujets enseignants sur leur histoire, leur parcours scolaire, universitaire, professionnel. A travers des questions plus ouvertes sur la pratique sportive, la confiance en soi, l'aisance en public, je tente de déterminer le rapport qu'ils entretiennent par rapport à leur propre corps et avec notre institution. Des questions sur la conception de l'enseignement : place des élèves, liberté de mouvement, d'expression, pratiques en ateliers; permettent de mesurer leur rapport à la place du corps des élèves dans la classe. Enfin une question sur la didactique de l'EPS et de la géométrie ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec ces deux disciplines m'ont permis d'aborder la notion d'interdisciplinarité pour percevoir si cela faisait partie de leurs habitudes ou pas.

Pour mettre en tension ce déjà-là décisionnel qui leur est propre et la réalité dans la mise en œuvre, je les ai soumis à l'épreuve d'une ingénierie didactique clinique à partir d'un scénario conçu en croisant EPS et géométrie pour construire les repères spatiaux avec des élèves de CP en prenant appui sur les acquis de la maternelle. Les variables micros didactiques précisent les interactions didactiques requises sur l'axe enseignant/apprenant pour rendre lisibles les liens interdisciplinaires et lever les obstacles épistémologiques et didactiques permettant l'acquisition du savoir en jeu. Elles définissent également la place de l'enseignant dans l'espace, au plus près de ses élèves pour un accompagnement corporel et langagier fort permettant de lever les obstacles moteurs, sensori-moteurs et langagiers.

Un entretien d'après-coup réalisé plusieurs semaines après la mise à l'épreuve permet de mesurer l'évolution pour le Sujet enseignant de la prise en compte de son propre corps et du corps des élèves dans les apprentissages.

Pour répondre à ma seconde question de recherche, je leur ai imposé des variables macro (un enchaînement de 9 séances à raison de 2 à 3 par semaine) et des variables micros didactiques précisant

la structure de chaque séance avec un rituel de début de séance où l'on rappelle les acquis de la séance antérieure et un rituel de fin de séance où l'on fait le bilan de ce qui a été fait et appris et où l'on se projette vers la prochaine séance. Dans la chronologie, en amont de la séquence, les enseignants devaient se rapprocher de leur collègue de GS, pour prendre connaissance de ce qui avait été travaillé dans le domaine du corps, de l'espace, du lexique du repérage spatial et afin de récupérer des photos, des traces écrites sur lesquelles, ils pourraient s'appuyer pour initier la première séance. Le scénario et les scripts ont été présentés et pensés en amont, de façon à adapter le dispositif au contexte de la classe et de l'école et de permettre aux enseignants d'anticiper les contraintes organisationnelles spatiales, temporelles et matérielles. La rythmicité, imposée permet la répétition et le rappel des notions de façon récurrente avec le corps et la manipulation pour une meilleure mémorisation corporelle des repères spatiaux. Ces variables sont précisées dans les analyses préalables. L'ingénierie didactique "constitue une méthodologie particulièrement performante, [...] quand la recherche doit s'appuyer [...] sur des constructions didactiques que l'observation naturaliste du système ne permet pas d'observer" grâce à la mise en œuvre d'un scénario didactique avec des variables de commandes relatives à un apprentissage par le corps. C'est par cette mise à l'épreuve que l'on va donc perturber sciemment son fonctionnement usuel". (Artigue, 2002, p.68)

Ma recherche se base donc en croisant la méthodologie de l'ingénierie didactique et d'autre part celle de la didactique clinique. Il s'agit alors d'une double ingénierie avec une prédominance du pôle enseignant. Cette méthode comporte quatre phases:

- Les analyses préalables incluant l'analyse épistémologique de l'enseignement des repères spatiaux en CP, l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets, l'analyse du champ des contraintes et l'analyse du déjà-là du Sujet enseignant,

- La conception et l'analyse a priori,

- La mise à l'épreuve du scénario didactique par les sujets enseignants avec recueil des données vidéos,

- L'analyse a posteriori par rapport à l'ensemble des données recueillies ainsi que l'entretien d'après-coup.

6.2. Les analyses préalables de l'ingénierie didactique

Dans un premier temps, je ferai l'analyse épistémologique du contenu visé: les repères spatiaux nécessaires au repérage et au déplacement dans l'espace. Quelles sont les caractéristiques de ce savoir au CP ? Depuis quand et comment, la construction de ce savoir est-elle organisée dans l'interface des cycles 1 et 2 ?

Dans un second temps, j'analyserai l'enseignement usuel de ce Savoir et ses effets sur les acquisitions. C'est-à-dire, comment se fait l'enseignement de cette compétence habituellement au CP et avec quels résultats?

Ensuite, je me pencherai sur les conceptions des élèves: les difficultés et les obstacles qui marquent leur évolution. Quels obstacles didactiques au sens de G. Brousseau ? (Brousseau, 1986) Comment organiser la rencontre Savoir/Élèves? Quel cadre didactique mettre en œuvre? Quelles difficultés cognitives les élèves de CP rencontrent-ils pour se détacher de l'espace réel et progresser vers un espace représenté?

Enfin j'étudierai le champ des contraintes dans lequel se concrétise cette mise en œuvre effective. Sur quelles contraintes et ressources en contexte vais-je pouvoir m'appuyer? Sur quels obstacles didactiques?

6.2.1. L'analyse épistémologique du Savoir en jeu: la construction des repères spatiaux

6.2.1.1 L'aspect historique

L'enseignement de la géométrie à l'école renvoie à deux champs de compétences: celui de la structuration de l'espace et celui de la géométrie proprement dite. Ceci dit, la distinction entre les deux, reste floue et de nombreux enseignants se posent de nombreuses questions sur les finalités et les enjeux de son apprentissage.

Les connaissances spatiales de base, c'est-à-dire le langage des positions, n'ont jamais réellement été reconnues comme importantes dans les programmes. Leur importance pour le développement des enfants n'est prise effectivement en compte qu'à l'école maternelle. Dans les premiers textes datant de 1957, elles étaient associées à des contenus d'enseignement ayant des finalités pratiques professionnelles. Il faudra attendre 1977 pour qu'elles apparaissent en CP dans l'intérêt de l'enseignement ultérieur de la géométrie.

En 2002, nous pouvons lire dans les programmes du B.O. H.S. n°1 du 14 février 2002: “*La structuration de l'espace, amorcée à l'école maternelle, doit être développée tout au long de la scolarité. Elle doit retenir toute l'attention des enseignants du cycle 2 et constituer un objet de préoccupation permanent en liaison avec d'autres disciplines comme l'EPS ou la géographie. Les connaissances relatives à l'espace et à la géométrie concernent : les positions relatives d'objets (par rapport à soi, à autrui, ou d'objets entre eux), la description de déplacements ; le vocabulaire relatif aux positions relatives dans l'espace.*”(Ministère de l'éducation nationale, 2002)

Nous observons ici l'importance de la liaison entre la maternelle et le cycle 2 avec un travail de décentration et de lexique spécifique.

En 2008, la notion d'espace est dissociée de la géométrie. La compétence qui y fait référence est : “*Les élèves enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage.*” En revanche elle est associée à la découverte du monde: **Se repérer dans l'espace et le temps** : Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familier : la classe, l'école, [...] Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe). (BOEN, hors-série n° 3, 2008) L'aspect langagier semble avoir disparu des priorités peut-être considère-t-on qu'il est acquis par les élèves venant de l'école maternelle.

Dans les programmes de 2015, l'espace apparaît en mathématiques “*espace et géométrie*”, en “*explorer le monde avec explorer l'espace*” et en EPS avec les champ d'apprentissage 4: adapter ses déplacements à des environnements variés. (Ministère de l'éducation nationale, 2015)

6.2.1.2. L'aspect didactique transdisciplinaire

Depuis les programmes de 2015 repris en 2018 puis en 2020, la notion d'espace traverse plusieurs champs disciplinaires. Elle apparaît d'ailleurs dans le socle commun dans le domaine 1: “*Les langages pour penser et communiquer*” on peut lire en lien avec le langage mathématique: “*L'éducation physique et sportive permet de mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté : dans les activités d'orientation en lien avec la géométrie (repérage dans l'espace, sur un quadrillage, déplacements)*”. Elle apparaît également dans le domaine 5: Les représentation du monde: “*Les enseignements « Questionner le monde », mathématiques et éducation physique et sportive mettent en place les notions d'espace et de temps. Se repérer dans son environnement*

proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, [...] effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux. »(DEGESCO, 2020)

Le nouveau paragraphe à la fin des programmes pour chaque discipline intitulé “*Croisement entre enseignements*” incitent les enseignants à faire et expliciter les liens entre les différents domaines. “*En lien avec l'enseignement « Questionner le monde », l'éducation physique et sportive contribue pleinement à l'acquisition des notions relatives à l'espace et au temps introduites en mathématiques et dans l'enseignement « Questionner le monde ». »*

C'est tout de même dans le domaine des mathématiques que se construit le savoir fondamental en lien avec le corps et les autres domaines: Le domaine de compétence s'intitule : “Espace et géométrie”. Au cycle 2, les élèves acquièrent à la fois des connaissances spatiales comme l'orientation et le repérage dans l'espace et des connaissances géométriques sur les solides et sur les figures planes. Apprendre à se repérer et se déplacer dans l'espace se fait en lien étroit avec le travail dans « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ».

C'est ce lien étroit que cette ingénierie tente de révéler aux Sujets qui seront soumis à l'épreuve.

6.2.1.3. L'aspect scientifique

La construction des repères spatiaux est une des clés pour accéder à de nombreux apprentissages. Son enseignement est donc primordial pour en assurer l'acquisition par tous les élèves.

Pour cela les élèves vont devoir franchir différents obstacles épistémologiques.

6.2.1.3.1 Les obstacles épistémologiques cognitifs:

- La décentration

Pour se repérer et se représenter l'espace, il faut le structurer, c'est-à-dire développer une “pensée spatiale”. Pour cela l'élève doit être capable d'adopter différents points de vue d'un même objet, pour effectuer mentalement une action sur cet objet ou du lieu où il se trouve.

Pour ne pas rester centré sur son propre point de vue d'observateur, l'élève doit être capable d'identifier son point de vue, à lui, et accéder au point de vue d'un camarade.

C'est le processus de "décentration" qui permet à l'enfant de dépasser une "centration" initiale. (Piaget, 1964).

L'ingénierie prévoit une évolution progressive des situations d'apprentissage de sorte que l'élève puisse peu à peu se décentrer.

- L'accès à un espace représenté

François Boule distingue trois types de situations vécues pour lever cet obstacle cognitif. L'accès à un espace représenté passe par une expérience dans un espace vécu à travers des espaces transposés. Il n'y a pas forcément de chronologie à respecter, des allers-retours sont nécessaires entre ces trois espaces et le langage est indispensable dans chacun d'eux, pour expliciter le passage de l'un à l'autre.

L'ingénierie se compose de 9 séances alternant des étapes dans l'espace vécu et des phases de transfert dans l'espace représenté de façon régulière avec une focale sur l'accompagnement avec le langage oral et corporel.

6.2.1.3.2 Les obstacles épistémologiques moteurs

Comme nous venons de le préciser, l'élève doit agir dans l'espace vécu pour mieux accéder à l'espace représenté ou transposé. Comme évoqué précédemment, G. Brousseau définit trois tailles d'espace: le macro, méso et micro espace. Il dit que l'enfant se construit les premières connaissances spatiales par la manipulation de petits objets dans le micro-espace. *"Par le toucher avec ses mains et sa bouche, autant que par la vue, par les mouvements qu'il leur fait subir, il identifie leur consistance, leur forme solide, leurs positions relatives et leurs propriétés."* R. Brissiaud complètera en disant que dans ce micro-espace, *"l'enfant peut apprendre à coordonner des points de vue successifs et locaux avec un point de vue global et simultané"*. (Brissiaud, 1994)

C'est dans le méso espace, à l'échelle du corps, que l'enfant doit concevoir ses propres déplacements dans un territoire placé sous le contrôle de sa vue. Il développe alors des représentations différentes de celles acquises dans le "micro-espace".

L'ingénierie met l'accent sur le vécu corporel et la répétition du "faire en disant" cela devrait permettre aux élèves de mieux mémoriser les repères spatiaux.

6.2.1.3.3 *Les obstacles épistémologiques langagiers*

Comme vu ci-dessus, le langage a une part majeure dans l'apprentissage des repères spatiaux. Les actions réalisées dans l'espace vécu, par le corps, dans le méso espace doivent être accompagnées par le langage en situation. Ces mêmes actions pourront être décontextualisées dans le micro-espace, sur une maquette (espace-transposé) pour mobiliser le lexique et les structures syntaxiques nécessaires à décrire les déplacements, les actions, les enchaînements. C'est le langage d'évocation. Nous pourrions faire de même sur une représentation en deux dimensions pour explorer les trois situations définies par F. Boule. Le corpus lexical des repères spatiaux est précis et doit être construit en contexte avant d'être décontextualisé/ re contextualisé afin d'être mémorisé plus durablement. La re contextualisation se fera en géométrie.

Les Sujets enseignants devront respecter les variables de commandes processuelles en lien avec les consignes, la dynamique de leur rôle d'accompagnateur et le registre de communication.

6.2.1.3.4 *Les obstacles épistémologiques affectifs*

Comme tout apprentissage qui passe par le corps, cela mobilise certaines émotions. Les élèves et les enseignants mis à l'épreuve vont devoir se mouvoir pour effectuer le parcours de motricité sous le regard des autres élèves. Lorsque l'on n'est pas à l'aise avec son propre corps, il peut être difficile d'agir au milieu de ses pairs ou de ses élèves. Cela peut générer en soi: stress, anxiété, gêne, inhibition. Les élèves doivent avoir confiance en eux pour vivre les situations par le corps sur un parcours de motricité tout en osant mettre des mots sur leurs actions.

6.2.1.4. *Les aspects techniques*

Le choix des sujets enseignants s'est opéré sur des critères géographiques, contextuels, matériels afin de répondre au mieux aux besoins de la recherche. Il s'agit d'enseignants de CP avec des méthodes traditionnelles, disposant d'une salle de motricité adaptée à l'ingénierie et des modules permettant aisément la mise en place de parcours.

Pour les entretiens de déjà-là et d'après-coup j'ai utilisé un guide d'entretien avec des questions me permettant de réaliser un recueil spécifique sur tous les "rapports à" détaillés dans la partie théorique. Ces entretiens ont été enregistrés pour être retranscrits avec un logiciel de saisie vocale via ma tablette professionnelle.

Concernant la partie de présentation du scénario didactique, j'ai essayé de la rendre la plus claire, détaillée et explicite possible. Toutes les parties guidées ne sont pas négociables car elles visent à contraindre le Sujet enseignant à utiliser son corps comme médiateur afin qu'il puisse prendre conscience du « pouvoir » qu'il peut représenter dans le milieu didactique. (Pujade-Renaud, 1993) En revanche, tous les ateliers annexes aux ateliers dirigés et les activités de réinvestissement proposées parallèlement à l'ingénierie peuvent être conçus ensemble et discutés.

Il faut que les enseignants volontaires aient connaissance de toutes les contraintes que peut engendrer cette étude en termes de temps, de captations vidéo, de mise en œuvre pédagogique, de la durée de l'expérimentation, des contraintes matérielles. Un maximum de transparence facilite une certaine mise en confiance nécessaire à ce travail de recherche.

Il est nécessaire d'aborder en quoi consiste une recherche en didactique clinique, car nous y convions une part intime, inconsciente de leur vie personnelle et professionnelle. Le rapport au corps est un sujet sensible pour certains. J'ai également détaillé l'approche interdisciplinaire du Savoir en jeu pour ne pas les déstabiliser lors de la présentation du scénario de l'ingénierie.

En choisissant des enseignants ayant des postures de contrôle (Bucheton, 2017) où les corps des élèves sont canalisés en position frontale derrière leur bureau, je me risque à heurter leurs conceptions initiales. Il m'a donc fallu argumenter mes choix didactiques et bien les accompagner pour que la mise en œuvre ne soit pas une épreuve trop difficile à supporter pour les Sujets enseignants.

Pour les captations vidéo, j'ai utilisé le matériel de l'école et de la circonscription. Je me suis focalisée sur la posture de l'enseignant que ce soit en salle de motricité ou en classe: ses consignes, conseils, relances, prises de décisions ainsi que les interactions avec les élèves.

6.2.2. Analyse de l'enseignement usuel et de ses effets

Lors de mes visites dans les classes, que ce soit chez des enseignants expérimentés en CP ou novices, j'observe toujours les mêmes démarches. L'enseignement des repères spatiaux se fait de façon cloisonnée et magistrale. L'apprentissage de la compétence "se déplacer et se repérer dans l'espace" est abordée de façon isolée et différente dans trois domaines distincts : en "espace et géométrie" avec le fichier de mathématiques, "en EPS" avec des activités en orientation et en "découverte du monde"

avec un travail sur le plan de la classe. Toutes ces séances se font isolément sans forcément de liens explicites avec chacun des domaines.

Tout d'abord en EPS, cette compétence se travaille à travers des situations d'orientation proposées dans le champ d'apprentissage "adapter ses déplacements à des environnements variés". Elle se traduit par des jeux amenant les élèves à s'orienter avec des buts de quête d'objets ou d'indices, dans des environnements connus au départ. La complexification se fait en évoluant vers des environnements plus vastes et moins maîtrisés : de la classe, vers l'école puis le quartier. On leur demande de faire des allers/retours entre ce qu'ils observent autour d'eux et la représentation de cet environnement sur un plan en deux dimensions. Dans cette activité, le passage par la maquette est peu pratiqué. Toujours en EPS ce travail de repérage dans l'espace peut être mobilisé pour décrire un parcours de motricité.

Dans le domaine: « questionner le monde : l'espace », les élèves sont amenés à travailler sur la maquette puis sur le plan de l'école. Le lien avec les activités d'orientation vécues en EPS dans le même milieu ne sont pas systématiquement faits. Dans cette séquence les élèves réalisent la maquette dans leur classe avec des objets, des solides, des blocs de constructions...puis avec un travail sur la vue de dessus, ils tentent une représentation en deux dimensions : le plan de la classe.

Certains manuels proposent des situations de « je cache/vous trouvez ». Un élève cache un objet dans la classe et doit guider ses camarades sur la maquette ou sur le plan afin que ces derniers trouvent la cachette. Ici les élèves sont confrontés à des obstacles langagiers et cognitifs sans passer par le vécu corporel. Les obstacles moteurs, sensori-moteurs, émotionnels ne sont pas suffisamment développés.

Dans certaines méthodes de mathématiques dans la partie: espace et géométrie: des situations similaires sont proposées. On y trouve également des situations d'assemblage de formes et de solides à reproduire puis à faire reproduire en utilisant le lexique des repères spatiaux. Ici seulement les obstacles cognitifs et langagiers sont convoqués, il n'y a pas du tout de corporéité.

Nous pouvons pourtant lire dans les programmes de cycle 2 de 2015 revus en 2020 "*Les enseignements « Questionner le monde », mathématiques et éducation physique et sportive mettent en place les notions d'espace [...]. Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, [...] construire des figures géométriques simples, [...] effectuer des parcours et des déplacements lors*

d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux" p. 8 (DEGESCO, 2020)

Depuis 2015, l'interdisciplinarité est ancrée et explicitée pour chacun des domaines avec le paragraphe "croisements entre enseignements". Pour ce qui est de l'espace et la géométrie nous pouvons lire: "*Le travail sur l'espace se fait en forte interrelation avec « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ». Le travail sur les solides, les figures géométriques et les relations géométriques peut se développer en lien avec « Arts plastiques » et « Éducation physique et sportive ». p.65 (DEGESCO, 2020)*

Malgré les préconisations institutionnelles plus explicites depuis 2015, des résistances persistent en CP et même au-delà.

6.2.3. Analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur apprentissage

L'espace est un concept qui se construit par le corps. L'enfant se représente peu à peu l'espace à partir de son activité. Jusqu'à 2 ans, l'enfant explore par la perception sensorimotrice. Puis, en agissant, en manipulant et en explicitant, il se construit une représentation plus intellectuelle. (Piaget, 1964)

Il va évoluer en partant d'une représentation topologique. Ce sont les premières propriétés auxquelles l'enfant est sensible : voisinage, dedans, dehors, positions relatives des objets par rapport à soi...

Puis il parviendra à se faire des représentations projectives/affines : haut bas, droite gauche, devant derrière. Quand l'enfant acquiert la position debout, il a une vision égocentrée du monde. Ses points de repère passent par lui.

Enfin, il atteint le stade des représentations euclidiennes/métriques : l'enfant acquiert la notion de parallélisme, d'angles, de conservation des longueurs.... (Plan, maquette, échelle, mesures, axes...)

Ceci dit, la première étape c'est la perception du schéma corporel. Avant toute chose l'enfant doit disposer d'une perception orientée de son corps car c'est en projetant son schéma corporel qu'il se construit un système de repérage (à gauche de moi, à droite de moi, devant moi, derrière moi).

On invite donc les élèves à situer des objets par rapport à eux-mêmes puis par rapport à une autre personne en face de soi, puis par rapport à un objet orienté face à soi (avec un avant et un arrière) et enfin par rapport à un objet non orienté.

« La structuration de l'espace ne peut se faire que lorsque l'enfant a acquis une image mentale correcte de son propre corps ce qui passe par des activités pluridisciplinaires » (Berdonneau & Cerquetti Aberkane, 2007)

Le concept d'espace se construit grâce à des activités où l'on s'approprie l'environnement par la motricité mais aussi avec des activités où l'on apprend à effectuer des repérages dans l'espace réel.

« L'intuition de l'espace n'est pas une lecture des propriétés des objets, mais une action exercée sur eux. » Jean Piaget dans la présentation du site de sa fondation. (Piaget, 1976)

Après des actions dans l'espace vécu, il faut manipuler. On propose donc des activités où l'on apprend à lire et à élaborer des représentations de l'espace : maquette, dessin.

Enfin on essaie de schématiser, avec des activités où l'on apprend à lire et à encoder des représentations de l'espace : plan.

Les allers-retours effectués entre le méso-espace (actions motrices) et le micro-espace (espace manipulé et schématisé) sont fondateurs s'ils s'appuient sur une manipulation, une oralisation et une structuration par le langage.

Le langage, par sa transversalité, permet d'enrichir le vocabulaire spatial. Il ne peut cependant être le seul élément d'appropriation.

Comme on l'a vu dans l'analyse épistémologique, les obstacles rencontrés par les élèves peuvent être:

- Cognitifs : difficultés à se décentrer de la vision de son propre corps,
- Langagiers: difficultés à mettre des mots pour décrire efficacement des actions dans l'espace
- Moteurs: difficultés à agir dans son environnement pour accéder au premier stade de conception de l'espace

Cependant, en lien avec les stades du développement de J. Piaget, les obstacles peuvent être du type ontogénétique. Il faut donc tenir compte de l'accès progressif aux différents espaces définis ci-dessus depuis l'espace perceptif sensori-moteur à l'espace géométrique.

6.2.4. Analyse du champ des contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique effective.

On peut distinguer quatre principes pour enseigner l'espace:

- Tout d'abord, se construire des points de vue grâce à l'expérience et au langage, pour accéder progressivement à une pensée spatiale (Pêcheux, 1990).
- Ensuite, se créer des représentations spatiales de l'espace vécu (méso), du petit espace (micro).
- Puis, pratiquer des tâches clés, conçues dans l'espace vécu (méso), dans le petit espace (micro), et articulées lors d'allers et retours entre des problèmes posés dans ces différents espaces (espaces vécus ou représentés, de tailles différentes) en développant des procédures spatiales explicites.
- Enfin, mettre en relation différents contextes d'activités spatiales.

« L'enfant doit passer d'un point de vue exclusivement centré sur lui-même à une décentration qui lui permet de se représenter l'objet (forme, dimension, positions relatives et déplacements) sans se référer à son seul point de vue d'observateur. » (Tavernier et al., 2015)

Pour permettre aux élèves de concevoir l'espace, de se construire une pensée spatiale, il faut d'abord leur permettre de penser l'expérience vécue. Cela passe par un accompagnement langagier, c'est-à-dire "parler l'espace" selon :

- les positions (absolues, relatives, orientation, déplacement),
- la forme des objets,
- les différents espaces dans lesquels cette situation est transposée.

« L'espace se conquiert par l'action et la perception en mettant en jeu l'ensemble des sens et, progressivement, par une prise de distance sur l'espace d'action. » (Groupe EPS Tarn dans document d'accompagnement de l'album à s'orienter p.8) (Equipe EPS du Tarn, 2013)

Cette ingénierie nécessite des aménagements particuliers que je vais confronter aux contextes dans lesquels j'envisage de la mettre à l'épreuve.

6.2.4.1 Analyse des leviers et des freins du contexte de l'ingénierie sur le plan institutionnel

6.2.4.1.1. Les ressources

Nous l'avons vu dès l'introduction, les ressources institutionnelles sont en accord avec les préconisations de la recherche pour l'apprentissage des repères spatiaux à l'école. Je pourrai donc facilement m'appuyer sur celles-ci pour accompagner et rassurer les Sujets enseignants sur la mise en œuvre.

6.2.4.1.2. Les contraintes

Mon ingénierie a été proposée dès la rentrée dans deux classes de CP et CP/CE1 dans une école où l'accent est mis dès la rentrée sur les fondamentaux maths/français pour réactiver les notions de fin de GS. Elle a débuté parallèlement aux évaluations de début CP qui sont assez chronophages dans l'emploi du temps des classes.

Elle a également été proposée dans une autre école dans une classe de CP en période 2.

Sur ces 2 sites, un gros travail est demandé en français dans le cadre de la liaison GS/CP. Cette séquence en lien avec le repérage spatial crée une légère angoisse chez les enseignants collaborateurs en termes de gestion du temps.

6.2.4.2. Analyse des leviers et des freins du contexte de l'ingénierie sur le plan matériel

6.2.4.2.1 Les ressources

Les écoles dans lesquelles j'ai mis à l'épreuve mon ingénierie possèdent une salle de motricité. C'est une ressource essentielle car la situation didactique que je propose aux sujets enseignants, nécessite de faire vivre aux élèves un parcours de motricité (obstacles moteurs). Ce dernier est constitué de modules ayant des formes reconnaissables afin de pouvoir facilement décrire les actions et les déplacements vécus (obstacles langagiers). Il permet ainsi aux élèves par la description en action de se décentrer en décrivant leurs gestes sur des objets, puis à décrire l'action d'un pair sur ces mêmes objets (obstacles cognitifs). Ce travail initié dans le méso-espace en situation est par la suite transposé sur une maquette. C'est réalisable dans ces 2 écoles car la salle de motricité est attenante au bâtiment de

l'élémentaire. De plus, elles sont bien équipées en modules de motricité car dans chacune d'elles des enseignantes de l'école maternelle participaient aux recherches actions de l'équipe EPS du Tarn.

En classe, les élèves sont amenés à représenter leurs déplacements dans le petit espace et moyen espace : de la situation en salle de motricité, à sa représentation sous forme de maquette en trois dimensions. Le petit espace (micro-espace) se constitue ainsi progressivement comme modèle de l'espace vécu (mésos puis macro espace). La proximité des lieux va également nous aider pour le transfert des connaissances d'un espace à l'autre.

6.2.4.2.2. Les contraintes

Seule la gestion des espaces risque d'imposer quelques contraintes. La première est une école de 11 classes dont 4 classes de maternelle et 7 en élémentaire. La seconde compte 8 classes dont 3 maternelles et 5 élémentaires. Il faudra certainement positionner nos séances dans l'après-midi en prenant en compte la présence de l'espace « sieste » à proximité.

6.2.4.3 Analyse des leviers et des freins du contexte de l'ingénierie sur le plan humain

6.2.4.3.1 Les ressources

La situation permet aux élèves d'accéder à des produits spatiaux, langagiers, figuratifs et symboliques. Ils les comprennent, en les utilisant dans l'action. Ils verbalisent grâce au vocabulaire spatial : en haut, en bas, dessus, dessous, à côté, entre, devant, derrière, ainsi que le lexique des formes géométriques, la formulation de positions, de déplacements. Un aller/retour entre les différents espaces permet aux élèves de se décentrer et d'anticiper. Une fois le processus « aller », bien maîtrisé, nous proposons le retour. Les élèves conçoivent un parcours à partir d'une maquette ou d'un dessin. Ils le décrivent afin qu'un autre groupe de la classe puisse le mettre en place dans la salle de motricité et le vivre.

Dans un second temps, je propose en parallèle un travail de description d'assemblages en géométrie pour réinvestir les compétences spatiales dans un autre contexte plus abstrait.

Cette ingénierie nécessite un travail en petits groupes. Les effectifs des 3 classes sont respectivement 21 CP, 20 CP-CE1 (9 et 11) et 20 CP. Cela permettra de faire des petits groupes classes. L'équipe enseignante est stable dans les 2 écoles. La directrice et le directeur des deux écoles gèrent au quotidien un travail d'équipe porteur pour pérenniser et garantir un climat de classe propice aux apprentissages.

Les derniers enseignants nommés sur ces écoles souhaitent y rester. Les élèves qui sont scolarisés sur ces 2 sites depuis la TPS ont construit des bases solides. Les enseignants se saisissent régulièrement des propositions de l'équipe pédagogique de circonscription pour faire évoluer leurs pratiques au service de la réussite de tous les élèves.

6.2.4.3.2. *Les contraintes*

Les élèves de ces deux écoles sont issus de milieux très différents. Les effectifs fluctuent facilement. Le nombre d'inscriptions et de radiations en cours d'année est important. Le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers est assez conséquent, environ 1 élève sur 4. Cela explique la présence d'une enseignante référente EFIV (un espace d'accueil pour les communautés itinérantes se trouve à proximité de l'école) et la présence régulière des membres du RASED.

En choisissant ces deux terrains comme support pour mon ingénierie, il me semble avoir réuni les conditions favorables et suffisantes.

7. Conception du scénario didactique pour la mise à l'épreuve des enseignants

Comme précisé à l'issue de ma problématique pour répondre à mes questions de recherche ; j'ai soumis les enseignants à une ingénierie didactique dans laquelle l'apprentissage des élèves repose sur l'engagement corporel de l'enseignant et des apprenants.

Le scénario didactique précise donc l'accompagnement corporel requis pour les enseignants. De plus, les modalités d'apprentissage par le vécu corporel, obligent les enseignants à laisser le corps des élèves s'exprimer et évoluer au service de la corporéité des apprentissages.

Comme dit précédemment, le scénario est soumis à l'épreuve de 3 enseignants dans 2 écoles différentes. Elles sont toutes deux situées en zone QPV de la ville de Castres, au cœur de la circonscription pour laquelle j'ai en charge la formation des enseignants. Une des écoles est attenante aux bureaux de l'inspection où je travaille et la seconde se situe à 2.5 kms, ce qui me permet de filmer et d'assister à toutes les séances de l'ingénierie.

J'ai donc 3 enseignants collaborateurs: Lali et Alex, enseignantes en classe de CP et CP-CE1 et Damien enseignant de CP.

Ces Sujets ont un fonctionnement “classique”, plutôt frontal. Je les connais de façon uniquement professionnelle. Ils ont tous les trois bien voulu se prendre au jeu de l’entretien et de l’épreuve. Ils ont accepté de bousculer leurs pratiques et surtout de se faire filmer, analyser...

Dès la rentrée j’ai demandé aux sujets de prendre contact avec les enseignants de GS dont ils accueillent les élèves en CP pour avoir connaissance de ce qui a été travaillé dans le domaine de l’espace. Il est intéressant de pouvoir s’appuyer sur les acquis pour proposer le premier parcours de l’ingénierie. Ma séquence se déroule sur 9 séances. Selon l’organisation de l’école et l’emploi du temps de la classe des Sujets enseignants cela s’est déroulé sur 3 à 4 semaines. Entre chaque séance, des ateliers autonomes permettent aux élèves de s’entraîner.

Les variables proposées ci-dessous vont à la fois mettre à l’épreuve les enseignants collaborateurs leur proposant de dépasser les obstacles didactiques, moteurs et affectifs indispensables à la mise en œuvre d’un apprentissage mettant leur propre corps en scène. Ces mêmes variables si elles sont respectées côté enseignants, devraient pouvoir aider les élèves à lever les obstacles épistémologiques moteurs, langagiers, sensori-moteurs et affectifs nécessaires à la corporéité des apprentissages.

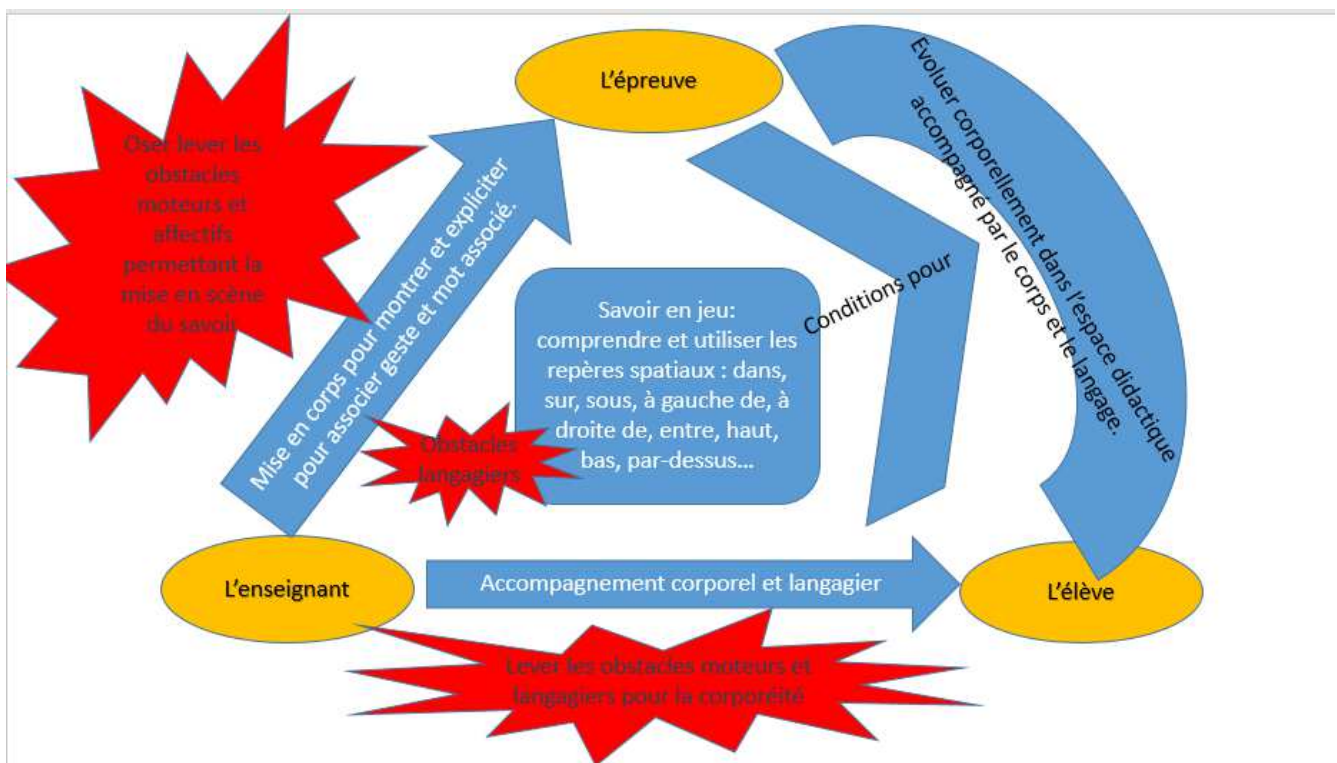
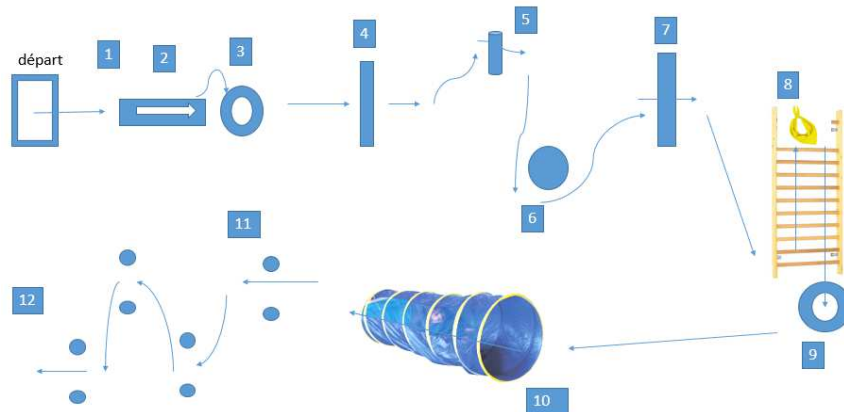


Figure 1 : triangle didactique spécifique à l'ingénierie

7.1. Les Variables macro didactiques

<p>Les contenus d'enseignement ciblés</p>	<p>En s'appuyant sur les acquis de fin de cycle 1, l'ingénierie vise à l'acquisition des compétences suivantes dans le domaine "Explorer le monde":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des repères spatiaux. - Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. - Utiliser et produire des représentations de l'espace - Se repérer dans l'espace et le représenter. - Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères. - Vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, etc.). <p>(DEGESCO, 2020a)</p>
<p>Organisation de la séquence</p> <p>9 séances de 45 min avec alternance: salle de motricité et salle de classe</p> <p>2 à 3 séances par semaine pour un apprentissage massé</p>	<p>La séquence est proposée aux élèves en fin de période 1 pour les 2 premières classes et en début de période 2 pour la troisième classe. Elle se compose de 9 séances (toutes filmées).</p> <p>Séance 1: <u>salle de motricité</u> : rappel d'un parcours vécu en GS</p> <p>Mobilisation du vocabulaire spatial en situation: réalisation du parcours en explicitant son action.</p>

Schéma du parcours support:



- 1- Je me place au pied du module qui est DEVANT moi.
- 2- Je roule SUR le module.
- 3- J'atterris DANS le cerceau.
- 4- Je m'allonge, je rampe pour passer SOUS la latte.
- 5- Je passe A GAUCHE du cylindre.
- 6- Je passe A DROITE de la boule.
- 7- Je passe PAR DESSUS le banc.
- 8- Je grimpe en HAUT de l'espalier et je décroche le foulard.
- 9- Je le jette dans le cerceau situé en BAS et je descends.
- 10- Je passe DANS le tunnel.
- 11- Je marche ENTRE les plots en commençant par ceux de DROITE.
- 12- Je me replace DERRIERE un camarade pour attendre mon tour.

Séance 2: en classe: lexique du repérage dans l'espace : langage d'évocation: reprise de chacun des éléments du parcours et dire hors contexte ce que l'on y fait.

Vocabulaire spatial illustré: à gauche, à droite, sur, sous, entre, devant, derrière, au-dessus, au-dessous.

Séance 3: en salle de motricité, situation de référence et maquette

Sur le même parcours qu'en séance 1, on positionne les étiquettes mots "dessus", dessous"....

Travail en ateliers: 3 groupes: un sur le parcours, un réalise la maquette du parcours et un dernier sur la situation de référence avec l'enseignant.

Situation de référence: petit jeu permettant de mobiliser en action puis vers l'espace représenté les repères spatiaux définis au départ. Jeu de devinettes : Je cache/ tu trouves : cacher des solides dans la salle de motricité et donner des indications orales à un camarade pour qu'il le retrouve du premier coup.

Ex: "J'ai caché le cube sous le banc situé à gauche de la fenêtre..."

Noter les observations sur une grille (réussites, hésitations...)

Séance 4: en classe : travail en atelier (3 groupes)

Atelier dirigé: langage d'évocation faire évoluer un petit bonhomme sur la maquette du parcours

Ateliers autonomes: réinvestissement du parcours en évocation (vidéo) et conception de la maquette d'un nouveau parcours imaginé pour la séance 5.

Séance 5: En salle de motricité, chaque groupe avec sa maquette, met en place le parcours qu'il a imaginé et explique à l'ensemble de la classe ce qu'il faut réaliser et comment? (Utilisation des mots repères)

Séance 6: En classe travail en ateliers

Atelier guidé: réaliser des assemblages de solides qui seront décrits: "On pose d'abord le cube. A droite du cube, on positionne la pyramide..."

	<p>Ateliers autonome: maquette et jeux sur tablettes (réinvestissement du vocabulaire)</p> <p>Séance 7: <u>En salle de motricité</u>, 2 groupes,</p> <p>En autonomie reproduire un assemblage de “solides” comme réalisé sur la photo.</p> <p>Dirigé: situation de référence: « Je cache, tu trouves ».</p> <p>Séance 8 : <u>En classe</u> en ateliers:</p> <p>Dirigé: réaliser un assemblage, le décrire avec l’aide de l’enseignante en dictée à l’adulte. Cette description sera donnée à un autre groupe pour qu’il réalise à son tour la même construction.</p> <p>Autonomes: réinvestissement du parcours en évocation (maquettes) et jeux sur tablettes</p> <p>Séance 9: <u>En classe</u> en atelier:</p> <p>Dirigé: prise de photos pour réaliser l’imagier des positions de la classe</p> <p>Autonomie: Un élève produit un assemblage et le décrit à son camarade pour qu’il le produise à l’identique.</p>
<p>Structurer des séances</p>	<p>La première séance débutera par la présentation du projet, et des compétences qui vont être travaillées en rappelant le travail vécu en GS autour des parcours. Par la suite, chaque séance se déroule comme suit: - rappel de la séance précédente, -explicitation des ateliers avec support visuel ou exemple concret, -mise en activité, -rotations permettant à chaque groupe de passer sur tous les ateliers. - phase bilan : qu’avons-nous fait? Qu'avons-nous appris? et de projection sur la séance suivante.</p>

Pour les séances qui se déroulent en salle de motricité, il faut prendre en compte le déplacement que l'enseignant peut utiliser comme temps de réinvestissement des compétences : on tourne à gauche, on avance tout droit, après le couloir on tourne à droite...

La dernière séance **fera le lien avec la suite et les autres domaines** dans lesquels nous retrouverons les compétences travaillées.

Structuration progressive des contenus: Dès la seconde séance, un affichage permettra de structurer les mots repères. On organisera les photos en lien avec un mot repère donné, dans des boîtes ou sur une affiche. Ces outils « mémoire » seront utilisés et enrichis tout au long de la séquence. En prolongement, je proposerai à l'enseignant de créer un petit imagier sous format papier ou numérique si la classe est dotée d'un ENT.

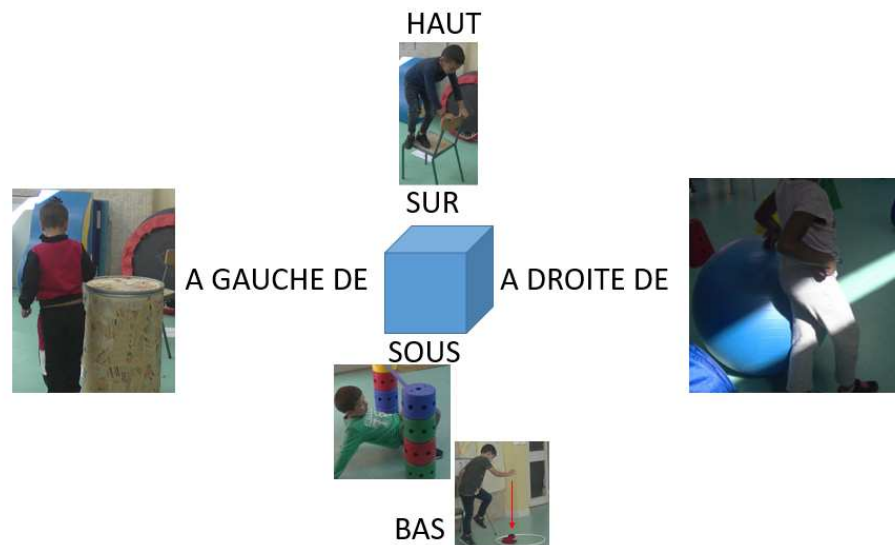


Figure 2: proposition de structuration des apprentissages

CP- Les mots pour parler de l'espace et s'y déplacer — Copie

Cahier de Stéphanie BARRAU CPC EPS - Castres. Publié le 19 novembre 2021.

MODIFIER +

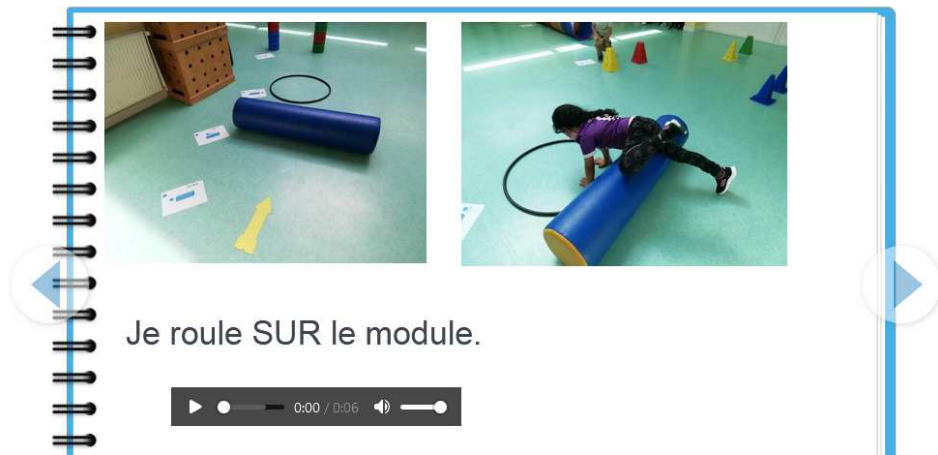


Figure 3 : capture d'écran du cahier multimédia conçu sur l'ENT pour aider à la mémorisation et à la structuration des mots repères

7.2 Variables micro didactiques

7.2.1 Variables de structuration et mise en œuvre des contenus

Evaluation des apprentissages par les élèves

Points d'étapes nécessaires afin de voir si les élèves parviennent à lever les obstacles langagiers

La situation de référence “Je cache/ tu trouves” est proposée en **début et fin de séquence** pour pouvoir évaluer les progrès sur la même situation.

Le transfert des compétences pour décrire les assemblages de solides vient compléter cette première évaluation.

De plus, les évaluations nationales de CP sur les items de la compréhension orale, certaines consignes mobilisent la connaissance du lexique des repères spatiaux: “L'étoile est dans le cercle”, “ le bol est derrière la tasse”, “la tasse est devant le carton”... Ces évaluations ayant été passées avant la mise en œuvre de l'ingénierie pour une

première partie et étant proposées après; sur ces items-là, nous pourrons certainement y voir des progrès.

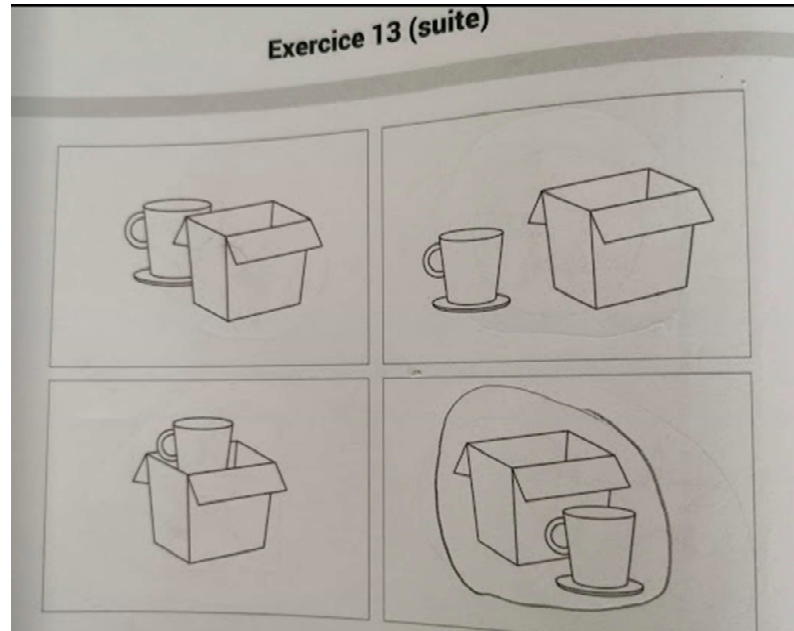


Figure 4 : extrait des évaluations nationales CP: la tasse est devant le carton

Institutionnaliser en tenant compte de l'hétérogénéité

Structuration nécessaire pour lever les obstacles langagiers

Tous les mots repères seront associés à un geste, une action réalisée en salle de motricité, associés à un ou plusieurs éléments du parcours. Ils sont **ensuite mobilisés en classe sur une maquette**. La **structuration se fait à l'aide des photos** et de la **verbalisation en action, en évocation (sur maquette et photos)**. Un cahier multimédia sur l'ENT permet un entraînement autonome (photo de l'élément du parcours, phrase écrite et enregistrée à l'oral).

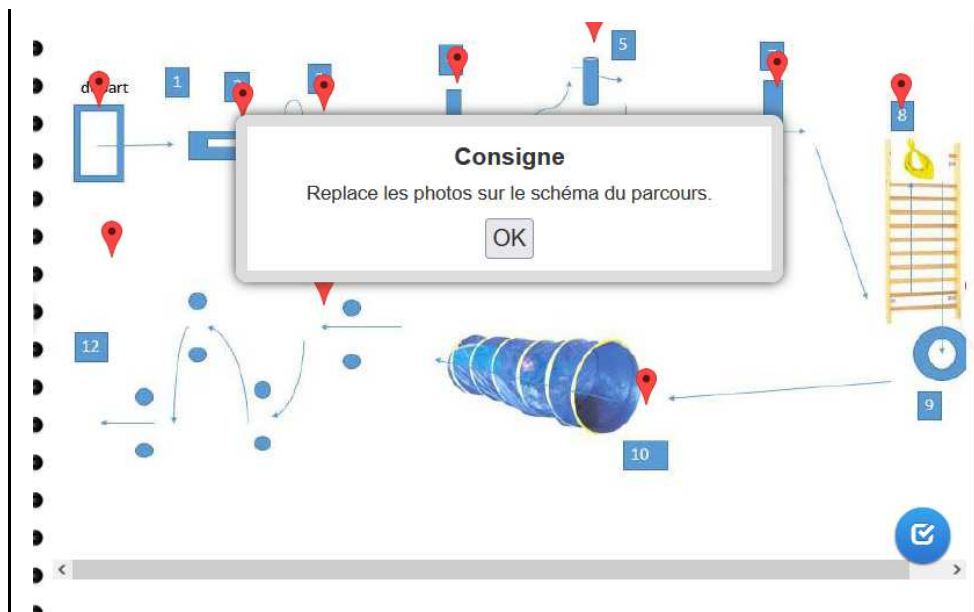


Figure 5 : capture d'écran de l'ENT avec un exercice créé via "Learning apps" pour poursuivre les apprentissages

A la fin de la séquence, les élèves **construisent leur imagier pour garder en mémoire les mots de vocabulaire** en lien avec le repérage dans l'espace : dans, sur, sous, haut, bas, entre, à droite de, à gauche de, devant, derrière.



Figure 6: structuration proposée par une classe

7.2.2. Variables processuelles

Les ressources et les contraintes à propos de la mésogénèse

Motiver et entretenir la motivation chez les élèves

Variables nécessaires pour

L'alternance salle de motricité/séances en atelier en classe, la possibilité de se mouvoir pour apprendre, l'utilisation de la maquette pour revivre le parcours, la mise en action des élèves au cœur de leurs apprentissages constituent des leviers moteurs de motivation. La **régularité et les feedbacks en début de chaque séance** permettent aux élèves de se rassurer et d'être en réussite.

lever les obstacles
moteurs, sensori-
moteurs et
affectifs

L'utilisation de la tablette pour revivre les éléments du parcours et les Learning Apps générés avec les photos prises lors de leurs séances permettent un investissement plus important et concerné des élèves.



Figure 7 : capture d'écran de l'ENT pour montrer un autre exemple de prolongement des apprentissages

La dévolution du savoir en jeu

Variables de commande permettant de mesurer l'appropriation du savoir en jeu : transférer dans le même contexte

Après une appropriation du dispositif et des mots du repérage dans l'espace, à partir de la séance 4, **l'élève devient concepteur**. Il **imagine son propre parcours** avec son groupe pour le proposer à un autre groupe. Puis, il réalise des assemblages de solides géométriques pour qu'ils soient reproduits par des pairs à l'aide d'une description la plus précise et détaillée possible. La plupart de ces temps de créativité et d'imagination se font en atelier autonome ou semi-dirigé où l'enseignant n'est là que pour s'assurer de l'utilisation du lexique spécifique précis avec le support de la trace écrite.

<p>sur un parcours différent</p>	
<p>La transformation du savoir en jeu d'une utilisation induite à une utilisation raisonnée du lexique</p> <p>Variables didactiques nécessaires à la stabilisation des obstacles didactiques langagiers et cognitifs (vers l'abstraction)</p>	<p><i>Quel contenu, quel enjeu de savoir? Quelles transformations?</i></p> <p>Pour partir du connu, je m'appuie sur les acquis de la grande section afin de les faire évoluer vers une conception plus abstraite de l'espace et un corpus de mots plus développé pour le décrire : devant, derrière, sur, sous, entre, dans, haut, bas, par-dessus, à droite de, à gauche de...</p> <p>Au départ les élèves mobilisent les compétences lexicales du repérage dans l'espace en situation. En fin de séquence, ils les manipulent par l'intermédiaire d'un espace représenté puis dans un autre contexte: la géométrie.</p> <p>Augmentation des contenus: La séquence se construit sur les acquis de GS et s'enrichit au fil des séances. Le but étant d'offrir par le vécu puis sur la maquette, plusieurs représentations imagées pour illustrer un mot repère. Exemple pour le mot « dessous » photos : du moment vécu en EPS, d'une retranscription sur la maquette, illustrant ce mot dans un assemblage de solides en géométrie : « le cube est SOUS la pyramide ».</p> <p>Réduction des contenus : Pour les élèves qui ont des difficultés à mémoriser ce lexique, un imagier sonore est mis à disposition dans la classe. Sur le parcours, nous pouvons mettre en place un tutorat avec un élève qui guide et qui aide à verbaliser ce qu'il fait. Une affiche avant chaque élément de l'atelier permet de se rappeler du mot repère correspondant.</p>

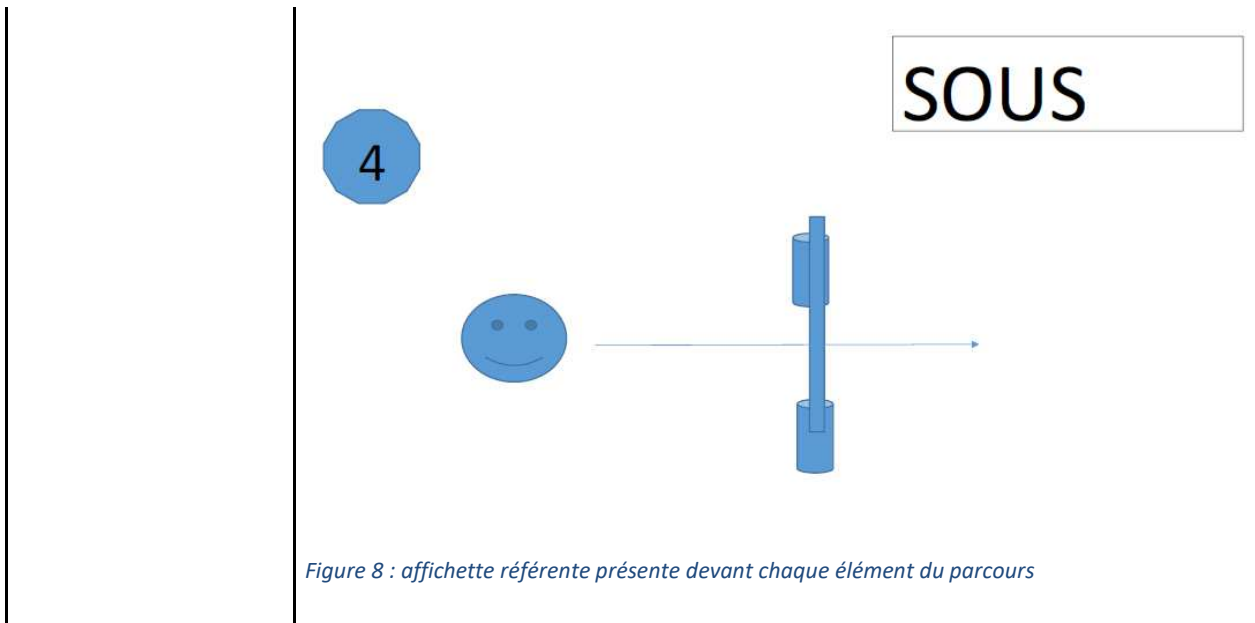


Figure 8 : affichette référente présente devant chaque élément du parcours

<p>Contrôler des apprentissages</p>	<p>Au-delà des temps d'évaluation formels, chaque séance avec les rappels en début et les bilans à la fin, offre l'occasion à l'enseignant de mesurer les acquis des élèves. Chaque entrée en situation se fait avec un support visuel de la séance précédente (photo, vidéo, maquette) ce qui permet aux élèves de remobiliser les mots repères à chaque introduction. Ils les utilisent également en action tout au long de la séance et à la fin sur la phase de bilan. La proxémie de l'enseignant en salle de motricité et le dispositif en ateliers sur les temps de transfert en classe, permettent à l'enseignant d'être au plus près de ses élèves et de mieux évaluer leur progression.</p>
--	--

7.2.3. Variables relatives au cadre et au dispositif

<p>Organisation de l'espace didactique pour chaque groupe</p>	<p><i>Situation géographique du professeur</i></p> <p>Pour les séances en EPS, si je veux comprendre les freins d'un apprentissage par corps, je dois contraindre les enseignants collaborateurs</p>
--	--

<p>contribuant à lever les obstacles didactiques corporels</p>	<p>à une mise en scène corporelle et à une présence physique auprès des élèves eux-mêmes en action.</p> <p>En salle de motricité, le Sujet enseignant est au cœur du triangle didactique. Il se met en scène corporellement, montre l'exemple sur le parcours en verbalisant son action. Il accompagne et guide un élève qui montre l'exemple à son tour, et enfin, tout au long de la séance, il accompagne les élèves sur le parcours afin de les aider à formuler leurs actions en situation. Il prend en photos des éléments du parcours et filme le passage d'un élève.</p> <p>En classe, le Sujet enseignant est amené à mimer certaines actions pour aider les élèves à re contextualiser certains éléments du parcours si la photo ne suffit pas.</p> <p>Pour les séances de transfert en géométrie, l'enseignant peut lui-même investir la consigne pour proposer un exemple d'assemblage afin de rendre la situation la plus explicite possible.</p> <p>Enfin de façon plus générale, pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes et de la bonne réception chez les élèves, l'enseignant est souvent amené à se mettre à la portée des élèves en se mettant face à eux, près d'eux.</p> <p>Pour l'organisation en atelier dans la classe, l'enseignant positionne chacun de ces groupes en fonction de l'organisation de la classe: espace regroupement, espace numérique, espace maquette, manipulation...</p>
--	---

<p>temps des situations d'apprentissage : durée et répétition nécessaire pour lever les obstacles didactiques langagiers</p>	<p>Chaque séance dure 45 minutes</p> <ul style="list-style-type: none"> - mise en train, rappel de la séance précédente et explication de la séance (5 à 7 minutes). - mise en situation (30 minutes) de telle sorte que sur les séances en ateliers, les élèves puissent rester au moins 10 minutes sur chacune des tâches. <p>Pour les séances en salle de motricité, on prévoit 20 à 25 minutes de déplacement sur les 30 minutes de corps de séance.</p> <p>Le temps d'actions doit être majoritaire puisque l'on est sur un apprentissage par le corps.</p> <p>-bilan et mise en projet vers la séance suivante (5 à 7 minutes).</p>
<p>Nombre de répétitions pour les élèves</p> <p>Nécessaires pour lever les obstacles moteurs, sensori-moteurs et langagiers.</p>	<p>Activités sur les contenus</p> <p><i>Chaque mot est répété à toutes les séances de façons variées:</i></p> <p>Tout débute de façon motrice: tous les mots repères sont vécus corporellement sur les parcours. Ils sont transposés en classe dans un espace réduit, celui de la maquette.</p> <p>Toutes ces phases motrices sont accompagnées par le langage en situation puis par le langage d'évocation grâce aux photos et aux vidéos réalisées lors des séances de motricité. Au fil des séances, les élèves vont se détacher du vécu pour être de plus en plus à l'aise avec l'espace représenté.</p>

	<p>Avec une approche corporelle accompagnée du langage, et les allers-retours entre la classe et la salle de motricité, tous les sens sont mobilisés. Les élèves manipulent, observent et écoutent les paroles qui accompagnent les gestes pour mieux les conscientiser.</p>
<p>Constitution des groupes pour le travail en atelier</p> <p>Cette variable a une forte influence sur les obstacles didactiques affectifs</p>	<p>Lors des ateliers, la constitution des groupes revient à l’enseignant collaborateur. Les groupes seront constitués avec une contrainte d’hétérogénéité pour permettre l’entraide et la coopération sur les ateliers autonomes. Pour que l’enseignant puisse pleinement profiter du temps de travail avec son groupe en atelier dirigé, il faut que les autres groupes fonctionnent “réellement” en autonomie.</p>
<p>Médias et supports utilisés pour la transmission des consignes</p> <p>Variables indispensables pour les obstacles moteurs et langagiers</p>	<p><i>Dynamique de l’activité de l’enseignant</i></p> <p>En salle de motricité, l’enseignant est présent et actif pour accompagner et aider à la verbalisation des actions en situation, il accompagne par la voix, le geste, guide corporellement, montre le geste. Les consignes motrices sont énoncées par l’enseignant, affichées et répétées par un élève puis par tous au moment de l’action. “Je roule sur le module”.</p> <p>En classe, en langage d’évocation, il faut dévoluer et laisser les élèves remobiliser les mots repères dans un autre contexte et un autre espace.</p> <p><i>Types de consigne</i></p>

Les consignes sont précisées sur le script pour chacune des séances. Elles sont assez précises afin de s'assurer du bon déroulement et de la mise en œuvre de l'ingénierie. Sur les temps de classes, tous les ateliers sont explicités en amont, l'enseignant peut laisser un support écrit ou non. (Annexes 3 à 11)

Les contraintes matérielles indispensables à la mise en œuvre

Salle de motricité à proximité, équipée de modules de gym de formes géométriques: cube, pavé, cylindre, sphère, pyramide; des cerceaux, des foulards, un espalier ou une échelle, un tunnel, 2 bancs.



Figure 9 : salle de motricité où se déroule la mise à l'épreuve pour Lali et Alex

Du petit matériel pour représenter ce parcours sous forme de maquettes (solides de géométrie, petits matériel « Asco » pour représenter les parcours de motricité).

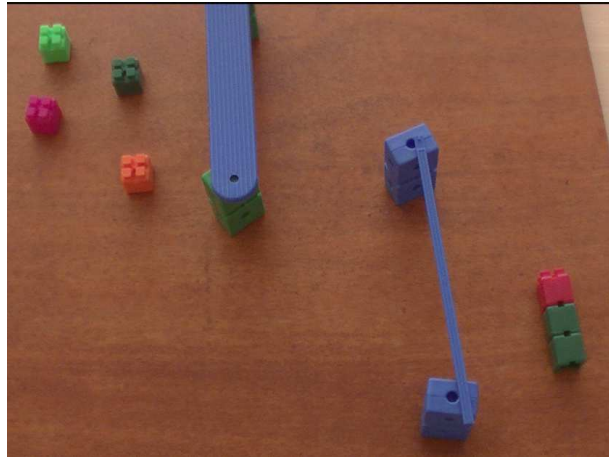


Figure 10 : proposition de maquette

Traces du vécu en GS (photos, affiches de traces écrites, cahier de mots, livret de motricité...).

Pour institutionnaliser et fixer le lexique en CP, nous utilisons une tablette (films et les photos). Pour les séances filmées j'ai utilisé un caméscope fixe.

En classe, il faut un ordinateur et une imprimante, un vidéoprojecteur, un visualiseur pour montrer à tous la maquette ; la tablette pour garder trace de ces espaces représentés, des assemblages en géométrie, enfin, des grandes affiches, des feutres et les photos pour les dictées à l'adulte.

Les 3 enseignants évoluant dans 3 classes différentes avec un déjà-là décisionnel différent, vont mettre en œuvre la même séquence d'apprentissage. La singularité de chacune des épreuves sera analysée avec les filtres du déjà-là décisionnel de chacun des enseignants collaborateurs.

8- Analyse à priori des variables de commande

L'analyse a priori vise à expliciter les choix des variables de commandes pour inciter les enseignants collaborateurs à mettre en œuvre un apprentissage par le corps en impliquant son propre corps et en autorisant également les élèves à utiliser le leur pour mieux incorporer les notions de repères

spatiaux. Cette analyse se veut à la fois descriptive et prédictive. Je vais donc décrire les variables de commande de mon ingénierie et essayer de faire des hypothèses sur les effets que je pense observer.

8.1. Première variable de commande concernant la topogenèse : occupation de l'espace et proxémie avec les élèves

Le script de chaque séance précise la place et le rôle du Sujet enseignant collaborateur au milieu de ses élèves. (Annexes II à XI)

Voici les variables de commande relatives à l'utilisation de l'espace par l'enseignant en fonction des séances et de la distance qu'il s'autorise ou pas pour accompagner ses élèves dans les apprentissages:

Séances/ lieux	description : indicateurs	Hypothèses
1 -salle de motricité	L'enseignant doit être présent sur le parcours auprès de ses élèves : zone proxémique proche entre le contact et 100 cm.	L'enseignant peut guider sans se déplacer pour vouloir garder l'ensemble de ses élèves dans son champ de vision. Il reste dans un « agir partagé » (Bucheton, 2011) A l'opposé, il peut lâcher prise sur les autres élèves pour se focaliser sur un élève qu'il va accompagner tout au long du parcours. C'est « l'agir dynamique » (Bucheton, 2011)
2-4-6-8-9 en classe	L'enseignant se situe sur un atelier dirigé: il doit se centrer sur son groupe en faisant confiance aux autres élèves qui sont en autonomie.	L'enseignant reste en position frontale, « posture de contrôle » pour garder un œil sur l'ensemble de la classe. L'enseignant ne peut s'empêcher de quitter son groupe pour intervenir sur les autres groupes.

		L'enseignant parvient « à lâcher prise » (Bucheton, 2011) sur les autres groupes pour se centrer sur son groupe.
3-7 salle de motricité	L'enseignant se situe sur un atelier d'évaluation "Je cache/ tu trouves". Il doit énoncer les consignes et laisser les élèves rechercher les objets.	L'enseignant reste statique et observe les attitudes en prenant des notes. L'enseignant accompagne les élèves qui cherchent pour les rassurer au risque de trop les guider. C'est ce que Bucheton nomme « l'agir ajusté ». (Bucheton 2011) L'enseignant reste centré sur son groupe ou ne peut s'empêcher de se déplacer pour réguler le groupe en autonomie.
5- salle de motricité	L'enseignant guide et accompagne chaque groupe dans l'installation de leur parcours. Il est au centre de ses élèves pour apporter son soutien. Il n'hésite pas à accompagner les élèves sur les parcours en les aidant à verbaliser leurs actions.	L'enseignant reste sur le côté et guide par la voix. L'enseignant aide les élèves à la mise en place des parcours. Lors de la phase motrice, il est présent auprès de ses élèves ou reste à distance sur le côté.

Ces variables de commande liées à l'espace seront mesurées grâce à des indicateurs mixtes.

Concernant la proxémie nous utiliserons les 4 distances dans les relations sociales de Hall (1966).

Distance	Mode proche	Mode éloigné
Intime	Corps à corps	De 15 à 40 cm
Personnelle de conversation	De 45 à 74 cm	De 75 à 125 cm
Sociale d'interaction	De 1,25 à 2,10 m	De 2,10 à 3,60 m
Publique	De 3,60 à 7,50 m	7,50 m et au-delà

Figure 11 : L'échelle des distances interpersonnelles selon Hall (1966)

Nous allons comptabiliser dans les différents types de séances dans quelle(s) zone(s) se situe le professeur par rapport aux élèves qu'il guide et accompagne corporellement. En parallèle nous utiliserons les postures de Bucheton (2021) pour voir comment l'enseignant accepte de lâcher prise sur certains groupes lorsque le script lui demande de travailler avec un petit nombre d'élèves. Ici nous allons compter le nombre de fois où l'enseignant quitte son groupe physiquement pour réguler les autres groupes et le nombre de fois où il stoppe la dynamique de son atelier pour interpeller à distance les autres élèves.

8.2. Seconde variable de commande (précisant la première concernant) la mésogénèse: les interactions verbales et non verbales des enseignants en lien avec le milieu didactique

Le script pour chaque séance précise les modalités d'organisation, les conditions du milieu didactique: consignes, syntaxe, lexique, les comportements et attentes lexicales des élèves, des variables de différenciation possibles et le rôle spécifique de l'enseignant. Je vais donc observer la mise en œuvre de ces interactions didactiques en me centrant sur l'accompagnement corporel de l'enseignant (mime, guide corporellement) et l'accompagnement langagier (consigne, rappel des mots repères, liens entre les séances). Je vais donc mesurer le nombre de fois où l'enseignant se situe uniquement dans la communication non verbale, en guidant corporellement en salle de motricité ou en mimant en classe. Je vais aussi m'intéresser à l'aspect qualitatif en montrant comment il s'y prend en utilisant des photogrammes pour rendre lisibles les interactions verbales et la gestuelle. Je ferai appel au travail de Robert (2012) en utilisant sa modélisation en échelle des ostensions de savoir pour évaluer le degré de dévolution induit par la gestualité de l'enseignant lors des interactions didactiques. (Carnus & Terrisse, 2013)


De... à...	Forme ostensive	Commentaires
 <p>La coercition</p> <p>La dévotion</p>	Ostension physique privée totale ou partielle (manipulation)	Le savoir est montré à l'élève par l'intermédiaire d'une manipulation de son corps par l'enseignant. Cette manipulation peut être soit totale (du début à la fin du mouvement) soit partielle (pendant une partie du mouvement)
	Ostension directe verbale Ostension verbale particulière	Le savoir est énoncé et/ou expliqué par l'enseignant d'EPS qui ne maîtrise pas les savoirs moteurs ou qui ne veut pas « démontrer ». Il peut avoir recours à une forme d'ostension verbale particulière (évocation du savoir par généralisation).
	Ostension gestuelle symbolique	Le savoir se donne à voir à travers les gestes de l'enseignant. Un sens, un code est établi en commun avec les élèves du groupe classe.
	Ostension directe physique totale ou partielle (démonstration)	Le savoir est démontré physiquement par l'enseignant. Cette démonstration peut être totale ou partielle.
	Ostension déguisée : soit un aménagement du milieu soit un questionnement	Le savoir est montré par l'intermédiaire soit d'une mise en avant des objets du milieu soit d'un questionnement avec l'élève sur ces objets pertinents (souvent lié à l'ostension verbale particulière).
	Pas d'ostension	La construction du savoir est sous la responsabilité de l'élève.

Tableau 1. Modélisation de l'échelle des ostensions des savoirs (Robert, 2012)

Pour l'accompagnement langagier, nous allons mesurer le nombre de fois, en salle de motricité, où il rappelle les mots repères (sous, sur, dans, haut, bas, par-dessus, à gauche de, à droite de, devant, derrière) et en classe, le nombre de fois où il y fait référence. En analysant les vidéos des temps de classe, nous compterons le nombre de fois où l'enseignant fait référence aux situations vécues en salle de motricité en mimant et en explicitant avec les mots repères. Nous utiliserons ici le travail de Goujon (2020) qui associe photogrammes et textes sous forme de bande dessinée pour rendre compte de l'action didactique du professeur. Je préciserai également mes analyses en m'appuyant sur la définition des gestes professionnels de Jorro (2011) car elle s'est intéressée à l'agir humain, à la gestualité et au non verbal. Pour la citer : « La plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre sujet agissant et le monde. La reconnaissance du corps constitue une rupture avec les représentations habituelles. »(Jorro, 2011)

Pour analyser au mieux tous les indicateurs quantitatifs et qualitatifs que je viens d'évoquer, toutes les séances ont été filmées afin de ne rien manquer des interactions dans l'espace didactique conçu par l'ingénierie et de la conversion didactique effectuée par les enseignants.

Sur les séances de motricité, la caméra a suivi l'enseignant pour analyser sa posture, son accompagnement langagier: langage verbal et non verbal.

Sur les séances de classe, j'ai prioritairement filmé les ateliers dirigés par l'enseignant en faisant quelques plans larges pour garder un œil sur les ateliers autonomes de réinvestissement ou d'entraînement.

8.3. Troisième variable de commande concernant la chronogénèse

L'ingénierie se compose de 9 séances de 45 minutes à raison de 2 à 3 séances par semaine. Toutes les séances ont été programmées en amont. Le scénario de l'ingénierie (Annexe II) ainsi que le script de chacune des séances (Annexes II à XI) sont fournis aux enseignants collaborateurs suffisamment à l'avance afin d'anticiper certains ajustements, des problèmes matériels et de poser toutes les questions qui surviendraient sur le déroulement de la séance. Les enseignants ont dû prendre le temps de s'approprier chacune des séances et de préparer le matériel nécessaire au bon déroulement de chaque séance.

Deux cas de figures peuvent alors être observés : des enseignants qui ont trouvé le temps de relire le contenu suffisamment à l'avance pour anticiper ou des enseignants débordés par le reste de la préparation de la classe se laissant porter par la séquence « clé en main » relisant le contenu juste avant la séance. Cette dérive peut avoir des conséquences sur la mise en œuvre moins fidèle au script ou matérielle avec une préparation moins opérationnelle. La temporalité liée à la préparation de classe est l'une de mes hypothèses comme étant un frein à l'apprentissage par le corps. Il est donc important que j'y apporte une observation particulière: lors de la mise à l'œuvre et lors des entretiens.

Cette variable sera mesurée par des indicateurs mixtes. D'une part je vais énumérer le nombre de fois où les enseignants lisent la fiche de préparation pendant la séance témoignant d'une appropriation insuffisante. Je noterai également tous les écarts entre le script et le réel témoignant d'un manque d'anticipation, puisque lors de la présentation du scénario j'avais insisté sur ma disponibilité pour tous compléments d'information ou de précisions. Enfin, j'évoquerai le nombre de fois où la préparation matérielle a fait défaut (matériel non anticipé ou en nombre insuffisant). Cette variable sera également évaluée lors des entretiens d'après coup de manière qualitative.

Cinquième partie: Le corpus de données et leurs analyses

9. Le corpus de données et les analyses

9.1. Les données prélevées

Mon instrumentation se compose de plusieurs types de données collectées pour constituer un corpus de traces écrites et vidéos conservées pour être analysées par la suite. Cette démarche « implique la construction d'instruments, c'est-à-dire de systèmes d'inscriptions qui permettent l'enregistrement de traces » (Van Der Maren, 1996, p 193). Ces instruments correspondent aux trois temps de la didactique clinique: un guide d'entretien ante, de recueil de données de déjà-là décisionnel, un scénario didactique pour une mise à l'épreuve (ingénierie didactique) et un guide d'entretien d'après-coup.

Pour éviter certains biais méthodologiques, j'utilise le principe de triangulation des données de Van Der Maren « le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune » (Van Der Maren, 1996, p 84). Pour mettre en œuvre cette triangulation des données, je convoque des données invoquées qui sont toutes les références extérieures à ma recherche. Ce sont tous les ouvrages scientifiques, pédagogiques, didactiques et de recherche sur la place du corps à l'école et l'enseignement du Savoir en jeu. Ensuite, les données provoquées par l'ingénierie didactique qui seront toutes les vidéos des séances. Enfin, les données suscitées par les entretiens représentent les données de déjà-là et d'après-coup qui se construisent dans les interactions entre le chercheur et les enseignants collaborateurs.

9.1.1. Découpage temporel

Le fruit de ma réflexion a débuté en septembre 2020 lors des premiers cours de Master OPMSPI. A l'issue de cette première année de formation, j'ai défini le cadre théorique et méthodologique. Ainsi en juin 2021, j'avais 2 enseignantes collaboratrices, le troisième aura été sollicité en septembre 2021, suite à mes lectures estivales.

Voici le calendrier précis des différentes étapes :

	Lali	Alex	Damien
Entretien ante et présentation du scénario	23/06/21	30/06/21	21/09/21
Présentation du script de chaque séance	Début septembre 2021		Fin septembre 2021
Mise à l'épreuve S1	30/09/21		8/11/21
S2	1/10/21		15/11/21
S3	4/10/21		18/11/21
S4	7/10/21		25/11/21
S5	8/10/21		26/11/21
S6	14/10/21		29/11/21
S7	15/10/21		2/12/21
S8	18/10/21		3/12/21
S9	21/10/21		6/12/21
Lors des séances, je notais des observations « à la volée » sur le script. A l'issue de chacune d'elle, je notais des observations saillantes que j'avais peur d'oublier.			
Premier visionnage des vidéos pour observer les postures (qualitatif)	Novembre 2021		Décembre 2021
Entretien après-coup	24/11/21	1/12/21	4/01/22
Second visionnage pour capter les indicateurs quantitatifs	Début avril 2022	Mars 2022	Début avril 2022

Durant les vacances d'avril, j'ai croisé les données des entretiens avec celles de la mise à l'épreuve pour les trois enseignants.

Cette planification devrait me permettre de présenter mon travail de recherche courant juin 2022.

9.1.2. Les données de déjà-là décisionnel: des données suscitées

Au départ, mon choix s'est porté sur une enseignante de ma circonscription car elle remplissait tous les critères: enseignante de CP, avec une expérience dans son niveau, exerçant dans une école à proximité de la maternelle pour pouvoir utiliser aisément la salle de motricité. Cette école se situant juste à côté de mon bureau, il m'a été facile d'assister et de filmer moi-même toutes les séances. Ma démarche de demande date de début juin 2021. Quelle ne fut pas ma surprise quand 15 jours après sa collègue de CP/CE1 me sollicitait pour participer également à ma recherche. J'ai hésité avant de

répondre favorablement. J'avais peur qu'elles n'interagissent et échangent entre chaque séance mais cela constituait également des avantages: une seconde vignette pour plus de résultats, une double utilisation du matériel puisque pour chaque séance, je commençais d'abord par la classe de CP puis j'enchaînais avec la classe de CP/CE1. Deux enseignantes d'âges et d'expériences différents qui permettront de multiplier par deux, la possibilité de mesurer les freins d'un apprentissage par le corps. Fin juin, j'avais donc réalisé les deux entretiens de déjà-là décisionnel pour ces deux enseignantes.

Durant l'été, j'ai lu les ouvrages de Claude Pujade Renaud "Le corps de l'élève dans la classe" et "Le corps de l'enseignant dans la classe" (1983). Ces lectures m'ont fait prendre conscience qu'il manquait un élément masculin à ma recherche. C'est donc à la rentrée de septembre que j'ai demandé à un collègue présentant les mêmes critères, de collaborer pour ma recherche. Il a accepté de suite, ce qui m'a permis de réaliser l'entretien de déjà-là décisionnel en octobre 2021.

J'ai donc trois enseignants collaborateurs que je ne connais et ne côtoie que dans le cadre professionnel. Étant formatrice dans la circonscription pour ma cinquième année, une relation de confiance s'est tissée avec eux, ce qui je pense, a facilité leur engagement et leur accord.

Je nommerai ces trois enseignants Lali, Alex et Damien.

Le mercredi 23 juin au matin, j'ai réalisé le premier entretien de déjà-là décisionnel avec Lali, suivi du 30 juin pour Alex et il faudra attendre le mardi 21 septembre pour Damien.

Pour Lali cela s'est fait dans mon bureau, pour Alex dans sa classe et pour Damien dans la salle de convivialité de son école, le jour de sa décharge de direction. Je leur ai laissé libre choix du lieu pour des raisons pratiques évitant de les contraindre de trop. Un lieu familier pour l'interview est un facteur facilitant pour créer un bon climat (Mialaret, 2014).

Cet entretien a duré environ 1 heure pour Lali et Alex, 35 minutes pour Damien. Les trois entretiens semi-directifs ont été identiques pour les trois collaborateurs. Ces entretiens sont composés de trois étapes : une prise de contact avec des questions simples pour une meilleure mise en confiance, puis des questions pour accéder au déjà-là décisionnels et enfin une phase de prise de congé où l'on demande si l'enseignant collaborateur veut rajouter des éléments, où on le remercie chaleureusement pour sa collaboration et où on lui présente la suite dans les grandes lignes.

Le questionnaire (Annexe I) a été élaboré pour mieux connaître leur histoire personnelle et professionnelle, notamment leur rapport au corps, au savoir en jeu: le repérage spatial, à l'interdisciplinarité, à l'utilisation de leur propre corps et du corps des élèves dans les apprentissages.

L'enregistrement vocal a été capté grâce à une tablette. L'ordinateur sur lequel un « Google doc » en saisie vocale était lancé, mais cela ne captait pas tous les échanges. Cela a tout de même légèrement allégé le travail de retranscription. Le guide est donc constitué de questions ouvertes permettant des réponses libres. J'ai été vigilante lors de mes prises de paroles, pour les laisser réfléchir, ne pas prendre la parole alors qu'ils n'avaient pas terminé. J'avais prévu des questions de relance. Lors de silences trop longs, j'ai précisé la question ou essayé de mettre à l'aise en ajoutant que les réponses étaient personnelles à chacun.

9.1.3. Les données de l'épreuve : des données provoquées grâce à des variables de commandes inhérentes à une ingénierie didactique conçue grâce à l'apport de données invoquées

L'épreuve de cette ingénierie représente l'ensemble des séances pour les 3 sujets enseignants. J'ai donc filmé les 9 séances pour Lali, Alex et Damien. Pour Lali et Alex la mise à l'épreuve s'est déroulée du 30 septembre au 21 octobre à raison de 2 à 3 séances par semaine. L'expérimentation avait lieu de 13h45 à 15h15 pour la classe de Lali et de 15h30 à 16h30 pour celle d'Alex. Pour la classe de Damien, elle s'est déroulée du 8 novembre au 6 décembre, principalement sur le temps post récréation de 15h30 à 16h30. Mon observation se centre sur les temps d'accompagnement corporel et langagier des enseignants et sur les temps d'ateliers. Étant présente sur toutes les séances pour filmer, j'ai pu noter des observations au cours de ces mises à l'épreuve mais aussi des remarques à chaud confiées par les enseignants à l'issue de certaines séances. Dans chaque classe, les parents avaient signé une autorisation pour que leur enfant puisse être filmé sans diffusion sur des sites publics. Je ne conserverai donc les vidéos qu'à des fins d'analyses pour ma recherche.

Comme énoncé dans le paragraphe précédent, les données collectées et analysées à partir des vidéos seront à la fois quantitatives et qualitatives, prenant appui sur les variables de Bru (1992). Quantitatives car nous allons quantifier le temps passé par l'enseignant dans telle ou telle zone de proxémie (Hall, 1966) avec ses élèves, où il accompagne corporellement par le geste, où il rappelle les mots repères, où il déporte son attention vers les ateliers autonomes plutôt que de rester centré sur son atelier dirigé, car il ne peut s'empêcher d'intervenir sur ces groupes en autonomie. Qualitatives car nous allons, à

travers l'association de photogrammes et de textes sous forme de BD, rendre compte de la façon dont chacun des sujets avec sa singularité, utilise son corps pour transmettre le savoir mais aussi pour garder le contrôle des corps des élèves dans la classe ou en salle de motricité.

Concernant les progrès des élèves, les enseignants ne sont pas parvenus à compléter les grilles d'observation (Annexe XII) données lors de la situation de référence "Je cache, tu trouves". Je comptais donc m'appuyer sur des items des évaluations nationales CP en compréhension de l'oral faisant appel aux connaissances des repères spatiaux. Ces mêmes items étant passés en début de CP et à mi CP, cela correspondait aux temps ante et post ingénierie. Ces données quantitatives, complétées, lors de l'entretien d'après coup, par des échanges avec les enseignants sur les progrès observables chez leurs élèves depuis la fin de la séquence auraient pu permettre de mesurer l'évolution des élèves. La crise sanitaire ayant trop espacée ces deux temps d'évaluation, ils ne seront pas exploitables.

Mon ingénierie se centrant prioritairement sur l'activité de l'enseignant, ces dernières données ne seront finalement pas si indispensables, pour mesurer l'efficacité des variables processuelles et la mise en corps du dispositif par chaque enseignant avec le filtre de leur déjà-là.

Je n'ai pas déterminé d'élèves "cibles" à observer dans la classe car mes recherches se focalisent sur l'enseignant avant tout.

9.1.4. Les données d'après-coup: des données suscitées

Cet entretien a eu lieu le 24 novembre pour Lali, le 1er décembre pour Alex et le 4 janvier pour Damien. Contrairement aux entretiens ante, ces derniers se sont déroulés dans un salon de thé. Ce choix de changement de lieu se justifie pour casser le biais de notre relation initiale formés/formatrice. En effet, étant habituellement leur formatrice, les enseignants peuvent se sentir gênés de certaines révélations sur le vécu de l'expérimentation. Un lieu neutre, convivial, autour d'une tasse de café, me semblait plus propice à des échanges plus naturels. L'enregistrement s'est fait via mon téléphone portable et avec l'application "speech notes" lancées sur ma tablette afin de saisir numériquement une grande partie des échanges et gagner un peu de temps sur la retranscription.

La période entre la fin de l'expérimentation et l'entretien est de 5 semaines pour Lali, 6 semaines pour Alex et 3 semaines pour Damien.

Mon questionnaire se veut plus ouvert que pour l'entretien de déjà-là. Après avoir laissé les enseignants se livrer sur la façon dont ils ont vécu cette expérience, je recentre les échanges sur le cœur de mes recherches: les freins à un enseignement par le corps. Au regard de mes observations sur la mise en œuvre des variables de commandes, je suis revenue sur des précisions, des ressentis afin d'essayer de mieux comprendre ce que j'ai pu noter au cours des séances.

Concernant les entretiens de déjà-là décisionnel et d'après-coup, j'ai retranscrit les 6 entretiens en complétant la saisie vocale avec l'enregistrement audio. Dès que possible j'ai utilisé "la technique du perroquet". J'ai pris note du paraverbal car certains silences, ou certaines hésitations peuvent révéler une gêne ou le fait d'être mal à l'aise avec certains domaines notamment les questions portant sur le corps des enseignants collaborateurs. J'ai donc pris note des tics, des rires, des silences. Enfin j'ai numéroté les lignes pour une meilleure efficacité lors de l'analyse.

9.2. Le traitement des données

9.2.1. Les données de déjà-là décisionnel : une analyse sémantique des verbatims

Une lecture flottante (Bardin, 1998) m'a permis de repérer des éléments remarquables concernant mes questions de recherches. C'est à dire par rapport à leur rapport aux corps : le leur et celui des élèves dans la classe, à l'enseignement du savoir en jeu, à l'interdisciplinarité, à la temporalité des apprentissages, à la projection sur les contraintes imposées par les variables de commandes.

Voici mon recueil pour chacun des enseignants collaborateur, suivi d'un tableau de rapprochement des cas.

- Le déjà-là décisionnel de Lali : (Annexe XIII)

Le déjà-là expérientiel: Lali est une enseignante expérimentée en CP (presque 10 ans d'expérience) ayant déjà eu des GS à plusieurs reprises. Son expérience en CLIS l'a amenée à percevoir la corporéité des apprentissages comme indispensable. Elle se dit plutôt à l'aise avec son corps mais lors d'une formation où nous avons pratiqué de l'expression corporelle, j'ai pu observer qu'elle n'avait pas osé se regarder dans le miroir. Elle se dit passionnée par ce métier qu'elle a toujours voulu faire. Bienveillante, elle a à cœur de faire réussir tous les élèves.

Son rapport au savoir en jeu: Lali a conscience de l'importance de l'apprentissage par le corps, la manipulation, mais malgré tout, elle constate qu'elle ne le fait pas assez. Elle passe vite à la feuille, l'abstraction et ne laisse pas assez de temps à ses élèves pour s'approprier corporellement les notions. Elle dit: “ *même si on fait des phases de manipulation, je veux aller trop vite et que j'arrive trop vite à l'abstraction.*” (Lignes 85 et 86)

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion				X	Attraction	Axe du désir
	Nouveauté		x			Ancienneté	Axe de la rencontre

Son rapport à l'institution: Elle a une bonne connaissance des programmes et reconnaît ne pas faire de liens interdisciplinaires. Elle admet également ne pas avoir le temps de travailler la compétence “ se déplacer et se repérer dans l'espace ” avec ses élèves. Elle souligne pourtant de nombreux obstacles à cet apprentissage: le langage, le lexique spécifique, sa compréhension en émission et en réception. Elle dit ne pas faire suffisamment de liens entre les disciplines et explique que c'est une année particulière car avec le confinement les élèves ont pris beaucoup de retard sur les fondamentaux : lire, écrire, compter. Elle explique ce manque de temps avec la situation sanitaire actuelle. Elle se dit happée par les autres domaines plus « fondamentaux ». Elle exprime également une certaine pression par rapport à ces derniers. Elle dit ne pas avoir été formée à l'enseignement de cette compétence.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			x		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

Son rapport au corps, elle se dit à l'aise dans son utilisation pour transmettre des apprentissages. Elle dit se laisser aller à la théâtralisation en classe de façon régulière car elle pense que cela peut aider les élèves à apprendre. Elle pratique la marche nordique et a pratiqué l'athlétisme dans sa jeunesse. Elle se mettrait bien au théâtre ou à la musique mais elle ne trouve pas le temps. Elle a dû se mettre en scène publiquement à plusieurs reprises lors de sa carrière d'enseignante, cela n'a pas été simple au départ mais maintenant cela ne lui pose plus de problème.

Son rapport à l'espace: Elle avoue que son rapport à l'espace n'est pas tout à fait stable. Repérer et effectuer un trajet inconnu lui coûte cognitivement.

Son rapport au corps des élèves: Concernant le corps des élèves dans la classe, elle accepte les déplacements autorisés qui sont peu bruyants. *“J'accepte mais il faut que ce soit bien sous contrôle...J'ai toujours peur de perdre le contrôle...”* (lignes 226 et 227) En EPS, elle se dit plus souple et plus tolérante pour les laisser agir. Elle accepte le contact et l'accompagnement corporel dans la zone proxémique personnelle.

Le déjà-là conceptuel: Elle est convaincue qu'il est indispensable de vivre corporellement les apprentissages mais n'est pas tout à fait prête à lâcher prise sur le corps des élèves en mouvement dans la classe.

Le déjà-là intentionnel : Concernant l'expérimentation, elle est en attente de connaissances, de moyens de faire des liens entre les apprentissages et avec la GS, de pouvoir prendre le temps de réaliser l'apprentissage des repères spatiaux par le corps et la manipulation. Elle apprécie la démarche balisée, le « clé en main » pour se laisser porter.

Le déjà-là proxémique: Lali se sent tout à fait capable de guider corporellement ses élèves, elle pense que cela est nécessaire, elle s'interroge: *“Est-ce que l'on peut faire autrement ? De ne pas faire juste de dire ? »* (Lignes 347 et 348) Le contact physique ne la freine pas.

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté		X			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
Le corps des élèves	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	X				Plaisir	Axe de l'affect
Interdisciplinarité	Etrangeté		x			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X			Plaisir	Axe de l'affect
Dispositif en ateliers	Etrangeté		x			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
Aux temps	Etrangeté		x			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x				Plaisir	Axe de l'affect

- Le déjà-là décisionnel d'Alex (Annexe XIV)

Le déjà-là expérientiel: Alex est une enseignante proche de la retraite qui est entrée dans le métier lors d'une reconversion professionnelle à 40 ans. Après des études de droit, elle faisait de la formation pour adultes. Elle a eu la révélation pour l'enseignement lors de son congé parental. Sa fréquentation régulière de l'école pour accompagner, mener des projets, lui a donné envie de passer le concours. Enseignante en cycle 2 depuis 2 ans, elle a majoritairement eu des cycles 3 et jamais de maternelle. Elle ne se dit pas forcément matheuse mais aime bien enseigner les maths ainsi que l'EPS. Quand on évoque le savoir en jeu: elle dit s'être focalisée sur les mathématiques et le français.

Le rapport au savoir en jeu: Les repères spatiaux sont vus de façons ponctuelles et non construites lors de phases d'échauffements ou de petits parcours en EPS. Lorsque nous évoquons son rapport à l'interdisciplinarité, elle me parle du temps où elle avait les CM2 mais pas avec les CP. Elle dit que les élèves de sa classe ont de grosses difficultés de compréhension essentiellement dues à un manque de lexique. Pour se faire comprendre elle explique, montre et montre en expliquant mais avoue que parfois cela ne suffit pas. Elle fait souvent référence à ses CM2 avec une note nostalgique en disant qu'eux, ils comprenaient tout rapidement, ce qui n'est pas le cas de ses élèves aujourd'hui. Elle se dit courir après le temps, les élèves perdent du temps à se mettre au travail, à se mobiliser. Le peu de temps est optimisé pour les fondamentaux maths et français.

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion				X	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		x			Ancienneté	Axe de la rencontre

Son rapport à l'institution est assez fidèle même si elle pense que le contenu est dense. Elle fait confiance aux concepteurs des programmes. Elle n'en maîtrise pas le contenu exact. Concernant la liaison GS/CP, elle déplore un manque de temps de concertation pour mutualiser et partager des pratiques, des outils et des données sur les élèves. Elle se dit ne pas avoir été formée du tout et évoque même une formation en EPS en IUFM basée sur des photocopies. Elle avoue ne pas avoir travaillé l'espace dans le domaine découverte du monde ni en espace et géométrie.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			x		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

Son rapport au corps: Quand on l'évoque, elle fait encore référence à son passé de maîtresse de CM2 où elle avait l'impression d'être un "modèle" (ligne 287) pour certaines filles. Elle fait attention d'être irréprochable dans sa tenue, son attitude, ne pas se laisser aller, et surtout ne pas choquer. Elle connaît bien le public de son école pour avoir vécu au Maroc et à conscience de la complexité du rapport au corps féminin dans certaines cultures. Elle a conscience que l'utilisation de son corps peut aider ses élèves à apprendre. Elle l'utilise pour les capter, les captiver. Elle avoue même une fois avoir fait le clown mais elle dit avoir "perdu la classe, alors maintenant elle se méfie" (ligne 305). Elle avoue : "j'ai eu du mal à trouver ma posture parce que comme j'ai passé 13 ans avec des grands et là, je me retrouve avec des petits je me dis : « mon dieu qu'est-ce qu'ils sont petits" » (lignes 310 à 312). S'ajoute à cela la COVID avec les CP qui ont passé une moitié d'année de GS à la maison et le masque qui gêne certaines voies de communication verbales et non verbales.

Elle pratique des sports plutôt calmes comme : stretching, marche, yoga, pilâtes, danse. Ces pratiques témoignent d'une aisance corporelle intériorisée, posée et apaisée. Elle se dit ne pas être du genre à se mettre au-devant de la scène mais capable de le faire si elle y était obligée.

Son rapport à l'espace est instable, elle n'a pas du tout le sens de l'orientation. Elle explique cela par une déscolarisation due à une maladie lorsqu'elle avait 6 ans. Elle est restée 6 mois couchée à l'âge où se construit la décentration. Aujourd'hui, elle se perd facilement et compte sur son entourage ou sur les nouvelles technologies lorsqu'elle doit se déplacer dans l'espace.

Concernant le corps de ses élèves en classe, elle pense qu'elle a beaucoup progressé au fil de l'évolution des élèves. Au départ, avec ses CM2, elle n'acceptait pas de déplacement puis au fil des années, se rendant compte qu'ils avaient besoin de bouger, elle avait adapté sa classe pour leur permettre de bouger sans déranger. Elle dit que les élèves d'aujourd'hui bougent peu à la maison. Elle fait référence à son enfance où elle était tout le temps dehors à grimper aux arbres. Les élèves se sont sédentarisés, surtout suite au confinement. Il faut bien qu'ils bougent à un moment donné. En EPS, elle les fait bouger mais elle les sent fatigués. Ils n'ont plus l'habitude de fournir des efforts physiques. "Ils ont une énergie qu'ils ne dépensent pas, c'est grave". (Ligne 376)

Le déjà-là conceptuel: Elle est convaincue qu'un apprentissage par le corps est indispensable. « Ce n'est pas plus difficile qu'autre chose. Il y a peut-être des enfants qui ne sont pas physiologiquement prêts mais pas plus qu'en maths ou en lecture. » (Lignes 389 et 390) Elle pense que les "cérébraux"

(ligne 392) n'ont pas besoin de passer par le corps pour apprendre. Elle pense que de voir un exemple permet de mieux reproduire pour faire soi-même et apprendre en faisant.

Le déjà-là intentionnel: Elle attend de cette expérimentation un apprentissage lexical durable pour ses élèves. En parlant de la place des repères spatiaux, elle prend conscience de leur omniprésence pour le repérage du sens de la page, s'y orienter, le sens de la lecture, de l'écriture. Elle envisage une évolution sur sa façon de concevoir et mettre en œuvre les apprentissages tout en faisant un clin d'œil à sa retraite qui approche à grand pas.

Son déjà-là proxémique: Lorsqu'on aborde l'utilisation de son corps pour montrer l'exemple, elle est surprise que des enseignants puissent s'y refuser. Elle avoue ne pas être gênée personnellement par le contact physique et l'accompagnement des élèves dans leur zone proxémique personnelle voire intime mais évoque tout de même "avoir toujours peur des embrouilles après avec les parents si je touche un enfant". (Ligne 458) On peut souligner une certaine nostalgie de ces années passées avec les CM2.

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté		X			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
Le corps des élèves	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	X				Plaisir	Axe de l'affect
Interdisciplinarité	Etrangeté		x			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X			Plaisir	Axe de l'affect
Dispositif en ateliers	Etrangeté		x			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
Aux temps	Etrangeté		x			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x				Plaisir	Axe de l'affect

- Le déjà là décisionnel de Damien (Annexe XV)

Le déjà-là expérientiel : Damien est un enseignant de 46 ans, qui a toujours fait ce métier. Il a débuté en ITEP, puis en cycle 2 et cela fait plus de 10 ans qu'il a les CP. Il assure également la direction de l'école depuis 2 ans. Ayant fait des études scientifiques, Damien a été animateur puis directeur de colonie avant d'être enseignant. Il a toujours travaillé avec les enfants, même dans le monde sportif en tant qu'éducateur rugby. Depuis tout jeune, l'enseignement était une évidence. Après la faculté de biologie, il pensait être professeur de SVT dans le second degré: *“ dans mon imaginaire l'enseignant instituteur, professeur des écoles avait une culture générale, des connaissances importantes dans tous les domaines et je ne m'estimais pas ou je n'avais pas conscience que je pouvais le faire. Et donc c'est par hasard, qu'un ami m'a dit de passer le concours à l'IUFM. Je l'ai fait, je n'ai pas regretté. Mais c'est vraiment un petit peu un hasard que je suis instit., parce que j'étais plus destiné, en tout cas au départ, à un enseignement dans le secondaire »* (Lignes 32 à 37) : *« J'ai pris la classe de CP par hasard suite au départ d'une collègue. Au final, je prends beaucoup de plaisir et je ne m'en lasse pas. »* (Ligne 26)

Damien est très impliqué dans la liaison GS/CP. Il est très à l'écoute des conseils et des idées soumises lors des formations. Il réalise explicitement des liens entre les mathématiques, l'EPS et “questionner le monde” pour travailler l'espace. Il travaille d'abord le repérage en situation de classe puis en EPS avec des petits jeux corporels style “Jacques a dit”: mais rien de précis et de construit en termes de séquence d'apprentissage spécifique.

Le rapport au savoir en jeu : Concernant l'apprentissage de la compétence “se repérer et se déplacer dans l'espace", Damien pense que c'est compliqué pour ses élèves, un lexique difficile à comprendre et à utiliser. De son côté à lui, la difficulté se trouve dans l'évaluation car c'est une compétence qui se construit sur du long terme. Il décrit un enseignement “au moment” selon les besoins de chacun mais pas d'outils précis ni construits. Lorsqu'on évoque l'interdisciplinarité, Damien pense que cette continuité entre les disciplines est importante mais pas forcément facile à faire car en CP, il est souvent focalisé sur les fondamentaux de façon assez cloisonnée. Ce n'est pas naturel pour lui mais il reconnaît que lorsque les notions sont abordées par le corps, elles sont plus vite intégrées par les élèves.

Damien a participé l'année dernière au plan de formation français avec ma collègue formatrice. Ils ont travaillé sur le lexique et ont choisi le thème du repérage dans l'espace. La proposition pour l'année en

cours étant de mettre en œuvre une séquence d'apprentissage par le corps, en acceptant de participer à mon ingénierie Damien est ravi de travailler sur ce thème de façon guidée. A part cette entrée par le lexique, il n'a jamais eu de formation sur l'enseignement de "l'espace et géométrie". Il en est de même pour les outils. Damien n'a pas trouvé d'outil qui traite ce domaine de façon précise et approfondie.

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			x		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			x		Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		x			Ancienneté	Axe de la rencontre

Le rapport au corps: Damien reconnaît utiliser son corps pour enseigner. “ *Le geste pour moi c'est naturel, je l'utilise beaucoup pour prolonger la parole. Je suis visuel à la base, donc c'est vrai que pour moi, ça m'apporte aussi quelque chose de concret et les enfants s'en saisissent plutôt bien*”. (Lignes 150 à 152) Il se sent à l'aise et ne se sent pas contraint par son corps que ce soit avec les élèves ou les parents.

Il pense qu'il adopte de façon plus ou moins consciente une posture au sein de l'école : la posture du maître, du directeur d'école.

Après 20 ans de rugby, Damien pratique le basket avec des collègues enseignants. Il y retrouve l'esprit du collectif et la convivialité. Enfant très timide au départ, il s'est épanoui grâce au sport. Il adorait le théâtre, qu'il a un peu pratiqué. Il s'est mis à la guitare tardivement et il anime aujourd'hui la chorale de l'école avec laquelle il se produit chaque année. Se donner en spectacle: “*donc ça ne me pose pas problème ; ça ne me pose plus de problème on va dire voilà (rire)*”. (Ligne 190)

Son rapport à l'espace: Damien a une bonne représentation de l'espace et un bon sens de l'orientation.

Son rapport au corps des élèves, Damien se dit de plus en plus sensible à la posture avec une tolérance tout de même : “*être assis correctement c'est quelque chose à laquelle je fais de plus en plus attention; après, je ne suis pas non plus un acharné de la posture idéale parfaite. Je sais que des enfants ont besoin de toucher des crayons. Des fois je pousse les troussees pour éviter qu'ils touchent trop mais*

j'essaie de me freiner aussi. Il faut trouver le juste milieu entre en avoir besoin pour se concentrer mais ça peut déconcentrer. Voilà c'est un petit peu ce juste milieu qu'il faut savoir trouver. Je ne suis pas un acharné on va dire des postures strictes". (Lignes 205 à 211)

Ce besoin de contrôle se faisait également sentir en EPS mais il dit avoir évolué: *"j'ai mis du temps à laisser les élèves un peu plus s'exprimer. J'étais très rigide sur les consignes ou en tout cas des postures un peu dirigistes. C'est vrai que là, je laisse un peu plus faire."* (Lignes 211 à 213)

Le déjà-là conceptuel: Concernant sa conception de l'enseignement de la compétence en jeu il a conscience que cela doit être accompagné du langage: formuler des consignes précises, claires, que l'enfant devra reformuler: *"une phrase avec les mots outils, utilisés à bon escient et la compréhension en troisième temps de tous ces mots des mots de repérage"*. Il est surtout difficile pour l'enseignant de faire des choix. Les mots pour décrire l'espace sont nombreux, et complexes car il y a beaucoup de mots (sur/ dessus/ au-dessus) qui sont parfois sensiblement identiques pour les élèves mais qui présentent des différences dans l'espace. Ensuite, il faut penser à intégrer ces mots en EPS, géométrie, découverte du monde, de façon précise et structurée en termes de compétences langagières. Damien pense que bienveillance et regard positif sur les élèves sont les principaux moteurs de la réussite. Ensuite, il souligne la répétition, le rebrassage des notions, l'accent sur les réussites et le ciblage des difficultés pour y remédier. De nature à se remettre constamment en question, Damien est toujours preneur de conseils et il considère que l'on a toujours à apprendre quel que soit les domaines et le degré d'expertise que l'on en a.

Le déjà-là intentionnel de Damien : Il conçoit cet apprentissage sur des prérequis en termes de lexique et de latéralisation. Il se projette plus dans un apprentissage des mots repères en lien avec le quotidien de la classe, l'organisation matérielle et spatiale pour donner, comprendre ou répondre à des consignes de rangement, ou de positionnement sur la feuille par exemple. Pour lui, cela relève presque du savoir-être qui va être un petit peu le miroir du travail en motricité et sur la gestion de son corps dans l'espace autour de soi. Dans les activités motrices ses compétences se révéleront dans la facilité pour l'enfant à produire une action voulue par un geste concret dans une direction précise et dans un but vraiment défini et réfléchi. Damien attend beaucoup de cette expérience pour aider les élèves à améliorer leur posture et mieux connaître leur corps dans l'espace. En ce qui concerne le scénario, il espère pouvoir le réinvestir hors ingénierie.

