

MEMOIRE DE MASTER 2 MEEF
CONCEPTION DE DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF
EDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE
ANNEE 2016 - 2017

Présenté et soutenu par
Benoit HIJOSA

TITRE DU MEMOIRE

Quelles associations entre
postures d'étayage enseignantes et postures d'élèves,
dans le cadre de l'action située en EPS ?
Un exemple en danse contemporaine.

ENCADREMENT

Marie Hélène Soyer - Formatrice à l'ESPE d'Albi, Académie de Toulouse.
Ingrid Versheure - Maître de conférence en Sciences de l'Education – Université
Jean Jaurès, Toulouse

Centre départemental du Tarn
ESPE Albi

Sommaire

Remerciements	5
Introduction	6
État de l'Art - Cadre théorique	9
I.L'action située, un cadre d'étude des gestes professionnels	9
II.Le concept d' « étayage », les origines	13
III.Le modèle du « multi-agenda »	14
IV.Des postures d'étayage, des postures d'élèves	15
1) Les postures d'étayage des enseignants	16
2) Des postures d'élèves	18
V.La danse contemporaine en cycle 3 au collège Balzac	19
Problématique	21
Méthodologie	23
I.Démarche de recherche et rédaction d'un écrit universitaire, un travail spécifique de documentation	23
II.Méthodes de prélèvement des données	24
III.L'enregistrement vidéo	25
IV.Les sujets de l'étude, enseignants et élèves	28
V.La méthode des entretiens d'auto-confrontation	30
Traitement des données	33
I.L'analyse des postures à la vidéo	33
II.Le codage et grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation	35
Résultats et analyse	40
I.Le cas de l'enseignante A	40
1) L'enseignante A et sa classe de sixième 2	40
2) Les postures d'étayage relevées chez l'enseignante A	41

3) Les interactions rencontrées avec les postures d'élèves.....	44
a) Les couplages de postures principaux.....	44
b) Les réponses de l'enseignant A, une boucle de couplage.....	46
4) L'entretien d'auto-confrontation de l'enseignante A.....	51
5) Synthèse des données de l'enseignante A.....	56
 II. Le cas de l'enseignant B.....	56
1) L'enseignant B et sa classe de sixième 3.....	56
2) Les postures d'étayage relevées chez l'enseignant B.....	57
3) Les interactions rencontrées avec les postures d'élèves.....	59
a) Les couplages de postures principaux.....	59
b) Les réponses de l'enseignant B, une boucle de couplage.....	63
4) L'entretien d'auto-confrontation de l'enseignant B.....	65
5) Synthèse des données de l'enseignant B.....	71
 Discussion	73
I. Postures d'élèves en EPS.....	73
II. Postures enseignantes, les limites de l'attribution à la perception.....	74
III. Associations des postures d'étayage, quels constats ?.....	75
a) Un recours anecdotique à certaines postures.....	75
b) Des liens d'associations récurrents déjà identifiés par le passé.....	76
c) La boucle posturale, une dynamique de situation d'étayage.....	77
d) Boucle posturale de clôture comme fin logique d'une dynamique.....	77
e) Une hypothèse de modèles praxéologiques selon les boucles d'étayage.....	78
 Conclusion	80
 Bibliographie	82
 ANNEXES	86
1. Verbatim de la vidéo de l'enseignante A – Séance 1.....	87
2. Tableau de relevé des associations postures enseignante A - élèves.....	99
3. Graphiques des associations de postures de l'enseignante A	103
4. Codage de l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignante A.....	107

5. Verbatim de la vidéo de l'enseignant B – Séance 1.....	139
6. Tableau de relevé des associations postures enseignant B - élèves.....	156
7. Graphiques des associations de postures de l'enseignant B.....	161
8. Codage de l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignant B.....	165

Remerciements

« Ce n'est point au hasard que doit se dessiner le voyage. A toute expérience humaine il faut un bon tremplin terrestre. Un logique itinéraire est exigé, afin de partir, non pas à l'aventure, mais vers de belles aventures » Victor Segalen.

Je tiens en tout premier lieu à remercier l'ensemble de mes enseignants m'ayant accompagné durant ces deux années de master passées à l'ESPE. Grâce à eux ce sont de « belles aventures » qui m'ont été données de vivre, m'enrichissant tant professionnellement que culturellement, revisitant des rivages délaissés depuis mes années étudiantes.

Mais ceci n'aurait été possible sans « un bon tremplin terrestre ». Celui qui, grâce à la fiabilité de ses ancrages et la dynamique qu'il sait vous transmettre, impulse aussitôt chez vous la bonne trajectoire à suivre, la hauteur qu'il convient. J'adresse mes sincères et profonds remerciements à Marie-Hélène Soyer, directrice de mon travail de recherche et encadrante bienveillante de ma formation à l'ESPE. Je la remercie pour sa sollicitude, le temps et le soin apporté à mon encadrement, pour son aide précieuse dans mes recherches, pour ses conseils si pertinents.

Je remercie également Ingrid Verscheure de bien vouloir me faire l'honneur de faire partie des membres du jury.

Je tiens également à saluer ici les deux enseignants qui m'ont accueilli dans leurs cours. Je les remercie de m'avoir accordé leur temps afin de prélever, visionner et commenter leur pratiques professionnelles, mais également pour la confiance qu'ils m'ont accordée en me permettant de rentrer dans l'intimité de leur classe.

Mes derniers remerciements iront à ma famille, tout d'abord à mes enfants pour leur patience et leur compréhension face à mon indisponibilité. Je souhaite remercier tout particulièrement ma compagne, Magalie. Elle a su m'encourager et me soutenir dans ce projet professionnel et universitaire. Ses compétences m'ont été d'un grand secours, tant au travers de nos discussions quotidiennes que pour ses relectures. Je la remercie aussi d'avoir pris soin de nos deux fils lors de mes longues heures d'absence studieuse ces deux dernières années. Pour tout cela ce mémoire lui est dédié.

Introduction

De l'interaction entre enseignants et apprenants, de cette relation pédagogique naît une infinité de possibles selon l'histoire de chacun des acteurs. La recherche en anthropologie cognitive portant sur ces interactions sujets-environnement s'intéresse tout particulièrement à l'activité déployée par le sujet dans la construction de cette interaction.

C'est bien avec le souci de comprendre les processus engagés dans ces actions réciproques, dépendantes de chacun des protagonistes, dans leur corporalité même, que la recherche en EPS s'est appuyée sur le paradigme de « l'action située », se fondant sur une approche davantage « incarnée » de la cognition. Ici, les dimensions culturelle, corporelle, motrice et affective des sujets doivent être mises en réseau afin de mieux cerner le sens qu'elles donnent à la situation expérimentée.

Pour l'enseignant en charge d'une classe, cette approche « marque l'autonomie fondamentale de toute action humaine, qui construit à chaque instant sa propre situation¹ ». Si chaque apprenant est l'acteur principal de ses apprentissages selon un jeu d'interprétation constante de son agir en situation, tout comme lui son enseignant est également soumis à cette nécessité d'ajustement permanent. Il doit réadapter sans cesse son analyse et ses interventions sur le cadre mis en place pour l'apprentissage de ses élèves, selon les opportunités qui se présentent dans leurs réponses. Ce qui fera dire à Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. en 2006 que « toute action est donc toujours dans une certaine mesure, une improvisation en situation – y compris celles minutieusement préparées et planifiées, comme par exemple, les séquences d'enseignement² ». Ainsi, au sein de la classe et tout particulièrement en EPS, les actions de chacun ne peuvent se réaliser sans la prise en compte d'autrui, enseignant ou élèves. Une organisation spatio-temporelle particulière de ces séances doit être envisagée par l'enseignant. Ce dernier se voit confronté à la gestion de multiples paramètres afin de guider le groupe et chaque individu vers les conditions favorables pour des apprentissages de qualité. Dans ce cadre, chacun interagissant avec l'autre, ses pairs ou son professeur, va adopter tour à tour différentes postures selon la situation rencontrée, la signification attribuée, et ceux

1 : Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS*. In Revue EPS, 321.

2 : Ibidem

avec qui il la partage. « L'activité des élèves est prise dans l'histoire d'une communauté de pratique, dans des réseaux de relations à géométrie variable selon les APSA et les leçons, et dans une culture de classe³ ».

Nous portons notre questionnement professionnel au cœur de cette relation pédagogique incarnée, dans ce nœud reliant pédagogue et apprenants, sur ce jeu d'interactions permanentes. Nous avons choisi d'observer deux enseignants et leurs classes de sixième, durant leur première séance d'un cycle de danse contemporaine, en étudiant leurs interactions. Cette recherche sur le jeu des différentes postures adoptées s'inscrit dans le programme dit « d'action située », et plus particulièrement dans le cadre où les enseignants adoptent ce que Bucheton et Soulé nomment des « postures d'étaillage », désignant ici « toutes les formes d'aide... pour (...) aider [les élèves] à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer⁴ ».

Dans un souci d'éclairer au mieux les termes encadrant cette recherche sur l'agir professionnel enseignant, nous rappellerons également dans cette première partie, les théories de l'action située, pour nous recentrer ensuite sur le « modèle du multi-agenda⁵ » et spécialement sur l'étude des postures d'étaillage des enseignants et des postures d'élèves qui leur seront associées et étudiées dans cette recherche. Au préalable un historique du concept d'« étaillage » permettra d'affiner le sens et le rôle de notre objet d'étude.

Pour mieux saisir le contexte du cours et les contenus afférents, nous préciserons le cadre institutionnel qui prévaut à l'enseignement de la danse contemporaine en cycle 3. Cette activité est ici considérée comme une activité support permettant l'accès et le développement de compétences visées, les contenus d'enseignement spécifiques ne seront pas développés. Chaque démarche pédagogique étant propre à l'enseignant en charge de la classe, nous n'aborderons pas le traitement didactique propre à l'activité.

Après avoir présenté le questionnement principal qui anime cette recherche, nous étudierons les moyens mis en œuvre pour prélever et analyser les interactions professeur-élèves dans cet espace propre à la relation d'étaillage. Pour atteindre cet objectif nous opérerons des captations vidéos de deux enseignants d'EPS du collège

3 Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. *op.cit.* p6.

4 Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. In *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3 .

5 Ibidem

H. de Balzac durant leur cycle de danse contemporaine. Un temps d'échange avec chacun des enseignants sur le mode de « l'auto-confrontation⁶ » permettra un retour - des explicitations et des commentaires – sur les (inter)actions observées durant le cours, principalement sur les éléments significatifs liés à notre sujet d'étude. L'entretien doit ici faire apparaître librement leurs attentes, leurs analyses effectuées dans l'instant, leurs interprétations, leurs choix et leurs motivations liées aux actions menées, les plaçant ainsi tour à tour face à leurs élèves, dans des jeux de postures propres à chacun d'entre eux.

Enfin dans une dernière partie, nous analyserons et discuterons les résultats de ces observations, des entretiens, et mettront en perspective le bilan de cette recherche.

6 Von CRANACH M., HARRE R. eds. (1982) The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances, Cambridge Univ. Press- Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge-Paris.

État de l'Art - Cadre théorique

I. L'action située, un cadre d'étude des gestes professionnels

Le terme d' « action située » apparaît pour la première fois dans ce qui sera l'ouvrage de référence pour ce sujet : « *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*⁷ » de l'anthropologue Lucy A. Suchman, ethnométhodologue. Elle propose dans cet ouvrage une approche interactionniste qui vise non pas à caractériser un type d'action, mais à étudier l'organisation même des actions. Son approche s'oppose à une approche cognitiviste où la planification des actions déterminerait avant même l'agir la nature des actions à venir. Pour cette auteure, les sujets agissants modifient en permanence le cours de l'action selon le contexte, les « plans » seraient à concevoir non pas comme les déterminants du résultat de l'action mais davantage comme des ressources heuristiques délimitant un cadre dans lequel les sujets interagissent selon l'environnement. L'approche reste phénoménologique, il s'agit de la mise en œuvre de l'action, le processus lui-même devient alors l'objet d'étude de la dite action pour amener à sa compréhension. L'étude de ce processus comprend le couplage du contexte avec le sujet agissant, la réalité de l'un trouvant ses origines dans les significations attribuées par l'autre.

En EPS, l'agir est au cœur de la démarche d'apprentissage. Il est lié au sens que lui attribuent l'enseignant et l'élève. Ce dernier apprend au travers de son implication dans les activités physiques et sportives, supports de contenus, de savoirs et de compétences à acquérir que l'enseignant propose au travers de ses traitements didactiques et de leurs mises en œuvres. Là peut-être plus qu'ailleurs l'élève apprend dans l'action de tout son être, et l'enseignant EPS en permanence dans la lecture de cet agir, l'observe et interagit avec lui pour mieux l'accompagner dans ses apprentissages. Comme le soulignent Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand, « Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, l'action étudiée est l'action réellement accomplie par l'enseignant, c'est-à-dire la relation pragmatique qu'il

⁷ Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.

entretient avec le contexte spatial, temporel et social de la classe⁸ ». Ainsi l'acte cognitif ne peut être envisagé que si on l'étudie décontextualisé, hors des dimensions sensori-motrices et psycho-émotionnelles du sujet agissant mais également séparé des composantes situationnelles caractéristiques de l'environnement dans lequel il prend sa source. F.J. Varela avait introduit pour cela le terme « d'énaction⁹ », fusionnant l'action et la cognition comme d'indissociables agents des interactions qu'elles développent en permanence avec leur environnement. Ce qui lui fera dire : « Le cerveau n'est pas un ordinateur. On ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation¹⁰ ». Dans ce couplage entre la cognition et l'action, dans cette énaction, le sujet agissant puisera le sens qu'il donne à la situation qu'il traverse. Notre singularité d'individu implique la singularité de la signification que nous attribuons et ainsi ne peut être totalement présupposée. Raison pour laquelle dans le paradigme d'« action située », Nathalie Gal-Petitfaux précise que le chercheur essaiera davantage d'«orienter les interprétations vers la bonne réponse¹¹ ».

Une fois le postulat de la cognition incarnée posé, il nous apparaît indispensable de préciser ici les **cinq composantes¹² principales** qui pour Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand caractérisent « l'action située » en 2001. Le repérage de ces indicateurs dans nos recueils d'informations nous permettra de nous inscrire de fait dans le cadre de recherche du « cours d'action ».

Tout d'abord, pour Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux (2007) « L'activité et la situation se co-déterminent¹³ », ainsi le sujet agit sur son environnement et simultanément celui-ci en retour, au travers de divers paramètres comme l'organisation spatio-temporelle, le type de relations sociales rencontrées dans

8 Gal-Petitfaux N, Durand, M. (2001). *L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive*. In Revue STAPS., n°55, 122.

9 Varela, F.J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*, Seuil.

10 Varela, F.J. (1998). *Le cerveau n'est pas un ordinateur. La recherche*, n°308, 109.

11 Gal-Petitfaux, N. (2007). *L'activité des enseignants et des élèves en classe d'EPS : éclairages des approches de l'action située*. Dijon.

12 Ibidem

13 Ibidem

l'interaction..., déterminent le contexte de son action. Le couplage action du sujet dans ce contexte posé par la situation crée donc cette **boucle dynamique de co-détermination**.

Second trait d'une approche « siruée » de l'action pour ces auteurs, la **construction de significations pour l'action**. « l'acteur est toujours engagé dans une activité de construction d'une signification personnelle de la situation. Même si des cadres culturels permettant des interprétations des contextes sont disponibles, la signification de ces contextes et de l'action n'est pas donnée *a priori* mais construite par l'acteur *in situ*¹⁴ ».

Cette signification de la situation, de par sa temporalité inscrite dans un continuum d'actions, n'est pas toujours très claire pour le sujet agissant si une réflexion n'est pas portée *a posteriori* sur son action. Grâce à ce retour, porteur de clarifications pour le sujet sur les conditions de son action, et au travers de la méthode d'auto-confrontation, nous déterminerons les postures adoptées par les enseignants dans leurs situations d'interaction avec leurs élèves.

Parmi les interactions avec son environnement le sujet apprenant, en « action située », est amené à interagir avec **des objets** dont Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand soulignent leur importance **comme « artefacts cognitifs »**. De par leurs caractéristiques physiques, ces artefacts proposent des possibilités d'actions qui transforment le contexte d'apprentissage. Leurs caractéristiques diverses leur donnent une affordance multiple dans des domaines variés, balisage de l'environnement de travail, mise en évidence ou accroissement de l'importance de certains outils essentiels pour un apprentissage spécifique, guidage ou canalisation d'un comportement moteur... Ces « artefacts cognitifs » sont alors tributaires du sens que leur apporte l'apprenant, mais composants essentiels de leur environnement, ils s'intègrent obligatoirement dans le couplage action-situation.

Si l'environnement matériel et physique de l'individu est de facto compris comme composante de l'interaction, il apparaît alors évident qu'il en est de même avec les élèves d'une même classe et leur enseignant. Pour Stéphanie Casalfiore, Stephano Bertone et Marc Durand (2003) une « communauté de pratique¹⁵ » relie en son sein des acteurs partageant un ensemble de significations collectivement construites et négociées. Ainsi même si l'enseignant intervient fréquemment de façon

14 Gal-Petitfaux N, Durand, M. *op.cit.* p10

15 Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). *L'enseignement scolaire: une articulation signifiante d'activités dans la classe*. In Recherche et formation, n°42, 87 à 98.

prescriptive auprès de ses élèves dans la présentation des contenus qu'il leur propose, ces derniers n'ont de cesse dans le continuum de leurs actions de s'approprier et de redéfinir le sens qu'ils y apportent. Ceci explique la part importante de l'attention constante de l'enseignant portée à ses apprenants, à leur appropriation des consignes, mais également à une adaptation et renégociation obligatoires de celles-ci afin d'assurer l'efficacité recherchée dans la situation d'apprentissage proposée. Les auteurs soulignent que grâce à « l'articulation négociée des activités de l'élève et de l'enseignant » une succession de situations de classe reste possible. Cette **configuration de l'action par couplage avec l'action des élèves** est le quatrième des traits caractéristiques d'une approche « située » de l'agir enseignant. Leurs observations les ont conduit à : « concevoir le caractère provisoire et sans cesse renouvelé des accords construits par l'enseignant et ses élèves en classe... à envisager les situations de classe comme dotées d'une propriété d'autonomie vis-à-vis de facteurs extrinsèques d'ordre psychologique (tels que les motivations ou les aptitudes des élèves, l'intelligence de l'enseignant) ou sociologique (tels que l'habitus des élèves, l'adéquation entre leur culture familiale et la culture scolaire). Cette autonomie est relative mais fondamentale¹⁶ ».

Enfin, Marc Durand dégage de comme cinquième composante la présence de **structures archétypes dans l'organisation de l'action**. Ces structures émergent lors des interactions enseignant-apprenants, des accords sans cesse élaborés par chacune des parties. De ces accords construits de part et d'autre selon les situations traversées par la classe, chacun interagit avec l'autre au travers de ce que D. Bucheton et Y. Soulé caractérisent comme différentes postures, chacune porteuse de ses propres significations et composantes. La définition qu'ils en donnent nous permet d'asseoir notre objet de recherche : « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.¹⁷ ». Comme nous le voyons, les postures scolaires trouvent une part de leur origine dans ce jeu d'interactions propres à la relation pédagogique enseignant -élève qui nourrit ces situations de classe.

16 Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). *op.cit.* p11

17 Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *Op.cit.* p7

Notre étude se porte sur ces postures adoptées par l'enseignant et ses élèves, dans la situation de classe particulière où le premier cherche à porter de l'aide au second, appelé également situation d'étaillage.

II. Le concept d' « étaillage », les origines

Le concept d'étaillage au sens d'une intervention pédagogique d'aide adressée à un apprenant en difficulté apparaît dans un texte fondateur de Wood, Roos et Bruner en 1976. Pour Bruner, le concept d'étaillage s'inscrit tout particulièrement à l'intérieur de ce que de Vitgosky appelle la « zone proximale de développement ». Il s'agit alors pour l'apprenant d'accomplir une tâche d'apprentissage grâce à l'aide d'un tiers lui permettant de mieux solliciter les ressources nécessaires pour réussir, qu'il ne saurait mobiliser de manière autonome.

En 1983, Bruner¹⁸ distingue pour l'étaillage, six fonctions possibles dans l'accompagnement d'un apprenant. « **L'enrôlement** », visant à emporter l'adhésion de l'apprenant en regard de la tâche à accomplir, « **la réduction des degrés de liberté** », à charge pour l'encadrant de rendre cette tâche accessible pour l'apprenant selon ses capacités, « **le maintien de l'orientation** » avec comme objectif de s'assurer la permanence de l'engagement de l'apprenant dans la tâche mais également l'incitation à dépasser celle-ci et à envisager le niveau supérieur, « **la signalisation des caractéristiques dominantes** » par des informations en retour afin de clarifier les composantes essentielles pour réussir la tâche et mesurer les écarts existants entre le résultat et l'objectif attendu, « **le contrôle de la frustration** » lui permet de mieux accepter et de relativiser la difficulté que nécessite l'engagement dans une tâche, enfin « **la présentation de modèles de solution** » qui lui permet de mieux saisir le niveau de production attendu grâce à une standardisation, un décryptage des attendus. Ces six fonctions proposées par Bruner démontrent l'importance de la relation entre l'apprenant et son tuteur à chaque étape du processus, et certainement pas l'idée d'une intervention unilatérale dirigiste. Cela suppose de la part de l'enseignant une analyse fine des caractéristiques de l'apprenant d'une part et des composantes de la tâche de l'autre, sans cela, Bruner

18 Bruner J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, p 277.

dira : « il ne peut ni créer de feed-back ni inventer des situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à cet élève pour cette tâche à ce point où il en est de la maîtrise de la tâche ».

Cette nécessaire adaptation lui impose sans cesse d'inventer et modifier sa posture face aux problématiques rencontrées. Cette multiplicité des préoccupations enseignantes dans l'agir professionnel a été le sujet d'une modélisation proposée par Dominique Bucheton et Yves Soulé à la fin des années quatre-vingt.

III. Le modèle du « multi-agenda »

« Nous abordons cette question par l'étude du rapport entre les gestes des enseignants et les gestes d'étude des élèves. Nous postulons en effet que l'émergence et le développement des significations (des références) plus ou moins partagées par l'ensemble de la classe et du maître sont tributaires de l'engagement réciproque des acteurs. On ne peut donc dissocier l'étude du développement des significations pendant le cours, de celle des postures et gestes qui les actualisent et les permettent¹⁹ ».

Les premiers résultats de leurs recherches font apparaître à Yves Soulé et Dominique Bucheton des permanences entre les liens et les formes de gestes et postures qu'il est possible d'observer entre enseignants et élèves. Cette interaction est fréquemment ponctuée d'imprévus qui apparaissent constamment au fil des séquences.

Pour Bucheton et Soulé (2009) : « enseigner c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture. C'est se préparer à accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent, ce qu'ils savent déjà ou ont compris autrement dans leur expérience passée²⁰ ».

Ce regard porté au « déjà là » de l'élève pose alors à l'enseignant la nécessaire condition d'une réactualisation du continuum envisagé, tout en conservant la préoccupation de rejoindre les objectifs fixés préalablement. Pour les auteurs, l'activité de l'enseignant dans la classe se caractérise au travers de cinq grandes préoccupations : « piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail en cours, tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit²¹ ».

19 Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009, p31). *op.cit.* p 7

20 Ibidem

Ces préoccupations sont les composantes même des gestes professionnels enseignants.

Par geste professionnel, nous entendons ici l'action de l'enseignant, adressée en acte à un ou plusieurs apprenants, mais aussi le travail de recherche et d'analyse qu'il effectue pour mener à bien l'actualisation de ses préoccupations en vue d'une intervention efficiente. « Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire²² ».

Rapporté au contexte du cours d'EPS, « l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » prendront corps au travers des **cinq grandes préoccupations qui sont le pilotage, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et l'apprentissage**. Pour Dominique Bucheton l'étayage est une préoccupation centrale qu'elle place comme hiérarchiquement supérieure aux autres, et intimement liée à l'interaction enseignant-élève. Elle le définit comme « un organisateur central de l'agir enseignant²³ ». Les gestes d'étayage prennent diverses formes selon l'enseignant, la discipline, le ou les personnes à qui ils sont adressés, la nature de la tâche pour laquelle ils sont mis en œuvre. Ces gestes sont au cœur même de l'articulation entre la dimension pédagogique et didactique de l'agir enseignant, ce qui fera dire à Dominique Bucheton : « Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir. L'étayage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe²⁴ ».

IV. Des postures d'étayage, des postures d'élèves

Lorsque l'enseignant intervient auprès de ses élèves pour leur apporter une aide ou un soutien quelconque, dans une tâche prescrite, nous avons vu que son action se situe dans un cadre ponctuel lié aux conditions particulières propres à l'interaction élève-professeur. Il devrait selon les informations qu'il a prélevées et

21 Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *op.cit.* p 7

22 Ibidem

23 Bucheton, D. et al. (2014). *Vers de nouveaux repères : des gestes professionnels et des postures plus ajustées*. In Refonder l'enseignement de l'écriture, des recherches pratiques du primaire au lycée. Paris : Retz.

24 Ibidem

celles liées à son expérience personnelle, sa conception de l'apprentissage, adopter une attitude en adéquation avec le mode d'intervention qu'il a préalablement choisi comme répondant spécifiquement à la situation rencontrée. Dominique Bucheton appelle cela « posture d'étayage... Les postures renvoient à l'identité des enseignants et sont aussi affaire d'engagement²⁵ ». Elle la définit comme « un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves²⁶ », en soulignant ici le « dosage délicat de l'intervention de l'enseignant ».

1) Les postures d'étayage des enseignants

Dans « les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » (2009) Bucheton et Soulé identifient six postures enseignantes d'étayage qui diffèrent par la forme de l'aide apportée.

Ils définissent une « **posture de contrôle** », axée sur un pilotage de la classe et la préoccupation de « cadrage » de l'activité du groupe d'élèves. Le mode d'adressage est le plus souvent collectif avec une prédominance de feed-back évaluatifs. Les gestes de tissage sont rares et l'atmosphère sous tension. Les élèves sont dans l'agir, cadrés par des consignes précises et des critères de réalisation et de réussite qui laissent peu de place à une réflexion qualitative.

Une posture proche de cette dernière est qualifiée de « **posture de contre-étayage** », où sous couvert d'un objectif d'efficacité lié à des impératifs qui lui sont propres, bien souvent temporels, l'enseignant en arrive jusqu'à faire à la place de l'élève. La substitution prend ici le pas sur le guidage.

A l'opposé des deux postures précédemment citées, la « **posture d'accompagnement** » s'appuie sur un rapport de l'enseignant au temps, à la réflexion de l'élève totalement différent. Il est beaucoup moins interventionniste, il cherche à développer chez ses élèves une démarche de questionnement, facilite leurs interactions, les aide ponctuellement à construire les conditions de leur réussite, soit individuellement, soit collectivement. Il laisse le temps au processus de

²⁵ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *op.cit.* p 7

²⁶ Ibidem

recherche de s'accomplir chez ses apprenants, les guide et les oriente sur leur cheminement. Les actions de tissage sont ici fréquentes.

Plus directement en lien avec les savoirs, les codes et les normes, « **la posture d'enseignement** » s'exprime lors d'apports ponctuels, de démonstrations, lorsque les contenus et les aspects techniques de la discipline sont abordés plus précisément, ils sont alors conceptualisés par l'enseignant pour les élèves. Ce sont des instants où la concentration, l'écoute des élèves devront être d'excellente qualité.

A l'inverse, « **la posture de lâcher-prise apparent** » s'illustre lorsque les savoirs ne sont pas verbalisés, que les élèves évoluent davantage en autonomie autour d'une pédagogie de découverte, responsables de leur progression, l'enseignant leur ayant laissé le soin de piloter un atelier ou un îlot. La confiance est garante du bon déroulement de la leçon, l'enseignant peut être amené à s'appuyer sur un ou plusieurs élèves-ressources, experts dans l'activité ou dans la tâche abordée. Le travail s'effectue souvent par groupe, sous la forme « d'îlots » ou d'ateliers. C'est un travail collaboratif dont l'objectif se caractérise par la réalisation d'une tâche finale, souvent évaluée. La classe est davantage dans le faire.

« **La posture du magicien** » vient clore cette typologie. Elle qualifie l'enseignant pour qui le savoir « n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner », où par des jeux d'apprentissage, des anecdotes choisies, des interventions inattendues voire théâtrales, il réussit à obtenir l'attention des élèves et entraîne leur adhésion dans la situation. Ces interventions sont le plus souvent anecdotiques, rares, le plus souvent tributaires de la créativité de l'enseignant, saisissant une opportunité ou résultat d'une réflexion en amont qui vise à jouer sur l'atmosphère de la classe.

Il s'agira pour notre recherche de s'appuyer sur cette typologie de postures afin d'identifier les registres posturaux préférentiels d'intervention des enseignants observés et les conditions de leurs apparitions. Nous chercherons à déterminer quelles formes prennent leurs interactions avec les postures adoptées par les élèves dans leurs actions d'étayage. En effet, comme le précise Dominique Bucheton²⁷ lors d'une étude d'élèves d'école primaire lors d'une tâche d'apprentissage d'écriture: « les postures des élèves ne sont pas une simple réponse à celle des enseignants : il existe entre les postures des élèves et celles des enseignants une interdépendance forte et réciproque ».

27 Bucheton, D. et al. (2014). *op.cit.* p15

Mais qu'en est-il en EPS, avec une population d'élève de collège ?

Existe-t-il en EPS un recours à l'ensemble de ces postures, ou certaines sont-elles inutilisées ?

Dans quelle mesure ces postures peuvent-elles nous renseigner sur les gestes professionnels d'un enseignant d'EPS ?

2) Des postures d'élèves

Face à ces six modèles de postures enseignantes, nous nous proposons donc d'articuler les six postures d'élèves relevées par Bucheton et Soulé lors de leurs observations d'élèves d'école primaire engagés dans des tâches scolaires d'écriture.

Ils entendent par « **posture première** » celle où les élèves, emportés par leur élan, se lancent sans réflexion préalable, propice à de multiples « premiers jets » qui ne seront le plus souvent jamais retravaillés ou utilisés.

Vient ensuite « **la posture scolaire** », dont l'attribut principal reste la préoccupation à se conformer le mieux possible aux attentes de l'enseignant et de l'institution.

« **La posture ludo-créative** » se caractérise par une volonté plus ou moins affichée, de se détourner de la tâche pour la réinterpréter à son propre gré.

A l'opposé on trouvera « **la posture dogmatique** » traduisant la dépendance de l'élève à une croyance préétablie (parents, ancien professeur...), le « je le sais déjà », attesté par un manque de curiosité pour les situations d'apprentissage.

Autre possible « **la posture de refus** », dans le faire, l'apprendre ou le savoir être, elle est toujours symptomatique de souffrances vécues par l'élève et doit être considérée avec la plus grande attention.

Enfin « **la posture réflexive** », traduit l'attitude de l'élève impliqué dans la tâche au point où il peut, dans l'action ou a posteriori, l'analyser, en comprendre le sens et mesurer les conditions de sa propre réalisation.

Il est important de préciser ici que les auteurs attirent l'attention sur la double polarité de chacune de ces postures, chacune recelant son « versant positif et son versant contre-productif ».

Retrouve-t-on chez des élèves de collège la même typologie de postures en EPS ?

Certaines sont-elles absentes ? La raison est-elle liée à la spécificité de la discipline, ou de l'activité support ?

Quels liens peut-on observer entre l'apparition de ces postures et celles prises par leurs enseignants d'EPS ?

V. La danse contemporaine en cycle 3 au collège Balzac

Le Bulletin officiel du 26 novembre 2015 définit les nouveaux programmes de l'école élémentaire et du collège. Le contexte de notre étude se situe à la fin du cycle 3, avec des élèves de classe de sixième. L'activité physique et sportive artistique retenue est ici la danse contemporaine. Pour une grande partie des écoles de rattachement du collège, l'enseignement de cette APSA a déjà permis pour leurs élèves du cours moyen de participer au dispositif « danse à l'école » développé par l'ADDA du Tarn (Association départementale pour le Développement des Arts). Nos élèves prendront part également à un dispositif culturel durant leur scolarité de sixième et cinquième qui s'inscrit dans leur PEAC, rejoignant ici la continuité recherchée entre l'École et le collège et les attentes institutionnelles des nouveaux programmes 2015 :

« Dans le domaine des arts... le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique. Les élèves apprennent à maîtriser les codes des langages artistiques étudiés et développent ainsi une capacité accrue d'attention et de sensibilité aux productions. Ils rencontrent les acteurs de la création, en découvrent les lieux et participent ainsi pleinement à l'élaboration du parcours d'éducation artistique et culturelle. L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé. Par la confrontation à des problèmes moteurs variés et la rencontre avec les autres, dans différents jeux et activités physiques et sportives, les élèves poursuivent au cycle 3 l'exploration de leurs possibilités motrices et renforcent leurs premières compétences²⁸ ». (Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements).

28 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements. NOR MENE 1526483A - arrêté du 9-11-2015 - J.O. Du 24-11-2015

Les nouveaux programmes d'EPS définissent les compétences travaillées sur l'ensemble des différents cycles. Elles permettent de développer pour chaque élève sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps. Elles doivent également lui permettre de s'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils, de partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités, d'apprendre à entretenir sa santé, de s'approprier une culture physique sportive et artistique.

Pour développer ces compétences générales, la danse contemporaine s'inscrit dans un champ d'apprentissage spécifique, défini par la capacité à s'exprimer devant les autres lors d'une prestation artistique. Il est attendu des élèves en fin de cycle d'être capables de réaliser en petit groupe une prestation chorégraphiée à visée artistique, destinée à être appréciée ainsi qu'à émouvoir leurs spectateurs²⁹. Alternant ainsi les rôles de chorégraphes, danseurs et spectateurs, ils devront respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant leurs camarades de classe.

Afin d'atteindre ces objectifs, les nouveaux programmes proposent de travailler particulièrement certaines compétences durant le cycle de danse contemporaine. L'enseignant d'EPS demandera à ses élèves d'être capables en tant que danseurs(euses) d'utiliser le pouvoir expressif de leur corps de différentes façons et d'enrichir par leur recherche corporelle, autour de thèmes variés, leur répertoire d'actions dans le but de communiquer aux spectateurs une intention ou une émotion. Il s'agira pour les élèves de s'engager dans ces actions artistiques avec comme objectif de les présenter à un public (classe ou extérieur) en maîtrisant leurs propres émotions. Placé dans un rôle de chorégraphe, l'élève devra mobiliser son imaginaire en vue de créer du sens et de l'émotion au travers de l'élaboration de prestations collectives qui jaloneront la progression de ses apprentissages.

29 Ibidem

Problématique

Selon les recherches menées par Dominique Bucheton et Yves Soulé sur les liens de causalité entre les postures enseignantes et celles des élèves, « le choix des postures et de leur succession n'est pas aléatoire ». Et si la « dynamique réciproque » de ces postures conduit naturellement à un « double ajustement », c'est bien de cet ajustement dont il sera question dans notre recherche.

- De quels critères relèvent les postures d'étayage adoptées par les enseignants d'EPS ?
- Dans quelle mesure la posture d'étayage de l'enseignant infère-t-elle celle de l'élève ?
- Quelles relations peut-on observer entre les postures développées par les uns et celles adoptées par les autres ?

Ces questions, rapportées au cadre du « multi-agenda », sont directement issues de nos préoccupations professionnelles quotidiennes. Cependant, nous nous proposons d'essayer de les envisager sous un angle extérieur, dans la posture du chercheur, afin de tenter de mettre en lumière ce que l'urgence de l'acte pédagogique nous rend fréquemment le moins lisible.

La question de recherche posée est donc :

- **« Quelles associations pouvons nous observer entre postures d'étayage adoptées par des enseignants d'EPS lors de séances de danse contemporaine et celles prises par leurs élèves, dans le cadre de l'action située ? ».**
- Existe-t-il des permanences dans ce jeu ininterrompu d'adaptations réciproques, des schémas d'associations récurrents ?
- Comment certaines postures s'associent-elles ? Quelles formes de liens peut-on établir entre elles ? Quelles sont les motivations des enseignants dans ces couplages ?
- Quelles différences peut-on relever dans ces associations de postures entre deux enseignants d'EPS différents ? Existe-t-il aussi des similitudes entre eux ? ».

Dans son ouvrage³⁰ Dominique Bucheton propose quelques constats sommaires dans sa recherche sur les relations entre postures d'enseignants et postures d'élèves, les études étant en cours lors de sa rédaction. Notre travail consistera à une étude de ces relations, particulièrement focalisée sur les différentes postures d'étayage appliquées au champs disciplinaire de l'EPS, dans le cadre de l'APSA danse contemporaine.

30 Bucheton, D. et al. (2014). *op.cit.* p15

Méthodologie

I. Démarche de recherche et rédaction d'un écrit universitaire, un travail spécifique de documentation

Cette étude s'inscrit dans le cadre universitaire d'une production d'un écrit de recherche. Outre l'obligation de se conformer à l'adoption de normes de rédactions précises, il s'agissait pour nous d'adopter une démarche structurée facilitant la mise en oeuvre d'un travail que nous souhaitons de qualité.

Le début de notre démarche a consisté en une recherche et une compilation de textes et écrits scientifiques en lien direct avec notre sujet d'étude, les postures d'enseignement, et de termes clés bornant notre cadre théorique, l'étayage, les gestes professionnels, l'action située, la danse contemporaine. L'utilisation d'applications internet, comme Symbaloo, nous ont permis de constituer un bureau agréant sous forme d'icônes l'ensemble des sites dédiés à ces consultations. Véritable point de départ de chaque session de recherche, cette application nous a permis de regrouper et de hiérarchiser le résultat de nos recherches en ligne. Nous y avons relié des agrégateurs de flux RSS permettant de nous tenir informé sur la parution d'éléments entrant dans le champ de notre étude, comme par exemple les sciences de l'éducation, l'éducation physique et sportive... A ceci nous avons associé la consultation des traditionnelles bibliothèques universitaires et de leur fond référencé. Nous nous sommes centrés sur la lecture d'articles de recherche, d'actes de colloques, d'extraits d'ouvrages, de mémoires universitaires et de thèses.

Chacune de ces lectures a donné lieu le plus souvent à la rédaction simultanée d'une fiche de lecture, réalisée sur le logiciel Writer d'OpenOffice, ou bien d'annotations sur la copie du document. En plus de nos investigations, l'aide apportée par notre directeur de recherche nous a permis d'enrichir notre fond de ressources. Le travail ainsi effectué a grandement nourri notre connaissance des éléments cités dans notre cadre théorique, tout en nous permettant de mesurer l'étendue des travaux de recherche en cours en anthropologie cognitive de l'enseignement.

Si l'étude de la littérature spécialisée n'a cessé de nous suivre tout du long, il nous a cependant fallu débiter très tôt la rédaction de cette étude. Pour ce faire, en

plus des cours de méthodologie dispensés, notre recherche en ligne s'est portée sur les enseignements dédiés à l'élaboration de documents de recherche de « master », et ceci dans des domaines variés, de la recherche médicale à celle des systèmes économiques. Cela nous a permis d'en déduire des préoccupations communes, des impératifs mais aussi des écueils communs lors de la rédaction de documents de recherche. Ces cours et travaux dirigés d'universités consultés sont aisément disponibles sur internet.

Cependant, afin d'insérer notre étude dans le cadre méthodologique communément admis pour les recherches inscrites dans le « cours d'action », nous avons ensuite recentré ces investigations sur la lecture d'articles de recherches et de thèses universitaires référencées sur ce sujet. Cette lecture attentive nous a aidé à établir la démarche suivie pour l'élaboration de ce document. C'est en voyant les recueils de vidéo scopies d'autres recherches, en lisant des extraits de verbatims d'entretiens d'auto-confrontation, que nous avons essayé d'en reproduire les conditions de mise en œuvre. C'est en étudiant le choix des outils faits par différents auteurs de recherches, en identifiant les spécificités propres à chacun et à leur recherche, que nous en sommes venu à choisir d'élaborer les nôtres.

II. Méthodes de prélèvement des données

Le cadre de cette étude s'inscrit dans le champ de recherche du « cours d'action » ou « action située ». Notre méthodologie de recherche s'est divisée en trois étapes :

- Un premier recueil de données à prélever, sous la forme de séquences vidéos, des premières séances d'EPS de deux enseignants exerçant dans leur classe de sixième en danse contemporaine.
- Dans un second temps, nous avons recueilli au travers d'enregistrements audios, en suivant la méthode d'auto-confrontation simple, les résultats des échanges avec chacun des enseignants lors du visionnage de leurs séances filmées.
- Enfin, nous avons analysé dans un troisième temps les données ainsi recueillies.

Par souhait d'un des deux enseignants, nous n'utiliserons donc pas la méthode dite d'auto-confrontation croisée, qui nous conduirait dans un dernier temps à une discussion commune, conjointement au visionnage de leurs séquences, en notre présence.

III. L'enregistrement vidéo

Pour mener à bien cette étude, nous avons donc filmé deux enseignants de collège en cours de danse contemporaine avec leurs élèves de sixième.

La première catégorie de données prélevées porte sur l'observation de l'agir enseignant in situ. Cette première séquence sera filmée en continu et dans son intégralité, avec une caméra placée en position fixe prenant un plan large de l'espace de cours, ainsi qu'une caméra « mobile » manipulée par nos soins. Elle me permettra d'être au plus près des paroles et des gestes entre l'enseignant et ses élèves lors de leurs interactions.

Ce sont ces deux documents vidéo scopés qui seront portés à la connaissance de l'enseignant durant l'étape suivante de son entretien. Nous proposerons une projection simultanée des deux films, le plan large en caméra muette, ouverts dans deux fenêtres côte à côte.

Le prélèvement vidéo de cette séance donnera lieu à un verbatim reprenant la totalité des échanges entre enseignants et élèves, agrémenté d'un descriptif sommaire de leurs actions lorsque cela s'avérera nécessaire à la bonne compréhension des interactions. Nous avons pour ce faire visionné plusieurs fois chaque séance de chaque enseignant. Si les paroles ont été retranscrites dans leur intégralité, nous avons évité de détailler de façon exhaustive les gestes des uns et des autres. Nous avons cherché à synthétiser clairement le contexte qui pouvait être l'origine ou la résultante de l'intervention de chaque protagoniste. Dans ces phrases nous indiquons toujours le sujet comme étant, l'enseignant, l'élève ou un groupe d'élève. Lorsqu'un élève est nommé par l'enseignant dans le verbatim, nous

repreons le prénom de l'élève pour renforcer l'idée de continuité dans l'ordre des réponses. Lorsque des temps de pause, courts ou longs, respirations, hésitations, silences, réflexions... ont été pris dans une phrase, ils seront marqués comme {...} trois points de suspension. Nous avons marqué des alinéas à chaque changement de sujet dans les interactions enseignant-élève, mais également lors des changements de posture chez chaque sujet. La phrase, le paragraphe caractérisant la posture adoptée a été conservé dans son intégralité afin de pouvoir par la suite mieux identifier et caractériser les composantes de la posture.

Chaque phrase ou paragraphe a ensuite été caractérisé par un nombre qui outre le fait de le situer dans la succession des interactions, permet de le localiser plus facilement pour la phase de traitement des données, nous parlons alors « d'alinéas » en reprenant le numéro attribué sous la ligne concernée. En effet, lors de notre entretien il ne nous a pas été possible de questionner l'enseignant sur chacune de ces interactions, pourtant a posteriori, il s'est avéré que lors de notre analyse des données, certaines illustraient avec pertinence une partie de nos constations. Aussi nous avons à cette occasion cité le nombre associé à l'alinéa pour renvoyer le lecteur à l'interaction choisie.

Ce travail a été effectué lors des lectures successives du verbatim original. Ceci nous a permis de façon précise d'identifier chacune des parties significatives dans chacun des verbatims de chaque séance. Ainsi, notre entretien d'auto-confrontation a porté non pas sur l'ensemble de la séance, mais bien sur certains de ces « épisodes » que nous avons souhaité étudier.

Dans chacun de ces verbatims, selon le cadre conceptuel du multi-agenda, nous avons cherché à identifier et relever les « postures d'étayage³¹ » de chacun des deux enseignants mais également celles adoptées en réponse par les élèves lors de ces interactions.

Un codage couleur a été utilisé afin d'identifier et de caractériser le type de posture adoptée lors de chaque échange. La typologie retenue, spécifique pour l'enseignant et pour l'élève, est celle présentée par Bucheton et Soulé, et reprise dans notre cadre théorique.

31 Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *op.cit.* P7

Pour chaque séance d'enseignement filmée en vidéo, nous avons donc pu quantifier le nombre d'interventions adoptées pour chaque enseignant dans chacune des postures d'étayage référencées.

A côté de ces dernières, nous avons relié les postures adoptées en réponse par les élèves dans un premier temps.

Parfois, lorsque l'interaction s'est poursuivie, nous avons également identifié la posture d'étayage prise par l'enseignant, en réponse à la réaction de(s) élève(s).

Ceci a donné lieu à l'élaboration de tableaux de synthèse, reprenant la quantité d'interactions par posture, mais aussi le numéro de l'« alinéa » identifiant chaque posture dans le déroulé du verbatim.

Ces tableaux collectés ont ensuite été traités comme données de l'étude, et ont permis la réalisation de graphiques de synthèses reprenant en pourcentage les taux d'apparition de chacune des postures.

Toutes ces données sont consultables dans les annexes. Nous avons choisi de les présenter de façons séparées pour l'enseignant A et l'enseignant B.

Un sommaire permet de localiser chaque étape de la collecte et du traitement des données énoncées plus haut.

Nous présentons ci-dessous un des exemples de tableaux repris dans le cas d'une des postures rencontrées. Le lecteur peut y voir les associations relevées avec les postures d'élèves notées dans une première colonne, puis la posture adoptée en retour par l'enseignant, le cas échéant, qui apparaît dans la dernière colonne. Chaque posture relevée dans le verbatim est identifiée par l'« alinéa » correspondant. Le code couleur couplé au numéro de l'alinéa permet un repérage rapide de l'« épisode » sélectionné.

Tableau 1 : exemple de synthèse pour l'étude de la posture de contrôle chez l'enseignant B.

Posture Enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de contrôle 94-101-106-113-117-130-139-146-150-168-172-186-195-201-206-223-228-266-268-297-305-366-369-411-413-517-520-579-589 (29)	La posture scolaire	95-102-107-114-118-142-147-151-169-173-187-202-207-267-269-306-367-412-414-521-580-591 (22)	P. Magicien P. Enseignement P. Contrôle P. Accompag^{nt} P. Sur-étayage	208 (1) 115-170-270-582-592 (5) 307-413-415 (3) 148-152 (2) 188-368 (2)
	La posture ludo-créative	143-149-153-370 (4)	P. Contrôle P Lâcher-prise	144-150 (2) 154 (1)
	La posture dogmatique	0		
	La posture de refus	131-196-224-229-298-518 (6)	P. Contrôle P. Sur-étayage	132-197-225-230-299-519 (6) 371 (1)
	La posture réflexive	0		

IV. Les sujets de l'étude, enseignants et élèves

Nous définissons comme « invariants », les composantes du cadre de notre recherche qui sont constantes, ce sont les « caractéristiques stables et indépendantes de facteurs extrinsèques permettant de définir un phénomène³² », l'étude de l'association des postures enseignants-élèves dans une relation d'étayage. Comme notre étude porte sur plusieurs enseignants avec des classes distinctes, nous jugeons important de préciser la nature des invariants de notre étude :

- Le lieu où elle s'est déroulée. Notre collège, le collège Honoré de Balzac, et tout particulièrement la salle appelée « forum », qui n'est ni un gymnase ni une salle de danse mais un espace du collège utilisé pour diverses occasions, et parfois en EPS (danse, tennis de table, boxe française).

32 N'Guyen Noël, *Phonologie et phonétique : forme et substance*, Hermes Science publications, 2005, p. 349.

- Le moment où les données ont été prélevées. La première séance de danse contemporaine, durant le second trimestre. L'espace de pratique étant dans le collège, il n'y a donc pas de temps de déplacement, seul un temps d'environ une dizaine de minutes aux vestiaires est accordé aux élèves en début et fin de séance. Nous sommes sur une durée totale de une heure quarante par séance, hors change et appel de la classe.
- La fonction et le niveau d'expertise des sujets principaux observés. Les deux enseignants d'EPS sont titulaires du CAPEPS, ils ont plus de vingt ans d'ancienneté. Nous les catégorisons tous deux comme experts dans cette APSA. Ils conduisent tous les deux plusieurs projets culturels au sein de l'établissement en lien avec cette APSA. Notre catégorisations reposent sur les définitions proposées par Tochon en 2004³³ : « L'enseignant expert a progressivement développé une disposition à interpréter l'enseignement de façon à être capable d'agir dans l'insécurité, une insécurité qui l'oblige à agrandir et à améliorer régulièrement ses compétences et ainsi son jugement. » (Dick, 1994). Pour Dessus (1995), les experts produisent des planifications « meilleures » que les novices: plus précises, mieux structurées, profondes, détaillées et souples; leurs scripts jouent un rôle pré actif et interactif crucial, leurs représentations sont consignées dans les plans de travail; la connaissance que les experts tirent de la situation est aussi importante que les scripts routinisés qu'elle peut stimuler. Toutefois les critères de définition de l'expert varient considérablement d'une étude à l'autre (Tochon, 1991) ». Elle est corroborée dans la thèse d'Elandoulsi Souha, résumant les tenants de l'approche cognitive sur la question : « l'enseignant expert est celui qui sait observer les élèves et prendre les décisions nécessaires d'une manière rapide sur la base de connaissances diversifiées et de routines incorporées, ce qui lui permet d'adapter son action³⁴ ».
- Le niveau de classe des élèves observés est identique. Ce sont deux classes de sixième. Cependant nous tenons à souligner dès à présent que s'il existe des similitudes entre les deux « profils » de classe, les bilans des

33 Tochon François. *Le nouveau visage de l'enseignant expert*. In: Recherche & Formation, N°47, 2004. La construction de l'expert. pp. 89-103;

34 Elandoulsi, S. (2011). *L'épistémologie pratique des professeurs: effets de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de l'Appui Tendu Renversé en mixité: analyse comparée de trois enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).

deux trimestres présentés dans la partie analyse laissent apparaître certaines différences notables.

V. La méthode des entretiens d'auto-confrontation

Comme annoncé, dans un second temps, la démarche retenue pour notre étude des gestes professionnels enseignants a reposé également sur des entretiens capables de permettre aux sujets observés de préciser les processus sollicités dans leur agir professionnel. Une simple observation de leurs actions n'aurait pu le permettre. En effet pour Yves Clot (1999) cité par Rix,G. et Lièvre,P : « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables³⁵ ».

Afin de faire émerger ce qui est signifiant pour le sujet agissant, ce dispositif utilise la verbalisation à posteriori des conditions de réalisation de ses actions. Afin que ce regard réflexif des deux enseignants sur leur propre pratique ne soit pas « dé-situé », nous nous sommes appuyés sur la trace de leurs actions dans la classe, dénuée de toute interprétation, grâce aux captations vidéo. Durant l'entretien, nous avons essayé de mettre en lumière le « point de vue de la dynamique interne de l'acteur³⁶ ». Jacques Theureau en 2010³⁷ rappelait alors le concept de « conscience préréflexive » pour qualifier l'état dans lequel le sujet questionné sur sa pratique, a la capacité de : « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur... constitue un effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et de leur organisation temporelle complexe³⁸ ».

35 Rix, G., & Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6^{ème} Congrès Européen de Science des Systèmes, 19-22.

36 Ibidem

37 Theureau, J. (2010) *Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*. In *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 2, 287 à 322.

38 Ibidem

Concernant les méthodes utilisées afin de dégager une « documentation de la conscience pré-réflexive », Theureau les classe en quatre catégories :

- « des variantes des méthodes de verbalisation simultanée, décalée et interruptive,
- des variantes de l'auto-confrontation (donc de remise en situation par essentiellement -mais pas seulement- des observations ou enregistrements du comportement),
- des variantes de l'entretien de remise en situation par les traces matérielles de l'activité et
- des formes d'entretien de remise en situation par seulement les traces de l'activité laissées dans les corps mêmes des acteurs³⁹ ».

Comme annoncé précédemment, nous avons choisi la réalisation d'entretiens d'auto-confrontation faisant suite aux enregistrements vidéo. A partir de ces informations de cette conscience « préréflexive », transmises a posteriori, nous avons étudié les processus engagés par les sujets de notre étude, pour ainsi attribuer une posture spécifique à leurs gestes d'étayage.

Dans chacune des séquences d'auto-confrontation de l'enseignant aux images vidéos, notre intervention et notre questionnement furent ciblés sur le comment et le pourquoi de son agir professionnel : « Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ? », « Là que se passe-t-il ? », « Peux-tu m'expliquer ce qui se passe ? », « Comment fais-tu pour comprendre cela ? », « Qu'est-ce qui te conduit à proposer cela ? », « Comment as-tu perçu sa(leurs) réaction(s) ? »... Au travers de questions orientées sur son mode opératoire nous avons cherché à leur permettre d'explicitier les conditions de détermination et de réalisation de leurs actions, de tenter de faire émerger les indicateurs perçus dans les postures adoptées par leurs élèves, afin de rechercher quels liens pouvaient être mis en évidence entre les postures de chacun, et comment ces conditions se retrouvaient par la suite au cours des deux séances filmées.

