



HAL
open science

Techniques et moyens mis en œuvre par une enseignante en maternelle pour obtenir l'attention de ses élèves

Anaïs Barbé

► To cite this version:

Anaïs Barbé. Techniques et moyens mis en œuvre par une enseignante en maternelle pour obtenir l'attention de ses élèves. Education. 2021. dumas-03355202

HAL Id: dumas-03355202

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03355202>

Submitted on 27 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021**

**TECHNIQUES ET MOYENS MIS EN ŒUVRE PAR UNE ENSEIGNANTE
EXPERIMENTEE EN MATERNELLE POUR OBTENIR L'ATTENTION
DE SES ELEVES**

BARBÉ Anaïs

Directeur du mémoire : M. Serge LEBLANC
Assesseur : M. Guillaume AZEMA

Soutenu le 26 Mai 2021

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Madame C. pour m'avoir ouvert les portes de sa classe et de ses préoccupations. Nos échanges ont été riches d'enseignements et je la remercie d'avoir pris le temps de partager ainsi le fruit de son expérience. J'ai, grâce à elle, pu rédiger ce mémoire mais également avoir des conseils précieux qui me serviront tout au long de ma carrière. Sa bonne humeur et ses encouragements ont été déterminants tout au long de l'année.

Merci également à M. Serge Leblanc, mon tuteur de mémoire, qui a su m'apporter des réponses, des éclairages et me guider ainsi dans la rédaction de ce mémoire. Merci pour sa disponibilité, la rapidité de ses réponses à mes différents mails, et sa bienveillance.

Merci à mon groupe de TD qui, malgré ce contexte particulier, a su former un groupe soudé, permettant le partage de nos expériences, de nos découragements, de nos réussites, pour parvenir à la fin de cette année éprouvante.

Enfin merci à ma famille, pour son soutien sans faille, sa compréhension, ses relectures et ses conseils.

RESUME

Obtenir l'attention des élèves au cours d'une journée de classe n'est pas chose aisée, et serait même de plus en plus difficile selon de nombreux enseignants.

A travers cette recherche réalisée dans le cadre du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation, je me suis donc tout d'abord intéressée aux mécanismes de l'attention d'après les sciences cognitives et les pratiques préconisées par les pédagogues afin de s'assurer de l'intérêt des élèves pour les apprentissages en cours.

Puis en m'appuyant sur la théorie du cours d'action, j'ai analysé l'activité réelle d'une enseignante de maternelle au cours d'une journée en identifiant les unités significatives du cours d'expérience (action, émotions, discours privé). Grâce à une analyse en signes tétradiques, j'ai ainsi pu avoir accès à son expérience, ses préoccupations et les connaissances utilisées afin de capter l'attention de ses élèves, principalement durant les moments de transition entre activités mais également au cours de celles-ci. Cette analyse m'a permis d'établir plusieurs points de convergence entre les recommandations issues des travaux de recherches étudiés et les moyens mis en œuvre par cette enseignante.

Mots clefs : attention, rôle de l'enseignant, sciences cognitives, gestion de classe

ABSTRACT

Getting students' attention over the course of a school day is not easy, and according to many teachers, it would be increasingly difficult.

Through this research carried out within the framework of the Master 2 Trades of Education, Education and Training, I was first of all interested in the mechanisms of attention according to the cognitive sciences and the recommended practices. by pedagogues in order to ensure students' interest in the learning in progress.

Then, based on the theory of the course of action, I analyzed the real activity of a kindergarten teacher during a day by identifying the significant units of the experience course (action, emotions, speech private). Thanks to an analysis in tetradic signs, I was able to have access to his experience, his concerns and the knowledge used to capture the attention of his students, mainly during the moments of transition between activities but also during those. this. This analysis allowed me to establish several points of convergence between the recommendations resulting from the research work studied and the means implemented by this teacher.

Keywords : attention, concentration, teacher's role, cognitive science, classroom management

Table des matières

Table des matières	3
I. Introduction.....	1
I. Etat de l'art	2
1. Définitions	2
2. L'importance de l'attention dans les apprentissages.....	4
3. Quelques bonnes pratiques afin de susciter l'attention des élèves.....	6
a. La création d'automatismes pour libérer l'attention	6
b. Une transition nécessaire pour attirer l'attention lors d'un changement de consigne	7
c. Savoir où diriger son attention	7
d. Le rôle de l'environnement de la classe et du collectif dans l'attention des élèves	8
e. Le lien avec l'enseignant – l'importance des retours positifs pour susciter l'attention des élèves dans la tâche.....	10
f. Le lien avec l'enseignant – l'attention conjointe ou la création d'écosystèmes attentionnels stimulants	12
II. Problématique.....	14
III. Méthode d'investigation	15
1. Cadre théorique.....	15
a. Enquête ethnologique	15
b. Le cours d'action.....	16
c. L'hypothèse d'enaction	16
d. L'hypothèse de la conscience préreflexive.....	17
e. L'entretien d'autoconfrontation	17
f. La déconstruction/reconstruction de l'activité	17
2. Cadre méthodologique.....	18
a. Participants.....	18
b. Enquête ethnographique.....	19
c. Contrat.....	20
d. Le protocole à deux volets.....	23
e. Récit réduit	24
f. Auto-critique des données recueillies	26
IV. Résultats saillants	30
1. Conserver l'attention des élèves durant la transition entre deux activités	30
a. Revenir à un niveau d'agitation suffisamment bas	30
b. Anticiper le passage d'une activité à l'autre	33
c. S'assurer que tous les élèves soient présents pour commencer la nouvelle activité	35

2.	Maintenir l'attention des élèves durant la mise en œuvre des activités.....	36
a.	Accrocher les élèves dès le passage de consigne.....	36
b.	Improviser.....	38
c.	Maintenir le calme, toujours.....	39
3.	Capter l'attention des élèves en créant un lien avec chacun d'entre eux, des préoccupations de tous les instants.....	41
a.	Les faire participer.....	41
b.	Les faire grandir.....	42
c.	Les valoriser.....	43
d.	Utiliser différents moyens de communication.....	44
V.	Discussion.....	47
1.	Favoriser l'attention individuelle.....	47
2.	Créer l'attention collective.....	48
3.	La mise en œuvre des activités.....	49
VI.	Conclusions.....	51
VII.	Bibliographie.....	53
VIII.	ANNEXES.....	55
1.	Protocole à deux volets – Entretien d'autoconfrontation.....	55
a.	Vidéo 1 - 9h - Passage en regroupement du matin – rituels.....	55
b.	Vidéo 2 - Passage en regroupement avant séance motricité.....	72
c.	Vidéo 3 - Après réalisation des parcours.....	76
d.	Vidéo 4 - les ateliers ont été rangés, tous les élèves sont dans l'espace regroupement.....	80
e.	Vidéo 5 - Retour en classe et lancement des histoires avec théâtre d'ombres.....	83
f.	Vidéo 6 - 11h15 - Après la récréation, lecture d'un album.....	87
g.	Vidéo 7 – 14h - Après le repas et la récréation.....	91
h.	Retour de l'enseignante sur les 3 vidéos visionnées seule.....	97
2.	Analyses en signes.....	110
a.	Vidéo 1 - 9h - Passage en regroupement du matin – rituels.....	110
b.	Vidéo 2 - Passage en regroupement avant séance motricité.....	115
c.	Vidéo 3 - retour en regroupement après réalisation des parcours.....	116
d.	Vidéo 4 - les ateliers ont été rangés, tous les élèves sont dans l'espace regroupement.....	118
e.	Vidéo 5 - Retour en classe et lancement des histoires avec théâtre d'ombres.....	119
f.	Vidéo 6 - rentrée de la récréation en classe et lecture d'album.....	120
g.	Vidéo 7 - rentrée après le repas et la récréation.....	122
h.	Retour de l'enseignante sur les 3 vidéos visionnées seule.....	124

I. Introduction

Une classe calme, aucune discussion parasite, l'enseignant dispensant son cours, interagissant avec des élèves au regard concentré vers le tableau, puis prenant note de la leçon dans leur cahier. C'est souvent ainsi que, durant de nombreuses décennies, on se représentait le fonctionnement d'une « bonne » classe, durant laquelle les élèves recevaient les enseignements du professeur, en y apportant l'attention nécessaire pour à terme, les maîtriser...

Mais poussez aujourd'hui la porte d'une salle de classe à l'école primaire, et cette représentation vole bien souvent en éclat. « Les élèves ne savent plus être attentifs », « ils sont trop distraits », « ils ne savent pas se concentrer », j'ai souvent entendu ces constats dans les salles des maîtres en élémentaire. « Ils sont trop excités », « impossible de les faire tenir en place », des remarques fréquentes dans les cours de récréation des classes maternelles. Si ce constat est fréquent, n'existe-t-il pas pour autant des moyens permettant de favoriser l'attention des élèves, de faire en sorte qu'ils soient concentrés sur les apprentissages ? Dans une société où notre attention est sans cesse sollicitée, ne peut-on pas guider également les enfants afin qu'ils sachent où porter leur attention et comment le faire ?

Mes collègues et moi, en tant qu'enseignantes débutantes, nous sommes souvent retrouvées démunies face à ces questions d'attention, finalement peu abordées dans notre formation initiale. Nous sommes d'ailleurs souvent débordées nous-mêmes par l'ensemble des paramètres auxquels nous devons « faire attention » au cours de nos séances en classe: déroulement comme prévu, transitions à anticiper pour respecter l'emploi du temps, différenciation à apporter à chaque élève, gestion des comportements, etc... Pourtant, mes heures d'observation dans la classe de grande section, d'une enseignante expérimentée m'ont permis de voir qu'il était possible de parvenir à jongler avec tous ces paramètres et d'instaurer un climat calme au sein duquel l'attention des élèves était effectivement dirigée vers les apprentissages, la majeure partie du temps. Ceux-ci se déroulaient alors de manière fluide et efficace.

Partant de ce constat, j'ai voulu étudier de manière approfondie quels étaient ces mécanismes de l'attention suivant les sciences cognitives et les préconisations des pédagogues sur ce sujet. Dans un second temps, j'ai analysé ce qu'il en était dans le contexte réel d'une salle de classe, quelles étaient les préoccupations d'une enseignante, son vécu et les connaissances utilisées afin de capter l'attention de ses élèves.

I. Etat de l'art

1. Définitions

Ferdinand Buisson dans son « dictionnaire de la pédagogie », édité initialement en 1887, définissait l'attention comme « la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet [...] et la condition indispensable de tout progrès » (2017, p60). William James, psychologue américain et contemporain de F. Buisson, propose cette définition retenue comme la plus classique par les spécialistes de la question:

L'attention est la prise de possession de l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles. La focalisation, la concentration et la conscience en sont l'essence. Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres, et elle s'oppose à l'état d'esprit dispersé et confus que l'on nomme en français distraction [...] (Lachaux, 2018, p127)

Mais les définitions que nous proposent les dictionnaires comme le Larousse par exemple, rappelle qu'il y a 2 sens au terme attention : « Action de se concentrer sur ; application » évoquée par James, mais aussi l'attention orientée vers les autres « marque d'affection, d'intérêt ; égard ». On rejoint alors Citton, qui identifie trois types d'attention :

- **L'attention individuante**, relative à chaque individu et abordée dans les précédentes définitions, sur laquelle nous reviendrons plus en détail

- **L'attention collective**, partant du fait qu'un individu ne prête attention qu'à ce à quoi nous prêtons collectivement notre attention. C'est ce sur quoi repose l'économie de l'attention évoquée par Citton et objet de nombreux manuels d'économie. En effet, le caractère limité de nos ressources attentionnelles a été affirmé par le psychologue Daniel Kahneman¹ dès 1973. Mais l'économie de l'attention décolle véritablement au milieu des années 90, dont on doit l'origine à l'auteur américain, Michael Golbhaber², et qui affirme que dans cette « nouvelle économie », la rareté principale est l'attention plutôt que les facteurs de production traditionnels. Dans des ouvrages spécialisés en management et en marketing³, on peut lire alors « qu'à l'avenir beaucoup de biens et de services seront fournis gratuitement en échange de quelques secondes ou minutes d'attention de la part de l'utilisateur ». Ainsi, tout ce qui nous entoure peut être amené à capter notre attention et pourrait donc être l'objet de messages publicitaires. La salle de classe n'est pas isolée de cette économie, et les

¹ Kahneman, D (1973), *Attention and effort*, Englewood Cliff (N. J.), Prentice Hall

² Goldhaber, Michael H. (1996), *Principle of the new economy*, disponible sur well.com

³ comme celui de T. Davenport et J. Beck, publié en 2001, *The attention economy : understanding the new currency of business*, p213

élèves en sont acteurs au travers par exemple de la marque de leurs chaussures, du panneau publicitaire visible depuis la fenêtre ou encore du slogan gravé sur sa règle.

- **L'attention conjointe**, qui se situe entre attention individuelle et collective, entre l'attention qu'un individu porte à un objet et celle portée aux autres personnes. C'est donc le fait d'être focalisé sur un objet tout en étant vigilant à l'autre et à ses réactions. Par exemple, cela peut se traduire dès l'âge de 9 mois, le bébé passe alors de relation dyadiques (sujet-objet) à des relations triadiques où l'attention de 2 sujets affecte la façon dont chacun envisage l'objet. Ainsi, si l'adulte détourne son regard, l'enfant apprend à suivre la direction de ce regard. (Citton, 2014)

Pour les chercheurs en neurosciences cognitives, il existe également différents types d'attention. Celle qui consiste en la capacité à privilégier certaines informations sensorielles, appelées **attention sélective**. Parmi les milliers de stimulations qui lui arrivent en permanence, le cerveau, dont la capacité est grande mais limitée, doit en sélectionner quelques-unes afin de pouvoir y associer une réponse (gestes, paroles, etc). Mais l'attention peut également se porter sur des processus mentaux (pensées, imagination, rêveries...), associés ou non aux stimulations sensorielles, et beaucoup plus difficiles à appréhender scientifiquement. On parle alors d'**attention exécutive**. Un troisième type d'attention est également reconnu et étudié en tant que tel, celui de **l'attention soutenue** qui désigne la capacité à maintenir une réactivité privilégiée à certains événements rares et spécifiques, à l'image des contrôleurs aériens capables d'identifier des comportements anormaux durant des temps très longs de vigilance (Lachaux, 2011)

Enfin, lorsque l'on étudie les réponses apportées par des enseignants à la question posée par le neuroscientifique JP Lachaux « que devrait-on attendre concrètement d'un programme éducatif censé développer la capacité d'attention des élèves ? sur quels critères objectifs pourrait-on juger de son efficacité ? », on constate que la notion d'attention en classe revêt de multiples facettes pour eux, retranscrits au travers de 6 critères principaux:

A l'issue d'une éducation de l'attention réussie :

- ... les élèves adopteraient rapidement une attitude calme, de regard et d'écoute, à chaque fois qu'un adulte demande leur attention en classe ou lors des regroupements
- ... les élèves feraient preuve d'une bonne qualité d'écoute pendant chaque explication ou chaque lecture de texte. Les enseignants n'auraient plus à répéter plusieurs fois les consignes par exemple
- ... une fois engagés dans le travail en autonomie, les élèves resteraient continuellement impliqués jusqu'à ce qu'ils aient terminé
- ... le travail serait à chaque fois soigné et pas bâclé, sans erreur d'étourderie
- ... les élèves sauraient travailler de manière autonome et continue même sans la surveillance d'un adulte
- ... enfin, la qualité de l'ambiance en classe serait améliorée, avec moins d'agitation, de bavardages et plus d'écoute (Lachaux, 2018, p129)

Ainsi, ces critères ne sont pas simplement de l'ordre de « l'attention » telle qu'elle se définit dans les neurosciences, avec le contrôle attentionnel abordé plus haut, mais plus généralement de l'ordre des fonctions exécutives qui regroupent également la capacité d'inhibition (motrice et cognitive), la mémoire de travail, la flexibilité cognitive (la capacité à basculer rapidement et volontairement d'une tâche à une autre), la régulation émotionnelle et la planification (la capacité à organiser ses actions dans le temps pour atteindre un objectif lointain). C'est donc l'ensemble de ces fonctions exécutives qui devrait être travaillé pour améliorer « l'attention ». Par ailleurs, comme mentionné précédemment, l'attention peut se porter sur des éléments extérieurs (le tableau, l'enseignant) mais également des perceptions internes, mentales. Ainsi, à travers la maîtrise de l'attention, c'est le travail endogène, ou volontaire, de sa propre vie mentale qui est abordé (Lachaux, 2018)

Ces multiples définitions, dont la liste est loin d'être exhaustive, amènent à se poser la question des facteurs à prendre en compte pour faire naître et alimenter l'attention des élèves vers les apprentissages.

2. L'importance de l'attention dans les apprentissages

Vu par les neurosciences

L'attention est un préalable crucial à tout apprentissage. Cette intuition communément répandue a été prouvée au travers de différentes expériences par les neurosciences cognitives. C'est le cas notamment d'expériences menées par JP Lachaux au travers d'enregistrements cérébraux⁴ qui ont permis de démontrer que l'attention est indispensable à la mémorisation, à la compréhension et plus généralement à la perception du monde. On peut d'ailleurs facilement le constater en visionnant les films indexés par le mot-clef « change blindness » sur Internet⁵. Ces films, présentant quasiment successivement deux images similaires mais dont un élément est modifié sur l'une d'entre elle, révèlent que notre cerveau ne mémorise pas de détail sans que nous n'y fassions attention, car il est très difficile d'identifier l'élément modifié sans qu'il nous soit mentionné.

Il s'agit ici d'un des deux grands systèmes d'orientation de l'attention, celui qui nous permet d'exercer un contrôle volontaire de l'attention (l'autre système sera évoqué dans une prochaine partie). Dans de nombreuses situations, nous nous focalisons sur un élément et y apportons « toute notre attention ». Cette influence peut avoir un effet spectaculaire sur notre manière de percevoir le monde, en occultant une grande partie. C'est sur ce principe que repose le film « the invisible

⁴ Mainy N., Kahane P., Minotti L., Hoffman D., Bertrand O., Lachaux J.P., (2007). *Neural correlates of consolidation in working memory. Human brain mapping, 28(3), 183-193 ; voir aussi : Jensen O., Kaiser J., Lachaux J.P. (2007).*

Human gamma-frequency oscillations associated with attention and memory. Trends in neurosciences, 30(7), 317-324

⁵ ex ici : https://www.youtube.com/watch?v=bh_9XFzbWV8

gorilla » qui permet de montrer que certains éléments, pourtant dans notre champs de vision, puissent passer complètement inaperçus si notre attention est portée sur autre chose.⁶ (Lachaux, 2018)

L'attention est l'équivalent d'une connexion de l'individu avec l'objet de son interaction dans le monde extérieur. Elle permet à cet objet de s'inscrire dans notre esprit et de l'influencer. Pour qu'un apprentissage soit possible, une connexion stable dans la durée est nécessaire et implique que notre attention ne change pas d'objet, ne soit pas distraite. Il est donc fondamental de savoir quand et sur quoi porter son attention , cf chapitre e.

Vu par les pédagogues

Les pédagogues avaient déjà perçu ce besoin crucial d'attention pour assurer l'apprentissage, et cela passe souvent par la mise en action de l'élève. Ainsi Houdé nous rappelle que pour Maria Montessori, l'éducation et la construction de l'intelligence passaient par les sens, les gestes et l'attention, en confiant des tâches cognitives un peu complexes aux enfants et en les aidant avec bienveillance à trouver leur autonomie. Chez Freinet, il s'agit d'apprendre aux enfants les notions essentielles (français, mathématiques, sciences, etc.) par le tâtonnement expérimental dans des situations réelles de « travail imité », enracinées dans la vie du milieu rural (jardinage, élevage, menuiserie...). L'important pour lui était le « bain de la vie », les essais-erreurs, le tout structuré par le travail cognitif plutôt que le jeu. Il s'agissait donc de greffer aux intérêts des enfants les disciplines prévues au programme car, comme il le remarquait, l'enfant qui participe à une activité qui le passionne se discipline automatiquement et fait de réels efforts pour découvrir et apprendre. Enfin, on retrouve cette mise en action de l'élève chez Piaget également au travers de l'éveil sensoriel, les gestes et le tâtonnement expérimental (Houdé, 2018)

Ainsi, selon Robert Caron, le déficit d'attention des élèves d'aujourd'hui proviendrait des enseignants eux-mêmes : les enfants « n'écoutent pas parce qu'il n'y a rien à entendre » (2014, p55). L'enseignant noierait les élèves sous un flot de paroles et d'explications alors qu'une économie de celles-ci permettrait d'orienter les élèves sur la tâche à réaliser et de leur laisser le temps de leur propre réflexion (Caron, 2014). Pour Citton, il s'agit ainsi d'amener à « un accroissement de notre faculté de remarquer » (2014, p137), afin de faire en sorte que les élèves regardent dans la même direction que l'enseignant et remarque ainsi de nouveaux aspects qu'ils n'avaient pas encore perçus.

On rejoint ici la pédagogie dirigée vers l'émancipation intellectuelle de Jacotot et Rancière, dont la fonction du maître n'est pas d'expliquer des contenus mais d'exercer l'attention des élèves soit par un commandement imposé, soit par la stimulation de leur désir (Houdé, 2018), abordé dans le chapitre g. L'enseignant doit donc être attentif à ce que les élèves peuvent voir et appréhender dans la situation

⁶ Chabris C., Simons D, *The invisible gorilla : And the other ways our intuitions deceive us.* Harmony, 2011

et ainsi les guider afin qu'ils en comprennent le sens et se sentent impliqués. L'attention se construit donc de manière réciproque entre les élèves et un enseignant se comportant comme un metteur en scène ou un prestidigitateur qui viendrait attirer leur regard aux bons endroits et aux bons moments (Le Paven et al, 2020).

Pour Bucheton et Soulé, ce pilotage devrait être l'une des préoccupations majeures de l'enseignant dans la conduite de tâches didactiques, comprenant à la fois la manière d'organiser le déroulement d'un apprentissage dans la durée (séances, exercices, programmations) mais également la manière de la transmettre sur l'instant (langages oral, corporel, outils utilisés, disposition de la classe) (Bucheton-Soulé, 2009).

Ainsi, de nombreux facteurs doivent être pris en compte pour que l'élève parvienne à être suffisamment attentif à l'apprentissage. On s'éloigne donc de la notion d'autorité qui est parfois sous-jacente à celle du maintien de l'attention. Selon cette conception, l'attention serait alors obtenue uniquement par une maîtrise de l'élève de son esprit et de son corps, et de ses capacités de résistance à la dispersion mais n'aborde alors pas les apprentissages. Cette idée se retrouve dans l'étude de Vigarello sur le « corps redressé » (1980) et laisse à penser que l'attention de l'élève est une condition suffisante pour apprendre dès que les efforts qu'il fournit sont « en phase » avec la tâche. Mais le contenu de l'activité, ses modalités de réalisation, et les interactions avec l'enseignant sont également des facteurs à prendre en compte pour s'assurer de l'attention des élèves.