Le déjà-là proxémique: Damien se sent plutôt à l'aise pour montrer l'exemple en se mettant en scène corporellement. Il n'est pas réticent à accompagner, guider corporellement : *“j'aime bien aussi aider les élèves en difficultés, j'accompagne le geste parce qu'il faut vraiment faire avec eux et accompagner. J'accompagne vraiment, le plus souvent possible la gestuelle, pour leur indiquer une orientation, une action”*. (Lignes 314 à 317)

Pour terminer, Damien se dit très intéressé par cette expérience car il est curieux. Tout l'intéresse du moment que cela répond à un besoin de formation de son côté, qu'il ne trouve pas le temps de combler et un besoin du côté des élèves qui ont du mal à se repérer dans l'espace.

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			x		Plaisir	Axe de l'affect
Le corps des élèves	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
Interdisciplinarité	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			x		Plaisir	Axe de l'affect
Dispositif en ateliers	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
Aux temps	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect

- Rapprochement des cas suite à l'analyse sémantique des verbatims

Déjà-là expérientiel	
Du point de vue de l'expérience	Lali et Damien ont sensiblement la même expérience en cycle 2, en CP avec une expérience en éducation spécialisée au début de leur carrière. Ils ont également sensiblement la même ancienneté dans le métier.
Au niveau du savoir en jeu « se repérer et se déplacer dans l'espace ».	Lali et Damien ont participé au plan français avec une focale sur le lexique des repères spatiaux. Ils sont donc au clair avec le corpus de mots à acquérir en CP. Tous deux devaient mettre en œuvre une séquence d'apprentissage de ce corpus en lien avec la motricité. Tous les 3 ne le travaillent pas de façon spécifique, construite. Cela ne fait pas l'objet d'une séquence d'apprentissage à proprement dit mais les mots repères sont mobilisés régulièrement dans le quotidien de la classe sans être structurés. Ils disent manquer de temps pour le faire. Alex et Damien ont un affichage au-dessus du tableau pour aider au repérage droite/gauche.
Rapport à l'institution	Alex et Lila expriment une certaine pression avec les programmes du CP. Des programmes denses du point de vue des fondamentaux. Malgré la partie qui incite à faire des liens interdisciplinaires, elles ne le font pas car elles n'y pensent pas, n'y sont pas formées, et ne trouvent pas le temps. Le manque de formation et d'outils est souligné par les 3 enseignants.
Rapport au corps	Lali et Alex pratiquent des sports individuels. Les 3 enseignants se disent plutôt à l'aise, avec une part de timidité en début de carrière qui semble s'être petit à petit estompée de par les expériences multiples qu'offrent notre métier. Lali et Damien s'y prêtent dorénavant sans problème. Alex ne le fait que si elle s'y sent obligée. Lali et Damien aiment le théâtre et la musique. Tous deux ont également

	conscience de l'importance de leur corps comme "outil de travail".
Aisance de l'espace	A des degrés différents, Lali et Alex rencontrent toutes les deux des difficultés à se repérer dans un environnement inconnu.
Rapport au corps des élèves dans la classe	Tous trois ont un besoin de garder le contrôle sur les corps des élèves en classe. Ils se disent plus souples avec l'expérience mais ce n'est pas facile. En EPS, ils se disent laisser plus de place au mouvement et à l'action des élèves, mais toujours avec un besoin de contrôle.
Déjà-là conceptuel	
Conception des apprentissages	Ils sont tous les trois convaincus de la nécessité pour certains d'un apprentissage des repères spatiaux par le corps et la manipulation.
Déjà-là intentionnel	
Rapprochement / intentions	Alex et Damien attendent des progrès observables chez leurs élèves. Lila et Alex, se confortent dans un outil « clé en main », guidé, structuré mais appréhendent la temporalité et la rythmicité imposées ainsi que le travail en ateliers en classe.
Déjà-là proxémique	
Rapprochement / proxémie	Les 3 enseignants se disent à l'aise avec l'accompagnement corporel et le contact avec les élèves pour accompagner, guider, corporellement les élèves.

9.2.2. L'analyse des données de l'épreuve

Pour rappel, les 3 enseignants collaborateurs ont été contraints à la même ingénierie didactique avec les mêmes variables de commandes concernant la gestion des espaces, des corps, du temps et des interactions dans le milieu didactique défini par les variables macro et micro-didactiques. Le

prélèvement des données provoquées par l'ingénierie s'est fait par captation vidéo essentiellement centrée sur l'enseignant tout en restant tout de même à distance et en discrétion.

Les outils d'analyse sont en corrélation avec les variables de commande. Pour la première j'ai analysé l'occupation de l'espace et la proxémie. Pour la seconde, j'ai porté mon attention sur les postures, les moments didactiques ainsi que les interactions dans l'espace défini par la première. Et enfin pour la dernière, j'ai observé les outils mobilisés et les écarts entre le script et le réalisé.

Voici mes observations en lien avec les variables de commandes:

9.2.2.1. Variables de commandes relevant de la topogénèse

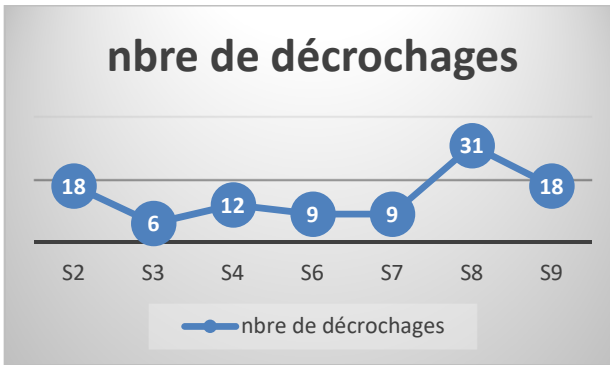
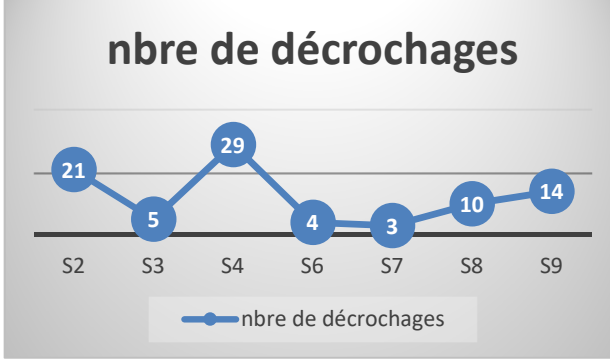
Variable de commande relevant de l'accompagnement corporel et langagier en salle de motricité (fort étayage) : pour lever les obstacles corporels, langagier et affectifs																				
Lali	<p>L'enseignante suit l'élève en répétant les phrases liées au parcours. Une majorité de son accompagnement en salle de motricité est uniquement langagier ou corporel accompagné du langage. (Annexes XVI et XVII)</p> <p>Lali entre dans la zone proxémique personnelle lorsque l'élève se trompe ou hésite, dans le but de le guider corporellement. 12.37% de ses contacts physiques avec ses élèves sont pour orienter vers cet objectif-là. (Annexe XVIII)</p> <p>Elle passe la majorité de son</p>	<div style="text-align: center;"> <h3>en Salle de Motricité</h3> <table border="1"> <caption>en Salle de Motricité</caption> <thead> <tr> <th>Type</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>corporel</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>langagier</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>les 2</td> <td>42%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <div style="text-align: center;"> <h3>proxémie</h3> <table border="1"> <caption>proxémie</caption> <thead> <tr> <th>Zone</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>intime ≤40cm</td> <td>31%</td> </tr> <tr> <td>personnelle de 45 à 125cm</td> <td>37%</td> </tr> <tr> <td>sociale de 125 à 360cm</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>publique ≥360cm</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Type	Pourcentage	corporel	5%	langagier	53%	les 2	42%	Zone	Pourcentage	intime ≤40cm	31%	personnelle de 45 à 125cm	37%	sociale de 125 à 360cm	24%	publique ≥360cm	8%
Type	Pourcentage																			
corporel	5%																			
langagier	53%																			
les 2	42%																			
Zone	Pourcentage																			
intime ≤40cm	31%																			
personnelle de 45 à 125cm	37%																			
sociale de 125 à 360cm	24%																			
publique ≥360cm	8%																			

	<p>temps dans les zones personnelles et intimes avec ses élèves pour les guider au plus près. (Annexe XIX)</p>																			
<p>Alex</p>	<p>L'enseignante reste positionnée au début du parcours, elle accompagne plus à distance par le langage prioritairement. Elle a du mal à enclencher la verbalisation des actions. Très peu de référence aux mots repères sur cette première séance : seulement 97 fois (Annexe XXIV).</p> <p>Elle se situe majoritairement dans la zone de proxémie personnelle et la part de zone sociale et supérieure à la part de l'intime. (Annexe XXVIII locogramme de la séance 1)</p> <p>Elle essaie de contenir certains élèves. Elle n'hésite pas à contenir corporellement un élève qui attire son attention. 40.21% de ses contacts physiques avec ses élèves sont pour contenir contre 7.94% pour guider corporellement. (Annexe XVI)</p> <p>Elle a du mal avec certaines positions donc elle se trompe dans</p>	<div data-bbox="791 488 1386 817"> <h3>en salle de motricité</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Mode</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>corporel</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>langagier</td> <td>72%</td> </tr> <tr> <td>les 2</td> <td>27%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <div data-bbox="791 846 1414 1207"> <h3>proxémie</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Zone</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>intime ≤40cm</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>personnelle de 45 à 125cm</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>sociale de 125 à 360 cm</td> <td>28%</td> </tr> <tr> <td>publique ≥360cm</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Mode	Pourcentage	corporel	1%	langagier	72%	les 2	27%	Zone	Pourcentage	intime ≤40cm	22%	personnelle de 45 à 125cm	50%	sociale de 125 à 360 cm	28%	publique ≥360cm	0%
Mode	Pourcentage																			
corporel	1%																			
langagier	72%																			
les 2	27%																			
Zone	Pourcentage																			
intime ≤40cm	22%																			
personnelle de 45 à 125cm	50%																			
sociale de 125 à 360 cm	28%																			
publique ≥360cm	0%																			

	<p>certaines formulations : elle oublie régulièrement en haut/ en bas, dit parfois au-dessus au lieu de par-dessus, a du mal avec devant/derrière). (Annexe XXIV)</p>																			
<p>Damien</p>	<p>En séance 1, Damien est bloqué sur le premier atelier : “Je roule sur le module” pour assurer la sécurité de ses élèves qui réalisent une roulade avant. Il souhaite guider et accompagner le début de l’atelier. Il répète les phrases avec les mots repères et demande aux élèves de les répéter. (Annexe XXXII)</p> <p>Son accompagnement est majoritairement langagier et corporel accompagné du langage. 19.81% des contacts physiques avec ses élèves sont pour accompagner corporellement. (Annexe XXXIV)</p> <p>Il se situe prioritairement dans la zone personnelle pour accompagner par le langage et sociale pour toujours garder une vue d’ensemble de ses élèves. (Annexe XXXV)</p>	<div data-bbox="794 562 1417 922"> <h3>en salle de motricité</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>corporel</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>langagier</td> <td>43%</td> </tr> <tr> <td>les 2</td> <td>42%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <div data-bbox="794 990 1417 1350"> <h3>proxémie</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>intime ≤40cm</td> <td>23%</td> </tr> <tr> <td>personnelle de 45 à 125cm</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>sociale de 125 à 360 cm</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>publique ≥360cm</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Catégorie	Pourcentage	corporel	15%	langagier	43%	les 2	42%	Catégorie	Pourcentage	intime ≤40cm	23%	personnelle de 45 à 125cm	39%	sociale de 125 à 360 cm	30%	publique ≥360cm	8%
Catégorie	Pourcentage																			
corporel	15%																			
langagier	43%																			
les 2	42%																			
Catégorie	Pourcentage																			
intime ≤40cm	23%																			
personnelle de 45 à 125cm	39%																			
sociale de 125 à 360 cm	30%																			
publique ≥360cm	8%																			

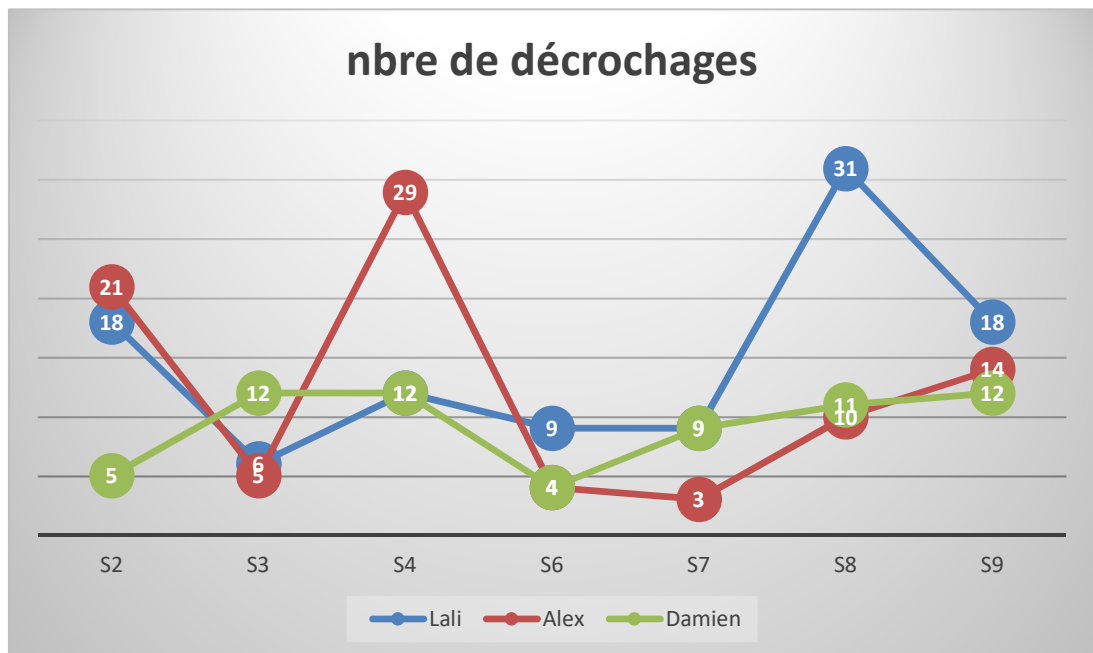
	<p>Contrairement à ce qu'on aurait pu penser vis-à-vis de son genre, Damien ne craint pas le contact corporel avec ses élèves.</p>																									
<p>Rapprochement des cas concernant cette variable de commande</p>	<div style="text-align: center;"> <p>accompagnement corporel et langagier</p> <table border="1"> <caption>Données du graphique : accompagnement corporel et langagier</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Lali</th> <th>Alex</th> <th>Damien</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>corporel</td> <td>~25</td> <td>~10</td> <td>~50</td> </tr> <tr> <td>langagier</td> <td>~240</td> <td>~360</td> <td>~140</td> </tr> <tr> <td>les deux</td> <td>~190</td> <td>~140</td> <td>~140</td> </tr> <tr> <td>contact pour guider référence au corpus en %</td> <td>~10</td> <td>~10</td> <td>~20</td> </tr> <tr> <td>référence au corpus</td> <td>~450</td> <td>~510</td> <td>~340</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>Nous pouvons rapprocher significativement Alex et Damien qui allient accompagnement langagier et corporel avec une prédominance pour le langagier pour Alex, cela se retrouve également avec la prédominance du rappel du corpus.</p> <p>Lali et Damien se rapprochent par leur côté corporel, contact pour guider corporellement avec ou sans le langage. Tous deux utilisent fréquemment le mime pour faire émerger le mot associé aux gestes.</p>		Catégorie	Lali	Alex	Damien	corporel	~25	~10	~50	langagier	~240	~360	~140	les deux	~190	~140	~140	contact pour guider référence au corpus en %	~10	~10	~20	référence au corpus	~450	~510	~340
Catégorie	Lali	Alex	Damien																							
corporel	~25	~10	~50																							
langagier	~240	~360	~140																							
les deux	~190	~140	~140																							
contact pour guider référence au corpus en %	~10	~10	~20																							
référence au corpus	~450	~510	~340																							

Variable de commande relevant de la capacité à lâcher prise sur le corps des élèves lors d'un travail en atelier (en classe S 2, 4, 6, 8 et 9) ou en salle de motricité (sur les séances 3 et 7)

<p>Lali</p>	<p>Lorsque l'on travaille en atelier, Lali reste sur son groupe mais dans une proxémie sociale. (Annexe XX) Elle veille à garder constamment la vision de l'ensemble de ses élèves. Elle interagit souvent avec les élèves en autonomie surtout lorsqu'elle est en classe S2, S4, S8 et S9. (Annexe XXIII) La position frontale est majoritaire dans les différentes situations proposées.</p>	 <p>nbre de décrochages</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séance</th> <th>nbre de décrochages</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>S2</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>S3</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>S4</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>S6</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>S7</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>S8</td> <td>31</td> </tr> <tr> <td>S9</td> <td>18</td> </tr> </tbody> </table>	Séance	nbre de décrochages	S2	18	S3	6	S4	12	S6	9	S7	9	S8	31	S9	18
Séance	nbre de décrochages																	
S2	18																	
S3	6																	
S4	12																	
S6	9																	
S7	9																	
S8	31																	
S9	18																	
<p>Alex</p>	<p>Lorsque les élèves travaillent en ateliers, Alex reste avec son groupe dans une zone proxémique personnelle, majoritairement en configuration : regroupement. (Annexe XXVIII) En revanche, elle n'hésite pas à quitter son groupe dès que le niveau sonore des autres groupes l'insupporte. (Annexe XXXI)</p> <p>Lors de la séance 5 en salle de motricité, elle m'a avoué avoir subi la séance et l'avoir maintenue jusqu'au bout, uniquement parce que j'étais présente. Elle avait atteint la limite de son</p>	 <p>nbre de décrochages</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Séance</th> <th>nbre de décrochages</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>S2</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>S3</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>S4</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>S6</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>S7</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>S8</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>S9</td> <td>14</td> </tr> </tbody> </table> <p>Paroles relevées lors de cette séance 5 :</p> <p>11'04 en salle de motricité, le temps d'installation de chaque parcours est long les élèves ayant fini d'installer leur parcours l'expérimentent mais Alex ne supporte pas cette prise d'initiative : « Héhéhéhé mais qui vous a dit de vous amuser là ? Tous assis là ! Il n'y a que vous qui faites du bruit. »</p>	Séance	nbre de décrochages	S2	21	S3	5	S4	29	S6	4	S7	3	S8	10	S9	14
Séance	nbre de décrochages																	
S2	21																	
S3	5																	
S4	29																	
S6	4																	
S7	3																	
S8	10																	
S9	14																	

	<p>« impossible à supporter ». (Lacan,1977)</p> <p>Sur cette séance 41.18% de ces contacts physiques sont pour recadrer. (Annexe XXVI)</p>																									
<p>Damien</p>	<p>Lorsque les élèves travaillent en ateliers, Damien utilise les espaces prévus à cet effet dans la classe, et la pièce attenante à sa classe pour l'atelier numérique. Il a l'habitude de travailler dans cette configuration. Il utilise prioritairement le coin regroupement pour son groupe. Il s'autorise à le quitter pour aller voir, relancer, ou faire le bilan avec les autres groupes. C'est ce que j'ai appelé les décrochages volontaires dans le tableau ci-contre. (Annexe XXXVI)</p>	<table border="1"> <caption>nbre de décrochages</caption> <thead> <tr> <th>Séance</th> <th>nbre de décrochages</th> <th>volontaires</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>S2</td> <td>5</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>S3</td> <td>12</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>S4</td> <td>12</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>S6</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>S7</td> <td>9</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>S8</td> <td>11</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>S9</td> <td>12</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Séance	nbre de décrochages	volontaires	S2	5	1	S3	12	0	S4	12	2	S6	4	2	S7	9	0	S8	11	1	S9	12	2
Séance	nbre de décrochages	volontaires																								
S2	5	1																								
S3	12	0																								
S4	12	2																								
S6	4	2																								
S7	9	0																								
S8	11	1																								
S9	12	2																								

Rapprochement des cas



Le nombre de « décrochages » reste sensiblement dans la même fourchette pour l'ensemble des 3 enseignants. Lali et Alex sortent de cette fourchette dans la partie supérieure pour la séance 2 (première séance en ateliers en classe), la séance 4 pour Alex (seconde séance en classe) et avant dernière séance en classe pour Lali.

Mise à part 3 valeurs inférieures à 5, nous pouvons noter la difficulté pour nos 3 enseignants collaborateurs à lâcher prise sur le corps des élèves travaillant seuls en autonomie que ce soit en classe ou en salle de motricité.

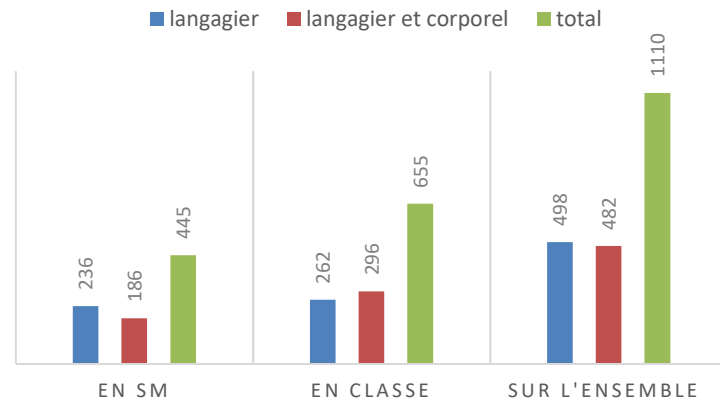
9.2.2.2. Variables de commandes relevant de la mesogénèse

Variable de commande concernant les interactions verbales dans le milieu didactique sur l'axe Enseignant/ élèves

Lali interagit régulièrement avec les élèves qu'elle accompagne corporellement.

La référence au corpus est supérieure en classe par rapport aux séances en salle de motricité mais on note une application importante à redonner le plus souvent possible le corpus des mots repères que ce soit en contexte ou en langage d'évocation. (Annexes XVI et XVII)

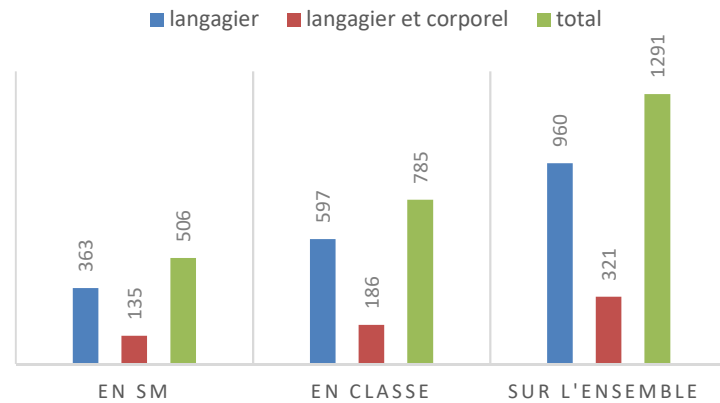
INTERACTIONS VERBALES/ RÉFÉRENCES AU CORPUS



Alex parle beaucoup.

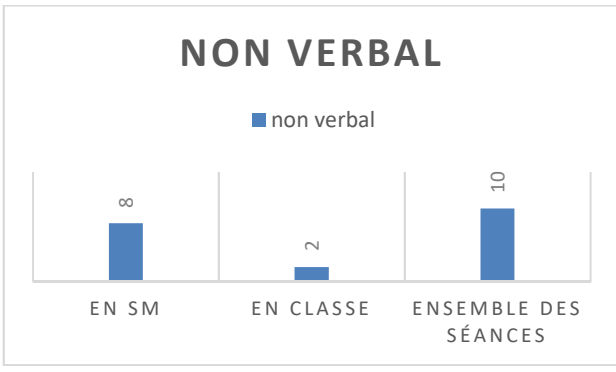
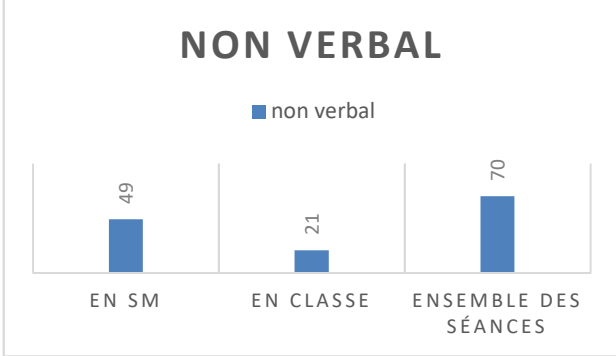
L'accompagnement uniquement par le langage est prédominant en classe comme en salle de motricité. Les références au corpus de mots repères sont très fréquentes quel que soit les séances. (Annexes XXIV et XXV)

INTERACTIONS VERBALES/ RÉFÉRENCES AU CORPUS



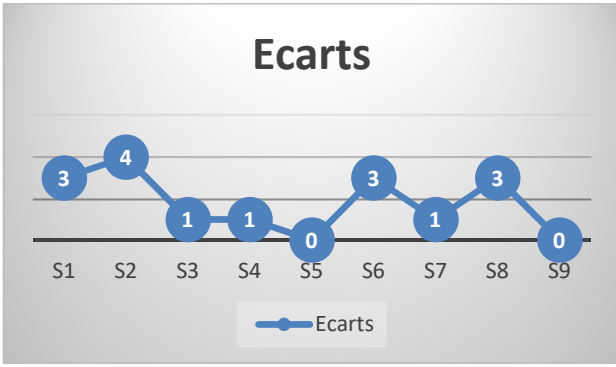
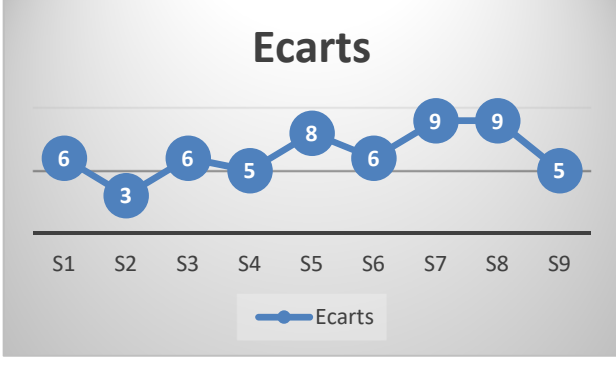
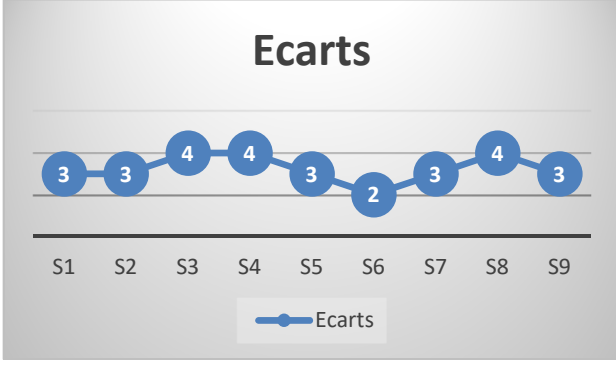
<p>Damien laisse parler ses élèves. Lors des apprentissages, il entame souvent la phrase pour inciter les élèves à la terminer puis à la redire. Il dit et fait répéter ou mime pour faire dire. Les références au corpus sont donc inférieures en classe qu'en salle de motricité. (Annexes XXXII et XXXIII)</p>	<h3 style="text-align: center;">INTERACTIONS VERBALES/ RÉFÉRENCES AU CORPUS</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Contexte</th> <th>langagier</th> <th>langagier et corporel</th> <th>total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EN SM</td> <td>140</td> <td>138</td> <td>334</td> </tr> <tr> <td>EN CLASSE</td> <td>168</td> <td>91</td> <td>280</td> </tr> <tr> <td>SUR L'ENSEMBLE</td> <td>308</td> <td>229</td> <td>614</td> </tr> </tbody> </table>	Contexte	langagier	langagier et corporel	total	EN SM	140	138	334	EN CLASSE	168	91	280	SUR L'ENSEMBLE	308	229	614
Contexte	langagier	langagier et corporel	total														
EN SM	140	138	334														
EN CLASSE	168	91	280														
SUR L'ENSEMBLE	308	229	614														
<p>Rapprochement des cas :</p>	<p>Concernant les interactions verbales et les références au corpus, Lali et Alex y font référence le plus souvent possible.</p>																

<p>Variable de commande concernant les interactions non verbales : le mime, le langage du corps dans le milieu didactique sur l'axe enseignant/élève</p>									
<p>Lali utilise beaucoup le mime surtout en classe pour faire émerger le vocabulaire vu en salle de motricité, dans l'espace représenté en langage d'évocation. (Annexe XVII)</p>	<h3 style="text-align: center;">NON VERBAL</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Contexte</th> <th>non verbal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EN SM</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>EN CLASSE</td> <td>97</td> </tr> <tr> <td>ENSEMBLE DES SÉANCES</td> <td>122</td> </tr> </tbody> </table>	Contexte	non verbal	EN SM	25	EN CLASSE	97	ENSEMBLE DES SÉANCES	122
Contexte	non verbal								
EN SM	25								
EN CLASSE	97								
ENSEMBLE DES SÉANCES	122								

<p>Alex utilise très peu le langage du corps pour les apprentissages en revanche elle l'utilise davantage pour contenir le corps des élèves. (Annexe XXV)</p>	 <table border="1"> <caption>NON VERBAL - Alex</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Nombre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EN SM</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>EN CLASSE</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>ENSEMBLE DES SÉANCES</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Nombre	EN SM	8	EN CLASSE	2	ENSEMBLE DES SÉANCES	10
Catégorie	Nombre								
EN SM	8								
EN CLASSE	2								
ENSEMBLE DES SÉANCES	10								
<p>Damien utilise le regard, les gestes, il mime souvent pour faire émerger le vocabulaire des positions. (XXXIII)</p>	 <table border="1"> <caption>NON VERBAL - Damien</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Nombre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EN SM</td> <td>49</td> </tr> <tr> <td>EN CLASSE</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>ENSEMBLE DES SÉANCES</td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>	Catégorie	Nombre	EN SM	49	EN CLASSE	21	ENSEMBLE DES SÉANCES	70
Catégorie	Nombre								
EN SM	49								
EN CLASSE	21								
ENSEMBLE DES SÉANCES	70								
<p>Rapprochement des cas : Lali et Damien semblent utiliser le langage corporel tous deux dans le but de faire répéter, redire, mémoriser le vocabulaire des positions.</p>									

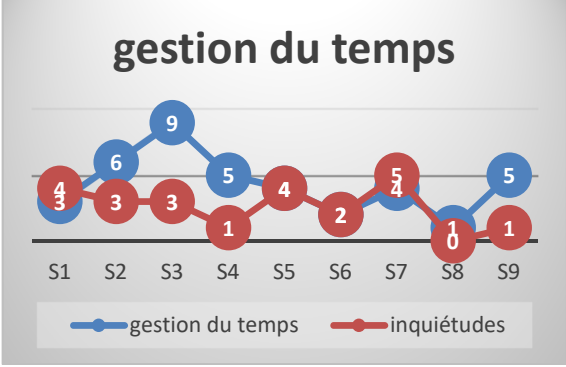
9.2.2.3. Variables de commandes relevant de la chronogénèse

<p>Variables de commandes concernant le temps de préparation, l'anticipation et l'appropriation</p>	
<p>Dès la séance 1, la maîtresse promène la fiche de préparation partout. Elle la relit à plusieurs reprises. La préparation matérielle a souvent été limitée et non anticipée: nombre insuffisant, élèves non préparés aux modalités de travail (manque de temps de la part de l'enseignante).</p>	<p>L'annexe XXII montre que Lali consulte sa fiche de préparation sur toutes les séances.</p>

<p>Le matériel a souvent été en nombre insuffisant notamment sur les ateliers de manipulation. Cela a créé des disputes au sein des groupes altérant le travail demandé. Collatéralement, cela a dérangé le groupe travaillant avec l'enseignante.</p>	 <p>L'annexe XXI précise ces écarts.</p>
<p>Alex étant dans la même école que Lali, elles échangeaient beaucoup pour la préparation matérielle. Les problèmes d'anticipation matérielle étaient identiques à ceux de Lali.</p>	 <p>L'annexe XXIX précise ces écarts.</p>
<p>Damien a souvent repris le support de l'ingénierie de peur de ne pas rester fidèle au script. La préparation matérielle a été anticipée dans l'ensemble même si elle a été limitée sur certaines séances. Ayant un besoin de contrôle sur les ateliers autonomes, Damien a cadré le contenu.</p>	 <p>L'annexe XXXVII précise ces écarts.</p>
<p>Rapprochement des cas</p>	<p>Lali et Damien semblent être le plus fidèles au script. Lali a gardé le script constamment sous les yeux, elle le faisait suivre partout. Damien, se</p>

	<p>l'appropriait au fur et à mesure mais anticipait chacune des séances.</p> <p>De façon générale pour les 3 enseignants, c'est l'anticipation matérielle qui a généré les écarts : pas suffisamment d'ordinateurs sur les ateliers informatiques, manque de matériel sur les ateliers de manipulation (disputes).</p>
--	--

Variable de commande concernant la gestion du temps des séances																																
Lali	<p>Pour Lali, toutes les séances ont eu lieu avant la récréation de l'après-midi. Elle s'est donc permise de faire durer les séances jusqu'à l'heure de la récréation. Elles ont toutes duré entre 60 et 70 minutes au lieu de 45 comme prévu par le script. (Annexe XXII)</p>	<table border="1"> <caption>gestion du temps - Lali</caption> <thead> <tr> <th>Séance</th> <th>gestion du temps</th> <th>inquiétudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>S1</td><td>2</td><td>0</td></tr> <tr><td>S2</td><td>3</td><td>1</td></tr> <tr><td>S3</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S4</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>S5</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S6</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S7</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S8</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S9</td><td>5</td><td>0</td></tr> </tbody> </table>	Séance	gestion du temps	inquiétudes	S1	2	0	S2	3	1	S3	1	0	S4	0	0	S5	1	0	S6	1	0	S7	1	0	S8	1	0	S9	5	0
Séance	gestion du temps	inquiétudes																														
S1	2	0																														
S2	3	1																														
S3	1	0																														
S4	0	0																														
S5	1	0																														
S6	1	0																														
S7	1	0																														
S8	1	0																														
S9	5	0																														
Alex	<p>Toutes les séances sont réalisées après les récréations. Alex prend du temps pour recadrer la classe. Elle est donc contrainte par le temps pour terminer avant la fin de l'après-midi. (Annexe XXX)</p>	<table border="1"> <caption>gestion du temps - Alex</caption> <thead> <tr> <th>Séance</th> <th>gestion du temps</th> <th>inquiétudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>S1</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S2</td><td>1</td><td>5</td></tr> <tr><td>S3</td><td>2</td><td>0</td></tr> <tr><td>S4</td><td>4</td><td>1</td></tr> <tr><td>S5</td><td>5</td><td>5</td></tr> <tr><td>S6</td><td>3</td><td>2</td></tr> <tr><td>S7</td><td>5</td><td>4</td></tr> <tr><td>S8</td><td>0</td><td>7</td></tr> <tr><td>S9</td><td>2</td><td>1</td></tr> </tbody> </table>	Séance	gestion du temps	inquiétudes	S1	1	0	S2	1	5	S3	2	0	S4	4	1	S5	5	5	S6	3	2	S7	5	4	S8	0	7	S9	2	1
Séance	gestion du temps	inquiétudes																														
S1	1	0																														
S2	1	5																														
S3	2	0																														
S4	4	1																														
S5	5	5																														
S6	3	2																														
S7	5	4																														
S8	0	7																														
S9	2	1																														

<p>Damien</p>	<p>La majorité des séances ont eu lieu après la récréation de l'après-midi, contraignant Damien à respecter la temporalité proposée par le script. (Annexe XXXVIII)</p>	 <table border="1"> <caption>gestion du temps</caption> <thead> <tr> <th>Séance</th> <th>gestion du temps</th> <th>inquiétudes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>S1</td><td>4</td><td>3</td></tr> <tr><td>S2</td><td>6</td><td>3</td></tr> <tr><td>S3</td><td>9</td><td>3</td></tr> <tr><td>S4</td><td>5</td><td>1</td></tr> <tr><td>S5</td><td>4</td><td>2</td></tr> <tr><td>S6</td><td>5</td><td>2</td></tr> <tr><td>S7</td><td>5</td><td>4</td></tr> <tr><td>S8</td><td>1</td><td>0</td></tr> <tr><td>S9</td><td>5</td><td>1</td></tr> </tbody> </table>	Séance	gestion du temps	inquiétudes	S1	4	3	S2	6	3	S3	9	3	S4	5	1	S5	4	2	S6	5	2	S7	5	4	S8	1	0	S9	5	1
Séance	gestion du temps	inquiétudes																														
S1	4	3																														
S2	6	3																														
S3	9	3																														
S4	5	1																														
S5	4	2																														
S6	5	2																														
S7	5	4																														
S8	1	0																														
S9	5	1																														
<p>Rapprochement des cas</p>	<p>Les moments de la journée où les mises à l'épreuve ont été réalisées, rapprochent Alex et Damien sur la gestion du temps. Les entretiens d'après-coup viendront compléter ces craintes concernant la gestion du temps.</p> <p>Ayant plus de temps pour chacune des séances, Lali a moins été sujette à cette temporalité.</p>																															

9.2.2.4. Analyse de l'occupation de l'espace et de la proxémie

Cette analyse vient compléter celle des variables de commandes relevant du milieu didactique. A l'aide des plans recueillis des salles de motricités et des salles de classes pour chacun des enseignants collaborateurs, j'ai représenté l'occupation de l'espace par l'enseignant en fonction de la variable de commande précisée par le script. En salle de motricité, l'enseignant devait être au plus près de ses élèves pour accompagner physiquement et corporellement les élèves en train d'effectuer le parcours. En salle de classe, il se devait de rester physiquement avec les élèves concernés par l'atelier qu'il dirigeait. Des locogrammes (Parlebas, 1981) permettent de visualiser la concentration autour des élèves ou la dispersion de l'enseignant dans l'espace classe. Parallèlement, l'échelle des 4 distances sociales définies par (Hall, 1966) vient compléter mes observations afin d'évaluer la capacité de l'enseignant à accepter de guider corporellement ses élèves dans l'apprentissage passant par un vécu corporel.

9.2.2.4.1 La gestion de l'espace pour Lali

- ✓ En salle de motricité

Les locogrammes (Annexe XX) des séances en salle de motricité montrent que Lali reste au plus près de ses élèves. Elle ne reste jamais trop longtemps au même endroit (tracés oranges et bleus). Si on regarde les données quantitatives de l'analyse des variables de commande sur la topogénèse et la mésogénèse, on constate que Lali guide prioritairement par le corps et le langage. Ces observations sont confortées par les données de la proxémie (Annexe XIX) : 31.13 % de temps dans la zone intime (de 0 à 40 cm) en salle de motricité (tracés jaunes et bleus), et 37.03% dans la zone personnelle (de 45 à 125 cm) pour les tracés orange et bleu pour l'accompagnement sans guidage corporel.

Type de déplacement:

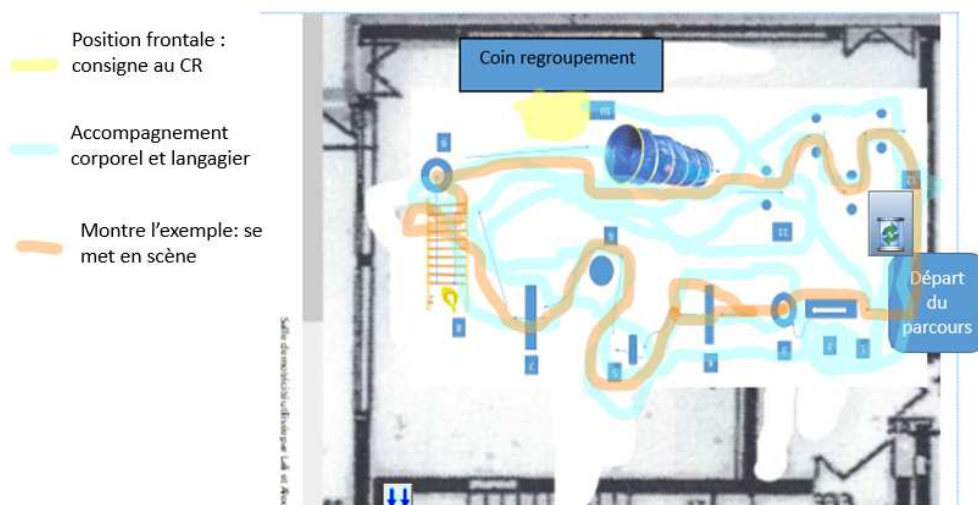


Figure 12: locogramme synthétique des déplacements de Lali en salle de motricité : la moitié de la classe est sur le parcours, l'autre moitié observe depuis le coin regroupement

✓ En salle de classe :

Même si elle reste en position frontale pour le premier atelier dirigé, elle privilégie par la suite le coin regroupement ou en îlots de tables. Les locogrammes des séances de classe montrent des déplacements uniquement entre les différents ateliers pour installer les élèves (en bleu), rappeler les consignes ou s'assurer de leur compréhension. Ici aussi les données de la proxémie viennent compléter ces observations : 36.41% d'actions dans la zone intime (de 0 à 40 cm) qui correspondent aux tracés verts) et 32.10% dans la zone personnelle, ce sont les tracés jaunes et bleus (de 45 à 125 cm). Lorsque Lali se situe en frontal (zone rouge) la proxémie est différente selon si l'élève est au premier ou au dernier rang.

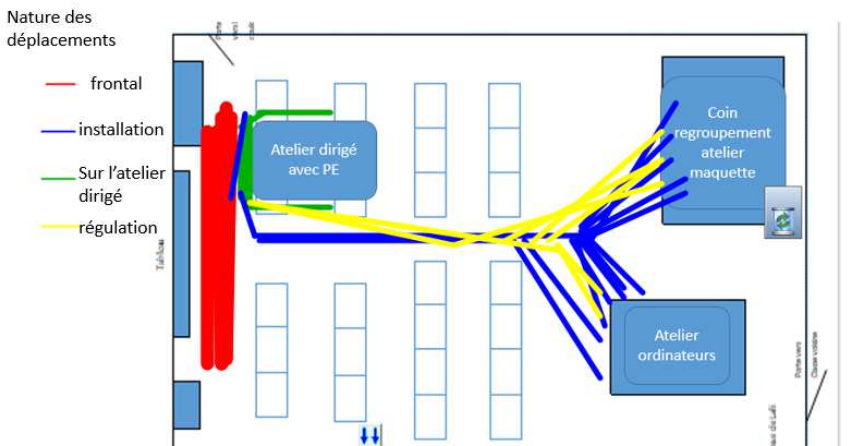


Figure 13: locogramme synthétique des déplacements de Lali en classe, les élèves sont répartis sur les différents ateliers et tournent toutes les 10 min.

9.2.2.4.2 La gestion de l'espace pour Alex

✓ En salle de motricité

Les locogrammes (Annexe XXVIII) des séances en salle de motricité montrent qu'Alex reste au plus près de ses élèves mais a tendance à se centrer sur un point précis (tracés jaunes). Elle reste parfois longtemps au même endroit. Si on regarde les données quantitatives de l'analyse des variables de commande sur la topogénèse et la mésogénèse, on constate qu'Alex guide prioritairement par le corps et le langage avec une prédominance du langagier sans le corps. C'est une des conséquences de son statisme à certains moments, restant au même endroit sur le parcours (cercles jaunes). Elle guide à distance par le langage étant souvent amenée à répéter plusieurs fois avant de se faire comprendre. (Tracés bleus) Ces observations sont confortées par les données de la proxémie (Annexe XXVII) : seulement 22.14 % de temps dans la zone intime (de 0 à 40cm) en salle de motricité, 49.93 % dans la zone personnelle (de 45 à 125 cm) et tout de même 27.92 % dans la zone sociale (de 125 à 360cm).

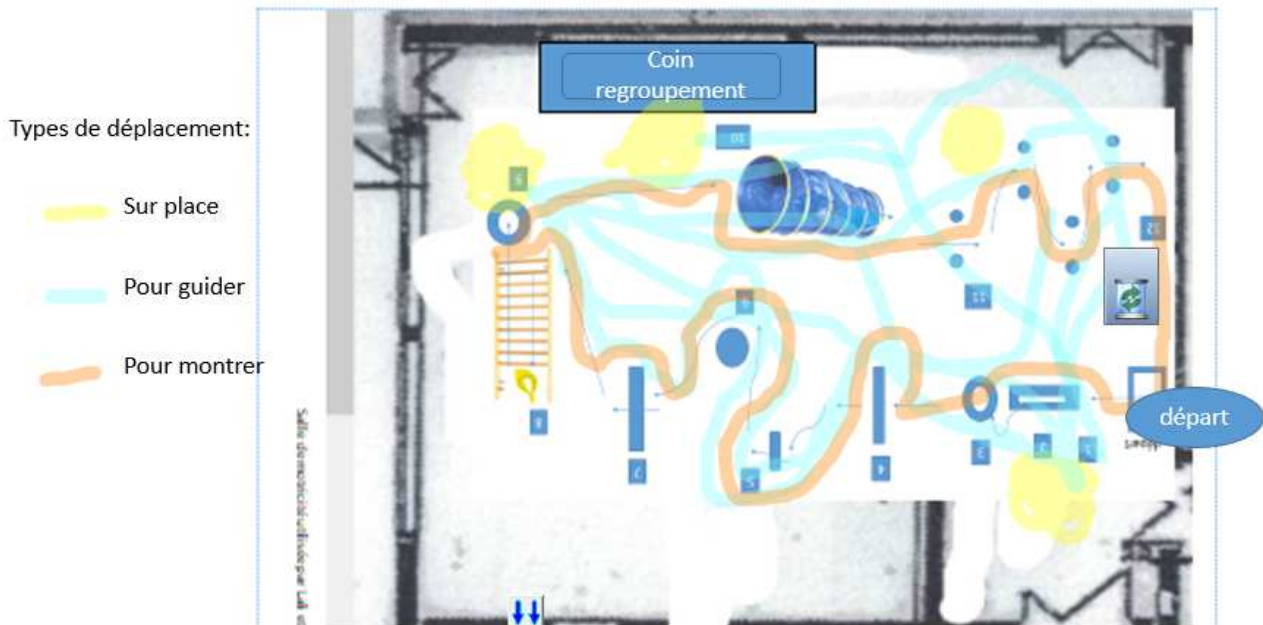


Figure 14: locogramme synthétique des déplacements d'Alex en salle de motricité, comme pour Lali une moitié de classe évolue sur le parcours et l'autre est au coin regroupement

✓ En salle de classe

Elle y est beaucoup plus proche, elle privilégie le coin regroupement ou un travail en îlot de tables. Les locogrammes des séances de classe montrent des déplacements uniquement entre les différents ateliers pour installer les élèves, rappeler les consignes ou s'assurer de leur compréhension (tracés bleus). Ici aussi les données de la proxémie viennent compléter ces observations : 44.49% d'actions dans la zone intime, 22.68 % dans la zone personnelle. En revanche, on compte 32.44% dans la zone sociale ce qui correspond au temps passé en position frontale (tracés rouges) pour rappeler, expliciter les ateliers de la séance et réaliser le bilan. Ce temps prédomine souvent au détriment du temps d'ateliers dirigés.

tout de même 29.98% dans la zone sociale (de 125 à 360cm). Les 8.03% en zone publique (supérieure à 360cm) s'expliquent par la grande taille de cette salle.

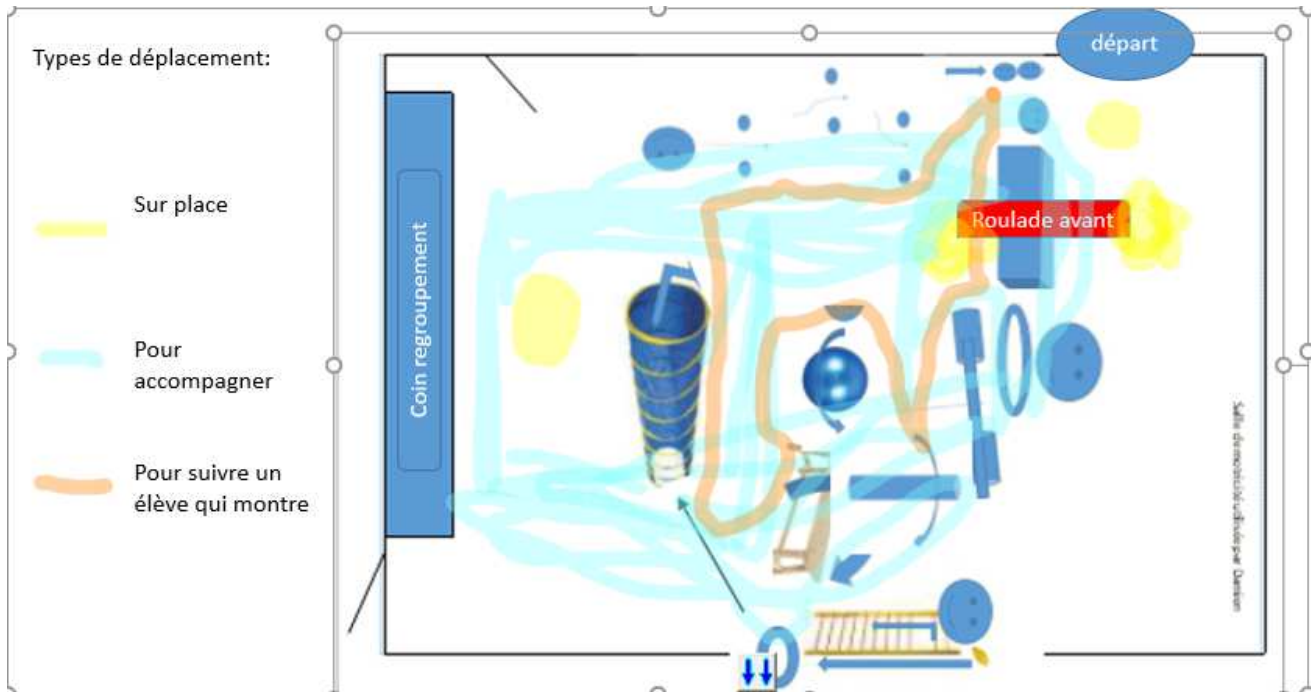


Figure 16: photogramme synthétique des déplacements de Damien en salle de motricité, tous les élèves sont sur le parcours ou répartis en 2 groupes (un sur l'atelier et l'autre au coin regroupement)

✓ En salle de classe

Il est assez proche, il privilégie le coin regroupement ou un travail en îlots de tables. Les locogrammes des séances de classe montrent des déplacements entre les différents ateliers pour installer les élèves, rappeler les consignes (tracés bleus) ou s'assurer de leur compréhension (tracés verts). Ils sont nombreux car on a vu lors de l'analyse des variables de commandes que Damien quitte parfois volontairement son atelier dirigé pour s'assurer de l'avancement du travail sur les ateliers autonomes (tracés verts). Ici aussi les données de la proxémie viennent compléter ces observations avec un équilibre sur les temps passés dans chacune des zones : 36.27% d'actions dans la zone intime, 28.68 % dans la zone personnelle et 35.05 % dans la zone sociale ce qui correspond au temps passé en position frontale pour rappeler, expliciter les ateliers de la séance et réaliser le bilan.

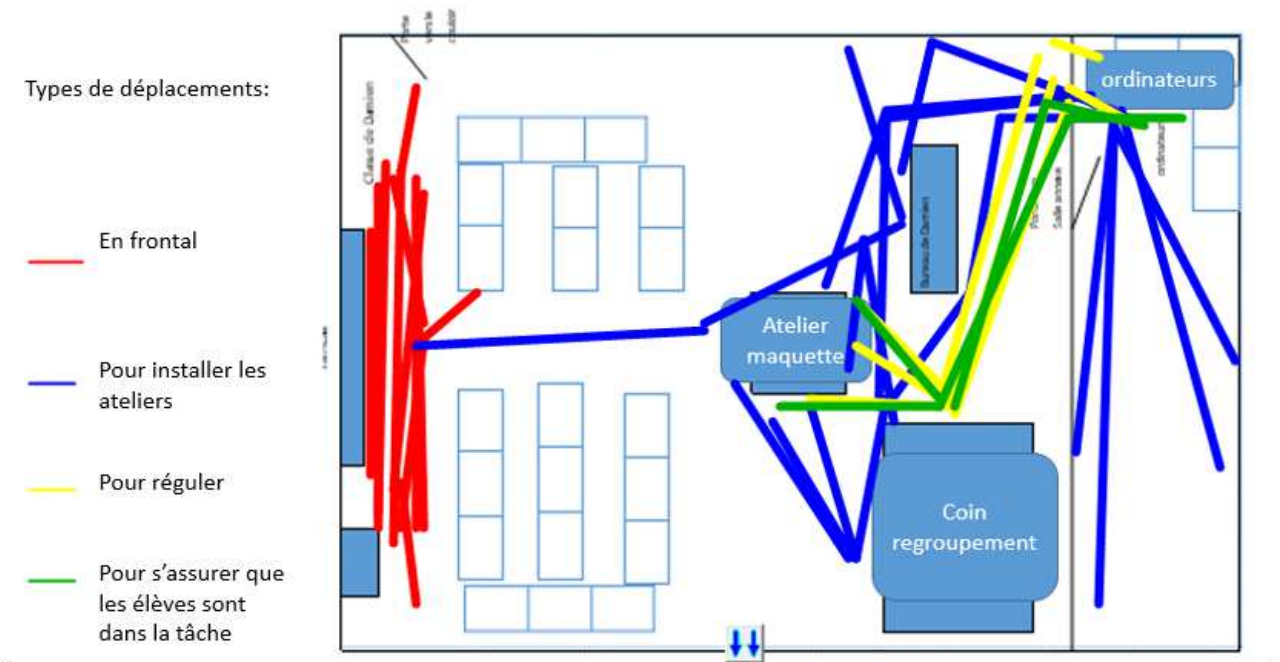


Figure 17 : photogramme synthétique des déplacements de Damien en salle de classe, les élèves sont répartis sur les 3 ateliers et tournent toutes les 10 min.

Ces observations sur l'utilisation de la gestion de l'espace et de la proxémie, corrélées avec le traitement des variables de commandes, croisées avec les analyses des verbatims des entretiens permettront de révéler si le rapport au corps de l'enseignant est prédictif d'une meilleure utilisation de son propre corps au sein de sa classe pour guider et accompagner dans l'appropriation d'un savoir passant par la corporéité.

9.2.2.5. Analyse des gestes professionnels en lien avec les variables de micro-didactiques

Pour clarifier cette analyse, je vais associer les variables de commandes à différents moments didactiques clefs : accompagner corporellement, accompagner verbalement, répéter, tisser des liens (entre les séances), mimer, institutionnaliser, dévoluer, lâcher-prise. Pour rendre compte de façon optimale du guidage et de l'accompagnement corporel proposés par les enseignants collaborateurs, j'ai utilisé une partie des travaux de Goujon (2020) qui associent des photogrammes (issus des vidéos) et d'éléments du Verbatim sous forme de BD. J'utiliserai le même outil pour illustrer la façon dont les enseignants tentent de garder le contrôle des élèves dans la classe lors des séances de motricité et des séances de classe en ateliers.

9.2.2.5.1. Analyse des gestes professionnels de Lali

Les annexes XVI, XVII, XVIII témoignent d'un accompagnement corporel et langagier fort pour Lali. Elle prend le temps de dire et faire répéter ses élèves. Elle fait le lien dès la séance 1 avec les activités vécues en GS. Elle fait et explicite le lien entre chacune des séances. L'annexe XVI montre que chacune des séances débute par un rappel de la séance précédente et se termine par un bilan de la séance vécue. Elle utilise son corps pour expliciter. Sur l'annexe XVII, on la voit même s'allonger pour passer « Sous la latte » à la demande de ses élèves qui ne comprenaient pas bien l'action attendue (ils passaient tous à quatre pattes).



Figure 18 : extrait de l'annexe XVII qui témoigne de l'engagement corporel de Lali

Elle mime souvent pour faire émerger le mot attendu. En revanche l'annexe XXIII qui note les moments où Lali décroche de son atelier dirigé pour réguler dans les ateliers montre que Lali a du mal à laisser agir le corps des élèves surtout en classe. L'annexe XXIII montre que sur les séances 2, 4, 6, 8 et 9 (qui sont toutes des séances de classes) Lali a du mal à laisser ses élèves agir ensemble sur ces ateliers autonomes. Elle tente de les contenir à distance. J'ai rajouté une colonne spécialement

pour Lali dans le tableau de l'annexe XXIII car au fil des visionnages, je me suis rendue compte que Lali répète régulièrement « *doucement* » ou « *calmement* » à ses élèves. Elle l'a également évoqué lors des entretiens comme étant un impondérable pour travailler. Annexe XIII, ligne 325 « *J'accepte les déplacements autorisés* », ligne 328, « *J'accepte mais il faut que ce soit sous contrôle* », ligne 329 « *j'ai peur de perdre le contrôle, que ça me coûte en bruit, en agitation* », ligne 331 « *je leur demande souvent de poser leur corps* ». Donc le lâcher prise est compliqué pour Lali, dès qu'un élève sort du cadre, elle le sort de l'atelier et lui demande de s'asseoir à sa place. L'annexe XXIII montre à plusieurs reprises qu'elle prévient les élèves une fois et les isole directement après s'ils réitèrent.

Concernant l'institutionnalisation, elle n'a pas éprouvé la nécessité de l'amener. Elle ne l'a utilisé que lors de la dernière séance. Lors de l'entretien d'après-coup, elle a énoncé (ligne 476 de l'annexe XXXX) « *je ne me suis pas posée sur ça mais je sais que l'affichage ben oui... je ne me suis pas. Après on y fait référence avec les photos.* »

9.2.2.5.2. Analyse des gestes professionnels d'Alex

Les annexes XXIV, XXV, XXVI témoignent d'un accompagnement langagier fort et prédominant pour Alex. Elle répète en boucle plusieurs fois les mots repères sans s'aider du corps. L'annexe XXIV peut en témoigner par le nombre de répétitions du corpus de mots. Elle fait le lien dès la séance 1 avec les activités vécues en GS. Elle fait et explicite le lien entre chacune des séances mais ce n'est pas régulier. Tout dépend si Alex a pris le temps de se replonger dans le script, lorsqu'elle ne sait pas ou ne sait plus, soit elle ne fait pas de lien, soit elle m'interpelle directement. Cette même annexe XVI, ainsi que l'annexe XXIX montrent que chacune des séances débute par un rappel de la séance précédente et ne se termine pas toujours par un bilan de la séance vécue. Les séances 2, 4, 6 et 7 ne comportent pas de bilan de séance ou partiel, soit par manque d'appropriation, soit par manque de temps, soit par agacement suite à une séance difficile à vivre. Elle utilise parfois son corps pour expliciter ou montrer l'exemple. Sur l'annexe XXV, on peut la voir montrer l'exemple mais sans se mettre complètement dans la position attendue. Elle mime et amorce le geste.



Figure 19 : extraits de l'Annexe XXV qui témoigne d'un engagement partiel pour Alex

L'annexe XXXI qui note les moments où Alex décroche de son atelier dirigé pour réguler dans les ateliers montre qu'elle a du mal à laisser agir le corps des élèves surtout en classe. L'annexe XXIII montre que les séances 2, 4, 8 et 9 ont été les plus difficiles dans ce domaine (qui sont toutes des séances de classe). Alex a du mal à laisser ses élèves agir ensemble sur ces ateliers autonomes. Elle tente de les contenir. Elle a évoqué lors des entretiens accepter qu'ils bougent et complète « *ben ça me dérangeait, maintenant, je me suis dit, ben qu'en fait ça devait être comme ça. J'ai évolué au fur et à mesure de ma carrière* » (lignes 468-469). Ceci dit lors des séances, Alex a souffert de laisser le corps de ses élèves s'exprimer en autonomie que ce soit en classe ou en motricité. L'annexe XXVI précise que 32.80% des contacts se font dans le but de contenir et 7.41% pour contraindre à s'asseoir ou rester assis. L'annexe XXXI montre qu'Alex peine souvent à ramener au calme l'ensemble de la classe.

Concernant l'institutionnalisation, elle n'a pas éprouvé la nécessité de l'amener. Elle ne l'a amenée qu'après la séance. Lors de l'entretien d'après-coup, elle a dit ne pas en avoir eu besoin tout au long de la séquence mais dit que maintenant qu'elle l'a affichée dans le couloir, les élèves la regardent. (Annexe XXXXI lignes 318).

9.2.2.5.3. Analyse des gestes professionnels de Damien

Les annexes XXXV, XXXVI, XXXVII témoignent d'un accompagnement corporel prédominant. Damien laisse vivre le corps de ses élèves, explorer, expérimenter. Il n'entre pas facilement dans l'accompagnement langagier. Cela se confirme lors de l'entretien d'après-coup (Annexe XXXXII, ligne 21) « *C'est pas l'engagement corporel qui m'a gêné c'est plus le côté oral en fait. C'est plus le*

lien, la verbalisation. C'est vrai que souvent ça questionne : comment verbaliser ? comment formuler ? Et c'était nouveau pour moi de faire verbaliser. C'est plus le rapport à l'oral que le rapport au corps qui m'a un petit peu... que j'appréhendais plus en fait. »

L'annexe XXXII montre qu'il ne fait pas référence au corpus de façon récurrente car il mime pour faire émerger la réponse des élèves sans forcément reformuler par la suite. Il fait le lien dès la séance 1 avec les activités vécues en GS. Il fait et explicite le lien entre chacune des séances. L'annexe XXXII montre que chacune des séances débute par un rappel de la séance précédente et se termine toujours par un bilan de la séance vécue. Sur l'annexe XXXIII, on peut voir que Damien parle beaucoup avec ses mains.



Figure 20 : photogramme issu de l'Annexe XXXIII où Damien mime avec ses mains

L'annexe XXXIX qui note les moments où Damien décroche de son atelier dirigé pour réguler dans les ateliers montre qu'il a du mal à lâcher prise sur les ateliers autonomes. Il décroche parfois quand le niveau sonore l'insupporte mais aussi et surtout de façon volontaire pour s'assurer du bon fonctionnement dans les groupes autonomes. Il a même modifié les ateliers autonomes sur les séances 2, 5, 6, 7, 8 et 9 pour pallier le manque de matériel, et d'autonomie et aussi de façon à mieux contenir les élèves en autonomie. Lors de l'entretien d'après-coup (Annexe XXXXII), il dit (ligne 41) : « Voilà donc après j'ai essayé de trouver d'autres ateliers un petit peu indépendants, d'autonomie mais c'est vrai que la partie atelier n'est pas la plus facile et voir même la plus complexe d'ailleurs à gérer. ».

Concernant l'institutionnalisation, Damien a eu du mal à le structurer. Lors de l'entretien d'après-

coup (Annexe XXXXII), il dit : « Ah ouais ça voilà... Je le fais mais, alors je mets beaucoup de temps pour que ça mûrisse... ça vient pas de suite, comment je le mets en place ? comment je le... ? » (Ligne 179)

9.2.3. Premiers croisements entre le déjà-là décisionnel et la mise à l'épreuve

Je propose ci-dessous un premier croisement entre ces analyses quantitatives et qualitatives avec les analyses des verbatims concernant le triple rapport de Carnus (2020) le rapport au savoir en jeu, le rapport à l'épreuve avec le rapport aux corps (leur propre corps, celui des élèves), à l'interdisciplinarité, ainsi qu'au dispositif en ateliers et aux temps. Enfin, je les positionnerai sur les axes du rapport à l'institution. Lors des entretiens d'après-coup, les échanges concernant les difficultés à dévoluer et à lâcher prise lors des dispositifs en ateliers complètent ces analyses afin de pouvoir valider ou non mes hypothèses.

- Croisements pour Lali

Analyse qualitative des verbatims de l'entretien du déjà-là décisionnel de Lali :							Analyses quantitatives et qualitatives lors de la mise à l'épreuve
Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			X		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion				X	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		x			Ancienneté	Axe de la rencontre
Lali est experte dans son niveau de classe mais enseigne peu le savoir en jeu. Elle a donc bien connaissance des attendus en termes de connaissances à acquérir mais ne le maîtrise pas parfaitement. Elle s'applique donc à coller au plus près aux attentes de l'ingénierie en faisant suivre partout la fiche du script.							55% d'accompagnement uniquement langagier 445 références au corpus en salle de motricité et 655 fois en classe
Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté		X			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect
							32% d'accompagnement langagier et corporel et 13% d'uniquement corporel.

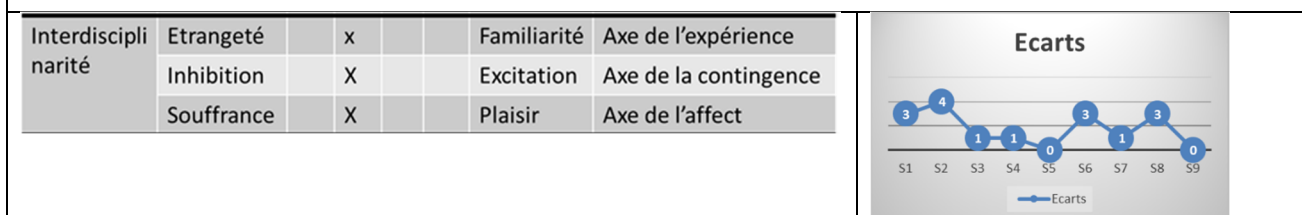


Lali se dit à l'aise avec son propre corps dans la classe mais ses attitudes (non verbales) la trahissent : difficulté à se regarder dans le miroir lors d'une formation autour du corps, difficulté à se voir et s'entendre (sur les photos ou les vidéos...). En revanche lors de la mise à l'épreuve, elle utilise beaucoup son corps pour montrer, accompagner, mimer, faire rappel. Elle a su se mettre en scène pour montrer le parcours presque dans son intégralité. Elle n'est pas passée dans le tunnel mais je ne l'aurai pas fait non plus. En revanche elle s'est allongée au sol pour ramper sous la barre car ses élèves ne comprenaient pas l'action attendue. L'envie de faire réussir ses élèves prend le dessus sur ses appréhensions.

Le corps des élèves	Etrangeté			x	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	X			Plaisir	Axe de l'affect

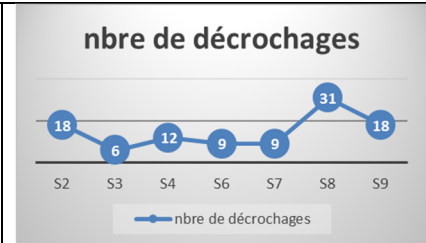
34% de présence dans la zone intime et 34% dans la zone personnelle
Les locogrammes viennent le confirmer. (Annexe XX)

Lali se situe souvent à moins d'un mètre de ses élèves. Le nombre de contacts est important : 412 sur l'ensemble de l'ingénierie (Annexe XVIII) dont 51 pour accompagner, 112 pour recentrer, encourager et tous les autres pour contenir le corps des élèves qu'elle a du mal à voir se mouvoir dans l'espace. Elle leur demande régulièrement de se calmer, 98 fois tout au long de l'épreuve. L'appréhension perçue lors de l'entretien vient se confirmer lors de la mise à l'épreuve.



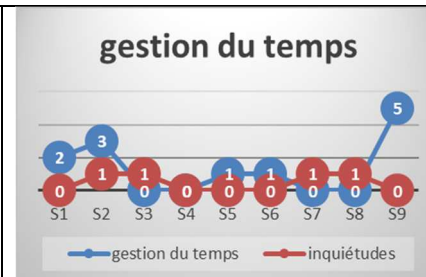
Comme pour l'enseignement du savoir en jeu, Lali sait qu'il faut le faire mais elle a conscience de ne pas suffisamment le faire. Nous relevons peu d'écart entre le prévu et le réalisé. Lali comme pour le savoir en jeu, s'est appliquée à le mettre en œuvre avec un degré de fidélité important.

Dispositif en ateliers	Etrangeté	x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x		Plaisir	Axe de l'affect



Comme pour la place du corps des élèves dans la classe, lors de l'entretien, nous avons bien perçu que Lali tolère mais sans trop de débordements. Effectivement, lors de la mise à l'épreuve, cette variable de commande l'a mise en difficulté à plusieurs reprises frôlant « l'impossible à supporter » (Lacan, 1977) surtout lors des séances 2, 8 et 9. Elle n'est pas encore prête à lâcher prise sur le corps des élèves en autonomie.

Aux temps	Etrangeté	x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x		Plaisir	Axe de l'affect



Dès l'entretien ante, on sent que le rapport au temps est une préoccupation pour Lali. On n'a pas le temps, on ne prend pas le temps sont des termes qui reviennent de façon récurrente. Lors de la mise à l'épreuve Lali n'a pas respecté la variable de commande concernant la durée des séances. La mise à l'épreuve pour Lali se positionnant toujours en début d'après-midi, elle prolongeait toujours la séance jusqu'à l'heure de la récréation. Les indicateurs relevant de la temporalité sont peu révélateurs. Mais ce sera évoqué lors de l'entretien d'après-coup.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			x		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

Lali semble la plus fidèle au script mais n'a pas respecté la temporalité des séances (la durée) ni l'institutionnalisation

	« matérielle » des savoirs construits.
<p>Lali est une enseignante assez assujettie, elle a envie de bien faire au service de la réussite de ses élèves. Dans le contexte de l'ingénierie elle souhaite répondre aux attentes, pour apprendre, faire progresser ses élèves et surtout ne pas biaiser mon travail de recherche. Malgré tout, en voulant bien faire lors de la mise en œuvre, elle n'a pas respecté certaines variables de commande. Elle a prolongé toutes les séances pour offrir plus de répétitions dans l'action et le langage à ses élèves. Concernant l'institutionnalisation, le sujet sera abordé particulièrement lors de l'entretien d'après-coup.</p>	

- Croisements pour Alex :

Analyse qualitative des verbatims de l'entretien du déjà-là décisionnel de Alex							Analyses qualitatives et quantitatives lors de la mise à l'épreuve
Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance	x				Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion		x			Attirance	Axe du désir
	Nouveauté	x				Ancienneté	Axe de la rencontre
<p>Alex débute dans son niveau de classe et enseigne peu voire pas du tout le savoir en jeu. Elle n'a donc pas connaissance des attendus en termes de connaissances à acquérir. Lors de l'épreuve, elle essaie de coller au maximum au script mais son manque de connaissance concernant le savoir en jeu et son manque d'habitude de travail en lien avec la spécificité des cycles 2 font que malgré sa bonne volonté, nous mesurons lors de la mise à l'épreuve de nombreux écarts de langage : mots régulièrement oubliés ou remplacés par d'autres. Son problème d'orientation ne vient pas non plus lui faciliter la tâche.</p>							66% d'accompagnement uniquement langagier 506 références au corpus en salle de motricité et 785 fois en classe

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			x		Plaisir	Axe de l'affect

33% d'accompagnement langagier et corporel et 1% d'uniquement corporel.

Contexte	non verbal (%)
EN SM	8
EN CLASSE	2
ENSEMBLE DES SÉANCES	10

Les photogrammes viennent l'illustrer. (Annexe XXV)

Alex se dit plutôt à l'aise avec son corps. Elle se décrit comme quelqu'un qui bouge beaucoup et ayant eu une enfance plutôt sportive. Elle ne se formalise pas sur l'image qu'elle renvoie. En revanche, elle est attentive au respect des personnes et fait attention à sa tenue afin de ne pas choquer. Lors de la mise à l'épreuve, Alex, trop occupée et parasitée par les corps mobiles de ses élèves a du mal à se focaliser sur les variables de commandes concernant l'accompagnement corporel. Elle garde une vue d'ensemble de ses élèves et a du mal à s'engager corporellement dans le mime et la démonstration. Elle le fait mais pas de façon prégnante comme demandé par le script.

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps des élèves	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x			Plaisir	Axe de l'affect

34% de présence dans la zone intime et 36% dans la zone personnelle

Les locogrammes viennent le confirmer. (Annexe XXVIII)

Alex se situe souvent à moins d'un mètre de ses élèves. Le nombre de contacts est de 189 (la moitié par rapport à Lali) sur l'ensemble de l'ingénierie (Annexe XXVI) dont 15 pour accompagner, 20 pour recentrer, encourager et tous les autres pour contenir le corps des élèves qu'elle a du mal à voir se mouvoir dans l'espace. Elle a de nombreux contacts avec un élève en particulier qui a besoin d'une attention particulière. Lors de la mise à l'épreuve, elle le prend régulièrement par la main ou à ses

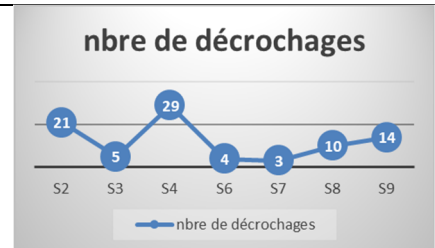
côtés pour le contenir. Nous aborderons ce point lors de l'entretien d'après-coup. L'appréhension des corps en mouvement perçue lors de l'entretien vient se confirmer lors de la mise à l'épreuve.

Interdisciplinarité	Etrangeté	x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	X		Plaisir	Axe de l'affect



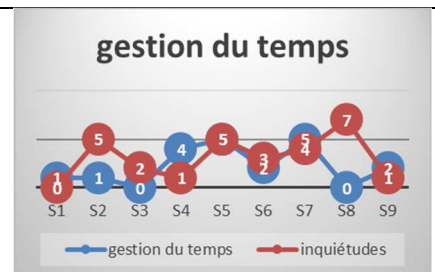
Comme pour l'enseignement du savoir en jeu, Alex n'est pas très à l'aise avec l'interdisciplinarité. Nous relevons de nombreux écarts entre le prévu et le réalisé. Nous aborderons ces écarts lors de l'entretien d'après-coup mais je suppose qu'ils relèvent de son manque d'aisance avec l'orientation de son propre corps, de connaissances du public et du savoir en jeu et enfin de son manque de temps pour s'approprier le script en amont.

Dispositif en ateliers	Etrangeté	x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x		Plaisir	Axe de l'affect



Comme pour la place du corps des élèves dans la classe, lors de l'entretien, nous avons bien perçu qu'Alex a besoin de contrôler le corps des élèves. Effectivement, lors de la mise à l'épreuve, cette variable de commande l'a mise en difficulté voire en souffrance à plusieurs reprises atteignant « l'impossible à supporter » (Lacan, 1977) surtout lors des séances 2 et 4. Elle est nostalgique de ses années de cycle 3 et n'est pas encore prête à lâcher prise sur le corps des élèves en autonomie.

Aux temps	Etrangeté	x		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x		Plaisir	Axe de l'affect



Dès l'entretien ante, on sent que le rapport aux temps est une préoccupation pour Alex. Comme pour Lali, on n'a pas le temps, on ne prend pas le temps sont des termes qui reviennent de façon récurrente. Lors de la mise à l'épreuve Alex a été bousculée par le rythme de chaque séance : temps de rappel, temps de pratique, temps de bilan. Le temps de pratique était souvent rogné par manque d'anticipation (problème matériel, temps de recadrage, temps de gestion collective) et le temps de bilan n'a pas toujours été fait parce que c'était l'heure de partir (fin de la demi-journée de classe) ou parce que la séance s'était trop mal déroulée et qu'Alex avait atteint la limite de son « impossible à supporter ». Concernant le temps d'appropriation, ce sera évoqué lors de l'entretien d'après-coup, en voulant échanger sur les séances avec Lali, elle se sont rajoutées une contrainte temps non prévue et qui les a mises en difficulté. Me poser directement la question leur aurait peut-être parfois fait gagner du temps.

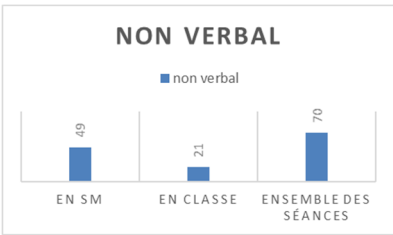
	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	x				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X			Inclusion	Axe de la reconnaissance

Alex essaie de rester fidèle au script mais elle ne se l'est pas assez approprié (manque de temps et difficile de se plonger dans un outil que l'on n'a pas conçu soi-même). Alex ne maîtrise pas encore suffisamment les attentes du cycle 2.

Alex est une enseignante proche de la retraite. Elle relativise sur les attentes de l'institution. Elle avoue honnêtement de pas maîtriser les attentes des programmes en se justifiant par son arrivée récente dans ce niveau de classe. Ceci dit, elle a envie de bien faire au service de la réussite de ses élèves. Dans le contexte de l'ingénierie elle se dit curieuse de découvrir de nouvelles pratiques, faire progresser ses élèves (pour gagner du temps en classe). Malgré toute sa volonté, elle n'a pas respecté certaines variables de commande. Elle a contenu le corps de ses élèves plus qu'accompagné, elle a contrôlé l'ensemble de la classe au détriment de la mise en scène de certaines actions. Elle a créé des troubles sur certaines positions n'étant elle-même pas à l'aise avec

l'orientation au départ. Elle s'est souvent reposée sur ma présence me laissant gérer l'aspect technique : photo, vidéos, atelier informatique. Concernant l'institutionnalisation, le sujet sera abordé particulièrement lors de l'entretien d'après-coup.

- Croisement pour Damien

Analyse qualitative des verbatims de l'entretien du déjà-là décisionnel de Damien							Analyses quantitatives et qualitatives lors de la mise à l'épreuve									
Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension									
Les repères spatiaux	Distance			x		Proximité	Axe de l'expertise									
	Répulsion			x		Attirance	Axe du désir									
	Nouveauté		x			Ancienneté	Axe de la rencontre									
<p>Tout comme Lali, Damien est expert dans son niveau de classe mais n'enseigne pas le savoir en jeu. En revanche, il utilise régulièrement les repères spatiaux pour le quotidien de la classe dans des consignes simples. Il a une bonne connaissance des attendus en termes de compétences à acquérir. Il a le souhait de respecter le script à la lettre. Lors des premières séances, il fait suivre partout la fiche du script pour y être le plus fidèle possible mais il va petit à petit s'en détacher pour adapter les ateliers autonomes et pour rattraper une erreur en séance 3 concernant la situation de référence.</p>							<p>51% d'accompagnement uniquement langagier 334 références au corpus en salle de motricité et 614 fois en classe</p>									
Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension									
Le corps enseignant	Etrangeté			x		Familiarité	Axe de l'expérience									
	Inhibition			x		Excitation	Axe de la contingence									
	Souffrance			x		Plaisir	Axe de l'affect									
							<p>38% d'accompagnement langagier et corporel et 11% d'uniquement corporel.</p>  <table border="1"> <caption>NON VERBAL</caption> <thead> <tr> <th>Catégorie</th> <th>Nombre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EN SM</td> <td>49</td> </tr> <tr> <td>EN CLASSE</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>ENSEMBLE DES SÉANCES</td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>		Catégorie	Nombre	EN SM	49	EN CLASSE	21	ENSEMBLE DES SÉANCES	70
Catégorie	Nombre															
EN SM	49															
EN CLASSE	21															
ENSEMBLE DES SÉANCES	70															

Les photogrammes viennent l'illustrer. (Annexes XXXIII)

Damien se dit à l'aise avec son propre corps dans la classe mais il ne l'exploite pas au service des apprentissages. Il mime souvent mais ne se met pas réellement en scène pour montrer l'exemple sur le parcours. Il utilise beaucoup le mime pour rappeler un élément du parcours et inciter les élèves à énoncer l'action et la position correspondante.

Le corps des élèves	Etrangeté		x	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	X		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x		Plaisir	Axe de l'affect

32% de présence dans la zone intime, 39% dans la zone personnelle et 30% en zone sociale.
Les locogrammes viennent le confirmer. (Annexe XXXVI)

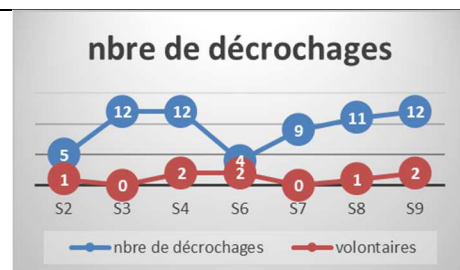
Pour Damien on n'observe pas vraiment une prédominance proxémique. Il se situe souvent entre 20 et 100cm lors des ateliers dirigés mais passe aussi beaucoup de temps en 100 et 200 cm pour garder une vue d'ensemble. Le temps passé en zone intime inférieure à 40cm est partagé entre du temps de parage sur le parcours et du temps de proximité lors des ateliers dirigés. Le nombre de contacts est important : 424 sur l'ensemble de l'ingénierie (Annexe XXXIV) dont 84 pour accompagner et parer, 69 pour recentrer, encourager et tous les autres pour contenir le corps des élèves qu'il a du mal à voir se mouvoir dans l'espace. L'appréhension perçue lors de l'entretien vient se confirmer lors de la mise à l'épreuve. Damien est bien attentif à l'attitude de ses élèves et vient se rajouter à cela, un besoin de contrôler les corps des élèves qui sont censés être autonomes.

Interdisciplinarité	Etrangeté		x	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	Plaisir	Axe de l'affect



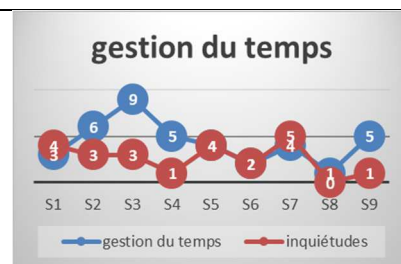
Comme pour l'enseignement du savoir en jeu, Damien sait qu'il faut le faire, il pense le faire correctement. Nous relevons peu d'écarts entre le prévu et le réalisé. Damien comme pour le savoir en jeu, s'est appliqué à le mettre en œuvre avec un degré de fidélité important. Les écarts sont surtout lors de la situation de référence et sur les ateliers autonomes mais ils étaient négociables.

Dispositif en ateliers	Etrangeté		x	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	Plaisir	Axe de l'affect



Comme pour la place du corps des élèves dans la classe, lors de l'entretien, nous avons bien perçu que Damien souhaite garder le contrôle. Effectivement, lors de la mise à l'épreuve, cette variable de commande l'a mis en difficulté à plusieurs reprises l'incitant à prendre l'option : adaptation des ateliers autonomes. De plus, j'ai observé une particularité chez Damien, non observée chez Lali et Alex c'est le fait de quitter volontairement l'atelier dirigé pour contrôler le travail des ateliers autonomes.

Aux temps	Etrangeté		x	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	x		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	Plaisir	Axe de l'affect



Dès l'entretien ante, on sent que le rapport aux temps est une préoccupation pour Damien. Comme pour les 2 autres enseignantes collaboratives, le manque de temps est évoqué mais avec plus de relativité. Lors de la mise à l'épreuve Damien a pris le contrôle du temps avec l'utilisation de « timer » pour éviter d'être bousculé par le rythme de chaque séance et bien les respecter : temps de rappel, temps de pratique, temps de bilan. Malgré tout, le temps de pratique était souvent rogné par manque d'anticipation (problème matériel, temps de recadrage, temps de gestion collective). Concernant le temps d'appropriation, ce sera évoqué lors de l'entretien d'après-coup.

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission			x		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			x		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion			x		Inclusion	Axe de la reconnaissance

Damien essaie de rester le plus fidèle possible au script, il réalise toutes les premières séances avec le script à la main. Au fil des séances, étant à l'aise et en confiance avec le chercheur, il se permet de réaliser des adaptations.

Damien, tout comme Lali est un enseignant assez assujetti, il a envie de bien faire au service de la réussite de ses élèves. Dans le contexte de l'ingénierie, il a le souhait de bien faire pour faire progresser ses élèves, pour respecter le travail de recherche et il est curieux de voir ce que cela peut lui apporter. Malgré tout, en voulant bien faire lors de la mise en œuvre, elle n'a pas respectée certaines variables de commande : l'accompagnement corporel, l'investissement corporel pour se mettre en scène, la situation de référence... Concernant l'institutionnalisation, le sujet sera abordé particulièrement lors de l'entretien d'après-coup.

9.2.4. Apports spécifiques des données d'après-coup.

Outre les analyses lexicales, sémantiques et cliniques des Verbatims des entretiens d'après-coup, pour chacune des vignettes, au regard de la mise en œuvre des variables de commandes, les tensions entre le script et le réalisé ont été abordées et discutées. Pour chacun des écarts observés et mesurés lors de l'analyse de l'épreuve, je ferai émerger les freins étant à l'origine de ces différences.

Concernant l'efficacité d'une telle ingénierie, je comptais utiliser les analyses des items des évaluations nationales de CP concernant l'utilisation de repères spatiaux pour comprendre des énoncés oraux, pour compléter les observations générales et le ressenti des enseignants concernant l'aisance de leurs élèves à utiliser ces mots repères suite à cette séquence. Cependant, les résultats ne me permettent pas de déterminer quantitativement les progrès des élèves. Les items n'évaluent que les mots « sur, devant, derrière, dans ». Ces items ont été proposés avant l'ingénierie et longtemps après. La séquence d'apprentissage s'est terminée mi-octobre pour 2 classes et fin décembre pour la troisième. Le second

livret d'évaluation n'a été proposé que début mars. De plus de nombreux élèves n'ont fait qu'une évaluation sur les 2. Je vais donc me baser sur le ressenti qualitatif des enseignants.

Voici ce que je retiens des entretiens d'après-coup :

- ***L'après-coup de Lali (Annexe XXXX)***

Le ressenti: Lali a bien vécu l'ingénierie car rassurée de pouvoir échanger avec sa collègue sur la compréhension et l'appropriation de la fiche de préparation. (Ligne 4) « *le fait d'avoir été deux, ça m'a permis d'échanger...ça m'a aidé* » ; (ligne 39) « *Je le referai mais pas seule* » ; (ligne 155) « *à deux toujours ... après avec Alex, on travaille beaucoup ensemble* ». La gestion de la classe lui a été compliquée, elle a eu l'impression à plusieurs reprises que la classe lui échappait (ligne 10) car ils n'avaient pas l'habitude de ce mode de fonctionnement (ligne 14). Elle n'avait pas encore remis en route le travail en ateliers. C'est plus le bruit qui la dérangeait, mais avec du recul, elle se dit que ce bruit était peut-être dû au fait qu'ils interagissaient. (Ligne 23)

Depuis la rentrée de novembre, elle refait des ateliers avec des règles strictes et avec l'aide d'un service civique. (Ligne 27)

Les élèves l'ont très bien vécu : le travail en motricité, en petits groupes, le va et vient avec la classe, ils ont beaucoup apprécié travailler avec la maquette. Ils en parlent encore et redemandent d'aller travailler en salle de motricité. « *Je le referai mais pas seule car échanger est important. Pour ma part, je n'ai pas eu assez de distance et d'anticipation avec ces fiches de préparation. A refaire, je préparerais davantage les élèves à ce type d'ateliers en amont.* » (Ligne 40)

Les progrès des élèves: certains s'en sont saisis et d'autres moins (maturité). Ils y font référence et s'en servent. Ils miment le geste pour retrouver un mot: le corps accompagne.

« *Mon propre repérage avec mon corps m'a questionné, je n'ai pas réglé ce problème* ». (Ligne 65) Pour s'aider elle se mettait dans la même position qu'eux.



Figure 21 : extrait de l'annexe XVII, Lali se met dans la position de l'élève que ce soit dans l'action (photo de gauche) ou dans l'évocation (photo de droite)

La contrainte matérielle l'a beaucoup angoissée: prendre des photos, filmer. Si la caméra n'était pas là, on aurait pris le temps de "poser". Il n'y aurait pas eu l'autre groupe en autonomie qui perturbe par le bruit.... Elle revient sur l'importance du travail à deux très régulièrement.

Focale sur les séances de motricité: en CP, on n'investit pas cet espace là, mais les élèves aiment bien y aller pour se mettre en situation. Elle envisage d'y retourner pour aborder les notions par le corps. Elle ose y aller maintenant alors qu'avant elle se l'interdisait. (Ligne 147)

La gestion matérielle: pas assez de matériel (un ordinateur pour 6). Lali avoue qu'il y avait une tablette dans la classe mais qu'elle n'a pas du tout pensé à la sortir. Pourtant ce problème matériel l'a mise à mal plusieurs fois. "On aurait pu avoir une tablette pour deux en fait. Si j'avais anticipé, ça aurait été possible". (Ligne 218) Des solides ont été commandés car ils manquaient. Elle est allée chercher du matériel en maternelle. Le prêt de matériel que j'ai porté moi-même les a beaucoup soulagés. Elle s'interroge également sur le choix de matériel: peut-être que le matériel n'était pas toujours adapté (objets pour représenter des solides).

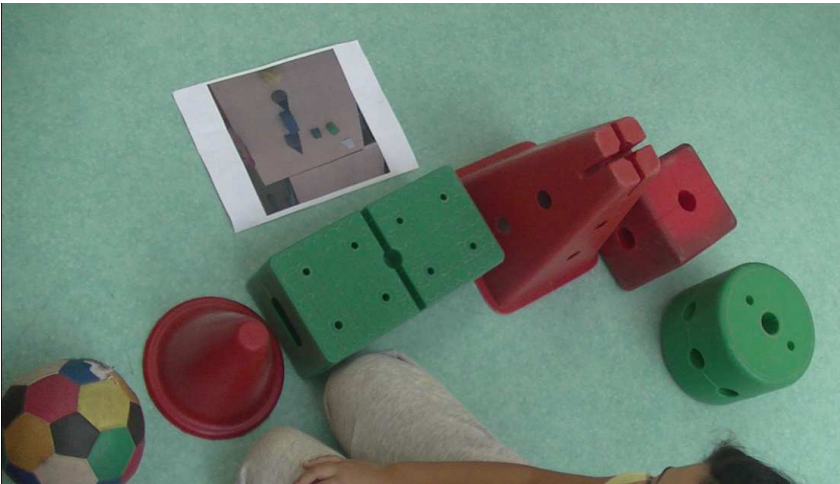


Figure 22: sur cette photo, l'objet utilisé pour représenter la pyramide n'est pas du tout adapté

Le lâcher-prise; “j’ ai du mal. Le fait de se sentir filmer, au bout d’un moment je l’ai oublié. Le regard de la conseillère, même si c’est bienveillant, nous a perturbé au départ et au fur et à mesure ; je m’en suis détachée.” (Ligne 239) Ne pas se voir entre chaque séance était confortable. Elle n’a pas senti de regard de jugement. « Ce n’est pas si grave de perdre le cadre à certains moments ». Ils ont appris.

Si on récapitule les difficultés: la temporalité, l’organisation en ateliers (car pas encore pris le temps de le remettre en place), beaucoup d’agitation en début d’année. Il fallait maîtriser, cadrer...c’est arrivé un peu tôt dans l’année. Le rapport à l’espace (instable pour Lali), le numérique, la gestion matérielle (pas assez, pas adapté) : ont été des freins.

Contenir les élèves lui demande beaucoup d’énergie mais vu de l’extérieur, sa gestuelle, sa posture semble calme, apaisée. On le lui dit régulièrement mais elle ne s’en rend pas compte. C’est l’expérience en CLIS qui lui a permis de développer ces gestes professionnels. Elle a vu faire certains collègues qui travaillent ainsi : toujours calme avec un ton posé. Ces expériences et ces rencontres l’ont marquée.

Rapport au corps : “je me surprends parfois à mimer” (Ligne 337) un mot de vocabulaire que les élèves ne comprennent pas. Lali se surprend à utiliser son corps pour expliquer. Guider davantage, le geste, les envelopper, sentir la main de l’enseignante contre la leur; mais pas avec tous les élèves, juste avec ceux qui en ont besoin (choix intuitif). Si elle sent qu’ils en sont capables seuls, elle les laissera faire seul.

C'est dur de se voir faire, de s'entendre parler, de voir son corps. Se mouvoir face au miroir, ce n'est pas facile. Il y a une question d'âge, au bout d'un moment on s'accepte tel qu'on est. S'accepter. Avec la fréquence et la régularité, on oublie la caméra.

Rythmicité: elle l'a interpellée au départ, *“on a souvent peur de refaire plusieurs fois, on craint qu'ils se lassent mais en fait non, ils en ont besoin. On apprend en répétant et en refaisant.”* (Ligne 365)

Cette séquence a pris du temps sur les autres apprentissages, Lali a dû faire une pause sur les autres apprentissages en mathématiques.

Interdisciplinarité: c'est intéressant, et les programmes le préconisent. Ils appréhendent mieux par leur corps, le plan, la maquette, on donne plus de chance à chacun. Ça leur offre une palette plus riche pour s'approprier la notion. Certains y ont été plus sensibles à la partie informatique,

Il y a des progrès et l'interdisciplinarité sera mobilisée. La liaison GS/CP faite au niveau de la lecture sera transposée à cette notion. *“Ce serait intéressant qu'ils le travaillent dès la GS et repris en début de CP comme on l'a fait. C'est intéressant et le fait de l'avoir vécu, on pourra faire plus facilement les liens.”* (Ligne 389)

L'utilisation du corps des élèves dans l'apprentissage, ça peut débloquent des choses, certains vont s'accrocher à cette façon de faire. En résolution de problèmes, jouer, mettre en scène, passer par le corps permet de comprendre. C'est souvent fait en anglais. Le visuel associé à l'auditif, le voir faire et le vivre avec son corps ça ancre davantage. *“Je le comprends, je le fais en même temps, je le vis, je le mémorise.”* (Ligne 471)

L'institutionnalisation: Lali ne s'est pas posée de question sur ce point-là. Elle n'a pas eu besoin de l'affichage car elle utilisait les photos prises en motricité. Pour elle la structuration progressive au fil des séances (explicite) suffisait.

L'enjeu du CP : lire, écrire, compter prend du temps mais ces repères spatiaux sont importants dans la vie de tous les jours et indispensables à de nombreux apprentissages. On le fait avec des fiches ou des petites maquettes mais le fait de le vivre avec le corps...**ça nous paraît tellement évident...**mais en fait ça a besoin d'être travaillé. Cela correspond à un item des évaluations nationales.

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			X	0	Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion				X0	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		x	0		Ancienneté	Axe de la rencontre

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté		X	0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	0		Plaisir	Axe de l'affect
Le corps des élèves	Etrangeté			x0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X0			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	X	0			Plaisir	Axe de l'affect
Interdisciplinarité	Etrangeté		x	0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X	0		Plaisir	Axe de l'affect
Dispositif en ateliers	Etrangeté		x0			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x0			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x0			Plaisir	Axe de l'affect
Aux temps	Etrangeté		x	0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x0			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x		0		Plaisir	Axe de l'affect

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X	0		Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			x	0	Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X		0	Inclusion	Axe de la reconnaissance

Légende: Les X représentent l'entretien Ante- « ingénierie »
 Les O représentent l'entretien Post- « ingénierie »

Figure 23 : évolution des rapports à : ante et post ingénierie pour Lali

- **L'après-coup d'Alex (Annexe XXXXI)**

L'entretien débute en me faisant part de la constitution d'une trace écrite collective réclamée par les élèves; ça leur a plu car cela change de ce qu'ils font d'habitude.



Figure 24 : affichage réalisé par les élèves d'Alex à leur demande au retour des vacances après la séquence d'apprentissage.

Ressenti d'Alex: “pas très bien, très pénible, se calquer dans un truc qu'on a pas réfléchi soi-même. Heureusement qu'on était deux parce que comme ça on a beaucoup discuté entre les séances.” (Lignes 14 et 15)

La temporalité, le rythme, “3 fois par semaine c’était dur, si j’avais été seule, j’aurais fait une seule séance par semaine, j’ai pris du retard en maths. Le fait d’être à deux c’était rassurant, nous avons beaucoup échangé entre midi et deux mais du coup je ne pouvais pas corriger et ça m’a donné plus de travail de correction le soir.” (Lignes 18 et 19)

Le : « **clé en main** » : pas si bien que ça en fait? « S’il avait fallu bâtir toutes les séances j’aurais pas accepté. Faire les photos, les applications tout ça, jamais de la vie j’aurais été faire tout ça toute seule, surtout trois fois par semaine. Je ne maîtrise pas assez mon niveau pour me lancer dans des trucs comme ça. » (Lignes 31 et 32)

Le lâcher prise: « je leur ai laissé faire des choses qu’ils n’avaient pas l’habitude de faire, ils en ont profité, ça m’a un peu pourri la classe. Depuis la rentrée c’est reparti, c’est plus calme ». (Lignes 39 et 40)

Le fait de fonctionner en ateliers, ils n’en avaient pas l’habitude. “Quand on est sur un atelier dirigé, on ne va pas s’arrêter toutes les 5 minutes pour réguler sinon toi tu n’avances pas.” (Lignes 45 et 46)

Positif mais...: “oui, ça m’a montré une autre manière de fonctionner, mais faire ça tout le temps... parfois je n’ai pas trop vu l’intérêt car les gamins tous seuls, je ne suis pas sûre qu’ils aient appris, ils se disputaient le matériel. Ils n’ont pas travaillé à 100%.” (Lignes 48 à 52).

Le matériel: Il a manqué à plusieurs reprises. Les élèves ne maîtrisent pas suffisamment l’outil pour être autonome. Il faudrait 6 tablettes par classe pour que ça fonctionne. Même si Alex n’est pas très favorable aux écrans, elle admet que le fait de pouvoir réentendre les phrases correctes associées à chaque action peut aider certains élèves.

Le travail en atelier: il est repris depuis la rentrée avec l’aide d’un service civique qui prend un atelier en dehors de la classe: moins d’agitation, moins de bruit. D’habitude, les élèves en autonomie ne font pas de bruit car ils sont sur un travail écrit. “Moi le bruit, je ne peux pas”. (Ligne 85)

La temporalité: les CP mettent beaucoup de temps à se mettre au travail. Ils manquent d’attention.

Les progrès des élèves: Alex pense qu’ils ont progressé, dès qu’elle en a l’occasion, elle en profite pour mobiliser la notion en lien avec le vécu. Elle a trouvé un jeu sur internet pour le réinvestir autrement avec d’autres images. “Avant/ après, ça m’a percuté, ça fait un moment que ça me chiffonne, ils se

trompent, ce n'est pas clair. Moi aussi j'ai eu du mal entre les points de vue.” (Ligne 131 à 133). Il faut se mettre au clair là-dessus, c'est compliqué pour les enfants, c'est pas simple “déjà, ça ne l'est pas pour moi alors...”(rire). (Ligne 135) Les CP vont jouer spontanément à la maquette.

Fidélité par rapport au script: *“Je ne suis pas sûre de l'avoir suivi à la lettre, car je n'étais pas dans ta tête. Sur une séance, j'ai fait une erreur d'impression, et les élèves sont passés deux fois sur les mêmes photos.” (Ligne 155) Elle reconnaît que c'est dû à un manque d'anticipation.*

Cas de R... élève qu'Alex contient beaucoup. *« Il est gentil. Il faut le contenir. Il est en maintien, il vit dans une famille nombreuse, déstructurée, suivie par le SEJ, depuis peu, ça va mieux. » (Lignes 189 et 190) Il a une relation particulière avec Alex. Il a besoin d'affection et ce n'est pas le seul dans cette école. Il accepte le contact physique de la maîtresse, “je le prends dans les bras comme mon fils et il s'apaise”. (Ligne 212) Il a besoin d'être en sécurité affective.*



Figure 25: Alex, contient R. entre ses jambes pour le canaliser et le rassurer

La différenciation: Alex a guidé, elle a accompagné avec le corps, elle a redit les choses; elle a posé des questions pour aider, relancer.

L'institutionnalisation: Alex n'en a pas eu besoin au début. Maintenant l'affiche est dans le couloir et les élèves s'en servent.

Mise en difficulté par le temps et puis, “ça va que tu as géré les photos, il faut avoir un œil sur 2 groupes en autonomie et me concentrer sur mon groupe, c'est compliqué”. (Lignes 331 à 333)

L'alternance corps/maquette: “oui c'est quelque chose que je referai bien car ça leur a servi”.

Expérience cycle 3 : Alex reconnaît et pense que son expérience avec des plus grands, contribue à sa difficulté à accepter le bruit et l'agitation dans la classe.

L'apprentissage de l'espace: “oui ça m'a montré la nécessité de le travailler, ça a attiré l'attention sur des notions, j'y pense plus souvent maintenant”. (Ligne 431)

Problème d'orientation dans l'espace ; cela a mis Alex à mal à plusieurs reprises lors de la séquence, ça l'a questionné: il est devant, il est derrière...Elle se refuse, de faire un cycle orientation avec sa classe, elle aurait trop peur de les perdre. Elle essaie de réinvestir sur des temps de trajet : « On le refait dans le couloir, on anticipe et on décrit le trajet. C'était justement l'objet de la dernière production d'écrit. » (Ligne 467)

Gros freins: manque de temps, gestion matérielle, méconnaissance du niveau, “après 13 ans de cycle 3, je redémarre à “0”, je suis en train d'apprendre. Je me forme mais ça ne vient pas en 2 temps 3 mouvements. Je fais ce que je peux. Au final ça fait du bien d'être bousculée. Je n'ai pas le temps : le matin français, l'après-midi c'est maths. Les CP, je n'ai pas le temps de tout faire dans la matinée.” (Ligne 523) Le manque de temps est omniprésent chez Alex.

Utilisation de la salle de motricité: “je n'y avais pas pensé mais il faut anticiper et le demander aux collègues. Il faut le prévoir à l'avance. Ce n'est pas dans ma tête mais pourquoi pas. Le matériel, il faut prendre le temps. Entre 12h et 13h30, on corrige, on prépare les cahiers et du coup, s'il faut aller installer le matériel, c'est compliqué, il n'y a pas d'ATSEM. Le temps que tu installes, c'est le bazar, c'est compliqué.” (Lignes 619 à 624)

Le levier de l'aisance corporelle aide énormément à guider et accompagner. « Pourquoi il y en a qui se l'interdisent? Oui c'est vrai que pour les hommes c'est plus complexe. Parfois avec R... quand je le contiens dans mes bras, j'y pense. »

Le relationnel est très différent, avec les CM2, ce n'est pas le même contact. Le regard est plus important que le geste. La proxémie est différente. Les cycles 2 sont plus en demande de ce contact.

“Ça serait à apprendre ça en fait : la gestuelle, l'utilisation du corps.” (Ligne 640)

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			X0		Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion				X0	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		x	0		Ancienneté	Axe de la rencontre

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté		X	0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	0		Plaisir	Axe de l'affect
Le corps des élèves	Etrangeté			x0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	X	0			Plaisir	Axe de l'affect
Interdisciplinarité	Etrangeté		x	0		Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		X	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		X0			Plaisir	Axe de l'affect
Dispositif en ateliers	Etrangeté		x 0			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	0	x			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	0	x			Plaisir	Axe de l'affect
Aux temps	Etrangeté		x0			Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x0			Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	x0				Plaisir	Axe de l'affect

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission		X0			Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque		0	x		Sécurité	Axe du confort
	Exclusion		X0			Inclusion	Axe de la reconnaissance

Légende: Les X représentent l'entretien Ante- « ingénierie »
Les O représentent l'entretien Post- « ingénierie »

Figure 26 : évolution des rapports à : ante et post ingénierie pour Alex

- **L'après-coup de Damien (Annexe XXXXII)**

Le ressenti: “Au départ j’appréhendais la préparation, la mise en place, j’ai pris les séances au fur et à mesure comme elles venaient sans compréhension fine. Je me suis investi au fur et à mesure. Le sujet m’intéressait au départ. Je l’ai bien vécu, c’était positif.” (Lignes 3 et 4)

L'appropriation de la séquence: « J’ai regardé d’abord les objectifs généraux, d’où on part, où on va et après j’ai étudié séance après séance et les liens entre chaque. » (Lignes 12 et 13)

L'engagement corporel: “ça c’est quelque chose qui ne m’a pas gêné, c’est plus le côté oral, la verbalisation qui m’a coûté. C’était nouveau pour moi de faire verbaliser.” (Lignes 22 et 23)

L'alternance, la rythmicité : “le rythme était bien, ce n’était pas monotone. On a peur d’être répétitif pour soi et pour les élèves, mais en fait cette répétition en alternance dynamise. A chaque fois une nouveauté apporte un petit plus.” (Lignes 29 et 30)

Le travail en atelier: « La préparation des groupes en autonomie c’est la partie que j’aurais pu approfondir car ils n’étaient pas assez autonomes. Je découvrais l’informatique: le cahier de mots multimédia, les Learning Apps. J’avais du mal à anticiper comment ça pouvait se passer. C’est pour moi la partie la plus complexe à gérer. Ils ont l’habitude d’être autonomes mais en individuel. En groupe c’est plus compliqué. J’ai été amené à intervenir quelquefois. » (Lignes 41 à 45)

Travail autonome en groupe: “cela demande d’être précis avec les outils donnés, interagir facilement en évitant les conflits, il faut expliquer l’organisation, prendre le temps d’explicitier tous les objectifs

et le déroulement des activités autonomes. Le manque de matériel joue aussi, car à cette âge-là, partager le matériel et gérer le tour de rôle en autonomie c'est compliqué. Ils sont parfois autonomes par 2 ou 3 mais jamais par 6." (Lignes 50 à 52)

Anticipation. « J'aurais pu utiliser la salle informatique avec le service civique par exemple. Ici utiliser les 2 ordinateurs aurait généré des problèmes de son: si on met le casque il n'y a plus d'interactions, si on met les haut-parleurs, les 2 ordinateurs étant trop proches, ils vont se gêner. Les locaux et l'aménagement de l'espace sont des points importants à anticiper et à prendre en considération. Dans la préparation, je me focalisais vraiment sur le noyau de la séance et moins sur les ateliers. » (Lignes 68 à 78)

Un fonctionnement contenant: Il faut s'exprimer avec précision, relancer, la moindre faille, ils s'y engouffrent vite. "Je me lance rarement dans des situations comme ça seul." (Ligne 104)

Si c'était à refaire? « Oui je referai mais sur les temps d'ateliers autonomes, je proposerais des situations mieux gérables en autonomie : plus guidées, des tâches plus simples, guidage, explicitation plus longue; plus structurée, simplifiée, moins de consignes, plus faciles à expliciter et à mettre en œuvre; sans trop de préparation avec des choses qu'ils maîtrisent déjà; si on veut vraiment être tranquille avec son groupe. Je sais que je pouvais modifier ces ateliers, c'était une proposition, mais je voulais vraiment rester dans le projet. Ces ateliers auraient dû être proposés en séance guidée indépendante en amont pour que les élèves soient vraiment autonomes dessus. » (Lignes 134 à 139)

Temporalité: "c'était plutôt bien. Au début je trouvais ça long et puis au final c'est passé vite. Presqu'il en manquait, on aurait pu en faire plus. Une fois que c'est lancé, ça peut se prolonger un peu plus." (Lignes 150 et 151) Damien pense à un prolongement; avec les solides, c'est super intéressant, pratique, utile et ça recoupe plusieurs champs d'apprentissage. Ça varie.