Ces entretiens ont donné lieu à la rédaction de verbatim portés en annexe. Ces verbatims ont donné lieu à la création de tableaux nous permettant d'isoler, de qualifier les propos recueillis afin d'en extraire une analyse précise et illustrée.

Pour respecter le cadre posé par Theureau⁴⁰ garantissant une bonne réalisation de ces entretiens, nous avons veillé à respecter les trois principaux

39 Theureau, J. (2010) op.cit. p29.

critères prescrits.

Tout d'abord il s'agit d'un critère de distance spatio-temporelle vis à vis de la documentation étudiée. Pour cela, nos entretiens ont été passés une semaine après la séance dans la salle de réunion de l'équipe EPS, au gymnase.

Ensuite des critères éthiques, contractuels ont été posés entre les deux enseignants et nous même, mais également avec la direction de l'établissement. Ils ont concerné les conditions de prise d'images vidéo ou des entretiens, de leur conservation et de leur diffusion, et le respect de l'anonymat des enseignants et de l'établissement dans cette étude. Les conditions de notre intervention durant leur cours ont été précisées afin de réduire son impact sur les élèves.

Enfin, au regard de notre faible expérience en la matière, nous nous sommes efforcés de respecter au plus près le dernier critère de « remise en situation dynamique » du sujet. Ce dernier devait prévenir les cas où nos interlocuteurs s'écarteraient d'un mode d'expression de leur « conscience préreflexive » pour tomber dans de l'analyse ou de la comparaison, de généralisations incongrues ou de divergences évidentes avec le document support.

Nous avons essayé, comme le souligne Theureau (2010), d'être vigilant à conserver une séparation entre la prise de conscience du sujet se découvrant dans son agir professionnel, et l'expression de sa « conscience préreflexive ». Sont apparus alors les écueils à éviter concernant la mise en œuvre de ces entretiens d'auto-confrontation simple, qui ont fait dire à Theureau (2010) : « Si ce qui est recherché dans l'entretien, c'est une simple expression par l'acteur de la part de l'activité qui est immédiatement exprimable, ce qu'on y trouve est en général plus varié que ce qu'on y cherche⁴¹. »

40 Theureau, J. (2010) *op.cit.* P29.

41 Ibidem

Traitement des données

I. L'analyse des postures à la vidéo

Afin de faciliter l'identification des gestes professionnels, les verbatims ont été traités selon un code couleur caractérisant, lorsque c'était possible et/ou nécessaire, la posture adoptée par l'enseignant et/ou l'élève dans une situation d'étayage, selon le cadre et la typologie définie par Bucheton et Soulé. Pour éviter toute surcharge, nous avons repris pour chacun les même six couleurs en essayant de les attribuer aux postures relevant, pour la plupart, de motivations identiques.

Le codage couleur s'est effectué comme suit pour les enseignants :

La posture de contrôle

La posture de contre-étayage

La posture d'accompagnement

La posture d'enseignement

La posture de lâcher-prise apparent

La posture du magicien

Le choix et l'attribution de notre caractérisation se base sur les deux critères suivants :

- L'identification d'une ou plusieurs composantes citées dans la définition de chacun des registres posturaux, précisés dans notre cadre théorique,
- L'analyse des conditions de leurs apparitions, le contexte pédagogique du geste d'étayage.

Concernant la typologie des postures d'élèves, nous avons adopté le codage couleur suivant :

La posture première

La posture scolaire

La posture ludo-créative

La posture dogmatique.

La posture de refus

La posture réflexive

Suivant les conseils des auteurs de cette typologie, notre attention s'est également portée sur la double polarité de chacune de ces postures. En effet, chacune d'entre elles est porteuse de son « versant positif et son versant contre-productif ». Si cette double polarité n'est pas précisée dans notre étude, elle fut tout de même prise en compte lors de l'analyse précédant l'attribution du codage.

Comme dans l'exemple présenté dans la figure précédente (Tableau1 p 27), chaque enseignant en situation d'étayage et chaque élève pris dans cette interaction ont été rattaché à une posture spécifique. Plusieurs tableaux en donnent ainsi le récapitulatif et permettent de les localiser dans les verbatims.

De ces tableaux nous avons réalisé des graphiques nous permettant de quantifier en pourcentage le nombre d'apparition de chaque posture dans chaque cas d'association.

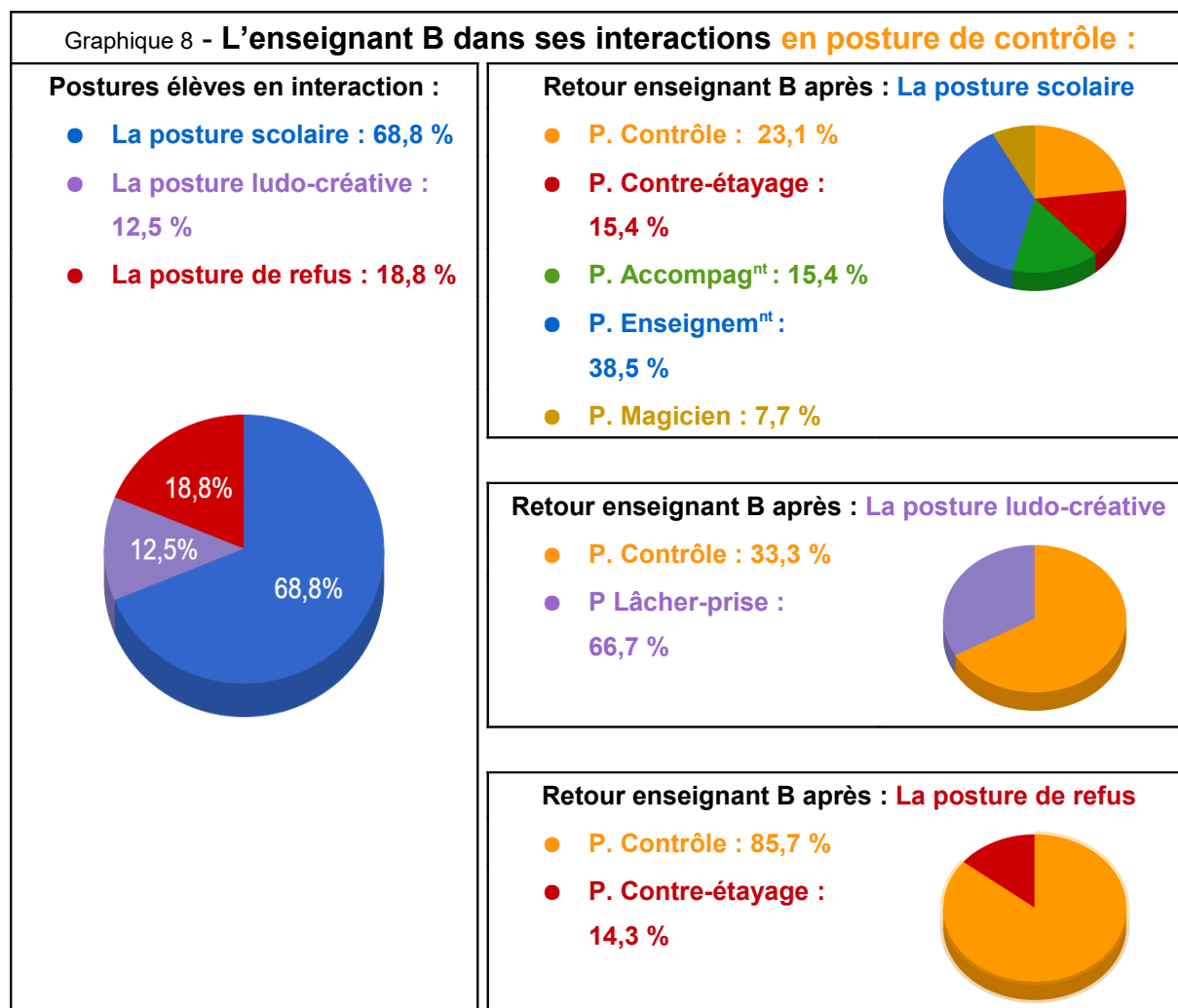
Ainsi, nous avons pu mettre en évidence l'importance et la récurrence de certaines associations, constater la forte présence ou l'absence de l'une ou de l'autre.

Nous avons enfin déterminé des proportionnalités d'apparition selon les indicateurs prélevés, mais également les liens possibles repérables entre certaines postures enseignantes et certaines postures élèves.

Déterminer le niveau d'apparition et d'utilisation de certaines postures a permis de faire apparaître chez chacun des deux enseignants des permanences symptomatiques de choix préférentiels qu'ils ont adoptés.

Ainsi, nous avons vu se dessiner des modes privilégiés d'intervention pour chacun des deux professeurs.

Graphique 1 : Après un étayage en posture de contrôle de B, les postures adoptées par les élèves, et le cas échéant la posture adoptée en retour par l'enseignant.



Afin d'approfondir notre compréhension de ces modes d'intervention préférentiels, l'analyse des verbatims des entretiens d'auto-confrontation devenait dès lors essentielle.

II. Le codage et grille d'analyse des entretiens d'auto-confrontation

Lors de nos entretiens d'auto-confrontation, nous avons cherché à faire émerger les trois indicateurs choisis, révélateurs du niveau de prise en compte de leur environnement, à l'origine de leur posture d'étayage. Cette conscience d'eux-mêmes dans leur agir professionnel ou « conscience préréflexive », est défini par Serge Leblanc comme : « la part de l'activité explicitable par lui, c'est-à-dire montrable racontable

et commentable à tout instant. La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est significatif du point de vue de l'acteur peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles⁴² ».

Afin de rendre opérationnelle l'étude des propos recueillis à la suite d'une analyse de leur « cours d'action », de leurs gestes d'enseignement couplés aux situations d'étayage mises en œuvre, nous avons choisi de procéder de la manière suivante.

Premièrement, les verbatims recueillis lors de ces entretiens ont été segmentés en séparant les questions des réponses, mais également en tronquant les réponses elles-mêmes selon les besoins de classification nécessaires à notre étude. Chacun des segments, relevés dans nos verbatims et propres à chaque entretien d'auto-confrontation, ont été numéroté afin de faciliter leur étude et leur repérage dans le document ressource. Beckers et Leroy les nomment « unités d'action significatives ⁴³ » (**UAS**).

Pour l'étude de ces UAS, nous nous sommes référés au cadre établi par Theureau les reliant à un signe à six composantes, ou « signe hexadique⁴⁴ ». Il en fait une véritable structure significative permettant l'étude des commentaires, des explications et des descriptions données par l'interviewé. Ces six composantes sont définies comme : « l'engagement dans la situation (E), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'Unité élémentaire (U) et l'interprétant (I)⁴⁵ ».

42 Leblanc, S. (2010) *Analyse des multiples préoccupations d'un enseignant de physique et de leurs évolutions lors de la mise en œuvre d'une démarche d'investigation*. In Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

43 Beckers, J. et Leroy, C. (2010) *Entretiens d'auto confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. In Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

44 Theureau, J. (2005) *Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et ... la didactique des APS ?*. Impulsion, 4, 281-301.

45 Ibidem

Cette analyse a été effectuée en lien avec notre objet de recherche : les postures d'étayage des enseignants, et leurs associations avec celles adoptées par les élèves.

Concernant notre méthodologie d'étude, nous nous sommes focalisés uniquement sur la prise en compte **de l'engagement (E), du référentiel (S) et du représentamen (R)**.

Ainsi, nous avons pu nous appuyer sur le cadre « sémio-logique » d'analyse du cours d'action mis en place par Theureau, Beckers et Leroy⁴⁶. Dans le document reprenant les actes de ce congrès, ils les définissent comme suit :

- L'engagement dans la situation,
- Le référentiel représente les schèmes pratiques auxquels l'enseignant fait référence, émanant de son expérience, et permettant d'agir sur les deux autres composantes,
- Le représentamen comprend les informations liées à la perception, et qui ont été retenues par le sujet pour son action. Cela représente son action, celle de ses élèves, l'environnement matériel, ce qui fait sens pour lui...

Afin d'éclairer notre démarche nous avons souhaiter présenter sous la forme d'un tableau de synthèse, des exemples de formalisation possible de ces trois éléments au sein de nos entretiens d'auto-confrontation.

Nous avons traité dans ce document l'ensemble des six éléments du signe hexadique, pour mieux différencier les préoccupations engagées par les trois éléments utilisés pour notre étude, ici placés dans les cases bleues. Ce tableau s'appuie sur le travail réalisé par Jacques Theureau en 2010 et cité ci-après.

46 Beckers, J. Et Leroy, C. (2010) *Entretiens d'auto confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

Tableau 2 : Synthèse du signe hexadique (Theureau, 2010⁴⁷)

Élément du signe	Questions	Remarques
Engagement	Là qu'est-ce qu'il se passait pour toi ? Quelles étaient tes préoccupations ? Que cherchais-tu à faire ?	Il s'agit de faire ressortir les aspects les plus saillants du faisceau de préoccupations de l'acteur
Actualité potentielle	Là à quoi t'attendais-tu ? T'attendais-tu à quelque chose de particulier ? Comment cela se passe pour toi ?	Il s'agit de cerner ce à quoi l'acteur s'attend dans la situation, ce qu'il anticipe
Référentiel	Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ?	Il s'agit de mettre en évidence les connaissances, règles, principes relativement généraux, ou « usuels » (éventuellement habituels), mobilisés par l'acteur.
Représentamen	Qu'est-ce que tu prenais en compte dans la situation ? A quoi t'intéressais-tu, quels aspects étaient importants pour toi à ce moment ?	Il s'agit de mettre en évidence ce qui fait « signe », ce qui est pertinent pour l'acteur dans la situation, les traits « saillants » qu'il perçoit.
Unité élémentaire	Qu'est-ce que tu fais, là ? Qu'est-ce que tu dis, à qui ? Sur quoi te focalises-tu, à quoi prêtes-tu attention ? Qu'est-ce que tu te dis ? Comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que cela te fait dire ? Qu'est-ce que tu ressens ?	Il s'agit d'identifier les actions, les communications, les focalisations, les interprétations. - les sentiments
Interprétant	Ça, tu le savais ou tu le découvres là ? C'est nouveau pour toi cela ?	Il s'agit de pister les processus d'apprentissage, ou de construction de nouveaux types (connaissances) dans le cours d'action

Le choix d'étude de ces trois composantes nous a permis d'orienter le cadre des questions à poser aux enseignants lors des entretiens. Il a également posé un focus sur trois des facettes illustrant la dynamique interne de chaque enseignant engagé dans son acte d'étayage, facilitant la mise en lumière d'éléments significatifs constitutifs des postures adoptées.

47 Theureau, J. (2010) *Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*. In *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, n° 2.

Nous regrettons à posteriori de n'avoir su mieux maîtriser la technique de l'entretien d'auto-confrontation, mais aussi notre manque d'expérience sur ce dispositif, nécessaire à l'élaboration préalable de questions pertinentes car génératrices des données support fondamentales à l'étude.

Nous avons transcrit les données de nos entretiens dans des tableaux, consultables en annexe, dont un exemple est donné ci après.

Ce tableau est incomplet, il sert à illustrer l'outil répertoriant les données recueillies lors de l'entretien d'auto-confrontation. Dans la première colonne est noté le numéro des alinéas du verbatim correspondants aux « épisodes » sur lesquels porte notre question. Ensuite apparaît un résumé du texte ou la reprise de la phrase du verbatim. Dans la troisième colonne, nous reportons la question posée à l'enseignant. Colonne suivante, l'enseignant formule sa réponse. Enfin, vient l'étude des « Unités d'Action Significative », numérotées tout au long du tableau d'analyse.

Tableau 3 : Exemple de codage pour l'étude de l'entretien d'auto-confrontation chez l'enseignant B.

N°	Verbatim Video	Question	Réponse Enseignant B	3 Composantes
7	Le professeur, après avoir fait l'appel, a réuni ses élèves dans une salle munie d'un vidéoprojecteur. Il leur demande de s'asseoir, d'être attentif à ce qui va être projeté, leur dit que c'est de la danse contemporaine, qu'il va leur poser des questions après la projection et qu'ils en discuteront ensemble. La projection est un spectacle trouvé sur le site de numeridanse.	A cet instant Raphael répond à ta question, dit ce qu'il a aimé mais tu rebondis sur ce que dit Grishka, pourquoi ?	Parce que le mot "s'accumulait", c'est un mot que je cherchais, c'est un mot que j'attendais... Donc je rebondis sur ce mot qui arrive et en plus c'est son voisin !	UAS 1 Engagement : recherche d'un terme à faire émerger Référentiel : être à l'écoute de l'ensemble de la classe, même en cas de réponse individuelle Représentamen : synonyme, lien avec le terme recherché
8				
9				
10				
11				

Résultats et analyse

Les données et résultats cités ci-après sont consultables dans les annexes en fin de document de recherche.

Pour chaque enseignant, le lecteur pourra trouver dans cet ordre :

- Le verbatim des actions d'étayage sur la première séance filmée en vidéo,
- Un tableau reprenant les associations de postures enseignant-élèves selon ce verbatim,
- Des graphiques tirés de ces tableaux pour chaque posture proposée par l'enseignant,
- Enfin le codage de l'entretien d'auto-confrontation mené dans le cadre de notre recherche.

Cependant, avant de développer notre analyse et afin de mieux éclairer le contexte de notre étude, nous avons souhaité préciser les variables qui ont certainement pris un rôle important dans les différences qui pourront apparaître entre les deux cas étudiés.

C'est pourquoi dans un court chapitre introductif à chaque cas, il nous a paru important de présenter l'enseignant observé et sa classe de sixième.

Une brève description de l'enseignant rapportée à son milieu d'intervention et une synthèse des appréciations des deux premiers conseils de classe pour chaque sixième permettront de mieux saisir la particularité de chaque cas étudié.

I. Le cas de l'enseignante A

1) L'enseignante A et sa classe de sixième 2

L'enseignante A est une femme d'une cinquantaine d'années, elle est enseignante EPS dans le collège depuis près de quinze ans. Elle est responsable d'un projet culturel, le « Parcours danse » qui concerne cinq classes de niveau cinquième, mais aussi d'un atelier de pratique artistique proposé aux classes

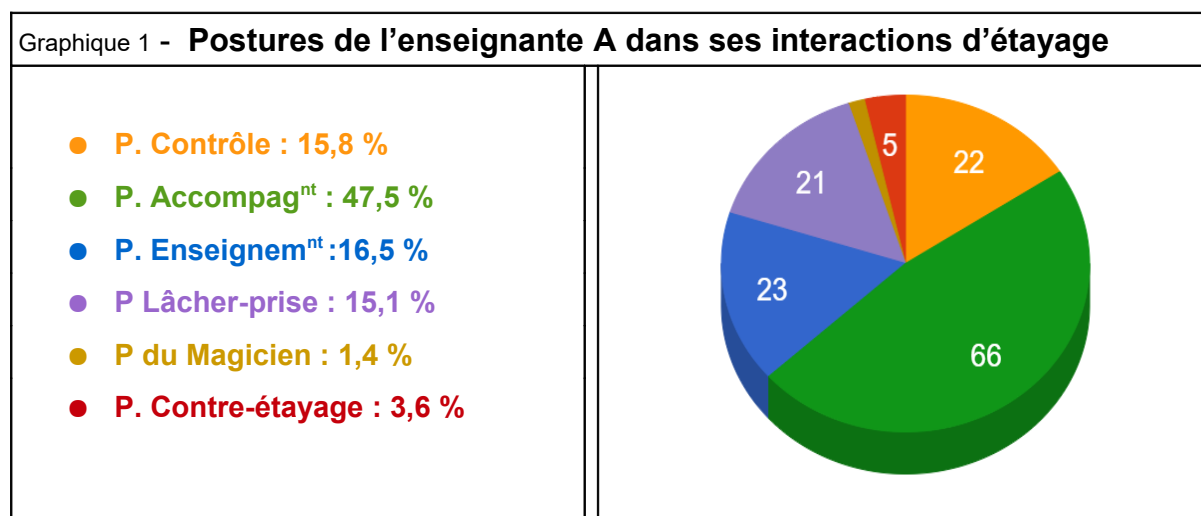
de sixième en danse contemporaine. Elle est à l'origine du projet depuis une dizaine d'années.

Pour illustrer la classe de sixième 2, nous reportons ici des extraits de commentaires notés par l'équipe enseignante sur chacun des deux premiers trimestres dans la base Pronote. Nous ne pouvions tout transcrire, notre choix s'est porté sur les critères les plus récurrents :

- Premier trimestre : « le niveau de classe est globalement satisfaisant, avec une bonne tête de classe d'une dizaine d'élèves...En revanche, l'enthousiasme général se transforme trop souvent en indiscipline et agitation... Classe agréable qu'il faut tout de même régulièrement rappeler à l'ordre...Quelques éléments perturbateurs freinent le bon déroulement du cours et font perdre du temps à tous les autres ».
- Second trimestre : « Une amélioration de l'ambiance de travail au début du trimestre qui se relâche en fin de période... Un groupe d'élèves ne fait aucun effort pour progresser dans l'activité... Il faut très souvent les rappeler à l'ordre ».

2) Les postures d'étayage relevées chez l'enseignante A

Dans un premier temps nous allons présenter au travers d'un graphique de synthèse, la répartition de l'ensemble des postures d'étayage adoptées par l'enseignante A. Ce tableau fait suite à une analyse du verbatim, puis à une retranscription des données chiffrées reprises dans le « tableau des relevés des associations de postures enseignants-élèves » consultable en annexe.



Nous pouvons observer chez l'enseignante A l'utilisation de la « **posture d'accompagnement** » comme posture principale. Relevée 66 fois dans la séance, cette posture nous renseigne sur son mode privilégié d'étayage avec ses élèves, celui propice à placer les élèves dans une démarche de questionnement où chacun, seul ou en groupe, cherche à répondre à la consigne en explorant, au travers de ses potentialités physiques et artistiques, les différentes façons de le faire. Par un jeu de questions-réponses alternant la prise de parole de la professeure et de ses élèves, elle favorise chez eux un cheminement propice à découvrir les éléments ou les conditions nécessaires à la réussite.

Dans un second temps, nous pouvons observer une répartition équilibrée de ses actions d'étayage autour de trois autres postures : « **la posture de contrôle** », « **d'enseignement** » et de « **lâcher-prise** ». Nous remarquons que la part correspondant à chacune de ces trois postures est identique aux deux autres, à savoir entre quinze et seize pour cent. Nous relevons également que la part totale des gestes d'étayages attribués à ces trois postures, soit 47.4 %, est presque identique à celle prise par la « **posture d'accompagnement** », adoptée majoritairement à 47.5 %.

Le recours à la « **posture de contrôle** » pour l'enseignante A, particulièrement ici en EPS où les élèves ont une certaine liberté d'action, paraît évident pour des objectifs simples et ponctuels de pilotage du groupe classe dans l'espace ou lors d'exercices corporels exécutés en commun.

Ses étayages effectués en « **posture d'enseignement** » peuvent se traduire par la nécessité pour l'enseignante A de recourir à des aides adossées à des contenus ciblés, exprimés avec une terminologie propre à l'activité physique support, ici la danse contemporaine, ou ayant trait à la spécificité de l'enseignement de l'EPS.

Enfin, le choix d'user dans une même proportion de la « **posture du lâcher prise** » vient ici renforcer l'orientation proposée pour la « posture d'accompagnement », à savoir les placer en situation de recherche, mais en la dépassant par des propositions faites aux élèves dans le cadre d'une découverte en autonomie où, seul ou en groupe, les élèves élaborent leur chorégraphie, cadrés par des consignes de départ suffisamment ouvertes, libérant leur créativité.

Les postures dites « **du magicien** » et de « **contre-étiage** » sont adoptées très occasionnellement, puisqu'elles représentent 5 % de l'ensemble. Elles reposent sur des épiphénomènes tributaires du contexte, élèves perturbateurs ou contrainte temporelle.

Si les gestes d'étiages adoptés par l'enseignante A trouvent leurs origines dans le contexte où se lieit spécificité de l'activité support et le profil de classe et/ou profil d'élève, ils sont aussi révélateurs des choix pédagogiques caractérisant leur auteure. En ce sens ces gestes, et les postures les caractérisant, dépeignent un modèle praxéologique typique de l'enseignante A en interaction avec sa classe de 6ème2.

Nous utilisons ici le concept de « **modèle praxéologique** » au sens où l'entend Corine Castela, qui s'inscrit dans le courant de la TAD, théorie anthropologique didactique. Pour expliquer le concept de « modèle praxéologique », elle postule que : « Le concept de praxéologie constitue un outil de modélisation des activités humaines et des ressources, notamment cognitives, socialement produites et capitalisées par des groupes humains pour outiller avec une certaine efficacité leurs activités. Le terme de « praxéologie » est donc ici utilisé pour désigner un objet social, généralisant la notion de savoir. Il n'y a pas de praxéologie dans le sens culturel considéré en dehors d'une organisation sociale stable, c'est-à-dire d'une institution, au sein de laquelle existent des dispositifs assurant la diffusion et la légitimation des ressources individuellement ou localement produites, comme la pérennité du capital ainsi constitué grâce à la transmission aux nouvelles générations. Autrement dit, premièrement, le domaine du praxéologique est celui de la cognition institutionnelle, deuxièmement, le didactique en est une composante intrinsèque.⁴⁸ » .

Nous postulons ici que **l'utilisation conjointe et significativement réitérée d'un ensemble de postures d'étiage adressées à un élève ou un groupe classe chez un enseignant permet de dégager un modèle praxéologique propre, capable d'éclairer l'orientation de ses gestes pédagogiques et, par induction, d'inférer sur les postures de ses apprenants.**

48 Castela, C. (2011). Développer le modèle praxéologique pour mieux prendre en compte la dynamique des savoirs. *An overview of atd. Barcelona : Centre de Recerca Matemática*, 166.

3) Les interactions rencontrées avec les postures d'élèves

a) Les couplages de postures principaux

Nous faisons le choix de relever, dans cette partie, les associations de postures, couplages, entre l'enseignante A et ses élèves, qui présentent un nombre d'occurrences très significatives. Nous reprenons le terme de « **couplage** », dans le sens de « **couplage structurel** », définit comme : « un processus d'interactions continues entre un système qui va chercher à conserver sa propre identité tout en acceptant un certain nombre de perturbations... Les perturbations proviennent de deux sources différentes... Pour restituer la dynamique de ce processus, il est indispensable de considérer l'histoire imbriquée des transformations du système et de son environnement qui se co-déterminent.⁴⁹ ». L'association entre la posture de l'enseignant et celle de l'élève sont au centre de cette interaction pédagogique que nous qualifions de couplage. Pour Nathalie Gal-Petitfaux, la notion d'interaction reste « une notion trop faible, trop floue, trop molle ». Elle parle de « **couplage dynamique** » pour renforcer la notion de changement perpétuel de l'action, d'où « cours d'action », et son inscription dans un continuum, celui de l'apprentissage. Leblanc⁵⁰, reprenant Theureau dans son étude, propose le terme de « **couplage archétype** » et le définit comme « un dispositif ouvert et évolutif dont les contenus sont issus de cette analyse de l'activité réelle, et didactisés en termes de « couplages archétypes » (Theureau, 2000) de l'activité professionnelle. - « couplages activité – situation » ayant un caractère crucial, critique ou typique de l'activité professionnelle que nous dénommons « couplages archétypes » (Theureau, 2000). ».

Dans les gestes d'étayage de l'enseignante A, le taux d'apparition le plus élevé revient au couplage « **posture de contrôle** - **posture scolaire** » (72.7%) et « **posture d'accompagnement** - **posture réflexive** » (70.3%). Dans ces deux cas, l'explication semble aller d'elle même. En effet, à une réaction de pilotage et/ou de cadrage de l'enseignante A, il semble naturel d'imaginer que l'élève ou le groupe classe aura plutôt comme réaction de chercher à rejoindre les préoccupations de l'enseignante et de se conformer à ses consignes. Les motivations sont ici propres à

49 Astier P., Gal-Petitfaux N., Le blanc S., Sève C., Saury J., Zeittler A. (2003). *Les approches situées de l'action : quelques outils*. In *Recherche & Formation*, N°42. *L'analyse de l'activité. Approches situées, sous la direction de Jean-Marie Barbier et Marc Durand*. 119-125.

50 Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*.

chacun, soucis de reconnaissance, crainte de la sanction, lien à une évaluation... De la même façon, lorsque l'enseignante A choisi à placer ses élèves en situation de questionnement, en créant les conditions d'une réflexion propice à la découverte, à l'innovation, elle est alors en droit d'espérer de ces derniers un niveau d'implication, de recherche et d'analyse qui témoigne de l'envie de trouver une solution personnelle, leur propre réponse, chacun selon son niveau.

Nous soulignons également l'apparition d'un couplage relevant un taux légèrement inférieur mais néanmoins significatif (60%) d'attitudes d'élèves se plaçant en « posture scolaire » comme réponse à une « posture d'enseignement » adoptée par l'enseignante A. Confrontés à une demande normative de la professeure, consignes précises, tâche à exécuter ou contenus à restituer, les élèves tentent ici majoritairement de répondre correctement aux attendus. On obtient alors le couplage **« posture d'enseignement-posture scolaire »**.

Pour clôturer cette étude des couplages de postures rencontrés dans les gestes d'enseignement de cette professeure, nous observons que si la « posture de lâcher-prise » apparaît avec un taux relativement similaire à celui de la précédente, les réactions des élèves en retour sont davantage partagées. Cependant, c'est l'adoption de la « posture ludo-créative » qui présente le taux le plus significatif, retrouvée près d'une fois sur deux (48,4%) dans cette association. De ce couplage **« posture lâcher-prise – posture ludo-créative »** nous pourrions en déduire une faible propension dans cette classe de sixième à mettre à profit la démarche d'autonomie proposée par la professeure, puisque dans ce cas les élèves détournent la consigne initiale pour s'en éloigner. Nous proposons comme autre hypothèse un manque de maturité ou de rigueur dans la compréhension ou l'application de ces consignes. En effet, ce dernier a été clairement reproché au groupe classe par l'enseignante lors du retour de fin de séance.

Ces couplages trouvent chacun leur explication dans une logique propre à la culture scolaire. Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux définissent « l'action située », ici celle d'étayage de l'enseignante A, comme socialement et culturellement située. Ils précisent : « Agir c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus. Ces significations émergent d'un flux d'actions qui ont toujours une dimension

sociale, et qui se rattachent à une culture préexistante... Ces actions incarnent elles-mêmes cette culture, tout en contribuant à la construire, la remodeler et la transformer continuellement.⁵¹ ».

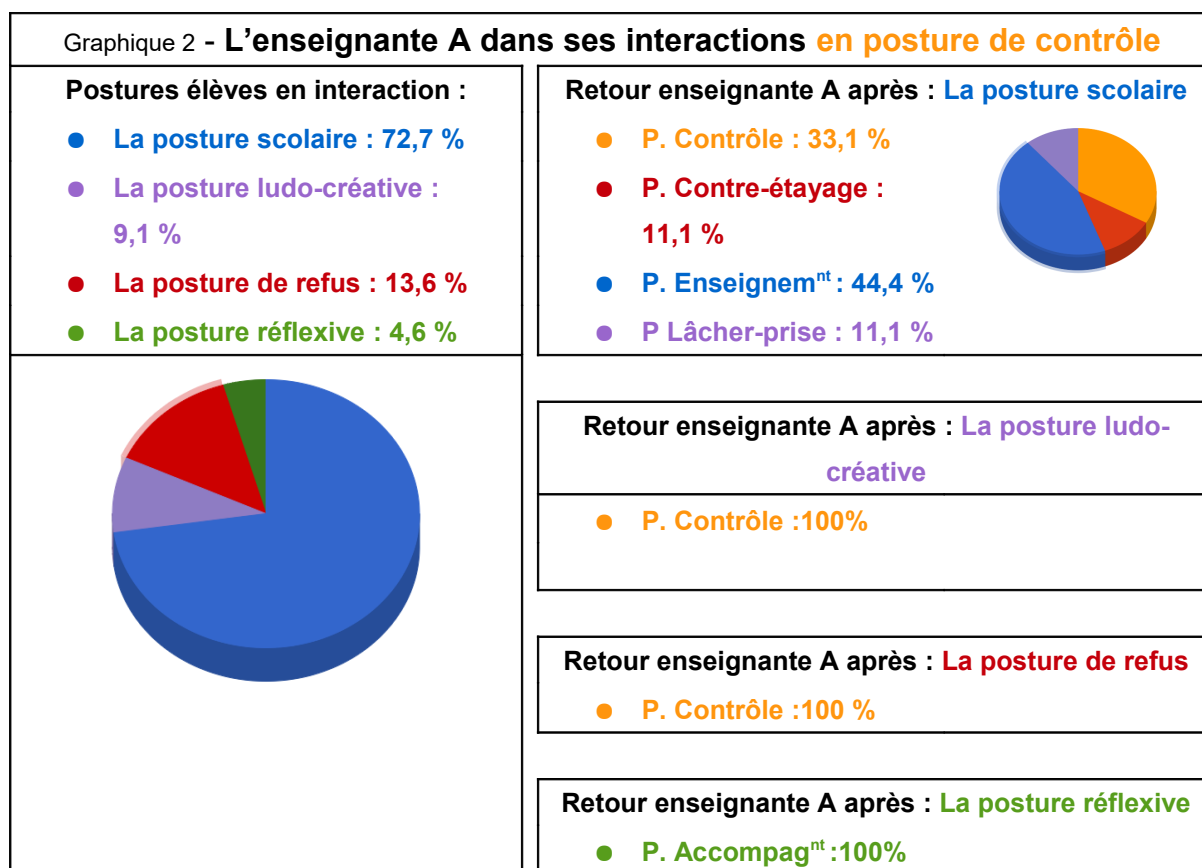
Ces associations posturales, majoritairement présentes entre l'enseignante A et ses élèves, sont caractéristiques des représentations communément admises dans notre culture scolaire française. Les associations de postures relevées comme les plus significatives paraissent ici se répondre comme une suite d'attendus conformes aux demandes de l'institution.

Nous avons ainsi souhaité approfondir notre analyse, en investiguant les postures adoptées en retour de cette enseignante, dans un troisième temps. Afin de caractériser la dynamique dans laquelle sont associées ses postures nous avons utilisé le terme de « **boucle de postures** ». Nous verrons que ces boucles de postures peuvent prolonger la dynamique engagée en se réitérant, ou alors marquer une fin de cycle, l'objectif étant dès lors atteint, en modifiant la posture en retour de l'enseignant. Nous avons dans ce cas choisi d'adopter le terme de « **boucle de clôture** ».

b) Les réponses de l'enseignant A, une boucle de couplage

Dans le premier cas, celui d'un couplage « **posture de contrôle-posture scolaire** », nous voyons émerger majoritairement deux types de postures adoptées en retour par l'enseignante A. Tout d'abord une posture d'enseignement (44%), formant la **boucle « contrôle-scolaire-enseignement »**, que nous pourrions schématiser par des préoccupations de « recentrage - adoption des normes scolaires – clarification/validation des attendus ».

51 Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. *op.cit.* p6



Nous relevons dans une proportion moindre mais tout de même significative, à nouveau l'association avec une « posture de contrôle » (33%), formant la boucle « **contrôle-scolaire-contrôle** », témoignant d'une démarche de « recentrage - adoption de normes – reformulation/renforcement des contraintes ». Dans les deux cas ce sont des geste d'étayage cherchant à préciser à l'élève le cadre au sein duquel il doit évoluer. Dans un cas l'enseignante A reviendra sur les consignes non comprises, déviées ou non appliquées, en les reformulant, quitte à reprendre la terminologie propre du contenu à enseigner. Dans l'autre cas, malgré une réponse adaptée de la majorité de la classe, l'accent sera mis sur un résultat à ne plus reproduire ou des limites redéfinies à ne plus dépasser.

Il est à noter que quelle que soit les autres postures adoptées par les élèves comme couplage dans ce cas, la posture en retour de l'enseignante s'avère être principalement une « posture de contrôle ».

Seule exception, le couplage « posture de contrôle - posture réflexive » engendre lui la boucle « **contrôle - réflexive - accompagnement** ». Ceci peut exclure tout principe d'automatisme, et confirmer l'option postulant que **la prévalence**

du sens et de la pertinence de la posture de l'élève, conditionne la posture enseignante en retour. En effet, nous voyons bien dans ce cas de figure comment, suite à un étayage visant à recentrer les élèves sur la tâche, ils se repositionnent dans une démarche de questionnement. L'enseignante va alors en profiter pour alimenter et prolonger leur réflexion. Cette fois-ci l'élément de relance provient de l'élève, puis est repris et conforté dans l'étayage de la professeure.

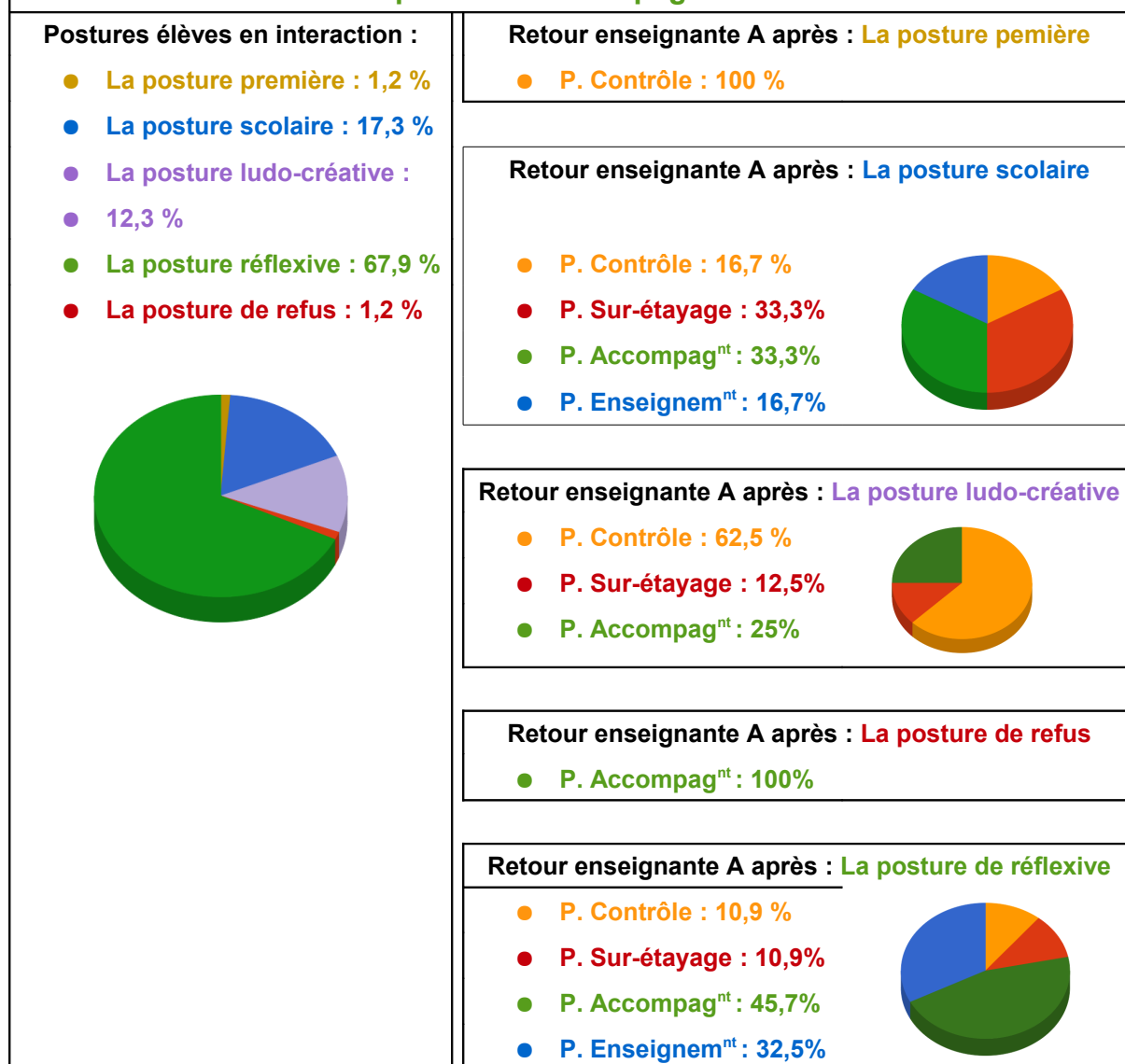
Nous repérons ici dans les deux boucles posturales principales proposées comme deux issues possibles s'associant aux postures adoptées par les élèves, selon leur pertinence en regard des attentes de la professeure.

La répétition et le taux d'occurrence de ces deux boucles, semblent apporter des éléments de réponse quant à une modélisation possible de certaines postures enseignant-élèves en regard des attentes institutionnelles envers les uns et les autres.

Concernant le couplage « posture d'accompagnement - posture réflexive », deux types de postures se manifestent comme réponses de l'enseignante A. En premier lieu on retrouve « la posture d'accompagnement » (45,7%), renforçant davantage l'idée de boucle **« accompagnement-réflexive-accompagnement »**, témoignant du jeu de questions-réponses symptomatique de cette démarche, où l'enseignant par un rapport au temps différent, prolonge le temps de questionnement, aidant et guidant la recherche de ses élèves.

Graphique 3 - **L'enseignante A dans ses interactions**

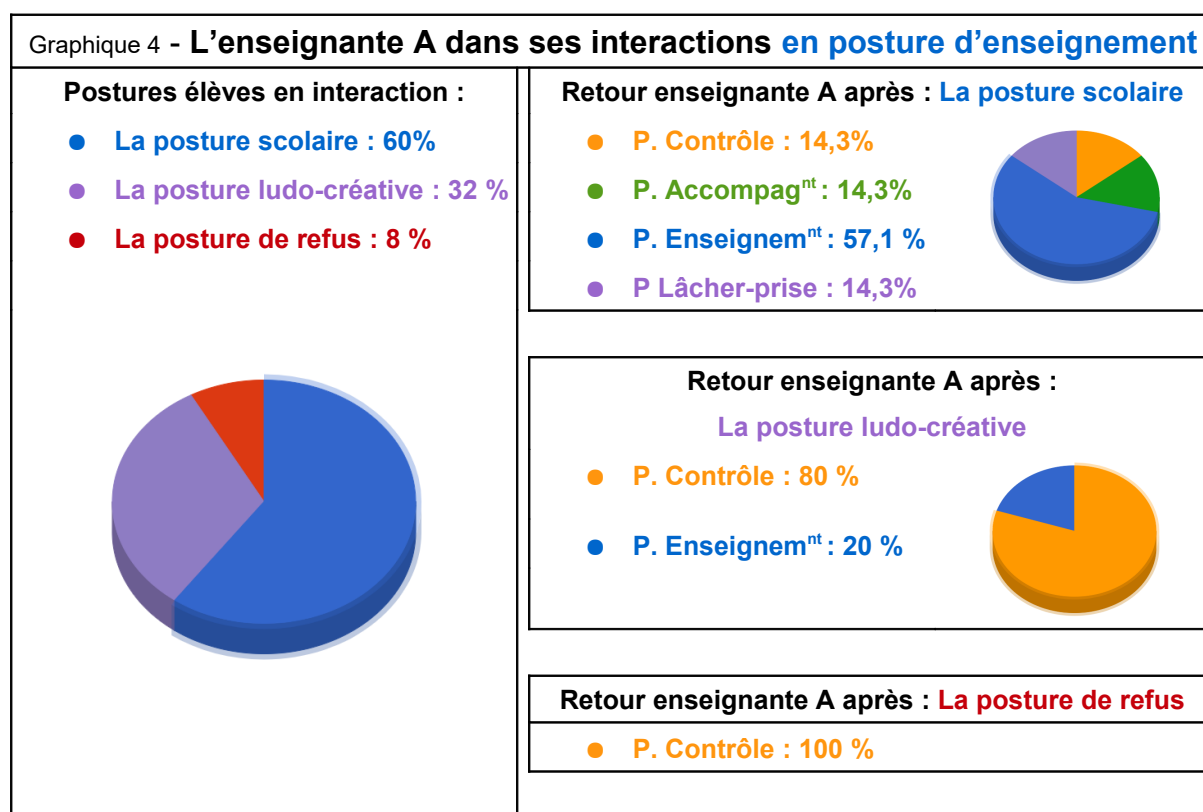
en posture d'accompagnement



Dans un second temps, un tiers des gestes d'étayage en retour sont adoptés en « posture d'enseignement » (32,6%). Nous voyons ici se préciser, en des termes choisis et conformes aux attentes scolaires, les feedbacks renvoyés par l'enseignante A à ses élèves sur leurs réponses trouvées, ou selon l'aboutissement de leurs travaux, formalisant en un langage codifié les propositions des uns ou des autres. Elle crée ainsi la boucle « **accompagnement-réflexive-enseignement** ».

Enfin, nous soulignons le choix de la « posture d'enseignement » comme suite à donner au couplage « enseignement-scolaire ». Placés ici au coeur des contenus et des savoirs institutionnels, les gestes d'étayages que l'on retrouve dans la boucle « **enseignement-scolaire-enseignement** » sont typiques de ces moments où

l'enseignante A et ses élèves travaillent au plus près des concepts propres à la discipline, grâce un niveau d'implication et d'écoute optimal pour chacun.



Là encore, que ce soit au travers de la boucle « accompagnement-réflexive-accompagnement », ou de la boucle « enseignement-scolaire-enseignement », nous faisons l'hypothèse que **ces enchaînements posturaux s'inscrivent dans une logique pédagogique interne propre à chacune de ces deux démarches.**

La première vise à maintenir et à approfondir le questionnement chez l'élève, souvent dans la durée, légitimant ainsi un recours successif au dispositif.

La seconde illustre parfaitement le cas d'un enseignement dit magistral, avec une circulation verticale des contenus d'enseignement, chacun étant à la place où l'institution scolaire s'attend à le trouver.

Cependant, comme vu précédemment avec la « posture de contrôle », **il semblerait qu'apparaisse une boucle tenant lieu d'épisode de clôture, permettant d'éviter la répétition d'une boucle à l'infini** lorsque ces composantes s'y prêtent. Ainsi la boucle « accompagnement-réflexive-enseignement » conclue,

souvent par une validation, une démarche ou une recherche d'élèves, une boucle « accompagnement-réflexive-accompagnement » arrivée à son terme.

Nous postulons ici que certaines boucles de postures trouvent leur origine dans la mécanique même de ces « couplages dynamiques » relevés par N. Gal-Petitfaux. Toute action d'étayage arrivant nécessairement à une fin, apparaît alors la nécessité de conclure la démarche enseignant-élève engagée, et nous constatons qu'elle s'opérationnalise par une modification de la posture enseignante en retour.

4) L'entretien d'auto-confrontation de l'enseignante A

Olivier Vors et Nathalie Gal-Petitfaux nous montrent comment, au travers d'une approche phénoménologique de l'enseignant dans sa classe, Alain Marchive en 2003, analyse les « schèmes interprétatifs par lesquels l'enseignant comprend « ce qui se passe ici » dans la classe... en définit, redéfinit et stabilise une forme d'organisation des interactions dans la classe grâce à laquelle les élèves parviennent à construire une expérience scolaire commune, condition de l'édification d'un projet partagé.⁵² ». Afin d'éclairer notre étude il nous a paru important de rechercher les liens entre ces postures d'étayage et ces schèmes interprétatifs dont parle Marchive. Les trois formes de postures d'étayage adoptées par l'enseignante A lors d'interactions avec ses élèves nous renseignent sur ses choix pédagogiques d'intervention avec sa classe de sixième, mais également sur les éléments prélevés, jugés significatifs pour adopter ses postures. C'est lors de notre entretien d'auto-confrontation que nous avons pu les mettre en lumière.

Pour ce faire, nous nous sommes focalisé sur l'étude de trois des composants du signe hexadique de Theureau, l'engagement, le représentamen et le référentiel. Chacun de ces trois signes, nous ont renseigné respectivement sur les préoccupations de l'enseignante A à l'instant « t », sur ce qui sur le moment était significatif pour elle, et enfin sur les principes généraux, « usuels » qu'elle a choisi pour répondre à la situation. L'ensemble de ces indicateurs l'ont conduit dans ses gestes professionnels à « penser-dire-faire », composants d'une posture pour Bucheton et Soulé.

52 Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, (2).

Comme nous l'avons déjà observé, chez l'enseignante A, l'utilisation de la « **posture d'accompagnement** » se définit comme la posture prévalente avec une occurrence de soixante-six fois dans la séance. Si la démarche de questionnement revêt une place prépondérante sous cette posture, nous savons également que les gestes de tissages sont fréquents et recherchés. En effet, lors de notre entretien avec l'enseignante A, nous avons pu retrouver à de multiples reprises ces deux composantes. Dans les **UAS 18, 24, 26, 32, 38** (colonne de droite dans le tableau de l'entretien en annexe), nous relevons cet intérêt à placer l'élève en questionnement dans ses préoccupations : « - Laisser les élèves chercher et mémoriser en autonomie - Questionner en s'amusant permet aussi de valider le niveau de compréhension, de prélever de l'information - Ne pas trop contraindre les recherches des élèves pour ne pas induire une réponse stéréotypée - Prolonger le questionnement pour faire émerger la réponse ». D'autre part, dans les **UAS 9, 20, 22**, les indicateurs marquant les actions de tissage sont bien présents : « Créer de la continuité entre les exercices - Faire du lien entre les situations d'apprentissage - Il y a un cheminement logique dans la séance - - Insister et préciser ce que l'on a fait avant améliore la compréhension des objectifs à atteindre - Faire réfléchir les élèves sur les liens entre les situations d'apprentissages dans leur vécu - Grâce à des rappels, créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève – Ne pas agir gratuitement, laisser une trace à réutiliser ». Nous voyons ici l'enseignante A, au fil de sa séance, placer ses élèves dans des situations successives de recherche, leur permettant de découvrir et de s'approprier leurs gestes chorégraphiques, pour tenter de les mémoriser en autonomie. Lors de ses interventions, par ses questions, elle réactive fréquemment le souvenir des exercices précédents car elle reste soucieuse de tisser entre ces phases d'apprentissage un lien, qui permet aux élèves de leur donner du sens en vue d'une production reprenant leurs recherches chorégraphiques.

Intéressons-nous à présent aux trois autres postures adoptées de façon équilibrée par l'enseignante A, en étudiant notre entretien avec elle.

Pour son utilisation de la « **posture de contrôle** », l'enseignante A reprend au long de sa séance, l'ensemble des critères la caractérisant. Au travers d'interjection simples et ponctuelles adressées à un perturbateur ou à l'ensemble des élèves, elle manifeste sa préoccupation de pilotage du groupe classe. Si l'on considère les **UAS 5, 6, 14**, apparaît alors une stratégie caractéristique de l'enseignante A. Visant plusieurs objectifs, elle nous renseigne à la fois sur son choix de maintenir l'action en cours et ne pas la stopper, de tenter également de reprendre le contrôle sur l'élève

perturbateur en essayant de le responsabiliser, en l'impliquant davantage dans le faire, tout en faisant pression sur la classe : « - Continuer l'action en cours avec les élèves - Recentrer l'implication des élèves perturbateurs - Mettre l'élève face à ses responsabilités dans le collectif - Accepter de ne pas réagir afin de conserver la classe dans « l'énergie » attendue - Ne pas surenchérir sur une situation de tension avec un élève - Choisir des élèves « agités » pour les canaliser vers le travail à effectuer - La valorisation permet de favoriser la canalisation dans la tâche - Servir d'exemple conduit à s'appliquer devant la classe ». Ce choix de poursuivre l'action engagée et de ne pas réagir au dysfonctionnement d'un élève fait partie de l'une des quatre stratégies proposée par Durand en 1996, permettant aux enseignants de : « s'économiser et de diminuer la charge mentale dans leur travail... c'est un évitement de certains problèmes : les enseignants choisissent parfois de ne pas réagir à — certains dysfonctionnements dans la classe en misant sur leur traitement par les élèves eux-mêmes ⁵³ ».

Cependant, nous observons que l'enseignante A a su utiliser d'égale façon la « posture d'enseignement » avec cette classe. Si son usage est particulièrement réservé lors d'apports techniques et de différentes démonstrations, de la passation des consignes ou de leurs explications, la « posture d'enseignement » est aussi largement utilisée pour poser le cadre des situations d'apprentissage. L'enseignante A en a fait usage dès le début de son cours, avec son échauffement, puis à chaque nouvelle étape de ce qui allait amener les élèves à construire leur chorégraphie finale. Les motivations de l'enseignante ont toujours été identiques, les UAS présentent en ce sens une certaine récurrence dans l'apparition des signes sur l'ensemble de l'entretien : « - S'assurer de la compréhension d'une consigne - Définition, validation d'une terminologie référente - Définir une consigne en donnant ses composantes - Rappeler l'importance du suivi des consignes - Reprendre les consignes sans donner la parole à la classe pour avancer - Insister et préciser ce que l'on a fait avant améliore la compréhension des objectifs à atteindre - Donner le niveau de complexité de la tâche - Indiquer les axes de travail pour réussir - Rassurer sur la faisabilité de la tâche... ». L'énonciation et la répétition des consignes, la clarification des savoirs et de leur mise en œuvre fait de la « posture d'enseignement » un incontournable outil pour l'enseignant. C'est pourquoi nous la retrouvons à proportion égale d'un autre outil, tout autant indispensable, la « posture de contrôle », étudiée juste avant.

⁵³ Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, p61.