3. Quelques bonnes pratiques afin de susciter l'attention des élèves

a. La création d'automatismes pour libérer l'attention

L'implémentation neuronale de la consigne suivie pendant une tâche porte le nom de « task-set » dans le vocabulaire des neurosciences cognitives. Il s'agit d'un ensemble de règles d'associations de type « si A se produit alors B ». Mais les associations qui se répètent souvent peuvent avoir également leur réseau de neurones spécialisés et l'apparition du stimulus entraîne automatiquement la réponse qui lui est le plus couramment associée, on parle alors d'habitude. Un des buts des apprentissages est donc de créer des habitudes utiles et efficaces, qui soient souvent utilisées afin de maintenir actif le « task set » correspondant. La partie du cerveau qui traite les tâches nouvelles devient alors disponible et l'élève peut apporter son attention à d'autres apprentissages. C'est ce qui se passe par exemple lorsque les mécanismes de lecture ont été automatisés et permettent à l'élève d'approfondir la compréhension du texte. (Lachaux, 2018)

b. Une transition nécessaire pour attirer l'attention lors d'un changement de consigne

Pour diriger l'attention volontairement, il faut donc une intention qui sera mémorisée par des neurones (situés dans la partie latérale préfrontale du cortex (LPFC)). Ceux-ci resteront actifs tant que la personne est concentrée sur la tâche et son attention sera ainsi stabilisée. Dès que la consigne change, le système de contrôle volontaire de l'attention doit s'adapter afin d'activer d'autres neurones situés dans la même zone. Mais les neurones ne sont pas des interrupteurs, et la plupart des individus peuvent éprouver des difficultés à passer ainsi d'une tâche à une autre (Lachaux, 2018)

Comme l'évoque Houdé, c'est d'ailleurs ce qu'avait révélé l'étude de Binet sur l'Attention et l'adaptation, publiée en 1900, et révélant le lien intime entre l'intelligence et l'inhibition (Houdé, 2018)

L'enseignant doit donc mettre en œuvre une phase de transition entre deux tâches afin que l'élève puisse reprogrammer son système exécutif et être attentif à la nouvelle activité proposée.

c. Savoir où diriger son attention

Comme évoqué précédemment, la réalisation d'une tâche va activer certains neurones spécialisés et liés à une certaine consigne (les « task-set »). Or, chaque « task-set » est associé à un « attentional-set », un set attentionnel, constitué de toutes les informations sensorielles nécessaires à l'individu pour réaliser correctement la tâche (dans le cas de la lecture, il s'agira par exemple de la conversion grapho-phonémique, l'association d'un stimulus visuel avec une manière de le prononcer). Tout ce qui n'est pas nécessaire à la tâche pourra être ignoré par l'individu, et cela se traduit par une baisse d'activité des neurones non concernés.

L'attention est donc bien une forme de sélection, et la concentration une stabilisation de cette sélection afin d'y apporter un « programme intentionnel (PIM) composé d'une perception (à quoi dois-je faire attention ?), une intention (pour quoi faire ?) et une manière d'interagir avec la cible (le task-set, ou de quelle manière dois-je agir ?). Par exemple, lors de l'écoute de la lecture d'un texte, l'élève devra privilégier l'écoute, en associant les mots entendus à des images mentales, afin de se constituer un « film » dans la tête, qui lui permettra à son tour de raconter l'histoire. Suivant cette définition, il est donc impossible d'être concentré sur 2 choses à la fois, et c'est ce à quoi l'enseignant doit veiller lorsqu'il donne une tâche à faire à un élève (par exemple, s'il affiche des mots au tableau tout en donnant une consigne, l'élève va chercher à la fois à lire ces mots alors que son mécanisme de lecture n'est pas encore automatisé et à écouter la consigne). On peut néanmoins parvenir à faire plusieurs tâches en même temps, mais il s'agit alors de savoir jongler entre plusieurs programmes attentionnels et ce de manière efficace et consciente, ce que les élèves n'ont pas encore acquis dans leur majorité.

Il est donc nécessaire « d’attirer » leur attention lors du passage d’une consigne, afin d’augmenter leur niveau de concentration sur ce sujet. (Lachaux, 2018)

Par ailleurs, Lachaux recommande aux enseignants dans son programme d’éducation à l’attention, ATOLE, « d’amener les élèves à agir en ayant toujours très clairement en tête ce qu’ils cherchent à faire » (2018, p141). Il s’agit donc de décomposer une tâche complexe en une suite de « mini-missions » simples et à l’objectif clair et à court-terme. On retrouve ce mode de fonctionnement chez Freinet pour qui chaque enfant s’inscrivait dans un collectif, mais qui avait un plan individuel de travail, clarifiant les objectifs et tâches à accomplir (Houdé, 2018).

Cela n’est pas sans rappeler le concept de tissage, de Dominique Bucheton et Yves Soulé, une des quatre préoccupations dans la réalisation de tâches didactiques. L’enseignant doit en effet avoir pour préoccupation de créer des liens entre les tâches réalisées, de donner du sens aux activités en faisant le lien avec les précédents apprentissages, l’expérience personnelle, les prochaines tâches ou le résultat (Bucheton – Soulé, 2009).

d. Le rôle de l’environnement de la classe et du collectif dans l’attention des élèves

Vu par les neurosciences : Les distractions – la capture réflexe de l’attention

Comme évoqué précédemment, une autre forme d’attention existe, il s’agit d’un système pré attentif, qui analyse et réagit à ce qui parvient à nos sens avant même que nous n’y fassions attention. Les éléments qui le font réagir sont alors dits « saillants » et sont donc une grande source de distraction (comme la sirène d’un camion pompier ou l’ouverture imprévue d’une porte qui fait tourner la tête de tous les élèves vers celle-ci). Ces captures d’attention font partie de notre système de survie et il est difficile de les empêcher. Là on l’on peut agir en revanche, c’est sur la suite donnée à ces captures en évitant qu’elles donnent lieu à une « captivation » de l’attention et donc à des enchainements de réactions liées à ce nouveau stimulus et faisant oublier la tâche initiale. Ainsi selon Lachaux, un des éléments essentiels pour qu’un individu augmente ses capacités d’attention est qu’il prenne conscience des moments où il n’est pas attentif et où il ne pourra donc pas être concentré. Au travers de la maîtrise de l’attention, c’est la maîtrise de sa propre vie mentale qui est en jeu. Par ailleurs, le niveau de concentration que l’on peut atteindre dépend également de l’hygiène de vie, et un individu fatigué et/ou stressé aura plus de mal à se concentrer (Lachaux, 2018).

Vu par les pédagogues

L’environnement et les sollicitations auxquelles sont soumis les élèves ont été depuis longtemps pris en compte par de célèbres pédagogues. Ainsi Maria Montessori souhaitait créer un

environnement pédagogique plus favorable constitué d'un matériel d'éveil sensoriel à la lecture et à l'écriture, adapté à l'élan vital et au rythme de chaque enfant. La décoration des écoles devait donc être soignée et épurée, le mobilier et le matériel adapté aux enfants (avec des jeux comme des boîtes de couleurs, des boîtes à bruits, des emboitements de différentes formes, des lettres rugueuses, etc...).. La vie scolaire devait se dérouler dans l'ordre et le calme avec pour principe : donner à sa propre liberté (ses choix, ses envies d'apprendre) la limite de l'intérêt collectif (Houdé, 2018).

Chez Freinet, comme chez Montessori, le cadre de vie pédagogique, les techniques appropriées, l'attention constante portée aux intérêts des enfants (leur élan vital) étaient fondamentaux. La dimension sociale, collective, était centrale aussi bien pour les enfants (avec les correspondances par exemples) que pour les enseignants avec de nombreuses structures de coopération scolaire (Houdé, 2018). Pour Meirieu également, l'enseignant doit tout faire pour créer les conditions favorables afin d'aider les élèves à apprendre et à grandir, et ainsi « rendre possible l'investissement délibéré d'un sujet sur un objet de savoir » (2014,p28). Cela passe notamment par l'adaptation de la salle de classe à la nature du travail à effectuer et à la structure des échanges qu'ils faciliteront, ainsi qu'à une certaine institutionnalisation garantissant les conditions matérielles nécessaires à l'apprentissage (Meirieu, 2014)

L'exemple des regroupements en maternelle

Ces éléments se retrouvent de nos jours dans la mise en œuvre des regroupements à l'école maternelle durant lesquels des règles précises sont établies. Ces moments permettent de rassembler les élèves afin d'aborder des apprentissages de manière collective mais sont également des moments importants de socialisation. Ils permettent ainsi de séparer deux activités distinctes en termes d'apprentissages et de modalités et de « délimiter » ainsi les moments de la journée. D'après Garcion-Vautor (2003), il s'agit alors pour l'enseignant de mettre en place un ordre et de:

- délimiter le temps : il y a un avant (la maison, l'atelier, la motricité) et un après (le travail collectif sur un même sujet). Le début du regroupement peut ainsi être signalé par un signal clair (clochette ou autre signal sonore) et doit avoir une durée courte, le jeune enfant n'étant pas capable de porter son attention sur un même objet très longtemps.

- délimiter l'espace : la disposition du regroupement induit que les élèves soient autour de l'enseignant, le regard et le corps tournés vers lui, souvent sur un tapis dédié. Il s'agit donc d'un dispositif à mettre en œuvre afin que chacun puisse participer à l'activité, et l'enseignant pourra déplacer certains élèves dans cet objectif.

- discipliner les corps : les élèves se rassemblant dans un espace réduit, il est nécessaire de réduire leurs activités physiques et faire en sorte qu'ils restent tranquilles, assis en tailleur, sans bouger. On cherche alors à réduire l'attention au corps et ainsi libérer l'esprit vers l'apprentissage.

- centrer l'attention sur un même objet en attirant les regards des élèves sur l'activité à venir.

Les regroupements, ainsi que les rituels auxquels ils sont souvent associés (appel, date...), permettent d'identifier les rôles entre les élèves et l'enseignant, de faciliter les échanges et assureraient ainsi l'assujettissement à l'institution scolaire, préalable pour qu'un élève puisse entrer en rapport avec un savoir (Garcion-Vautor, 2003).

- e. Le lien avec l'enseignant – l'importance des retours positifs pour susciter l'attention des élèves dans la tâche

Vu par les neurosciences

La saillance d'un élément peut également être liée à sa valence émotionnelle (positive ou négative) et plus un élément nous apporte un ressenti (positif ou négatif), plus il est capable de captiver notre attention. On arrive ainsi aux notions de plaisir et de récompense. Les travaux des psychologues James Olds et Peter Milner⁷ dans les années cinquante sur des rats, ont ainsi montré un circuit de neurones s'activant et produisant un effet de récompense plus fort qu'un bon repas pour un ventre affamé. C'est le même principe de fonctionnement que pour les comportements addictifs aux drogues dures, mais également lors de « petits » plaisirs tels qu'une discussion cordiale, un sourire échangé, ou le plaisir d'apprendre. Notre cerveau « étiquette » ainsi tout ce qui nous entoure, afin de le classer en fonction de leur caractère agréable ou non et ainsi attirer notre attention ou au contraire la repousser. (Lachaux, 2018)

Ces résultats se retrouvent dans les travaux de nombreux psychologues. Ainsi Skinner, en appliquant ses idées à l'éducation humaine, a également voulu suggérer, qu'en vertu des mécanismes fondamentaux découverts grâce à la science des apprentissages en laboratoire (conditionnement opérant, renforcement par la récompense, débit), l'enseignant qui se tient au centre de l'action, observe sans cesse les comportements de ses élèves et les renforce au fur et à mesure en déambulant par exemple dans la classe et en apportant des retours positifs propres à chaque élève. C'est lui également qui a démontré de manière scientifique que les punitions devaient être abandonnées, au profit des récompenses, car l'apprentissage était alors plus efficace (Houdé, 2018).

⁷ Olds J, Milner P. « Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other areas of the brain » J Comp Physiol Psychol. 1954;47:419-427, 1954.

Vu par les pédagogues :

Le lien entre attention et circuit de la récompense est également abordé par Meirieu sous un autre angle. Ce dernier alerte sur le manque croissant d'attention des élèves, en le reliant à plusieurs facteurs par exemple le manque de sommeil ou encore l'utilisation de nouveaux outils numériques. Ceux-ci permettent aux enfants de « zapper » d'un programme à l'autre en fonction de leur satisfaction. Ils seraient donc toujours en capacité d'assouvir leurs désirs et donc de porter leur attention à ce qui leur fait plaisir. Dès que cette notion de plaisir n'est plus suffisante, l'enfant n'a qu'à zapper sans aucune difficulté. L'enseignant doit donc non pas se soustraire à ce genre de programmes mais susciter l'intérêt des élèves afin d'activer également ces circuits de la récompense. Car, selon l'auteur, « l'attention n'est pas affaire de contrainte, mais d'engrenage de désirs d'apprendre et de partage du plaisir de comprendre » (Meirieu, 2014, p30).

Le russe Vygotski, psychologue de l'enfant du XXe siècle, s'est aussi attaché à théoriser la façon dont les interactions sociales pouvaient directement contribuer à la construction des opérations mentales de l'enfant, notamment avec le langage. Celui-ci permet en effet d'intérioriser des activités pratiques de l'enfant en activités mentales de plus en plus complexes (dans les sciences cognitives, il s'agit d'ailleurs aujourd'hui des fonctions exécutives du cortex préfrontal précédemment évoquées). Vygotski est également à l'origine de la notion de « zone proximale de développement » prenant en compte les rapports entre apprentissage et développement au cours de l'histoire sociale de l'enfant et mettant en lumière le rôle fondamental de l'enseignant qui conduit l'enfant à se poser de nouvelles questions sur des contenus à apprendre, tout en restant en confiance.

On rejoint alors le psychologue américain Bruner qui soulignait l'impact du milieu qui entoure l'enfant et les interactions qui en découlent sur l'évolution du savoir de l'enfant. Il montrait ainsi qu'une relation de confiance est nécessaire car elle apporte un soutien social favorisant l'intention d'apprendre des élèves (Houdé, 2018). Ses travaux sur le rôle d'étayage de l'enseignant sont d'ailleurs repris dans le multi-agenda de l'enseignant de Bucheton et Soulé, insistant sur le fait que ce dernier doit être :

« un passeur cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève (le geste d'impatience du maître qui pose la question et n'attend pas la réponse .» (2009, p9)

Par ailleurs, Decroly, neurologue belge du début du siècle, durant ces travaux sur l'éducation des enfants en grande difficulté favorisait également la sécurité affective des enfants, au travers du jeu notamment, ou en ne proposant que des tâches qui n'excédaient jamais les possibilités des enfants. L'autonomie était aussi favorisée au travers de responsabilités confiées aux élèves.

La notion de confiance est donc cruciale, les élèves ayant besoin de comprendre leur intérêt dans l'activité à venir ou tout du moins, de faire confiance (en tant que source de la connaissance) à la personne qui les invite à y participer. L'élève doit voir l'enseignant comme une aide à la découverte des moyens pour réussir, attentive à ses difficultés et à ses réussites. Ainsi, la frustration engendrée par la mise en place de limites aux élèves (physiques et intellectuelles), serait compensée, canalisée, par le lien sécurisant et la confiance instaurés entre l'enseignant et les élèves et par l'attention que lui-même porte à ses élèves, (Le Moal, 2020). Certains élèves, de par leur vécu personnel passé ou actuel, peuvent être particulièrement agités et perturber de manière récurrente le fonctionnement de la classe. Maurice Berger, pédopsychiatre et psychanalyste, explique que les processus psychiques qui permettent la construction de l'identité, de l'estime de soi, du contrôle des pulsions et de la socialisation ne peuvent se dérouler normalement que si l'individu a acquis une sécurité de base, sinon, ils sont infiltrés par l'angoisse. Une fois encore, ce sentiment d'insécurité pourrait être atténué par la qualité du lien de confiance avec l'enseignant, sa disponibilité et son écoute bienveillante envers lui et la prise en compte de ses besoins (Le Moal, 2020).

f. Le lien avec l'enseignant – l'attention conjointe ou la création d'écosystèmes attentionnels stimulants

L'attention conjointe, telle qu'elle est décrite par Citton, interviendrait lorsque l'on sait que l'on est pas seul dans le lieu où l'on se trouve et que notre conscience de l'attention d'autrui viendrait affecter l'orientation de notre propre attention, on peut également parler de « co-attention présenteielle » (Citton, 2014, p127). Cela s'illustre par exemple dans une salle de classe où des élèves répondent collectivement à une devinette. Ils cherchent à identifier la bonne réponse, mais prennent en compte simultanément les questions et les réponses posées par leurs camarades.

Trois phénomènes caractériseraient ces situations d'attention conjointe :

- Le principe de réciprocité, l'attention circule de façon bidirectionnelle entre les parties prenantes
- L'effort d'accordage affectif : on ne saurait être véritablement attentif à autrui sans être attentionné à son égard, par exemple dans le cas d'un dialogue qui ne peut progresser que grâce à des micros-gestes de sympathie, de prévention, de précaution. Ces derniers seraient d'ailleurs plus déterminants au déroulement de l'échange que toute rigueur de raisonnement argumentatif. Aussi, avant de pouvoir se préoccuper de partage d'information, il faut commencer par établir et maintenir la liaison qui permet aux dialoguants de rester sur la même longueur d'onde émotionnelle. Cela ne peut se faire qu'en situation et nécessite donc un ajustement de tous les instants dont découle le troisième phénomène

- Les pratiques d'improvisation qui nécessitent de sortir de routines programmées à l'avance pour s'ouvrir aux risques et aux techniques de l'improvisation. C'est le cas dans toute conversation par exemple.

Partant de ces 3 dimensions de l'attention conjointe, 3 principes peuvent en découler afin de créer des écosystèmes attentionnels stimulants en classe :

- La nécessité d'attention aux retours attentionnels : même si l'enseignant dispense un cours magistral , il est nécessaire qu'il s'assure des retours qu'il pourra lire chez ses élèves, que ce soit dans leurs yeux, ou leurs visages (froncement de sourcils, soupirs, bâillements...). Cela nécessite donc de créer un lien avec chacun d'entre eux, et donner « l'illusion » que ces propos leur sont personnellement adressés.

- La connexion émotionnelle : en étant attentif aux variations d'attention des élèves, l'enseignant doit s'accorder émotionnellement à eux afin de sentir, reconnaître et moduler les résonances affectives (harmonieuses et dissonantes) qui structurent la salle de classe. Cela implique donc de réajuster en permanence le contenu et les modalités de l'enseignement, amenant au 3e principe :

- La nécessité d'invention : même si les notions étudiées sont connues depuis l'Antiquité comme dans le cas des mathématiques, pour chaque groupe d'apprenants, l'enseignant doit chercher les mots, des images, des exemples qui aideront les élèves à les comprendre, et ce dans toutes les disciplines. Les élèves voient donc mieux car l'enseignant s'est efforcé de voir avec eux et la réciproque est également vraie. Il s'agit donc pour tous les protagonistes présents dans une salle de classe, d'inventer ensemble une approche particulière d'un savoir commun (Citton, 2014)

On rejoint ici les recommandations de F. Buisson en 1887, qui incitaient déjà les enseignants à découvrir « à l'instant même, et autant que possible en collaboration avec les élèves, les règles de grammaire ou de calcul qu'il leur enseigne » (Buisson, 2017, p61).

II. Problématique

Ainsi, il est possible de diriger notre attention sur certains éléments, en faisant abstraction des éléments saillants de l'environnement qui nous entoure. Mais pour cela, il est nécessaire de savoir sur quoi se concentrer, privilégier un objectif à la fois, qui serait de plus renforcé au travers du circuit de récompense, par la prévision de la satisfaction d'une mission accomplie.

Qu'en est-il sur le terrain de la classe, comment une enseignante expérimentée parvient-elle à capter l'attention des élèves ? Avec mes élèves, j'ai rencontré le plus de difficulté sur ce sujet lors des moments de transition (par exemple le passage en regroupement après retour de la salle de motricité, la passation de consignes pour la réalisation d'un atelier après la lecture d'un album, le retour en regroupement après la réalisation d'un atelier ou au retour de la récréation, etc, etc...), je pensais donc focaliser mon étude sur ces moments précis. Mais mon recueil de données m'a permis d'obtenir des éléments intéressants durant le déroulement de l'activité elle-même, j'ai donc choisi d'élargir le périmètre de mes résultats afin de les prendre en compte.

Au travers de cette étude, j'ai donc souhaité comprendre **quelles étaient les préoccupations, les éléments pris en compte, les connaissances utilisées par une enseignante expérimentée en maternelle pour parvenir à capter et conserver l'attention de ses élèves durant les moments de transition entre deux activités mais également durant l'activité elle-même.**

Partie 2 – Analyse des données

III. Méthode d'investigation

1. Cadre théorique

Ma recherche se basera sur deux approches :

- Une première approche anthropologique initiée dès le début de l'année scolaire avec les heures d'observation réalisées dans le cadre de la validation du Master et poursuivie lors du recueil de données. Cette approche m'a permis d'appréhender la manière dont l'enseignante, les élèves et les autres acteurs de l'école interagissaient entre eux, dans le contexte de cette classe et de cette école.

- Une analyse du « cours d'action », et un entretien d'auto-confrontation permettant au travers d'une « expression contrôlée de la conscience pré-réflexive » (Theureau, 2010, p2) d'accéder au vécu intime de l'enseignante, à ses préoccupations en situation, ses intentions, et aux connaissances qu'elle a mobilisées au cours de transitions entre différents moments de la journée.

a. Enquête ethnologique

Selon O. De Sardan, une enquête de terrain ou enquête ethnographique doit être menée au plus près des situations naturelles des sujets,

dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances *in situ*, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue d'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones (1995,p2).

Il existe quatre formes de production de données : l'observation participante, l'entretien, les procédés de recension, et la collecte de sources écrites. Dans le cadre de ce mémoire, j'ai fait appel aux deux premières formes :

- **L'observation participante** : durant un séjour prolongé, le chercheur se fonde dans la réalité qu'il étudie, en étant en interaction permanente avec ceux qui la vivent. Sardan distingue deux types de situations distinctes : celles relevant de l'observation et celles relevant de l'interaction. Ces situations se combinent souvent durant l'observation, et sont soit consignées (se transformant en données et corpus), soit reste de l'ordre de l'imprégnation (Sardan, 1995)

- **Les entretiens** : ceux-ci permettent d'obtenir des informations non accessibles avec une simple observation, par exemple : savoir, souvenir, point de vue. Il peut y avoir deux types d'entretiens : ceux de consultation (ce que pense ou connaît l'interrogé de la situation), et ceux de récit (l'interrogé raconte alors un fragment de sa vie, de son expérience) (Sardan, 1995)

b. Le cours d'action

Développé par Theureau (2004, 2006), le programme de recherche dit du « cours d'action » est un « programme de recherche empirique générique ou paradigmatique sur l'activité humaine », tel que Theureau le définit lui-même (2010, p3).

Ce programme aborde la confrontation des acteurs aux traces de leur propre activité afin d'obtenir des données verbales et gestuelles la concernant, en faisant revivre l'activité de façon différée à l'acteur (c'est l'expression de leur conscience préreflexive), et en prenant l'hypothèse que l'acteur considéré est relié à l'environnement par cette activité (on parle d'enaction). (Theureau 2010).