L'oral: Le langage corporel en amont, en aval des séances d'EPS, plus de verbalisation des actions motrices et l'intégrer encore plus à l'intérieur des activités sont des objectifs à investir mais c'est plus difficile : c'est très individuel et ça peut casser une dynamique donc il faut trouver le bon moment.

Photo, vidéos, « j'en fais mais je ne les utilise pas ou mal, je commence à le faire, notamment à la piscine, j'ai commencé à faire un cahier multimédia avec les photos. Les photos, l'affichage, je ne suis pas à l'aise avec ça, l'institutionnalisation, la trace écrite, je le fais mais ça me coûte, le numérique

aussi. Je sais que c'est bien, que ça peut être intéressant mais je ne prends pas de plaisir car c'est complexe, mais cette expérience m'a donné envie; c'était intéressant pour moi. » (Lignes 173 à 175)

Présence auprès des élèves en motricité: accompagner, guider corporellement, ça dépend des situations en EPS, pour une APSA spécifique : activité gymnique c'est utile mais il faut voir si dans d'autres situations ça peut être envisagé aussi. Comment on peut utiliser la verbalisation pendant un temps de jeu sans couper la dynamique. *« En sport collectif, ça peut m'arriver d'accompagner quelques enfants quand je vois qu'ils sont en difficulté de placement, le regard, des consignes particulières. En y réfléchissant avant, on peut être encore plus utile. » (Lignes 213 à 215)*

Damien fait un lien avec un jeu mathématique qu'il est en train d'expérimenter : voir le maître faire, montrer un exemple. On a tendance à les laisser explorer et on n'ose pas trop montrer, il faut trouver l'équilibre. Jouer avec eux peut amener les élèves à se rassurer et s'investir plus. Pour ça, il faut être à l'aise avec son corps. L'enseignant est dans un rôle qu'il faut accepter.

Retour sur les difficultés: en amont, pour trouver l'idée générale de la séance, et savoir anticiper et gérer les ateliers autonomes pour pouvoir bien travailler avec le groupe en atelier guidé. *« Certains aspects étaient ambigus comme la situation de référence où je suis passé à côté. Qu'est-ce qu'elle a voulu dire, qu'est-ce qu'elle attend ? Je me la suis approprié. Tant que je me suis senti capable de le faire, je l'ai fait. J'étais en confiance. J'ai essayé de coller au maximum mais à ma façon avec mon vécu, mon expérience. » (Lignes 262 et 263)*

L'expérience en CP, *« la connaissance des élèves, des attendus, du niveau de langage, ça correspond bien, je n'ai pas trouvé d'incohérence mise à part la partie autonomie. » (Lignes 292 et 293)*

Sens de l'orientation: *« oui ça aide sûrement, moi je ne le ressens pas forcément comme un atout car c'est naturel. Je m'en rends compte quand certaines personnes ont du mal. Je ne me concentre pas beaucoup dessus. » (Lignes 299 et 230)*

L'oralisation : *« étant timide, introverti quand j'étais jeune, ça va mieux mais je peux encore beaucoup progresser sur l'interaction verbale. » (Lignes 307 et 308)*

Retour très positif sur la séance 5: les enfants acteurs sur leur activité c'est intéressant. *« Je dois refaire un peu plus ce genre de séance, quand on ne sait pas trop ce qu'ils vont proposer c'est inconfortable*

pour nous. Ça m'a permis d'apprendre, de me renouveler, de trouver des pistes différentes, j'ai plutôt apprécié. » (Lignes 328 et 329)

Rapport aux savoirs	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Les repères spatiaux	Distance			x	0	Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion			x	0	Attirance	Axe du désir
	Nouveauté		x		0	Ancienneté	Axe de la rencontre

Rapport à l'épreuve	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Le corps enseignant	Etrangeté			x	0	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			x	0	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			x	0	Plaisir	Axe de l'affect
Le corps des élèves	Etrangeté			x	0	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	0		Plaisir	Axe de l'affect
Interdisciplinarité	Etrangeté			x	0	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition			x	0	Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance			x	0	Plaisir	Axe de l'affect
Dispositif en ateliers	Etrangeté			x	0	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		0	x		Plaisir	Axe de l'affect
Aux temps	Etrangeté			x	0	Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition		x	0		Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance		x	0		Plaisir	Axe de l'affect

	Entre...	1	2	3	4	ET...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission			x	0	Emancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque			x	0	Sécurité	Axe du confort
	Exclusion			x	0	Inclusion	Axe de la reconnaissance

Légende: Les X représentent l'entretien Ante- « ingénierie »
 Les O représentent l'entretien Post- « ingénierie »

Figure 27 : évolution des rapports à ante et post ingénierie pour Damien

- Rapprochement des cas suite à l'analyse sémantique des verbatims d'après-coup

Le ressenti	
Le ressenti des enseignants collaborateurs	Lali et Damien contrairement à Alex l'ont plutôt bien vécu. Je pense que son manque d'expérience en cycle 2, a fait qu'elle a été plus bousculée par les modalités d'apprentissage par le corps. Pour les 3, à des degrés différents, c'est la gestion du travail en ateliers qui a été le plus difficile à supporter, surtout la gestion du bruit. Lali et Alex n'avaient pas encore remis en route ce fonctionnement, les élèves n'étaient pas prêts et lorsqu'ils le font, ils le font de manière à ce que cela ne génère pas trop de bruit et d'agitation.
Ressenti des élèves	Les élèves des 3 classes, ont bien apprécié cette façon de travailler, l'alternance des apprentissages en classe et en salle de motricité et le travail en petit groupe. La nouveauté a créé la motivation. La situation « Je cache, tu trouves » a été appréciée et redemandée dans les classes de Lali et Damien.
Retours par rapport à la topogénèse	
Lâcher prise/ caméra	Si la caméra ne semble pas avoir dérangé Alex et Damien, Lali avoue s'en être progressivement détaché.

Travail en salle de motricité	Lali et Vincent se projettent d'y retourner pour d'autres apprentissages. En revanche, Alex dit que c'est intéressant mais elle ne pense pas le refaire car cela prend du temps, il faut l'anticiper par rapport aux collègues de maternelle. C'est trop compliqué pour elle.
Repérage orientation	L'épreuve a conforté Lali et Alex sur le fait que ce n'était vraiment pas encore clair pour elles : à droite de, à gauche de, devant, derrière... Pour Damien, c'est tellement naturel pour lui, qu'il ne s'est pas posé de question sur ce point.
Dispositif en ateliers	Comme abordé avec le ressenti général, c'est un point de l'ingénierie qui a mis les 3 enseignants collaborateurs en difficulté. Ça a été compliqué, ils n'avaient pas suffisamment anticipé cette partie de l'ingénierie. Cela a généré trop de bruit. Ils l'ont remis en place depuis mais avec des ateliers autonomes sur support papier, avec l'aide d'un service civique pour que cela génère le moins de bruit possible. Alex est nostalgique des CM qui travaillaient en autonomie et en silence. Damien est le seul à avoir modulé ces ateliers autonomes et ne pas les avoir subis comme Lali et Alex.
Retours par rapport à la mésogénèse	
Gestion matérielle	Les 3 enseignants ont manqué d'anticipation sur la gestion matérielle : manque de matériel en nombre suffisant pour pouvoir dédoubler les groupes de travail en autonomie. Ce manque a généré des temps d'attente, des disputes entre les élèves, un décrochage pour certains. Pour Lali et Alex, il y avait trop de choses à gérer en même temps. L'utilisation de l'outil informatique a également posé problème : prendre des photos, les imprimer, utiliser les learning apps, l'ENT...
Interdisciplinarité	Tous 3 s'accordent à dire que ça permet de donner du sens aux apprentissages. Lali et Damien se projettent déjà dans la liaison GS/CP pour l'an prochain. Alex et Damien se projettent également

	vers un transfert vers d'autres disciplines : maths, géométrie, lecture compréhension, EPS...
Corporéité des apprentissages	Les 3 enseignants ont pris conscience de l'importance de la corporéité des apprentissages en association avec l'oral. Damien doit approfondir l'ancrage de l'oral pour accompagner le geste.
Institutionnalisation	Elle a été implicite dans les 3 cas. Elle s'est faite progressivement au rythme des rappels de début de séance et des bilans de fin avec les supports photos. Elle a été structurée sur papier qu'en fin de séquence pour Lali et Damien et au retour des vacances pour Alex à la demande de ses élèves.
Enjeux du CP/ savoir en jeu	Tous trois reconnaissent l'enjeu de ce travail et l'importance du lien explicite avec l'apprentissage du lire, écrire, compter.
Progrès des élèves	La corporéité a servi à l'ensemble des élèves. Certains réutilisent le geste pour retrouver un mot. Les élèves mobilisent encore la maquette restée au fond de la classe. Pour les élèves de Damien, la séance 5 a été révélatrice d'une appropriation des élèves, acteurs de leur apprentissage.
Evolution des gestes professionnels	Tous 3 ont découvert une façon d'apprendre : la corporéité, l'alternance des différents espaces, la nécessité du geste, de l'oral. Lali et Damien le transféreront, en revanche, Alex reste plus mitigée car pour elle cela demande beaucoup de temps.
Respect du script	Tous 3 ont essayé de rester le plus fidèle possible mais dans l'ensemble le « clé en main » demandait du temps d'appropriation qu'ils n'ont pas su trouver. Damien se l'est approprié de façon progressive en prenant de plus en plus de liberté sur les ateliers autonomes (qui étaient négociables). Lali et Alex, souhaitant échanger ensemble sur le script en amont de chaque séance, se sont rajoutées une contrainte temps, qui les rassurait d'une part, mais qui les mettait en difficulté d'autre part car cela leur a demandé du temps et elle avait du mal à anticiper d'une séance à l'autre.

Retours par rapport à la chronogénèse	
Temporalité	Comme vu ci-dessus, les 3 enseignants collaborateurs ont manqué de temps pour s'approprier le script. Lali et Damien se questionnaient au départ sur la durée de la séquence mais ont vu au final que c'était nécessaire. On sent qu'Alex est toujours nostalgique de ses CM, qui se mettaient plus vite au travail.
Rythmicité	Comme pour la durée, la rythmicité a questionné Lali et Damien qui au final ont trouvé ça nécessaire, une alternance, et un rythme qui dynamise. Alex l'a vraiment subi, pour elle 3 séances par semaine c'était beaucoup trop. Cela prenait beaucoup trop de temps sur le reste.

9.3. L'analyse a posteriori

L'analyse a posteriori constitue la quatrième phase de l'ingénierie didactique. Elle permet de confirmer ou non les hypothèses définies dans le cadre de cette recherche.

Lors de l'analyse a priori nous nous étions arrêté sur trois variables de commande majeures:

- L'utilisation de l'espace classe : espace intime et personnel pour un accompagnement corporel de l'apprentissage du savoir en jeu accompagné du langage pour lever les obstacles langagiers, moteurs et affectifs.
- La mise en œuvre d'interactions didactiques verbales et non verbales témoignant d'une aisance corporelle, d'une facilité à accepter le mouvement des élèves, à tisser des liens entre les différents temps, à répéter pour une mémorisation efficace à utiliser un savoir pour le transmettre. Ces éléments permettent de lever les obstacles moteurs, sensori-moteurs, langagiers et cognitifs.
- La temporalité pour s'approprier et mettre en œuvre l'ingénierie didactique avec le rythme qu'elle impose et la préparation matérielle pour sa mise en œuvre optimale. La répétition permettait d'offrir aux élèves une mémorisation durable et incarnée : obstacles cognitifs et sensori-moteurs.

La confrontation de ces variables et des hypothèses concernant les effets attendus lors de la mise à l'épreuve avec l'ensemble du corpus des données prélevées et analysées ci-dessus constitue cette analyse a posteriori.

9.3.1. Etude des effets des variables

Pour chacune de ces variables je vais détailler les effets déclarés par chacun des enseignants collaborateurs et les effets constatés lors de mes observations et de mes analyses.

Cette analyse constitue également l'étape essentielle qui me permettra de procéder à la validation interne de mes questions de recherche.

A l'issue de chaque vignette, pour chacune des 3 variables je donnerai la formule qui a retenu mon attention. Cette formule, est extraite des verbatims. Selon Terrisse (2013) c'est « une clé d'intelligibilité de (leur) pratique, au point de pouvoir expliquer cette pratique à travers cette formule ». (Carnus & Terrisse, 2013)

9.3.1.1. Etude des effets de la première variable de commande relevant de la topogénèse « utilisation des espaces au profit de l'accompagnement corporel »

✓ En ce qui concerne la vignette Lali

Effets déclarés ADL	Dès l'entretien ante, Lali avoue l'instabilité de son rapport à l'espace. Se repérer lui coûte cognitivement. Le contact physique avec les élèves ne la freine pas. Ses expériences en GS et en CLIS l'ont déjà sensibilisée à l'utilisation des espaces pour privilégier des apprentissages par le corps. Ceci dit, elle ne tolère que les déplacements « autorisés » dans la classe. Elle a le souci de toujours « garder le contrôle » de ses élèves. Elle dit avoir peu de tolérance au bruit.
Effets constatés	Mes analyses convergent vers l'image d'une enseignante à l'aise dans son corps, dans les espaces classe et salle de motricité. Elle accepte et privilégie les espaces proxémiques intimes et personnels pour être au plus proche pour accompagner par le geste et le langage. Elle a respecté les variables de commande relevant de la

	<p>topogénèse mise à part celles relevant du « lâcher prise » sur le corps des élèves en mouvement dans la classe. Elle les a un petit peu mieux toléré en salle de motricité. Les locogrammes montrent que Lali reste plutôt centrée au cœur de ses élèves et privilégie les regroupements autour d'elle (coin regroupement de la classe, îlots de tables).</p> <p>Les craintes de Lali, concernant son repérage spatial, lui ont posé plusieurs fois problèmes (hésitations, formulations approximatives, besoin de se placer par rapport à l'élève avant de parler...)</p>
Effets déclarés AC	<p>Lors de l'entretien d'après-coup Lali déclare avoir bien vécu cette épreuve. Elle a réinvesti un espace dans lequel elle s'interdisait d'aller : La salle de motricité. C'est la configuration de travail en ateliers qui lui a le plus posé problème. Elle l'explique par : des ateliers trop complexes pour une autonomie effective, un manque de matériel, un manque d'autonomie des élèves par rapport au matériel informatique notamment, des ateliers trop « animés », trop bruyants où les élèves devaient interagir « la classe m'échappait », des élèves pas encore prêts à respecter des règles de travail de groupes autonomes à cette période de l'année (fin de période 1).</p> <p>Elle avoue avoir été mise à mal avec son problème personnel de repérage spatial. Elle dit s'être rendue compte de ne pas avoir réglé ce problème.</p>

Les effets provoqués chez Lali sont donc plutôt révélateurs de prises de conscience. Lali de par cette épreuve a pris conscience qu'elle pouvait s'autoriser à utiliser un nouvel espace : la salle de motricité, même en CP. Elle a impulsé la mise en place d'un travail en ateliers (petits groupes) pas encore réinvesti sur cette année scolaire. Elle a poursuivi avec l'aide d'un service civique car elle ne parvient toujours pas à lâcher prise sur le corps des élèves dans la classe qui ne seraient pas sous sa « tutelle ». Elle pilote la classe et souhaite garder le contrôle. La gestion des espaces de la classe, des autorisations ou non de déplacement des élèves est une réelle préoccupation pour Lali. Selon Dominique Bucheton « L'occupation des espaces de la classe joue un rôle important dans l'atmosphère de la classe » (Bucheton, 2021) Elle définit cette atmosphère comme « l'arrière-plan de la classe dans lequel se développe ou pas le dialogue entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves entre eux ». (Bucheton, 2021). Lali a peu évolué sur cette capacité à laisser les élèves évoluer sans contrôle strict.

Concernant sa propre représentation dans l'espace, cette expérience a conforté Lali dans l'idée que ses propres repères spatiaux n'étaient pas clairement installés.

✓ La formule de Lali (topogénèse)

Concernant les variables de commandes relevant de la topogénèse pour Lali, je retiendrai la formule suivante ; « *Je trouve que c'était bien aussi de pouvoir nous détacher de la classe, de vivre, de se mettre en situation dans la salle de motricité* » « *on s'interdisait d'y aller* » car « *c'est vrai qu'en élémentaire, on se met dans un moule* » « *on se dit que ça doit être carré, mais non en fait, non !* ». (Lignes 167, 168, 174, 561, 569)

✓ En ce qui concerne la vignette Alex

<p>Effets déclarés ADL</p>	<p>Dès l'entretien ante, Alex dévoile son problème d'orientation qu'elle explique par une maladie lors de son enfance. Elle pense que d'être restée longtemps alitée, cela a joué sur la maturation de certaines zones de son cerveau. Elle se dit ne pas avoir du tout le sens de l'orientation et se reposer sur les autres pour se faire guider.</p> <p>Le contact physique avec les élèves ne la freine pas du tout, elle s'étonne d'ailleurs que cela puisse poser problème à certains enseignants. Malgré une petite expérience en cycle 2, elle se dit sensible à l'organisation de l'espace classe et des aménagements permettant du travail en petits groupes ainsi que les déplacements sans déranger le reste de la classe. Concernant le corps de ses élèves dans l'espace classe, elle se dit avoir beaucoup progressé au fil des années, ayant une expérience essentiellement en cycle 3 et un passé de formation pour adultes, cette gestion ne lui est pas familière.</p>
<p>Effets constatés</p>	<p>Mes analyses convergent vers l'image d'une enseignante à l'aise dans son corps, dans les espaces classe et salle de motricité. Elle accepte et privilégie les espaces proxémiques intimes et personnels pour être au plus proche pour contenir le corps de ses élèves de façon majoritaire. Elle a respecté en partie les variables de commande relevant de la topogénèse car l'accompagnement corporel n'est pas prédominant. Concernant le « lâcher prise » sur le corps des élèves en mouvement</p>

	<p>dans la classe, elle les a acceptés avec une tolérance variable selon les séances mais a côtoyé la limite de « l'impossible à supporter » à deux reprises. (Lacan, 1977)</p> <p>Les locogrammes montrent qu'Alex reste plutôt à distance en salle de motricité, et par contre, privilégie les regroupements autour d'elle (coin regroupement de la classe, îlots de tables) lorsqu'elle est en classe.</p> <p>Les craintes d'Alex, concernant son problème d'orientation, se sont bien révélées à plusieurs reprises, être un problème (hésitations, formulations approximatives voir incorrectes, besoin de m'interpeller pour se rassurer...)</p>
<p>Effets déclarés AC</p>	<p>Lors de l'entretien d'après-coup Alex déclare avoir mal vécu cette épreuve. « pas très bien, très pénible »(ligne 14), « je leur ai laissé faire des choses que je ne leur laisse pas faire d'habitude » (ligne 38). C'est la configuration de travail en ateliers qui lui a le plus posé problème. Comme Lali, elle l'explique par : des ateliers trop complexes pour une autonomie effective, un manque de matériel, un manque d'autonomie des élèves par rapport au matériel informatique notamment, des ateliers trop bruyants, où les élèves devaient interagir « ils faisaient un peu n'importe quoi » (ligne 39) « ça m'a un peu pourri la classe » (ligne 40), des élèves pas encore prêts à respecter des règles de travail de groupes autonomes à cette période de l'année (fin de période 1).</p> <p>Elle avoue avoir été mise à mal avec son problème personnel de repérage spatial. Lignes 138 à 144 : « Les photos que je leur ai mises, elles m'ont chiffonnée parce qu'en fait c'est pas par rapport à soi mais par rapport à l'objet » J'évoque la décentration et elle ajoute : « ça je pense que c'est compliqué pour les enfants, déjà, ça l'est pour moi. » et elle en rit.</p> <p>Focale particulière concernant la proxémie, qu'Alex entretient avec un élève en particulier. Elle pense qu'il manque d'attention, « il n'est pas en sécurité affective » le fait de le contenir corporellement l'apaise. Les photogrammes témoignent de cette posture qu'elle qualifiera « être en câlins », maternelle. « Je l'ai pris dans mes bras, comme ça, comme mon fils ». (Ligne 212)</p>

Alex a peu évolué sur la gestion de l'espace classe. L'ingénierie proposée était trop éloignée de ses pratiques habituelles, par conséquent, elle a été plusieurs fois « mise à mal » par les situations vécues.

Son expérience en cycle 3 et de formation pour adultes l'avait plutôt habituée à des corps assujettis ayant des « postures scolaires » : être dans les attentes de l'enseignant, dans les normes de l'attendue et/ou des « postures réflexives » : comprendre les finalités didactiques de la tâche. (Bucheton, 2021, p. 108 et 110). En cycle 2, elle doit faire face à des « postures premières » où l'élève se jette dans la tâche sans réfléchir, sans attendre la fin de la consigne, des « postures ludiques et créatives » pour lesquelles l'envie de détourner la consigne est prédominante (jouer avec le bonhomme sur la maquette sans respecter la consigne initiale en lien avec le parcours) ou encore les « postures de refus de la tâche » observées souvent avec le petit R. (Bucheton, 2021, p. 108, 109, 111). Novice avec ce niveau de classe, Alex est conscient d'être encore en recherche de la « bonne pratique professionnelle » (Bucheton, 2021, p. 81) pour créer la bonne atmosphère ce que Bucheton définit comme le maintien d'un espace de travail de collaboration langagière et cognitive.

Elle a également été perturbée à plusieurs reprises par sa propre orientation. Elle n'est pas à l'aise avec ses propres repères spatiaux, cela a généré des temps d'hésitations, de latence, dans lesquels certains élèves ont su s'engouffrer.

✓ Les formules d'Alex (topogénèse)

Pour Alex, je retiendrai la formule de la nostalgie : « *avant j'avais le calme plat, on pouvait faire ce qu'on voulait* » (ligne 95) et pour son problème d'orientation dans l'espace je retiendrai la formule de la facilité : « *Bon maintenant, il y a le GPS !* » (ligne 448).

✓ En ce qui concerne la vignette Damien

<p>Effets déclarés ADL</p>	<p>Dès l'entretien ante, Damien avoue ne pas avoir de problème de repérage spatial. Ligne 199 : « <i>j'ai plutôt une bonne orientation</i> ». Concernant le corps de ses élèves, Damien se dit « <i>de plus en plus sensible à la posture</i> » (ligne 206) ; il dit chercher le « <i>juste milieu</i> » (ligne 213) <i>entre les laisser bouger et les garder assis correctement sur la chaise sans que cela altère leur concentration. En EPS, il a mis du temps à les laisser s'exprimer, il se disait « très rigides sur des consignes »</i> (ligne 215) « <i>des postures un peu dirigistes</i> » (ligne 216). Il se dit lâcher prise de façon plus régulière grâce à son « <i>expérience</i> » (ligne 225)</p>
--------------------------------	--

	<p>Le contact physique avec les élèves ne la freine pas. Ligne 318 « <i>Je n'ai pas de réticence dans le groupe classe.</i> » Lignes 319 à 322 : « <i>J'aime bien aider les élèves en difficultés, j'accompagne le geste... il faut vraiment faire avec eux et accompagner. J'accompagne vraiment, le plus souvent possible la gestuelle.</i> » Ses expériences en ITEP, en CP, en tant qu'éducateur de rugby, l'ont déjà sensibilisé à l'utilisation des espaces pour privilégier des apprentissages par le corps. Sa pratique personnelle de sports collectifs lui fait prendre conscience de l'importance de la représentation de son corps dans l'espace.</p>
<p>Effets constatés</p>	<p>Mes analyses convergent vers l'image d'un enseignant à l'aise dans son corps, dans les espaces classe et salle de motricité. Il accepte et privilégie les espaces proxémiques intimes et personnels pour être au plus proche pour accompagner par le geste et le langage. Il a respecté les variables de commande relevant de la topogénèse mise à part celles relevant du « lâcher prise » sur le corps des élèves en mouvement dans la classe. Il décroche régulièrement de son atelier autonome pour 2 raisons : pour recadrer et pour s'assurer du bon fonctionnement des groupes. Les locogrammes montrent que Damien reste plutôt centré au cœur de ses élèves et privilégie les regroupements autour de lui (coin regroupement de la classe, îlots de tables).</p> <p>Son aisance concernant ses propres repères spatiaux se sont confirmés. Pas d'erreur et pas d'hésitation concernant le repérage spatial.</p>
<p>Effets déclarés AC</p>	<p>Lors de l'entretien d'après-coup Damien déclare « <i>Je l'ai bien vécu, c'était positif</i> » (ligne 8). C'est la configuration de travail en ateliers qui l'a le plus perturbé. « <i>Sur les ateliers, la préparation des groupes d'autonomie notamment, c'est vraiment la partie que j'aurais pu approfondir</i> » (lignes 36/37). Son manque de maîtrise de l'outil informatique, l'ENT, les Learning Apps l'ont mis en difficulté car il n'avait pas suffisamment anticipé son appropriation. Il a donc réagi en essayant « <i>de trouver d'autres ateliers un petit peu plus indépendants</i> » (ligne 44) Il dit ne pas avoir pris le temps d'explicitier le fonctionnement à « <i>tour de rôle</i> », d'expliquer « <i>tous les objectifs</i> » (lignes 55 et 56). Ses élèves ont l'habitude de travailler en ateliers</p>

	autonomes mais pas avec des groupes si importants. Ligne 93 « <i>il fallait beaucoup plus anticiper ces temps d'autonomie</i> ».
--	--

Damien est le seul enseignant collaborateur à avoir fait des choix éclairés et argumentés sur des modalités de mise en œuvre différentes. Une lecture trop hâtive du script a engendré des ajustements qu'il pensait nécessaires pour maintenir une « atmosphère » propice aux apprentissages. Jorro explique ce processus d'ajustement observé chez Damien : « Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière. Leur mise en œuvre dépend du processus d'ajustements, d'agencement et de régulation » (Jorro, 2011) Ici Damien n'ayant pas réalisé la situation de référence prévue par le script de la séance 3, l'a réinjectée de façon différente dans celui de la séance 7. Il a modifié par la suite les ateliers autonomes des séances 8 et 9 car la configuration des espaces autonomes avec le numérique le mettait en difficulté, en s'appropriant à sa façon cette même situation pour qu'elle puisse être réalisée en classe de façon autonome. Ici le « sens du Kairos » (Jorro, 2011, p.9) de l'improvisation, de l'intuition de l'instant ont permis à Damien de s'adapter et de pallier le manque de matériel et d'espace adapté.

Damien n'ayant pas de souci d'orientation de son propre corps dans l'espace, la mise en œuvre de l'enseignement des repères spatiaux ne lui a posé aucun problème.

✓ Les formules de Damien (topogénèse)

Concernant les variables de commande relevant de la topogénèse, pour Damien je retiendrai le naturel et la prise de risque : effectivement, Damien a un bon repérage spatial, la formule qu'il a prononcé plusieurs fois est « c'est tellement naturel pour moi » (Ligne 300). En revanche, concernant le corps des élèves dans la classe, c'est la formule du risque que je retiens : « *J'ai tendance à être un peu directif, dirigiste* » mais « *j'aime bien ces temps-là où les enfants sont acteurs* » « *ça m'a un peu sorti de ma zone de confort* ». (Lignes 319 à 325)

9.3.1.2. Étude des effets de la seconde variable de commande relevant de la mésogénèse

« les interactions didactiques verbales et non verbales »

✓ En ce qui concerne la vignette Lali

<p>Effets déclarés ADL</p>	<p>Dès l'entretien ante, Lali nous dit avoir conscience que l'utilisation de son corps peut aider ses élèves à apprendre. Elle regrette de ne pas le faire suffisamment.</p> <p>« <i>Je ne fais pas trop appel au corps mais de vivre les choses plus concrètement...</i> » « <i>je ne fais pas assez appel au corps</i> » (ligne 105). Elle est totalement assujettie à l'institution, elle connaît les attentes relatives aux savoirs en jeu et aux modalités d'apprentissages préconisées mais ne le fait pas suffisamment.</p> <p>Ligne 176 « <i>Je pense que c'est accessible</i> ». Elle a également bien conscience des obstacles d'apprentissage de par son déjà-là expérientiel (expérience en CLIS, GS, CP) et son propre problème de repérage qui n'est pas stable. Elle pense ne pas être suffisamment outillée pour aborder cette notion en interdisciplinarité : EPS, espace et géométrie (ligne 189). Pour elle, l'apprentissage par le vécu corporel peut être « <i>une porte d'entrée pour un apprentissage</i> » (ligne 252) « <i>oui je pense que cela peut aider</i> » (ligne 253) mais elle ne perçoit pas comment. Ligne 364 « <i>Je pense que cela peut être difficile</i> ».</p> <p>Ligne 353 « <i>On a besoin de vivre justement, de laisser parler le corps, de laisser faire les choses avec le corps. C'est un moyen de mieux apprendre</i> ». Lali semble curieuse de voir comment s'y prendre et est rassurée de réaliser ce projet de façon accompagnée et avec le soutien de sa collègue Alex qui va vivre la même séquence.</p>
<p>Effets constatés</p>	<p>Lors de l'épreuve, l'analyse des indicateurs montre que Lali a été très active dans l'accompagnement corporel accompagné du langage, la répétition du corpus de mots en témoigne. Son enseignement est explicite, elle associe une images (photos des séances vécues), un geste à une parole en lien avec les mots référents.</p> <p>Le nombre de contacts physiques que ce soit pour guider, recentrer, contenir, déplacer, asseoir témoignent d'une communication corporelle non verbale prégnante. Lali sous sa bienveillance et son calme apparent cache une énergie intense à contenir le corps de ses élèves. Les photogrammes nous prouvent qu'elle montre l'exemple, mime, elle se met en scène corporellement avec quelques réticences mais elle le fait si ça peut aider ses élèves. Lali n'a pas respecté la variable micro-didactique liée à l'institutionnalisation des savoirs. De mon point de vue de</p>

	chercheur, je l'avais introduite dès le départ pour la faire évoluer tout au long des séances. Lali ne s'en est saisi que lors de la dernière séance uniquement.
Effets déclarés AC	<p>Lors de l'entretien d'après-coup Lali se dit l'avoir plutôt bien vécu mais rassurée d'avoir vécu cette épreuve à deux avec sa collègue Alex : « <i>Le fait d'avoir été deux, je pense que cela m'a aidé</i> » (ligne 8). Concernant l'accompagnement corporel, Lali a évolué et le réinvestit : « <i>Je me surprends parfois à mimer</i> » ligne 337 « à accompagner et même envelopper presque ».</p> <p>Concernant l'institutionnalisation, lorsqu'on l'évoque pendant l'entretien, Lali me dit ne pas avoir ressenti le besoin de l'introduire avant.</p> <p>Lali a eu du mal à lâcher prise sur les ateliers, elle les remet en place mais avec l'aide d'un service civique et avec des activités autonomes sur papier qui ne génèrent pas de bruit. Elle dit que les élèves n'étaient pas encore prêts pour des ateliers autonomes de ce niveau-là.</p>

En croisant ces données, on peut noter une évolution vers la mise en œuvre d'un apprentissage par le corps. Lali était déjà presque convaincu de son efficacité mais la mise à l'épreuve n'a fait que conforter ses intuitions. Elle va donc le remettre en œuvre plus régulièrement. Si j'utilise l'échelle des formes ostensives de Robert et Carnus (2012), Lali oscille entre ostension directe physique (totale ou partielle) car elle se met corporellement en scène pour que ses élèves accèdent à la compréhension, et l'ostension physique privée lorsqu'elle manipule le corps des élèves pour les aider à mieux percevoir les repères spatiaux. Elle complète très souvent par des ostensions verbales directes ou indirectes pour que les élèves incorporent le repère en l'associant à son signifiant.(Carnus & Terrisse, 2013) En associant régulièrement le corps et le langage, Lali convoque des gestes professionnels de mise en scène du savoir. Ils permettent à l'enseignant de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis ici. Lali associe des gestes de désignation de l'objet de savoirs (les repères spatiaux), les gestes de démonstrations mais n'a pas saisi de façon formelle les gestes d'institutionnalisation. (Jorro, 2011) Pour Lali, les rappels et bilans successifs introductifs et concluants chaque séance, lui servaient de micro-institutionnalisations orales qu'elles complétaient au fur et à mesure.

✓ La formule de Lali (mésogénèse)

Si je devais résumer ces propos en une formule significative, je retiendrais : « *Je me surprends à mimer plutôt que de montrer une image, d'accompagner, même d'attraper davantage et même les envelopper presque, de guider davantage par le geste.* » (Lignes 337 à 347).

✓ En ce qui concerne la vignette Alex

<p>Effets déclarés ADL</p>	<p>Se dit à plutôt l'aise de par son expérience avec les cycles 3, elle fait attention à l'image qu'elle véhicule auprès de ses élèves. Elle a conscience que l'utilisation de son corps peut aider ses élèves à apprendre. Elle dit l'utiliser pour les captiver, les capter. Elle cherche encore sa posture de maîtresse de cycle 2. Elle se dit gênée par le masque pour la communication verbale et non verbale avec ses élèves. Elle n'est pas tout à fait assujettie à l'institution, elle ne connaît pas bien les attentes relatives aux savoirs en jeu et aux modalités d'apprentissages préconisées. Ligne 200 : « <i>non j'ai pas travaillé...je ne vois même pas de quoi tu parles quand tu veux parler de repère spatial</i> ». Concernant les attendus de fin de cycle elle me répond avec honnêteté : ligne 291 « <i>Il faudrait que je les relise parce que ...franchement il y a longtemps que je ne les ai pas lus</i> ». Elle a également bien conscience des obstacles d'apprentissage de par son déjà-là expérientiel personnel et son propre problème de repérage. Elle dit qu'il y en a qui ne sont pas physiologiquement prêts et qu'il y a des cérébraux qui n'auront pas besoin de cet apprentissage par le corps. En revanche elle pense que le manque de vocabulaire peut constituer un obstacle majeur pour s'exprimer et comprendre des indications de positions dans l'espace. Elle reconnaît manquer de formation pour la mise en œuvre de ces notions : espace, géométrie, interdisciplinarité.</p> <p>Dès l'entretien ante, on sent que le lâcher prise sur le corps des élèves dans la classe est complexe pour Alex même si elle se dit avoir évolué linge 468 « <i>ben avant ça me dérangeait, maintenant, je me suis dit que ça devait être comme ça</i> », mais elle dit aussi « <i>une fois j'ai fait le clown, j'ai perdu la classe, donc maintenant je me méfie</i> » ligne 395.</p>
----------------------------	---

<p>Effets constatés</p>	<p>Lors de l'épreuve, l'analyse des indicateurs montre qu'Alex a été très active dans l'accompagnement langagier, le corpus de mots a été répété très souvent. Son enseignement est explicite, elle associe une image (photos des séances vécues), un geste à une parole en lien avec le corpus de mots mais son manque d'aisance avec le contenu du script et avec son propre repérage lui font souvent défaut (oublis, imprécisions, erreurs sur les mot prononcés...) Elle répète souvent plusieurs fois sans que le geste vienne accompagner la parole. Ce n'est pas naturel.</p> <p>Le nombre de contacts physiques que ce soit pour recentrer, contenir, déplacer, asseoir témoignent d'une communication corporelle non verbale prégnante mais surtout pour contenir les corps plus que pour les guider. Les photogrammes permettent de rendre compte qu'elle montre, mime, mais sans trop en faire non plus. Alex, comme Lali n'a pas respecté la variable micro-didactique liée à l'institutionnalisation des savoirs. Alex ne s'en est saisie qu'après la séquence pour constituer un affichage collectif pour mémoire des apprentissages.</p>
<p>Effets déclarés AC</p>	<p>Lors de l'entretien d'après-coup Alex est mitigée. « <i>Oui ça m'a montré une autre façon d'enseigner, après faire ça tout le temps...</i> » (ligne 48). Elle a tout de même poursuivi la structuration des apprentissages en réalisant la trace écrite et prolongé les apprentissages grâce à des jeux trouvés sur un site internet. « <i>avec d'autres dessins pour réinvestir différemment</i> » (ligne 128). Lors de manipulation elle le fait mais dans la classe, l'utilisation de la salle de motricité lui demande trop d'anticipation, de déplacements, c'est une perte de temps pour Alex.</p> <p>Concernant l'institutionnalisation, lorsqu'on l'évoque pendant l'entretien, Alex me dit ne pas avoir ressenti le besoin de l'introduire avant. Elle l'a fait après la séquence. Alex a beaucoup souffert des modalités en ateliers, elle les remet en place mais avec l'aide d'un service civique et avec des activités autonomes sur papier qui ne génèrent pas de bruit. L'accompagnement corporel et langagier n'a pas été une expérience concluante pour Alex. Quand on interroge Alex sur sa fidélité au script elle répond « je ne suis pas sûre de l'avoir suivi à la lettre parce que je ne suis pas dans ta tête » ligne 155. Lorsque je lui demande ce qui l'a mise le plus en difficulté mis à part le travail en atelier et l'appropriation du script elle me répond « <i>le temps</i> » ligne 331.</p>

Alex m'a beaucoup questionné car elle se dit accepter que le corps des élèves bouge et vive dans la classe mais au final, c'est elle qui a le plus souffert de la mise à l'épreuve. Si on reprend les écrits de Claude Pujade-Renaud, elle a l'habitude d'utiliser le dispositif en ateliers pour « avoir la maîtrise du jeu de rapprochement et de distanciation par rapport aux élèves. La diminution de la distance peut servir d'entrée en contact ou d'avertissement disciplinaire selon la situation ou les deux à la fois. » (Pujade-Renaud, 1993) Le nombre de contacts physiques avec ses élèves témoignent d'une proximité pour contenir, recentrer, contrôler les corps de ses élèves. Si on reprend le terme de Bucheton (2021), Alex a l'habitude d'être le « pilote » dans la classe. Lors de l'ingénierie, elle s'est retrouvée dans une position de copilote car elle n'a pas su trouver le temps de s'appropriier le contenu. Son attitude hésitante, interrogative, gênée à certains moments dans la mise en œuvre a été perçue à plusieurs reprises par ses élèves, leur offrant ainsi une « faille » dans le milieu didactique. Ils se sont malheureusement engouffrés dedans à plusieurs reprises. Avec du recul, je me sens responsable de cet échec car je me suis rendue compte en visionnant les vidéos que le script de l'ensemble des séances était bien trop éloigné de son habitus au sens de Bourdieu (1972) c'est-à-dire un fonctionnement ancré dans sa pratique dans sa structure de classe structurée et structurante.

✓ La formule d'Alex (mésogénèse)

Concernant les variables de commandes relevant de la mésogénèse, c'est encore la nostalgie qui prédomine : « *en fait je redémarre de zéro, je suis en train d'apprendre* », « *le relationnel, n'est pas du tout le même qu'avec des CM* » « *c'est pas le même contact en fait* » (lignes 480, 657, 658)

✓ En ce qui concerne la vignette Damien

<p>Effets déclarés ADL</p>	<p>Dès l'entretien ante, Damien dit travailler ces compétences de repérage spatial dans l'action, dans le concret au quotidien de la classe « <i>par rapport au travail scolaire... en situations d'EPS avec le jeu « Jacques a dit », pour vivre le vocabulaire à travers des activités motrices mais pas nécessairement des parcours.</i> » (Lignes 60 à 66). Il dit que c'est une compétence difficile : la latéralisation, c'est vraiment très difficile à acquérir pour des élèves de CP, il y a des termes pour exprimer des positions qui sont proches mais qui ne veulent pas exactement dire la même chose et cela crée des confusions. C'est également</p>
----------------------------	--

	<p>difficile à évaluer dit-il. (Ligne 80). Il est totalement assujéti à l'institution, il connaît bien les attentes relatives aux savoirs en jeu et aux modalités d'apprentissages préconisées. Il pratique la liaison GS/CP. Il a travaillé dans le cadre du plan français tout comme Lali sur le vocabulaire des positions et devait le mettre en œuvre cette année. Ma proposition « <i>tombe vraiment bien</i> » (ligne 127). Il a bien conscience des obstacles d'apprentissage de par son déjà-là expérientiel (expérience en ITEP et en CP). Même si pour lui c'est naturel et évident, les difficultés rencontrées dans le quotidien de la classe lui font prendre conscience de la nécessité de le travailler.</p>
<p>Effets constatés</p>	<p>Lors de l'épreuve, l'analyse des indicateurs montre que Damien est plus dans l'accompagnement corporel que dans le langage. Il a tendance à montrer et initier le geste pour faire compléter la phrase. Il ne répète pas forcément. Son enseignement est explicite, elle associe une image (photos des séances vécues), un geste à une parole en lien avec les mots référents.</p> <p>Le nombre de contacts physiques que ce soit pour guider, recentrer, contenir, déplacer, asseoir témoigne d'une communication corporelle non verbale bien présente. Damien parle beaucoup avec ses mains, avec son corps. Tout comme Lali, Damien essaie de cacher une énergie débordante : sous sa bienveillance et son calme transparaissent une agitation et des gestes répétitifs en cas d'agacement, d'attente...</p> <p>Les photogrammes nous montrent que Damien mime, sans forcément se mettre corporellement en scène. Damien n'a pas respecté la variable micro-didactique liée à l'institutionnalisation des savoirs. Il a essayé de le faire au fil des séances mais ne l'a jamais réellement formalisé.</p>
<p>Effets déclarés AC</p>	<p>Lors de l'entretien d'après-coup Damien se dit l'avoir plutôt bien vécu. Il m'a avoué avoir pris connaissance des scripts successivement. Il a voulu rester le plus fidèle possible au script de départ. Il souhaite reprendre le travail de géométrie avec les solides dans l'espace. Il l'a trouvé intéressant, utile et pratique car cela recouvre des champs d'apprentissages « <i>variés</i> ». (Lignes 154-155) Il va aussi reprendre le travail de verbalisation dans l'action. Il a perçu l'intérêt d'utiliser les photos et les vidéos. Il dit avoir déjà pris des photos sans trop les utiliser. Concernant</p>

	L'institutionnalisation, il pense être en difficulté pour le faire. Outre l'étrangeté de l'outil informatique, il met beaucoup de temps à se décider sur le comment, avec quoi structurer l'apprentissage. Il faut que « <i>ça mûrisse</i> » (ligne 180)
--	--

Damien a évolué lors de cette mise à l'épreuve. Il était déjà dans une posture curieuse, d'attente, d'appétence vers l'acquisition de nouvelles compétences. Ça a d'ailleurs été le plus autonome dans la mise en œuvre : prise de photos, impression, choix, ajustements...

Cette ingénierie répondait d'ailleurs à une commande suite au plan de formation en français l'année précédente, tout comme Lali. Au niveau de l'accompagnement, Damien se situe plutôt dans une ostension gestuelle symbolique (Robert et Carnus, 2012). Il initie un geste pour rappeler le signifiant à l'oral et ne reformule pas forcément si c'est correct. Sur le parcours, les gestes d'accompagnements corporels sont plus des gestes d'aide et de parade sur la roulade avant. Selon Pujade Renaud (1993), dans le cas de Damien « Le mouvement du corps de l'enseignant est bien désigné comme un stimulateur de la parole chez les élèves ». (Pujade-Renaud, 1993). Si on se réfère aux postures de Bucheton (2021), Damien oscille entre une posture d'accompagnement et une posture de contrôle. Damien a également des gestes d'ajustement de l'action, on l'a vu dans l'analyse de la topogène, c'est le sens du Kairos (Jorro, 2011), la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité, sur le rythme de l'action, la modification d'une consigne. Il a en effet, pris cette liberté sur le script, dans la marge de manœuvre qui lui était confiée car il agissait en confiance à mon égard.

✓ La formule de Damien (mésogénèse)

Concernant la mésogénèse, je retiendrai la formule de questionnement et de l'envie d'évoluer : « *C'est pas l'engagement corporel qui m'a gêné* » « *c'est plus la verbalisation* » « *ça me questionne* » (lignes 23/24) « *je peux encore progresser par rapport aux élèves et aux interactions* » (ligne 309).

9.3.1.3. Étude des effets de la troisième variable de commande relevant de la chronogénèse « la temporalité et la rythmicité des séances »

✓ En ce qui concerne la vignette Lali

<p>Effets déclarés ADL</p>	<p>Dès l'entretien ante, le rapport au temps est évoqué. <i>« Je passe vite à la feuille, je ne leur laisse pas assez de temps pour s'approprier corporellement les notions. »</i></p> <p>Lali a conscience de l'importance de la notion mais a du mal à trouver le temps. Elle attend justement de cette expérimentation pour prendre le temps de travailler ces compétences de façon guidée, accompagnée tout en collaborant avec son binôme Alex avec un outil « clé en main ». Elle ressent tout de même la pression des apprentissages fondamentaux.</p>
<p>Effets constatés</p>	<p>Les effets de la temporalité des séances sont biaisés chez Lali. En effet, ayant effectué toutes les séances en première partie d'après-midi, Lali a pris le temps d'aller jusqu'à la récréation. Elle n'avait pas la pression de terminer avant l'heure de fin de classe. Par conséquent, elle a été moins sujette à surveiller la montre ou la pendule, ou à presser ses élèves lors des ateliers. Ceci dit cela a eu des conséquences sur l'attention des élèves en autonomie qui pouvaient trouver le temps long et parfois décrocher de l'activité.</p>
<p>Effets déclarés AC</p>	<p>Lors de l'entretien d'après-coup, Lali avoue avoir été questionnée sur la rythmicité des séances au départ mais s'est rendue compte au fur et à mesure de la nécessité de ces répétitions. <i>« J'avais l'impression de prendre trop de temps »</i> mais <i>« comme je voulais vraiment comprendre où ils en étaient ... »</i>, <i>« j'ai l'impression que j'ai toujours dépassé »</i>. (Annexe XXXX ligne 189). La rythmicité des séances et <i>« le tourbillon de la classe »</i> (ligne 420) ont fait que Lali a eu du mal à s'approprier toutes les séances. De nombreux écarts entre le script et le réel s'expliquent en partie par le manque de temps d'appropriation, d'anticipation concernant la compréhension des attendues et la préparation matérielle qui en découlait. Le « clé en main » qui se voulait rassurant au départ s'est avéré être un frein pour la mise en œuvre. Cela demande du temps d'appropriation important. Lali se rend compte que <i>« si on n'est pas assez impliqué au départ, on ne se l'approprie pas assez »</i> ; <i>« si je ne vois pas trop où je dois aller, ben je squeeze, je le fais différemment, je me l'approprie différemment. »</i> (Ligne 112). Concernant la possibilité de m'interroger sur le script, Lali se dit n'avoir pas pris le temps de s'en saisir <i>« tu es prise par ta journée »</i> (ligne 126).</p>

La temporalité des apprentissages a été abordée avec Lali, elle a conscience qu'elle n'arrive pas à prendre le temps de faire vivre les apprentissages par la corporéité. J'ai l'impression que cette ingénierie lui a permis de prendre le temps de le faire. De plus, elle a eu à loisirs d'avoir plus de temps pour chacune des séances, laissant filer le temps jusqu'à l'heure de la récréation. Dans les études de Barra et Tricot sur la composante des apprentissages, il y a parmi les 3 composantes nécessaires à l'apprentissage d'une connaissance, celle de la durée du changement. (Bara & Tricot, 2018) La structuration de l'espace qui nous entoure se construit sur une durée assez longue. Pour Lali et Alex ce n'est toujours pas stabilisé. Le docteur Langlois reprend cette nécessité de durée : « Le corps et le mouvement participent en profondeur et durablement à la mémorisation. » (Langlois, 2015)

Outre le temps dans la classe, Lali a également évoqué le temps d'appropriation du script. Avec Alex, elles l'ont reçu au même moment, elles ont échangé sur la mise en œuvre, sur des questionnements mais malgré tout, lors de la mise à l'épreuve, elles proposent une application différente. Influencée par son déjà-là, par ses gestes du métier (Jorro, 2011) Lali, va retranscrire le script à sa façon. Le temps joue sur cette façon de mettre en œuvre. La pression du temps, nous contraint à lire plus vite, à comprendre en superficie, à prendre des décisions hâtives car on n'a plus le temps de faire autrement. Cette temporalité nous met également souvent en difficulté matérielle comme c'est arrivé pour Lali : pas le temps de chercher le matériel nécessaire à un bon déroulement de l'activité.

✓ La formule de Lali (chronogénèse)

Concernant les variables de commandes relevant de la chronogénèse je retiendrai pour Lali la formule suivante : « *On est toujours pris dans ce tourbillon de la classe* » mais « *il faut faire, refaire* », « *ils ont besoin de répéter, de repasser par le corps, de refaire le parcours, de le remettre sur la maquette, afin de refaire les choses. Ils apprennent en répétant.* » (Lignes 420 et 360 à 367).

✓ En ce qui concerne la vignette Alex

Effets déclarés ADL	Dès l'entretien ante, le rapport au temps est évoqué. La pression du CP est palpable, surtout au retour post confinement. Ligne 185 « <i>déjà l'espace, cette année vu la situation, j'ai fait français, maths, j'ai fait que ça...</i> », ligne 269 « <i>il y a tellement de manque en lecture, en maths, que déjà j'ai pas fait tout ce que je voulais faire</i> ».
---------------------	---

	« Il faut 10 min pour sortir un cahier et bon ben 10 min +10 min +10 min à la fin de la journée ça fait des heures ! » (Ligne 272). Lorsqu'on évoque le travail de liaison GS/CP, Alex dit ne pas y avoir pensé et pas non plus le temps de se pencher sur la question.
Effets constatés	Les effets de la temporalité des séances chez Alex sont perceptibles. En effet, ayant effectué toutes ces séances en seconde partie d'après-midi, Alex avait la pression de terminer sa séance avant la fin de l'heure. Elle a souvent regardé sa montre ou la pendule. Elle a souvent pressé ses élèves ou fait des propositions à leur place quand elle trouvait que ce n'était pas assez rapide. Certaines séances n'ont pas été conclues par manque de temps et parce qu'Alex avait épuisé son capital de tolérance au bruit. Le manque d'anticipation sur le contenu du script a souvent fait défaut. Les indicateurs qui étaient le nombre d'écarts entre le script et le réel sont nombreux : questionnement sur le contenu non élucidé par manque de temps d'échange avec le chercheur, manque de matériel sur de nombreux ateliers, manque d'appropriation des outils informatiques proposés par l'ingénierie... Tous ces petits détails ont contribué à la complexité de la mise en œuvre des séances.
Effets déclarés AC	Lors de l'entretien d'après-coup, Alex avoue avoir subi la rythmicité des séances : « 3 fois par semaine... je l'aurais fait toute seule j'aurais fait qu'une fois par semaine » ligne 19. Elle se questionne encore sur ce rythme : « est-ce que ça vaut le coup d'enfoncer le clou ou de laisser mûrir entre les deux ? (Ligne 21) En tout cas elle est anxieuse car « J'ai pris du retard en maths » ligne 23.

Alex a le plus souffert de cette temporalité et cette rythmicité. Elle le craignait en amont et l'a subi tout au long de l'ingénierie. Le regard sur la montre, sur l'heure qui passe trop vite est pour Bucheton « la marque des dilemmes et du stress ordinaire d'une activité faite de multiples imprévus » des photos trop grandes, des élèves qui ne gèrent pas le support informatique, des photos imprimées en plusieurs exemplaires, un matériel en nombre insuffisant ou inadapté, une mise au travail plus lente... « Cette gestion du temps, du rythme est constante. Elle obéit à des dilemmes éthiques et professionnels majeurs. » (Bucheton, 2021) Pour Alex, ce sont : ces séances prennent beaucoup de temps : du temps d'appropriation, de préparation et d'échange avec la collègue Lali. Ceci dit, cette dernière contrainte leur incombe. Elles lui prennent aussi beaucoup de temps qu'elle ne peut consacrer aux autres

apprentissages. Alex a un emploi du temps cadré au millimètre et non modulable. En sortir lui coûte beaucoup. Plus le temps passe plus l'angoisse est grande... cette séquence pourtant essentielle aux apprentissages fondamentaux (elle l'a reconnu), prend du temps sur l'apprentissage du lire, écrire, compter. Lors de la mise en œuvre, on la surprend parfois, à faire à la place des élèves lors des ateliers de manipulation par manque de temps. Alex qui a fait beaucoup de cycle 3, se rend compte que la mise au travail est plus longue en cycle 2, le temps d'attention plus court et le temps d'appropriation des notions plus long. Elle a donc toujours cette impression de courir après le temps.

✓ La formule d'Alex (chronogénèse)

Pour garder une formule significative concernant la chronogénèse, pour Alex, ça a été la souffrance : « *C'est compliqué* » , « *J'ai pas le temps* » « *il aurait peut-être mieux valu prévoir qu'une fois par semaine.* » (Lignes 333, 514, 559)

✓ En ce qui concerne la vignette Damien

Effets déclarés ADL	Damien ne semble pas inquiet par le temps d'apprentissage. Lors de l'entretien ante, il parle d'une nécessaire « <i>répétition</i> » (ligne 255) « il faut rebrasser, réutiliser les outils pour que les élèves apprennent ». Il se dit dans une dynamique d'autoformation perpétuelle. Il dit se remettre régulièrement en question pour interroger ses pratiques (lignes 258). La notion de temps n'est abordée qu'à la fin « <i>on se débrouille avec les outils qu'on peut trouver et le temps qu'on a</i> ». (ligne 321)
Effets constatés	Lors de la mise à l'épreuve, Damien est assez énergique, il se déplace beaucoup et relativement vite d'un point à l'autre de la classe ou de la salle de motricité. Comme pour Alex, les séances se produisent après la récréation de l'après-midi, ce qui laisse peu de marges pour les éventuels débordements de temps. Il regarde régulièrement sa montre ou la pendule et investit le « timer » pour minuter le temps de travail lorsque les élèves sont répartis en atelier. (Annexe XXXVIII). De nombreux écarts entre le script et le réel sont dus à un manque de temps d'appropriation et d'anticipation matérielle. C'est ici du temps de préparation que Damien n'a pas su trouver. (Annexe XXXVII).

<p>Effets déclarés AC</p>	<p>Lors de l'entretien d'après-coup, lorsqu'on évoque l'appropriation de la séquence Damien dit « <i>J'ai regardé au fur et à mesure chaque séance et les liens entre les séances [...] prendre tout d'un bloc, j'avais pas le temps</i> » ligne 15. Concernant le rythme et l'alternance des séances, il a adhéré, « <i>c'était pas monotone et j'avais un peu peur aussi de ça, peur d'être répétitif pour soi et pour les élèves, et cette alternance là justement, elle permet d'éviter des répétitions, redynamiser à chaque fois.</i> » (Lignes 29 à 32). Concernant les ateliers, Damien a eu du mal à « <i>anticiper le temps que ça allait mettre</i> » (ligne 43), cela explique le fait qu'il ne parvienne pas à rester sur son atelier dirigé pour aller voir ce que faisaient ses élèves sur les autres ateliers. Il est conscient de ne pas avoir trouvé le temps de préparer ses élèves à ce type d'atelier : « <i>il faut vraiment pendre le temps d'expliciter tous les objectifs, et surtout le déroulement de l'activité autonome</i> » (ligne 56), il l'évoquera de la même façon lignes 81 et 84. Au démarrage de la séquence comme Damien s'appropriait les séances au fur et à mesure, il trouvait ça long et puis « <i> finalement c'est passé assez vite</i> » (ligne 146). Pour synthétiser, Damien n'a pas été plus gêné que ça par cette temporalité.</p>
---------------------------	---

Damien a évolué concernant la gestion temporelle. Etant réticent dès le départ, il a pris les choses en main pour ne pas subir : selon Bucheton, le temps est un organisateur de première importance. (Bucheton, 2021). Il utilise le « timer » pour mesure les temps d'ateliers autonomes et dirigés. C'est l'enseignant qui s'est le plus saisi des scripts avec le plus de liberté, le plus d'aisance. Effectivement, pour Bucheton, « le pilotage du cours est intimement lié à la préparation de celui-ci. Elle demande de penser trois temporalités : le temps nécessaire à la compréhension d'une notion, le temps nécessaire à son appropriation [...] mais surtout le temps long du développement où beaucoup plus tard l'élève devra être en mesure de convoquer ces savoirs dans un environnement plus complexe. (Ici la géométrie, plus abstraite). Un temps toujours spiralaire ». (Bucheton, 2021). Damien a conscience de cette spirale. Il a mis en œuvre plusieurs gestes professionnels définis par Jorro (2011) notamment des gestes de planification et de remédiation, des gestes d'accompagnement et d'écoute.

- ✓ La formule de Damien (chronogénèse)

Concernant la temporalité, pour Damien, je retiendrai la formule du dynamisme : « *Il y avait un bon rythme d'alternance. C'était pas monotone.* » « *L'alternance permet d'éviter les répétitions* » *redynamiser les séances* ». (Lignes 28 à 32)

Sixième partie : les réponses aux questions de recherche

9.4. Validation interne

Le but de cette recherche est de pouvoir observer les freins à la mise en œuvre d'un apprentissage sollicitant le corps de l'enseignant et celui des élèves en CP puis de les analyser afin d'en déterminer l'origine dans le déjà-là décisionnel des enseignants collaborateurs.

L'ingénierie didactique a contraint trois professeurs des écoles de CP à l'enseignement des repères spatiaux par le corps en salle de motricité glissant progressivement vers un enseignement par manipulation en classe sur un espace représenté permettant à terme l'abstraction avec une représentation uniquement mentale. Cette proposition résulte d'un emprunt à la théorie des situations didactiques de Brousseau avec des apports au croisement de deux disciplines l'EPS et la géométrie. Ma focale étant portée sur le Sujet enseignant, j'emprunte la théorie du Sujet pris dans la didactique de Carnus.

9.4.1. Première question de recherche

Comment l'enseignant, influencé par son déjà-là, s'empare-t-il de l'espace didactique et des effets de la proxémie définis par l'ingénierie, pour aider ses élèves de CP à lever les obstacles moteurs, sensori-moteurs, affectifs, langagiers et cognitifs permettant l'accès à la corporéité des repères spatiaux de l'espace vécu vers l'espace représenté?

A ce jour je peux dire que l'expérience en cycle 2 et en éducation spécialisée sont fortement aidantes pour mener une séquence dans un milieu didactique où les corps prennent beaucoup de place. L'aisance corporelle de l'enseignant constitue également un atout majeur. Le rapport au corps des élèves dans la classe est un point saillant de cette recherche. Pour pouvoir évoluer dans un milieu didactique où les élèves bougent, s'emparent de l'espace pour vivre les notions corporellement, il faut que l'enseignant ait la capacité de laisser faire ses élèves. De plus, l'enseignant doit être à l'aise pour entrer dans la proxémie personnelle voire intime pour accompagner, guider corporellement. Les 3 enseignants collaborateurs

étaient plutôt sereins avec cette proxémie et en effet, lors de la mise à l'épreuve, cette variable de commande a été bien appliquée. Ceci-dit les rapprochements enseignant-enseignés dans la zone de proxémie intime (inférieurs à 40 cm) sont plus nombreux dans le but de recentrer, cadrer, contenir que dans le but de guider l'élève corporellement. Lors des entretiens ante, les 3 enseignants se disaient être attentifs au contrôle des corps dans la classe. Effectivement, que ce soit en salle de motricité ou en classe, les enseignants ont souhaité malgré tout, tenter de contrôler ces corps. Ils étaient divisés entre le fait de les laisser vivre les expériences motrices et langagières pour lever les obstacles épistémologiques nécessaires aux apprentissages et le besoin de garder le contrôle de la classe.

Le rapport à l'espace de l'enseignant, son sens de l'orientation, contribuent à la réussite de la transmission du savoir. Les deux enseignantes pour qui ce n'était pas clair au départ ont contribué à certaines hésitations chez les élèves. La décentration est en cours de construction chez des élèves de CP-CE1 (Piaget, 1964), ces enseignantes ayant du mal à distinguer : quand on décrit par rapport à soi ou par rapport à un objet, ont plusieurs fois été gênées par certaines descriptions. Damien n'ayant aucun problème d'orientation dans l'espace n'a pas perçu de problème particulier.

Le scénario mettait l'accent sur l'explicitation des liens entre les séances : les enseignants devaient faire le lien avec le travail entamé en GS. Cela a été fait mais sans support car les enseignants n'ont pas pu en récupérer ou pas trouver le temps d'échanger à ce sujet avec leurs collègues. Ensuite, le lien entre chaque séance devait devenir une routine d'entrée et de fin d'activité. Chaque script proposait un rappel de la séance précédente avec support photo et/ou vidéo et un bilan de fin de séance permettant de se projeter sur la suite. L'entrée était toujours soignée car les enseignants ayant mené la séance antérieure en maîtrisaient le contenu et ils avaient les supports mais le bilan n'était pas toujours ouvert vers la prochaine séance par manque d'anticipation sur la séance suivante.

Les interactions verbales dans les différents milieux didactiques, que ce soit en salle de motricité ou en classe, devaient permettre par la répétition fidèle, des phrases qui accompagnaient les gestes sur le parcours, une bonne mémorisation des mots repères. Les enseignants ont été assez fidèles à cette variable de commande. Je note qu'au début, ils n'avaient peut-être pas suffisamment mémorisé les phrases et ça a mis un peu de temps à se stabiliser. Concernant les interactions non verbales, les enseignants ont également été assez proches des attentes du script. Ils étaient présents auprès des élèves pour les guider, les accompagner par le geste en contact ou par le mime. En classe, ils reproduisent le geste vécu sur le parcours. Ils se surprennent à le faire encore aujourd'hui, et leurs élèves également. Ces variables de

commandes étaient liées aux obstacles épistémologiques moteurs (mise en corps des positions), langagiers (mise en mots) et sensori-moteur (mémoire du corps associé au mot). A mon sens c'est l'obstacle didactique affectif qui a été le plus difficile à négocier pour les enseignants. Bien qu'à l'aise avec leur propre corps, c'est plutôt le lâcher prise sur les corps des élèves qui a freiné leur propre implication corporelle. Ils se sont retrouvés divisés entre le fait de vouloir montrer, accompagner corporellement un élève et vouloir garder le contrôle visuel sur l'ensemble des élèves. L'ingénierie prévoyait des phases d'institutionnalisation progressive afin de pouvoir y faire référence à chaque séance si nécessaire. Aucun des 3 enseignants ne s'en est saisi, ils ont fait les rappels en début de séance en s'appuyant soit sur le schéma du parcours, soit sur les photos de la séance antérieure mais ils n'ont structuré qu'à la fin. En tant que conceptrice de l'ingénierie je pense que cette structuration aurait pu aider certains élèves dès le début. Les 3 enseignants n'ayant pas participé à son élaboration et ayant du mal à y entrer, ont essayé de se l'approprier au fur et à mesure. La lourdeur du script et du scénario ayant sa part de responsabilité, je pense que le manque d'appropriation et d'anticipation ont été des limites à une mise à œuvre fidèle. Lors des entretiens d'après-coup, ils expliquent que cette structuration écrite ne leur a pas manqué mais que cela a pu manquer aux élèves puisque dès que je l'ai amenée, ils l'ont utilisée. Les élèves d'Alex ont même voulu faire leur propre trace écrite après la séquence. Je suppose que comme c'est une compétence "transdisciplinaire" c'est plus difficile à institutionnaliser. De plus, le manque de temps et d'anticipation fortement soulignés ci-dessus ont contribué au non-respect de cette variable. Les phases bilans à l'oral à l'issue de chaque séance et les rappels au début de chacune d'elles permettaient de pallier, en partie, ce manque de structuration explicite.

9.4.2. Deuxième question de recherche

Les variables macros didactiques : la temporalité sur 9 séances et la rythmicité de 2 à 3 par semaine, associées à des variables micros-didactiques intégrant des rituels pour répéter et structurer les apprentissages nécessaires à une structuration durable et incarnée sont-elles perçues comme un levier ou une contrainte lors la mise en œuvre par les enseignants ?

Pour les 3 enseignants collaborateurs, le nombre de séances et la cadence les ont questionnés et inquiétés au départ. Puis, au fil de l'ingénierie et lors de l'après coup, ils se rendent compte que les élèves ont besoin de cette répétition. Seule Alex, ne le referait pas avec une telle cadence, si elle devait le refaire.

Elle dit avoir perdu trop de temps sur les autres apprentissages. Ici aussi, le rapport aux temps est un frein majeur, les enseignants de CP sont souvent mis sous pression par l'institution, par eux-mêmes, par les familles, pour que tous leurs élèves sachent lire à la fin de l'année. Cette pression a été soulevée par Lali et Alex de nombreuses fois. De plus la succession des séances rapprochées a mis à mal les 3 enseignants collaborateurs. Ils ont eu du mal à s'imprégner des séances en amont, ils lisaient les fiches de séances peu de temps avant, ce qui laissait très peu de marge pour m'interroger en cas de doute, pour préparer le matériel en nombre suffisant, pour préparer les élèves à un atelier autonome en le leur présentant en amont. La séquence "clé en main" a été un atout au départ pour convaincre, mais au final, cela s'avère être un frein car il faut du temps pour se l'approprier et s'en imprégner. L'idéal aurait été une co-construction du script mais encore aurait-il fallu trouver le temps de réaliser ce travail en commun. Je ne me sentais pas d'imposer ce temps de travail supplémentaire sur la base du volontariat, à des enseignants déjà très sollicités pour mener à bien leurs missions.

Septième partie : conclusions, limites et perspectives

10. Limites et perspectives

10.1. Points de vigilance

10.1.1. L'échantillon de départ

Tout d'abord, je dois admettre un point de vigilance concernant mon échantillon. En effet, je recherche des freins à la mise en œuvre d'un apprentissage mettant en scène le corps des enseignants et des élèves. En n'ayant observé que 3 enseignants, je ne peux prétendre avoir pu faire émerger tous les freins à cette démarche d'enseignement par la corporalité.

10.1.2. Les relations chercheur- enseignants collaborateurs

De plus, la relation qui me lie aux trois enseignants collaborateurs est une relation initiale formatrice/formés. De la même façon que j'ai évolué de ma posture de formatrice vers une posture de chercheuse, les enseignants collaborateurs ont eux aussi dû se décentrer de la conseillère pédagogique et de la caméra pour se considérer comme un enseignant participant à une recherche en didactique clinique. Lali me l'a clairement énoncé dans les entretiens, alors que pour Damien et Alex ce n'était pas explicite mais sous entendu. Dans tous les cas, tous les 3 ont confié avoir été jusqu'au bout et avoir essayé de faire de leur mieux pour ne pas compromettre mes recherches. Comme l'a développé Marie-France Carnus : « la reconnaissance d'un effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes nous a conduits à considérer trois types de données : le comportement du sujet, les perturbations induites par l'existence de l'observateur et par ses activités dans le cadre de l'observation, le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses décisions » (Carnus, 2007) Concernant le comportement du Sujet, il a été influencé par ma présence dans la classe. Lali me l'a clairement dit lors de l'entretien même si elle pense s'en être petit à petit détaché. Alex s'est interdit de recadrer ses élèves comme elle en a l'habitude de par ma présence. Damien, ne l'a pas clairement explicité mais lors de l'entretien d'après-coup il me fait part d'inquiétudes qu'il avait en amont de l'épreuve sans me les avoir confiées auparavant. Donc il y a forcément eu des perturbations induites par ma présence lors des mises à l'épreuve. C'était à la fois une présence quelque peu gênante au départ mais à la fois rassurante car tous 3 se sont permis de m'interpeler pour s'assurer de la bonne compréhension du

script au moment de la mise en œuvre. Enfin mon comportement d'observateur n'a pas été complètement neutre et passif. J'ai parfois atteint mon « impossible à supporter » (Carnus & Terrisse, 2013). Non pas que ce que je voyais ne me convenait pas, mais je ne voulais pas que l'enseignant collaborateur se trouve en difficulté devant ses élèves. En effet, il m'est arrivé à plusieurs reprises d'intervenir auprès des élèves pour les aider et de soulager l'enseignant qui était avec son atelier dirigé. Je suis également intervenue pour alléger la préparation matérielle (montage des parcours, apport du matériel maquette, prise de photos, impression de photos, réalisation de jeux sous format numérique). Ceci dit, avec du recul, je ne referai pas la même chose car les 3 enseignants n'en avaient pas l'habitude ni leurs élèves d'ailleurs et cela a rendu les ateliers autonomes numériques très complexes à gérer à la fois pour les enseignants et pour les élèves.

10.1.3. Un scénario et des scripts conçus par le chercheur uniquement

Toujours dans un souci de soulager les enseignants collaborateurs, j'ai pris la décision dès le départ de concevoir seule le scénario et les scripts des séances, en prenant appui sur des données invoquées par la recherche. Par conséquent, l'épreuve était parfois trop éloignée des pratiques des enseignants mais également des modalités de travail des élèves. J'avais pourtant émis la possibilité de négocier le contenu des ateliers autonomes car je ne connaissais pas le niveau d'autonomie de chacun des élèves dans chacune des classes. Lali et Alex ont failli s'en saisir dès la séance 2 mais finalement ne l'ont pas fait. Quant à Damien, il l'a fait de manière autonome sans concertation ni échange avec le chercheur. Tous trois avaient peur de biaiser les résultats de la recherche en proposant d'autres ateliers. Damien s'est accordé un petit peu plus de liberté en s'appuyant sur notre confiance mutuelle et en se disant que je ne me gênerais pas pour le lui dire si cela ne convenait pas.

10.1.4. Une ingénierie qui n'a pas pu être évaluée quantitativement en termes d'apprentissage pour les élèves

Bien que mes questions de recherche se concentraient prioritairement sur les enseignants j'avais prévu de croiser mes observations avec les résultats des élèves. Je pensais pouvoir corrélérer une mise en œuvre « corporellement active » avec des résultats révélateurs sur les apprentissages des élèves. Dans un premier temps, je souhaitais m'appuyer sur les grilles d'observation des enseignants remplies lors de la situation de référence (S3 et S7). Or, ces grilles n'étant pas intégralement complétées, elles restent difficilement exploitables. Je pensais donc pouvoir faire émerger une évolution de la maîtrise du

repérage spatial grâce à un item des évaluations nationales de CP. Ici aussi, de par de nombreuses absences et un « turn over » d'élèves important, je ne peux en tirer d'observations objectives basées sur des données quantitatives. Je dois donc me contenter des retours qualitatifs des enseignants collaborateurs. Tous 3 ont noté des progrès notables sur l'ensemble des élèves concernant l'utilisation et la compréhension de ces repères spatiaux. Ils soulignent encore des difficultés pour certains élèves, mais dans l'ensemble, ils utilisent le corps pour se souvenir du terme associé à la position évoquée. Par exemple quand ils hésitent entre gauche/ droite, ils se rappellent passer « à gauche du cylindre » sur le parcours. C'est ce que Marcel Jousse nomme la pédagogie « Jousienne » Le corps a le mouvement pour mieux retenir ». (Langlois, 2015). De plus comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la notion d'espace se construit par un processus lent avec de nombreuses rencontres. Il faut solliciter les repères spatiaux régulièrement en émission et en réception pour s'assurer d'une construction durable.

10.1.5. Denier point à soulever, c'est le binôme inséparable : Lali et Alex.

Au départ, je souhaitais mettre à l'épreuve uniquement Lali. Alex s'est portée volontaire, je n'ai pas su dire non, car je me suis dit que ça allait multiplier par deux mes possibilités d'observer les freins à la mise en œuvre. Au fil des séances, je me suis rendue compte qu'elles échangeaient beaucoup entre elles pour se rassurer sur la bonne compréhension du script, sur les modalités de mise en œuvre. Au lieu de m'interpeler comme prévu, elles échangeaient pour trouver ensemble une solution. Ces discussions ayant lieu en mon absence, je ne peux mesurer les effets de ce paramètre. Ceci dit lors des entretiens respectifs et lors de la mise à l'épreuve, le travail en binôme a souvent été évoqué.

10.2. L'effet chercheur

Tous les points évoqués ci-dessus contribuent de façon plus ou moins forte à l'effet chercheur. Mes options méthodologiques pour concevoir cette ingénierie, pour recueillir et traiter les données sont influencés par mon déjà-là décisionnel d'enseignante de cycle 2 et de formatrice en EPS. J'ai dû petit à petit me détacher de ma posture de formatrice pour entrer dans ma posture de chercheuse. Ceci dit, je ne peux pas assurer que l'interprétation de l'analyse des données ne soit pas inconsciemment influencée par des idées précurseurs à ma recherche. En effet, avant de débiter ma recherche, j'avais en tête quelques freins à la mise en œuvre d'un apprentissage mettant en scène les corps enseignants/enseignés. J'ai donc peut-être inconsciemment fait des choix me permettant de faire

émerger des hypothèses de départ. Comme le souligne C. Blanchard Laville (2001), la posture ne s'enseigne pas, ne s'apprend pas non plus en une fois mais elle continue à se construire en travaillant dans son après-coup l'expérience de l'exercice professionnel en situation réelle. Selon Carnus (2007), cela ouvre la porte à un troisième niveau qui engage le chercheur – lui aussi sujet – dans la construction d'une posture clinique « qui consiste à intégrer explicitement a priori et a posteriori la subjectivité du chercheur à différentes étapes de la recherche » (Carnus, 2007)

Pour ma part, le chemin est encore long. N'ayant terminé le traitement des données, il y a tout juste un mois, je ne peux avoir suffisamment de recul pour effectuer objectivement cet après-coup du chercheur.

10.3. Perspectives

10.3.1. Didactiques

D'un point de vue didactique, les effets observables sont plutôt positifs.

Du côté élèves, les savoirs incorporés sont facilement re mobilisables en faisant appel à la situation vécue en salle de motricité ou sur la maquette. Les transferts du parcours à la maquette et de la maquette à la géométrie se sont faits de façon fluide.

Du côté enseignant, 2 sur 3 ont évolué en admettant qu'un apprentissage passant par le corps était effectivement plus efficace et qu'ils le réutiliseraient. La troisième, pensant que cela ne sert qu'à une petite partie de ses élèves, ne compte pas le généraliser à l'ensemble de la classe. Cela fait appel à des modalités d'apprentissage dynamiques, et bruyantes qu'elle a plus de difficultés à supporter.

Les 2 enseignants chez qui ça a le mieux fonctionné sont très engagés dans la liaison GS/CP et se projettent de le travailler davantage dans ce sens. Comment tirer parti du travail sur les parcours en GS pour démarrer les apprentissages sur les repères spatiaux dès le début CP en partant de ces expériences vécues en salle de motricité en maternelle ?

10.3.2. Cliniques

Nous avons pu l'observer avec les trois enseignants collaborateurs, leur déjà-là décisionnel influence leur mise en œuvre de l'ingénierie. Avec la même ingénierie au départ, il y a eu 3 mises en œuvre différentes, même pour Lali et Alex qui ont pourtant beaucoup échangé pour coller au plus près la commande du chercheur.

Comme vu précédemment, il y a des limites majeures à prendre en compte. Mon étude ne se base que sur 3 enseignants, dont 2 qui ont beaucoup échangé tout au long de la mise à l'épreuve. Enfin, la relation chercheur/enseignants collaborateurs est initialement une relation de formatrice/formés.

L'assujettissement, la singularité et la division des sujets ont bien été visibles autant du côté enseignant collaborateur que du côté chercheur.

La singularité de chacun : vécu personnel, expérience, déjà-là ; leur assujettissement à l'institution du programme scolaire et à la commande de l'ingénierie et enfin la division par rapport à la temporalité : les obligations institutionnelles sur les fondamentaux et cette commande qui perturbe des habitudes de travail en cours d'installation (début d'année scolaire) ont donné à voir trois mises à l'épreuve différentes.

De mon côté de chercheur, je suis aussi singulière de par mon déjà-là, mon ancrage praxéologique, assujetti à la commande de l'université (parvenir à rédiger un mémoire de niveau Master) mais aussi divisé entre mon statut d'étudiante chercheuse et mon statut de formatrice.

« L'impossible à supporter » (Lacan, 1977) a été observé du côté enseignant avec Alex et du côté chercheur également. Effectivement, concevoir soit même cette ingénierie, lors des mises à l'épreuve, lorsque cela ne fonctionnait pas, je ne pouvais pas m'empêcher de remettre en question les choix opérés lors de la conception de ces scripts.

10.3.3. Personnelles

Les résultats de ce travail plutôt positifs vont me permettre de mieux prendre en compte le déjà-là des enseignants avec qui je travaille au quotidien. Avant de débiter ce Master, je ne mesurais pas à quel point l'histoire des enseignants pouvaient influencer leur manière d'enseigner. Les 3 vignettes de ma recherche, toutes différentes, ont fait émerger cette singularité. Cela remet en question tous les supports

« clé en main » des manuels, des guides pédagogiques ou les formats de formation collectifs. Ce travail m'a fait prendre conscience de la nécessité d'un accompagnement individuel pour faire évoluer les pratiques enseignantes.

A mon sens, ce n'est qu'en ayant connaissances du vécu personnel de chacun, que l'on pourra répondre au plus près à leur besoin. De même, j'ai bien vu avec Alex, que le chemin pouvait être long lorsque des pratiques sont bien ancrées. Son expérience avec un public plus autonome, freine son évolution vers des pratiques plus souples concernant le lâcher prise du corps des élèves dans la classe.

Le but de cette recherche est de pouvoir observer les freins à la mise en œuvre d'un apprentissage sollicitant le corps de l'enseignant et celui des élèves en CP puis de les analyser afin d'en déterminer l'origine dans le déjà-là des enseignants collaborateurs.

Cette recherche qui m'a demandé un travail considérable, une présence sur le terrain, importante et une remise en question permanente m'a également beaucoup appris personnellement. Je découvre la recherche en didactique clinique. J'ai découvert des concepts, des cadres théoriques, des méthodes et des outils pour analyser mes données.

11. Conclusion :

Ma problématique de départ portait sur les freins à un apprentissage par le corps en CP, je peux dire aujourd'hui grâce à mes observations et mes analyses avec les limites que j'ai évoquées ci-dessus que j'ai trouvé des éléments de réponse.

- Le frein le plus important est lié à la chronogénèse : le manque de temps. Les enseignants passent beaucoup de temps sur les fondamentaux maths/français. La COVID, vient accentuer cette variable. Avec le confinement, les élèves ont pris du retard sur les compétences lire, écrire, compter. Les enseignants tentent de combler ce manque. J'ai pu observer 2 types de temps : le temps dans la classe et le temps de préparation et d'appropriation du contenu pédagogique. Deux freins temporels ont donc émergé : prendre le temps de préparer un apprentissage par le corps qui nécessite une appropriation des contenus, une préparation matérielle importante (parcours, maquette), des temps de travail en ateliers (préparation démultipliée) et prendre le temps en classe pour mettre en œuvre cet apprentissage

par le corps en action (vivre, faire, refaire, faire dans un autre espace, demande plus de temps que d'aller directement à l'abstraction sur l'espace de la feuille). Cela rejoint la méconnaissance du besoin de répétition, peur que les élèves se lassent, alors que c'est essentiel à une mémorisation durable. En corrélation avec le manque de temps de préparation et d'anticipation, il y a la méconnaissance du matériel à disposition dans l'école pour répondre aux conditions matérielles de manipulation, de vécu corporel... Les enseignants ne trouvent pas le temps de chercher, ou de faire un inventaire.

➤ Le second qui vient juste après s'il fallait les classer, est lié à la mésogénèse. C'est la peur de perdre le contrôle de la classe, lorsque l'on met son corps en scène, ça fait rire, ça surprend mais aussi lorsque l'on laisse les élèves agir dans l'espace, en salle de motricité ou en classe avec des ateliers autonomes qui demandent de la manipulation. Pour pouvoir être au plus près de la corporéité des apprentissages, il faut agir sur peu d'élèves à la fois. Il faut donc organiser une configuration de travail en petits groupes, avec des ateliers de travail autonomes. Il faut donc accepter de ne pas avoir tous les élèves sous son regard contenant comme quand ils sont face à soi.

➤ Ensuite ont émergé des freins que je réunirai comme étant associés à un manque de connaissances liées aux disciplines. Tout d'abord des programmes connus approximativement alors que des spécificités par rapport à son niveau de classe (stade de développement de l'enfant), au corpus de mots à travailler, aux modalités d'apprentissage préconisées sont à connaître. Ensuite, un manque de formation en didactique : la construction de la notion d'espace en EPS, en découverte du monde et en géométrie. Cela ne s'invente pas, ça s'apprend. Mais également un manque de formation sur l'interdisciplinarité : faire des liens entre les disciplines paraît complexe, cela s'apprend également. Dans les interactions que ce soit par la communication verbale ou non verbale, le masque a beaucoup gêné.

Dans la mise en œuvre, il peut être intéressant de maîtriser les outils numériques pour prendre des photos, filmer et construire des outils permettant aux élèves de poursuivre les apprentissages de façon autonome sur du temps asynchrone. Tous les enseignants ne sont pas égaux face à ces compétences numériques. Certains même sont réfractaires à son utilisation.

➤ Concernant la topogénèse, il y a un frein que je n'avais pas du tout envisagé. Les enseignants de CP mis à l'épreuve s'interdisaient d'aller en salle de motricité avec leurs élèves de CP. Ils restent bloqués sur des idées reçues : c'est réservé aux maternelles, les élèves de CP ne vont pas adhérer. De par l'ingénierie, ils ont vu que c'était possible et que les élèves appréciaient.

De plus, en utilisant le cadre théorique de la didactique clinique, j'ai fait émergé des freins plus personnels.

- Tout d'abord l'isolement, la peur de se lancer seul dans un domaine d'apprentissage non maîtrisé ou nouveau, sans réelle formation, sans outil. Ils préfèrent ne pas faire que de faire, quitte à faire des erreurs. Il y a aussi un manque de confiance en soi : les enseignants ne se sentent pas capables de gérer plusieurs tâches à la fois : gérer la séance, les élèves et penser à filmer ou faire des photos.

En cherchant des freins, on trouve aussi des leviers. Voici les principaux leviers qui ont émergé de mes analyses.

- * Avoir une expérience en cycles 1 et 2 et en éducation spécialisée s'avère être facilitant pour mieux concevoir les modalités d'apprentissage par le corps, la manipulation.
- * L'aisance corporelle pour se mettre en scène est importante.
- * Avoir conscience que son corps représente un outil pour transmettre le savoir, que le corps des élèves est vecteur de leurs apprentissages et un atout considérable.
- * Avoir un bon sens de l'orientation, une bonne représentation de son corps dans l'espace et de l'espace qui nous entoure semble important.
- * Accepter d'être dans la proxémie personnelle voire intime pour mieux guider, accompagner par le geste, le contact avec les élèves qui en ont besoin est essentiel.
- * Avoir conscience que la compétence « se repérer et se déplacer dans l'espace » est indispensable pour accéder plus aisément à d'autres compétences fondamentales : se repérer sur une page de lecture, sur une page d'écriture, sur la droite graduée, dans un nombre... est un préalable majeur.
- * Avoir conscience de l'importance du langage associé au geste : faire, faire en disant, langage en action puis en évocation permet la mise en œuvre d'un geste professionnel indispensable.

Pour conclure, je reste lucide et réaliste quant aux résultats. Je sais que ce travail de recherche à l'échelle de 3 enseignants dans des structures similaires ne me permet pas d'obtenir des conclusions généralisables. Toutes fois, il m'aura permis de trouver des points de rencontres sur lesquels je peux m'appuyer pour faire avancer les modalités d'apprentissages vers plus de corporéité.

Bibliographie

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'Education*, V8, 59-72

Bara, F., & Tricot, A. (2018). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : Apport des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive dans *Hal Open science* (en ligne) <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01628840/document> (consulté le 25 février 2021)

Berdonneau, C., & Cerquetti Aberkane, F. (2007). *Enseigner les mathématiques à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.

Berthelot, R., & Salin M.-H. (1993). L'enseignement de la géométrie à l'école primaire dans l'*IREM* (en ligne) https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/53n5_1562929910676-pdf (consulté le 17 janvier 2021)

B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002 Programme du cycle des apprentissages fondamentaux cycle 2 dans *Ministère de l'Education Nationale* (en ligne) <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle2.htm> (consulté le 15 janvier 2002)

BOEN, hors-série n° 3, (2008) dans *Ministère de l'éducation nationale* (en ligne) <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm> (consulté le 12 décembre 2021)

BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015 Annexe 1 dans *Ministère de l'Education Nationale* (en ligne) https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94753 (consulté le 15 janvier 2022)

Boule F. (1989). Espace vécu et espace représenté chez l'enfant. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, V 3, 183-199

Brousseau, G. (1986). Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique dans *Hal Open science* (en ligne) <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516586/document> (consulté le 25 février 2021)

Brousseau, G. (2008). Mes apprentissages en didactique des probabilités et de la statistique dans *Guy Brousseau didactiques des mathématiques* (en ligne) <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Mes-apprentissages-en-didactique-des-probabilit%C3%A9s-et-de-la-statistique.pdf> (consulté le 16 mai 2021)

Brousseau, G. (2010). Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie dans *HAL Archives* (en ligne) https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00515110/PDF/Les_proprietes_didactiques_de_la_geometrie_elementaire.pdf (consulté le 17 janvier 2021)

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5(vol. 5, 1), 101-104.

Bucheton. (2017). Conférence de consensus différenciation pédagogique postures des enseignants et des élèves gestes professionnel, postures des enseignants : quelles responsabilités dans les processus différenciateurs dans *CNESCO* (en ligne) http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf (consulté le 15 mai 2021)

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe Ethiques et pratiques pour les temps qui viennent* Paris: ESF Editeur.

Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant... dans *Transformations. Recherches en éducation des adultes* – n°13-14. (en ligne) <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/download/196/144> (consulté le 16 mai 2021)

Carminatti, N., & Carnus, M.-F. (2019). Le “déjà-là” proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques dans *Revue suisse des sciences de l'Éducation*.(en ligne) <https://bop.unibe.ch/sjer/article/download/5449/9298/> (consulté le 15 mai 2021)

Carnus, M.-F. (2007). L' « effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : Entre rationalité et subjectivité. dans *AREF* (en ligne) http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Marie-France_CARNUS_193.pdf (consulté le 14 mai 2022)

Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question* Paris: Revue EPS.

Chevallard, Y. (1986). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. *Revue française de pédagogie* V76, 89-91

DEGESCO. (2020). Programme du cycle 2. Ministère de l'Education Nationale dans *Eduscol* (en ligne) https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf (consulté le 17 janvier 2021)

Jorro, A. (2011). *Reconnaître la professionnalité émergente. La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Paris: De Boeck Supérieur

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: l'Harmattan.

Roditi, E. (2006). Didactique de la géométrie dans *académie de Montpellier* (en ligne) https://ien-perpignan-nord.ac-montpellier.fr/ressources_pedagogiques/ANIMATIONS_PEDAGOGIQUES/didactique_geometrie.pdf (consulté le 15 mai 2021)

Tavernier, R., Coqblin, M.-J., & Lamarque, J. (2015). *Pour explorer le monde à la maternelle* Guide pour les enseignants. Paris : Bordas.

Terrisse, A., & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs*. Paris : De Boeck

Terrisse, André, Carnus, M.-F., & Loizon, D. (2010). *La didactique clinique de l'EPS : perspectives pour la formation*. In Sciences de l'intervention en EPS et en sport, Coordination : Musard, M, Locquet, M, Carlier, G (Revue EPS, p. 137-158).

Huitième partie: Les annexes

Annexe I : guide d'entretien ante

Guide d'entretien au déjà-là du sujet enseignant collaborateur

Partie 1 Le déjà-là expérientiel de l'enseignant collaborateur.

Parcours de formation et expérience professionnelle

- Peux-tu te présenter en quelques mots ? (Nom, prénom, âge, se décrire en quelques mots...)
- Quel a été ton parcours de formation, au niveau de tes études ?
- Quel est ton parcours professionnel ?
- Quel poste occupes-tu actuellement ? Quels niveaux de classes as-tu ? Depuis combien de temps ?
- Est-ce un choix ou est-ce subi ?

Travail et motivation

- Qu'est-ce qui t'a motivé à être enseignante ?
- Qu'est-ce que tu préfères enseigner ?

Expérience professionnelle sur l'objet d'enseignement

Tu as accepté de participer à une recherche qui questionne la place du corps de l'enseignant et des élèves dans un dispositif d'apprentissage. Ce dernier concerne l'acquisition de repères spatiaux vécus corporellement en EPS et réinvestis en géométrie.

Au cours des séances filmées, tes élèves de CP vont travailler les compétences « se déplacer et se repérer dans l'espace » d'abord en salle de motricité en langage en situation. Puis ces compétences seront remobilisées dans l'espace représenté grâce à une maquette du parcours vécu. Enfin, ils devront être en capacité de remobiliser ces compétences en situation de description d'un assemblage de solides en géométrie.

- Comment procèdes-tu d'habitude quand tu abordes la notion de repères spatiaux en motricité ? dans le domaine questionner l'espace ? en espace et géométrie ? Fais-tu des ponts entre ces 3 domaines ? Sont-ils explicités aux élèves ?
- Qu'as-tu constaté au cours de ta carrière concernant les difficultés des élèves sur cette compétence à acquérir ? Pour se repérer dans l'espace ? Pour se déplacer dans l'espace ? Pour décrire ses déplacements dans l'espace ? Pour décrire un assemblage géométrique avec un lexique précis ?
- Quels sont les moyens que tu mets habituellement en place pour remédier à ces difficultés ?
- Les trouves-tu efficaces ?
- Qu'est-ce que tu as pu corriger chez les élèves de façon pérenne ? Qu'est-ce qui résiste ?

Rapport à l'institution (savoir en jeu et compétence de l'enseignant)

Les derniers textes officiels nous incitent à l'apprentissage par le corps au croisement de plusieurs disciplines ; notamment l'EPS, questionner l'espace et la géométrie, que peux-tu en dire ?

Qu'en penses-tu?

Et concernant les attendus de fin de cycle ?

Le référentiel de compétences du professeur des écoles précise que l'enseignant doit : « *tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.* »

-Comment penses-tu te situer par rapport à cette compétence ? Prends-tu le temps de penser la liaison avec la collègue de grande section sur cette compétence en lien avec le corps, l'espace et la géométrie ? Si non pourquoi ? (Quels freins ?)

-Penses-tu que tu es suffisamment outillée pour aborder le savoir en jeu ? As-tu été formée ?

-Penses-tu que ce domaine soit suffisamment pris en compte dans les outils pédagogiques de motricité ? de Questionner le monde ? d'Espace et géométrie ?

Rapport au corps

-Comment perçois-tu ton corps d'enseignante dans la classe ? Y apportes-tu une attention particulière ? Penses-tu au regard que peuvent avoir les élèves sur toi ? les parents d'élèves ? Dans l'école ? En dehors de l'école ?

-Est-ce que tu penses que ton corps, ta gestuelle, ta posture peuvent influencer les apprentissages qui passent par le corps ? Si oui, comment ?

- Pratiques-tu un sport ? lequel ?

-Pratiques-tu le théâtre, la musique ? Est-ce qu'il t'arrive de te donner en spectacle ?

-Es-tu à l'aise avec la conception de ton corps dans l'espace ? latéralisation, dissociation segmentaire...

-As-tu une « bonne orientation » dans l'espace ?

-Comment perçois-tu le corps de tes élèves en classe ? en EPS ? Acceptes-tu les déplacements ?

Partie 2 : Le déjà-là conceptuel

- Qu'est-ce que pour toi « un apprentissage des repères spatiaux par le corps » de façon efficiente ?

- Qu'est-ce que pour toi « utiliser les repères spatiaux » de façon précise ?

- Penses-tu que cette compétence soit difficile à enseigner ? Pourquoi ?

- Crois-tu que tous les élèves peuvent apprendre grâce à un apprentissage corporel ?

- Quels sont les moyens qui te semblent les plus efficaces pour faire réussir les élèves de façon générale ?

- Qu'est-ce qui t'interroge encore sur cet objet d'enseignement ?

Partie 3 : Le déjà-là intentionnel

Le dispositif que je te propose d'expérimenter se compose de 9 séances avec :

- des temps d'apprentissage par le corps accompagné du langage en situation vécue en salle de motricité

- ces temps vécus dans le méso-espace salle de motricité sont alternés avec des phases de retranscription du vécu dans le micro espace représenté du parcours vécu : la maquette accompagnée du langage d'évocation

- En dernier lieu viendra le temps de transfert des compétences acquises en géométrie pour décrire précisément un assemblage de formes géométriques.

Cette séquence va demander de ta part un investissement corporel lors des séances de motricité, un étayage didactique langagier fort et une organisation en atelier pour revivre les temps vécus corporellement avec les maquettes.

- Quelles difficultés selon toi vont rencontrer les élèves au niveau des pré requis ? (Utilisation du corps, lexique, espace)

- Qu'est ce qui te paraît important que les élèves apprennent au cours de ces séances ? Sur le plan de l'espace corporel ? (concevoir son propre corps dans l'espace: repérer sa gauche, sa droite, son haut, son bas, son centre, son devant, son derrière) de l'espace environnemental ? (se décentrer pour évoquer la droite de, la gauche de, le haut de, le bas de, le devant de, le derrière de) des mots pour le décrire ? en géométrie ? (à droite de, à gauche de, au-dessus de, au-dessous de, devant, derrière, entre...)

-Finalement, quelle plus-value espères-tu pour tes élèves en termes de connaissances et de compétences relatives à l'espace ? Pour toi, enseignante en termes de modalités d'apprentissage ?

Partie 4 : le déjà-là proxémique

Lors de l'ingénierie, tu vas être amenée à montrer l'exemple toi-même, à guider tes élèves dans la corporéité de l'apprentissage des repères spatiaux en les accompagnant corporellement soutenu par le langage dans le méso-espace puis dans le micro-espace avec la maquette.

-Te sens-tu capable de faire, d'accompagner, de montrer l'exemple, de guider ?

-Acceptes-tu le contact physique pour guider corporellement les élèves à sentir les mouvements de leur propre corps dans l'espace ?

As-tu des choses à rajouter ?

Merci pour ta collaboration

Annexe II : Scénario didactique « Se repérer et se déplacer dans l'espace » CP

Attendus de fin de GS (prérequis)

- Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères.
- Se situer par rapport à d'autres, par rapport à des objets repères.
- Dans un environnement bien connu, réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation (dessin ou codage).
- Élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun).
- Orienter et utiliser correctement une feuille de papier, un livre ou un autre support d'écrits, en fonction de consignes, d'un but ou d'un projet précis.
- Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (devant, derrière, droite, gauche, dessus, dessous, etc.) dans des récits, descriptions ou explications.

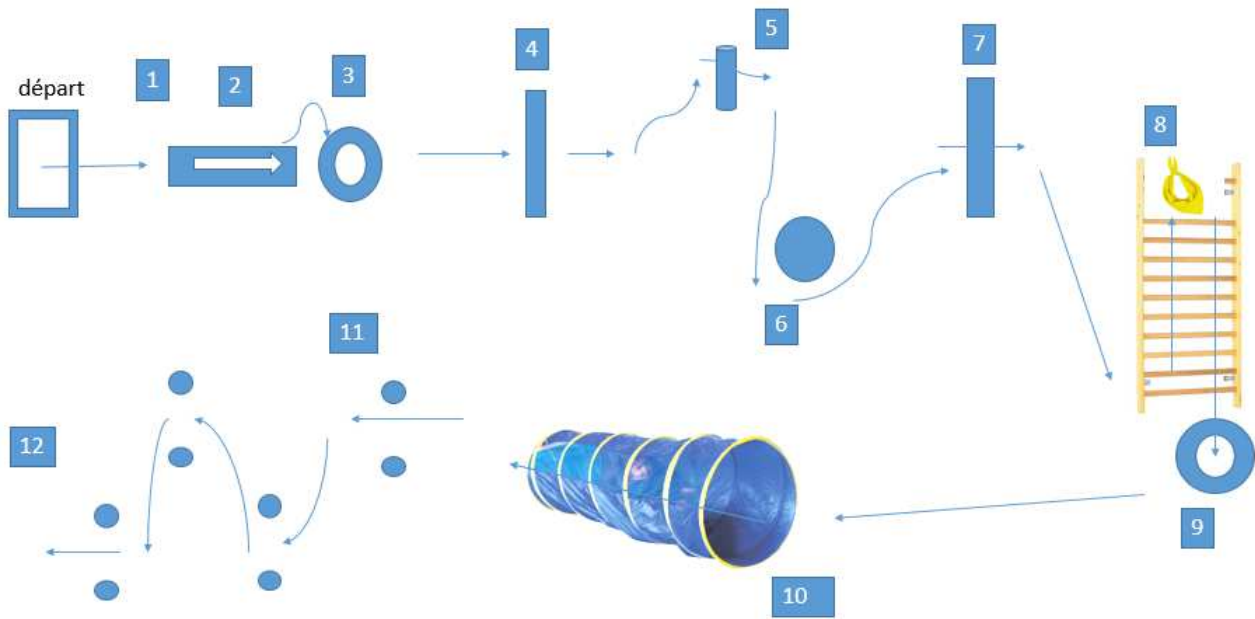
Attendus de fin de C2 (objectifs)

Explorer le monde:

- Construire des repères spatiaux.
- Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace.
- Utiliser et produire des représentations de l'espace
- Se repérer dans l'espace et le représenter.
- Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères.
- Vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.).
- Vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).

Déroulement de la séquence

Séance 1: en salle de motricité : rappel d'un parcours vécu en GS. On mobilise le vocabulaire spatial en situation. Après une exploration libre, réalisation du parcours en explicitant son action. Cette séance sera filmée pour une exploitation ultérieure en classe.



- 1- Je me place DEVANT le module.
- 2- Je roule SUR le module.
- 3- J'atterris DANS le cerceau placé DERRIÈRE.
- 4- Je m'allonge, je rampe pour passer SOUS la latte.
- 5- Je passe A GAUCHE du cylindre.
- 6- Je passe A DROITE de la boule.
- 7- Je passe PAR DESSUS le banc.
- 8- Je grimpe en HAUT de l'espalier et je décroche le foulard.
- 9- Je le jette dans le cerceau situé en BAS et je descends.
- 10- Je passe DANS le tunnel.
- 11- Je marche ENTRE les plots en commençant par ceux de DROITE.
- 12- Je me replace DERRIÈRE un camarade pour attendre mon tour.

Séance 2: Le lexique du repérage dans l'espace : langage d'évocation: isoler chacun des éléments du parcours et dire hors contexte ce que l'on y fait. Classer les photos selon le vocabulaire spatial illustré: à gauche, à droite, sur, sous, entre, devant, derrière, au-dessus, au-dessous.

Séance 3: en salle de motricité, situation de référence et maquette

Sur le même parcours qu'en séance 1, on positionne les étiquettes mots "dessus", dessous"....

Puis on partage la classe en 3 groupes: un groupe investit à nouveau le parcours, un groupe réalise la maquette de ce parcours et un dernier groupe réalise la situation de référence avec l'enseignant.

Situation de référence: petit jeu permettant de mobiliser en action puis vers l'espace représenté les repères spatiaux définis au départ. Jeu de devinettes : Je cache/ tu trouves : cacher des solides dans la salle de motricité et donner des indications orales à un camarade pour qu'il le retrouve du premier coup.

Ex: "J'ai caché le cube sous le banc situé à gauche de la fenêtre..."

Noter les observations sur une grille: tableau à double entrée: à gauche en colonne le prénom des élèves et en haut en ligne, les mots de vocabulaire spatial.

Séance 4: En classe avec les maquettes en atelier dirigé: langage d'évocation faire évoluer un petit bonhomme sur la maquette du parcours en décrivant toutes les actions précisément. La vidéo viendra valider si nécessaire. La trace écrite réalisée en séance 2 sera à disposition avec les photos et les mots clés sur le lexique des repères spatiaux.

Ensuite: à l'aide de 4 étiquettes "mots repères" concevoir un petit parcours à l'échelle de la maquette. Celui-ci sera vécu en salle de motricité.

Séance 5: En salle de motricité, chaque groupe avec sa maquette, met en place son parcours et explique à l'ensemble de la classe ce qu'il faut réaliser et comment il faut le réaliser. On mettra l'accent sur l'utilisation des mots repères. Chaque groupe réalise l'ensemble des petits parcours.

L'enseignante accompagne les élèves dans la verbalisation des actions en situation. Elle filmera chacun des parcours et prendra des photos.

Séance 6: En classe, reprise des photos et des vidéos pour compléter nos boîtes des "mots repères"
Puis, proposer des assemblages de solides en exploration (ne donner qu'un exemplaire de chaque solide à chacun ou alors de couleurs différentes pour ne pas rendre la description trop complexe). Ensuite, nous prendrons un assemblage et nous le décrirons par petit groupe: "On pose d'abord le cube. A droite

du cube, on positionne la pyramide. À gauche du cube, on place le cylindre posé sur sa base. Sur le cube, je pose le pavé droit sur une petite face. Derrière le cube, je cale la boule.”

Prendre ces constructions en photos pour la suite.

Séance 7: En salle de motricité, par groupe, reproduire un assemblage de “solides” comme réalisé sur la photo. La classe sera partagée en deux groupes pour que l’enseignante puisse proposer pour la seconde fois la situation de référence: « Je cache, tu trouves ».

Séance 8 : En classe: en atelier dirigé par petit groupe: réaliser un assemblage, le décrire avec l’aide de l’enseignante en dictée à l’adulte. Cette description sera donnée à un autre groupe pour qu’il réalise à son tour la même construction. Une fois tous les groupes passés en temps qu’émetteur et récepteur on compare les deux assemblages. En cas d’erreur on interrogera le message via la trace écrite, en dictée à l’adulte, pour voir ce qui a induit en erreur.

Séance 9: Pendant qu’un petit groupe réalise les photos pour l’imagier de la classe avec l’enseignant, l’autre partie est en autonomie, en binôme côte à côte avec un cache entre les deux. Un élève produit un assemblage et le décrit à son camarade pour qu’il le produise à l’identique. Quand c’est terminé, on lève le cache pour vérifier.