Mais ce qui caractérise ici le modèle d'intervention de l'enseignante A, c'est son intention de mettre ses élèves en apprentissage au travers de situations pédagogiques où ils réinvestissent le questionnement précédent, dans une démarche de découverte conduite en autonomie. Là, l'élève, seul ou en groupe, détermine ce qui sera sa ou leur réponse aux consignes données. La danse contemporaine est une activité physique et sportive de choix pour permettre ce type de travail. Tant par son aspect créatif que par sa spécificité à permettre une gestuelle non codifiée, laissant le danseur libre de son interprétation, la danse contemporaine en collège place l'élève dans une démarche de recherche favorisant ces phases d'autonomie. L'enseignante A, experte dans cette APSA, s'est donc tout naturellement placée dans cette « posture de lâcher-prise » sur plusieurs situations de sa séance. Les **UAS** suivants **18**, **24**, **40**, nous dépeignent bien ce choix de l'enseignante A : « Laisser les élèves chercher et mémoriser en autonomie - Laisser les élèves se dépatouiller, se frotter à leurs difficultés - Ne pas trop contraindre les recherches des élèves pour ne pas induire une réponse stéréotypée - Laisser l'élève autonome dans son questionnement - Gérer en autonomie un problème passager de comportement au sein du groupe ».

Si les indicateurs prélevés dans cet entretien nous renseignent plus précisément et illustrent les constatations opérées plus avant, nous allons à présent chercher s'ils peuvent nous éclairer de la même façon sur les éléments constitutifs des boucles de couplages relevées dans la partie précédente.

Nous procéderons par ordre d'importance dans leurs apparitions. Ainsi dans la boucle « accompagnement-réflexive-accompagnement », l'étude du verbatim de la vidéo de l'enseignante A nous permet de voir à quel point le terme de « boucle » est ici approprié tant il résume la logique même de chaque posture, celle de l'enseignant et celle de l'élève, qui se répondent et s'entretiennent successivement, parfois en boucle, pour arriver à créer les conditions de la réussite et aboutir à la réalisation de la tâche d'apprentissage. Plusieurs exemples apparaissent dans le verbatim, de l'échauffement à l'introduction de chaque situation amenant à créer un mini-module chorégraphique. A chaque fois, l'enseignante A intervient et relance le processus de recherche des élèves, comme nous pouvons le relever dans les indicateurs de l'**UAS 18** : « - Laisser les élèves chercher, s'approprier leurs gestes et mémoriser en autonomie - Permettre de répéter pour mémoriser - Guider vocalement pour faciliter l'apprentissage - L'accompagnement vocal permet une aide à la structuration du geste et à sa mémorisation - Analyser le niveau d'écoute pour proposer des situations adéquates ».

Ce n'est que dans un second temps où se rencontre la boucle « **accompagnement-réflexive-enseignement** », caractéristique d'une réussite conforme aux attentes scolaires. La réponse donnée par l'enseignante A à ses élèves valide alors l'aboutissement de leur travail ou de leur questionnement en les reprenant dans une terminologie adaptée. Nous en trouvons un exemple concret dans le verbatim de la vidéo allant des **alinéas 198 à 243** (verbatim). Nous souhaitons préciser que ce lien observé entre « posture d'accompagnement et posture réflexive » a été également relevé par Bucheton et Soulé dans le cadre de leur « multi-agenda » : « Les travaux menés actuellement en collège ZEP montrent des corrélations fortes : un jeu de postures plus ouvert, le maintien plus long en posture réflexive chez les élèves lorsque les enseignants sont davantage dans la posture d'accompagnement lors des ateliers⁵⁴ ». Les auteurs précisent dans cet article que les recherches sont toujours en cours sur ces liens entre postures.

Nous nous proposons d'étudier la boucle « **contrôle-scolaire-contrôle** », témoignant d'une action « recentrage - adoption de normes – rappel/renforcement des contraintes ». Il s'agit alors de replacer l'élève dans le cadre au sein duquel il doit évoluer. L'enseignante A peut alors insister auprès d'un élève comme dans les **alinéas 140-141-142** du verbatim, ou bien à reprendre la classe sur un exercice mal réalisé malgré tout comme dans les **alinéas 295-296-297**. Dans la situation abordée dans l'entretien sous l'**UAS 5**, on voit bien comment l'enseignante A adopte une « posture de contrôle » face au bavardage de la classe, qui adopte alors une « posture scolaire » en exécutant les gestes d'échauffement. Cependant même si un seul élève dysfonctionne et adopte une « posture de refus », c'est par une « posture de contrôle » adressée à la classe que l'enseignante réagit : « - Les faire se concentrer - Continuer l'action en cours avec les élèves - Recentrer l'implication des élèves perturbateurs - Responsabiliser ces élèves sur la gêne occasionnée aux autres - Nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves ». Le schéma se poursuit le plus souvent pour en arriver à la boucle « **contrôle-scolaire-enseignement** », que l'on peut alors schématiser par des actions de « recentrage d'élève(s) - adoption des attendus enseignants – clarification/validation de ces attendus ».

54 Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Op.cit. p7

Enfin, les relations entre gestes d'étayages d'enseignant et conduites d'élèves que l'on retrouve dans la boucle « **enseignement-scolaire-enseignement** » sont caractéristiques des situations d'apprentissages où tous, respectant les postures conventionnellement préconisées par l'institution, travaillent sur les contenus et les savoirs avec un souci élevé de réussite, comme illustré dans les **alinéas 181 à 184** du verbatim. Il est à noter que l'enseignante A utilise cette boucle davantage pour donner du contenu ou le préciser que pour le valider.

5) Synthèse des données de l'enseignante A

Au travers des données prélevées dans la séance d'EPS de cette enseignante, nous avons pu mettre en évidence :

- Une forte occurrence de certains couplages de postures,
- Le choix fréquent d'un nombre limités de couplages, et le faible usage, voire l'absence d'usage, d'autre posture laisse à penser à la constitution d'un modèle praxéologique des postures d'étayage adoptées par l'enseignante A, dépendant de son contexte (classe, APSA, institution).
- L'apparition de boucles de postures incluant à un couplage enseignant-élève, une posture enseignante en retour. Ces boucles illustrent certains procédés pédagogiques d'étayage, et se succèdent pour fréquemment aboutir à ce que nous appelons une boucle de clôture, caractéristique d'une fin de démarche.

II. Le cas de l'enseignant B

1) L'enseignant B et sa classe de sixième 3

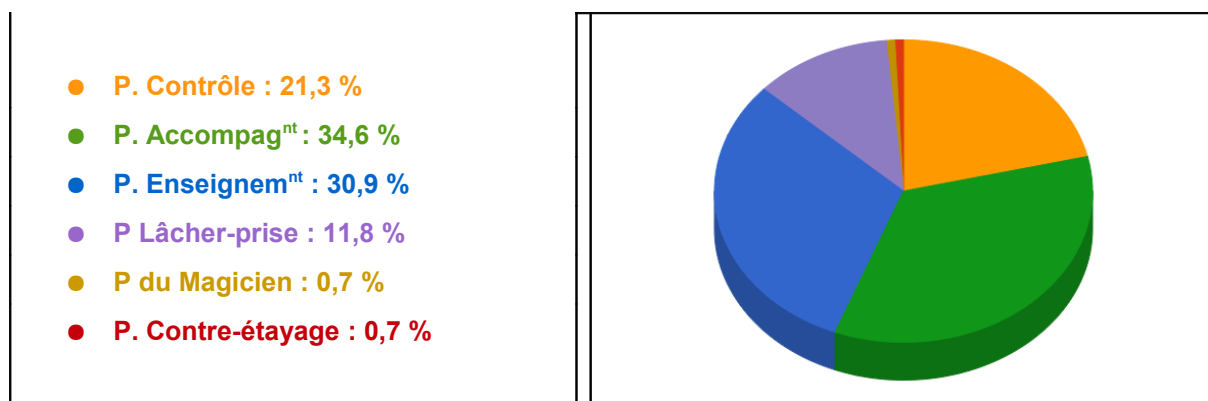
L'enseignant B est un homme d'une quarantaine d'années, il est enseignant EPS dans le collège depuis près de cinq ans. Il anime au sein de l'association sportive du collège l'activité danse contemporaine. Chaque année, avec une de ses classes de cinquième, il prolonge sa participation au projet culturel « Parcours danse » en préparant avec sa classe une chorégraphie pour le spectacle de fin d'année développé par l'ADDA, « les écoles et collèges qui dansent ». Il a déjà participé à plusieurs formations de bassin en danse contemporaine. Nous le considérons comme expert dans cette APSA.

Pour illustrer la classe de sixième 3, nous reportons ici des extraits de commentaires notés par l'équipe enseignante sur chacun des deux premiers trimestres dans la base Pronote. La démarche est identique à la classe de l'enseignante A :

- Premier trimestre : « Classe agréable... vivante... dynamique... des élèves qui cherchent à bien faire... trois élèves sont cependant en grande difficulté ».
- Second trimestre : « Classe très hétérogène mais dynamique... une bonne ambiance de classe... agréable... Attention cependant aux bavardages qui ont fait chuter quelques résultats...Le travail personnel ne suit pas toujours pour plusieurs élèves ».

2) Les postures d'étayage relevées chez l'enseignant B

Comme pour l'étude du cas précédent, nous présentons ci-après le graphique de synthèse reprenant la répartition de l'ensemble des postures d'étayage adoptées par l'enseignant B. Ce tableau fait suite à une analyse du verbatim, puis à une retranscription des données chiffrées reprises dans le « tableau des relevés des associations de postures enseignants-élèves » consultable en annexe.



De l'observation des postures d'étayage chez l'enseignant B, nous distinguons quatre niveaux d'interventions auprès de ses élèves lors de ses gestes d'étayage.

Sur un premier niveau, l'enseignant B se partage à peu près équitablement, 34.4 % et 30.9 %, entre « posture d'accompagnement » et « posture d'enseignement ».

Dans un second temps, la « posture de contrôle » apparaît lors d'une intervention sur cinq. Cela nous donne une idée de l'exigence attendue par l'Enseignant B quant au pilotage de sa classe, au respect des consignes. On peut supposer, par déduction réciproque, de la qualité jugée insuffisante du suivi et de réalisation des consignes par les élèves de cette classe, ou d'une implication dans les tâches d'apprentissage laissant à désirer.

Cependant, l'utilisation répétée de la « posture du lâcher-prise », même si elle reste très minoritaire, 10%, montre que l'enseignant essaie tout de même de proposer des situations d'apprentissage visant l'autonomie chez ses élèves.

Pour les « postures du magicien » et de « contre-étayage », elles restent très anecdotiques puisqu'elles n'apparaissent qu'une fois chacune, même s'il confirme, pour la première, qu'elle est une anecdote souvent reprise dans ses choix pédagogiques.

L'analyse des postures d'étayage adoptées par l'enseignant B avec sa classe de sixième fait apparaître plusieurs similitudes avec le modèle praxéologique développé par l'enseignante A. En effet, la mise en recherche et en questionnement des élèves, encadrée par un rappel régulier de consignes précises, souvent reformulées, caractérise le modèle d'étayage de l'enseignant B. Pour ce faire, il

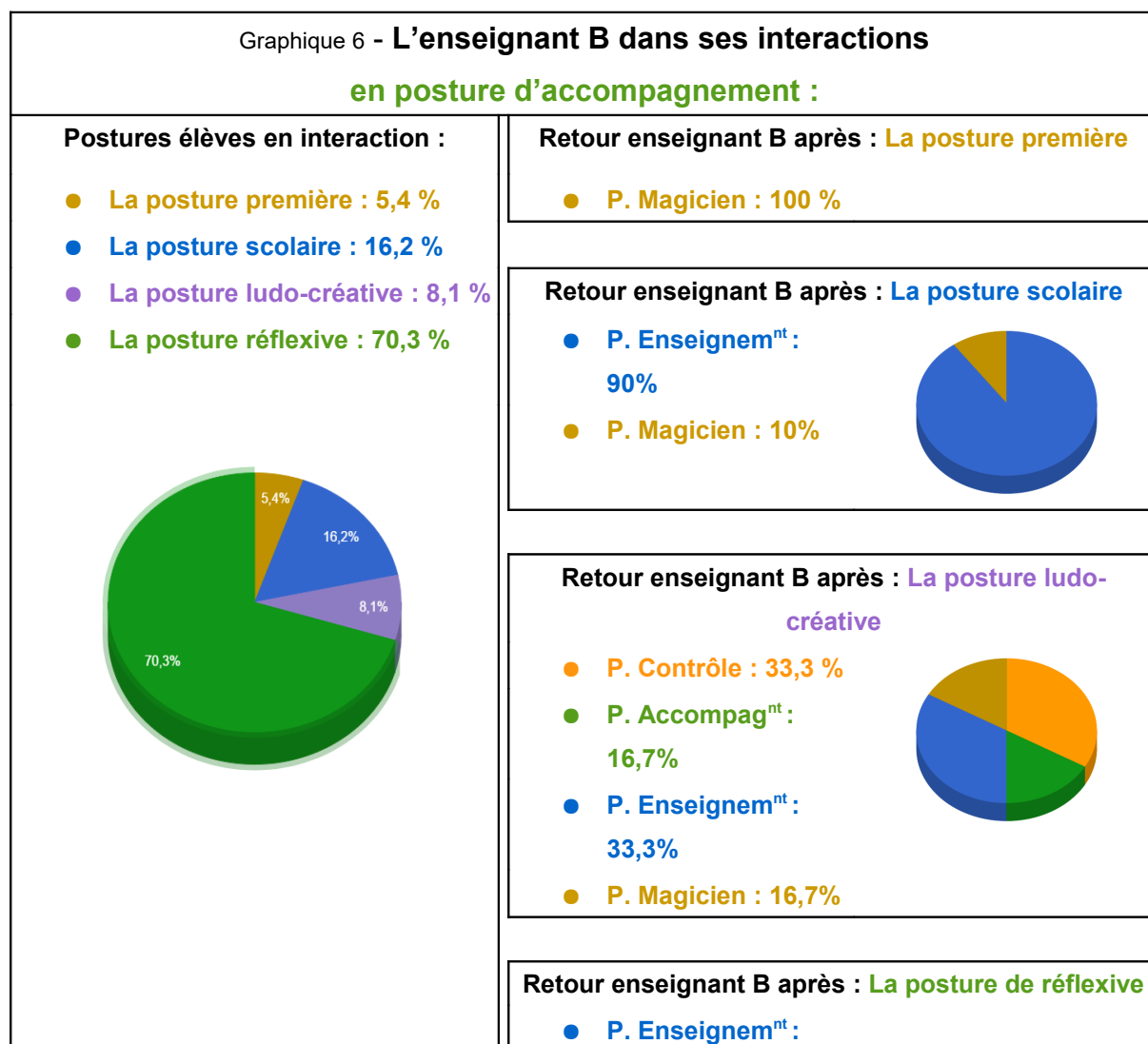
adopte fréquemment des « postures de contrôle » qui lui permettent de recentrer sa classe sur le travail à effectuer, tout en favorisant des situations favorables au développement de l'autonomie.

Si les intentions pédagogiques se rejoignent, les différences observées proviennent des mises en œuvre, certainement lié aux différences des groupes classe, mais également aux attentes que chacun place sur l'atmosphère, le niveau d'écoute et de réalisation des consignes.

3) Les interactions rencontrées avec les postures d'élèves

a) Les couplages de postures principaux

Nous présentons dans cette partie, les couplages entre postures de l'enseignant et ses élèves ayant un rapport d'apparition très significatif.

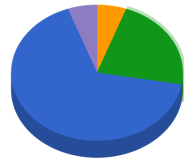


	36,6% ● P. Contrôle : 4,8% ● P. Accompag^{nt} : 41,5% ● P. Sur-étayage : 17,1%
--	---

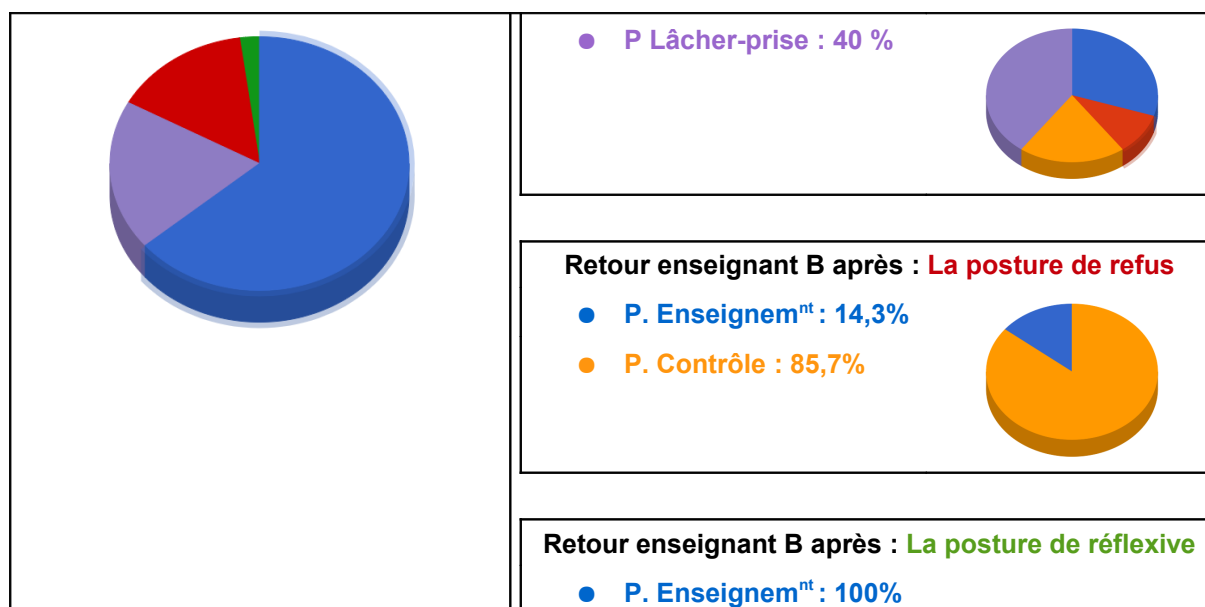
Concernant la « **posture d'accompagnement** », la plus représentée chez cet enseignant, nous relevons un rapport très élevé (70%) de réponses d'élèves placés en « posture réflexive ». Ce rapport vient ici corroborer l'assertion de Bucheton et Soulé sur ce couplage, reprise dans le traitement de l'enseignante A.

Ce taux d'apparition très élevé, récurrent chez nos deux enseignants, pour ce couplage « **posture d'accompagnement - posture réflexive** », nous conduit également à proposer comme postulat celui en faveur d'un **lien de permanence significatif entre ces deux postures**. Nous rejoignons ici les propos de Bucheton et Soulé en 2009 qui constatent des : « corrélations fortes : un jeu de postures plus ouvert, le maintien plus long en posture réflexive chez les élèves lorsque les enseignants sont davantage dans la posture d'accompagnement lors des ateliers⁵⁵ ».

Si pour cet enseignant la « posture d'enseignement » arrive comme une seconde option, le couplage observé avec les postures d'élèves le plus significatif reste celui proposant « **posture d'enseignement – postures scolaire** » (63,8%).

Graphique 7 - L'enseignant B dans ses interactions en posture d'enseignement :	
Postures élèves en interaction : ● La posture scolaire : 63,8 % ● La posture ludo-créative : 19,1 % ● La posture de refus : 14,9 % ● La posture réflexive : 2,2 %	Retour enseignant B après : La posture scolaire ● P. Contrôle : 5,6% ● P. Accompag^{nt} : 22,1% ● P. Enseignem^{nt} : 66,7 % ● P Lâcher-prise : 5,6 % 
	Retour enseignant B après : La posture ludo-créative ● P. Contrôle : 30 % ● P. Sur-étayage : 10% ● P. Enseignem^{nt} : 20 %

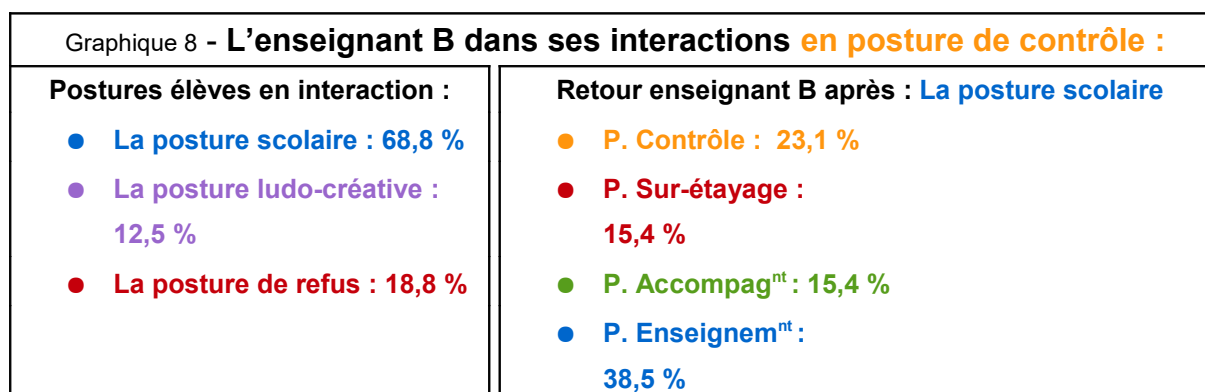
55 Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Op.cit. p7

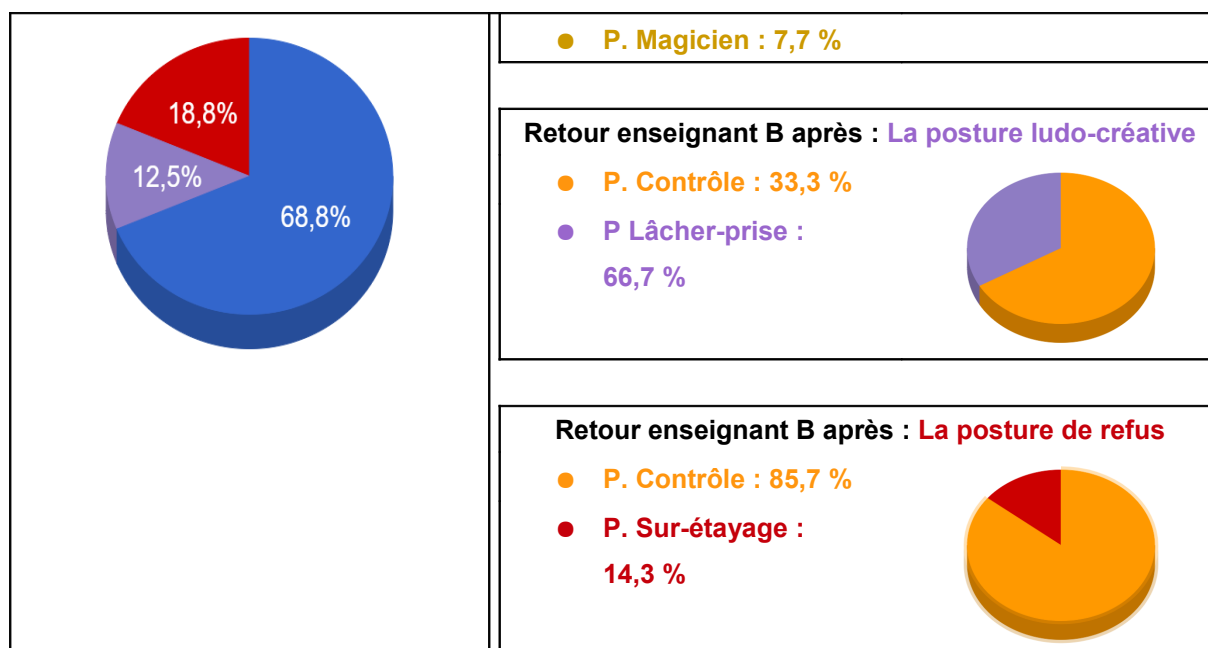


Nous attirons l'attention du lecteur sur **des taux d'association très proches et relativement élevés entre ces deux postures, chez les deux enseignants.**

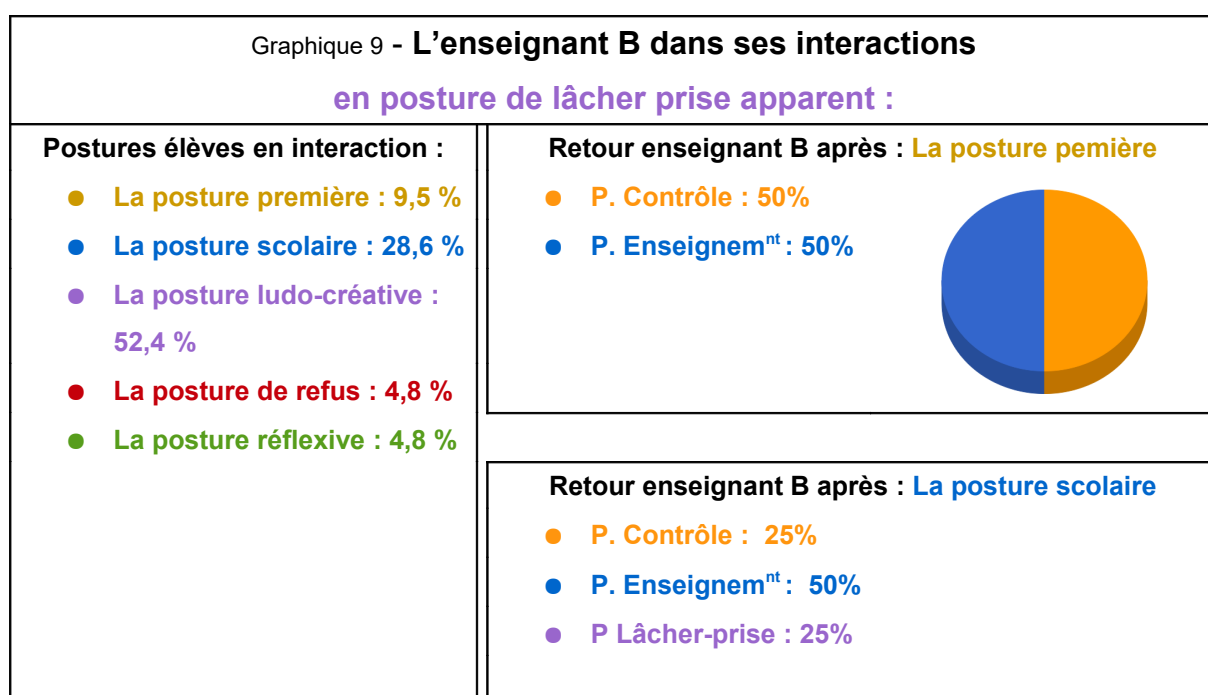
Ce taux confirme l'importance accordée par l'enseignant B à un contenu d'enseignement précis, borné par des consignes et une terminologie s'inscrivant institutionnellement dans le domaine de l'activité physique support. Il nous éclaire également sur la forte propension de la classe à se conformer aux attentes de l'enseignant.

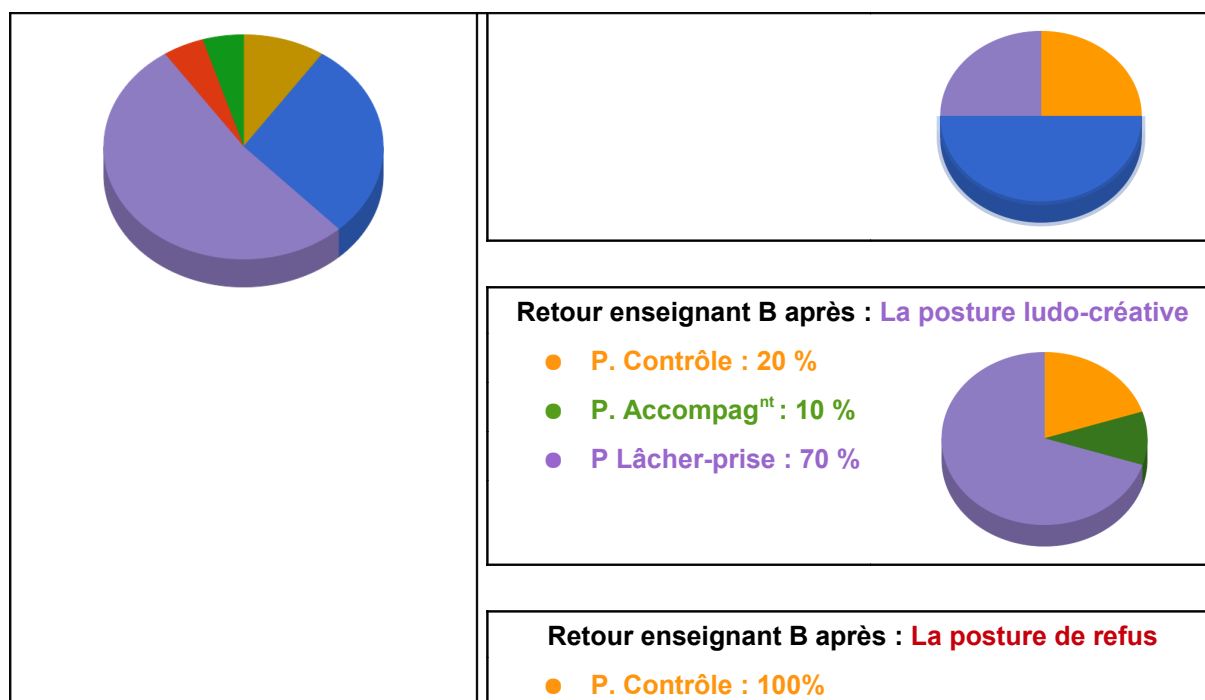
Cette orientation pour cette classe de sixième se confirme lorsque l'on aborde le troisième couplage « **posture de contrôle** – **posture scolaire** », très significatif avec un taux d'apparition de 68,8 %. Là encore nous notons certaines **similitudes avec les taux de l'enseignante A**. Nous proposons également les mêmes explications quant aux origines de l'émergence de ce couplage que pour l'enseignante précédente.





Pour en terminer avec l'analyse des couplages relatifs aux postures utilisées par l'enseignant B, lors de ses étayages dispensés en « posture de lâcher-prise », nous voyons apparaître, en réponse de la part des élèves, l'adoption d'une « posture ludo-créative ». Ce couplage « **posture de lâcher-prise – posture ludo-créative** », résultat de la moitié des interactions (52,4%), nous renvoie à l'étude effectuée sur l'enseignante A. Cependant, si les origines de l'apparition de ce couplage sont très proches dans le cas de ces deux enseignants, leurs entretiens d'auto-confrontations nous montrent combien leurs approches et leurs mises en oeuvre diffèrent dans ce cadre postural.





En effet, si le taux de recours à cette posture diffère chez chacun des deux professeurs, cela nous interroge cependant sur la proportion identique rencontrée dans les réponses des postures d'élèves chez ces deux enseignants lors de ce couplage, et des conditions du choix de la « posture ludo-créative » par les élèves.

Est-ce lié à la nature artistique de l'APS support, la danse contemporaine, et la part de créativité propre aux phases de recherche chorégraphique ? Est-ce le résultat, comme nous l'avons proposé plus haut dans cette recherche, d'un manque de maturité caractéristique de l'élève de sixième qui, placé dans des situations d'autonomie, manque de recul et de rigueur pour rester dans un cadre de travail élargi, pourtant borné par des consignes précises ? Est-ce un manque d'habitude de travail comme relevé dans les commentaires du bulletin du second trimestre de la classe ? Une étude approfondie auprès de ces élèves, restreinte à ce couplage de postures, pourrait nous apporter des éléments de réponse.

b) Les réponses de l'enseignant B, une boucle de couplage

Nous procéderons comme pour le cas de l'enseignant précédent, en sélectionnant le taux le plus significatif de la posture d'étayage observée faisant suite aux couplages précédemment étudiés.

Pour la posture adoptée en retour au couplage « posture d'accompagnement - posture réflexive », la « posture d'accompagnement » présente le plus fort taux d'occurrence (41,5%) suivie par la « posture d'enseignement » (36,5%).

La proposition d'une boucle de questionnement, « accompagnement – réflexive - accompagnement », favorisant la recherche de l'élève que nous avons proposée pour l'enseignante A peut ici être aisément reprise.

Il en va de même pour la boucle « accompagnement – réflexive - enseignement », illustrant la préoccupation enseignante de validation ou de clarification des composantes de la réussite après une recherche des élèves. Nous retrouvons une trace de ce modèle dans une étude de Rogalski (2003) proposant une modélisation de l'activité enseignante par le cycle « Orientation - Conception d'action - Exécution et contrôle ».

Dans ces deux cas, nous nous référons aux explications apportées lors du traitement de l'enseignante A, où nous avons mentionné **la démarche de recherche qui pouvait être impulsée et entretenue avec la répétition de la première boucle, et le rôle joué par la seconde comme boucle de clôture à la première. Nous constatons qu'il en va de même pour le second enseignant.**

Au couplage « posture de contrôle – posture scolaire », l'enseignant B adopte principalement (38,5%) une « posture d'enseignement ». Nous supposons ici aussi qu'il souhaite redonner du sens à son intervention première en la réinscrivant dans une préoccupation normative et des propos rattachés aux contenus ou consignes préalablement présentées. Cependant, même si la boucle « contrôle – scolaire-enseignement » reste prédominante chez lui pour ce couplage, nous constatons que ses autres interventions prennent de multiples formes générant plusieurs autres boucles possibles.

Les postures de « contrôle », d'« accompagnement » et de « sur-étayage » présentent ici les trois grandes orientations qu'il souhaite donner en retour. Nous y traduisons respectivement un renforcement de son action de pilotage, une relance vers une démarche participative de questionnement, et enfin une reprise en main de

la situation clôturant l'épisode, boucle de clôture le plus souvent pour B engendrée par une préoccupation temporelle.

Nous poursuivons notre étude avec le couplage « posture de lâcher-prise – posture ludo-créative », pour lequel nous trouvons chez l'enseignant B ce que nous appelons une boucle de « **lâcher-prise – ludo-créative - lâcher-prise** » (70%), qui illustre tout particulièrement le sentiment de « confiance » et de « tolérance » dont fait preuve l'enseignant B à l'égard de ses élèves. Une fois placés en autonomie, il les laisse chercher et leur autorisant une certaine marge de liberté voire d'erreur dans la réalisation des tâches qu'il leur a confiées, tolérant de possible ré-interprétations comme étapes nécessaires d'un processus conduisant à l'émergence de la solution.

Son attitude reste cependant vigilante comme le montre la part de la « posture de contrôle » (20%) proposée comme pendant, matérialisant les limites du cadre à ne pas dépasser.

Ces boucles nous permettent de mettre en évidence les associations de postures entre l'enseignant B et ses élèves pour mieux comprendre ce qui caractérise son étayage avec cette classe de sixième. Certaines de **ces boucles posturales apparaissent de façon significative comme révélatrices d'un modèle praxéologique propre à l'enseignant B**. Le graphique synthétisant ses principales postures adoptées reste très significatif de ses modes d'étayages. **Nous distinguons dans d'autres boucles toutes les nuances que le professeur d'EPS peut développer dans sa pédagogie**. Pour illustrer au plus près ses préoccupations, notre analyse va maintenant s'appuyer sur l'entretien d'auto-confrontation que nous avons mené avec lui.

4) L'entretien d'auto-confrontation de l'enseignant B

Lors de cet entretien, nous avons pu mettre en évidence l'importance accordée par l'enseignant B aux gestes d'étayage d'**accompagnement**. En effet, dès le début de son cours, le professeur emmène ses élèves pour leur projeter durant quelques minutes un extrait d'une chorégraphie sur le site

« numéridanse ». C'est déjà en soit une action de tissage, sur laquelle il va développer, par un jeu de question-réponses, une démarche d'appropriation culturelle et de mise en questionnement de l'élève sur ses représentations. C'est également l'occasion de faire émerger un ou plusieurs concepts clés, propres à la danse contemporaine qui seront réutilisés dans le cours. Nous pouvons retrouver les indicateurs de ces préoccupations propres à l'accompagnement dans les **UAS 1, 2, 4, 6, 7, 8, 11... 48, 53, 56** (Cf colonne de droite dans le tableau de l'entretien en annexe) au travers de quelques items choisis : « - recherche d'un terme à faire émerger - faciliter le souvenir de l'image - faire du lien avec le vécu de l'élève (« créer des ponts » CM/6e) - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève - laisser l'élève autonome dans son questionnement - faire émerger le problème - clarifier les propos d'élèves pour la classe, les réinscrire dans le cours - stimuler un rôle appris - faire du lien avec le vécu de l'élève - jeu de questions-réponses - libre circulation de la parole - solliciter la mémoire de chaque élève - questionner sur les souvenirs liés à la tâche... ».

Pour cet enseignant, plus d'un tiers de son étayage passe par une mise en réflexion de l'élève afin qu'il trouve les conditions de sa réussite.

Cependant un autre tiers émane des apports de contenus spécifiques, en lien avec la didactique de la danse contemporaine. L'enseignant B met à profit les gestes d'étayages typiques de la « **posture d'enseignement** » soit pour apporter une terminologie précise en rapport avec la situation en cours ou en prévision de celle qu'il va développer, soit pour valider, par des feedbacks de renforcement, les propositions ou les bonnes réponses des élèves. Nous pouvons illustrer ces deux exemples avec les **alinéas 43 et 46-47-48** du verbatim de la vidéo. La définition donnée lors de l'item 43 sera reprise plusieurs fois durant le cours, mot pour mot. C'est ce que nous dira l'enseignant dans l'**UAS 6** avec le signe d'engagement : « marquer « le coeur de séance » - définir une terminologie référente ». Un autre geste d'étayage propre à cette posture et fréquemment adopté par l'enseignant B a trait au respect des consignes, à leur reformulation ou à la rigueur attendue de leur mise œuvre. Un bon exemple peut être identifié dans les **alinéas 120-121-122** du verbatim et de leur pendant dans l'entretien, l'**UAS 15**, au travers des termes suivants : « - faire respecter une consigne - transmettre les conditions de la réussite - une consigne respectée est gage de succès ». Les exemples liés au respect des consignes sont nombreux, les **UAS 231-232-233-234-235** illustrent eux aussi un enchaînement de consignes et de leur application par les élèves. Les items donnés par l'enseignant dans son entretien

au travers de l'**UAS 27** montrent ses préoccupations : « - décomposer les situations d'apprentissages guidées par le professeur - clarifier les consignes - donner une solution technique ».

Au départ de cette même situation, l'enseignant B s'est placé en « **posture de contrôle** » afin de « prendre le contrôle sur l'attention des élèves » nous dit-il dans l'**UAS 27**. Nous voyons qu'il partage le reste de ses gestes d'étayage entre cette posture, nécessaire à la reprise de contrôle du groupe classe souvent éparpillé dans un gymnase en cours d'EPS, et celle de « lâcher-prise » dans une moindre part. Pour les gestes de « contrôle », ils prennent deux formes d'adressage. Généralement un adressage collectif permet au professeur de faire cesser les bavardages comme dans le verbatim sous les **alinéas 113-117-130-132-146**. Une autre forme d'adressage, individuel, retrouvée par exemple dans les **alinéas 137 et 150**, nous montre le professeur amené à régler successivement le même problème pour deux élèves différents. Nous voyons ressortir dans l'**UAS 16** : « - évaluation dans l'instant la qualité du respect de la consigne - rappeler l'importance du suivi des consignes - faire respecter une consigne - transmettre les conditions de la réussite ».

Ces gestes de contrôle sont fréquents, d'autant plus si la proportion d'élèves perturbateurs est importante, ou que ces derniers sont particulièrement insensibles aux injonctions prises à leur encontre. **Ils impliquent souvent pour l'enseignant et leurs élèves l'adoption du couplage « posture de contrôle – posture scolaire »**, et selon la nature du dysfonctionnement, ou celle du contexte, **l'enseignant nuancera son intervention en proposant trois couplages différents**, allant du renforcement de la contrainte à l'ouverture sur de nouvelles propositions de travail.

Enfin, pour « **la posture de lâcher-prise** », le couplage « posture de lâcher-prise – posture ludo-créative » nous paraît bien illustrer certaines situations pédagogiques de recherche proposées en danse contemporaine. En effet, cette activité demande, lors de l'élaboration d'une production de groupe, souvent en vue d'une évaluation, de placer les élèves en situation de recherche chorégraphique, nécessitant un dispositif de mise en autonomie alors mis en place par l'enseignant B. **Les boucles faisant suite à ce couplage dépendent toutes de la nature des réponses proposées par les élèves.**

Comme dans le cas de l'enseignante A, nous allons à présent étudier liens entre les boucles de couplages relevées dans l'analyse du verbatim de la vidéo et les indicateurs prélevés dans l'entretien d'auto-confrontation de l'enseignant B. Il s'agit d'analyser qualitativement, grâce aux propos du professeur, les différentes modélisations des principales boucles relevées.

Nous restons vigilants à l'apparition d'occurrences similaires entre les deux enseignants selon chaque boucle.

Nous commençons par la boucle présentant le taux d'apparition le plus élevé, la boucle « **accompagnement - réflexive - accompagnement** » avec 41,5%. Cette boucle permet au professeur de placer ses élèves en questionnement pour atteindre des objectifs différents, recherche d'un mot clé, rappel d'une situation déjà rencontrée par la classe pour tisser des liens, partager ses connaissances pour créer un registre commun... L'usage d'une boucle de questions-réponses fonctionne très bien avec ce genre de classe, **une fois la dynamique enclenchée, elle est prolifique, ce qui peut expliquer son fort taux d'occurrences**. Si l'on reprend les objectifs précédents, on peut l'illustrer par quelques exemples repris dans les items du verbatim et les UAS de l'entretien correspondant :

- Recherche de mots clés : la succession des **alinéas 30-32-34-35-36-38-39-40- 42** est un exemple typique d'une boucle de mise en recherche guidée par l'enseignant. Les postures se répondent mutuellement et forme une boucle qui se termine par la bonne réponse de l'élève ou la reformulation précise de l'enseignant. Ceci apparaît clairement dans les propos de l'enseignant B : « marquer « le cœur de séance - recherche d'un terme à faire émerger - renforcer l'étayage par du tissage - définir une terminologie référente - définir un concept clé - choisir le bon moment - créer du lien entre des situations d'apprentissages variées ».
- Rappel d'une situation analogue déjà rencontrée : les **alinéas 22-24-26** tissent un lien entre la séquence vidéo et un atelier de pratique artistique que les élèves viennent de vivre la semaine précédente. L'enseignant a formulé, dans sa réponse des **UAS 4 et 5**, les principes de : « - renforcer l'étayage par du tissage - faire du lien avec le vécu de l'élève - créer des ponts avec le parcours danse - faire émerger chez les élèves les traces des situations analogues dans leur vécu - légitimer le contenu d'enseignement - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève - créer du lien dans les apprentissages ».
- Partager des connaissances : les **alinéas 46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58** illustrent parfaitement le cas de figure où l'enseignant B teste les

connaissances de ses élèves sur des questions de vocabulaire et ce faisant l'un d'entre eux apporte un surcroît d'information, repris et expliqué par le professeur, qui profite à l'ensemble de la classe. Nous retrouvons également cette boucle dans les **alinéas 82-83**, où pour l'enseignant B, ce qui a eu de l'importance c'est de : « renforcer l'étagage par du tissage - faire du lien avec le vécu de l'élève (« créer des ponts » avec les connaissances vues en CM2/6e) - libre circulation de la parole - enrichir et approfondir la maîtrise langagière - solliciter la mémoire de chaque élève - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève - faire émerger chez les élèves les traces des situations analogues dans leur vécu - prise de parole la plus élargie possible dans la classe ».

Ainsi nous constatons que lors d'une séquence pédagogique recherchant la mise en recherche et questionnement des élèves, l'enseignant B présente fréquemment un fonctionnement du type couplage « posture d'accompagnement-posture réflexive » avec son ou ses élèves, et que selon la nature des réponses et des objectifs à atteindre, il existe de grandes possibilités qu'il réactive ce questionnement en engageant la boucle « accompagnement - réflexive - accompagnement », reproductible jusqu'à validation de la tâche.

Il apparaît alors qu'une fois la boucle s'achevant sur une proposition conforme aux attentes de l'enseignant B, ce dernier valide la plupart du temps en reprenant les propos de l'élève sous forme de contenus énoncés avec une terminologie adéquate.

La boucle « **accompagnement - réflexive - accompagnement** » a ainsi tendance à se terminer par une boucle « **accompagnement - réflexive - enseignement** » une fois sur trois (36,5%). Nous voyons ici le cas particulier où une succession de couplage engendre l'apparition d'une autre boucle comme fin du cheminement.

Nous retrouvons ici encore l'exemple d'un modèle où certaines boucles de postures apparaissent fréquemment comme une suite logique adoptée par l'enseignant pour clore une démarche engagée.

Un autre exemple de cette hypothèse se retrouve lors de l'étude des suites données à la boucle « **contrôle - scolaire - enseignement** » (38,5%). En effet, après l'étude des retours donnés par l'enseignant dans son entretien pour cette

boucle, nous voyons comment il en vient à l'associer avec trois autres types de postures, clôturant son action selon trois orientations différentes choisies.

Lorsque l'on étudie la boucle « contrôle - scolaire - enseignement », dont nous avons comme exemple les **alinéas 113-114-115** du verbatim, ou encore **268-269-270 et 333-334-335**, nous observons le professeur reprendre le groupe classe pour insister sur l'application rigoureuse d'une consigne, et la classe le faire. L'étayage en retour, reprend les critères de réussite et valorise les élèves. Lors de l'entretien, **UAS 35**, le professeur nous livre ses motivations : « - Préoccupation temporelle / attentes du professeur - valoriser l'implication des élèves - faire respecter une consigne - clarifier la tâche - rassurer les élèves sur leurs potentialités - transmettre les conditions de la réussite ». Pour y parvenir, il utilise son référentiel en reprenant comme processus : « respecter l'objectif de séance - rappeler l'importance du suivi des consignes - reprendre les consignes sans donner la parole à la classe pour avancer ».

Apparaît ici l'intention globale de stopper l'action d'un élève ou de la classe, pour clarifier les attentes ou les critères de réalisation aussitôt adoptés en retour, puis lors d'un dernier retour, veiller à valider le changement positif opéré, généralement en reprenant les critères de réussites cette fois ci appliqués.

Mais d'autres postures sont associées lorsque la réponse donnée ne rentre toujours pas dans le cadre attendu. A ce moment, plusieurs autres boucles sont possibles et l'enseignant B les couple avec trois autres formes de postures.

Tout d'abord la boucle « **contrôle – scolaire - contrôle** », comme dans la boucle composée par les **alinéas 226-227-228-229-230**, où l'on voit bien l'origine de ce retour à cette forme de posture induite, comme bien souvent dans ce cas de couplage, par une réponse donnée à une « posture de refus » de la part d'un élève. L'enseignant montre qu'il a vu le dysfonctionnement et qu'il le désapprouve, c'est ce que nous appelons une **boucle de renforcement du contrôle**, la motivation vous le professeur est ici, **UAS 27**, de : « - enchaîner les situations d'apprentissages guidées - clarifier les consignes - prise de contrôle sur l'attention des élèves - donner une solution technique ».

Un autre cas se présente lorsque l'enseignant choisi après un couplage « posture de contrôle-posture scolaire » de relancer un nouveau processus en ouvrant sur un questionnement, obtenant ainsi la boucle « **contrôle – scolaire -**

accompagnement » comme nous l'observons dans les items **70-71-72**, ou **146-147-148**, ou bien encore **172-173-174**. Dans ces cas-là, et tout particulièrement le premier (70-71), l'enseignant recherche une qualité d'écoute pour engager une mise en recherche, et comprend qu'il doit reprendre l'attention du groupe classe en passant par une posture de contrôle. Il nous le confirme dans l'**UAS 9** : « évaluation dans l'instant du coefficient d'attention de la classe - créer ou réinstaller une écoute de qualité - ressenti d'une attention générale qui baisse - malgré une certaine tolérance, nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves ».

A contrario, le professeur doit parfois se résoudre à donner les éléments de réponse à ses élèves, soit constatant le manque de ressource, ou d'entrain, de la classe, soit sous conditions de pression temporelle. Dans ces cas là, il associe la boucle « **contrôle – scolaire - sur-étayage** », les items **186-187-188** illustrent assez bien ce cas.

Pour terminer l'étude des boucles de postures, nous allons aborder le cas du « **lâcher-prise – ludo-créative - lâcher-prise** », où l'on retrouve la troisième posture faisant suite au couplage dans sept occurrences sur dix. Parmi les exemples que l'on peut tirer du verbatim, on trouve les **alinéas 155-156-157**. Nous pouvons également citer un autre exemple intéressant pour ses associations successives des de deux boucles suite aux tâtonnements des élèves avec les **alinéas 248-249-250-251-252-253**. L'idée pour l'enseignant est de placer ses élèves sur le chemin de l'autonomie, dans la recherche d'une gestuelle personnelle, qui sera reprise dans leur chorégraphie finale.

Ici un sentiment de confiance et une certaine patience doivent animer le professeur face au travail des élèves, qui pourront parfois partir dans des directions erronées. L'enseignant B a fait le plus souvent le choix de les guider sans être trop interventionniste, ce qui explique la nuance entre son choix de répondre préférentiellement par une « posture de lâcher-prise » et non de guider par un recours au questionnement avec une « posture d'accompagnement ». Différemment, nous trouvons le choix de l'enseignante A adoptant alors une « posture de contrôle » afin de reprendre rapidement en main le cours de l'action.

5) Synthèse des données de l'enseignant B

Au travers des données prélevées dans la séance d'EPS de cet enseignant, nous avons pu mettre en évidence :

- là encore une forte occurrence de certains couplages de postures, et souvent les mêmes,
- le choix fréquent d'un nombre réduit de couplages de postures, et un usage varié, mais limité, d'autres postures laisse à penser à la constitution d'un modèle praxéologique propre aux postures de l'enseignant B. Il apparaît davantage basé sur l'utilisation d'une palette plus large de postures.
- A nouveau nous remarquons l'apparition de boucles de postures illustrant certains procédés pédagogiques caractéristiques. Nous relevons également l'utilisation de boucles de clôture, caractéristique d'une démarche initiée par l'enseignant, réalisée par l'élève pour être finalement validée en retour...

Discussion

Il s'agit maintenant pour nous de reprendre les résultats, apparus à l'issue de notre étude de données, pour en dégager plusieurs constatations quant aux postures d'étayage adoptées par les deux enseignants d'EPS. Elles visent à identifier et à qualifier les associations relevées entre postures enseignants et postures d'élèves, afin de déterminer dans quelle mesure nous pouvons répondre à notre problématique.

I. Postures d'élèves en EPS

En préambule nous souhaitons répondre à notre première question posée dans cette recherche : « Retrouve-t-on chez des élèves de collège la même typologie de postures en EPS ? », nous rappelons qu'elle s'inscrit dans le cadre propre à l'activité physique support, celui de la danse contemporaine. Nous avons remarqué pour ces élèves l'adoption de la quasi-intégralité des postures relevées par Bucheton et Soulé dans leur étude, alors menée sur des élèves de primaire en situation d'écriture. Pour nous, seule « la posture dogmatique » n'est jamais apparue.

Nous rencontrons certaines difficultés pour expliquer cette absence. Car si l'on doit tenir compte dans son adoption d'un « déjà là », de connaissances antérieures qui viendraient placer l'élève dans « une dépendance à des croyances préétablies attestant un manque de curiosité flagrant dans les situations d'apprentissages », il faut donc prendre en compte que la quasi-totalité de ces élèves a déjà suivi avec leur professeur des écoles un à plusieurs cycles de danse contemporaine et participé à un projet de partenariat culturel. Tous ont eu à rencontrer dans leur scolarité différents intervenants susceptibles d'incarner cette référence dogmatique, hors aucune occurrence de cette posture dans les deux séances. Une de nos hypothèses s'appuie sur une des particularités de cette APSA qui de par sa richesse créative, habitue l'élève à un contexte pédagogique changeant, nécessaire à cet enrichissement, qu'il a donc appris à accepter. L'autre hypothèse est liée à la particularité de l'enseignement de l'EPS auquel l'élève de sixième est à présent confronté. En EPS, les APSA changent chaque début de trimestre, et le cycle est maintenu sur trois mois, souvent le lieu diffère, et souvent la pédagogie de

l'enseignant selon l'activité support aussi. L'enseignement de l'EPS en école primaire ne se fait pas dans les mêmes conditions, parfois même avec des intervenants différents. Face à cette nouveauté, l'élève de sixième accepte généralement de se laisser accompagner dans ces nouveaux apprentissages par son nouveau professeur EPS, seul élément de continuité dans un contexte changeant, poussé généralement par sa curiosité et son goût pour la nouveauté.

Ainsi, en dehors de la « **posture dogmatique** », nous pouvons confirmer qu'en **EPS nous retrouvons, pour cette étude, l'utilisation par les élèves de l'ensemble des postures** décrites par Bucheton et Soulé dans le cadre de leur « Multi-agenda ».

II. Postures enseignantes, les limites de l'attribution à la perception

Les postures, des deux enseignants de notre étude, s'inscrivent également dans ce cadre, actualisé lors de gestes d'étayage auprès de leurs élèves, elles **ont donné lieu à diverses formes d'associations**, objet de notre recherche.