On emploie la notion « d'observatoire du cours d'action » car cette confrontation ne se limite pas à l'application d'une seule méthode. Des dimensions éthiques et expérientielles accompagnent les choix méthodologiques : l'enquête coopérative contractualisée et explicite (afin de définir les conditions de la coopération entre chercheur et acteur (objet, modalité de l'étude), et les règles de déontologie (contrôle des données par exemple)), le primat de l'intrinsèque (on cherche à analyser l'activité de l'acteur de son point de vue et au travers de sa conscience préreflexive, mais les aspects extrinsèques (état de la tâche, de l'acteur) sont aussi intégrés), ainsi que la déconstruction/reconstruction de l'activité (Durand, Ria, Veyrunes, 2010)

c. L'hypothèse d'enaction

Proposée dans sa version originale par H. Maturana et F. Varela (Varela, 1989), elle a été enrichie depuis. Theureau définit ainsi cette hypothèse :

L'activité cognitive ou cognition au sens le plus large d'un acteur – c'est-à-dire l'ensemble de l'activité d'un acteur comme donnant lieu à la création et/ou la manifestation d'un savoir quel qu'il soit à chaque instant – consiste en une dynamique de son couplage structurel avec son environnement [...], ou encore en une succession ou un flux (selon qu'on mette l'accent sur leur discontinuité ou sur leur continuité) d'interactions asymétriques entre cet acteur et cet environnement. Ces interactions sont asymétriques au sens où l'organisation interne de cet acteur à chaque instant sélectionne ce qui, dans l'environnement, est susceptible de le perturber et façonne la réponse qu'il peut apporter à cette perturbation, réponse qui transforme conjointement cette organisation interne (toujours) et cet environnement (dans le cas de la production d'un comportement) (Theureau, 2010, p6)

Par ailleurs, cette organisation interne est aussi anticipatrice car elle sélectionne certaines perturbations à l'avance. Cette caractéristique, couplée à l'asymétrie des interactions, conduisent à supposer qu'il est impossible de connaître l'activité d'un acteur depuis l'extérieur. L'éclairage de ce dernier est donc nécessaire, ce qui amène à l'hypothèse de la conscience préreflexive (Theureau, 2010)

d. L'hypothèse de la conscience préréflexive

Cette hypothèse, après avoir été transformée et associée à l'hypothèse de l'énaction, est tirée de l'œuvre philosophique de J.-P. Sartre (Sartre, 1943). Elle a pour principe qu'un individu peut, s'il est dans des conditions favorables, raconter, commenter par ses paroles ou ses gestes, son activité à un interlocuteur. On parle à ce propos de l'activité comme montrable, racontable et commentable, car il pourra recourir à des désignations d'éléments de l'environnement (gestes déictiques), au mime de gestes accomplis ou à accomplir par lui-même ou d'autres acteurs (Theureau 2010)

e. L'entretien d'autoconfrontation

Il s'agit d'une « remise en situation des acteurs par les traces de leur activité » (Theureau, 2010, p299). Dans mes recherches, ces traces sont constituées d'enregistrements vidéos et permettent une remise en situation dynamique. L'acteur fait ainsi un retour différé sur l'activité étudiée. Ainsi une partie de ces hypothèses de connaissance porte sur les conditions de la mémorisation et du rappel de cette activité étudiée. Ils sont alors considérés comme situationnels-dynamiques, (construits en situation et reconstruits grâce à une remise en situation) (Theureau 2010).

Cet entretien se base sur quelques principes généraux concernant le rôle du chercheur. Il doit donc se rapporter à des situations effectives, identifiées clairement dans les enregistrements, aider l'acteur à se remémorer l'action passée en lui faisant décrire les actions et les communications (avec des questions du type : « et à ce moment-là, qu'est-ce qu'il se passe pour toi ? »), et non pas en lui demandant « pourquoi » il a fait tel ou tel geste. Le chercheur doit également recadrer l'entretien et contraindre l'explicitation en fonction de ce qui est effectivement observable, il doit également chercher à clarifier les éléments implicites, ou évidents selon l'acteur, c'est-à-dire inciter à la « déconstruction » des évidences.

Cet entretien permet ainsi d'accéder à des éléments non visibles lors d'une simple observation car l'acteur va expliciter ce qui se passe pour lui. Partant de ces données, le chercheur pourra déconstruire puis reconstruire l'activité en identifiant ce qui est significatif pour lui. (Leblanc, 2007)

f. La déconstruction/reconstruction de l'activité

Une fois que les données relatives à l'activité ont été recueillies et mises en forme (au travers d'un protocole à 2 volets), l'analyse peut être réalisée de manière itérative. L'activité est ainsi déconstruite pour être reconstituée dans sa globalité sous forme d'enchaînement de signes. Pour ce faire, on identifie tout d'abord les signes qui correspondent à des unités élémentaires significatives ou encore à « la fraction de l'activité préréflexive montrable, racontable, commentable » (Leblanc et al, 2019, p6). Pour chacune de ces unités, une analyse tétradique est réalisée afin d'identifier:

- Le representamen, c'est-à-dire ce qui fait « choc » pour l'acteur, ce qui l'interpelle
- les préoccupations de l'acteur à ce moment-là ; ce qu'il cherche à faire
- les connaissances mobilisées au cours de la situation et les apprentissages éventuels que l'acteur retire de la situation

L'enchaînement des unités élémentaires du cours d'action est ensuite reconstruit à l'aide du protocole à 2 volets, afin d'identifier l'évolution du flux des préoccupations de l'acteur au cours de la période étudiée, de la construction des significations et des modalités d'apprentissages utilisées. On parvient ainsi à la construction d'un récit réduit de l'expérience qui permet d'identifier la dynamique de l'activité du point de vue de l'acteur (Leblanc, 2007). Des unités de cours d'expérience sont ainsi dégagées, constituées par la conscience préreflexive de l'activité découlant pour l'acteur de la perturbation R (Theureau, 2009).

2. Cadre méthodologique

a. Participants

J'ai très rapidement pensé à travailler avec ma tutrice de terrain, Madame C., enseignante formatrice dans une école de Lattes, dans une classe de Grande Section – Moyenne section (respectivement 24 et 5 élèves). En effet, je souhaitais avoir un sujet d'étude proche de mes préoccupations liées au terrain, et donc avec des élèves de cycle 1, étant PES dans une classe de MS, à Montpellier.

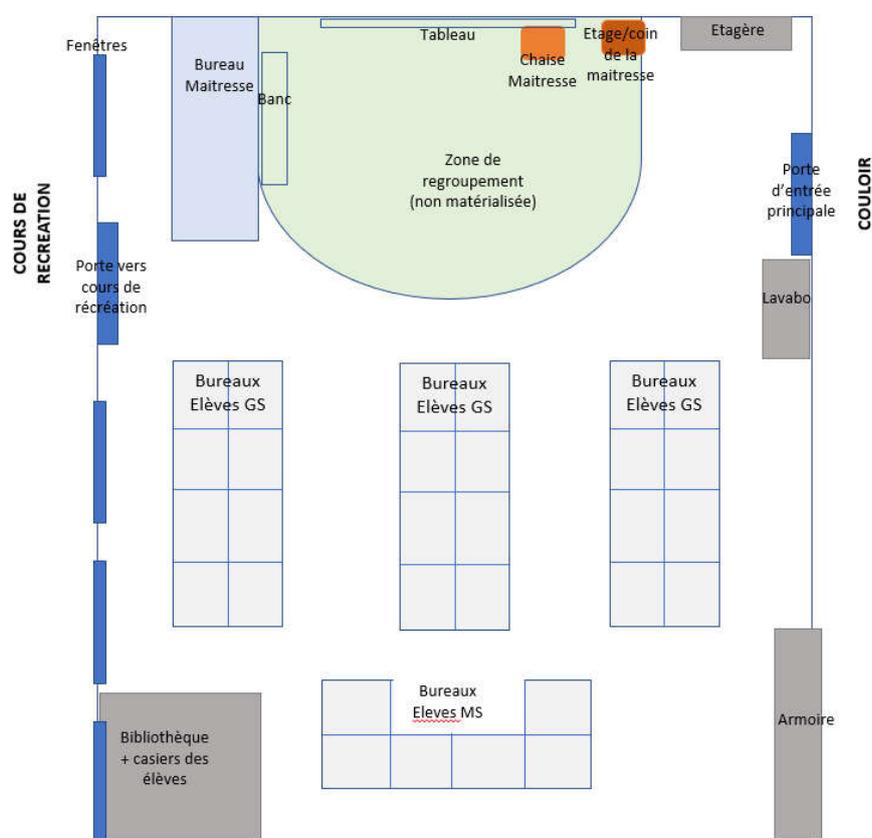
Par ailleurs, la réalisation de 30 heures d'observations dans sa classe au cours du 3e semestre de master MEEF m'a permis de me familiariser avec l'environnement étudié, le fonctionnement, les acteurs (ATSEM, élèves, et équipe pédagogique plus généralement). Enfin, après lui avoir décrit les grands principes de mes recherches, du recueil de données et de l'entretien d'auto-confrontation, elle a été très enthousiaste et a tout de suite accepté notre collaboration.

J'avais également réfléchi à d'autres possibilités d'études complémentaires, comme étudier de manière plus approfondie le vécu des autres acteurs de ces moments de transitions, à savoir les élèves avec un recueil de verbalisations spontanées de quelques-uns d'entre eux ou encore en comparant deux vécus différents durant des moments de transition similaires, en étudiant par exemple une enseignante débutante. Mais, le manque de temps lié, entre autres, aux aléas de la situation sanitaire, ne m'ont pas permis de réaliser ces études complémentaires.

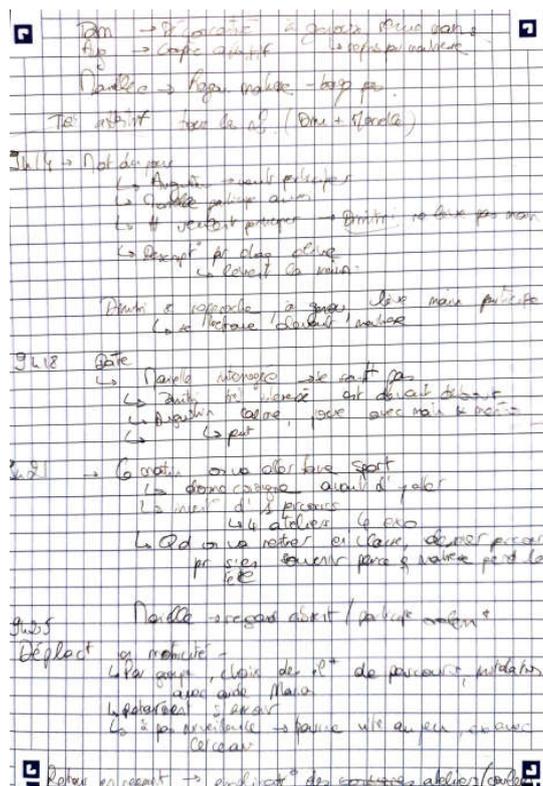
b. Enquête ethnographique

Comme évoqué précédemment, j'ai réalisé cette enquête préalablement au recueil de données durant trente heures d'observations, réalisées en classe, et au cours desquelles j'ai pris des notes, réalisé des entretiens informels et également commencé à filmer quelques passages.

J'ai ainsi pu faire connaissance avec ma tutrice (parcours, situation familiale etc...) et prendre connaissance du contexte (niveau social majoritairement élevé des élèves, liens anciens avec l'enseignante car elle les a eu dans les précédents niveaux de classe pour la majorité, très bonnes relations entre l'ATSEM et l'enseignante qui collaborent ensemble depuis plusieurs années et s'apprécient visiblement). Grâce à ces observations, j'ai pu appréhender les grandes lignes de l'emploi du temps de la classe (bien que celui-ci ne soit pas véritablement fixé à l'avance comme nous le verrons), les différentes modalités des activités d'apprentissages (passage en regroupement, travaux individuels « sur table », autonomie dans le coin lecture) et également la disposition de la classe qui n'a pas été modifiée durant toute la période d'étude (Septembre 2020 – Janvier 2021), elle est schématisée ci-dessous :



J'ai retranscrit mes observations en séance sur un carnet de notes personnelles :



Par ailleurs, cette enquête préalable m'a également permis d'expérimenter les outils d'enregistrement dans le milieu étudié (petit appareil photo et téléphone portable) mais également de familiariser les acteurs (enseignante, ATSEM et élèves) avec l'utilisation de ceux-ci, limitant ainsi les biais.

c. Contrat

Préalablement au recueil de données et à l'entretien, nous avons défini avec l'enseignante un contrat informel permettant de se mettre d'accord sur différents points:

- Les enregistrements vidéos : ceux-ci sont réalisés en toute connaissance de l'enseignante. Dans la mesure du possible, l'enseignante, qui a signé un accord préalable, devra être la seule personne identifiable dans les enregistrements. Les élèves ne devront pas pouvoir être identifiés, et devront être floutés s'ils sont reconnaissables à certains moments. Les enregistrements ne devront pas être diffusés en-dehors du cadre de cette recherche.

- L'explicitation de la conscience préreflexive de l'enseignante durant l'entretien d'autoconfrontation et non pas l'analyse de son activité. Ce point a d'ailleurs été rappelé avant le début de l'entretien.

- Les conditions pratiques de l'entretien devront être déterminées conjointement
- Recueil des données et entretien d'autoconfrontation

Le recueil de données et l'entretien d'autoconfrontation ont pu être réalisés dans la même journée. Comme évoqué lors du contrat, la date de celle-ci a été déterminée conjointement avec l'enseignante en fonction de nos emplois du temps. L'objet de mon étude étant initialement axé sur les moments de transition, j'ai donc passé la matinée et la moitié de l'après-midi en classe afin de pouvoir faire les enregistrements vidéos et réaliser des observations au cours de différents moments de transition. Les moments étudiés ont fait l'objet de différentes vidéos, parmi lesquelles j'ai choisi d'en retenir 10 :

Visionnées durant l'entretien d'autoconfrontation	Vidéo 1 – En classe - Rituels du matin (9h-9h30)
	Vidéo 2 – En salle de motricité - Passage en regroupement avant la séance de motricité
	Vidéo 3 - En salle de motricité - Retour en regroupement après réalisation des parcours
	Vidéo 4 - En salle de motricité – Retour en regroupement quand tous les ateliers ont été rangés
	Vidéo 5 - En classe - Retour en classe et lancement des histoires avec théâtre d'ombres
	Vidéo 6 - En classe - Rentrée de la récréation du matin et lecture d'album
	Vidéo 7 - En classe - Rentrée après le repas et la récréation
Retour de l'enseignante obtenu après entretien d'autoconfrontation	Vidéo 8- En classe - Passage consigne avant atelier schéma
	Vidéo 9 - réalisation activité schéma
	Vidéo 10 - En classe - Passage en regroupement pour nouvelle activité

Ces enregistrements ont été faits pour la plupart depuis les tables des élèves les plus proches de la zone de regroupement, lorsqu'ils étaient eux-mêmes en regroupement ou dans une zone à l'écart durant les moments liés à la motricité. J'ai essayé de me tenir le plus en recul possible des activités en cours, afin de ne pas en perturber leur déroulement, comme cela a d'ailleurs été le cas durant les heures d'observations réalisées plus tôt dans l'année scolaire.



Enregistrement en classe,
en étant derrière la zone
de regroupement



Enregistrement en salle de
motricité, les élèves sont sur
ma droite

J'ai ensuite passé le reste de l'après-midi à visionner et sélectionner les moments qui m'ont semblés les plus pertinents pour mon étude. Nous n'avons eu le temps d'en visionner que 7 sur les 10 sélectionnés, lors de l'entretien. L'enseignante m'a ensuite proposé d'enregistrer elle-même ses retours sur les 3 vidéos restantes comme précisé dans la suite.

L'entretien d'autoconfrontation a été réalisé en fin d'après-midi, juste après la sortie des élèves et directement dans la classe, comme nous l'avions convenu avec l'enseignante. L'ATSEM a été présente à l'autre bout de la salle durant 15min car elle faisait du rangement, mais aucune interaction directe n'a eu lieu durant l'entretien.

Les vidéos ont été visionnées par l'enseignante sur mon ordinateur, auquel elle avait accès et pouvait ainsi arrêter la vidéo quand elle le souhaitait. L'entretien a été filmé (mais l'appareil était dirigé vers l'ordinateur afin d'identifier les moments en cours de revue) et enregistré à l'aide du dictaphone de mon téléphone. Avant de commencer la lecture d'un enregistrement, j'ai reprécisé rapidement à l'enseignante le contexte et les activités ou actions qui venaient d'être réalisées.

Durant les phases d'explicitations, j'ai évité au maximum les questions de l'ordre du « pourquoi » afin de ne pas induire d'explications ou de justifications, tout en invitant l'enseignante à verbaliser ses préoccupations, les connaissances mobilisées, les éléments pris en compte dans l'environnement (comportement des élèves, horaire, etc...). Mon questionnement s'est basé sur la grille ci-dessous afin d'obtenir des éléments permettant de travailler sur les composantes de l'activité.

Composantes de l'activité et questionnement

<p>Actions, Communications Émotions, Sensations</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Qu'est-ce que tu fais, là? •Qu'est-ce que tu dis, à qui...? •Qu'est-ce que tu ressens? •Comment vis-tu cela?
<p>Engagement, Intentions Préoccupations</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Là, qu'est-ce qui se passe pour toi? •Que cherches-tu à faire? •Qu'est-ce qui te préoccupe?
<p>Focalisations Attentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> •A quoi tu prêtes attention, sur quoi te focalises tu •Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation? A quoi t'intéresses-tu? •Quels aspects sont saillants pour toi à ce moment-là? •A quoi tu t'attendais? Est-ce que tu t'y attendais? Cela te surprends?
<p>Connaissances Interprétations</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Qu'est-ce qu'y t'a conduit à agir ainsi? •Qu'est-ce qui te fait dire cela? •Comment savais-tu que...? •Qu'est-ce que tu te dis? •Comment tu vois la situation?

OUTIL 3 « Grille de questionnement »

Nous n'avons pas eu le temps de visionner ensemble toutes les vidéos. N'ayant pas la possibilité de refaire un entretien dans les jours qui suivaient les enregistrements, Cécile m'a proposé de poursuivre son visionnage seule dans les jours qui suivaient en s'enregistrant et en m'envoyant ses commentaires oraux. Ces éléments m'ont permis d'enrichir mon analyse, bien qu'il y ait souvent une part d'analyse et de justifications que je n'ai pas pu exploiter. Par ailleurs, ces données obtenues via une « auto-confrontation en autonomie » qui ne correspond pas exactement aux méthodologies utilisées dans le cours d'action seront clairement identifiables au cours de mon analyse car elles sont mentionnées en vert.

d. Le protocole à deux volets

Après avoir réalisé mes observations et l'entretien d'autoconfrontation, j'ai mis l'ensemble de ces données sous la forme d'un protocole à deux volets. Les colonnes de gauche contiennent les verbatims et éléments issus de mes observations durant les enregistrements faits en classe ainsi que le repérage du temps qui passe. Les colonnes de droite contiennent les verbatims de l'entretien d'autoconfrontation correspondants aux moments visionnés ainsi que les transcriptions des expressions ou réactions liées, toujours avec un repérage temporel.

Temps	Communications et comportements en classe	Temps (vidéo auto-confrontation)	Verbalisations lors de l'entretien d'autoconfrontation menée par le formateur
	L'enseignante n'est pas encore dans la classe L'ATSEM fait ranger les élèves, puis les mets en position de regroupement en réalisant une comptine silencieuse à l'aide de signes		
2'08	Arrivée de l'enseignante dans la classe Elle marque un temps d'arrêt, et dit ENSEIGNANTE (E) : « <u>excusez moi</u> » E : « J'arrive »  (les enfants continuent à suivre un élève pour faire la comptine silencieuse) E : Clémence, tu laisses d'accord ? tu la laisses faire	2'08 3'32	CHERCHEUR (C) : Là, tu les regardes et ? ENSEIGNANTE (E) : Je me dis super ils sont calmes je peux me concentrer sur mon papier et ce que je dois faire, je me dis que je vais aller ranger mes papiers, c'est ce que je vais faire pendant qu'ils sont occupés. Je leur dis que j'arrive C: Des papiers administratifs ? E : Non j'avais posé une question à Laurence (la directrice) sur les évaluations pour savoir si on le faisait aujourd'hui ou pas et si je faisais les photocopies et finalement on le faisait pas C: Donc là on te voit pas et tu ranges. Mais tu gardes un œil puisque tu rappelles à l'ordre Clémence E : Oui, je sens que ça va s'agiter, il ne faut pas que ça dure trop longtemps ce genre de trucs... au bout d'un moment... Regarde, lui commence à sauter... mais ils sont quand même supers calmes....

e. Récit réduit

A partir de ces données, j'ai ensuite cherché à identifier les unités élémentaires, et leurs composantes (ce qui fait signe (Representamen), UE d'action, préoccupations, connaissances mobilisées et apprentissages). J'ai pour cela travaillé directement sur les protocoles imprimés en surlignant chaque type de signes d'une couleur :

Dans les moyens, nous allons demander à Elliott de ranger ici...

Attente – les élèves assis commencent à discuter, l'E est toujours au milieu de la zone de regroupement, elle n'a plus son baton dans les mains

E (aux élèves en train de ranger) : allez venez vous asseoir vite !

E (aux élèves) : Oulala, mais là il n'y a plus de parcours du tout ! Mince ! Bon notre cerveau il faut qu'il ait bien enregistré, ça y est, il a disparu !

Y'a un atelier... ça se déroulait à l'endroit de l'atelier et on se tenait la tête avec les mains

E : Ici, c'était quel atelier ? c'était pour faire quoi ? Le jou ?

C : ça n'a rien à voir avec leur comportement ?
E : Non, non...

C : là, tu les fais se rappeler...
E : oui... et là, c'est pareil, langage aussi
C : et là c'est pareil, tu l'avais pas anticipé non plus ?
E : non... langage aussi
C : C'est là que tu y penses en fait ? en faisant un retour en arrière et en faisant réviser les 1eres images de la vidéo.
E : oui je crois. En fait, là je me dis que maintenant qu'ils se rappellent, ils se rappellent plus de rien
C'est à dire que là maintenant, il a disparu. Bon là maintenant, il faut aussi que je sois sûre qu'ils se rappellent, bon, même si je pense qu'ils s'en rappellent, je me dis, tiens, on va faire un peu de langage, mais euh...léger... hein... d'ailleurs, je suis pas sûre que ce soit très efficace.