Nom, prénom : BARRAU (Montagné) Stéphanie



Annexe III : Script de la séance 1

SEANCE 1 DE L'INGENIERIE : PARCOURS DE MOTRICITE

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : EPS/ explorer l'espace	Compétences maîtrisées : -acquis de la GS sur les habilités motrices des parcours et les mots repères vus à cette occasion-là.
--	--

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--

COMPETENCES	- Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. Utiliser en situation le vocabulaire suivant : - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.)
--------------------	---

Découverte

Recherche-Manipulation

Réinvestissement

Évaluation

	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
---	-------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------	-------------------



6min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	<p>Affiche du parcours (video projecteur)</p> <p>Modules de gym : parcours préalablement mis en place dans la salle de motricité (une affichette devant chaque module précise comment le franchir)</p>	<p>Mise en situation : présenter en classe le parcours (sur schéma) pour expliciter les règles de fonctionnement.</p> <p>Voici un parcours de motricité, comme vous avez pu le vivre en GS. Voici le sens de circulation, il y aura plusieurs points de départs pour éviter les « embouteillages ». Vous allez réaliser le parcours en respectant le sens de déplacement et les indications données pour chaque élément sur les affichettes.</p>	<p>Décrire ce qu'il voit, se rappeler de temps vécus en GS, réinvestir le lexique connu</p>	<p><i>Etayer, prévoir des traces écrites aidant à la mémorisation du lexique utilisé en GS</i></p>	<p><i>Explicite le lien entre la GS et le CP</i> <i>Rappelle ce qui a été fait l'an passé</i> <i>Mime le passage de chaque élément du parcours et explicite l'action en jeu avec le terme exact (déplacement/position)</i></p>
4min	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<p>Rappel des règles de vie : respecter le sens de circulation, faire attention à ses camarades, respecter le temps d'exploration et de pratique de chacun</p>	<p><i>Se remémorer les règles de sécurité relatives aux parcours vécus en GS</i></p>	<p>Prévoir une trace écrite de ces règles transmise par la maternelle</p>	<p>Explicite le lien entre la maternelle et le CP Rappelle le fonctionnement des parcours, mime les situations si besoin.</p>
5min	<i>déplacement</i>	<p><i>Prendre affichage parcours et règles (format A3)</i></p>	<p>Déplacement en salle de motricité</p>	<p><i>Se déplacer en rang calmement et en respectant les autres classes qui travaillent</i></p>	<p>Garder près de soi, les élèves qui ont besoin d'être rassurés et/ou canalisés</p>	<p>Assure le respect des règles de déplacement dans l'école. Joue du regard, module la voix, garde l'ensemble des élèves</p>

						dans son champ de vision.
5min	Coin regroupement de la salle de motricité	Affichage du parcours, des règles (si besoin) et parcours préalablement installé.	<p>Rappel du projet : vivre corporellement des déplacements dans l'espace afin d'intégrer au mieux les notions d'espace et le vocabulaire associé.</p> <p>Présentation de la tâche :</p> <p>Consignes données au coin regroupement de la salle de motricité: <i>Vous allez vous déplacer sur l'ensemble du parcours et suivant les instructions données par les affichettes.</i></p>	<i>Etre attentif aux consignes</i>	Faire participer les élèves qui sollicitent l'attention de l'adulte.	Montre l'exemple avant le départ commun, place les élèves à différents points du parcours pour éviter l'attente.
10 min	Salle de motricité	parcours	Evolution des élèves sur le parcours.	<i>Investir le parcours en respectant le sens et les instructions. Dire ce que je fais, comment je le fais.</i>	Etayer en mettant 2 par 2 (un élève fait pendant que l'autre dit ce qu'il doit faire) ou en accompagnant l'élève individuellement	Accompagne par le geste et la voie les élèves qui en ont besoin. N'hésite pas à guider corporellement pour rassurer.
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.	parcours	Un élève réalise le parcours en disant ce qu'il fait.	<i>idem</i>	L'élève qui fait dit ce qu'il fait en même temps qu'il le vit corporellement. Un autre élève peut l'accompagner en étant à côté de lui pour	Idem Encouragement, rassure, assure la bienveillance et le respect mutuel.

					l'aider à expliciter à l'oral.	
10 min	Salle de motricité	parcours	Evolution des élèves sur le parcours pour la seconde fois	<i>Investir le parcours en respectant le sens et les instructions. Dire ce que je fais, comment je le fais.</i>	Etayer en mettant 2 par 2 (un élève fait pendant que l'autre dit ce qu'il doit faire) ou en accompagnant l'élève individuellement	Accompagne par le geste et la voie les élèves qui en ont besoin. Filme un ou plusieurs élèves en train de faire le parcours.
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.	Parcours/ affichettes de chacun des éléments du parcours	Moment de transition : Pour chacun des éléments rappeler ce qui a été fait.	<i>Premier degré d'abstraction, hors du parcours à l'aide d'affichettes extraites du parcours</i>	Remonter l'étape du parcours associé si nécessaire.	Mime Remontre Redonne le mot si besoin
			Bilan critique et analyse :			

Annexe IV : script de la séance 2

SEANCE 2 DE L'INGENIERIE : LANGAGE ORAL CLASSE

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : explorer l'espace/langage/lexique	Compétences maîtrisées : -décrire des photos de temps vécus corporellement -expliquer ce qu'on a fait, comment on l'a fait en utilisant le vocabulaire spécifique
---	--

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--

COMPETENCES	Utiliser en langage d'évocation le vocabulaire suivant tout en commençant à l'organiser : - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).
--------------------	--

Découverte
 Recherche-Manipulation
 Réinvestissement
 Évaluation

	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
---	-------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------	-------------------

10 min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Affiche du parcours (photos S1) Timer Vidéoproj.	Rappel de la séance 1 : « Qui peut me rappeler ce que nous avons fait ici en salle de motricité ? Nous allons revoir chacun des éléments du parcours et se rappeler ce qu'on y a fait et comment ».	Réinvestir le lexique vécu corporellement en salle de motricité	<i>Prévoir la vidéo d'un parcours pour réentendre le lexique en action</i>	<i>Aide à la mémorisation du lexique en rendant lisible le lien entre le vécu en salle de motricité et la photo prise en classe. Mime l'action si besoin. Rappelle les règles du travail en autonomie et les 3 ateliers.</i>
3x10min	<i>Groupes de 7 élèves au CR Les autres sur une activité en parallèle</i>	<i>Photos des éléments du parcours Vidéos si besoin Premier plan (S1) et photos prises en S1 Affiche référente ou boîte à mots pour classer les photos</i>	Atelier langage avec PE : décrire ce que l'on fait sur chaque photo et les classer selon la position à laquelle elle fait référence : « à gauche, à droite, sur, sous, entre, devant, derrière, au-dessus, au-dessous. » Atelier vidéo en autonomie : revoir des parcours pour se remémorer les mots, les actions. Atelier association photos/symboles en autonomie : pour chaque photo du parcours, la repositionner sur le schéma de départ.	<i>Se remémorer les actions de chaque élément, et les classer selon le vocabulaire spatial associé. Mémoriser le vocabulaire spatial. Associer le réel représenter sur une photo au symbole sur le dessin de départ.</i>	Revenir à la vidéo si besoin. Prévoir une correction dans un coin de la classe pour vérification.	Etaye, donne le mot si besoin, fait répéter. Fait revivre corporellement, remontre le geste. Met une tablette ou un PC à disposition. Vidéo accessible en un clic. Son à régler pour que le niveau sonore de chaque atelier soit correct. Prévoir l'auto correction.

10 min	Classe coin regroupement	Photos Affiches	<p>Mise en commun : vérifions si chaque groupe a classé de la même façon.</p> <p>Institutionnalisation : constitution en parallèle de la mise en commun d'une affiche mémoire pour chacun des mots énoncés ci-dessus.</p>	<p><i>Se mettre d'accord sur un classement final</i></p> <p><i>Exposer, argumenter, se remémorer le travail de son groupe</i></p>		<p>Guide la réflexion, relance la parole, organise la structuration</p> <p>Veille au respect de la parole.</p>
5min	idem.		<p>Moment de transition :</p> <p>La prochaine fois, nous retournerons en salle de motricité, nous positionnerons les étiquettes mots à chaque élément du parcours pour le revivre à nouveau en disant ce que l'on fait et un groupe réalisera la maquette de ce parcours.</p>	<p><i>Se projeter sur la séance suivante</i></p>		<p>Met en projet</p> <p>Explicite et fait du lien entre chaque séance</p>
			<p>Bilan critique et analyse :</p>			

Annexe V : script de la séance 3

SEANCE 3 DE L'INGENIERIE : PARCOURS DE MOTRICITE

<p>Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : EPS/ explorer l'espace</p>	<p>Compétences maîtrisées : Réinvestir le parcours comme en S1 Passer du méso-espace (parcours) au micro-espace (maquette) pour représenter le parcours sous forme de maquette Guider un camarade de façon précise pour qu'il trouve une objet caché</p>
---	--

<p>OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE</p>	<p>Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements</p>
--	---

<p>COMPETENCES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. Utiliser en situation le vocabulaire suivant : <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).
---------------------------	--


Découverte

Recherche-Manipulation

Réinvestissement

Évaluation



	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
6min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Affiche du parcours (photos/ étiquettes) videoproj. Modules de gym : parcours préalablement mis en place dans la salle de motricité	Mise en situation : rappel du parcours (sur schéma) pour expliciter les règles de fonctionnement. Qui peut nous rappeler ce que nous avons fait ? Dans quel sens circule-t-on ? Que faisons-nous à chaque élément ? (Rappel des mots de vocabulaire précis avec les affichettes de la séance 2.) En arrivant en salle de motricité, nous placerons ces étiquettes au bon endroit sur le parcours.	Réinvestir le vocabulaire vu en séances 1 et 2	<i>Etayer, prévoir des traces écrites aidant à la mémorisation du lexique (S2)</i>	<i>Explicite le lien entre les séances Rappelle ce qui a été fait Mime le passage de chaque élément du parcours et explicite l'action en jeu et le terme exact (déplacement/position)</i>
4min	<i>idem</i>	<i>idem</i>	Rappel des règles de vie : respecter le sens de circulation, faire attention à ses camarades, respecter le temps d'exploration et de pratique de chacun	<i>Se remémorer les règles de sécurité relatives au parcours vécu en séance 1</i>	Trace écrite sur ces règles	Explicite le lien entre la maternelle et le CP, entre les séances. Impulse et guide le rappel des règles du fonctionnement du parcours, mime les situations si besoin.

5min	déplacement	Prendre affichage parcours et règles, affichettes vocabulaire, objets pour réaliser la maquette, et grille éval. diagnostic	Déplacement en salle de motricité	<i>Se déplacer en rang calmement et en respectant les autres classes qui travaillent</i>	Garder près de soi, les élèves qui ont besoin d'être rassurés et/ou canalisés	Assure le respect des règles de déplacement dans l'école. Joue du regard, module la voix, garde l'ensemble des élèves dans son champ de vision.
6 min	Coin regroupement de la salle de motricité	Affichage du parcours, des règles (si besoin) et parcours préalablement installé.	<p>Rappel du projet : vivre corporellement des déplacements dans l'espace afin d'intégrer au mieux les notions d'espace et le vocabulaire associé.</p> <p>Présentation de la tâche :</p> <p>Consignes données au coin regroupement de la salle de motricité:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tout d'abord, nous allons placer les étiquettes mots sur le parcours en rappelant comment on s'y déplace.</i> - <i>Présenter le travail en 3 groupes comme en classe : groupe 1 sur le parcours, groupe 2 avec l'enseignant et groupe 3 : vous allez réaliser la maquette du parcours pour pouvoir travailler dessus en classe</i> 	<i>Etre attentifs aux consignes</i>	Faire participer les élèves qui sollicitent l'attention de l'adulte.	Montre l'exemple avant le départ commun, place les élèves à différents points du parcours pour éviter l'attente, Répartir les élèves sur les 3 groupes

20 min	Salle de motricité	parcours	Rotation des élèves sur les 3 pôles : parcours/maquette/ évaluation des acquis	<i>Investir le parcours en respectant le sens et les instructions. Dire ce que je fais, comment je le fais. Réaliser la maquette du parcours Répondre aux sollicitations de l'adulte pour l'évaluation</i>	Etayer en mettant 2 par 2 (un élève fait pendant que l'autre dit ce qu'il doit faire) ou en accompagnant l'élève individuellement Pour la maquette donner le nombre exact d'éléments et mettre des points de repère sur le socle de base.	Gère le temps, Complète sa grille d'évaluation (ou filme ses élèves en situation) Veille au respect des règles sur les différents pôles. Rassure, encourage.
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.	Parcours Maquette réalisée	Bilan : Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous appris ? Regardons les 3 maquettes ? Sont-elles identiques ? Si non qu'est-ce qui est différent ? Regardons le parcours pour voir quelle maquette représente exactement notre parcours ? Corrigeons ensemble les maquettes qui ne sont pas conformes au parcours.	<i>Se remémore la séance Réinvestit le vocabulaire Respecte la parole de ses camarades Ose prendre la parole</i>	Bâton de parole si besoin Trace écrite des mots repère (vocabulaire spatial)	Veille au respect des prises de parole
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.		Moment de transition : La prochaine fois en classe, on va travailler avec vos maquettes.	<i>Se projeter vers la prochaine séance</i>		Met ses élèves en projet, explicite le lien entre les séances
			Bilan critique et analyse :			

Annexe VI : script de la séance 4

SEANCE 4 DE L'INGENIERIE : LANGAGE ORAL SUR LA MAQUETTE EN CLASSE

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : explorer l'espace/langage/lexique	Compétences maîtrisées : Réinvestir le vocabulaire vécu corporellement en le vivant sur la maquette à travers un bonhomme que l'élève déplace lui-même. S'entraîner pour mieux mémoriser Imaginer un petit parcours en petit groupe avec une contrainte de 4 positions à utiliser
---	---

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--

COMPETENCES	Utiliser en langage d'évocation le vocabulaire suivant : - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).
--------------------	---


Découverte

Recherche-Manipulation

Réinvestissement

Évaluation



	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
10 min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Les maquettes de la S3	Rappel de la séance 3 : « Voici les maquettes que vous avez réalisées. Vous allez faire vivre le parcours à un petit bonhomme en expliquant ce qu'il fait tout au long du parcours ».	Ecouter attentivement. Se remémorer la séance 3	<i>Prévoir la vidéo d'un parcours pour réentendre le vocabulaire en action</i>	<i>Aide à la mémorisation du lexique en rendant lisible le lien entre le vécu en salle de motricité et la maquette. Mime l'action si besoin. Rappelle les règles du travail en autonomie sur les 3 ateliers</i>
3x8min	<i>Groupes de 7 élèves au CR avec la maquette Les autres sur une activité en parallèle</i>	<i>Photos des éléments du parcours Vidéos si besoin Premier plan (S1) et photos prises en S1, maquette, activités de réinvestissement sur tablette par exemple ou PC (learning apps)</i>	Atelier langage avec PE : sur la maquette, déplacer une figure tout en décrivant ce qu'elle fait. Atelier tablette/PC en autonomie : revoir le vocabulaire sur une application (learning apps) Atelier créer son parcours sur maquette: en respectant 4 mots étiquettes repères, créer	<i>Se remémorer les actions de chaque élément, en déplaçant un bonhomme sur la maquette</i> <i>Mémoriser le vocabulaire spatial.</i> <i>Réinvestir en créant un nouveau parcours.</i>	Revenir à la vidéo si besoin. Prévoir une correction directe via l'application.	Etaye, donne le mot si besoin, fait répéter. Fait revivre corporellement, remontrer le geste. Met une tablette ou un PC à disposition. Prévoir l'auto-correction. Prépare le matériel

			la maquette d'un parcours de motricité avec 4 ou 5 solides donnés.			
10 min	Classe coin regroupement	Maquettes de chaque groupe	Mise en commun : Rappel rapide des 2 premiers ateliers Pour chaque groupe présentation du petit parcours réalisé sur la maquette.	<i>Exposer, argumenter, se remémorer le travail de son groupe</i>		Guide la réflexion, relance la parole, organise la structuration Veille au respect de la parole.
5min	idem.		Moment de transition : La prochaine fois, nous retournerons en salle de motricité, nous positionnerons les éléments pour que vous puissiez vivre les 3 petits parcours que vous avez imaginé sur vos maquettes.	<i>Se projeter sur la séance suivante</i>		Met en projet Explicite et fait du liant entre chaque séance
			Bilan critique et analyse :			

Annexe VII : script de la séance 5

SEANCE 5 DE L'INGENIERIE : PARCOURS DE MOTRICITE : A PARTIR DES MAQUETTES DES ELEVES

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : EPS/ explorer l'espace	Compétences maîtrisées : Passer du micro-espace au méso-espace pour mettre en place le parcours imaginé sur la maquette Coopérer pour faire à plusieurs Réinvestir le vocabulaire spatial et des déplacements dans une autre configuration de parcours que celle des S1 et S3.
--	--

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--

COMPETENCES	<ul style="list-style-type: none">- Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. Utiliser en situation le vocabulaire suivant :- Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.).- Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).
--------------------	---


Découverte

Recherche-Manipulation

Réinvestissement

Évaluation



	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
6min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Maquettes imaginées par les 3 groupes Modules de gym nécessaire à la réalisation des 3 parcours	Mise en situation : rappel des règles de fonctionnement en salle de motricité Pour chaque groupe, un élève va venir nous expliquer sur leur maquette, ce que vous allez devoir faire en salle de motricité En arrivant en salle de motricité, chaque groupe, mettra en place son parcours puis, vous le vivrez.	Réinvestir le vocabulaire spatial Prendre la parole pour expliquer à l'ensemble de la classe	<i>Etayer, prévoir des traces écrites aidant à l'utilisation d'un vocabulaire précis</i>	<i>Explicite le lien entre les séances Rappelle ce qui a été fait Sollicite des élèves ciblés.</i>
4min	<i>idem</i>	<i>idem</i>	Rappel des règles de vie : respecter le sens de circulation, faire attention à ses camarades, respecter le temps d'exploration et de pratique de chacun	<i>Se remémorer les règles de sécurité relative au parcours</i>	Trace écrite sur ces règles	Explicite le lien entre les séances Impulse et guide le rappel des règles du fonctionnement du parcours, mime les situations si besoin.
5min	<i>déplacement</i>	<i>Prendre les maquettes</i>	Déplacement en salle de motricité	<i>Se déplacer en rang calmement et en respectant les autres classes qui travaillent</i>	Garder près de soi, les élèves qui ont besoin d'être rassurés et/ou canalisés	Assure le respect des règles de déplacement dans l'école. Joue du regard, module la voix, garde l'ensemble des élèves

						dans son champ de vision.
6 min	Coin regroupement de la salle de motricité	Maquettes, salle partagée en 3 zones, avec les éléments à positionner pour chaque groupe	<p>Rappel du projet : vivre corporellement des déplacements dans l'espace afin d'intégrer au mieux les notions d'espace et le vocabulaire associé.</p> <p>Présentation de la tâche :</p> <p>Consignes données au coin regroupement de la salle de motricité:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans un premier temps chaque groupe va installer son parcours - Puis chaque groupe rappellera ce qui est attendu sur son parcours - Chaque groupe va vivre son parcours ainsi celui des 2 autres groupes 	Etre attentifs aux consignes	Faire participer les élèves qui sollicitent l'attention de l'adulte.	Montre l'exemple avant le départ commun, place les élèves au départ des différents parcours pour éviter l'inactivité en attente.
20 min	Salle de motricité	parcours	Rotation des élèves sur les 3 parcours :	Investir les parcours en respectant le sens et les instructions. Dire ce que je fais, comment je le fais.	Etayer en mettant 2 par 2 (un élève fait pendant que l'autre dit ce qu'il doit faire) ou en accompagnant l'élève individuellement	Gère le temps, Veille au respect des règles Rassure, encourage. Filme
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.	parcours	<p>Bilan :</p> <p>Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous appris ? Y avait-il des gestes difficiles ? Si oui expliquez pourquoi.</p>	Se remémore la séance Réinvestit le vocabulaire des positions et des	Bâton de parole si besoin Trace écrite des mots repère (vocabulaire spatial)	Veille au respect des prises de parole

				<i>déplacements pour justifier ses propos. Respecte la parole de ses camarades Ose prendre la parole</i>		
5min	<i>Coin regroupement de la salle de motricité.</i>		Moment de transition : La prochaine fois en classe, on va utiliser tous ces mots repères pour travailler sur la description d'un assemblage de solide (en géométrie)	<i>Se projeter vers la prochaine séance</i>		Met ses élèves en projet, explicite le lien entre les séances
			Bilan critique et analyse :			

Annexe VIII : script de la séance 6


SEANCE 6 DE L'INGENIERIE : LANGAGE ORAL LEXIQUE/ GEOMETRIE

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : explorer l'espace/langage/lexique/ géométrie	Compétences maîtrisées : Vocabulaire spatial et de déplacement Décrire un assemblage de solides en utilisant le vocabulaire connu
--	--

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--

COMPETENCES	Utiliser en langage d'évocation le vocabulaire suivant : - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.). - Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères.
--------------------	---

Découverte Recherche-Manipulation Réinvestissement Évaluation

	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
10 min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Les photos de S5	Rappel de la séance 5 : « Voici les photos des parcours réalisés à partir des maquettes que vous aviez proposées ». Qui peut nous rappeler ce que vous avez fait ?	Ecouter attentivement, se remémorer la séance 5 Utiliser un vocabulaire précis	<i>Prévoir la vidéo d'un parcours pour réentendre le lexique en action</i>	<i>Aide à la mémorisation du lexique en rendant lisible le lien entre le vécu en salle de motricité et la photo. Mime l'action si besoin.</i>
5min	<i>Idem</i>	<i>Photos des éléments du parcours Trace écrite (affiche ou boîtes)</i>	Pour chaque élément de vos parcours, nous allons compléter nos affiches (ou boîtes) référentes Ex : sur cette photo Lola est sur le cube, je peux mettre cette photo avec celle qui représente cette position.	<i>Se remémorer les actions de chaque élément, en déplaçant un bonhomme sur la maquette Mémoriser et structurer le vocabulaire spatial.</i>	Revenir à la vidéo si besoin.	Etaye, donne le mot si besoin, fait répéter. Fait revivre corporellement, remontre le geste. Faire référence aux séances précédentes.
10 min	<i>Classe coin regroupement</i>	<i>Présentation des ateliers assemblage de solides</i>	Consignes : Nous allons faire 3 groupes : Atelier 1 avec PE : réaliser des assemblages de solides que nous décrirons en utilisant le vocabulaire que nous avons travaillé.	<i>Ecouter les consignes pour être autonomes sur les ateliers</i>	Prévoir des aides pour les ateliers autonomes et les traces écrites	Explicite l'organisation et l'ensemble des ateliers, S'assure de la bonne compréhension des 2 ateliers autonomes

			<p>Atelier 2 : entraînement sur la tablette (autonomie)</p> <p>Atelier 3 : Travailler sur les maquettes : déplacer le bonhomme sur le parcours comme l'indique ton camarade puis échanger</p>			
3x7min	<p><i>PE au coin regroupement un groupe sur PC ou tablettes</i></p> <p><i>Un groupe sur les maquettes</i></p>	<p><i>Barquettes avec les solides (une pour 2)</i></p> <p><i>Maquettes</i></p> <p><i>Tablettes ou PC</i></p>	<p>Atelier PE :</p> <p>Vous devez réaliser un assemblage avec les solides donnés.</p> <p>Laisser faire les élèves</p> <p>Maintenant nous allons décrire chacun de vos assemblages et les prendre en photos.</p>	<p><i>Réutiliser le vocabulaire dans un autre contexte</i></p>	<p>Traces écrites des séances précédentes</p>	<p>Orienté vers les outils, Donne les noms des solides si besoin</p> <p>Encourage, félicite, rassure.</p>
5min	<p><i>Au coin regroupement</i></p>	<p><i>Un assemblage</i></p>	<p>Moment de transition :</p> <p>Rappel de ce que nous avons appris lors de la séance avec un assemblage</p> <p>La prochaine fois vous reproduirez ces assemblages en grand avec le matériel de motricité.</p>	<p><i>Se projeter</i></p> <p><i>Faire du lien entre les séances</i></p>		
			<p>Bilan critique et analyse :</p>			

Annexe IX : script de la séance 7

SEANCE 7 DE L'INGENIERIE : ASSEMBLAGE GEOMETRIQUE « EN GRAND »

Date :
Niveau : CP (21)
Domaine d'activité : EPS/ explorer l'espace


Compétences maîtrisées :
Passer du « micro-espace » photo au méso-espace 3D.
Coopérer pour reproduire à plusieurs les assemblages
Utiliser le vocabulaire précis sans un jeu différent
(situation de référence)

**OBJECTIF GENERAL
A ATTEINDRE**

Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements

COMPETENCES	<ul style="list-style-type: none"> - Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace. Utiliser en situation le vocabulaire suivant : - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.). - Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères.
--------------------	--

Découverte
 Recherche-Manipulation
 Réinvestissement
 Évaluation

	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
6min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Photos des assemblages géométrique Traces écrites	<p>Mise en situation : rappel de la séance précédente</p> <p>Qui peut nous rappeler ce que nous avons fait ? Qu'allons-nous faire aujourd'hui ?</p> <p>En arrivant en salle de motricité, nous ferons 2 groupes : un groupe qui réalise les assemblages et un groupe qui va refaire le jeu « je cache tu trouves » comme en séance 3</p>	Reconstruire un assemblage à partir d'une photo et d'une description audio si besoin	<i>Etayer, prévoir des traces écrites aidant à la mémorisation</i>	<i>Explicite le lien entre les séances Rappelle ce qui a été fait</i>
4min	<i>idem</i>	<i>idem</i>	<p>Rappel des règles de vie : en salle de motricité</p>	<i>Se remémorer les règles de sécurité</i>	Trace écrite sur ces règles	Explicite le lien entre les séances

				<i>relative au déplacement et à la salle de motricité</i>		Impulse et guide le rappel des règles
5min	déplacement	Prendre les photos,, affichettes vocabulaire, préparer les modules nécessaires en amont, et grille éval. Diagnostic à compléter	Déplacement en salle de motricité	<i>Se déplacer en rang calmement et en respectant les autres classes qui travaillent</i>	Garder près de soi, les élèves qui ont besoin d'être rassurés et/ou canalisés	Assure le respect des règles de déplacement dans l'école. Joue du regard, module la voix, garde l'ensemble des élèves dans son champ de vision.
6 min	Coin regroupement de la salle de motricité		Présentation de la tâche : Consignes données au coin regroupement de la salle de motricité: <i>vous allez être partagés en 2 groupes :</i> - <i>Qui peut nous rappeler ce que vous allez faire avec les photos ?</i> - <i>Avec moi ?</i>	<i>Etre attentifs aux consignes</i>	Faire participer les élèves qui sollicitent l'attention de l'adulte.	Répartir les élèves sur les 2 groupes
20 min	Salle de motricité	parcours	Rotation des élèves sur les 2 groupes : assemblage/ évaluation des acquis	<i>Investir la tâche, se partager les rôles à plusieurs Répondre aux sollicitations de l'adulte pour l'évaluation</i>	Assemblage : une photo pour 2 ou 3 max (sélectionner les modules en amont)	Gère le temps, Complète sa grille d'évaluation (ou filme ses élèves en situation) Veille au respect des règles sur les différents pôles.

						Rassure, encourage.
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.	parcours	<p>Bilan : Qu'avez-vous fait ? Qu'avez-vous appris ? Regardons les assemblages ? Sont-ils identiques aux photos ? Si non qu'est-ce qui est différent ? Corrigeons ensemble les assemblages qui ne sont pas conformes aux photos.</p>	<p><i>Se remémore la séance</i> <i>Réinvestit le vocabulaire</i> <i>Respecte la parole de ses camarades</i> <i>Ose prendre la parole</i></p>	<p>Bâton de parole si besoin Trace écrite des mots repère (vocabulaire spatial)</p>	<p>Veille au respect des prises de parole</p>
5min	Coin regroupement de la salle de motricité.		<p>Moment de transition : La prochaine fois en classe, on va travailler sur de nouveau assemblages : un d'entre vous en produira un, et il devra le décrire à son camarade pour qu'il le reproduise à l'identique</p>	<p><i>Se projeter vers la prochaine séance</i></p>		<p>Met ses élèves en projet, explicite le lien entre les séances</p>
			<p>Bilan critique et analyse :</p>			

Annexe X : script de la séance 8


SEANCE 8 DE L'INGENIERIE : LANGAGE ORAL LEXIQUE/ GEOMETRIE

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : explorer l'espace/langage/lexique/ géométrie	Compétences maîtrisées : Connaître les noms des solides utilisés Connaître le vocabulaire spatial pour décrire des positions d'un objet par rapport à un autre.
--	--

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--

COMPETENCES	Utiliser en langage d'évocation le vocabulaire suivant : - Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.). - Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères.
--------------------	---

- Découverte Recherche-Manipulation Réinvestissement Évaluation

	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
10 min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Les photos de S7	Rappel de la séance 5 : « Voici les photos des assemblages réalisés avec les modules de motricité à partir des photos que vous aviez proposées ». Qui peut nous rappeler ce que vous avez fait ?	Ecouter attentivement, se remémorer la séance 6 Utiliser un vocabulaire précis	<i>Trace écrite Matériel de géométrie</i>	<i>Aide à la mémorisation du lexique en rendant lisible le lien entre le vécu en salle de motricité et la photo.</i>
5min	<i>idem</i>	<i>Boîtes avec un exemplaire de chaque solide ou de couleurs différentes (en double exemplaire)</i>	Nous allons faire un jeu : A tour de rôle vous allez produire un assemblage géométrique et un camarade devra le reproduire à l'identique à l'aide des instructions données.	<i>Réaliser un assemblage et décrire ce que je fais pour que mon camarade (qui ne voit pas ce que je fais fasse de même) Ecouter ce que me dicte mon camarade, comprendre et réaliser l'assemblage décrit.</i>	Trace écrite	Etaye, donne le mot si besoin, fait répéter. Faire référence aux séances précédentes.
5min	<i>Classe coin regroupement</i>	<i>Présentation des ateliers assemblage de solides</i>	Consignes : Nous allons faire 3 groupes : Atelier 1avec PE: réaliser un assemblage de solides que vous décririez en utilisant le	<i>Ecouter les consignes pour être autonomes sur les ateliers</i>	Prévoir des aides pour les ateliers autonomes et les traces écrites	Explicite l'organisation et l'ensemble des ateliers,

			<p>vocabulaire que nous avons travaillé pour qu'un pair le reproduise à l'identique.</p> <p>Atelier 2 : entraînement sur la tablette (autonomie)</p> <p>Atelier 3 : Travailler sur les maquettes : déplacer le bonhomme sur le parcours comme te l'indique ton camarade puis échanger</p>			S'assure de la bonne compréhension des 2 ateliers autonomes
3x7min	<p>PE sur l'atelier 1, un groupe sur PC ou tablettes</p> <p>Un groupe sur les maquettes</p>	<p>Barquettes avec les solides</p> <p>Maquettes</p> <p>Tablettes ou PC</p>	<p>Atelier PE :</p> <p>Laisser faire, en observant.</p> <p>Solliciter les pairs, pour les élèves qui en ont besoin.</p>	<p>Réutiliser le vocabulaire dans un autre contexte</p>	Traces écrites des séances précédentes	<p>Orienté vers les outils, Donne les noms des solides si besoin</p> <p>Encourage, félicite, rassure.</p> <p>Guide dans l'ordre de la description</p>
5min	<p>Au coin regroupement</p>	<p>Un assemblage</p>	<p>Moment de transition :</p> <p>Rappel de ce que nous avons appris lors de la séance avec un assemblage</p>	<p>Se projeter</p> <p>Faire du lien entre les séances</p>		
			<p>Bilan critique et analyse :</p>			

Annexe XI : script de la séance 9

SEANCE 9 DE L'INGENIERIE : LANGAGE ORAL LEXIQUE/ GEOMETRIE

Date : Niveau : CP (21) Domaine d'activité : explorer l'espace/langage/lexique/ géométrie	Compétences maîtrisées : Connaître les noms des solides utilisés Connaître le vocabulaire spatial pour décrire des positions d'un objet par rapport à un autre.
--	--

OBJECTIF GENERAL A ATTEINDRE	Engager les élèves corporellement dans l'espace et les inviter à « mettre des mots » sur leurs actions et déplacements
-------------------------------------	--


COMPETENCES	Utiliser en langage d'évocation le vocabulaire suivant : <ul style="list-style-type: none">- Vocabulaire des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.).- Vocabulaire des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).- Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères.
--------------------	--

Découverte

Recherche-Manipulation

Réinvestissement

Évaluation

	Modalités Organisation	Matériel/Support Dispositif	CONDITIONS PROPOSEES PAR LE MAITRE	PERFORMANCES ATTENDUES CHEZ L'ELEVE	DIFFERENCIATION	ROLE DU PE
10 min	<i>Tous ensemble en classe au coin regroupement</i>	Les photos de S8	Rappel de la séance 8 : « Voici les photos des assemblages réalisés et reproduis par les camarades ». Qui peut nous rappeler ce que vous avez fait ?	Ecouter attentivement, se remémorer la séance 8 Utiliser un vocabulaire précis	<i>Trace écrite</i> <i>Matériel de géométrie</i>	<i>Aide à la mémorisation du lexique en rendant lisible le lien entre les séances et les situations</i>
5min	<i>idem</i>	<i>Boites avec un exemplaire de chaque solide ou de couleurs différentes (en double exemplaire)</i>	Vous allez travailler par 2 A tour de rôle vous allez produire un assemblage géométrique et votre camarade devra le reproduire à l'identique à l'aide des instructions données, comme nous l'avons fait la dernière fois.	<i>Réaliser un assemblage et décrire ce que je fais pour que mon camarade (qui ne voit pas ce que je fais fasse de même) Ecouter ce que me dicte mon camarade, comprendre et réaliser l'assemblage décrit.</i>	Trace écrite	Etaye, donne le mot si besoin, fait répéter. Faire référence aux séances précédentes.
5min	<i>Classe coin regroupement</i>	<i>Rappel des ateliers</i>	Consignes : Nous allons faire 3 groupes :	<i>Ecouter les consignes pour être</i>	Prévoir des aides pour les ateliers autonomes et les traces écrites	Explicite l'organisation et l'ensemble des ateliers,

			<p>Atelier 1 : réaliser un assemblage de solides que vous décrirez en utilisant le vocabulaire que nous avons travaillé pour qu'un camarade le reproduise à l'identique.</p> <p>Atelier 2 : entraînement sur la tablette (autonomie)</p> <p>Atelier 3 avec PE : prise de photo pour l'album « imagier des positions »</p>	<i>autonomes sur les ateliers</i>		S'assure de la bonne compréhension des 2 ateliers autonomes
3x7min	<p><i>PE sur l'atelier 1, un groupe sur PC ou tablettes</i></p> <p><i>Un groupe sur les maquettes</i></p>	<p><i>Barquettes avec les solides (une pour 2)</i></p> <p><i>Maquettes</i></p> <p><i>Tablettes ou PC</i></p> <p><i>Appareil photo (tapis)</i></p>	<p>Atelier PE :</p> <p>Reprise de la trace écrite, pour chaque position demander aux élèves de se mettre en scène pour représenter corporellement la position correspondante.</p>	<i>Réutiliser le vocabulaire dans un autre contexte</i>	Traces écrites des séances précédentes	<p>Orienté vers les outils, Donne les noms des solides si besoin</p> <p>Encourage, félicite, rassure.</p> <p>Guide dans l'ordre de la description</p> <p>Se mettre en scène pour aider à trouver des idées de représentation ou bien renvoyer vers les situations déjà vécues au cours de la séquence</p>
5min	<i>Au coin regroupement</i>	<i>Un assemblage</i>	<p>Moment de transition :</p> <p>Rappel de ce que nous avons appris lors de la séance avec un assemblage</p>	<i>Se projeter</i>	<i>Faire du lien entre les séances</i>	

			Bilan critique et analyse :			
--	--	--	------------------------------------	--	--	--

Annexe XII : fiche d'observation jeu évaluation « Je cache/tu trouves »

Fiche d'observation séance 3 : situation de référence Où en-sont-ils ?

Groupe 1 observé le/...../.....

	Nom/Prénom	devant	derrière	Sur	sous	Par-dessus	haut	bas	A gauche de	A droite de	entre				
1															
2															
3															
4															
5															
6															

Annexe XIII : l'entretien ante de Lali

Entretien du déjà-là du sujet enseignant collaborateur :

Lali : le mercredi 23 juin 2021 à 8h30

- 1 Che (chercheur) : Ce guide d'entretien est conçu pour que j'arrive à mesurer, comme je t'ai expliqué,
2 tout ce qu'il y a dans ton passé, pour après, faire un lien entre ce qu'on observe dans la mise en œuvre
3 de l'ingénierie et ton déjà-là professionnel, en expérience et ton rapport au savoir, un jeu que l'on va
4 exploiter dans l'ingénierie. D'accord ?
- 5 Donc en fait il se compose de plusieurs parties il y a une partie 1 qui est ton déjà-là expérientiel par
6 rapport à ta propre expérience professionnelle d'enseignante collaboratrice dans ma recherche.
7 Ensuite, il y a une partie 2 sur ton déjà-là conceptuel, par rapport à ta conception des apprentissages
8 qui sont un jeu.
- 9 Lali : ok
- 10 Che : Et une troisième partie qui est ton déjà-là intentionnel, c'est à dire tes intentions par rapport à
11 ce que tu vas vivre et la dernière partie c'est le déjà-là proxémique, c'est-à-dire, par rapport à tout ce
12 qui est relation à l'espace. D'accord ? Donc est-ce que tu es prête ?
- 13 Lali : Je le suis.
- 14 Che : Partie 1 Le déjà-là expérientiel de l'enseignant collaborateur. : *Parcours de formation et*
15 *expérience professionnelle*
- 16 Peux-tu te présenter en quelques mots ? (Nom, prénom, âge, se décrire en quelques mots...) Donc
17 alors peux-tu te présenter en quelques mots ton nom ton prénom ton âge et te décrire juste en
18 quelques mots.
- 19 Lali : Alors je suis X j'ai 45 ans, j'ai 3 enfants et je suis enseignante en classe de CP. En quelques
20 mots sur...
- 21 Che : Sur toi
- 22 Lali : Sur moi ? C'est-à-dire des qualités, des....

23 Che : Oui, vas-y...

24 Lali : Eu... C'est pas évident.... (Rire gêné) Alors, ben, juste te dire que j'aime mon métier, que ça
25 demande beaucoup d'énergie et de patience. Voilà... J'aime pouvoir aider les enfants et les voir
26 réussir.

27 Che : Quel a été ton parcours de formation, au niveau de tes études ?

28 Lali : Alors, euh..., j'ai une licence d'anglais, donc une habilitation anglais. Je suis partie 1 an à
29 Londres pour être assistante de français dans un collège londonien. Et ensuite j'ai passé une fois le
30 CAPES d'anglais et ensuite un peu d'expérience en anglais dans une école où je faisais
31 l'enseignement de l'anglais. Ensuite j'ai voulu passer le concours de professeur des écoles que j'ai
32 obtenu en région parisienne, dans l'académie de Versailles, à Garges-lès-Gonesse et ensuite voilà.

33 Che : Donc ton parcours professionnel a débuté :

34 Lali : En tant qu'enseignante ?

35 Che : Oui

36 Lali : En 2003 en formation

37 Che : à Paris

38 Lali : à Cergy-Pontoise la formation

39 Che : et après

40 Lali : en 2004, 2005 j'avais une GS à Garges-lès-Gonesse et ensuite j'ai bénéficié de l'inéat-exéat et
41 je suis arrivée à Castres en CLIS, j'ai enseigné euh... 7, 8, 9 ... une dizaine d'années en CLIS, la
42 CLIS de Laden, la CLIS du Centre 1 an, ensuite Laden 7 ans et je suis revenue au Centre 2 ans et
43 euh... je suis à Louis David, depuis 2015.

44 Che : Et tu as des CP depuis combien de temps ?

45 Lali : Euh... j'ai des CP depuis 2015, et cette année j'ai eu des Grandes Sections aussi.

46 Che : Donc 2015 euh... cela fait 5, 6 ans que tu es sur Louis David avec les CP. Donc c'est un
47 choix ?

48 Lali : Quand j'ai eu le mouvement, quand j'ai obtenu Louis David, c'était estampillé maternelle,
49 donc je pensais que j'allais en maternelle, puis on m'a laissé le choix, entre... mais c'est pas
50 vraiment... euh... j'ai pris un peu ce qui restait... Il restait le CP et la partie Français de la section
51 occitane et après j'ai pris connaissance du contexte, que j'allais avoir à faire à des enfants du CP au
52 CM2, et ça concernait que la partie « français », donc j'ai pris le CP et je ne regrette pas.

53 Che : D'accord.

54 ***Au niveau de ton travail et de ta motivation.***

55 - Qu'est-ce qui t'a motivé à être enseignante ? Puisque tu avais un parcours plutôt secondaire, puis
56 après tu as...

57 Lali : Oui alors, En fait, c'est comme une envie, qui est arrivée au collège, je me suis déjà... avec ma
58 prof d'anglais. Euh, ensuite c'est aussi euh... ma sœur est aussi enseignante, elle fait l'anglais, le
59 français, enfin voilà, on est un peu... j'ai des cousins enseignants au Maroc alors on est un peu dans
60 cet univers là et mais c'est vrai que c'est toujours quelque chose que j'ai toujours eu envie de faire et
61 puis de travailler avec des enfants, oui, ça paraît cliché oui mais c'est vraiment voilà être au service et
62 aider et voilà et puis j'ai toujours été vers cet objectif là et euh...voilà en étant assistante d'anglais en
63 Angleterre, c'était avec des enfants, voilà, toujours dans cet univers.

64 Che : Qu'est-ce que tu préfères enseigner au final?

65 Lali : Moi j'aime enseigner la lecture apprendre la lecture.

66 Che : D'accord. Euh...par rapport à ton expérience professionnelle sur l'objet d'enseignement donc
67 qui va être l'EPS, avec euh..., en relation avec l'étude de l'espace.

68 Donc tu as accepté de participer à une recherche qui questionne la place du corps de l'enseignant et
69 des élèves dans un dispositif d'apprentissage. Il concerne l'acquisition des repères spatiaux vécus
70 corporellement en EPS et réinvesti en géométrie. Au cours des séances filmées, tes élèves de CP vont
71 travailler les compétences : se déplacer, se repérer dans l'espace, d'abord en salle de motricité, en
72 langage en situation puis ses compétences seront remobilisées dans l'espace représenté grâce à une

73 maquette du parcours vécu. Enfin ils devront être en capacité de mobiliser ces compétences en
74 situation de description d'un assemblage de solides en géométrie. Comment procèdes-tu d'habitude
75 quand tu abordes la notion des repères spatiaux à motricité ?

76 Lali : Alors, ce qui est euh, moi je... c'est vrai que je fais je me rends compte ; je m'en suis rendu
77 compte, j'y ai réfléchi un petit peu, que je ne fais pas trop appel au corps mais de vivre les choses
78 plus concrètement, c'est vrai qu'on est très euh.... Enfin, c'est plus le travail sur une feuille, alors,
79 j'utilise davantage les lego, la représentation pour arriver à la maquette et tout mais je pense que je ne
80 fais pas assez appel au corps, voilà à ressentir, à ressentir euh... la position de son corps, ressentir ce
81 que fait le corps, j'ai l'impression que voilà, que j'y fais pas trop appel

82 Che : Dans le domaine de questionner l'espace ? pareil ?

83 Lali : Dans le domaine de questionner l'espace aussi

84 Che : Et en espace ?

85 Lali : Oui dans les 3, j'ai l'impression que je suis trop dans l'abstraction, même si on fait des phases
86 de manipulation, je veux aller trop vite et que j'arrive trop vite à l'abstraction.

87 Che : Est-ce que tu as déjà fait des ponts entre ces trois domaines ?

88 Lali : Non, non, non, j'en fais pas non.

89 Che : Qu'as-tu constaté au cours de ta carrière concernant les difficultés des élèves sur cette
90 compétence à acquérir : pour se repérer dans l'espace, pour se déplacer dans l'espace.

91 Lali : C'est euh, enfin, il y en a qui sont en difficultés, l'orientation dans l'espace, alors peut-être
92 qu'on ne les y entraîne pas assez mais euh... c'est vrai qu'on constate que les enfants pour se repérer
93 pour s'orienter, sont assez... enfin pas tous hein ... mais certains rencontrent de grandes difficultés
94 dans ce domaine-là...

95 Che : pour décrire aussi des assemblages géométriques ?

96 Lali : Alors, c'est qu'on ... on y a réfléchi...ça rejoint un peu ce qu'on a travaillé avec.... Tout ce qui
97 est vocabulaire de positionnement et ça, on sent que ça que ça pêche beaucoup.

98 Che : Et quels sont les moyens que tu mets habituellement en place pour essayer de remédier à ces
99 difficultés ?

100 Lali : Ben, de le vivre davantage mais pas assez en fait, là, voilà, c'est ça le problème... on essaie de
101 le vivre davantage, de positionner.... Là, c'est vrai que ce qu'on a fait en lexique avec Violaine ça
102 nous a obligé un peu à questionner davantage et alors il y a aussi pour le vocabulaire, il y a, enfin il y
103 a plusieurs difficultés et mais peut-être voilà de vivre davantage ça serait plus, ça leur parlerait plus...

104 Che : Et est-ce que déjà, de travailler de façon spécifique sur le lexique ça les a aidés de façon
105 pérenne ?

106 Lali : Ouais, ouais, ouais, et le fait d'être dans la répétition, la reprise, euh... de visualiser, de vivre
107 justement, parce qu'ils vivaient le parcours et le décrivaient dans, sur, sous, ils se déplaçaient, entre
108 oui entre le vocabulaire oui, euh... ça les a ... ça interpelle...

109 Che : Et qu'est-ce que tu as... qu'est-ce qui résiste encore ?

110 Lali : La compréhension... ouais... au niveau de la compréhension alors après est-ce que c'est le
111 manque de vocabulaire aussi on dit des fois ... là je vois au cycle 1, aussi quand tu donnes des
112 consignes simples dans l'espace et ils sont perdus parfois donc pour la compréhension...

113 Che : Alors maintenant je vais questionner ton rapport à l'institution par rapport au savoir en jeu et à
114 tes compétences d'enseignante. Donc les derniers textes officiels nous incitent à l'apprentissage par le
115 corps au croisement de plusieurs disciplines notamment l'EPS, questionner l'espace et la géométrie
116 notamment dans les petits encarts « les croisements » voilà donc : « que peux-tu en dire ? » de cette
117 incitation...

118 Lali : Alors dans la pratique ? Alors ça, c'est juste, parce que c'est vrai que de vivre davantage les
119 choses, c'est une façon d'apprendre, de mieux apprendre, de mieux intégrer les apprentissages ; mais
120 après je constate que moi dans ma pratique, je ne le fais pas assez je ne voilà... ces croisements je
121 pense que je ne le fais pas assez ...après cette année, c'est particulier, alors je parle de cette année, on

122 a beaucoup axé sur ce qui était l'écriture, la lecture, et on a plutôt tendance à oublier certains
123 domaines et ...

124 Che : Concernant les attendus de fin de cycle...est-ce que tu penses qu'ils sont trop élevés ? ou est-ce
125 que tu penses que c'est accessible...après tout...

126 Lali : Je pense que c'est accessible.

127 Che : Si on regarde le référentiel de compétences du professeur des écoles il précise que l'enseignant
128 doit tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école
129 maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire. Comment penses-
130 tu te situer par rapport à cette compétence ? Prends-tu le temps de penser la liaison avec la collègue
131 de grande section sur cette compétence en lien avec le corps l'espace et la géométrie et sinon
132 pourquoi quels sont les freins en fait ?

133 Lali : On fait la liaison, on fait le lien avec les collègues de grande section, mais c'est vrai qu'on axe
134 toujours sur les mêmes, on reste toujours sur les mêmes compétences en fait, en lecture est plus en
135 lecture mais maintenant on reste sur des domaines particuliers on a on n'a jamais pensé une liaison,
136 ce lien avec la grande section en rapport avec le corps, la motricité, le sport on l'a jamais... on l'a
137 jamais réfléchi.

138 Che : Penses-tu que tu es suffisamment outillée pour aborder le savoir en jeu ? Est-ce que tu as été
139 formée à ça en fait ?

140 Lali : Et bien ouais... est-ce que j'ai été formée à ça... c'est très loin et je pense pas être outillée non,
141 je ne pense pas être outillée du tout. En fait, j'ai une formation...j'ai... non dans mon parcours de
142 formation non j'ai... je ne me souviens pas....

143 Che : Et du coup, penses-tu que ce domaine soit suffisamment pris en compte dans les outils
144 pédagogiques de motricité ? de questionner le monde ? d'espace et géométrie ?

145 Lali : Non... j'en vois pas... mais après on se laisse happer par d'autres...on se laisse happer par des
146 domaines où il y a de la pression, enfin, il y a de la pression là aussi... Il faudrait le travailler aussi
147 peut-être qu'on a plus tendance à se laisser happer par d'autres domaines et ne pas se caler sur

148 silencieux ouais on se limite à faire des ponts entre les entre les domaines entre l'EPS, la géométrie
149 enfin c'est peut-être parce qu'on est pas assez outillé aussi.

150 Che : Justement on va questionner le rapport au corps comment perçois-tu ton corps d'enseignante
151 dans la classe, y apportes-tu une attention particulière ? Penses-tu au regard que peuvent avoir les
152 élèves sur toi ? Les parents d'élèves ? dans l'école ? en dehors de l'école ?

153 Lali : Le regard, j'y fais pas attention en fait

154 Che : Comment perçois-tu ton corps d'enseignante ?

155 Lali : Enfin, tu veux.... Quand je suis en position de...

156 Che : Oui, est-ce que tu y fais attention, est-ce que tu te réserves ? est-ce que tu te laisses aller ? à
157 des...

158 Lali : Réserve non... me laisser aller à ... après je suis expressive....

159 Che : De la théâtralisation

160 Lali : Oui

161 Che : De la mise en corps....

162 Lali : Oui et puis je sais que ça fonctionne beaucoup. Non je ne suis pas euh... voilà, je m'autorise de
163 l'expansion un peu après euh, j'y fais attention aussi euh... on reste dans les limites pour pas que ça
164 dégénère, non je ne suis pas.... Je ne me réserve pas en fait.

165 Che : Et est-ce que tu penses que tu es une autre personne dans l'école ou en dehors de l'école ?

166 Lali : Je suis... sur le fond je suis la même personne mais après c'est vrai qu'on a une ... La
167 profession mais bon sur le fond je suis la même personne après je réponds ça après quand
168 ...forcément on fait attention que tu parles avec des parents d'élèves donc il y a aussi une attitude à
169 avoir sur le cadre de la profession, on fait attention à tout ça... Après sur le fond...

- 170 Che : Est-ce que tu penses que ton corps, ta gestuelle, ta posture peuvent influencer les
171 apprentissages qui passent par le corps et si oui comment ?
- 172 Lali : SILENCE Là je sais pas....
- 173 Che : Est-ce que tu penses que le fait de te mettre en scène....
- 174 Lali : Est-ce que cela peut freiner ?
- 175 Che : Où avoir une influence. Aider par exemple
- 176 Lali : Aider oui... aider parce que le visualiser certains enfants aussi euh... ça peut être aussi une
177 porte d'entrée pour un apprentissage et aider, je pense que ça peut aider le fait de...de.... Aider, ouais
178 je pense que ça peut aider après j'arrive pas à ...
- 179 Che : Par exemple si tu veux transmettre un apprentissage est-ce que le fait de toi te mettre en scène
180 corporellement pour faire passer cet apprentissage tu penses que ça peut aider plutôt que de rester
181 assise derrière ton bureau et de....
- 182 Lali : Oui...complètement...
- 183 Che : Est-ce que tu pratique un sport ? Qu'est-ce que tu pratiques ?
- 184 Lali : A non c'est pas une activité sportive...j'ai fait un peu de marche nordique, j'ai pratiqué plus
185 jeune.
- 186 Che : C'est du sport la marche nordique.
- 187 Lali : A oui, oui à oui ça, ça...
- 188 Che : Et plus jeune, qu'est-ce que tu faisais ?
- 189 Lali : J'ai fait du Cross, j'ai fait de l'athlétisme et du, de la course longue, et le cross en collège et en
190 lycée, et l'athlétisme au collège aussi
- 191 Che : Et après est-ce que tu pratiques du Théâtre ? de la musique ?

192 Lali : Non j'aimerais bien mais non...

193 Che : Il te n'est jamais arrivé de te montrer...

194 Lali : J'ai envie mais surtout la musique mais, je sais pas parce que... que je ne trouve pas le temps
195 ou il y a certaines choses comme pour le sport comme pour une activité plus dense de me dire plus
196 tard voilà donc si on se laisse happer par des choses.

197 Che : Donc est-ce qu'il t'est déjà arrivée de te donner en spectacle du coup ?

198 Lali : Ah ça m'est arrivé dans le cadre professionnel, une fois où il a fallu que je prenne sur moi.
199 J'l'ai fait (rire) c'était « écoles qui chantent » à la salle Gérard Philippe où il y avait, en ben sur le
200 thème du cirque il fallait faire monsieur Loyal, ben voilà mais cela m'a couté mais je l'ai fait mais

201 Che : oui

202 Lali : C'était sous forme de pièce, de présentation tout ça mais après...

203 Che : Donc c'était dur pour toi...

204 Lali : Ça m'a couté mais après euh...le fait d'être 2, puis avec François G. qui nous a pas mal
205 encouragés, et puis voilà, le fait d'être voilà... c'est, ne pas être seul hein ??? Oui le fait d'être
206 accompagné, ça a un effet d'entraînement oui....

207 Che : Es-tu à l'aise avec la conception de ton corps dans l'espace, c'est-à-dire la latéralisation, la
208 dissociation.

209 Lali : Parfois... mais pas tout le temps...(rire) j'ai un petit... alors moi je pense.... Je pense que j'ai
210 un souci d'orientation...

211 Che : Ah, c'est la question suivante.

212 Lali : Ça c'est mon... Je me suis améliorée, que je fais, je me concentre davantage sur un trajet, si je
213 prends des repères, j'essaie de me repérer davantage, mais c'est vrai que si je ne fais pas l'effort
214 naturellement, ça ne me vient pas, c'est pas naturel...

- 215 Che : Donc c'est le jour du permis tu n'avais pas « droite », « gauche » sur les mains c'est ça ? (rire)
- 216 Lali : (Rire) J'ai failli mettre les initiales pour m'aider mais, ça m'a ...ouais ça m'a couté oui, ça m'a
217 couté ça (rire) le jour du permis ça m'a mis...
- 218 Che : Un stress...
- 219 Lali : Oui...
- 220 Che : Comment perçois-tu le corps de tes élèves en classe, en EPS ? et acceptes-tu les déplacements
221 par exemple ...
- 222 Lali : Alors, alors ... J'accepte les déplacements autorisés (rire gêné) je n'accepte... J'ai du mal avec
223 euh... se lever euh... aller euh..., là j'ai des grandes sections cette année et je sais que là il faut que
224 je prenne sur moi parce que ils ont besoin de bouger et le fait d'avoir des CP à côté enfin voilà....
225 J'accepte mais il faut que ce soit bien sous contrôle...il faut pas que ça me prenne.... J'ai toujours
226 peur de de, enfin de perdre le contrôle... que ça prenne, que ça coute en bruit et en agitation après
227 le... je trouve que, qu'ils ont, ben justement ce corps, je leur dis souvent de le... de poser leur corps,
228 de poser, ce qui sent, enfin j'ai l'impression. Ils sont tout le temps en mouvement en fait, ben nous
229 sur un travail, il bouge beaucoup par rapport..., c'est normal hein ? Mais euh. Voilà ça c'est moi
230 mouais, il faut que ce soit cadré.
- 231 Che : Et en EPS ? du coup ?
- 232 Lali : Et en EPS c'est plus... je suis plus souple...ou c'est peut-être le lieu aussi. Dans la
233 configuration aussi, le fait de ne pas être dans un lieu clos aussi, la configuration permet davantage de
234 faire de mouvements, mais en EPS je suis plus ... tolérante qu'en classe. Oui à les laisser, à les
235 laisser bouger.
- 236 Che : D'accord... on va passer à la partie 2 donc de déjà-là conceptuel... Qu'est-ce que pour toi un
237 apprentissage des repères spatiaux par le corps de façon efficiente ?
- 238 Lali : (silence) alors... tu as dit l'apprentissage ...

239 Che : Qu'est-ce pour toi un apprentissage des repères spatiaux par le corps de façon efficiente ?

240 Lali : (silence) euh... Est-ce que ce sont des situations ou euh...

241 Che : Oui de façon globale comment...

242 Lali : Alors c'est ce qu'on disait tout à l'heure, on a besoin de vivre, justement de laisser parler le
243 corps, de laisser faire les choses avec son corps pour euh... enfin le corps c'est comme... C'est un
244 biais, c'est un biais, c'est un moyen de mieux apprendre dans certains domaines en fait.

245 Che : Qu'est-ce pour toi qu'utiliser les repères spatiaux de façon précise ?

246 Lali : Se repérer.... Je reste très... Tu sais dans les... ouais c'est ça, essentiellement pour eux... se
247 repérer s'orienter (silence) ouais pour eux... des savoirs plus concrets...

248 Che : Penses-tu que cette compétence soit difficile enseigner et pourquoi ?

249 Lali : (silence) alors ça oui je pense que ça peut être difficile et ben justement quelles sont les limites
250 en fait comment... Comment gérer... Comment gérer... Comment gérer cet apprentissage par le
251 corps, c'est... Mais (silence) c'est toujours dur un peu de... enfin...comment on se restreint
252 soi...qu'est-ce qu'on peut tolérer, qu'est-ce qu'on...

253 Che : Le lâcher prise ?

254 Lali : Oui le lâcher prise exactement...ouais c'est... C'est pas facile...

255 Che : Crois-tu que tous les élèves peuvent apprendre grâce à un apprentissage corporel ?

256 Lali : Ouais... ouais, je pense que ça peut être un levier pour certains justement de se servir de cet
257 apprentissage... de ce moyen là pour mieux apprendre pour apprendre tout simplement ça peut être
258 un levier pour certains ouais...

259 Che : Quels sont les moyens qui te semblent les plus efficaces pour faire réussir les élèves de façon
260 générale ?

261 Lali : (silence) C'est dur ça (rire)... les moyens pour réussir (silence)... euh... Alors on peut parler
262 de sa confiance en soi... moi j'y crois beaucoup à ça... Le fait de les mettre en confiance...le fait de
263 leur dire qu'ils en sont capables et ça ...ça on le constate de plus en plus des enfants qui se mettent
264 des barrières et qui commencent par un « je ne sais pas », « je ne peux pas », « je n'en suis pas
265 capable » ...et ouais, la confiance en soi...

266 Che : Qu'est-ce qui t'a interrogé encore sur cet objet d'enseignement par rapport à l'espace qu'est-ce
267 qui te questionne encore ?

268 Lali : (silence) comment mieux l'appréhender en fait comment mieux le... mieux l'appréhender parce
269 que je pense que je... c'est ce que j'ai dit tout à l'heure au niveau de... le fait d'être dans l'abstraction
270 trop trop vite finalement. Donc comment mieux le... Prendre le temps de vivre de laisser un peu
271 « murer » aussi pour les élèves et ne pas passer à la notion d'après euh... C'est l'écueil aussi ...
272 C'est comme pour le lexique est aussi dans l'abstraction trop rapidement...de prendre le temps de
273 vivre, de répéter, de refaire, de faire, de défaire,... voilà.

274 Che : On va passer au déjà-là intentionnel donc la partie 3 : le dispositif que je te propose
275 d'expérimenter, ce compose de 9 séances avec des temps d'apprentissage par le corps accompagné
276 du langage en situation vécue (interrompu par la secrétaire de la circonscription voisine...) Donc le
277 dispositif que je te propose expérimenté se compose de 9 séances avec un temps d'apprentissage par
278 le corps accompagner du langage en situation vécue en salle de motricité ces temps vécus dans le
279 méso espace en salle de motricité sont alternée avec des phases de retranscription du vécu dans le
280 micro espace représenter du parcours vécu : « la maquette » accompagnés du langage d'évocation et
281 en dernier lieu, viendra le temps de transfert des compétences acquises en géométrie pour décrire
282 précisément un assemblage de formes géométriques. Cette séquence va demander de ta part en
283 investissement corporel lors des séances de motricité, un étayage didactique langagier fort et une
284 organisation en atelier pour revivre les temps vécus corporellement avec les maquettes. Quelles
285 difficultés selon toi vont rencontrer les élèves au niveau des prérequis : utilisation du corps, lexique,
286 espace.

287 Lali : (silence) alors utilisation du corps je... je pense qu'ils seront euh... je pense plus au lexique.

288 Che : Difficultés lexicales plutôt ?

289 Lali : Ouais je pense plus aux difficultés lexicales

290 Che : et par rapport à l'espace ?

291 Lali : et euh... alors l'espace... (silence) mais ça va, ça rejoint un peu la difficulté lexicale aussi cette
292 compréhension engendre aussi peut-être le fait de ne pas être à l'aise dans l'espace ou le fait de...

293 Mais euh... Enfin de prime abord comme ça je pense au lexique.

294 Che : D'accord. Qu'est-ce qui te paraît important que les élèves apprennent au cours des séances sur
295 le plan de l'espace corporel ?

296 Lali : (silence) alors... de l'espace corporel ? (Silence) tout ce qui est soi ? les autres ?

297 d'accord...alors ...ben je te l'ai dit tout à l'heure ... ben qu'il bouge plus dans ce corps, peut-être
298 mieux le comprendre...le gérer aussi dans l'espace... je pense à ça.

299 Che : Euh... par rapport à l'espace environnemental ? Donc oui voilà qu'est-ce qui te paraît important
300 que les élèves apprennent au cours des séances sur l'espace environnemental ?

301 Lali : (silence) de le.... De prendre confiance dans l'espace aussi de ouais... À ouais de...de prendre
302 conscience de cet espace et alors là ça va être un espace... l'espace de la salle de motricité, l'espace
303 de... enfin j'ai pensé à ça.... De l'espace de façon générale...

304 Che : Ben qui va commencer à la salle de motricité et après qui va...

305 Lali : Qui va se.... Qui va se.... Ouais de mieux le... enfin d'en prendre conscience parce que.... Oui
306 enfin... Qu'ils sont pas posés quelque part mais... De ne pas... qu'ils. Justement qu'ils ne réalisent
307 pas de... qu'il y a cet espace et que... en fait ils ne voient que... en fait dans un espace donné, ils ne
308 voient que... Que ce qui se passe... tout ce qu'il y a autour d'eux...

309 Che : Mmmm... et les mots pour décrire en géométrie qu'est-ce que tu attends d'eux comme mots
310 précis pour pouvoir décrire ?

311 Lali : Alors niveau des formes, la reproduction de ces formes, euh... le placement aussi, toujours
312 euh... Le positionnement, la localisation, et... je pense à ça oui...

313 Che : On va passer à la dernière ...ah non il me reste une question... Finalement quelle plus-value
314 espères-tu pour tes élèves en terme de connaissances et de compétences relatives à l'espace ?
315 (Silence) de cette ingénierie...

316 Lali : Silence... Oui le travail de l'espace de mieux s'y repérer...de s'y repérer tout court.... C'est
317 quelque chose de complexe... là ouais, d'y réfléchir comme ça, c'est compliqué je trouve...alors tu
318 parles de spontanéité mais il y a des questions qui nécessitent...ouais, ça vient pas comme ça en
319 fait...

320 Che : Bon c'est pas grave... et toi en tant qu'enseignante en terme de modalités d'apprentissage,
321 qu'est-ce que tu attends de cette expérimentation ?

322 Lali : Silence... Pour ce qui est des modalités... pour ce qui est cette...

323 Che : La façon dont...

324 Lali : Alors le fait de... d'être filmée ?

325 Che : Le fait de vivre cette ingénierie ? Qu'est-ce que tu penses que ça va t'apporter ?

326 Lali : Ben déjà des connaissances...des connaissances formelles...ben au niveau de ces
327 apprentissages-là, de pouvoir les... les... les... justement on parlait de faire davantage de liens de...
328 ouais voilà de solliciter...de faire davantage ces liens (d'accord) et pourquoi pas cette liaison aussi
329 dont tu parlais, cette continuité, un petit peu plus... faire davantage... pas que dans le domaine de la
330 lecture mais d'aller vers d'autres domaines (et oui) ouais c'est vrai qu'on se... et ouais on se... On
331 compte mais... (et oui non mais c'est important) après il y a le temps, et de prendre le temps de le
332 faire aussi, parce que je pense qu'on ne se laisse pas le temps de le faire aussi, de faire certaines
333 choses, on fait les sons, en maths on suit le fichier et on prend pas le temps vraiment de faire les
334 choses qui vont voilà quoi qui vont aller les aider...à se développer aussi. Donc euh ouais de prendre
335 le temps de...

336 Che : Est-ce que ça te paraît être un apprentissage fondamental ?

337 Lali : Ben je crois que c'est... Oui l'apprentissage par le corps (silence) oui parce que c'est un biais,
338 c'est un biais pour apprendre, oui oui c'est (silence) en tout cas ça m'interpelle et ça me... Voilà... je
339 me dis qu'il faut euh... voilà, le fait que ce soit, pas balisé... mais le fait qu'on ait de l'aide... l'aide
340 que tu vas nous apporter toute... Et ça va nous aider nous après à... le reproduire, se l'approprier et
341 le développer les autres années aussi.

342 Che : Par rapport au déjà-là proxémique... lors de l'ingénierie tu vas être amenée à montrer l'exemple
343 toi-même à guider tes élèves dans la corporéité de l'apprentissage des repères spatiaux, les
344 accompagner corporellement soutenus par le langage dans le méso espace puis dans le micro espace :
345 la maquette. Te sens-tu capable de faire d'accompagner de montrer l'exemple de guider ?

346 Lali : Oui (silence) Oui puis je pense qu'il faut ... est ce que... Est-ce que l'on peut faire autrement ?
347 De ne pas faire juste de dire ? oui ou non.

348 Che : Est-ce que tu acceptes le contact physique pour guider corporellement les élèves à sentir les
349 gens de leur propre corps dans l'espace ?

350 Lali : Oui...

351 Che : Ça te freine pas.

352 Lali : Non.

353 Che : J'en ai fini avec les questions. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter... un élément important
354 de partager des questions.

355 Lali : Alors comme ça là non...

356 Che : Après est-ce que tu as un document que l'on peut s'approprier avant (oui) le début des séances à
357 voir avant les vacances et vous aurez l'ingénierie dans les grandes lignes qu'après je détaillerai
358 voilà....

Annexe XIV : l'entretien ante d'Alex

Entretien de déjà là: Alex le 30 juin 2021

1 Ch (chercheur) : Alors donc ce petit entretien comporte quatre parties donc on va commencer par ton
2 déjà-là expérientiel en tant qu'enseignante collaboratrice avec ton parcours de formation, ton
3 expérience professionnelle, ton travail et ta motivation. Ton expérience par rapport à l'enjeu
4 d'enseignement concernant cette ingénierie, ton rapport à l'institution, ton rapport au corps.
5 La deuxième partie portera sur ton déjà-là conceptuel, par rapport à la conception que tu te fais des
6 apprentissages en jeu, et la troisième partie portera sur ton déjà-là intentionnel par rapport à toi,
7 toujours pareil en fonction de la compétence en jeu et la dernière partie sera sur ton déjà-là
8 proxémique qui est vraiment ton rapport à l'espace dans la classe.

9 Donc ton déjà-là expérientiel, en tant qu'enseignante collaboratrice, ton parcours de formation et ton
10 expérience professionnelle : est-ce que tu peux en quelques mots te présenter ton nom, ton prénom,
11 ton âge, te décrire en quelques mots.

12 Alex : Je m'appelle X, j'aurai 60 ans au mois d'octobre, euh... l'expérience professionnelle c'est ça?
13 J'ai passé le concours quand j'avais 40 ans, avant je faisais de la formation pour adultes et de la
14 gestion de formation pour les adultes. Et donc suite... le congé parental de mon deuxième enfant
15 euh... Comme j'ai... Pendant le congé parental j'ai beaucoup participé à l'école de mes enfants, du
16 coup je me suis dit, oh, c'est trop chouette ... D'abord, je voulais être enseignante au départ, et j'ai
17 démissionné de mon travail, donc là j'ai 18 ans d'ancienneté.

18 Ch : Quel est ton parcours de formation au niveau de tes études?

19 Alex : Alors j'ai fait l'IEP à Toulouse après un bac B à Castres, parce qu'en fait, c'est un retour aux
20 sources, je reviens après 40 ans. Après j'ai eu... en fait c'est plus compliqué que ça...en première
21 année de fac je m'étais inscrite en première année de droit et en première année d'IEP et après
22 euh...on m'avait dit, c'est faisable, il y a des cours qui sont pareils, à Pâques, je me suis dit, non, je
23 vais tout rater, donc j'ai arrêté le droit, j'ai continué l'IEP, donc j'ai eu mon diplôme, à l'époque
24 c'était 3 ans, j'ai demandé l'équivalence de la première année et j'ai réintégré la deuxième année de

25 droit, euh... donc, j'ai passé mon DEUG à Toulouse ensuite c'était quoi là... c'était la licence
26 ouais... entre temps j'ai rencontré mon mari qui est parti en coopération au Maroc et... Donc en fait,
27 j'ai trouvé la possibilité de passer la licence en correspondance avec la fac de Bordeaux, donc j'ai
28 passé la licence à Bordeaux, après il a trouvé du travail. On voulait pas... il fallait aller dans une ville
29 universitaire mais pas à Paris donc ça a été Lille. Donc j'ai passé la maîtrise de droit, droit des
30 affaires à Lille et j'ai fait l'IAE c'est un DESS, ça correspond au Master 2 aujourd'hui je pense, donc
31 j'ai passé un DESS de gestion voilà. Donc pour les études... c'est.

32 Che : Ton parcours professionnel, du coup avant d'être enseignante, alors avant d'être.

33 Alex : alors avant d'être enseignante, le début... bon vais peut-être passer sur les petits boulots, les
34 CDD, les machins donc le boulot important que j'ai trouvé, j'ai travaillé à la Chambre de Métiers de
35 Montélimar où je m'occupais des créateurs d'entreprises; tous les artisans qui veulent se mettre à leur
36 compte, il y avait une formation d'une semaine obligatoire. Donc j'avais ce module de formation je
37 prenais les gens, ils étaient 15, 20... voilà une quinzaine d'adultes qui avait un projet professionnel.
38 Je faisais toute la formation pendant toute la semaine et après je les revoyais en rendez-vous
39 individuel pour finaliser leur projet, faire un compte de résultat et bilan prévisionnel; leur donner des
40 conseils, parler des écueils et cetera et, après en fait tous les mois j'avais un nouveau groupe voilà et
41 ensuite, ensuite, il y a eu.... Le directeur est parti à la retraite donc ça fait "fuit" ; tout le monde est
42 monté d'échelon, et je...j'ai pris la responsabilité du service formation parce que la chambre de
43 métiers collecte un fond d'assurance formation mais c'est la chambre de métiers qui le gère donc on
44 récoltait l'argent que versent les artisans dans la taxe "j's'ai plus trop quoi". On récoltait cet argent et
45 avec cette somme, il fallait définir un plan de formation, en disant voilà ... ben les gens, ils nous
46 disent qu'ils veulent faire de la compta, tel et tel besoin et on montait, on cherchait les formateurs et
47 on proposait tout un panel de formations et puis ensuite on cherchait les gens, pour les mettre en
48 formation, voilà.

49 Che : D'accord.

50 Alex : Et après donc j'ai eu mon deuxième enfant et les artisans leur cotisation sociale je n'en pouvais
51 plus (rire). J'ai arrêté.

52 Che : Le concours tu l'as préparé comment du coup?

53 Alex : Je l'ai préparé, la première année avec le CNED et je trouvais ça pas bien, et ensuite
54 complètement par hasard j'ai découvert Forprof. et Forprof, on avait... il proposait un cours, le...alors
55 je sais plus si c'était tous les samedis ou un samedi sur deux, je ne me rappelle plus à l'époque. Donc
56 le samedi, tous les samedis ou ½, je parlais euh donc j'habitais dans la Drôme, à Valence dans un
57 hôtel, il avait réservé une salle et on était plusieurs et en plus c'était super parce qu'on travaillait
58 ensemble, on s'était mis par 4, après on préparait le concours, la semaine on se voyait, et la première
59 année je l'ai loupé, euh enfin c'était la 2ème année parce que bon le CNED, j'étais pas prête, alors
60 là par contre j'étais prête j'avais bossé et tout et je l'ai loupé, et j'ai pas compris pourquoi et j'ai
61 envoyé ma...j'avais eu une bonne note en maths et en français euh j'avais eu 6, alors 6 c'était pour
62 pas m'éliminer quoi et j'avais renvoyé la... c'était un inspecteur qui nous donnait des cours, j'avais
63 renvoyé, bon j'avais un bon contact avec lui, je lui avais renvoyé ma copie, écoutez, je ne sais pas
64 pourquoi vous avez 6, votre copie elle est excellente quoi, euh alors voilà, je pense que j'étais pas
65 prête dans ma tête, je sais pas... et pourtant j'avais les meilleures notes et j'étais la plus vieille dans
66 le cours (rire) voilà... et l'année d'après je l'ai eu... donc j'ai fait l'IUFM à Privas en Ardèche.

67 Che. Et du coup tu as commencé à enseigner où?

68 Alex : Alors donc j'ai eu le concours à Privas donc j'ai été en poste à Privas enfin dans l'Ardèche
69 alors la première année quand j'ai fait le mouvement je suis tombée sur une création de poste de
70 maître E. C'était très loin, j'avais 1h, 1h30 de voiture. Mais par contre c'était super intéressant, bon le
71 poste, il aurait fallu que je m'inscrive à la formation et mais... j'avais trouvé que sans être... enfin
72 j'avoue que l'expérience de la classe, de l'enseignement, je ne me trouvais pas légitime pour être
73 maître E, pourtant je m'étais régalée franchement, et euh... donc euh...la deuxième année bon j'ai
74 laissé le poste, j'ai refait le mouvement, et après j'ai eu un poste, un mi-temps; un mi-temps et 2
75 décharges de ... et là c'était un peu plus près de chez moi, Et je me suis dit bah je vais demander la
76 Drôme. La Drôme et l'Ardèche je ne sais pas si tu vois mais ça se touche, et... Donc, j'ai demandé
77 et là j'ai eu le village à côté de là où j'habitais et l'école touchait le collège de ma fille c'était la
78 situation idéale. Mon mari on lui a proposé un nouveau boulot dans le Gard. Moi je venais de
79 m'installer, j'étais titulaire et tout, j'avais un CP CE1 comme ici et c'était une classe super sympa, je

80 m'étais vraiment régalée. Donc, on est reparti, arrivée dans le Gard j'ai eu un poste de remplaçante,
81 euh... de ZIL. Je l'ai gardé 2 ans et en fait il s'est libéré un poste dans l'école en question donc c'était
82 un CM2 je l'ai demandé et je l'ai eu. Personne ne voulait cette école en fait. Elle était euh... toutes les
83 écoles qui étaient pas très euh... qui étaient difficiles elles étaient toutes comme ça et la mienne elle
84 était au-dessus et en fait c'était une très bonne école et personne ne la voulait et j'y suis restée donc 2
85 ans de ZIL, 11 ans d'adjointe et il y a eu un gros problème avec la direction, la directrice a porté
86 plainte contre une collègue et j'ai fait la direction les 6 derniers mois avant de partir. Ici.

87 Che : Un an à Soual, c'est ça?

88 Alex : Alors, arrivée à Castres, donc en fait mon mari est originaire de Castres aussi, on s'est toujours
89 dit, quand il va à la retraite, on rentre à Castres. Donc il avait pas tout à fait ses trimestres ...mais les
90 syndicats lui ont dit mais enfin si vous attendez, vous allez attendre 5 ans donc on s'est dit, trimestre,
91 pas trimestre, on demande, donc on est parti et je voulais voir euh... Bon je m'étais dit, je vais faire
92 ZIL 1 an pour voir où sont les écoles sympas, où c'est qu'il y a des collègues avec qui je vais
93 m'entendre et donc euh... super, je téléphone fin juin à la secrétaire et elle me dit vous voulez faire
94 des remplacements courts ou des remplacements longs? A j'ai dit, ben des remplacements courts
95 parce que je voudrais voir où est-ce que je veux aller l'année d'après et en fait, elle m'a re téléphoné
96 et m'a affecté l'année à Soual.

97 Donc à Soual, je m'y suis beaucoup plu, j'ai demandé à y rester, j'ai pas pu, et donc je suis ici, bon
98 ici je me plais bien.

99 Che : Donc c'est ta première année ici.

100 Alex : Oui. Tout à fait oui.

101 Che : Donc tu as CP-CE1, et c'est ta... ça fait combien de temps que tu as des CP CE1?

102 Alex : Alors l'an dernier à Soual j'avais aussi des CP CE1 mais c'était une autre configuration, il y
103 avait peu de CP et beaucoup de CE1, et quand j'étais, donc ma première année dans la Drôme, où j'ai
104 eu mon premier poste, j'ai eu aussi donc c'est la 3ème année en fait et là j'avais pareil, très peu de CP
105 et beaucoup de CE1. Et c'était beaucoup plus facile en fait. C'était moins galère que ces deux années-
106 là.

107 Che : Donc le choix d'être ici c'est un choix consenti?

108 Alex : Ah oui tout à fait, j'ai fait le mouvement, il y avait une création de poste ici, je l'ai mis en 3e
109 vœux, j'avais mis les 2 vœux de Soual en premier et ici, j'ai mis ici oui.

110 Che : Et tu as déjà fait de la maternelle?

111 Alex : En stage...

112 Che : En stage uniquement...

113 Alex : Oui, non jamais.

114 Che : Qu'est-ce qui t'a motivé à être enseignante mise à part tes enfants?

115 Alex : Ben j'avais, j'avais comme les enfants étaient petits je... j'accompagnais beaucoup à l'école. Il
116 y avait ... euh... bon, en fait on était une bande de parents, c'était en ZEP mais bon il y avait quand
117 même des parents, des parents qui tiraient, il n'y avait que le collègue qui était ZEP, l'école, elle, elle
118 ne l'était pas tant que ça...et en fait... on s'était, on s'était bien entendu et la directrice de la
119 maternelle était très ouverte sur les parents et une année, à une réunion de parents d'élèves elle avait
120 dit bon ben écoutez-moi les budgets qui coûtent hyper cher pour faire les, pour faire les spectacles de
121 Noël, ça m'intéresse pas est-ce que vous pourriez nous montrer quelque chose... et en fait j'ai dit ben
122 ouais, moi je veux bien on va monter une pièce de théâtre donc euh... la première... La première,
123 fois j'ai fait 2 fois, la première fois j'ai pris un livre qui existait déjà ça s'appelle "la reine des neiges"
124 et donc j'ai transformé mon truc en pièce de théâtre, on a monté ça, avec, avec certains parents euh.
125 Voilà et l'année d'après la directrice, elle nous dit ben écoutez, bon ce serait bien que vous fassiez, et
126 la 2e année j'ai inventé l'histoire. Et alors là par contre on était au top parce que du coup, on a un
127 papa qui, enfin c'était mon mari qui faisait la sono chaque fois, parce que lui, il aime bien la musique,
128 et il y avait un papa qui était euh...peintre, artiste en fait. Donc il avait maquillé, c'était une histoire
129 avec Blanche Neige et les 7 nains, et le Père Noël, en fait c'était tout mélangé, et voilà, donc ouais,
130 j'ai participé à l'école, et au départ, ouais, je voulais faire de la maternelle, je trouvais ça trop
131 chouette ces histoires, et tout ça. Puis finalement en CM2, j'ai eu 11 ans le CM2, je me suis éclatée
132 aussi quoi parce qu'on a fait, on apprend vachement de choses,

133 Che : Euh. Et qu'est-ce que tu préfères enseigner?

134 Alex : En matière? (Silence) Ben j'en sais rien. Je... Il n'y a pas de matière que je préfère par contre
135 ce que je peux dire c'est qu'il y a des matières, euh... J'étais pas particulièrement matheuse en fait,
136 ça me plaît bien et l'EPS c'est le genre de truc quand je suis arrivée dans le Gard personne en faisait.
137 Je leur dis mais vous ne faites pas d'EPS... ben c'est pas bien...(rire) Donc en fait je m'y suis mise et
138 la collègue du CM1, elle me dit ben, on peut s'arranger pour avoir les 2 séances qui se suivent,
139 comme ça on le fait ensemble. Ben je lui dis, ben oui, donc du coup, après tout le monde s'est mis à
140 faire de l'EPS. En plus à l'école, on avait vachement de matériel, on avait... on pouvait faire, on
141 avait des courses de haies, on avait des freesby, enfin on avait plein de choses

142 Che : Bien alors on va passer à ton expérience professionnelle sur l'objet d'enseignement en jeu : *Tu*
143 *as accepté de participer à une recherche qui questionne la place du corps de l'enseignant et des*
144 *élèves dans un dispositif d'apprentissage. Ce dernier concerne l'acquisition de repères spatiaux*
145 *vécus corporellement en EPS et réinvestis en géométrie.*

146 *Au cours des séances filmées, tes élèves de CP vont travailler les compétences « se déplacer et se*
147 *repérer dans l'espace » d'abord en salle de motricité en langage en situation. Puis ces compétences*
148 *seront remobilisées dans l'espace représenté grâce à une maquette du parcours vécu. Enfin, ils*
149 *devront être en capacité de remobiliser ces compétences en situation de description d'un assemblage*
150 *de solides en géométrie.*

151 Comment procèdes-tu d'habitude quand tu abordes la notion de repères spatiaux en motricité ? dans
152 le domaine questionner l'espace ? en espace et géométrie ? Fais-tu des ponts entre ces 3 domaines ?

153 Alex : Alors là, déjà... déjà l'espace, cette année, vu la situation j'ai fait français, maths, j'ai fait que
154 ça...Euh... après euh...on peut... de temps avec le calendrier là le matin, j'ai vraiment pas fait
155 l'espace, le seul truc que j'ai fait c'est que en dehors des activités, des interventions, des... comment
156 elles s'appelle la dame là euh... Qui fait les séances de sport, ce que je fais c'est que de temps en
157 temps je leur fais des petites séances de sport et là souvent ce que je fais c'est que je l'ai fait, à
158 l'échauffement, je l'ai fait courir et souvent je fais attention! attention on pose la main droite par terre,
159 attention on pose le pied droit, attention c'est la main droite et le pied gauche voilà, je crois que ça va
160 se limiter à ça et après euh non pas plus que ça...

- 161 Che : Et quand tu étais à Soual, est-ce que c'était quelque chose que tu as fait ou pas du tout?
- 162 Alex : Je faisais plus de sport, on faisait, ouais, je faisais des séances de sport plus régulières,
- 163 Che : Et la notion de repère spatial est-ce que c'est quelque chose que tu travailles?
- 164 Alex : Non j'ai pas travaillé non...je vois, enfin, je vois même pas exactement de quoi tu parles quand
165 tu veux parler de repère spatial.
- 166 Che : C'est euh, l'acquisition du lexique et euh...
- 167 Alex : Dessus/dessous, à droite, à gauche ? Non je ne le travaille pas particulièrement, quand je parle,
168 je le montre éventuellement aussi s'ils ne le comprennent pas et il ne m'a jamais semblé qu'ils ne
169 comprenaient pas et au point que je sois obligée d'expliquer. C'est peut-être une erreur. C'est
170 sûrement une erreur.
- 171 Che : Est-ce que tu as déjà fait des ponts entre ces trois domaines d'apprentissage EPS? Questionner
172 l'espace? espace et géométrie?
- 173 Alex : Ce que je faisais en CM2 c'est qu'avant d'aller, avant de sortir en sport souvent j'explique et au
174 tableau, je dessinais le terrain au tableau j'expliquais ce que je voulais faire pour que ils aient une
175 autre vue en fait finalement plus petite voilà ce que je faisais. Souvent j'expliquais les règles du jeu je
176 mettais des joueurs, j'expliquais dans quel sens on...oui donc j'utilisais le vocabulaire j'ai pas pensé à
177 me.... C'était pas conscient en fait c'était pas un de mes objectifs que de parler de ça.
- 178 Che : Qu'as-tu constaté au cours de ta carrière concernant les difficultés des élèves sur cette
179 compétence à acquérir pour se repérer dans l'espace pour se déplacer dans l'espace pour décrire ses
180 déplacements dans l'espace ou pour décrire un assemblage géométrique avec un lexique précis?
- 181 Alex : Tu veux dire euh.... Tu peux répéter le début stp?
- 182 Che : Qu'est-ce que tu as constaté au cours de ta carrière concernant les difficultés des élèves sur
183 cette compétence à acquérir?

184 Alex : Ben j'ai l'impression qu'ils...(silence) comprennent moins en fait. C'est-à-dire que... si parce
185 que en fait on le travaille En séance de sport je dis vous faites J'en prends un là, un là, un là un là ,
186 puis après je dis vous faites des colonnes derrière, La colonne ce n'est pas une colonne c'est une ligne
187 Il y a tout oui voilà le vocabulaire il n'est pas du tout en place, il me semble qu'en début de carrière
188 que c'était plus facile....Mais bon c'est difficile après On pense toujours que c'était mieux avant,
189 enfin je sais pas.

190 Che : Donc un appauvrissement du lexique?

191 Alex : Ah ici oui le lexique... Il n'y a rien hein, c'est catastrophique.

192 Che : Plus un problème de compréhension.

193 Alex : et oui peut-être de concentration et d'écoute toi quoi, enfin souvent ce que je fais c'est que
194 maintenant ici les fois où je fais, je montre C'est-à-dire qu'en fait j'en prends un et je lui dis, toi tu vas
195 te mettre là. Tu viens là je les prends Je les prends je les mets là. Toi tu viens te mettre là toi tu viens
196 derrière je nomme l'enfant machin tu viens derrière elle. Toi tu viens derrière elle voilà.

197 Che : Donc pour...

198 Alex : Je j'ai ouï pour En fait après je me dis qu'ils sont peut-être petits Aussi pour euh...Les CM2 ils
199 y arrivaient là Je me dis ils sont quand même petits donc Oui je guide beaucoup plus par Je montre.

200 Che : Donc le fait que tu montres pour remédier à ces difficultés est-ce que tu trouves que c'est
201 vraiment efficace où est-ce que tu es pas forcément satisfaite de l'efficacité?

202 Alex : Boh... ouais, c'est à dire qu'en fait euh...Si je veux qu'il y ait 4 colonnes tant qu'il n'y a pas
203 quatre colonnes J'arrête pas donc Je ne peux pas dire que je ne sois pas satisfaite Je fais jusqu'à ce que
204 ce soit bon quoi.

205 Che : Euh... et est-ce que tu as pu corriger de façon pérenne chez les élèves cette... ou pas encore.

206 Alex : On n'en fait pas assez; on n'en fait pas assez.

207 Che : Donc un manque de régularité.

208 Alex : Ben ici il y a pas de sport dans cette école en fait, en dehors des Géométrie déjà j'ai pas
209 fait et en dehors des interventions qu'on a on fait pas parce que il y a tellement d'apport, il y a
210 tellement de manque en lecture et en maths que déjà j'ai pas fait tout ce que je voulais que déjà je
211 trouve qu'ils ne savent pas assez lire, que déjà je trouve qu'ils ne savent pas assez compter, euh....
212 Que... Voilà on se dit euh...c'est peut-être un tort Mais on se dit français maths français maths
213 Français maths euh... On a des tas d'exercices on ne les a pas faits Il faut 10 minutes pour sortir un
214 cahier Et bon ben 10 minutes + 10 minutes + 10 minutes À la fin de la journée ça fait des heures.eh
215 euh... Plus les faire taire plus les faire Donc en fait voilà c'est peut-être une année COVID ce n'est
216 peut-être pas significatif, je ne sais pas.

217 Che : Alors, on va passer à ton rapport à l'institution par rapport au savoir en jeu ou compétences de
218 l'enseignant des derniers textes officiels nous incitent à l'apprentissage par le corps au croisement de
219 plusieurs disciplines notamment l'EPS questionner l'espace et la géométrie que peux-tu en dire?
220 Qu'en penses-tu?

221 Alex : Bah je sais pas...je suis... je pense pas que le programme ait changé, je suis je m'adapte (rire)
222 c'est pas...ça m'est égal, ouais j'en sais rien, c'est sûrement...bien, Je suppose que si on a fait des
223 programmes c'est qu'il y a quelqu'un En haut qui a décidé que c'était ça qu'il fallait faire parce que les
224 dernières recherches disent que c'est bien. Moi je ne suis pas assez compétente pour dire que c'est bon
225 Ou pas bon quoi.

226 Che : Euh... Par rapport aux attendus de fin de cycle, notamment sur les apprentissages liés aux
227 repères spatiaux est-ce que tu penses qu'ils sont accessibles pour tes élèves ou est-ce que tu penses
228 que...

229 Alex : Beh... Il faudrait déjà que je les relise parce que les attendus de l'EPS franchement Il y a
230 longtemps que je ne les ai pas lus.

231 Che : Alors je les remets la regarde.

232 Alex : Alors attendu fin de cycle 2 (Alex les relit)

233 Che : Voilà.

234 Alex : Construire des repères Se repérer s'orienter se situer dans un espace

235 “l’enseignante relis les attendus”

236 Alex : Oui ça me paraît accessible Après premier plan second plan peut-être que c'est un peu plus
237 compliqué Nord-Sud est-ouest. Je ne sais même pas où il est dans cette classe (rire) Pourquoi pas on
238 a déjà, il faudra que je me remette au clair on a déjà Oui non ça paraît accessible.

239 Che : Le référentiel de compétences du professeur des écoles précise que l'enseignant doit tirer parti
240 de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et
241 assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire comment penses-tu te situer par
242 rapport à cette compétence est-ce que tu prends le temps de penser la liaison avec la collègue de
243 grande section et de CP sur cette compétence en lien avec le corps l'espace et la géométrie.

244 Alex : On en n'a pas du tout discuté.

245 Che : Et pourquoi d'après toi?

246 Alex : Euh parce que la collègue de grande section et l'autre qui fait Julie et Pierre qui on est tous les
247 deux l'Occitan. On est les trois arrivés en même temps dans l'école donc je crois qu'on a été tout
248 bêtement pris par tout ce qu'on avait à faire donc on en a pas discuté.

249 Che : manque de temps de temps.

250 Alex : Manque de temps euh... oui on y a pas pensé et il aurait fallu relire avant et on l'a pas fait

251 Che : Et oui... penses-tu que tu es suffisamment outillée pour aborder cet apprentissage est-ce que tu
252 as été formée par rapport à cette compétence

253 Alex : Ah non...

254 Che : pas du tout.

255 Alex : (silence) déjà si j'ai été formée... ça serait quand... l'IUFM parce qu'après euh... j'ai jamais
256 fait formation là-dessus... A l'IUFM, on avait une prof qui nous donnait des photocopies à n'en plus
257 finir.

258 Che : En EPS?

259 Alex : Ah ouais, des photocopies de jeux tout ça pour mener les stages, en fait il y avait des
260 photocopies d'un jeu de... en fait moi j'avais pas osé lui dire parce qu'elle était très spéciale; les
261 photocopies moi je me suis fait un tas et je l'ai laissé de côté en fait, je savais même pas les ranger
262 dans l'ordre en fait j'ai peut-être loupé quelque chose, c'est peut-être de ma faute (rire) mais euh...
263 j'ai trouvé que c'était... bon après elle faisait, faire, elle nous faisait faire des jeux elle faisait,
264 comme des enfants elle faisait vivre les jeux mais pour moi après non j'ai pas eu de formation plus
265 que ça en fait.

266 Che : Penses-tu que ce domaine soit suffisamment pris en compte dans les outils pédagogiques de
267 motricité de questionner le monde espace et géométrie qu'est-ce que tu utilises comme support pour
268 construire.

269 Alex : J'en fait pas du tout...

270 Che : en mathématiques tu as...

271 Alex : J'ai « Picbille » et il n'y en a pas...

272 Che : Et questionne le monde?

273 Alex : J'en ai pas fait, l'an dernier non plus j'en ai pas fait... l'année s'est arrêtée en mars donc euh...

274 Che : Par rapport au corps comment perçois tu ton corps d'enseignant dans la classe y apportes-tu
275 une attention particulière est-ce que tu penses au regard que peuvent avoir les élèves sur toi les
276 parents d'élèves dans l'école en dehors de l'école.

277 Alex : ben j'essaye (silence...) comment dire... j'essaie d'être là après je passe pas mon temps à me
278 regarder enfin façon de parler... ouais je sais un jour on avait eu une conférence pédagogique avec

279 une psychologue qui disait que les enfants, ils passaient 20% du temps à nous écouter de leur temps à
280 nous écouter et 80% à nous regarder. Donc euh... je me dis... alors avec les petits, ouais alors ils sont
281 plus...avec mes CM2 puisque c'est ma plus grosse expérience, on est quand même un modèle, j'ai eu
282 le sentiment que je servais beaucoup de modèle à de nombreuses petites filles enfin de modèle...
283 peut-être pas de modèle mais de référence à vraie dire, ouais de référence en disant ça me plait ou ça
284 me plait pas euh...par rapport au parents d'élèves, je me dis vu le public qu'il y a ici, je fais attention
285 de ne pas choquer mais bon c'est pas dans mon tempérament non plus je vais pas arriver avec des
286 mini-jupes et des débardeurs donc voilà je crois qu'il y a une sorte de respect de pas quand on....pour
287 aller au patinage là , on a fait 2 séances de patinage Je leur ai montré une vidéo de Gabriella
288 Papadakis...pour montrer un petit peu ce que ça pouvait être le patinage et il y a une petits fille qui
289 me dit mis on lui voit la culotte donc en fait les enfants sont choqués parce que tu vois la Alors
290 qu'en fait, c'est pas...

291 Che : C'est un justaucorps c'est un maillot !

292 Alex : C'est un justaucorps et puis, c'est pas sexué, donc en fait ouais voilà quoi...

293 Che : Donc en fait Est-ce que, il y a une Alex en dehors de l'école et une amie est dans l'école est-ce
294 que vraiment tu pendant que tu as...

295 Alex : Non je pense que je suis la même.

296 Che : La même est-ce que tu penses que ton corps ta gestuelle ta posture peuvent influencer les
297 apprentissages qui passent par le corps et si oui comment?

298 Alex : Ben oui parce que si je pense que si je suis un piquet droit sans bouger sans rien euh... je vais
299 pas les captiver donc il y a des moments où il faut euh... bon je dirais pas faire le clown parce
300 qu'une fois j'ai fait le clown, j'ai perdu la classe donc du coup je me méfie quand même mais euh...
301 quand je raconte des histoires je les vis par au moins par la voix et puis il y a des moments euh
302 (silence) si il y a des moments il faut aller vers l'élève enfin j'en ai une elle est complètement ...elle
303 est à l'ouest la pauvre je me suis dit jamais de la vie elle apprendra à lire elle m'écoute jamais elle ne
304 me regarde jamais elle sait lire alors de temps en temps je vais la voir et je lui fait "ouh ouh" (rire) et
305 il faut s'approcher enfin, bon ils sont petits, ils ont... les grands euh...j'ai eu du mal à trouver ma

306 posture parce que comme j'ai passé 13 ans avec des grands, là je me retrouve avec des petits je me
307 dis mon dieu qu'est-ce qu'ils sont petits et en plus de ça il y a le COVID et il y a le masque donc ça
308 me gêne beaucoup du coup j'ai le masque donc du coup j'ai l'impression qu'ils m'entendent moins
309 euh et je suis en recherche de posture je n'ai pas.... Je me cherche en fait

310 Che : D'accord euh... Est-ce que tu pratiques un sport?

311 Alex : normalement oui (rire) soit du stretching, soit du yoga ou des pilâtes ce genre de choses

312 Che : D'accord.

313 Alex : Et de la marche.

314 Che : Et t'as toujours fait ça ou tu as ou est-ce que tu as eu pratiqué d'autres sports dans ta vie?

315 Alex : Euh, ces sports qui soient ... puisqu'en général on me dit oui mais c'est pas du sport ça euh
316 non après une fois ou j'ai quitté l'école ou il y avait j'ai plus jamais fait ces trucs là c'est pas mon
317 truc...moi c'est le stretching, le yoga.

318 Che : D'accord.

319 Alex : De la danse, j'ai eu fait de la danse voilà depuis que j'ai quitté l'école j'ai fait du stretching, de
320 la gym, du yoga, des pilâtes, de la danse, danse africaine, une année Je m'étais inscrite pour faire des
321 claquettes avec une copine de la fac mais les cours étaient le vendredi soir on a eu cours le samedi
322 matin donc on n'y est pas allées.

323 Che : Euh...pratiques-tu le théâtre, la musique est-ce qu'il t'est déjà arrivé de te donner en spectacle?

324 Alex : Ben en spectacle mise à part les spectacles scolaires ben une année à la maternelle de mes
325 enfants à la maîtresse elle voulait elle faisait un peu comme ici un spectacle de danse où il y avait les
326 écoles qui allaient se produire à la salle de théâtre de la ville il fallait des parents sur la scène, j'y
327 étais, j'ai rien fait... et après non c'est pas trop mon genre d'aller me mettre en avant je pense que je
328 suis capable de le faire mais pffffff... ouais, non.

329 Che : est-ce que tu es à l'aise avec la conception de ton propre corps dans l'espace tout ce qui est
330 latéralisation dissociation segmentaire est-ce que c'est quelque chose qui...

331 Alex : c'est quoi la dissociation segmentaire ?

332 Che : haut du corps bas du corps droite-gauche

333 Alex : bah oui je pense que je suis au point après quand je... J'ai pas du tout le sens de l'orientation
334 quand j'ai été, bon je pense que je sais pas trop quand est-ce que c'était j'ai jamais réussi à avoir la
335 date j'ai été malade pendant 6 mois quand j'étais gamine ça devait être entre la grande section et le
336 CP j'ai loupé 6 mois de classe. J'ai pas redoublé. la maîtresse elle venait me faire lire à la maison
337 avec 5 - 6 gamins à chaque fois qui allaient jouer tout seul à la balançoire dans le jardin je me dis
338 aujourd'hui (rire) incroyable le truc ouais à l'époque ça passait bon et bien j'ai appris à lire mais par
339 contre je suis restée 6 mois couchée donc quand je me suis relevée ça a été difficile de marcher et je
340 pense que j'ai loupé quelque chose là quand même euh...et j'ai aucun sens de l'orientation bon ceci
341 dit quand j'étais toute seule je m'en suis sortie après je me suis mariée avec quelqu'un qui a un
342 énorme sens de l'orientation donc j'ai dû le repérer là (rire) donc du coup je me pose plus de
343 questions mes enfants ont un très gros sens de l'orientation donc quand ils sont ...et puis quand je suis
344 toute seule et bien et maintenant il y a le portable j'étudie et puis je suis pas plus bête qu'une autre je
345 m'en sers (rire) sinon je laisse faire les autres en fait ils vont plus vite alors voilà oui j'y arrive mais
346 ils vont beaucoup plus vite (rire).

347 Che : Comment tu perçois le corps de tes élèves en classe en EPS est-ce que tu acceptes les
348 déplacements.

349 Alex : Qu'ils bougent?

350 Che : oui.

351 Alex : Ah ben ils bougent tout le temps ben là même en classe.

352 Che : Est-ce que ça te dérange, est ce que...

353 Alex : Ben ça me dérangeait, maintenant je me suis dit ben qu'en fait ça devait être comme ça et
354 euh... j'ai évolué au fur et à mesure de ma carrière à la fin euh avec mes CM2 à la fin J'avais mis des
355 tapis par terre, j'avais demandé aux parents de porter des coussins, j'avais un espace lecture voilà et
356 là en fait ben comme il y a double niveau ils sont quand même j'ai essayé de ça c'est pas mal quand
357 même j'ai pas mal arrivé à ça de mettre en place un système de coopération c'est à dire qu'en fait
358 quand je suis avec les CE1les deux trois CP qui ont fini ils peuvent se lever, ils me disent rien, ils
359 vont aider les autres alors j'arrête quand il y a trop de bruits sinon bon forcément il y en a plein de
360 debout quoi c'est...il y a plein d'enfants debout ben en fait ils bougent plus à la maison ces gamins-là
361 moi en fait on demande à l'école de pallier toutes les carences familiales c'est à dire que moi quand
362 j'étais gamine je passais mes après-midi dehors on avait un espèce d'espace avec tous les voisins là
363 on partait, on avait fini de manger à 12h30 on rentrait à 16h pour le goûter on repartait à 16h15
364 jusqu'à 19h le soir pour la douche et on était... on faisait pas de bêtises on nous surveillait, on était
365 dehors, on jouait et là les gamins ils bougent plus, ils sont devant la play et puis...donc c'est en classe
366 qu'il faut les faire bouger c'est la réalité qui c'est...

367 Che : Et en EPS?

368 Alex : En EPS, moi je vois qu'ils... j'essaie de les fatiguer. J'essaie de les faire courir la dernière fois
369 quand on a fini le truc là... je leur fait faire des courses de relais alors je les varie hein en marchant,
370 en reculant, accroupi et surtout les faire courir parce qu'ils en ont besoin ils ont une énergie qu'ils ne
371 dépensent pas c'est grave !

372 Che : Alors on va passer à la deuxième partie le déjà-là conceptuel pour toi qu'est-ce que c'est qu'un
373 apprentissage des repères spatiaux par le corps de façon efficiente ?

374 Alex : ça veut dire quoi savoir où est la droite par exemple...

375 Che : Par rapport aux compétences qu'on a vues...

376 Alex : ben le faire je crois qu'il faut le faire...si on va...euh...ben là justement on veut leur faire danse
377 un peu pour le dernier jour une petite danse donc en fait il faut bouger. Ben comment ça s'appelle
378 ben il faut bouger les pieds donc ça va être droite je lance gauche je lace enfin il va falloir faire voilà

- 379 je vais montrer mais il faut peut-être d'abord expliquer que la droite elle est là que la gauche elle est
380 là-bas oui il faut, je pense qu'il faut le faire qu'il le fasse.
- 381 Che : donc il faut qu'il utilise ses repères spatiaux de façon précise en le vivant c'est ça?
- 382 Alex : Oui oui...
- 383 Che : Est-ce que tu penses que c'est difficile à enseigner?
- 384 Alex : (silence) bah... c'est pas plus difficile qu'autre chose il y a peut-être des enfants qui sont pas
385 physiologiquement prêts mais pas plus qu'en maths ou en lecture.
- 386 Che : Est-ce que tu crois que tous les élèves peuvent apprendre grâce à un apprentissage corporel ?
- 387 Alex : bon ben il va y avoir quelques cérébraux qui vont apprendre sans avoir besoin de ça.
- 388 Che : et quels sont les moyens les plus efficaces te semble-t-il pour faire réussir les élèves de façon
389 générale?
- 390 Alex : (silence) peut être utilisé ceux qui savent faire qui sert de modèle entre eux en fait euh bon moi
391 je peux montrer mais après euh...par exemple pour la danse là qu'on prévoit de faire ceux qui ont
392 bien compris on les met devant et puis ils prennent à côté et les enfants entre eux ce seront peut-être,
393 ce sera peut-être plus facile de se calquer sur un enfant que sur un adulte.
- 394 Che : et qu'est-ce qui t'interroge encore sur cet objet d'enseignement sur l'apprentissage des repères
395 spatiaux est-ce qu'il y a quelque chose qui qui qui te questionne
- 396 Alex : je me suis pas posée la question cette année c'était pas il y avait trop d'objectifs (silence) je sais
397 pas s'il y a quelque chose qui me questionne j'en sais rien je me suis pas posée la question.
- 398 Che : Alors par rapport à ton déjà-là intentionnel le dispositif que je te propose d'expérimenter se
399 compose de 9 séances avec des temps d'apprentissage par le corps accompagné du langage en
400 situation vécue en salle de motricité ces temps un vécu dans le méso espace de la salle de motricité
401 sont alternées avec des phases de retranscription du vécu dans le micro espace représenté du parcours
402 vécu la maquette accompagnée du langage d'évocation en dernier lieu viendra le temps de transfert

403 des compétences acquises en géométrie pour décrire précisément un assemblage de formes
404 géométriques cette séquence va demander de ta part un investissement corporel lors des sciences de
405 motricité un étayage didactique langagier fort et une organisation en ateliers pour revivre les temps
406 vécus corporellement avec les maquettes. Quelles difficultés selon toi vont rencontrer les élèves au
407 niveau des prérequis utilisation du corps lexique espace ? est-ce que déjà tu ...

408 Alex : Ben déjà il va peut-être déjà il va peut-être falloir ben déjà les mots enfin en tout cas pas tous
409 donc il va peut-être falloir avant d'employer un mot être sûr qu'ils ont bien compris peut-être montrer
410 l'exemple avant de les lancer dans l'activité vérifier qu'ils ont bien compris demander à un de montrer
411 ce qu'il faut faire.

412 Che : Qu'est-ce qui te paraît important que les élèves apprennent au cours de ces séances sur le plan,
413 de l'espace corporel?

414 Alex :(silence) En chuchotant... (je ne comprends pas la question)

415 Che : En fait lors de ces séances qu'est-ce qui te paraît le plus important qu'ils apprennent au final.

416 Alex: (silence) ben si l'objectif c'est de savoir où est la droite il faut qu'ils y arrivent et qu'ils s'en
417 rappellent d'une fois sur l'autre que ce soit pas juste une fois parce que si on fait pendant un quart
418 d'heure d'affilé bon au bout d'un moment je pense que tout le monde va faire il faut que voilà, que ce
419 soit pérenne que la fois d'après les séances suivantes ça ce soit acquis.

420 Che : donc en apprentissage lexical surtout.

421 Alex : Ah oui lexical et puis lié au corps en fait euh la droite est là et en même temps je fais le geste.

422 Che : Finalement quelle plus-value tu espères pour tes élèves en terme de connaissances et
423 compétences relatives à l'espace est-ce que pour toi c'est une compétence qui est essentielle pour
424 d'autres apprentissages?

425 Alex : Ben par rapport aux maths, en fait je pense que si on, en à l'aise avec la notion d'espace, ne
426 serait-ce que la droite numérique savoir dans quel sens l'écriture dans quel sens on va c'est
427 important.

428 Che : La feuille aussi.

429 Alex : La feuille , tourner les pages (rire) , je rigole toujours, il y a une petite l'autre jour c'était la
430 dernière page de son cahier elle m'appelle et elle me dit maitresse je fais quoi? et ben je dis je sais
431 pas....peut-être qu'il faut écrire sur le bureau et elle me regarde et elle me dit oh elle blague comme
432 d'habitude j'y dis ben oui peut-être (rire)je vais te donner une autre feuille (rire) ouais mais ça, moi
433 j'avais des CM2 qui le faisait ça quand ils arrivaient à la fin du cahier maitresse comment je fais?
434 C'est dingue!