Nous tenons à préciser dès à présent une des limites de notre étude. Celle-ci repose essentiellement sur la caractérisation par nos soins de ces postures. Or, malgré le souci porté à l'identification des composants spécifiques de chacune, leur attribution ne peut garantir l'absence d'erreur d'interprétation de notre part. Lors d'une discussion à la fin notre recherche, nous avons une fois noté un désaccord d'appréciation, entre nous-même et l'enseignant, sur l'attribution faite pour une posture. En effet, malgré la validité des composants prélevés et les préoccupations manifestées par l'enseignant durant son entretien, notre désaccord est apparu sur mon choix d'analyse d'une posture de lâcher-prise qu'il percevait comme une posture d'accompagnement. Les nuances apparaissent parfois tenues entre certaines postures prises dans un contexte, la notion d'intention reste la clé d'une meilleure compréhension du geste enseignant, elle aurait dû figurer au titre de nos préoccupations lors des entretiens d'auto-confrontation. Une autre possibilité aurait été de réaliser « un entretien post-cycle », effectué après l'analyse de l'auto-confrontation, afin de nous permettre de repréciser les intentions ou les préoccupations qui nous auraient échappées, mais également d'éclairer davantage notre analyse de leur entretien.

III. Associations des postures d'étayage, quels constats ?

Cette étude des couplages de postures enseignant-élèves nous a permis de mettre en évidence certains résultats discutés dans les chapitres suivants.

a) Un recours anecdotique à certaines postures

- **Nous avons constaté chez ces deux enseignants un très faible taux d'occurrence de « la posture de contre-étayage »** ainsi que de « **la posture du magicien** », entre 0,7% et 3,5%.

L'utilisation de la première découle d'un apport par le professeur d'une solution qui n'apparaît pas chez les élèves. Les raisons évoquées par les enseignants sont soit le piétinement des élèves pour faire émerger une solution qui tarde à venir, soit la nécessité d'avancer le cours de la séance. Dans les deux cas une nécessité temporelle fait loi, comme nous le précisent Leblanc et Ria dans une recherche collaborative⁵⁶ : « Cette différenciation temporelle des préoccupations peut selon Durand générer des dilemmes au cours de l'action, d'autant plus que l'atteinte des buts à long terme est difficile à appréhender et que l'action face aux élèves génère une situation de « crise temporelle ». Ainsi les enseignants répondent parfois par des « procédures d'urgence » qu'ils n'ont pas anticipées et qu'ils n'ont pas le temps de délibérer au moment de les mettre en œuvre ».

La mise en œuvre de la seconde, comme nous l'indiquent les entretiens d'auto-confrontation, émane davantage d'un habitus de pratique chez chacun des deux enseignants. La première, soucieuse de l'atmosphère présente dans son cours, aime à partager lorsque cela est possible un « moment de détente » en plaisantant avec ces élèves souvent suite à une longue démonstration ou passation de consigne. Pour le second enseignant, cette posture s'exprime dans la réalisation de ce qu'il appelle ses « gimmicks », gestes et attitudes qu'il réutilise à loisir pour illustrer ses propos de façon amusante. Il confirme dans son entretien que le fait de faire rire ses élèves contribue à renforcer l'adhésion de la classe à son cours. Dans chaque cas, ces gestes restent rares comparés aux autres.

56 Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Op.Cit p52

b) Des liens d'associations récurrents déjà identifiés par le passé

- **Certaines associations valident un lien de permanence significatif entre posture d'enseignant et posture d'élève.** Déjà relevées dans d'autres recherches, elles sont parmi celles présentant les plus forts taux d'occurrence. Nous reprenons ici les exemples de couplage « **posture de contrôle** - **posture scolaire** » et « **posture d'accompagnement** - **posture réflexive** », corrélées déjà en 2009 par Bucheton et Soulé⁵⁷, et démontrées dans notre étude par leur rang d'apparition comme celles les plus largement utilisées chez nos deux enseignants avec 72,5% (A) et 68,8% (B) pour la première, puis 67,9% (A) et 70,3% (B). Si chacun de deux enseignants proposent le même couplage, l'étude de l'entretien d'auto-confrontation nous permet de différencier à la fois les origines conjoncturelles, mais aussi les différences de préoccupations chez chacun d'eux.

Là encore nous souhaitons présenter comme deuxième limite à notre étude notre manque d'expérience quant à la tenue de ces entretiens. A posteriori, nous regrettons de n'avoir mieux préparé ces entretiens. En effet, une meilleure représentation du devenir de notre étude aurait pu nous conduire à mieux identifier les « épisodes » porteurs d'éléments signifiants, mais aussi à plus intégrer dans chacune de nos interventions avec l'enseignant, une question en mesure de renseigner sa perception sur ces liens posturaux.

- Chaque enseignant adopte principalement un nombre limité de postures d'étayage, en produisant fréquemment les mêmes couplages avec les postures élèves. **Ce fort taux d'une même posture d'élève en réponse à une même posture enseignante nous conduit à penser qu'elle demeure bien afférente à cette posture enseignante.** Dominique Bucheton dans son étude concluait déjà en faveur d'un lien parfois choisi entre la posture de l'élève et celle de l'enseignant : « Le choix des postures et de leur succession n'est pas aléatoire, ce que les auto-confrontations confirment. Les élèves savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent ». Dans cette étude nous n'avons pas voulu perturber outre

57 Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Op.cit. p7

mesure les cours d'EPS, en n'intervenant pas auprès des élèves. Cependant, afin de mieux valider notre postulat, il eut été pertinent de questionner certains élèves après chacun des épisodes éloquents, lors de petits entretiens d'auto-confrontation, ciblé sur un élève ou Sun groupe et faisant suite à Sun ou plusieurs « épisodes » caractéristiques.

c) La boucle posturale, une dynamique de situation d'étayage

- Nous observons chez chacun des deux enseignants, après l'utilisation de leurs postures d'étayage principale, **le recours fréquent à une posture spécifique en retour à la posture adoptée en réponse par l'élève**. Nous appelons ce modèle d'associations **une boucle posturale**. Ces postures en retour, illustrent dans notre recherche deux types d'enseignement. L'un reste attaché le plus souvent un triptyque de postures témoignant des trois options possibles après un geste d'étayage : la validation-reformulation de la réponse (enseignement), la poursuite ou relance du questionnement (accompagnement), la reprise en main par le professeur de la tâche (contrôle ou sur-étayage). L'autre varie les postures en retour, en utilisant la quasi-totalité du registre, illustrant la capacité de l'enseignant à adopter et nuancer son enseignement au gré des résultats de ses élèves. Chez chacun d'eux nous retrouvons là encore des concordances qui vont jusqu'à des taux très rapprochés dans leurs occurrences. Cependant, là encore, l'entretien d'auto-confrontation nous illustre particulièrement bien les différences de préoccupation et de mises en œuvre qui caractérisent chaque enseignant. L'étude des items de la boucle « **posture de lâcher-prise – posture ludo-créative** », respectivement 48,4% (A) et 52,4% (B), reste ici très révélatrice de ces différences.

d) Boucle posturale de clôture comme fin logique d'une dynamique

- **Les boucles posturales peuvent se réitérer selon les conditions environnementales ou les objectifs pédagogiques**. La boucle prolonge ici le couplage significatif et récurrent entre la posture de l'enseignant et

celle de l'élève, pour leur permettre d'atteindre leur objectif. **Elle assure une continuité à une démarche pédagogique engagée. L'achèvement de ces réitérations se concrétise dans la modification de la posture d'étayage adoptée en retour par l'enseignant.** Nous appelons **boucle de clôture** cette nouvelle association, caractérisée par le changement de son dernier item. Nous avons constaté la réapparition, suite aux mêmes configurations de boucle de couplage, d'une même boucle de clôture, et ceci pour différentes configurations. Un exemple utilisé par nos deux enseignants se retrouve dans plusieurs successions des boucles « **accompagnement – réflexive - accompagnement** » suivie de « **accompagnement – réflexive - enseignement** », ou encore « **contrôle-scolaire-contrôle** » se terminant par « **contrôle-scolaire-enseignement** ». Les actions d'étayages qui lui succèdent participent alors d'un autre contexte.

e) Une hypothèse de modèles praxéologiques selon les boucles d'étayage

- Une forte occurrence d'un nombre limité de postures d'étayage, avec de nombreuses boucles posturales identiques, nous conduit à émettre **l'hypothèse de modèles praxéologiques d'étayage**. Pour ce postulat nous nous appuyons sur la recherche collaborative menée par Leblanc et Ria qui met en évidence : « des logiques d'arrière-plan constitutives de l'identité professionnelle et de l'éthique propre de chaque l'enseignant, marques de sa singularité ⁵⁸ ». Ces logiques s'appuient sur des déterminants variés, puisant dans la culture de chaque enseignant, dans ses savoirs académiques et empiriques, pour les articuler avec les incertitudes de l'interaction pédagogique. A ceci il faut ajouter l'importance du cadre institutionnel dans la culture enseignante qui définit un cadre structurant l'activité de tous ces personnels éducatifs. Ce qui fera dire à Leblanc et Ria : « *chaque action, bien que singulière, présente toujours des traits communs avec d'autres appartenant à la même culture...Le social est ainsi une source et une ressource pour l'action individuelle qui hérite de ses traits. Etre en activité, c'est participer à des entreprises collectives à l'origine de communautés de pratique (Wenger, 1998), dont la culture partagée constitue*

58 Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Op.Cit p52

le répertoire des ressources communes et stabilisées dans le temps (Clot, 1999). La culture est donc appréhendée au niveau des acteurs, comme un ensemble d'unités cognitives utiles pour « l'action qui convient » (Thévenot, 1990), au sens où elle satisfait des normes et valeurs d'un groupe social constitué, et des contraintes collectives de viabilité ». C'est pourquoi nous postulons pour une étude de ces modèles praxéologiques d'étayage chez des enseignants expérimentés comme dispositifs permettant une meilleure compréhension des dynamiques enseignants-élèves, afin d'envisager un transfert dans des situations analogues.

Le protocole adopté, limité à une seule séance, ne nous a pas permis de valider cette hypothèse. Apparaît ici une dernière limite à notre étude, celle de n'avoir pas vu émerger ces boucles posturales avant de réaliser nos entretiens. Le cas échéant, nous aurions pu lors de l'entretien d'auto-confrontation investiguer auprès des enseignants pour approfondir la connaissance de leurs motivations ou de leurs intentions, et par là même amener quelques éléments de réponse à cette hypothèse.

Ces constations n'ont de cadre de validation qu'une étude menée sur les deux premières séances de deux enseignants d'EPS. La prolongation de ce dispositif sur l'ensemble du cycle aurait certainement permis d'aboutir à une analyse plus précise et bien mieux référencée. Cependant, elles auront permis de mettre en évidence des dynamiques posturales et des modes de conservation de ces dynamiques qui pourraient faire l'objet de recherches plus approfondies, armées d'une méthodologie plus appropriée parce que déjà orientée.

Conclusion

Déjà en 2009, Bucheton et Soulé se posaient la question de⁵⁹ : « l'ajustement des postures se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation... l'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. De la même façon, de leur côté, les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun... Il nous restait alors à nous demander s'il existait des invariants identifiables dans ces systèmes d'ajustements réciproques ».

Située en continuité de ces mêmes préoccupations professionnelles, relatives à l'enseignement de l'EPS, notre recherche avait pour objet d'observer des enseignants en situations d'étayage avec leurs élèves. Il s'agissait de focaliser notre regard sur les interactions observées entre postures d'enseignant et d'élèves, dans le cadre de l'action située, en nous appuyant sur le modèle du « multi-agenda de préoccupations enchâssées » proposé par Dominique Bucheton et Yves Soulé. La question de recherche posée est donc : **« Quelles associations entre postures d'étayage adoptées par des enseignants d'EPS lors de séances de danse contemporaine et celles prises par leurs élèves, dans le cadre de l'action située ? ».**

Les éléments recueillis dans l'analyse de données et présentés dans notre discussion font apparaître plusieurs constats nous conduisant à proposer des associations préférentielles de couplages posturaux. Ces derniers sont de nature et d'origines diverses. Pourtant ils sont rencontrés de façons significatives chez les deux enseignants. Cependant, malgré plusieurs invariants choisis pour permettre la comparaison, un même établissement, des enseignants d'un même niveau d'expertise, avec un même niveau de classe, sur une même activité support, dans le même lieu, des différences apparaissent dans les motivations et l'adoption de ces postures. Nos entretiens d'auto-confrontation en témoignent. Ces différences peuvent sans nul doute être attribuées à la particularité de chaque groupe classe et à la spécificité de chaque enseignant.

59 Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009) p41. Op.cit. p7

Nous avons également pu mettre en évidence une dynamique posturale qui dépasse celle d'un simple couplage enseignant-élève. Résultant de l'apport très fréquent d'un geste d'étayage en retour d'une posture d'élève, nous avons postulé l'identification de boucles posturales regroupant un triptyque de postures caractéristiques de situations pédagogiques. Capable de se reproduire jusqu'à la réalisation de l'objectif attendu, ces boucles voient, au travers de ce que nous avons appelé une boucle de clôture, se modifier leur dernière composante, l'action en retour de l'enseignant, qui bien souvent par une posture d'enseignement, valide la démarche entretenue. Une étude sur l'apparition de ces boucles posturales lors de plusieurs séances, chez d'autres enseignants, voire dans d'autres activités support en EPS, permettrait de confirmer ou d'infirmer notre postulat observé au terme de cette recherche sur la validité de modèles praxéologiques d'étayage. En effet la qualité et la quantité des données prélevées ne nous permettent pas d'aller au delà d'une simple observation.

Enfin, si les données prélevées et leurs analyses ont conduit à rejoindre des constatations déjà émises dans des recherches antérieures, elles nous ont également permis de proposer de nouvelles formes d'articulations entre postures. Il serait intéressant d'évaluer sur une étude de plus grande ampleur les convergences ou les divergences rencontrées dans la mise en œuvre de ces dispositifs, et ce chez plusieurs enseignants. Il s'agirait alors d'étudier les postulats émis sur l'existence de boucles posturales significatives de modèles praxéologiques d'étayage, pour en discuter la pertinence, et le cas échéant une possible utilisation.

Bibliographie

Astier P., Gal-Petitfaux N., Le blanc S., Sève C., Saury J., Zeitler A. (2003). *Les approches situées de l'action : quelques outils*. In *Recherche & Formation*, N°42. *L'analyse de l'activité. Approches situées, sous la direction de Jean-Marie Barbier et Marc Durand*. 119-125.

[consulté le 05/12/2016] Disponible sur internet :

http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1833

Beckers, J. Et Leroy, C. (2010) *Entretiens d'auto confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. In Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.

Bruner J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. In *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3, 29 à 48.

Référence électronique mis en ligne le 01/11/2011, [consulté le 05/12/2016]

Disponible sur internet : <http://educationdidactique.revues.org/543>

Bucheton, D. et al. (2014). *Vers de nouveaux repères : des gestes professionnels et des postures plus ajustées*. In *Refonder l'enseignement de l'écriture, des recherches pratiques du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). *L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe*. In *Recherche et formation*, n°42, 87 à 98.

Castela, C. (2011). Développer le modèle praxéologique pour mieux prendre en compte la dynamique des savoirs. *An overview of atd. Barcelona: Centre de Recerca Matemàtica*, 163-186.

[consultée le 02/06/2017] Disponible sur internet :

https://ddd.uab.cat/pub/lilibrs/2011/hdl_2072_200617/Documents10.pdf#page=163

Elandoulsi, S. (2011). *L'épistémologie pratique des professeurs : effets de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de l'Appui Tendu Renversé en mixité: analyse comparée de trois enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).

[consulté le 14/06/2017] Disponible sur internet :

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00647242/>

Gal-Petitfaux N, Durand, M. (2001). *L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive*. In Revue STAPS., n°55, 122.

[consulté le 26/12/2016] Disponible sur internet :

<http://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-79.htm>

Gal-Petitfaux N, Saury J. (2002). *Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive*. In Revue Française de Pédagogie n°138.

Gal-Petitfaux, N. (2007). *L'activité des enseignants et des élèves en classe d'EPS : éclairages des approches de l'action située*. Dijon.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(5-1).

[consulté le 28/05/2017] Disponible sur internet :

<http://activites.revues.org/1941>

Nguyen, N., Wauquier-Gravelines, S., & Durand, J. (2005). *Phonologie et phonétique : forme et substance*, Paris: Hermès, p. 349.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques », Sun exemple d'articulation. Recherche et formation.

Rix, G., & Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6^{ème} Congrès Européen de Science des Systèmes, p19-22.

Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS*. In Revue EPS, 321, p5-11.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.

Theureau, J. (2010) *Les entretiens d'auto confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action »*. In Revue d'anthropologie des connaissances, Vol 4, n° 2, 287 à 322.

[consulté le 01/01/2017] Disponible sur internet :

<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.html>

Tochon, F. (2004). *Le nouveau visage de l'enseignant expert*. Recherche & Formation, 47(1), 89-103.

[consulté le 16/06/2017] Disponible sur internet :

http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932

Varela, F.J. (1996) *Invitation aux sciences cognitives*, Seuil.

Varela, F.J. (1998). " *Le cerveau n'est pas un ordinateur*. La recherche, (308), 109-112.

Von Cranach, M., Harré, R. eds. (1982) *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*, Cambridge Univ. Press- Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge-Paris.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). *Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. Travail et formation en éducation*, (2).

[consulté le 01/05/2017] Disponible sur internet :

<http://tfe.revues.org/724>

Textes Officiels :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements*. Arrêté du 9-11-2015 - J.O. Du 24-11-2015.

[consulté le 02/01/2017] Disponible sur internet :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184

ANNEXES

Sommaire

L'enseignante A

Verbatim de la vidéo – Séance 1	p 87
Tableau des relevés des associations de postures enseignant-élèves	p 99
Graphiques des associations enseignant-élèves	p 103
Codage de l'entretien d'auto-confrontation	p 107

L'enseignant B

Verbatim de la vidéo – Séance 1	p 139
Tableau des relevés des associations de postures enseignant-élèves	p 156
Graphiques des associations enseignant-élèves	p 161
Codage de l'entretien d'auto-confrontation	p 165

1. VERBATIM DE LA VIDEO DE L'ENSEIGNANTE A – Séance 1

1. Bonjour à tous, rapprochez-vous...asseyez-vous pour l'appel... Allez!
2. Les élèves s'approchent et s'assoient en demi-cercle.
3. La professeure fait son appel puis se lève.
4. Venez... on se met en rond... écartez-vous... encore ! La professeure s'inclue dans le cercle.
On va s'échauffer... écartez -vous !
5. Les élèves se positionnent en cercle dans la pièce.
6. On va commencer par la tête... on y va ! La professeure exécute le geste avec la tête.
7. Les élèves reprennent ensembles.
8. On fait des petits traits verticaux et horizontaux en bougeant la tête de haut en bas... ensemble... puis des petits traits horizontaux, de droite à gauche ... voilà !
9. Vous êtes bien à l'écoute ?...
10. Je vais diriger cette fois-ci, et puis petit à petit, on fera ça tout seul... on y va?
11. Les élèves coopèrent dans le calme.
12. Petit trait vertical... petit trait horizontal...
13. Des élèves se mettent à bavarder mais exécutent la tâche.
14. J'entends encore parler des gens...
15. Petit trait vertical... petit trait horizontal...
16. Les bavardages continuent pendant que les élèves s'échauffent.
17. Tant que ça parle en continu... on va faire ça tout à l'heure...
18. Petit trait vertical...
19. Un élève continue à parler, il ne fait rien.
20. Continue !... Tu as raison ! Continue on va continuer!
21. Une élève réagit: mais tais-toi!
22. Petit trait horizontal... petit trait vertical... petit trait horizontal... grand trait vertical, plus lent... grand trait horizontal, plus lent... Ok!...
23. La classe a coopéré dans le silence
24. On a fait tout ce qui était droit, on n'a pas fait tout ce qui était possible de faire, mais on en a fait un petit peu. D'accord ?...
25. C'était pour vous donner des idées un petit peu, parce que je vois qu'il y en a qui n'ont pas très bien compris ce qui se passait au niveau des traits verticaux, droits, courbes...
26. On essaie de faire maintenant avec le bout du nez un petit cercle... dans un sens... des petits cercles, tout petit cercle... un autre dans l'autre sens... Si vous n'y arrivez pas vous fermez les yeux ça sera plus facile... Puis on essaie de faire un grand cercle... 3 dans un sens... 3 dans l'autre sens...
27. Les élèves exécutent la consigne.
28. Certains s'arrêtent avant les autres...
29. Vous connaissez le chiffre 8 ?
30. Les élèves répondent oui
31. On va essayer de dessiner des petits 8 avec le bout du nez...
32. Les élèves s'exécutent
33. Et maintenant on va essayer de faire des grands huit... plus lent...
34. C'est que la tête qui bouge Sabar!
35. L'élève répond : c'est ce que je fais!
36. Non ! Tu descends jusqu'en bas ! Pour l'instant c'est juste ton nez qui dessine... C'est le nez hein...
37. Imaginez que vous avez un joli pinceau au bout du nez vous dessinez un grand huit... Voilà... Ensuite on va essayer de faire le signe infini... vous connaissez le signe infini ?
38. Les élèves répondent de oui en chœur.
39. C'est un 8 qui est renversé, à plat comme ça. Le professeur dessine un huit avec son doigt. D'accord ?... on fait un petit 8...
40. C'est juste le nez Mario!
41. Un petit 8... un petit 8
42. Des élèves commencent à souffler en exécutant la tâche.
43. Un élève essaie de poser une question : on peut pas faire des...
44. Il est coupé par la professeure ! Des petits 8 !!!... tant que ça parle on fait des petits 8 !...
45. Ok! Grand huit!
46. Les élèves travaillent en silence
47. Petit infini pardon... euhh grand infini ! Aller... et que la tête... que la tête!
48. Si ça grince c'est que vous avez de l'arthrose comme moi !

49. Une élève dit: ah non!...
50. Les élèves travaillent, mais commencent à faire du bruit et à parler.
51. Le professeur coupe court.
52. Bien ! Vous avez d'autres parties du corps que l'on doit échauffer indépendamment les unes des autres ?
53. Pas de réponse de la classe... des bras se lèvent puis se baissent, les élèves hésitent...
54. On doit faire des petits sauts avec les deux épaules... les deux épaules...
55. La professeure monte-et-baisse les deux épaules verticalement sur un rythme soutenu.
56. Les élèves font de même.
57. Allez les deux coudes !
58. La professeure monte les deux coudes en fléchissant les bras sur le même rythme.
59. Les élèves s'exécutent.
60. Certains bavardent et chahutent un petit peu en travaillant.
61. Les épaules et les coudes !... épaules... coudes...épaules... coudes...épaules... coudes... La professeure exécute le geste ... Ok !... en bas des bras tendus sur les côtés...
62. La classe s'exécute mais bavarde un peu et chahute très légèrement.
63. Ok ! Traits horizontaux, comment on va faire avec les épaules?
64. Les élèves cherchent un geste, certains battent des bras tendus d'avant vers l'arrière en frappant des mains...
65. Sabar tu vas nous montrer comment on fait...
66. L'élève ne montre rien ...
67. Le professeur s'adresse au reste de la classe. On a fait vertical comment on peut faire horizontal ?
68. Plusieurs élèves proposent des réponses.
69. La professeur répond : ah !!... c'est une autre façon de voir, mais là c'est pas ça...
70. Certains proposent en y ajoutant la parole : comme ça... comme ça...
71. La professeure montre le geste en disant : comme ça par exemple !...
72. On entend un : nooon!... d'autres élèves parlent...
73. La professeur répond : tu veux pas le faire ? et bien on va le faire quand même!...
74. Un autre élève propose : comme ça madame ? en faisant un geste différent...
75. La professeure continue à montrer le geste en détaillant : en avant, en arrière...en avant puis en arrière...
76. Vous imaginez vous avez un pinceau là, dit-elle en se montrant la tête de l'humérus, puis vous faites un trait en avant puis en arrière... Maintenant les coudes, même chose...
77. Les élèves reprennent le geste, mais ce n'est plus en silence.
78. Avec les mains... pareil !
79. Les élèves reprennent le geste, les bavardages diminuent.
80. Ok!
81. On peut faire un coup au plafond ! La professeure lève bras vers le haut tendu et avance la main puis la recule comme si elle peignait le plafond d'avant en arrière.... On peut faire des traits ou encore ?...
82. Une élève répond : comme ça ! Il montre un geste horizontal de droite à gauche devant elle.
83. Comme ça reprend la professeure? Alors comme ça! puis elle refait le geste de l'élève.
84. Et tous de reprendre...
85. Puis une autre élève dit : comme ça ! En montrant un geste bras tendu en diagonale de haut vers le bas et en remontant.
86. Le geste, comme il est exécuté, fait référence à un film français familial où il est question d'un surfeur mythomane... Tous les élèves le connaissent, et sont ravis d'exécuter ce geste.
87. La professeure s'exclame : En diagonale! C'est la proposition d'Inès, en diagonale!
88. La classe chahute un peu...
89. La professeure poursuit : aller de l'autre côté !... Avec les deux... en diagonale, avec les deux!...
90. Pour les élèves de la classe, c'est l'occasion de « sur-jouer » le geste du film, ils s'agitent et rigolent en exagérant leurs mouvements. Le niveau sonore monte...
91. Bien ! Chut !!!!...chut !!!!...
92. Bien! On va commencer avec le cercle !
93. Le bruit diminue, l'écoute arrive...
94. Je vous propose... de faire trois propositions et on va essayer de les enchaîner ...
95. Dans son coin, un élève gigote et fait un geste avec sa jambe.
96. Sabar? Tu faisais un truc avec ton genou c'est quoi ?
97. L'élève montre son mouvement.

98. Donc il propose un cercle avec le genou... Ensuite ?
99. Des élèves proposent des gestes...
100. Ensuite lui il propose un cercle en sautant ! dit la professeur en montrant un élève du doigt.
101. Qui c'est qui propose un troisième cercle différent ?
102. On entend des moi!... Moi!...
103. Vas-y Mattéo? Avec le bras!...
104. Et là les élèves proposent des gestes : moi Madame! et moi Madame!...
105. La professeur dit : Attends! Attends!...
106. Chacun y va de sa proposition sans tenir compte du désordre occasionné, et le chahut reprend...
107. La professeur regarde autour d'elle, monte la voix et s'adresse à la classe : Moi je veux bien, mais on peut rester comme ça en cercle pendant 2 heures!...
108. Donc on y va... on a le genou... lui son pinceau, il est sur le genou... on a le saut... Toi ton pinceau il est où ?
109. Moi c'est le corps!...
110. Il est où?... C'est le corps! T'en as où des pinceaux ?
111. L'élève fait le tour de sa tête avec sa main.
112. La professeur reprend le geste. D'accord! ...
113. Et Matteo c'était où ?
114. L'élève fait un geste de la main.
115. La professeur reprend : Le doigt, c'était le doigt !
116. Elle s'adresse à la classe : On enchaîne le genou, tour tout le corps, et le doigt. Prêt? On enchaîne, ensemble, le genou, puis tout le corps et le doigt!
117. La professeure et les élèves enchaînent les 3 gestes.
118. Encore ! Le genou, tour tout le corps, et le doigt. Vous essayez de le faire ensemble... en même temps... sans que je dise rien.
119. Les élèves enchaînent les 3 gestes mais personne ne se coordonne avec les autres.
120. Ok stop !
121. Alors maintenant, je vous propose de le faire... en cascade... c'est-à-dire qu'il y en a un qui va commencer, puis le suivant, puis le suivant, puis le suivant... On continue comme ça et tout le monde le fait à son tour... La professeur désigne l'élève à côté d'elle et s'adresse à la classe : c'est Ambre qui va commencer, on passe ensuite à Lucas, et on tourne comme ça!
122. Certains élèves n'écoutent pas, sont retournés et continuent à parler, la professeure ne dit rien.
123. Nathan essaie de poser une question : madame on a le droit de...
124. La professeur enchaîne en désignant Ambre : Allez !! c'est parti Ambre !
125. Lucas le suivant hésite...
126. Allez on enchaîne !!...
127. Puis les élèves enchaînent, les uns après les autres, le silence revient...
128. Un élève enchaîne en modifiant l'ordre.
129. La professeur reprend : et l'ordre ? il y avait un ordre !
130. Les élèves poursuivent...
131. C'est important l'ordre! vas-y!...
132. La cascade continue...
133. Et Marwan... ok...! Continue Sabar !... Vas-y! ...
134. Je dis plus rien, vous démarrez quand c'est fini à côté de vous... C'est précis hein? C'est le genou, c'est tout le corps et puis c'est le bras!... Ok ?
135. Un élève, Adrien, exécute un enchaînement qui ne respecte pas les consignes.
136. Euuh... C'est une fois Adrien!... On a dit un tour et pas 15 tours ni 26 tours! ... Il nous manque le genou...
137. Une fois que vous avez fini un geste, replacez vous pour faire le suivant... c'est dur d'avoir un genou en l'air, et de sauter pour faire un tour en l'air... la professeure singe le geste.
138. L'élève après Adrien, Romane, enchaîne ses trois gestes, puis le suivant...
139. Ok, Romane ! ok... vas-y ...vas-y...ok!
140. Bien alors ! On a fini de s'échauffer, venez voir là, venez voir! La professeure montre du doigt le sol devant elle.
141. Les élèves se rapprochent et s'assoient devant elle.
142. On fait vite... on fait vite Marwan... !
143. Puis la professeur s'accroupit en fléchissant les genoux et s'adresse aux élèves qui ne sont pas encore assis devant elle :
144. Adrien tu t'assois rapidement !

145. L'élève s'assoit.
146. Bien ! Chut ! Voilà ce qui va se passer... je vais mettre de la musique...
147. Vous vous rappelez on a travaillé sur des lignes droites et des lignes courbes, donc on garde cette idée-là, sauf que vous allez décider d'où vous partez et jusqu'au vous allez dans l'espace.
Les traits, c'est vous qui allez les dessiner, avec vos pieds, ou avec autre chose... quand j'arrête la musique... vous essayez de m'enchaîner trois gestes comme on a fait là... pas forcément ceux là... vous essayez de les imaginez... ça peut être des gestes droits ou des gestes courbes, des cercles, des traits verticaux, horizontaux, ou en diagonale. Vous avez vu, on en a fait sur les côtés devant derrière, là c'est comme on veut.
Trois gestes que j'ai demandé au début et que vous n'avez pas tous réussi à faire... vous vous rappelez de ça?... Certains n'avaient pas compris... Parce que là c'est plus clair ?
148. Des bras d'élèves se lèvent...Moi en fait, je n'ai pas compris ! dit Mario.
149. Tu as pas compris, reprend la professeure. On vient de faire trois gestes enchaînés, d'accord ?
150. Oui ! dit l'élève.
151. Donc moi je mets une musique. Vous vous déplacez en ligne droite ou en ligne courbe, avec personne, tout seul. Quand j'arrête la musique, vous enchaînez vos trois gestes personnels, avec trois parties du corps différentes.
152. C'est à dire que vos pinceaux, sur vous, ils sont placés sur tout votre corps, et vous décidez de faire bouger un pinceau, ici, ici, la professeur montre des gestes à différents endroits. .. un pinceau là... un pinceau là... ou un pinceau ici... un pinceau où vous voulez...
153. Sabar se met à bouger de partout en disant comme ça ?
154. La professeur répond : Non! pas tous les pinceaux à la fois !
155. Il y en a trois qui bougent pinceaux, et il faut que ce soit très précis ! Moi, si je vous regarde, je dois savoir si vous avez fait bouger le pinceau de l'épaule par exemple, le pinceau du nez, le pinceau de l'oreille... Mais pas tous les pinceaux à la fois! D'accord ? Est-ce que c'est possible ?
156. Les élèves répondent oui !
157. Donc ça on va le faire pendant quelques minutes, et après, je vais compliquer la chose et on va travailler en groupe. Est-ce que vous pouvez vous répartir de manière harmonieuse dans la salle, merci ?
158. La professeure : des lignes droites pour l'instant uniquement.
159. La professeure mets de la musique.
160. Les élèves se déplacent, cherchent leurs gestes.
161. Mais certains continuent de bavarder.
162. La professeur répond : on ne vous demande pas des commentaires, quand vous marchez, c'est je marche !
163. La professeure arrête à la musique et dit : c'est là ! que l'on fait les trois gestes différents avec trois pinceaux différents ! Soit droits, soit courbes, vos gestes... au choix.
164. La professeure remet la musique.
165. Les élèves se déplacent.
166. On marche normalement ! Dit-elle.
167. La professeur arrête la musique, elle observe.
168. Peu d'élèves ont réalisé la consigne. Ils restent immobiles.
169. Elle dit : j'ai rien des trois quarts d'entre vous pour l'instant !
170. Elle remet la musique.
171. Les élèves se déplacent.
172. La professeur arrête à la musique.
173. Quelques tentatives émergent de certains d'entre eux, d'autres gesticulent sans répondre à la consigne des trois gestes.
174. La professeure remet la musique sans commentaire.
175. Les élèves se déplacent.
176. Elle arrête à nouveau la musique, et compte rapidement 1 2 3 !
177. Les élèves enchaînent leurs trois gestes, qu'ils modifient pour la plus part.
178. Puis elle remet la musique.
179. Les élèves se déplacent.
180. Elle arrête à nouveau la musique, et compte rapidement 1 2 3 !
181. Les élèves travaillent ou répètent leurs trois gestes.
182. Puis elle remet la musique.
183. Même chose.

184. On entend un élève s'exclamer : C'est bon j'ai réussi !
185. À nouveau le même dispositif, toujours sans commentaire. Même chose mais sans compter.
186. Cette fois-ci les élèves parlent, ils font du bruit.
187. À nouveau le même dispositif, toujours sans commentaire.
188. À nouveau la même chose pour le même résultat.
189. Bien ! Encore une dernière fois...
190. Dans la salle, on entend une élève pousser un petit cri alors que la professeure et est en train de parler.
191. Du coup elle enchaîne un grand : Chut ! La professeur poursuit : Attention ! Je complique un peu ! Lâchez votre position et écoutez en restant droit, normal ! Chut !
192. Quand j'arrête la musique...
193. La professeure ne poursuit pas, des élèves continuent de s'agiter.
194. Hop la !... Hop la... dit-elle ! Hop la !...
195. Un élève reprend hop la!
196. La professeur lui dit : tu te mets par terre !
197. Les autres élèves s'assoient en tailleur.
198. La professeure : Vous dessinez votre chiffre avec des pinceaux en faisant des gestes comme on vient de faire avant. Les lignes droites ou des lignes courbes. Vous choisissez soit un seul pinceau, si vous avez du mal, soit plusieurs pinceaux pour dessiner le même chiffre. Ça peut commencer par en haut et finir par en bas. Ça peut commencer par en bas et finir par en haut ça m'est égal. Et une fois que vous l'avez écrit dans l'espace autour de vous, vous essayez de le mimer, immobile.
C'est-à-dire j'enchaîne une marche, qui dessine un chiffre au sol...
Chut... écoutez bien en danse ça s'appelle l'espace lointain. Je décide d'aller loin de moi dessiner des choses, loin de l'endroit où j'étais au début. Ensuite je vais travailler dans l'espace proche. c'est-à-dire que je vais dessiner autour de moi quelque chose. La professeure mime des gestes avec ses bras et son corps. Près de moi, c'est l'espace proche de moi. Et ensuite, je ne vais plus bouger, et je vais faire un chiffre qui est moi. C'est l'espace personnel. Donc vous allez travailler sur trois façons d'aborder l'espace.
On a essayé de dessiner des lignes droites et des lignes courbes. Là je vous demande d'utiliser l'espace de trois façons différentes.
C'est très difficile. Il faut beaucoup de concentration pour y arriver !
199. La classe écoute en silence.
200. D'accord? Pour l'instant on fait ça tout seul, tout à l'heure vous allez travailler à plusieurs. Donc retenez bien ce qui vous va bien! Je vais vous demander de choisir... vous allez faire des tests là... vous allez improviser... avec plusieurs chiffres, et vous essayez de retenir ceux que vous aimez bien faire. Il y en a deux que vous allez bien aimer, plus que les autres.
201. Un élève demande : deux chiffres ?
202. Le professeur répond : deux chiffres ! Vous en choisissez chacun deux !
203. Celui que vous voulez ! Et vous allez essayer de les dessiner à chaque fois, peut-être en changeant des choses, en essayant comme ci ou comme ça... c'est un moment où on travaille où on essaye, où on improvise, on cherche. C'est un travail de chercheurs que vous allez faire. D'accord ?
204. Pas de réponse des élèves, ils sont à l'écoute et attendent la suite.
205. Une fois que vous les avez trouvés vous allez les répéter plusieurs fois, de la même façon, pour pouvoir être capable de dire, moi si je fais un neuf, je le fais comme ça ! Ça c'est le mien ! il est pas le même que celui de Romane, il est pas le même que celui de Maxime, c'est le mien, personnel d'accord ! Je sais le faire deux trois façons différentes, je sais le faire loin de moi, je sais le faire près de moi, et je sais le mimer ! Est-ce que c'est clair ? Est-ce qu'il y a une chose que vous n'avez pas comprise ? Non c'est bon ? on y va ? On y va c'est parti !
206. Les élèves se relèvent, et se répartissent dans la salle. Certains commencent leur travail de recherche.
207. Pour l'instant vous allez partir du chiffre que vous aviez quand je vous ai arrêté ! Vous pouvez aussi changer de chiffre si celui-là ne vous plaisait pas.
208. Romane ? c'est parti on t'attend! Bachir ? c'est parti on t'attend ! Adrien c'est bon ? T'es en même là ? c'est bon ? Jade on t'attend... Je dois avoir que des chiffres là ! Moi je vois Nathan qui fait n'importe quoi ! Je vois Sabar... je sais pas ce qu'il fait, il fait n'importe quoi... Il est par terre, il dort ! Tu fais quoi là ?
209. Sabar répond : moi ? L'élève est allongé par terre, dos au professeur.
210. Oui toi! tu fais quoi là ?
211. Moi ? Rien !

212. Et bien oui tu fais rien ! C'est ça le problème !
213. Tu me fais un chiffre Sabar s'il te plaît !
214. Quel chiffre ?
215. Celui que tu veux! répond une élève.
216. Celui que tu veux, mais tu te dépêches, parce qu'il y en a qui sont en train d'avoir mal partout là !
217. L'élève s'exécute et mime un chiffre.
218. La professeure remet la musique.
219. Bon là ça part ! On dessine au sol un chiffre !
220. Les élèves bougent et exécutent leurs mouvements, puis le professeur arrête la musique.
221. On dessine un chiffre autour de soi, puis après on le mime, vous n'avez pas suivi ! Il n'y a que Candice qui a réussi !
222. On repart! la professeure remet la musique.
223. Les élèves bougent et tentent de se conformer à la consigne.
224. La professeure arrête à la musique.
225. Les élèves miment un chiffre, certains n'ont toujours pas compris.
226. Des chiffres dessinés autour de vous, il y en a pas beaucoup là ! Il y a Laura que j'ai vu faire... J'ai pas vu beaucoup de monde les dessiner. Je vous vois faire les statues tout de suite. Là c'est pas tout de suite les statues, hein ?
227. La professeure remet la musique.
228. Les élèves bougent et reprennent leur déplacement.
229. La professeur arrête la musique.
230. Certains élèves s'exécutent mais leurs mouvements sont désordonnés. Les différentes phases ne se succèdent pas dans le bon ordre pour une grosse partie d'entre eux.
231. La professeur dit : Quand j'arrête, c'est dessin autour de moi et après mime ! D'accord ?
232. C'est quand vous arrêtez ? interroge une élève
233. Oui c'est quand j'arrête ma grande !
234. La professeure remet la musique.
235. On essaie de dessiner très grand, aller très loin autour de soi ! Très loin de soi !
236. Les élèves tentent de se conformer à la consigne dans leurs déplacements.
237. Elle arrête la musique. Là ! Maintenant ! Proche de soi ! Et à la fin... on est le chiffre !
238. Les élèves exécutent leur enchaînement au fil de la phrase de la professeure.
239. Elle remet la musique. Elle arrête à la musique.
240. Les élèves se sont déplacés en traçant leur chiffre au sol puis exécutent leur chiffre dans un espace proche et finissent par un mime.
241. Est-ce que tout le monde a choisi ses deux chiffres ?
242. Les élèves répondent chacun en énonçant leurs chiffres.
243. Bien ! alors vous vous approchez.
244. Je vous donne un travail à faire à plusieurs.
245. Les élèves s'assoient, et la professeur s'accroupit face à eux.
246. Vous pouvez vous mettre avec qui vous voulez.
247. Les élèves demande si l'on peut se mettre à trois.
248. La professeure répond non. C'est trop compliqué à trois !
249. Vous êtes à deux, qui est-ce qui est encore tout seul ?
250. La professeure contrôle les binômes d'élèves.
251. Bien! à deux vous avez chacun deux chiffres, ça fait combien de chiffres en tout ?
252. Les élèves répondent 4!
253. Bien! vous avez quatre chiffres à deux.
254. Est-ce qu'il y a une question ?
255. Comment on fait si on a un chiffre en commun ?
256. Si vous avez le même, vous ne faites pas de la même manière ! On est d'accord ?
257. L'élève acquiesce.
258. Parmi ces quatre chiffres que vous avez à deux, vous allez en choisir deux, c'est-à-dire un de chaque.
259. Cassandra tu vas faire quoi là ?
260. L'élève explique ce qu'elle va faire, les autres l'écoutent.
261. Très bien !
262. Vous allez donc montrer vos deux chiffres à votre copain. Il va vous dire celui-là je le préfère à celui-là. Il va décider avec vous lequel est le mieux, ou celui qu'il arrivera le plus facilement à copier, vous choisissez ! Et pareil lui vous montre ses deux chiffres. Là aussi vous choisissez.

263. La professeure illustre avec l'aide d'une élève ce qu'elle vient de dire en prenant comme exemple Romane et elle. Ça va jusque-là ? Tout le monde a compris ?
264. Les élèves répondent par l'affirmative.
265. Vous allez apprendre vos deux chiffres par cœur !
266. Il y a trois dessins du chiffre, vous vous rappelez ?
267. La professeure ne laisse pas le temps au élèves de répondre et enchaîne.
268. Espace lointain, on se déplace loin, on le trace loin, on le fait ensemble. Ensuite on dessine avec trois parties du corps, vous le faites ensemble, avec les mêmes parties du corps que votre partenaire, puisqu'il vous les a apprises. Vous faites exactement comme lui en même temps. Et ensuite vous le mimez avec lui en même temps. Ensuite vous enchaînez avec le deuxième chiffre, et l'autre doit vous suivre et vous imiter partout. Ça doit être la copie conforme, comme si on avait fait une photocopie !
- Tous les deux vous êtes à ce que l'on appelle l'unisson ! Dit-elle en montrant un binôme. Vous êtes ensemble, à l'unisson ! On retient ce mot ! Bien ! Est-ce qu'il y a une question ? Mario ?
269. Mario pose une question en reformulant la chronologie.
270. La professeur répond : Et donc ces deux chiffres là vous les interprétez ensemble ! On doit vraiment voir deux personnes qui font la même chose.
271. Tu lui apprends le tien mais il t'apprend le sien. Donc s'il y a des choses un peu trop compliquées, vous pouvez les revoir pour que les deux arrivent à les faire ! C'est parti je vous laisse travailler en silence, je ne mets pas de musique parce que je veux vous entendre parler et vous apprendre les choses.
272. Un groupe d'élèves se rapproche de la professeur. Une élève reformule pour savoir si elle a bien compris.
273. Apparemment oui lui assure la professeure.
274. Un autre n'est pas satisfait de son partenaire dans le binôme et demande s'il peut changer.
275. Les autres binômes étant constitués, le professeur lui explique que non.
276. Les élèves se sont répartis dans l'espace, et commencent déjà leurs apprentissages par binôme.
277. La professeure passe de l'un à l'autre pour contrôler la compréhension de la consigne.
278. Des élèves en périphérie s'appuient sur les casiers et bavardent.
279. Elle s'approche d'un binôme et demande qu'on ne touche pas les casiers qui bordent la salle.
280. La professeure s'approche successivement de deux groupes et pose toujours la même question : Est-ce que vous faites la même chose ?
281. Les élèves répondent " oui ".
282. La professeure rajoute " j'ai demandé que ce soit exactement la même chose ".
283. L'élève répond que c'est trop compliqué.
284. La professeure lui dit : si tu n'arrives pas à faire quelque chose, tu lui demandes si tu ne peux pas le changer autrement.
285. Les élèves poursuivent leur apprentissage les uns avec les autres.
286. L'enseignante passe de groupe en groupe, mais ne dispense pas de consigne. Elle observe, acquiesce, change de binôme. Elle demande à voir... que les élèves refassent.
287. Les groupes d'élèves lui montrent l'état de leur avancée sur leur chorégraphie.
288. Elle contrôle sa montre.
289. Une élève vient la voir pour que son binôme lui montre leur chorégraphie.
290. La professeur se déplace et regarde.
291. Dès le début les élèves ne sont pas à l'unisson.
292. Elle le leur fait remarquer, et leur demande de travailler avec plus de rigueur.
293. Bien ! stop tout le monde !.. vous venez là par deux !
294. Les élèves se regroupent, s'assoient face au professeur.
295. Ok ! vous allez vous mettre par deux groupe ensemble, c'est-à-dire quatre. Allez-y ! mettez-vous deux groupes ensembles ! Avec qui vous voulez. Deux groupes, c'est quatre élèves !
296. Les élèves se répartissent.
297. Le professeur aide les derniers binômes à se mettre ensembles. Chut! Bien !... On y va ?
298. Vous ne savez pas ce que vous allez faire encore...
299. Dans chaque groupe de quatre j'ai deux duos.
300. Quoi ? dit un élève
301. Le professeur explique en illustrant avec un groupe constitué de quatre élèves et en nommant chacun d'entre-eux.
302. Vous allez vous montrer entre duo ce que vous faites. Le deuxième duo dit au premier : ça, c'est pas très ensemble... il faudrait l'arranger... Vous lui dites ce qui va, ce qui va pas, ce que

vous pensez qu'il faut arranger, ce qui vous choque. Ce qui correspond pas à la consigne ce qui correspond bien. Eux, ils font pareil ils vous regardent ils vous disent ce qu'ils en pensent. Quand vous avez fini ça, vous essayez de trouver un moyen... écoutez bien... pour faire un quatuor ! écoutez bien ! voilà ce qui va se passer...

303. Un quatuor qu'est-ce que c'est ? demande une élève.
304. Un quatuor, c'est un travail à quatre !
305. C'est dur ! dit un élève.
306. Le professeur écarte ses bras et montre deux doigts dans chaque main. J'ai deux duos. Le duo A (elle bouge deux doigts d'une main) et le duo B (elle bouge l'autre main). Donc A1A2 c'est le premier duo, B1B2 c'est le deuxième duo. Ils ont chacun deux chiffres, c'est-à-dire leur enchaînement, on est bien d'accord ?
307. Pas de réponse. Les élèves écoutent ou font oui de la tête.
308. Ils vont trouver une statue à quatre, les deux duos, où chacun choisit un chiffre. Ils vont essayer de me faire une statue avec ces quatre chiffres en contact les uns avec les autres. Ça c'est le début !
309. Écoutez bien, parce que je ne vais pas l'écrire. Il faut tout mémoriser.
310. Je commence avec une statue de quatre chiffres, de cette statue vont se dégager deux chiffres qui vont faire le premier duo. Pendant ce temps-là les deux autres ils attendent. Le premier duo fait son duo, on les voit faire, et ils vont se placer à un autre endroit dans l'espace. Le deuxième duo fait son duo, et va rejoindre le premier dans l'espace pour refaire une statue, pas forcément la même qu'au début, mais de quatre chiffres. Si vous arrivez à faire deux statues différentes c'est l'idéal ! Si vous avez pas réussi à faire deux statues différentes, c'est que vous n'avez pas eu le temps de travailler... peut-être... on verra... ça serait bien de me faire une statue différente du départ et de l'arrivée.
311. Le professeur récapitule la chorégraphie enchaînée.
312. Est-ce que vous comprenez ou pas ?
313. Non ! Non !... non, répondent plusieurs élèves.
314. Je vais être obligé d'écrire, dit la professeur.
315. Elle part chercher un marqueur dans son sac.
316. Vous vous rapprochez du tableau !
317. Les élèves se rapprochent et s'assoient.
318. Le professeur dessine un schéma du parcours à effectuer.
319. Alors, ça c'est le départ, dit-elle en montrant un point. D'accord ? Vous êtes à quatre, vous me faites une statue à quatre. Vous devez être en contact, tous les uns avec les autres. Et chacun doit avoir deux contacts à chaque fois.
320. On est d'accord ?
321. Pas de réponse des élèves. Certains se regardent, ils ne sont pas sûrs de bien comprendre...
322. Bien !
323. Ensuite on va avoir deux élèves qui vont partir, on dit que c'est B1B2. Ensuite ils vont dessiner leurs chiffres, ils vont faire leurs chiffres autour d'eux, puis faire leur statue de chiffre personnelle. Ensuite ils vont repartir. Ils vont retracer leur chiffre, puis leur chiffre autour d'eux, enfin leur statue de chiffre.
324. La professeure a tracé sur le tableau un parcours symbolisant la chorégraphie du binôme. Le tracé du parcours représente deux chiffres vus de dessus.
325. J'ai dessiné quoi là comme chiffre ?
326. Un 6 et un 2 répondent des élèves
327. Bien !
328. Eux, le A1A2, Ils vont faire la même chose. Ils vont partir, ils vont faire leur chiffre autour d'eux et leur statue de chiffre. Ensuite ils vont repartir, refaire leur chiffre autour d'eux et leur statut de chiffre. Puis ils vont essayer de se rapprocher des deux autres pour finir par faire la statue de fin. Là, c'est la fin. J'ai donc A1A2B1B2 qui me font la statue de fin, qui peut être soit là même, soit si possible, une autre que celle-là.
329. Est-ce que là ça vous paraît par exemple plus compréhensible ?
330. Une élève pose une question : Mais on a pas le droit par exemple A1 et A2, qu'ils soient à côté ou bien... ?
331. A1 A2 ils font exactement le même duo et B1 B2 ils font exactement le même duo !
332. Mais on est obligé d'être à côté ? redemande l'élève.
333. Tu n'es pas obligé d'être à côté, mais tu dois être en contact avec deux personnes !
334. D'accord ? C'est parti !

335. Les élèves se mettent au travail par groupe de quatre et se répartissent dans la salle de façon harmonieuse.
336. La professeure les regarde à distance.
337. Elle s'adresse à un groupe : Voilà ça c'est ok !
338. Puis à un autre groupe : non pas de porté!
339. C'est pas un porté ! répondent les élèves.
340. Si c'est un porté ! assure la professeure.
341. La professeure repère un groupe en recherche de solution pour répondre à l'exigence des deux contacts entre chaque élève. Elle leur demande quel chiffre chacun représente-t-il ?
342. Ils répondent à sa question. Le quatrième élève cherche mais n'arrive pas à trouver sa place.
343. Elle leur propose quelques solutions en récapitulant qui est en contact avec qui.
344. Elle s'éloigne vers un autre groupe.
345. Le quatrième élève n'a toujours pas trouvé la solution pour être en contact avec deux de ses camarades et cherche encore...
346. La professeure a repéré un binôme qui exécutait un porté. Elle leur dit: ça c'est un porté ! J'ai demandé un duo, pas un porté et vous faites exactement la même chose ! Là, lui, il te porte !
347. Les élèves ne répondent pas et passent à autre chose en abandonnant le porté envisagé.
348. Une élève se rapproche et demande : je sais pas si c'est bon là ?
349. La professeure répond : vous êtes avec eux ?
350. Oui! dit l'élève.
351. Est-ce que vous avez construit votre début, et votre fin ?
352. Non ! La fin on ne l'a pas fait parce qu'on se rejoignait là-bas. L'élève montre un endroit de la salle du doigt !
353. Et bien il faut que vous construisiez la fin, et là j'ai pas l'impression qu'elle soit très au point. Vous avez regardé ? vous leur avez dit ce qui allait et ce qui n'allait pas ?
354. Non, mais nous on a fait, et eux ils sont partis de leur côté, et nous du notre.
355. Est-ce qu'il vous ont montré ce qu'ils faisaient ?
356. J'avais demandé que vous vous montriez et que vous regardiez.
357. Les élèves décident de se montrer, et de se regarder.
358. La professeure se dirige vers un autre groupe.
359. Les quatre élèves sont allongés sur le côté par terre.
360. Là c'est quoi? C'est votre statue du début ça?
361. Oui répond l'élève.
362. Vous mettez tout par terre comme ça ? vous pensez que ça va se voir?
363. Tu fais quoi ? 1981 c'est ça ?
364. Les élèves répondent en nommant le chiffre que chacun représente. C'est bien 1981.
365. Alors le problème... d'accord que tu fasses ça là... mais le problème, tu vois tes chiffres, ils sont alignés... mais celui-là il a qu'un seul contact et celui-là aussi...
366. Mais non! réponds l'élève, parce que lui il touche mon bras et lui il le touche à lui!
367. Les élèves se remettent en position et montrent qu'ils valident la consigne.
368. Question! dit la professeure, vous pourriez essayer de faire la même chose debout? Vous le faites relevés. Essayez pour voir... la même chose !
369. Les élèves se mettent debout et s'exécutent. Un des élèves rencontre une difficulté pour symboliser son chiffre.
370. La professeure lui propose son aide en singeant la solution : Mets-les à plat tes pieds... Hé ! Tu sais quoi ? Pour ouvrir (tes jambes), mets les à plat tes pieds et ouvre un petit peu comme ça, le professeur mime le geste... Voilà !...
371. Est-ce que vous pouvez en trouver une autre qui ne soit pas la même ?
372. Les élèves se mettent en recherche.
373. Un élève s'approche et pose une question : Madame est-ce que le on peut faire le 1 en chiffre romain ?
374. Tu peux, mais c'est le seul !... Parce que si vous commencez à me faire des chiffres romains, on va pas s'ennuyer ! On va avoir que des V, des X et des barres !
375. Un second élève, souvent perturbateur, en profite et demande : Ça fait quoi si on fait que des chiffres romains ?
376. Non ! vous faites que des chiffres normaux !
377. Un seul... dit l'élève.
378. Arabes ! Vous faites des chiffres arabes! D'accord ?
379. Oui mais quand on veut faire le poirier, ça va être dur de faire une barre! dit l'élève.
380. Quand tu veux faire quoi? dit la professeure.
381. Le poirier! réponds l'élève. Quand on va faire le poirier au début, ça va être dur!