Puis j'ai synthétisé et reporté ces données dans un tableau récapitulatif (cf annexe) et j'ai ensuite procédé à une analyse globale afin d'identifier les unités significatives de rang supérieur, en repérant

les préoccupations proches dans différentes UE et en les regroupant sous une étiquette générique restituant le vécu de l'enseignante, comme par exemple dans cet extrait :

N° vidéo	N° UE	Unités de rang sup	Ce qui fait signe (representamen) (rose)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations) (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	1	Gérer la transition entre 2 intervenants	Arrivée de l'E à la porte Les élèves sont calmes	Marque un temps d'arrêt en disant "excusez-moi" Va à son bureau, pendant que les enfants font la comptine silencieusement	- Terminer ses papiers liés aux évaluations - Ne pas couper l'activité initiée par l'ATSEM	L'attente ne doit pas être longue sinon les élèves finissent par s'agiter
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	2	Gérer la transition entre 2 intervenants	Une élève se lève, Un élève commence à sauter Des élèves discutent calmement	Sentant l'agitation monter, fait rassoir l'élève levée, poursuit le tri de ses papiers, tout en jetant des coups d'œil aux élèves	- Laisser un peu de marge aux élèves - Ne pas faire durer trop longtemps l'attente, même s'ils sont calmes	Les élèves ont besoin de discuter un peu en attendant le début de l'activité
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	3	Gérer la transition entre 2 intervenants	Les élèves discutent normalement. Niveau sonore et d'agitation un peu plus élevé	Se fraye un passage en évitant de marcher sur les élèves pour démarrer l'activité et analyse ce qui a été fait en s'appuyant sur le tableau (appel, date)	Préparer et ajuster le rituel en fonction de ce qui a été fait correctement par les élèves	Détermine le déroulement des rituels et le temps nécessaire en fonction des travaux des élèves au tableau Tant que je ne suis pas assise, les élèves peuvent discuter à condition qu'ils ne fassent pas n'importe quoi, ni trop de bruit. Des élèves qui n'ont rien à faire ont le droit de discuter
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	4	Mettre en œuvre l'activité	Rythme des élèves et son propre rythme	S'assoit au centre du regroupement Commence l'appel pour se mettre avec eux	- Se mettre dans le rythme des élèves - Se concentrer sur l'action pour travailler, se "mettre dans la classe"	L'appel est "un sas" pour rentrer dans les activités scolaires, pour l'E et les élèves
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	5	Mettre en œuvre l'activité	Déroulement de l'appel Les élèves sont calmes	Poursuit l'appel	- Ne pas créer d'agitation en relevant les réponses à l'appel de certains élèves	la situation peut dégénérer rapidement si les retours des élèves sont pris en compte
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	6	Prendre en compte les retours des élèves	Plusieurs élèves demandent à aller boire D'autres élèves commencent à s'agiter	Accepte qu'ils sortent pour boire, tout en montrant son mécontentement car les élèves auraient pu aller boire durant le temps d'accueil qui a été plus long que d'habitude	- Prévenir un début d'agitation chez les élèves en vue de l'activité qui va suivre les rituels	- Le déplacement des élèves durant les activités créeent de l'agitation - L'activité qui va suivre (motricité et schéma) va être complexe pour les élèves et risque de les exciter
Vidéo 1 - Rituels du matin (9h-9h30)	7	Prendre en compte les retours des élèves	Agacée depuis le début de la journée, attend pour poursuivre les rituels La plupart des élèves restent calmes, certains commencent à s'agiter	- Range le cahier d'appel	- Attendre tous les élèves pour avancer sur les rituels et passer aux autres activités prévues, - Ne pas faire durer les rituels pour laisser assez de temps à la réalisation des activités qui vont suivre	Les rituels vont être plus longs car la date n'a pas été correctement écrite au préalable par l'élève responsable de celle-ci

f. Auto-critique des données recueillies

La confiance mutuelle établie avec l'enseignante au cours des précédentes heures d'observation et sa bonne compréhension du principe de l'entretien ont permis d'accéder rapidement à sa conscience pré-réflexive. En effet, dès le début de l'entretien, elle a explicité ce qui se passait pour elle, ses préoccupations, comme cela est par exemple retranscrit dans l'extrait suivant :

<p>5'28</p> <p>6'03</p>	<p><i>L'Atsem s'en va</i> E : J'arrive mes loulous <i>L'enseignante agrafe les docs.</i> <i>Quelques enfants s'agitent, changent de place.</i></p> <p>E : Alors j'arrive <i>Elle finit de ranger à son bureau</i> E : j'arrive j'arrive, j'arrive, laisser moi passer</p>	<p>4'21</p>	<p>C: Là dans ces cas-là, tu penses à quoi ? E : Là je me dis... euh.... En fait, non je suis dans mon rituel...j'arrive je vais faire l'appel, la date, compter et comment je vais lancer l'activité. Je suis déjà dans la projection de l'activité. C : Tu prends en compte la manière dont ils sont à ce moment-là ? E : Tant que je suis pas assise, non finalement, . Si vraiment ils faisaient n'importe quoi si, mais là ils discutent... ce qui est normal hein, quand t'es assis,</p>
<p>E : Aller... on y va</p>	<p><i>L'E passe au milieu des élèves.</i> E : Lever les mains que je ne vous marche pas dessus, ..., voilà merci</p> <p><i>L'E arrive à sa chaise au centre du regroupement, contre le tableau.</i> <i>Elle regarde le tableau, marque un temps d'arrêt.</i></p>	<p>5'05</p> <p>6'</p>	<p>et que t'as rien à faire, tu discutes. Non, j'attends, par contre quand je vais m'asseoir, c'est le moment où on doit se taire, où on arrête. En fait tout ça non, je ne m'en occupe pas trop, tant que ça ne s'agite pas, ça fait pas trop de bruit, ça va...</p> <p>E : Bon là tu vois, je leur tourne même le dos hein, pff. Je ne suis pas du tout dans le contrôle ni rien. Là je regarde la date est-ce que c'est fait et je me dis bon c'est pas fait, va falloir que je le fasse après. En fait, j'utilise le tableau, je regarde ce qu'ils ont fait,. Je regarde le mot du jour, donc je me suis <u>dis</u> c'est bon, ça je m'en rappelle. J'avais pas vu les 2cétiquettes d'absents, j'avais vu l'étiquette, je me suis dit, c'est bon l'appel a été bien fait, par contre la date ça n'allait pas.</p> <p>C : d'accord E : Donc je me suis dit, après euh... je le ferai après C : OK, tu le prends en compte dans ce que tu vas faire par la suite E : Oui, si il faudra du temps ou pas, parce qu'alors... si la date n'est pas faite, ça prendra plus de temps, si le mot du jour y en a pas, ben voilà... Tout ça, ça nous rajoute du temps, finalement t'auras, j'anticipe le temps que ça va me prendre Alors là ça va être très long parce que c'est l'appel...</p>

J'ai cherché à faire expliciter les préoccupations de l'enseignante lorsque cela ne se faisait pas spontanément, par exemple dans cet extrait de l'entretien :

11'40	<p>E : Le <u>suspens</u> est intense...</p> <p><i>L'élève compte jusqu'à 27</i></p>  <p><i>Les élèves restent tous concentrés, sauf D. et une élève hors champs</i></p> <p>E : <u>Catalya</u> !</p>	15'48 15'59 16'24	<p>E : Bon ben là, c'est pour les faire accrocher hein... le <u>suspens</u> est intense... c'est un peu de la théâtralisation, mais légère... Et là je m'ennuie en fait...</p> <p>C : oui, je voulais te demander, tu penses à quoi là ?</p> <p>E : Et bien là j'attends...</p> <p>C : t'anticipe pas la prochaine.. la suite, ou...</p> <p>E : C'est marrant parce que quand je l'ai fait, je me suis dit, purée c'est toujours la même chose, mais c'est bien parce que je vérifie si il connaît la suite numérique, c'est ça que je me suis dit. Parce que au début, je me suis dit, c'est parti ils vont recompter... je me suis dit, est-ce que je le continue ce truc, je l'ai pensé ce matin... mais sinon, comme ça je vérifie qu'il connaît la suite numérique. Finalement, quand il passe, ça me permet de vérifier. Je me suis vraiment posé la question, parce que tu vois, moi-même j'en ai assez donc... et là je me dit c'est bon il y arrive...</p> <p>E : Là, je réécoute</p>
-------	--	---	--

Par ailleurs, Cécile s'est gentiment proposé de poursuivre le visionnage et son explicitation des vidéos seule, après notre entretien. De nombreux éléments ont pu être exploités car comme l'a validé M. Leblanc, car, je le cite : « il s'agit de propos situés, liés aux situations visionnées et dont certains éléments correspondent à son référentiel (savoirs propres liés à des expériences antérieures) », à l'image de cet extrait :

J'enchaîne directement, parce que je me dis que le temps passe et qu'il faut que je fasse la séance de phonologie, je suis en train de me dire qu'il faut que j'introduise la position des sons dans la syllabe. En fait, je me mets à effacer le tableau et à ce moment-là je suis dans la séance d'après, complètement. Je suis déjà en train de me dire comment je vais mener la séance, l'analyse des vidéos quel... et je me le dis pratiquement tout le temps, mais en voyant cette vidéo que ça me revient, finalement à chaque fois que je change de séance, je pense à la première consigne que je vais donner, ce qui va faire que je vais attirer l'attention de tous, et les accrocher, et rendre intéressant le travail et que ça ait du sens, et que ça leur plaise. Pendant que j'efface le tableau, alors là je m'en souviens très bien, je suis là-dedans, en train de me dire comment je vais introduire cette notion, enfin ce travail. J'écoute la suite pour savoir comment j'ai fait, parce que je m'en souviens plus...

Néanmoins, s'agissant de mon premier entretien d'autoconfrontation, de plus réalisé seule, j'ai pu identifier, en analysant ces données, des éléments ou des dérives qu'il m'aurait fallu éviter. Ainsi, je n'ai pas cherché à faire expliciter certains éléments qui auraient pu apporter de nouveaux éclairages, comme par exemple dans cet extrait :

8'13	<p>6 élèves se lèvent pour aller boire</p> <p>Un élève : Maitresse, on a pas déchiré le papier (<i>en montrant le calendrier</i>)</p> <p>E : Oui, ben, je peux pas tout faire ! <i>En continuant de regarder le sac de l'élève</i></p> <p>E : bon, qu'est-ce qu'il raconte ce Papa ? des bêtises ?</p> <p><i>L'élève Hugo (H) qui doit faire l'appel se trouve devant la M</i></p> <p>E: On va attendre 2minutes</p>	9'40	<p>quoi.... Enfin, je sens dans ma tête que ... que ça va pas être simple ce qu'on va faire après en sport, donc ça va créer de l'agitation donc va falloir être calme. Je sentais quand même que... commencer à aller boire, moi aussi je veux aller boire, <u>ya</u> une sorte d'agitation qui s'installait... que je peux pas dire, c'est juste une impression que je sentais et que quand j'ai dit on se rassoit après ... c'était parce que là maintenant on se... tout le monde se calme, on arrête. Mais c'est juste une sensation tu vois, je peux pas dire j'ai vu un tel bouger, s'agiter.... Je pense que si on regarde, on doit le voir, je sais pas... Je sentais une agitation, je me suis dit non là il faut calmer le truc sinon ils vont commencer. Parce que tu sais quand on les laisse un peu...</p> <p>C : oui, oui, je sais bien, rire</p>
------	--	------	---

J'aurais pu ici lui demander de préciser son propos, ses craintes par rapport au groupe classe, mais j'ai fait appel à ma propre expérience d'enseignante et n'ai donc pas demandé de développer plus.

Certains éléments tendent également vers l'auto-analyse. Cela est arrivé durant l'entretien d'autoconfrontation et est induit par ma question « pourquoi telle élève » :

	<p>E : Est-ce qu'on arrive à lire ce mot ?</p> <p>E : Alors Augustin, je t'interrogerai après d'accord mon chéri?</p>	18'20	<p>E : Là j'essaie d'interroger Léopoldine.</p> <p>C : oui, pourquoi elle par exemple ?</p> <p>E : Parce que c'est une moyenne, qui a un QI au-dessus de la norme + + +, donc voilà... je pense que les parents vont arriver à nous demander un passage anticipé avant la fin de l'année, je pense qu'on va y aller. Mais moi je pense qu'elle est un peu légère, donc j'utilise en fait ces petits moments, pour voir... voilà... pour voir si les petits mots comme « un », « une », « le », « la », elle les maîtrise. Et voilà, petit à petit il faut que je vois si elle s'en sort... voilà, pourquoi Léopoldine à ce moment-là c'est ça. Le petit mot « un », il faut qu'elle le connaisse, on va voir si elle le connaît. Parce qu'après tous les grands le connaissent aussi, donc autant interroger les moyens. Parce que « un », ça y est, c'est acquis...</p>
--	---	-------	--

J'aurais pu également recadrer l'entretien à certains moments afin de ne pas dériver dans l'analyse de situation, par exemple à ce moment, lorsque Cécile exprime des suppositions sur le ressenti des élèves :

		1'05'24	<p>aussi... je pense que c'est même rassurant pour eux quand je le fais. Ils se disent, oh ça va durer un certain temps mais après on aura l'histoire. Alors que si <u>ya</u> de l'agitation, on sait pas, la maitresse va se fâcher, ou...</p> <p>Quand est-ce qu'on va avoir l'histoire, là, ils savent qu'après on aura l'histoire.</p> <p>C : D'accord</p> <p>E : Tu vois je pense qu'il y a aussi un côté rassurant de... C'est eux qui accélèrent finalement, c'est eux qui permettent qu'on fasse l'histoire plus vite. Dès l'instant où ils se mettent là-dedans... et eux, ce qu'ils veulent c'est une histoire... de toutes façons...</p>
--	--	---------	---

Par ailleurs, lorsqu'elle a commenté les vidéos « en autonomie », n'ayant pas les questions types sous les yeux (car elle n'avait pas vu le mail que je lui avais envoyé), Cécile m'a fait part de bonnes pratiques, ou d'analyses issues de son expérience, qui ont été très intéressantes à titre personnel et professionnel, mais ne rentraient pas dans le cadre de l'analyse du cours d'action, par exemple ici :

	<p><i>E en comptant sur ses doigts : Pa-Ra, est-ce qu'on entend U là ?</i></p> <p>L : Non</p> <p>ELeve : <u>chuuut</u></p> <p>E : <u>Chuuute</u>, est-ce qu'on entend U? (<i>en s'adressant à Leopoldine</i>)</p> <p>L : Oui !</p> <p>E, <i>acquiesce en regardant Maria</i> : en même temps, c'est une moyenne hein... normal....</p> <p>Elle colorie le dernier rond sous l'image de parachute.</p> <p>E : Pa-ra-<u>chuuute</u>, dernière syllabe, bravo Théo. Tiens, va faire le 3^e.</p>	<p>E : Je pense qu'il y a quelque chose que je ne fais pas et que je pourrais faire, pour toi hein, c'est un conseil, c'est que je devrais pointer, à chaque fois, sous le mot, les syllabes. Donc Pa-ra-chut, je le fais sur mes doigts, je montre le 3^e doigt, mais je pense qu'il serait intéressant pour les enfants en visuel, pour faire une révision, montrer que les points, les ronds sous le dessin symbolisent les syllabes et insister sur chaque syllabe avec mon doigt. Ca je pense que c'est dommage </p>
6'42		
7'00		

Malgré ces quelques « ratés », j'ai finalement pu exploiter plus de 75% des données, et cela m'a permis d'en dégager des résultats intéressants, synthétisés dans la partie suivante.

IV. Résultats saillants

A l'issue du traitement des données recueillies, les unités significatives de rang supérieur ont permis de mettre en évidence que, bien que les activités soient très différentes les unes des autres, deux moments pouvaient être utilisés comme axes d'analyse :

- Les transitions entre activités ou rituels
- La mise en œuvre des activités

En effet, leur vécu pour l'enseignante présente des récurrences en termes de préoccupations, d'actions, de connaissances mobilisées dans le but de capter l'attention des élèves.

Par ailleurs, une troisième partie « transverse » est également identifiable concernant le lien entre l'enseignante et ses élèves.

1. Conserver l'attention des élèves durant la transition entre deux activités

Plusieurs préoccupations récurrentes apparaissent au cours de ces transition.

a. Revenir à un niveau d'agitation suffisamment bas

L'enseignante met en œuvre différents moyens afin que l'agitation ne monte pas entre les élèves durant ces phases critiques de transition, par exemple :

- Agir sur le comportement d'un seul élève pour donner un signal au groupe classe

Contexte : Les élèves sont en regroupement, les rituels du matin ont été longs et viennent de se terminer. L'enseignante annonce aux élèves qu'ils vont aller en motricité

N° UE	Ce qui fait signe (Representamen)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations (non-observables)	Connaissances mobilisées Apprentissages
21	Les élèves explosent de joie mais un élève est plus agité que les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Etant déjà agacée par ailleurs baisse la tête - attend que l'excitation des élèves retombe - se lève puis se fâche en direction de l'élève plus agité 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas dépenser trop d'énergie à attendre et canaliser l'excitation des élèves sans se fâcher, calmer rapidement l'excitation des élèves - faire revenir le calme pour pouvoir réfléchir - s'assurer de la disponibilité du matériel pour faire le parcours - identifier d'autres alternatives d'activités en motricité 	<p>Le matériel a été déplacé la semaine d'avant suite à une nouvelle organisation</p> <p>Laisse s'exprimer une excitation d'élève, car sait que ça va retomber</p> <p>Si agacée ou pas d'énergie, coupe court à toute excitation</p>

L'enseignante savait qu'en annonçant le passage à la motricité, les élèves seraient particulièrement heureux. Mais ce jour-là, elle est agacée et ne peut supporter l'agitation que l'annonce a engendrée. Elle pose donc très rapidement ses limites « Mais alors, si c'est pour s'exciter comme ça, y en a qui

vont rester assis sur le banc (en regardant D.) » bien que ce ne soit pas forcément courant dans sa pratique comme elle le précise durant l’auto confrontation :

Alors... ça, c’est parce que je suis agacée. Parce que en général, je laisse s’exprimer les enfants plus longtemps, je me dis au bout d’un moment ça va retomber, j’ai pas la peur d’être débordée, j’ai cette chance avec cette classe. Et là, je sentais que ça allait vite m’agacer, donc j’ai mis le « hola ». Je me suis dit « non là je vais pas supporter ça va m’agacer, je n’ai pas l’énergie, je me sentais pas l’énergie d’attendre et de recanaliser après, plus le temps qui passait, donc j’ai cassé le truc

L’enseignante reprend ainsi nommément des élèves à différents moment de la journée et l’effet sur le reste de la classe est assez immédiat car les autres élèves se calment directement. Par exemple en motricité, alors que les élèves doivent attendre que tout le monde ait terminé le parcours. L’enseignante se trouve à un des ateliers pour aider les élèves à faire leur roulade :

Bien, alors... Aubeline, Léopoldine et Manon je vous vois. J’ai des lunettes, c’est fait pour voir loin... Et on a M. Dimitri qui va venir s’asseoir là (*en pointant un matelas isolé*) Ici ... puis en s’adressant à l’élève :

Ici, tu te fiches de nous ? tu as failli rentrer dans la tête de quelqu’un... Allez dépêche-toi... Tu t’assois là puisque tu ne peux pas rester pour l’instant avec les autres... tu es trop... agité...

Elle précisera en entretien « je suis pas en colère... je fais un peu la méchante, mais pas du tout... ». Il s’agit donc ici encore d’une « théâtralisation » afin de calmer l’excitation du groupe classe dans son ensemble et prévenir des comportements qui pourraient entrainer des incidents.

o S’adresser aux élèves en impliquant une tierce personne (ATSEM)

Comme l’enseignante l’explique dans l’autoconfrontation, l’introduction d’une personne extérieure à l’activité en cours permet de susciter l’intérêt des élèves, par exemple pour « ne pas lui faire peur » comme dans le signe suivant :

Contexte : en salle de motricité, l’enseignante vient de mettre à l’écart l’élève le plus agité et poursuit sa remontrance :

N° UE	Ce qui fait signe (Representamen)	UE d’action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
31	Présence de Lucas	- explique aux élèves que s'ils ne sont pas sages, Lucas aura peur de venir en classe - demande à l'élève agité de rester assis sur le tapis, loin des autres élèves	-intégrer Lucas dans le fonctionnement de la classe - faire en sorte que les élèves se calment pour ne pas faire peur à Lucas. - Dédramatiser le fait de s'être fâchée en prenant un tiers, en théâtralisant	- pour des élèves comme D, se fâcher est nécessaire pour lui donner un cadre - se fâcher est un constat d'échec pour elle, sentiment de culpabilité - difficile de supporter le rejet

Ici, plusieurs préoccupations semblent être à l’origine de cette « prise à partie » : calmer les élèves, intégrer Lucas, un jeune en service civique qui vient d’arriver dans l’établissement, dans le

fonctionnement de la classe mais également dédramatiser le fait de se fâcher, qui met mal à l'aise l'enseignante.

Mais avoir recours à une autre personne permet aussi de décrire les réussites des élèves, comme ce fut le cas après l'activité de schématisation. Ainsi, dans le retour que l'enseignante a fait après l'entretien, elle s'auto-analyse et précise :

2'31	<p><i>Puis en parlant à Maria qui est au fond de la salle et prépare l'atelier des moyens</i></p> <p>E : Eh, ils se sont pas mal débrouillés. Bon va le retravailler après, mais pour un premier jet !</p> <p>Maria : c'est bien ça.</p> <p>E : franchement euh... en hochant la tête.</p> <p>Maria : ça les a intéressé.</p> <p><i>L'E regarde quelques schémas, les enfants font beaucoup moins de bruit.</i></p> <p>E : Justement, parce que c'est pas facile hein. C'est super dur je pensais pas qu'ils trouveraient...</p> <p>Maria : c'est chouette</p> <p>E : Oui !</p> <p><i>Les enfants se sont assis pour la plupart et font peu de bruit</i></p>	<p>E : J'interpelle Maria pour dire que les enfants ont bien travaillé, et tu remarqueras, enfin je crois que je me trompe pas, les enfants se calment. Et j'ai déjà remarqué que d'abord parce que j'aime beaucoup que Maria participe, qu'elle soit partenaire, je sais pas comment t'expliquer, qu'elle soit ma partenaire, et je sais que les enfants... finalement quand tu parles à un tiers de leur travail, ça les intéresse. On met des mots sur leur travail, en parlant à quelqu'un d'autre, et je remarque, en général, que ça attire le silence. C'est comme quand Lisa, qui s'occupe de la cantine arrive, en général je fais un petit <i>débriefing</i>, ils ont été super sages, Théo a été adorable, ou je ne sais quoi, et finalement ça met du sens à une attitude. Et là en tout cas, ça mettait je pense, des mots sur leur travail que je n'ai... parce que finalement, je les ai mis dans l'action de dessiner, j'ai pris les feuilles, et point ça s'arrête là. Et... alors qu'en général quand même, ils ont chacun un petit mot, ou en tout cas je leur explique si ils ont bien travaillé ou pas, là je n'avais rien dit, et finalement d'en parler à Maria, ça conclut l'activité et eux entendent, quoi qu'on en dise, ils entendent...</p>
------	--	--

○ Mettre les élèves en action

Un des moments complexes pour l'enseignante a été le retour en classe après la récréation du matin. En effet, les élèves arrivant de la cour sont censés se laver les mains et passer directement dans la salle de classe en quelques secondes. Leur niveau d'agitation est naturellement élevé. Par ailleurs, ils ont hâte de passer à l'activité de lecture qui va suivre. L'enseignante met en œuvre alors une « activité intermédiaire », afin de les « mettre en action » suivant ses propres termes.