435 Che : et toi est-ce que tu penses que de participer à cette ingénierie ça ça peut t'apporter quelque
436 chose?

437 Alex : Ah oui, sûrement, moi j'aime bien quand ça change donc c'est nouveau, il n'y a pas de souci
438 oui et puis sûrement que ça va modifier quelque chose à ma façon d'enseigner mais maintenant il
439 reste peut-être pas beaucoup d'années (rire) mais bon peut-être que les quelques années qui restent ça
440 va être (silence) euh, ça peut, oui ça peut.

441 Che : on va passer au déjà la proximité alors de l'ingénierie tu vas être amenée à montrer l'exemple
442 toi-même à guider tes élèves dans la corporéité de l'apprentissage des repères spatiaux à les
443 accompagner corporellement soutenue par le langage dans le Méso espace puis dans le micro espace
444 avec la maquette te sens-tu capable de faire, d'accompagner de montrer l'exemple de guider.

445 Alex : de montrer quoi par exemple,

446 Che : un parcours de motricité

447 Alex : Ah de le faire? ben oui quand même

448 Che : il y a des enseignants qui ont du mal à montrer l'exemple

449 Alex : A moi non

450 Che : Euh...acceptes-tu le contact physique pour guider corporellement les élèves à sentir les
451 mouvements de leurs corps dans l'espace ?

452 Alex : oui c'est plutôt que j'ai toujours peur dans les embrouilles après avec les parents si je touche un
453 enfant mais bon ça me gêne pas.

454 Che : est-ce que tu as des choses à rajouter ou des questions des appréhensions.

455 Alex : Non, on verra bien.

456 Che : On verra bien (rire) bon en tout cas merci beaucoup Alex.

457 Alex : Alors pourquoi, il y a des enseignants qui n'osent pas montrer le truc ??

458 Che : et oui....

Annexe XV : l'entretien ante de Damien

Guide d'entretien au déjà-là du sujet enseignant collaborateur

Entretien avec Damien le mardi 21 septembre 2021

- 1 Che (Chercheur) : Partie 1 Le déjà-là expérientiel de l'enseignant collaborateur : ***Parcours de***
2 ***formation et expérience professionnelle*** Alors la première question, est-ce que tu peux te présenter
3 en quelques mots ? (Nom, prénom, âge, se décrire en quelques mots...)
- 4 D (Damien) : Alors X, j'ai 46 ans j'ai eu le concours en 2000 j'ai fait mon premier cursus sur Lyon, je
5 suis venu dans le Tarn 3 ans après, je suis passé par un ITEP, l'ITEP du Briol, c'est une étape
6 importante pour moi qui n'étais pas choisie mais qui m'a permis d'apprendre beaucoup de choses sur
7 les enfants et en particulier les enfants à troubles du comportement et puis après arrivé sur
8 Villegoudou donc depuis presque 17 ans que je suis sur cette école j'ai eu des CE1 CE2 pendant 6 ans
9 et puis ensuite des CP donc depuis 10 ans, un peu plus de 10 ans que j'ai les CP et la direction d'école
10 depuis officiellement cette année et 1 an et demi en interim.
- 11 Che : Merci. Quel a été ton parcours de formation, au niveau de tes études ?
- 12 D : Alors des études, j'ai fait, j'ai un BAC scientifique, bio, avec un DEUG sciences de la vie et de la
13 Terre, une Licence sciences de la vie, voilà et ensuite j'ai été étudiant à l'IUFM
- 14 Che : Quel est ton parcours professionnel ? Est-ce que tu as toujours fait que ça?
- 15 D : Oui, toujours... je suis entré dans la vie active... enfin j'ai fait des petits boulots un mois ou deux
16 mais... j'ai mon BAFA, j'ai été éducateur de Rugby aussi pendant plusieurs années, j'ai fait directeur
17 adjoint en colo, etc...et puis un petit peu à la poste en tant que facteur, c'est tout. Voilà mais bon
18 toujours dans le milieu avec des enfants. J'ai toujours travaillé dedans et c'était depuis tout petit...
19 c'était naturel pour moi

20 Che : Quel poste occupes-tu actuellement ? Quels niveaux de classes as-tu ? Depuis combien de
21 temps ?

22 D : Alors les CP, depuis 10 ans.

23 Che : Est-ce que c'est un choix les CP où est-ce que.....

24 D : C'est pas un choix immédiat mais ça a été naturel suite à une collègue qui a, qui a cédé le poste
25 et qui m'a proposé de d'essayer et l'essai a été concluant depuis je prends du plaisir et je ne m'en lasse
26 pas. (Rire)

27 Che : Merci Alors je vais interroger ton travail *et ta motivation* : Qu'est-ce qui t'a motivé à être
28 enseignant ?

29 D : Alors au départ c'était enseignant qui m'intéressait c'est vrai que j'ai toujours travaillé dans le
30 milieu avec des enfants l'enseignement en tout cas au départ c'est l'enseignement dans le secondaire,
31 prof de bio c'était un petit peu par rapport au cursus que j'avais, prof de bio alors que j'ai toujours
32 travaillé avec des plus jeunes dans mon imaginaire l'enseignant instituteur professeur des écoles avait
33 une culture générale des connaissances importantes dans tous les domaines et je m'estimais pas ou
34 j'avais pas la conscience que je pouvais le faire et donc c'est par hasard que un ami m'a dit passe le
35 concours à l'IUFM et je l'ai fait donc du coup j'ai pas j'ai pas regretté, mais c'est vraiment un petit
36 peu un hasard que je sois instit parce que j'étais plus destiné en tout cas au départ à un enseignement
37 dans le secondaire

38 Che : Qu'est-ce que tu préfères enseigner ?

39 D : Euh... qu'est-ce que je préfère enseigner? Alors, les mathématiques je dirais parce que c'est une
40 matière j'en parlais avec Geneviève quand on a fait la formation, c'est une matière qui m'a toujours
41 été difficile à l'école j'étais en difficulté en mathématiques, j'avais pas de facilités, j'ai jamais eu de
42 facilités en calcul. Les nombres et moi c'était pas...pourtant j'ai fait des études scientifiques mais
43 bon, je bossais mais je sais que je comprenais pas toujours tout et donc l'intérêt pour moi là c'est
44 d'enseigner les mathématiques pour permettre à des enfants dont je sais qu'ils n'ont pas de facilités
45 de les aider, donc c'est un challenge un peu pour moi par rapport aux maths, après toutes les matières
46 m'intéressent la lecture aussi j'ai plaisir à voir l'évolution

47 Che : Merci, alors maintenant on va passer à l'expérience professionnelle sur l'objet
48 d'enseignement : *Tu as accepté de participer à une recherche qui questionne la place du corps de*
49 *l'enseignant et des élèves dans un dispositif d'apprentissage. Ce dernier concerne l'acquisition de*
50 *repères spatiaux vécus corporellement en EPS et réinvestis en géométrie. Au cours des séances*
51 *filmées, tes élèves de CP vont travailler les compétences « se déplacer et se repérer dans l'espace »*
52 *d'abord en salle de motricité en langage en situation. Puis ces compétences seront remobilisées dans*
53 *l'espace représenté grâce à une maquette du parcours vécu. Enfin, ils devront être en capacité de*
54 *remobiliser ces compétences en situation de description d'un assemblage de solides en géométrie.*
55 Comment procèdes-tu d'habitude quand tu abordes la notion de repères spatiaux en motricité ? dans
56 le domaine questionner l'espace ? en espace et géométrie ? Fais-tu des ponts entre ces 3 domaines ?
57 Et est-ce que tu les explicites aux élèves ?

58 D : Alors je fais des ponts entre les mathématiques, l'EPS et aussi questionner le monde dans la
59 partie espace. J'utilise essentiellement d'abord le... en classe avec tout ce qui va être l'utilisation du
60 matériel le repérage sur une feuille repérage de proximité on va dire voilà vraiment déjà par rapport
61 au travail scolaire et puis après je l'utilise en situation d'EPS sur des petits jeux de réinvestissement
62 alors pas forcément il y a pas de lien on va dire direct du temps puisque c'est pas les mêmes objets
63 que j'utilise mais je peux faire des séances en motricité sur le vocabulaire essentiellement en fait, le
64 vocabulaire réutilisé, réinvesti sur du corps avec des petits jeux du style "Jacques a dit" etcetera mais
65 pas forcément sur les parcours par forcément sur des activités précises. Mais plus vraiment voilà, sur
66 du vocabulaire et vivre un petit peu ce vocabulaire à travers des activités de motricité.

67 Che : Alors question suivante: Qu'as-tu constaté au cours de ta carrière concernant les difficultés des
68 élèves sur cette compétence à acquérir ? Pour se repérer dans l'espace ? Pour se déplacer dans
69 l'espace ? Pour décrire ses déplacements dans l'espace ? Pour décrire un assemblage géométrique
70 avec un lexique précis ?

71 D : Alors la première l'essentiel c'est la latéralisation qui est vraiment une compétence très difficile à
72 acquérir pour les élèves beaucoup d'élèves en CP, ça c'est normal c'est construit sur le fil on va dire,
73 ça c'est un élément droite/gauche qui est toujours un petit peu délicat, sinon hormis ça, c'est vrai; il y
74 a toujours les confusions avec les mots dans à l'intérieur au-dessous en dessous tous les petits mots
75 qui et qui peuvent être synonymes mais aussi qui peuvent prêter à confusion parce qu'ils sont très

76 proches au niveau de la lecture et de la compréhension. Et ensuite la question c'était sur les difficultés
77 uniquement?

78 Che : Difficultés par rapport aux compétences difficiles à acquérir se repérer dans l'espace, se
79 déplacer, décrire les déplacements...

80 D : Ouais, après euh ouais, j'ai pas forcément euh... alors, c'est vrai que c'est très difficile à évaluer
81 voilà, surtout c'est un peu la difficulté moi c'est que j'ai, on participe on fait des activités mais après
82 évaluer réellement l'enfant, ce qu'il est capable de faire, de dire, de décrire, c'est des choses que j'ai
83 pas forcément faites donc il se peut... on travaille, on évolue mais voilà; c'est pas forcément quelque
84 chose qui me permet d'estimer un réel progrès ou en tout cas des acquisitions c'est compliqué à
85 évaluer ces acquisitions.

86 Che : Quels sont les moyens que tu mets habituellement en place pour remédier à ces difficultés ? Et
87 est-ce que tu les trouves efficaces ?

88 D : Alors au niveau des remédiations, bon c'est vraiment individuel donc là c'est par rapport à des
89 repérages particuliers d'enfants qui ont des grosses difficultés de repérage ouais non j'ai pas après
90 d'outils particuliers non plus de l'individualisation et de l'aide au moment quoi...

91 Che : Qu'est-ce que tu as pu corriger chez les élèves de façon pérenne ? Qu'est-ce qui peut résister
92 encore ? par rapport à ça?

93 D : Euh... question difficile? c'est... non je sais pas non plus trop... parce que c'est pareil j'ai pas
94 forcément un retour immédiat de du travail qu'on a fait et sur le long terme pour moi ce serait plus le
95 cycle 2 j'imagine vraiment l'objectif de fin de cycle 2 pour là, voir si les progrès ont été faits parce
96 que dans l'immédiateté c'est quelque chose pour moi qui est très long à acquérir donc alors les
97 progrès on peut les voir peut-être là sur des sur la graphie, sur le repérage au moins dans le travail
98 quotidien sur on va dire mais voilà pas forcément très concrète.

99 Che : Merci, on va passer à ton rapport à l'institution par rapport au savoir en jeu et aux compétences
100 de l'enseignant.) *Les derniers textes officiels nous incitent à l'apprentissage par le corps au*
101 *croisement de plusieurs disciplines ; notamment l'EPS, questionner l'espace et la géométrie, que*
102 *peux-tu en dire? Qu'en penses-tu? Et concernant les attendus de fin de cycle ?*

103 D : Donc la fin de cycle pour moi c'est important une continuité dans les apprentissages cette liaison
104 est pas forcément facile à faire tout le temps et notamment c'est vrai en géométrie même par rapport
105 aux activités sur les solides des choses qu'on laisse un peu de côté c'est vrai surtout en CP qui sont
106 pas entre guillemets des choses prioritaires et on focalise beaucoup sur la numération le calcul donc
107 c'est vrai que ce lien là il est pas forcément évident à faire donc c'est pas des choses qui me semblent
108 naturelles mais malgré tout c'est vrai qu'on voit vraiment que dès qu'on passe par le corps, il y a une
109 intégration beaucoup plus rapide du vocabulaire et des notions.

110 Che : Le référentiel de compétences du professeur des écoles précise l'enseignant doit : « *tirer parti*
111 *de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et*
112 *assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.* » Comment penses-tu te
113 situer par rapport à cette compétence ? de polyvalence? Prends-tu le temps de penser la liaison avec
114 la collègue de grande section sur cette compétence en lien avec le corps, l'espace et la géométrie ? Si
115 non pourquoi ? (Quels sont les freins d'après toi ?)

116

117 D : Alors cette année il se trouve que bon la liaison grande section CP à l'effectuée plusieurs années
118 avec Claire là on a profité de la formation l'année dernière pour mettre en place ce lien dans le
119 domaine justement d'abord et puis qu'on a pu donc réinvestir sur le corps en GS/CP dans le domaine
120 justement du repérage dans l'espace. Alors c'était lié justement au français d'abord, c'était un
121 domaine lié au lexique, et puis qu'on a pu réinvestir sur le corps, sur l'espace, sur les mathématiques
122 donc c'est quelque chose que je pratique la liaison GS/CP sur d'autres domaines depuis plusieurs
123 années donc cette année on est, voilà dans la mise en place et je vais réutiliser, comme je te l'avais dit
124 les outils de vocabulaire pour le... Pour des réinvestissements de la remobilisation de de vocabulaire
125 avec les CP que j'ai cette année.

126 Che : C'est parfait.

127 D : Ouais c'est ça tombe vraiment bien.

128 Che : ça tombe à pic ! Penses-tu que tu es suffisamment outillé pour aborder le savoir en jeu ? As-tu
129 été formé ? mise à part l'année dernière?

130 D : Euh... non alors les formations, il n'y a pas eu de formation spécifique, j'ai pas fait ce type
131 d'activités ou de projet de formation mise à part celle de l'an dernier où on a pu mais par un biais
132 différent, c'est le biais du lexique qui nous a amené à ce lien avec les maths et l'espace

133 Che : Donc c'est l'entrée par le lexique qui a amené ce travail-là.

134 D : C'est ça

135 Che : Penses-tu que ce domaine soit suffisamment pris en compte dans les outils pédagogiques de
136 motricité ? de Questionner le monde ? d'Espace et géométrie ?

137 D : Non c'est quelque chose quand même délaissé on focalise beaucoup sur les essentiels surtout en
138 CP numération calcul et puis tout ce qui va être géométrie c'est fait mais voilà des fois c'est pas
139 forcément les choses sur lesquelles on approfondit, les outils sont pas non plus, en tout cas j'ai pas
140 trouvé d'outils qui existent qui me permettent de d'approfondir ce sujet-là ce domaine-là donc on fait
141 un petit peu comme ... de façon à tâtons quoi.

142 Che : **Alors on va passer au rapport au corps** : Comment perçois-tu ton corps d'enseignant dans la
143 classe ? Y apportes-tu une attention particulière ? Est-ce que tu penses au regard que peuvent avoir
144 les élèves sur toi ? les parents d'élèves ? Dans l'école ? En dehors de l'école ?

145 D : Alors le regard des parents c'est par rapport à quoi...

146 Che : A ton corps d'enseignant à ta posture

147 D : Ma posture ... la gestuelle etc...euh alors, c'est vrai que j'utilise beaucoup les mains les gestes
148 pour poursuivre et prolonger ma parole. En lecture par exemple, quand on fait du syllabique ou
149 quand on segmente des mots, les élèves je les habitue à voilà; visuellement à repérer, quand il y a des
150 sons aussi on essaie d'utiliser les gestes, donc moi le geste pour moi c'est naturel je l'utilise beaucoup
151 pour prolonger la parole, je suis visuel à la base donc c'est vrai que pour moi ça m'apporte aussi
152 quelque chose de concret et les enfants s'en saisissent plutôt bien voilà, et les parents en général j'ai
153 pas eu de souci particulier et j'ai pas de problématique par rapport à ça, je me sens à l'aise et j'ai pas
154 de contraintes particulières.

155 Che : Est-ce que tu penses qu'il y a un X en dehors de l'école et un X dans l'école? Est-ce que tu vois
156 corporellement est-ce que tu te sens endosser quelque chose de particulier quand tu franchis la porte
157 de l'école?

158 D : Alors oui, on est toujours dans une posture... on change la posture enseignante c'est pas du tout
159 c'est pas la même mais après profondément j'ai quand même des choses qui ne changent pas je sais
160 pourquoi je suis là, je sais ce que je fais et puis il y a des choses naturelles voilà qui viennent qui
161 peuvent être positives ou pas mais je sais ce que je peux amener de façon naturelle je sais comment
162 l'utiliser voilà ça ça me et puis si je vois que c'est moins adapté peut-être que je vais freiner mais
163 j'essaie d'avoir une posture qui me semble voilà simple elle est parfois réfléchi, parfois pas, des fois
164 il y a des choses qui viennent c'est pas mal et cela le sera peut-être moins voilà moi c'est c'est c'est
165 souvent un peu comme ça que je me positionne sans sans trop me poser des questions mais avec du
166 recul après sur est-ce que mes gestes ont été corrects? est-ce que je peux améliorer ça? est-ce que
167 voilà dans ce sens là

168 Che : Donc tu as déjà un peu répondu à la question d'après qui était -Est-ce que tu penses que ton
169 corps, ta gestuelle, ta posture peuvent influencer les apprentissages qui passent par le corps ? Si oui,
170 comment ?

171 D : Oui évidemment oui alors le corps c'est le prolongement comme je disais de la parole, on
172 visualise des éléments oraux qui peuvent parfois être parfois être mal compris et abstraits aussi
173 segmenter des mots pour des enfants dans une phrase ça peut être, alors il y a des dessins et puis il y a
174 le geste c'est la gestuelle qui pour moi apporte énormément de mon point de vue par rapport au fait
175 qu'ils s'en saisissent

176 Che : Merci. Pratiques-tu un sport ? lequel ?

177 D : Alors je fais du Basket avec quelques enseignants

178 Che : d'accord tu as toujours fait du basket?

179 D : J'ai pratiqué le rugby et j'étais éducateur j'ai pratiqué pendant 20 ans et puis après en arrivant sur
180 Castres j'ai arrêté le rugby et puis Jean Phi m'a proposé le basket et ça m'a convenu, sport collectif
181 sport donc voilà convivial qui correspond tout à fait ce que j'avais vécu dans un autre cercle.

182 Che : Ensuite Pratiques-tu le théâtre, la musique ? Est-ce qu'il t'arrive de te donner en spectacle ?

183 D : Alors le théâtre j'adorais ça jeune alors j'étais un enfant très timide excessivement timide j'ai fait
184 des colos, j'ai ...bon je me suis épanoui dans le sport aussi j'ai fait un peu de théâtre qui me plaisait
185 beaucoup je me suis mis à la guitare un petit peu de façon autonome aussi et du coup j'en profite à
186 l'école pour organiser la chorale de l'école donc évidemment, on se produit et je dirige le chœur de
187 l'école là aussi c'est un travail qui me paraissait compliqué et puis avec les formations en musique
188 j'ai pu me produire avec les élèves sur les chorales un spectacle de fin d'année donc ça me pose pas
189 problème ça ne me pose plus de problème on va dire voilà (rire).

190 Che : Es-tu à l'aise avec la conception de ton corps dans l'espace ? latéralisation, dissociation
191 segmentaire...

192 D : Oui, il faut dire que oui

193 Che : Tu n'as pas eu besoin d'écrire D et G j'ai sur tes mains pour passer le permis

194 D : Non, non, c'est pas des choses qui m'ont gênés par rapport à ça non

195 Che : Tu n'es pas perdu sans GPS?

196 D : Non je ne suis pas perdu non (rire) ça va je m'en sors, je m'en sors, j'ai plutôt une bonne
197 orientation.

198 Che : Tu as une bonne orientation dans l'espace.

199 D : Là par contre oui, on m'a jamais reproché de de se perdre dans la forêt de ce côté-là ça va

200 Che : Ensuite, Comment perçois-tu le corps de tes élèves en classe ? en EPS ? Acceptes-tu les
201 déplacements ?

202 D : Alors je suis de plus en plus sensible à la posture sur une chaise alors que c'est le départ que je
203 vais me focaliser mais c'est vrai que plus ça va plus je m'aperçois que c'est important c'est essentiel
204 donc la posture en classe voilà être assis correctement c'est quelque chose à laquelle je fais de plus en
205 plus attention euh...après je suis pas non plus un acharné de la posture idéale parfaite je sais que des
206 enfants qui aiment bien aussi voilà qui ont besoin de toucher des crayons des fois je pousse les

207 trousse pour éviter qu'ils touchent trop mais j'essaie de me freiner aussi en termes de besoin et le
208 juste milieu entre avoir besoin pour se concentrer mais aussi l'utiliser alors et donc ça peut
209 déconcentrer donc voilà c'est c'est un petit peu le ce juste milieu qu'il faut savoir trouver et je suis
210 pas un acharné on va dire de cette de des postures strictes et en EPS oui c'est pareil je j'ai mis du
211 temps aussi à laisser inversement laisser les élèves un peu plus s'exprimer j'étais très rigide sur les
212 des consignes ou en tout cas des postures un peu dirigiste hein? et c'est vrai que là je laisse un peu
213 plus faire voilà on va voir comment ils évoluent

214 Che : Un peu de lâcher prise....

215 D : Ouais c'est ça moins dans le contrôle de tout ce que bon quand on débute...

216 Che : Oui

217 D : J'ai prévu ça, je fais ça comme ça, j'attends ça comme ça je veux certaines, j'attends certaines
218 réactions, certains actes, certains gestes, certaines postures qui n'arrivent pas donc tu...bon... là je
219 laisse un peu plus de... de champ à

220 Che : C'est l'expérience qui te....

221 D : C'est l'expérience oui, oui, c'est l'expérience

222 Che : alors on va passer à la partie 2 : Le déjà-là conceptuel :_Qu'est-ce que pour toi « un
223 apprentissage des repères spatiaux par le corps » de façon efficiente ?

224 D : Pour les élèves que pour les élèves ça va être une comme je disais quelque chose qui peut les
225 libérer voilà qui va leur permettre d'être pas trop contraints dans ce qu'ils font Pour certains élèves
226 qui ont du mal à être à l'aise avec leur corps je pense qu'il faut quand même leur laisser une marge de
227 manœuvre et un champ d'action un peu plus large et une consigne peut-être un peu plus large pour
228 leur permettre voilà de et à la fois c'est toujours pareil le paradoxe de s'ils sont démunis s'ils ne
229 proposent rien arriver à orienter aussi sur certaines actions voilà un peu... un peu ça qui....

230 Che : Qu'est-ce que pour toi « utiliser les repères spatiaux » de façon précise ?

231 D : Ça va être dans le langage déjà dans mon langage l'enseignant doit formuler des consignes
232 précises avec des formulations claires et pour l'enfant reformuler pareil une phrase avec les mots
233 outils, utilisés à bon escient et la compréhension en troisième temps de tous ces mots des mots de
234 repérage

235 Che : Penses-tu que cette compétence soit difficile à enseigner ? Pourquoi ?

236 D : Oui alors ouais c'est une compétence qui me paraît difficile à enseigner alors déjà il y a
237 énormément je l'ai vu le nombre de mots de vocabulaire qui existent donc choisir faire des choix de
238 mots ça c'est quand même quelque chose qui demande beaucoup de travail et pouvoir ensuite
239 l'intégrer dans des séquences de maths d'EPS, ou de découverte du monde voilà qui sont beaucoup de
240 préparation finalement parce que on a l'impression de voilà il y a des mots on va les intégrer mais
241 c'est pas quelque chose de facile et de naturel ouais

242 Che : Crois-tu que tous les élèves peuvent apprendre grâce à un apprentissage corporel ?

243 D : Oui, je pense que ouais, justement le corps c'est c'est quelque chose qui est commun à tous et là il
244 y a voilà moins on va dire moins d'écart entre guillemets potentiels puisque bon euh... voilà on a tous
245 les mêmes potentialités au niveau du corps là au moins l'enfant peut s'épanouir et utiliser son propre
246 corps à tout niveau et à tout quel que soit le niveau et même scolaire

247 Che : Quels sont les moyens qui te semblent les plus efficaces pour faire réussir les élèves de façon
248 générale ?

249 D : Alors bon premièrement c'est la bienveillance la première chose, c'est quand on est bienveillant
250 et quand on a aussi une un regard positif sur l'enfant que toutes les réussites sont les bienvenues et
251 l'enfant ressent énormément ça voilà donc voilà c'est l'aspect relationnel pour moi qui me paraît
252 essentiel quand un enfant est face à un adulte et qu'il ressent du positif il est dans une dynamique
253 voilà donc ça c'est pour moi avant les outils avant le voilà, avant tout parce que des outils il en existe
254 une variété on peut les utiliser bien ou pas avoir déjà cette ce regard sur l'enfant moi c'est une chose
255 après il y a souvent après les répétitions, le fait de rebrasser de réutiliser les outils revaloriser les
256 réussites cibler les difficultés puis voilà travailler sur du quotidien et du rebrassage

257 Che : Qu'est-ce qui t'interroge encore sur cet objet d'enseignement ?

258 D : Ouh ! plein de choses, en permanence alors c'est vrai que je suis toujours dans une lors ça a été
259 mon défaut mais aussi une qualité parce que se remettre en question régulièrement sur le sur les les
260 résultats, sur le travail que tu fais au quotidien, est-ce que ça fonctionne est-ce que tu peux faire
261 mieux est-ce que voilà donc cette remise en question bon pour moi elle est assez évidente on va dire
262 même naturelle pour améliorer donc dans beaucoup de choses voilà j'ai rien de figé on va dire, il y a
263 quelques années j'ai arrêté le fichier de maths je suis passé sur autre chose, là voilà les projets qu'on
264 me propose, je suis toujours voilà preneur de nouveautés et voilà donc non j'ai aucune barrière par
265 rapport à ça

266 Che : Alors, la partie 3 : Le déjà-là intentionnel *Le dispositif que je te propose d'expérimenter se*
267 *compose de 9 séances avec : des temps d'apprentissage par le corps accompagné du langage en*
268 *situation vécue en salle de motricité ; ces temps vécus dans le méso-espace salle de motricité sont*
269 *alternés avec des phases de retranscription du vécu dans le micro espace représenté du parcours*
270 *vécu : la maquette accompagnée du langage d'évocation. En dernier lieu viendra le temps de*
271 *transfert des compétences acquises en géométrie pour décrire précisément un assemblage de formes*
272 *géométriques. Cette séquence va demander de ta part un investissement corporel lors des séances de*
273 *motricité, un étayage didactique langagier fort et une organisation en atelier pour revivre les temps*
274 *vécus corporellement avec les maquettes. Quelles difficultés selon toi vont rencontrer les élèves au*
275 *niveau des pré requis ? (Utilisation du corps, lexique, espace)*

276 D : Alors les pré requis bon le vocabulaire ça va être un pré requis comme le vocabulaire de base sur
277 le lexique spatial corporellement bon tout ce qui va être moteur la facilité à produire des des actions
278 motrices ça c'est pareil il va falloir voir un petit peu et voilà après la latéralisation après aussi on
279 disait ça reste quelque chose de compliqué encore cette année, je leur demande leur main scriptrice la
280 plupart ça va

281 Che : Qu'est ce qui te paraît important que les élèves apprennent au cours de ces séances ? Sur le
282 plan de l'espace corporel ? (Concevoir son propre corps dans l'espace: repérer sa gauche, sa droite,
283 son haut, son bas, son centre, son devant, son derrière) de l'espace environnemental ? (Se décentrer
284 pour évoquer la droite de, la gauche de, le haut de, le bas de, le devant de, le derrière de) des mots
285 pour le décrire ? en géométrie ? (à droite de, à gauche de, au-dessus de, au-dessous de, devant,
286 derrière, entre...)

287 D : Alors moi je reste alors c'est vrai qu'après je vais rester aussi sur le plan d'utilisation souvent
288 parce que je repère c'est dans le cadre du travail sur la table voilà c'est presque quelque chose d'un
289 peu plus général d'organisationnel de voilà de facilité d'utiliser les outils je range dessous je prends
290 et en fait c'est presque quelque chose du savoir-être qui va être voilà pour moi un petit peu le miroir
291 du travail en motricité et sur la gestion de son corps de l'espace autour de soi et après dans le dans les
292 activités motrices et bon ça va être pris la facilité pour l'enfant à produire voilà une action voulu pour
293 un geste précis dans une direction précise et dans un but vraiment précis et réfléchi.

294 Che : Finalement, quelle plus-value espères-tu pour tes élèves en termes de connaissances et de
295 compétences relatives à l'espace ? Pour toi, enseignant en termes de modalités d'apprentissage ?

296 D : Alors pour les élèves moi j'en ai parlé ça va être vraiment ça sur l'organisation générale la posture
297 la posture générale de l'élève que ce soit en classe que ce soit dans la cour que ce soit sur des
298 attitudes et pour moi bon évidemment ça va être une formation enfin un apport par rapport à des
299 outils que je n'ai pas forcément une réflexion sur ce genre d'activités que je n'ai pas forcément
300 menées ou approfondies en tout cas donc pour moi non c'est justement va m'apporter beaucoup et je
301 vais pouvoir utiliser après par la suite pour les années futures

302 Che : on passe à la partie 4 : le déjà-là proxémique : *Lors de l'ingénierie, tu vas être amenée à*
303 *montrer l'exemple toi-même, à guider tes élèves dans la corporéité de l'apprentissage des repères*
304 *spatiaux en les accompagnant corporellement soutenu par le langage dans le méso-espace puis dans*
305 *le micro-espace avec la maquette. Te sens-tu capable de faire, d'accompagner, de montrer l'exemple,*
306 *de guider ?*

307 D : Oui au niveau voilà activités corporelles, motrices, le repérage, là c'est quelque chose où je suis
308 plutôt à l'aise quand il faut voilà des activités gymniques je montre le parcours je peux voilà je suis
309 plutôt voilà, et c'est vrai que c'est bon comme je te disais toute la gestuelle et encore plus en EPS où
310 là je suis vraiment dans les choses encore plus concrètes et non là il n'y a pas de souci

311 Che : Acceptes-tu le contact physique pour guider corporellement les élèves à sentir les mouvements
312 de leur propre corps dans l'espace ?

313 D : Oui, voilà, je n'ai pas de j'ai pas de réticence voilà dans le groupe classe, voilà accompagner,
314 alors c'est vrai que j'aime bien aussi aider les élèves en difficultés aussi j'accompagne le geste parce
315 que c'est vrai que ça aussi les choses on a beau leur montrer il faut tourner vers la gauche, il faut
316 vraiment faire avec eux et accompagner, j'accompagne vraiment, le plus souvent possible la
317 gestuelle, pour vraiment voilà leur indiquer une orientation, voilà voilà une action

318 Che : Merci As-tu des choses à rajouter ? X par rapport à tout ce qu'on a dit?

319 D : Non je pense que on a fait le tour de tout qu'est-ce que ... non non pas spécialement non ça
320 m'intéresse tout ça c'est vrai un domaine qui m'intéresse, ça m'a toujours intéressé sur l'EPS etcetera
321 mais sur lequel on n'a pas de formation on se débrouille voilà avec des outils qu'on peut trouver et
322 avec le temps qu'on a sans que ce soit en plus quelque chose de prioritaire ou qui nous paraît qui
323 nous paraît essentielle alors qu'on sait très bien qu'il y a des lacunes et des difficultés en arrivant en
324 CE2, les enfants ben ils hésitent la droite, la gauche voilà c'est compliqué les repérages, donc on sait
325 qu'il y a des difficultés on sait qu'il y a des lacunes mais c'est vrai qu'on a pas de moyens, de temps
326 pour faire ce qu'il faudrait. Voilà

327 Che : Bien, et bien je te remercie pour ta collaboration

328 D : Avec plaisir, il n'y a pas de souci

Annexe XVI : analyse des interactions verbales et non verbales en lien avec le corpus de mots pour Lali

Séance 1 : motricité Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe vidéo0001 10'59 (en zone d'interaction sociale/ 0 contact)				
1.46			Xx	Est-ce que le corps est SUR, est-ce que le corps est sous
2.37			X (avec le doigt sur le tableau) XX X XX X X Xx X	Donc on se positionne au départ, on va rouler sur un module, on va atterrir dans un cerceau on va ensuite ramper pour passer sous un banc on va ensuite tourner à gauche, c'est un cylindre, je vous le montrerai et à droite de la boule on va ensuite passer par-dessus le banc monter en haut de la chaise décrocher le foulard, le jeter dans le cerceau ensuite on passera dans le tunnel on on marchera entre les plots en commençant par la droite. Et enfin je viendrai me positionner derrière les copains
8.39			X X X	On va tourner à gauche pour aller en SM, on va tourner à gauche et se ranger On va marcher tout droit et tourner à droite pour entrer en SM
9.18			X	Donc en sortant de la classe on tourne à gauche pour se ranger par 2
10.11			X	Alors on tourne à gauche
10.40			X X	Vous m'avez dit on tourne à gauche et puis on marche tout droit et là à droite

En salle de motricité Lali montre l'exemple				
13.45			X X X	Alors on va rouler sur ce module et tu vas atterrir dans le cerceau Tu ne sautes pas, quand ton corps va rouler sur le module, tes mains vont arriver ici
14.21			X Xx X X X X	Je m'allonge et je rampe sous la latte d'accord ? je rampe sous la latte je passe à gauche du cylindre et je viens passer à droite de la boule Ensuite je passe par-dessus le banc Je viens monter en haut de la chaise je récupère le foulard et je le lance Dans le cerceau (oublie en BAS)
15.13			Xx Xx X Xx X Xxx	Ensuite je passe dans le tunnel SOUS le tunnel ? Je passe Dans le tunnel donc on passe dans le tunnel je marche entre les plots en commençant à droite je marche entre les plots calmement toujours je marche entre les plots à droite à gauche et je viens me ranger derrière le copain qui attend son tour
Accompagnement des élèves en actions groupe 1 et retour des observations				
17.16			X	Allez tu te mets derrière les copains
18.01			X	Regarde, elle atterrit dans le cerceau
20.00			X	Je passe entre les plots S ...
20.55		Xx		Je roule, j'atterris dans le cerceau Je m'allonge et je passe sous les lattes
21.25	x	X	X	A droite, regarde la fiche, à droite
22.11	x	X	X	Je marche entre les plots S...

			Xx	Entre les plots s... Entre les plots et je marche entre les plots
22.47		X		Allez tu termines et tu viens te mettre derrière K.
22.55		X Xx	X	Allez tu marches entre les plots entre, alors entre ? Où est-ce qu'elle doit passer entre les plots ?
23.17		X		Slalomer en marchant entre les plots
25.01		X		Alors là je passe à gauche et ici mon affichette m'indique que je dois passer à droite
25.36		X	X	Ici on s'allonge et on passe SOUS la latte Ah non ,le banc on passe par-dessus le banc
26.00		X	X	Ici je sors du tunnel et je passe entre les plots K. tu montres l'exemple ? Je marche ENTRE les plots
Groupe 2 : 27.31				
			Xx	Un derrière l'autre, derrière
33.17		X		Je dois passer sous la latte
35.03		X		Elle est bien montée en haut de la chaise
36.46		Xx X Xx X X Xx X Xx		Elle roule SUR le module pour arriver dans le cerceau je m'allonge pour passer (regarde l'affichette qui peut t'aider) SOUS la latte, moi je vois écrit à gauche, à gauche du cylindre, par-dessus le banc, je répète après toi car ils ne t'entendent pas, je le jette dans le cerceau je passe dans le tunnel dans le tunnel je passe dans le tunnel alors K nous a rajouté un mot elle a dit je slalome entre les plots derrière le copain Est-ce que vous l'avez vu cette affichette derrière ?

39.32			Xx X	Cette fois ci je fais attention monter par-dessus passer dans le tunnel et K nous a dit slalomer entre les plots en commençant par la droite
Vidéo second passage gpe 1 40.01 - enchaîne gpe 2 45.02				
40.50		X		Y. tu n'es pas passé danse le tunnel
			X X X	Non mets-toi : Dans le cerceau Dans le cerceau Tu passes sous la latte vas-y
46.55		Xx X X X X X Xxx X		A gauche du cylindre à droite de la boule par-dessus le banc Je monte en haut de la chaise, Dans le cerceau Qu'est-ce que tu fais S Dans le cerceau Je marche entre les plots on a commencé à droite ou à gauche à droite Et ensuite que fais-tu ? Derrière M
		X		Est-ce qu'on a dit courir entre les plots Y ? Que dois-tu faire ?
49.40		X		Tu passes dans le tunnel
bilan de séance				
53.02	X X Xx	X X	X x x x x	On roule DANS le module ? on roule SUR le module SUR le cerceau ? DANS le cerceau Ensuite qu'a-t-on fait ? on passe sous la latte Ensuite on passe à gauche du cylindre, on passe à gauche du cylindre, on passe à droite de la boule ensuite, on monte par-

	x	x	x x x x x x	dessus, ah oui on enjambe aussi on enjambe le banc ou on passe par-dessus le banc on monte en haut de la chaise et je le jette dans le cerceau tb, le tunnel qu'est-ce que je fais avec le tunnel, je passe dans le tunnel Ensuite on marche entre les plots Et ensuite on va derrière le copain
		Xxx	Xx X Xx X	(en quittant la SM) je tourne à gauche ou à droite ? à gauche et on va marcher tout droit et quand on arrivera à la classe on tournera à gauche ? à droite ? Allez on tourne à gauche On se met derrière la chaise pour se calmer x 3
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	7	46	56	107
	6.54%	42.99%	52.33%	100

Séance 2: classe Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S1 avec support visuel le schéma				
2.03			X X	On a roulé sur le module On a atterri dans le cerceau

			X X X Xx	On s'est allongé et vous avez rampé SOUS la latte Vous avez rampé sous la latte A gauche de quel élément qui se souvient de quel élément ? à gauche du cylindre et à droite de la boule
3.52	xxx		X Xx Xx X X	On a tourné à droite de la boule ensuite Est-ce qu'on avait dit SUR ? non au-dessus du banc Alors I. a dit on est monté DANS la chaise, sur la chaise ou EN... Alors je suis sur la chaise d'accord mais je suis EN Haut de la chaise
5.17	Xxx x	X	X X X X X X X	Ensuite vous avez pris le foulard et vous l'avez jeté DANS le cerceau Alors si j'écoute M on est passé SUR le tunnel est-ce que tu es passé SUR le tunnel ? On est passé DANS le tunnel On est sorti du tunnel et on est passé entre les plots en commençant par la droite Et même K. nous avait donné un mot de plus, on a slalomé entre les plots
10.00			xxxx	Les mots pour mémoriser des positions vous vous rappelez ? sur dans sous par-dessus
		X		On est passé à droite de la grosse balle.
		X		On est passé sous une barre.
Gpe 1 15.36 -26.06				
15.58		X	X	T. rampe sous la latte TB

				K passe dans le tunnel
17.07		X	X	Qu'est-ce qu'on disait déjà sur cette photo ? K passe DANS le tunnel ?
17.22		X		K passe entre les plots K marche entre les plots
18.11	x		X	Il tourne à droite de la boule
18.53	X xx		X Xx	Elle jette le foulard dans le cerceau Elle roule ... et elle atterrit dans le cerceau. R atterrit DANS le cerceau
19.49		X	X	Sur le cerceau ? DANS le cerceau
22.59	xx		Xx X	par-dessus par-dessus le banc elle passe par-dessus le banc d'accord ? au-dessus du banc
23.36		X		Oui C passe à droite du cylindre
24.08	xx	X	X	Elle n'est pas sous la chaise elle monte en haut de la chaise non en haut de la chaise tb
24.39	X x	X	Xx X X	Tu es derrière, à la fin du parcours tu t'es placé derrière et K ou est-elle ? Elle est devant I.elle est devant, I la voit, elle est devant elle alors que I est derrière
31.54 travail en atelier dirigé grp 2 jusqu'à 41.17				
34.19	X x	X	X X	Elle passe sur Par de... par-dessus le banc Elle passe par-dessus le banc
35.04		X	X	Où est-ce qu'il est R ? il est dans le cerceau Il est dans le cerceau TB
36.05	x	X	X	Il dit à droite, il tourne à droite du module

36.48		X x x	Xx	I nous dit elle tourne à gauche Ou marche-t-elle exactement ? Dans les plots ? Elle slalome entre les plots x 3
37.54		X X		Elle vient de dire entre le tunnel ? Est-ce que c'est juste ? dans le tunnel
38'47	xx	X	X	Il s'est allongé et a rampé dans ? en dessous, sous la latte il a rampé sous la barre
39.16		X		dans le cerceau tb elle jette le foulard dans le cerceau
39.35	xx		Xx	En haut en haut de la chaise oui en haut de la chaise
39.51		X	Xx X	Alors elle tourne à gauche on a tourné à droite de la boule, on a tourné à gauche du cylindre à gauche
40.11			Xx Xx	Elle est derrière, derrière l... Il est derrière l et x est devant l
44.23 travail en atelier dirigé grp 3 fin 53.34				
46.24			Xx	Elle a jeté à l'intérieur, on avait dit un autre mot pour dire à l'intérieur DANS le cerceau dans le cerceau
47.00	xx	xxx	Xxx	Si on dit elle monte sur le banc, ça veut dire qu'elle reste SUR le banc, est-ce qu'elle reste sur le banc ? que fait-elle elle monte ? par-dessus le banc par-dessus le banc (dérangée) d'accord ? au-dessus du banc
47.49			X	Il a rampé sous la latte
48.29	x		X X	Elle tourne ? elle tourne à gauche du cylindre Il tourne à droite de la boule Non il n'a pas tourné autour de la boule, il tourne à droite de la boule

49.08	x		X	K passe dans le tunnel
49.32	X	X X	X	Elle marche ? elle marche ? elle marche entre les plots ou elle slalome, tu y tiens à ce mot, elle marche entre les plots et elle a commencé de quel côté ? elle commence ? à droite
50.09			Xx	Alors elle est montée en haut de la chaise ? et elle monte en haut de la chaise exactement
50.28		Xx	xxxx	Elle roule ?? est-ce qu'on avait dit en haut ! elle roule sur le module, elle roule SUR le module elle roule sur le module oui sur le module
51.49	x	X	xxxx	I est derrière I il est placé derrière I. et C., est devant I et I elle est où ? elle est ? elle est entre...
1.00 mise en commun				
1.01.20		X		Il rampe sous la latte
1.02.40		xx		Elle roule elle roule elle roule sur le module
1.03.25		X		Dans le cerceau
1.04.02		Xxx Xx	X	I a dit on passe à côté un enfant qui tourne à gauche du cylindre A gauche ou à droite ? à gauche A droite de la boule, l'enfant tourne à droite de la boule
1.05.00	x	X		Il passe par-dessus le banc tb par-dessus le banc
1.06.50	x		X	Monté en haut de la chaise
1.07.02		X		Il jette le foulard dans le cerceau
1.08.14		xx		On a dit que sur le tunnel c'était pas possible on dit DANS le tunnel
1.09.17	xxx		X	L'enfant a marché entre les plots

1.09.38			X	Et enfin la dernière étape, on vient se placer derrière les copains
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	35	42	80	157
	22.29%	26.75%	50.95%	100

Séance 3 : classe/motricité Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S2 avec photo et schéma vidéo projecteur 1'31- 7'42 (6'11)				
2.00		X X x		On se met au début du parcours, on roule sur le module. Je me réceptionne, mon corps arrive dans le cerceau. Une fois que j'ai roulé je me réceptionne dans le cerceau.
3.54		x	X	Je m'allonge et je rampe sous la latte, je rampe sous la latte
4.39		X xx	Xx	A gauche du cylindre je tourne à gauche du cylindre. Je tourne à droite de la boule. Je tourne à droite de la boule. Je tourne à gauche du cylindre, je tourne à droite de la boule et ensuite...
5.37	x		X	Par-dessus le banc je passe par-dessus tb tu répètes ? par-dessus le banc tb
6.00			X	Je monte en haut de la chaise

7.20		x	Xx	On passe sur le tunnel vous le laissez chercher ? I sur le tunnel c'est là, dans le tunnel tb
7.51			Xx	Je marche entre les plots en commençant par la droite
8.16		x		A la fin je viens me placer derrière les copains
En salle de motricité : placement des étiquettes sur le parcours 0'10 – 8'27 (8'17)				
0.34			xxxx	Sur dans sous par-dessus je marche je m'allonge je passe par-dessus je descends
1.15		X Xx Xx x	Xx	Entre vous répétez ? entre je marche entre les plots Ensuite je passe dans le tunnel x2 Le cerceau qui se situe en bas de la chaise I ? en bas En haut de la chaise, en haut tu le places au-dessus du radiateur
2.29		X Xxx X x	X X	Je passe par-dessus vous répétez ? je passe par-dessus Devant vous répétez ? devant devant le module Je suis devant le module Alors est-ce que là c'est devant le module, tu l'as mis devant l'affichette ? devant Alors je suis là, tu le mets devant moi, devant le module
4.17		Xx Xx X x		Ensuite, je roule sur le module vous répétez ? sur le module Y sur le module, je roule sur le module Je roule je roule sur le module Y Je roule sur le module
5.15		x		Je me réceptionne dans le cerceau vous répétez ? dans le cerceau

5.40		xxx		Je m'allonge et je rampe sous la latte, vous répétez ? Sous la latte Sous la latte
5'07		X		Est-ce qu'on est sur les plots ? ce sont bien les plots mais c'est pas « sur » quel est le mot ? C'est pas « sur » on est passé au milieu, alors quel est le mot pour dire au milieu ? entre les plots, tu vas le mettre ?
5.58		Xx Xx X X X x		Je tourne à gauche du cylindre à gauche du cylindre, à gauche à gauche du cylindre Je tourne à droite de la boule vous répétez à droite de la boule, Est-ce que tu l'as placé à gauche ? Je tourne à droite je vais le mettre dans le bon sens à droite
6'33		xx		Je viens me placer derrière le copain derrière.
7'29		X		Ici on passe par-dessus le banc
7'43		X		Ici ça se passe à quel moment ? derrière ? tu la places où l'étiquette ? où est-ce que tu vas la mettre ? derrière ? derrière quoi ? derrière quoi Maina ? derrière quoi ? ah derrière celui qui est devant ? tu vas l'aider pour mettre l'étiquette ?
Groupe 1 atelier dirigé : jeu « Je cache tu trouves » 17.22 à 23'45				
17.22			Xxx Xxx X X	J'ai caché un cube sous le plot à droite de la fenêtre et derrière le plot vert x2 A droite de la fenêtre Et ce plot il est derrière le plot vert
14'07			Xx	Dans le panier sur la caisse à gauche du point de départ

			X X X X X	Dans le panier qui se trouve sur la caisse et cette caisse à gauche du point de départ. Dans le panier qui se trouve sur la caisse à gauche du point de départ A gauche du point de départ.
16'06			Xx Xx	Derrière le tapis sous la fenêtre le tapis qui est situé sous la fenêtre à droite des 2 cartons
17'34			Xx Xx	Sous l'armoire située devant les plots Le cube sous l'armoire devant les plots
Groupe 2 atelier dirigé : jeu « Je cache tu trouves » 26.08				
27.00		Xx		J'ai caché un cube entre les 2 trampolines (x2)
29.00		Xx xxx		A droite de la fenêtre derrière le plot vert Sous un plot qui est situé à droite de la fenêtre et ce plot est derrière le plot vert.
30.03		Xx xx	xxxx	Dans le panier qui se trouve sur la caisse à gauche du point de départ x2 Alors je vous redis pour vous expliquer elle redit la phrase en montrant tous les éléments
32.32		Xx	xxxx	Sous l'armoire qui est située devant les plots, Sous l'armoire et elle est où l'armoire par rapport aux plots ? elle est devant les plots
Groupe 3 atelier dirigé : jeu « Je cache tu trouves » 38.00				
39.30	xx	X Xx		Le cube est caché dans le panier qui se trouve sur la caisse et cette caisse est située à gauche du point de départ

		X X X X x	X X X	Dans le panier, j'ai pas dit à côté du point de départ, j'ai dit à gauche du point de départ Et où se trouve le panier, est-ce que j'ai utilisé en haut de ? j'ai dit sur la caisse allez on va voir Alors on redit la devinette : le cube est dans le panier, alors le panier où se trouve-t-il j'ai pas dit en haut, j'ai dit sur la caisse et cette caisse où se trouve-t-elle par rapport au point de départ ? elle est à ? à gauche
41.23		Xx X x	X Xx X	Alors j'ai caché le cube, sous le plot, sous le plot qui se trouve à droite de la fenêtre et ce plot est également derrière le plot vert. Alors qui se souvient de la phrase, il était caché sous le plot, est-ce que j'ai dit à côté ? j'ai dit à droite, à droite de la fenêtre et j'ai donné une dernière indication et le plot est derrière le plot vert.
43.39	xx	Xx X xx	Xx	Je vais chercher un cube sous l'armoire qui se trouve devant les plots Allez on va se justifier, j'ai pas dit là moi, j'ai dit sous l'armoire, j'ai caché sous l'armoire et cette armoire où se trouve-t-elle ? je n'ai pas dit en face ? je n'ai pas dit derrière, l'armoire est devant les plots
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	5	74	58	137

	3.65%	54.01%	42.33%	100
--	-------	--------	--------	-----

Séance 4 : classe Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S3 avec maquette				
1.34	X		X	SUR le module c'est-à-dire la position, ce que fait le corps
'8.04	X	X	X xx	Où est placé le bonhomme par rapport au module ? oui devant Je me réceptionne dans le cerceau Allez je roule sur le module, je me réceptionne dans le cerceau
9'12	X		X	Ensuite entre ? Qu'est-ce que vous avez fait entre le cerceau et la latte ? Je rampe et je passe sous la latte Je passe à gauche du cylindre, ensuite
9.41		X		Par-dessus le banc exactement par-dessus le banc
10.30		X X X	X	Qui se trouve où le cerceau ? en bas Dans le tunnel et enfin ? Je marche entre les plots et ensuite qu'est-ce que je fais ? je viens me placer ? Derrière les copains.
Atelier dirigé groupe 1 : vidéo 24.16				

25.01		X		Je me réceptionne dans le cerceau.
26.18			X	Je rampe et je passe sous la latte
2'33		X	X X Xx X	A gauche du cylindre, à gauche alors c'est pas facile, là c'est la main droite de la petite fille et là c'est sa main gauche à gauche C'est pas SUR, sur c'est là Où est passé le petit bonhomme, à gauche du cylindre tb
28.04		X		Je passe à droite de la boule
29.00		X		En bas de la chaise
30.12		X		Je marche entre les plots
30.38			X	Le petit bonhomme est passé entre les plots
31.18			X	Le petit bonhomme va venir se placer... derrière... derrière d'accord ?
Atelier dirigé groupe 2 : vidéo 00039				
1.16		X		Oui il se réceptionne dans le cerceau
2.14	xxx		X	Elle rampe et elle passe sous la latte, allez faites là passer
4.10			X	Elle passe à gauche... Elle passe à droite de la boule en ensuite,
4.54	X	X		Je passe par-dessus le banc Elle passe par-dessus le banc très bien ensuite
5.44		X		En haut de la chaise Où est le cerceau par rapport à la chaise ? est-ce qu'il est en haut ? en bas ensuite Elle passe dans le tunnel

				Elle n'arrivera pas à passer, on va imaginer qu'elle passe dans le tunnel d'accord ?
7.16			X X X	R. a dit elle passe sur, est-ce que c'est ça ? que fait elle entre les plots, elle ? Elle marche entre les plots
8.05	X	X	X X X X	Sur le copain ? comme ça ? derrière le copain l. regarde la copine est devant le petit garçon qui vient de terminer le parcours vient se ranger derrière dans le dos, dans le dos, derrière d'accord l ?
Atelier dirigé groupe 3 : vidéo 0041				
00'58		Xx		Où était placé le foulard au départ dans le cerceau ? Où sur la chaise ?
2'54			X	Elle roule sur le module
3.35			X	Elle rampe elle passe sous la latte
3.57		X		Elle passe à gauche du cylindre, tu as dit elle passe à gauche du cylindre
4.21		X		Elle passe à droite de la boule oui
4.43			Xx XX X	On avait dit au-dessus ou par-dessus ? par-dessus c'est un mouvement est-ce qu'elle reste par-dessus comme ça ? elle passe par-dessus le banc
5.35	X			Alors on avait pas dit tout à fait SUR, on avait dit, elle monte ? en haut de la chaise
7.00			X X	Oui elle passe dans le tunnel on imagine hop, elle est passé dans le tunnel

7.45				Entre les plots, elle marche entre les plots elle se met derrière les copains
bilan : vidéo 0041				
2.20	xxx			Monter descendre ramper
5.30		Xxxx X		Est-ce que vous avez respecté les affichettes vous aviez sous par-dessus, devant derrière Je passe sous la latte tb ensuite ?
5.48		X X Xx Xx		Je passe par-dessus le banc ensuite ? Est-ce que vous l'aviez entre ? non mais c'est pas grave Après vous avez fait entre c'est ça ? entre les plots ? alors il vous manquait derrière et devant Alors ce qu'on fera c'est qu'on le reprendra
7.03	X	X X Xx X Xxx Xx X Xx X X	X	Alors qu'est-ce que vous aviez comme étiquette ? A droite, ensuite vous aviez dans, ensuite vous aviez entre et enfin ... à non pas sous, SUR Dans le tunnel on passe dans le tunnel oui allez le bonhomme passe dans le tunnel ensuite Elle passe...à droite de quoi ? à droite de la boule Alors il vous reste entre et sûr Alors on peut dire je monte sur le banc, monte sur laisse le, sur le banc et ensuite ; elle descend et elle marche... entre Alors elle est sur le banc, elle descend et elle marche.... entre
14.18		Xx	X X	Allez, vous arrivez dans le cerceau elle part d'ici ? elle saute, elle passe dans le tunnel, ensuite à gauche à gauche, du cylindre tb allez vas-y, elle monte en haut de la chaise et

		X X Xxx		enfin elle retourne en bas oui tout y étais c'est tb et par contre il y avait 2 fois dans, je saute dans le cerceau et je passe dans le tunnel
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	13	52	35	100
	13%	52%	35%	100

Séance 5 : classe/ motricité Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S4 avec photo et schéma vidéo proj vidéo 0038				
4'15		xxxx	Xx X X X	Est-ce que tu te rappelles des positions que vous avez utilisées ? dans sur sous dans le cerceau si je me souviens vous aviez dit sauter dans le cerceau Dans le tunnel A gauche du cylindre (mais montre à droite) En haut de la chaise
5.41			X X Xx X	Dans le tunnel A gauche de la boule Ah vous aviez dit SUR sur le banc Oui slalomer, on marche entre les plots

6.40			Xx X X X Xx	Sur le module ensuite c' était au-dessus ou sous ? Vous rampez sous la latte ? Ok on rampe sous la latte, ensuite Vous montez sur le banc ? on reste sur le banc ? en enfin, et on doit marcher entre les plots.
9.30	xx		xxx	En sortant de la classe où va-t-on à droite ou à gauche ? on tourne à gauche et ensuite on va tout droit et enfin on...
En salle de motricité : (vidéo 0039)				
9'41	x		X	A droite de la boule Elle roule sur le module oui
12.01		X X Xx		Elle saute dans le cerceau ensuite.... Dans le tunnel oui ensuite Alors vous aviez en bas, si elle descend elle va forcément en bas
14.52		X X X	X X	Alors là vous allez vous placer devant Alors au départ vous êtes devant le poteau Il n'a pas dit je passe, il a dit je rampe sous la latte Il passe par-dessus le banc Et enfin il vient se placer derrière le copain
26.00			xxx	Devant les plots ? Entre entre les plots tb
30.39	x		X X	Derrière, derrière derrière M Je rampe... sous la latte Je passe par-dessus le banc tb
32.03		X		Dans le tunnel tb

		X		Je marche entre les plots
33.40	xx	X	X X X X	Je saute.... Dans le tunnel Tu as rampé dans le tunnel est ensuite A gauche de.... Alors c'est pas sur regarde l'affichette on dit en ...en haut en haut de la chaise
35.32	X	X	X XX X X	A droite de la boule Je roule sur sur le module je roule sur le module et enfin Alors c'est pas contre je marche c'est entre, je marche entre les plots
37.33	x		X	Tu es devant.... D'accord ? Je rampe ou je grimpe ? Je rampe Ensuite par-dessus le banc tb
40.17	x	X X x	Xx Xx	En haut du banc ? par-dessus le banc Je saute dans le cerceau reculez les autres Tb je passe dans le tunnel Je vais en haut, je vais en haut de la chaise Tu es en haut, tu es en haut regarde Regarde tu es en haut de la chaise
45.25	xx		Xx	Qu'est-ce que je viens de faire ? Dans je saute dans le cerceau
44.15		Xx	X x x	Tu es sur la latte ? Tu es sous la latte Tu passes par-dessus par-dessus le banc Et on va se placer derrière le copain

45.59			X	Tu passes à gauche ou tu passes à droite ? à droite de ? la boule Je roule sur le ? est-ce que c'est dans ? ah ben voilà SUR je roule SUR le module Sur le plot ? où est ce qu'on marche là.... Entre tu marches entre
Vidéo 0040 bilan de la séance un élève dit ce qu'il a fait Alex est juste là pour corriger et compléter				
50.24		X X Xx X Xxx X		Ah tu as vu un enfant passer en dessous, est ce que c'était la consigne par rapport au banc ?hop tu as dit en dessous tu vas nous montrer en dessous C ? si je passe en dessous du banc qu'est-ce que c'est ? attends regarde R en dessous qu'est-ce que c'est ? non mais en dessous, il a dit en dessous, ça c'est en dessous toi tu passes par-dessus
52.29		X		Tu le fais je roule sur le module ?
			X X	Tb tu l'as retenu on marche entre les plots, tu peux le dire T. ? aie aie aie est ce qu'elle a dit à travers ? elle a pas dit à travers ? ENTRE les plots !
55.11		Xx		A gauche du cylindre à gauche
55.30		Xx xx	X	Alors à gauche à droite ça a posé quelques difficultés aussi après on va le travailler un petit peu plus ça à gauche à droite à droite, ça dépend après quelle est ta position mais oui là c'était à droite de la boule n'est-ce pas R ?
56.00		Xx		La prochaine fois on réutilisera ces mots quels mots ? à droite à gauche

	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	11	38	51	100
	11%	38%	51%	100

Séance 6 : classe/ motricité Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S5 et de la trace écrite				
4.30			X	L'enfant est monté en haut de la chaise
5.00	X		Xx Xx X X	Elle passe oui mais il faut préciser est-ce qu'on a utilisé à côté ? on a utilisé autre chose.... On a utilisé à droite ou à gauche alors de ce côté ? à droite à droite A droite de la boule tb Et le cylindre alors ? où passe l'enfant par rapport au cylindre ? à gauche du cylindre
6.03	X		X X	Et ici par rapport à la latte ? Il passe sous la latte Donc il passe sous la latte
6.56				La flèche indique où se trouve le foulard

	X X		X X X x	Dans le cerceau et alors où se trouve le cerceau ? le cerceau se trouvait ? en bas Alors en dessous c'est pas ça en dessous.... Qu'est-ce que c'est en dessous ? Elle le montre, alors il faut qu'il y ait un objet au-dessus Là le cerceau est placé en bas
8.36	X		X X	Alors tu te souviens tu avais marché ? entre les plots S. on marchait entre les plots tb
8.55	xxxxx		X X X X	Que fait I là ? Alors est ce qu'il monte sur le banc ? est ce qu'il monte sur ? il passe ? toi tu ne montes pas sur le banc tu es passé ? par-dessus le banc oui il a enjambé mais nous on veut utiliser par-dessus la position
10.00		X		Dans le tunnel alors est ce que vous êtes d'accord avec lui ?
Atelier dirigé gpe 1 de 24.00				
25.51			Xx X	Où est le cylindre par rapport au cube ? Là on est à droite et là on est à gauche Si tu te places ici où est le cylindre par rapport au cube ? à gauche du cube
26.51	X		xx xx	Où elle a placé la boule ? entre Entre le cube et le cylindre d'accord Il y a en d'autre des positions vous avez utilisées à gauche entre
27.23	X X		X X Xx	Quand on se met ? (mime) je suis en haut mais je suis comment par rapport au banc ? sur Alors ici le cône il est sur le cylindre
28.08			Xx	Et enfin le pavé droit vous pouvez le mettre derrière ou devant

		x		Derrière le cylindre
30.45	xx		X	Où est le cube par rapport au pavé ? oui là c'est la droite le cube est à droite du pavé
31.48	X X X X		X X Xx X X Xx X	Où est-ce que tu as placé le cylindre par rapport au pavé et à la pyramide ? regarde S. par rapport à ces 2 éléments ? où est le cylindre par rapport à ces 2 éléments ? Vous vous souvenez des plots ? oui alors ici le cylindre est entre le pavé et la pyramide est ce que tu vois bien que c'est entre ? On a placé à droite, on a placé entre, on a placé derrière et là ? Et là où est ce que tu as placé la boule ? dis-le ? Donc le cube est à droite du pavé, la pyramide est derrière, le cylindre est entre la pyramide et le pavé et la boule est sur le cube
Atelier dirigé gpe 2 de 37.30				
39.43			X	Où est le cube par rapport à la boule ?
40.41			X X	Alors dans le parcours on passait par-dessus le banc est-ce que là c'est la position ? On va dire le cône est sur le cube Alors si je mets le pavé là il est où par rapport au cube ?
41.00	X X		xx	Alors si tu la places là, où est ta boule par rapport au cube ? Tu te souviens quand on tournait à droite à gauche Alors là si tu places ta boule là De ce côté c'est devant ? à droite Alors tu m'as dit la boule à droite du cube c'est ça ?
43.12			X X	Tu veux le placer là ? à droite de quoi ? tb le cylindre et à droite de la boule

	X X xxx			Tu peux me dire où est la boule par rapport au cylindre et au cube ? elle est devant. Vas-y place là ? où est ce que tu la places là Le cube est là le cylindre est là ? où est la boule ? regarde quand on sortait du tunnel ? on passait entre les plots vas-y tu la mets entre le cylindre et le cube. ENTRE le cube et le cylindre ENTRE
45.49				On a utilisé autre chose pour dire à côté, à côté on pouvait dire ? où est ce que c'est de ce côté ? Ah à droite, à droite de quoi ? à droite du cylindre A gauche de quoi ? oui, on peut dire entre entre la boule et le cylindre
49.22		Xx	X	La boule est derrière le cône (Lali dit d'accord alors qu'elle est devant) La pyramide est derrière le pavé d'accord Le cube est entre la pyramide et le cylindre
Atelier dirigé gpe 3 de 55.26				
57.13	xx		X Xx	Alors là tu as placé le cône sur le cylindre Entre entre la boule et ? Ah tb !
1.00.04			X	Est-ce que c'est entre là ?
1.00.42			Xx X Xx	Alors place toi ici est ce que c'est à droite ou à gauche là ? à droite c'est une phrase ? alors refait ta phrase le cube est à droite de....à oui il est devant
1.03.18			X Xx X	Allez D. où est le cône ? le cône est sur le cube La boule est entre ? entre le cône et le pavé d'accord. La boule est entre le cône et le pavé

1.04.00	xx		Xxx X	Alors le cylindre, il est où par rapport au pavé ? Où est le cylindre par rapport au pavé jaune où est-il ? le pavé est entre la boule et le cylindre
1.08.11 bilan de la séance				
1.10.52	xx		X X X X	Est-ce que tu peux nous dire où est le cône par rapport au cube ? Le cube est à droite du cylindre regarde, on est d'accord ? Où est le cône par rapport au cube, en haut ou encore, encore SUR La boule est devant le pavé, lali dit d'accord alors qu'il est derrière Le pavé est derrière la boule elle dit oui alors qu'il est devant Alors on a pas dit au milieu on a dit entre
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	32	4	71	107
	29.90%	3.74%	66.36%	100

Séance 7 : classe/ motricité Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En salle de motricité : je cache tu trouves gpe 1 6.32				
8'48		Xx xx	X X	Il faut trouver le cube qui se cache SOUS la poutre et dans la partie haute de la poutre. J'ai dit SOUS la poutre, sous la partie haute, en haut

				Où était le cube T ? sous la poutre sous la partie haute de la poutre
9.15		Xx Xxx X	X Xxx	Il faut chercher le cube en haut de la caisse qui se trouve entre 2 bacs rouges Sur l'étagère, en haut de la caisse de droite entre les 2 bacs rouges En haut de la caisse de droite, montre la caisse de droite ? Où est la caisse ? ça ce sont les 2 bacs rouges, la caisse elle est là sur l'étagère, en haut de la caisse de droite entre les 2 caisses rouges
10.45		Xx X	X X X	Vous allez aller chercher un cube qui est ENTRE les caisses qui sont DERRIERE le panier orange qui se trouve SOUS le radiateur Ecoute j'ai dit le cube se trouve entre les 2 caisses, derrière le panier orange, et oui, SOUS le radiateur
13'30		Xxxx Xx Xx x		Dans la corbeille qui se trouve qui est devant les tapis j'ai dit dans la corbeille qui se trouve devant les tapis Est-ce qu'il y a une corbeille là ? non j'ai dit dans la corbeille qui se trouve devant les tapis Dans la corbeille qui est devant les tapis bleus Tb alors remets le DANS la corbeille
Observation des productions des assemblages premier gpe de 16.50				
18.03		X	X X	Allez on vous écoute, la boule est sur le cube, c'est ça R ? tu peux répéter D, la boule est SUR le cube Le pavé droit est entre le cylindre et le cube bien vous auriez pu dire autre chose aussi, hier vous avez dit à côté mais on avait dit qu'on pouvait dire autre chose qu'à côté alors le pavé droit est à gauche du cube

23.20	xx		Xxx X	A gauche ? alors là c'est à droite et là c'est à gauche alors mets-toi de mon côté, à mais oui tu l'as à gauche toi, non pas du tout, ah ben si, je suis perdue Entre il est entre ... et la Et le cône par rapport à la boule ? Où est le cône par rapport à la boule Il est devant
Seconde groupe je cache tu trouves 30.15				
26'55		Xxxx Xxxx Xxx		Le cube est caché sur l'étagère qui se trouve en haut de la caisse droite et ce cube est entre les 2 bacs rouges. Je répète ? Ce cube se trouve sur l'étagère qui se trouve en haut de la caisse trouve entre les 2 bacs rouges. Vous avez trouvé ? QU'est-ce qui vous a aidé ? entre les 2 bacs rouges ? Quelle était la première indication ? Vas-y montre nous la caisse droite et j'ai dit sur l'étagère au-dessus de la caisse montre nous cette étagère c ? d'accord tu le remets ?
32.16		Xx Xx	Xx	A gauche du bac entre les 2 trampolines A gauche du bac de legos entre les deux trampolines Il était ? à vous avez retenu mais j'ai dit autre chose, j'ai dit autre chose avant qu'est-ce que j'ai dit avant oui j'avais dit entre les 2 trampolines mais j'avais dit autre chose avant j'ai dit à gauche du bac de legos à gauche c'est ce côté
34.24		X Xx Xxxxxx		Alors le cube qui est caché entre les 2 caisses derrière le panier orange sous le radiateur

		Xxxx Xx x		Entre les 2 caisses, derrière le panier orange qui se trouve sous le radiateur Alors entre les 2 caisses E. entre les 2 caisses, donc c'est bien entre ? oui ? derrière le panier orange derrière le panier c'est ça ? et sous le radiateur sous le radiateur, va nous montrer sous le radiateur
36.11		Xx X X X		Dans le panier devant les tapis bleus Dans la corbeille qui est devant les tapis bleus Tu l'as trouvé ? alors replace le dans la corbeille est-ce que la corbeille est devant les tapis bleus
37.09		Xx Xx X	X	En bas de la caisse en bois du côté gauche Le cube est placé en bas de la caisse en bois qui est placé du côté gauche On vérifie ? j'avais dit en bas de la caisse et la caisse qui se trouve, qui est placée du côté gauche
39.00		Xx X	Xx X	Dans le tunnel orange, tu vérifies dans le tunnel orange tb Et celui-ci qu'est-ce qu'on aurait pu dire ? En haut de l'armoire quelle armoire, alors tu te mets en face, ici c'est ton côté droit et ici c'est ton côté gauche où se trouve l'armoire ah du côté gauche
Observation des productions des assemblages second gpe				
43.25		X Xx Xx XX Xx		Allez R où est placée la boule ? entre le cube et le pavé Alors R où est le cylindre par rapport au pavé droit ? il est derrière quand tu le regardes comme ça ? alors à gauche à gauche c'est de ce côté, est ce qu'il est à gauche du pavé ? Ah ! le cylindre est à droite du pavé

		Xx		Regarde le cylindre est à droite du pavé
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	2	78	21	101
	1.98%	77.23%	20.79%	100

Séance 8 : classe Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Groupe 1 : 10.00 à 23.39				
10'48	Xx	X x	X Xxxx X X xx	On place la boule à droite de la pyramide On place le cube à droite de la boule Tu peux utiliser d'autres positions devant derrière sur à gauche Le cylindre est devant la boule ok Le cône est sur le cube Non à gauche c'est de ce côté Si c'est pas devant c'est où ? Si c'est pas devant c'est ? derrière
21.06	X	Xx	X Xxx	Place d'abord la pyramide Ensuite place la boule à droite de la pyramide, à droite, place la boule à droite de la pyramide où est la droite, de ce côté, oui la droite c'est ça ensuite c'est place le cube à droite de la boule on a

		Xx Xxxx X X	x	dit là à droite c'est ta main droite place le cylindre devant la boule place le cylindre devant la boule devant la boule, où est le cylindre, devant la boule ensuite placer le cône sur le cube et enfin le pavé est derrière la pyramide
Groupe 2 : 24.00 à 37.28				
24'37		X X X X X	X X X Xx	Où est le cylindre par rapport à la boule ? devant ? s'il est devant il est placé ici Alors à gauche de, alors on met le cylindre à gauche J'écris je place le cône sur le cylindre Je place le pavé droit à gauche du cylindre Oui il est à gauche, elle est là ta main gauche Devant la boule Le cube je le mets qu'est-ce qu'on peut dire rapport aux 2 autres tu te souviens quand tu marchais ? quand tu marchais avec les plots comme ça ? Tu étais où par rapport aux plots ? alors qu'est-ce qu'on peut dire où il est le cube entre, entre la boule et le cylindre
34.44	X	X Xxx X X X X X	X	Alors d'abord on place la boule sur le bureau On place ensuite le cylindre à gauche de la boule à gauche, à gauche, tu es d'accord C ? à gauche ensuite on met le cône sur le cylindre Place le pavé droit (silence je crois que je me suis trompée) droite de la boule

36'34		<p>X Xx X X X X xx x xx x x x xx x x</p>	<p> X Xx X X Xxx Xx X X X</p>	<p>Alors on répète parce que ça va être compliqué Alors le cône il est sur le cube. Le pavé il dessous le cylindre et la balle en haut La pyramide elle est derrière le pavé Oui si la pyramide est derrière, le pavé est devant Ensuite place la boule derrière la pyramide Ensuite mets le cylindre à droite de la boule Place le cône sur le pavé droit (répète)s'il l'avait laissé là c'était sur ? Sur c'est quand on le met au-dessus comme ça, d'accord ? et enfin le cube est entre la boule et la pyramide (répète) Vous venez voir ? c'est bon ? place la pyramide sur le bureau sous c'est là ? elle est sur le bureau ensuite vous aviez dit place le pavé droit devant la pyramide est ce que c'est bon ? Est-ce que c'est bon E ? le pavé droit devant la pyramide ? Place la boule derrière la pyramide est-ce qu'elle est bien derrière ? elle est pas juste derrière mais est-ce qu'elle est derrière ? non non la pyramide est là devant c'est là derrière c'est là Mets le cylindre à droite de la boule Place le cône sur le pavé droit le cône il est sur le pavé et enfin le cube est entre la boule et la pyramide le cube est entre la boule et la pyramide Qu'il soit debout ou dans cette position-là est ce qu'il n'est pas toujours devant le pavé ? c'est la disposition qui change mais est-ce que la position devant le pavé change ?</p>
-------	--	---	---	--

57.07	X	x x xx x x		Place le pavé droit sur le bureau Place la pyramide derrière le pavé droit Place le cube devant le pavé droit Et on va dire que devant et derrière ? trouvez autre chose... Le cône entre la pyramide et le pavé droit La boule entre le cube et le pavé Qu'est-ce qu'on peut dire D ; au lieu de dire à côté ?
1.00.20		Xx X Xx X X Xxx xx		Alors place le pavé droit sur le bureau (répète) Place la pyramide derrière le pavé Place le cube devant le pavé droit (répète) Alors I tu dois placer le cône entre la pyramide et le pavé entre la pyramide et le pavé La boule est entre le pavé droit et le cube (répète 2x) Et enfin le cylindre est à droite de la pyramide (répète)
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	11	77	52	140
	7.86%	55%	37.14%	100

Séance 9 : classe Lali

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
--------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------



Rappel avant de lancer les groupes

2.30		Xx		Le copain va dire ce qu'il a fait par ex place la boule sur le bureau, place le cube à droite de la boule, ça c'est vous qui direz
Groupe 1 avec Lali 9.40 -23.17				
9.47		X x	X X X X X Xx	A quoi correspond cette image ? A quel petit mot ? Entre les plots Regardez on voit le banc que fait le copain ? par-dessus le banc tb Où est-ce qu'elle passe ? dans le tunnel Alors regardez là il y a le cube, quel est cette position oui là c'est en haut de la chaise mais là ? là on est en haut de la chaise, là on est sur le cube et là alors, oui sous le cube tb et souvenez-vous où était placé le cerceau par rapport à la chaise en bas Et là ici c'était à gauche et là c'était à droite tb
11.45		X X x		Alors l tient, passe par-dessus le banc alors on est ici, je te demande de passer par-dessus le banc c'est bon, il est bien passé par-dessus le banc ?
12.12		X x		Allez S. allonge toi sous le banc violet alors est-ce que j'ai dit rampe ? J'ai dit allonge toi sous le banc violet
13.03		X X xxx	X	Place toi entre la chaise rouge et la bibliothèque ou assied toi entre la chaise rouge et le meuble entre entre entre entre la chaise rouge et le meuble de bibliothèque l) c'est bon, elle est entre ? tb
13.50		X X x	Xx X	S. assieds-toi en bas de la chaise alors où est- ce qu'elle est là elle est en bas mais plus précisément où est ce qu'elle est ? Sous la chaise, non en bas, juste là ça suffit Si tu te places là c'est en dessous sous la chaise en bas c'est là
14.59		x		M tu te mets sur la chaise

15.20		X X x		L. mets un pied dans la poubelle Tu mets un pied dans la poubelle Alors voyons S tu mets un pied dans la poubelle
16.26		X X	X	Si je te demande de te placer, à droite de la chaise rouge, est ce qu'elle est bien placée ? C'est à gauche ? donc elle vient se placer à droite, est ce qu'elle est bien placée ?
17.11		X	X X X	On va demander à L de se placer à gauche du banc violet, est ce qu'elle est bien à gauche ? allez montrez-moi la main droite et montrez-moi la main gauche ? alors est ce qu'elle s'est bien placé à gauche du bain ? TB
19.22		X Xxxx xx	 Xxx	Alors l vous a dit mettez-vous devant le banc Alors de quel côté sois précise à droite ou à gauche ? à gauche de la chaise verte à gauche à gauche non tu as dit à gauche Allez, regardez vos mains voyons ici c'est la main droite de ce côté et ici c'est la main gauche non c'est celle-ci hop la gauche Elle vous a dit asseyez-vous en bas du banc violet, non pas sous en bas non tu as dit en bas, asseyez-vous en bas du banc violet
Groupe 2 avec Lali 26.42 -40.00				
27.18		Xx X x		Alors tu me montres entre, vous êtes d'accord ? là le copain marche entre les plots Qu'est-ce qu'on avait dit ? il passe par-dessus le banc Elle ? elle est, elle passe dans le tunnel tb
28.30	X	Xx	Xxx X X	Sur on avait dit autre chose ? sur mais où il est là en haut de la chaise, en haut de la chaise, en haut et là alors, que fait l ? il passe sous la latte et où se trouve le foulard là ? par en bas, en bas

29.43		x	Xx	Et où est-on ici ? à droite, à droite et ici ? à gauche
30.29		Xx xx xx		R. passe par-dessus le banc, par-dessus le banc ; j'ai dit par-dessus le banc, regarde l'affiche par-dessus montre-moi la photo qui te montre par-dessus ? où est ce que tu es passé toi ? en dessous
31.06		Xx x		D. allonge toi sous le banc est ce que c'est bien ça ? est ce qu'il est allongé sous le banc ? sous regardé, ben il est allongé
31.46		X X x	X	Tu vas te placer entre la chaise rouge et le meuble de la bibliothèque qu'est-ce que tu n'as pas entendu ? assieds-toi entre la chaise rouge et le meuble de bibliothèque, maintenant assieds-toi entre la chaise rouge et le meuble elle est bien entre la chaise et le meuble ?
33.15		xx	X	Y assieds-toi en bas de la chaise rouge (répète) où est la chaise rouge, et ben voilà elle est en bas de la chaise rouge
33.54		Xx Xx x		I place toi derrière le banc violet derrière le banc derrière le banc T. te dit, là tu es devant est ce que vous êtes d'accord là est ce qu'il est bien derrière ?
35.03		Xx		R. tu vas mettre un pied dans la poubelle x 2
35.27		X X x		D tu vas te mettre en haut de la chaise est ce que c'est ça ben montre nous alors Y en haut On aurait pu dire aussi mets-toi debout sur la chaise
36.42		X X x	Xx Xx	E va te placer à droite de la chaise verte, j'ai demandé à E de se placer à droite non ? vas-y place toi à droite toi ? alors qui est à droite Y ou E ? Où est ta main droite E , montre-moi ta main droite donc tout ce qui est de ce côté c'est à droite et donc tout ce qui est de ce côté c'est à

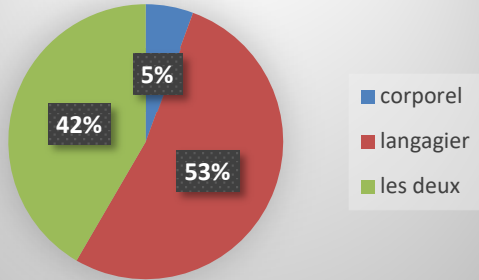
			Xx	gauche donc place toi à droite, est ce que c'est bon là elle est à droite ?
39.30		xx		Alors tu veux par-dessus, est ce qu'il est passé par-dessus ? tb l
Groupe 3 avec Lali 43.55- 54.32				
45.01	X		X	Entre le petit garçon ou la petite fille marche entre les plots
45.31			xxxxxx	Rappel de consigne pour un gpe assemblage il faut que tu lui dises où tu as placé le cône à droite, à gauche devant, derrière, sur, sous
45.53		Xx		Par-dessus le banc exactement Dans le tunnel tb
46.24	X	x	X X	Il est en ? en haut de la chaise TB En bas, le cerceau était en bas de la chaise
47.14		X x	Xx	R dit dans, est ce que c'est dans quelque chose ? Que fait l il s'allonge dans la barre ? il passe SOUS la barre regarde il passe SOUS la barre, attention, ce n'est pas pareil que dans !
47.51	x		X X	Et souvenez-vous où est ce qu'on passait par rapport à la boule là ? à droite Et par rapport au cylindre ? à gauche
48.12		X X		Tiens M passe par-dessus le banc violet Est-ce qu'il est bien passé par-dessus ?
48.33		X		M. allonge toi sous le banc M allez allonge toi sous le banc
49.11		X		Y tu vas monter sur la chaise verte, est-ce qu'il est bien sur la chaise verte ?
49.13		X		l. tu vas te placer derrière le banc violet
49.57		X		D tu vas t'asseoir entre la chaise rouge et le meuble de bibliothèque

			Xx	Entre la chaise rouge et le meuble, elle est bien entre la chaise rouge et le meuble ?
50.53		X	X X	T tu vas te placer à droite de la chaise verte est-ce qu'il a raison, est ce qu'il est bien à droite ? oui ? il est bien à droite ?
51.37		Xx		R tu vas mettre ton pied dans la poubelle (répète)
53.13		X XX		Place-toi sur le banc violet mets-toi debout sur le banc violet est ce qu'elle est bien debout sur le banc violet ?
54.18		Xxx		Derrière la chaise, place toi derrière la chaise verte elle est bien derrière ?
Bilan				
59.28			X Xx Xxxx	Il y avait entre qui posait un petit peu pb à droite à gauche non ? est-ce que à droite et à gauche ça va vous êtes à l'aise, moi aussi parfois à droite à gauche j'hésite.
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	6	87	58	151
	3.97%	57.62%	38.41%	100

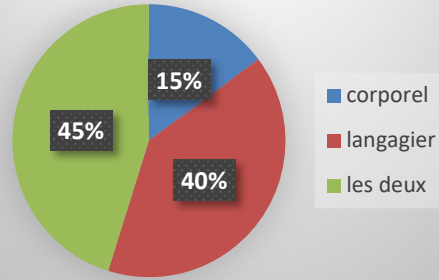
Synthèse de l'accompagnement Lali

	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
1 SM	7 soit 6.54%	46 soit 42.99%	56 soit 52.33%	107 fois
2 C	35 soit 22.29%	42 soit 26.75%	80 soit 50.99%	157 fois
3 SM	5 soit 3.65%	74 soit 54.01%	58 soit 42.33%	137 fois
4 C	13 soit 13%	52 soit 52%	35 soit 35%	100 fois
5 SM	11 soit 11%	38 soit 38%	51 soit 51%	100 fois
6 C	32 soit 29.90%	4 soit 3.74%	71 soit 66.36%	107 fois
7 SM	2 soit 1.98%	78 soit 77.23%	21 soit 20.79%	101 fois
8 C	11 soit 7.86%	77 soit 55%	52 soit 37.14%	140 fois
9 C	6 soit 3.97%	87 soit 57.62%	58 soit 38.41%	151 fois
total	122 soit 11.09%	498 soit 45.27%	482 soit 43.82%	1100 fois
Total SM	25 soit 5.62%	236 soit 53.03%	186 soit 41.79%	445 fois
Total classe	97 soit 14.81 %	262 soit 40 %	296 soit 45.19 %	655 fois

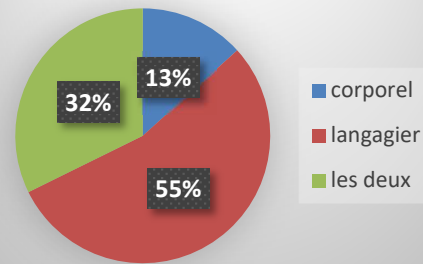
en salle de motricité



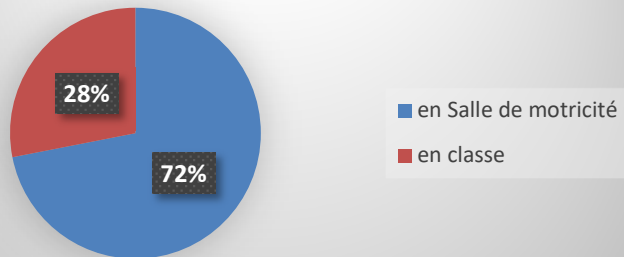
en classe



sur l'ensemble



référence au corpus



Annexe XVII : photogrammes illustrant les postures corporelles de Lali

Analyse des variables de commandes concernant les postures et l'accompagnement corporel de Lali

Dès la séance 1, lors de l'explication du parcours en classe, Lali mime pour être la plus explicite possible sur ce qui les attend.



Avant de quitter la salle de classe, Lali fait expliciter les déplacements jusqu'à la salle de motricité pour donner du sens aux apprentissages.



Lali n'hésite pas à montrer l'exemple sur le parcours en se mettant corporellement en scène.



Je viens passer à droite de la boule.



Je m'allonge et je passe SOUS la latte. Vous voulez vraiment que je passe dessous ?



Après quelques secondes d'hésitation...

Je m'allonge et je rampe pour passer SOUS la latte.

Lali explicite l'utilisation des outils pour mémoriser les « mots repères ».



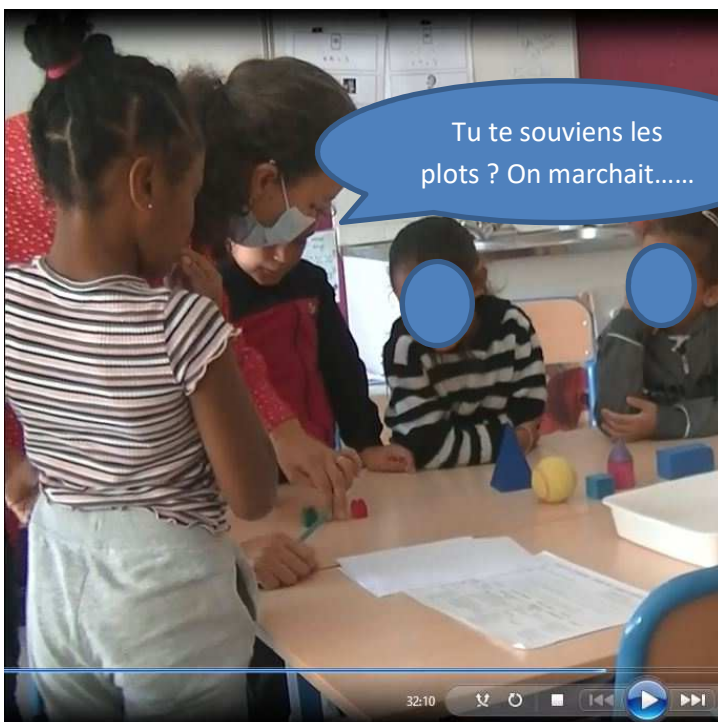
Lali guide corporellement certains élèves, soutenu par le langage.





Lors de séances de classe où il s'agit de remobiliser le vocabulaire spatial, Lali n'hésite pas à se remettre en scène pour plus de compréhension.





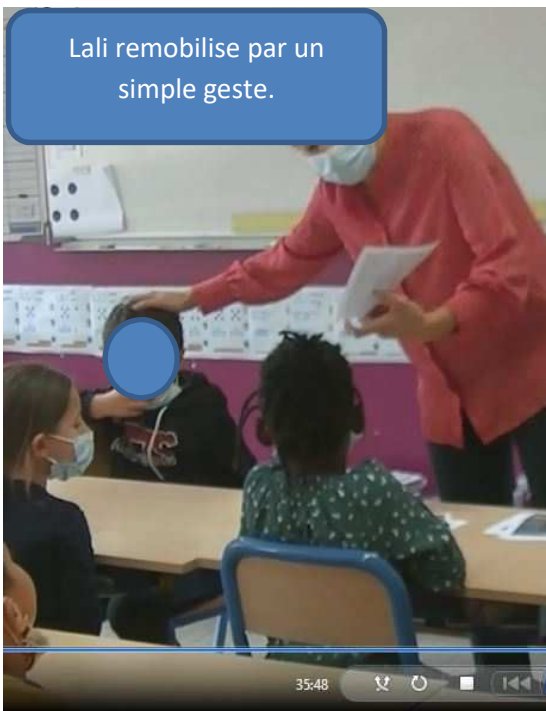
Lali utilise également son corps pour contenir celui de ses élèves.



Allez viens, calme-toi.



On se range les uns derrière les autres.



Lali remobilise par un simple geste.



Calme-toi un peu.



Annexe XVIII : analyse des types de contacts physiques de Lali en interaction avec ses élèves

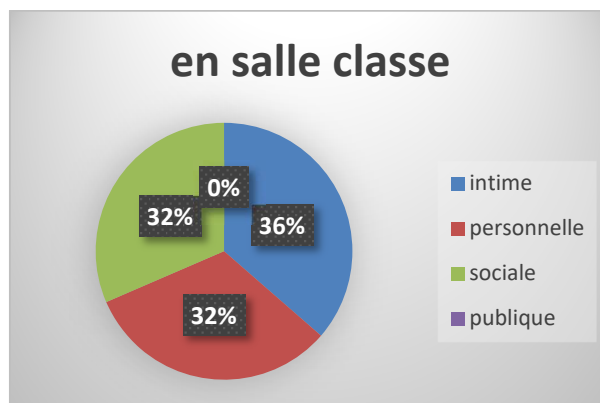
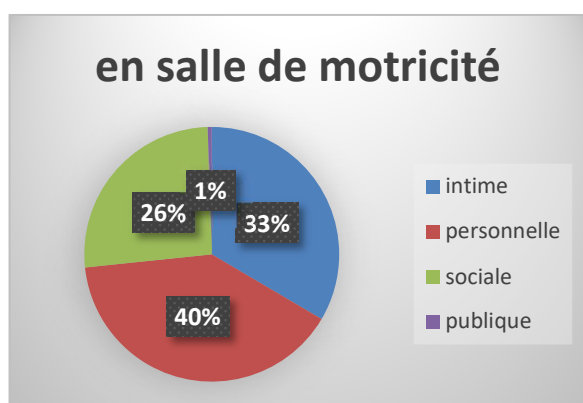
Nombre et types de contact de Lali avec ses élèves

Contact pour :	Guider	Recentrer/ encourager	cadrer/ contenir	contraindre à s'asseoir ou rester assis	placer/ déplacer	repousser	Total/ séance	Calmement
1	2	5	1	7	36	2	53	25
2	0	17	1	6	18	6	48	13
3	1	14	7	1	14	0	37	11
4	3	6	3	3	1	3	19	7
5	19	17	2	1	24	7	70	10
6	14	18	1	0	8	0	41	5
7	3	15	7	4	18	4	51	11
8	5	11	3	2	32	5	58	12
9	4	9	2	2	17	1	35	4
Total	51	112	27	26	168	28	412	98
%	12.38	27.18	6.55	6.31	40.77	6.79	100	

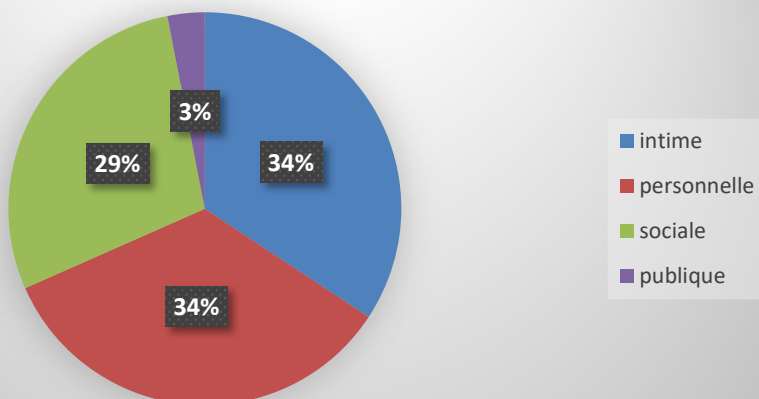
Annexe XIX : analyse de la zone proxémique dans laquelle se situe Lali par rapport à ses élèves.

Temps passé dans les différentes zones de proxémie (avec l'ensemble du gpe)

En cm	Intime (corps à corps) 15 à 40	Personnelle 45/74cm	Sociale/ Interaction 1.25/2.10	Publique 3.6/7.5
	Atelier dirigée	Rotation/sit ref	Temps frontal	
1 SM	11'	12'	20.08	18.30
2 classe	11.30	31'	31.30	0
3 SM (sit ref)	25'	28'	10'	0
4 CI	34'20	24.15	16.58	0
5 SM	19.49	27.52	19.54	0
6 CI	37.30	3.40	30.15	0
7 SM (sit ref)	20.10	22.28	9.27	0
8 CI	41.45	12.25	14.56	0
9 CI	5	43.12	19.16	0
Total SM (min)	75.49	89.8	58.89	18.30
Total classe (min)	129.25	113.92	111.75	0
Total (min)	204.74	203.72	170.64	18.30

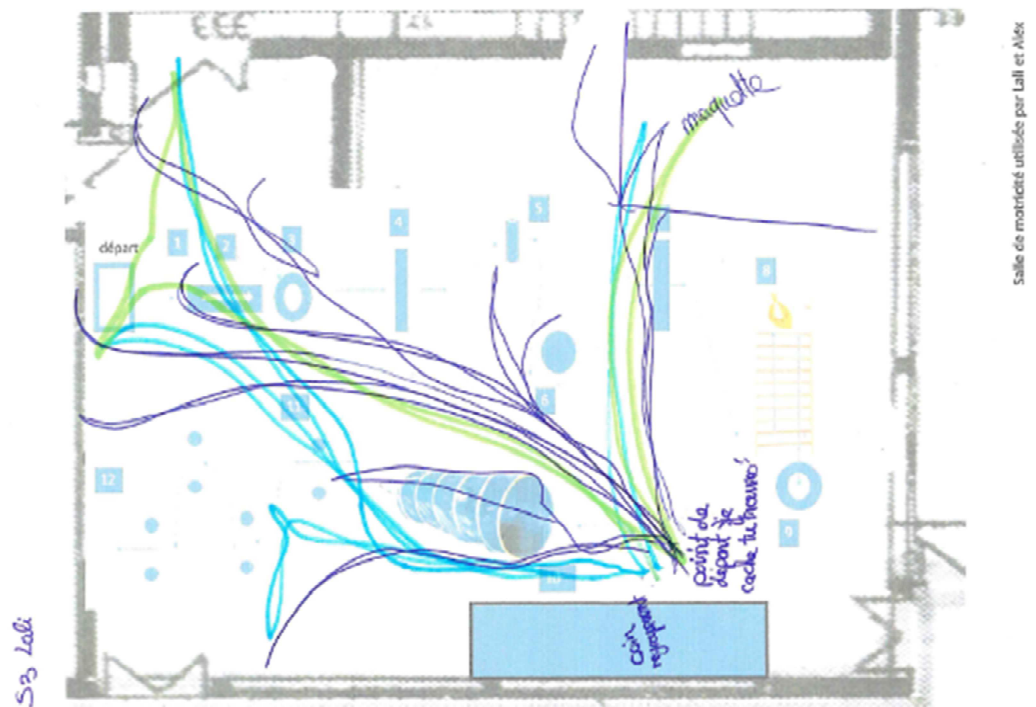
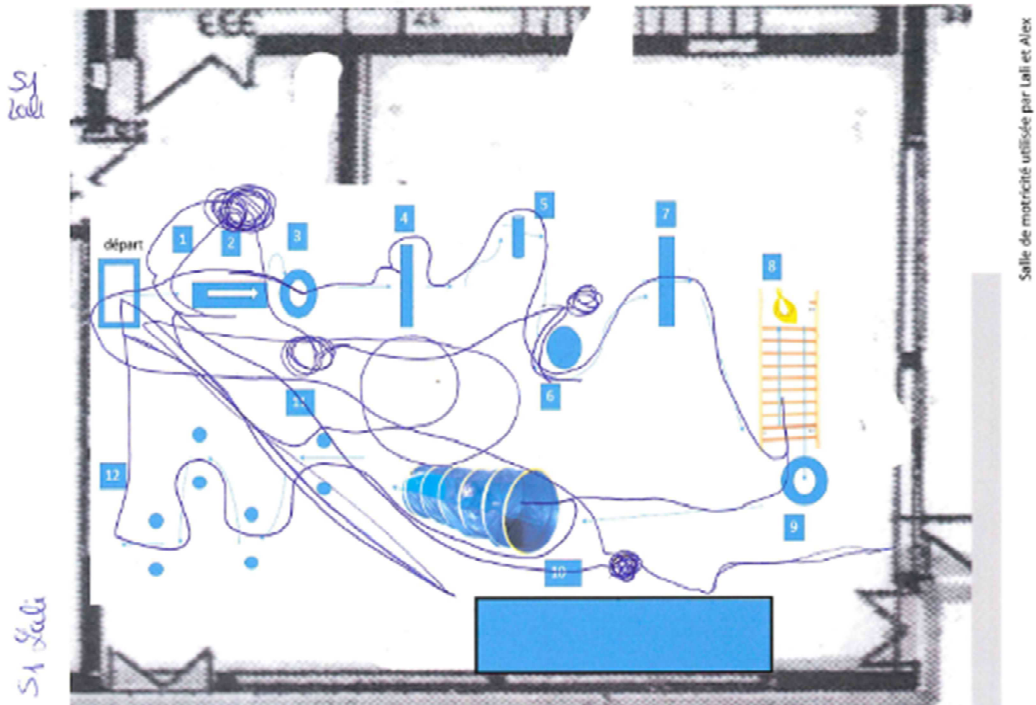


sur l'ensemble des séances

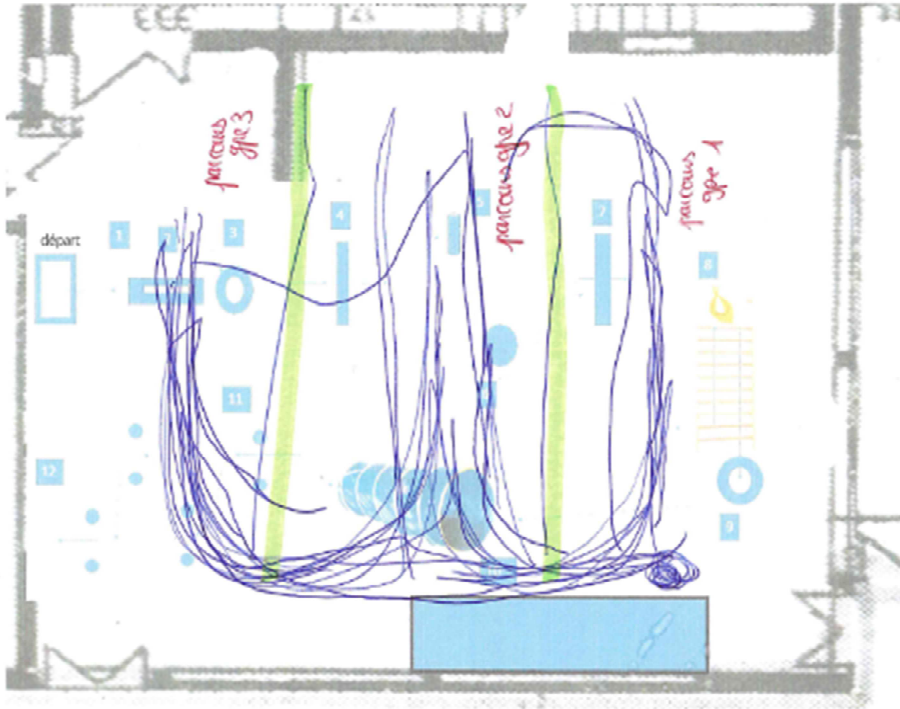


Annexe XX : locogrammes pour l'ensemble des séances de Lali.

- En salle de motricité

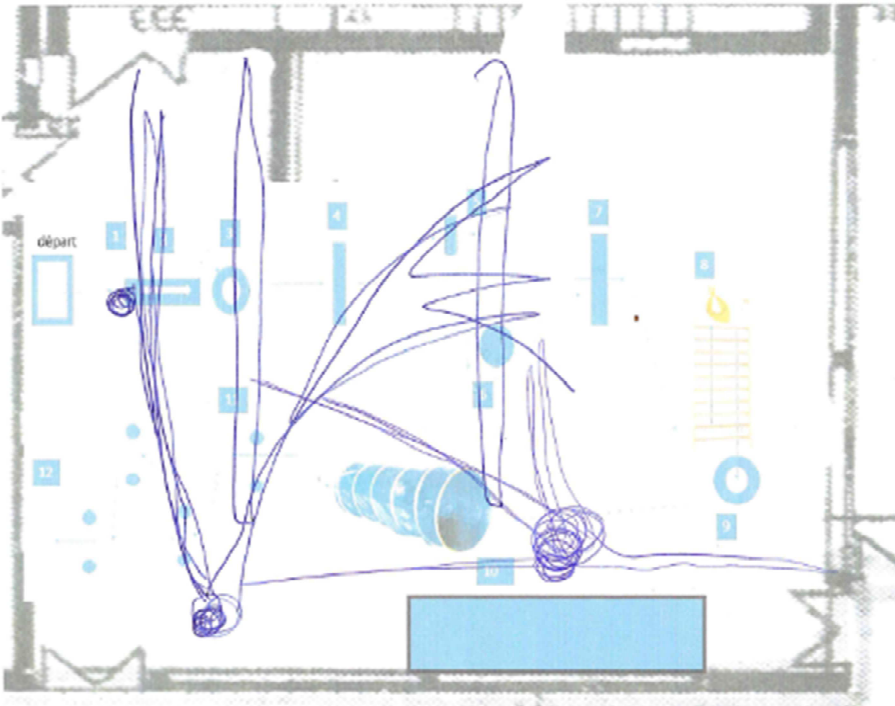


S5 Lali



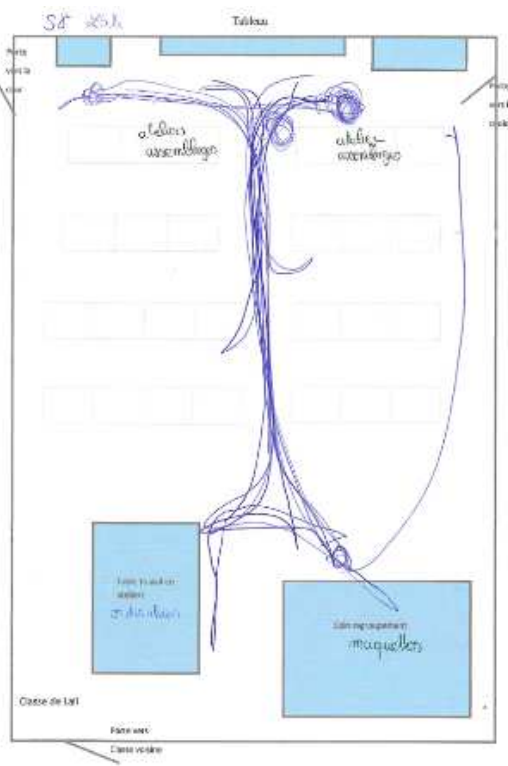
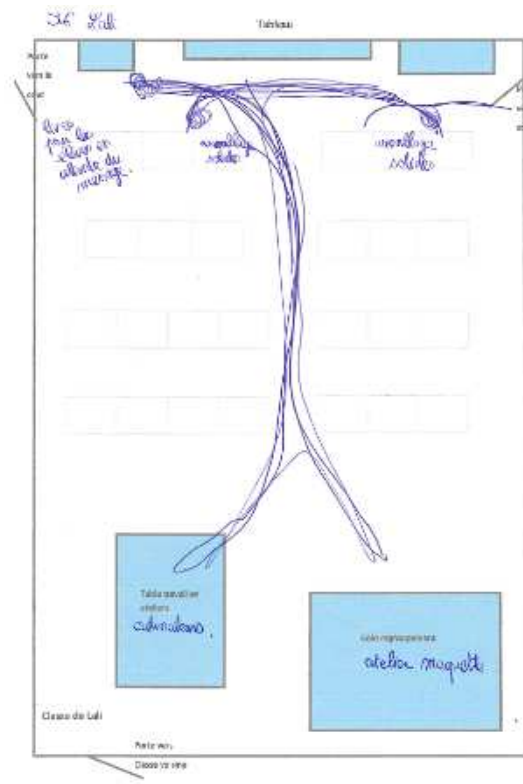
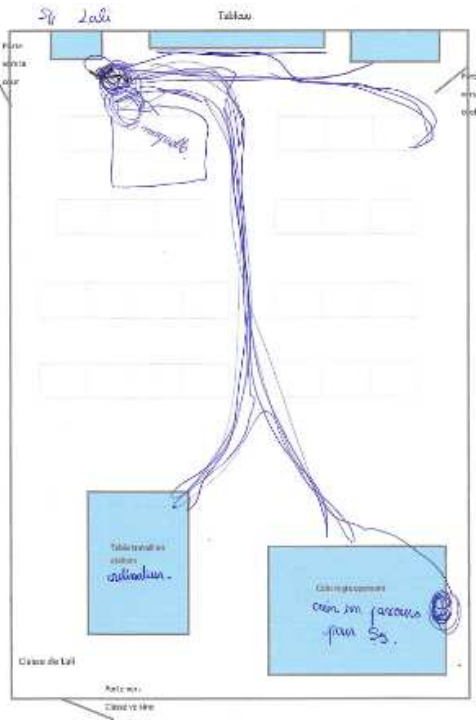
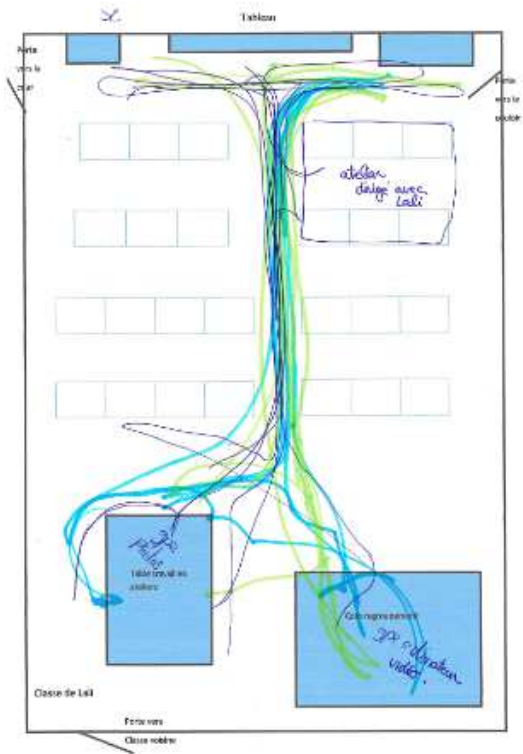
Salle de motricité utilisée par Lali et Alex

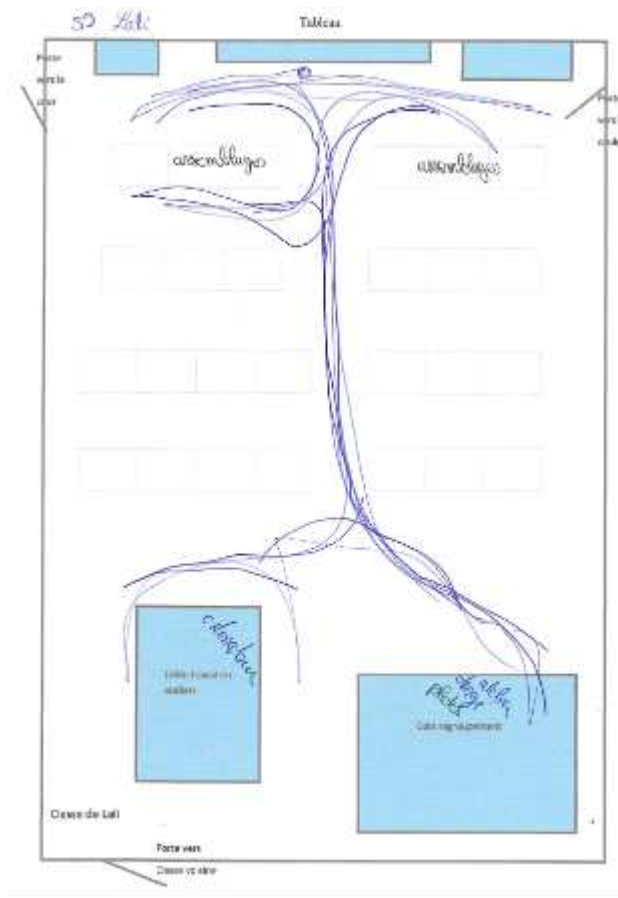
S7 Lali



Salle de motricité utilisée par Lali et Alex

- En classe





Annexe XXI : écarts entre le script et le réel pour la mise à l'épreuve de Lali

Séance	Ecarts	Justification AC
1	1-Lali décide de faire passer les groupes séparément (un gpe observe/un gpe fait) 2-Lali oublie régulièrement le terme en bas 3-Elle oublie de faire verbaliser en action, elle relance la consigne qu'en fin de temps de pratique	Elle juge la salle trop petite et à peur que les élèves ne se disputent sur le parcours. Elle est dans le faire et se focalise sur le geste, la gestion des élèves sur le parcours et des élèves restés assis au coin regroupement.
2	1-Lors du retour sur la séance 1 oublié devant, en bas, par-dessus (au-dessus) et derrière 2 Les photos sont trop grandes par rapport au support 3- Les photos de l'atelier dirigé sont décrites mais pas de classement opéré Pas d'institutionnalisation 4- séances de 1h13 minutes au lieu de 45 min	Manque d'anticipation Lali dit ne pas en ressentir le besoin. Lali profite du temps jusqu'à la récréation.
3	1-Les plateaux pour la maquette sont trop petits	Manque d'anticipation
4	1-Un seul ordinateur pour 7 élèves (pb de partage), Lali n'a pas anticipé la présentation des jeux et pensais les mettre en autonomie sans l'avoir anticipé	Problème d'anticipation et de maîtrise de l'outil informatique.
5	Séance conforme au script	
6	1-atelier ordinateur : un ordinateur et une tablette pour 2/3 élèves toujours pas suffisant, 2-Lali a du mal à laisser faire l'assemblage par les élèves, 3- Elle revient peu à la trace écrite mais revient à la maquette plusieurs fois	Pas d'anticipation et manque de temps pour réajuster entre les séances Gestion du temps de rotation
7	1-pas assez de matériel pour les assemblages, disputes, attentes	Pas d'anticipation matérielle

8	<p>1-l'atelier des assemblages est fait de façon très guidé, les élèves réalisent, la maîtresse note et après le gpe isolé revient. La maîtresse lit le message rédigé par le groupe précédent, les élèves isolés réalisent l'assemblage. Cette configuration manque de sens car pas de confrontation réelle entre l'assemblage réalisé par le premier gpe et le second</p> <p>2-pas d'utilisation de trace écrite alors qu'elle aurait pu servir à plusieurs moments pour diversifier les propositions des élèves</p> <p>3 pb récurrent à l'ordinateur : pas d'autonomie par rapport à l'outil et pas assez de supports.</p>	<p>Mauvaise interprétation du script, et peur de la gestion des 2 groupes à gérer en parallèle en plus des groupes en autonomie.</p> <p>Lali dit ne pas en avoir eu besoin</p> <p>Manque de temps entre chaque séance pour rectifier.</p>
9	<p>Mise en œuvre fidèle au script</p> <p>Utilisation efficace de la trace écrite</p>	

Annexe XXII : notes et observations relevant de la gestion de la temporalité pour Lali

1	30.03 Regarde la montre 43.44 regarde la montre
2	Tient sa FP dès le départ 25.12 regarde la pendule 25.40 regarde FP 25.40 regarde pendule 27.0 « on les placez rapidement » 41.11 regarde la pendule avant de tourner
3	35.20 « allez on vous attend 2 min »
4	2.59 un élève demande si on refera « je cache tu trouves » elle dit peut-être qu'on le refera alors que c'est prévu en fin de séquence (manque d'anticipation sur la suite).
5	48.05 regarde la pendule et met fin au dernier temps de passage
6	52.31 regarde la pendule, cela fait 15 min qu'elle est avec le gpe 2 Plus ça va plus l'atelier guidé s'allonge Par manque de temps le dernier assemblage sera décrit pdt le bilan collectif
7	Regarde sa fiche de prep à la fin de la séance pour annoncer la suite Les élèves n'étant pas attentifs, elle passe vite sur la description des assemblages de solides.
8	23.11 déjà 12' d'atelier dirigé, Lali dit « je ne sais pas si on a le temps d'échanger ». 38.05 « après on verra si on a le temps on changera »
9	18.32 regarde la pendule, « alors on a un peu de temps » 33.00 regarde la pendule 45.15 regarde la pendule 51.55 regard vers la pendule 54.29 regarde la pendule

Annexe XXIII : notes et observations relevant de la facilité ou non de lâcher prise sur les corps des élèves dans la classe pour Lali.