382. Pourquoi tu veux faire le poirier demande la professeure.
383. Pour faire le 1 !
384. Fais-le en chiffre arabe !
385. Oui mais donc il va falloir qu'on repli nos pied alors imaginez...euh...
386. Alors comment tu vas faire ? demande la professeure. Tu y arrives à le faire ? Moi je m'en fiche hein, tu t'organises !
387. Un autre élève vient poser une question : madame est-ce qu'on peut faire le même chiffre deux fois dans la même statue ?
388. Oui répond le professeur.
389. Ah ! Mais c'est bon ! Les élèves repartent travailler.
390. La professeur se rapproche d'un binôme après avoir observé leur chorégraphie. Il manque des éléments. Il y a le dessin aussi à faire! Le dessin du chiffre, vous l'avez pas fait ça ?...
391. Hein ?... Avec la Statue faut faire le dessin ?... Les élèves paraissent étonnés et se grattent la tête...
392. La professeur leur explique: une fois que tu as fait ton déplacement, avant la statue, avant que tu arrives, ensembles, vous devez me dessiner vos chiffres en bougeant (la professeure exécute une pantomime), et après vous faites le mime de vos chiffres.
393. On doit pas les dessiner dans l'air? demande l'élève
394. Vous devez les dessiner dans l'air!... Avec différentes parties du corps... La tête, le corps, les genoux... la professeur exécute à nouveau des gestes...
395. Oui et nous on va faire... tac, tac et tac! et l'élève exécute des gestes.
396. Oui mais vous le faites ensemble! répond la professeur.
397. Une élève s'approche et demande si elles ont le droit de faire un porté.
398. Non ! On a dit pas de porté! Le groupe d'élèves repart.
399. Une élève insiste : et des contacts?
400. Les contacts c'est pas des portés! répond le professeur.
401. Les filles ! les filles! Oh-oh ? vous avez choisi quoi comme chiffre ?
402. Ben, on ne sait pas !... Si! dit une autre, on fait 8 et 0 !
403. Toi, c'est ton duo 8 et 0 ? demande de la professeure.
404. Non ! Moi c'est 8, elle 6.
405. Bon, on a deux chiffres partout, répond la professeure, ok, je peux voir ces chiffres ?
406. L'élève demande : Avec tout et tout là ? en mimant des gestes tout en ondulant.
407. La statue du début, redemande le professeur, vous avez choisi quoi comme chiffre ?
408. 0 et 8 répond une élève.
409. Ben ça fait deux chiffres, ça fait pas quatre chiffres ! dit le professeur.
410. Les élèves se regardent perplexes.
411. Il y en a qui peuvent faire le même chiffre mais vous vous organisez pour que ça tourne, dit le professeur.
412. Les élèves repartent dans un conciliabule.
413. Je vous laisse travailler... ça va aller ou pas ? demande le professeur.
414. Oui-Oui ! disent les élèves tout en continuant leur échange.
415. Le professeur se dirige vers un autre groupe.
416. Un élève vient à la rencontre du professeur pour poser une question : Est-ce qu'on est obligé de se suivre ?
417. D'après toi ? répond le professeur.
418. Non ! réponds l'élève.
419. Pourquoi ? demande le professeur
420. Parce qu'on fait la même chose !
421. Ah ! vous faites la même chose mais pas ensemble ?
422. Oui ! répond l'élève.
423. Mais si on arrive à bien vous voir ça va. Le truc c'est que... si tu fais la même chose... théoriquement... tu fais la même chose, mais pas en miroir, ça doit se suivre... C'est si tu es en miroir que ça se suit pas... On est d'accord ? moi je vous ai demandé de faire ensemble... On peut voir...
424. Les élèves s'apprêtent à montrer leur chorégraphie.
425. Une autre élève s'approche et pose une question : Est-ce qu'on peut faire des chiffres que l'on a pas écrits ?
426. Oui répond le professeur.
427. Un élève, perturbateur d'habitude, vient se plaindre que ses camarades ne travaillent pas !

428. Tu veux que j'intervienne pour que j'aille leur dire de travailler parce que toi tu as envie de travailler maintenant ?... que tout à l'heure tu les embêtais, et tu les empêchais de travailler... Parce que là ils travaillent tu vois ?... Ils sont en train là !... tu vois ? Là !... ils sont dessus !... Toi tu n'y es pas !
429. L'élève regarde ses camarades et rejoint le groupe
430. Est-ce que vous avez terminé ?... demande le professeur.
431. Non! répondent les élèves.
432. Il vous reste exactement 2 minutes ! leur dit la professeure.
433. Deux élèves viennent voir l'enseignante, et lui disent: Nathan et Hussein, ils ne font rien, ils font que s'amuser !
434. Et bien c'est à vous à aller les chercher ! répond l'enseignante.
435. Les deux élèves repartent et parlent à leurs camarades.
436. La professeur appelle les élèves, les regroupe, et les fait s'asseoir dans l'espace spectateurs.
437. Les élèves se rapprochent et s'assoient.
438. Ensuite elle nomme un premier groupe et l'appelle sur l'espace scène.
439. Chut ! On regarde un groupe à la fois et on ne verra pas tout le monde ! Chut ! On va essayer d'aller vite, le deuxième groupe qui passera ce sera vous ! dit l'enseignante en désignant un groupe d'élèves. Puis elle passe parmi les spectateurs, et désigne les groupes 4, 5 et suivants.
440. Enfin elle lance la musique alors que le premier groupe s'est installé sur scène.
441. Le groupe exécute sa chorégraphie, termine, salue et le public applaudit.
442. Est-ce qu'il y en a parmi vous comme des remarques à faire ? demande de la professeure.
443. Un élève répond : Mais à nouveau on a pas compris si il avait fait une fois 7 ou 2 x 7...euh...
444. Vous avez pas compris les chiffres c'est ça? demande l'enseignante.
445. Oui! répond l'élève.
446. Moi ce qui m'a un peu gêné, parce que j'étais là (en désignant un endroit du doigt), vous vous avez peut-être vu (en désignant des élèves placés à un autre endroit), c'était la statue de la fin. Il y avait une statue à la fin ? demande à l'enseignante.
447. Un élève répond : oui c'était la même que la première !
448. C'est-à-dire que quand vous étiez dos au public, dans l'axe, on voyait pas les chiffres ! ajoute à l'enseignante. Donc, il vous faudra faire attention, c'est embêtant pour voir !
449. Donc, quand vous faites votre statue de début et de fin, orientez-vous par rapport au public pour qu'elle soit visible ! Vous pouvez vous mettre de dos, de face, ou même de profil, mais si vous vous mettez de profil, il faut lui donner de l'épaisseur de façon à ce qu'on la voit ! Là ils sont en enfilade les uns derrière les autres, on voit juste le dernier, et on voit pas tous les autres.
450. Euh... Au niveau du chiffre, j'ai eu l'impression que tu faisais deux fois le même Bachir ? demande l'enseignante.
451. Non! répondent ses partenaires.
452. J'ai pas vu le dessin du chiffre... les deux ils l'ont fait sur le premier... de dessin... sur le deuxième vous avez pas fait... et vous deux sur le dessin du chiffre, il y a pas eu le dessin autour de vous avec les membres, ce qu'on avait dit...
453. Ça vous l'avez pas fait! je me trompe ou pas ?
454. Ah oui ! ça c'est vrai! répondent deux élèves.
455. C'est vrai ! Vous l'avez oublié ! Bon d'accord ! À part ça c'était bien ! Il y avait de l'organisation ! Dès qu'ils ont eu terminé, le deuxième duo a démarré ! On sentait que vous ne saviez pas s'il fallait partir... pas partir... Vous avez hésité longtemps...Dès qu'ils sont placés, clac, c'est à vous !
456. Bien ! Les filles là, vous êtes en forme, vous êtes en train de parler, vous avez l'air d'avoir envie de bouger, vous y allez s'il vous plaît !
457. Un groupe de fille s'installe.
458. Compte tenu du temps qu'il reste, l'enseignante rajoute un groupe de garçons.
459. Chaque groupe de quatre exécute sa chorégraphie, termine et vient saluer le public qui applaudit.
460. Des remarques à faire pour là ? demande de l'enseignante.
461. Une élève essaye de parler.
462. Le brouhaha rend les paroles inaudibles !

463. Chut ! Vous écoutez s'il vous plaît ! dit l'enseignante.
464. À la fin on en a vu qui parlaient, dit un élève.
465. Alors, le fait de parler, de se coiffer, de se rhabiller, c'est pas être en danse ! On l'a dit l'autre fois ! Donc les spectateurs, ils s'en aperçoivent, vous n'êtes plus concentrés, et ça gêne ! Ça dérange ! Bon les garçons ont mis plus de temps, donc il fallait rester dans la position finale plus longtemps, c'est ça qui posait problème... Au niveau des tracés, il y a eu quelques essais avec le groupe fille, les garçons j'ai pas vu les tracés ! D'accord ?
466. La sonnerie du collège annonce à la fin du cours retentit !
467. L'enseignante poursuit : Donc il va falloir, au niveau du travail que vous fournissez, faire un gros effort, parce que pour l'instant, il y en a que très peu qui arrivent à respecter les consignes qui sont posées, et les contraintes qui sont demandées pour arriver à construire les chorégraphies !
468. Les élèves se lèvent en silence, et se dirigent vers les vestiaires.

2. TABLEAU DE RELEVÉ DES ASSOCIATIONS DE POSTURES
ENSEIGNANTE A - ELEVES

Posture Enseignant A	Posture élève		Posture Enseignant A	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de contrôle 4-34-140-144-176-180-189-194-196-208-210-235-293-295-316-334-338-346-384-428-456-467 (22)	La posture première	0		0
	La posture scolaire	5-35-141-145-177-181-184-197-294-296-317-335-347-429-457-468 (16)	P. Contrôle P. Contre-étayage P. Enseignem ^{nt} P Lâcher-prise	142-297-338 (3) 318 (1) 36-178-182-337 (4) 336 (1)
	La posture ludo-créative	190-339 (2)	P. Contrôle	191-340 (2)
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	195-209-211 (3)	P. Contrôle	196-210-212 (3)
	La posture réflexive	385 (1)	P. Accompag ^{nt}	386 (1)

Posture de l'enseignant A	Posture élève		Posture Enseignant A	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture d'accompagnement 26-29-31-37-52-63-65-67-76-81-98-101-108-110-113-134-137-147-149-152-155-185-187-198-203-205-216-219-222-224-227-229-239-241-251-254-259-299-306-312-329-341-349-351-353-360-363-365-368-371-380-382-390-394-401-403-405-407-417-419- 421-425-442-444-446-450-460 (66)	La posture première	153 (1)	P. Contrôle	154 (1)
	La posture scolaire	27-32-68-70-138-199-217-223-225-228-230-240-367-426- (14)	P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Enseignem ⁿ P. Contre-étayage	226 (1) 33-69 (2) 139 (1) 71-231 (2)
	La posture ludo-créative	28-74-77-106-135-186-188-354-397-462- (10)	P. Contrôle P. Accompag ^{ntt} P. Contre-étayage	107-136-189-398-463- (5) 187-355 (2) 75 (1)
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	66 (1)	P. Accompag ^{nt}	67 (1)
	La posture réflexive	30-38-53-64-82-85-99-102-104-109-111-114-148-150-156-204-206-220-242-252-255-260-300-307-313-330-332-342- 350-352-361-364-366-369-372-381-383- 387-391-393-395-399-402-404-406-408-418-420-422-443-445-447- 451-461-464- (55)	P. Enseignem ^{nt} P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Contre-étayage	83-87-112-115-151-253-261-301-331-333-388-392-396-400-409 (15) 105-221-384-448-452 (5) 39-100-103-110-149-205-207-256-308-351-353-362-394-403-405-419-421- 423-444-446-465 (21) 54-314-343-370-449 (5)

Posture de l'enseignant A	Posture élève		Posture Enseignant A	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture d'enseignement 6-10-12-15-18-22-41-45-58-61-78-92-116-166-178-192-213-282-290-325-356-430-453 (23)	La posture première	0		0
	La posture scolaire	7-11-23-46-59-79-93-117-179-214-283-326-357-431-454 (15)	P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Enseignem ^{nt} P Lâcher-prise	432 (1) 216 (1) 24-80-327-455- (4) 284 (1)
	La posture ludo-créative	13- 16-42-43-60-62-193-291(8)	P. Contrôle P. Enseignem ^{nt}	14-17-44-194(4) 292 (1)
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	19-168 (2)	P. Contrôle	2-169 (2)
	La posture réflexive	0		0

Posture de l'enseignant A	Posture élève		Posture Enseignant A	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de contre-étayage 55-71-231-237-268 (5)	La posture première	0		0
	La posture scolaire	56-232-238-269 (4)	P. Enseignem ^{nt}	233-270 (1)
	La posture ludo-créative	0		0
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	72 (1)	P. Contre-étayage	1 (1)
	La posture réflexive	0		

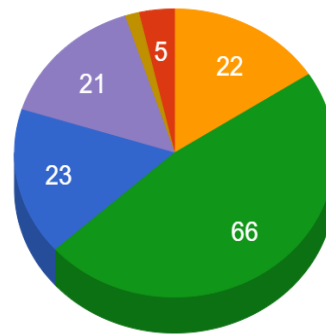
Posture de l'enseignant A	Posture élève		Posture Enseignant A	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de lâcher-prise apparent 15-89-118-121-157-164-167-170-174-200-244-246-262-271-277-280-284-286-302-374-413 (21)	la posture première	0		0
	la posture scolaire	28-127-130-158-165-171-175-201-272-274-281 (11)	P. Contrôle P. Enseignem ^{nt}	176- (1) 166-172-202-273-275-282 (6)
	La posture ludo-créative	90-119-123-125-128-161-245-247-263-278-285-287-375-377-414 - (15)	P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Enseignem ^{nt}	91-120-124-126-129-162-169-279-376-378 (10) 264(1) 248 (1)
	la posture dogmatique	0		0
	la posture de refus	122-168 (2)	P. Contrôle	169 (1)
	la posture réflexive	160-173-303 (3)	P. Enseignem ^{nt} P Lâcher-prise	304 (1) 174 (1)

Posture de l'enseignant A	Posture élève		Posture Enseignant A	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture du magicien 48-96 (2)	La posture première	49 (1)		0
	La posture scolaire	97 (1)		0
	La posture ludo-créative	50 (1)		0
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	0		0
	La posture réflexive	0		0

3. GRAPHIQUES DES ASSOCIATIONS DE POSTURES ENSEIGNANTE A

Graphique 1 - Postures de l'enseignante A dans ses interactions d'étayage

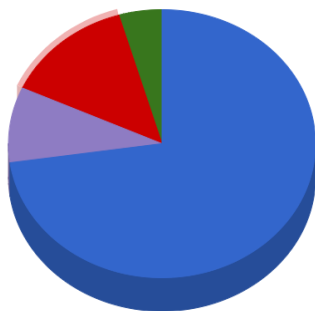
- P. Contrôle : 15,8 %
- P. Accompag^{nt} : 47,5 %
- P. Enseignem^{nt} : 16,5 %
- P Lâcher-prise : 15,1 %
- P du Magicien : 1,4 %
- P. Contre-étayage : 3,6 %



Graphique 2 - L'enseignante A dans ses interactions en posture de contrôle

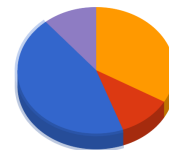
Postures élèves en interaction :

- La posture scolaire : 72,7 %
- La posture ludo-créative : 9,1 %
- La posture de refus : 13,6 %
- La posture réflexive : 4,6 %



Retour enseignante A après : La posture scolaire

- P. Contrôle : 33,1 %
- P. Contre-étayage : 11,1 %
- P. Enseignem^{nt} : 44,4 %
- P Lâcher-prise : 11,1 %



Retour enseignante A après : La posture ludo-créative

- P. Contrôle : 100 %

Retour enseignante A après : La posture de refus

- P. Contrôle : 100 %

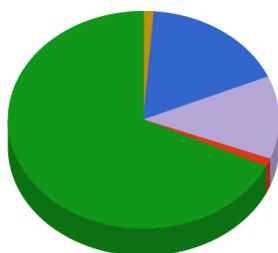
Retour enseignante A après : La posture réflexive

- P. Accompag^{nt} : 100 %

Graphique 3 - **L'enseignante A dans ses interactions**
en posture d'accompagnement

Postures élèves en interaction :

- La posture première : 1,2 %
- La posture scolaire : 17,3 %
- La posture ludo-créative : 12,3 %
- La posture réflexive : 67,9 %
- La posture de refus : 1,2 %

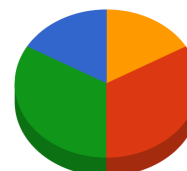


Retour enseignante A après : La posture première

- P. Contrôle : 100 %

Retour enseignante A après : La posture scolaire

- P. Contrôle : 16,7 %
- P. P. Contre-étiage : 33,3%
- P. Accompag^{nt} : 33,3%
- P. Enseignem^{nt} : 16,7%



Retour enseignante A après : La posture ludo-créative

- P. Contrôle : 62,5 %
- P. P. Contre-étiage : 12,5%
- P. Accompag^{nt} : 25%

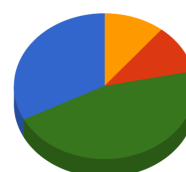


Retour enseignante A après : La posture de refus

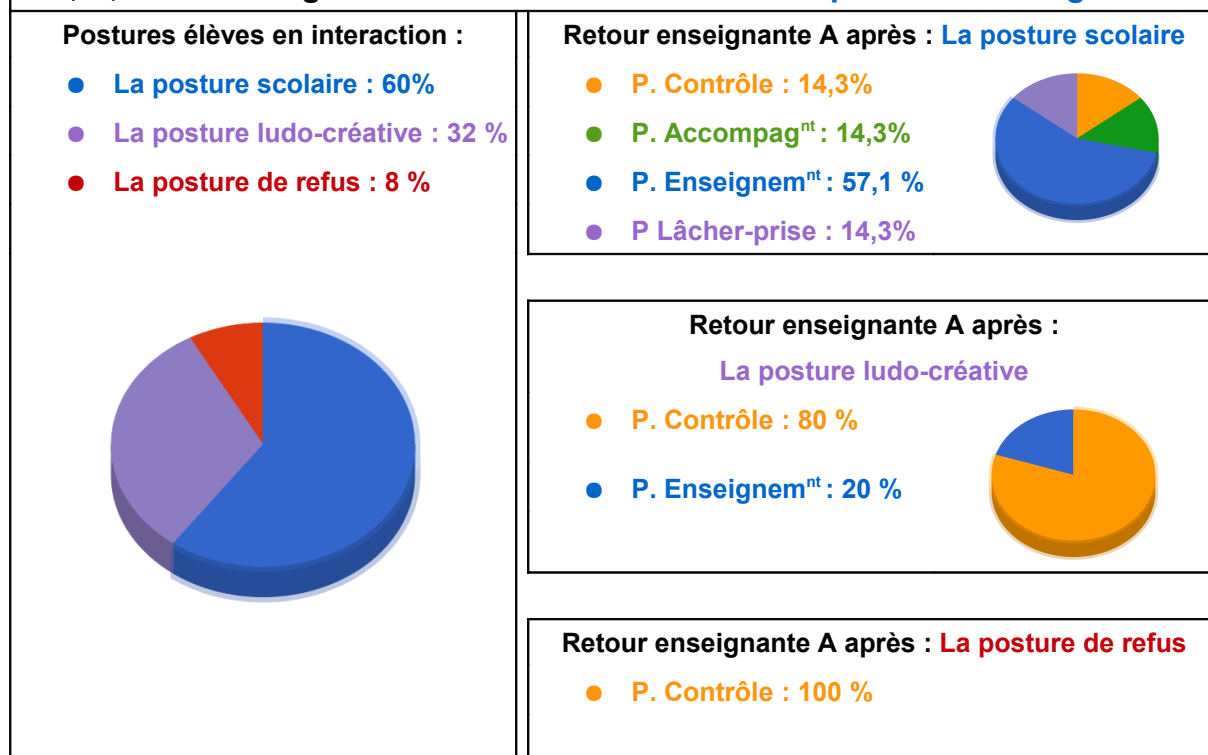
- P. Accompag^{nt} : 100%

Retour enseignante A après : La posture de réflexive

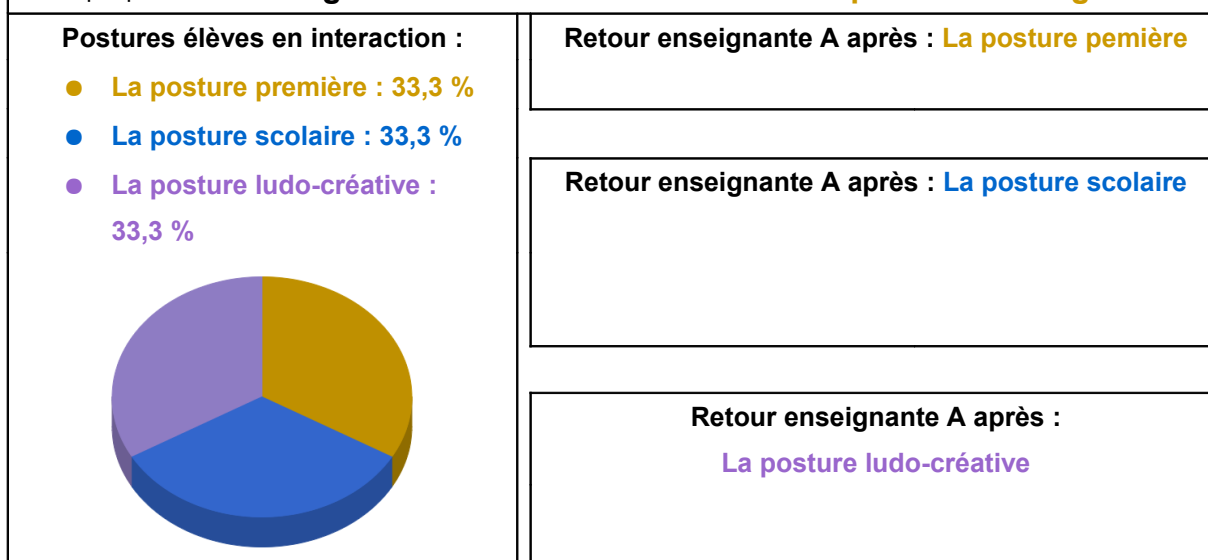
- P. Contrôle : 10,9 %
- P. P. Contre-étiage : 10,9%
- P. Accompag^{nt} : 45,7%
- P. Enseignem^{nt} : 32,5%



Graphique 4 - L'enseignante A dans ses interactions en posture d'enseignement



Graphique 5 - L'enseignante A dans ses interactions en posture du magicien :

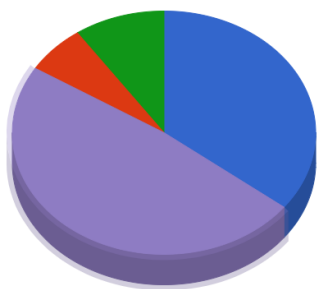


Graphique 6 - L'enseignante A dans ses interactions

en posture lâcher-prise apparent :

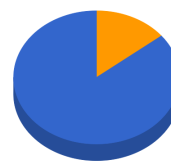
Postures élèves en interaction :

- La posture scolaire : 35,5 %
- La posture ludo-créative : 48,4 %
- La posture de refus : 6,5 %
- La posture réflexive : 9,7 %



Retour enseignante A après : La posture scolaire

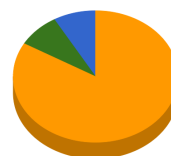
- P. Contrôle : 14,3 %
- P. Enseignem^{nt} : 85,7 %



Retour enseignante A après :

La posture ludo-créative

- P. Contrôle : 83,3 %
- P. Accompag^{nt} : 8,3 %
- P. Enseignem^{nt} : 8,3 %

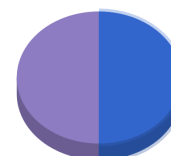


Retour enseignante A après : La posture de refus

- P. Contrôle : 100 %

Retour enseignante A après : La posture de réflexive

- P. Enseignem^{nt} : 50%
- P Lâcher-prise : 50 %

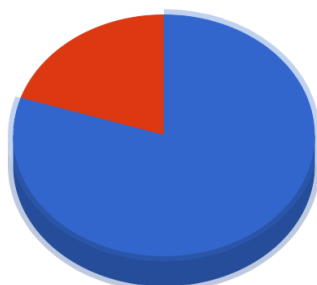


Graphique 7 - L'enseignante A dans ses interactions

en posture de contre-étayage :

Postures élèves en interaction :

- La posture scolaire : 80%
- La posture de refus : 20 %



Retour enseignante A après : La posture scolaire

Retour enseignante A après : La posture de refus

4. CODAGE DE L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION DE L'ENSEIGNANTE A

N°	Contexte	Question	Réponse Enseignante A	3 Composantes
4 5	La professeure débute sa séance en plaçant ses élèves pour l'échauffement. Elle leur demande de se positionner en cercle, et se joint au groupe classe.	Pourquoi tu choisis le cercle pour les positionner ?	Pour que tout le monde se voit et que ce soit groupe commun... que je sois pas face à eux... je vais me positionner au même niveau qu'eux... je fais partie de leur groupe en fait.	<u>UAS 1</u> <u>Engagement :</u> - recherche d'un terme à faire émerger <u>Référentiel :</u> - être à l'écoute de l'ensemble de la classe, même en cas de réponse individuelle <u>Représentamen :</u> - synonyme, lien avec le terme recherché
		Quelle est ta préoccupation à ce moment-là ?	Créer une atmosphère... une atmosphère pour créer un lien entre nous.	<u>UAS 2</u> <u>Engagement :</u> - recherche d'un terme à faire émerger - validation d'une terminologie référente. <u>Référentiel :</u> - jeu de questions-réponses - libre circulation de la parole - enrichissement et approfondissement de la maîtrise langagière.

				<u>Représentamen :</u> - pertinence des réponses selon une terminologie attendue - prise de parole élargie dans la classe.
		Ta préoccupation du contrôle de l'atmosphère, elle porte sur quoi ?	Là je cherche au départ... à les mettre en situation d'écoute... c'est pour ça que je pars sur un exercice qui est tiré d'un exercice de yoga... de manière à les concentrer dès le début... parce que c'est une classe qui a vraiment du mal de ce côté-là donc voilà.	<u>UAS 3</u> <u>Engagement :</u> - recherche d'une mise en situation d'écoute - de favoriser la concentration <u>Référentiel :</u> - exercice de yoga <u>Représentamen :</u> - contrôler l'atmosphère pour favoriser un climat d'écoute et de concentration
		Est-ce que tu souhaites aussi être mieux entendue ?... Mieux vue ?	Mieux vu oui... éventuellement... parce que en cercle ils voient mieux que s'ils sont les uns derrière les autres avec des plus grand devant mais ça dépend des situations. ..Oui je peux me mettre devant ou derrière pour une chorégraphie par exemple mais à ce moment-là c'est un autre objectif.	<u>UAS 4</u> <u>Engagement :</u> - favoriser la prise d'information visuelle des élèves sur l'enseignante. <u>Référentiel :</u> - positionner le groupe en classe et l'enseignant en cercle <u>Représentamen :</u>

				- mieux se positionner pour être mieux vue.
16 17 18 19 20	Dès le début de l'échauffement les élèves travaillent mais bavardent. La professeure les reprend, puis un élève continue de bavarder et ne travaille plus. La professeure s'adresse à la classe en menaçant de continuer le geste tant que le silence n'est pas revenu.	Là tu fais le choix de faire porter sur l'ensemble le dysfonctionnement d'un élève, quelle est ta stratégie ?	Hum...Je crois pas en avoir... En fait... je l'ai mise en place pour qu'ils essaient de se concentrer... et dans la mesure où ça n'a pas l'air de marcher pour tous... lui il a pas l'air d'être dedans... toujours pareil... donc tant qu'ils sont pas tous dans l'état dans lequel j'attends qu'ils soient, donc je continue ma situation... je vais pas le faire systématiquement avec toutes les classes, mais à ce moment-là, moi, c'est la réaction que j'ai eu... me dire bon voilà... et du moment qu'il se sent responsable du mal-être de ses camarades, je me dis, il va arrêter... c'est par rapport aux autres... est-ce qu'il va prendre en considération les autres de manière à dire si je continue comme ça, je vais faire punir tout le monde... je sais pas je pense que c'est ça.	<u>UAS 5</u> <u>Engagement :</u> - reprise de contrôle sur l'attention des élèves - recentrer l'implication des élèves perturbateurs - responsabiliser ces élèves sur la gêne occasionnée aux autres <u>Référentiel :</u> - évaluation dans l'instant du coefficient d'attention de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité - responsabiliser les élèves <u>Représentamen :</u> - ressenti d'une attention générale qui baisse. - malgré une certaine tolérance, nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves - mettre l'élève face à ses responsabilités dans le collectif
21	Une élève intervient suite à la situation précédente et demande à celui qui parle de se taire. La professeure ne réagit	A la réaction de cette élève, tu ne réagis pas. Ni tu valorises, ni tu fais de remarque comme elle parle	Oui j'aurais pu avoir une réaction... je le fais pour rester dans l'énergie que j'attends ...garder un espèce d'apaisement... ne pas surenchérir... ne pas en remettre	<u>UAS 6</u> <u>Engagement :</u> - accepter de ne pas

	pas et continue.	elle aussi, tu poursuis, quelle explication tu pourrais donner ?	une couche. Ne pas surenchérir... ne pas dire tu vois, tu gênes tes camarades... là comme on est sur une recherche de ressenti et de concentration, je pense que le fait de renchérir par-dessus la remarque de l'autre ça aurait pu couper l'énergie qui était en train de se construire dans le groupe... les autres auraient dit : "ouais voilà..." , on serait parti dans le commentaire... donc là je veux pas que ça parte.	réagir afin de conserver la classe dans « l'énergie » attendue - ne pas surenchérir sur une situation de tension avec un élève - recherche de ressenti et de concentration de l'élève perturbateur Référentiel : - ne pas surenchérir en situation de tension Représentamen : - éviter une propagation à la classe d'une situation de tension
24 25	La professeure termine une série d'exercice en rappelant les difficultés de compréhension de consigne de certains élèves.	Là tu leur remémore leurs problèmes de compréhension des consignes. Pourquoi ?	Qu'ils comprennent qu'il y a un cheminement logique dans la séance... qu'ils partent de ce qu'ils comprennent, un petit peu... ils ont du mal à comprendre... de manière avancer un peu plus vite dans la séance qui arrive... et là et à gagner du temps.	UAS 7 Engagement : - faire du lien dans le vécu de l'élève (« créer des ponts ») Référentiel : - solliciter la mémoire de chaque élève. - questionnement sur les souvenirs liés à la tâche. - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève. Représentamen : - créer du lien entre les situations d'apprentissages.

37	La professeure demande aux élèves s'ils connaissent le signe infini (Classe de 6 ^e).	Tu leur as posé une question complexe, mais malgré leur réponse affirmative, tu poursuis ton étayage. Quelle est ta motivation ?	Je pense que j'ai peut-être pas trop confiance... alors oui... je me dis ils disent oui pour me faire plaisir mais je suis sûr que la moitié qui ne savent pas ce que c'est... et puis pour être sûr qu'ils ont bien compris quel était le mouvement, de manière à pas le faire n'importe comment... donc je montre avec le doigt, je montre avec le nez également.	<u>UAS 8</u> <u>Engagement :</u> - se rassurer, car il y a un manque de confiance dans la réponse du groupe classe - s'assurer de la compréhension d'une consigne - définition, validation d'une terminologie référente. - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - définir un consigne en donnant ses composantes - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - une consigne respectée est gage de succès
63 64	A partir de ce moment de l'échauffement, la professeure met les élèves en recherche de gestes à proposer pour continuer.	Pour ton échauffement tu as fonctionné sur une pédagogie du modèle. Là tu leur demandes de prendre part, tu y mets une raison particulière ?	Pour faire la continuité avec l'exercice d'avant je pense... dans le côté on va chercher quelque chose de plus... on va pas attendre de reproduire tout ce qu'on nous donne directement... on le rend attractif... intellectuellement aussi.	<u>UAS 9</u> <u>Engagement :</u> - faire du lien entre les situations d'apprentissage - renforcer l'étayage par du tissage. <u>Référentiel :</u> - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève

				- faire réfléchir les élèves sur leur participation à ce continuum <u>Représentamen :</u> - faire réfléchir les élèves sur les liens entre les situations d'apprentissages dans leur vécu
		Est-ce que tu as prélevé chez certains élèves ou sur la classe en général des informations qui t'ont amené à modifier ton fonctionnement et à proposer ce choix ?	Là c'est loin je sais pas... je me rappelle pas si j'avais repéré forcément quelqu'un... mais c'est très rare que je fonctionne sur le thème du modèle du début jusqu'à la fin de la séquence.	<u>UAS 10</u> <u>Engagement :</u> Pas de souvenir <u>Référentiel :</u> <u>Représentamen :</u>
68 69 70 71	Cette fois, la question sur les geste amènent des réponses mais elles ne seront pas retenues.	Les élèves ont formulé des propositions, mais cette fois tu ne les as pas retenues. Du coup, c'est toi qui propose le geste à exécuter. Qu'est ce qui a motivé ton choix ?	Je pense que c'est pour accélérer le mouvement à mon avis... et faire que ça avance vers autre chose... parce que je vois que ça... ça donne pas.	<u>UAS 11</u> <u>Engagement :</u> - Préoccupation temporelle / attentes du professeur - faire respecter une consigne - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche <u>Référentiel :</u> - reprendre les consignes sans donner la parole à la classe pour « avancer ». - anticipation par expérience du professeur <u>Représentamen :</u>

				- maintenir les conditions du respect de l'objectif de séance
85 86 87	En réponse à une question, une élève propose un geste bien connu chez les adolescents puisqu'il reprend le gimmick d'un surfeur niçois mythomane. La professeure valide. La classe s'en amuse.	Tu fais ici le choix de valider la proposition de l'élève. Quels sont les éléments qui te font agir dans ce sens ?	À ce moment-là ?... Pourquoi est-ce que j'ai choisi ça pour ça... je vois pas du tout... Inès c'est pas une élève ressource... c'est plutôt une élève qui a tendance à se dissiper facilement... moi c'est peut-être pour à l'origine pour la valoriser à un moment donné...	<u>UAS 12</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication des élèves. <u>Référentiel :</u> - utilisation de feedbacks de renforcement. <u>Représentamen :</u> - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche.
		Est-ce que tu pense que tu l'aurais validé de n'importe quel autre élève avec la même proposition ?	Je sais pas peut-être oui... Je sais pas peut-être oui...C'était une proposition qui était naturelle dans la mesure où ça répondait à la question que j'ai posé... et puis Inès... peut-être aussi... était dans le mouvement depuis le début et n'a pas posé problème jusqu'à là... et donc... peut-être... c'est ça aussi qui m'a engagé à plutôt accepter sa proposition... c'est possible... si ça avait été peut-être plus vers là-bas, je sais pas si j'aurais accepté.	<u>UAS 13</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication des élèves. <u>Référentiel :</u> - utilisation de feedbacks de renforcement. <u>Représentamen :</u> - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche.
	La professeure choisit la proposition d'un	Cette fois ci, c'est un élève que l'on	Je pense que mon choix est volontaire, oui !... en général	<u>UAS 14</u>

96	élève qui perturbe le cours depuis le début.	peut ranger dans la catégorie dite « des perturbateurs ».	c'est... je pense que c'est pour le... le canaliser dans la mesure où il se sent mis en valeur... il a donné quelque chose au groupe... mais il va donc se sentir obligé de le faire bien, de le montrer, de le faire en s'appliquant et en étant concentré au minimum... alors qu'en général... Il « s'ébobille » dans tous les sens.	Engagement : - choisir des élèves « agités » pour les recentrer sur le travail à effectuer - valoriser l'implication des élèves. - la valorisation permet de favoriser la canalisation dans la tâche. - Servir d'exemple conduit à s'appliquer devant la classe Référentiel : - illustrer un exemple par un élève pour le remobiliser. - la valorisation permet de favoriser la canalisation dans la tâche. - Servir d'exemple conduit à s'appliquer devant la classe Représentamen : - toute implication dans une action valorisante devant la classe amène l'élève à adopter un comportement positif
97				
98				
99	De nouveau, c'est la proposition d'un élève catégorisé comme « agité » qui est retenue.	Là, c'est Mario je crois, encore un élève parfois « perturbateurs » . Est-ce toujours un choix volontaire ou l'opportunité de l'instant ? Quelle est ta motivation à cet instant-là ?	Mario il est plus ou moins perturbateur... de temps en temps... c'est le geste là... le fait qu'il change... qu'il essaie de partir en l'air... c'est ce qui m'a intéressé...	UAS 15 Engagement : - valoriser l'implication des élèves. - faire respecter une consigne - transmettre les conditions de la réussite
100				

				Référentiel : - évaluation dans l'instant la qualité du respect de la consigne - illustrer un exemple par un élève pour le remobiliser. - rappeler l'importance du suivi des consignes - anticipation par expérience du professeur Représentamen : - toute implication dans une action valorisante devant la classe amène l'élève à adopter un comportement positif - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
101 102 103	Puis pour le dernier geste à retenir, série de trois sur cet exercice, la professeure reprend celui d'un autre élève « agité ».	Mattéo n'est pas non plus un élève « très calme », l'origine de ton choix est-elle toujours la même ?	Matteo c'est un perturbateur aussi... non là c'est tout simplement parce qu'il est en face de moi et que son geste est lui aussi intéressant.	UAS 16 Engagement : - valoriser l'implication des élèves. - faire respecter une consigne - transmettre les conditions de la réussite Référentiel : - évaluation dans l'instant la qualité du respect de la consigne - illustrer un exemple par un élève pour le remobiliser. - rappeler l'importance du suivi des consignes

				- anticipation par expérience du professeur <u>Représentamen :</u> - toute implication dans une action valorisante devant la classe amène l'élève à adopter un comportement positif - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
108 à 119	Suite au chahut d'une situation où chacun devait trouver ses propres gestes, la professeure s'adresse à la classe au travers de questions posées aux trois élèves choisis précédemment.	Là tu reprends l'ensemble des gestes en demandant tout particulièrement où se situe le pinceau. On peut-y voir plusieurs sortes d'intentions ? Tu pourrais me préciser celles qui ont prévalu pour toi ?	Ce qui m'intéresse... c'est l'origine du mouvement... d'où ils le font partir... le moment où ils savent que c'est leur corps qui guide le mouvement, et quelle partie du corps... c'est la sensation en fait ...Je pense pas que c'était par rapport à occuper les élèves agités... à la base c'est aussi de présenter un enchaînement derrière... puisque ils ont à faire trois gestes... jusqu'ici ils n'ont pas réussi, et là, c'est l'occasion de leur faire enchaîner trois gestes... et de les réussir... de les leur faire enchaîner et de les reprendre...	<u>UAS 17</u> <u>Engagement :</u> - prendre conscience de la situation d'apprentissage, chacun avec ses potentialités - clarifier la tâche - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - évaluation dans l'instant de la qualité du respect de la consigne - rappeler l'importance du suivi des consignes - rassurer les élèves sur leurs potentialités - rester focalisé et poursuivre la séance jusqu'au bout de sa planification <u>Représentamen :</u> - toute production d'élève

				est valorisée si elle inscrite dans la tâche. - une consigne respectée est gage de succès - nécessité de « dérouler » le contenu de la séance.
120 121	Après avoir demandé à ses élèves de faire leurs trois gestes « ensemble... sans que je dise rien », et face au manque d'écoute des élèves entres eux, elle propose un nouveau mode d'organisation : la cascade.	Là tu modifies la tâche en passant d'une recherche d'unisson à une succession en cascade, qu'est ce qui t'as motivé ?	Moi je les laisse...quand je leur dis à tous en même temps, c'est pas forcément de le faire à l'écoute encore... c'était de se l'approprier en fait que... pour ceux qui avait pas fait les propositions... enchaîner les trois et se l'approprier... en le répétant soi-même plusieurs fois... quand je répète... je répète c'est pour qu'ils mémorisent... c'est pour ceux qui ont une mémoire auditive, ça peut aider... c'est trop difficile ensemble, comme ça à leur niveau... avec leur niveau d'écoute actuelle... c'est pas possible tu te rends compte tout de suite que c'est infaisable... pratiquement pour eux... ils ne sont pas l'écoute les uns des autres.	<u>UAS 18</u> <u>Engagement :</u> - Laisser les élèves chercher et mémoriser en autonomie - Permettre de répéter pour mémoriser - Guider vocalement pour faciliter l'apprentissage - Analyser le niveau d'écoute pour proposer des situation adéquates <u>Référentiel :</u> - La mémorisation chorégraphique passe par la répétition - L'accompagnement vocal permet une aide à la structuration du geste et à sa mémorisation - travailler ensemble en danse pour un groupe classe est impossible avec un faible niveau d'écoute <u>Représentamen :</u> - Diagnostiquer fréquemment le niveau de réalisation d'une tâche pour les élèves afin d'intervenir

			œuvre du travail demandé.	Référentiel : - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève - faire réfléchir les élèves sur leur participation à ce continuum - une compréhension claire des objectifs à atteindre renforce la qualité d'exécution dans la mise en oeuvre Représentamen : - faire réfléchir les élèves sur les liens entre les situations d'apprentissages dans leur vécu - insister sur le niveau d'exigence, de rigueur attendue
152	La professeure reprend ses consignes suite à l'intervention d'un élève qui dit n'avoir rien compris à l'exercice. Pourtant il avait été choisi parmi les élèves ressources au début...	Cette fois ci tu reprends la consigne mais en l'illustrant avec les pinceaux, pour quelle raison ? Est-ce que le fait que Mario, celui qui pose la question, soit un des élèves qui ait été un des trois premiers choisis comme modèle lors de l'exercice du pinceau est à l'origine de ce choix ?	On en avait parlé à l'échauffement des pinceaux... donc c'est un rappel de l'image que j'avais donné pour dessiner... c'est avec quoi tu fais ?... C'est plus simple de prolonger ton corps avec un pinceau, c'est plus clair dans l'espace de dire que je peins ou que je dessine avec le pinceau qui est au bout de mon nez, plus qu'avec mon nez... J'ai peut-être pas fait le lien avec Mario, mais j'ai fait le lien avec quelle partie du corps on dessine... et je crois pas que Mario avait réussi à répondre à la question de quelle partie du corps...	UAS 21 Engagement : - préciser améliore la compréhension des objectifs à atteindre - faire du lien entre les situations d'apprentissage - clarifier une consigne - clarifier les attentes, le niveau d'exigence attendu Référentiel : - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève - faire réfléchir les élèves

				sur leur participation à ce continuum - une compréhension claire des objectifs à atteindre renforce la qualité d'exécution dans la mise en oeuvre <u>Représentamen :</u> - faire réfléchir les élèves sur les liens entre les situations d'apprentissages dans leur vécu - insister sur le niveau d'exigence, de rigueur attendue
157	LA professeure clôture une série d'exercices accomplis individuellement par une dernière tâche mais annonce une suite plus compliquée et en groupe.	Là tu leur dis : "on va faire ça maintenant mais tout à l'heure on le fera en groupe... plus compliqué... je vous en reparlerai..." Le fait que tu les projettes, que tu anticipes, qu'elle est ton intention ?	L'intention... c'est qu'ils fassent bien attention à ce qu'ils font et qu'ils arrivent bien à mémoriser... parce qu'ils auront à s'en servir plus tard... qu'ils sachent qu'il ne font pas ça gratuitement, comme ça pour s'élouer dans l'espace, que c'est quelque chose qui doit laisser une trace à moment donné... et qu'ils vont pouvoir la réutiliser à la fin, plutôt que de se retrouver sec, comme ils ont fait au début du cours... parce qu'ils ont pas fait attention au travail qu'ils étaient en train de faire et qu'ils n'ont pas intégré ce qu'ils étaient en train de faire	<u>UAS 22</u> <u>Engagement :</u> - se centrer sur l'exécution de la tâche - mémoriser pour après - faire du lien entre les situations d'apprentissage - travailler bien maintenant pour réinvestir après <u>Référentiel :</u> - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève - faire réfléchir les élèves sur leur participation à ce continuum - une compréhension claire des objectifs à atteindre renforce la qualité d'exécution dans la mise en oeuvre

				<u>Représentamen :</u> - faire réfléchir les élèves sur les liens entre les situations d'apprentissages dans leur vécu - insister sur le niveau d'exigence, de rigueur attendue - ne pas reproduire les erreurs de la situation précédente- ne pas reproduire les erreurs de la situation précédente
169	Feed-back collectif négatif sur le peu de propositions chorégraphiques de la classe dans l'exercice demandé.	Quand tu dis ça, tu espères qu'il va se passer quoi ? Tu ne le leur dit pas pourquoi ?	En fait... je sais pourquoi, c'est parce que j'ai pas donné de finalité à leurs gestes... ils n'avaient pas une forme de geste à faire, je leur avais dit trois gestes en même temps, et en fait... il y avait trop de choix... courbes, horizontales, verticales... et après je travaille sur le dessin des chiffres... là ça leur donne une finalité, quelque chose de précis, pour eux c'est plus facile... mais là c'était trop difficile... je pense parce qu'il y a trop de possibilités.	<u>UAS 23</u> <u>Engagement :</u> - Evaluer les origines du dysfonctionnement - Analyse des erreurs commises et leur impact sur l'apprentissage des élèves - Redonner du sens à la séquence <u>Référentiel :</u> - Chercher le sens que donnent les élèves pour remonter à l'origine du dysfonctionnement - Trop de choix donné à l'élève perturbe le sens attribué à la tâche <u>Représentamen :</u> - L'attribution de sens par les élèves

				- L'ouverture de la tâche est à l'origine du dysfonctionnement
185	Ajuste après, les élèves sont conviés à répéter l'exercice plusieurs fois mais la professeure ne leur donne aucune information en retour.	Là tu les as laissés en recherche, tu les as laissé un bon moment tranquilles, en comptant juste un-deux-trois. Tu n'interviens pas, pourquoi ? Il y a quelque chose que tu analyses, que tu vois, qui te fait agir dans ce sens ?	Je les laisse se dépatouiller un petit peu, se frotter à leurs difficultés... et voir s'ils arrivent à s'en sortir... sans que je les aide... un peu en autonomie on va dire... par contre, le fait de compter un-deux-trois, c'est une intervention pour moi... je sais pourquoi je l'ai fait... c'est pour les mettre dedans, sinon ils s'arrêtaient... et quand la musique redémarrait, ils n'avaient pas fait leur propres gestes... 1 2 3 c'est une relance, c'est une façon de les stimuler, parce que j'ai l'impression que si je le fais pas, ça, ils vont se laisser aller...ils vont se déplacer... ils ne feront pas leurs 3 gestes.	<u>UAS 24</u> <u>Engagement :</u> - Laisser les élèves chercher et mémoriser en autonomie - Permettre de répéter pour mémoriser - Guider vocalement pour faciliter l'apprentissage - Relancer vocalement pour stimuler l'implication <u>Référentiel :</u> - La mémorisation chorégraphique passe par la répétition - L'accompagnement vocal permet une aide à la structuration du geste, c'est aussi une relance - Accompagner pour faire mieux réussir les élèves <u>Représentamen :</u> - Diagnostiquer fréquemment le niveau de réalisation d'une tâche pour les élèves afin d'intervenir - Faciliter l'exécution par la répétition et une aide vocale
186				
187				
188				
189				
198	Après une prise de parole où la professeure reprend les exercices effectués, effectue une	Tu viens de donner des consignes en incluant un apport	Qu'ils sachent que je sais que ça va être difficile... que je comprends qu'il y a des difficultés à le faire... qu'ils ne se sentent pas bloqués parce que	<u>UAS 25</u> <u>Engagement :</u>

199	opération de tissage en définissant des termes important dans l'APSA, elle donne les consignes de ce qui sera à faire. Elle termine en soulignant la difficulté de la tâche et l'importance d'une bonne concentration pour réussir.	vocabulaire spécifique. Tu termines en leur disant que c'est très difficile, qu'il faut beaucoup de concentration pour y arriver. Toi tu recherches quoi en disant cela ?	je comprends que ça va leur poser un problème... pour les rassurer en gros... au moins pour ça... et puis la deuxième chose, il faut beaucoup de concentration, c'est un moyen de remédier à cet état de difficultés... mais il faut que de leur côté, ils fournissent un effort de concentration... j'attendais qu'ils soient concentrés, je leur dis que ça va être difficile, mais que si ils sont concentrés ils vont y arriver .	- Créer de la motivation pour la tâche - donner le niveau de complexité de la tâche - indiquer les axes de travail pour réussir - rassurer sur la faisabilité de la tâche Référentiel : - signifier le niveau de difficulté - rassurer les élèves sur leurs potentialités - transmettre les conditions de la réussite Représentamen : - partager avec les élèves la connaissance du niveau de difficulté d'une tâche - augmenter la concentration pour une tâche - une consigne appliquée c'est la voie pour réussir
251 252 253	La professeure demande aux élèves d'additionner deux et deux.	La question que tu viens de poser, on est d'accord que c'est une question très simple, qu'elle entraîne un niveau de réponse simple. Mais cette	Moi j'aime bien, de temps en temps, blaguer avec eux... pour se détendre... là, on a travaillé, on souffle un peu, on fait une blague... et puis aussi, par rapport à la consigne... je veux bien savoir s'ils ont compris qu'il y avait quatre chiffres en tout... je me rassure à moi, et je veux être sûre qu'ils ont bien compris qu'il y avait quatre chiffres, ça	UAS 26 Engagement : - Créer un climat de détente, de proximité - Faire une pause dans le travail - contrôler la compréhension de la consigne par la classe

		question, elle sert à quoi pour toi ? Est-ce que c'est juste une blague ou c'est autre chose ?	c'est sûr!... Je suis pas sûr qu'ils aient forcément compris ce qui est demandé... quand tu vois ce qui est donné... leurs réponses... je me pose la question sur la question... est-ce que la consigne n'est pas claire... soit ce sont eux qui n'ont pas écouté.	pour se rassurer Référentiel : - Savoir alterner une atmosphère de détente et de travail - Questionner en s'amusant permet aussi de valider le niveau de compréhension, de prélever de l'information Représentamen : - faire des pauses pour les élèves - contrôler la compréhension des consignes par la classe
259 260 261	La professeure interroge une élève qui bavarde pour lui demander de rappeler la consigne.	Pourquoi tu choisis cette élève pour illustrer cette question ?	Parce que je crois que j'ai remarqué qu'elle n'écoutait rien ! Qu'elle est avec sa copine... qu'elles étaient en train de faire n'importe quoi...	UAS 27 Engagement : - reprise de contrôle sur l'attention des élèves - recentrer l'implication des élèves perturbateurs - responsabiliser ces élèves en les replaçant en élèves-ressources pour la classe Référentiel : - évaluation dans l'instant du coefficient d'attention des élèves de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité - responsabiliser les

				élèves pour le remettre au travail <u>Représentamen :</u> - nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves - mettre l'élève en responsabilité dans le collectif pour le remettre au travail
		Donc ce n'est pas parce qu'elle pourrait être une élève ressources alors ?	Non !... Cassandra !... pas du tout !	<u>UAS 28</u> <u>Engagement :</u> - choix volontaire d'une élève perturbatrice <u>Référentiel :</u> - idem l'UAS précédente <u>Représentamen :</u> - idem l'UAS précédente
309 à 317	LA professeure explique à la classe l'exercice à réaliser, la structure d'une chorégraphie à créer. Elle ne souhaite pas l'écrire et pourtant elle va devoir le faire...	Tout à l'heure tu leur as dit : "je n'écirai pas au tableau!". Qu'est-ce qui te fait changer d'avis ?	Et bien leurs regards exorbités ! la professeure rigole... j'ai été un peu échaudé par le début du cours.	<u>UAS 29</u> <u>Engagement :</u> - réagir aux problèmes rencontrés par un ou des élèves quel qu'il(s) soit(ent) - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème <u>Référentiel :</u> - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement

				- analyser le contexte d'une situation pour apporter de l'aide aux élèves <u>Représentamen :</u> - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
		Pourquoi est-ce que tu changes et tu choisis ce mode d'explication ?	Je pense que si je l'ai expliqué, que je l'ai mimé, que je leur ai expliqué... à un moment...je n'en peux plus, je ne trouve pas d'autre solution pour le clarifier un peu plus, donc je vais au tableau.	<u>UAS 30</u> <u>Engagement :</u> - Constat sur l'insuffisance de l'oral et du gestuel pour faire comprendre la consigne - Changer le mode de compréhension <u>Référentiel :</u> - Varier plusieurs médias pour s'assurer de la transmission et de la compréhension des consignes <u>Représentamen :</u> - Les indicateurs de l'incompréhension des élèves - la nécessité de changer le média de transmission
314 à	Même contexte.	Dans ce choix d'écrire au tableau, est-ce que tu as prélevé des informations	Oui et puis il y a aussi l'histoire des FLE (Français Langue Etrangère) dans cette classe... je me dis que ça sera plus compréhensible qu'oralement...	<u>UAS 31</u> <u>Engagement :</u>

317		sur certains de ces élèves qui t'ont influencées ?	le fait d'avoir des élèves comme ça, spécifiques, ça influence aussi beaucoup.	- réagir eux problèmes rencontrés par un ou des élèves - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème - influence de cas spécifiques (UPEAA) Référentiel : - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement pour les cas particuliers - analyser le contexte d'une situation pour apporter de l'aide aux élèves en difficulté ou relevant de dispositifs particuliers Représentamen : - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
319 320 321 322	Même contexte, la professeure poursuit son schéma et pose des questions. Les élèves ne répondent pas.	Quand tu fais ton dessin, tu détailles les consignes, tu leur poses une question sur le début, mais ils ne répondent pas... tu continues. Pourquoi ?	Je sais pas... Pour le coup je suis dans mon truc... je suis en train de me dire comment je le schématise ?... Comment je vais rendre ça pour ce soit compréhensible pour eux, sans induire une réponse stéréotypée, sans leur donner la réponse.... Parce que c'est des déplacements chiffrés, et j'ai pas envie de dessiner des chiffres... est-ce que je le fais? est-ce que je le fais pas?... Mais plutôt qu'ils	UAS 32 Engagement : - focalisée sur une tâche de retranscription - ne pas trop contraindre les recherches des élèves par des consignes fermées - laisser l'élève autonome dans son questionnement

			cherchent leur chemin... c'est ça qui me travaille à ce moment-là dans la tête, et le fait qu'ils papotent, ça ne m'interpelle même pas.	Référentiel : - transmettre les conditions de la réussite - des consignes trop directives, fermées, concourent à une systématisation des résultats, une similitude marquée dans les réponses - mettre l'élève en autonomie Représentamen : - ne pas contraindre le processus de recherche et de création - ne pas formater les réponses
334 335 336	Fin des explications, les élèves partent travailler en se répartissant dans la salle.	Quand tu les mets au travail, est-ce qu'il y a des éléments qui te permettent de penser que là, tu peux les laisser partir ?	Oui je pense qu'il y a de ça... et il y a aussi que je pense avoir épuisé mon stock de possibilités d'explications supplémentaires... je pense que ça commence à faire long au niveau de l'attention, et il y a un moment où il faut qu'ils se mettent les mains dans le cambouis... et il faut qu'ils y aillent... si on fait qu'en parler on avance pas.	<u>UAS 33</u> <u>Engagement :</u> - Préoccupation temporelle / attentes du professeur - Fin des consignes = nécessité de rentrer dans la tâche - valoriser l'implication des élèves. <u>Référentiel :</u> - gérer le temps de transmission des consignes par rapport à l'attention - clôturer l'explication des consignes à la classe pour « avancer ».