N° UE	Ce qui fait signe (Representamen)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
46	Les élèves sont agités, il y a du bruit dans la cour	<ul style="list-style-type: none"> - se place debout, au centre du regroupement, les mains sur la tête et dit "chuuut, on se calme" - la dernière élève rentre et ferme la porte - claque des doigts et lève les mains en le verbalisant - tous les élèves deviennent silencieux et reproduisent les gestes de l'E - poursuit en faisant d'autres gestes 	<ul style="list-style-type: none"> - calmer les élèves excités par la récréation et le bruit dans la cour - les mettre dans une sorte d'action pour les capter et obtenir le silence - Compter les élèves et s'assurer qu'ils sont tous là 	<ul style="list-style-type: none"> -les élèves sont agités au retour de récréation - mettre les élèves en action permet d'obtenir le silence - les élèves savent que ces actions seront suivies d'une lecture s'ils se calment et reproduisent les gestes de l'E

Faire des gestes va ainsi permettre de capter les élèves, d'obtenir le silence et de les mettre plus facilement au travail (« Et finalement, ça les met dans une sorte d'action qui permet de les mettre au travail »)

Ce recours à des gestes silencieux a également été employé par l'ATSEM le matin, avant l'arrivée de l'enseignante afin de passer de la phase d'accueil avec des jeux libres en classe à la phase de regroupement et la réalisation des rituels. Les élèves devaient reproduire une « comptine silencieuse » chantée en langue des signes. Le résultat a également été probant, et l'enseignante semble avoir été surprise du calme qui régnait à son arrivée en classe (signe 1). Elle a laissé l'activité se terminer et en a profité pour terminer ses papiers « Je me dis super ils sont calmes je peux me concentrer sur mon papier et ce que je dois faire »

b. Anticiper le passage d'une activité à l'autre

La complexité de ces moments de transition provient en grande partie du fait qu'il faut amener les élèves à terminer l'action en cours puis à passer à une autre. Ainsi l'enseignante anticipe souvent ces moments, et cela peut être non visible pour l'observateur, comme durant les rituels :

Contexte : c'est le début de la journée, les élèves sont assis en regroupement et viennent de terminer la comptine silencieuse. Cécile vient de terminer ses papiers et rejoint les élèves :

N° UE	Ce qui fait signe (Representamen)	UE d'action (Actions - Emotions – Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
3	Les élèves discutent normalement. Niveau sonore et d'agitation un peu plus élevé	Se fraye un passage en évitant de marcher sur les élèves pour démarrer l'activité et analyse ce qui a été fait en s'appuyant sur le tableau (appel, date)	Préparer et ajuster le rituel en fonction de ce qui a été fait correctement par les élèves	Détermine le déroulement des rituels et le temps nécessaire en fonction des travaux des élèves au tableau Tant que je ne suis pas assise, les élèves peuvent discuter à condition qu'ils ne fassent pas n'importe quoi, ni trop de bruit. Des élèves qui n'ont rien à faire ont le droit de discuter

L'enseignante utilise les activités préparatoires des élèves pour identifier les réussites et erreurs, en déduire ainsi le temps nécessaire aux rituels et décider de l'ordre dans lequel les faire :

Là je regarde la date est-ce que c'est fait et je me dis bon c'est pas fait, va falloir que je le fasse après. En fait, j'utilise le tableau, je regarde ce qu'ils ont fait,. Je regarde le mot du jour, donc je me suis dit c'est bon, ça je m'en rappelle. J'avais pas vu les 2 étiquettes d'absents, j'avais vu l'étiquette, je me suis dit, c'est bon l'appel a été bien fait, par contre la date ça n'allait pas [...] Donc je me suis dit, après euh... je le ferai après.

C : OK, tu le prends en compte dans ce que tu vas faire par la suite

E : Oui, si il faudra du temps ou pas, parce qu'alors... si la date n'est pas faite, ça prendra plus de temps, si le mot du jour y en a pas, ben voilà... Tout ça, ça nous rajoute du temps, finalement t'auras, j'anticipe le temps que ça va me prendre

On retrouve ce fonctionnement durant l'après-midi également. Alors que les élèves sont en train de terminer leur schéma, Cécile se rend compte que la présence des cerceaux sur les ateliers du matin, a permis une certaine progression. Elle imagine donc les prochaines étapes liées à la schématisation (cf [signe 59](#))

De même, quand les élèves viennent de terminer leur schéma et viennent se mettre en regroupement pour une séance de phonologie. L'enseignante est alors au tableau, dos aux élèves, et fixe une affiche au tableau. Durant son retour enregistré en autonomie. (cf [signe 60](#)), elle précise :

[...] j'enchaîne directement, parce que je me dis que le temps passe et qu'il faut que je fasse la séance de phonologie, je suis en train de me dire qu'il faut que j'introduise la position des sons dans la syllabe. En fait, je me mets à effacer le tableau et à ce moment-là je suis dans la séance d'après, complètement. Je suis déjà en train de me dire comment je vais mener la séance, [...]

Intégrer la transition dans la consigne

L'anticipation de cette transition peut également être intégrée dans la consigne qui est donnée aux élèves préalablement à l'activité. Cela a ainsi été le cas quand Cécile demande aux élèves de croiser les bras et de rester assis à leur table lorsqu'ils ont terminé leur schéma. En effet, elle ne veut pas que les élèves qui ont terminé plus vite commencent une nouvelle activité en autonomie comme c'est le cas habituellement, mais que l'ensemble du groupe passe simultanément ensuite à la même activité. Elle leur donne donc cette consigne. Il s'agissait néanmoins de la première fois qu'elle avait recours à ce mode de fonctionnement. (cf [signe 56](#))

Gérer les aléas

Les aléas de la journée entraînent également des modifications de programme. Ainsi, au cours des rituels, l'enseignante préfère enchaîner sur le mot du jour plutôt que sur la date car celui-ci a été correctement préparé et devrait prendre moins de temps (cf [signe 11](#)). De même, après l'activité de phonologie réalisée en regroupement, les élèves devaient aller à leur table et travailler sur une fiche faisant suite à cette activité. Mais l'enseignante s'aperçoit durant l'activité que la fiche n'est pas là (cf [signe 67](#)), et passe donc à une activité de graphisme en réfléchissant à la manière de la présenter lorsqu'elle est en train de ranger les affiches utilisées pour la phonologie (cf [signe 72](#))

Terminer l'activité en cours

A l'image de son arrivée en classe en début de journée, Cécile cherche à plusieurs reprises à laisser terminer l'activité en cours pour tous les élèves avant de passer à autre chose. Ainsi, les élèves

finissent leur comptine silencieuse avant qu'elle ne passe aux rituels (cf signe 1), ou terminent de réaliser leurs ateliers (cf signe 30) même si, comme elle en est consciente, leur niveau d'agitation augmente durant cette phase d'attente (« Bon là ça s'agite,... c'est normal hein... »). De même, après la phonologie, elle se lève et synthétise ce qui vient d'être fait en le présentant de manière ludique et en utilisant l'image d'un détective (cf signe 72) afin de capter l'attention des élèves et qu'ils soient motivés lors de la prochaine séance concernant cet apprentissage, comme elle le précise dans son retour fait en autonomie

En fait, je pense à ce moment là comment leur rendre cet exercice de manière ludique, et j'ai une image dans ma tête de Sherlock Homes, mais je l'ai hein, et... c'est là où je parle de l'enquêteur avec sa loupe. [...] J'essaie toujours... en tout cas là, j'essaie de les stimuler, et je rajoute c'est amusant, c'est un travail amusant pour qu'il y ait une petite notion de plaisir.

c. S'assurer que tous les élèves soient présents pour commencer la nouvelle activité

La présence physique de tous les élèves, au-delà d'être un impératif de sécurité, est également un prérequis pour l'enseignante afin de limiter des allées et venues perturbant le lancement de l'activité. Ainsi, lors du début des rituels, elle interrompt leur cours afin d'attendre que les élèves aient terminé d'aller boire (cf signe 7 détaillé précédemment) pour commencer à travailler sur le mot du jour. Elle précise ainsi à 2 reprises qu'elle attend la présence de tous les élèves pour poursuivre (« On attend que tout le monde arrive » ; « Ca y est ? est-ce que tout le monde est là ? [...] : Aubeline, est-ce qu'il reste du monde dehors ? ») .

Ainsi, en début d'après-midi, elle attend un certain temps avant de véritablement commencer la lecture prévue. Certains élèves arrivent d'ailleurs en retard de la cour de récréation, et rentrent directement en classe. Cécile cherche donc à compter les élèves plusieurs fois mais n'y parvient pas comment elle l'évoque dans l'entretien :

1'04	<i>Une élève ouvre la porte et rentre en classe, la porte est restée ouverte. Elle s'assoit, l'E ne semble pas y prêter trop d'attention. Elle continue les gestes silencieusement en mettant un index devant la bouche en faisant <u>chuuut</u>. Aucun élève ne parle</i>	1'06'00	E : Là je me dis j'espère qu'il y en a pas d'autres dehors ... mais bon...je me suis dit je vais les compter, après j'essaie, je n'y arrive pas (rire)
------	--	---------	--

De même, l'absence d'une des élèves qui n'est pas revenue après le repas va la troubler mais n'aura pas d'impact ensuite dans sa gestion de l'atelier en cours (cf signe 57)

2. Maintenir l'attention des élèves durant la mise en œuvre des activités

a. Accrocher les élèves dès le passage de consigne

L'implication des élèves dans les activités proposées par l'enseignante, et donc l'attention qu'ils y portent, va dépendre en grande partie de l'intérêt qu'ils vont y trouver. Cécile va donc avoir recours à différents moyens afin de capter l'attention des élèves :

Théâtraliser

Lors du rituel lié au comptage des étiquettes, elle précise par exemple que « le suspense est intense », l'élève devant s'assurer que le nombre d'étiquettes d'élèves étant bien égal au nombre calculé précédemment (27).

Mais c'est lors du passage de consigne lié à l'activité de schématisation, que cette théâtralisation est la plus flagrante. En effet, Cécile met en scène le fait que les ateliers de motricité ne sont plus visibles et qu'elle n'a pas une bonne mémoire pour justifier de l'intérêt de cette activité

Oulala, mais là il n'y a plus de parcours du tout ! Mince ! Bon notre cerveau il faut qu'il ait bien enregistré, ça y est, il a disparu ! Y avait un atelier...*(en se déplaçant à l'endroit de l'atelier et en se tenant la tête avec les mains)*. Ici, c'était quel atelier ? c'était pour faire quoi ? Leelou ?

L'analyse du signe lié à ce moment met ainsi en lumière l'association de diverses préoccupations pour l'enseignante : à la fois réaliser le passage de consigne, donner du sens à l'activité qui suivra, faire avancer la séance, garder les élèves suffisamment concentrés en les interrogeant :

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
36	demande aux élèves de venir s'asseoir	- Théâtralise le fait que les ateliers ne sont plus visibles, que le cerveau des élèves doit les aider -Se déplace là où était chaque atelier en se tenant la tête avec les mains et demande à quelques élèves d'expliquer l'atelier qui y était placé -L'agitation monte petit à petit chez les élèves	- Improviser ce nouveau passage de consigne et faire verbaliser les élèves - Donner du sens à l'activité - Faire avancer plus vite la description en prenant la parole quelques fois - Ne pas faire durer trop longtemps les explications - Interroger les élèves les plus agités pour les garder dans l'activité	- La schématisation a plus de sens maintenant que les ateliers ont été enlevés - Faire à nouveau répéter la consigne n'a pas beaucoup d'intérêt et il est normal que les élèves s'agitent

Au préalable à cette explication, Cécile avait d'ailleurs expliqué à ses élèves qu'elle « perdait la tête » et avait donc besoin d'aide pour se souvenir des ateliers de motricité. On retrouve ainsi à nouveau le lien entre théâtralisation et quête de sens.

Par ailleurs, l'enseignante s'est également appuyée sur un effet de rupture dans ses consignes afin de susciter de l'étonnement et donc de l'intérêt chez ses élèves. Ainsi, lors du début de l'activité de

phonologie de l'après-midi, elle leur laissera croire que l'activité est la même que celle qu'ils ont déjà réalisé auparavant, pour leur dire « abruptement » que ça n'est pas ça :

Je veux tous les raccrocher encore hein, toujours pareil, donc je leur donne un exemple Mai-Son et je demande combien il va falloir colorier de ronds, et finalement je crée un suspens parce que je dis « et ben non c'est pas ça », je... finalement je les laisse beaucoup chercher

L'effet de rupture ainsi produit aura un effet immédiat sur les élèves qui vont s'appliquer à chercher ce que peut bien être cette nouvelle consigne.

S'assurer que tous les élèves ont bien compris

Les élèves doivent comprendre ce qu'ils doivent faire afin de s'impliquer dans la tâche. Ainsi, l'enseignante utilise des mots simples et clairs, limitant le risque de confusion. Les étapes de réalisation d'une roulade sont donc résumées très simplement dans l'expression « on rentre bien la tête et on se laisse aller ». Néanmoins, on peut supposer que les roulades ont déjà été travaillées préalablement et de plus, la présence de l'ATSEM sur cet atelier ont permis à l'enseignante de passer rapidement sur la consigne de cet atelier.

J'ai également pu observer cette volonté de clarification durant la lecture du conte « Hansel et Gretel ». En effet, bien que l'enseignante n'apprécie pas d'arrêter une lecture pour en donner des explications, elle le fera en début d'histoire afin que tous les élèves puissent comprendre le récit (« là...ya le mot famine, je me dis est-ce qu'ils l'ont compris ») :

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
48	Arrêt de la lecture de l'histoire pour en préciser un élément	- lecture de l'histoire, du mot "famine" et de l'expression "le pain vint à manquer" - interroge les élèves sur leur compréhension du récit	-s'assurer que tous les élèves comprennent le début de l'histoire - ne pas perturber la lecture mais ancrer le récit - ne pas imposer aux élèves ce qu'elle n'aimerait pas qu'on lui impose (l'explication intempestive de l'histoire en cours)	-donner trop d'explications durant la lecture d'une histoire en perturbe la compréhension, et induit une perte de la beauté du texte - les élèves aiment écouter les histoires

Cécile précisera ainsi en entretien : « je me dis il faut que j'ancre, et après j'enchaîne l'histoire ».

Un autre moyen pour améliorer la compréhension de la consigne réside également dans le temps laissé aux élèves pour se l'approprier. Ainsi, avant de commencer à travailler sur l'affiche de phonologie, Cécile laisse le temps aux élèves de l'observer, de faire des hypothèses et garde le silence.

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
62	L'affiche étant installée, demande aux élèves ce qu'ils vont devoir faire	- laisse des silences - interroge quelques élèves, tout en faisant en déplacer d'autres qui sont trop près du tableau	- ne pas presser les élèves, leur laisser le temps d'observer avant de répondre	- beaucoup d'élèves ont des difficultés à comprendre une consigne une fois en élémentaire, leur laisser un temps d'observation et de réflexion est essentiel dans la transition à une autre activité - il ne faut pas enchaîner sans laisser aux élèves un moment de pause, puis les accrocher en les rendant acteurs de l'activité - La consigne se dévoile en créant des interactions, en prenant en compte leurs réponses, en les interrogeant en fonction de celles-ci et en les dirigeant vers la solution

L'enseignante précise en effet qu'elle souhaite

Ne pas enchaîner les activités les unes après les autres sans laisser les enfants avoir un petit moment de pause, de réflexion, les rendre acteur, tu vois, les accrocher d'une certaine manière

Insister sur la difficulté pour les motiver

A plusieurs reprises au cours de la journée, l'enseignante a évoqué la difficulté des activités qui allaient être réalisées dans le but de motiver les élèves. Ce fut le cas lors des rituels et de la soustraction posée, lors de différentes interrogations d'élèves, lors des différentes présentations de l'activités de schématisation, ou encore lors de l'activité de phonologie. Cécile précise d'ailleurs lors du visionnage de cette vidéo :

en fait, je les motive toujours, leur montrer qu'on grandit et qu'on fait des choses de plus en plus difficile et c'est un peu comme ça que je les accroche aussi

b. Improviser

Au cours de la journée du recueil de données, plusieurs moments ont demandé à l'enseignante d'improviser. Qu'il s'agisse d'activités à part entière (théâtres d'ombres, lectures) ou d'échanges liés à des consignes, ce sont les élèves qui en sont à l'origine la plupart du temps. Cécile, en prenant en compte ces demandes ou ces interventions, cherche ainsi à conserver, voire attiser, l'intérêt des élèves en les faisant participer directement à la construction de leurs apprentissages.

Ainsi, bien qu'elle ne soit pas forcément motivée sur le moment, ou que cela nécessite des ajustements dans son programme de la journée, elle n'hésite pas à s'adapter tout en gardant en tête les apprentissages visés et le reste du programme prévu. L'exemple le plus flagrant se retrouve dans la mise en œuvre du théâtre d'ombre.

Contexte : La séance de motricité se termine, l'enseignante et les élèves regagnent la classe quand un élève vient la voir pour lui rappeler qu'il a amené son théâtre d'ombre, fabriqué par son père. Cécile avait déjà fait une séance il y a quelques semaines, qui avait suscitée beaucoup d'intérêt chez les élèves. Elle modifie donc son programme, et organise une séance à l'improviste

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
38	- un autre élève lui rappelle qu'il a amené son théâtre d'ombres	- l'E lui rappelle le nom exact - regarde la montre et soupire	-adapter son programme pour faire le théâtre d'ombres même si ce n'est pas ce qu'elle avait prévu - faire plaisir aux élèves -avoir le sentiment de ne pas maîtriser son programme de la matinée ("elle part en vrille")	- l'expérience permet d'adapter le programme de la journée en fonction des retours des élèves - le théâtre d'ombres est également un apprentissage

C'est l'expérience qui permet à l'enseignante de faire de tels écarts avec le déroulement prévu de sa journée, comme elle le précise en entretien :

[...] parce que j'ai l'expérience entre guillemets. Parce que je pense qu'il y a 15ans, 20ans, je ne l'aurais jamais fait. J'aurais dit « non non on a pas le temps, on le fera peut-être ce soir », peut-être... si on a le temps, mais là il faut faire... Bon là, je me dit, on va faire avec et puis on rattrapera autrement hein... c'est un apprentissage aussi hein... ils sont tellement contents.

De même, elle changera les lectures prévues en fonction des livres amenés par les élèves

En plus, en remontant (dans la zone de regroupement), je vois le livre de Lola qui m'avait dit, et j'avais dit ce matin que je le lirai cet après-midi. Je me dis mince ! Je lui ai dit que l'allais le lire, je vais pas passer à côté... Donc je... je prends le livre de Lola.

Cette co-construction de la journée permet aux élèves de se sentir acteurs, et donc d'être impliqués. Cela se retrouve également durant les échanges lors des activités. Cécile utilise les questions des élèves pour expliciter la consigne et se laisse fréquemment guider par celles-ci

En fait, je rebondis toujours sur ce qu'ils disent hein finalement. Assez souvent, pas toujours. Et je l'utilise... en fait, c'est eux qui guident la séance presque...

c. Maintenir le calme, toujours

Nous avons vu précédemment que le maintien du calme était un élément essentiel durant la transition entre deux activités. Mais cette préoccupation est omniprésente également lors de leur mise en œuvre, et a une incidence sur leur déroulement.

Ainsi, certaines participations des élèves ne seront pas prises en compte par l'enseignante afin de ne pas créer d'agitation supplémentaire, c'est notamment le cas lors de l'appel. Les élèves apportent des réponses variées lorsqu'ils sont appelés (par ex : « présent, maitresse adorée de mon cœur ») mais cela ne génère volontairement aucune réaction de Cécile

j'écoute pas ce qu'ils me disent. Je sais qu'ils me disent toujours plein de choses gentilles, mais j'écoute pas. [...] après, si tu fais trop attention, ça dégénère.

De même, l'enseignante hésite à plusieurs reprises à apporter des éclairages complémentaires mais y renonce pour ne pas faire durer trop longtemps l'activité ou ne pas en perturber le déroulement. C'est le cas lors de l'activité de phonologie, Cécile hésite mais ne précise pas que le mot « punaise » a plusieurs significations ou encore lors de la lecture d'Hansel et Gretel où elle pense à faire le lien avec l'histoire du « petit poucet », mais finalement y renonce pour passer à la lecture proprement dite :

« Oui, surtout que là j'ai hésité un moment, après je.... Yavait le Petit Poucet quand même avec les cailloux, ça rappelait le Petit Poucet et ça l'année dernière je l'ai travaillé avec eux. J'ai hésité à le dire, ça vous rappelle pas une histoire... et je me suis dit non ne... J'y ai pensé... Non non, on va pas rappeler l'histoire on continue, c'est l'histoire vraiment plaisir »

Enfin, les élèves ne pouvant naturellement pas tous être attentifs au même moment sur le même objet, l'enseignante recadre fréquemment les élèves qu'elle identifie comme « agités ». Cela se fait souvent dans le cours de l'explication, et cible un ou deux élèves précisément. J'ai pu constater que deux cas de figure se présentaient :

- soit Cécile ne revient pas sur ces moments de recadrage durant l'entretien d'auto-confrontation, comme si cela « coulait de source », par exemple lors des rentrées en classe après les récréations. Plusieurs élèves sont alors repris « Martin, s'il te plaît, tu peux arrêter mon grand ? », « Tu peux t'asseoir Sixtine ? » « Dimitri ! Stop ! » mais il n'y aura pas de précision à ce sujet durant l'entretien

- Soit elle aborde assez longuement le passage, surtout quand les limites de sa patience ont été atteintes semble-t-il. C'est le cas lors de sa « fausse colère » en motricité, lorsqu'elle isole un élève trop agité, ainsi alors que la lecture en début d'après-midi a commencé, l'enseignante intercepte une élève qui se déplace vers l'autre côté du regroupement, un papier à la main et lui fait changer de sens de marche en disant « E : C'est bon ! Ya un moment... ». Cécile précisera qu'elle se fâche après elle parce qu'elle en a assez (cf signe 54). Cela se reproduit également quand elle met une élève à l'écart du regroupement durant l'activité de phonologie (cf signe 68)

3. Capter l'attention des élèves en créant un lien avec chacun d'entre eux, des préoccupations de tous les instants

Quel que soit le moment de la journée, la construction et le maintien du lien avec les élèves est une préoccupation majeure de l'enseignante afin de construire leurs apprentissages. Elle l'évoque suivant différents axes :

a. Les faire participer

L'entretien d'auto-confrontation a permis de mettre en lumière différentes intentions dans le fait d'interroger les élèves. Ainsi, l'enseignante se sert à plusieurs reprises de ces interventions à des fins d'évaluation comme c'est le cas pour l'élève dont elle doit décider du passage anticipé en classe supérieure (cf signes 13 et 66). Cela se reproduit quand Cécile souhaite vérifier les connaissances des élèves qui ont des difficultés et leur montrer également « que l'on peut se tromper » (cf signe 17). Elle précise d'ailleurs « : J'interroge Théo et Rafael qui ont des difficultés aussi, donc comme les moyens, comme Leopoldine finalement, ça me permet de vérifier. Je... j'interroge rarement ceux qui réussissent, je ne les interroge qu'en fin de processus d'apprentissage, là on n'est pas dans un apprentissage, on est dans un entraînement à un exercice donc je prends les enfants en difficulté »

Mais il arrive également, que Cécile souhaite simplement faire plaisir à l'élève qui a envie de participer à l'image du signe 15, lorsqu'un élève se penche vers elle afin qu'elle le voit

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
15	- Un élève qui a très envie de répondre se lève et se penche vers elle	- Le voit et l'interroge	- faire participer les élèves qui ont le plus envie de répondre - faire participer tous les élèves, quel que soit leur placement et leur permettre de bien voir le tableau -fournir une bonne assise aux élèves	- les élèves les plus devant en regroupement sont plus souvent interrogés - les bancs sont mieux pour les élèves, mais réduise l'espace du regroupement et ceux qui sont assis contre le tableau n'y voient pas bien

Comme évoqué précédemment, elle interroge également les élèves afin de les inclure dans l'activité, de la co-construire avec eux. C'est particulièrement le cas lors de la création des ateliers de motricité, puis de leur démonstration. Les élèves ont imaginé chacun d'entre eux, et c'est lors de la démonstration devant l'ensemble de la classe que l'enseignante découvre le principe de chaque atelier. Elle guide alors simplement l'élève avec son questionnement afin que la consigne soit suffisamment claire pour le groupe :

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
27	Un autre élève va expliquer son atelier saut à cloche pied avec bâton	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde la démonstration de l'élève en lui rappelant d'expliquer à ses camarades, - Le guide avec des questions pour qu'il donne suffisamment de détails 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce que ce groupe a conçu comme atelier - Proposer aux élèves un parcours suffisamment sécurisé - Envisager d'autres ateliers avec l'idée de ce groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Fait oraliser les élèves - D'autres ateliers de ce type pourraient être intéressants - Ne pas avoir à gérer le groupe classe grâce au calme des élèves, permet de s'extraire de la situation et d'anticiper d'autres activités

Elle précise d'ailleurs que les idées des élèves l'ont inspirée pour d'autres activités à faire par la suite :

J'y ai pensé à ce moment-là... en me disant, tiens ! parce que je n'y avais pas pensé à cette barre dans les mains. Donc je me suis dit, ça ça pourrait être intéressant comme atelier

Enfin, faire participer un élève est également un moyen de le ramener dans l'activité en cours et éviter son décrochage. L'enseignante a recours à ce moyen à différents moments mais en parle explicitement dans un de ses retours « autonomes » :

je me rappelle pourquoi j'interroge Enora, parce qu'elle n'écoutait plus. Je la voyais euh... perdre le... voilà, le regard n'était plus tourné vers moi, je me demande si à ce moment-là elle était pas avec Juliette, et je sentais qu'elle était en train de décrocher, donc je l'interroge parce que je sens qu'elle décroche, voilà.

b. Les faire grandir

Donner du sens, montrer aux élèves l'intérêt des activités est une préoccupation récurrente pour Cécile. Elle se traduit fréquemment par le fait de leur montrer qu'elle les fait grandir, soit en leur montrant des « choses de grands » comme lorsqu'elle présente une soustraction durant les rituels (cf signe 9)

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
9	<ul style="list-style-type: none"> - Ecrit au tableau une opération posée (soustraction) tout en restant assise - Les élèves sont captivés 	<ul style="list-style-type: none"> - explique le principe de l'opération, et précise que c'est une opération de CP 	<ul style="list-style-type: none"> - Accrocher les élèves et les garder concentrés - Montrer aux élèves qu'elle les fait grandir 	Montrer aux élèves des apprentissages du CP les captive car ils ont l'impression de faire quelque chose d'extraordinaire

Lors de cette explication, j'ai pu constater que les élèves étaient particulièrement intéressés et qu'ils dévoraient du regard le tableau et leur enseignante.