Séance	Observations (les couleurs correspondent à des gpes différents)
2	<p>16.01 « alors on s'arrête là », tape dans ses mains, se déplace vers les 2 autres gpes, et leur demande « pourquoi je vous arrête ? »</p> <p>19.02 « C'est bruyant au niveau du schéma pour placer les photos vous pouvez discuter Calmement »</p> <p>20.32 regard puis « alors on s'arrête non » se déplace</p> <p>22.54 regard et geste de régulation vers un élève au fond de la classe</p> <p>23.17 idem</p> <p>34.37 regard + geste vers l'atelier photos</p> <p>36.04 regard + interpellation + recentre sur le but, « tu écoutes tu me raconteras après » (vidéo)</p> <p>38.11 « eh le grp du schéma doucement »</p> <p>38.34 « non vous vérifiez vous vérifiez si vous êtes bien d'accord » au gpe schéma</p> <p>38.59 regard vers le fond</p> <p>39.13 idem</p> <p>40.11 regard bref vers le fond</p> <p>44.55 interpelle les élèves des ateliers autonomes Et recadre sur le niveau sonore avant de commencer</p> <p>45.44 « L et M dernier avertissement et après vous allez à votre place »</p> <p>47.11 regard + claque des doigts</p> <p>47.18 regard vers le fond</p> <p>50.56 regard et renvoie un élève à son atelier avec un signe de la main « si vous avez terminé, vous contrôlez, vous vérifiez pour être sûrs de votre travail »</p> <p>51.10 « non C. non C tu fais un message clair à ... Tu leur fais un message clair, tu vas leur dire »</p>
3	<p>Gpe 2</p> <p>30.20 « ne lève pas la voix si tu as un pb tu viens me voir »</p> <p>31.57 interpellé par un élève qu'elle renvoie en disant « calmement »</p> <p>40.51 regard atelier maquette+ « doucement euh non doucement »</p> <p>43.12 « I. ? tu travailles avec les copains ? »</p> <p>43.17 regard + « R. viens, allez viens t'asseoir »</p> <p>44.56 interpellée par un élève</p>
4	<p>24.16 regard claquement de doigt, « Y vas t'asseoir, R viens t'asseoir »</p> <p>25.21 est interpellé par un élève elle répond « ne surveille pas R ce n'est pas ton travail »</p>

	<p>Vidéo 0039 00.28 interpelle : « les copains qui sont au coin regroupement il va falloir parler doucement » 2.35 interpellé par une élève, elle l'a renvoie en lui disant « non il faut trouver un moyen de travailler ensemble les enfants » 3.01 regard + « S. vient S. et C. désolée allez ben tant pis, allez, vous vous asseyez là, les chaises jaunes je ne veux pas vous entendre, assieds-toi croise les bras et pose la tête » 7.11 regard Vidéo 0040 1.06 regard et fait non de la tête 1.55 frappe dans les mains « alors I. est juste à côté de moi et je n'entends pas ce qu'elle me dit » 3.00 regard 3.20 regard + fait signe de venir 6.01 regard frappe dans les mains « il y a trop de bruit » 8.02 interpellé par une élève d'un atelier et lui dit « c'est pas grave » elle repart</p>
6	<p>29.57 « dites donc derrière c'est bruyant là-bas... » 31.16 « I. et D. allez, vous allez, vous asseoir 40.53 interpellé par un élève des ordinateurs 44.41 regard 47.51 un élève des ateliers autonome vient demander si c'est terminé 59.14 « alors là vous arrêtez tout et vous allez vous asseoir » 1.00.09 interpellée par une élève des ateliers autonomes 1.03.01 frappe dans les mains, « vous baissez un peu la voix c'est trop fort » 1.03.50 « R. tu parles trop fort »</p>
7	<p>7.04 D. arrive en courant et dit « maîtresse on a déjà fini » Lali le revoie en lui disant qu'il doit être capable de décrire 13.26 « El. Non, vous avez terminé ? j'espère que vous serez capables de décrire l'assemblage aux copains » 14.04 « non on arrête allez STOP » elle en isole certains assis au CR 16.50 « je ne vous félicite pas du tout » 31.43 « C. arrête » 33.11 « On a fini ! » Lali rappelle il vous faut savoir le décrire 33.40 interpellé par l'autre gpe « allez vous entraîner encore » 34.10 interpelle S. 37.36 « S. elle est assise là-bas dépêche-toi »</p>
8	<p>10.05 avant même de commencer Lali se rend au CR pour isoler une élève 10.30 frappe dans les mains, « là déjà vous ne respectez pas la première consigne que vous m'avez donnée » 10.55 regard</p>

	<p>12.00 interpelle 2 élèves 12.37 « c'est C. qui parle trop fort ! » 13.00 interpellé par un élève de l'atelier parcours, elle le renvoie en disant « non mais c'est votre parcours » 14.05 regarde et isole une élève de plus « tant pis si vous finissez à 2 tant pis » 14.46 frappe dans les mains « non non non non non le gpe qui est à la maquette » (se déplace) 16.36 « I. tu prends la voix du bas, la voix d'en bas » 17.00 un élève vient l'interpellé elle le repousse 19.12 un élève vient l'interpeler « non, et S. tu te calmes » 20.02 interpellée encore et répond : « non pas de bêtise » 20.33 « qui lève la voix comme ça ? M. à ta place à ben tant pis si vous devez finir à deux vous finirez à 2 » 27.41 s'interrompt déjà, « c'est pas la voix d'en bas » 29.37 « non les garçons vous repartez, vous trouvez une solution entre vous et calmement » 33.04 Lali est interpellée par une élève, elle se déplace « alors qui fait n'importe quoi ? » « non mais tant pis il y en a déjà 3, 4 qui sont assis, s'il faut faire la séance à 2, vous ferez la séance à 2. » « Alors c'est la dernière fois que je viens calmement, sinon vous irez croiser les bras » 40.30 interpellé par une élève elle répond « non je vous ai tout donné » 41.47 interpellé et répond « S. vient avec moi, vient avec moi ça va te faire du bien de réentendre tu vas faire la secrétaire avec moi » 42.05 un élève lui rapporte un crayon elle lui dit « va travailler » 43.37 frappe dans les mains, « vous parlez trop fort » 44.36 en isole encore « allez T. viens t'asseoir » 45.58 les élèves de l'ordinateur ont encore fermé les fenêtres, Lali dit « ben tant pis ils vont s'asseoir » 48.31 Lali est interpellé et dit « non j'arrive » 49.32 Lali encore interpellé 50.02 isole 2 élèves 50.29 un élève vient la voir et répond de suite « non je ne suis pas disponible non » 55.24 l'ordinateur a encore « bugué » 59.00 regard + isole un élève 59.17 « I allez, pose toi et calme toi » 59.49 « tu t'assieds ou tu sors » 1.00.10 regard plus 1 fois (avertissement avec le pouce)</p>
--	--

9	<p>12.40 « et vous échangez après, chacun son tour vous le refaites, vous en imaginez d'autres »</p> <p>14.32 interpellé par un élève des assemblages</p> <p>15.16 regard + interpelle</p> <p>17.52 regard + isolement</p> <p>20.36 « I tu vas t'asseoir »</p> <p>21.25 frappe dans les mains</p> <p>27.12 regard vers le gpe aux ordinateurs</p> <p>30.03 regard et se lève pour aller réguler</p> <p>34.36 interpelle Y</p> <p>36.25 un élève vient l'interpeler et elle lui répond</p> <p>36.42 idem par 2 autres élèves</p> <p>38.15 interpellée « non imaginez d'autres assemblages »</p> <p>44.26 « ah non I ? »</p> <p>45.14 regard vers l'atelier assemblage</p> <p>45.21 « S. il faut que tu lui dises ce que tu as fait »</p> <p>50.39 « est-ce que tu as bien donné les indications à S ? »</p> <p>51.20 interpellée par une élève de l'atelier assemblage</p> <p>53.42 « je t'ai dit non 2x tu repars à ta place »</p>
---	--

Annexe XXIV : analyse des interactions verbales et non verbales en lien avec le corpus de mots pour Alex

Séance 1 : motricité Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe				
4'04		X		Sur –rouler dessus
4'12		X		Dans un cerceau
4'28			X	Sous la barre
5'14		X		A gauche
5'17		X		A droite
5'22			X	main droite
5'24			X	Main gauche
5'29			X (juste le doigt sur le dessin)	Ici à gauche, ici à droite
5'36			X dessus	Dessus le banc/par-dessus
6'14 et 6'29			X x	Dans (oubli haut/bas)
6'39			X	Dans le tunnel
6'53			X	Milieu en commençant par ceux de droites (oubli entre)
7'03			X	derrière

9'41			X reedit rapidement en suivant le parcours avec le doigt	Dessus- dans- dessous- à droite- à gauche- dessus- dans – à travers- entre- derrière (manque devant-sur-haut-bas)
En salle de motricité/ Alex montre l'exemple				
15'24			X	Je vais me mettre devant
15'38		X		On va rouler sur le module
15'46			X	Je vais être dans le cerceau.
15'56 – 16'04			X x	Je vais passer dessous
16'15			X x	A gauche de – la gauche
16'20			X	A droite de
16'30			X	Par-dessus
16'42		X		En bas (manque toujours en haut)
16'45		X		Dans le cerceau
16'58			X	Dans
17'09 - 17'27		X		Entre (redit entre car vient de dire ici, ici, ici, ici)
17'33		X		Derrière
Accompagnement des élèves en actions				
19'18		X		Devant
19'30		X		Tu glisses dessus
19'36		X		Tu vas dans le cerceau
19'50	x			L'élève passe à gauche de mais ne dit rien
19'54	x			A droite de (idem)
19'59	x			Par-dessus le banc (idem)

20'12	x			L'élève monte jette descend (idem)
20'30		X x		On passe entre
20'46			X	Hop hop hop tu n'es pas passé dans le cerceau.
23'33	x			« Boop boop boop boop boop » la maîtresse se tient la tête « ou lala oulala oulala tu as tout fait à l'envers viens, viens vers, moi, on ne sait pas ce que tu as fait mais tu as tournicoté autour alors qu'en fait moi je voulais qu'on fasse ça, et celui-là, là tu l'as fait à l'envers. »
24'19 (transition entre les deux groupes)		X		Vous allez vous mettre l'une derrière l'autre. Vas-y mets toi derrière, tu te mets derrière E. Toi derrière.
29'10	x		X (uniquement pour les derniers plots)	Hop hop hop là puis après ici, et puis là et puis entre entre entre c'est là voilà
29'55	X (premier plot)		X (3 suivants)	Hop hop ensuite on le prend ici, puis ici entre entre et entre
30'31	x			Non non R. tu le prends à l'envers, entre tu passes au milieu, on les prend dans ce sens, là, là, et là
34' Bilan d'étape entre 2 passages : rappel des mots repères				
32'24		X X X X X X		Sur le rouleau on a glissé sur le rouleau On est allé dans le cerceau On a roulé sur le module, ensuite on est allé dans le cerceau (montre du doigt en restant assise devant ses élèves au CR) On est passé sous les barres (reformule les propositions des élèves) A gauche du cylindre

		X X X		Après à gauche du cylindre, où est-ce qu'on est passé ? alors cette boule on l'a contourné.... On l'a contourné à droite, ensuite on a enjambé le bas, alors on est passé où, dessous ? à côté ? dessous ? vous êtes d'accord les copains on est passé sous le banc ? on est passé sous la barre là-bas (montre la barre)
3''34			X	Ici on est passé sous la barre, Alex s'est levé pour montrer l'exemple
34'40		X X X X X X X X		Et ici on est passé sur le banc (en montrant du doigt) au lieu de par-dessus On est monté sur la chaise On l'a jeté dans le cerceau On est resté là-haut ? (pas évoqué en bas/ en haut inconsciemment) Dessous ? Dans on est passé dans le tunnel Et les plots, on est passé ? c'est quoi le mot ? on est passé entre les plots. Et on est revenu se mettre ? oui mais on est venu se mettre devant le copain ? à côté du copain ? sur le copain ? alors on s'est mis où par rapport au copain ? derrière le copain
36'41 L ; montre l'exemple		X X X X X		Alors tu te places devant le module Tu glisses sur le module Tu es dans le cerceau Tu passes ? (sous la barre) Tu vas à gauche du cylindre

		X X X X X		Je vais à droite de la boule (Alex dit si tu veux) Dessus le banc. Tu passes par-dessus le banc Je monte sur la chaise. Dans le cerceau. Je descends de la chaise, (toujours pas haut/bas) Je passe dans le tunnel. Entre les plots voilà c'est ça
39'04			X	Tu viens te mettre derrière moi voilà.
40'49 second passage pour le premier groupe				
40'58		X X X X X X X	X	Je suis placée devant le module. Ensuite tu glisses sur le module Et tu atterris dans le cerceau A gauche du cylindre A droite du ballon Sur le banc (au lieu de par-dessus) Je monte, je jette dans Je descends, je vais dans le tunnel
42'17			X	Tu passes dessous (au lieu de dans le tunnel)
51'29 bilan de séance : on va répéter tous les mots avant de partir				
51'47			X	Alex se place sur le parcours, les élèves disent et elle reformule. Ici j'étais placée devant le module.
52'30			X X X X X X	Reprends après avoir été recadrée au CR Donc ici j'étais placée devant le module, ici je roule sur le module J'ai atterris dans le cerceau Je suis passé sous la barre J'ai contourné à gauche Puis à droite

			X X X X X x	Je suis passée par-dessus le banc Je suis montée sur la chaise J'ai jeté le foulard dans le cerceau Et puis j'ai descendu, je descends de la chaise (toujours pas de haut/bas) Je passe dans le tunnel Et ensuite je passe entre les plots.
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	8	49	40	97
	8.3%	50.5%	41,2%	100

Séance 2: classe Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S1 sans support juste de mémoire				
		X		On est monté sur une chaise
		X		On a jeté le foulard sur ? on a jeté le foulard dans le cerceau
		X		On est passé dedans les plots ? entre les plots d'accord
		X X X		Qu'est-ce qu'on a fait avec ce truc ?, on a roulé dessus, d'accord. On a roulé sur le module

		X		On a glissé, on a glissé dessous ? on a glissé sur le module d'accord.
		X		On est passé à droite de la grosse balle.
		X		On est passé sous une barre.
4'16 rappel avec le vidéoprojecteur				
5'49		X (montre que du doigt sur le schéma) X		Devant, devant quoi ? Le premier il était devant le module
6'13		X		On a glissé sur le module
		X		On est passé au-dessus du cerceau ? Dans le cerceau.
		X		Une barre on est passé en dessous de la barre.
7'30		X X		A droite ? à gauche ou droite ? regardez-ici vous avez la flèche. Alex fait référence à l'affichage de la classe. Donc on est passé à gauche du cylindre.
7'42		X	x	On est passé à gauche du cylindre
7'55		X		On est passé à droite de la balle.
8'27		Xx X		On est passé à droit, à gauche du banc ? On est passé dessus le banc
8'50		X		Le foulard il est en haut
8'55		X		On est monté sur la chaise on a pris le foulard.
9'15		XxxXx Xx		On l'a jeté sous ? sur ? sous ? si tu veux à l'intérieur un autre mot pour dire à l'intérieur dans, dans le cerceau
9'23		X		Ensuite qu'est-ce que j'ai fait, parce que j'étais en haut de la chaise moi
		X		R. qu'est-ce que j'ai fait puisque j'étais en haut de la chaise

9'44		X x		On a jeté à l'intérieur on nous a dit un autre mot, dans le cerceau
9'46		X		Mais nous on est en haut de la chaise alors qu'est-ce qu'il faut faire ?
9'56		X		On est passé à l'intérieur ou dans le tunnel
10'46		Xx Xx		Les plots, on est passé à droite ? à gauche ? entre on est passé entre les plots
11'05		X		Et puis on est venu derrière le copain
15'38 travail en atelier dirigé grp 1 fin 22'26 tps atelier 7'28				
16'20		X X		Il est passé sous la barre Il est passé sous la barre
16'56		X		D'accord il passe à gauche du cylindre
17'21		X		D'accord il lâche le foulard dans le cerceau
17'49		Xxxx X		Où est-ce qu'il passe ? dessus dessous à droite à gauche ? entre les plots
18'02		X X		Elle passe sur le banc d'accord ? par-dessus le banc
18'17		Xx Xx		Elle est derrière la maîtresse, oui, elle est derrière la maîtresse et la maîtresse elle est où ? La maîtresse est devant et Lina, elle est derrière
18'55		X		Vous avez atterri dans le cerceau
19'12		Xx		Il passe sous ? non il passe à droite du ballon
19'34		X		Il passe à 4 pattes Dans le tunnel
20'01		Xxx		Il roule dans le module ? dans le module ? sur le module ?
20'32		X		Elle est monté sur la chaise
20'58		Xx		Il est sur le module/ il est sur le module

		X Xx X X X X X Xx X x x		Il est sur le banc A gauche du cylindre/ à gauche du cylindre Entre les plots (e- répètent) A droite du ballon (e-rep) Dans le tunnel (e-rep) Sous la latte (e-rep) Descendre (e-) ep/monter (e-rep) sans dire en haut/en bas Devant/derrière (e- rep) Dans (rep) Entre Ici il l'a jeté dans le cerceau
25'30 travail en atelier dirigé grp 2 fin 33'28 tps atelier 8'38				
25'55		xxx		Dans le module ? sur le module sur le module
26'25		xx		Qu'est-ce qu'elle fait Lina, elle passe par devant ? par-dessus le banc
		Xxx Xx Xx Xxx		Elles sont à droite ? à gauche ? dessus ? dessous ? qui c'était devant ? qui c'était derrière ? Moi je suis devant et Lina elle est derrière. Tout le monde est d'accord ? Je suis devant et elle est derrière ?
27'18		X		Elle est montée sur la chaise
27'41		X Xx X		Il jette le foulard Dans le cerceau Tu rester là-haut ? tu es en haut ? qu'est-ce que tu fais après ? Tu descends après avoir mis le foulard dans le cerceau
28'23		Xx		Après avoir roulé sur le module il est dans le cerceau
28'38		X		A côté mais de quel côté ? à gauche

29'02		X		Il passe par-dessous les barres
29'25		X		Il passe entre les plots
29'43		X		Il passe à 4 pattes, dans le tunnel
29'57		X		Il est passé sur le gros ballon ? à droite
30'59		X Xx X X X Xx X X Xx Xx xx	xx xx	On répète tu passes dans le tunnel, Où est la maîtresse ? Devant et Lina elle est derrière (devant/derrière) Sur le module Elle passe par-dessus le banc Il était sur la chaise, il se retrouve en banc, il descend Il est dans le cerceau/ dans le cerceau Qu'est-ce qu'elle a fait pour aller sur la chaise ? elle est montée elle jette le foulard, dans le cerceau Il passe sous la barre/ alors sous la barre A gauche du cylindre vous le répétez, à gauche du cylindre Entre les plots vous rep entre les plots/ entre les plots A droite de la balle
35'33 travail en atelier dirigé grp 3 fin 44'57 tps atelier 9'24				
36'39		X		Il marche à 4 pattes dans le tunnel
		Xx Xx Xx X		Où est la maîtresse ? où est Lina ? à gauche ? à droite ? Oui tu as raison si on regarde comme ça la maîtresse est à droite et Lina est à gauche. Mais comment on se place la maîtresse est devant et Lina est derrière Donc ici qui c'est qui est devant qui c'est qui est derrière ?

		X	xx	La maîtresse est devant ? tu es d'accord ? et Lina elle est derrière ? On est d'accord. ? Moi je suis devant et Lina elle est derrière
38'15		X		Il passe à gauche du cylindre
38'48		X	XXX X X	Entre les plots, entre les plots non pas à gauche entre, à gauche se serait en dehors des plots à droite se serait de ce côté si entre c'est au milieu
39'24		X		Il est passé dessous la barre ? vous êtes d'accord ?
39'36		X		Il passe sur le module
40'19		X		Elle passe par-dessus le banc
40'29		X	X	Elle est montée en haut elle est montée, elle est montée elle est montée en haut
41'28		Xx XX		A gauche ou à droite ? alors ici il passe par la droite à gauche il passe de l'autre côté
41'51		X		Il est dans le cerceau c'est au début ça ou à la fin ? c'est avant la...
42'36		xx	X x	Il descend donc il va en bas voilà là il descend en bas d'accord ? Là elle monte en haut et là elle descend en bas
43'20		X	X X Xx Xx Xx X Xx	Ici il passe entre les plots/entre les plots Ici il contourne par la gauche/ il contourne par la gauche Ici la maîtresse elle est devant et Lina elle est ? derrière/ devant, derrière Ici l'enfant il est ? dans le tunnel Ici elle enjambe, elle passe ? par-dessus le banc/par-dessus le banc/par-dessus le banc R il passe par-dessous la barre/ par-dessous la barre

		X	Xx	Ici il est ? il est sur le module/sur Ici qu'est-ce qu'elle a fait, elle est en haut, elle est montée en haut Et ici il ? il descend en bas ; Ici il contourne par la ? par la droite Et ici il est ? dans le cerceau
45'42		Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx (20)	X X XXx	A droite, à gauche, dans, sur, sous, en haut, en bas, à droite, dans, devant, derrière, dans, par-dessus, par-dessous, sur, en haut, en bas, à gauche, à droite, dans
46'27				
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	167	33	200
	0%	83.5%	16.5%	100

Séance 3 : classe/motricité Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S2 avec photo et schéma vidéo proj 1'31- 7'42 (6'11)				
1'33			X XXX 'avec le doigt uniquement	Quand on avait fini on allait se placer derrière les autres. Le premier il se mettait où ? devant quoi ? On était devant ? devant le module
2'21		x		Dessous à droite à gauche ? on a glissé sur le module
2'29		X		On a atterri dans le cerceau

2'32		X X		On voit les images à chaque fois , on voit que l... est en train de glisser sur, c'est E... qui atterri dans le cerceau
3'05		X	x	Dessous on est passé sous la barre
3'22			Xx doigt X doigt	A droite ? est-ce que c'était la droite ça ? tout le monde est d'accord ? Voilà on est passé à gauche du cylindre
3'31			X doigt	On a rencontré la boule, on est passé à droite de la boule
3'40			X doigt	Oui tu es passé par-dessus le banc
4'05			Xx doigt	On est monté sur la chaise, on est monté en haut
4'13			X doigt	On l'a jeté dans le cerceau
4'26			X doigt	On est descendu en bas
4'45			X doigt	On est rentré dans le tunnel/ tu rentres dans le tunnel
4'54			X doigt	On est passé entre les plots
5'09		xx	X doigt X doigt Xxxx doigt	Par quel côté on a commencé les plots ? par la droite ou par la gauche ? Voilà on est passé entre les plots mais on a commencé par les plots de droite Droite gauche droite gauche
5'42			X doigt	Derrière les copains
6'18				Ici on est passé sous la barre
				Voilà tu passes entre les poteaux, chaque fois tu passes entre et puis là quand on a fini on va se replacer derrière comme Lina sur la photo. Ici on avait dit qu'on posait le foulard dans le cerceau, comme ici les cerceaux, il y en avait 2. Il y avait 2 fois dans le cerceau.

En salle de motricité : placement des étiquettes sur le parcours 0'10 – 8'27 (8'17)

2'02		Xxxxxxx (7)		Devant devant quoi ? comment ça s'appelle ? devant le banc ? alors le petit bonhomme il est où, il est devant ou il est derrière ? il est devant, alors tu vas la mettre devant quoi ? devant le module
3'06		X		Dans le tunnel ça marche
		X	Xxx avec le doigt	On va en haut quand on descend ? quand on descend est-ce qu'on va en haut ? regardez la flèche, on va ? on va en bas. Est-ce que c'est là le bas ? un peu devant stp. voilà
3'57		X		Très bien en haut
4'25		xx		Celui-ci on grimpe devant, le module qu'est-ce qu'on fait ? sur le module
4'46		xxx		On est pas devant le module, on est allé derrière le cerceau ? dans le cerceau vas-y dans le cerceau
5'07		X		Est-ce qu'on est sur les plots ? ce sont bien les plots mais c'est pas « sur » quel est le mot ? C'est pas « sur » on est passé au milieu, alors quel est le mot pour dire au milieu ? entre les plots, tu vas le mettre ?
6'16		X		A droite ? à droite de quoi ?
6'33		xxx		A gauche de quoi ? à gauche de quoi ? à gauche du cylindre
7'02		X		Ici on passe par-dessus le banc
7'43		X		Ici ça se passe à quel moment ? derrière ? tu la places où l'étiquette ? où est-ce que tu vas la mettre ? derrière ? derrière quoi ? derrière quoi M. ? derrière quoi ? ah derrière celui qui est devant ? tu vas l'aider pour mettre l'étiquette ?
Groupe 1 atelier dirigé : jeu « Je cache tu trouves » 10'20 - 21'15 (11'35)				

12'00		X Xx Xx Xx Xx		Il y a un cube qui est sous un plot. Il y a un cube qui est sous un plot, qui est à droite de la fenêtre, Moi si j'étais vous je me lèverais pour aller essayer de le trouver. Alors on cherche un cube qui est sous un plot, à droite de la fenêtre, et j'ai pas fini, derrière le plot vert. Oui derrière le plot vert. Ah, c'est devant le plot vert. Devant le plot vert.
14'07		Xx X X X Xx Xxx X X		A gauche du point de départ. A gauche du point de départ, non non non à gauche du point de départ, (les e- ont du mal à se placer au point de départ, Alex reste assise) mettez-vous au point de départ, mettez-vous derrière les copains. Maintenant c'est à gauche, montrez-moi où est la gauche, où est la gauche oui !il va être sur une caisse, et DANS un panier, sur une caisse, attention il y en a 2 des caisses, DANS un panier, non c'est pas celui-là, DANS une panier.
16'06		Xx Xx Xx Xx X X Xx XxX		Il est caché à droite des 2 armoires, à droite des 2 armoires, montrez-moi où est-ce qu'elle est la droite des 2 armoires, non à DROITE, où la droite des 2 armoires, à droite, des 2 armoires, à c'est à droite d'une armoire, à droite des 2 armoires, elle est où ta droite A.. ? Où c'est qu'elle est ta droite A... ? Vous êtes sûrs que c'est la droite ça ? Voilà, la droite elle est de l'autre côté et elle est sous la fenêtre. SOUS la fenêtre et elle est derrière le tapis bleu (Alex donne les instruction au fur et à mesure à distance, sans fournir d'outil, sans réf au parcours)

17'34		X Xx xxx		Alors on cherche un cube qui est devant les plots, devant les plots, allez-y devant les plots, et et sous l'armoire. Devant les plots et sous l'armoire.
18'15		X X		Entre les 2 trampolines, il y a un cube qui est caché entre les 2 trampolines
18'54		X Xx X X XxX XxXx X		Alors on en cherche 1 qui est à gauche du, à gauche d'un plot jaune, à gauche d'un plot jaune, alors j'ai dit à gauche d'un plot jaune et en haut (je ne me rappelle plus où est-ce qu'il est celui-là) et en haut d'une caisse en haut d'une caisse à droite du plot jaune, la caisse de droite oui et à gauche du plot jaune J'ai dit il est en haut d'une caisse, à gauche du plot jaune voilà c'est celui-là à gauche du plot jaune.
20'25		X Xx Xx		Alors je cherche un plot qui est en bas du tonneau, c'est où ça en bas du tonneau, en bas du tonneau, en bas du tonneau, alors en bas
Groupe 2 atelier dirigé : jeu « Je cache tu trouves » 00'00 -8'22 (8'22)				
00'00		Xx XxX		Il est caché sous le plot qui est devant le plot vert. Il est caché sous le plot qui est devant non non non devant le plot vert
01'00		X X X X X		La caisse à gauche du point de départ. Donc des caisses à gauche du point de départ, vous allez voir. Je vais ai demandé d'aller voir à une caisse qui est à gauche du point de départ. Le départ, c'est le départ du parcours. Donc vous voyez les caisses à gauche ? Il y en a une qui a un panier, posé sur la caisse
2'20		Xx Xxx		A droite de 2 armoires, à droite de 2 armoires, à droite de, à droite des, non, à droite des, à droite des 2 armoires, à droite des

		Xx Xxx Xx XxXxX		2 armoires, à droite, à droite des, à droite des 2 armoires, à droite des, elle est où la droite ? Allez-vous mettre à droite des armoires ? Sous la fenêtre, c'est où dessous la fenêtre, c'est où dessous la fenêtre, et derrière le tapis.
3'44		Xx Xxx		Sous une armoire qui est située devant les plots, où sont les plots, allez devant les plots, devant les plots et sous l'armoire
4'45		Xx X		Il y a un cube qui est caché, entre, entre les 2 trampolines, entre les 2 trampolines
6'04		X XX		Une caisse, la caisse qui est à droite, il y a 2 caisses vous prenez la caisse qui est à droite, à gauche du plot jaune
Groupe 3 atelier dirigé : jeu « Je cache tu trouves »00'00 -9'25 (9'25)				
00'30		Xxxx Xx Xxx Xx Xx Xxx		Devant, derrière, devant les plots, allez devant les plots, devant les plots, à droite de la fenêtre, à droite de la fenêtre, à droite de la, à droite de la fenêtre, devant les plots, devant les plots, à droite de la fenêtre, sous le plot qui est devant le plot vert, derrière le plot vert, pardon, derrière le plot vert, derrière le plot vert.
2'19		Xxx xxx		Sur une caisse, sur une caisse, sur une caisse, à gauche, sur une caisse, dans un panier
3'25		Xx Xx Xx X X xxx	Xx	A droite des 2 armoires à droite des 2 armoires, à droite des , à droite des 2 armoires, à droite des 2 armoires, à droites des 2 armoires, à droite des 2 armoires, elle est où la droite, à droite des 2 armoires, ça c'est ta main gauche, tourne toi regarde l'armoire, elle est où l'armoire de droite ? sous la fenêtre et derrière le tapis.

5'40		Xx Xxx xxx		Devant les plots, une armoire qui est devant les plots ; sous l'armoire, devant les plots, sous l'armoire, devant les plots sous l'armoire, sous l'armoire,
7'16		Xx Xx X		Entre les trampolines, entre les trampolines vous l'avez ? entre les trampolines, entre les trampolines, S... il y a 2 trampolines, entre les trampolines,
8'37		X Xxx xx		Il y a un cube qui est en haut d'une caisse, la caisse de droite, en haut et dans, à gauche d'un plot jaune, à gauche, il n'est pas dedans
10'09 bilan : alors qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?				
10'15		xx		C'était une devinette pour voir si vous compreniez bien les mots devant, derrière
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	184	29	213
	0%	86.4%	13.6%	100

Séance 4 : classe Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S3 avec photo et schéma vidéo proj 1'40				
2'31		X		On glissait SUR le module

'2'49		X X X		Au-dessus du banc C'est celui-là qu'on doit passer dessus non ? Dessus celui-là ?
3'12		X X X X X X		On montait en haut Dans le cerceau Le foulard était en haut Nous on est encore sur la chaise Tu es debout sur la chaise On descend en bas
4'20		X		Entre les plots
5'35		X X X X X X Xx Xx Xx Xx X X		Ici on roule sur le module On atterrit dans le cerceau A gauche C'est là la droite ? La droite c'est ici (montre avec la flèche de la souris sur la photo projetée) Pour aller en haut On descend en bas Entre les plots, entre d'accord et en commençant pas où ? il s'appelle comment ce côté, c'est à droite ou c'est à gauche ? on avait commencé à droite on faisait à droite, à gauche, à droite, à gauche, Derrière quoi ? Et les autres ils étaient donc ? devant

Atelier dirigé groupe 1 : vidéo 0039 00'00 à 10'30 (10'30)

		X X		Il monte en haut de la chaise Il le jette dans le cerceau
		Xx Xxx X	x	Il passe au milieu oui mais je cherche un autre mot entre En commençant par la gauche ou par la droite ? A droite, à gauche, à droite Derrière les copains
2'33		X		A droite de la boule
3'37		X X		En commençant par la l...te l'a dit, par la gauche Derrière les copains
4'08		XxX		Je glisse dans ? est-ce que c'est dans ? Je glisse SUR le module
5'57		X X		DANS le tunnel, ce qu'il y a c'est qu'il est trop petit DANS le tunnel
6'19		xxxx		Entre oui très bien, entre, gauche à droite
6'42		X		Et derrière
7'52		Xx XxXx X Xx X X X Xx		Non pas dans le cylindre, sur le cylindre, Il atterrit DANS le cerceau, il passe en dessous Oui à gauche du cylindre, à droite de la balle, ensuite il passe dessous ? non c'est celui-là où on passe dessous, sur ? sur la planche d'accord (au lieu de par-dessus) oui on monte en haut, Alors normalement tu passes dans, normalement il devrait rentrer DANS le tunnel, entre les plots en commençant par la droite,
10'01			Xxxxx (guide la main de l'élève avec sa main)	Tu viens à droite, tu viens à gauche, tu viens à droite, tu viens à gauche et derrière les copains

Atelier dirigé groupe 2 : vidéo 0040 00'00 à 7'40 (7'40)

00'31		x	Xx X X Xx x	Il est derrière, donc on prend celui qui est devant Il roule sur le module d'accord Il atterrit Dans le cerceau Il passe où ? à gauche du cylindre A droite, on est à droite là ? et là on est à gauche de la balle ?
1'58		X Xx X		Oui par-dessus le banc, ensuite Il monte sur la chaise il monte en haut Dans le cerceau
2'34		X X XX X		Il va en bas Dans le tunnel Vas-y il passe dans le tunnel On commence par quel côté à droite ou à gauche ?
3'41		X		Par quel côté, à gauche
4'35		X X		Tu descends en bas Derrière les copains
6'00		X XX	x	C'était le premier, il était derrière les autres ? ah ! devant Il roule sur le module Dans le cerceau
6'37		Xx Xx Xx XX	x	Il va passer par-dessus sur la chaise pas dans la chaise, on monte en haut, en bas entre les plots en commençant par la droite voilà et je vais me replacer ? devant les copains ? derrière les copains

Atelier dirigé groupe 3 : vidéo 0041 00'00 à 8'19 (8'19)

Nom, prénom : BARRAU (Montagné) Stéphanie

00'55		X X X xx		C'est le dernier, il est où, il est devant les autres ? On va rouler SUR le module On passe où là.... Par-dessous la barre A gauche du cylindre à droite de la balle
2'13		xxx		Par-dessus le banc sur la chaise en haut
4'21		xx		Oui par-dessus on monte en haut
6'16		X X xx		J'atterris sur le cerceau ? A gauche du cylindre Sur le banc pardon, sur le banc
7'52		Xx Xxx xxx		Dans le cerceau, dans le tunnel pardon A gauche ou à droite ? à droite oui, puis à gauche, à droite, à gauche
bilan : vidéo 0042				
0'28				Il fallait employer le mot dessus, dessous, devant derrière, ne pas se tromper
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	108	15	123
	0%	87.80%	12.20%	100

Séance 5 : classe/ motricité Alex



Timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S4 avec photo et schéma vidéo proj 12' (vidéo 0038)				
3'15			X	Elle a dit on passe dessous d'accord.
3'20		Xx X X	Xx X xx	Alors on recommence, on passe dessous On monte dessus ? I. on monte dessus ? ensuite on fait quoi ? Entre les plots c'est ça ? oui entre les plots et puis après A gauche ? donc on est passé à gauche Celui-là à droite et celui-là à gauche
5'30		X		A gauche du cylindre
8'20		X X X X XxxX		On est passé sur le jaune. On a fait le contour ? de quel côté ? A gauche d'abord ! ensuite ? Ici à droite d'accord. Ensuite on est allé Sur ? sous ? Dans à d'accord, dans le tunnel
8'55		X X		On a fait quoi sur la poutre ? On est monté sur la poutre ? et on a marché dessus ?
9'23		X		C'est quel côté ça ? droite ? vous êtes sûres ?
10'19		Xx X X Xx		Ici on contourne par la gauche, par la droite, je suis passé...c'est quoi le mot ? dans le tunnel, après j'ai marché...sur la poutre, à là je n'ai pas compris, je passe à gauche ? et à droite de celui-là ? et à quoi ils servent ces 2 plots,

11'51		Xx		Et ensuite vous avez fait le tour de la boule par quel côté ? par la gauche ? ou par la droite ?
En salle de motricité : (vidéo 0039)				
9'06			X	Alors vous m'aviez dit qu'on passait dessous ?
14'29		X X X XX		Il a dit qu'il passait DANS le tunnel Ensuite tu fais le tour... à droite ? alors tu fais le tour tu passes par la gauche, ensuite, on atterrit dans le cerceau tu montes en haut de la chaise et tu descends en bas et on recommence
15'27		Xx X		A gauche à gauche et le cerceau qu'est-ce qu'il fallait faire dans le cerceau, on redescend dans le cerceau ? on est dans le cerceau, on monte en haut de la chaise
16'33			xx	Là il y a quelque chose qui m'embête vous m'avez dit on fait le tour du cylindre par la gauche et là le papier il est à droite, ça m'embête
16'44		Xx X X X Xxx X	X X X X	On passe par-dessus, après... on passe dans le tunnel, alors répète le on passe par-dessus, on passe dans le tunnel, ensuite M. qu'est-ce qu'on fait, on passe sur le module, ensuite à gauche du plot, à droite et puis ? à gauche ? il y a écrit à droite alors qu'est-ce qu'on fait ? elle me dit qu'il faut passer à gauche mais sur l'étiquette il est écrit à droite, qu'est-ce que je fais ? Viens me le montrer, c'est où la droite On va le mettre devant pour bien comprendre
19'20		X		Il y a écrit par-dessus sur l'étiquette alors on est d'accord
19'58		XX X		Contre ? à côté ? DANS ; ENTRE On passe ENTRE les briques

20'15		Xxx xxxx		Tu es droite là ? gauche ! et puis par la droite et encore la gauche, gauche droite gauche
21'40				Où est-ce que tu passes ici ?
22'31		X X		Tu passes ? ENTRE les plots et ensuite tu viens ? à droite de la boule
23'07		X		On passe SUR le module
23'16			X X	Entre les plots Et puis tu passes à droite de la boule Parfait !
24'07			X	Alors on avait dit sûr Ensuite tu passes DANS le cerceau(au lieu de tunnel)
24'41		Xx	X	Non on passe DANS le tunnel DANS DANS
25'24		X	X	On monte sur la brique, ensuite qu'est-ce que tu fais ? Tu vas DANS le tunnel
25'46		X	xx	SUR tu montes DESSUS, DANS le tunnel
26'52		X	X	Sur après qu'est-ce que tu fais ? Après qu'est-ce que tu fais, je vais DANS le tunnel
28'03			X X	Vous avez dit entre, entre les poteaux et puis ici, la boule ? A droite de la boule, TB
28'56		X	xx	SUR le module après, ENTRE c'est bien et la boule, tu passes de quel côté ? A droite c'est bien
29'20		Xx	X X	DANS ? Sur les briques Dans le tunnel A droite, c'est de quel côté ta droite ?
29'34			X	ENTRE
			X	Entre les plots

		X		A droite
31'06		X		Tu passes où ? à gauche oui et après dans le cerceau en haut en bas TB tu vas t'asseoir
32'15		X		Oui tu montes sur la chaise et tu te retrouves en haut et puis tu descends et tu te retrouves en haut ? en bas
32'51		X xxxx		Oui c'est ça à gauche puis dans le cerceau tu es en haut ou en bas et tu vas en haut ou en bas ?
Vidéo 0040 bilan de la séance un élève dit ce qu'il a fait Alex est juste là pour corriger et compléter				
			xxxx	Sur, entre, à droite à gauche à droite
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	71	33	104
	0%	68.30%	31.70%	100

Séance 6 : classe/ motricité Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S5 avec photos				
2'17		Xx		Alors il fallait passer en dessous du tunnel ? dans le tunnel On est d'accord les copains ? on passe dans le tunnel ?
2'49		XX		On était passé SUR le module et ensuite ? voilà ENTRE les plots

3'11		X X		Est-ce que tu es sûre que c'est à droite de la balle ? à GAUCHE de la balle
3'51		X X		DANS le tunnel, voilà, on voit quelqu'un qui rentre dans le tunnel
4'24		X		Alors ici on passe à GAUCHE du cylindre Il est où l. ? DANS le cerceau
5'27		Xx		Tu es en haut ou tu es en bas ?
5'50		X		Oui tu es monté SUR la chaise Voilà on en voit plein des copains qui sont montés sur la chaise
6'40		X		On va à droite ? voilà il passe ENTRE les poteaux
7'32		X		Oui à droite du plots, oui voilà c'est fini
Présentation de la trace écrite				
8'00			X X Xx Xx X X X X X (avec le curseur de la souris)	Regardez ici on est SUR le cube Ici on est SOUS le cube Donc si on est SUR le cube on est en HAUT Si on est SOUS le cube on est en BAS Ici on est à DROITE Là-bas on est à GAUCHE Ici quel est le mot : ENTRE PAR-DESSUS DANS tb
Atelier dirigé gpe 1 de 12'33 à 19'20 (7'27)				
15'30			X	Alors il est à droite de la balle Lequel est à gauche ?

		Xxx X	X X X XX	Il est derrière ? il est devant ? il est dessus ? il est dessous ? Qu'est-ce que c'est qui est sur le module ? est-ce qu'il y a quelque chose sur le module ? Est-ce qu'il y a quelque chose sur le module ? La pyramide, elle est sur le module Oui devant et le cube ?
			XX	Où est la sphère, elle est à droite ou elle est à gauche ?
17'34		XxxX		Il est à droite, il est à gauche, il est dessus il est dessous
17'47			X X	Où se trouve le module par rapport à la balle il est devant ? il est derrière ?
18'05			X	Où est-ce que tu l'as mis le cube ? SUR le module
Atelier dirigé gpe 2 de 21'19 à 27'42 (6'23)				
25'00		Xx Xx X		Il est où le cube ? il est dessus ? il est dessous ? il est où, il est dessus quoi ? oui « il est dessus la pyramide » une élève rectifie et elle répète il est sur la pyramide oui
			X X avec le doigt	Alors le cylindre est sur le cube, le cube il est sur la pyramide
26'14			xx	Et la pyramide elle est où, non elle n'est pas dessous elle est sur quoi ? elle est SUR le pavé droit d'accord
26'30			Xx	ENTRE, la pyramide elle est ENTRE le cube et le pavé droit
			X X X X XX	Et le cube où est-ce qu'il est ? Il est en haut oui d'accord mais ce n'est pas le plus haut, lequel c'est qui est la plus haut ? oui alors le cylindre il est complètement en haut et celui qui est complètement en bas, celui qui est complètement en bas c'est lequel ?

		Xx	X	Il est complètement en bas mais encore ? il est à droite d'accord et si je le mets là à gauche
Atelier dirigé gpe 3 de 30'05 à 38'30 (8'25)				
35'48			X	Alors où est ce qu'elle est la balle en haut mais encore elle est sur le module et le module il est posé sur le pavé, ça s'appelle un pavé
36'08			X XX Xx Xxx	Et alors le cylindre il est où ? il est au milieu, il y a un autre mot Elle nous dit le cylindre il est au milieu Le cylindre bleu ? il est en dessous, alors il est en dessous de quoi ? en dessous de la sphère et il est entre ? entre quoi ? entre la sphère et le pavé droite
36'52			X Xx X	Où est-ce qu'il est le cube ? il est en bas, au milieu donc il est entre, il est entre quoi et quoi ? il est entre le cône et le pavé droit
37'12			Xx Xx xx	Et si on le regarde de ce côté ? le cube il est à droite ou il est à gauche du cylindre ? il est à gauche ? il est à gauche du cylindre ? il est à droite et le cylindre il est ? à gauche
37'34			xxx	La balle elle est plus haute ? ou elle est plus basse, il est en haut
38'05			Xx XxX	La gauche elle est là et la droite elle est ici donc c'est la droite ou c'est la gauche ça ? c'est la droite
41'09 bilan de la séance				
			Xx Xx Xxx	Ici on est SUR le cube, SUR et donc si on est SUR on est en HAUT SOUS et donc si on est SOUS on est en BAS

			X X Xx Xxx	Ici on est à droite, de l'autre côté on est à gauche Ici il y a un élève qui passe au milieu donc c'est entre Ça c'est PAR-DESSUS Ici Dans le tunnel on est passé DANS
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	29	77	76
	0%	38.16%	61.84%	100

Séance 7 : classe/ motricité Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S6 avec photos				
5'41		X		Elle est où la pyramide ? Elle est SUR quoi ?
6'34		X X		Elle est où la boule ? Elle est DESSUS Il est où le cylindre ? Il est DESSOUS
7'15		X X		Il est posé où le cône ? Il est posé SUR quoi ? Où est-ce qu'il est le pavé, il est sur le cube

7'37		Xx Xx XxX		Il est où le cône il est en haut ou il est en bas ? Il est en haut et l'autre il est en bas donc s'il y en haut un en bas, l'autre il est ? quel est le mot pour dire au milieu ? ENTRE
En salle de motricité : je cacher trouver gpe 1 à 8'30 à 17'45 (9'15)				
8'48		X X xx		Vous allez aller chercher un cube qui est caché SOUS la poutre mais il est caché en HAUT de la poutre. Plus répétition En HAUT vers le Haut de la poutre
11'22		Xxxx xxxx		Il est SUR l'étagère en haut de la caisse qui est à droite entre les 2 boîtes rouges (répétition)
12'21		Xx Xxxx		Vous allez aller chercher un cube qui est ENTRE les caisses qui sont DERRIERE le panier orange SOUS le radiateur (répète)
13'30		xxxx		A gauche du bac de legos entre les 2 trampolines
14'50		Xx Xx X X X		Il y a un cube qui est placé en BAS de la caisse en bois qui est du côté GAUCHE plus répétition La caisse en bois du côté gauche La caisse en bois, du côté gauche En bas de la caisse
Observation des productions des assemblages premier gpe de 17.30 à 25'44 (8'14)				
17'53		X	Xxx X Xxx	Alors est-ce qu'on a la balle au-dessus...ben c'est moi qui l'ai dit tant pis Est-ce qu'on a ça en dessous Où se trouve le cylindre ? il est SUR quoi ? alors il est ENTRE, entre, entre le ballon et la brique, il est sur la brique et il est, par rapport au ballon il est dessus ou il est dessous ? DESSOUS Ici c'est à droite ou à gauche du... à DROITE

			Xxx Xx	Où est la pyramide ? elle est à gauche de ça et elle est ? et ici elle est ENTRE la brique et le cube
21'11			X X X X Xxxx	Où est ce qu'il est le cylindre ? il est entre oui d'accord mais entre quoi et quoi Où se trouve le cube ? A gauche de quoi ? à gauche du cylindre Où est le cône ? EN haut si tu veux et donc le cube il est dessus ou dessous ? SUR TB
Seconde groupe caché trouver 26'55 à 30'21 (4'06)				
26'55		xxxxxx		Sous la poutre en haut de la poutre x3 Sous la poutre en haut de la poutre x2
28'00		Xxx Xxx X	Xxxx (montre du doigt mais depuis le CR)	Sur l'étagère, en haut de la caisse à droite, la caisse de droite, sur l'étagère entre les 2 bacs rouges sur l'étagère de droite Elle répète, sur l'étagère, en haut de la caisse de droite, et entre les 2 bacs rouges ; TB
28'57			X XXXXXXXX	Vous allez aller chercher un cube qui est entre les 2 caisses derrière le panier orange sous le radiateur x3
30'00		xxxx		La caisse en bois du côté gauche, en bas de la caisse, x2 en bas.
Observation des productions des assemblages premier gpe de 31'21 à 37'10 (6'29)				
35'02		X Xx Xx X X		Est-ce que le ballon est à droite du cône ? Il est à droite du cône ? Il est à droite ou il n'est pas à droite ? Ici le ballon il est à droite du cône. Est-ce que le pavé est entre le cube et le cône ? écoutez bien, est-ce que le pavé

		Xx Xx		Est-ce que le pavé droit est entre le cône et le cube ? ah il n'est pas entre, il est dessous il est en bas et les autres choses sont posées dessus
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	59	33	92
	0%	64.13%	35.87%	100

Séance 8 : classe Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Groupe 1 : 9'34 à 20'07 (11'13)				
10'48		Xxxxxx		A droite à gauche, dessus dessous devant derrière
12'09		Xx x	Xx	Alors la sphère je la mets où, au-dessus de quoi ? le rouge ? au-dessus du pavé et on le met de quel côté à droite ou à gauche ? Alors le cube on le met sur le pavé,
		X		Alors le cône je le mets où, au-dessus du cylindre
		X Xx X	X	Alors ils ont mis le cylindre au-dessus du pavé à gauche, oui voilà la gauche c'est là Ensuite ils ont mis le cube sur le pavé à droite Et puis ils ont mis le cône au-dessus du cylindre

17'00		X Xx X X Xxxx		La pyramide à droite ensuite, alors le cône à droite mais... il est où le pavé à droite de quoi ? Il y a celui-là et celui-là , il est au milieu, le pavé il est ENTRE, alors sur le pavé le cylindre à gauche, alors le cube à droite, et le cône je le mets où ? sur quoi ? dessus quoi ?
19'12		X Xx XxX		Alors ils ont dit la pyramide à droite, le pavé est entre la balle et la pyramide, ensuite sur le pavé, il y a le cylindre à gauche, le cube à droite et le cône SUR le cube.
Groupe 2 : 20'07 à 29'55 (9'48)				
24'37		X	X Xx X	La pyramide est à droite. Il est où ce pavé droit ? au milieu, quel est le mot qui dit au milieu ? entre Donc le pavé il est Entre le cylindre et la pyramide
26'06			X X	Ils vont trouver si je leur dis ça « Le cône sur le pavé droit ? » il peuvent le mettre là, ils peuvent le mettre là, ils peuvent le mettre là, à gauche
27'53		X X Xx xx	Xxxx xxxx	Le pavé droit il est entre le cylindre et la pyramide La balle est sur le cylindre Le cône est sur le pavé droit côté gauche et le cube il est sur le pavé droit à droite (répété 2x)
Gpe 3 : 32'20 à 47'31 (15'11)				
32'20		X X Xxxxxxx		Alors il est où le cône ? en haut du cube (elle accepte) il est où le pavé ? Il est en bas de quoi ? déjà il est à la verticale, ça on l'a pas appris

			X x X X X	Il est en bas, à droite, à gauche, dessus, dessous, devant derrière Le pavé il est ? dessous il est dessous quoi ? on a dit le cylindre...dessous le cylindre, le pavé il est dessous le cylindre, La balle elle est tout en haut
35'41			Xx X	Et la pyramide elle est où elle est à droite ? elle est à gauche ? Elle est derrière
36'34			X Xx X Xx	Alors on répète parce que ça va être compliqué Alors le cône il est sur le cube. Le pavé il dessous le cylindre et la balle en haut La pyramide elle est derrière le pavé Oui si la pyramide est derrière, le pavé est devant
38'50		X Xx Xx XXx XX XX X X X		Le cône il est en haut du cube Le pavé il est dessous le cylindre, dessous, dessous, il est dessous, alors le pavé il est dessous le cylindre et la balle elle est tout en haut, la balle est tout en haut. La pyramide elle est derrière le pavé droit, la pyramide elle est derrière le pavé droit. Et le pavé est derrière le cube. Le pavé est derrière le cube. Le pavé est derrière le cube Le pavé c'est lui, il est derrière le cube. Il est où le cube ? il faut que le pavé soit derrière le cube.
42.32		Xx X	Xx X	Le pavé droit est en dessus ou en dessous, En dessous Il est devant ou derrière Elle est devant

		X X x	X Xxx xxxxxxxxxxx	Il est sur le cube La balle est en haut du cylindre Le cylindre il est là Derrière, devant, derrière A droite, d'accord Le cylindre est à droite de quoi, Elle répète tout
		X X Xx X X Xx X	Xx Xx Xx Xx x	Le pavé droit est dessous Le cube est sur le pavé Derrière derrière Le cube est SUR le pavé droit SUR et derrière La pyramide est devant Elle est devant mais elle est sur le pavé Le cône est sur le cube La balle est en haut du cylindre La balle est en haut du cylindre je fais quoi La balle est en haut du cylindre où est ce que je la mets Le cylindre est à droite du pavé
		Xx		On avait dit à droite du pavé, vous l'avez mis à droite vous ? c'était de quel côté vous ? à gauche
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	77	57	134

	0%	57.46%	42.54%	100
--	----	--------	--------	-----

Séance 9 : classe Alex

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Rappel avant de lancer les groupes				
6'12		Xx Xx Xx X Xxx X X Xx Xx		A droite, à gauche Par-dessus, par-dessous Sous un mot qui ressemble à sous Dans Sur voilà sur sous et sur ça marche un peu ensemble Dans Entre Devant, qui marche avec devant Derrière Au milieu on avait dit entre
0002 à 0'54	xx			Alex mime haut/bas pour le faire deviner
		xx		En haut en bas
Groupe 1 avec Alex 4'01 à 10'57 (6'56)				
4'01		xxx		Je vais vous prendre en photo en train de faire dessus dessous dans...
4'11		Xx X		Sur qui se propose de faire sur ? Qu'est-ce qu'on peut utiliser pour faire sur ?

		Xx X x		Dessus quoi ? dessus la chaise Elle a fait par-dessus refais-le stp, elle passe par-dessus la chaise
5'05		xx		Sous il passe sous la chaise, sur la chaise
5'26		xxx		Par-dessus ? alors là tu es SUR la chaise
		xxxx		Alors on a fait sur, on a fait sous, on a fait par-dessus, par dessous
5'57		xx		En haut de la chaise ou en haut de l'armoire, qu'est-ce qu'on y met en haut de l'armoire
6'20		Xxx Xxxx xxx	x	Alors à gauche, qu'est-ce qu'on va mettre à gauche ? Tu te mets à gauche de la chaise ? Est-ce qu'il est à gauche de la chaise là ? La chaise elle est là. Il est à gauche ? Je ne sais pas il est à droite ou il est à gauche Il est à droite ou il est à gauche ? vous vous le voyez à droite et lui il s'est mis à gauche, c'est ça le pb donc on décide quoi il est à droite de la chaise ?
7'32		xx		A gauche, à gauche de la chaise ?
		X		Montre nous où est ce que c'est entre est ce qu'elle est entre là... oui c'est super
8'05		Xx X X Xx xx		Tu es derrière là ? tu es derrière la chaise ? est ce qu'il est derrière la chaise là ? Tu es derrière les chaises super. Qu'est-ce qu'il nous manque ? Devant, allez vas-y mets-toi devant la chaise Devant la chaise, il est devant la chaise ?

9'01		Xx Xx x		On a fait en haut, on a pas fait en bas, qu'est-ce qu'on peut faire en bas, en dessous c'est pas en bas c'est pas pareil La bouteille est en bas de la chaise
9'50		X Xx xx		Dans on a pas fait dans alors comment on peut faire dans ? dans la boîte ? il y a quelqu'un qui met le pied dans la poubelle ? dans la poubelle
10'21		Xx x		On a pas fait à gauche, à gauche de quoi ? est-ce qu'elle est à gauche de la poubelle ? ça dépend de quel côté on se met
Groupe 2 avec Alex 13'00 à 24'00 (11'00)				
13'51		Xx Xx		En dessous, alors par-dessous quoi ? par-dessous la table ? et ben vas-y allez, passe par-dessous la table
15'42		Xx x		Sous l'armoire, on met le coussin SOUS l'armoire, sous l'armoire bien
16'02		Xx xx	X(sous geste du bras montrant sous l'armoire)	En haut, allez alors là tu es ? en haut de la chaise alors on a fait en haut, on a fait par-dessous, on a fait sous,
16'35		Xx x		Entre, comment on peut faire entre ? tu viens mettre un livre entre les filles, on est d'accord on a le livre entre S. et S. ?
17'39		X X X Xxx		Alors il proposait de faire DANS, qui c'est qui a une idée pour DANS, qu'est-ce qu'on peut y mettre dans la caisse ? allez on met la boîte à mouchoirs DANS la caisse des livres. Alors on a fait sous, on a pas fait SUR !
		Xxx Xxx Xx		Alors on a fait SOUS, à gauche ? à gauche à droite J à gauche de la chaise A. c'est à droite, attend reste ici on va faire à

		X x		droite, attends tu marches bien tu vas passer à droite des chaises Allez de l'autre côté. Là elle est à droite aussi elle est toujours à droite, elle faut qu'elle passe dans l'autre sens
20'13		xx		On met le coussin au-dessus du placard, ouais au-dessus
21'18		xx		Par-dessus on a dit par-dessus la table
21'58		Xx Xxx Xx Xxx Xxx		Bon alors à droit à gauche on l'a fait, par-dessus par-dessous on l'a fait, en haut on l'a fait, sur et sous on l'a fait, à côté ça n'y est pas, entre, à droite, si on l'a fait à droite, on a pas fait, si dans on l'a fait On n'a pas fait devant/derrière
22'40		Xx X X Xx		Devant la table, devant la table, devant la table ? laquelle table, tu n'es pas devant la table là, oui, tourne-toi, voilà, devant la table, tu vas te mettre derrière la table ? Allez tu te mets derrière la table
Groupe 3 avec Alex 26'00 à 39'18 (13'18)				
26'11		Xx Xx Xx Xx Xxx		A droite, à droite de quoi ? allez vas-y mets-toi à droite de l'armoire ; alors on a fait à droite on pourrait faire ? à gauche, à gauche de quoi ? à gauche de quoi ? à gauche de quoi ? alors à gauche de quoi ? à gauche de la table, va te mettre à gauche de la table
27'33		Xx X x	Xx	En fait le pb de gauche et droite c'est que, c'est lui qui est à gauche de la table, la table et là il est à gauche, si tu le prends là il est à droite mais lui il est à gauche, oui voilà...

28'43		X xx		Sur, sur la chaise ? tu prends une chaise et tu te mets sur la chaise, elle est assise sur la chaise ?
30'09		Xxx Xx Xxx		Non pas dans, au-dessus ? sous sous quoi ? sous la chaise ? Ben vas-y sous la table, sous la table ce sera mieux ; sous sous la table ; oui il est sous la table ?
31'39		Xxx X Xx		Sur/sous on l'a déjà fait... en haut de quoi ? qu'est-ce qu'on met en haut de l'armoire ? qu'est-ce que tu veux mettre en haut de l'armoire. La chaise en haut de l'armoire ?
32'40		X		On a mis la chaise en haut de l'armoire
		Xxx xxxx		On a qu'à faire en bas, en bas, en bas de la chaise ? EN bas de quoi ? en bas, en bas, en bas de l'armoire tu mets en coussin ?
33'39		Xxxxx X XxXx Xx		Dans, dans, dans, dans quoi ? dans la chaise ? comment on va faire pour se mettre dans la chaise ? non on monte pas dans la chaise on monte SUR une chaise dans le bac ? qu'est-ce que je mets dans le bac ? on met la gourde dans le bac
34'27		Xxx Xx Xx Xx XX		Il nous manque entre je crois, entre, entre, entre, entre 2 coussins ? et bien viens t'asseoir entre 2 coussins, est ce qu'il est entre 2 coussins là ? non on a dit entre 2 coussins, entre 2 coussins, est-ce qu'il est assis entre 2 coussins, oui il est entre 2 coussins
35'17		Xxx XXXXXXXX		Alors on a fait en haut, en bas, par-dessus, par-dessous, sur sous, à droite à gauche, dans on a pas fait devant derrière
35'43		Xx xx		Le coussin est devant le bac et derrière, si tu le mets derrière et bien vas-y derrière, qui c'est qui le fait ?

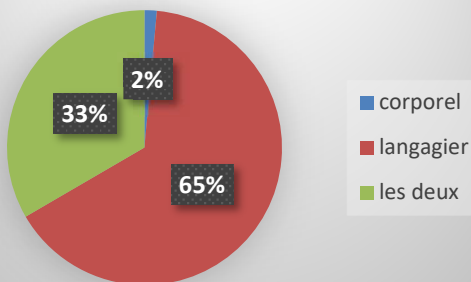
Nom, prénom : BARRAU (Montagné) Stéphanie

36'25		Xx Xx X		Derrière le bac on a dit, derrière le bac de livres, derrière, derrière un bac de livres, ça c'est un bac de livre, tu mets le coussin derrière
37'10		Xx		Il est où le coussin ? sur ? il est dessous
37'21		xx		Et alors on le veut derrière, on veut le coussin derrière
38'59		Xx x		On a oublié devant ? on avait à gauche de l'armoire et à droite de je ne sais plus trop
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	2	216	4	222
	0.9%	97.30%	1.8%	100

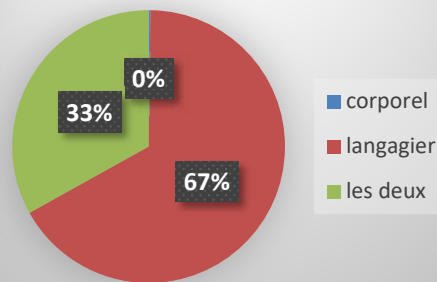
Synthèse de l'accompagnement Alex

	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
1 SM	8 soit 8.3%	49 soit 50.5%	40 soit 41.2%	97 fois
2 C	0 soit 0%	167 soit 83.5%	33 soit 16.5%	200 fois
3 SM	0 soit 0%	184 soit 86.4%	29 soit 13.6%	213 fois
4 C	0 soit 0%	108 soit 87.80%	15 soit 12.20%	123 fois
5 SM	0 soit 0%	71 soit 68.30%	33 soit 31.70%	104 fois
6 C	0 soit 0%	29 soit 38.16%	77 soit 61.84%	106 fois
7 SM	0 soit 0%	59 soit 64.13%	33 soit 35.87%	92 fois
8 C	0 soit 0%	77 soit 57.46%	57 soit 42.54%	134 fois
9 C	2 soit 0.9%	216 soit 97.30%	4 soit 1.8%	222 fois
total	10 soit 0.94%	960 soit 90.48%	321 soit 78.60%	1291 fois
Total SM	8 soit 1.58%	363 soit 71.74%	135 soit 26.68%	506 fois
Total classe	2 soit 0.25%	597 soit 76.05%	186 soit 23.70%	785 fois

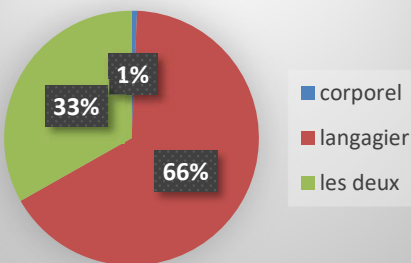
en salle de motricité



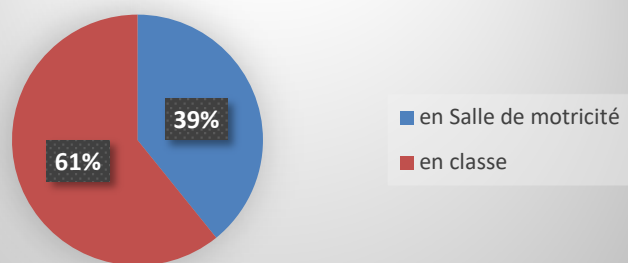
en classe



sur l'ensemble



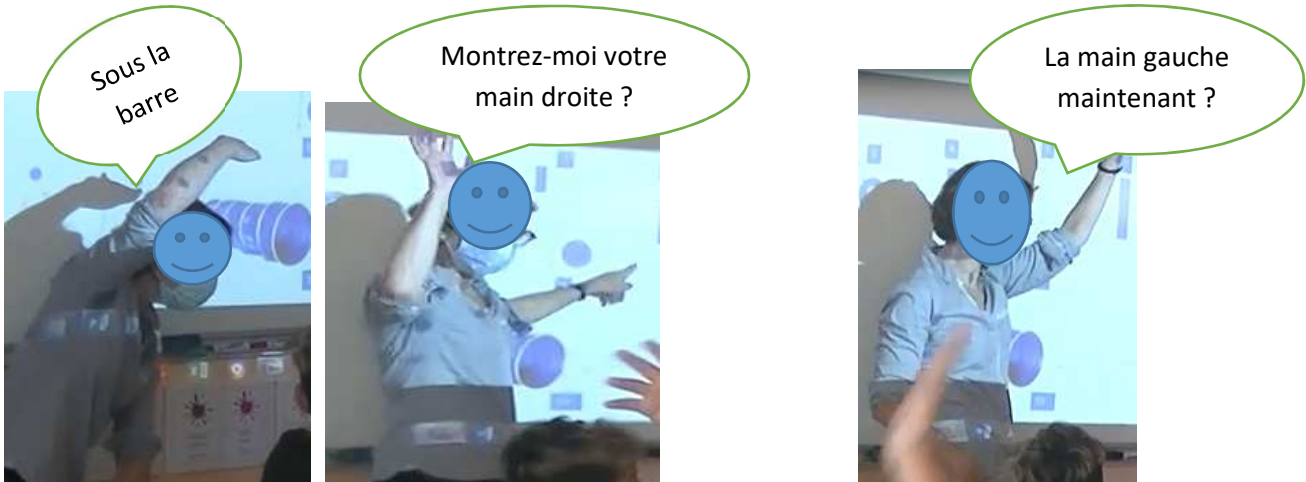
référence au corps



Annexe XXV : photogrammes illustrant les postures corporelles d'Alex

Analyse des variables de commande concernant les postures et l'accompagnement corporel d'Alex

En classe, avant de se rendre en salle de motricité, Alex explicite en se mettant en scène ce qui les attend.



Arrivé en salle de motricité Alex montre l'exemple en restant à distance, elle ne se met pas corporellement en situation comme cela sera demandé aux élèves.



Ensuite je vais venir à droite de la boule



Ici je vais passer dessous.



Vous allez passer « ici »



Regardez, il est allé regarder l'étiquette. Qu'est-ce que tu dois



ENTRE les plots

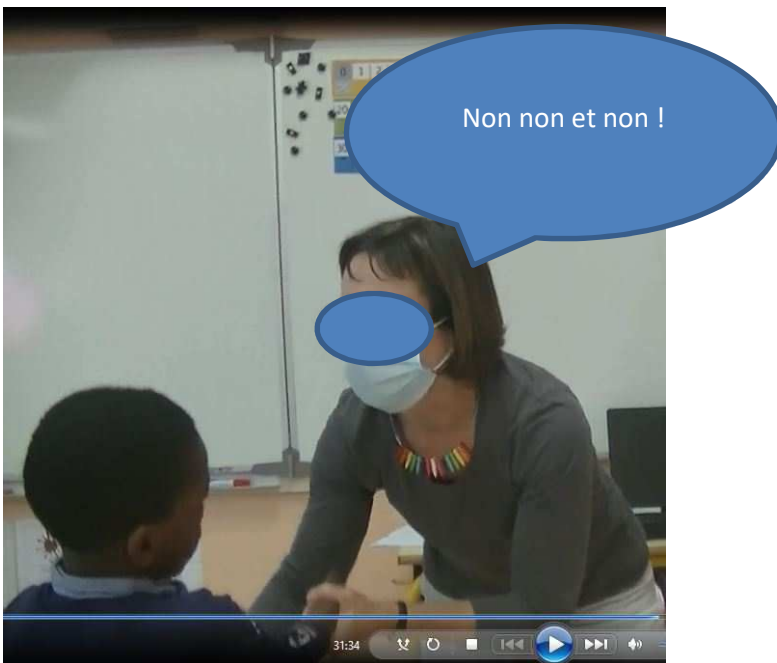
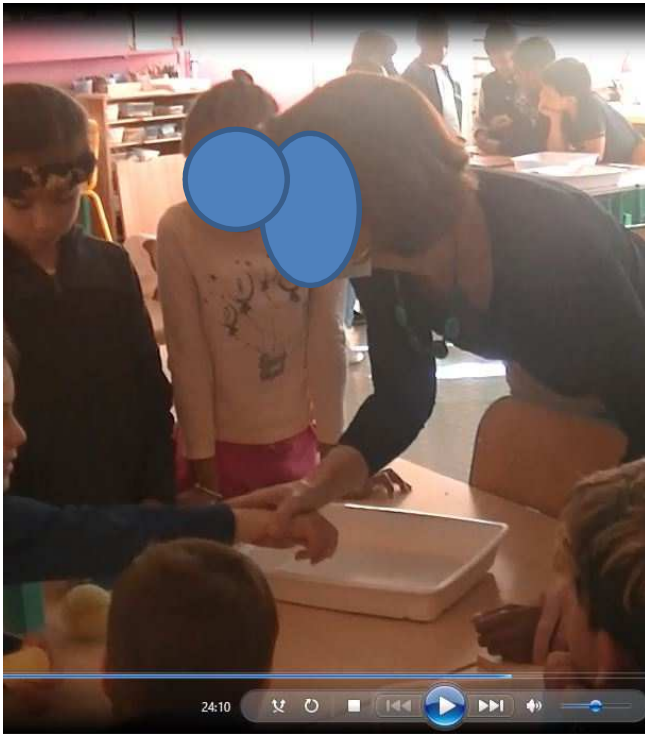


En salle de classe Alex privilégie le rapprochement dans la zone intime pour les ateliers dirigés : les corps des élèves tous proches pour pouvoir mieux les garder captivés.



Alex utilise beaucoup le contact pour contenir :





En classe, elle guide pour rappeler le vécu corporel en salle de motricité.



Elle mime pour rappeler les positions.



Annexe XXVI : analyse des types de contacts physiques d'Alex en interaction avec ses élèves

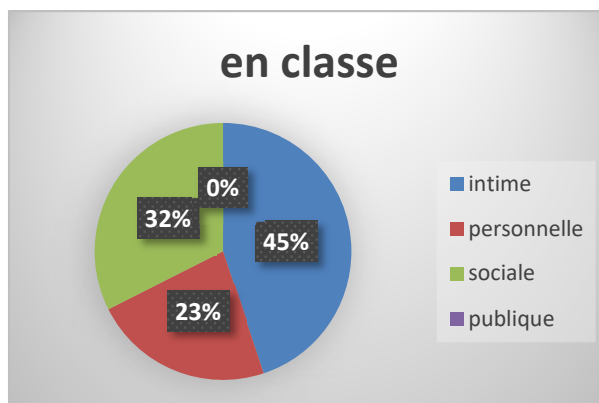
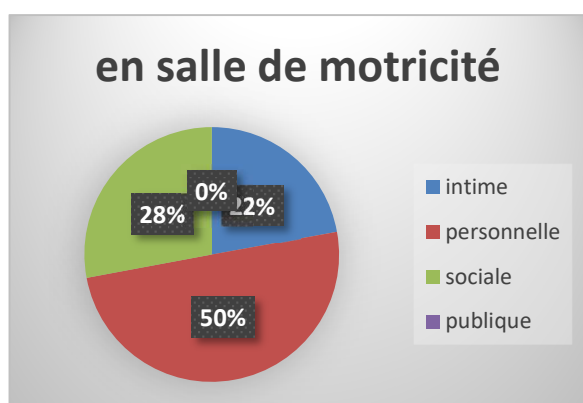
Nombre et types de contact d'Alex avec ses élèves

Contact pour :	guider	recentrer	cadrer/ contenir	contraindre à s'asseoir ou rester assis	placer/ déplacer	repousser	Total/ séance
1	8		9				17
2		2	1	1	1	4	9
3	1		17			3	21
4	1	6	7	2	3	6	25
5	9	3	13	1	6	2	34
6	2	5	7		9		23
7		1	5	8	5	7	26
8		1	1		17	1	20
9	1	2	2	2	11	3	21
Total	15	20	62	14	52	26	189
%	7.94	10.58	32.80	7.41	27.51	13.75	100

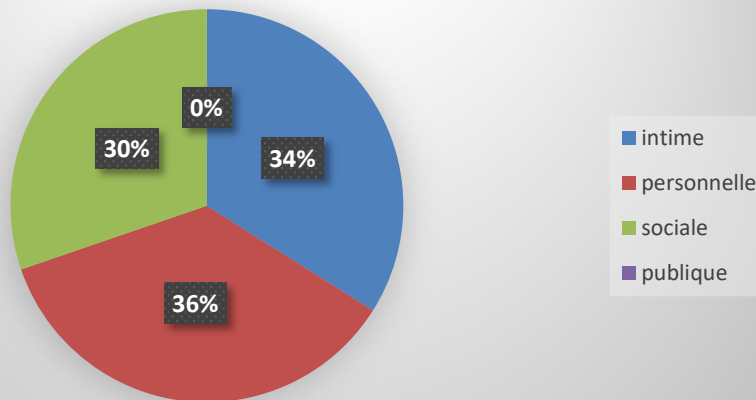
Annexe XXVII : analyse de la zone proxémique dans laquelle se situe Alex par rapport à ses élèves.

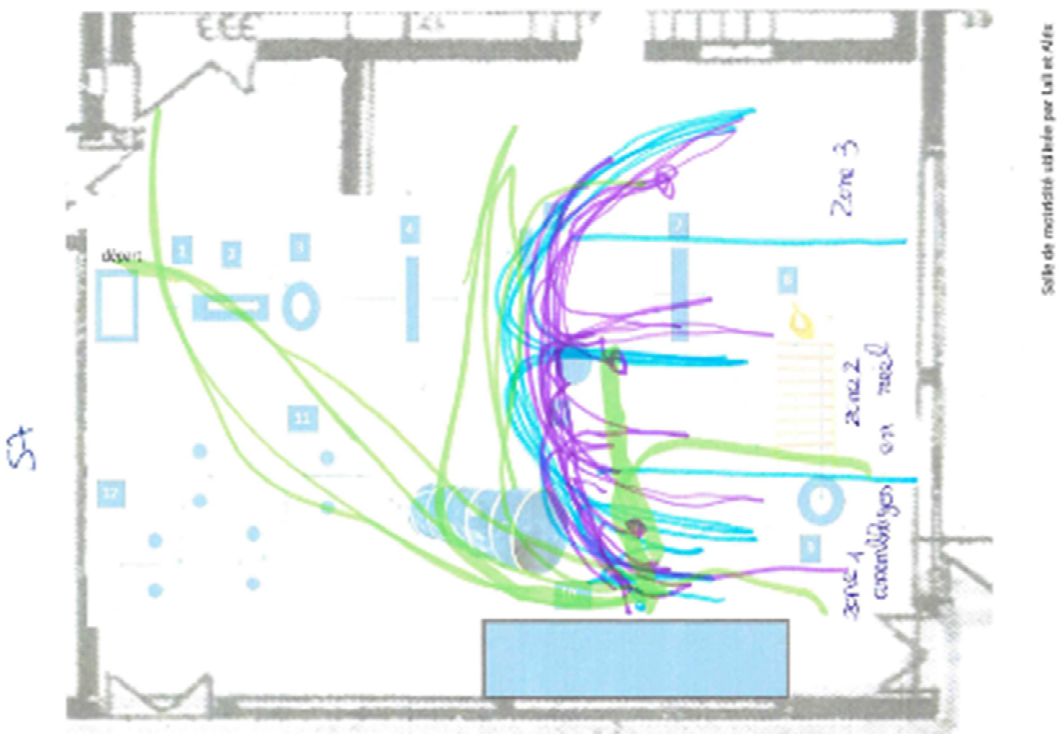
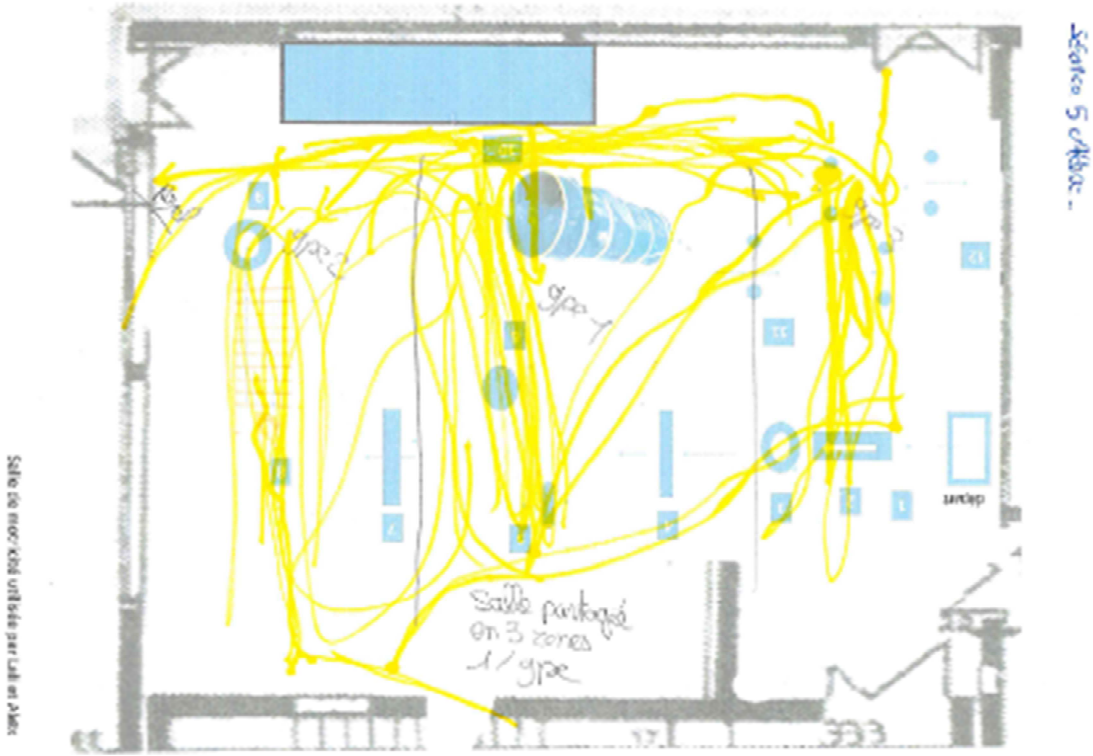
Temps passé dans les différentes zones de proxémie (avec l'ensemble du gpe)

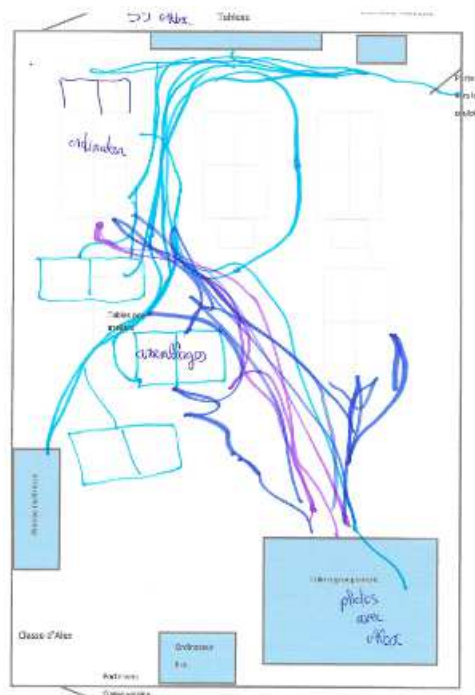
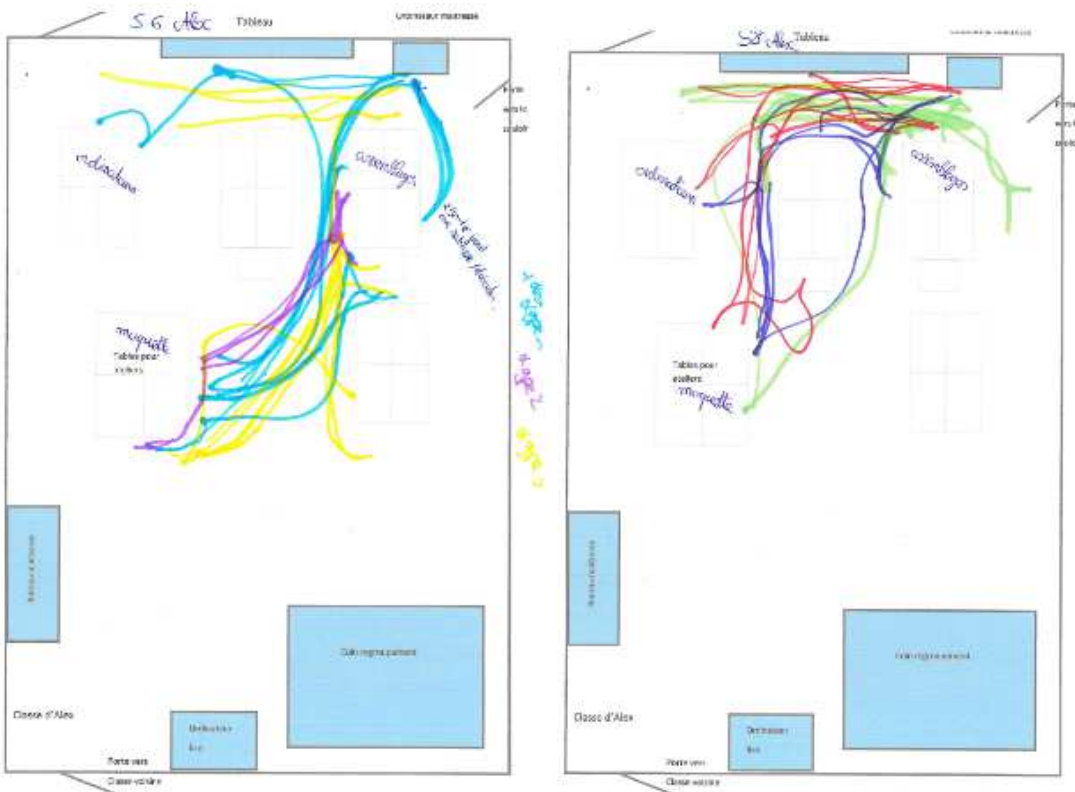
	Intime (corps à corps) 15 à 40cm	Personnelle 45/74cm	Sociale/ Interaction 1.25/2.10	Publique 3.6/7.5
	Atelier dirigée	Rotation/sit ref	Temps frontal	
1 SM	30'	9'	14'	0
2 classe	24'04	1'	20'36	0
3 SM (sit ref)	2'	31'	14'	0
4 CI	24'	4'	17'	0
5 SM	12' (aide à monter les parcours)	19 : dont 6' au CR 13' circule dans les 3 espaces	14'	0
6 CI	21'30	6'	17'	0
7 SM (sit ref)	3'	34'	17'28	0
8 CI	30'55	5'	15'	0
9 CI	3	36	5	0
Total SM	47	106	59.28	0
Total classe	102.89	52	74.30	0
Total sur l'ensemble	149.89	158	133.58	0



sur l'ensemble des séances







Annexe XXIX : écarts entre le script et le réel pour la mise à l'épreuve d'Alex

Séance	écarts	Justification AC
1 5 écarts de mise en œuvres Consulte la FP à 2 reprises	1-Pas de support visuel pour rappel du vécu en GS 2-fait passer les élèves en 2 gpes-moins de temps de pratique 3-Alex oublie de verbaliser et de faire verbaliser Regarde sa fiche de prep (23'07) 4-au bout d'un passage par groupe (39'39) Alex pense que c'est fini « regarde la fiche de prep » 5- second passage les élèves passent dans le silence toujours pas de verbalisation 6 Alex a fait plusieurs erreurs de lexicque : elle oublie le mot « en haut »	Manque de temps de concertation avec les PE de GS Peur d'avoir le bazar, salle trop petite : « sinon ça va être les embouteillages » Trop prise par la gestion des élèves autour Manque de temps d'appropriation Alex passe son temps à essayer de contenir ses élèves
2 3 écarts de mise en œuvre	1-problème matériel, les photos imprimées sont trop grandes/au support 2-ne gère pas le timing entre les grpe, elle compte sur moi pour le faire 3-Alex n'a pas établi de gpes stables, elle se mélange, le temps de rotation est long	Alex a imprimé les photos et J'ai imprimé le support : pb d'anticipation Alex n'est pas autonome/ manque d'appropriation Manque d'anticipation
3 6 écarts de mise en œuvres Dont 2 liés à un manque de prépa matérielle 3 liés à un manque d'appropriation de la séance	1-c'est moi qui ai préparé le matériel pour faire les maquettes, Alex est un peu perdue elle débute un début d'explication tel objet représente tel élément du parcours mais elle me demande de l'aide (8'50) 2-au moment de présenter les ateliers Alex dit : « un gpe qui va regarder le film » elle me regarde et me dit « euh non il y a pas de film là ? (10'00) 3-lors des ateliers sur le parcours les élèves évoluent individuellement	Manque de préparation matérielle et d'anticipation (Alex a apporté 3 morceaux de tuyau d'arrosage pour faire le tunnel mais n'a pas anticipé que le bonhomme ne pourrait pas passer dedans). Alex se perd entre les séances car elle ne se les ait pas appropriées Peur du chahut (bruit)

<p>1 lié à un manque de temps</p>	<p>sans dire ce qu'ils font qu'alors que le script précisait de les mettre par 2 pour inciter à la verbalisation 4-pour l'atelier de la maquette, il n'y avait pas de repère sur le socle de base pour aider les élèves. 5- situation de réf, Alex a caché plrs objets, noté elle-même les indications et les lits pour que les élèves par 2 retrouvent l'objet en question 6-la phase bilan n'est pas faite par manque de temps ni la projection sur la prochaine séance</p>	<p>Manque d'anticipation et de préparation matérielle Incompréhension du script/ peur que cela prenne trop de temps Pas assez de temps</p>
<p>4</p>	<p>1-Alex ouvre le mail avec les liens de téléchargement des jeux mais n'a pas anticipé son utilisation : ne sais pas manipuler le « learning apps », n'a pas d'ordinateur pour le gpe d'élèves : 4 élèves pour un 1 ordinateur Voyant que c'est difficilement gérable, installe 2 élèves devant son ordinateur à partir du second gpe 2-pb d'anticipation des gpe, perte de temps rotation (1.28) 3-les élèves du grp maquette se disputent le matériel et dérangent à plusieurs reprises la maîtresse 4-le pb du tunnel trop petit n'a pas été résolu 5-la présentation du parcours imaginé par chacun des gpes n'a pas été faite</p>	<p>Pas à l'aise avec le numérique Peu de matériel dans la classe Pas anticipé Manque d'anticipation Cadre/ matériel/anticipation Matériel/ oubli car ça a déjà posé pb la fois d'avant temps</p>
<p>5</p>	<p>1-pour le dernier gpe, Alex présente à la place des élèves, 2- Alex se mélange dans ces groupes 3-arrivée en SM Alex ne sait plus quel gpe elle a positionné à quel endroit</p>	<p>S'impatiente, manque de temps Anticipation Anticipation/matériel Anticipation/ préparation matérielle</p>

	<p>4-elle se rend compte qu'il va manquer des éléments à certains gpes</p> <p>5-évoque sa collègue : ce qu'on avait pas compris avec Mme G.</p> <p>6-La phase d'installation des parcours dure 13' au lieu de 6'</p> <p>7-13' de passage sur les parcours au lieu de 20</p> <p>8-Alex n'incite pas à la verbalisation.</p>	<p>Anticipation</p> <p>Pb matériel, pas d'organisation dans les gpe</p> <p>Alex préfère contenir les corps de ses élèves, elle les fait asseoir de peur que cela ne déborde.</p> <p>Trop occupée à gérer les élèves</p>
6	<p>1-la trace écrite n'est amenée que maintenant (c'est moi qui l'ai conçue)</p> <p>2-accepte module au lieu de pavé comme demandé par le script</p> <p>3 lorsque 1 e- demande pourquoi on appelle le solide un pavé droit, Alex répond avec hésitation et manque de précision</p> <p>4-je suis obligée de gérer les pb techniques du gpe informatique</p> <p>5-sur son atelier dirigée, Alex ne les laisse pas faire, elle oublie de prendre les photos</p> <p>6-la phase de bilan de l'atelier dirigé n'est pas faite</p>	<p>Alex n'en voyait pas l'utilité avant</p> <p>Manque appropriation</p> <p>Manque de connaissance en géométrie</p> <p>Alex ne peut pas le gérer (ne maîtrise pas l'outil)</p> <p>Gestion du temps et manque d'appropriation</p> <p>Gestion du temps</p>
7	<p>1-Alex fait faire défiler toutes les photos mais voyant que cela prend trop de temps de décrire tous les assemblages, finit par faire défiler sans décrire</p> <p>2-Alex fait les groupes aléatoirement</p> <p>3-la situation de référence est restée tel quelle, elle ne l'a pas modifié pour coller au script</p> <p>4-problème d'utilisation du mot en haut</p> <p>5-pb de matériel, Alex avait choisi un plot pour le cône mais sans pointe (il était plat sur le dessus) ses e- avaient</p>	<p>Temps</p> <p>Anticipation</p> <p>Compréhension</p> <p>Orientation</p> <p>Anticipation matérielle/ précision / rigueur mathématiques</p>

	<p>donc superposé un petit cône sur le dessus mais Alex ne comprenait pas</p> <p>6-les élèves n'ont qu'un seul assemblage à réaliser le dernier groupe le fait en à peine 2 minutes, Alex les renvoie à leur place « et bien vous attendez »</p> <p>7-la trace écrite des mots repères n'est pas accessible pour la séance en SM</p> <p>8-Alex manque de tout arrêter car c'est le bazar, gestion matérielle et manque d'anticipation = élèves agités qui s'ennuient</p> <p>9-Alex est désabusée, on reprendra en classe le travail lundi, je ne sais plus ce que c'est</p>	<p>Anticipation</p> <p>Anticipation/matériel</p> <p>Anticipation/ matériel/ impossible à supporter</p> <p>anticipation</p>
8	<p>1-Les photos défilent sans rebrassage des mots précis</p> <p>2-j'installe l'atelier ordinateur, elle ne l'a pas fait</p> <p>3-Alex a perdu sa fiche de gpe et ne se rappelle plus des constitutions de gpes</p> <p>4-la trace écrite n'est pas utilisée</p> <p>5-Alex transforme l'atelier dirigé/script</p> <p>6-Alex ne se rappelle plus du lexique spécifique « cône »</p> <p>7- elle rédige la description et la lit mais ce n'était pas prévu comme ça</p> <p>8-pb de gestion dans la rotation des gpe</p> <p>9- imprécision du vocabulaire entre en haut/ dessus</p>	<p>Anticipation/ lassitude ?</p> <p>Anticipation/ matériel</p> <p>Anticipation/organisation</p> <p>N'y pense pas</p> <p>Lâcher prise, peur du bruit</p> <p>Appropriation/surcharge cognitive, émotionnelle</p> <p>Anticipation/organisation</p> <p>Orientation/ appropriation</p>
9	<p>1-Alex n'est pas au clair SUR/au-dessus</p> <p>2-10.53 Alex me demande si on change les gpes ?</p> <p>3-Alex compte sur moi pour prendre les photos</p>	<p>Appropriation</p> <p>Appropriation</p> <p>Matériel</p> <p>Organisation/ ne pense pas à le faire d'un gpe à l'autre</p>

	4-Alex ne note pas les positions prises en photo au fur et à mesure, du coup elle ne sait plus où elle en est (pour les 3 gpes) 5-encore une fois, Alex ne gère pas l'atelier ordi, elle me le délègue	gestion matérielle/ ne maîtrise pas l'outil
--	---	---

Annexe XXX : notes et observations relevant de la gestion de la temporalité pour Alex

1	Regarde le temps et la FP entre le passage des 2 groupes
2	<p>Presse constamment le gpe qui travaille sur les étiquettes à coller :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Est-ce que c'est fini ? » - « Combien il y en a à coller encore ? » - « Est-ce que vous pouvez travailler en collaborant parce que bientôt ça va être l'heure et puis voilà ! » - « Combien il en reste ? » - « Qu'est-ce qu'on fait on n'aura pas le temps de finir ? » - Regarde la montre
3	<p>8'34 regarde FP</p> <p>La situation de référence est biaisée car Alex n'a pas respecté le script par peur que cela prenne trop de temps</p> <p>Les phases de bilan et de projection sur la séance 4 ne sont pas faites, pas le temps</p>
4	<p>7'36 regarde FP</p> <p>8'02 se demande si Lali lui a donné les playmobils</p> <p>9'08 regarde sa montre</p> <p>5.17 regarde la montre</p> <p>6.17 regarde la montre</p> <p>Regarde la montre vers la fin de la séance</p> <p>La présentation des maquettes des parcours imaginés n'a pas été faite</p>
5	<p>10'19 finit par dire à la place des élèves car elle trouve que s'est trop long</p> <p>11'17 regarde sa montre avant de partir en salle de motricité</p> <p>Le temps d'installation a été multiplié par 2</p> <p>Le temps de pratique divisé par deux</p> <p>20'47 « Alors on n'a pas beaucoup de temps »</p> <p>Regarde la montre à 17.08 ; 25.32 ; 29 ; 46</p> <p>33.42 « ça va être l'heure »</p>
6	<p>Regarde la montre 15.20 ;</p> <p>Regarde la pendule 25.34 « est-ce qu'on a le temps »</p> <p>Sur l'atelier dirigé, elle tranche car elle a peur de ne pas être dans les temps</p> <p>Bilan non fait</p>
7	<p>Lors de la phase de description des assemblages à partir des photos de S6, Alex finit par faire défiler les photos sans mobiliser le lexique : « puis voilà un autre, puis encore un autre et encore un autre... »</p> <p>SM 5.09 regarde la montre ; 8.07 ; 21.01 ; 22.27 « allez on n'aura pas le tps de faire le deuxième là »</p> <p>Gestion du temps des ateliers difficile (anticipation/ matériel)</p> <p>37.12 regarde la montre « bon je crois qu'on va arrêter là : impossible à supporter</p>

8	<p>10.30 Allez on se dépêche, allez on fait vite Pressée Alex donne les réponses à la place des élèves Elle tranche sur les propositions d'assemblage 15.29 Alex m'interpelle, j'inverse les... je vais avoir le temps là ou pas (regarde la montre) Lorsqu'elle rédige les messages, Alex ne laisse pas le temps aux élèves de trouver les bons mots 24.12 alors que les élèves essaient de se mettre d'accord sur un assemblage : « allez stop on arrête » puis elle finit par rédiger le message, seule. 29'55 Alex lance la dernière rotation alors que dans son atelier elle n'a pas fait émettre le message au second gpe</p>
9	<p>23.21 regarde la montre idem 38.51 La séance se termine précipitamment, la classe a été très bruyante pour la seconde fois marquante Alex a atteint son impossible à supporter</p>

Annexe XXXI : notes et observations relevant de la facilité ou non de lâcher prise sur les corps des élèves dans la classe pour Alex

Séance	Observation (les couleurs correspondent à des gpes différents)
2 6 fois en 7'28 pour le gpe 1 5 fois en 8'38 pour le gpe 2 10 fois en 9'24 pour le gpe 3 (se lève 2 fois)	17'57 regard 18'27 regard 19'45 regard 20'16 + « Chut Chut Chut » 20'45 regard + m'interpelle 21'06 regard +Chut 26'52 recadre + chut 29'06 regard + chut+ réprimande 30'13 pb de gestion du temps 30'41 exclut une élève d'un gpe 32'36 regard 38'28 regard pour interpellation 39'07 regard plus interpellation, disputes 39'41 regard 39'44 idem 39'55 regard plus demande d'accélérer 40'35 regard + chut 40'52 regard + interpelle 40'55 se lève et isole 2élèves 42'59 regard + interpelle 44'57 regard + se lève
3	14'19 interpelé par un e- de l'autre gpe 18'10 regard 4'12 recadre se lève pour réajuster le tunnel 2'05 recadre 3'06 recadre
4 13 fois en 10'30	1'04 chut 1'19 et doucement 2'38 chut 3'10 non se déplace 4'21 recadre 4'45 interpelé par le gpe des ordis mais ne sait pas les dépanner (m'appelle à l'aide) 5.32 regard 6.35 regard chut 6.52 dérangée par 1 e- du gpe ordi 8'15 chut regard

<p>6 fois en 7.40</p> <p>10 fois en 8'19</p>	<p>8.26 regard 8.31 regard 9.02 regard 2.25 regard 3.13 regard + chut + claquement de langue 3.41 regard + chut 4.06 regard + se déplace 5.21 interpelle 6.59 regard + chut 00.28 recadre 1.18 regard + claquement de langue 2.38 regard + déplacement 3.38 regard + chut 4.12 regard 4.49 dérangée par un élève autre groupe 5.44 regard 6.24 regarde + chut + claquement de langue 7.04 regard 7.08 se déplace</p>
<p>6</p>	<p>14.18 quitte le gpe aller voir l'atelier maquette 23.00 quitte le gpe pour aller voir l'atelier maquette 32.43 regard 35.29 se retourne, interpelle car le niveau sonore dérange</p>
<p>7</p>	<p>10.40 stoppe et se déplace pour R, lui donne de quoi manipuler pour être plus disponible avec son gpe 13.21 sollicité par un e- d'un autre gpe 14.13 idem « non je suis occupée »</p>
<p>8</p>	<p>13.50 trop de bruit 16.55 A e- vient dire qu'ils ont terminé « Ben vous recommencez » 15.14 se déplace pour isoler un élève 17.47 se retourne + Chut 18.55 « il y a trop de bruits dans les gpes, moi ça ne me plaît pas ça » 28.52 Alex est interpellé par un e- du mot maquette « tu te débrouilles avec les copains » 31.37 reprend R. 32.07 se déplace pour aller chercher R. 38.04 niveau sonore impossible à supporter « et depuis quand on crie comme ça dans la classe... » 42.53 « doucement doucement »</p>
<p>9</p>	<p>10.44 hé hé hé hé chut 10.47 chut..... 13.43 pour R.</p>

	<p>14.43 dérangée par un e- des ordinateurs elle s'y déplace</p> <p>16.09 regard</p> <p>20.38 interpelle</p> <p>22.22 idem</p> <p>23.22 Alex m'interpelle pour savoir si on a fait toutes les photos</p> <p>28.13 « je ne m'entends pas ici »</p> <p>29.30 se déplace, trop de bruit impossible à supporter</p> <p>33.03 interpelle les e- à l'ordinateur, « vous ne travaillez pas ça s'amuse »</p> <p>33.11 m'interpelle pour savoir si elle les a tous fait</p> <p>35.54 « ça suffit là chut »</p> <p>37.43 Impossible à supporter elle leur fait croiser les bras et les réprimande</p>
--	---

Annexe XXXII : analyse des interactions verbales et non verbales en lien avec le corpus de mots pour Damien

Séance 1 : motricité Damien

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe vidéo0001 10'59 (en zone d'interaction sociale/ 0 contact)				
6.12			Xx (montre avec une baguette sur le parcours projeté)	Je me place devant le module/ Je roule sur le module
			Xx	J'atterris Dans le cerceau, placé derrière
			X	Je m'allonge et je rampe pour passer SOUS la latte
6.36			X	Je passe A gauche du cylindre
6.43			X	Je passe A droite de la boule
6.49			X	Je passe par-dessus le banc
6.57			Xxx	Je grimpe en haut de l'espalier, et je décroche le foulard je le jette dans le cerceau situé en bas et je descends
			X	Numéro 9 je jette dans le cerceau, le 9 il descend excusez moi
7.18			X	Je passe dans le tunnel
7.24			X x	Je marche Entre les plots en commençant par la droite
8.20			Xxxx	En haut, en bas, à droite à gauche
10.15		Xx		Ecoute bien le mot que je vais employer : je passe DANS le tunnel à toi de savoir où tu vas aller Tu sais ce que c'est Dans le tunnel ?