				<u>Représentamen :</u> - la durée de la passation des consignes - la nécessité de passer à l'action pour avancer dans la séance
359 à 363	Un groupe d'élèves sont allongés par terre, ils réalisent un élément mais n'ont pas conscience qu'il ne sera pas vu par le public.	Pourquoi t'es-tu dirigée vers ce groupe ?	Parce que j'ai dû voir quelque chose... je pense que c'est parce qu'ils sont par terre ... et que je pense que ça ne va pas se voir... il faut qu'ils réalisent que le fait de s'aligner par terre ça ne va pas être visible pour les spectateurs...Leur donner une intention d'être vu...	<u>UAS 34</u> <u>Engagement :</u> - réagir aux problèmes rencontrés par un ou des élèves - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème - transmettre les conditions de la réussite : ici être mieux vu <u>Référentiel :</u> - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement pour les cas particuliers - analyser le contexte d'une situation pour apporter de l'aide aux élèves en difficulté <u>Représentamen :</u> - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant

373 à 378	Après avoir donné son accord à un élève pour une adaptation de la consigne, la professeure est obligée de revenir sur sa réponse suite à l'intervention d'un élève particulier.	À l'élève précédent, tu as accordé de faire un chiffre romain, à lui, tu lui dis : "Non ! C'est que des chiffres arabes !". Pourquoi ?	C'est parce que c'est Nathan et que je sais qu'il va extrapoler et que ça va dégénérer et il ne va rien en tirer... il pose la question histoire de poser la question... c'est tout... c'est Nathan... c'est comme ça... c'est juste pour se faire voir à la caméra ou accaparer mon attention à ce moment-là... c'est souvent qu'il cabotine.	<u>UAS 34</u> <u>Engagement :</u> - adapter les réponses et le mode d'intervention à la posture de l'élève - réagir aux problèmes rencontrés par un élève - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème - transmettre les conditions de la réussite : ici ne pas détourner la consigne <u>Référentiel :</u> - être vigilant aux élèves à profil particulier, à leur posture - analyser le contexte d'une situation pour apporter la réponse adaptée - garder le contrôle sur les conditions d'application de la consigne - ne pas se laisser accaparer sur des stratégies de déviance <u>Représentamen :</u> - connaître le profil de ses élèves - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - ne pas détourner la tâche - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon
---	--	--	---	---

				d'agir dans l'instant
379 à 386	Toujours ce même élève pose des questions pour un cas de figure irréalisable pour lui.	Ici, tu dis à cet élève qu'il trouve lui-même sa solution. Ce n'est pas toi qui aide à trouver cette solution. Tu réagis comme ça parce que c'est Nathan ?	Nous avons déjà fait le cycle gym avant... et je sais ce que Nathan est capable de faire en gym... et donc, il ne sait pas faire le poirier.	<u>UAS 35</u> <u>Engagement :</u> - adapter les réponses aux ressources de l'élève - transmettre les conditions de la réussite grâce à la prise en compte des potentialités de chacun <u>Référentiel :</u> - être vigilant aux élèves à profil particulier, à leur posture - analyser le contexte d'une situation pour apporter la réponse adaptée - différencier la consigne selon les ressources de l'élève <u>Représentamen :</u> - connaître le profil et les ressources de ses élèves - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - ne pas détourner la tâche - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
397	La professeure intervient auprès d'un groupe de fille pour faire respecter une consigne, puis décide d'y revenir.	Tu viens de répondre à ce groupe de filles et d'interdire les portés. Elles repartent après	Moi à mon avis c'est que comme elles étaient en demande à la base, il y a quelque chose qui coince dans leur continuum de l'enchaînement... donc je vais leur demander plus de	<u>UAS 36</u> <u>Engagement :</u> - réagir aux problèmes

				informations sur le contexte pour identifier la source du problème - transmettre les conditions de la réussite : ici ne pas détourner la consigne <u>Référentiel :</u> - être vigilant aux élèves à profil particulier, à leur posture - analyser le contexte d'une situation pour apporter la réponse adaptée - garder le contrôle sur les conditions d'application de la consigne - ne pas se laisser accaparer sur des stratégies de déviance <u>Représentamen :</u> - connaître le profil de ses élèves permet d'anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - ne pas détourner la tâche - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
416 à	Echange de questions-questions avec un élève pour aboutir à une réponse pourtant connue.	Avec cet élève tu choisis de répondre à ces questions en posant une question à ton tour ? Pourquoi ?	C'est toujours le même en plus, c'est Arthur... c'est souvent avec lui parce que je sais qu'il connaît la réponse... d'ailleurs il l'a donnée après la réponse... c'est Arthur... je sais qu'il connaît la réponse Arthur.	<u>UAS 38</u> <u>Engagement :</u> - adapter les réponses et le mode d'intervention à la posture de l'élève - réagir aux problèmes

424				rencontrés par un élève - transmettre les conditions de la réussite : ici prolonger le questionnement pour faire émerger la réponse Référentiel : - être vigilant aux élèves à profil particulier, à leur posture - analyser le contexte d'une situation pour apporter la réponse adaptée Représentamen : - connaître le profil de ses élèves - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
427 428 429	L'élève perturbateur depuis le début du cours vient se plaindre que ces camarades de groupe ne travaillent pas...	Pourquoi tu réagis comme cela avec cet élève, qui vient se plaindre que ses camarades ne travaillent pas ?	Je le mets face à ses contradictions c'est tout je lui prouver par A plus B que c'est pas la réalité observable.	UAS 39 Engagement : - adapter les réponses et le mode d'intervention à la posture de l'élève - réagir aux problèmes rencontrés par un élève - donner des informations sur le contexte pour aider à identifier la source du problème Référentiel : - être vigilant aux élèves à profil particulier, à leur

				posture - analyser et expliquer le contexte d'une situation pour aider à prendre conscience <u>Représentamen :</u> - connaître le profil de ses élèves - faciliter la prise de conscience pour une évaluation juste du contexte
433 434 435	La même intervention mais de la part de deux autres élèves. La professeure leur laisse gérer le problème entre eux.	Deux élèves viennent te chercher pour un rappel à l'ordre auprès de leurs camarades, tu leur conseilles de se débrouiller par eux même, pourquoi ce choix et est-ce que c'est lié à ces élèves ?	Je pense oui... parce que ce ne sont pas des bourreaux de travail non plus... ils sortent de vacances... en plus ça fait une semaine que je les ai pas vu... je me suis dit qu'ils étaient autant dans l'amusement que les autres, qu'ils étaient pas plus dans le travail que les autres.	<u>UAS 40</u> <u>Engagement :</u> - adapter les réponses et le mode d'intervention à la posture des élèves - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème - transmettre les conditions de la réussite : gérer en autonomie un problème passer de comportement <u>Référentiel :</u> - être vigilant aux élèves à profil particulier, à leur posture - analyser le contexte d'une situation pour apporter la réponse adaptée - ne pas se laisser accaparer sur des stratégies de déviance

				<u>Représentamen :</u> - connaître le profil de ses élèves - resituer les demandes dans leur contexte - l'expérience permet d'agir dans l'instant
456 457	Au moment d'envoyer des groupes sur scène pour montrer leur production à la classe, un groupe de fille bavarde et s'agite. La professeure les envoie sur scène.	Là tu affirmes carrément que ton choix est motivé par l'attitude des élèves. Il y a-t-il d'autres éléments que tu aurais pris en compte à part ça ?	Je pense que c'est par rapport à leur attitude, et comme je suis passé les voir tout à l'heure, j'avais peut-être repéré qu'elle avait eu des difficultés et je voulais voir si elle avait réussi à les résoudre. Parce que ça devait ...Non je sais pas... soit j'ai senti qu'elles devaient avoir envie... parce que j'ai senti qu'elles en parlaient... qu'elles avaient envie d'y aller... je me souviens plus, au moment, si c'était du cours qu'elle parlaient, ou si c'était d'autre chose... si elles étaient sur des trucs qu'on répète parce qu'on a peur, parce que ça va être à nous.... j'en sais rien... je me souviens plus... mais en tout cas... quand j'en vois surtout qui sont agités au moment, en tant que spectateur, j'ai tendance à les envoyer sur scène, pour qu'ils aient tendance à voir ce que ça donne une fois qu'on est de l'autre côté.	<u>UAS 41</u> <u>Engagement :</u> - Etre à l'écoute de l'atmosphère de la classe, des groupes d'élèves - choisir des élèves « agités » pour les recentrer sur le travail à effectuer - valoriser l'implication des élèves. - la valorisation permet de favoriser la canalisation dans la tâche. - Servir d'exemple conduit à s'appliquer devant la classe - Vérifier le niveau d'acquisition des élèves <u>Référentiel :</u> - assigner une tâche à des élèves pour les remobiliser. - impliquer pour s'auto-évaluer - Servir d'exemple conduit à s'appliquer devant la classe, à changer de posture <u>Représentamen :</u>

				- toute implication dans une action valorisante devant la classe amène l'élève à adopter un comportement positif, à modifier sa posture
464 465 466	Alors que la professeure faisait un retour sur la prestation d'un groupe, la sonnerie du collège retentit.	Une fois que tu as entendu la sonnerie tu recadres tes élèves sur le niveau d'exigences attendues quant aux consignes et aux contraintes chorégraphiques. Tu en attends quoi ?	C'est vrai que là... ils ne sont plus à l'écoute... parce que ça a sonné, donc c'est inutile... mais donc... mais bon, moi, je me donne bonne conscience, en me disant voilà ils savent ce qui est attendu... ils l'auront entendu au moins une fois... il y a un rappel, là, ça sonne, j'étais en train de recadrer un groupe.... Il faut que je passe au collectif et que je fasse vite.	<u>UAS 42</u> <u>Engagement :</u> - se donner bonne conscience, car il y a un manque d'écoute du groupe classe dû à la sonnerie - s'assurer de la transmission du niveau d'exigence pour la séance prochaine - Préoccupation temporelle / attentes du professeur <u>Référentiel :</u> - gérer le temps de transmission des consignes par rapport à l'attention de la classe - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - la durée de la passation des consignes - la nécessité de changer le mode d'adressage pour faire un retour global collectif et terminer la séance
	La professeure passe rapidement d'un	Tu changes de mode	Oui... c'est une remarque générale... je ne suis plus avec	<u>UAS 43</u>

466	commentaire de leur prestation adressé au groupe sur scène, à côté d'elle, à un feed-back évaluatif adressé à la classe.	d'adressage, tu es donc davantage sur une consigne globale, de classe ?	le groupe, c'est pas à visée individuelle, il y en a qui se sentiront plus visés que d'autres, fatalement je pense... même si je sais pas s'ils en ont conscience...de ce manque de rigueur.	<u>Engagement :</u> - passer d'un feed-back spécifique adressé à un groupe de danseurs à un feed-back global pour le groupe classe - s'assurer de la transmission du niveau d'exigence pour la séance prochaine <u>Référentiel :</u> - modifier le mode d'adressage selon les impératifs temporels - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - le mode d'adressage et la forme de passation des consignes - le manque de rigueur dans l'application des consignes
467				
468				

5. VERBATIM DE LA VIDEO DE L'ENSEIGNANT B – Séance 1

1. Le professeur, après avoir fait l'appel, réunit ses élèves dans une salle munie d'un vidéoprojecteur. Il leur demande de s'asseoir, d'être attentif à ce qui va être projeté, leur dit que c'est de la danse contemporaine, qu'il va leur poser des questions après la projection et qu'ils en discuteront ensemble. La projection est un spectacle trouvé sur le site de numeridanse.
2. Le professeur :
3. L'idée ça va être «danser à la manière de...». On va simplement regarder 3'30. On est silencieux et spectateur. Je vais vous demander ce que vous avez aimé. On est des spectateurs attentifs !
4. Les élèves sont attentifs durant les trois quatre minutes projetées.
5. C'est juste une vidéo, on ne va pas danser exactement comme eux, c'est pas l'objectif ! d'accord? Alors, ma première question, vous levez la main pour répondre : qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?
6. Des bras se lèvent.
7. Raphaël ! dit l'enseignant en montrant un élève.
8. Moi ce qui m'a plu c'est qu'on ne voit pas ça tous les jours. Donc c'était bien parce que il y en avait un au début et après il y en a plein qui se rajoutent...
9. Qu'est-ce que tu as dit Grichka ? Comment tu as appelé ça ? demande à l'enseignant.
10. ...ça s'accumule ! réponds l'élève.
11. C'est ça! dit l'enseignant. Ça s'accumulait !
12. Et après, reprend Raphaël, on a hâte de voir la suite !
13. Mais ça, la suite, vous la regarderez à la maison...
14. D'autres bras se lèvent... oui ! dit l'enseignant.
15. Ben... c'était bien... mais au début on aurait dit qu'il avait des tics, ou des problèmes... On aurait dit comme des gens qui avait des tics, on aurait pas trop dit de la danse...
16. Ouais...très bien... répond l'enseignant.
17. Aussi, ils faisaient les mêmes mouvements en répétition, dit un autres élèves interrogé... Tout le temps, en boucle, ils faisaient les mêmes mouvements...
18. Alors ...Est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ? Est-ce qu'ils faisaient tous les mêmes mouvements ?
19. La classe répond majoritairement non, quelques élèves lève le bras, la voix d'un élève se fait entendre :
20. L'élève explique : chacun faisait son même mouvement mais il le faisait en répétition.
21. Exactement ! répond le professeur. Il demande aux élèves :
22. Est-ce que ça vous rappelle quelque chose ça ?
23. Plusieurs élèves lève le bras, un élève répond :
24. Oui c'est quand on faisait chacun notre propre signe ! Il fait référence à la journée de stage de danse vécue précédemment.
25. Le professeur montre des signes et le sens qui leur était attribués :
26. ... ça..... et ça.... la télévision... qu'est-ce qu'il y avait encore ? le L... et il y en avait un qu'on inventait... qu'est ce qu'il y avait encore ?... Vous vous souvenez de ça ? Ce sont les gestes que nous avons vu avec la compagnie Coline ! Ce sont les gestes qu'on a appris avec les danseurs... alors là ce ne sont pas les mêmes, ce sont d'autres gestes... et qui sont répétés... alors toi ce que tu as vu là c'est une sorte de cycle... C'est-à-dire ils répétaient leur cycle et hop ils recommençaient...
27. Un autre élève lève le bras.
28. Vas-y oui dis-moi...
29. Moi c'est quand toutes les personnes, en fait, on fait le même mouvement à la fin.
30. Le professeur reprend : Alors... quand toutes les personnes ont fait le même mouvement à la fin... comment ça s'appelle ?... Comment ça s'appelle ça en danse ?
31. Plusieurs élèves font des propositions :
32. Une répétition ?
33. Non...
34. Ah oui ah oui... Synchronisation !
35. Synchronisation !... Ça me plaît ça mais c'est pas tout à fait ça...
36. La coordination ?
37. Non...
38. En danse... on appelle ça danser...?
39. En parallèle ?

40. En canon ?
41. Non, pas en canon, en canon c'est décalé justement !
42. En chœur ?
43. En chœur ça c'est en chant ! C'est la même idée que de chanter en chœur, ça s'appelle danser à l'unisson! Ils font exactement les mêmes gestes en même temps ! D'accord ? dit le professeur en montant le son de sa voix et en insistant sur ses propos....
44. Ils le font dans la même orientation... la même !... L'orientation elle est comment là ?...Si on devait décrire ça ce soir à vos parents, vous leur diriez ils étaient orientés comment ?
45. Vers le public... de face... face...
46. Alors, face au public ! Alors regardez bien qu'on soit bien d'accord... on va en parler tout au long du cycle, et je vous le dis tout de suite... on est d'accord que cette partie de la scène là - le professeur montre du doigt sur l'écran la partie avant de la scène - devant c'est l'avant-scène, que ça au fond c'est l'arrière-scène, que la partie ici...
47. C'est les coulisses ? propose une élève.
48. C'est les coulisses, les deux ici c'est des coulisses... dit le professeur en montrant les bords à droite et à gauche de la scène...
49. Et là on parle de ce coulisse - dit le professeur en montrant le côté à gauche - comment il s'appelle en danse ou au théâtre ?
50. Coulisse jardin ? répond un élève.
51. C'est ça ! c'est le côté jardin... Et ça c'est le côté cour. Ok ? Pour s'en souvenir dans sa tête vous pensez à Jean-Claude... JC ou Jésus-Christ... D'accord ? JC ! si je devais écrire ça ferait JC - fait le professeur en dessinant un J sur la partie gauche et un C sur la partie droite - Le J est à gauche le C est à droite !
52. Pourquoi on fait ça ? pourquoi on dit jardin et cour, et on ne dit pas gauche et droite tout simplement ?
53. Un élève s'essaie à une explication sans trouver ses mots...
54. Non !... parce qu'on pourrait dire côté gauche et côté droit... le professeur désigne un autre élève du doigt.
55. En fait c'est Louis XIV qui a inventé la danse.. non euh... Louis XVI...
56. Louis XIV! corrige le professeur.
57. Louis XIV, reprend l'élève, et en fait il y en avait qui dansaient dans la cour et dans le jardin...
58. Ouais ! ça c'est la vraie explication de pourquoi on appelait ça jardin et cour, mais imaginez le chorégraphe... pendant les répétitions... il est assis dans la salle... et il regarde les danseurs... et si il leur dit: non mais toi là, va plus à gauche... À gauche de qui ? à gauche de lui à gauche de moi ? parce qu'on est face à face... Alors que si il lui dit : hop, va côté jardin ! il sait tout de suite où est le côté jardin. S'il lui dit : va côté cour ! il sait tout de suite. Alors effectivement, le nom jardin et cour c'est un rapport à Versailles, où ça dansait sous Louis XIV, mais en attendant sur une scène c'est ça ! Super !
59. Donc vous m'avez dit ils dansent face public ? Ok ?
60. Une élève lève la main et demande la parole :
61. En fait au début quand il danse on dirait qu'il a envie de faire pipi...
62. Le professeur en rigole et mime le danseur qui se tortille...
63. Oui on dirait qu'il est pressé... Pourquoi on dirait qu'ils ont envie de faire pipi ? Enfin, ça c'est ce que toi tu as retenu... Attends on va demander à Éva par contre parce que il y en a qui n'ont pas parlé...
64. Parce qu'ils tremblent avec les jambes...
65. Le professeur reprend : parce qu'ils tremblent avec les jambes et qu'ils ont les jambes...?
66. Croisées... répond un élève
67. Serrées, reprend le professeur... Ok! ben vous avez vu plein de choses super intéressantes... oui? fais le professeur à un élève qui lève le bras.
68. En fait on aurait dit des horloges qui buggent...
69. Ah mais ça c'est toi qui interprète ! D'accord ? En danse, comme dans les arts, comme dans n'importe quoi... devant un tableau... C'est ton interprétation à toi...Ah ! ça me fait penser à... Toi ça t'a fait penser à des horloges qui buggent, elle ça l'a fait penser à des gens qui veulent faire pipi... Chacun son truc, d'accord ? En tout cas le chorégraphe il a voulu donner une impression de... de disparité un petit peu au début... Peut-être un petit peu de folie...
70. La classe chuchote un peu, le professeur les reprends :
71. Hé ho !... ?...
72. En tous les cas vous avez bien vu un moment donné qu'il y a le tranchant, le chorégraphe il a voulu donner une impression d'unité... Et il s'est servi de...?
73. De l'unisson ! réponds un élève.

74. De l'unisson ! reprends le professeur.
75. Mais monsieur reprend l'élève en levant le bras...
76. Oui ? interroge le professeur.
77. J'ai bien aimé parce qu'en fait au début il y en a un qui fait plein de gestes bizarres, avec les jambes serrées, et puis après il y en a un autre qui arrive il fait des mouvements différents, et puis après tout le monde part dans son sens et puis après ils se rassemblent tous...
78. Exactement ! c'est ça !
79. Alors, le chorégraphe que l'on vient de voir, qui a créé cette chorégraphie, elle date de... je sais plus... J'ai pas regardé, je sais plus, je vais vous dire une bêtise alors je vous le dit pas... OHAD NAHARIN, c'est un chorégraphe israélien en danse contemporaine... Si là... c'est basique... c'est sympa à voir... Il y a énormément de vidéos de lui sur Internet, de ses chorégraphies qui sont bluffante, notamment sur des chaises... si vous avez l'occasion de voir c'est vraiment super ! Je vous conseille d'aller jeter un œil... vous allez sur YouTube, vous tapez Ohad Naharin, il y a de super vidéos de danse !
80. Il y en a des connues ? demande une élève.
81. Des connues ? reprend le professeur. A priori non, en danse on connaît pas trop... en tout cas moi je... Avant de me mettre un petit peu à la danse, et de regarder ce qui se passait, moi je connaissais pas... On a peu occasion de voir la danse...
82. A part les grandes danses très connues ! dit un élève.
83. Ouais tu en connais des très connues ? reprend le professeur.
84. Le Lac des Cygnes...
85. Le Lac des Cygnes, reprend le professeur... vous en connaissez d'autres des danses très connues ?
86. Casse-noisette !
87. Casse-noisette reprends le professeur.
88. Les Mousquetaires !
89. Les Mousquetaires ? Tu as déjà vu une danse sur les mousquetaires ? Moi jamais, mais peut-être...
90. Le french cancan !
91. Le french cancan reprend le professeur. Alors ça c'est autre chose...
92. Gisèle !
93. Gisèle reprends le professeur. Bon ben une spécialiste de danse classique... Ohad Naharin, chorégraphe de danse contemporaine, cette chorégraphie elle s'appelle Décadanse. Déca comme 10, et danse parce que ça faisait dix ans qu'il avait fait son premier spectacle et qu'il voulait l'appeler Décadanse... pas de souci ? Et bien nous aujourd'hui on va danser à la manière de Ohad Naharin sur sa chorégraphie Décadanse!
94. On se lève ! On range les chaises !
95. Les élèves rangent la salle.
96. Les élèves se sont déplacés jusqu'à la salle du forum, le professeur les regroupe ils s'assoient devant lui.
97. Venez-vous asseoir ici ! Alors il y a plusieurs règles à respecter ici, dans cette salle, pour que l'on puisse fonctionner correctement. Première règle à respecter pour fonctionner correctement dans cette salle, il va falloir vous taire et écouter... Voilà... merci... Les élèves finissent de s'asseoir et de s'installer...Merci... super !
98. Deuxième règle pour fonctionner correctement dans cette salle c'est : on ne joue pas avec les casiers ! Parce que... dès qu'on les touche ça fait du bruit! et le professeur claque un casier bruyamment. Et quand les copains vont commencer à danser tout à l'heure, si on touche les casiers ça fait du bruit, ça va les gêner, j'ai pas envie qu'on les touche. Donc si on s'assoit... pour nous notre face, ça sera ici... D'accord ? Donc on viendra s'asseoir ici ! D'accord ? On ne s'assoira pas en appuyant le dos sur les casiers ! D'accord ? Pas de souci ?
99. Personne ne répond.
100. Deuxième règle : Ici ça résonne beaucoup, donc on va essayer de respecter les consignes, et quand je vous demande de vous taire, vous essayez de vous taire le plus vite possible pour écouter... Quand on danse, on vient en chaussette, on jette les chewing-gum...
101. Donc Grichka tu peux aller jeter ton chewing-gum!
102. L'élève se lève et va jeter son chewing-gum dans une poubelle..
103. Et... il va falloir se transformer pour danser... Qu'est-ce que ça veut dire ? vous avez bien vu que les gens... le professeur s'interrompt un bras s'est levé. Oui ?
104. Il faut devenir neutre, réponds un élève.
105. Il faut devenir notre reprends le professeur, ...ou pas ! Parce que si tu veux exprimer quelque chose tu n'auras pas besoin de devenir neutre...

106. Les filles ! S'il vous plaît ! Je parle est-ce que vous pouvez vous taire ? Merci !
107. Les filles se taisent.
108. Je vais te dire.... l'élève essaie de parler en même temps... attends! bon allez vas-y !
109. Il va falloir se mettre dans la peau du personnage qu'on veut....
110. Il va falloir devenir danseur et devenir danseur, on ne le devient pas comme ça !
111. Il faut s'entraîner ! Dit un élève
112. Il faut s'entraîner, reprend le professeur, donc toujours... à chaque fois...
113. C'est bon les garçons ? le professeur reprend un groupe de garçons en train de bavarder.
114. Ils répondent oui.
115. Ben merci c'est gentil de vous taire quand je parle! Merci!
116. Chaque fois qu'on viendra ici on fera un exercice pour se mettre en danse ! Pour moi se mettre en danse, c'est enlever tout ce que l'on a dans la cour d'école...
117. Tu peux te taire s'il te plaît ? dit le professeur un élève qui bavarde. Merci !...
118. L'élève se tait.
119. Enlever tous les gestes que l'on a dans la cour d'école, toutes les habitudes que l'on a dans la cour d'école, parce que sur une scène c'est complètement différent !
120. Premièrement il va falloir accepter d'être seul sur scène, même s'il y a tout le monde autour !
121. Deuxièmement il va falloir accepter de se séparer de ses copains favoris pour pouvoir faire les exercices que l'on va devoir faire !
122. Troisième chose il va falloir fonctionner en silence !...Sauf si je vous demande de faire du bruit, à ce moment-là il faudra faire du bruit ! Mais il va falloir fonctionner en silence... d'accord ?... être danseur c'est ça ! Accepter d'être seul sur scène, ne pas être avec ses copains favoris, et arriver à fonctionner en silence. C'est trois choses que vous pouvez arriver à faire sans problème, je n'ai aucun doute là-dessus !
123. C'est bon ? Alors on va faire un premier exercice, tout simple, pour entrer en danse, pour devenir danseur. Vous avez tout l'espace qui est ici, vous savez que vous n'avez pas le droit de toucher les casiers. Vous allez vous déplacer comme vous voulez, votre objectif c'est de vous déplacer de façon aléatoire, je ne veux pas vous voir tourner en rond... Où vous voulez, sur scène, je mets la musique. Quand la musique s'arrête, je veux que vous soyez immobile, parfaitement immobile !
124. Une statue, dit un élève.
125. Quand la musique redémarre, vous redémarrez !
126. C'est un mannequin challenge ? demande un élève.
127. C'est même pas... ouais... on va dire ça ! répond le professeur. Allez ! Tu as le droit de courir, tu as le droit d'utiliser le sol... il remet la musique... allez c'est parti !
128. Les élèves se déplacent déjà sans la musique partout dans le gymnase. Les élèves bavardent beaucoup, on entend échanger beaucoup entre eux...
129. Le professeur arrête de suite la musique et prend la parole :
130. Je crois qu'il y a quelque chose que vous avez oublié... je vous avais dit de le faire dans le silence ! Et ça vous n'avez pas réussi pour l'instant ! Quand la musique s'arrête vous vous arrêtez !
131. Le bruit s'est calmé, mais on entend encore quelques élèves bavarder.
132. Non ! Toujours pas... Non... toujours pas... et ouais ! Dans le silence et on ne bavarde pas en fait !
133. Dès que le silence est obtenu le professeur mets la musique. Il l'arrête... les élèves s'arrêtent... Il la remet...
134. On ne rentre pas en contact les uns avec les autres...
135. Il les observe danser... arrête à nouveau la musique.
136. A cet instant, un élève vient de se jeter en glissant près de lui...
137. Alors je vais tout de suite résoudre deux problèmes que vous avez... Premier problème vous êtes en chaussettes et le sol est glissant, il faut limiter les glissade, d'accord ? Donc il ne faut pas faire de glissade, parce que si j'arrête la musique pendant que tu fais une glissade tu ne vas pas pouvoir t'arrêter !
138. Deuxième problème que vous avez ne vous arrêtez pas dans des situations précaires ! Là, le professeur se met dans une position bras et jambes écartées appuyer sur un seul pied en déséquilibre, en position inconfortable et difficile à maîtriser. Parce que là vous allez pas tenir comme ça ! Mettez-vous bien sur vos appuis pour vous arrêter. D'accord ?
139. Je sais pas c'est marrant mais vous fonctionnez tous à la même vitesse... Comme si vous vous étiez dit, tiens on va fonctionner un petit peu en trottinant là comme ça... et le professeur mime en déplacement en trottinant et pieds serrés.

140. Vous n'êtes pas obligé hein ! Vous pouvez marcher tout doucement vous pouvez faire des passages au sol. Vous pouvez aller en marche arrière, vous pouvez aller en marche avant...
141. Tout ce que je n'ai pas interdit vous pouvez le faire !
142. Les élèves reprennent l'exercice et appliquent les remédiations.
143. Un élève se promène mains dans les poches.
144. Par contre Romeo, on enlève les mains des poches parce qu'on est plus dans la cour de l'école et qu'on est danseur ! On ne met pas les mains dans les poches, d'accord ?
145. Le professeur remet de la musique... et l'arrête après avoir circulé au milieu d'eux.
146. Vous mettez trop de temps à vous arrêter !... et puis j'entends trop de bruit ! Vous mettez trop de temps à vous arrêter et j'entends du bruit c'est pas normal !
147. La classe se tait.
148. Là je vais faire des choses maintenant plus compliquées, je vais faire des choses comme ça par exemple... le professeur joue avec le volume de la musique, le baisse, l'enlève, la remet et l'enlève rapidement à nouveau... hé ouai ! Dit-il...
149. Il poursuit mais à l'occasion d'un arrêt un élève effectue une glissade au sol...
150. Non ! Ne glisses pas ! Tu ne peux pas glisser Sabri !... ça ne marchera pas !
151. Je n'ai pas fait exprès ! dit l'élève
152. Hé bien fait exprès de ne pas glisser ! dit le professeur.
153. Deux élèves exécutent des déplacements en adoptant une gestuelle comique...
154. Ok ! Super ! Moi ça me va ! Tout ce que vous faites ça me va ! Tout ce que vous proposez ça me va ! D'accord ? Par contre on l'assume ! On l'assume ! On le fait pas pour faire marrer les copains ! On fait pas... et le professeur exécute une pantomime rigolote qui fait glousser les élèves... Par contre on peut se déplacer comme ça... il se déplace en sautant à pieds joints dans un geste qui se rapproche de la pantomime mais qui est contrôlé et mesuré, exécuté de façon répétitive... moi ça me dérange pas du tout... Aucun problème... On se déplace en rampant au sol aucun problème...
155. Attention ! on va faire exactement la même chose sauf que je vais laisser la musique tout le temps...
156. On peut faire ça ? demande un élève, en coupant le professeur.
157. Tu fais ce que tu veux Roméo ! Je laisse la musique tout le temps, vous allez vous déplacer, il y en a un parmi vous, on sait pas qui c'est....
158. Moi ! coupe un élève
159. Non ! dit le professeur. On ne sait pas qui ! Un parmi vous qui va choisir de s'immobiliser... Et du coup, dès que vous allez voir quelqu'un s'immobiliser, de suite vous allez devoir vous immobiliser... Pas dans la même position que lui dans la position que vous voulez !
160. Mais si il y en a plusieurs d'immobilisés ?
161. Ben si il y en a plusieurs, c'est super, c'est que plusieurs se sont immobilisés !
162. Quand vous serez mobile, quand vous serez tous immobiles... il y en a un qui va décider de redémarrer... Et du coup, tout le monde va redémarrer !
163. C'est n'importe qui, qui peut s'arrêter ? demande un élève.
164. N'importe qui ! répond le professeur. Attention !
165. Les élèves bavardent et bougent.
166. Il y a pas de musique donc on est immobile ! dit le professeur.
167. Malgré l'immobilité, les élèves continuent de bavarder.
168. Le professeur attend et ne remet pas la musique.
169. Le silence se fait peu à peu.
170. Le professeur remet la musique.
171. Les élèves repartent, certains bavardent.
172. Le professeur baisse le volume. Il y en a qui parle ça ne marche pas !
173. Le silence revient, les élèves travaillent, les élèves s'arrêtent plusieurs fois et redémarrent.
174. Le professeur extrait deux élèves du groupe et leur dit : Essayez de voir qui s'immobilise et qui fait repartir le groupe !
175. Les deux élèves échangent entre eux
176. Puis il renvoie les deux élèves et les remplace par deux autres.
177. Essayez de voir qui s'immobilise et qui fait repartir le groupe !
178. Raphaël ? dit l'élève
179. Raphaël tu crois ? dit le professeur
180. Oui... Ah mais on ne peut pas voir !...
181. Le professeur arrête la musique.
182. Ok ! C'est super ce que vous faites ! Veuillez bien à rester silencieux c'est super important !
183. Les élèves se rapprochent.

184. Restez où vous êtes ! Vous n'êtes pas obligé de venir me voir, vous entendez ! C'était très bien !
185. À chaque fois je sors un petit peu deux élèves pour regarder ce que vous faites... c'était très bien !
186. Par contre, vous ne laissez pas assez de longueur dans les arrêts et dans les démarrages... Il y en a tout de suite un qui veut arrêter le groupe où tout de suite un ou une qui veut redémarrer...
187. Les élèves écoutent en silence, certains se regardent.
188. D'accord ? Prenez le temps ! On est immobile... on reste immobile, on est bien immobile !... Puis en a un qui va redémarrer... puis on est bien en se déplaçant aussi...
189. D'accord ?
190. Vous y retournez ? dit le professeur aux deux élèves sur le côté.
191. Il en choisit trois autres et leur demande de s'extraire du groupe. Essayez de voir qui arrête le groupe et essayer de voir qui fait redémarrer le groupe ! Normalement ça doit être très difficile pour vous ! D'accord ?
192. C'est tout ? demande une élève.
193. Oui c'est tout ! réponds le professeur.
194. Attention... vous êtes prêts ? silencieux... seul sur scène... attention on ne rentre pas en contact avec les autres...
195. Aurore ? Stop ! On va danser là ! On n'est pas dans la cour de l'école ! Prêt ? Sabri tu te souviens que j'avais dit qu'on ne touche pas les casiers ?
196. Des élèves continuent de bavarder !
197. Non ça fait trop de bruit ! c'est silencieux ! Eva on enlève les mains des poches !...
198. Le professeur met de la musique...
199. Très vite le groupe s'arrête... puis repart... encore...
200. Pendant ce temps le professeur se promène au milieu d'eux...
201. Puis attrape un élève par l'épaule et vient le faire s'asseoir en dehors du groupe près des casiers. C'est Sabri... il ne lui dit rien.
202. L'élève coopère et s'assoit.
203. Il change le groupe d'élèves observateurs
204. Le professeur redonne la même consigne. Puis il arrête la musique.
205. Cette fois ci, on peut voir des élèves qui ne sont pas concentré sur la tâche à effectuer, ils s'arrêtent bien en retard ou pas du tout.
206. Vous avez un problème... mais c'est normal ce n'est pas évident à faire ça... Le problème que vous avez c'est que vous n'êtes pas à l'écoute les uns des autres... Il y en a qui s'arrête, et je vois Emma qui continue à marcher comme ça... Le professeur mime l'élève en marchant... tranquille... tranquille... tranquille... Non ! Ton objectif toi...
207. Mais j'avais pas vu qu'elle s'était arrêtée ! dit l'élève en coupant le professeur.
208. Oui mais peut-être... Oui mais regarde, je vais te faire voir un truc tout bête, je vais te faire voir un truc tout bête. Le professeur se déplace et s'écarte de l'élève... Je vois pas derrière moi Lorenzo, je le vois pas ! Il est pas dans mon champ de vision. Par contre, Roméo lui le voit ! Si Lorenzo s'arrête, Roméo s'arrête, et moi je vois Roméo qui s'arrête ! Plus ça se fera dans l'instant... plus ça donnera l'impression que c'est tout le groupe qui s'arrête !
209. T'es immobile toi Lorenzo ?
210. Oui !
211. T'es immobile toi Romeo ?
212. D'accord ! Lorenzo, toi tu démarres quand tu veux, tu fais ce que tu veux !
213. L'élève attend deux secondes et démarre.
214. Puis au moment où Romeo démarre, le professeur démarre aussi.
215. J'ai quasiment démarré en même temps, parce que lui il était à l'écoute de lui, et moi j'étais à l'écoute de Roméo. Soyez tous à l'écoute les uns des autres !
216. On réessaye ? Sans parler !... être à l'écoute ça veut dire être attentif à ce qui se passe sur scène ! D'accord ? Ok ? Vous êtes prêts ? Immobiles pour l'instant... silencieux... seul sur scène !
217. On change de musique ?
218. Non !... On change pas de musique !
219. Prêt ? Allez !... A vous d'essayer de voir ! dit le professeur à de nouveaux élèves observateurs.
220. Quelques élèves bavardent.
221. Attention ! On est danseur ! Concentré... et le professeur remet de la musique.

222. Puis il se rapproche des deux élèves observateurs, et échange avec eux sur qui fait démarrer et qui fait arrêter.... il attend un moment puis arrête la musique.
223. Ok ! c'est de mieux en mieux, mais il y en a qui ont encore oublié la consigne...
224. Des élèves continuent à bavarder.
225. Hey ! Mais c'est pas possible ! Ça bavarde et on entend un bruit de casier en bordure de salles. Il me semble que j'avais déjà dit ça ! Le professeur s'adresse au fautif.
226. On va faire un exercice ! Vous êtes tous là, face à moi !
227. Les élèves se regroupent et se mettent en face leur professeur.
228. Restez où vous êtes, il n'y a pas de souci ! Je vous ai pas demandé de vous regrouper ! Je vous demande pas de bouger, je vous demande de rester où vous êtes ! C'était très bien où vous étiez ! On va faire un exercice ! Quand je bouge le bras, vous bougez le bras !
229. Une élève se contorsionne.
230. Je crois que je n'ai pas bouger pour l'instant !...
231. Le professeur exécute trois gestes, dont un avec déplacement.
232. La classe le singe.
233. Là vous êtes à l'écoute ! Là vous êtes attentifs ! Là vous avez de la qualité ! Attention...
234. Quand je saute, vous sautez, en même temps que moi ! Le professeur attend, attend, puis saute.
235. Les élèves sautent.
236. Vous avez entendu le bruit au sol ?
237. Oui ça n'a fait qu'un seul bruit !
- 238.... ça n'a fait qu'un seul bruit ! Boom ! Là vous êtes à l'écoute ! Là vous êtes attentif !
239. Il recommence.
240. Les élèves aussi.
241. Ok ! Changez tous d'orientation. Vous vous mettez dans l'orientation que vous voulez !
242. Les élèves commencent à se déplacer dans la salle.
243. Non, non ! L'orientation c'est ça, ça, ça, ça... le professeur enchaîne les quarts de tour sur lui-même... Vous restez sur place pour changer d'orientation ! Ok ?
244. Il y en a un parmi vous...
245. Non ! Je vais le faire ! Je vais le faire !
246. Quand je saute... vous sautez tous... personne ne me regarde... vous conservez votre orientation. Par contre vous avez vos copains... prêt ? Fiez-vous à vos copains !... Le professeur saute, avec un temps assez long de flexion préalable.
247. Les élèves sautent, l'ensemble est assez synchrone.
248. Là vous êtes à l'écoute ! D'accord ! la même chose... mais c'est Eva qui saute ! Elle fait le saut quand elle veut ! Non, non ! Ne vous tournez pas, gardez votre orientation ! Vous avez remarqué hein ? Eva et moi on a fait la même chose, on a fait ça... le professeur prends le temps pour fléchir ses jambes... Ça voulait dire, attention, on va sauter et après on sautait... Attention... Satine !...
249. L'élève saute suivi de la classe...
250. Attention Mathieu tu n'étais pas prêt !... Lorenzo... idem... Ok !... Attention... Quelqu'un d'autre on sait pas qui !...
251. Un élève réagit et la classe répond en sautant en décalé...
252. Non ! Ne le faites pas en même temps, il y en a un qui va sauter, ça va faire sauter tout le monde !
253. L'exercice fonctionne.
254. Puis très vite les sauts s'enchaînent de façon très proche tant et si bien que tous n'ont plus le temps de reproduire que déjà quelqu'un a sauté.
255. Euh... Là vous avez vu ce que j'ai dit tout à l'heure ? Non ! Non ! Vous avez vu ce que j'ai dit tout à l'heure ?... Vous ne prenez pas assez de temps ! Attention..!
256. On va refaire le même exercice que tout à l'heure, on se déplace... Quand il y en a un qui s'arrête tout le monde s'immobilise... Et pour repartir vous allez tous redémarrer par un saut.
257. Les élèves écoutent mais restent silencieux et dubitatifs...
258. C'est-à-dire qu'il y en a un d'entre vous qui va faire... saut et puis je redémarre - et le professeur mime le geste. D'accord ? Je vais le faire avec vous ! Il faut être vraiment à l'écoute les uns des autres.
259. Le professeur revient vers l'élève qui est assis depuis tout à l'heure.
260. Sabri, tu as compris pourquoi je t'ai punis ? Tu t'amuses à tacler les copains et les copines, tu es peut être un petit peu trop bête ou trop petit, tiens, regardes... Tu vas te mettre sur la chaise agrandir là ! Et quand tu auras grandi, tu me dis monsieur j'ai grandi je peux venir danser.

261. Le professeur remet la musique, se rapproche des élèves.
 262. Prêt ? Silence ! Prêt ? Allez on y va on redémarre !
 263. L'exercice se déroule avec le professeur.
 264. Prenez le temps... prenez le temps...
 265. Les successions de marche-arrêt des élèves sont encore trop rapides. Ils veulent tous être à l'initiative du mouvement suivant.
 266. Il faut absolument que vous preniez le temps ! Laissez le temps à l'arrêt ! Laissez le temps à la marche !
 267. L'exercice se poursuit et les élèves s'arrêtent mais l'enchaînement de phases est encore un peu trop rapide et les reprises pas assez claires à identifier.
 268. De suite le professeur leur donne comme injonction : Laissez le temps !
 269. Ce qu'ils font. Puis ils reprennent la marche.
 270. Bien là !
 271. Le professeur extrait à nouveau deux élèves comme observateurs, se met à côté d'eux et observent tous les trois en silence.
 272. Puis il va arrêter la musique, et applaudit.
 273. Alors... euh... c'est vraiment... c'est vraiment un moment crucial... où il faut y arriver, vous avez eu du mal, beaucoup de mal, même à la fin... même à la fin c'était encore un petit peu compliqué pour vous... Vous êtes trop... vous êtes trop dans, regarde ce que je fais, etc... Stop ! On est en danse, on est tous sur scène, on est tous dans la même galère ! D'accord ? ok?
 274. Alors ce que je vous propose maintenant... c'est... je vous donne cinq minutes ...Vous allez être seul avec vous-même... Vous allez prendre un petit espace à vous, et vous allez créer un geste à vous et on va se fier un petit peu à ce qu'on a vu tout à l'heure, alors... comment ils étaient les danseurs qu'on a vu tout à l'heure ?
 275. Des réponses émergent en simultanée, le professeur en reprend quelques-unes.
 276. Ils étaient face au public... Mais quand ils faisaient leur geste à eux ? Ils étaient tous face au public ?...
 277. Un élève s'agite.
 278. C'est bon tu es prêt à écouter ? Je te vois danser de l'autre côté sans me regarder...
 279. Donc face au public, et moi j'ai remarqué qu'ils étaient immobiles au niveau des pieds. Donc vous vous allez vous mettre face au public, donc nous le public il est là !
 280. Vous vous mettez où vous voulez sur scène, et je vous laisse cinq minutes pour créer votre geste. Pour créer votre signature ! Votre signature elle est personnelle !
 281. Un élève s'interroge sur le côté fixe de la posture.
 282. Non on est fixe parce que les pieds ne bougent pas, mais les mains, oui, elles bougent ! Le corps bouge, la colonne vertébrale, les fesses... Debout ! Debout !
 283. Des élèves se rapprochent avec des questions.
 284. Je finis d'expliquer, vous poserez des questions après !
 285. Les élèves s'éloignent et se répartissent dans la salle tout en bavardant.
 286. Oh ! Oh ! Je finis d'expliquer et vous poserez les questions après, non ! C'est mieux !
 287. Votre signature... vous devez être capable de la répéter à l'infini... C'est toujours la même boucle... Elle ne varie pas ! D'accord ?
 288. Un élève demande : On peut en faire deux ?
 289. Le professeur répond : Tu peux en faire deux et ça... avec les deux bras et le répéter à l'identique.
 290. Un élève redemande si l'on n'a pas le droit de bouger les jambes.
 291. Oui tu n'as pas le droit de bouger les jambes, mais c'est ton problème... c'est quelque chose que tu as créé toi, qui est original, c'est-à-dire que ce n'est pas copier sur des gestes que vous connaissez. C'est le vôtre et vous êtes capable de le répéter sans arrêt !
 292. Un élève se rapproche et dit : moi il y a un pied de pivot et...
 293. Non ! Il n'y a pas de pied de pivot, c'est les deux pieds au sol on ne tourne pas ! En place !
 294. Un élève : On peut se mettre sur la pointe des pieds ?
 295. Non, sur la pointe des pieds tu vas être déséquilibré !
 296. Allez on cherche...
 297. Sabri ? Tu as toujours pas grandi ?
 298. Non !
 299. Non ? Et bien tu restes là alors !
 300. Chut ! Dit le professeur à la classe.
 301. Un groupe de garçons s'est rapproché, ils se montrent ce qu'ils font.

302. C'est seul !... les garçons ! On le fait pas voir aux autres, c'est seul ! Face au public, comme ça ça vous aidera à le refaire tout à l'heure !
303. Est-ce que ça c'est un DAB ?
304. Je m'en fous ! Tu sais très bien que non ! Hein ? Sérieusement ?
305. Pourquoi je te demande de pas faire un DAB ?
306. Non, mais... c'est pas un DAB ?
307. C'est pas à moi que tu vas demander si c'est un DAB ou pas ? Tu le sais mieux que moi si c'est un DAB !
308. Face au public, sur ces deux pieds, on fait sa signature !
309. Monsieur ? Est-ce qu'on peut faire des petits gestes ?
310. Tu fais ce que tu veux ! Donc le spectre est large quand même ! D'accord ? À partir du moment où c'est ce que tu veux comme geste... mais en tout cas c'est le tien !
311. Le professeur montre successivement des élèves du doigt. C'est le tien !... c'est le tien ! dit-il en montrant un autre. C'est le tien ! C'est le vôtre ! C'est votre geste ! D'accord ? et vous êtes capable de le répéter plusieurs fois ! Mais il peut être très court... où il peut être très long ! Il peut être hyper compliqué - et le professeur exécute un geste hyper compliqué- ou hyper simple - et le professeur exécute un geste est hyper simple. C'est votre truc à vous ! C'est bon ?
312. La classe se remet au travail et chacun cherche son geste.
313. Le professeur se promène au milieu des élèves.
314. Il se dirige vers Sabri.
315. Tu as grandi ?
316. L'élève répond oui de la tête.
317. Tu peux me dire oui j'ai grandi et je ne ferai plus n'importe quoi ? demande le professeur.
318. L'élève lui répond la même phrase.
319. Ah super ! Vas-y tu peux revenir avec nous !
320. Monsieur est-ce que je peux me baisser ? demande un autre élève.
321. Oui tu peux te baisser mais ne va pas chercher trop bas ! dit le professeur en mimant un geste très fléchis des genoux et proche du sol.
322. C'est bon ? Vous l'avez votre signature ?
323. Sabri ? Tu l'as ton geste ou pas ?
324. Oui !
325. Vous l'avez ? Bon! Alors ! Hé, oh ? Chut ! Vous l'avez votre geste ou pas ?
326. Oui ! Répondent les élèves.
327. Super ! Alors vous savez ce qu'on va faire... vous savez ce qu'on va faire... je vais mettre la musique... Vous allez vous déplacer sur la musique... Comme tout à l'heure... à un moment il y en a un qui va s'arrêter... Il y en a un qui va redémarrer par un saut... Vous allez faire votre saut face au public, et là, vous allez faire votre signature ! Plein de fois de suite ! D'accord ? Hé, oh? Vous avez entendu ? On se déplace... Il y en a un qui s'arrête ça fait arrêter tout le monde... Il y en a un qui redémarre par un saut, on saute tous face au public... Et là, on fait notre signature !... Quand la musique s'arrête... Chut ! Quand la musique s'arrête on s'immobilise et on arrête notre signature ! Ça vous va pour tout le monde ? Aller ! Prêt ?
328. Tu as un chewing-gum dans la bouche ?
329. Non j'ai rien !
330. Super
331. Prêt ?
332. Certains élèves se déplacent et bougent encore et d'autres bavardent.
333. Silence ! Silence ! Chut !... Immobilité !... C'est pas forcément les bras croisés immobile ! Grichka immobile !
334. Le professeur attend que tous soient immobiles. Alors, il remet la musique.
335. Les élèves exécutent correctement le module proposé.
336. Super ! Vous savez quoi ? Là vous dansez à la façon de Ohad Narin ! On se retrouve avec des gens qui sont face au public avec les jambes immobiles et qui bougent les bras. Super !
337. Le professeur se rapproche des élèves, se place au milieu de la classe, et dit : Ces gens qui sont de ce côté-là vous allez vous asseoir là-bas ! Tous ces gens qui sont là... on refait !
338. Sabri ? Ce geste c'est pas toi qui l'a inventé, c'est pas ton geste, je te demande ton geste à toi !
339. Un élève commence à dire à qui appartient le geste...
340. On s'en fout ! Je veux pas savoir ! En tout cas c'est pas le geste de Sabri !