Un autre moyen de montrer aux élèves qu'ils grandissent consiste à évoquer la difficulté de la tâche qui les attend, mais que l'enseignante souhaite quand même leur faire faire « Attention, c'est dur ce que je vais vous demander. » (cf signe 33). De même, en revenant sur des activités autrefois difficiles et qui sont aujourd'hui maîtrisées permet de rappeler le chemin parcouru permettant d'aborder de nouveaux apprentissages comme Cécile l'explique aux élèves :

ça on l'a déjà fait compter les syllabes et colorier le nombre de syllabes. On l'a déjà fait et vous avez tous réussi. Maintenant on va faire beaucoup plus difficile... Il va falloir chercher des sons qui se cachent dans les mots.... (cf signe 64)

Enfin, donner du sens aux règles permet également de faire grandir et de responsabiliser. C'est ce que cherche à faire Cécile lorsqu'elle explique à un élève pourquoi il ne faut pas souffler la réponse à celui qui est au tableau (cf signe 70) Dans son retour en autonomie, elle précise :

« je donne une explication, pourquoi on doit se taire, parce qu'il faut laisser chacun réfléchir. C'est vraiment pas conscient par contre. Mais je pense c'est ce qui transpire un peu dans... en général dans ma pratique, c'est que ça ait du sens pour les enfants, que la règle, l'interdit ait du sens, que les exigences, quand on les donne, c'est pour une certaine raison, c'est pas parce que ça me fait plaisir. »

c. Les valoriser

L'enseignante insiste à plusieurs reprises sur les réussites des élèves. Ainsi, lors des rituels, elle répète 2 fois à l'élève qui a écrit le mot du jour qu'il a correctement mis les espaces, car cela représente une difficulté récurrente.

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
12	Identifie qui a écrit le mot du jour (Le raton-laveur) au tableau et le lit à voix haute	Analyse à voix haute l'écriture et appuie sur les réussites (respect des espaces et écriture des lettres)	Valoriser les réussites pour inciter aux bonnes pratiques (mettre les espaces)	Les élèves ont des difficultés à bien mettre les espaces entre les mots

Au-delà des réussites, il suffit simplement que l'enseignante interroge les élèves ou prenne en compte le retour des élèves pour qu'ils se sentent valorisés. C'est un des éléments essentiels dans l'apprentissage selon elle :

C : Et tu penses que le fait de rebondir sur ce qu'ils te disent, ça permet de les maintenir attentifs ?

E : Alors, à mon avis, ça les maintient attentifs, et je pense que c'est même comme ça qu'ils apprennent. C'est par leur réflexion, parce qu'ils sont tellement contents de trouver en plus, tu sais. Ils se rappellent de ce qu'ils ont pu trouver, de ce que... la maitresse a répété à tout le monde ce que

j'avais trouvé, tu vois il y a quelque chose aussi de valorisant et puis, ce qu'il faut, c'est qu'ils n'aient pas peur de se tromper aussi.

Ainsi, suite aux commentaires des élèves, Cécile décide de ré-écrire le mot « jeudi » qu'elle avait écrit rapidement. Cela donne lieu à différents échanges exploités par l'enseignante (« Finalement, ils nous donnent plein de matériaux, et je pense finalement que c'est comme ça qu'ils apprennent »). De même lorsque des élèves proposent de se dessiner sur le schéma (cf signe 34) ou de réaliser le schéma en salle de motricité (cf signe 37), l'enseignante prend en compte leur demande, y réfléchit, même si elle n'y répond par forcément positivement.

Elle est également très ennuyée d'avoir barré au tableau la date qu'avait écrite un élève, car elle se rend compte, immédiatement après avoir fait ce geste que cela peut-être « violent » pour l'élève.

N° UE	Ce qui fait signe (R)	UE d'action (Actions - Emotions - Interprétations)	Préoccupations	Connaissances mobilisées Apprentissages
16	- Le jour écrit par l'élève au tableau n'est pas le bon	- fait identifier le mot écrit au tableau - fait remarquer aux élèves que ce n'est pas le bon - l'efface	-Ne pas agresser l'élève qui s'est trompé dans le jour mais s'est appliqué à l'écrire	Barrer la production d'un élève au tableau peut être agressif pour lui

Durant l'entretien, elle précise ainsi

ça peut être presque agressif pour lui, parce que L., il est lent, il veut bien faire, il a quand même écrit un mot « mercredi » et moi j'arrive et je mets la croix rouge dessus tu vois. Moi, je l'ai pensé à ce moment-là tu vois. Quand je l'ai fait, je me suis « mais non, pourquoi je l'ai fait », mais bon, après c'est fait, c'est fait...

Enfin, Cécile n'hésite pas à montrer également qu'elle apprend aussi de ses élèves. C'est par exemple, grâce à l'une d'entre eux qu'elle se fait confirmer que le matériel est bien disponible pour la réalisation des ateliers (« Alors là, j'apprends en fait. Je l'écoute vraiment ») (cf signe 24)

d. Utiliser différents moyens de communication

L'entretien d'auto-confrontation a permis de mettre à jour un des éléments principaux de langage entre l'enseignante et les élèves difficilement identifiable autrement : le langage du corps. En effet, de nombreux éléments de communication passent au travers celui-ci et Cécile les évoque à plusieurs reprises durant l'entretien. Elle est notamment revenue sur le rôle du regard qu'elle envoie mais également de ceux qu'elle reçoit :

En fait, tu les regardes dans les yeux, c'est.. magique... pour capter l'attention, le regard, même si ça dure... Parce qu'ils se sentent privilégiés même en étant dans un groupe, tu vois (cf signe 20)

Ces échanges de regards sont cruciaux pour l'enseignante, et jouent un rôle dans la relation qu'elle a avec chacun des élèves :

Alors il y en a qui passent un peu à la trappe. L. par exemple c'est une petite fille, j'ai très peu de liens avec elle par le regard en regroupement. Et je ne sais pas pourquoi, je... Tu vois, il n'y a pas de lien, ça ne se crée pas. Il y a certains enfants pour qui ça se crée, c'est très ponctuel [...]

Il y en a qui ont besoin du regard des adultes, et il en a qui en ont besoin aussi, et moi j'en ai besoin aussi. Ah oui honnêtement, si j'avais que des enfants comme M., je pourrais pas hein... moi j'aime ce regard

A l'inverse, un regard fixe peut suffire aussi pour recadrer les élèves s'ils sont trop agités (« Par contre quand je suis pas contente, je fixe parfois, ça les... poup ! ça les calme direct »)

Cécile revient aussi sur son attendrissement lors de la lecture, lorsqu'elle observe leurs regards captivés par une histoire déjà bien connue :

Après ils me touchent quand même. Parce que je les vois, ils me touchent... [...] à un moment je les regarde et je les trouve trop mignons, parce qu'ils la connaissent par cœur cette histoire, et à un moment, je me dis... tu devrais être à ma place, tu verrais leurs yeux, ils sont comme ça (en faisant une mine émerveillée), supers intéressés par l'histoire quoi...

Se tenir assise/debout

Un autre élément de langage concerne la position de l'enseignante selon qu'elle soit assise ou debout. Dès le début de la journée, les rituels ne commencent réellement que lorsque l'enseignante s'assoit sur sa chaise au centre du regroupement, comme elle le précise en entretien « par contre quand je vais m'asseoir, c'est le moment où on doit se taire, où on arrête » (cf signe 4). De même, c'est lorsque Cécile s'assoit que le théâtre d'ombre va réellement commencer et que tous les élèves se taisent.

Lorsque l'enseignante se lève, un message semble être envoyé aux enfants, car j'ai pu percevoir que le niveau d'agitation augmente quasi-simultanément. C'est par exemple le cas le matin, lorsqu'elle se lève à la fin des rituels, après avoir donné la consigne de l'activité de schématisation, ou encore à la fin de l'activité de phonologie en groupe et lors du lancement de celle sur fiche l'après-midi.

Faire varier le niveau de sa voix

Tout au long de ce la journée, Cécile a eu recours à différents niveaux de voix : le silence lorsqu'elle a « mis en action » les élèves afin de calmer l'agitation du retour de la récréation de début d'après-midi en leur faisant refaire des gestes (cf signe 45), le chuchotement lorsqu'elle a entamé l'histoire d'Hansel et Gretel en fin de matinée, la voix « normale » durant la majorité des ateliers ou encore une voix forte lorsqu'elle s'est « fâchée » en salle de motricité ou lorsqu'elle a montré son

mécontentement durant les regroupements. Chacun de ces changements a eu une incidence dans le comportement du groupe classe, en attirant les regards des élèves et en captant ainsi leur attention.

Respecter les choix de placement des élèves

Cécile a pris en compte les besoins spécifiques de certains élèves en respectant leur choix de placement, même si cela ne facilite pas la réalisation des activités comme elle le précise en entretien :

Mais je suis pas à l'aise, parce que quand il y a un banc près du mur, celui qui est au bord ne voit rien, et tu gênes toujours quelqu'un finalement. C'est vrai, c'est pas génial. Après, c'est mieux pour eux.

Elle précise ainsi pourquoi certains élèves sont ainsi placés dans un espace « à part », sur un banc à sa droite, et sont ainsi moins amenés à participer, mais restent selon elle attentifs aux activités, (cf signe 19)

Leur faire plaisir, prendre en compte leurs besoins

Enfin, la notion de plaisir revient fréquemment dans le retour de Cécile, le sien mais surtout celui de ses élèves. Comme évoqué précédemment, elle n'hésite pas à modifier son programme de la journée pour exploiter ce qu'ils ont amené de chez eux (théâtre d'ombres, livres) et ainsi leur faire plaisir (« Mais ça leur fait tellement plaisir...Ca me fait plaisir de leur faire plaisir... mais c'est galère. »).

Son expérience des élèves lui permet également de les connaître et de s'adapter ainsi à leur besoin. C'est le cas lorsqu'elle les laisse discuter avant le début des rituels (cf signes 2 et 6) et avant le début du spectacle d'ombres car elle sait que le théâtre va naturellement capter leur attention. Elle laisse également éclater la joie des élèves avant la motricité, mais y met rapidement fin car elle est initialement agacée.

V. Discussion

A l'issue de cette analyse, j'ai ainsi pu constater que plusieurs pratiques mises en place par l'enseignante, et qui semblaient avoir des effets directs sur l'attention de ses élèves, résonnaient avec les travaux utilisés dans ma première partie sur l'état de l'art. On retrouve notamment des actions, des gestes en lien avec les trois types d'attention de Clifton, individualante, collective et conjointe, décrites précédemment.

1. Favoriser l'attention individuelle

L'enseignante a eu recours tout au long de la journée du recueil de données à de multiples techniques afin de susciter l'intérêt de chaque élève. La théâtralisation a ainsi souvent été utilisée afin d'annoncer les activités à venir comme ce fut le cas lorsqu'elle explique qu'elle perd la tête pour justifier l'activité de schématisation. Elle suscite également la curiosité des élèves et les met en activité lorsqu'elle leur laisse deviner ce que peut être la consigne de l'activité de phonologie.

Elle s'efforce, par la même occasion, de régulièrement expliciter le sens des activités. Ainsi durant la réalisation des ateliers de motricité, elle revient régulièrement sur la finalité de la schématisation, ou lors des rituels et du comptage des étiquettes, lorsqu'elle précise que c'est pour vérifier le nombre d'élèves présents calculé précédemment. Les élèves sont également régulièrement ramenés vers l'activité en cours par l'enseignante. Le « balayage » régulier de son regard sur le groupe classe lui a permis d'identifier les enfants en train de décrocher et de les interroger afin de les faire revenir avec elle, à l'image d'Enora dont elle « perd » le regard et qu'elle interroge sur la phonologie. Au travers de ces actions menées par l'enseignante, on rejoint ici les recommandations de Lachaux sur le fait de montrer clairement l'objet sur lequel doit porter l'attention des élèves (Lachaux, 2018).

Les besoins physiologiques des élèves sont également régulièrement pris en compte dans ces données. L'enseignante les laisse ainsi aller boire malgré son souhait d'avancer dans les rituels, elle leur laisse une certaine liberté dans le placement au sein du regroupement, laisse un banc dans cet espace pour les élèves ayant besoin d'être un peu à l'écart. Ainsi, le sentiment de sécurité préconisé par Le Moal serait renforcé (Le Moal, 2020).

Enfin et surtout, un lien particulier semble être tissé avec chacun des élèves. Un lien de confiance, qui leur donne le droit à l'erreur, de poser des questions, de proposer des activités. L'enseignante accueille chacune de leurs interventions, les prend en compte et leur apporte une réponse. On peut donc retrouver un facteur de sécurité affective qui permet aux élèves de rentrer dans les apprentissages plus sereinement, comme le soulignaient Bruner et Decroly (Houdé, 2018). On

peut supposer aussi que l'enseignante, lorsqu'elle regrette d'avoir barré puis effacé abruptement le travail d'un élève sur la date du jour, craint d'avoir « abimé » cette confiance.

En lien avec les travaux de Skinner, j'ai pu constater que le circuit de récompense est également souvent stimulé chez les élèves. Par exemple lorsque l'enseignante insiste sur la réussite de l'un d'entre eux lors de l'écriture du mot du jour ou lorsqu'elle évoque à voix haute, son « admiration » pour les travaux de schématisation réalisés par la classe. La valorisation des élèves passe également par les relations individuelles qu'ils peuvent avoir avec l'enseignante. Lorsqu'ils sont interrogés bien-sûr mais aussi au travers d'un simple échange de regards qui permet de construire un lien privilégié avec nombre d'entre eux. Cela fait d'ailleurs écho au premier principe de Citton dans la construction d'écosystèmes attentionnels stimulants, insistant sur la prise en compte des retours attentionnels par l'enseignant et le fait de donner l'illusion que ses propos leur sont personnellement adressés.

2. Créer l'attention collective

Les conditions propices à favoriser l'attention des élèves sont également présentes dans l'environnement de la classe. En effet, celle-ci contient peu d'affichages pouvant les distraire, les espaces sont clairement identifiables et n'évoluent pas fréquemment (zone de regroupement, tables des élèves, bureau, bibliothèque..), contribuant là-aussi à la mise en place d'un cadre sécurisant pour les enfants. L'enseignante s'assure régulièrement que le volume sonore au sein de la classe n'est pas trop important, à l'extérieur, par exemple lorsqu'elle ferme les fenêtres car des élèves sont en récréation, mais également au sein de la classe. Ainsi, durant mes observations, elle n'élèvera pas la voix n'ajoutant pas ainsi « du bruit au bruit », mais viendra agir individuellement sur les élèves les plus agités, soit en les reprenant rapidement et calmement, soit en les déplaçant au sein du groupe. Une exception néanmoins durant la séance de motricité lorsqu'elle se « fâche » contre Dimitri, mais là encore le niveau sonore est très mesuré. De même, alors que les élèves sont particulièrement agités au retour de la récréation, plutôt que de taper des mains en demandant le silence, l'enseignante va les mettre en action en leur faisant faire des gestes silencieusement. L'attention des enfants vient alors naturellement se poser sur elle, et le niveau d'excitation diminue sans qu'aucun mot ne soit prononcé. Par ailleurs, l'attention collective est également flagrante durant les activités appréciées par l'ensemble du groupe, voire mises en œuvre à leur demande. Ainsi, lors du théâtre d'ombre, les regards se tournent instantanément vers le « spectacle » et le silence se fait naturellement quand l'histoire commence. Il en va de même lors des deux lectures auxquelles j'ai pu assister. Les désirs sont ainsi stimulés par l'enseignante, et on pourrait ainsi penser à l'émancipation intellectuelle promue par Jacotot et Rancière (Houdé, 2018).

La mise en action « physique » et autonome des élèves n'a pas été prépondérante durant cette journée, on est loin sur ce point, des pédagogies Freinet ou Montessori. Ainsi, les élèves ont passé beaucoup de temps en regroupement, dans le cadre d'activités intellectuelles collectives. J'ai pu observer le même mode de fonctionnement durant la plupart des moments passés au sein de la classe. Ces regroupements semblent pourtant là aussi contribuer au sentiment de sécurité des élèves, comme l'évoque Garcion-Vautor, délimitant ainsi le temps, l'espace et donnant un cadre aux corps, permettant ainsi de centrer l'attention des enfants sur les apprentissages (Garcion-Vautor, 2003).

3. La mise en œuvre des activités

Durant mes observations, j'ai pu identifier de nombreux éléments abordés par Lachaux permettant de capter l'attention des élèves lors des apprentissages.

Ainsi, les transitions entre chacune des activités sont claires. Elles sont souvent formulées par l'emploi du terme « bien... » comme c'est le cas à la fin des rituels (« Bien, ce matin on va faire quelque chose d'un peu différent. On va aller faire un peu de sport. »), après la mise en place des ateliers de motricité (« Bien... Donc, on a mis, chut, vous avez mis, [...]4 ateliers »), ou avant le début de l'histoire avec le théâtre d'ombres (« Bien... quelle histoire je vais raconter... »). Ces transitions orales sont souvent accompagnées, voire remplacées par des moyens de communication non verbaux. Un changement d'activité peut ainsi être signifié par une mise en action de l'enseignante comme se mettre debout, effacer le tableau, ou s'asseoir au contraire. L'enseignante en est parfaitement consciente et suppose qu'il peut s'agir de programmation neurolinguistique durant l'entretien d'autoconfrontation. On peut penser que ces modes de fonctionnement propres à la classe ont créé ainsi des automatismes chez les élèves, qu'ils agissent ainsi quasi-inconsciemment, libérant ainsi leur cerveau pour qu'il concentre l'attention sur l'activité à venir (Lachaux, 2018). Il s'agit aussi d'une certaine forme de pilotage permettant à l'enseignante de gérer le temps et l'enchaînement des activités (Bucheton-Soulé, 2009)

De même, l'enseignante s'efforce de donner des consignes claires, et cela représente une préoccupation forte pour elle (par ex cf signes 22 ou 33) même si elle estime que ce n'est pas forcément réussi à chaque fois. Elle insiste sur les points les plus saillants de l'exercice en y ajoutant parfois une gestuelle permettant d'être plus explicite. Ainsi, elle se tient la tête lorsqu'il s'agira de se concentrer pour mémoriser les ateliers du parcours, ou mime Sherlock Homes et sa loupe lorsqu'il faut retrouver l'emplacement de sons dans les mots. L'enfant peut ainsi mieux comprendre ce qui lui est demandé et mobiliser son attention sur la tâche. On retrouve ainsi la préoccupation d'étayage (Bucheton - Soulé, 2009)

Elle a eu recours également au découpage d'une activité complexe (la schématisation du parcours de motricité) en plusieurs tâches simples. Celles-ci ont été annoncées préalablement (à l'issue des rituels du matin : mise en place du parcours, pratique, rangement, retour en classe, schématisation), et au fur à mesure de leur réalisation, sont rappelées aux élèves (« Vous avez fabriqué le parcours, après vous avez pratiqué le parcours. [...] Ce que l'on va faire cet après-midi, il va falloir dessiner le parcours. »). Les enfants sont ainsi guidés dans les différentes étapes et peuvent se consacrer à chacune d'entre elles au fur et à mesure, tout en gardant l'objectif final en tête. Le tissage est ainsi réalisé tout au long de la journée, mettant en lien les activités de motricité, de mémorisation, de schématisation (Bucheton-Soulé, 2009)

Par ailleurs, il est clair que la parole de l'enseignante est prépondérante tout au long de la journée. On peut donc craindre de se retrouver dans la situation décrite par Caron, pour qui les élèves sont aujourd'hui noyés sous le flot de parole de leurs enseignants (Caron, 2014). Néanmoins, les élèves étant très jeunes, il me semble difficile de ne pas guider leur réflexion ainsi. Cette prépondérance de la parole de l'enseignant pourrait aussi être contrebalancée par la prise en compte des retours des élèves sur lesquels elle s'appuie pour formuler les consignes ou même construire les apprentissages en adaptant régulièrement les activités à ce qui peut faire « plaisir » aux élèves. On retrouve ainsi un des principes énoncé par Citton, dans le cadre de l'attention conjointe, et concernant la nécessité d'invention et d'improvisation : pour chaque notion, l'enseignant doit adapter sa manière de les enseigner aux retours de la classe, au vécu commun et aux exemples qui parleront à ces élèves (Citton, 2014).

La préoccupation d'atmosphère (Bucheton-Soulé, 2009), s'identifie ici également, rejoignant le principe de connexion émotionnelle (Citton, 2014). En effet, l'enseignante ressent en permanence le niveau d'attention de ses élèves, et ajuste le déroulement de la journée en fonction de ceux-ci. Elle ne l'oralise pas forcément (« Là je sens que c'est long » ; « je me dis il faut que... ça accélère. Je sens, c'est normal qu'ils s'agitent »), et il peut s'agir de la somme de retours individuels comme d'un sentiment issu du groupe classe dans son ensemble. Elle cherche également à faire intervenir les élèves, et « rebondit » comme elle le dit sur leurs différents retours pour ajuster ses propose

VI. Conclusions

Ces travaux de recherches sur l'état de l'art concernant l'attention puis cette analyse de données m'ont semblé ainsi très complémentaires. En m'ouvrant les portes de son ressenti, Cécile m'a ainsi permis de mieux comprendre ses diverses préoccupations et de me rendre compte qu'elle mettait en pratique, sans forcément le savoir, de nombreuses recommandations issues des recherches en neurosciences ou de diverses pédagogies permettant de mieux capter l'attention des élèves.