10.30		Xx		Alors en classe on a un outil pour trouver la droite et la gauche (prend le sous-main d'un élève)
10.46		X	X	Où est la gauche ? La gauche c'est la rouge
En salle de motricité/ Damien rappelle rapidement				
3.49			X	Je passe par dessous
3.51			X	Je passe dans le tunnel
			Xxx	Je me place devant le module qui est devant moi, je roule sur le module.
			X x	Je vais dans le cerceau x2
			X	Je passe sous la latte
4.33			Xxx	Je passe à gauche à gauche je passe à gauche
4.47		X	Xx	Oui à droite de la boule excusez-moi ceux qui viendront de là ce sera à droite de la boule regardez bien le parcours ici à droite de la boule
4.57			X	Par-dessus le banc
		X	Xx	Je grimpe en haut, je décroche le foulard et je le jette en banc dans le cerceau
		X		Je redescends, je passe dans le tunnel
5.18		X		Je marche Entre les plots en commençant par ceux de droite entre, regarde, entre les plots
5.49		X		Et on termine par attendre son tour derrière pour faire la suite du parcours
Accompagnement des élèves en actions				
6.00			Xx	Alors qu'est-ce que tu dois faire : je roule Sur le Sur le module
6.18			X	J'atterris dans le cerceau

6.30	x	X	X	Je m'allonge et je passe ... Sous
7.37		Xx		A droite de la boule à droite
	x			Non ils sont plus bas voilà, tu jettes Dans le cerceau voilà
	x			SOUS la latte
8.16	x		X	Tu atterris ? tu atterris ? Dans le cerceau
8.30		X x		Non à gauche et après tu vas vers la droite
		Xx		A droite, à droite de la boule
		X		A gauche
8.52		X		Et tu suis le parcours ENTRE les plots.
9.18	x	X	X	Tu rampes sous, sous la latte
9.23			X	Allez je passe SOUS la latte
10.25	xx	X	X	Ça s'appelle comment ? Je passe ? Je passe Sous la latte à gauche ensuite
10.54		X		Voilà à gauche et après tu vas à la boule à droite de la boule et à droite de la boule et à droite regarde la flèche elle va t'indiquer
11.30	xx	Xx	X	Hop on atterrit, tu es où là ? DANS le cerceau non pas sur le cerceau, dans le cerceau
	x	Xx		Et là tu vas passer... tu passes ou ? sous et à gauche
11.58		X		Regarde bien le dessin à droite de la boule
12.24		Xx	X	A gauche, à gauche à gauche
			X	La boule, à droite de la boule
14.35			Xxx	Après être passé SOUS la latte, on passe à Gauche du cylindre, et ensuite à droite de la boule

			Xxx	Regardez bien ici, à gauche du cylindre et à droite de la boule par-dessus le banc
Vidéo 00003 1 élève montre l'exemple				
		X	X	Alors avant de rouler, je me place devant le module regardez bien je me place devant le tapis
00.27		Xx Xx	X	Attention elle a dit j'atterris Sur le cerceau est ce qu'elle est SUR le cerceau ? où elle se trouve ? dans le cerceau, à l'intérieur c'est bien aussi mais la consigne elle était dans le cerceau
00.43		X		Je passe SOUS la latte
		X		Alors on peut dire aussi PAR-DESSUS le banc
1.38		X X	X	En HAUT très bien en Haut de l'espalier Je le jette DANS le cerceau TB Il est en bas TB
2.11		Xx	X	Alors je passe DANS le tunnel elle a dit je passe SOUS le tunnel, là on va passer DANS le tunnel
2.42	x			Entre, je marche entre les plots en commençant par ceux de droite et j'attends mon tour derrière les copains
Vidéo 0004second passage				
00.35			X	Tu me dis ce que tu fais : tu atterris Dans le cerceau
00.48			X X X	Non mets-toi : Dans le cerceau Dans le cerceau Tu passes sous la latte vas-y
1.11	X		Xxx X	A gauche à gauche du cylindre à gauche à gauche là à G du cylindre

	xx		X	A D de la boule A gauche et à droite
1.52	xx			Sous la latte A G du cylindre
2.25			X	Sous il faut ramper un peu plus
2.48		X		En bas dans le cerceau
3.25			Xx	En haut, tu jettes dans le cerceau et tu descends
		Xx		Allez je monte en haut, je jette le foulard DANS
4.06		Xx Xx		Allez on passe dans le tunnel, dans le tunnel En bas, je descends et je passe dans le tunnel
4.39		Xx		A Gauche non l. à Gauche du tunnel
			Xxx	Je monte en haut, je jette dans le cerceau en bas
bilan de séance				
6.47			X X X	Je passe dans le tunnel Je passe entre les plots Je roule sur le tapis
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	16	49	75	140
	11.43%	35%	53.57%	100

Séance 2: classe Damien



timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S1 sans support juste de mémoire				
9.21			xxx	Passer sous la latte, passer à droite de la boule, passer dans
10.55			xxxxxxxxx	Sous sur dans par-dessus, entre à droite à gauche tout un tas de petits mots en haut, en bas
16.27 groupe 1 -23.20				
18.02		X		On peut mettre ensemble les photos de cette action qui était passer Entre les plots
20.19		Xxx		Il a dit dans le tapis et elle a dit sur le tapis Je roule SUR le tapis Là c'est l'action je roule sur le tapis
21.02		Xx		Il passe sous sous la latte Dans le tunnel
22.03		Xx		Là je passe au-dessus du banc et la passe en haut
26.43 travail en atelier dirigé grp 2 fin 31.33				
27.32		X		Elle passe par-dessus le banc
28.30		X		Je monte en haut de l'escalier
30.00		Xx		Alors c'est à gauche ou c'est à droite de la boule rappelez-moi ? D. est-ce que c'est la même photo ? Est-ce que c'est à droite de la boule, sur quelle photo tu me montres c'est à droite de la boule ? Alors on va répéter je passe à droite de la boule
Vidéo 0002 3.08 travail en atelier dirigé grp 3 fin 10				

4.37		X		A droite de la boule
5.28			x	Ici elle grimpe en haut
		X	xxx	Elle jette où dans le cerceau et qui se trouve où ? il se trouve ? en bas Est-ce que c'est des photos qu'on peut mettre ensemble en haut et en bas
6.39	x	X	x	Oui à l'intérieur c'est bien on dit je passe dans le tunnel
27'41		X		Pas à travers, un autre mot, non on passe Oui on passe entre les mots Il y a entre les plots et quand on s'arrête c'est...
Vidéo 0004 bilan				
3.35		X		J'atterris dans le cerceau, c'était évident DANS le cerceau DANS le cerceau
4.49		X		Je passe ... Entre les plots Ici qui a reconnu ce tri, oui je passe sous la latte
		Xx X	xx	Alors à gauche ou à droite A droite ? à droite, à droite de quoi, à droite de la boule TB
7.5			x	Dans le ? Dans le ? Dans le tunnel
		X	xxx	On se met, les uns derrière les autres On attend derrière d'accord derrière les autres
	xxx	X		Par-dessus le banc
8.49	xx	Xxxxx	xx	Elle est montée ? Elle est montée ? en haut et elle a jeté le foulard...en bas On monte en haut vers le haut de l'espalier et elle a jeté en bas
40'29		X	xx	Je roule.... Sur le tapis, sur le module

45'42			xxxxxx	Tous les petits mots sur lesquels vous hésitez en haut en bas à gauche à droite par-dessus sous
46'27				Sous la latte
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	6	29	33	68
	8.82%	42.65%	48.23%	100

Séance 3 : classe/motricité Damien

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En SM rappel				
4'30			X	Il fallait passer sous la latte Est-ce qu'on peut passer sous la latte ? Tu essaies de passer sous la latte ?
5.15		x		Donc on doit passer à gauche, tu passes à gauche du cylindre ?
7.46		X Xx X X X X		Ceux que j'appelle vont aller se placer DEVANT l'élément n°1 G. tu vas attendre devant le tapis, devant le tapis, on va voir si... devant le tapis Y. tu vas derrière G. écoute bien les mots, déjà les premières consignes N. tu vas derrière Y.

		X X X X X X X		K tu vas derrière N Je ne t'ai pas dit de monter sur le tapis, tu restes devant Tu vas aller devant le banc D tu vas derrière S. E. tu vas démarrer le parcours devant le tunnel M tu vas derrière E L tu vas démarrer le parcours derrière M M tu vas aller derrière L
Gpe 1 sur le parcours 11'02				
11.02	xxx	xx	x	Dans sous dans haut bas par-dessus
13.05	x	xxx	xxx	Sur sur dans le cerceau sous la latte à droite de la boule en haut dans le tunnel
14.48		X		Sur le tapis
16.42	xxx	xxx	x	Sur le tapis dans tu es passé tu es passé ? à gauche par-dessus et ensuite tu vas aller ?
19.51	x	xxx		Sous la latte dans le tunnel entre ça s'appelle
Gpe 2 sur le parcours 22.10				
22.10		X X X X X X		F tu vas te mettre devant le banc K tu vas derrière F E tu vas devant le tunnel C tu vas devant le tunnel A tu vas devant les plots E tu vas derrière C
24.20		X x		Du cylindre à gauche du cylindre Par-dessus le banc

25.41	x			
27'36	x	X		Tb tu roules sur le tapis Dans le cerceau tu continues
30.20	xxx	xx	x	A droite dans le tunnel Sous
Groupe 3 atelier dirigé : sur le parcours				
				E tu vas attendre derrière le banc
1.13	xxxx	X		C'est pas sur le cerceau tu es où là ?
2.15	xxxx	X		Oui ! sous la latte
3.34	xx	X	xx	Alors tu atterris où ? DANS le cerceau A gauche du cylindre, A droite de la boule Par-dessus le banc
4.53	xxx			Pas sur, ça c'est sur le cerceau, à l'intérieur ou dans le cerceau
7.35	xx	X	xx	Oui sous la latte En haut de l'espalier En bas
8.42		X X x		Damien accompagne une élève qui ne peut pas rouler elle tu vas voir ce qu'on va faire on va faire le tour tu me dis juste il fallait rouler Sur le tapis Dans le cerceau Dans le ... dans le tunnel
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères

Total	28	36	11	75
	37.33%	48%	14.66%	100

Séance 4 : classe Damien

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S3 avec photo et schéma vidéo proj 1'40				
1.31	X X(derrière)	X X X Xxx X	X xx	Alors je me place devant le module Je me réceptionne dans le cerceau Par-dessus le banc En haut de l'espalier En bas ou en dessous on dit ? EN bas en bas En haut en bas Dans le tunnel, à l'intérieur du tunnel Entre les plots, le petit mot entre il y en a encore quelques uns qui ont du mal à le prononcer
4.32			x	Il manque le banc : je passe par-dessus le banc
Atelier dirigé groupe 1 : 13.10 à 21.06				
13.50		X Xx x		Sous la latte Alors c'est à gauche ou à droite ? A gauche
14.28	x		X x	Un autre mot par-dessus En haut de l'espalier

		x		Le cerceau se trouve ? en bas Derrière les copains
16.35		X x	xx	Je passe... non sous la latte A gauche, à gauche du ? A pardon j'ai pas suivi (déconnecté à cause du gpe maquette) à droite de la boule Par-dessus le banc
Atelier dirigé groupe 2 : 24.21 – 29.5				
25.56	X(derrière)		X	Dans le tunnel
27.33 aide A. (jeune espagnol tout juste arrivé)			x	Dans le cerceau
Atelier dirigé groupe 3 : 33.11				
34.04			X X x	Sous la latte Par-dessus le banc Je grimpe ? en haut de l'espalier c'est mieux !
35.12			Xxx	Alors on ne dit pas en dessous du tunnel mais DANS le tunnel Entre
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	4	14	16	34

	x		X X X X X x	Passer à droite Passer à gauche Passer sous le banc Sauter... le cerceau Passer dans le tunnel A travers, alors ENTRE Ah on peut commencer par la gauche
10.47	X(haut)	X X Xxx X X Xx X x	 x x x x x	Marcher sur le tapis Alors je marche sur le tapis et je saute Marcher sur des blocs ou quelque chose et on atterrit A gauche du pavé Tu passeras à gauche ou à droite ? Sous le banc très bien Allez ce mot vous avez du mal à le dire en haut Bon alors on ne monte pas en haut, est-ce qu'on grimpe en haut ? tout en haut ? Alors ce n'est pas en dessous du tunnel, c'est DANS le tunnel DANS le tunnel On va dire le mot exact, c'est DANS le tunnel Dessous c'est quand on est dessous quelque chose.
En salle de motricité : (vidéo 0002)				
10.36			X	Tu dois sauter dans le cerceau
12.46		x	x	Il doit rentrer dedans et à la sortie, il doit marcher sur les cubes

	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	5	12	27	54
	9.26%	22.22%	50%	100

Séance 6 : classe Damien

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S5 avec photos				
3.35		X Xx X X xx	 Xx xx	DANS le tunnel Passer dans le tunnel et marcher SUR les briques Quelle image peut faire référence à marcher SUR Alors l'espalier je grimpe ? en haut est ce que là je grimpe en haut ? Alors là le banc c'est par-dessus, est ce que par-dessus le banc c'est la même consigne que celle-ci ? Alors c'est celle-là SUR, rouler SUR le module Marcher SUR les briques est-ce que c'est la même consigne ?
6.06		X		Bien dans le cerceau, il faut bien préciser DANS
6.40		X Xx		Le mot le plus important est SOUS la latte, viens montrer l'image référente sous ? bravo je passe sous la latte
7.26		XX		SUR, sur le module, sur le module qui a une forme de pavé

8.04		Xx		Dans le cerceau c'est ça très bien, on passe DANS le cerceau
8.22	x	Xx		Dans le cerceau mais ici on avait dit un autre mot « à travers le cerceau » c'est un autre mot qui permet d'exprimer dans l'espace et c'est quelque chose qu'un groupe avait imaginé
8.58	x	X X X X X X x	X x	Tu vas sauter SUR la latte ? Je pense qu'on peut dire un autre mot... dessus la latte pas tout à fait on peut être plus précis... au-dessus, encore un autre mot encore plus précis... Par-dessus Tu viens montrer D. l'image par-dessus Essaie de te rappeler où ça se trouve par-dessus Ça ressemble mais est-ce que c'est la consigne ici par-dessus ? C'était quoi ici ? SOUS Ici c'était à droite de la boule, c'est pas la même consigne Oui, tu peux répéter la consigne ? Par-dessus le banc et ici par-dessus la latte on est d'accord D, tu as bien le mot, par-dessus ?
Présentation des ateliers				
12.45		X X x		Alors là je suis devant Si vous avez envie de passer sur le tunnel vous pouvez y passer Si vous avez envie de passer par-dessus la latte, vous pouvez le faire
Atelier dirigé gpe 1 de 18.12 à 27.05				
15'30		x	X	Alors tu as mis le cylindre sur le pavé sur le pavé ensuite
		X		Il se trouve où le cylindre.... En haut ? Sur ?
25.23		x		A l'atelier maquette : dans le tunnel

17'34	x	x		Alors j'ai mis un pavé en ... en bas, 3 cylindre, sur le pavé, un pavé sur les cylindres,
Atelier dirigé gpe 2 de 28.30 à 38.04				
30'01		X		28.45 par-dessus le tunnel
31.22		x	X	Une boule SUR le cylindre SUR le cylindre d'accord ?
32.39		X	x	Un cylindre entre les pavés... Et SUR le cylindre
34.04		X X X Xx X x		J'ai mis un pavé vertical sur la table, parfait J'ai mis un cylindre sur le pavé Non la boule elle est pas sur le pavé, elle est sur quoi ? la boule sur le cylindre Un cube et sur le cube qu'as-tu mis ? Un pavé vertical sur le cube
36.54		X X x		Alors j'ai mis un cube sur la table J'ai mis un cylindre sur...non on n'appelle pas ça un carré, on appelle ça un cube TB J'ai mis un cylindre sur le pavé.
Atelier dirigé gpe 3 de 39.30 à 49.15				
43.39		x		Tu as mis, la boule sur le cylindre
44.59	X x	X x		J'ai posé un pavé... sur la table Le cylindre avec la boule au-dessus
48.18		XX Xxx Xx		Sur les cylindres

		X		Tiens on a pas dit les mots, à droite ou à gauche ? le bleu il est à droite ou à gauche ? A gauche le pavé bleu est à gauche et le pavé jaune il est....à droite
Video 0002		X Xx	x	Le cylindre est sur le pavé. Le bleu il est à droite ou à gauche ? A droite c'est ta main droite
37'34		xx		A droite et à gauche Et la boule sur le cube
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	5	59	10	74
	6.76%	79.73%	13.51%	100

Séance 7 : classe/ motricité Damien

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
En classe : rappel S6 avec photos				
7.12			X X x	Si j'ai posé le solide sur la table et je le remets sous la table est ce que c'est bon ? non ? Je le remets SUR la table
En salle de motricité : je cache tu trouves gpe 1				
8'48		X X		Le cylindre devant l'espalier La boule sur le radiateur

		X X X Xx X X X X X X X X X X X X X X X x	xx	<p>Le cube dans la caisse à ballon</p> <p>Le pavé à gauche des legos</p> <p>Le cylindre en haut du gros tapis</p> <p>La boule entre les casques x2</p> <p>Le pavé à droite de l'espalier</p> <p>Devant l'espalier</p> <p>Les lego, ils sont là-bas les legos, à gauche des legos le pavé à gauche</p> <p>La boule sur le radiateur répète</p> <p>Le pavé à gauche des legos c'est très bien, tu vas le reposer après je t'en donne un autre</p> <p>La boule devant l'espalier</p> <p>Le cube sur la table x2</p> <p>Le pavé à gauche de la caisse à ballons, à gauche, c'est laquelle la gauche c'est celle-là ou c'est celle-là, montre-moi à gauche</p> <p>Le pavé à gauche repose où tu l'as trouvé</p>
Seconde groupe je cache te trouves 16.38				
16.38		X Xx X X X X	Xx Xx	<p>La boule sur le radiateur répète</p> <p>Le cube sous le casque rose x2</p> <p>Le pavé à gauche de la caisse à ballon</p> <p>A gauche de l'espalier, elle est où ta gauche ?</p> <p>A gauche de l'espalier x2</p> <p>Le pavé à droite de l'espalier</p> <p>Le cylindre à haut du gros tapis</p> <p>Devant le tapis</p>

		X X X X X X	X X X X X x	La boule sous le radiateur Vers la gauche Est-ce que c'est un pavé ça... non va chercher le pavé à gauche Non remets le en haut du gros tapis tu l'as pris en bas Voilà et tu cherches en Haut du gros tapis Alors tu vas chercher la boule sur le radiateur la boule sur le radiateur Tu vas derrière En haut du gros tapis Le pavé à gauche, vient on va le faire ensemble La caisse elle est là, cherche le pavé à gauche Le cube sur la table là-bas, sur la table
Bilan collectif				
30.36		X X X X Xx Xx X Xx	Xx Xx xx	Attention D... la gauche la droite vous avez encore quelques difficultés Vous habituer à réfléchir avec votre main si vous êtes droitier c'est la main droite, si vous êtes gaucher c'est la main gauche En haut en bas Tu vas me récupérer le cylindre sur le gros tapis Le cube dans la caisse à ballons Le cylindre devant l'espalier, tu vas le chercher ? Sur le radiateur Le pavé à droite de l'espalier K le pavé à droite de l'espalier D le pavé à gauche de la caisse à legos x2 Entre les casques x2

		X		Sous le casque, entre les casques,
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	43	22	65
	0%	66.15%	33.85%	100

Séance 8 : classe Damien

timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Rappel de la séance précédent et consignes du jour				
3.30		Xxx xxx		Sur dans quel mot j'ai utilisé encore, en bas, sous, à gauche, à droite
6.21		X		Ex de consigne je cache tu trouves : j'ai caché le cube sous la table
Groupe 1 : 11.45 -18.58				
11.47		X X X x		Damien interpellé par le gpe Je cache tu trouves ; « il faut que tu lui dises où tu l'as caché ; dans , sur sous...à un endroit précis, où il est caché J'ai caché la boule.... Dans un verre d'eau elle a dit Et toi où as-tu caché la boule ? Dans une armoire
17.28			XX	Alors explique lui.... Sur le pavé
Gpe 2 : 20.00 -27.51				

23.47		x	x	Sur le... Le cylindre sous le cube Le pavé sur le cube bien Le pavé sur le cylindre
Gpe 3 : 29.36 -36.35				
35'50		Xx		En bas ou en haut ? entre
Bilan des ateliers 37.35				
40.46		X Xx x	Xx xx	Là tu l'as mis à droite et moi à gauche Dans le casier Dans un carton qui est dans un placard Plus précis on peut dire le carton qui se trouve en haut ou en bas A droite à gauche Tu avais précisé dans la boîte
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	0	18	7	25
	0%	72%	28%	100

Séance 9 : classe Damien

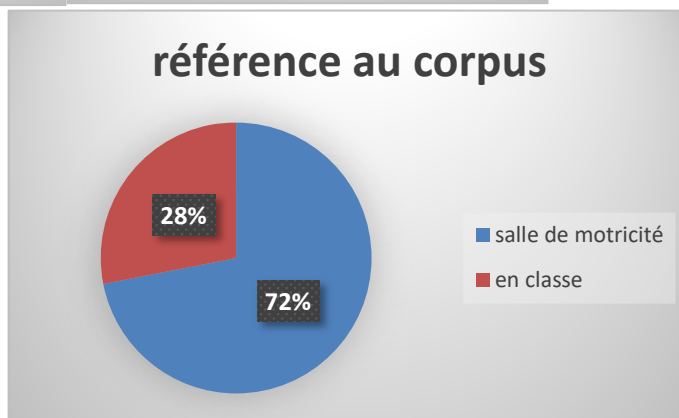
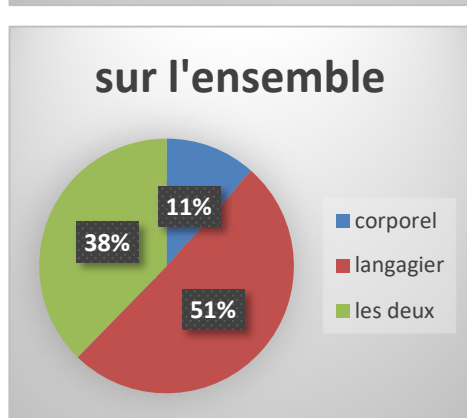
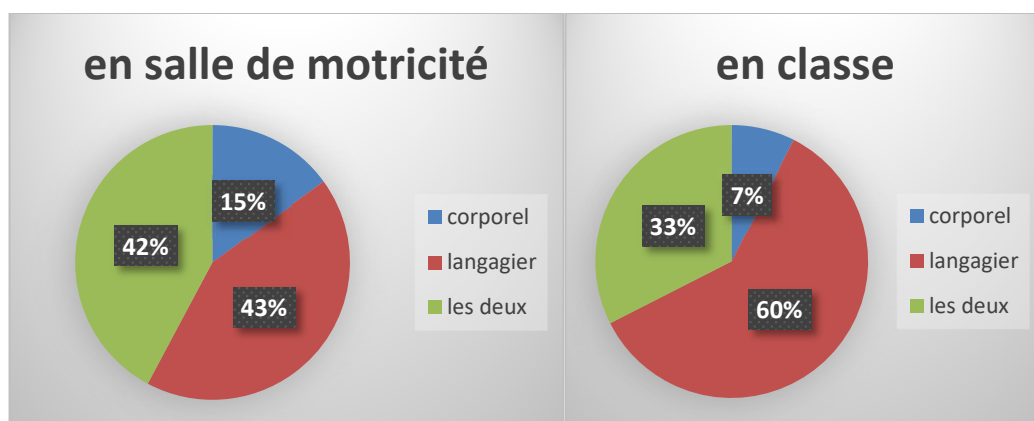
timing	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Rappel avant de lancer les groupes				
4.20			Xxxxxxxx	En haut, en bas, sur, sous, par-dessus, à droite, à gauche, entre
4.52			x	J'ai caché le cylindre sur le radiateur
6.25			xxx	Par-dessus, sur, sous, à droite, à gauche,
Groupe 1 12.35 à 17.19				
13.17			x	Le mot c'est derrière
14.32		x		Dans le tunnel très bien
15.28		x		A droite de la feuille
16.02		x	x	Dans le cerceau Dans le cerceau
16.43		x		Par-dessus le banc je vais prendre la photo en train d'enjamber, par-dessus le banc, vas-y
Groupe 2 20.10 -25.53				
20.50		Xx		A gauche du cylindre, mets-toi face à moi, tu te mets debout, tu vas passer à gauche
21.23		X x		Ici je passe entre les plots Tb je passe entre les plots
22.27		X		Avant de rouler, où on attend Devant Tu vas choisir un endroit où te mettre devant Voici la caisse, comment tu te places devant la caisse Vous êtes d'accord ? Est-ce qu'elle est bien devant ?
23.15		X		Je roule sur le module

24.08		X		Tu passes sous la latte on va trouver un endroit où on peut passer sous sous le banc ?
Groupe 3 30.56 – 40.45				
33.41		X Xx Xx		Entre, entre quoi tu peux être, il n’y a pas de plots, entre quoi on peut être entre des enfants oui, on peut être entre quoi ? tu peux lui dire ? entre la bibliothèque et la boîte à livres
35.03		X X X Xx Xx	x	Est-ce que là tu étais par-dessus le banc ? ou par-dessus quelque chose ? là tu étais allongé SUR le sol, est ce que c’est la bonne position ? tu vas trouver une position que je peux prendre en photo, allez par-dessus allez tu fais par-dessus le banc il t’a montré A. par-dessus le banc qui veut nous remonter... ;K. par-dessus le banc tu as compris par-dessus ?
36.41	x	X X X X X X Xxxx	x	En haut, alors est-ce qu’il y a un endroit, qu’est-ce qu’on peut faire ? en haut mais pas dangereux, sur le banc, en haut, qu’est-ce qu’il peut y avoir en haut ? peut-être qu’on peut mettre la fiche en haut quelque part, est ce qu’on peut mettre la fiche en haut d’un endroit quelque part ? et je te prends en photo en train de mettre la fiche en haut, alors la fiche est... elle est en haut, en haut de... alors c’est pas en haut de l’espalier là, en haut de l’étagère
37.55		XxX X Xx	x	Dans le tunnel, sous le banc...sous c’est pas le mot exact, dans le... tu vas aller où ? dans le meuble oui est-ce qu’il est bien dans le meuble, c’est parfait, c’est une bonne idée, dans le meuble, en tout cas c’était la bonne position, DANS le meuble

38'49			x	Alors s'il n'y a pas de boule on peut passer à droite de quelque chose, non il n'y a pas de boule ici donc à droite de quoi ? Alors c'est quoi à droite, ça dépend dans quelle position, tu avances vers moi ou tu avances vers là-bas ? tu vas aller ici donc ta main droite elle est où, très bien Alors tu vas à droite, super à droite de la chaise Super là il est bien à droite de la chaise en regardant vers vous
	X x	X X x		
39.52		X Xx X x		Regardez bien est-ce que tu es sur le tapis Où elle est placée devant, donc mets-toi devant Devant la table, vous êtes d'accord ? allez je te prends en photo devant la table
Bilan de la séance				
45.41	X x		X X X X xxx	En bas posé sur la table Ensuite quand on décrit le deuxième élément on dit qu'il est SUR l'autre Et le premier il se retrouve SOUS Celui qui est au-dessus SUR et SOUS
48.08	x	x		Derrière les livres, elle fait un geste j'aimerais bien un mot, tout en haut Maman attrape moi le livre qui est en haut à droite
	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
Total	6	48	25	79
	7.60%	60.76%	31.64%	100

Synthèse de l'accompagnement de Damien

	Accompagnement corporel uniquement	Accompagnement langagier uniquement	Accompagnement corporel et langagier	Référence aux mots repères
1 SM	16 soit 11.43%	49 soit 35%	75 soit 53.57%	140 fois
2 C	6 soit 8.82%	29 soit 42.65%	33 soit 48.23%	68 fois
3 SM	28 soit 37.33%	36 soit 48%	14 soit 13.6%	75 fois
4 C	4 soit 11.76%	14 soit 41.17%	16 soit 47.05%	34 fois
5 SM	5 soit 9.26%	12 soit 22.22%	27 soit 50%	54 fois
6 C	5 soit 6.76%	59 soit 79.73%	10 soit 13.51%	74 fois
7 SM	0 soit 0%	43 soit 66.15%	22 soit 33.85%	65 fois
8 C	0 soit 0%	18 soit 72%	7 soit 28%	25 fois
9 C	6 soit 7.60%	48 soit 60.76%	25 soit 31.64%	79 fois
total	70 soit 11.40%	308 soit 50.16%	229 soit 37.30%	614 fois
Total SM	49 soit 14.67%	140 soit 41.92%	138 soit 41.32%	334 fois
Total classe	21 soit 7.5 %	168 soit 60 %	91 soit 32.5%	280 fois



Annexe XXXIII : photogrammes illustrant les postures corporelles de Damien

Analyse des variables de commande concernant les postures et l'accompagnement corporel de Damien

Damien guide corporellement mais reste majoritairement plus à distance pour garder une vue d'ensemble.



En classe, à l'aide des photos et de son corps qu'il utilise pour mimer, il tente de faire émerger le vocabulaire vécu corporellement par les élèves.

A droite



Je passe par.....



Il passe par Par-dessus.



Où est la boule par rapport au cube ?



Annexe XXXIV : analyse des types de contacts physiques de Damien en interaction avec ses élèves

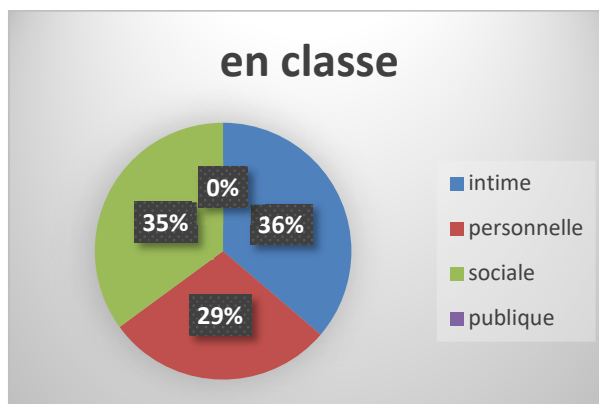
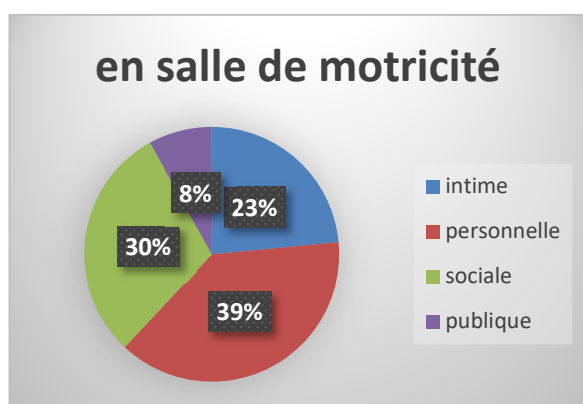
Nombre et types de contact de Damien avec ses élèves

Contact pour :	guider	Recentrer/ encourager	cadrer/ contenir	contraindre à s'asseoir ou rester assis	placer/ déplacer	repousser	Total/ séance
1	22	2	3	3	9	1	40
2	0	7	2	5	9	16	39
3	32	0	2	0	20	8	52
4	6	8	1	1	19	6	41
5	11	5	2	1 et rassurer	26	2	47
6	0	8	2	2	18	21	51
7	8	11	1	1	11	4	36
8	0	11	4	3	25	3	46
9	5	17	11	7	23	9	72
Total	84	69	28	23	161	70	424
%	19.81	16.27	6.60	5.42	37.97	16.51	100

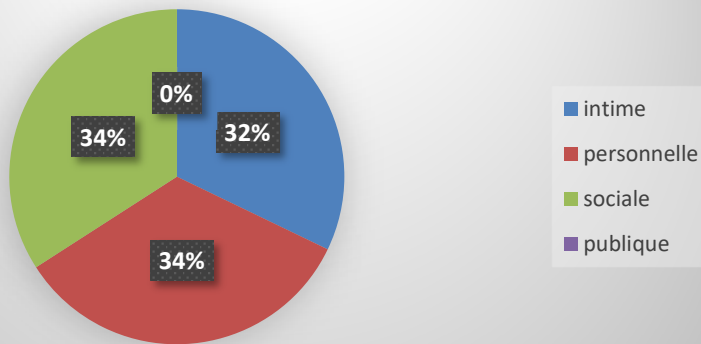
Annexe XXXV : analyse de la zone proxémique dans laquelle se situe Damien par rapport à ses élèves.

Temps passé dans les différentes zones de proxémie (avec l'ensemble du gpe)

	Intime (corps à corps) 15 à 40cm	Personnelle 45/74cm	Sociale/ Interaction 1.25/2.10	Publique 3.6/7.5
	Atelier dirigée	Rotation/sit ref	Temps frontal	
1 SM	24'	12'	15'03	0
2 classe	12'	7'	22.30	0
3 SM (sit ref)	5'	27'	10'	0
4 CI	33'	4'	7'	0
5 SM	4'	5'	16.18	13'
6 CI	25	7	20.	0
7 SM (sit ref)	5'	18.30	7.30	5
8 CI	6	25	18.33	0
9 CI	10	25	15.48	0
Total SM	38	62.3	48.51	13
Total classe	86	68	83.11	0
Total ensemble	124	130.3	131.62	0

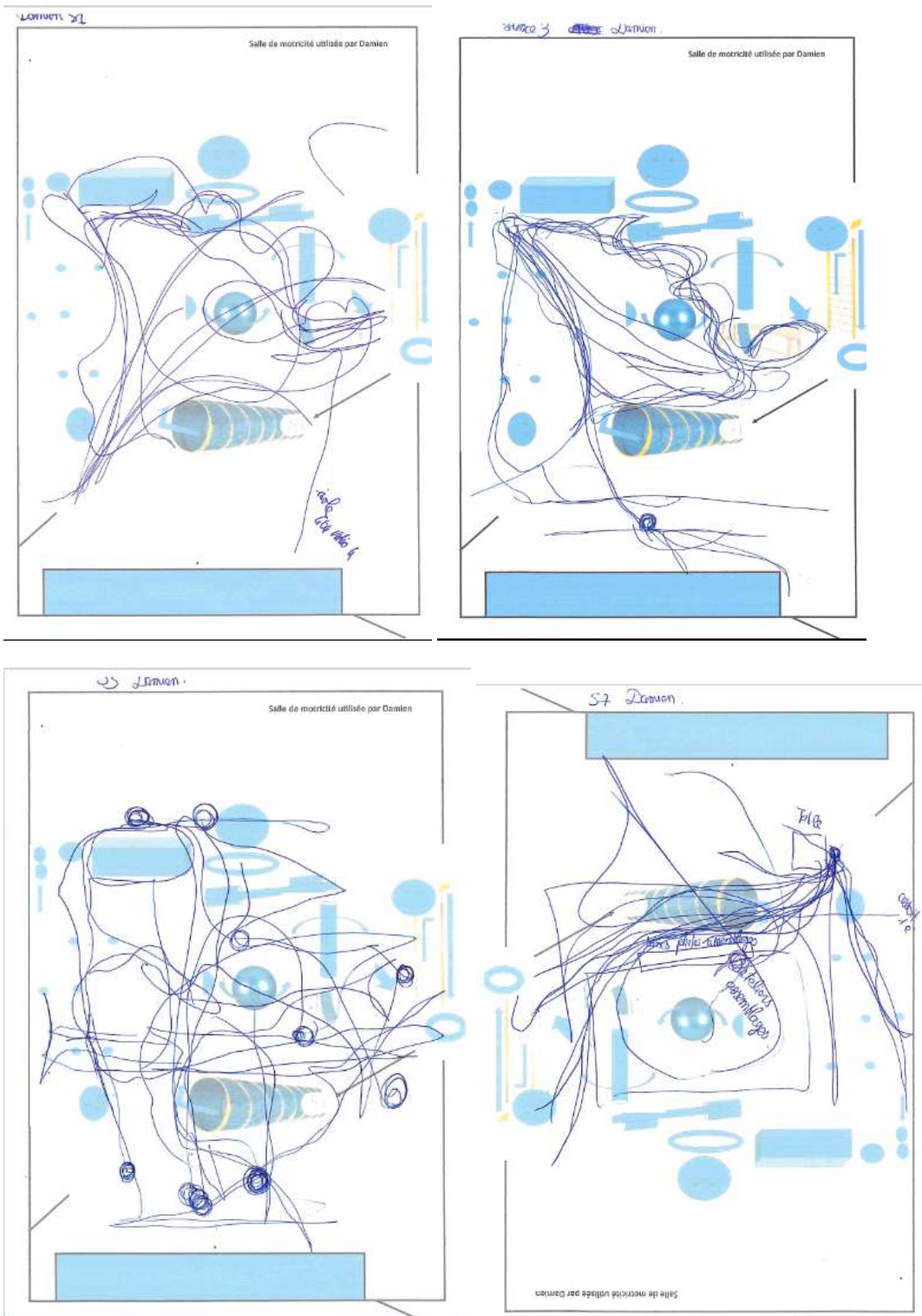


sur l'ensemble des séances

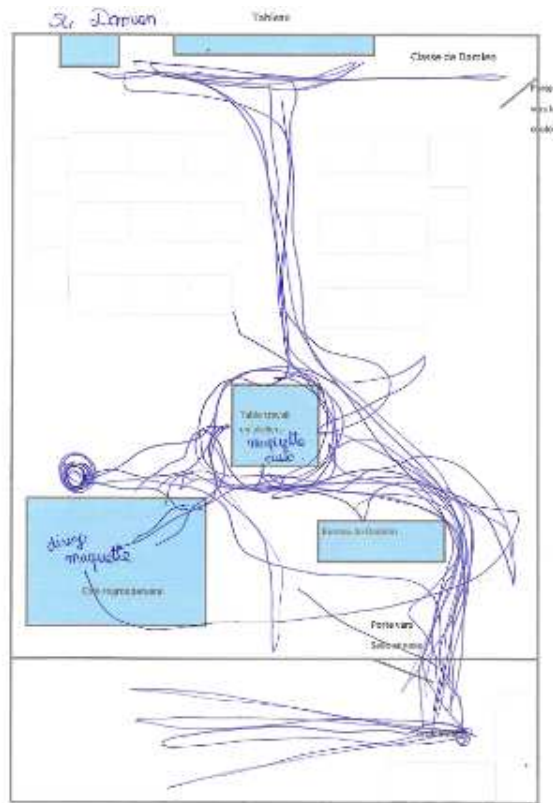
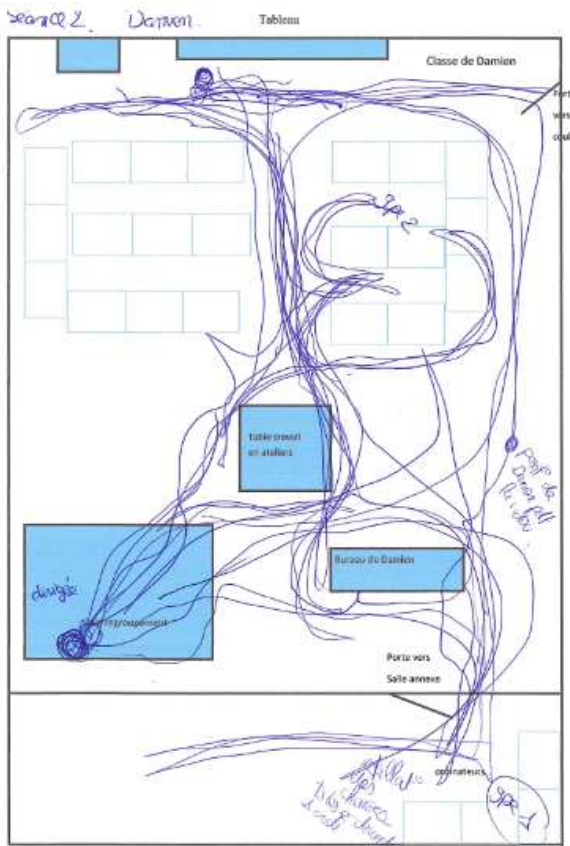


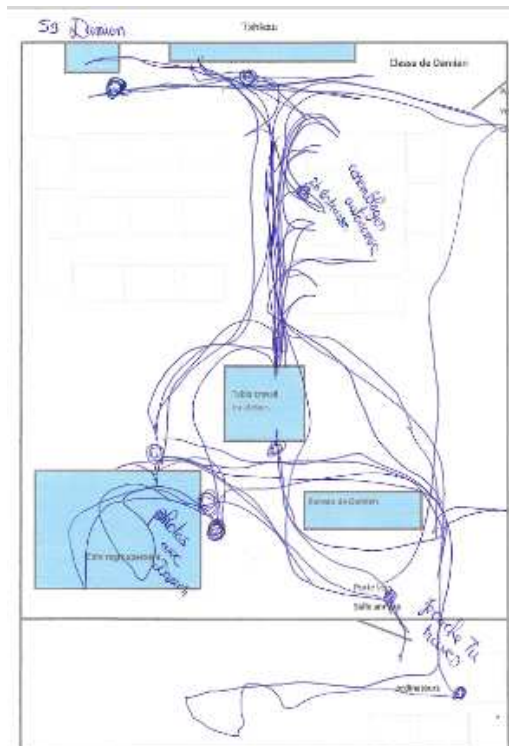
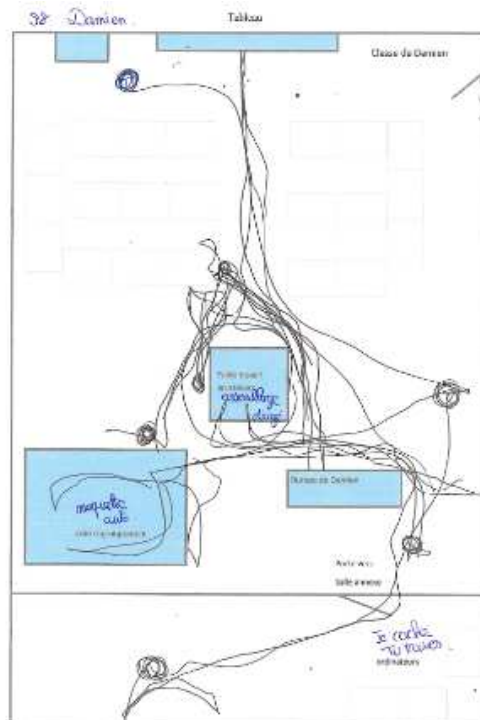
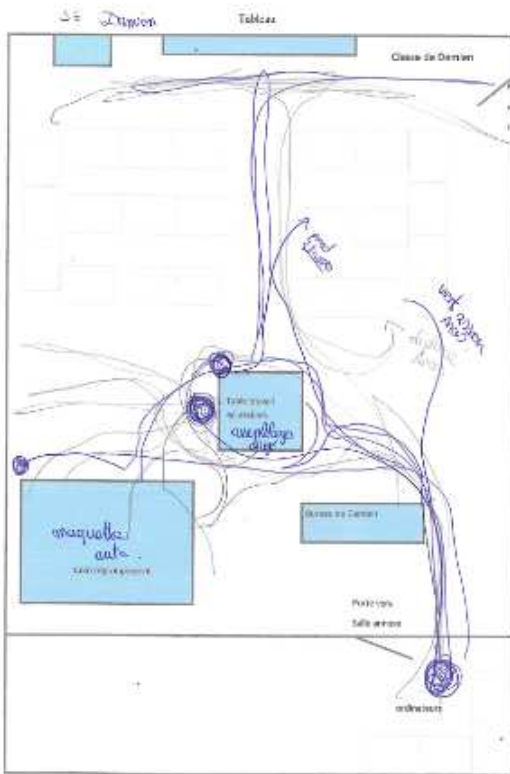
Annexe XXXVI : locogrammes pour l'ensemble des séances de Damien

- En salle de motricité



- En classe





Annexe XXXVII : écarts entre le script et le réel pour la mise à l'épreuve de Damien

Séance /total	écarts	Justification AC
1	<p>Dans l'ensemble la mise en œuvre est fidèle au script. Damien l'a souvent regardé et conservé dans les mains pour y être le plus fidèle possible.</p> <p>1-Lors des phases de pratique sur le parcours, Damien reste devant le module : Je roule SUR le module pour aider à la roulade. Du coup il accompagne moins sur le reste. Il ne s'empare pas de l'étayage</p> <p>2-A la fin seuls les éléments Dans, sur, entre sont évoqués rapidement sans montrer.</p> <p>Il verbalise et relance régulièrement la verbalisation.</p>	<p>Manque d'anticipation sur la préparation matérielle</p> <p>Damien est conscient que le plus complexe pour lui est de penser à lier la verbalisation dans l'action.</p>
2	<p>1-atelier photos : Damien ne leur donne que les photos et leur demande de les mettre ensemble mais n'a pas donné le support du parcours.</p> <p>2-Atelier ordi, les chaises auraient pu être installées avant</p> <p>3-Les gpes sont faits aléatoirement au moment</p>	<p>Manque d'anticipation</p> <p>Manque d'anticipation</p> <p>Manque d'anticipation</p>
3	<p>1-Damien a modifié la situation de réf involontairement / du coup cela prend plus de temps que prévu</p> <p>2-l'atelier maquette, Damien donne tout le matériel, au lieu de donner un élément par objet à représenter</p> <p>3-Damien a oublié de faire placer les étiquettes les élèves sont moins autonomes sur le parcours</p> <p>4-Conséquence de tout Damien n'a pas le temps de faire le bilan des ateliers maquettes.</p>	<p>Manque d'anticipation</p> <p>Manque d'anticipation sur la préparation matérielle</p> <p>Oubli</p>

4	<p>1-Un seul ordinateur pour 7 élèves (pb de partage) 2-atelier maquette : Damien donne toutes les étiquettes et tout le matériel à l'ensemble des grp (cela va engendrer une certaine désorganisation au sein de ce grpe) 3-Damien quitte très tôt l'atelier dirigé pour aller réguler l'atelier ordinateur ou maquette Ne réinvestit par la vidéo ni les photos structurées en S2</p>	<p>Problème matériel non anticipé</p> <p>Anticipation</p> <p>Besoin d'aller voir ce que font les autres</p>
5	<p>1-pour les 2 derniers gpes, Vincent reprend la main et explique à leur place 2 En SM Damien décide de faire vivre les parcours les uns après les autres cela prendra plus de temps et les 3 gpes ne pourront pas passer –temps de pratique en dessous de ce qui était prévu 3 Le temps du montage du parcours, les élèves sont invités à faire un tri de photos (activités improvisées)</p>	<p>S'impatiente, manque de temps</p> <p>Pas assez de matériel et peur de ne pas pouvoir gérer tous les groupes en même temps</p> <p>Adaptation</p>
6	<p>1-atelier ordinateur un seul ordinateur pour 5/6 élèves toujours pas suffisant, j'avais volontairement lancé l'ENT sur les 2 ordinateurs mais il en a utilisé qu'un 2-ne reste pas centré sur son atelier, se rend régulièrement sur les autres ateliers même sans être sollicité pour réguler.</p>	<p>Peur du bruit, 2 ordinateurs avec des consignes orales côte à côte, Damien a eu peur que ce soit difficile pour les élèves</p> <p>Besoin de contrôler ce que font les autres groupes</p>
7	<p>1-Lors des vérifications des assemblages, le vocabulaire n'est pas mobilisé 2-La projection sur la séance suivante n'est pas faite 3- pas assez de matériel pour les assemblages, disputes, attentes</p>	<p>Manque d'appropriation du script</p> <p>Manque de temps Préparation matérielle pas suffisamment anticipée</p>
8	<p>1-Damien a enlevé l'atelier ordinateur (trop bruyant car pas</p>	<p>Anticipation/ lassitude ?</p>

	<p>assez d'ordinateur) par le jeu Je cache tu trouves) mais il n'a pas donné de référent</p> <p>2- pour l'atelier dirigé, Damien n'a pas prévu assez de solides identiques</p> <p>3-Damien n'a pas prévu les grpes et n' a pas noté les élèves, il perd du temps lors des rotations</p> <p>4 les assemblages proposés sont pauvres ils ne sollicitent que sur sous en haut en bas</p>	<p>Anticipation/ matériel</p> <p>Anticipation/organisation</p> <p>N'y pense pas</p> <p>Lâcher prise, peur du bruit</p> <p>Appropriation/surcharge cognitive, émotionnelle</p> <p>Anticipation/organisation</p> <p>Orientation/ appropriation</p>
9	<p>1-Damien utilise les photos des assemblages d'une séance précédente au lieu de faire ce qui était proposé comme en S6</p> <p>2 Le second atelier est je cache tu trouves et non l'atelier sur l'ENT</p> <p>3 toujours pas de trace écrite</p> <p>Le lien entre les séances et le sens de la séquence bien développé</p>	<p>Pallie ainsi au manque de matériel</p> <p>S'adapte au manque d'ordinateur et répond à une demande de ses élèves</p>

Annexe XXXVIII : notes et observations relevant de la gestion de la temporalité pour Damien

1	<p>Regarde la montre à 3 reprises Regarde la fiche de préparation (une dizaine de fois) la garde même en main sur tous les temps de consignes pour rester le plus fidèle « on accélère un peu sinon ça bloque » Allez on s'arrête, ça va être l'heure » Damien fait un bilan express par manque de temps. J'ai installé le parcours pour Damien, pas le temps ni la possibilité de le faire avant</p>
2	<p>Tient sa FP dès le départ 11.23 pense à chronométrer les ateliers 21.14 regarde la montre, id 22.38, 6.53, 8.59 montre plus timer, 2.48 FP 4.06 regard pendule Vers la fin Damien montre des signes de stress, il se contient, agitation, tics, mains, 8.01 regarde la montre 10.03 annonce la séance 3 avec la FP</p>
3	<p>Damien a la fiche de prep à la main 7.25 regarde la montre 15.33 regarde la montre 17.26 regarde la montre 22.05 regarde la montre 30.05 regarde la montre 32.40 « allez on a bientôt fini regarde la montre » 00.26 regarde la montre 1.13 « allez je vais faire passer rapidement... » 1.52 regarde la montre 4.36 regarde la montre 10.15 « alors les maquettes on en parlera la prochaine fois parce qu'on a pas trop le temps-là »</p>
4	<p>16.17 regarde la montre 18.38 regarde la montre 35.44 regarde la montre 38.36 regarde la montre 41.13 FP 42.56 regarde la montre et me fait signe que c'est terminé.</p>
5	<p>4.54 Damien prend la baguette et la parole car il trouve que c'est trop long, « allez on va accélérer un petit peu, qu'est-ce qu'on fait ici ? » 12.35 regarde la montre</p>

	<p>13.21 Damien prend la parole et la baguette, c'est trop long 14.00 « non les foulards on ne les mets pas, ça va être trop long de les mettre là » 16.09 regarde la montre 22.45 regarde la montre 23.26 regarde la montre Damien laisse peu de temps pour vivre le parcours et 1 groupe sur les 3 ne le fera pas vivre par manque de temps</p>
6	<p>Regarde la montre 24.11 « alors ici on en est où ? ; 24.17 regarde à nouveau en arrivant aux ordinateurs 25.59 on va bientôt changer de gpe en montrant sa montre du doigt 49.00 regarde la montre</p>
7	<p>9.46 regarde la montre 10.20 regarde la montre Commence à demander aux élèves « combien de fois tu es passé ? 23.59 Damien commence à demander aux élèves « combien de fois ils sont passés » 26.12 regarde la montre 26.20 « combien tu en as fait ? » 27.15 « combien de fois, tu es passé, déjà 3 fois ? Tu vas t'asseoir. » 27.38 regarde la montre « allez, vous allez vous asseoir on a terminé »</p>
8	<p>48.03 regarde la montre 48.12 regarde la FP pour annoncer la suite</p>
9	<p>17.06 regarde la montre 25.52 regarde la montre 37.47 regarde la pendule de la classe 40.39 regarde la montre 42.34 regarde la montre pour signaler à E... qu'il lui reste quelques minutes pour se rattraper.</p>

Annexe XXXIX : notes et observations relevant de la facilité ou non de lâcher prise sur les corps des élèves dans la classe pour Damien

Séance	Observations (les couleurs correspondent à des gpes différents)
2	<p>20.14 regarde et interpelle En fin d'atelier va voir ce qu'a fait le gpe des photos 27.57 interpellé Damien répond par un regard et un claquement de langue 6.43 fait un geste de renvoi à un élève qui vient le déranger 8.07 un cri à la salle ordi, Damien se lève et isole l'élève qui a crié</p>
3	<p>11.42 interpellé par un e- de l'autre gpe 12.01 regarde 13.32 regard vers le gpe maquette 13.39 idem 15.42 dérangé par un élève du gpe maquette 19.06 regard gpe maquette 19.36 dérangé par plrs élèves du gpe maquette « j'arrive dans une minute, si vous avez fini vous pouvez vous asseoir » 31.45 regarde le gpe des maquettes et recadre « si vous n'êtes pas capable vous allez vous asseoir sur le banc » 4.24 Recadre les élèves assis et isole un élève en particulier 4.58 regarde 2 fois consécutivement les élèves assis au CR 6.35 regarde, se déplace et isole un autre élève qui s'agite au CR 7.04 interpelle et isole un troisième élève</p>
4	<p>14.46 regard + chut 16.43 regard + chut et M... 17.22 un élève vient lui demander de l'aide, il répond « j'arrive » 24.41 regard + S + Chut 24.57 regard + 2^{ème} fois 26.16 quitte pour les laisser en autonomie car ça chahute à l'ordinateur, 27.03 intervient au niveau de l'atelier maquette (agacement) « la balle tu la poses, stop, vous utilisez d'autres éléments » 33.26 regard vers autre gpr 33.29 regard+ Chut l.... chut stp 34.20 regard + G + Chut 35.35 regard 35.40 regard</p>
6	<p>14.18 quitte le gpe pour aller voir l'atelier maquette 23.00 quitte le gpe pour aller voir l'atelier maquette 40.26 est interpellé par un élève du gpe maquette, « vous vous débrouillez vous êtes en autonomie » « Un par un c'est pas à toi »</p>

	43.39 « E tu peux arrêter stp ? » E est isolé, il s'ennuie et fait du bruit
7	<p>9.37 recadre les élèves aux assemblages « hé hé hé vous faites tous les assemblages, et vous mettez la photo à côté des assemblages. A côté de l'assemble qu'on puisse valider. »</p> <p>10.01 un élève de l'atelier assemblage vient se plaindre de A... Damien l'isole en lui demandant de s'asseoir à côté de lui</p> <p>16.58 « hé il y a trop de bruit, non E... non non tu es assis tu n'as pas terminé tu viendras me voir quand tu auras terminé »</p> <p>17.30 regard vers autre gpe</p> <p>19.20 regard autre gpe</p> <p>19.32 interpellé car il manque un objet, « vous allez le chercher et E... tu peux te lever »</p> <p>20.44 à l'autre gpe « vous vous débrouillez »</p> <p>24.34 « je ne vois pas du tout d'assemblage là, où est ce qu'ils sont vos assemblages là... Est-ce qu'ils sont tous fait ? E... est-ce qu'ils ont fait les assemblages ? » Damien se lève</p> <p>« Mais je veux la photo avec l'assemblage devant. »</p> <p>27.30 « doucement, ne courez pas »</p>
8	<p>10.43 alors même qu'il commence à lancer l'atelier autonome 2 il est interpellé par l'atelier autonome qu'il vient de lancer</p> <p>12.15 alors même qu'il lance l'atelier dirigé, il est interpellé par l'atelier Je cache tu trouves</p> <p>14.01 Damien est interpellé par le gpe maquette</p> <p>15.46 regard vers la salle du fond</p> <p>16.00 interpellé par le gpe maquette, ils ont terminé « est ce que quelqu'un a fait le parcours ? 2 fois ? 1 fois chacun ? Vous le refaite encore je fais 2 min avec les filles. »</p> <p>16.5 regard atelier maquette</p> <p>21.30 Damien n'a pas commencé l'atelier dirigé qu'il est interpellé par un élève d'un atelier autonome</p> <p>25.00 interpellé par une petite qui vient de la salle informatique</p> <p>26.03 au gpe maquette « Chut j'entends pas »</p> <p>29.40 : 2 sec après être arrivé à l'atelier dirigé il est interpellé par un élève de l'atelier maquette</p> <p>34.06 quitte son atelier pour voir où en sont les autres gpes</p>
9	<p>14.04 Damien est dérangé par 1 élève du gpe assemblage</p> <p>20.52 regard vers le gpe assemblage</p> <p>21.07 répond à une sollicitation d'un élève en autonomie</p> <p>21.54 dérangé par un élève des assemblages</p> <p>23.19 interpellé par le bruit de l'atelier assemblage</p> <p>23.35 « il y a trop de bruit à l'arrière classe »</p> <p>24.56 interpellé par un élève des assemblages</p>

	<p>25.06 isole 2 élèves de l'atelier Je cache tu trouves car ils s'amuse</p> <p>25.33 redonne de la pâte à fix et en profite pour redonner la consigne</p> <p>31.00 dérangé par un élève de l'atelier Je cache tu trouves</p> <p>32.33 Damien quitte volontairement pour aller voir A. sur l'atelier Je cache tu trouves (élève Allophone)</p> <p>34.37 regard, « chut hey ! »</p>
--	--

Annexe XXXX : entretien d'après-coup pour Lali

- 1 **Entretien d'après-coup Lali mercredi 24 novembre 2021**
- 2 Che : Bonjour X tout d'abord je te remercie d'avoir accepté cette épreuve. Ma première question va
3 être très ouverte : comment as-tu vécu cette ingénierie ?
- 4 Lali : Alors on en parlait juste à l'instant le fait d'avoir été deux, ça a permis d'échanger parce que
5 des fois, bon c'est vrai qu'on t'en avait parlé par rapport à la fiche de prep. Comme on la maîtrisait
6 pas, nous on se posait des questions donc ça a permis d'échanger et de voir que d'échanger sur
7 justement cette fiche, sur les consignes, et le fait d'avoir été deux, je pense que ça m'a aidé donc ça
8 c'est euh..., on l'a plutôt euh... on l'a menée. Après ce qui a été compliqué c'était dans la gestion de
9 la classe parce que des fois j'avais l'impression que la classe m'échappait, c'était pas comme
10 d'habitude, ils n'avaient pas les mêmes repères que d'habitude donc voilà c'est plus dans cette gestion
11 de classe, que j'ai l'impression que des fois ça m'échappait un petit peu
- 12 Che : Et pourquoi elle t'échappait plus que d'habitude?
- 13 Lali : Je pense que c'est parce que j'avais pas encore mis en place le fait de travailler en atelier, et que
14 là ils découvraient le travail en ateliers, enfin ils découvraient, non enfin pas forcément parce qu'ils
15 ont quand même bossé en ateliers, donc ils savent faire, moi j'avais des GS l'an dernier donc ils
16 bossaient en ateliers, ce sont des GS de l'an dernier, mais là c'était la première fois dans l'année qu'on
17 les mettait en place et peut-être que voilà on n'a pas... C'était peut-être ça en fait, le fait de voilà
18 c'était au moment où on travaillait en atelier plus... C'était à ce moment là où la gestion je me suis
19 sentie un peu, pas mises à mal mais bon j'ai l'impression que ça m'échappait ou que... où c'était
20 peut-être moi qui, en fait je t'avais dit, par rapport au bruit, tout ça que ça me... que ça me gênait un
21 petit peu, donc c'était peut-être ça aussi, avec le recul après c'était peut-être normal quoi ils étaient en
22 ateliers, qu'ils parlent, qu'ils interagissent, qu'il y ait des éclats de voix où que mais bon voilà et...
23 mais bon j'avais oublié (rire) c'était qu'on le mettait en place là en fait comme ça...
- 24 Che : Et est-ce que maintenant, depuis la rentrée est-ce que tu remets en place?
- 25 Lali : Alors des ateliers, maintenant j'en fait euh... les fins d'après-midi où j'ai... où on a un service

26 civique qui vient, donc on arrive à partager la classe en trois petits groupes à faire des choses mais
27 voilà en essayant de rétablir les règles de la classe en ateliers enfin voilà... mais en fait voilà, j'essaie
28 de tendre vers ça....

29 Che : Merci donc tes élèves, comment ils l'ont vécu?

30 Lali : Alors ils l'ont vécu , ils en redemandent oui, ils ont demandé à la rentrée si tu revenais. Non,
31 eux ça les a vraiment ... et peut-être que c'est le fait de travailler en petits groupes, le fait d'aller en
32 salle de motricité, de revenir, ce va et vient entre la salle de motricité/la classe, la vidéo enfin tout!!
33 La maquette aussi parce qu'ils ont beaucoup apprécié travailler avec la maquette donc c'était
34 différent et non eux l'ont vraiment bien vécu, je pense qu'ils ont bien vécu, ils en parlent, ils s'en
35 souviennent donc eux oui et puis quand on dit quand on met sport, c'est, est-ce que c'est dans la salle
36 de motricité pour faire le parcours? (rire amusé) donc ça, ils l'ont, oui, ils l'ont très bien vécu....

37 Che : Bon, donc si c'était à refaire, est-ce que tu le referais?

38 Lali : Je le referais mais pas seule, en ayant quelqu'un à côté avec qui échanger, peut-être que seule,
39 enfin tu vois, on parlait de Damien qui le faisait seul, mais moi je trouve que le côté d'échanger, de...
40 ouais, moi je trouve que c'était important...

41 Che : Tu ferais exactement pareil? ou est-ce qu'il y a des choses que tu modifierais?

42 Lali : Alors, peut-être que c'était pour mieux, alors euh, exactement pareil...(réflexion) Alors c'est
43 vrai qu'on travaillait les séances au fur et à mesure peut-être qu'il y a pas eu assez, enfin pour ma part,
44 pas assez de distance par rapport à ces fiches, de les relire plus en amont et plus mais ouais mais je
45 garderais quand même le travail à deux.

46 Che : Tu parles de l'anticipation par rapport aux fiches de préparation?

47 Lali : Oui moi plus d'anticipation, peut-être. Après euh...oui les ateliers, enfin qu'ils aient déjà ces
48 habitudes de travail dès le début de l'année en fait, qu'ils soient déjà imprégnés dans ce
49 fonctionnement. L'autonomie, ils l'ont, c'est pas... le fait d'avoir des petits ateliers, de tourner, en
50 fait cette gestion-là qui...en l'appréhendant davantage.

51 Che : Penses-tu que tes élèves ont progressé par rapport aux compétences spécifiques liées à l'espace?

- 52 Lali : Alors oui certains même tu vois comme là, parce qu'on essaie de le reprendre dans des
53 consignes de vie de classe ou dans des consignes comme ça, et oui certains s'en sont saisis et c'est ce
54 qu'on se disait, d'autres ne... alors peut-être qu'il y a une question de maturité ou peut-être que
55 c'est... mais certains y font référence mais ouais, ils s'en servent.
- 56 Che : Est-ce que, quand ils font "rappel" de ces mots, est-ce qu'ils miment aussi? où est-ce que....
- 57 Lali : Alors oui, oui, oui, parce que la dernière fois, qu'est-ce que j'avais demandé? Alors installe toi
58 entre... et alors il y en a une qui a hésité et "mais ENTRE, entre les plots tu dois passer (rire)
- 59 Che : En faisant les gestes?
- 60 Lali : Voilà en faisant les gestes, ils sont... tu te mets entre (geste) voilà donc il y a le corps qui
61 accompagne un peu parfois, après, c'est surtout sur cette gauche et cette droite toujours.... Alors moi
62 je me suis sentie aussi... Je pense que... On n'en avait pas parlé, mais au niveau de mon propre
63 repérage avec mon corps, ça m'a questionné.
- 64 Che : Je l'ai noté.
- 65 Lali : ça m'a questionné, je me suis dit, mince, c'est vrai que j'ai pas réglé ça !
- 66 Che : Je m'en suis rendue compte à plusieurs reprises, à plusieurs reprises c'était pas clair pour toi
- 67 Lali : Exactement, et c'est surtout cette gauche et cette droite, mais ça je t'avais dit avant,
- 68 Che : Parce que c'est soit par rapport à soi, soit par rapport à un objet que l'on a en face de soi
- 69 Lali : Oui alors c'est vrai qu'à la fin, dans les dernières séances, je les prenais, et je les mettais dans
70 ma position à moi, pour qu'on ait la même orientation, le même positionnement. Mais ça m'a
71 questionné moi, en me disant c'est vrai c'est pas clair encore pour moi, par rapport aux enfants et se
72 mettre toujours dans leur position à eux, ou qu'ils se mettent dans ma position à moi, mais pas leur
73 lancer droite/gauche comme ça, non mais ça oui c'est sûr, mais même moi dans mon positionnement,
74 je me suis dit, mais mince c'est... c'est pas clair pour toi non plus...
- 75 Che : oui parce que là on est resté sur le repérage par rapport à soi mais il y a encore un gros travail à
76 faire sur le repérage par rapport à la place de soi et alors c'est vrai je voulais mettre le bras comme ça

77 parce que là on est resté sur le repérage par rapport à soi mais il y a encore un gros travail à faire avec
78 par rapport aux autres.

79 Lali : oui de train de transférer de faire tout ce... ouais

80 Che : parce qu'il y a une différence entre je passe à gauche du cylindre et il est placé à gauche voilà.

81 Lali : et alors ça au niveau de l'âge c'est euh... en CP c'est encore trop subtil.

82 Che : oui oui oui mais ce sera à penser je pense dans la progressivité des apprentissages au sein de
83 l'équipe vers le ce2, tu vois CE1 CE2, comment progressivement vous pouvez reprendre ce travail et
84 le décliner

85 Lali : et même en amont en fait parce que tu me disais que tu allais le faire avec la GS ?

86 Che : oui

87 Lali : et c'est vrai que ça serait intéressant de voir à la rentrée 2022 si ce travail est, parce que tu vas
88 le faire avec les GS en fin d'année ou...

89 Che : Valérie m'a demandé donc oui on va le proposer en fin d'année

90 Lali : et c'est vrai que ça serait euh... ouais ! Parce que oui on sent qu'en début d'année, c'est ce
91 positionnement, le corps c'est pas où c'est pas clair. Et euh, on parlait des évaluations mais ils les
92 avaient faites avant donc ça les a pas... et alors dans les évaluations on avait retrouvé ces...

93 Che : Je sais pas si sur celles de janvier, il y en a encore

94 Lali : s'il y en a encore...

95 Che : de la compréhension par rapport à son repérage

96 Lali : si ouais ouais

97 Che : donc on pourra voir là

98 Lali : je regarderai mais il me semble que oui...

99 Che : on pourra voir s'il y a une évolution ou pas alors justement, est-ce que tu penses que tu as
100 respecté l'ingénierie à la lettre ?

101 Lali : Alors, à la lettre, je ne pense pas. Je pense que sur certaines séances, de mémoire, j'ai dû... pas
102 me l'approprier mais j'ai dû peut-être là à ce moment-là ou peut-être par ce que moi je me sentais pas
103 claire à ce moment-là ou squeezer ou le modifier par contre, tu as dû le sentir aussi

104 Che : oui je l'ai vu oui je l'ai mesuré

105 Lali : non à ce moment-là non, pas à la lettre

106 Che : Alors c'est dû à quoi du coup ? Qu'est-ce que c'est qui te gênait ?

107 Lali : Alors je pense vraiment que, en fait le fait de le lire sur la fiche de prep. (silence) on en avait
108 parlé, le fait qu'on n'y a pas participé parce que c'est toi qui les avait apporté... et euh... oui c'est
109 peut-être ce clé en main aussi comme tu disais ? Qui peut-être parfois si on n'est pas assez impliqué
110 dans cette fiche, on ne se l'approprie pas assez. Et donc si je me sens, là je vois pas trop où je veux
111 où moi je dois aller donc euh... ben je squeeze, je le fais différent, je me l'approprie différemment.

112 Che : Il y a ce manque d'anticipation aussi.

113 Lali : et je pense que ça, ça a dû même si on les a, on les a vu une première fois mais peut-être... on
114 les revoyait la veille, on les revoyait à midi, on les revoyait avant mais peut-être davantage parce
115 qu'on les a... je sais pas si ... par rapport au temps

116 Che : Tu les as eues je crois 15 jours avant...

117 Lali : Oui, on les a lues une première fois, on les a lues à ce moment-là, on les a regardées à ce
118 moment-là mais peut-être que davantage... mais le fait de... voilà comme on disait le « clé en main »
119 aussi, quand tu le... tu participes pas jusqu'au bout alors... tu as du mal à te l'approprier alors...

120 Che : c'est pour ça que je vous avais dit que s'il y avait des incompréhensions, des questionnements...

121 Lali : oui après c'est vrai tu es prise aussi avec ta journée et puis il y a ça et...

122 Che : il y a la temporalité qui a joué

- 123 Lali : oui ça a joué
- 124 Che : oui parce que moi pour vous rassurer je vous ai fourni du « clé en main »
- 125 Lali : oui et alors c'est vrai que c'est à double tranchant, c'est à double
- 126 Che : en vous disant, s'il y a des choses qui vous dérangent
- 127 Lali : mais c'est vrai que ça nous a rassuré
- 128 Che : ça vous a rassuré ?
- 129 Lali : oui bien sûr, à non forcément, ça nous a rassuré
- 130 Che : D'ailleurs, la deuxième séance, je me rappelle vous avait fait peur, avec la vidéo, avec...
- 131 Lali : Parce qu'en fait, c'est vrai que ça... par ce qu'on avait, oui on s'est dit, si on doit faire tout ce
- 132 montage, en plus avec, enfin moi je sais que je ne suis pas très douée avec l'outil informatique... bon
- 133 je fais hein, mais bon, mais on est passé aux photos, prendre des photos en même temps... d'ailleurs
- 134 on a pris des photos avec la tablette la première séance, mais moi j'ai l'impression de prendre des
- 135 photos, je sais pas si tu as pu les exploiter correctement mais...
- 136 Che : Oui oui oui ça fait partie des photos que je t'ai données aussi pour travailler après.
- 137 Lali : et c'est vrai que, comme on voulait tellement se concentrer sur la séance, on se dit mais s'il faut
- 138 prendre les photos, les vidéos, ça nous a mis un peu... oui, on t'en avait parlé à ce moment-là. On a
- 139 eu peur qu'il n'y ait pas le résultat que tu attendais toi, de te mettre avec ton travail en... voilà, que ce
- 140 ne soit pas confortable pour toi...
- 141 Che : et sinon en temps normal comment tu pourrais faire ? si j'étais pas là, pas d'ingénierie, c'est la
- 142 séquence de classe
- 143 Lali : mais on aurait pris le temps de poser enfin, alors là je pense aussi qu'il y avait le fait d'être sur
- 144 un groupe et d'avoir les autres groupes en ... dans les ateliers, et je reviens toujours à ce truc où j'ai
- 145 l'impression de pas maîtriser le...
- 146 Che : Oui, la maîtrise de la classe oui...

- 147 Lali : oui mais ça c'est mon... la latitude que tu laisses au bruit
- 148 Che : C'est le lâcher prise !
- 149 Lali : oui c'est le lâcher prise, c'est exact et de toute façon on y revient tout le temps. Mais on les
150 aurait prises les photos, on les aurait mise en forme, on les aurait imprimées, on l'aurait fait je pense,
151 à deux toujours, moi je pense que je m'appuie... après avec Alex on travaille beaucoup ensemble,
152 que ce soit en lecture, en maths,
- 153 Che : vous vous rassurez l'une l'autre
- 154 Lali : oui, on échange nos pratiques, comment ça s'est passé toi ? cette lecture, comment ça s'est
155 passé sur ce son ? on échange beaucoup et en maths aussi pour les outils pour le matériel tout ça, on
156 essaie de voir ce qui peut les aider, et du coup on a cette habitude de travailler, d'échanger
- 157 Che : Alors, je voulais faire une focale du coup sur les séances de motricité, alors comment tu les as
158 vécues, est-ce que ça t'a fait quelque chose...
- 159 Lali : Alors, la motricité, on y avait... je t'avait dit qu'on y avait été l'an dernier... en fin d'année
160 scolaire avec ... on avait fait un travail avec Julie pour le lexique, et on avait été en salle de motricité,
161 et c'est vrai que c'est un espace que je m'étais approprié donc... parce que d'habitude en CP on n'y
162 allait pas, franchement, je n'investissais pas cet espace-là, donc les élèves étaient contents d'y
163 retourner, et moi je trouve que c'était bien aussi de pouvoir un peu nous détacher de la classe de
164 vivre, de se mettre en situation dans la salle motricité, pour les élèves... oui c'était... je pense ça leur
165 rappelait la GS...
- 166 Che : est-ce que tu envisagerais d'y retourner pour d'autres notions à aborder par le corps ?
- 167 Lali : Par le corps oui oui, c'est vrai que maintenant c'est une salle où on ose aller, par ce qu'en fait
168 on se disait, matériellement, c'est côté maternelle et puis c'est exploité par la maternelle
- 169 Che : Vous vous interdisez d'aller en fait ?
- 170 Lali : on s'interdisait d'y aller et on se disait oui on va au COSEC, on va avec Karine, donc on
171 exploitait pas du tout cette salle là mais maintenant oui c'est un espace qui s'ouvre en plus

172 Che : d'accord, oui c'est intéressant, et le fait de travailler dans cette salle de motricité en classe
173 entière ou un atelier est-ce que tu as vu une différence toi au niveau...

174 Lali : par rapport à la classe ou... ?

175 Che : quand tu étais amenée à mener des séances où tu avais l'ensemble de tes élèves sous ta... ou
176 quand on a travaillé en atelier en salle de motricité

177 Lali : Ben ça dépendait des séances, après il y a des séances où je me suis très bien sentie et j'ai le
178 souvenir d'une ou 2 séances où ça avait été plus compliqué parce que du coup parce que les autres
179 ateliers allaient très vite et du coup ils ne refaisaient pas ou ne prenaient pas le temps de bien faire les
180 choses en fait ça a dégénéré, de l'agitation et il y en a qui s'étaient allongés, enfin c'était parti un peu
181 et alors il y a des séances où, les premières séances, et il y a une ou deux séances où cela m'a un peu
182 remuée je me suis dit mince pourquoi ça s'est passé comme ça en fait, à un moment, est-ce que le
183 temps était trop long, est-ce que j'ai pris trop... parce que c'est vrai avec les groupes que je menais
184 des fois en atelier, j'avais l'impression de prendre trop de temps, je sais pas, je regardais l'horloge en
185 même temps comme il faillait... comme je voulais vraiment comprendre où ils en étaient, où ils
186 avaient évolué...on travaillait vraiment ce qu'il y avait à faire à ce moment-là, j'ai l'impression que
187 j'ai toujours dépassé, je sais pas parce que moi j'ai jamais fait qu'une heure de...

188 Che : oui on a toujours dépassé oui parce qu'on commençait plus tôt après est-ce que ça vient peut-
189 être du matériel, d'une consigne plus visuelle, de la constitution des groupes

190 Lali : après on donnait les consignes en classe, ou on était en atelier, en plus ça les a vraiment, ils se
191 sont vraiment engagés, là-dedans, quand on est passé à la maquette, ils étaient encore plus engagés
192 dans le travail en fait et c'est vrai que cet atelier de le mener correctement, d'aller jusqu'au bout
193 même s'il y avait le bruit à côté de... Par rapport à l'ordi... Par ce que là aussi, ils avaient une
194 tablette et un ordi mais bon ce sont des enfants mais oui, il y avait une ou deux séances en SM qui
195 avaient été plus compliquées à gérer

196 Che : et en classe ?

197 Lali : en classe, j'ai le souvenir d'une aussi, alors il y avait qu'un ordinateur au début il me semble, et
198 ils étaient les 6 sur l'ordi et là, au début c'était un petit peu compliqué et après il y a eu la tablette

199 donc ils étaient 3 et 3 et j'en reviens toujours... de mettre en place la démarche en atelier et c'est
200 peut-être moi, ma tolérance à ce roulement, au bruit et puis tu leur donnes la consigne et tu t'attends à
201 ce qu'ils la respectent, qu'il n'y aient pas de... après ça reste des enfants, c'est normal,

202 Che : après c'est peut-être aussi une incompréhension entre nous par rapport au matériel informatique
203 ou moi je pensais que l'ordinateur qu'il y avait au fond de la classe on pouvait l'exploiter mais en fait
204 non

205 Lali : non mais en plus le pire c'est qu'il y avait une tablette dans la classe

206 Che : Ah tu l'as vu après ?

207 Lali : Non

208 Che : tu y as pensé après ?

209 Lali : J'y ai pensé après, je l'ai eue... je l'ai eue pas tout à fait au début du projet, je l'ai eue en cours
210 du projet oui et (silence) et puis voilà je me suis dit après et il y a une tablette en fait, et il y aurait pu
211 y en avoir une troisième en fait

212 Che : pourtant ça nous a mis à mal plusieurs fois

213 Lali : et ben exactement, et puis après je me suis fait la réflexion, ben n'importe quoi, et on aurait pu
214 en avoir plus même, on aurait pu faire 2 par tablette, peut-être pas dès le départ parce qu'on les a
215 reçues en cours parce qu'on a commencé début octobre ?

216 Che : On a commencé le 30 septembre

217 Lali : ouais, fin septembre, après on les a reçues début octobre, mais après les collègues s'en servent
218 aussi mais bon, si j'avais anticipé...

219 Che : après ça nécessite un apprentissage de l'utilisation de l'outil tu vois je pensais que en venant de
220 la grande section et puis avec le confinement je pensais qu'il serait un peu plus à l'aise avec l'outil, tu
221 vois ils étaient allés toucher des choses qu'il fallait pas

222 Lali : ils sont à l'aise dans un moteur de recherche, dans un « you tube », des vidéos, mais peut-être

223 pas manipuler comme ça, faire glisser, donc ça tu as senti qu'ils n'étaient pas

224 Che : oui, ça génère un manque d'autonomie

225 Lali : un manque d'autonomie et si ça ne marche pas, ils sollicitent, je sais que plusieurs fois tu as
226 posé la caméra pour aller, oui forcément il y a cet outil, l'appréhension de l'outil oui

227 Che : mais en même temps ça soulage un petit peu le côté matériel

228 Lali : ah oui oui c'est sûr, mais les GS je pense qu'ils ne la manipulent pas comme ça en fait sur des
229 « learning apps », des étiquettes qu'ils doivent déplacer... je pense pas, mais c'est vrai qu'à la maison
230 avec le confinement...

231 Che : alors du coup est-ce que tu as vu toi une évolution de ton vécu des séances, entre le début le
232 milieu et la fin par rapport à ce lâcher prise justement,

233 Lali : alors c'est vrai que (silence) alors lâcher prise j'ai du mal, c'est comme ça (rire) alors en plus
234 ce qui complique, enfin, ça ne complique pas, mais le fait se sentir... alors moi c'est la caméra en fait
235 à un moment donné je l'ai oubliée et puis au bout d'un moment je me suis dit c'est une classe en fait,
236 elle est vivante, au début on se dit bon c'est la conseillère en fait donc euh... il y a quand même ton
237 regard aussi, on va pas se... même si c'est bienveillant,

238 Che : Je ne suis pas venue pour vous juger.

239 Lali : non mais ça on a fini... au départ on s'était, on s'est dit bon il y a la caméra ok c'est pas grave,
240 je vais faire comme si je la voyais pas, après les premières séances, je me suis dit mince la caméra,
241 elle doit regarder les vidéos après le soir mais au fur et à mesure je m'en suis détachée et puis après
242 voilà, se dire ben c'est une classe, c'est comme ça, oui ce sont des élèves, c'est vivant, si ça capote, et
243 bien ça capote, s'il y a du bruit, et bien il y a du bruit, mais quand même on se dit c'est comme ça
244 mais en même temps on se dit mince pourquoi des fois ça marche pas.... Mais moi par rapport à la
245 caméra par rapport à ta présence, c'est vrai que petit à petit je me suis, j'ai accepté, c'est bien aussi,
246 j'avais fait des regards croisés et tout ça, mais je m'étais vue après mais là je ne me voyais pas, donc
247 c'était confortable. Et puis j'ai pas senti que tu venais, qu'il y avait un regard de jugement, ça je ne
248 l'ai pas sentie...

249 Che : parce qu'il n'y en a pas eu...

250 Lali : non il n'y en a pas eu...non mais au début on s'est dit s'il y a une caméra et tout... c'est
251 compliqué mais finalement,

252 Che : donc du coup si on récapitule ce qui t'a mis en difficulté c'est la temporalité, l'organisation...

253 Lali : l'organisation en ateliers, mais c'est plus parce qu'on avait pas encore repris l'habitude de
254 travailler comme ça je pense que si on le...parce qu'après il y a eu le mois de septembre il y a eu des
255 évaluations il y avait eu la mise en route donc on avait pas pris le temps de faire ce... mais je pense
256 qu'une fois que ... Est-ce qu'un peu plus tard dans l'année moi je pense que c'est...

257 Che : oui qu'ils auront repris des habitudes en fait, ça ne faisait qu'un mois, et puis on installe, après
258 moi, j'ai eu du mal à les...tu vois faire un rang et tout ça parce qu'il y avait beaucoup d'agitations,
259 mais là ça va mieux mais il a fallu une période quand même... donc on était encore dans des choses
260 où il fallait maîtriser, il fallait les cadrer, il fallait les... c'est pour ça que peut-être les ateliers
261 c'était...

262 Che : c'était un peu tôt. Donc après il y avait ton propre rapport à l'espace,

263 Lali : oui ben ça je me suis questionnée, je te le disais tout à l'heure...

264 Che : le numérique

265 Lali : ouais

266 Che : la gestion matérielle ?

267 Lali : la gestion matérielle, alors c'était quand on a eu les... on s'est rendu compte que dans l'école on
268 avait pas forcément de matériel, tu sais quand on est arrivé aux solides, donc on en a commandés,
269 surtout pour le jeu, une boule, une pyramide, parce que oui on est allé chercher le matériel en
270 maternelle, du côté élémentaire on n'a pas forcément ce matériel-là alors que...

271 Che : on en a besoin

272 Lali : donc c'est vrai que ça nous a questionné, et du coup j'ai reçu ma petite boîte avec mes solides

273 et donc cette gestion du... parce que pour les maquettes tu l'avais apporté, donc ça, nous a dégagé du
274 ...parce qu'on avait cette mallette mais on n'avait pas tous les éléments, donc tu vois ça peut nous
275 mettre... tu vois les cerceaux... tu vois encore, oui voilà, d'aller chercher le matériel, qu'il soit
276 adapté, je ne sais pas s'il l'était tout le temps, tu vois, sur les solides, je ne sais pas s'il l'était tout le
277 temps,

278 Che : oui, il faut vraiment avoir, le solide qui correspondent à aucun...

279 Lali : à ce moment-là oui on s'est senti un peu... et c'est vrai que dans certaines barquettes, il n'y
280 avait pas une vraie pyramide, donc on le savait hein ?

281 Che : ça fait partie des aléas.

282 Lali : après voilà c'est que le matériel on ne l'avait pas forcément, c'est ce qu'on avait aussi sur
283 l'école, donc ça questionne aussi sur notre matériel.

284 Che : lors de l'entretien tu m'avais dit que ça te demandait beaucoup d'énergie et de patience, de
285 garder tes élèves, de les contenir,

286 Lali : de les contenir oui,

287 Che : mais en fait c'est de l'énergie intérieure parce que tu as vraiment une...

288 Lali : ben c'est ce qu'on me dit ben parce qu'après j'ai pas l'impression de dégager

289 Che : si vraiment tu le souhaites, je te donnerai toutes les vidéos, si tu le souhaites, c'est pas une
290 obligation mais je trouve que gestuellement, au niveau de la posture tu parais toujours, calme,
291 apaisée,

292 Lali : ah ben tu vois j'ai pas l'impression de donner cette... c'est ce qu'on me dit, parce que je vais
293 pas me mettre à m'agiter aussi, oui c'est intérieur...

294 Che : enfin je pense que c'est une réponse adaptée parce que comme tu dis plus tu t'agites, plus ils
295 s'agitent, donc le fait de rester un peu calme apaisée face à eux ben ça ramène aussi... le fait de ne
296 pas ben après c'est une habitude d'école aussi le fait de ne pas hausser le ton de la voix de toujours
297 parler doucement de les rappeler je pense que ça crée aussi une harmonie mais ça te demande une

298 énergie interne

299 Lali : j'ai l'impression que, parce que cette énergie qui est interne, j'ai l'impression des fois qu'elle
300 me... que je parle un peu fort ou que...je parle trop vite ou que

301 Che : même corporellement je veux dire tu te déplaces mais tu te déplaces calmement tu es pas un
302 électron libre dans la classe à utiliser tout l'espace de la classe en moins d'une minute...

303 Lali : peut-être voir les vidéos oui... peut-être...

304 Che : c'est vrai qu'au niveau de la proxémie, tu es souvent devant le tableau face à tes élèves ou alors
305 avec toujours tes élèves autour à te déplacer avec ton groupe d'élèves pour les accompagner mais tu
306 n'es pas dans l'énergie à te déplacer dans tous les sens c'est vraiment toujours voilà avec

307 Lali : d'accord oui, peut-être de le voir

308 Che : et ça m'a ça m'a fait écho quand j'ai vu ça me demande beaucoup d'énergie du coup je me suis
309 dit mais c'est vraiment de l'énergie intérieurement parce qu'au final dans tes déplacements, ça reste
310 toujours dans un but précis et

311 Lali : alors c'est vrai qu'après en plus en début d'année je pense que tu y mets encore plus cette
312 énergie et pour établir les choses mais ouais ce serait intéressant de voir les vidéos oui

313 Che : et justement est-ce que tu penses que le fait d'avoir enseigné en CLIS et en grande section
314 ça t'a donné des habitudes de posture professionnelle

315 Lali : je pense que c'est l'ULIS, j'y ai passé 10 ans donc euh...et j'ai eu affaire à des sacrés... et oui
316 je pense que là si on a peur sa... pas son clame mais si on

317 Che : oui si on sort de ses gonds, si on laisse exploser cette énergie,

318 Lali : oui exploser du matin au soir et à un moment en CLIS je me suis dit c'était face à un enfant et
319 je me suis dit c'est lui ou moi en fait et lui il cherchait à me faire exploser je lui dis non j'exploserai
320 pas et donc ça je me le dis souvent parce qu'on peut facilement explosé, oui complètement, et ça oui
321 je l'ai des loulous que j'ai croisés en CLIS ça c'est sûrLa GS j'ai fait une année en début de
322 carrière et l'année dernière mais c'est vrai que c'est un autre rapport aux enfants mais je pense que

323 oui les années en CLIS enfin en ULIS et puis j'ai vu faire aussi au côté de Marc P. de son temps ;
324 enfin, quand j'ai commencé, et ça c'est vrai que devait faire les gens aussi garder leur calme, le ton.

325 Che : oui M. et L.

326 Lali : exactement, ils ont toujours un ton posé et je lui avais dit à M. ben franchement, qu'on te
327 regarde faire parce que c'est vrai qu'à Laden c'était compliqué parfois et il gardait un calme toujours
328 et puis de voir faire des collègues, de s'imprégner un peu de leur pratique c'est, oui il y a des
329 personnes comme ça qui nous marque c'est...

330 Che : lors de l'entretien tu m'avais dit que justement tu ne faisais pas trop appel au corps ni au tien ni
331 à celui des élèves, et maintenant du coup est-ce que tu te surprends ah...

332 Lali : alors je me surprends parfois à mimer, voilà, à mimer (rire) et puis bon des fois à les faire rire,
333 ça dépend du terme, sur un mot de vocabulaire, je me surprends à mimer plutôt que de montrer
334 l'image, ben si c'est une action, ben voilà, j'essaie un peu de me détendre quoi...

335 Che : oui ça a ancré des petites choses, et du coup le corps des élèves...

336 Lali : alors le corps des élèves ? dans quelle ?

337 Che : pour la corporéité des apprentissages ?

338 Lali : d'accompagner, d'être davantage...

339 Che : oui dans le corporel...

340 Lali : et même d'attraper davantage, dans l'écriture, vraiment et même les envelopper presque, de
341 guider, de guider d'avantage le geste. Parce que des fois on se dit l'écriture il doit y arriver même
342 certains ont besoin de vraiment de sentir ta main contre la leur et puis que le geste soit guidé et puis
343 après de relâcher petit à petit, mais pas avec tous les élèves par contre. Je me dis que certains sont
344 capables donc je ne l'accorde pas à tous, qu'à ceux qui en ont vraiment besoin

345 Che : C'est de l'intuitif ? ou comment tu le perçois ?

346 Lali : Il y a de l'intuitif et il y a que j'apprends à les connaître aussi. Alors que certains parfois...

347 mais je sais qu'ils sont capables, c'est juste un petit moment de mou dans la journée ou que mauvaise
348 volonté peut-être qu'il a pas envie donc non mais d'autres je sais qu'ils en ont vraiment besoin. Je ne
349 vais pas l'accorder à tous c'est vrai. Ceux qui arrivent à se débrouiller... parce que j'ai l'impression
350 pas que ce soit une béquille (hésite, cherche) ouais qu'ils en sont capables seuls peut-être de les
351 laisser faire, de les laisser se tromper, faire, refaire... et peut-être que d'autres en ont davantage
352 besoin.

353 Che : donc est-ce que tu... je me rappelle par rapport à cette temporalité tu me disais que ça t'avait un
354 peu et ça vous a aussi interpellé le fait de faire autant de séances sur la même notion.

355 Lali : oui mais en fait et en fait il faut refaire faire... parce qu'on a peur, enfin peur, on se dit mais ils
356 vont se dire qu'on leur fait tout le temps la même mais en fait, ils ont envie de faire et refaire donc ils
357 s'approprient comme ça aussi les choses. Et c'est vrai qu'on se dit au bout d'un moment faire et
358 refaire le même parcours et tout ça ça va peut-être... Ils vont se dire ouais c'est bon on le connaît
359 maintenant... mais en fait non certains en fait ils n'ont pas toujours ... oui peut-être certains plus que
360 d'autres ont besoin de répéter de repasser par ce par le corps de refaire le parcours, de le remettre sur
361 la maquette, enfin de refaire les choses. Oui on apprend. Qu'ils apprennent en répétant. En répétant et
362 en refaisant.

363 Che : Et l'interdisciplinarité, est-ce que ça t'a marqué ? Entre la motricité, découverte de l'espace,
364 pour le transférer à la géométrie ?

365 Lali : c'est intéressant oui parce que de toute façon c'est ce qu'on préconise mais là, du coup les
366 enfants peuvent faire appel, ben-moi si j'arrive à mieux l'appréhender par mon corps, si j'arrive à
367 mieux l'appréhender par le plan, par le déplacement des petits moments en fait c'est qu'on offre à
368 chacun, une façon différente de se l'approprier en fait. Ceux qui ont plus de mal à représenter, ben je
369 sais que certains au niveau de la maquette, j'en ai reparlé après avec S. parce qu'elle avait essayé de
370 refaire mais elle était un peu perdue alors que le fait d'être en salle de motricité de le vivre, de passer
371 par le corps ça leur offre une palette pour s'approprier le projet en fait. Ça fait appel à leur sensibilité
372 aussi. A quel moment et par quel moyen ils se l'approprient. Même la partie informatique aussi,
373 parce que certains y ont été très sensibles. Ils m'ont demandé à travailler avec la tablette.

374 Che : D'ailleurs il faut que je finisse le cahier multimédia avec les assemblages de solides.

- 375 Lali : Et nous il faut qu'on imprime le livre voilà, et alors comme c'était un gros fichier on se posait
376 la question pour voir comment se l'envoyer et peut-être leur en faire un chacun, peut-être, à voir
- 377 Che : après si tu as besoin d'imprimer tu peux... Donc il y a des progrès, et l'interdisciplinarité c'est
378 quelque chose que tu que tu remobiliseras parce que tu as déjà perçue la ...
- 379 Lali oui les différents biais
- 380 Che : par rapport à la liaison grande section - CP tu sais on avait parlé que c'était quelque chose que
381 vous faisiez énormément autour de la lecture. Est-ce que là tu as perçu vraiment un intérêt ou pas à le
382 faire autour de cette notion d'espace ?
- 383 Lali : Ben c'est ce qu'on se disait avec Alex, et avec Valérie ce serait vraiment intéressant qu'ils le
384 travaillent en fin de GS.
- 385 Che : Ben il y a une demande de Valérie donc...
- 386 Lali : Donc c'est qu'il y a un besoin...donc je pense que oui, et le fait que se soit repris début d'année
387 comme là au mois de septembre sur la première période, sous forme de ... ben justement passer à la
388 maquette, passer aux solides, revenir en salle de motricité moi je pense que oui de la mettre en place
389 dans ce domaine
- 390 Che : puis le fait que vous l'avez vécu aussi
- 391 Lali : oui
- 392 Che : donc du coup on pourrait y faire référence parce qu'en début de CP vous y faites souvent
393 référence pour le sens de la lecture, de l'écriture...
- 394 Lali : Et c'est vrai que si ce travail, après je pense que sur ce travail, mais si ce projet est porté aussi
395 en fin de GS je pense que ça peut être visible sur ce lien après en début CP ça devrait être intéressant
396 oui. Ben voilà ce sera l'occasion de la voir avec Valérie et les CP Occ. du coup. Ben là c'est pareil ça
397 va toucher qu'une partie des CP mais bon c'est déjà très bien. Et puis après ils entraînent les autres
398 avec eux. Mais ce serait bien, ça on se le disait avec Alex.
- 399 Che : et en termes de formation tu te disais que tu avais pas du tout eu de formation dans ce

400 domaine, est-ce que du coup ça t'a donné envie de te tourner vers cette formation, vers des formations
401 qui aborderaient l'espace, la géométrie...

402 Lali : Alors pas dans l'immédiat, parce que là ; moi ce que je m'intéresse, enfin j'avais vu des
403 formations sur l'apprentissage du français pour les enfants allophones. Voilà mais après ça rejoint ce
404 qu'on disait sur le vocabulaire mais pas dans l'immédiat et voilà parce que j'ai une autre... je me suis
405 orientée vers une autre formation, enfin pas encore, mais je commence à l'évoquer. J'en ai envie
406 parce que j'en ai parlé avec A.M. V. et comme on avait un vécu commun par rapport à... le fait
407 d'être arrivées tôt en France et tout ça. Je dois être arrivée vers l'âge de 3 ans et elle aussi, de nos
408 cultures et tout ça on s'est beaucoup questionnées et moi elle m'a donnée envie d'aller creuser un
409 peu.

410 Che : Ben c'est bien ! Et tu auras besoin de la corporéité !

411 Lali : oui et oui pour la compréhension de

412 Che : parce qu'en UPE2A il y a beaucoup de

413 Lali : ben je n'y ai pas mis mon nez mais on a les élèves en classes et... mais on est toujours pris
414 dans ce tourbillon de la classe et

415 Che : il y a beaucoup de non verbal...

416 Lali : oui il y a beaucoup de non verbal exactement, ben on le voit avec ceux qu'on a cette année, oui
417 ça passe par les corps. Oui ça rejoint et c'est vrai que de mimer, de vivre, d'accompagner, de vivre
418 corporellement. Oui j'imagine, un élève allophone, si tu lui dis sur, tu vas placer dessus... bien sûr
419 oui ça rejoint,

420 Che : donc du coup on a parlé on a pas parlé de ton propre regard sur ton propre corps tu me disais
421 j'ai été soulagée de pas avoir les vidéos au fur à mesure

422 Lali : puis je pense que c'est le regard sur soi après

423 Che : du coup il a évolué puisque tu me dis que tu serais prête à visionner les vidéos pour toi, pour
424 t'auto-analyser du moins au niveau corporel

425 Lali : alors je pense que si on l'avait fait au fur et à mesure ensemble ça aurait été... peut-être que
426 j'aurais évolué aussi, mais c'est dur de... ben c'est dur de se voir... de se voir faire et de s'entendre
427 parler, est-ce que je reste statique, est-ce que je bouge,

428 Che : parce que quand on a vécu l'animation avec Armelle, tu vois par exemple, le fait de se mouvoir
429 face au miroir, c'est pas facile, c'est pas facile... et du coup quand on se regarde faire classe, voilà il
430 faut accepter sa voix qui est différente de celle qu'on entend,

431 Lali : et puis après je pense qu'il y a une question d'âge, bon j'ai 44 ans, je me dis bon je suis comme
432 ça, je m'exprime comme ça, je parle comme ça, j'ai la voix... au bout d'un moment, tu te dis, ben
433 c'est toi en fait.

434 Che : tu as une maturité, une expérience que...

435 Lali : il y a quelques années, enfin une dizaine d'années, ça m'aurait pas... mais là bon ça va, c'est
436 toi, si t'es comme ça que tu te vois, que tu parles, que tu t'exprimes avec tes mains, sans les mains je
437 sais pas, ben tant pis c'est comme ça, il faut s'accepter. C'est pour ça la vidéo, il y a quelques années
438 le fait de... parce ce que là c'était pratiquement deux fois par semaine, c'était une heure et demi, puis
439 à un moment je me suis dit ben tant pis, c'est pas grave, tu l'oublies, tu arrives à l'oublier.

440 Che : oui et puis la classe et tellement prenante que

441 Lali : et bien en fait oui ta tête elle est tellement que tu n'as plus le temps, tu n'as plus l'espace de
442 penser à la caméra donc...

443 Che : Donc tu t'es rendue compte que l'utilisation de ton corps pour les apprentissages était important
444 parce qu'au début tu savais pas quand on a fait l'entretien, tu me disais que ben je sais pas si en fait le
445 fait que je mime, que je fasse les gestes...

446 Lali : et là ça peut débloquent les choses ou même c'est ce qu'on disait tout à l'heure, par rapport à la
447 transdisciplinarité, certains enfants vont s'accrocher à cette façon de faire, d'autres n'auront pas
448 besoin, mais voilà si on peut ne pas en perdre quelques-uns sur un mot sur la compréhension d'un
449 texte ou même en mathématiques, de jouer les choses, parce que là on faisait la résolution de
450 problème par exemple on le jouait, ma mise en scène, passer par le corps, de faire la petite pièce de

451 théâtre, la petite histoire, de la jouer... Et on le fait en anglais aussi parce qu'en plus on a l'assistante
452 elle disait la « balerina » elle faisait la balerine, enfin c'était... et puis ils s'accrochent. Che : c'est le
453 visuel en plus de l'auditif.

454 Lali : C'est le visuel oui

455 Che : Puis c'est vrai que le fait de voir vivre par quelqu'un d'autre et puis après de se l'approprier avec
456 son propre corps ça ancre peut-être davantage.

457 Lali : oui puis se dire oui je peux le faire aussi, c'est une entrée

458 Che : puis comme on l'a souvent vu par rapport à cette droite et gauche tout le long de la séquence
459 les enfants se repéraient vraiment à ce : je passe... ils avaient cette référence : je passe à gauche du
460 cylindre, à droite de la boule et tu voyais qu'ils le minaient avec tout le corps

461 Lali : c'est le déplacement complet.

462 Che : oui c'est le déplacement complet et ça leur reste en fait.

463 Lali : oui mais c'était une façon... oui on en revient ben je le comprends et je le fais en même temps
464 en fait, je le vis ! Je le vis et je comprends et je l'intègre mieux aussi. Je le mémorise.

465 Che : Et par rapport à l'institutionnalisation c'est quelque chose que moi j'avais prévu au tout début,
466 tu vois, par rapport à l'importance du lexique, par rapport aux référents mots qui allait être
467 reconvoqués plusieurs fois et au final c'est quelque chose que j'ai dû apporter, tu sais, vers le milieu
468 de la séquence parce que on avait du mal à le fixer. Est-ce que tu as analysé et tu as perçu pourquoi ?

469 Lali : Alors je ne me suis pas posé sur ça mais je sais que l'affichage ben oui-oui, l'affichage je ne me
470 suis pas... Après on y a fait référence, on y faisait référence, avec les photos, avec le... quand tu
471 avais fait le SUR, DANS...en fait c'était la trace finale qui nous est restée et on peut y faire
472 référence. Mais c'est vrai que tu l'as apportée.

473 Che : ou manque de temps ou...

474 Lali : oui je t'avoue, c'est vrai parce que en fait il faudrait faire une pause dans d'autres choses
475 aussi... et puis des fois tu te dis mais non tu ne peux pas t'arrêter, ça nous a... en fait moins je sais

476 que c'était sur mon créneau de mathématiques par exemple. Donc j'ai dû faire une pause, enfin pas
477 une pause complète, mais j'ai dû décaler, adapter, mais c'est vrai que ouais par manque de temps...
478 Après c'est important, qu'il y ait une trace écrite et qu'ils puissent s'y référer, c'est capital.

479 Che : parce que par exemple quand tu vas faire un travail sur l'espace de la feuille ou que tu vas
480 commencer les tracés en géométrie et que tu leur dis on écrit son prénom en haut à gauche de la
481 feuille, il faut qu'ils aient le référent.

482 Lali : Après peut-être qu'en CP, est-ce que oui alors le : en haut, oui

483 Che : après j'ai pris les compétences, j'ai pris les mots des...

484 Lali : oui c'est vrai mais c'est tellement balisé au début, que bon, je l'affiche pas forcément cette
485 référence par rapport au cahier parce que le cahier est tellement balisé, il y a le point, c'est repéré

486 Che : Et quand tu travailles sur une feuille

487 Lali : même ne serait-ce que le cahier en début d'année, comment je le pose, comment je l'ouvre oui,
488 d'avoir une trace ou une référence, oui ça va aider. Et le temps parce que je disais à Alex mais
489 comment tu fais pour tout rentrer dans une heure ? Elle le faisait...

490 Che : oui mais après, elle avait moitié CP moitié CE1 aussi et le fait d'avoir des élèves un peu plus
491 grands, au niveau gestion, au niveau réponse.

492 Lali : Parce que là tu as vu qu'il y avait des enfants moteurs dans la classe, après petit à petit ils s'y
493 sont aussi mis mais peut-être que d'avoir des enfants plus grands oui qui ça va un peu plus vite. Parce
494 que moi je me disais pourquoi tu n'y arrives pas, pourtant on commence à moins le quart, moins
495 vingt, et on allait jusqu'à la récré ! C'est qu'il y en avait besoin de ce temps aussi.

496 Che : Ah oui ils l'utilisaient

497 Lali : mais oui la temporalité oui... et tu me parlais de ça, la temporalité ?

498 Che : oui c'était ça, la temporalité, le dernier point oui.

499 Lali : Après toi, comment tu, comment ça s'est passée pour toi (rire) j'espère qu'on te n'a pas...

500 j'espère qu'elle aura matière à...

501 Che : oui je cherche les freins, tu vois qui, de la mise en œuvre de cet apprentissage par le corps,
502 donc c'est vrai que... Ben en vous soumettant c'est ingénierie forcément les freins sont plus ou moins
503 ressortis, tu vois ? On les a évoqués, c'est vrai que ben je suis consciente j'ai eu des CP pendant super
504 longtemps donc je suis consciente aussi de l'enjeu du CP qui est vraiment très important mais ma
505 formation aussi m'a fait prendre conscience de l'importance de ces repères spatiaux et dans tous les
506 apprentissages.

507 Lali : oui dans tous les apprentissages et puis même dans la vie, même dans leur vie d'enfant...

508 Che : oui c'est super important, et du coup je me suis dit si à aucun moment le temps de
509 l'apprendre...

510 Lali : bon en se dit que ce sont des termes tellement courants au quotidien, on comprend pas pourquoi
511 des fois ça les...des fois non, ils sont perdus avec ces termes là... on le fait avec des fiches, mais je le
512 travaille plutôt avec des petites fiches ou avec des petites maquettes, mais je fais... de le passer par
513 le corps oui, le fait de se dire, ben on leur parle toujours sur, sous, peut-être pas à droite, je sais pas, à
514 droite à gauche, et des fois on se dit pourquoi ça ne, pourquoi c'est pas maîtrisé en fait devant
515 derrière, c'est vrai que ça nous paraît tellement...

516 Che : Oui souvent des mots qui nous paraissent tellement courants, qu'on se dit que c'est acquis alors
517 que

518 Lali : alors que ça a besoin d'être travaillé, d'être travaillé différemment en fait...

519 Che : ça fait partie des freins aussi, on a l'impression que c'est acquis

520 Lali : c'est pour ça qu'on s'est posé des questions sur cette évaluation, la tasse est devant, sur

521 Che : je pense aussi, ces évaluations de CP, elles ont été conçues par des chercheurs, donc je pense
522 que tous les exercices qui sont dans ces évaluations, n'ont pas été mis là par hasard, donc s'ils sont là
523 c'est bien

524 Lali : oui mais en même temps tu as coude et coudre... pourquoi on pourrait leur faire ça en fait,

525 pourquoi les malmener comme ça, coude coudre, mais oui il n'y a qu'un son et ils ne l'entendent pas
526 et ça provoque une erreur.