341. Prêt ? Prêt ? Chut !... On se déplace, il y en a un qui fait arrêter le groupe... En sortant on est face au public... prêt ?
342. Le professeur remet la musique, les élèves exécutent la chorégraphie jusqu'à l'arrêt de la musique.
343. Des garçons spectateurs bavardent.
344. Le professeur se déplacent vers eux et dit : Vous ne pouvez pas parler pendant que les autres passent, quand vous êtes spectateurs vous ne pouvez pas discuter. Vous êtes attentifs à ce que vous voyez !
345. On inverse les groupes ?
346. Attention... le groupe 1 qui vient de passer c'était difficile... le groupe 1 qui vient de passer avant vous c'était difficile, à vous, je vais vous demander une consigne particulière... à la fin... pourquoi vous vous reculer comme ça ? À la fin, quand vous êtes en train de faire votre signature, il y en a un qui va s'arrêter, tout le monde va s'arrêter... va être immobile... il y en a un qui va sauter, et vous allez partir soit coté jardin soit à cour, comme vous voulez c'est vous qui choisissez... D'accord ? On fait notre signature, il y en a un qui s'arrête, ça fait arrêter tout le monde, on est immobile. Il y en a un qui saute - le professeur saute et enchaîne quelque pas - et on part soit jardin soit à cour. Ok ? Attention... vous êtes prêts ?
347. Pour l'instant on se déplace... Non ! On démarre immobile !... On démarre immobile !
348. Tous les élèves sont immobiles alors le professeur mets la musique.
349. Une fois que tous les élèves ont terminé la chorégraphie et sont partis côté cour ou côté jardin, le professeur arrête la musique et applaudi, ce qui fait applaudir les élèves spectateurs.
350. Bravo à tous ! Bravo ! Vous venez ? dit le professeur qui s'adresse aux danseurs.
351. Super ! Euh... évitez de vous cacher les uns derrière les autres... D'accord ? Parce que tout ce que vous faites c'est génial ! Et c'est génial que tout le monde puisse le voir... Donc vraiment, vraiment super ! Vous avez une petite difficulté... chut... vous avez une petite difficulté, je ne sais pas qui a décidé de s'arrêter la seconde fois... Comme vous vous êtes tous orientés face au public, si celui qui décide de s'arrêter il est derrière et bien c'est difficile de le voir... C'est ma faute, j'ai donné une consigne qui est difficile à respecter... J'aurais du dire parmi ceux de devant, il y en a un qui décide de s'arrêter...
352. Oui, mais tout le monde se serait mis devant, dit un élève.
353. Je crois qu'il y en a qui était bien content d'être derrière... dit le prof en rigolant.
354. Bien ! On va maintenant... vous vous souvenez... gardez bien tout ça dans votre tête... Des arrêts à l'écoute... - Certains continuent à bavarder - Hé, oh ?... Les arrêts à l'écoute vous gardez dans votre tête... La signature vous la gardez dans votre tête...
355. Maintenant... Qu'est-ce qu'il y avait dans la chorégraphie de Ohad Naharin tout à l'heure ?...
356. Des bras se lèvent et des réponses fusent.
357. De l'unisson ! dit un élève.
358. De l'unisson ! reprend le professeur.
359. Et bien vous savez ce qu'on va faire maintenant, on va créer un unisson ! Et l'unisson qu'on va créer, ça va être le nôtre...
360. Certains élèves continuent de bavarder...
361. Oh, oh ! Ça va être notre unisson de cette séance, et après vous allez pouvoir travailler avec un petit peu. Ok ? Pas de souci ?
362. Alors on va dire... on va prendre toute cette partie là, vous vous mettez face public comme vous voulez dans cette partie là... et moi je vais me mettre là, allez y !...
363. On entend difficilement quelques questions inquiètes sur l'unisson dans un léger brouhaha lorsque les élèves s'installent.
364. Le professeur attend un peu et s'adresse au groupe classe.
365. Alors on va l'apprendre, on va le faire ensemble !
366. Euh... Regarder les garçons ! J'ai dit là ! Hein!? Vous êtes hors scène là! Ho, ho? Là ! Là ! Là ! Là !... dit le professeur en désignant les quatre plots qui délimitent l'espace scénique.
367. Les élèves se placent sur l'espace scène.
368. Je vais me mettre ici, comme ça je suis devant, et tout le monde me voit... alors c'est facile...
369. On est orienté face au public tous... On s'écarte, on est pas collés les uns les autres... Il faut qu'on ait un petit peu de place pour faire ça.
370. Les élèves bougent mais anarchiquement.
371. Le professeur tourne sur lui-même en balançant ses bras.
372. Les élèves font de même - sans toucher personne.
373. C'est bon ? Pas de problème ? Alors quand on est sur scène... Ho, ho ? Grichka tu es prêt ?... Quand on est sur scène on est concentré, on va tous faire le même geste en même

- temps, on va apprendre un petit unisson. Les gestes que je vais vous apprendre, faudra bien les retenir, parce qu'il va falloir les refaire après. C'est bon ?
374. Donc la première chose qu'on va faire, c'est qu'on va plus s'orienter face au public... On va s'orienter face dans la diagonale... Alors attention, parce que je ne dis pas face à la sono, mais face à la diagonale... le professeur se déplace près d'une élève. Parce que toi ta diagonale c'est vers ici, c'est pas face à la sono ... Moi ma diagonale s'est face à la sono... Mais toi là... le professeur se déplace vers une élève de l'autre côté du groupe... ta diagonale c'est pas non plus face à la sono !
375. Les élèves s'orientent tous dans ce qu'ils comprennent être leur diagonale.
376. On va démarrer pied droit... On va faire quatre pas en démarrant pied droit... Vous êtes prêts ? Alors on va tous être à l'écoute les uns des autres, et on va démarrer en même temps, les bras sont le long du corps... Prêt ? Trois, quatre, un, deux, trois quatre.
377. Le professeur avance de quatre pas, les élèves de la classe le suivent, chacun dans son orientation.
378. Pas de problème ? Tout le monde y arrive ?
379. Les élèves acquiescent.
380. On redémarre ! Essayez de prendre tout le temps le même point de départ ! C'est vrai qu'au gymnase c'est plus pratique parce qu'il y a des lignes, mais essayez à peu près de prendre le même point de départ.
381. Alors on va faire la même chose, mais au quatrième pas on va faire un demi-tour avec le regard qui balaye, comme ça, comme ça, comme ça, comme ça - le professeur exécute un demi-tour - Et là on va faire quatre pas en démarrant avec le pied droit marche arrière.
382. Donc je vous fais voir, ça donne ça, regardez bien ! Vous êtes prêt ? Je le fais tout seul, puis après vous le ferez avec moi ! 1 2 3 4 et 1 2 3 4 puis on joint les pieds !
383. Une élève dit au professeur qu'il s'est trompé de pied en reculant.
384. Pardon ? J'ai démarré du pied gauche ? Ah ben non... il faut démarrer du pied droit ! On démarre toujours avec le pied droit, c'est plus facile ! D'accord ? Prêt ? Je vous rappelle le demi-tour, il se fait en balayant comme ceci là ! Le professeur tend son bras gauche et fait un quart de tour vers la gauche.
385. Vous êtes prêts ? Bras le long du corps... Pied la largeur des épaules, dans l'axe de la diagonale, de notre diagonale... Attention !... 2 3 4...
386. Le professeur commence le début de la chorégraphie avec les élèves, il est placé devant, servant de repères aux élèves. Les élèves font quatre pas en avant, puis quatre pas en arrière.
387. Le professeur poursuit en donnant la consigne suivante :
388. Guillaume ? Pourquoi tu es pas comme moi là ? Pourquoi tu bouges ? Non mais reste comme tu es ! Il n'y a pas de souci !
389. L'élève répond qu'il est gêné par la personne devant lui. Le professeur lui répond :
390. Il a peut-être de plus grands pas que toi.
391. Quand vous êtes là... restez où vous êtes ! écoutez ma voix simplement !... Votre tête, votre regard, vont tourner au-dessus de votre épaule gauche... Elle va tourner au maximum votre tête, comme si vous regardiez un truc au-dessus de votre épaule gauche... Et quand vous êtes au maximum du maximum du maximum... de votre épaule gauche...
392. Roméo ? Ton épaule gauche, c'est laquelle ?
393. L'élève montre son épaule gauche.
394. Voilà ! Merci !
395. Quand vous êtes au maximum du maximum du maximum, on va tous faire un saut pour se remettre face public.
396. Et le professeur exécute dans l'instant ce qu'il vient de dire. Comme ça !
397. Les élèves font de même.
398. Ok ? On refait tout depuis le début ?... Attention... Prêt ?... 3...4...
399. Le professeur et les élèves refont le début de la chorégraphie. Ok !
400. C'est Emma Louisa qui est dans ce secteur, on va se caler sur Emma Louisa ! Votre regard... Il faut aller la chercher de l'œil ! Ça sera un peu compliqué pour toi, dit le professeur à un élève. Ok ? On refait... Allez... Une dernière fois... Après on refait les unissons... Prêt ?... En place... Les bras le long du corps... Audrey ? On t'attend !... Prêt ?... 3...4...
401. Le professeur et les élèves refont le début de la chorégraphie. Ok !
402. Quand on est là, on va démarrer avec le pied droit, on va balayer dans la diagonale en arrière, et hop, on va rejoindre avec l'autre. Balayer dans la diagonale, à gauche, en arrière, et hop, on rejoint. On va refaire la même chose, et hop, on rejoint... encore et hop, on rejoint. Vous avez vu ? Regardez bien ! C'est ça ! Je suis là... Diagonale, je rejoins. Diagonale, je

- rejoins. Diagonale, je rejoins. Diagonale, je rejoins. Pas de problème ?... Si jamais c'était vu du dessus, ça ferait ça... et le professeur trace un zigzag avec son doigt dans l'espace... hop, hop, hop, hop ! Un zigzag, un escalier.
403. Les élèves questionnent sur la direction de la chorégraphie.
404. Le professeur répond : Là on fait une trajectoire arrière-scène, avant-scène.
405. Prêts ? 3...4...
406. Le professeur et les élèves refont la chorégraphie. Ok !
407. Quand on est là, on va aller au sol en posant le genou droit au sol. Le professeur fait le geste les élèves l'imitent...Non ! On va poser le genou gauche ça m'arrange ! Quand on a posé le genou gauche au sol, on va mettre nos mains sur le côté...Et on va faire, fesse, fesse, et genou gauche au sol. On refait une deuxième fois. On met les mains sur le côté, fesse, fesse, genou. Quand on l'a fait deux fois, on va se redresser tout doucement, tout doucement, en faisant monter nos mains le long des jambes, notre regard est vers le bas, et quand notre colonne vertébrale est bien redressée, on lève la tête.
408. C'est bon pour tout le monde ? Est-ce que vous vous sentez prêt à tout refaire depuis le début ?
409. Plusieurs élèves répondent oui.
410. Parce que là, là, on a fini notre unisson. Et si vous regardez bien, vous êtes à peu près, à peu près, revenus à votre point de départ. Un ou deux mètre près vous êtes revenus à votre point de départ.
411. C'est bon ? Il faut que je vous sépare les garçons ou pas ?
412. Les élèves répondent que ça va.
413. Mais non ! Vous êtes en train de parler quand je parle !
414. Un élève dit : Mais non on ne parlait pas !
415. C'est ça... parce que moi je t'ai vu parler toi Mathieu, avec toi Romeo !...Juste là, à l'instant!...Euh...Là, je vois Sabri qui est en train de parler avec quelqu'un d'autre !
416. Ok ! Cet unisson comme on le fait ça fait une trajectoire en triangle... parce qu'on part par là, on va vers là, on revient vers là, je l'appelle l'unisson du triangle. Si vous voulez vous en souvenir les prochaine fois, ça s'appelle l'unisson du triangle.
417. Une élève lève le bras pour une question.
418. Oui ? dit le professeur en montrant l'élève.
419. Elle demande combien il y a de roulades.
420. Deux ! répond le professeur. Il y a deux roulades sur les fesses !
421. Prêts ? Comme vous êtes très bon, on y va ! Prêts ?.. Silence ! Les bras le long du corps... danseurs du début à la fin... trois... quatre...
422. Le professeur enchaîne l'unisson du triangle avec ses élèves du début à la fin.
423. Super ! Les élèves s'applaudissent.
424. Le professeur dit à un élève : Normalement tu dois te décaler davantage, parce qu'on va le faire deux fois. Là on va le faire deux fois de suite, donc on va revenir bien moins loin que là où tu es parti. Tu pars bien dans la diagonale au départ ? Tu pars bien à la diagonale ?
425. Oui ! répond l'élève.
426. Bien, normalement tu devrais pas revenir dans les casiers, sinon décale toi un peu. On refait... et on va le faire deux fois de suite !
427. Un élève pose une question sur le placement de la jambe, sur le côté ou en diagonale quand on recule en zigzag.
428. Le professeur répond : Oui ! Votre jambe quand elle part en arrière, elle part dans la diagonale ! Le professeur refait les quatre gestes enchaînés. C'est vraiment un zigzag ! D'accord ? Prêt ?
429. On le fait deux fois de suite ! Et pour le faire deux fois de suite, il va y avoir un petit problème... c'est quand est-ce qu'on redémarre ?
430. Pas de réponse de la classe.
431. Et bien soyez à l'écoute de ceux qui sont devant ! Là, c'est moi qui est devant, mais tout à l'heure ça sera pas forcément moi, soyez à l'écoute de ceux qui sont devant !
432. Vous êtes prêts ? Deux fois de suite, hein ! trois...quatre..
433. Le professeur et les élèves font l'unisson du triangle du début jusqu'à la fin, deux fois de suite. Et tous d'applaudir à la fin.
434. Bravo à tous dit le professeur. Remettez-vous en place !
435. Je vous propose de le faire deux fois de suite, en musique, mais cette fois... moi je gère la musique, je suis pas avec vous. Je vous conseille de regarder cette élève, dit le professeur en tapotant sur la tête de l'élève qui est devant.

436. Ah, un petit truc que je voulais vous dire simplement, quand je fais mes quatre pas demi-tour quatre pas... regardez... un truc... oh, oh... un truc... regardez... quatre pas demi-tour, quatre pas comme j'avance avec mon pied droit, ça fait 1, 2, 3, 4, et là, je fais le demi-tour autour de mon pied gauche, 5, 6, 7, 8. Le professeur parle en exécutant les gestes. D'accord ? J'ai simplement à faire ça !... J'en ai vu qui faisait des choses bizarres... Voilà ! Prêts ?...
437. Le professeur part mettre de la musique.
438. Allez, on va changer de musique un peu...
439. Les élèves partent en même temps que celle qui est devant, elle exécute la chorégraphie et tous suivent, plus ou moins à l'unisson... Ils finissent et s'applaudissent.
440. Bravo à tous !
441. Un élève se rapproche et demande des précisions sur comment exécuter le demi-tour sur les fesses.
442. Le professeur lui montre, en lui disant fais comme ça ! Regarde, tu es là, il faut que tu fasses comme ça, fesse, fesse, genou... le professeur lui remontre le geste.
443. Hop ! Vous vous mettez face à moi ! Vous vous remettez en place ! En place ! Tous ceux qui sont nés du 1er janvier au 31 mars levez la main ! Plusieurs élèves lèvent la main. Groupe 1 ! Tous ceux qui sont nés du 1er avril au 30 juin levez la main ! Groupe 2 ! Tous ceux qui sont nés du 1er juillet au 30 septembre levez la main ! Groupe 3 ! Tous ceux qui sont nés du 1er octobre au 31 décembre levez la main ! Groupe 4 ! Le groupe 1 2 3 et 4 vous vous mettez côté jardin ici ! Non, non, on se met pas contre le mur ! Sortez, sortez, décalez vous du mur ! Voilà ! Mettez-vous là ! Alors...
444. Donc, voilà ce qu'on va faire, je vais mettre la musique, le groupe vous allez venir et vous mettre sur scène, d'accord ? Vous allez le faire deux fois de suite ! Quand vous avez fini, vous allez vous asseoir là-bas, sans vous coller contre les casiers, pendant qu'ils ont fini et qu'ils partent, le groupe vous entrez sur scène. Vous allez le faire deux fois de suite, puis vous allez vous asseoir là-bas, le groupe 3 vous entrez sur scène. Vous allez le faire deux fois de suite, vous allez vous asseoir là-bas, puis enfin le groupe 4 vous allez entrer sur scène, vous allez le faire deux fois de suite, puis vous allez vous asseoir.
445. Tout ça, ça se fait dans le silence, d'accord ? Et dans l'immobilité, quand on est pas concerné ! C'est-à-dire à quand vous êtes là, vous êtes immobiles, vous êtes spectateurs, vous regardez ce qui se passe, mais zéro bruit ! D'accord ? Quand vous êtes là-bas, c'est la même chose ! Attention ! Il va falloir démarrer... vous mettre à l'écoute de celui qui est devant ! D'accord ? Pas de problème ? Je mets la musique, et on y va !
446. Le professeur part mettre la musique.
447. Vous êtes prêts ? Debout ! Debout ! Debout ! Oui tout le monde ! Immobile, debout, attentif !
448. La musique démarre, les élèves du 1er groupe commencent de façon hésitante... puis leur chorégraphie terminée, ils partent s'asseoir et le second groupe entre en scène, puis le troisième et enfin le quatrième.
449. Le professeur et les élèves applaudissent.
450. Bravo à tous ! Là vous avez vraiment travaillé sur comment être danseur ! Il n'y avait pas de discussion, il n'y avait pas de bruit, vous étiez à l'écoute, vous connaissiez à peu près votre chorégraphie.
451. Le professeur s'adresse aux spectateurs : Comment vous avez trouvé ? Sympa ? Plus vous serez à l'unisson les uns des autres plus ça prendra du poids ce que vous allez faire ! D'accord ? Bravo à tous !
452. Alors maintenant, voilà ce qu'on va faire, ça c'était la partie du cours où vous étiez danseur. Maintenant vous allez être chorégraphe ! Alors regardez bien comment ça va se passer ! On va garder les groupes, le groupe 1, le groupe 2, le groupe 3, le groupe 4. Vous allez aller travailler et je vais vous passer une commande ! Je vais vous demander de créer une chorégraphie par groupe. Dans cette chorégraphie je veux cinq choses ! Et je veux les voir les cinq choses ! Si bien qu'à la fin vous allez passer pour nous faire voir ces cinq choses, et je vais les noter sur cinq points ! S'il y a les cinq choses, tout ceux du groupe auront les cinq points. S'il manque une chose, vous n'aurez que quatre, s'il manque deux choses vous n'aurez que trois... Je mettrai une petite note sur cinq, d'accord ?
453. Ça va compter ? demande un élève.
454. Oui ! première chose que je veux dans votre chorégraphie... Un début original, quelque chose que vous créez qui fait le début, vous pouvez vous inspirer de choses que vous avez vu précédemment. Vous pouvez vous mettre d'accord pour créer un début original. Deuxième chose que je veux voir dans votre chorégraphie, je veux voir l'unisson du triangle, qu'on vient de travailler là... une fois vous le faites... vous n'êtes pas obligé de le faire deux fois. D'accord ? Vous avez bien entendu ? Je vous demande de le faire au moins une fois tous à

l'unisson ! Ça c'est une chose que je veux voir dans votre chorégraphie ! Troisième chose que je veux voir dans votre chorégraphie, je veux voir vos signatures ! Vos signatures... vous souvenez-vous du petit geste que vous aviez au début ? D'accord ? Vous le mettez quand vous voulez dans la chorégraphie. Quatrième chose que je veux voir dans votre chorégraphie...Je veux voir des moments de déplacement, et des moments d'arrêt, où vous êtes à l'écoute les uns des autres! Exactement ce qu'on a travaillé au début du cours ! Peut-être que vous pouvez, à l'issue d'un moment où vous êtes à l'arrêt, faire votre signature comme on a fait tout à l'heure... ou pas... ok ? Dernière chose que je veux voir dans votre chorégraphie, je veux voir une fin originale ! Une afin que vous avez créé vous, une fin qui fait que moi qui gère la musique, je sais que c'est la fin et je vais pouvoir appuyer sur l'arrêt de la musique.

455. Vous avez compris ? Au début original, l'unisson au moins une fois, votre signature individuelle, et être à l'écoute les uns des autres pour qu'il y ait des arrêts et des déplacements... Et on va dire qu'il y a un moment dans ses arrêts et ses déplacements où vous êtes tous orientés face au public, d'accord ?... Et une fin originale ! Avec tout ça je veux que vous soyez danseur du début, jusqu'à la fin de ce que je vous demande ! Être danseur c'est, souvenez-vous, être silencieux, être à l'écoute des uns des autres, et enlever tous les gestes parasites du quotidien.
456. Ça ! C'est un geste parasite du quotidien - le professeur fait semblant de se remonter le pantalon... Ça ! c'est malheureusement un geste parasite du quotidien - le professeur fait un DAB – Ça ! c'est un geste parasite du quotidien - le professeur se passe les deux mains dans les cheveux - Ça ! c'est un geste parasite du quotidien - le professeur se gratte les fesses.
457. Les élèves rigolent !
458. Des élèves lèvent les bras pour des questions.
459. Oui! dit le professeur en montrant une élève du doigt.
460. Est-ce que la signature, il faut la faire face au public? demande l'élève.
461. Tout ce que je n'ai pas dit tu n'es pas obligé! répond le professeur en levant les mains paumes ouvertes .
462. Oui! dit le professeur en montrant une autre élève du doigt.
463. L'unisson, on doit faire exactement le même ? demande l'élève.
464. Alors moi, je serais vous, je me prendrais pas la tête à créer quelque chose, vous avez déjà tout, vous avez déjà la matière ! Vous avez l'unisson ! Vous avez vos signatures ! Il suffit de se mettre d'accord sur ce qu'on fait au début, et ce qu'on fait à la fin ! À quel moment on fait les déplacements, les arrêts, les choses comme ça... Il est 15h22, à 15h35 tout le monde s'assoit et on regarde ce que vous avez fait.
465. Les élèves se lèvent précipitamment et se répartissent par groupe dans la salle. Ils sont déjà en discussion pour élaborer leur chorégraphie !
466. Le professeur appelle le groupe 3, et le place dans la salle.
467. Puis il se déplace un autre endroit et appelle le groupe 4.
468. Moi je serai vous... vous allez vous asseoir, au calme, pour discuter...
469. Un élève demande quel est le thème ?
470. Le thème ?... y a pas de thème ! Vous avez toute la construction...
471. Les élèves sont déjà repartis dans une discussion entre eux, mouvementée...
472. Le professeur se rapproche d'un autre groupe et les interrompt :
473. Alors juste un truc... juste un truc ! Vous êtes cinq pour construire une chorégraphie, il faut accepter de prendre les idées de chacun, accepter que certaines idées ne soient pas prises, D'accord ?
474. Une élève lui répond en disant qu'ils étaient en train de se mettre d'accord.
475. Non, mais je vous le dis... au début, d'accord ? Ok ? Mais là c'est bien de fonctionner comme ça...
476. Le professeur se dirige de suite sur un autre groupe...
477. Alors... ce que je vous propose... C'est de vous mettre en rond... vous asseoir en rond...
478. Les élèves s'assoient et écoutent le professeur.
479. C'est d'écouter les idées de chacun, d'accepter de donner ses idées et d'exprimer ses idées devant les autres, accepter que ses idées ne soient pas prises, et on essaye de construire quelque chose... moi je ne veux pas que vous veniez me voir en me disant monsieur on arrive pas à travailler, on arrive pas à se mettre d'accord...Là il doit y avoir un consensus, c'est-à-dire un accord commun qui doit sortir... D'accord ? Après tout le reste vous l'avez... Vous pouvez répéter un petit peu sur scène mais vous l'avez !
480. Le professeur se rapproche d'un autre groupe en pleine discussion, où l'on entend que le ton monte. Il s'adresse à eux doucement :

481. Hé... Ce que je vous conseille... C'est de vous asseoir en rond... Et de vous mettre d'accord en commun. C'est à dire... on écoute les idées de tout le monde, on laisse parler tout le monde et on choisit des idées, à la fin nos idées elles ne seront peut-être pas retenues mais c'est pas grave... Peut-être que notre idée elle sera retenue, tant mieux, mais ce n'est pas le plus important... le plus important, c'est le groupe, que tous ensemble vous arriviez à créer cette chorégraphie. D'accord ? Aller, on s'écoute, et après quand vous aurez besoin d'espace vous pourrez y aller...
482. Les élèves se conforment aux conseils du professeur.
483. Le professeur se promène dans la salle.
484. Tous les groupes sont assis ou debout en rond, et tentent de se mettre d'accord.
485. Du coup, il se promène en tendant l'oreille, mais les laisse faire.
486. Au bout d'un petit moment, il vient et s'assoit auprès d'un groupe.
487. Alors... vous avez des idées ou pas ?
488. Oui ! répond un élève. Au début, on sait notre pas, et dès que l'on saute, dès que l'on se met face à la scène, on en laisse deux, les deux ils font leur signe pendant que les autres ils les rejoignent en faisant la chorégraphie, après les trois autres qui faisaient la chorégraphie on les laisse, après les deux autres, ils continuent de faire la chorégraphie, et après, le début et la fin on ne sait pas...
489. Ah, vous savez pas comment... dit le professeur mais une élève intervient.
490. Je sais comment on fait pour la fin, on se met en rond et on fait notre geste.
491. Alors moi je vais te dire quelque chose, si vous vous mettez en rond, vous allez être face les uns aux autres, et ça, ça exclu un petit peu le public... dit le professeur.
492. L'élève propose en demi cercle alors?...
493. Oui ! en demi cercle, ça peut inclure le public! répond le professeur. Tu vois ce que je veux dire ? demande le professeur à un autre élève qui ne paraît pas convaincu, tu vois comme on est - le professeur fait le cercle du groupe avec ses mains - on exclut un petit peu les extérieurs, d'accord ? Moi je trouve que vous avez beaucoup d'idées, vous dites on a pas d'idée, mais vous avez beaucoup d'idées !
494. Une autre élève demande:
495. Mais du coup l'unisson, c'est pas grave si on l'a un peu...
496. L'unisson ! écoutez bien la définition de l'unisson... Les mêmes gestes en même temps !
497. Ouais, mais trois personnes en même temps ça va quand même ? demande une élève... Et deux personnes en même temps ?...
498. A la vision des mimiques désapprobatrices du professeur, une autre élève rajoute :
499. Ben du coup alors on le refait une fois...
500. Ça serait bien que vous le fassiez tous les cinq en même temps au moins une fois, répond le professeur.
501. La même élève demande, est-ce qu'on peut le faire à l'envers en partant de là-bas ?...
502. Le professeur la coupe et lui dit :
503. Pourquoi tu veux le faire à l'envers tu l'as appris dans un sens... tu vois, tu as pas beaucoup de temps... Garde quelque chose de simple !
504. Un élève demande :
505. On peut faire deux tours avec les signes, et on le fait une fois tous ensemble ?
506. Oui ça c'est possible ! répond le professeur.
507. Il se rapproche d'un autre groupe.
508. C'est bon ? Vous vous en sortez ?
509. Oui ! répondent les élèves.
510. Il se rapproche d'un autre groupe en pleine discussion, les écoute, sans les interrompre.
511. Vous vous êtes donné des numéros ? demande t-il après les avoir écouté.
512. Oui ! répondent les élèves, et ils annoncent leurs numéros.
513. C'est bien ! c'est bien !
514. Les élèves lui expliquent.
515. Très bien ! dit-il.
516. Peu de temps après il demande aux élèves d'aller s'asseoir dans l'espace spectateur, de ne pas s'appuyer sur les casiers.
517. Un autre groupe d'élève est dans une situation tendue suite à une dispute.... Il va les voir et leur dit : Bien ! ...Ho,ho !... Hé,ho ? ... C'est bon ?...
518. Les élèves sont toujours dans une discussion soutenue.
519. C'est bon ?... Il attend devant eux les mains dans le dos. Il s'adresse à un des élèves pour régler le différend.

520. C'est bon Dylan c'est fini ! C'est fini Pablo, il s'est très bien à quoi s'en tenir... si vous n'êtes pas prêt on ne le fait pas !
521. Si ! Si ! Répondent les élèves.
522. Vous êtes quel groupe ?
523. Deux! répondent les élèves.
524. D'accord !
525. Alors il y a quatre groupes qui vont passer, les quatre groupes ont eu les mêmes consignes. Vous devez danser à la façon de Décadance de Ohad Naharin. Je vous rappelle les objectifs... Un début original..oh,oh?... Satine?... L'unisson... Les signatures... Marche-arrêt à l'écoute... Ça vous le faites dans l'ordre que vous voulez... Et une fin originale... On va vous regarder passer... Oh,oh ?...
526. On va vous regarder passer, et je vous poserai à tous en tant que spectateur la même question... Qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?... C'est exactement la même chose que quand on va avoir une chorégraphie en vidéo...
527. D'accord ? le groupe 3 vous passez un premier, après ça sera le groupe 4, après ça sera le groupe 1 et enfin ça sera le groupe 2... Le groupe 3 en place !
528. La classe bavarde et s'agite un peu.
529. Silence s'il vous plaît ! Chut ! Chut ! Je crois que vous avez pas bien compris là... vous êtes spectateurs maintenant ! C'est trop tard ! Johan c'est là que ça se passe ! Je veux que vous soyez parfaitement silencieux, si je vois des gens qui parlent, je leur enlève un point sur leur note d'aujourd'hui... D'accord ? Attendez deux secondes, je vais vous trouver une musique...
530. Les élèves du groupe 3 sont en place et attendent sur scène.
531. On va partir sur des musiques assez lentes, ça donne du poids à ce que vous faites. Silence tout le monde !
532. Le professeur mets la musique, les élèves exécutent leur chorégraphie. Ils terminent, la classe applaudit.
533. Tiens, restez là deux secondes ! dit le professeur.
534. Qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ? demande t-il à la classe.
535. Les doigts se lèvent.
536. Raphaël !
537. Moi c'est surtout la fin !
538. La fin ? La position finale ? Est-ce que vous avez remarqué que je me suis jamais posé la question de savoir si c'était la fin, je savais que c'était la fin. Ils étaient immobiles dans une position, pour moi hop, c'était la fin. C'était une position originale, c'est eux qu'ils l'avaient créée, on est d'accord avec ça ?
539. Oui ! dit le professeur en montrant un élève du doigt.
540. Moi c'était plutôt le début !
541. Le début ? Est-ce que vous vous souvenez comment c'était le début ? C'était quoi le début ?
542. Des élèves miment les gestes du début de la chorégraphie, d'autres prononcent quelques mots.
543. Elle faisait seule sa signature, et puis les autres sont arrivés, dit le professeur.
544. Un autre élève dit qu'il a bien aimé le final.
545. Moi j'ai bien aimé votre chorégraphie, vous avez vu une il n'y a pas question de longueur, c'était assez court, par contre j'ai une question à vous poser... le professeur montre le tableau sur lequel les objectifs sont récapitulés... marche et arrêt à l'écoute j'ai pas bien vu ce moment, vous l'avez pas fait ?... Vous vous souvenez on devait marcher... s'arrêter
546. Non! réponds une élève.
547. Je peux donc malheureusement pas vous mettre les 5 points...
548. Et deuxième petite remarque que je vous fais, là je vais pas vous enlever de points parce que c'est la première séance, les petits... je rigole avec les copains... c'est terminé, ça doit plus arriver sur scène ! Le professeur remonte sur le panneau et lit : être danseur du début à la fin ! Un danseur si il rigole, c'est qu'il veut donner quelque chose au spectateur c'est pas pour parler à son copain ! Ok ? donc là prochaine fois j'enlèverai des points si vous n'êtes pas danseur du début à la fin. Ça vous fait 4 / 5 parce qu'il vous manque un thème.
549. Le groupe 4 en place !
550. Les élèves du groupe 4 se remettent en place, pendant que le professeur se rappelle les prénoms des élèves du groupe 3.
551. La classe chahute légèrement.
552. Chut silence ! Les spectateurs, attentifs du début à la fin! Prêt ?
553. Le professeur met de la musique, les élèves se mettent à danser.
554. La chorégraphie finie, la classe se met à applaudir.

555. Alors, qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ? Levez la main ! Oui Guillaume ?

556. Moi c'est quand ils sont tous en ligne et qu'ils faisaient... l'élève mime un geste.

557. Une ligne... il y avait des gestes avec les bras... c'est ça ? reprend le professeur.

558. Oui ! dit l'élève.

559. Est-ce que vous, vous souvenez des gestes qu'il y avait avec les bras ? demande le professeur.

560. Des élèves miment les gestes. D'autres essayent d'expliquer le mécanisme de cascade avec les bras.

561. Ils se sont inspirés de ce que l'on avait appelé Shiva avec l'autre groupe, et eux il y en avait un qui était comme ça, un qui était comme ça et un qui était comme ça, reprend le professeur. C'était sympa ! Enfin, je pense, pour eux, moi j'étais décalé je l'ai pas vu, mais ça devait être sympa.

562. Plusieurs élèves expliquent ce qu'ils ont bien aimé.

563. Le dernier termine sa phrase en relevant un petit détail qu'il n'a pas aimé.

564. Ah... Ça c'est pas grave ça ! dit le professeur en le coupant. Peu importe !

565. Est-ce qu'il avait un début original ?

566. Oui, répondent les élèves.

567. Oui ! Chacun cours et jardin ils se sont avancés, ils ont fait la ligne, etc... Est-ce qu'ils avaient leur l'unisson ? Oui ! Est-ce qu'ils avaient leur signature ? Oui ! Est-ce qu'il avait la marche et arrêt à l'écoute ? Oui ! Est-ce qu'il avait une fin originale ? Oui ! 5/5 !

568. Euh... Deux trois petites choses... Le professeur s'adresse à un élève en remontant son pantalon : ça c'est quelque chose que tu fais dans la cour de l'école mais tu ne le fais pas sur la scène d'accord ? Quand tu remets ton pantalon, des choses comme ça, il faut les enlever... D'accord ? Ok ? Quand vous faites vos signatures, faites vraiment vos signatures, ne regardez pas les autres ce qu'ils sont en train de faire... Vous êtes danseur, vous regardez en face de vous, il n'y a pas de souci... Tout à l'heure dans le spectacle que l'on a vu, tous les danseurs ne se regardaient pas les uns les autres... D'accord ? Ok ? Super ! Allez, merci !...

569. Groupe numéro 1 s'il vous plaît !

570. Le groupe se prépare sur scène.

571. On passe maintenant au groupe 1, on est attentif !

572. Le professeur met la musique. Le groupe commence à danser. Le groupe termine sa chorégraphie, et la classe applaudit.

573. Qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ? Oui ! dit le professeur en montrant un élève du doigt.

574. Tout ! dit une élève.

575. La coordination dit un autre... Ils étaient décalés dit un autre... Ils faisaient pas tous les mêmes choses en même temps...

576. Oui ! dit le professeur... Vous avez remarqué ça ?

577. Les élèves n'ont pas le temps de répondre...

578. L'unisson ! Ils l'ont fait tous en même temps, puis après ils l'ont décalé un petit peu... Il y en a qui faisait la première partie et il y en a qui faisait la deuxième... Ok ! On va aller vite parce qu'il y a un autre groupe qui doit passer !

579. Euh... Raphaël, tu ne peux pas regarder ta montre au milieu d'une chorégraphie !

580. Mais je l'ai pas regardé !

581. Mais si tu l'a regardé ! réponds une élève. Quand ça a sonné !

582. Non, il y a un moment tu as regardé ta montre, lui dit le professeur.

583. Aller, on y va, c'est bien ! 5 / 5 ! Quoi ! Il y avait tout je crois ! Dernier groupe ! Prêt ? Chut !

584. Le professeur remet de la musique, les élèves commencent leur chorégraphie.

585. Le groupe termine sa chorégraphie et la classe applaudit.

586. Alors qu'est-ce qui vous a plu dans ce que vous avez vu ?

587. La fin dit une élève.

588. La fin, c'est original ? demande le professeur. Ok !

589. Par contre le début n'était pas original ! Puisque c'était quelque chose que l'on avait déjà travaillé, Shiva c'était quelque chose que l'on avait déjà travaillé...

590. Regarde ce qui est marqué dit le professeur en montrant le tableau du doigt : un début original ! C'est-à-dire quelque chose que l'on a jamais vu !

591. Les autres aussi ils ont commencé avec quelque chose comme ça répond l'élève.

592. Non, dit le professeur. Ce geste on l'a jamais travaillé, dit-il en reprenant le geste avec ses bras. D'accord ? Je vais vous mettre 4,5 parce que c'était pas tout à fait ce que j'ai demandé.

593. Allez, vous récupérez vos affaires, vous allez vous changer !

594. C'est la fin du cours les élèves partent aux vestiaires.

6. TABLEAU DE RELEVÉ DES ASSOCIATIONS DE POSTURES
ENSEIGNANT B - ELEVES

Posture Enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de contrôle 94-101-106-113-117-130-139-146-150-168-172-186-195-201-206-223-228-266-268-297-305-366-369-411-413-517-520-579-589 (29)	La posture première	0		0
	La posture scolaire	95-102-107-114-118-142-147-151-169-173-187-202-207-267-269-306-367-412-414-521-580-591 (22)	P. Contrôle P. P. Contre-étayage P. Accompagn^{nt} P. Enseignemⁿ	307-413-415 (3) 188-368 (2) 148-152 (2) 115-170-270-582-592 (5)
	La posture ludo-créative	143-149-153-370 (4)	P. Contrôle P Lâcher-prise	144-150 (2) 154 (1)
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	131-196-224-229-298-518 (6)	P. Contrôle P. Contre-étayage	132-197-225-230-299-519 (6) 371 (1)
	La posture réflexive	0		

Posture de l'enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture d'accompagnement 3-5-18-22-30-35-38-44-49-52-63-72-83-85-103-108-174-177-191-236-256-338-351-355-388-392-400-402-416-424-429-487-489-491-508-511-533-534-539-541-545-555-557-559-573-576-586 (47)	La posture première	1-12-61-88 (4)	P. Magicien	13-62-89 (3)
	La posture scolaire	73-192-352-357-393-401-403-427-499-509-512-546 (12)	P. Enseignem ^{nt} P. Magicien	74-193-358-394-404-428-500-513-547 (9) 353 (1)
	La posture ludo-créative	339-495-497-501-505-563 (6)	P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Enseignem ^{nt} P. Magicien	340-564 (2) 503 (1) 496-506 (2) 498 (1)
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	0		0
	La posture réflexive	4-8-15-17-19-20-24-29-31-34-36-39-40-42-45-50-53-55-57-64-66-68-77-84-86-90-92-104-109-111-175-178-237-257-356-389-419-425-430-488-490-492-537-540-542-556-558-560-574-575-577-587 (52)	P. Enseignem ^{nt} P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Contre-étayage	21-25- 33-37-41-43-51-56-67-87-91-93-112-238-420 (15) 16- 78 (2) 26-53-58-65-69-105-176-179-390-426-489-491-493-538-541-557-588 (17) 51-110-258-431-543-561-578 (7)

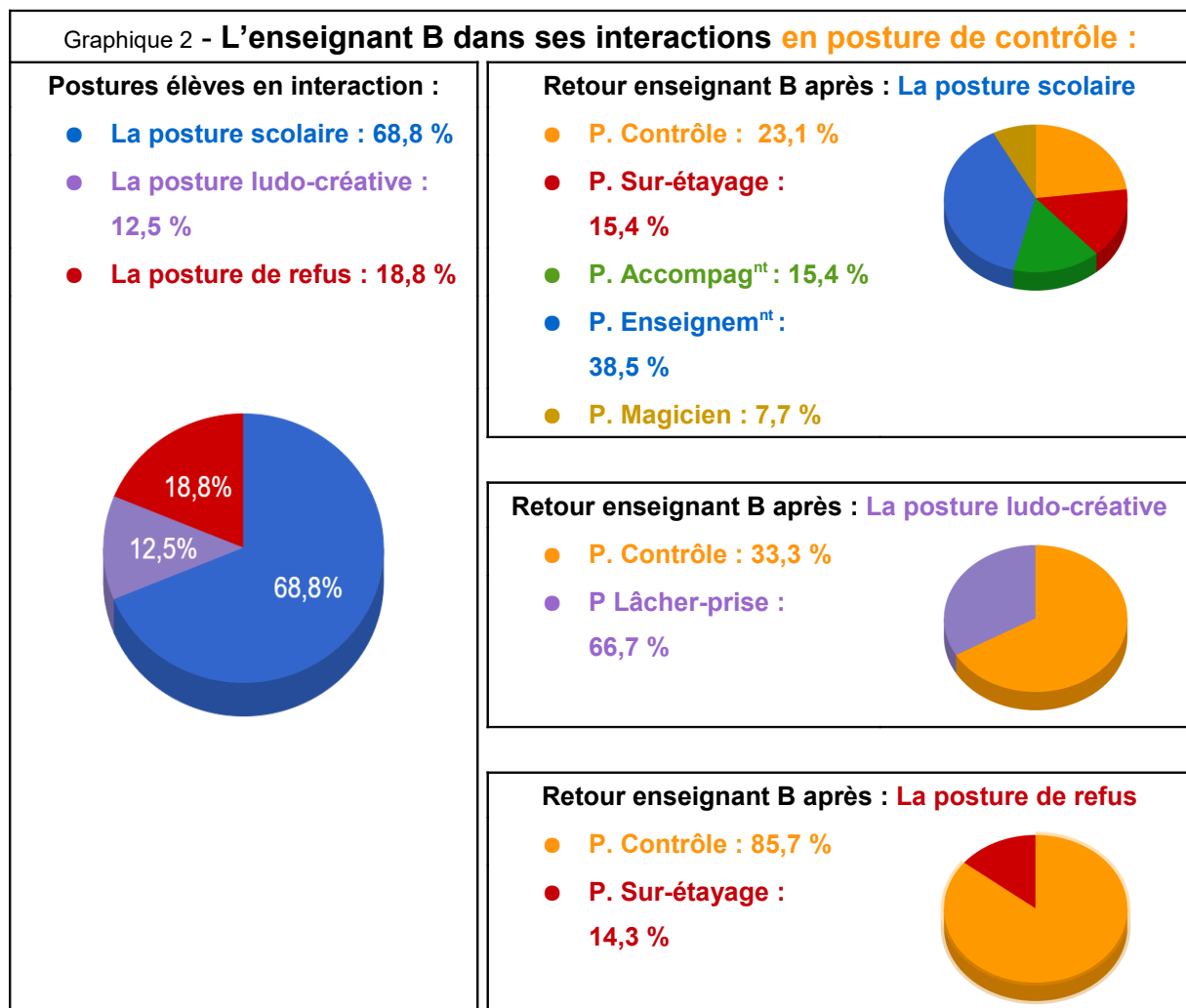
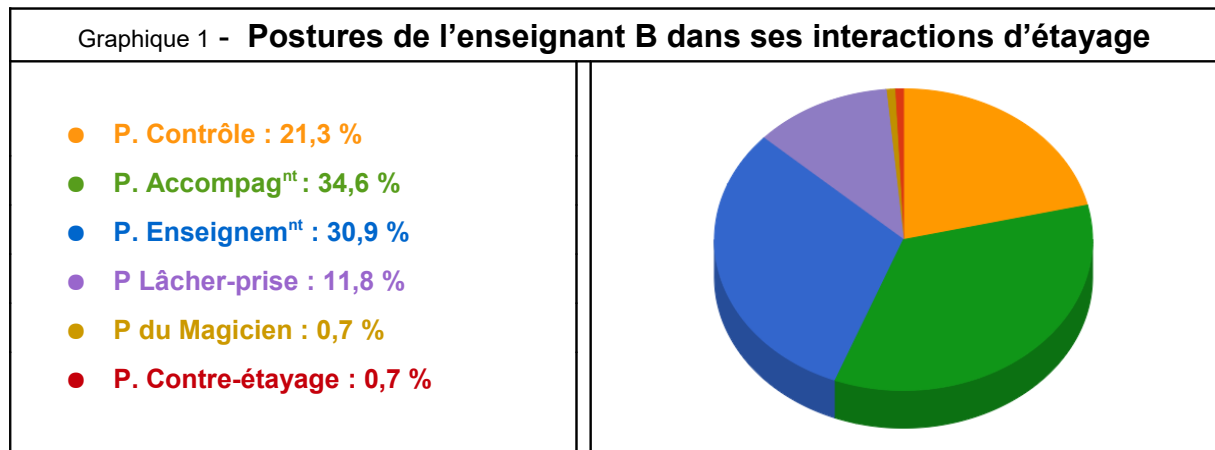
Posture de l'enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture d'ensei-gnement 9-46-79-123-125-135-159-162-166-170-204-209-231-234-239-246-262-264-282-287-302-308-315-317-322-325-331-342-347-376-378-382-385-396-408-452-459-462-468-522-565-527 (42)	La posture première	0		0
	La posture scolaire	1-10-80-124-160-163-210-232-235-240-247-263-283-290-316-318-324-326-348-377-379-383-386-397-409-453-460-469-523-566 - (30)	P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P. Enseignem ^{nt} P Lâcher-prise	284 (1) 161-236- 380-410 (4) 31-10-164-211-233-291-319-384-454-470-524-567 (12) 461 (1)
	La posture ludo-créative	126-136-288-292-294-303-309-332-463 (9)	P. Contrôle P. Contre-étayage P. Enseignem ^{nt} P Lâcher-prise	137-304-333 (3) 138 (1) 293-295 (2) 127-289-310-464 (4)
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	165-167-171-205-265-343-528 (7)	P. Contrôle P. Enseignem ^{nt}	168-172-206-266-344-529 (6) 166 (1)
	La posture réflexive	47 (1)	P. Enseignem ^{nt}	48 (1)

Posture de l'enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de lâcher-prise apparent 155-212-216-219-241-248-250-252-274-280-311-435-473-477-481-483 (16)	la posture première	158-254 (2)	P. Contrôle P. Enseignem ^{nt}	255 (1) 159 (1)
	la posture scolaire	281-283-439-441-478-482 (6)	P. Contrôle P. Enseignem ^{nt} P Lâcher-prise	284 (1) 282-442 (2) 479 (1)
	La posture ludo-créative	156-213-217-242-249-251-253-312-320-474-484 (11)	P. Contrôle P. Accompag ^{nt} P Lâcher-prise	218-243 (2) 276 (1) 157-214-250-252-321-475-485 (7)
	la posture dogmatique	0		0
	la posture de refus	220 (1)	P. Contrôle	221 (1)
	la posture réflexive	275 (1)		0

Posture de l'enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture du magicien 456 (1)	La posture première	457 (1)		0
	La posture scolaire	0		0
	La posture ludo-créative	0		0
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	0		0
	La posture réflexive	0		0

Posture Enseignant B	Posture élève		Posture Enseignant B	
	Posture	Interactions Alinéa	Posture	Interactions Alinéa
La posture de contre-étayage 374 (1)	La posture première	0		0
	La posture scolaire	375 (1)		0
	La posture ludo-créative	0		0
	La posture dogmatique	0		0
	La posture de refus	0		0
	La posture réflexive	0		0

7. GRAPHIQUES DES ASSOCIATIONS DE POSTURES ENSEIGNANT B

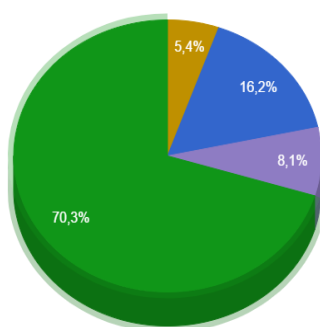


Graphique 3 - L'enseignant B dans ses interactions

en posture d'accompagnement :

Postures élèves en interaction :

- La posture première : 5,4 %
- La posture scolaire : 16,2 %
- La posture ludo-créative : 8,1 %
- La posture réflexive : 70,3 %

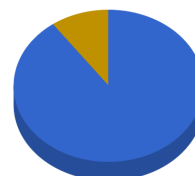


Retour enseignant B après : La posture première

- P. Magicien : 100 %

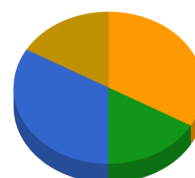
Retour enseignant B après : La posture scolaire

- P. Enseignem^{nt} : 90%
- P. Magicien : 10%



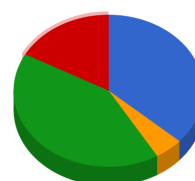
Retour enseignant B après : La posture ludo-créative

- P. Contrôle : 33,3 %
- P. Accompag^{nt} : 16,7%
- P. Enseignem^{nt} : 33,3%
- P. Magicien : 16,7%



Retour enseignant B après : La posture de réflexive

- P. Enseignem^{nt} : 36,6%
- P. Contrôle : 4,8%
- P. Accompag^{nt} : 41,5%
- P. Sur-étayage : 17,1%



Graphique 4 - L'enseignant B dans ses interactions en posture d'enseignement :

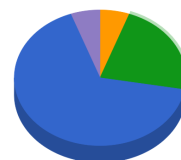
Postures élèves en interaction :

- La posture scolaire : 63,8 %
- La posture ludo-créative : 19,1 %
- La posture de refus : 14,9 %
- La posture réflexive : 2,2 %



Retour enseignant B après : La posture scolaire

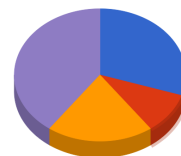
- P. Contrôle : 5,6%
- P. Accompag^{nt} : 22,1%



- P. Enseignem^{nt} : 66,7 %
- P Lâcher-prise : 5,6 %

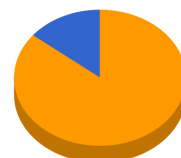
Retour enseignant B après : La posture ludo-créative

- P. Contrôle : 30 %
- P. Sur-étayage : 10%
- P. Enseignem^{nt} : 20 %
- P Lâcher-prise : 40 %



Retour enseignant B après : La posture de refus

- P. Enseignem^{nt} : 14,3%
- P. Contrôle : 85,7%



Retour enseignant B après : La posture de réflexive

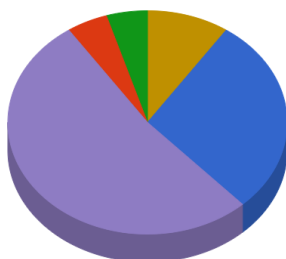
- P. Enseignem^{nt} : 100%

Graphique 5 - L'enseignant B dans ses interactions

en posture de lâcher prise apparent :

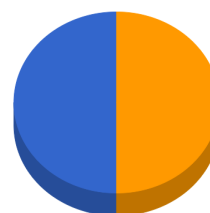
Postures élèves en interaction :

- La posture première : 9,5 %
- La posture scolaire : 28,6 %
- La posture ludo-créative : 52,4 %
- La posture de refus : 4,8 %
- La posture réflexive : 4,8 %



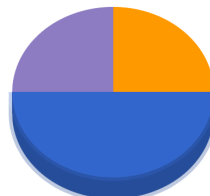
Retour enseignant B après : La posture première

- P. Contrôle : 50%
- P. Enseignement : 50%



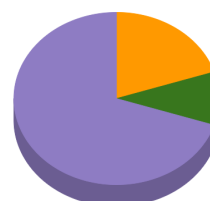
Retour enseignant B après : La posture scolaire

- P. Contrôle : 25%
- P. Enseignement : 50%
- P. Lâcher-prise : 25%



Retour enseignant B après : La posture ludo-créative

- P. Contrôle : 20 %
- P. Accompagnement : 10 %
- P. Lâcher-prise : 70 %



Retour enseignant B après : La posture de refus

- P. Contrôle : 100%

Graphique 6 - L'enseignant B dans ses interactions en posture du magicien :

Postures élèves en interaction :

- La posture première - 100 %

Retour enseignant B après :

La posture première

Graphique 7 - L'enseignant B dans ses interactions

en posture de contre-étayage :

Postures élèves en interaction :

- La posture scolaire - 100 %

Retour enseignant B après :

La posture scolaire

8. CODAGE DE L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION DE L'ENSEIGNANT B

N°	Verbatim Video	Question	Réponse Enseignant B	3 Composantes
7	Le professeur, après avoir fait l'appel, a réunit ses élèves dans une salle munie d'un vidéoprojecteur. Il leur demande de s'asseoir, d'être attentif à ce qui va être projeté, leur dit que c'est de la danse contemporaine, qu'il va leur poser des questions après la projection et qu'ils en discuteront ensemble. La projection est un spectacle trouvé sur le site de numéridanse.	A cet instant Raphael répond à ta question, dit ce qu'il a aimé mais tu rebondis sur ce que dit Grishka, pourquoi ?	Parce que le mot "s'accumulait", c'est un mot que je cherchais, c'est un mot que j'attendais... Donc je rebondis sur ce mot qui arrive et en plus c'est son voisin !	<u>UAS 1</u> <u>Engagement :</u> - recherche d'un terme à faire émerger. <u>Référentiel :</u> - être à l'écoute de l'ensemble de la classe, même en cas de réponse individuelle. <u>Représentamen :</u> - synonyme, lien avec le terme recherché.
8		Est-ce que tu as souvent une écoute assez large comme dans ce cas-là afin de saisir les commentaires des autres, où est-ce que tu as des attentes spécifiques sur certains élèves?	Là, sur cette situation, à ce moment-là... je me nourris très souvent des mots des élèves... parce que je valide ce qu'ils ont dit et j'essaye d'aller un peu plus loin... je pars vraiment de ce qu'ils ont dit et j'essaye d'aller un peu plus loin... et là c'était vraiment le mot que j'attendais.... alors je peux me laisser surprendre par tous, mais je pense que je suis déjà là, orienté sur des élèves... donc j'écoute plus ce qu'ils disent d'ailleurs... je rebondis sur l'élève qui est assis à côté de Raphaël... mais dans ma démarche, j'essaie de donner la parole vraiment à tous... et quand ils lèvent la main, j'essaye d'interroger vraiment les élèves	<u>UAS 2</u> <u>Engagement :</u> - recherche d'un terme à faire émerger - validation d'une terminologie référente. <u>Référentiel :</u> - jeu de questions-réponses - libre circulation de la parole - enrichir et approfondir la maîtrise langagière. <u>Représentamen :</u>
9				
10				
11				

			que je n'ai pas l'habitude d'entendre... là j'ai commencé ça devait être la première question avec Raphaël et Grichka qui ont l'habitude de parler mais d'autres élèves qui parle peut-être moins c'est pertinent d'entendre ce qu'ils ont à dire.	- pertinence des réponses selon une terminologie attendue - prise de parole la plus élargie possible dans la classe.
14 15 16	« D'autres bras se lèvent... Oui ! dit l'enseignant Ben... c'était bien... mais au début on aurait dit qu'il avait des tics, ou des problèmes... On aurait dit comme des gens qui avait des tics, on aurait pas trop dit de la danse... Ouais... très bien... répond l'enseignant. »	Là tu as une élève qui dit « on aurait pas trop dit de la danse » tu lui réponds très bien, tu ne reprends pas ces propos... pourquoi dis-tu « très bien » et tu ne valorises pas plus ?	Alors le « très bien », c'est vraiment pour donner un feedback positif à tous les élèves, et que tout le monde l'entende, que tout ce qui sera dit à ce moment-là sur ce qu'on a ressenti ça ne peut pas ne pas être bien... c'était forcément très bien... d'ailleurs c'est ce que j'ai entendu tout à l'heure.... oui donc j'ai encouragé... j'ai par rebondit parce que "les tics" c'est ce qu'elle a vu elle... en tant que spectatrice... et ce que je dis souvent : "c'est une histoire à ma façon" la danse... ça c'est ce qu'elle a construit avec sa vision... j'ai pas développé parce que c'était pas le sujet de la séance	<u>UAS 3</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication des élèves. - faire connaître cette valorisation. <u>Référentiel :</u> - utilisation de feedbacks de renforcement. <u>Représentamen :</u> - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche.
22	Est-ce que ça vous rappelle quelque chose ça ?	Quand tu leur demandes ça, qu'est-ce que tu recherches ?	Je fais le lien avec le parcours danse et ce qu'on a vu avec la compagnie Coline... où je les avais eu pour la première fois danse avec la compagnie Coline... mais en fait cette première séance avec moi, c'est la deuxième séance de danse pour eux... avec la compagnie Coline, ils avaient travaillé sur des petites signature à partir de petits gestes qu'on avait caractérisés... je sais plus trop ce qu'il y avait... et du coup voilà je voulais faire émerger ça pour faire le pont avec ce qu'ils avaient fait précédemment...	<u>UAS 4</u> <u>Engagement :</u> - renforcer l'étayage par du tissage. - faire du lien avec le vécu de l'élève (« créer des ponts ») <u>Référentiel :</u> - solliciter la mémoire de chaque élève. - questionnement sur les souvenirs liés à la tâche.