Cette étude de terrain est néanmoins à remettre dans son contexte. En effet, la classe que j'ai pu étudier est « particulièrement calme » selon les dires de l'enseignante elle-même. Effectivement, le contexte social est assez favorisé, il n'y a pas d'élève ayant de troubles particuliers, et le lien avec l'enseignante est particulièrement fort puisque certains sont avec elle depuis la Petite section. Mais les moyens et les pratiques utilisés sont bien réels et contribuent forcément aux résultats. Il serait tout de même intéressant de compléter ces travaux par un recueil de données au sein d'une classe d'élèves plus « agités », ou comportant des cas « difficiles ». Le fonctionnement serait certainement tout autre, serait-il par exemple possible alors, de maintenir les élèves aussi longtemps en regroupement sans qu'ils soient actifs physiquement ?

De même, il me semblerait pertinent de réaliser une étude similaire dans un contexte de pédagogie alternative. J'ai évoqué très succinctement les principes des pédagogies Montessori ou Freinet, qu'en est-il de l'attention des élèves dans ces contextes ? Sont-ils si concentrés dans leur tâche, comment fonctionne l'enseignant dans ces classes afin que les enfants accèdent aux apprentissages sans trop « papillonner » pour autant ? quelles sont ses préoccupations ?

Au cours de la rédaction de ce mémoire, j'ai également découvert des travaux de recherches et des références qui me seront utiles pour la suite de ma vie professionnelle. J'ai pris conscience que le « décodage » du fonctionnement de l'enfant est toujours en cours d'étude et que de nombreuses découvertes associant neurosciences et pédagogies nouvelles pourraient à l'avenir remettre en cause les pratiques actuelles. Cette « plongée » dans les préoccupations intimes d'une enseignante expérimentée m'a aussi permis de mieux décrypter des fonctionnements qui semblaient naturels mais qui étaient en fait le fruit de relations complexes établies entre l'enseignante, chacun des élèves et avec l'ensemble du groupe qu'ils constituent.

Il n'y a donc pas de recette « toute faite » pour capter l'attention des élèves, mais de nombreuses pratiques et techniques à mettre en œuvre et surtout à ajuster en fonction de chaque contexte, de chaque élève.

Grâce à mes travaux, j'ai pu appréhender le cadre interdisciplinaire actuel des sciences cognitives (qui n'est pas sans rappeler le « cercle des sciences » mis en œuvre par Piaget) et qui permet ainsi d'apporter des éléments scientifiques à nombres d'intuitions de pédagogues reconnus et d'enseignants expérimentés. De nouveaux horizons en termes de pédagogies et de moyens didactiques s'ouvrent ainsi, autant de mondes à découvrir et de pratiques à tester au cours de ma vie professionnelle.

VII. Bibliographie

Etat de l'art

- Berger, M. (2016). *Besoins fondamentaux de l'enfant* [en ligne]. Paris : DGSC, [consulté le 11/12/2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.mauriceberger.net/besoins-fondamentaux-de-lenfant>>
- Blais, M. Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bucheton, D. Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. [en ligne]. Paris : *Education & Didactique* [consulté le 10/12/2020]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>>
- Buisson, F (2017): *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Robert Lafont
- Caron, R. (2014) les enfants savent déjà résister, *les actes de lecture*, 125, 55-59
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Editions du seuil
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin, *Ethnologie française*, 33, 141-148.
- Guillaud, M. (2004). *Relaxer les enfants à l'école maternelle : PS, MS, GS*. Paris : Retz
- Houdé, O (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, [en ligne]. Belgique : Mardaga. [consulté le 09/04/2021]. Disponible sur le Web : <<https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.3917/mard.houde.2018.01>>
- Lachaux, J-P (2018). L'attention dans Houdé, O. Borst, G. (2018). *Le cerveau et les apprentissages (p129-156)*. Paris : Nathan
- Lachaux, J-P. (2011). *Le cerveau attentif*. Paris : Odile Jacob
- Le Moal, C. (2020), *333 idées pour construire sa posture d'enseignant*. Paris : Nathan
- Le Paven, M. Louis, F. Batézat-Batellier, P. Kerneis, J. Messina, V. Morales Ibarra, G. (2020). Pour enseigner il faut l'attention des élèves dans Collectif « Didactique pour enseigner », *Enseigner ça s'apprend*. (p 70-84). Paris : Retz
- Meirieu, P. (2014). A l'école, offrir du temps pour la pensée. *Esprit*, 1, 20-33
- Raymond, F. Robert, P. (Réalisateur) (2008). *Être attentif en classe Attention...méthode!*, Cap Canal
- Vigarello, G. Chartier, R. (1980). *Le Corps redressé*. Paris : Gallimard

Méthodologie :

- De Sardan, J-P O. (1995). La politique du terrain, Enquête [en ligne]. Paris : EHESS/Paranthèses. [consulté le 07/04/2014]. Disponible sur le Web :<<http://enquete.revues.org/263>>
- Durand, M. , Ria, L. Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants, Dans F. Yvon et F. Saussez. *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p17-40). Québec: Presses de l'université de Laval
- Durand, M., Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation, Les dossiers des sciences de l'éducation, *revue internationale des sciences de l'éducation*, 14, 47-60
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et 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 (1).
- 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 » , *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.
- Leblanc, S. Sauvaire-Maltrana, C. (2019), Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire, *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019, [consulté le 08/08/2019].Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/activites/3901>>

VIII. ANNEXES

1. Protocole à deux volets – Entretien d’autoconfrontation

a. Vidéo 1 - 9h - Passage en regroupement du matin – rituels

Temps	Communications et comportements en classe	Temps (vidéo autoconfrontation)	Verbalisations lors de l’entretien d’autoconfrontation menée par le formateur
	L’enseignante n’est pas encore dans la classe L’ATSEM fait ranger les élèves, puis les mets en position de regroupement en réalisant une comptine silencieuse à l’aide de signes		
2’08	Arrivée de l’enseignante dans la classe Elle marque un temps d’arrêt, et dit ENSEIGNANTE (E) : « excusez moi » E : « J’arrive » 	2’08	CHERCHEUR (C) : Là, tu les regardes et ? ENSEIGNANTE (E) : Je me dis super ils sont calmes je peux me concentrer sur mon papier et ce que je dois faire, je me dis que je vais aller ranger mes papiers, c’est ce que je vais faire pendant qu’ils sont occupés. Je leur dis que j’arrive C: Des papiers administratifs ? E : Non j’avais posé une question à Laurence (la directrice) sur les évaluations pour savoir si on le faisait aujourd’hui ou pas et si je faisais les photocopies et finalement on le faisait pas C: Donc là on te voit pas et tu ranges. Mais tu gardes un œil puisque tu rappelles à l’ordre Clémence E : Oui, je sens que ça va s’agiter, il ne faut pas que ça dure trop longtemps ce genre de trucs... au bout d’un moment... Regarde, lui commence à sauter... mais ils sont quand même supers calmes... J’attends que Maria termine aussi, je veux pas les couper. C’est marrant de les voir après, regarde lui il continue les gestes
	(les enfants continuent à suivre un élève pour faire la comptine silencieuse) E : Clémence, tu laisses d’accord ?tu la laisses faire <i>L’ATSEM intervient pour refaire certains gestes de la comptine</i> <i>L’E continue à ranger</i>	3’32	
5’28	<i>L’Atsem s’en va</i> E : J’arrive mes loulous <i>L’enseignante agrafe les docs.</i> <i>Quelques enfants s’agitent, changent de place.</i>	4’21	C: Là dans ces cas-là, tu penses à quoi ? E : Là je me dis... euh.... En fait, non je suis dans mon rituel...j’arrive je vais faire l’appel, la date, compter et comment je vais lancer l’activité. Je suis déjà dans la projection de l’activité.
6’03	E : Alors j’arrive <i>Elle finit de ranger à son bureau</i> E : j’arrive j’arrive, j’arrive, laisser moi passer <i>L’E passe au milieu des élèves.</i> E : Lever les mains que je ne vous marche pas dessus, ..., voilà merci		C : Tu prends en compte la manière dont ils sont à ce moment-là ? E : Tant que je suis pas assise, non finalement, . Si vraiment ils faisaient n’importe quoi si, mais là ils discutent... ce qui est normal hein, quand t’es assis, et que t’as rien à faire, tu discutes. Non, j’attends, par contre quand je vais m’asseoir, c’est le moment où on doit se taire, où on arrête. En fait tout ça non,

<p>6'40</p>	<p><i>L'E arrive à sa chaise au centre du regroupement, contre le tableau. Elle regarde le tableau, marque un temps d'arrêt.</i></p> <p>E : Allez... on y va <i>Elle s'assoit, ouvre le cahier d'appel et fait l'appel, chaque enfant répond à son prénom.</i></p> <p><i>Les enfants sont calmes, tournés vers la maitresse, de simples mouvements « naturels » sont perceptibles, aucune discussion ne se fait entendre. Seul un élève, D, déjà identifié comme « plus agité » que les autres de manière générale continue à s'agiter et à lancer des phrases mais cela ne perturbe ni le groupe classe ni la maitresse</i></p> <p>Interruption de l'appel car une élève devait avoir des éléments dans son sac à dos et son père a oublié</p> <p><i>Les élèves répondent simplement « présent », ou « présent maitresse adorée de mon cœur » par exemple</i></p> <p><i>Les élèves commencent à s'agiter, une élève change de place pour se mettre plus au fond</i></p>	<p>5'05</p> <p>je ne m'en occupe pas trop, tant que ça ne s'agite pas, ça fait pas trop de bruit, ça va...</p> <p>E : Bon là tu vois, je leur tourne même le dos hein, pff. Je ne suis pas du tout dans le contrôle ni rien. Là je regarde la date est-ce que c'est fait et je me dis bon c'est pas fait, va falloir que je le fasse après. En fait, j'utilise le tableau , je regarde ce qu'ils ont fait,. Je regarde le mot du jour , donc je me suis dis c'est bon, ça je m'en rappelle. J'avais pas vu les 2cétiquettes d'absents, j'avais vu l'étiquette, je me suis dit, c'est bon l'appel a été bien fait, par contre la date ça n'allait pas.</p> <p>C : d'accord</p> <p>E : Donc je me suis dit, après euh... je le ferai après</p> <p>C : OK, tu le prends en compte dans ce que tu vas faire par la suite</p> <p>E : Oui, si il faudra du temps ou pas, parce qu'alors... si la date n'est pas faite, ça prendra plus de temps, si le mot du jour yen a pas, ben voilà... Tout ça, ça nous rajoute du temps, finalement t'auras, j'anticipe le temps que ça va me prendre</p> <p>Alors là ça va être très long parce que c'est l'appel...</p> <p>6'</p> <p>6'40</p> <p>6'55</p> <p>C : et quand tu fais l'appel, tu penses à autre chose ? tu fais attention à la manière dont ils...</p> <p>E : Non, je suis dans l'appel, moi aussi je me mets dans la classe à ce moment là en fait. L'appel c'est vraiment le moment où je me mets dans la classe et ça y est on va commencer à travailler. C'est vraiment le sas... on passe à l'action. Je crois que j'ai toujours fait ça depuis que j'ai débuté. L'appel, c'est le moment où moi aussi je me mets dans le rythme. Parce que un peu avant, t'as vu, je discute, je bouge, je range. Je ne suis pas avec eux... ouai, je suis pas concentrée pour travailler. Alors que là, c'est le moment où je me pose...</p> <p>E : Mais j'écoute pas ce qu'ils me disent. Je sais qu'ils me disent toujours plein de choses gentilles, mais j'écoute pas.</p> <p>C : oui ça se voit que tu réagis pas</p> <p>E : Puis après si tu fais trop attention, ça dégénère.</p>
-------------	--	---

		7'20	<p>C : C'est ça, tu les entends de loin mais... E : Je ne le relève pas</p>
7'33	<p><i>Fin de l'appel</i></p> <p>PE : alors qui est chargé de faire l'appel ?</p>	7'45	<p>E : Alors là j'ai coupé l'appel... Ah non, en fait j'avais fini. C : oui tu l'as fini et ils te demandent si ils peuvent aller boire , attends si tu veux on le remet »</p>
7'41	<p>Elève : Maitresse, je peux aller boire ? M : répond agacée : ouiii, s'il te plait c'est mieux La M cherche dans le sac d'une élève les photos mentionnées précédemment M : alors qui est chargé de faire l'appel ? Autre élève : moi aussi je peux aller boire ? PE : non mais vous allez pas tous aller boire maintenant qu'on s'assoit ! c'est quand même incroyable vous avez une demi-heure pour aller boire ! on fait un accueil qui dure, et quand on s'assoit vous allez boire ? Bon alors, ceux qui ont soif, vous allez boire et on se rassoit sans bruit</p>		<p>E : Bon là, j'étais agacée, j'étais agacée. De toutes façons, je suis arrivée, j'étais agacée. Bon ya des jours comme ça... et.. je me dis roh là là si ils commencent tous à aller boire un par un, on va jamais arriver à se mettre au travail... tu vois ? Ils vont s'agiter... et puis en plus je trouve qu'ils exagèrent parce qu'on s'étaient mis.. 9h09 tu vois ya la pendule. Je l'ai vu sur ma montre, ben quand j'ai regardé en disant justement on a eu un accueil qui était long. 9h09 j'ai dit « eh dis donc euh... » voilà... j'étais agacée quoi... pas très énervée, juste agacée quoi et du coup le fait que en plus si tu n'avais pas la date de faite aussi... ah ça rallonge le temps , tu te dis euh... C : c'est pour ça que tu presses aussi »</p>
8'13	<p><i>6 élèves se lèvent pour aller boire</i></p> <p>Un élève : Maitresse, on a pas déchiré le papier (<i>en montrant le calendrier</i>) E : Oui, ben, je peux pas tout faire ! <i>En continuant de regarder le sac de l'élève</i> E : bon, qu'est-ce qu'il raconte ce Papa ? des bêtises ? <i>L'élève Hugo (H) qui doit faire l'appel se trouve devant la M</i> E: On va attendre 2minutes</p> <p><i>L'E range le cahier d'appel, les élèves se rassoient, ceux restés assis restent calmes et silencieux</i></p>	9'40	<p>E : Et oui il faut avancer quoi. En même temps quand je leur dis on s'assoit et on bouge plus, c'est une manière de dire... attention quoi.... Enfin, je sens dans ma tête que ... que ça va pas être simple ce qu'on va faire après en sport, donc ça va créer de l'agitation donc va falloir être calme. Je sentais quand même que... commencer à aller boire, moi aussi je veux aller boire, ya une sorte d'agitation qui s'installait... que je peux pas dire, c'est juste une impression que je sentais et que quand j'ai dit on se rassoit après ... c'était parce que là maintenant on se... tout le monde se calme, on arrête. Mais c'est juste une sensation tu vois, je peux pas dire j'ai vu un tel bouger, s'agiter.... Je pense que si on regarde, on doit le voir, je sais pas... Je sentais une agitation, je me suis dit non là il faut calmer le truc sinon ils vont commencer. Parce que tu sais quand on les laisse un peu... C : oui, oui, je sais bien, rire E : Et surtout que quand tu vas en sport après, c'est un moment où ils sont souvent très excités, très contents, donc si tu cadres pas un peu... Après quand tu es de meilleure humeur, tu cadres moins.</p>

<p>8'45</p>	<p>2 élèves, dont celui qui est plus agité commencent à chahuter sans bruit, au fond du regroupement</p> <p>E (les poings sur les hanches) : On attend que tout le monde arrive Une élève revient et fait remarquer quelque chose au tableau E : je t'ai pas demandé ton avis</p>	<p>10'35</p> <p>10'47</p>	<p>C : après c'est un enchainement aussi, parce que si là tu vas avoir plusieurs activités à faire... Bon là on voit les élèves qui s'agitent» E : Oui, oui, je sentais que... C : Bah oui puisque tu les as bien repris après E : Ah oui ? C : bah oui tu les as mis à l'écart...</p> <p>E : Rire – roh elle est casse bonbon elle des fois je te jure</p>
<p>10'</p>	<p>1 des 2 élèves qui s'agite dit à l'E : D.. il m'a fait mal E : Qu'est-ce que tu lui as fait ? Dimitri ? Ouuh, je suis pas de très bonne humeur ce matin, je sais pas si vous l'avez remarqué ? Non mais je ris pas. Donc ça suffit.</p> <p>E : Ca y est ? est-ce que tout le monde est là ? <i>Les élèves finissent de rentrer</i> E : Aubeline, est-ce qu'il reste du monde dehors ? Va voir dans les toilettes s'il manque qqn, il reste qui ? A : N... <i>La dernière élève arrive</i></p> <p>E : Ferme la porte s'il te plait. Alors, nous en étions à l'appel. Maintenant que tout le monde a envie de travailler. Alors on y va. Combien il y a d'absents ? H : 2. E : Qui donc ? H : Serena et Clemence</p>	<p>11'33</p> <p>11'50</p>	<p>E : Donc là ,j'attends parce que je veux être sûre qu'ils soient tous là. Je sens que je m'agace, ça m'énerve. Tu vois, on le voit là, je sens que je m'agace.</p> <p>E : J'avais pas vu, là, je l'avais pas vu l'étiquette. Quand il me dit yen a 2, je me dis pourquoi il dit 2 alors qu'il n'y en a qu'une d'étiquette, je ne l'avais vraiment pas vue.</p>
		<p>12'57</p>	

<p>E : D'accord, Clémence, est-ce que tu es là ? Elle est là. C : Elle est trop haute l'étiquette M : aaah, ben fallait demander</p> <p>E : combien sommes-nous dans la classe ? <i>(Dimitri s'agite avec une camarade)</i> E : Dimitri, tu peux arrêter ?</p> <p>E : combien on est normalement ? H : 28 E : d'accord... Maya ! E : 28 élèves, on retire 1 étiquette. On va faire comme les CP (en écrivant au tableau l'opération $28-1=27$), ça veut dire on enlève une étiquette (en montrant le -) et tu dis que ça fait ? H : 27 E : Alors là ça c'est du travail de CP hein. Ça s'appelle les opérations <i>(les élèves sont tous très attentifs à ce que dit la M.)</i> E : Donc on dit 28 moins un, 27.</p> 	<p>13'51</p> <p>14'45</p> <p>15'02</p>	<p>C : là du coup tu essaies d'avancer sur tes rituels et en même temps tu regardes les enfants ? E : Un minimum, surtout Dimitri qui commence à s'agiter. E : Lui, (en montrant un autre) je ne suis pas sûre qu'il écoute vraiment d'ailleurs. Je l'avais pas vu, en même temps c'est tellement amusant de regarder un autre copain faire des bêtises. Alors lui il est hyper concentré hein. En même temps, qu'est-ce que c'est long je me dis....</p> <p>E : Tu t'ennuies pas trop quand tu regardes ? C : non, j'apprends pleins de choses, tu vois ils sont tous attentifs, c'est incroyable je trouve. Je me suis pris en train d'essayer de faire des rituels comme ça, mais... ils sont tous tournés partout, mais pas vers le tableau, c'est impressionnant, ils sont hyper concentrés E : Ouai, mais là, on a vraiment une bonne classe aussi. C : Après tu les regardes quand même aussi E : J'ai un regard qui balaie, c'est vraiment du balayage, je les vois pas. Je vais voir celui qui fait la bêtise, mais sinon... j'en vois aucun... C : et tu penses à quoi ? à ce que tu es en train de dire à l'élève ? E : Ah oui, et qu'il faut que j'avance. En fait, je suis un peu tout le temps en dehors de moi, et là je me dis « tiens on va commencer à introduire l'écriture chiffrée d'une opération » alors on va commencer par le moins pourquoi pas... juste... et puis aussi pour les tenir concentrés parce que dès qu'on leur dit que c'est du CP... qu'ils ont l'impression de faire quelque chose d'extraordinaire, ils étaient tous, tous complètement absorbés. C : oui ça se voit E : Et oui, on les prend pour des grands en fait, je pense que les enfants ce qu'ils aiment, c'est qu'on... les fasse grandir... là je les prends pour des grands, je leur montre ce qui va se passer... Je suis à ce que je fais là, complet... C : oui, mais pas à l'interrogation avec Benjamin E : Non..., Hugo mais c'est pas grave C : Oui Hugo, mais à ce que tu veux montrer en plus E : Oui C : et c'était la première fois que tu montrais ça E : Oui, 1ere fois.</p>
--	--	---

<p>11'40</p>	<p>E : 28 élèves – 1 élève ça fait 27. On vérifie donc si il y a 27 étiquettes et si tu ne t'es pas trompé...</p> <p>E : Le suspens est intense...</p> <p><i>L'élève compte jusqu'à 27</i></p>  <p><i>Les élèves restent tous concentrés, sauf D. et une élève hors champs</i></p> <p>E : Catalya !</p> <p>H : 23, 24, 25, 26, 27</p> <p>E : tu avais raison, braaavo, nous sommes 27 avec un seul absent. Qui a fait la date ? <i>L'E se lève et efface le tableau</i> Une élève : Maitresse ? E (<i>agacée</i>) : quoi ? L'élève : Tu peux laisser ça ? (<i>élève montrant le calcul posé</i>) E (<i>soulagée</i>) : ça je le laisse au tableau ? oui, je peux le laisser cette opération de grands. Et bientôt vous allez en faire vous aussi...</p> <p>Un Elève : oui, parce que c'est l'année où on va au CP nous aussi E : Alors on y va, la date... Non, qui a écrit le mot du jour ? on va faire le</p>	<p>15'48</p> <p>15'59</p> <p>16'24</p> <p>16'48</p>	<p>E : Alors en général, je sais pas si tu l'as vu, je fais sur la bande numérique. On prend l'étiquette, on cache le 28, on recule au 27... c'est juste visuel. Maintenant, je le fais plus parce que maintenant ils le trouvent tout seul hein, ils ont compris, avec la bande numérique, ils y arrivent. Donc maintenant, on va peut-être passer à l'écriture... mais ça c'est pas vraiment du programme, donc c'est vraiment une découverte du signe moins, du signe plus, tu sais on va... c'est pas amusement, et pour ceux qui y arrivent.</p> <p>E : Bon ben là, c'est pour les faire accrocher hein... le suspens est intense... c'est un peu de la théâtralisation, mais légère... Et là je m'ennuie en fait...</p> <p>C : oui, je voulais te demander, tu penses à quoi là ? E : Et bien là j'attends... C : t'anticipe pas la prochaine.. la suite, ou... E : C'est marrant parce que quand je l'ai fait, je me suis dit, purée c'est toujours la même chose, mais c'est bien parce que je vérifie si il connaît la suite numérique, c'est ça que je me suis dit. Parce que au début, je me suis dit, c'est parti ils vont recompter... je me suis dit, est-ce que je le continue ce truc, je l'ai pensé ce matin... mais sinon, comme ça je vérifie qu'il connaît la suite numérique. Finalement, quand il passe, ça me permet de vérifier. Je me suis vraiment posé la question, parce que tu vois, moi-même j'en ai assez donc... et là je me dit c'est bon il y arrive... E : Là, je réécoute</p>
--------------	---	---	--