527 Che : c'est plus pour nous, je pense, pour nous faire prendre conscience des éléments que l'on pense
528 acquis ou innés entre guillemets

529 Lali : oui presque innés exactement parce que c'est dans ta vie familiale à la maison...

530 Che : et je pense qu'on a tout intérêt à se pencher justement sur ces choix d'exercices, sur ce qui est
531 évalué dessus, pour s'interroger mais pourquoi... et là tu vois on en a un exemple concret

532 Lali : oui mais voilà, mais le fait de le prendre en amont...

533 Che : oui mais c'est une réflexion de conseil de cycles et équipe, après moi j'ai trouvé ça passionnant,
534 parce que... et puis ça m'a mise à mal aussi, tu vois, parce que l'ingénierie, pour vous soulager...

535 Lali : Ben ça nous a soulagé t'inquiète pas... à ben c'est un argument, à oui carrément parce que
536 sinon... on en va pas se le cacher...(rire)

537 Che : et puis pour vous rassurer aussi tu vois...

538 Lali : mais carrément parce que là on s'est dit c'est balisé, je ne vais pas faire de bêtises, je ne vais
539 pas commettre un impair ou m'éloigner trop oui faire n'importe quoi aussi, donc c'est balisé, c'est
540 rassurant

541 Che : Et chaque fois qu'il y avait des écarts entre ce que j'avais écrit et ce que vous mettiez en
542 œuvre, je m'interrogeais aussi je me suis dit bon certes on n'a pas suffisamment de temps comme tu
543 dis entre les séances pour échanger, mais en même temps, c'est le jeu et puis aussi par rapport à la
544 conception que j'ai réalisée parce que au final j'avais une image de votre école, de vos classes qui
545 était peut-être pas si fidèle à la réalité, tu vois, par rapport aux habitudes de travail en atelier, tu vois,
546 je pensais que c'était quelque chose qui était davantage...

547 Lali : mais je pense que c'est, enfin en GS ils fonctionnent par atelier, puis je te dis c'est juste que...
548 est-ce que ... et puis il y a une ATSEM aussi en GS et puis là tu les laisses seuls... tu as 2 ateliers en
549 autonomie quand même, c'est pas pareil, et puis il y a le nombre aussi, il y a l'espace dans la classe,

550 il y a un petit atelier derrière, il y a des coins, et puis on s'autorise davantage de... puisque moi je
551 vois Julie qui par exemple elle a enlevé des tables, ben c'est très bien parce que du coup ils peuvent
552 mieux se déplacer, ils peuvent... mais c'est vrai qu'en arrivant en élémentaire, on se met dans un
553 moule et on s'interdit... mais les ateliers si on le... ils le font mais c'est vrai que peut-être
554 davantage...

555 Che : oui donc là tu as pu percevoir qu'en fait c'était possible sans perdre le cadre, tu vois ? Alors tu
556 as eu l'impression de le perdre à certains moments le cadre mais finalement, tu le rattrapes facilement
557 en fait

558 Lali : et puis c'est pas si grave non voilà (rire)

559 Che : C'est pas si grave, parce qu'au final ils ont appris

560 Lali : oui voilà exactement c'est vrai qu'on se dit ; voilà ça doit être carré, mais non en fait, non

561 Che : après voilà, ça m'a remis en question voilà sur ... si c'était vraiment adapté tu vois au niveau
562 des élèves, à l'environnement de travail, tu vois parce que c'est vrai, là je me suis mis un peu dans la
563 peau d'un chercheur qui réalise un manuel, je me dis ça doit être super compliqué parce que tu
564 réalises manuel...

565 Lali : il faut prendre les paramètres

566 Che : c'est impressionnant, du coup je me suis dit, même en donnant quelque chose de clé en main, si
567 tu ne l'accompagnes pas, ça peut être compliqué parce que, il y avait des prérequis, tu vois comme la
568 capacité à travailler en atelier en autonomie, la capacité à gérer la tablette, la capacité aussi à faire, en
569 verbalisant, tu vois ? On a eu du mal à les faire parler...

570 Lali : oui c'est pour ça, je sais qu'il y en avait qui étaient plus à l'aise, qui prenaient plus facilement
571 la parole et d'autres, qui ne se le sont pas approprié...

572 Che : mais après j'ai trouvé ça super enrichissant parce qu'on a beaucoup à apprendre des autres, tu
573 vois... et vos gestes professionnels à tous c'est quelque chose de super intéressant, il y a plein de
574 petites choses tu me disais que tu pensais que des fois tu haussais un peu trop le ton ou que... alors
575 que moi non tu vois...

576 Lali : c'est des perception oui

577 Che : alors que moi je suis bluffée, c'est comme quand je vais à Laden tu vois... je suis bluffée, je me
578 dis waouh, quand je vois ce calme et c'est vrai que ça passe par nous, parce que les enfants sont des
579 éponges et que si on s'énerve en réponse à une agitation, ben forcément ça va.... Et c'est vrai que
580 c'est super intéressant.

581 Lali : ça je sais qu'avec Alex on le fait parce qu'on se dit souvent qu'est ce qui n'a pas marché,
582 pourquoi ça n'a pas marché, pourquoi certains... qu'est-ce qui bloque pour certains, tu vois le fait
583 d'enchaîner, ben on se dit, comment on pourrait débloquer ça, et c'est vrai que ça c'est toujours
584 enrichissant de toute façon. C'est qu'on ne voit pas faire aussi... On aimerait voir faire aussi. Alors
585 ça c'était bien dans les constellations, mais c'est vrai qu'on n'a pas ce temps-là.

586 Che : Après si Alex accepte d'avoir ses vidéos aussi vous allez pouvoir peut-être visionner ensemble
587 et croiser ensemble.

588 Lali : oui moi ça me...

589 Che : il faut juste que tu m'amènes un disque dur, parce qu'il y a quand même pas mal de vidéos

590 Lali : Et toi du coup tu les visionnais chaque soi ?

591 Che : non pas forcément, à postériori et puis j'ai pas fini de les visionner parce que... Là en fait mes
592 variables de commande c'est par rapport au langage verbal et non verbal surtout et par rapport à ce
593 que je te disais par rapport aux déplacements et à l'utilisation de l'espace par rapport à tes élèves donc
594 j'ai pas fini de les visionner.

595 Lali : il y a matière oui, tu en as là des heures de...

596 Che : après voilà j'ai pris au départ je devais prendre qu'une enseignante puis bon vous êtes il y a
597 deux donc c'est très bien parce que ça me...vous avez vécu toutes les deux les choses différemment
598 même en ayant le même référent, donc le but c'est pas de vous comparer du tout mais c'est d'essayer
599 de mesurer quels sont les effets, tu vois par rapport au déjà-là, de chacune qui font que ben ça s'est
600 vécu différemment tu vois pour essayer de comprendre et de de trouver un maximum de freins et
601 voilà mes lectures comme je te disais de cet été, m'ont fait prendre conscience que ben un enseignant

- 602 homme n'aurait pas forcément la même façon de faire ... les deux premières séances c'est déjà
603 visible, c'est pas du tout pareil c'est...
- 604 Lali : c'est à quel niveau que ça ce...
- 605 Che : C'est très drôle.
- 606 Lali : c'est étonnant mais en même temps...
- 607 Che : par rapport à l'énergie justement, il y a beaucoup plus... tout en restant très calme, il y a plus
608 d'énergie dans l'occupation de l'espace, c'est super intéressant et puis par la façon aussi de mener les
609 choses je sais pas... ça se fait différemment.
- 610 Lali : et quelque part c'est bien d'avoir plusieurs classes aussi et de croiser
- 611 Che : oui, mon but c'est de trouver les freins donc je me dis, au final je me dis si je me tiens à une
612 seule enseignante je vais avoir des freins mais voilà ça va... tandis que là j'ai trois personnalités
613 différentes avec trois vécus différents donc et à la fois personnels et à la fois professionnels, avec
614 trois perceptions différentes aussi de ce que c'est que l'enseignement de l'espace, de ce que c'est que
615 l'espace pour vous et donc du coup ça me multiplie les possibles
- 616 Lila : pour ce qui était un frein pour l'une et pas pour l'autre
- 617 Che : voilà j'ai pas fini ! (rire)
- 618 Lali : Tu n'as pas fini oui parce que c'est encore des heures à voir et là tu termines en ... c'est pour la
619 fin de l'année scolaire ?
- 620 Che : Oui j'espère...
- 621 Lali : bon il n'y a pas de raison (rire)
- 622 Che : j'espère finir à la fin oui
- 623 Lali : ben de toute façon ça se fait sur une année c'est ça ?
- 624 Che : enfin sur 2 ans, c'est ma deuxième année-là.

Annexe XXXXI : entretien d'après-coup pour Alex

Alex : entretien d'après-coup le mercredi 1 décembre 2021

- 1 Alex : J'ai pris les photos de euh sur le parcours de motricité et je les ai mis par deux j'ai donné une
2 image à chacun et je leur ai demandé de savoir merci est-ce qu'il fallait aller la coller et en fait on les
3 a scotchées en dessous et on a pas eu le temps de finir et après je vais faire la même chose avec les
4 photos prises en classe on va aller les scotchées en dessous comme ça il y aura le mot la salle de
5 motricité et le reste je t'enverrai une photo quand on aura fini je voulais le continuer hier et en fait on
6 avait pas fini les maths et mais ils me l'ont réclamé parce que je leur avais dit aujourd'hui on fait ça
7 demain on fera avec les photos et ils m'ont réclamé ça leur a plu ça change un petit peu.
- 8 Che : Donc j'ai repris en fait le déroulement de la séance et tout ça et je me suis noté des questions
9 mais c'est un entretien beaucoup plus libre que celui de l'autre fois parce que c'est plus en fonction de
10 ton vécu à toi de ton ressenti de ce qui s'est passé de ce que tu as réfléchi depuis et tout ça d'accord
11 donc je me suis posée quelques je me suis listée quelques questions pour ne pas oublier certains
12 points mais ça va être beaucoup plus libre que l'autre fois d'accord ? Donc on va commencer tout
13 simplement par comment tu as vécu cette expérience
- 14 Alex : Boh Pas très bien en fait j'ai trouvé très pénible de se calquer dans un truc que c' était pas c'est
15 pas moi qui l'ai réfléchi Heureusement qu'on était deux comme ça nous a pris beaucoup de temps
16 parce que du coup on en a beaucoup discuté avant les séances Et donc du coup entre midi et deux au
17 lieu de corriger d'en discuter de ça donc en fait ça m'a donné plus de travail le soir J'ai eu du mal à
18 me calquer sur des trucs j'ai pas réfléchi J'ai eu du mal et puis après c'était le rythme 3 fois par
19 semaine c'était je veux dire je l'aurais fait toute seule j'aurais fait qu'une fois par semaine. Après je ne
20 sais pas quel impact ça aurait eu de faire une fois par semaine plutôt que 3. Est-ce que ça vaut le coup
21 d'enfoncer carrément le clou ou de laisser mûrir entre les deux ? J'en sais rien mais moi je enfin voilà
22 j'aurais pas de toute façon je n'aurais pas réussi à faire les trois fois par semaine ; ça m'a fait du coup
23 j'ai pris du retard en maths enfin du retard façon de parler parce que en maths. J'ai pas pu faire j'ai été
24 obligée de baisser le rythme que j'avais parce que du coup j'y arrivais plus quoi !

25 Che : On a fait des maths quand même !

26 Alex : Oui j'ai fait des maths mais si tu veux déjà nous l'après-midi j'ai pas les occitans donc l'après-
27 midi je fais des maths et entre les uns et les autres pour passer de niveau à l'autre on fait un nouveau
28 truc après ils ont des exercices et du coup j'ai fait que ou de l'investissement avec eux où j'ai fait une
29 nouvelle tu vois j'ai pas pu faire les deux à chaque fois quoi.

30 Che : Donc en fait le « clé en main » c'était pas si bien que ça...

31 Alex : Ouais mais d'un autre côté, il aurait fallu bâtir les séances je n'aurais pas accepté parce que
32 aller faire les photos aller faire le truc là les applications tout ça moi ? jamais de la vie je me serais
33 lancer là-dessus ! Surtout trois fois par semaine quoi ! Et là je ne maîtrise pas encore mon niveau
34 pour me lancer dans un truc comme...

35 Che : Et tes élèves, comment ils l'ont vécu eux?

36 Alex : Ils avaient l'air contents, ils avaient l'air contents par contre, ça m'a perturbé aussi au niveau de
37 la classe parce qu'ils ont été... je leur ai laissé faire des choses que je ne leur laisse pas faire
38 d'habitude. Puisque quand ils étaient en fait comme tu filmais si tu veux ben moi je faisais mon... je
39 faisais ce que je devais faire mais du coup il faisait un peu n'importe quoi. Enfin un peu n'importe
40 quoi au niveau du bruit des bêtises etcetera et donc ça m'a un peu pourri la classe et là ben là c'est
41 reparti là c'est bon c'est reparti il y a une ambiance sympa c'est c'est beaucoup plus calme....

42 Che : Donc c'est le fait que je sois là avec la caméra qui t'a interdit de les recadrer?

43 Alex : Non je pense pas ! Je pense pas c'est le fait de fonctionner en ateliers... si tu veux bon déjà ils
44 n'avaient pas l'habitude et ensuite, quand toi tu t'occupes tout le temps d'un groupe il faut vraiment
45 tout le temps parler et regarder ce que tu fais donc tu jettes un coup d'œil mais tu vas pas t'arrêter
46 toutes les 3 secondes pour réguler ! Et donc en fait comme tu régules pas, ils en profitent !

47 Che : Et toi tu en tires quand même du positif?

48 Alex : Oui moi ça m'a montré une autre manière de fonctionner, après faire ça tout le temps... si tu
49 veux il y a des fois j'ai pas trop vu l'intérêt parce que les gamins tout seuls je suis pas sûre les gamins
50 sur la tablette déjà, bon ça a fait des disputes donc à mon avis c'était pas je suis pas sûre qu'ils en

- 51 aient tiré tout ce qu'ils avaient, ils ont pas travaillé à 100 % quoi, tu vois ce que je veux dire ... ouais
52 du coup il y a eu des disputes, ouais voilà tout ce genre de choses...
- 53 Che : Alors ça, c'est dû au fait que moi, je pensais au départ qu'il y avait plus de matériel que ça
- 54 Alex : oui
- 55 Che : Tu vois je pensais qu'il y aurait au moins un ordinateur ou une tablette pour deux
- 56 Alex : ouais
- 57 Che : et en fait c'était pas possible
- 58 Alex : Ouais c'est ça qui aurait fallu effectivement, je ne sais pas si avec Sylvain ça se passe comme
59 ça
- 60 Che : avec V.? Ben il a deux ordinateurs dans la classe mais en fait il n'en n'utilise qu'un et il faut que
61 je revoie avec lui parce qu'hier j'avais allumé les deux.
- 62 Alex : oui
- 63 Che : et pareil il n'en a utilisé qu'un sur les deux Je ne comprends pas pourquoi donc euh....
- 64 Alex : Et Moi le deuxième il ne marche pas.
- 65 Che : Alors que là j'avais mis le cahier multimédia sur les deux il n'avait qu'à les installer et et en fait
66 non il les a tous mis face à un seul !
- 67 Alex : Parce que un ordinateur pour 6 gamins c'est pas possible, il faut au moins qu'ils soient deux
68 oui deux c'est bien. Après, travailler en atelier là maintenant on a des contrats civiques comment ça
69 s'appelle.
- 70 Che : oui des services civiques.
- 71 Alex : Oui c'est ça et donc là ben en fait je me suis organisée avec elles, elles me prennent un groupe,
72 par exemple là elles me prennent des CP, j'aurais des petites tu sais les étiquettes pour constituer des
73 mots tout ça elle les prend à l'extérieur comme ça, ça fait pas de bruit et là après moi je peux faire

74 deux groupes J'en prends un quart d'heure pour faire production d'écrits les autres sont en autonomie
75 sur un travail et puis après je bouge mais là si tu veux il y a moins d'enfants il y a pas de bruit là ça se
76 gère très bien.

77 Che : Oui ce qui a manqué des fois c'était le matériel en fait

78 Alex : Ouais voilà et puis en fait tu vois quand je le fais, moi la production d'écrit j'ai fait ça la
79 semaine dernière les autres ils sont un travail écrit individuel alors ils s'aident je veux dire c'est une
80 classe où ça coopère beaucoup s'il y en a un qui a fini il va faire tout seul sans que je demande il va
81 aider les copains qui n'ont pas fini ils savent ceux qui ont plus de mal mais c'est du travail écrit donc
82 en fait ça fait pas de bruit ou alors s'ils vont expliquer à un copain il y en a que deux qui parlent bon
83 je dis chut chut ça va c'est pas pareil. Tandis que là ils étaient tous : ceux qui faisaient bouger le
84 machin ils parlaient, ceux qui étaient sur la tablette ils parlaient et moi je parlais et moi le bruit je ne
85 peux pas j'ai du mal.

86 Che : après je vous avais laissé un libre choix sur ces ateliers je sais qu'au début ça vous avait fait
87 peur et que finalement vous avez accepté de faire les ateliers qui étaient prescrits sur le mais c'est vrai
88 que je vous avais laissé la possibilité ...

89 Alex : Oui oui c'est vrai

90 Che : C'est parce que c'est pas facile on le disait aussi avec Lali la semaine dernière moi aussi ça m'a
91 mis à l'épreuve parce que je construis une séquence sans connaître vos élèves et sans connaître
92 réellement le vécu l'expérience alors je me suis basée un petit peu sur ce que vous m'aviez dit mais
93 c'est pas si simple que ça d'imaginer leur capacité à se concentrer à travailler en atelier.

94 Alex : Surtout que je pense que ça devient de plus En plus difficile et moi j'ai eu des classes, bon il y
95 a 20 ans, où j'avais un calme plat quoi, on pouvait faire ce qu'on voulait. J'avais un CP CE1 pourtant
96 c'était pas une école, bon c'était un petit peu mieux qu'ici. J'arrivais à leur lire un livre tous les soirs.
97 On avait tout fini on avait tout rangé je leur lisais un livre, tu vois c'est des trucs que je n'arrive pas à
98 faire là, je les ai les livres parce que comme j'ai récupéré à mon déménagement mais j'y arrive pas Le
99 temps que tout le monde se range Non ça devient de plus en plus compliqué je trouve.

100 Che : Le temps de mise au travail plus long et de concentration

101 Alex : Oui de concentration un truc tout bête le furet tu sais quand tu fais là, quand on fait un
102 nouveau son, il y a des mots donc ils l'ont sur le papier je l'ai mis au rétroprojecteur ils doivent lire un
103 mot chacun en tout mais moi je dis pas qui c'est qui doit lire, donc ça les oblige à être tous attentifs.
104 Et à chaque fois qu'on en arrive j'ai trois à quatre spécimens comme ça arrive à eux ils sont dans la
105 lune ! Donc ils ont même pas écouté le truc des autres donc du coup ça sert à rien.

106 Che : Il y a des petits trucs comme ça pour travailler l'attention parce que c'est vrai que c'est quelque
107 chose qu'il faut travailler parce que ça se perd et tous les petits jeux de société qu'on faisait à la
108 maison ils le font plus et c'est vrai que ça et tout. L'extérieur aussi avant on a parlé lors de ton premier
109 entretien avant on était beaucoup dehors avec de l'imagination avec et je pense que c'est essentiel à la
110 construction de l'être...

111 Alex : Ah oui complètement oui et ça, ils ne le font plus et je pense que ça manque aussi et que c'est
112 une des raisons pour lesquelles on a du mal à les capter. Je fais de la concentration je fais de la
113 cohérence cardiaque tu vois mais il y a des gamins qui rentrent pas dedans. Je pense que les gamins
114 qui en ont le plus besoin, ils rentrent pas dedans, ils ne sont pas prêts pas assez outillés. Ou le silence
115 les angoisses, ça c'est Armelle qui disait ça, le silence les angoisse. Et elle avait été obligé de mettre
116 une musique de fond parce que chez eux il y a la télé qui marche ils sont je ne sais pas combien dans
117 la famille donc il y a toujours du bruit et le calme je crois que ça les angoisses et ils habitent en ville
118 ou dans un quartier.

119 Che : Et donc tu me disais que tes élèves avaient plaisir à remobiliser les photos les mots (voilà) donc
120 ils ont quand même progressé dans cet apprentissage

121 Alex : Oui je pense, en fait j'essaye de le réinvestir. C'est-à-dire que dès que je sens l'occasion, je dis
122 ben alors c'était devant ou c'était derrière ? J'essaye tu vois quand j'ai le mot moi je j'en profite j'ai
123 trouvé sur : Tu connais la classe de Florent? (oui) voilà alors ils viennent de mettre des petits jeux
124 comme ça :devant derrière dessus dessous avec d'autres dessins parce que ça permet de le réinvestir
125 alors je l'ai pas fait, je l'ai trouvé ce weekend ça permettrait de le réinvestir autrement parce que là ils
126 ont leur module, ils ont ce qu'ils ont fait, on a fait les photos tandis que là c'est d'autres dessins donc
127 ça permet de réinvestir différemment.

128 Che : dans des albums aussi s'il y a plein de petits albums de littérature de jeunesse qui le font ouais

129 qui mobilisent ces mots-là et dans la compréhension ça fait aussi un autre ...

130 Alex : et du coup ça m'a percuté sur le : avant après (oui) parce que du coup c'est un peu la même
131 chose avant après sauf que c'est du temps, ouais ça peut être du temps mais ça fait un moment que ça
132 me chiffonne. Dans la chronologie quand je leur dis quel est le nombre qui vient après 13 qui est
133 après 13 ou avant 13 ils me donnent celui qui est avant ils se trompent en fait avant après, c'est pas
134 clair.

135 Che : Toi tu avais du mal aussi : Pas avant après / devant derrière parce que c'est en fonction de la
136 position où on est

137 Alex : oui c'est comme droite et gauche. Là les photos que je leur ai mis, elles m'ont chiffonnées,
138 parce qu'en fait c'est pas par rapport à soi c'est par rapport à l'objet, celui qui observe.

139 Che : Il y a 2 points de vue : soit c'est par rapport à celui qui observe, Soit c'est par rapport à l'objet
140 lui-même.

141 Alex : Et il faut se mettre au clair là-dessus.

142 Che : C'est la décentration.

143 Alex : Et ça je pense que c'est compliqué pour les enfants déjà ça l'est pour moi donc (rire)

144 Che : Donc est-ce que oui tu pourras m'envoyer des photos de ces....

145 Alex : Oui quand j'aurai fini mon mur, oui si tu en as besoin pour le mettre dans ton dossier ouais

146 Che : et et est-ce qu'ils remobilisent le dispositif du parcours par exemple quand ils cherchent la
147 gauche ou la droite est-ce qu'ils, est-ce qu'ils redisent à gauche du cylindre à droite de la boule?

148 Alex : Quand on a fait quand on a placé les photos? Je crois que c'est moi qui l'ai dit

149 Che : toi c'est toi qui...

150 Alex : Ils étaient par deux donc, ils ont, ils m'ont dit, on le met là et c'est moi qui ai redit la phrase
151 mais ils avaient trouvé la réponse et les petits les CP, ils vont jouer à la maquette.

152 Che : Est-ce que tu donc tu l'as est-ce que tu l'as suivi à la lettre où est-ce que tu as fait plein
153 d'ajustements sur cette ingénierie d'après toi?

154 Alex : Je ne suis pas sûre de l'avoir suivi à la lettre parce que je n'étais pas dans ta tête. Il y a un truc
155 que j'ai regretté, je me suis aperçue après c'est quand, c'est quand on a... quand il fallait ils avaient
156 fait les maquettes en classe on avait pris les photos : il y avait 6 groupes et je leur ai donné les photos
157 on avait fait trois parcours en parallèle. Ils devaient reconstituer et en fait j'avais imprimé que trois
158 photos ben non j'en avais imprimé 6 mais il y en avait trois qui sont sorties en noirs et blancs donc je
159 me suis dit ça fait pas joli ça va donc j'ai sorti celles-là et en fait le deuxième groupe qui est passé, est
160 passé sur le même, les mêmes photos que le premier groupe. Je me suis dit que c'était dommage
161 parce que du coup ils n'ont pas réfléchi. Enfin bien réfléchi et ça a moins apporté que si j'avais pris
162 les 6 photos en sortant les 6 photos qu'ils allaient passer deux fois sur les mêmes photos.

163 Che : Et c'était pas la séance que tu as trouvée la plus dure au final? C'est pas celle-là où tu es sortie
164 et tu m'as dit si tu n'avais pas été là avec la caméra j'aurais tout arrêté !

165 Alex : Je crois que c'est pas celle-là non?

166 Che : C'est celle avec les solides non c'est celle où ils ont reproduit leurs solides en grand dans la
167 salle de motricité qui a été difficile.

168 Alex : C'est peut-être celle-là oui où il aurait 6 photos je ne sais pas si c'est celle-là effectivement
169 enfin là où R. a été particulièrement pénible là

170 Che : Mais R. tu le contiens quand même bien.

171 Alex : Ah ben oui, il est gentil si tu veux et puis moi je l'aime bien

172 Che : Il a besoin du contact hein?

173 Alex : Il y a le rapport affectif si tu veux c'est pas le gamin qui me gonfle. Il y en a franchement tu
174 n'en peux plus quoi ! I. chez Lali, l'an dernier je l'avais, mais tu n'en peux plus de cette gamine ! Tu
175 as beau essayer d'être dans l'empathie dans le tout ce que tu veux, au bout d'un moment c'est non-stop
176 R. il est gentil, là tu vois il a été absent pendant une semaine parce qu'il était cas contact. Il est revenu
177 il a complètement tout oublié. Donc il faut vachement, il faut le contenir donc là, maintenant je lui

178 donne mes clés ça marche à la carotte ! C'est lui qui ouvre toutes les portes s'il est sage. S'il est
179 cambrioleur plus tard ce sera de ma faute (rire) Tu sais un peu plus la porte du fond il faut d'abord il
180 faut lever la poignée pour tourner la clé tu sais, donc en fait il a eu un mal fou. Il a mis un moment à
181 y arriver mais il est content.

182 Che : Il a quoi de particulier ce petit R ?

183 Alex : Euh... je pense qu'il a ... c'est un maintien et donc là je pense que la famille ils s'en foutent
184 quoi en fait il y a 10 gamins avec deux papas deux mamans et tout le monde habite ensemble enfin il
185 y en a un qui récupère tout le monde quoi les gamins de....

186 Che : Il n'y a pas de structure familiale...

187 Alex : non et je pense que là ils sont 10 là-dedans et là ils maintiennent et donc là je pense qu'il y a le
188 SEJ qui intervient enfin il y a quelqu'un qui intervient

189 Che : Un éducateur ?

190 Alex : Donc du coup en fait là les mots ils sont signés.

191 Che : d'accord...

192 Alex : et les cahiers quand de temps en temps tu sais on a des petits fichiers sur la lecture quand c'est
193 fini là, la semaine je renvoie, ça arrive signé alors que c'est assez rare les trucs qui sont signés Et là il
194 lit en fait Il lit il lit !!

195 Che : On le voit qu'il a qu'il a une relation particulière avec toi.

196 Alex : Oui il est dans l'affectif parce que je pense que chez lui il ne l'a pas Ils sont tous comme ça
197 dans cette école. Alors j'en ai fait des écoles quand même en ben même si je suis restée 13 ans dans la
198 même, le nombre de gamins qui arrivent et qui te font ça là le matin. (signe de câlin) Et même dans la
199 cour il y a des gamins d'autres classes que je ne connais pas, ils arrivent ils me font un câlin

200 Che : Mais moi aussi tu as vu quand j'arrivais

201 Alex : et là les deux contrats civiques c'est pareil ils sont je pense que c'est des gamins qui sont un

202 peu ils sont en manque et ouais R. et puis bon il se laisse tu vois des fois quand je l'assoie dans mes
203 jambes pour le contenir il accepte. L'autre jour, on est allé au cinéma je l'avais pris à côté de moi
204 pour éviter les bêtises

205 Che : c'était tout nouveau pour lui je suppose...

206 Alex : Euh... je ne sais pas j'ai pas demandé il a adoré le film alors que pourtant c'était en noir et
207 blanc

208 Che : C'était Buster Keeton?

209 Alex : Ouais, ouais, je les avais prévenus mais bon ils ont adoré et il a ... à la fin il gigotait tellement
210 il faisait tellement de bêtises que je l'ai pris dans les bras comme ça comme mon fils Allez je l'ai pris
211 là et du coup il a accepté. Il s'est laissé faire ça a été plus intéressant pour lui d'être en câlins que de
212 faire l'imbécile ou quoi.

213 Che : Il y a des études comme ça sur justement le contact, le fait de les entourer de finir il retrouve
214 enfin il y a des études psychologiques que je sais qui

215 Alex : Ah ben je pense que les enfants s'ils ne sont pas en sécurité affective dans la classe ils
216 n'apprennent pas. S'ils n'aiment pas le maître j'en suis persuadée ah ben moi personnellement je me
217 rappelle qu'à l'époque on faisait seconde C j'avais, j'étais allé en seconde C bon déjà la première
218 semaine je me suis dit waouh waouh ! La moitié du temps c'est de la physique et de la chimie et moi
219 j'aime le français. Et je ne supportais pas les profs quoi, elles étaient... tu étais un pion quoi, ils te
220 regardaient pas, ils ne te parlaient pas : A. R. au tableau ! On était 12 dans la classe on peut m'appeler
221 A. tout court quoi en fait. Tu vois des trucs comme ça qui m'ont vraiment gêné... Bon après je suis
222 partie en première B et je pense que pour les gamins c'est important qu'ils sentent... Et R., il marche
223 à ça. Quand j'ai des gamins qui sont en demande affective je réussis bien un général.

224 Che : J'ai vu oui que tu étais très proche, très encadrante, très rassurante, très tactile aussi parce que
225 ils ont besoin. Alors est-ce que tu serais prête à refaire des séances en salle de motricité comme on a
226 fait ? Est-ce que tu t'autorises à y retourner pour vivre des choses par le corps ou pas du tout ?

227 Lali : Alors là pour le moment Non parce que là on fait la Gym avec Karine. Quand on a fini on a 3

228 semaines où il y a rien donc là je sais pas ce qu'on va faire après, on a le poney puis après la piscine
229 donc je sais pas si j'aurais.... et après rajouté une séance de sport ... Mais pas forcément pour le sport
230 mais tu vois pour aborder une notion qui va nécessiter de la manipulation du vécu par exemple si en
231 maths tu travailles sur la droite graduée et que tu as besoin qu'ils comprennent que ben il y a une
232 égale distance entre chaque repère tu vois? Mais ça je le fais dans la classe, mais ça tu sais, quand on
233 a par exemple des exercices de maths où il faut des fois, tu sais, tu as : le 5e est derrière enfin des
234 trucs comme... ça je prends des enfants... je fais beaucoup ça en lecture c'est pareil tu sais quand on
235 comprend pas je fais jouer la lecture.

236 Che : oui la scène oui

237 Alex : donc là on fait par le corps mais là je le fais je le fais dans la classe

238 Che : C'est vrai que tu as une grande...

239 Alex : Ben là cette année, l'an dernier c'était pas comme ça. Mais là, j'ai tout poussé et je me suis
240 trouvé un grand tapis chez GIFI à 13 €. Un tapis, tu sais, avec des petites voitures, donc là c'est super
241 parce que du coup je me suis mieux organisée et c'est surtout les CP. Les CE1 non, mais les CP
242 quand ils ont vite fini, les CP, donc il faut que je les occupe. Donc le matin, je fais comme en
243 maternelle je prends des machins là, des ateliers et puis je leur mets sur le tapis. Ils font ce qu'ils
244 veulent et ils sont sur ce tapis, ils sont au fond ça fait pas de bruit.

245 Che : Donc dès qu'ils ont terminé un travail, ils ont un atelier autonome au fond de la classe.

246 Alex : Oui ou un dessin, ils font quelque chose. Mais ils se débrouillent, ils travaillent tous. Ils se
247 mettent à deux, des fois il y en a un qui aide l'autre, enfin voilà. Mais parce qu'en fait j'ai dégagé de
248 l'espace par rapport à l'an dernier où j'avais voulu mettre une table mais du coup, ils étaient assis et la
249 table me prenait beaucoup de place. Et finalement je me suis dit plutôt que la table par terre : assis, il
250 y en a qui s'allongent. Il y a une maman qui m'a apporté des coussins et du coup c'est mieux parce
251 qu'ils s'assoient comme ils veulent. Et donc là c'est par le corps que je le fais en maths quand on fait
252 par exemple, quand on fait, tu sais avec les problèmes d'Anne L. Moi je mime toujours le problème.
253 Il y a un gamin qui prend par exemple des billes, qui les donne à machin. Ben il y a deux gamins qui
254 viennent et c'est eux qui jouent en fait. Je fais beaucoup ça en lecture aussi. Je me rappelle avec mes

255 CM2 il y avait un truc génial. Je ne sais plus où elle est cette lecture. C'était dans un truc qui n'a pas
256 été réédité. C'était une histoire de bus. Ah j'adore ce jeu ! Je faisais ça chaque année. J'adorais ce
257 texte. Tu avais donc, tu avais des gens qui rentraient dans un bus et en fait il y avait un quiproquo. Et
258 c'était très compliqué à comprendre l'histoire donc en fait il y avait des gens qui rentraient dans un
259 bus, et il y en avait un qui n'avait pas son billet. Donc le chauffeur lui disait de ressortir, puis la
260 contrôleur arrivait, elle voyait le bonhomme dedans. Elle lui disait de remonter. Après il y avait trop
261 de gens dans le bus, donc on demandait quel était le dernier qui était rentré. Donc le dernier qui était
262 rentré ressortait, alors qu'en fait c'était pas lui qui était rentré qui n'avait pas le truc. Et en fait les
263 gamins, ils n'y comprenaient rien. Donc en fait, on faisait le bus dans la classe, tu vois, on installait le
264 chauffeur, le contrôleur, les gens assis deux par deux, on laissait la place vide, et voilà j'aime bien
265 faire ces trucs-là. Comme ça les gamins ils comprennent bien.

266 Che : Et toi tu participes ou tu fais juste le rôle de...

267 Alex : Ça dépend, là le bus il fallait bien distribuer les rôles, là c'était compliqué.

268 Che : Donc tu m'as déjà répondu à cette question par rapport au travail en atelier tu essaies de le
269 remettre en place de façon différente avec le service civique et avec des tâches bien...

270 Alex : parce que c'est le bruit en fait parce que là : plus de cadre pour moins de bruit. Parce que là au
271 moins ils travaillent. Quand je fais ma production d'écrit, là c'était dictée à l'adulte, j'en avais pris un
272 petit, ben sur mon tapis là, tu sais là, comment ça s'appelle j'ai un « Paper board » donc là, ils sont en
273 train de m'écouter. Ou c'est plutôt moi qui les écoutent d'ailleurs. Et les autres ils sont sur du papier
274 donc il n'y a pas de bruit. Donc les autres je suis sûre qu'ils travaillent, parce que la fiche, ils ont
275 l'habitude tu sais, c'est du travail pour la dictée. Il faut bien écrire les mots, et les autres ils sont avec
276 moi, ils écoutent. Donc là c'est bien, ça me correspond.

277 Che : Oui après, ce n'est pas parce qu'ils ne font pas du travail écrit, qu'ils ne travaillent pas. Mais
278 c'est vrai qu'on a plus de mal à le percevoir.

279 Alex : Et oui mais en fait là, devant la tablette je pense qu'ils ont plus passé de temps à se disputer
280 qu'à travailler.

281 Che : Et c'est vrai que c'est un des freins à la mise en œuvre d'un apprentissage avec le numérique.

282 C'est qu'il faut vraiment qu'ils maîtrisent l'outil et avoir suffisamment de matériel.

283 Alex : Alors là ça me gêne aussi, parce qu'on n'arrête pas de dire que les gamins, ils sont trop devant
284 les écrans tout ça, et maintenant dans l'école, quand tu regardes... alors je me suis inscrite sur
285 Twitter, pour savoir un petit peu ce qu'il se passe, tu apprends plus par le hors éducation nationale...

286 Che : Oui c'est une veille pédagogique

287 Alex : Ouais voilà et tu te dis, tout est sur tablette. Alors c'est super, les trucs ils font... mais ça fait
288 encore des écrans. Alors les gamins, ils sont complètement sur les écrans. Et puis après, bon ça a l'air
289 vachement bien leur truc, mais il faudrait qu'on ait au moins... il faudrait 6 tablettes dans une classe,
290 par classe tu vois, que tu puisses faire 6 gamins, 6 à la limite, tu peux en mettre deux ça te fait 12 la
291 moitié de la classe.

292 Che : C'est un fonctionnement en atelier de toute façon.

293 Alex : oui c'est un fonctionnement en atelier et c'est facile à gérer ça, mais il faut avoir le matos
294 quoi...

295 Che : Après l'avantage du numérique là, c'est qu'il pouvait entendre avec l'image de ce qu'ils avaient
296 vécu, ils pouvaient ré entendre exactement avec les bonnes phrases parce qu'ils avaient du mal à le
297 dire dans l'action. Ensuite au niveau de la différenciation tout au long de la séquence est ce que c'est
298 quelque chose que tu as perçue ou pas du tout?

299 Alex : La différenciation que j'ai mise en place? Les gamins qui n'y arrivaient pas, je les ai aidés, il
300 me semble, enfin, ceux qui n'arrivaient pas à se mettre...

301 Che : Tu les a aidés comment ?

302 Alex : Ben il y en a que j'ai guidé par exemple je pense au truc des plots, quand ils ne savaient pas, je
303 les prenais par-derrière me semble-t-il.

304 Che : Oui tu les accompagnais avec le corps.

305 Alex : Je les ai accompagnés oui, après j'ai dû redire, j'ai dû poser des questions en faisant la contre
306 question, genre le gamin qui sait pas le mot j'essaie de faire ce qu'il faut pour qu'il me réponde avec

307 le nom pour relancer oui voilà.

308 Che : Et l'institutionnalisation tu sais j'avais prévu une affiche dès les premières séances et en fait
309 c'est moi qui l'ai amenée au bout de 5 séances je crois parce que ça me manquait à moi mais ça ne
310 vous manquait pas à vous ? Tu sais l'affiche avec tous les mots...

311 Alex : Je l'ai affichée dans le couloir à côté du reste là.

312 Che : Ben en fait tu n'en n'avais pas besoin au début.

313 Alex : non

314 Che : Et maintenant tu t'en sers ?

315 Alex : Je l'ai affichée, ils la regardent quand ils passent dans le couloir, ils la regardent oui. J'ai
316 imprimé le livre et là je l'ai plastifié, et du coup je me demandais alors là pour le coup, comme je suis
317 en état, en fait je me demandais donc les fiches elles sont dans ce sens-là, est-ce qu'il vaut mieux que
318 je fasse deux traits deux points, que je mette des anneaux ou que je mette une attache parisienne ?
319 Pour que, tu vois pour qu'ils... comme ça, je le mettrais dans le bac des livres ou sur le tapis en
320 autonomie pour qu'ils puissent le feuilleter tous seuls. Ouais je sais pas, alors j'ai sorti mes anneaux
321 ...

322 Che : Je pense qu'avec des anneaux ce sera plus facile qu'une attache parisienne pour tourner parce
323 que la tâche parisienne c'est assez fixe et ils vont avoir du mal à tourner.

324 Alex : Donc j'en suis là, j'ai mes trucs, j'ai mes anneaux, j'ai mes attaches parisiennes, c'est sur le
325 bureau (rire).

326 Che : Qu'est-ce qui t'a le plus mise en difficulté à part le fait que tu aies eu du mal à rentrer dedans, et
327 les ateliers...

328 Alex : Le temps... puis ça va que tu as géré les photos, les jeux et tout ça parce que sinon les photos
329 j'aurais eu du mal franchement : avoir un œil sur deux groupes en autonomie, celui à qui je dois
330 expliquer ou regarder faire vraiment, et prendre les photos en même temps, c'est compliqué. Je sais
331 pas quelqu'un qui fait tout ça dans la classe tout seul. Tu faisais ça toi dans ta classe ? Tout ça en

332 même temps ? Tu es trop forte !

333 Che : (Rire) Mais bon je maîtrise peut-être, comme tu dis, plus l'outil informatique, après à la fin,
334 c'est mes élèves qui prenaient les photos. Tu vois, je déléguais un rôle de reporter et...

335 Alex : Et elle était bien prise ?

336 Che : Boh ! Parfois je recadrerais (rire) Je recadrerais mais c'est vrai que oui, c'est quelque chose l'ENT,
337 c'est quelque chose que j'avais énormément investie.

338 Alex : Mais nous alors là, il y a un problème sur l'ENT parce qu'on s'est toutes mises sur « toute mon
339 année » et la maternelle apparemment s'est mise sur « One » comme ça, au pied levé, parce qu'il y a
340 eu Vaiana qui est venue... Bon je sais pas trop pourquoi, et du coup, il y en a qui s'y sont mises sur
341 « One » les autres sont sur... et puis les parents, ils ne suivent pas de toute façon...

342 Che : Oui il faut une cohésion.

343 Alex : Oui alors là, l'an prochain, on va tous, on va sur « One » on va sur « One », c'est pas grave, on
344 peut changer mais ce qu'il y a, c'est que, c'est les parents qui n'y vont pas quoi. Alors moi, je me dis,
345 si les maternelles, elles arrivent à embrayer le truc avec « One », il faut garder ça, parce qu'on va
346 pas... mais ils n'iront pas... Moi je leur mets des photos de temps en temps. Tu vois l'autre jour, on
347 est allé... ben j'ai mis des photos avec Karine. Je les montre aux enfants. Je leur dis. Je l'envoie ce
348 soir, allez regarder avec vos parents, il y en a un qui est allé, il y en a 5 qui se sont mis sur le site et
349 un qui est allé regarder. Ils s'en foutent les parents en fait.

350 Che : Oui c'est décevant.

351 Alex : oui c'est décevant, il n'y a que toi qui bosse en fait les parents, ils ne suivent pas Je leur envoi
352 les trucs à signer. Mais moi, je lui dis à maman de le signer mais elle ne veut pas. L'an dernier un
353 gamin, on est allé à la patinoire, alors je leur ai demandé, j'ai fait un petit mot en leur demandant
354 qu'ils me mettent la pointure Il y a un gamin qui m'a dit je suis allé demander à maman, elle m'a
355 envoyé balader. Qu'est-ce que tu veux faire ? J'ai pris ses chaussures, j'ai regardé, j'ai demandé :
356 « elles te vont bien, elles sont grandes ? Elles sont petites ? J'ai rajouté un et puis j'ai rempli le papier
357 toute seule voilà. Ils s'en foutent les parents ils ne se sentent pas concernés.

358 Che : Il y a une collègue sur une école du centre-ville qui a... bon elle a moins de classes, elle n'a que
359 trois classes, et elle fait le café des parents sur ses jours de décharge. Elle est déchargée tous les
360 vendredis, et le vendredi matin, pas tous les vendredis matins je crois 1 / 2, et au début, il y avait très
361 peu de parents, et petit à petit, tu sais du bouche-à-oreille, ils sont venus davantage et plus nombreux
362 et plus régulièrement. Et elle a profité de ce temps, pour faire une formation d'utilisation de l'ENT.

363 Alex : Oui mais j'ai montré à la réunion de parents d'élèves, j'ai montré comment ça marche et le
364 problème c'est qu'à la réunion de parents d'élèves, ils ne sont pas tous là.

365 Che : Et la petit à petit, en refaisant et en mettant des ordinateurs à disposition, en prenant le temps
366 avec eux autour d'un café, autour d'une discussion informelle, et malgré tout ça, elle me dit
367 qu'encore... et elle y met le carnet de suivi des apprentissages, tu vois en maternelle. Il y a des
368 photos, il y a des vidéos, il y a des enregistrements audios pour voir les progrès de l'enfant c'est...

369 Alex : On serait dans une école, j'allais dire moins défavorisée, les parents, tu leur envoies des vidéos
370 ils vont les capturer et les envoyer à papi et mamie et compagnie...

371 Che : Oui alors que là il y a un désintérêt pour l'école... ?

372 Alex : Ben l'école, c'est la halte-garderie, tu les poses, tu les ramènes, ils n'ouvrent pas les cartables
373 le soir. C'est dingue ! Ils n'ouvrent pas les cartables. Ce que j'avais envie de faire là, à la retraite,
374 parce que je me dis que de passer de trop de travail à pas assez de travail (rire) ça va pas être
375 possible ; c'est faire des cours d'alphabétisation. Et à la limite, allez le faire au centre social de
376 Lameilhé. Bon en te disant, tu es l'ancienne instit de l'école, tu vas peut-être avoir la confiance, tu vas
377 plus attirer, plus de maman, parce qu'elles vont se dire, on la connaît, elle a les enfants à l'école, tout
378 ça bon... Tu vois essayer de leur faire comprendre. Ben déjà, s'ils parlent français, parce que Lali, tu
379 vois, j'en discute souvent avec elle, parce qu'elle est arrivée, elle est arrivée en France, sa mère, elle
380 est allée aux cours d'alphabétisation. Elle me disait, nous on s'intéressait, qu'aux bulletins de notes,
381 mais on bossait quoi. Elle a son autre sœur qui est prof, la troisième je ne sais pas, tu vois enfin donc
382 c'est faisable ! C'est faisable !

383 Che : Oui j'y crois, oui. Oui, j'y crois, après il faut qu'ils aient confiance. Tu vois hier, j'ai accueilli
384 une maman à l'agrément natation qui arrivait tout juste en France qui parlait très peu le français. Mais

385 l'école m'a prévenue. La maîtresse m'a prévenue, et tu vois, j'ai fait preuve d'une bienveillance plus,
386 plus, plus, pour accompagner cette maman. J'ai essayé d'articuler, je l'ai rassurée. Je lui ai dit que les
387 maîtresses seraient là pour l'accompagner. Tu vois, et elle a eu son agrément et elle était... J'ai cru
388 qu'elle allait pleurer, tellement, c'était important pour elle ! Mais c'est vrai que la barrière de la
389 langue, c'est quelque chose qui est compliqué.

390 Alex : Bon après l'agrément piscine, j'étais en congé parental quand mon fils... oui c'était pour
391 Baptiste. Donc j'étais en congé parental, donc je l'ai passé, c'était quand même pas ce genre d'école,
392 on était deux quoi, moi qui était en congé parental qui préparait le concours ; donc j'étais quand
393 même un peu concernée, et l'autre papa, il était pompier volontaire et il... Je ne sais pas ce qu'il avait,
394 il était en longue maladie mais je ne sais pas ce qu'il avait... Mais il ne travaillait pas et il était
395 disponible. Ben voilà, mais après, il n'y avait pas plus que ça, non plus ! Je ne sais pas ce qu'il faut
396 faire après dans cette école. Le problème c'est les maillots de bain parce que les mamans ne veulent
397 pas se mettre en maillot de bain

398 Che : Oui et oui c'est un frein

399 Alex : Il y a des hommes maître-nageur

400 Che : Et oui c'est le côté culturel qui prime... donc tu ne referais pas des séances des unités
401 d'apprentissage aussi longues avec autant de répétitions... Est-ce que l'alternance comme ça du corps
402 à la maquette c'est quelque chose.

403 Alex : parce que ça je peux le faire avec le plan de la classe.

404 Che : Passer des différents espaces : le macro espace, méso espace, micro espace, c'est quelque chose
405 qui leur a servi...

406 Alex : oui, je pense oui.

407 Che : est-ce que tu penses que ton expérience, plutôt de formatrice d'adultes et beaucoup de cycle 3
408 ont été un frein pour toi à accepter... sont toujours un frein d'ailleurs, à accepter le bruit l'agitation
409 dans ta classe ce besoin de...

410 Aex : c'est possible

411 Che : c'est possible... Est-ce que tu as toujours eu une habitude de travail, une ambiance de travail
412 calme, en fait... Tu n'avais pas fait de maternelle si?

413 Alex : jamais, alors si à l'IUFM, mais sinon jamais de maternelle. Si remplaçante, quand j'étais
414 remplaçante mais bon, d'abord remplaçante, je l'ai pas été... la deuxième année de... ben à Soual
415 j'étais remplaçante... mais j'ai été à Soual et ensuite je l'avais été 2 ans, et les maternelles tu y es
416 rarement. Et la deuxième année ZIL et à partir de mi-septembre il m'avait mis ben, commencé à
417 Soual. Il y avait une instit qui ne s'en sortait pas, ben elle avait craqué, parce qu'il y avait un gamin
418 pénible et elle ne le supportait pas, et donc mi-septembre on m'a mis là et j'ai fini l'année. Ben c'était
419 un peu comme R. en fait...

420 Che : Tu as su le prendre en fait, et est-ce que maintenant tu es... tu sais quand on a parlé de ça, tu
421 me disais l'apprentissage de l'espace, c'est quelque chose que je fais très peu par manque de temps et
422 puis parce que il n'y en avait pas dans les manuels, il n'y avait pas de formations, mais tu sais on
423 disait que c'était très peu présent dans les manuels, de travailler sur ces notions d'espace en fin dans
424 les manuels ou les fichiers de maths... Donc du coup, est-ce que c'est quelque chose que tu vas d'ores
425 et déjà intégrer à tes programmations ? Est-ce que tu vas y apporter... est-ce que ça t'a montré la
426 nécessité de travailler sur ces notions-là ?

427 Alex : oui, oui...

428 Che : Tu vois qu'ils s'en servent, pour le sens de la lecture, le sens de l'écriture, puis c'est vrai que
429 quand on décrit tous les gestes graphiques tout ça, on peut s'en servir.

430 Alex : Oui, oui, oui en fait. Du coup, ça a attiré l'attention sur des notions. En fait, j'y appuie plus.
431 Maintenant, effectivement oui. Le « L » on va jusqu'en haut, le « R » en bas, jusqu'en bas. Plein de
432 choses qu'on peut dire comme ça... Où l'on peut exploiter réinvestir...

433 Che : Et si demain tu vois une formation sur l'apprentissage de l'espace et de la géométrie, Est-ce que
434 ça te botterait davantage ?

435 Alex : Oui pourquoi pas, oui pourquoi pas...

436 Che : Et donc, on en a un petit peu parlé, (rire) ton problème d'orientation dans l'espace, t'a mise à

437 mal plusieurs fois...

438 Alex : Moi personnellement, le problème, c'est que j'étais pas très dégourdie et puis je m'en suis
439 toujours sortie, en fait, mais à partir du moment où j'ai rencontré mon mari... Lui, il a un sens de
440 l'orientation plus, plus, plus... Donc en fait, je ne m'en occupe plus. Et en plus, je suis hyper distraite.
441 Si je prends la voiture, tout aussi bien je vais là le matin, admettons je démarre, je vais me retrouver
442 et je vais me dire : ah non, aujourd'hui je vais pas à l'école ! Je conduis toute seule. Mon mari me dit :
443 mais c'est la voiture qui conduit ou c'est toi ! Non je l'ai pas ce sens de... mais c'est familial (Rire)
444 Bon maintenant il y a les GPS !

445 Che : Oui ! Mais c'est vrai que je l'ai vu plusieurs fois, ça t'a tracassé plusieurs fois, mais là, il est
446 devant, il est derrière... Voilà par rapport à la décentration oui comme tu disais, c'est déjà pas facile
447 pour toi...

448 Alex : C'est pas facile pour moi les courses d'orientation, j'en ai jamais fait (Rire). Avec mes CM, je
449 n'ai jamais fait de courses d'orientation. Ah j'aurais trop peur de me perdre, de les perdre ! Moi toute
450 seule, c'est pas grave ! Je m'en sortirai, mais, avec des gamins ? Ah non ! Une fois, quand j'étais en
451 congé parental comme ça, il y avait la maîtresse de ma fille qui voulait faire une sortie je sais pas
452 quoi, elle nous avait demandé à deux mamans de l'accompagner et il fallait donc, elle avait partagé la
453 classe en deux groupes, elle en prenait un groupe donc elle, l'autre maman s'est retrouvée dans
454 d'autres groupes. Il fallait les rejoindre à midi, elle nous avait fait un plan. Donc l'autre maman
455 regarde le plan, l'autre maman me dit non voilà c'est pas la peine donc en fait il fallait que je fasse
456 quoi ! C'était déjà pas très sympa de sa part ! Et ben j'ai suivi le plan. Ben j'ai dit à l'institut, mais non,
457 là, il y a un problème ! En fait, je les ai vu de l'autre côté, on a traversé, mais moi, à mon avis, le plan
458 était faux quand même ! Que là, quand même, je faisais vraiment attention ! (Rire) Bon ben ça c'est
459 pas mon truc !

460 Che : C'est comme ça, c'est comme ça ! Mais c'est vrai que du coup quand on décrit les choses avec
461 les enfants c'est important d'utiliser les mots justes, d'avoir un repère fixe et du coup ça te demande
462 plus d'efforts parce qu'en amont, il faut vraiment que tu sois au clair avec ce que tu vas dire et oui...

463 Alex : Mais là, on le fait des fois dans le couloir, quand on devait... voilà l'autre jour, en production
464 d'écrit, il fallait : la production d'écrits, c'était, il fallait... bon parce qu'il y avait un texte, avec un

465 itinéraire et dans la production d'écrits c'était, je raconte... enfin le vrai truc c'était dans Picot je vais
466 "décris le trajet pour aller de l'école à l'école maternelle". On va dire, on va aller de l'école, on va de
467 l'école jusqu'à la salle de sport, parce qu'on y allait à ce moment...

468 Che : Oui au Cosec...

469 Alex : je leur ai dit : Ben on tourne où mais ça n'a pas été gagné quand même qu'on tourne à droite ou
470 à gauche. Bon ils ont fini par écrire (rire) Je le corrige tout à l'heure je vais voir ce que ça donne.

471 Che : Et oui c'est important. Donc pour toi les gros freins : c'est le manque de temps, la gestion
472 matérielle

473 Alex : Oui et puis en fait si tu veux, je considère que l'année à Soual, je suis arrivé début septembre,
474 je n'ai eu le temps de réfléchir à rien. Donc moi j'ai fait comme Maguy et comme Valérie. Et là si tu
475 veux, je suis en train de faire ma sauce, en fait. C'est la deuxième année mais après 13 ans de cycle 3,
476 il faut que je me... En fait je redémarre à zéro. Ben là, je suis en train d'apprendre.

477 Che : Les modalités d'apprentissage sont différentes.

478 Akex : Oui et puis tu le prends pas pareil. Le relationnel n'est pas pareil.

479 Che : Puis tu as un public différent aussi.

480 Alex : Ouais voilà et donc là je suis en train, je me forme, en fait. Donc, ça vient pas en deux temps
481 trois mouvements en fait.

482 Che : C'est déjà pas mal quand même, tout ce que tu fais.

483 Alex : Ben je fais ce que je peux (Rire) je fais ce que je peux ! Comme tu dis l'essentiel c'est que les
484 enfants aient envie de venir et que tu travailles dans une classe avec un climat...

485 Che : Ben là c'est serein. Je trouve que c'est serein. Voilà serein apaisé.

486 Alex : Ça donne l'impression d'être serein ? Ma classe ou pas ?

487 Che : Oui, ah oui ! Tu vois les enfants sont... enfin moi je disais toujours dans notre métier tu auras
488 pas beaucoup de reconnaissance c'est rare que tu aies de la reconnaissance et là moi je disais la seule

489 reconnaissance c'est la banane des enfants le matin quand ils arrivent ! Tu vois ? ou alors quand ils
490 découvrent un truc, quand ils arrivent à faire quelque chose, tu as leurs yeux qui pétillent, leur grand
491 sourire, tu vois, pour moi, la reconnaissance, elle est là !

492 Alex : Tu sais en haut du fichier, il y a, tu sais, des petits ronds de calcul mental. J'ai pris l'habitude,
493 le dernier rond, je leur fais des blagues. Donc à chaque fois, ils attendent la blague. Tu vois la blague
494 c'est (rire) : On a 0 combien il manque pour aller à 10 Ah !!!!! Alors tu en as Ah !!!DIX !!! (RIRE)
495 Ils m'amuse.10 on dirait que c'est le bout du monde. Ouais c'est trop rigolo !

496 Che : Bon ben est-ce que tu as appris quelque chose toi ?

497 Alex : non

498 Che : non?

499 Alex : Non

500 Che : Je t'ai un peu bousculé mais...

501 Alex : oui mais bon ça fait du bien ! Tu as fait du bien (rire), c'est comme ça qu'on apprend aussi,
502 c'est en se faisant un petit peu... Oui ça m'a montré une autre façon de fonctionner. Après moi pour
503 fonctionner comme ça, mais tant que j'ai pas autant de tablettes et de machins...

504 Che : Ben tu auras appris des choses !

505 Alex : Oui et en plus, il y a quand même le fait qu'on est vraiment... C'est qu'en plus j'ai pas le
506 temps. Je parle pas de temps... de moi, de faire des films et machin. C'est que le français le matin, je
507 fais le français et l'après-midi, je fais des maths mais je n'ai pas le temps ! Le matin, j'ai les CP et je
508 ne peux pas, je n'ai pas le temps matériel de faire tout le matin. Donc les CP, en début d'après-midi, je
509 mets les CE1 en calcul mental à l'écrit tranquille, pour leur faire la lecture et de temps en temps, je
510 leur fais faire de l'écriture ou quelque chose. L'après-midi, j'ai pas le temps. On a pas le temps, le
511 matin en 3h, de faire et de la lecture et de l'écriture et de l'étude de la langue et de la phono... On a
512 pas le temps, quoi ! Donc je déborde un peu sur l'après-midi, pas avec les CE1 parce que je les ai.

513 Che : Oui il y a une configuration particulière

514 Alex : Et les CE1 en plus de ça, c'est compliqué parce qu'il y en a qui vont en occitan, tu en as
515 qui... Voilà donc moi l'après-midi, j'en ai moins, donc je ne peux pas faire du français avec les autres
516 l'après-midi. Donc il y a déjà un contexte qui fait que c'est compliqué. Et moi le matin, je ne peux pas
517 et l'après-midi du coup j'ai pas trop de temps non plus. Je fais français, je fais français/maths,
518 Français/maths et s'il me reste 3 minutes on fait une chanson. Ou alors j'en profite parce qu'ils ne
519 savent pas ce que c'est qu'un canari, tout ça, je leur cherche des photos. Tu vois, mais j'ai pas
520 énormément de temps. La configuration de l'école ça ne nous facilite pas le travail franchement.

521 Che : mais ça vous le faites remonter régulièrement je suppose.

522 Alex : Je sais pas quoi ça fait que 2 ans que je suis là. Mais bon, l'école elle est occitan, elle est
523 « occitan » !

524 Che : Mais peut-être que c'est pas l'endroit idéal pour avoir une option occitan je sais pas...

525 Alex : C'est mon avis personnel. Qu'est-ce que tu vas aller mettre de l'occitan dans une école où 95%
526 des enfants, je dis 95 j'en sais rien mais ils ne sont pas concernés par...

527 Che : alors peut-être que les études ont montré que l'apprentissage de l'occitan facilite...

528 Alex : C'est possible et puis après c'est quand même des gamins qui sont déjà... ils sont déjà
529 bilingues voire trilingues. Il y a une gamine, elle est née en France mais ses parents étaient en
530 Espagne, donc elle parle arabe, espagnol, français et elle a aucun mal pour l'occitan.

531 Che : Ils ont une facilité !

532 Alex : Oui la facilité, elle est là ! Après ceci dit, d'apprendre les langues, ça fait travailler le cerveau
533 donc ça peut pas être gâché !

534 Che : mais peut-être que c'est pas facile pour tous !

535 Alex : parce que bon, il y avait une maman là, au conseil d'école, qui disait qu'à Réalmont il y avait
536 je ne sais pas combien d'enfants en classe « occitan », mais Réalmont c'est un milieu rural !

537 Che : Oui ce n'est pas le même milieu.

538 Alex : C'est pas le même milieu. Donc je veux bien qu'à Réalmont, les gens ils ont tous leurs grands-
539 parents qui parlent patois. Moi mes grands-parents ils parlaient tous patois.

540 Che : Oui c'est une langue qu'ils retrouvent chez eux, alors qu'à Louis David, ce n'est pas le cas.

541 Alex : Quand j'étais gamine, quand il y avait des blagues un peu coquines, on les racontait en patois.
542 C'est comme ça que tu arrives à comprendre (Rire).

543 Che : On a vécu la même chose !

544 Alex : Je ne le parle pas mais je le comprends à peu près.

545 Che : À peu près moi aussi.

546 Alex : Je le comprends un peu près, et puis il y a des expressions dans la famille tu sais ?

547 Che : D'ailleurs ils étaient filous parce que quand ils voulaient se dire des choses qu'on ne devait pas
548 comprendre, ils se le disaient en occitan !

549 Alex : Avec mon mari, on se les disait en anglais quand les enfants étaient petits (Rire). Là on est
550 obligé de changer.

551 Che : Mais c'est vrai que c'est un contexte vraiment particulier, atypique et qui a une influence sur
552 l'organisation et la gestion de l'enseignement. Bon et bien en tout cas merci beaucoup pour tout !

553 Alex : Ah ben de rien, ça va ! Après il aurait peut-être mieux valu faire qu'une fois par semaine. Ça
554 aurait été plus facile.

555 Che : Oui, après, c'est moi qui me suis mise une pression... on va dire. Parce que j'aimerais
556 avancer...

557 Alex : Parce qu'après tu as besoin des vacances pour euh...

558 Che : Voilà je veux avancer. Je voulais avancer un maximum sur le recueil de données parce que
559 j'avais aussi peur du contexte sanitaire. Tu vois l'année dernière, il y a des M2 qui n'ont pas pu
560 expérimenter parce que les écoles ont été fermées. Donc je me suis dit si j'arrive déjà à faire un
561 maximum de séances avant les vacances, ayant un séminaire aussi pendant les vacances, ça me

562 permettait aussi d'avoir un premier retour de terrain, et puis de m'assurer que j'aurais quand même des
563 données suffisantes pour analyser. Tu vois là ? J'ai un peu pareil avec Damien, j'ai essayé de
564 condenser parce que je vois qu'il y a des classes qui ferment de partout. Je finis lundi et j'aimerais
565 bien finir lundi tu vois parce que...

566 Alex : et là tu arrives à avoir ce que tu veux là ?

567 Che : oui, au niveau des variables. Alors après, le traitement des données, c'est quelque chose de très
568 long et très fastidieux. Il y a des logiciels qui permettent d'analyser, les entretiens que l'on fait. Et
569 après au niveau aussi de la gestion de l'espace, je vais reVISIONNER les vidéos pour voir, voilà tout ce
570 qui est proxémie, tout ce qui est contact, tout ce qui occupation de l'espace, gestes professionnels,
571 communication verbale et non verbale.

572 Alex : Et là tu comptes en tirer quoi en fait ? Tu as un peu une idée des conclusions ?

573 Che : Ben oui c'est tous les freins qui vous empêchent de mettre en place ce genre d'enseignement par
574 le corps.

575 Alex : D'accord, donc là les freins ce serait quoi donc : le temps...

576 Che : Voilà alors il y a le manque de temps, avec la pression institutionnelle liée au CP. Comme tu le
577 dis c'est maths/français, maths/français, apprendre à lire à compter et on oublie les fondamentaux de
578 l'espace qui servent à apprendre à compter. Tu l'as dit la bande numérique, avant après, tracer les
579 lettres, le sens de l'écriture, le sens de la droite graduée, j'avance, je recule... Tout ça c'est quelque
580 chose qui est lié. Après ben, il y a le côté matériel, tu vois, s'interdire aussi de retourner en salle de
581 motricité parce qu'on est en CP. Tu vois, il y a des configurations de classe ou c'est possible comme
582 chez vous, c'est super simple.

583 Alex : Oui mais, on est limité pour ça, c'est court tu vois toutes les trucs qu'il y a?

584 Che : Oui mais vous ne le faites pas forcément.

585 Alex : oui mais c'est... Bon déjà je n'y avais pas pensé d'aller en salle de motricité. Je n'ai jamais eu
586 de salle de motricité dans les écoles.

587 Che : Oui, donc pas l'habitude !

588 Alex : Donc c'est sorti de là, et après, il faut avoir... tu vois Pierre, il a râlé parce qu'on lui prenait la
589 salle de motricité les après-midis.

590 Che : Il me l'a pas dit Pierre (rire) !

591 Alex : Alors je n'ai rien dit... (rire) voilà parce qu'en fait en plus on avait donné les dates en plus une
592 fois sur deux au départ on avait donné toutes les dates et puis après on s'est aperçu que c'était une fois
593 sur deux en fait : motricité/classe. Donc après on lui a dit ben cette fois-ci on y va pas. Tu vois ?

594 Che : et oui voilà. Je comprends.

595 Alex : Donc si on veut aller en salle de motricité et que les maternelles sont prioritaires !

596 Che : Oui

597 Alex : donc ça voudrait dire qu'il faudrait l'avoir prévu avant, penser à le dire.

598 Che : Oui

599 Alex : Et à se dire c'est Valérie, c'est Pierre, c'est Julie... Qui c'est qui va ? Oui après c'est pas dans
600 ma tête, d'aller en salle de motricité. Mais pourquoi pas ?

601 Che : Après il y a le matériel aussi, on a vu, comme frein quand même, parce que Lali me dit par
602 exemple, il y a certains matériels que j'ai été chercher à la maternelle.

603

604 Alex : Oui on a été chercher des trucs à la maternelle. Après il faut avoir, il faut prendre le temps
605 aussi entre midi et deux on corrige, parce-que en fait, c'est pas que les corrections. Elles ne sont pas
606 longues par rapport à du cycle 3. Par contre tu as vachement de petits machins. Tu as les étiquettes, tu
607 as la lecture, tu as le cahier, il faut préparer l'écriture, les CE1 aussi tu leur prépares !

608 Che : Oui il y a aussi beaucoup de préparation.

609 Alex : Jusqu'à maintenant je leur préparais les cahiers, je leur mettais des points parce qu'il y en a qui

610 sont perdus dans l'espace de la feuille.

611 Che : Oui en haut à gauche

612 Alex : Ouais, il y en a qui n'y arrivent toujours pas. Et donc du coup, après, s'il faut aller dans la salle
613 de motricité, installer ton truc en te disant : « Oui mais moi je vais y aller à 3h, le collègue va y aller à
614 1h. Donc il faut tout mettre, tu arrives avec tes gamins. Il faut...c'est compliqué quand même !

615 Che : Oui

616 Alex : Il n'y a pas d'ATSEM en fait !

617 Che : C'est ça.

618 Alex : Parce que si tu prévois ta salle de motricité après la récréation, le collègue il y va avant. Tu as
619 préparé ton matos, mais il faut quand même... les gamins, tu les as dans la salle. Ils sont libres. Toi
620 pendant ce temps, tu installes. Il te faut quand même 5 minutes pour aller poser les machins. Tu peux
621 te faire aider par les gamins mais il y en a qui vont... ils vont faire quoi pendant ce temps-là ? Tu
622 peux pas leur donner trois additions à faire sur l'ardoise pendant que tu expliques la consigne à côté.
623 Tu vois c'est compliqué !

624 Che : Après il y a aussi votre propre perception : Comme on l'a dit quand on est à l'aise dans l'espace,
625 c'est plus facile que quand on ne l'est pas. Il y a un levier aussi, votre aisance. Vous avez quand
626 même une aisance corporelle et aucune gêne à guider, à accompagner et à entourer tu vois ?

627 Alex : Oui, oui !

628 Che : Donc ça aide énormément. Donc je cherche des freins mais j'ai aussi trouvé des leviers. Tu
629 vois, donc c'est intéressant !

630 Alex : Mais tu crois qu'il y a des instits qui sont pas capables de prendre un gamin pour le guider !
631 Mais ils se l'interdisent ? Ou...

632 Che : Il se l'interdisent... et notamment les hommes.

633 Alex : Oui ça je veux bien comprendre.

634 Che : Notamment les hommes.

635 Alex : R., j'y ai pensé quand je l'ai pris dans les bras comme ça au cinéma. Je me suis dit un homme
636 qui fait ça, ça va être suspect.

637 Che : Et voilà !

638 Alex : Alors que moi personne ne me suspectera. Je suis une maman voilà !

639 Che : Mais il y a certains adultes, maîtresses qui ont du mal avec cette ... moi j'avais une collègue de
640 promo d'IUFM, je me rappelle, elle n'a pas fait long feu... elle est partie dans le second degré
641 après... parce qu'elle avait peur. Elle avait peur des élèves, elle avait peur du contact en cours de
642 récréation. Elle était tétanisée parce qu'elle avait peur.

643 Alex : Elle n'avait pas d'enfant ?

644 Che : Non elle était toute jeune. On a débuté à 23 ans tu vois ? Et, je me rappelle et je l'ai retrouvé en
645 master l'année dernière. Elle était en Master 2. C'était rigolo. Et j'ai vu qu'elle était maintenant prof de
646 lettres. Vraiment un tout autre univers. Mais voilà l'école primaire, ce n'était pas son truc. Elle avait
647 peur. Donc tu vois, il y a quand même des enseignants qui sont pas à l'aise avec ça. Et puis il y en a
648 qui se disent à l'aise et qui finalement se forcent... Tu vois pour...

649 Alex : Après le relationnel, tu vois, n'est pas du tout le même qu'avec des CM. Enfin parce que là moi
650 j'ai réappris parce que les CM2, je les touche pas, mais enfin tu sais c'est pas le même contact en fait.
651 Et j'étais arrivée à trouver un relationnel qui marchait bien.

652 Che : Il y a plus de regards peut-être...

653 Alex : Plus de blagues, tu vois, avec les petits, je fais des blagues mais, c'est pas le même niveau de
654 blagues. Les blagues si on va jusqu'à 10 tu vois (rire) !

655 Che : Oui mais c'est vrai qu'avec les cycles 3 moi, j'utilisais plus le regard, et beaucoup moins de
656 gestes en lui-même parce que ben il y a la pré ado. Ils acceptent moins aussi le contact. Ils sont moins
657 en demande. Voilà ils refusent. Donc la proxémie est différente tandis qu'avec les cycles 2, ils sont
658 vraiment en besoin de ce contact. En besoin de ce guidage corporel de l'enseignant et il y a tout qui

659 joue en cycle 2. Il y a le regard, il y a la voix, l'intonation, les gestes il y a tout. Et donc c'est vrai ben
660 comme tu dis il faut savoir se mettre en scène. Il faut savoir être expressif pour les emmener et ça,
661 c'est pas donné à tout le monde.

662 Alex : Ça serait à apprendre en fait. Là je me rends compte que je suis en train d'apprendre à faire
663 l'imbécile (rire)

664 Che : Non mais c'est sûr, moi je m'éclatais et je m'éclate d'ailleurs dès que je peux prendre la classe
665 de quelqu'un. Je m'éclate parce que voilà : tu rentres un peu dans la peau d'un personnage et tu mets
666 en scène pour les captiver, les emmener avec toi. Pour égayer l'envie de découvrir quelque chose.
667 Quand j'ai débuté à Soual justement, je suis allée en stage à Soual, la directrice de l'époque, quand
668 elle faisait... elle avait un rituel de lecture. Alors pour faire ce rituel, elle m'était carrément une cape
669 avec un chapeau. Tu vois c'était, voilà c'était le moment de lecture. Et vraiment elle mettait le
670 costume tu vois ? C'était trop marrant. Et ils n'attendaient que ça. Dès qu'elle sortait la cape, ils
671 allaient tous s'asseoir au coin regroupement pour écouter la lecture. Donc voilà, donc tu vois, je n'ai
672 pas encore tout analyser mais je pense qu'en analysant de façon plus précise et plus pointue, je vais
673 encore trouver d'autres choses. Mais l'avantage, c'est que j'ai pu assister à tout. Même si je n'ai pas eu
674 le temps de tout reVISIONNER, ben il y a plein de choses que j'ai observées. Puis sur votre... je vous
675 avais fait chacun... Est-ce que ça te va Alex ? Je garde Alex ? Je vous avais fait chacun... enfin tu
676 vois... c'est les fiches de prep. Et je notais au fur et à mesure.

677 Alex : Alors sur les fiche de prep parfois il y a des choses qui ne correspondent pas avec la fiche qui
678 récapitule toutes les séances.

679 Che : Oui

680 Alex : Tu sais là, il y a un truc, où il y a écrit séance 1, séance 2 où tout est expliqué. Ça correspond
681 pas il y a des endroits où il y a des trucs qui ne correspondent pas.

682 Che : Bon je regarderai

683 Alex : Oui regarde-le avant de le mettre dans ton master.

684 Che : Oui j'ai trouvé des fautes aussi.

685 Alex : Il y a des coquilles et puis après il y a des endroits où il y a des séances où il y a un truc et où
686 c'est pas marqué dans l'autre ou l'inverse...

687 Che : Oui je regarderai

688 Alex : Oui à vérifier si tu dois plutôt que de le publier comme ça

689 Che : Oui je le relirai tout t'inquiète pas !

690 Alex : Oui je ne me rappelle plus quoi, mais c'est vers la fin je crois. Il y a une séance où tu avais
691 changé d'avis ou je ne sais pas ou décalé tu vois ?

692 Che : Oui bon ben, c'est super en tout cas. Merci pour tout !

Annexe XXXXII : entretien d'après-coup pour Damien

1 Entretien AC Damien 4 janvier 2022

2 Che : Donc la première question c'est comment tu l'as vécu toi cette expérience?

3 D. Alors je l'ai vécu, au départ, j'appréhendais un petit peu, tout ce qui était préparation, tout ce qui
4 était mise en place. Donc je l'ai un peu pris au fur et à mesure voilà. J'ai pris les séances un peu
5 comme elle venait sans trop, rechercher on va dire le... voilà, la compréhension fine. J'ai vraiment
6 pris le projet global et du coup voilà petit à petit, je me suis investi, on va dire, au fur et à mesure des
7 situations. Et bon, moi le projet m'intéressait au départ, donc sur le principe de ce lien-là, l'EPS et le
8 repérage dans l'espace... donc euh non moi j'étais très intéressé donc euh... Je l'ai bien vécu et c'était
9 positif.

10 Che : Comment est-ce que tu l'appréhendais ? Est-ce que tu as regardé l'intégralité de la séquence
11 d'un coup où est-ce que tu l'as fait un petit peu au fur et à mesure c'est ça ?

12 D. Oui alors j'ai regardé les objectifs généraux, d'où on arrivait, et ce que ça devait apporter à la fin
13 et après j'ai pas creusé l'intégralité des séances d'un bloc. J'ai regardé au fur et à mesure chaque
14 séance et les liens entre les séances en fait pour un petit peu, voilà, m'approprier les choses parce que
15 c'est vrai que prendre tout d'un bloc, j'avais pas le temps. J'avais pas la tête à chercher vraiment tout
16 ça. C'est là où d'ailleurs, là où j'ai eu un petit blocage sur une situation référence. Je me suis aperçu
17 que je l'avais pas vu au bon endroit. C'est pour ça que... voilà non après, je l'ai pris un petit peu fur à
18 mesure.

19 Che : Et après le fait qu'il y ait autant d'engagement corporel de ta part, autant d'engagement pour
20 être avec les élèves ?

21 D. : Ah non, alors ça c'est quelque chose qui ne m'a pas gêné au contraire. C'est pas l'engagement
22 corporel qui m'a gêné c'est plus le côté oral en fait. C'est plus le lien la verbalisation, c'est des choses
23 sur lesquelles... C'est vrai que souvent ça questionne : comment verbaliser ? comment formuler ?
24 qu'est-ce qu'on attend des élèves notamment en EPS où on fait très peu de verbalisation ? Et c'était

25 nouveau pour moi de faire verbaliser. C'est plus le rapport à l'oral que le rapport au corps qui m'a un
26 petit peu... que j'appréhendais plus en fait.

27 Che : Et après par rapport au fonctionnement alternance motricité, classe avec maquette ?

28 D. : Ouais, ça c'est vrai que j'ai trouvé que le rythme était bien. Il y avait un bon rythme d'alternance.
29 C'était pas monotone et j'avais un peu peur aussi de ça, parce que souvent quand on se lance dans des
30 projets, on a peur d'être répétitif pour soi et pour les élèves et cette alternance là justement, elle
31 permet d'éviter des répétitions et de pouvoir voilà, le redynamiser à chaque fois. Redynamiser les
32 séances parce que ces allers-retours voilà, entre classe et motricité sont plutôt positifs. Ça n'a pas
33 lassé les élèves moi non plus sur les séances et puis bon, il y avait à chaque fois une nouveauté qui
34 apportait un petit plus donc non, non, c'était plutôt bien mis en place.

35 Che : Au niveau du travail en atelier comment tu l'a vécu?

36 D. : Alors c'est vrai que sur les ateliers la préparation des groupes d'autonomie notamment c'est
37 vraiment la partie que j'aurais pu approfondir un peu plus voilà. En mettant en place les ateliers un
38 peu plus structurés d'autonomie par rapport au temps qui était imparti. Que les élèves aient la
39 possibilité d'être beaucoup plus autonome sans avoir à soi-même intervenir. Bon c'est vrai que
40 comme je découvre un peu les outils et notamment informatique, que je connaissais pas trop au
41 niveau de l'ENT enfin au niveau du cahier de mots, au niveau de learning app's. J'utilisais pas
42 forcément ces outils-là, donc c'est vrai que pour moi j'avais du mal à anticiper un petit peu le temps
43 que ça allait mettre, comment l'organiser, comment ils allaient utiliser à tour de rôle... Voilà donc
44 après j'ai essayé de trouver d'autres ateliers un petit peu indépendant, d'autonomie mais c'est vrai que
45 la partie atelier n'est pas la plus facile et voir même la plus complexe d'ailleurs à gérer, notamment en
46 classe parce que sur les ateliers, ils ont plutôt bien interagi mais c'est vrai que j'ai été amené, donc tu
47 l'as vu, à intervenir.

48 Che : Après comment on pourrait pallier le fait qu'ils puissent être en groupe autonome en travaillant
49 à plusieurs?

50 D. : Alors là, c'est je pense qu'il faut vraiment être précis sur les outils qu'on leur donne et qu'ils
51 puissent interagir facilement et en limitant les conflits parce que les problématiques elles se trouvent

52 souvent dans des conflits relationnels entre les élèves.

53 Che : Alors pourquoi ils se disputent d'après toi là?

54 D. : Ils se disputent parce qu'il faut qu'il y ait le respect de l'organisation qui a été mise en place,
55 donc il faut expliquer le tour de rôle donc c'est un temps assez important et c'est vrai que dans la
56 situation il faut vraiment prendre le temps d'explicitier tous les objectifs, et surtout le déroulement de
57 l'activité autonome : bon malgré le fait qu'on dise, on ne dérange pas, et quand ça déborde les enfants
58 voilà, ils n'ont pas la capacité à s'autogérer eux-mêmes dans certaines situations.

59 Che : Avec plus de matériel est-ce que tu penses que...

60 D. : Aussi ouais, je pense que ça joue aussi. C'est vrai qu'à ce niveau-là, partager son matériel c'est
61 compliqué à de tour de rôle. Le tour de rôle aussi on le voit déjà dans l'atelier donc quand ils sont
62 seuls sans encadrement derrière, il y a des habitudes aussi de travail. C'est vrai que c'est pas des
63 choses que je fais forcément régulièrement. Ils sont plutôt en ateliers autonomes à 2 voire 3 mais c'est
64 rarement plus. C'est vrai que ces groupes de 6, 5/6 élèves, c'est pas des choses que j'ai l'habitude de
65 gérer et qu'eux non plus n'ont pas l'habitude de réaliser.

66 Che : Et avec un peu plus d'anticipation est-ce que tu aurais pu trouver le matériel dans l'école ou pas
67 forcément?

68 D. : Alors oui avec un petit peu plus d'anticipation, on peut utiliser la salle informatique et un service
69 civique éventuellement qui surveille, on peut trouver des aménagements sur oui différents avec

70 Che : Parce qu'à un moment donné par exemple, je t'avais allumé les 2 ordis et tu les as mis que sur
71 1 et du coup, je me suis dit que c'était peut-être parce que tu préférais...

72 D. : Alors oui, c'est par rapport au son, en fait. Je me suis dit : est-ce que je mets des casques et il n'y
73 en a qu'un seul qui entend et qui interagit à tour de rôle mais si je mets le volume ils peuvent pas
74 interagir. En fait ma problématique venait du matériel uniquement parce que les outils, s'ils ont un
75 outil individuel pour faire ce travail informatique avec un casque il n'y a pas de souci. Mais là
76 comme les ordis proches, à proximité l'écho de l'un, l'écho de l'autre je pense que tu... Voilà la
77 configuration était quand même étroite. Voilà, les conditions des locaux si c'était important de savoir

78 comment on peut utiliser, la table d'autonomie, le petit coin... Bon j'ai la chance d'avoir une classe
79 plutôt agréable par rapport à ça. Ça peut être plus compliqué je pense dans d'autres classes qui sont
80 plus exiguës mais voilà, après faut avoir le temps, mais c'est vrai que ces ateliers autonomes, il faut
81 vraiment avoir plus de... Bon c'est focalisé vraiment, enfin moi, sur la tâche principale mais après
82 tout ce qui tournait autour c'est vrai que c'est des choses qu'il faut vraiment plus anticiper en
83 trouvant des outils, des lieux et des objectifs précis, voilà des instructions précises de travail.

84 Che : C'était une de mes difficultés moi en créant l'unité d'apprentissage. C'est arriver à trouver les
85 variables fixes et donc c'est pour ça que la part d'ateliers je vous avais dit que bon ben, mettez votre
86 touche en fonction des contraintes de votre lieu parce que c'était très compliqué pour moi de
87 connaître le niveau d'autonomie de vos élèves pour la préparation matérielle aussi donc c'était une
88 part compliquée pour moi oui.

89 D. : Et moi je me suis beaucoup reposé sur ce que tu avais fait, je me suis dit bon, elle a prévu des
90 trucs ça doit marcher je vais pas voilà je me suis pas du tout... C'est au fur et à mesure, que je me
91 suis aperçu que finalement, il fallait beaucoup plus anticiper ces temps d'autonomie. Bon même si je
92 sais que j'avais plutôt une classe agréable, j'avais pas de gamin qui voilà euh...qui soit vraiment
93 problématique. Bon je m'étais aussi reposé sur la capacité de mes élèves à être dans une attitude
94 calme et engagé parce que j'ai pas de gros troubles du comportement donc mis à part le petit A. là
95 bon qui parle pas français qui était nouveau bon voilà qui pouvait poser problème mais dans
96 l'ensemble bon je m'étais un peu reposé sur cette anticipation là mais pas suffisamment pour que ça
97 se passe dans de meilleures conditions au niveau des ateliers, ça c'est sûr que c'était le...

98 Che : Après tu as quand même un fonctionnement qui les contient que tu sois à distance ou avec eux.
99 Tu as quand même des règles qui sont explicites, explicitées ?

100 D. : Oui mais il faut que sans arrêt surtout avec ce public-là, il faut toujours être précis et relancer et à
101 la moindre faille, ils s'y engouffrent vite. Donc c'est vrai que moi j'aime bien voir ce que j'amène,
102 comment je les amène et je me lance rarement. Et c'était l'occasion là, là c'était dans des situations
103 comme ça voilà donc pour moi c'était les situations en autonomie que ce serait, voilà, à mieux
104 travailler. Et comme je te disais, je me focalisais vraiment sur la séance, le noyau de la séance et
105 après je disais bon : ils feront ce qu'ils pourront grosso modo, sans euh... en essayant de déranger le

106 moins possible.

107 Che : Et est-ce que tu referais la même chose si oui quoi et sinon comment tu en modifierais
108 certaines ?

109 D. : Euh oui alors évidemment sur les temps d'ateliers autonomes là je serais j'aurais euh.... je pense
110 que j'aurais créé vraiment des situations alors avec des outils que tu as donnés mais beaucoup plus
111 gérables par les élèves facilement eux-mêmes sans qu'il y ait en limitant...

112 Che : Plus guidé en fait?

113 D. : Ouais plus guidé et voilà des tâches plus simples et qui voilà avec un guidage, une explicitation
114 plus longue et voilà quelque chose de plus structuré voilà et voire simplifié aussi parce que des fois
115 quand on multiplie les consignes, quand il y avait par exemple on clique là ça rajoute beaucoup de
116 consignes. Enfin moi, il faut que ...une consigne, on est là, on attend ça et pour y arriver on fait ça et
117 à tour de rôle et un truc beaucoup plus facile à expliciter et à mettre en œuvre en fait voilà c'est plus
118 ça que je réaliserais, des choses faciles à expliciter, faciles à mettre en œuvre, qui ont un intérêt mais
119 qui sont... voilà qui demandent pas... ni trop de préparation, ni trop de voilà. Ça serait plus dans
120 cette idée là ou des choses qu'ils maîtrisent déjà. Eventuellement reprendre des activités même voire
121 décontextualisées, éventuellement quelque chose qu'ils ont l'habitude aussi de maîtriser, si on veut
122 vraiment avoir ce temps d'autonomie avec le groupe sur lequel on veut travailler il faut vraiment
123 quitter à sortir du projet peut-être dire voilà...

124 Che : Oui c'était une des propositions...

125 D. : Oui mais voilà, moi je voulais quand même rester dans le projet ça me tenait à cœur de tu vois...
126 que ce soit englobé mais voilà à l'avenir, bon c'est vrai que tant pis sur un groupe ben ils tournent sur
127 une activité qui est différente bon voilà...

128 Che : Après, moi, je me suis interrogée sur ces ateliers autonomes, voir si je proposais des choses
129 plus figées, mais vu que l'apprentissage devait passer par le corps, je me suis dit que de vous
130 proposer aussi des ateliers où les élèves pouvaient quand même bouger sans être avec euh..., enfin
131 sous le guide, l'accompagnement guidé de l'enseignant c'était quand même voilà...

132 D. : Et plus voilà tu vois alors ça me fait penser, c'est plus ce que je dis là, ce qu'on a proposé, les
133 faire, presque déjà, en séance indépendante, c'est à dire on fait déjà une séance sur tel jeu, une séance
134 sur la maquette et après réutiliser. Réutiliser en fait ce qu'on a fait, comme sur les photos. Réutiliser
135 des séances en grand groupe, pour après les remettre en place en autonomie. Comme ça, ils l'ont vu,
136 ils l'ont pratiqué. Et pareil pour l'informatique, qu'on l'ait déjà vu en classe, qu'on l'ait déjà fait,
137 voilà, à plusieurs moments. Comme ça après, on peut les laisser en expliquant très rapidement le
138 pourquoi du comment.

139 Che : Quand on a sa classe c'est plus simple, parce que ...Parce que c'est pas nouveau en général. Là
140 je voulais pas non plus vous surcharger en nombre de séances parce que si j'avais voulu faire ça, on a
141 déjà 9 séances... Et en termes de temporalité est-ce que tu trouves ça trop ou juste ce qu'il faut ou pas
142 assez ?

143 D. : Non c'était plutôt bien. Au début je trouvais ça long... Enfin j'ai dit, ça va être long et puis
144 finalement c'est passé assez vite. Les premières séances, jusqu'aux trois premières séances, j'ai dit
145 encore il reste ça ? Après comme je me projetais pas forcément sur le... j'avais pas tout en tête mais
146 euh...et puis finalement après, presque on aurait pu en faire plus. Enfin voilà, en fait, au début du
147 démarrage s'approprier les choses, se dire bon, comment ça va évoluer qu'est-ce qu'on va pouvoir
148 faire de ça, est-ce que c'est pas répétitif, est-ce que bon... des questionnements. Mais après, une fois
149 que c'est lancé, c'est vrai que voilà, ça peut se prolonger, un peu plus ouais...

150 Che : Est-ce qu'il y a des choses que tu penses reprendre là ?

151 D. : Ouais, alors tout ce qui va être notamment la fin : géométrie, tout ce qui a été solides, ça c'est
152 super intéressant, ça c'est des choses pratiques, utiles et qui aussi recouvrent un champ
153 d'apprentissage vachement varié et après bon, toute la verbalisation aussi dans les activités
154 corporelles. Ça c'est...c'était très intéressant alors peut-être pas forcément dans l'activité tout le
155 temps mais en amont et en aval. Savoir comment on fait l'activité et qu'est-ce qu'on a fait pour faire.
156 Plus des activités orales en amont et en aval des séances d'EPS.

157 Che : Pour verbaliser les actions motrices...

158 D. : Verbalisation, voilà; bon je le sais, ça ce sont des choses que je fais dans mes pratiques

159 d'expliciter ce qu'on va faire, ce qu'on attend, comment on le réalise et en final comment on l'a
160 réalisé, qu'est-ce qui n'a pas marché, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné, voilà donc ça c'est vrai que je
161 pense que je l'approfondirai. Et puis de temps en temps, c'est vrai que peut-être l'intégrer encore plus
162 dans les... à l'intérieur des activités sur des moments : verbalise ton action. Mais voilà... mais c'est
163 plus difficile, c'est vraiment une partie : faire réaliser une action, demander une verbalisation dans
164 un même temps ça peut voilà... c'est des choses qui sont très individuelles donc il faut aussi bon
165 voilà, la possibilité de le faire et puis ça peut aussi casser dans des activités plus générales,
166 l'interaction ça peut aussi casser des dynamiques. On va s'arrêter, on va verbaliser, il faut trouver le
167 bon moment de les faire aussi c'est ça...

168 Che : Et est-ce que d'utiliser la vidéo et les photos comme ça c'est quelque chose que t'as l'habitude
169 de faire ?

170 D. : Alors un peu euh...j'en fais mais souvent je les utilise pas ou mal c'est des choses que j'ai, que je
171 commence à faire. Je me dis tiens ça c'est bien de montrer à la piscine. Notamment j'avais commencé
172 à faire des... comme l'ATSEM de Claire a fait des photos, je dis ben passe-moi s'en. Donc justement
173 je voulais faire un petit cahier multimédia pour l'ENT voir... C'est tout nouveau, pour moi, les
174 photos... tout ce qui est... tout ce qui est affichage photo. Et moi je sais, c'est pas mon domaine du
175 tout. Je suis pas à l'aise avec ça, tout ce qui va être voilà des représentations...

176 Che : La structuration ? de l'institutionnalisation ?

177 D. : Ah ouais ça voilà... C'est des choses, pour moi c'est... je le fais mais, alors je mets beaucoup de
178 temps pour le... pour que ça murisse... ça vient pas de suite, comment je le mets en place ?
179 comment je le... ? c'est vrai que c'est des choses et en plus le matériel numérique aussi... je sais que
180 c'est bien de l'utiliser, je sais que ça peut être intéressant mais, je l'utilise pas forcément avec plaisir
181 et je sais pas trop comment le... comment le mettre en œuvre voilà. Mais ça m'a... c'est pour ça que
182 moi j'étais intéressé.

183 Che : ça t'a donné des idées...

184 D. : Ouais, ouais des idées, et puis je me dis bon, c'est faisable quoi, il n'y a pas de... Bon voilà, ça
185 prend pas énormément de temps en plus on a des photocopies couleurs. Donc imprimer des photos,

186 mettre en page... Bon tu m'avais fait un travail déjà, en amont, de sélection, donc c'est vrai que ça
187 m'a soulagé aussi. J'avais plus qu'à... mais bon ça aussi c'est intéressant pour moi de...

188 Che : Après au niveau de ta présence auprès des élèves en salle de motricité comment tu... Est-ce
189 que c'est quelque chose que tu as l'habitude de faire ou que tu referas justement... de vraiment
190 accompagner guider corporellement ? On a parlé du langage mais...

191 D. : Alors c'est vrai que comme je te disais ça dépend, des situations en EPS. Là avec Philippe on a
192 fait une séance. D'ailleurs, il nous reste une séance avec lui jeudi. On est allé « loisirs centre » faire
193 des activités gymniques, où là bon, j'accompagnais vraiment un groupe sur la roulade en particulier.
194 Donc là, on est dans un truc spécifique où on accompagne l'enfant individuellement où on peut le
195 faire verbaliser ou on peut voilà être utile. Mais après voilà, pour voir si dans d'autres situations ça
196 peut être envisagé aussi... Notamment au niveau des activités de jeux collectifs, comment dans un
197 jeu collectif on peut utiliser la verbalisation pendant le temps de jeu ou sur des moments où on stoppe
198 le jeu, on peut expliquer voilà... comme je disais sans que ça coupe trop la dynamique d'une
199 activité... Mais c'est vrai que c'est toute cette oralisation comme je disais, c'est des choses que... qui
200 sont pas aussi faciles à mettre en œuvre. D'autant plus en EPS et qu'on prend pas le temps de faire et
201 donc....

202 Che : C'est intéressant ce que tu dis en sport collectif parce qu'en sport co, la place du maître, elle est
203 souvent hors du terrain et est-ce que tu penses que tu peux te mettre justement avec un enfant sur le
204 terrain pour l'aider à percevoir les choses, pour orienter son regard, pour le guider dans ses
205 déplacements dans l'espace... tu vois en termes de différenciations. Est-ce que tu penses que...

206 D. : Ouais ouais tout à fait, ça peut m'arriver, tu vois quand tu me le dis ça me, je me revois en
207 situation où ça peut m'arriver d'être, d'accompagner plutôt euh quelques enfants où on sent qu'ils
208 sont en difficulté de placement en leur donnant des consignes. Ouais tu vois comme quoi des fois on
209 fait les choses sans trop y penser, ça aussi hein? Des fois on se voit pas enseigner donc je peux faire
210 des... mais c'est vrai que ça peut m'arriver sur des activités où on est sur un accompagnement plus
211 individuel avec des positionnements, des aides, des consignes un peu particulières, ouais, c'est vrai
212 qu'en le réfléchissant avant, on peut être encore plus utile parce que voilà sur tel enfant je vais peut-
213 être accentuer ma mon aide donc euh...

214 Che : Moi je me sentais parfois inutile en fait en sport co, en restant à l'extérieur.

215 D. : non mais c'est ça...

216 Che : en plus généralement, tu donnes des consignes qui ne parviennent pas, parce qu'il y a la
217 distance, parfois je me disais bon ils sont tous dans le jeu il peut rien arriver voilà donc être au cœur
218 du dispositif pour être au plus près et vraiment les aider à voir les choses...

219 D. : Et ça me fait penser, alors je fais le lien avec « Les oiseaux compteurs », le jeu de cartes qu'on
220 nous a donné et dans la démarche. Ils expliquent qu'on peut au début jouer avec eux et être acteur et
221 verbaliser aussi des actions qu'on pourrait faire. Et tu vois je me dis, c'est pas mal, parce qu'il voit
222 parce que des fois, ils n'osent pas, ou ils savent pas. Et voir quelqu'un faire aussi, un adulte qui fait,
223 ça aussi c'est des choses qui peuvent aussi être marqueurs pour eux. Se dire mais oui on va le mettre,
224 ben ils peuvent lancer la balle, il peut participer à l'action et il peut voilà... Qu'est-ce que je peux
225 faire ? Ben là, il a fait ça, il a fait une feinte. Alors on peut donner l'exemple des autres aussi parce
226 que souvent on fait ça : regardez cet élève, il a réussi il a ... mais peut être que nous aussi on peut
227 intervenir, enfin voilà, voilà ce qu'on peut aussi faire. On a souvent tendance, en EPS on va laisser
228 les enfants agir, ils produiront ce qu'ils produiront et on va attendre un petit peu les situations mais de
229 temps en temps... peut-être aussi montrer qu'il y a des choses qui se font Mais c'est des choses
230 aussi... qu'on se freine un peu aussi, en se disant : est-ce qu'on montre pas trop ? Est-ce qu'on fait pas
231 trop ? faire à leur place c'est pas bon non plus...

232 Che : Non, il faut trouver l'équilibre.

233 D. : Il faut trouver l'équilibre et ça c'est des choses, mais jouer avec eux, voilà on... une situation
234 comme..., faire avec eux, c'est aussi des choses que... pourquoi pas ! ça peut être... Et puis je pense
235 que quand on prend un ballon et qu'on joue au basket parfois dans la cour 'oh il fait du basket le
236 maître ou euh...ou il fait du foot ! » Et c'est vrai que c'est des fois, des élèves enfin voilà à se
237 rassurer et à s'investir plus et c'est vrai que par rapport à ce que tu disais ça peut être intéressant de
238 d'intervenir un peu plus oui.

239 Che : Et pour ça il faut être à l'aise avec son propre corps parce que du coup on est amené à...

240 D. : Ah, oui ce sont des situations... oui moi je sais que l'enseignant on est dans un rôle. C'est

241 quelque chose, il faut accepter. Et puis quand tu te trompes aussi, les enfants, c'est important aussi de
242 faire l'erreur aussi, il faut le montrer qu'il y a une erreur et oui on peut pas faire autrement. Il y a une
243 erreur et on va essayer de trouver une autre solution donc euh...ça peut être intéressant aussi de ce
244 point de vue-là, parce que si on n'est pas à l'aise, ça montre bien que si on est pas à l'aise au basket
245 ou au foot... moi je suis pas très footeux, ils vont me dire "maître tu sais pas jouer au foot" ben non
246 le maître, il sait pas...ben voilà....

247 Che : Même au basket, le fameux panier que certains arrivent à mettre spontanément et d'autres non
248 et de voir que le maître n'y arrive pas non plus à tous les coups, ça dédramatise aussi !

249 D. : Ben oui, ça peut être positif aussi pour certains élèves....

250 Che : Parce que tous les jeux de poursuites-là où on les met en concurrence avec des paniers à
251 marquer et tous ceux qui réussissent pas, ils se font parfois houspiller par... voilà, de leur montrer un
252 petit peut que voilà...

253 D. : C'est vrai que l'interaction peut être intéressante et que...

254 Che : Est-ce qu'il y a des moments dans l'ingénierie où tu t'es vraiment senti en difficulté?

255 D. : Alors comme je te disais, en amont, quand j'étais face à mes séances, j'ai essayé de trouver
256 l'idée générale, et de savoir à peu près, alors si c'était en autonomie, toujours pareil, de savoir : est-ce
257 que j'aurai le temps, est-ce que j'aurai la possibilité de bien travailler avec ce petit groupe d'élèves.
258 C'est vraiment le point essentiel. C'était ça... après il y avait des petites... voilà, la lecture que j'en
259 fais, moi des situations, pas forcément la même. S'il y a des mots précis de l'attendu et du
260 fonctionnement il y avait des choses qui pouvaient parfois me paraître un petit peu ambiguë sur
261 certains aspects en particulier voilà la partie où j'ai loupé... que j'ai loupée là j'ai pas j'ai pas su
262 revenir sur l'élément de la situation de référence. Donc des fois, il y avait des... voilà qu'est-ce... où
263 je me dis... on se pose la question, comme ça vient pas de nous... on se dit : qu'est-ce qu'elle a
264 voulu? qu'est-ce qu'elle veut nous faire faire ? Bon, on se dit on essaie de s'approprier un petit peu la
265 chose donc c'était un peu par rapport à ça quand ça vient pas de toi c'est forcément... Et c'est vrai que
266 moi j'aime bien.... j'ai rarement utilisé un guide du maître tel quel.

267 Che : Et t'as pas trouvé le ... t'as pas trouvé le temps de ... de demander de précisions où c'est parce

268 que...

269 D. : Non c'était parce que j'étais dans mon... comme je t'ai dit, je l'ai pris au fur et à mesure donc
270 j'étais dans mon truc et je me le suis fait un petit peu en fait quand j'ai fait ma séance je me le suis un
271 petit peu approprié aussi j'ai pas fait... A un moment donné, j'ai essayé de m'approprier. Donc tant
272 que je me suis senti capable de le faire, je l'ai fait. Après évidemment, je me suis posé les questions
273 en disant : est-ce que c'est bien ou est-ce que ça correspond, mais j'étais pas inquiet si tu veux...
274 parce que je te connais aussi. Ça aurait été en situation peut-être d'évaluation ou de situation plus
275 euh... voilà, je ou quelqu'un que je connais pas forcément, j'aurais peut-être été plus à même de dire :
276 est-ce que je le fais bien ? Je me suis dit, je fais, si je fais pas bien Stéphanie, elle me le dira... pour
277 faire les choses voilà !

278 Che : Non j'ai trouvé ça très intéressant cette façon que tu as eue de t'approprier les situations
279 vraiment à ta façon.

280 D. : parce que oui moi j'ai essayé de coller au maximum avec ce que tu proposais mais à la fois voilà
281 avec ce que moi je trouve...

282 Che : avec ton vécu

283 D. : oui avec mon vécu.

284 Che : Est-ce que tu penses que le fait que tu aies fait beaucoup de CP ça t'a aidé vraiment dans ce
285 type de dispositif dans ce ...

286 D. : C'est à dire par rapport à l'expérience que j'ai en CP? oui après oui , la connaissance des élèves,
287 des attendus, la connaissance de leur niveau de langage, leur niveau d'acquisition corporel , ouais ça
288 correspondait bien ouais ouais....c'est sûr que ça aide... après... après, comme la séance elle est faite
289 comme tel, moi je te disais ben voilà j'ai essayé naturellement dire voir : est-ce que c'est adapté aux
290 élèves, est-ce qu'ils vont pouvoir les réaliser et j'ai pas trouvé d'incohérence si tu veux, pas
291 répondre... parce que moi je fais habituellement... il y a pas d'incohérence voilà hormis cette partie
292 autonomie qui me semblait un peu fragile par rapport à ce que j'aurais peut-être pu faire mais pour le
293 reste j'ai trouvé ça dans la continuité de ce que j'aurais pu faire aussi en amenant une plus-value par
294 rapport à plein de petits outils que tu as portée moi j'ai pu utiliser...

295 Che : Et est-ce que tu penses que le fait que tu sois toi à l'aise avec ta latéralisation et ton orientation
296 spatiale ça aide pour enseigner ça ?

297 D. : Oui sûrement mais oui ça aide, de toute façon. Alors moi je le ressens pas forcément comme un
298 atout si tu veux parce que c'est tellement naturel que je ne le vois pas comme un atout. Par contre
299 quand je peux m'apercevoir que certaines personnes ont du mal à se repérer les : droite et gauche
300 quand on voilà à se décentrer, je me dis ah oui effectivement... Alors que moi ça me paraît
301 tellement naturel que c'est pas quelque chose sur lequel je me concentre beaucoup en fait.

302 Che : Mais c'est parce que c'est quelque chose que tu as acquis.

303 D. : C'est vrai que je n'ai jamais eu de souci avec ça. Bon j'ai fait du sport depuis que je suis tout
304 petit. Voilà, pour ça euh... c'est pas nouveau mais par contre moi c'est vrai que l'oralisation c'est...
305 j'ai toujours été très timide enfant. Petit je parlais pas, j'étais introverti. Le sport m'a beaucoup aidé et
306 du coup dans le métier c'est vrai que c'est des choses où j'ai... voilà je peux encore je pense
307 progresser par rapport au élèves et aux interactions

308 Che : Et d'ailleurs tu as vu la séance où ils ont eux-mêmes créé leur propre parcours ? C'est là où ils
309 ont vraiment pris la parole ! C'était super intéressant cette séance, c'est une des séances où ils ont le
310 plus participé à l'oral parce qu'ils se sont retrouvés acteurs et il fallait qu'ils expliquent. Et cette
311 séance moi je l'ai trouvée formidable, parce que vraiment, ils étaient dans l'action, dans la
312 verbalisation parce qu'elle a un but et en fait, limite, ils prenaient ta place en fait... ce que tu as fait en
313 séance 1...

314 D. : Ils l'ont reproduit oui oui de façon autonome oui c'est vrai que....

315 Che : Et ça c'est fait tout seul !

316 D. : Ouais c'est vrai que quand on met des conditions en place pour que ça fonctionne mais oui, ça
317 c'est bien parce que moi j'ai tendance à être un peu directif, dirigiste. J'aime bien voilà et ces temps-
318 là où les enfants sont acteurs dans leur activité, ça c'est intéressant. Mais voilà, il faut que je
319 renouvelle plus ce dispositif. Parce qu'on se rassure beaucoup sur je dirige donc je sais où je veux
320 aller je sais ce que j'attends d'eux. Je reste dans mon truc et quand on laisse un peu d'autonomie aux
321 élèves on ne sait pas où ça va aller et c'est ça... qu'est-ce qu'ils vont produire ? qu'est-ce qu'ils vont

322 faire ? qu'est-ce qu'ils vont dire ? est ce qu'ils vont dire des choses intéressantes ? enfin voilà ça m'a
323 un peu sortie de ma zone de confort on va dire... et c'était et voilà c'était plutôt enrichissant.

324 Che : Est-ce que tu as des choses à rajouter toi personnelle ?

325 D. : Et euh non euh non, sur l'ensemble ça correspond à ce que je j'attendais plus ou moins, sur un
326 projet différent de ce que je fais d'habitude ,me renouveler un peu voilà ce que j' attends. Mon métier
327 c'est se renouveler Refaire les mêmes choses chaque année, reprendre c'est pas forcément
328 motivant donc se renouveler, retrouver voilà des petites pistes différentes donc voilà j'ai plutôt
329 apprécié les activités.

330 Che : Pourquoi pas réitérer une autre fois, sur d'autres séances de sport pourquoi pas...

331 D : Exactement pourquoi pas...il n'y a pas de souci.

332 Che : En tout cas je te remercie parce que vraiment c'est très intéressant. Au départ j'étais partie que
333 sur un seul enseignant collaborateur mais le fait d'avoir multiplié ben ça m'ouvre des perspectives et
334 des réponses complètement différentes...ça enrichit le ... Juste je voulais pour la pour la recherche
335 donc je vais pas t'appeler V. parce que il y a une sorte d'anonymat donc est-ce que tu as un petit nom
336 particulier que....

337 D. : Damien