				<u>Représentamen :</u> - faire émerger chez les élèves les traces des situations analogues dans leur vécu.
		Cette question-là, elle était prévue dans ta construction de séance, ou c'est parce que tu repères quelque chose de particulier à ce moment chez tes élèves ?	Non j'avais pas forcément envie... c'était pas volontaire, au départ je me suis pas dit je vais utiliser ce qu'on a fait avec Coline... mais ça m'a permis moi à ce moment-là de légitimer ma position en leur disant vous voyez ce que vous repérez c'est exactement ce qu'on avait vu avec la compagnie Coline	<u>UAS 5</u> <u>Engagement :</u> - légitimer le contenu d'enseignement <u>Référentiel :</u> - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève. <u>Représentamen :</u> - créer du lien dans les apprentissages.
43	C'est la même idée que de chanter en chœur, ça s'appelle danser à l'unisson! Ils font exactement les mêmes gestes en même temps! d'accord? dit le professeur en montant le son de sa voix et en insistant sur ses propos....	A ce moment, tu insistes en montant le son de ta voix. Tu a pourtant l'attention du groupe, pourquoi insister ?	Alors... c'est le cœur de ma séance que je présente aux élèves... l'extrait vidéo, je le leur ai fait voir, pour leur faire voir le moment où il y avait l'unisson... et que nous on allait travailler sur l'unisson... voilà c'est pour leur dire attention !... nous on va travailler sur l'unisson, c'est important et j'ai donné la définition de ce qu'est un unisson, ce sont les mêmes gestes en même temps... donc c'est important pour moi de le définir et d'en parler à ce moment-là.	<u>UAS 6</u> <u>Engagement :</u> - recherche d'un terme à faire émerger. - renforcer l'étayage par du tissage - marquer « le coeur de séance » - validation d'une terminologie référente. <u>Référentiel :</u> - définir un concept clé. - enrichir et approfondir la maîtrise langagière.

				- choisir le bon moment <u>Représentamen :</u> - créer du lien entre des situations d'apprentissages variées.
		As-tu le souvenir d'avoir prélevé un indicateur particulier chez un ou plusieurs élèves ?	Non, non ! là c'est vraiment mon objectif faire émerger de cette discussion: " j'ai bien aimé le moment où ils dansent ensemble ! "	<u>UAS 7</u> <u>Engagement :</u> - <i>Idem UAS 6</i> <u>Référentiel :</u> - <i>Idem UAS 6</i> <u>Représentamen :</u> - <i>Idem UAS 6</i>
61 62	Le professeur mime les paroles de l'élève. Le geste est inattendu en salle de classe (un professeur qui se tortille en serrant les jambes avec l'envie d'uriner).	A ce moment-là, lorsque tu mimes, pourquoi le fais tu ?	Non je pense que je l'ai mis mais parce que quand elle dit on va faire pipi j'ai essayé de comprendre ce que c'était... peut-être tu me l'aurais dit sans faire voir la vidéo je me serais pas souvenu que je l'avais mis mais... et puis que c'est pour rappeler l'image à tous... en même temps cette image... c'est effectivement... effectivement ça me fait sourire, parce que quelqu'un qui a les jambes serrées, qui bouge dans tous les sens, ça pourrait représenter quelqu'un qui envie de faire pipi .	<u>UAS 8</u> <u>Engagement :</u> - traduire corporellement des paroles d'élèves - faciliter le souvenir de l'image <u>Référentiel :</u> - être à l'écoute de l'ensemble des élèves, comprendre leurs propos. <u>Représentamen :</u> - clarifier les propos d'élèves pour la classe, les réinscrire dans le cours.

70 71	La classe chuchote un peu, le professeur les reprend : Hé ho !	A ce moment-là tu les interpellas pour reprendre leur attention, vois-tu quelque chose dans tes propos ou ton attitude qui aurait pu les faire décrocher ? As-tu une explication ?	Oui je me rends compte là, maintenant, ce qui les a fait décrocher c'est ce que j'ai dans les mains... peut-être que j'ai pris quelque chose (l'objet est un tableau Veleda) qui voulait dire attention c'est bientôt la fin... et à partir du moment où tu dis à des enfants attention c'est bientôt la fin... déjà leur esprit va vers le futur... peut-être que c'est comportemental... peut-être aussi que mes phrases étaient trop longues... que mon explication commençait à être trop longue... peut-être que c'était celle d'avant... j'ai senti que je perdais un petit peu l'attention de la classe à ce moment-là... il y a très peu dans mon enseignement des moments où j'attends une écoute parfaite... de plus en plus maintenant... mais là c'est un moment où on est posé... ces moments où il y a une écoute... j'avais besoin de ça.	UAS 9 Engagement : - reprise de contrôle sur l'attention des élèves. Référentiel : - évaluation dans l'instant du coefficient d'attention de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité. Représentamen : - ressenti d'une attention générale qui baisse. - malgré une certaine tolérance, nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves.
77 78	J'ai bien aimé parce qu'en fait au début il y en a un qui fait plein de gestes bizarres, avec les jambes serrées, et puis après il y en a un autre qui arrive, il fait des mouvements différents, et puis après, tout le monde part dans son sens et puis après, ils se rassemblent tous... Exactement ! c'est ça !	Exactement ! c'est ça ! Dis-tu. Mais là par contre, tu ne reprends pas l'intervention à ton compte comme tu l'as fais jusqu'alors, y a-t-il une raison ?	La raison c'est le temps... c'est uniquement le temps... voilà j'avais fait le tour un petit peu... Mathieu intervient à ce moment en expliquant comment lui il l'avait vécu... il y a 25 élèves... je vais pas non plus demander aux 25 comment ils l'ont ressenti... on avait vu l'essentiel... j'avais amené ce que je voulais : l'unisson... j'avais parlé du chorégraphe, de la danse, et je voyais l'heure tourner... on vit avec un chronomètre dans la tête les profs EPS...	UAS 10 Engagement : - valoriser l'implication des élèves. - faire connaître cette valorisation. - Préoccupation temporelle / attentes du professeur Référentiel : - utilisation de feedbacks de renforcement. - reprendre la parole donnée à la classe pour

				« avancer ». Représentamen : - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche. - nécessité de clore le débat.
82 83	A part les grandes danses très connues ! dit un élève. Ouais... tu en connais toi des très connues ? reprend le professeur.	Là tu rebondis sur la réponse de l'élève, tu n'as pas peur de le mettre en difficulté ?	Des danses très connues... euh ils m'ont parlé... j'ai rebondi... en fait c'était pas du tout prévu dans mon cours, mais c'est pour voir la culture danse des élèves... Ah ! mais vous connaissez des danses... mais oui !... le lac des cygnes... j'ai entendu... et c'est vrai que de plus en plus nos élèves qui arrivent en 6e, en primaire ils sont allés voir de la danse... ils ont eu des profs qui ont bossé de la danse... Patrick Lamouroux bosse vachement au niveau de la danse avec les primaires... donc du coup c'était l'occasion de voir un petit peu...	UAS 11 Engagement : - renforcer l'étayage par du tissage. - faire du lien avec le vécu de l'élève (« créer des ponts » CM/6e) Référentiel : - libre circulation de la parole - enrichir et approfondir la maîtrise langagière. - solliciter la mémoire de chaque élève. - créer un continuum de contenus qui soit identifiable par l'élève. Représentamen : - faire émerger chez les élèves les traces des situations analogues dans leur vécu. - prise de parole la plus élargie possible dans la classe.
108	Je vais te dire... l'élève essaie de parler en même temps... attends ! bon	Dans cette interaction, au début l'élève parle en même	On sort du cadre du cours de danse... on rentre dans de la pédagogie... je sais pas si on peut appeler ça de la	UAS 12 Engagement :

109 110	allez vas-y ! Il va falloir se mettre dans la peau du personnage qu'on veut.... Il va falloir devenir danseur et devenir danseur, on ne le devient pas comme ça !	temps que toi, tu décides de lui laisser la parole mais tu le coupes juste après... pourquoi ?	pédagogie... de la relation... j'ai pas envie de frustrer l'élève, il lève la main... en plus Pablo je l'ai vu, il bougeait pas beaucoup... donc du coup... oui je vais te laisser la parole... et puis j'ai toujours cette petite horloge qui tourne dans ma tête...	- valoriser l'implication des élèves. - Préoccupation temporelle / attentes du professeur Référentiel : - reprendre la parole donnée à la classe pour « avancer ». Représentamen : - prise de parole la plus élargie possible dans la classe.
		Est-ce que c'est davantage lié au contenu de la réponse, à l'élève lui-même, ou à d'autres critères que tu prélèves sur la classe dans l'instant ?	Je me dis peut-être qu'il y a un élève qui parle et peut-être que les autres vont l'écouter... parce que ça commence à bouger un peu partout, là-bas au fond... j'ai plusieurs préoccupations.... mais finalement je lui laisse la chance et tout... et puis finalement il est en train de redire ce que j'ai déjà dit... donc du coup finalement je le coupe... donc je fais oui merci c'est gentil et j'ai fini sa phrase et voilà... j'ai continué, je pense que je lui ai laissé le sentiment de « je t'écoute mais pas tant que ça finalement »... c'était pas si pertinent que ça finalement...	UAS 13 Engagement : - valoriser l'implication des élèves. - Préoccupation temporelle / attentes du professeur - reprise de contrôle sur l'attention des élèves. Référentiel : - reprendre la parole donnée à la classe pour « avancer ». - évaluation dans l'instant du coefficient d'attention de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité. Représentamen - prise de parole la plus élargie possible dans la

				classe. - ressenti d'une attention générale qui baisse. - malgré une certaine tolérance, nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves.
122	Accepter d'être seul sur scène, ne pas être avec ses copains favoris, et arriver à fonctionner en silence. C'est trois choses que vous pouvez arriver à faire sans problème, je n'ai aucun doute là-dessus!	Le fait de dire que tu n'as aucun doute là-dessus, tu y mets quelles intentions pour toi ?	En fait c'est exactement ça... je leur mets un peu la pression... c'est votre challenge ! Je suis sûr que vous pouvez y arriver... vous avez une mission, elle va être dure, mais je suis sûr que vous pouvez arriver!... j'ai une mission et il a confiance en moi ! trop bien !... voilà c'est ce qui est derrière.	UAS 14 <u>Engagement :</u> - Créer de la motivation pour la tâche - Créer un climat de confiance <u>Référentiel :</u> - jeux et situations de défis - rassurer les élèves sur leurs potentialités <u>Représentamen :</u> - augmenter la motivation pour une tâche - retour d'une image valorisante pour l'élève
		Y a-t-il un autre message que tu souhaites faire passer à la classe à ce moment là ?	Ah ben... c'est un message pédagogique... parce que je veux vraiment que sur scène ils soient danseurs... et c'est ma façon à moi de leur dire, si vous respectez ces consignes... c'est des critères de réalisation... si vous respectez ces consignes vous serez danseurs.	UAS 15 <u>Engagement :</u> - faire respecter une consigne - définition, validation d'une terminologie référente . - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u>

				- définir un concept clé, en donnant ses composantes - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - une consigne respectée est gage de succès
136	A cet instant, un élève vient de se jeter en glissant près du professeur, au moins un autre est dans une situation d'équilibre précaire.	Est-ce que là on peut dire que ton intervention découle de ton observation immédiate sur ces deux élèves ?	Alors oui et non... oui parce que effectivement il y a Dylan qu'on a vu arriver ici... et quand j'ai arrêté la musique, j'ai sûrement vu des élèves qui se sont mis en position de statue sur un pied... c'est pas une situation précaire mais c'est une situation en équilibre précaire, et j'ai dû le voir... mais j'aurais été de dos, j'aurais pas vu les élèves, j'avais cette intention de donner cette information, parce que je le sais... je sais ce que c'est... les élèves... peut-être mon ancienneté dans la pratique...	<u>UAS 16</u> <u>Engagement :</u> - faire respecter une consigne - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - évaluation dans l'instant la qualité du respect de la consigne - rappeler l'importance du suivi des consignes - anticipation par expérience du professeur <u>Représentamen :</u> - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
137		T'attendais tu, avec ton expérience, à ce genre de situations, glissade, équilibre précaire...?	Oui voilà... c'est parce que c'est évident... c'est la première chose... alors peut-être que ce que je dis, moi, je laisse sous-entendre que peut-être on peut s'arrêter dans une situation d'équilibre précaire...	<u>UAS 17</u> <u>Engagement :</u> - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche <u>Référentiel :</u>
138				

				- l'expérience augmente la connaissance des réponses que fournissent les élèves <u>Représentamen :</u> - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant - nécessité d'une consigne claire
		As-tu fais le choix de dispenser la consigne suite à l'action d'un élève, où pensais tu la donner plus tard ?	C'est une consigne que je donne relativement tôt, dans cet exercice, avec mes autres classes et celle-ci aussi... parce qu'on ne répond pas exactement à la consigne... et puis ça peut vite dégénérer en je vais glisser et je fais tomber le copain... il y a une question de sécurité aussi.	<u>UAS 18</u> <u>Engagement :</u> - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche - transmettre les conditions de la réussite - assurer la sécurité physique des élèves <u>Référentiel :</u> - choisir le bon moment - anticipation par expérience du professeur - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - une consigne respectée est gage de succès - une consigne respectée est gage de sécurité
153	Deux élèves exécutent des déplacements en adoptant une gestuelle comique...	Pourquoi cette consigne sous cette forme, qu'est ce qui t'as fait agir comme cela ?	Alors je pense qu'effectivement j'ai rebondi sur ce que j'avais vu...	<u>UAS 19</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication

154				des élèves. - faire connaître cette valorisation. Référentiel : - être à l'écoute de l'ensemble de la classe, même en cas de réponse individuelle. - clarifier la tâche - rassurer les élèves sur leurs potentialités - transmettre les conditions de la réussite Représentamen : - toute production d'élève est valorisée si elle inscrite dans la tâche. - retour d'une image valorisante pour l'élève
	C'est ce que tu as vu chez tes élèves qui te fais insister sur ce point ?		En fait, dans cet extrait, je pense que j'avais repéré un dysfonctionnement par rapport aux consignes que j'avais donné : " on est seul sur scène " c'est-à-dire que là, ils étaient trois, ils commençaient entre eux à faire les rigolos, regarde ce que je fais moi et toi vas-y fais-le... et puis etc. Je voulais tout de suite mettre un terme à cette situation, et j'ai choisi de le faire comme ça, et d'en rigoler... parce que c'est le geste que j'avais vu... et je l'ai mimé à l'instant... oui je voulais leur faire voir, moi aussi je peux le faire ce geste... mais l'objectif c'est d'assumer... et c'est-ce que je leur dis d'ailleurs.	UAS 20 Engagement : - évaluation du respect des consignes pour l'ensemble de la classe. - clarifier les consignes Référentiel : - clarifier les consignes - rassurer les élèves sur leurs potentialités - transmettre les conditions de la réussite Représentamen : - toute production d'élève est valorisée si elle

				inscrite dans la tâche. - une consigne respectée est gage de succès
174 175 176	Le professeur extrait deux élèves du groupe et leur dit: Essayez de voir qui s'immobilise et qui fait repartir le groupe ! Les deux élèves échangent entre eux. Puis il renvoie les deux élèves et les remplace par deux autres.	Le choix des deux élèves se fait au hasard ?	Complet... il se fait complet au hasard... c'est ceux qui arrivent devant moi... je le fais complet au hasard.	<u>UAS 21</u> <u>Engagement :</u> - choisir deux élèves pour les placer en état d'observateur-spectateur -prendre conscience de la situation d'apprentissage, du résultat proposé par la classe <u>Référentiel :</u> - varier les rôles de danseur -spectateur - créer les condition d'une mise à distance de la situation d'apprentissage <u>Représentamen :</u> - faire vivre le rôle de spectateur à l'élève -l'amener à se questionner sur les conditions d'exécution de la consigne.
		Tu viens d'en faire repartir deux sans être intervenu sans échanger avec eux sur leur observation, pourquoi ?	Non... c'était... je leur avais demandé de repérer qui fait arrêter le groupe qui fait démarrer le groupe... c'est le jeu du chef d'orchestre, que je faisais en colo aux gamins pour essayer de voir qui gère... il fait changer les gestes... il y a pas besoin... et je les prends, je les extrais du groupe... ils étaient	<u>UAS 22</u> - choisir deux élèves pour les placer en état d'observateur-spectateur - prendre conscience de la situation d'apprentissage, du résultat proposé par la

			danseurs et hop ils deviennent spectateurs et hop ils redeviennent danseurs... on a pas fait d'échange derrière... j'aurais pu leur demander ce qu'ils avaient vu, mais c'était pas le lieu, c'était pas le moment, et ils avaient envie de le faire.	classe Référentiel : - varier les rôles de danseur -spectateur - créer les condition d'une mise à distance de la situation d'apprentissage - Jeu du chef d'orchestre - mettre l'élève en autonomie Représentamen : - l'autonomie est recherchée dans la tâche. - faire vivre le rôle de spectateur à l'élève
191 192 193	Il en choisit trois autres et leur demande de s'extraire du groupe. Essayez de voir qui arrête le groupe et essayer de voir qui fait redémarrer le groupe ! Normalement ça doit être très difficile pour vous ! D'accord ? C'est tout ? demande une élève. Oui c'est tout ! répond le professeur.	Tu viens de leur dire que normalement le travail demandé va être très difficile, pourquoi le présenter comme cela ?	C'est le challenge!... le professeur rigole...	<u>UAS 23</u> <u>Engagement :</u> - Créer de la motivation pour la tâche <u>Référentiel :</u> - jeux et situations de défis <u>Représentamen :</u> - augmenter la motivation pour une tâche
		Est ce lié à ces élèves ci ou a leur aptitudes pour cet exercice ?	J'ai dit ça va être très difficile pour vous, pour votre rôle à vous... mais ça n'a rien à voir avec ces élèves là... par contre... ça va être très difficile pour vous : j'aurais dû dire... mais je ne l'ai pas fait... s'ils le	<u>UAS 24</u> <u>Engagement :</u> - Créer de la motivation pour la tâche

			font correctement, c'était ça l'idée !	- donner le niveau attendu de la tâche Référentiel : - jeux et situations de défis - signifier le niveau d'exigence Représentamen : - augmenter la motivation pour une tâche
		Pourtant, une fois la difficulté annoncée, une élève te dis, c'est tout, comme si cela était très simple, et tu ne lui dis rien, dans un sens comme dans l'autre. Pourquoi ?	Il y a une notion de chrono, de temps... et j'ai pas envie de : « attendez je vais expliquer quelque chose au groupe »... j'ai l'impression que depuis le début je vois ça... mais il y a aussi l'idée de : « je t'ai donné la consigne, maintenant, débrouille-toi ! ».	UAS 25 Engagement : - Préoccupation temporelle / attentes du professeur - laisser l'élève autonome dans son questionnement Référentiel : - poursuivre la séance jusqu'au bout de sa planification - mettre l'élève en autonomie Représentamen : - l'autonomie est recherchée dans la tâche. - nécessité de clore le débat.
208	Le professeur se met en scène avec deux élèves dans sa situation d'étayage.	Là, tu as fais le choix de te mettre en scène avec eux ?	Je pense que... ils n'étaient pas totalement danseurs... ils arrêtaient pas encore totalement de détourner la consigne, peut-	UAS 26 Engagement :

à 216	« On réessaye ? sans parler !... Etre à l'écoute ça veut dire être attentif à ce qui se passe sur scène ! D'accord ? Ok ? Vous êtes prêts ? Immobiles pour l'instant... silencieux... seul sur scène ! ».	Pourquoi cet exercice qui est comme décroché du cheminement du reste ?	être pour rester ensemble, ils n'arrivaient pas à être à l'écoute, à être attentifs vraiment... donc il a fallu que je remette ma position de... face à face... à on va le faire face à face... et puis l'attention que vous mettez là maintenant, merci de la garder pour reprendre... je voulais aussi... je m'en souviens plus bien... Il me semble que je leur demande de reprendre par derrière par un saut... c'était aussi pour moi moyen de leur faire comprendre comment, ensemble, on reprend par un saut, et comment on recommence.	- évaluation du respect des consignes pour l'ensemble de la classe. - clarifier les consignes - reprise de contrôle sur l'attention des élèves. - donner une solution technique Référentiel : - évaluation dans l'instant du coefficient d'attention de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité. - rappeler l'importance du suivi des consignes - transmettre les conditions de la réussite Représentamen : - ressenti d'une attention générale qui baisse. - malgré une certaine tolérance, nécessité de reprendre le contrôle sur l'écoute des élèves. - une consigne respectée est gage de succès
228 à 240	Le professeur enchaîne deux exercices similaires malgré les feedbacks positifs donnés à ses élèves à la fin du premier.	A la fin du « test des bras », tu leur dis que c'est super, que la qualité est au rendez-vous, pourtant tu poursuis avec un autre exercice identique, pourquoi ?	Je pense parce que je vais réutiliser le saut justement dans la suite de l'exercice... mais je décompose... c'est complètement analytique... d'abord face à moi vous me regardez... maintenant vous allez changer d'orientation, et après, on le fait un moment ensemble.	UAS 27 Engagement : - enchaîner les situations d'apprentissages guidées par le professeur - clarifier les consignes - prise de contrôle sur l'attention des élèves. - donner une solution technique

				Référentiel : - construire un répertoire de gestes moteurs spécifiques et pré-établis Représentamen : - préoccupation d'ordre pédagogique sur un enchaînement de tâches d'apprentissages.
244 Il y en a un parmi vous... Non ! Je vais le faire ! Je vais le faire ! 245	Pourquoi est-ce que tu décides de le faire et tu ne délègues pas comme tu le pensais au départ ?	Toujours pour le côté analytique... on continue avec moi, tout le monde sait que c'est moi, qui vais être devant.... voilà et progressivement, on va amener une autre élève... Eva par exemple... je la désigne, tout le monde écoute, tout le monde c'est que c'est elle.	UAS 28 Engagement : - enchaîner les situations d'apprentissages guidées par le professeur - clarifier les consignes - prise de contrôle sur l'attention des élèves. - donner une solution technique - déléguer progressivement à un autre élève le leadership Référentiel : - construire un répertoire de gestes moteurs spécifiques et pré-établis - construire progressivement l'autonomie des élèves Représentamen : - préoccupation d'ordre pédagogique sur un enchaînement de tâches d'apprentissages.	

258	On va refaire le même exercice que tout à l'heure, on se déplace... Quand il y en a un qui s'arrête C'est-à-dire qu'il y en a un d'entre vous qui va faire... saut et puis je redémarre - et le professeur mime le geste.	Pourquoi juges-tu que c'est important de mimer ce que tu viens de dire ?	Parce que saut et on redémarre... je sais pas ! et le professeur se met à rire... C'est un exercice que je fais très souvent avec les classes... et très souvent j'ai la question : « est-ce qu'on démarre avec un seau demi-tour ? - est-ce qu'on redémarre avec un saut vers l'avant ? - avec un saut complet ? »... donc moi je l'ai pas dit, mais j'ai l'impression que je suis sorti du champ au moment où je l'ai fait... saut et je redémarre... c'est-à-dire qu'il y avait une continuité quand je l'ai fait.	<u>UAS 29</u> <u>Engagement :</u> - anticiper les réponses possibles à la tâche - enchaîner les situations d'apprentissages guidées par le professeur - clarifier les consignes - donner une solution technique <u>Référentiel :</u> - anticipation par expérience du professeur - l'expérience augmente la connaissance des réponses que fournissent les élèves - construire un répertoire de gestes moteurs spécifiques et pré-établis <u>Représentamen :</u> - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant - préoccupation d'ordre pédagogique sur un enchaînement de tâches d'apprentissages.
		Le fais tu avec certains élèves en particulier, ou parce que tu viens de voir quelque chose de particulier ?	Non!... je crois que j'ai anticipé... je crois que j'ai anticipé le problème que ça pouvait poser aux enfants... par rapport à mon expérience sur cet exercice.	<u>UAS 30</u> <u>Engagement :</u> - anticiper les réponses possibles à la tâche - prendre en compte les problèmes des élèves - donner une solution

				technique <u>Référentiel :</u> - anticipation par expérience du professeur - l'expérience augmente la connaissance des réponses que fournissent les élèves - construire un répertoire de gestes moteurs spécifiques et pré-établis <u>Représentamen :</u> - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant - préoccupation d'ordre pédagogique sur un exercice familier
		Finale^{ment} tu décides d'aller avec eux, pourquoi ?	Parce que le premier jour où tu apprends à ta gamine à traverser la rue devant la maison tu lui expliques, mais tu lui lâches pas tout de suite la main...	<u>UAS 31</u> <u>Engagement :</u> - importance de l'accompagnement sur l'explication <u>Référentiel :</u> - l'explication ne dispense pas d'un accompagnement parfois très proche. <u>Représentamen :</u> - les premières fois nécessitent explication et prise en main
		Pourquoi tu penses que ça va les aider... d'aller	Zéro danger oui... sourire... et je pense que le fait que je le fasse avec eux, ça les implique	<u>UAS 32</u>

		avec eux... de leur tenir la main ?... là, il n'y a pas de danger là... ?	d'autant plus... il y a le prof avec nous... il va participer, il a la même consigne que nous, on va essayer d'être calés ensembles.	<u>Engagement :</u> - l'implication du professeur dans la tâche est un levier de motivation supplémentaire <u>Référentiel :</u> - l'immersion du professeur dans la tâche du groupe classe modifie son implication <u>Représentamen :</u> - pour motiver davantage je dois m'impliquer dans l'agir
320	Monsieur est-ce que je peux me baisser? demande un autre élève. Oui tu peux te baisser mais ne va pas chercher trop bas! dit le professeur en mimant un geste très fléchis des genoux et proche du sol.	Tu donnes comme conseil à cet élève de ne pas aller chercher trop bas pourquoi ?	Parce que... je voulais l'image : "danser à la manière de Décadence d'Ohad Naharin"... ce qu'on avait vu... et quand ils dansent et il y avait une posture face public... toujours... et deuxième chose, je voulais surtout pas qu'ils aillent au sol parce que c'est dur d'enchaîner la signature... je crois... je me souviens plus... si j'ai pas changé... mais quand tu démarres au sol, tu peux pas te relever pour faire un cycle.	<u>UAS 33</u> <u>Engagement :</u> - faire respecter une consigne - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - respecter l'objectif de séance - anticipation par expérience du professeur - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - maintenir les conditions

				du respect de l'objectif de séance - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir
		Pourquoi tu ne lui dit pas la raison ?	Oui j'aurais pu lui dire ce que je viens te dire... repense à la vidéo sur Ohad Naharin... c'est un oubli quoi...	<u>UAS 34</u> Engagement : « oubli » Référentiel : Représentamen :
334 335 336	Le professeur attend que tous soient immobiles et remets la musique. Les élèves exécutent correctement le module proposé. Super ! vous savez quoi ? Là vous dansez à la façon de Ohad Narin ! On se retrouve avec des gens qui sont face au public avec les jambes immobiles et qui bougent les bras. Super !	Dans ton retour, tu reprends les consignes c'est important pour toi ?	Ben... euhh...on a la petite horloge qui continue à avancer... on va faire quelque chose en commun, et j'ai pas envie encore d'arrêter, de dire... donc j'anticipe un petit peu les problèmes... pour être sûr que tout le monde a bien entendu les consignes... donc je reprends avec la classe entière : "vous souvenez ce que j'avais demandé... ça... ça... ça et ça... ok ! c'est bon pour tout le monde ? Aller ! On y va !".	<u>UAS 35</u> Engagement : - Préoccupation temporelle / attentes du professeur - valoriser l'implication des élèves. - faire respecter une consigne - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche - rassurer les élèves sur leurs potentialités - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - respecter l'objectif de séance - anticipation par expérience du professeur - rappeler l'importance du suivi des consignes - reprendre les consignes sans donner la parole à

				la classe pour « avancer ». <u>Représentamen :</u> - maintenir les conditions du respect de l'objectif de séance - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir
		Parfois tu ne le fais pas, y a t il cette fois ci quelque chose qui t'as poussé à le faire, que tu as vu chez tes élèves ?	Je pense que c'est juste une anticipation.	<u>UAS 36</u> <u>Engagement :</u> - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche <u>Référentiel :</u> - l'expérience augmente la connaissance des réponses que fournissent les élèves <u>Représentamen :</u> - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant - nécessité d'une consigne claire
374 375	Le professeur cherche à orienter sa classe face dans la diagonale... « Alors attention, parce que je ne dis pas face à la sono, mais face à la diagonale... le professeur se déplace près d'une élève, parce que toi ta	Cette fois ci tu as choisi deux élèves placées symétriquement à ta gauche et à ta droite pour faire passer une consigne sur l'orientation à l'ensemble, pourquoi ce	C'est pas quelque chose qui a toujours été évident pour moi, mettez-vous dans la diagonale !... les élèves se mettaient dans la diagonale, marquée par les plots, et donc je me retrouve avec des gens qui se reentraient dedans... et j'ai mis beaucoup de temps à le comprendre... donc je sais que quand je parle de se mettre à la	<u>UAS 37</u> <u>Engagement :</u> - faire respecter une consigne - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche - transmettre les

	diagonale c'est vers ici, c'est pas face à la sono ... Moi ma diagonale s'est face à la sono... mais toi là - le professeur se déplace vers une élève de l'autre côté du groupe - ta diagonale c'est pas non plus face à la sono! »	choix ?	diagonale, je vois plein de petites diagonales les unes à côté des autres, donc je les ai matérialisées... il se trouve par hasard que c'était à partir de Louane et je sais plus quel élève qui était sur ma gauche là-bas... et j'ai matérialisé leur diagonale et la mienne... j'aurais pu le faire pour chaque élève mais on perd du temps.	conditions de la réussite - préoccupation temporelle / attentes du professeur Référentiel : - anticipation par expérience du professeur - rappeler l'importance du suivi des consignes - reprendre les consignes sans donner la parole à la classe pour « avancer » Représentamen : - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant UAS 38 Engagement : - donner une solution technique - laisser l'élève autonome dans son apprentissage Référentiel : - transmettre les conditions de la réussite - mettre l'élève en autonomie Représentamen : - l'autonomie est
	Qu'est ce qui te laisse penser que c'est transférable à tous, pour tous ?	L'idée c'est... voilà je prends une élève... voilà je peux voir quelle est sa diagonale... à vous de trouver la vôtre!		

				recherchée dans la tâche. - une consigne respectée est gage de succès
		Est-ce que tu fais ça parce que tu sais que c'est récurrent chez tous les élèves, ce problème de retrouver sa diagonale, ou, est ce des critères que tu as pu déjà observer dans cette classe, parmi ces élèves depuis le début du cours ?	Oui ! c'est exactement ça ! enfin... c'est pas spécialement eux... ça n'a rien à voir avec eux... mais je sais... j'ai refait la même situation avec les 6e3, et pareil j'ai matérialisé la diagonale pareil... je le fais par expérience... parce que c'est pas si simple en fait !	<u>UAS 39</u> <u>Engagement :</u> - faire respecter une consigne - anticiper les réponses possibles à la tâche - clarifier la tâche - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - anticipation par expérience du professeur - rappeler l'importance du suivi des consignes <u>Représentamen :</u> - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
388 389 390	Le professeur interpelle un élève qui se plaint d'un problème pendant l'exécution du module d'unisson.	Tu connais cet élève ? Tu perçois comment le problème ?	A priori... on entend pas... mais je pense qu'il m'explique son problème... rien qu'avec une question de taille, j'arrive à imaginer que c'est parce qu'il fait des plus grands pas.	<u>UAS 40</u> <u>Engagement :</u> - réagir aux problèmes rencontrés par un ou des élèves - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème

				<u>Référentiel :</u> - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement - analyser le contexte d'une situation pour apporter de l'aide aux élèves <u>Représentamen :</u> - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
		Son attitude t-as t-elle dérangée ? Est elle anormale pour lui ?	Guillaume c'est un élève qui est un petit peu lunaire effectivement... mais là non... je pense que je lui fait la remarque parce que quand je me suis retourné, c'est tout de suite celui que j'avais dans mon champ de vision, et je l'ai vu bouger... j'ai vu qu'il y avait un problème... donc je l'ai interpellé... c'est pas parce que c'est Guillaume... c'est sa position qui a fait ça.	<u>UAS 41</u> <u>Engagement :</u> - réagir aux problèmes rencontrés par un ou des élèves quel qu'il(s) soit(ent) - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème <u>Référentiel :</u> - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement - analyser le contexte d'une situation pour apporter de l'aide aux élèves <u>Représentamen :</u>

				- anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
		Toi qui trouves souvent des solutions là tu ne lui en propose pas, il y a des raisons ?	A mon avis... il y a trois réponses... je lui propose pas parce qu'effectivement je suis déjà dans mon travail, j'ai déjà la suite de ce que je vais faire, il faut qu'on avance !... la deuxième c'est que tu as un problème, je te l'ai expliqué, à toi de t'adapter, tu vas trouver la solution toi !... la troisième c'est, si je commence à intervenir sur Guillaume, lui va me dire ah oui mais moi aussi, lui il va me dire ah mais moi aussi, mais moi aussi.. et je peux pas résoudre les problèmes de tout le monde en même temps.	<u>UAS 42</u> <u>Engagement :</u> - reprendre le travail sans donner la parole à la classe pour « avancer » - préoccupation temporelle / attentes du professeur - laisser l'élève autonome dans son questionnement - transmettre les conditions de la réussite <u>Référentiel :</u> - anticipation par expérience du professeur - rester focalisé et poursuivre la séance jusqu'au bout de sa planification - mettre l'élève en autonomie <u>Représentamen :</u> - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant - l'autonomie est recherchée dans la tâche. - nécessité de « dérouler » le contenu de la séance.

435	Le professeur laisse ses élèves exécuter le module pour leur première fois et désigne une élève comme repère pour la classe.	En dehors de sa position, y a t il une autre raison pour que tu ais choisi cette élève ?	Ah... euh... c'est une élève qui n'est pas toujours en réussite à niveau scolaire... elle est devant à côté de moi donc ceux qui se mettent devant à côté de moi, sur le premier cours de danse, on sent qu'ils sont un peu plus à l'aise que les autres, parce que au fond là, c'est forcément déjà moins à l'aise... déjà elle est devant, un peu plus à l'aise... Satine elle a besoin d'être valorisée, donc ça va l'aider... ma meilleure danseuse c'est Claire, c'est elle!... mais j'ai pas besoin... elle sait qu'elle est bonne danseuse... j'ai pas besoin de la prendre en exemple... donc ça va faire du bien à Satine... deuxième chose, si je l'ai choisi, c'est aussi parce qu'elle est encore une fois au bon endroit pour que les autres puissent prendre des repères sur elle, même si au moment où on va tourner la tête, on va regarder par-dessus l'épaule, je crois que ça va plutôt être Anna Louisa ou Nina qui va être concernée.	<u>UAS 43</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication des élèves, surtout de ceux en difficulté - prélever des informations sur le contexte pour choisir les élèves ressources <u>Référentiel :</u> - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement - analyser le contexte d'une situation pour choisir les élèves ressources - rassurer les élèves sur leurs potentialités - valoriser un élève c'est l'aider <u>Représentamen :</u> - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - toute implication d'élève est valorisante si reconnue comme telle par le professeur - l'expérience permet au mieux d'anticiper, sinon d'agir dans l'instant
441 442	Un élève se rapproche et demande des précisions sur comment exécuter le demi-tour sur les fesses.	Pendant ce temps là, tu as été en remédiation personnelle, même si d'autres	Lorenzo... a besoin d'entendre... des consignes... réexpliquer les consignes particulières... en plus il a été en demande là... donc tout de suite je lui donne la réponse à lui directement...	<u>UAS 44</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication des élèves, surtout de

	Le professeur lui montre en lui disant fais comme ça! Regarde tu es là, il faut que tu fasses comme ça, fesse, fesse, genou... le professeur lui remontre le geste.	se sont joints à vous. Le fait que tu ne t'adresses pas à un auditoire plus large est-il lié à cet élève ?	J'aurais très bien pu dire : "hé ho! tout le monde, je pense que Lorenzo a un problème et je pense qu'il y en a d'autres qui l'ont... je suis pas sûr que les autres l'aient d'ailleurs... quand je regarde la vidéo... à part Dylan qui tourne sur le dos, j'ai pas forcément vu... et Lorenzo... c'est un élève particulier... je fais attention quand il me parle parce que j'ai l'impression qu'il comprend pas toujours mes consignes... donc là... s'il pose une question, j'essaie de lui répondre à lui précisément.	ceux en difficulté - prélever des informations sur le contexte pour identifier la source du problème Référentiel : - être vigilant à l'ensemble de la classe, collectivement et individuellement - analyser le contexte d'une situation pour apporter de l'aide aux élèves - rassurer les élèves sur leurs potentialités - valoriser un élève c'est l'aider Représentamen : - anticiper pour permettre à l'élève de mieux réussir - toute implication d'élève est valorisante si reconnue comme telle par le professeur
456 457	Le professeur explique ce que peuvent être des « gestes parasites » en danse et termine par un geste comique. Les élèves rigolent.	Tu as donc donné tes consignes, tu les reprends vers la fin en les résumant, puis tu illustre les gestes parasites. Le dernier est une blague, y a t il une raison particulière pour toi ?	C'est mon gimmick!... je pense que c'est ça... quand je parle des gestes parasites du quotidien, dans toute mes classes, je fais ce geste là... pour qu'ils s'en souviennent... il y a un intérêt aussi...	UAS 45 Engagement : - utiliser un geste personnel identifiable, particulier, un gimmick - faciliter la mémorisation Référentiel : - marquer la mémoire des élève par le recours à des gestes personnels particuliers peu communs

				<u>Représentamen :</u> - surprendre pour marquer les esprits
		C'est un stratagème que tu as déjà utilisé dans ce cours, l'utilises tu souvent dans tes cours ?	Oui quasiment tout le temps je pense.	<u>UAS 46</u> <u>Engagement :</u> - utiliser un geste personnel identifiable, particulier, un gimmick - faciliter la mémorisation - réutiliser les techniques pédagogiques qui ont fait leurs preuves <u>Référentiel :</u> - marquer la mémoire des élève par le recours à des gestes personnels particuliers peu communs - une technique pédagogique spécifique pour un moment particulier <u>Représentamen :</u> - surprendre pour marquer les esprits
		Est ce que, dans l'instant, ça dépend davantage du moment ou des élèves ?	Je pense qu'il y a une petite connivence avec les élèves... ils sont attentifs, ils sont en train d'écouter, je me dis... allez ça va passer ! le professeur rigole... et effectivement... ça les fait rire... moi je crois qu'à partir du moment, ou le jour, où je suis devenu enseignant, j'ai compris un truc, le jour où tu fais rire les enfants, tu as gagné 90 % de	<u>UAS 47</u> <u>Engagement :</u> - Créer un climat de confiance, de proximité - faire rire c'est casser la distance avec les élèves <u>Référentiel :</u>

			l'auditoire... voilà ! c'est quelque chose qui me permet de dire : "ah ben là, on va le regarder, parce que des fois, il fait des gestes rigolos ! "... il m'arrive de danser avec un doigt dans le nez.	- Savoir créer une atmosphère de complicité est primordial pour s'attacher l'adhésion de la classe <u>Représentamen :</u> - choisir le bon moment - augmenter l'adhésion de la classe
458 459 460 461	Une élève pose une question précise, fermée, la réponse du professeur est très générale, très ouverte.	Ta réponse est très ouverte, alors que la question est très fermée. Quelle est ton intention ?	Ah... mon intention c'est de ne pas de ne pas contraindre les gestes... surtout de ne pas contraindre les gestes des enfants... ils ont une contrainte qui est forte quand même, c'est les consignes, ils ont une contrainte gestuelle qui est très très forte puisque c'est un unisson : les mêmes gestes en même temps... qu'on a appris par cœur, donc sur les autres choses je veux surtout pas les contraindre... au risque de retrouver quatre fois la même chorégraphie... donc c'est déjà un thème de travail, une réflexion... ta réflexion elle est pertinente... est-ce que la signature je vais la faire face au public ?... je vais pas lui dire oui... je vais pas valider... je vais pas lui dire non... je vais pas l'interdire... je veux que ça reste une question ouverte.	<u>UAS 48</u> <u>Engagement :</u> - ne pas trop contraindre les recherches des élèves par des consignes fermées - laisser l'élève autonome dans son questionnement <u>Référentiel :</u> - des consignes trop directives, fermées, concourent à une systématisation des résultats, une similitude marquée dans les réponses - mettre l'élève en autonomie <u>Représentamen :</u> - laisser le processus de recherche se poursuivre - ne pas formater les réponses
473	Les élèves sont répartis en petits groupes dans la salle.	Cette consigne, tu vas la répéter à plusieurs	Donc je vais la répéter aux 4 groupes qui étaient là je pense... je vais tourner... je sais par	<u>UAS 49</u>

à 484	Le professeur les a placé dans une situation de recherche chorégraphique ayant pour but une petite création. Il va intervenir sur le premier groupe, avant tous les autres...	groupes. As-tu prélevé dans ce groupe quelque chose qui t'as laissé penser qu'elle était nécessaire à ce moment là ?	expérience que très vite ça peut dysfonctionner... surtout les groupes mixtes, avec des filles qui ont des milliers d'idées, et des garçons qui commencent à regarder à droite à gauche, à faire autre chose... donc je préfère leur donner comme consigne de se mettre en groupe, en rond, pour essayer de communiquer... ça favorise la communication, plutôt qu'il y en ait qui soient exclus... mais je sais aussi que c'est la plus grande difficulté de la journée... la plus grande difficulté de la journée ça n'a pas été de regarder une vidéo, ça a pas été d'apprendre un unisson, c'est ça ! c'est de travailler en groupe !... et j'ai remarqué qu'au début de ma carrière, je leur disais mettez-vous en groupe !... et j'attendais quelques minutes, je leur donnais quelques petites idées, et puis..." Ah Monsieur ! on a pas réussi à travailler ! "... en fait je me suis rendu compte que je leur ai jamais appris à travailler en groupe !...donc là j'essaie de leur donner les bases d'un travail en groupe qui sera, entre guillemets, sain... on se met en rond, les idées de chacun doivent être soumises... soumises au groupe, on accepte que les idées soient prises, ou que les nôtres ne soient pas prises, que celles des autres soient prises plutôt que la mienne... voilà j'essaie de leur donner des billes pour leur apprendre à travailler en groupe... plutôt qu'en suppliant que ça marche... voilà c'était ça	Engagement : - anticiper les réponses possibles à la tâche - donner une démarche pour travailler en groupe-clarifier les consignes - prise de contrôle sur l'implication des élèves. - créer les conditions de l'autonomie pour les élèves Référentiel : - anticipation par expérience du professeur - évaluation dans l'instant de l'implication de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité. - donner une méthodologie à suivre pour travailler en groupe - rappeler l'importance du suivi des consignes - transmettre les conditions de la réussite - développer l'autonomie Représentamen : - une consigne respectée est gage de succès - travailler en groupe ne va pas de soit, cela s'apprend - l'autonomie est recherchée dans la tâche
---------------------	--	---	--	---

			mon idée.	
483 484 485	Le professeur Se promène dans la salle, mais tous les groupes sont assis ou debout en rond, et tentent de se mettre d'accord. Du coup, il se promène en tendant l'oreille, mais les laisse faire.	Là on te voit te déplacer sans intervenir. Tu fais quoi exactement ?	Alors déjà moi j'essaie de voir un petit peu si ça tourne bien dans les groupes, si ça fonctionne au niveau du travail de groupe... je fais voir ma présence, mais très vite je veux m'extraire de ça, pour les laisser seuls à la création, et du coup, je tourne, je m'éloigne, je passe d'un groupe à l'autre, à l'autre, à l'autre, et je sors des quatre groupes.... voilà c'était ça mon idée... l'idée c'était je vous lâche la main petit à petit... je vous laisse vraiment travailler en autonomie... ce qui est pas évident avec des élèves de 6e.	<u>UAS 50</u> - prendre conscience de la situation d'apprentissage, du résultat proposé par la classe - marquer sa présence pour poser un cadre et s'extraire progressivement - créer les conditions de l'autonomie pour les élèves <u>Référentiel :</u> - évaluation dans l'instant de l'implication de la classe. - créer ou réinstaller une écoute de qualité - une mise à distance de l'enseignant facilite l'apprentissage de l'autonomie <u>Représentamen :</u> - évaluer les conditions de respect de la consigne - l'autonomie est recherchée dans la tâche
		Et ça tu le fais pour toutes tes classes ou tu le fais pour cette classe ?	Non! là je l'ai fait pour cette classe.	<u>UAS 51</u> <u>Engagement :</u> - Adapter ses choix à la classe <u>Référentiel :</u>

				- Chaque classe nécessite des adaptations particulières. <u>Représentamen :</u> - la classe induit les choix pédagogiques
		Quels sont les éléments qui te font dire que tu dois le faire pour cette classe ?	Non ! C'est surtout que cette classe, elle a besoin que je fasse ça... si je reprends la métaphore de tout à l'heure... de traverser la rue... cette classe, elle est pas capable de traverser la rue toute seule, elle a besoin encore de vachement d'étayage... alors que la classe de 6e 3, elle est capable de le faire toute seule... oui-oui, cette classe elle est... on est bien d'accord qu'à la fin de la séance j'étais pas content des élèves... moi j'étais pas satisfait du travail fourni... on a perdu beaucoup trop de temps sur le travail à l'écoute.	<u>UAS 52</u> <u>Engagement :</u> - renforcer l'étayage pour une classe peu autonome - se focaliser sur les points faibles à travailler pour le groupe classe : ici l'écoute <u>Référentiel :</u> - le niveau d'autonomie des élèves influence la pédagogie de l'enseignant <u>Représentamen :</u> - nécessité de reprendre le contrôle sur la qualité de l'écoute des élèves - l'autonomie est recherchée dans la tâche
486 à 491	Le professeur s'assoit avec un groupe. Le professeur explique à une élève que sa proposition d'une forme d'organisation du groupe en cercle n'est pas pertinente.	Cette fois ci, tu expliques à ton élève la résultante de sa proposition mais tu ne proposes pas de solution. Tu recherches quoi chez elle ?	Par expérience aussi... je sais que dans les premiers cours je vois très souvent la fleur... on revient tous ensemble en rond et on tombe tous en arrière... ce que j'appelle la fleur... c'est quelque chose dont je rigole à la maison.... parce que, tiens j'ai encore vu trois fleurs aujourd'hui !... j'essaye de leur faire	<u>UAS 53</u> <u>Engagement :</u> - ne pas trop contraindre les recherches des élèves par des consignes fermées - laisser l'élève

			comprendre... de leur faire émerger le problème... là qu'elle me trouve elle-même la solution, de se mettre en demi-cercle, c'est génial... voilà c'est génial... c'est le même principe que tout à l'heure... je dis pas non au cercle... c'est à elle de me dire quelque chose... je dis c'est bien, mais ça sera toujours bien ce que tu me proposeras, si c'est autre que le rond...	autonome dans son questionnement - valoriser l'implication des élèves. Référentiel : - des consignes trop directives, fermées, concourent à une systématisation des résultats, une similitude marquée dans les réponses - mettre l'élève en autonomie Représentamen : - laisser le processus de recherche se poursuivre - ne pas formater les réponses - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche.
495 496	Une élève questionne le professeur sans terminer sa phrase... il lui répond en citant sa définition de l'unisson.	Cette fois ci, l'élève ne finit pas sa phrase, et tu réponds alors qu'elle n'est pas très compréhensible. Pourquoi ?	Pour moi la phrase : "c'est pas grave si on l'a un peu tronqué ?...s'il en manque beaucoup ?"... quelque chose comme ça... et moi je reviens sur l'essentiel de l'unisson. C'est : "je te rappelle la définition, c'est les mêmes gestes en même temps", ça sous-entend : "est-ce que ça c'est l'unisson que tu vas nous proposer ? Il y a bien tous les mêmes gestes en même temps ? " même si c'est pas tout à fait celui qu'on a appris, pour cette question, voilà je vais pas aller au bout, mais c'était ça le sens de mon intervention.	UAS 54 Engagement : - faire respecter une consigne - définition, validation d'une terminologie référente . Référentiel : - être à l'écoute de l'ensemble des élèves, comprendre leurs propos. - définir un concept clé, en donnant ses composantes - rappeler l'importance du

			suivi des consignes - enrichir et approfondir la maîtrise langagière. <u>Représentamen :</u> - clarifier les propos d'élèves pour la classe, les réinscrire dans le cours. - créer du lien entre des situations d'apprentissages variées.
		Puis après le professeur poursuit...	Là... je pense que sur cette question non finie de Eva... effectivement Eva c'est une très bonne élève... elle veut savoir... la question précise c'est : "est-ce qu'on peut jouer un petit peu avec l'unisson ?"... a priori c'est ça... moi j'ai envie qu'elle joue avec l'unisson... mais on est pris par le temps... c'est pour ça qu'on apprend un module... c'est pour ça qu'on apprend une histoire commune, tous dans la même histoire, on va voir comment on va la présenter aux autres... déjà j'ai envie de lui dire : "mais oui tu peux le déformer l'unisson mais c'est la course... tu vas y arriver oui tu peux jouer avec ! mais est-ce que tu as vraiment le temps dans les 3 minutes ?... à l'instant ?... donc ce que tu vas me proposer... est-ce que c'est les mêmes gestes en même temps ? essaie de réfléchir à ça... voilà je veux que ça devienne ouvert, ouvert au maximum, au maximum, au maximum. <u>UAS 55</u> <u>Engagement :</u> - valoriser l'implication des élèves, ceux en difficulté mais aussi les bons. - ne pas trop contraindre les recherches des élèves par des consignes fermées - valoriser l'implication des élèves - préoccupation temporelle / attentes du professeur - laisser l'élève autonome dans son questionnement <u>Référentiel :</u> - des consignes trop directives, fermées, concourent à une systématisation des résultats, une similitude marquée dans les réponses - mettre l'élève en

				autonomie - transmettre les conditions de la réussite <u>Représentamen :</u> - laisser le processus de recherche se poursuivre - ne pas formater les réponses - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche - l'autonomie est recherchée dans la tâche.
534 à 542	Un groupe vient de montrer sa chorégraphie sur scène. C'est le temps de l'échange avec les groupes spectateurs.	Pourquoi leur redemander à tous ?	Stimuler la fonction de spectateur !... et leur faire se remémorer ce qu'ils viennent de voir.	<u>UAS 56</u> <u>Engagement :</u> - stimuler un rôle appris - faire du lien avec le vécu de l'élève (« créer des ponts ») - renforcer l'étayage par du tissage. <u>Référentiel :</u> - jeu de questions-réponses - libre circulation de la parole - solliciter la mémoire de chaque élève. - questionnement sur les souvenirs liés à la tâche. - enrichir et approfondir la maîtrise langagière. <u>Représentamen :</u> - prise de parole la plus élargie possible dans la classe.

				négatifs des élèves entres eux <u>Référentiel :</u> - être à l'écoute de l'ensemble des élèves, comprendre leurs propos. - évaluation dans l'instant la qualité du respect de la consigne - rassurer les élèves sur leurs potentialités <u>Représentamen :</u> - clarifier les propos d'élèves pour la classe, les réinscrire dans le cours. - toute prise de parole est valorisée si elle inscrite dans la tâche - retour d'une image valorisante pour l'élève - nécessité de clore le débat.
--	--	--	--	--