12'25	<p>mot du jour d'abord. Le mot du jour c'est qui ? C'est Léandre ? Léandre : non c'est Benjamin. E : lors c'est Léandre ou c'est Benjamin ? Benjamin, c'est toi ? Tu as écrit le mot du jour, très bien mon chou. E : Alors, déjà, on voit que tu as bien respecté les espaces. 1 espace, 2 espaces, bravo. E : Toutes les lettres sont bien écrites, Bravo E : Maintenant, on va essayer de le lire . Alors Léopoldine, c'est quoi ce petit mot ? Léopoldine : Un E : Un !</p>	17'	<p>E : Ah, ils sont contents, ils veulent que je le laisse parce que...</p>
13'15	<p>E : Est-ce qu'on arrive à lire ce mot ?</p> <p>E : Alors Augustin, je t'interrogerai après d'accord mon chéri?</p> <p>E : Alors, tient est-ce que tu arrives à lire cette syllabe M. Hugo ? Il voit pas vu comme il est placé...Celle-ci en soulignant la syllabe</p> <p>-</p>	17'48	<p>E : parce que je me dis, là au moins c'est réussi, ça va aller vite ; La date il va falloir retravailler dessus.</p> <p>E : Alors ça c'est un problème qu'ils ont. Ils ont du mal à mettre les espaces entre les mots, donc euh... je les valorise</p> <p>E : Là j'essaie d'interroger Léopoldine. C : oui, pourquoi elle par exemple ? E : Parce que c'est une moyenne, qui a un QI au-dessus de la norme + + +, donc voilà... je pense que les parents vont arriver à nous demander un passage anticipé avant la fin de l'année, je pense qu'on va y aller. Mais moi je pense qu'elle est un peu légère, donc j'utilise en fait ces petits moments, pour voir... voilà... pour voir si les petits mots comme « un », « une », « le », « la », elle les maîtrise. Et voilà, petit à petit il faut que je vois si elle s'en sort... voilà, pourquoi Léopoldine à ce moment-là c'est ça. Le petit mot « un », il faut qu'elle le connaisse, on va voir si elle le connaît. Parce qu'après tous les grands le connaissent aussi, donc autant interroger les moyens. Parce que « un », ça y est, c'est acquis... E : Elle écoute plus du tout ma minette là (<i>en pointant une autre élève</i>)</p> <p>E : Alors voilà, pourquoi je dis... stop. A Augustin ? parce qu'il sait lire. Donc je le rassure, parce que sinon, c'est super frustrant, il sait et... il va jamais être interrogé, donc en fait je lui dis je t'interrogerai</p>
		18'20	

<p>14'37</p>	<p>Il s'est trompé tous les jours jusqu'à présent et là c'est le bon jour. Juliette c'est quoi un raton laveur ?</p> <p><i>j'avance rapidement sur les échanges concernant la description du raton laveur.</i></p> <p>E : C'est un dessin pour représenter le raton laveur.</p> <p>E : Bien, qui a fait la date ? Léandre, alors la date, on est quel jour ? c'est ça ? c'est ça que tu as mis mon chéri ? d'accord. Alors est-ce que quelqu'un arrive à lire ce mot ? Non ? Marielle ? Augustin ?</p> <p>E : Mer- cre-di</p>	<p>24'03</p>	<p>E : Voilà, les 2 qui savent lire ont lu les syllabes compliquées</p> <p>E : Oui parce qu'il s'est trompé tous les jours Benjamin. Rire</p> <p>C : alors du coup, tu les fais intervenir après , Je... tu veux écouter ?</p> <p>E : Non, non, sauf si toi tu en as besoin mais ...</p> <p>C : non, du coup c'est pas forcément pertinent »</p> <p>E : Lui il s'est retrouvé devant.... (en montrant Dimitri)</p> <p>C : oui il bouge beaucoup</p>
<p>17'14</p>	<p>E : Est-ce que le mercredi on a école ?</p> <p>E : Nooon, c'est le jour du centre... <i>(en effaçant le mot)</i></p>	<p>24'41</p>	
<p>17'45</p>	<p>E : Il fallait retirer l'étiquette du mardi, parce qu'on l'a passé. Le mercredi c'était le jour du centre, et on est quel jour aujourd'hui ?</p> <p>E : Assis-toi...</p> <p>E : Jeudi ! en plus Léandre, est-ce que la date est complète ?</p> <p>Autres élèves : Nooooo</p> <p>E : Qu'est-ce qu'il manquait aussi ? <i>(les élèves s'agitent)</i></p> <p>E : Le nombre, le numéro et le...</p> <p>Autres élèves : Jour !!</p> <p>E : Alors le jour on l'avait, mercredi. Il manquait le numéro et le mois</p>	<p>25'19</p>	<p>E : Et là je m'en suis voulu d'avoir barré, tu vois par exemple, j'ai barré le mot mercredi et j'ai pensé, en me disant le pauvre il s'est appliqué à écrire mercredi, et moi je barre, alors que je pouvais le laisser finalement, et aller écrire... Parce que ça peut être presque agressif pour lui, parce que Léandre, il est lent, il veut bien faire, il a quand même écrit un mot « mercredi » et moi j'arrive et je mets la croix rouge dessus tu vois. Moi, je l'ai pensé à ce moment-là tu vois. Quand je l'ai fait, je me suis « mais non, pourquoi je l'ai fait », mais bon, après c'est fait, c'est fait... mais j'y ai pensé, je m'en souviens très bien.</p> <p>E : Là ça commence à être long quand même... ils sont cool hein</p>

<p>18'30</p>	<p>E : (<i>Soupir</i>) Alors on y va, jeudi, on demande à un moyen, Aubeline. -L ? -E : Non, alors Enora est-ce que tu peux l'aider ? Enora : J ! A : -e A : u A : D E : J'entends pleins d'Aubeline ! Ensuite ? A : I ! E : Et on est le ? Comment on dit ce nombre Léandre ? Léandre : 21 E : 21 ! On est le jeudi 21 (<i>en écrivant</i>) E : Yen a un qui m'agace un petit peu qui s'appelle... Autres élèves : Dimitriiii E : Dimitri, aujourd'hui il m'agace! E : Jeu-di (<i>en écrivant au tableau</i>), et en attaché... Un élève : Tu l'as écrit très très vite E : Ouai, mais c'est pas très très bien écrit, comme quoi il faut pas écrire vite</p> <p>E : Alors ce matin, ... Un élève : là le « j » il est pas très bien fait E : Oui, il est pas très bien fait E : Hop ! On va réécrire pour vous les grands quand vous allez l'écrire</p> <p>-Allez mets-toi ailleurs, je vais cacher le tableau - <i>La M. réécrit</i> On rappelle comment on fait le « j »...</p>	<p>27'02</p>	<p>E : Là je commence à en avoir assez, rire, ça se voit trop en plus... E : Je me dis c'est long... Alors je dis prendre une étiquette et je la donne à une moyenne, Aubeline, qui a des difficultés à lire les lettres. Pour justement l'entraîner, et vérifier, qu'elle connaît... En fait, chaque jour comme ça, ça permet d'avoir des petites évaluations tu vois. Et d'ailleurs, elle se trompe</p> <p>C : c'est du script là en plus E : Oui, j'ai fait exprès. J'ai pris du script, d'ailleurs je le dis, je crois. Je prends du script, mais bon c'est pas grave si ils se trompent.</p> <p>E : Là j'écris mal, quand je le fais, je me le dis. Ah non c'est après.</p> <p>(rire)</p>
<p>20'00</p>	<p><i>Explication du tracé d'écriture en attaché - Tous les élèves regardent attentivement le tableau</i></p> <p>E : Parce que pour le « D », je suis obligée de lever le crayon. Je fais comme un « c », je monte tout droit....</p>		<p>E : Alors là, on va me dire que j'ai mal écrit je crois E : Qu'est-ce que j'ai dit là ? C : Je te le repasse ? E : Oui parce que c'est intrigant ce que j'ai dit, je me suis dit, j'ai mal écrit (on repasse 10 s de la video - silence)</p> <p>E : Ah oui voilà, là, je me dit faut qu'on y aille parce que... on va pas y arriver tu vois, le temps passe. (rire) E : Et là, je m'en veux, je me dis non quand même je leur demande, moi j'exige qu'ils écrivent bien alors je vais écrire bien. Donc en même temps ,ça montre aux enfants l'erreur, que l'on peut se tromper, que l'on ne fait pas forcément bien, et on recommence. Et je me dis, bon ben tant qu'à faire... Que j'en</p>

21'15	<p>E : Et ensuite je mets les points. Ya « jjjeudi », ça fait quel son la lettre j ?? <i>Les élèves répondent</i> E : jjjjj, comme jet d'eau</p>	28'	<p>rajoute un peu et que je redise les lettres. Et là, lui tu vois, il est intéressé Naël. E : Ce que j'aime pas c'est ce... <i>(en montrant les élèves sur le côté, trop près du tableau pour bien voir)</i></p> <p>E : Ca ils adorent...</p> <p>E : En fait je rebondis sur ce qu'ils disent. Même si je dois avancer, je me dis.. parce que là ils sortent des choses intéressantes ... E : finalement, ils nous donnent plein de choses, plein de matériaux ces enfants, tout le temps et c'est l'avantage de l'expérience je pense, c'est que tu arrives à prendre du recul et à entendre ce qu'ils disent, même si il faut que j'avance, j'entends « il y a 2 J » et je crois qu'il y en a un qui dit « on entend... » E : Je sais pas pourquoi, je rebondis sur le son. Finalement, ils nous donnent plein de matériau, et je pense finalement que c'est comme ça qu'ils apprennent. Mais j'ai toujours dans la tête qu'il faut qu'on avance quand même...</p> <p>C : Et tu penses que le fait de rebondir sur ce qu'ils te disent, ça permet de les maintenir attentifs ? E : Alors, à mon avis, ça les maintient attentifs, et je pense que c'est même comme ça qu'ils apprennent. C'est par leur réflexion, parce qu'ils sont tellement contents de trouver en plus, tu sais.</p> <p>(audio) E : Ils se rappellent de ce qu'ils ont pu trouver, de ce que... la maitresse a répété à tout le monde ce que j'avais trouvé, tu vois il y a quelque chose aussi de valorisant et puis, ce qu'il faut, c'est qu'ils n'aient pas peur de se tromper aussi. Donc voilà, il faut que la parole soit accueillie par l'enseignant mais aussi par les pairs avec beaucoup de bienveillance. J'espère que c'est ce qu'il y a un peu dans la classe, ils peuvent se tromper et voilà... Et ils nous donnent... ils nous donnent tout finalement, on a pas grand-chose à faire quelque part, rire. Non mais c'est vrai, finalement, ils arrivent à trouver pleins de choses. E : Ils ont appris à écrire la date, bon ils connaissent. Ils ont vu une soustraction, on a entendu le « jjjj »,</p>
		29'	
		29'40	

		<p>els 2 fois J, il y a des apprentissages, après chacun son rythme hein.</p> <p>C : Et est-ce que tu sais ceux qui été là ? tu arrives à suivre si ils sont attentifs ? et a les recapter ?</p> <p>E : Justement, ils sont pas très attentifs sur ce banc (en montrant celui qui est près du tableau), mais</p> <p>Alors ce banc, il y a souvent Théo, très souvent, parce Théo par exemple est un garçon qui a besoin d'être à l'extérieur et de vagabonder, dans son esprit, pour pouvoir être attentif. Et je crois qu'il a besoin de cet endroit, où il croit que je ne le vois pas. Vraiment, j'ai l'impression qu'il y va parce qu'il se dit, là je suis tranquille, il ne me verra pas. En fait ce banc, je le laisse un peu tranquille. Et tu vois finalement, ils bougent. Léopoldine, elle en a bougé à un moment, elle y était, elle s'est déplacée. Naël, je l'avais pas vu, il s'est déplacé. Et finalement, je vois ceux qui sont là, et parfois je les interroge mais pas souvent mais c'est vraiment un espace un peu à part dans le regroupement. Mais ça c'est fait inconsciemment, et ça c'est fait que cette année, ça ne se fera peut-être pas l'année prochaine tu vois. J'ai remarque que ces enfants qui y allaient, c'étaient souvent des enfants qui n'avaient pas envie d'être interrogés, qui étaient plus dans l'observation. En fait, je pense qu'ils se mettent en retrait pour je pense être tranquilles mais ils sont dans l'écoute quand même, ils sont pas là pour faire des bêtises. C'est une autre position face à l'enseignant. Il y a celui qui est devant qui lève la main tout le temps, il y a Clemence qui est au pied, qui te colle pour avoir à te dire euh... ça va pas ce que tu fais en gros, après elle est mignonne, elle veut participer, c'est sa manière de participer, elle est à fond, t'as Dimitri qui tourne autour avec Hugo, et puis tu as ce banc qui est à part oui. Il y a Sixtine aussi qui s'y met des fois, mais elle suit Théo, c'est différent.</p> <p>C : Et alors, comment tu captés l'attention dans tous ceux qui sont au milieu ? comment tu sais si...</p> <p>E : Je crois que c'est par le regard quoi. Je crois, je crois que c'est par le regard. Parce que parfois, j'en fixe quelques-uns, ou je fais un clin d'œil, ... ils adorent ça. En fait, tu les regardes dans les yeux, c'est.. magique... pour capter l'attention, le regard, même si ça dure... Parce qu'ils se sentent privilégiés même en étant dans un groupe, tu vois. Et ce matin, j'en ai regardé un, Léandre je crois, je l'ai regardé dans les yeux et il a sourit, tu vois. Même si ça dure 2secondes, un petit regard. Et je trouve qu'ils ont développé une capacité, une compétence que je pense qu'un jour on étudiera, c'est que malgré le masque, ils captent tes émotions. Parce que à</p>
	31'28	
	31'52	
	32'40	

21'30	<p>E : Bien, ce matin on va faire quelque chose d'un peu différent. On va aller faire un peu de sport.</p> <p><i>Applaudissement et cris des enfants</i></p> <p>L'E baisse la tête puis se lève.</p> <p>E : Mais alors, si c'est pour s'exciter comme ça, y'en a qui vont rester assis sur le banc (<i>en regardant D.</i>)</p> <p>E : D ? tu as compris ?</p> <p><i>D oscille de la tête</i></p>	<p>33'15</p> <p>33'55</p> <p>34'27</p> <p>35'01</p>	<p>Léandre, je lui ai souris et il m'a souri. IL a pas vu que je souriais avec ma bouche mais je pense que par le regard ça passe, et vois il y a une reconnaissance, il y a... ça dure 2 secondes,</p> <p>E : Alors il y en a qui passent un peu à la trappe. Lola par exemple c'est une petite fille, j'ai très peu de liens avec elle par le regard en regroupement. Et je ne sais pas pourquoi, je.... Tu vois, il n'y a pas de lien, ça ne se créé pas. Il y a certains enfants pour qui ça se créé, c'est très ponctuel... Oui, je pense que les autres... il y en a beaucoup avec qui je... Marielle aussi, je n'arrive pas à capter son regard.</p> <p>C : Pourtant là elle te regarde</p> <p>E : Elle me regarde, mais si je la regarde, il n'y a pas d'accroche tu vois, je n'ai pas cette accroche par le regard. Elle ce qui l'intéresse c'est le savoir. Elle est attirée par le savoir, plus que par le regard. Qu'est-ce qu'on apprend, etc..</p> <p>E : Et il y en a qui ont besoin du regard des adultes, et il en a qui en ont besoin aussi, et moi j'en ai besoin aussi. Ah oui honnêtement, si j'avais que des enfants comme Marielle.... Je pourrais pas hein... moi j'aime ce regard, et ça se voit pas hein, mais je regarde mes enfants oui, je balaye et parfois hop, j'en regarde une, mais ça dure 2 secondes, je le regarde vraiment et hop, je continue à balayer... Par contre quand je suis pas contente, je fixe parfois, ça les... poup ! ça les calme direct</p> <p>C : oui, on le voit bien</p> <p><i>(reprise du visionnage)</i></p> <p>E : Alors tu vois ils s'excitent</p> <p>E : Alors... ça, c'est parce que je suis agacée. Parce que en général, je laisse s'exprimer les enfants plus longtemps, je me dis au bout d'un moment ça va retomber, j'ai pas la peur d'être débordée, j'ai cette chance avec cette classe. Et là, je sentais que ça allait vite m'agacer, donc j'ai mis le « hola ». Je me suis dit « non là je vais pas supporter ça va m'agacer,, je n'ai pas l'énergie, je me sentais pas l'énergie d'attendre et de recanaliser après, plus le temps qui passait, donc j'ai cassé le truc</p> <p>C : d'accord</p> <p>E : Mais ça c'est... dans ma tête je .. si je suis agacée ça va pas le faire. Tu vois, je l'ai senti... Parce que je me disais, ya encore les consignes que je trouvais</p>
-------	---	---	--

		<p>35'35</p> <p>36'05</p> <p>36'25</p> <p>37'</p>	<p>complexes à donner, je savais pas trop comment mener le truc parce que je me disais est-ce qu'on a du matériel dans la salle. Tu vois, tout ça, ça me travaillait</p> <p>C : Ah oui, tu te posais déjà la question ? parce que tu t'es posé la question ensuite, mais déjà à ce moment là tu te posais la question ?</p> <p>E : Oui, je commençais à me dire ça va pas le faire, on a plus de matériel... Mais parce que je n'y ai pas pensé avant, j'y ai pensé pendant...</p> <p>C : Oui, c'est là où tu t'en rends compte...</p> <p>E : Oui, je commence à me dire, on a déplacé le matériel la semaine dernière, c'est tout récent, donc on a peut-être plus de matériel. Je vais leur dire qu'on va faire sport, et je suis même en train de me dire, s'il n'y a pas de matériel, qu'est-ce que je vais mettre en place pour aller dans la cour, on va aller dans la cour, on va faire un relais, ou une horloge, tu vois un nouveau jeu, et j'étais en train de penser à ça, et tu vois je pense que ... ça me... j'avais pas envie qu'ils m'agacent parce qu'il fallait que je réfléchisse tu vois (rire). Parce que j'ai un peu improvisé en gros, si tu veux... Normalement on a le matériel e avec cette nouvelle organisation, cette salle à côté que j'avais pas prévu... Non j'avoue j'avais zappé cette information...</p> <p>C : Parce que l'activité de la motricité, tu l'avais anticipé ? Tu y avais pensé je sais pas mardi ? ou tu te l'aies dit ce matin ?</p> <p>E : Non quand tu me l'as dit, c'est hier, mercredi. Je me suis dit, motricité, on a pas le droit à la salle, pourtant ce serait bien... Je me suis dit, ce qui serait bien maintenant, c'est que... on a fait pendant ... le lien GS -CP, ce qui était ressorti, durant les évaluations, etc... c'était la schématisation, les enfants, l'abstraction, la schématisation. Et je me suis dit, mais vraiment, c'est venu comme ça hier, je faisais les devoirs avec mon fils. Et je me suis dit, si je fais motricité, tant qu'à faire, ce qui serait bien, c'est qu'on commence la schématisation. Donc c'est venu... un peu comme ça... en fait, je n'avais pas du tout prévu ça aujourd'hui, au départ, c'est comme tu m'as demandé de venir, et que ce serait bien de passer du sport comme transition, à autre chose, je me suis dit autant faire du sport, et c'est là où hier... en faisant les devoirs, je me suis dit, tient, on va passer à la schématisation, en sachant que c'est hyper difficile hein. Mais ils se sont super bien débrouillés. Bon o, va le retravailler hein, mais ... oui donc voilà, ça s'est fait comme ça.</p> <p>E : Et donc ce matin, sous la douche, parce que c'est le matin sous la douche, c'est très intéressant, où je</p>
	<p>E : bon, alors on va pas faire très longtemps du sport, aujourd'hui on</p>		

<p>22'39</p> <p>22'59</p>	<p>va quelque chose d'un peu particulier <i>(l'E se rassoit)</i> E : je vous donne la consigne avant d'y aller E : On va prendre du matériel de sport et nous, tous seul, on va faire un parcours, on va inventer un parcours. Un groupe fera une partie, un autre groupe, etc... On va faire 4 ateliers, 4 exercices Attention, c'est pas ça le plus difficile. <i>(L'E pointe sa tête avec les 2 mains en regardant les élèves, tous les enfants sont attentifs)</i> E : On va un peu s'amuser sur le parcours, et quand on va rentrer en classe <i>(Silence)</i> E : Attention, c'est dur ce que je vais vous demander. E : Je vais vous donner une feuille et il faudra dessiner le parcours pour qu'on s'en souviene pour la prochaine fois -des élèves : ohh , noon</p>	<p>38'</p>	<p>pense à mes journées, j'ai pas pensé au matériel. Mais vraiment, pas du tout pensé au matériel. C : Oui, à la manière dont t'allais fonctionner, etc.. mais euh... E : Et là je me suis dit ... et là, je commence à m'inquiéter en fait, je me suis dit ah la séance va être compliquée. Alors je sais pas si ça se sent, mais en tout cas je veux qu'ils soient calmes parce que je veux réfléchir E : bref, un peu longues les explications... <i>Téléphone, elle répond à un message en même temps</i> E/ j'écoute en même temps vas-y vas-y</p>
<p>24'40</p>	<p>E : vous savez que votre maitresse ... Eleve : elle est très intelligente E : oh ben oui, merci , mais elle perd... Eleve : elle est très belle Autre eleve : et je l'aime E : oh ben moi aussi je vous aime, mais elle perd aussi la tête ! <i>Rire – agitation</i> E : Comme j'oublie, parce que vous savez bien, vous me connaissez j'oublie toujours pleins de choses é</p>	<p>38'17</p> <p>38'38</p>	<p>-et là je me dit... Rire E : Mais pourquoi ils râlent d'ailleurs ? je me souviens pas de cette histoire E : Je me dis ...est-ce que la consigne est claire, je me pose la question, est-ce que la consigne est vraiment claire pour eux, je me le dis. Je ne me sens pas claire dans ma consigne à ce moment-là, je le sais hein. Je me sens un peu fouillis. En fait, ça va un peu dans tous les sens dans ma tête, je donne cette consigne, je sais pas si elle est claire, je me dis... je vais la mettre en place... en fait, c'est un peu...c'est pas assez préparé, voilà...</p>

25'10	<p>Eleve : oui là, tu avais oublié d'écrire... en montrant le tableau M- et oui par exemple, donc il va falloir qu'on dessine le parcours pour que la prochaine fois, on puisse le reconstruire grâce à vos dessins ; Alors c'est difficile, ça s'appelle un schéma Benjamin ?</p>	39'19	<p>E : C'est ça, c'est un manque de préparation à me dire comment je vais m'organiser pour que chaque groupe prenne le matériel, il faudrait faire un vote, et tout ça je le pense en me disant, oui, alors il faudrait que ça aille vite, il faudrait qu'ils choisissent donc c'est pas vraiment le groupe... et tout ça je le pense, alors je me dis bon je vais continuer...</p> <p>E : Alors au bout d'un moment, je me dis, mais je dis n'importe quoi. Mais finalement, c'est pas si....</p> <p>C : non, c'est assez clair</p> <p>E : Mais parce que à ce moment-là, elle est pas claire alors je vais revenir dessus.</p>
25'51	<p><i>L'élève raconte une anecdote d'oubli de la maitresse</i></p>	39'47	
	<p>E : Oui, voilà je vous dis, j'ai besoin de vous pour m'expliquer comment on doit refaire le parcours, obligé ! - autres questions d'élèves <i>Les élèves s'agitent</i> <i>Un élève sort une blague – Rire...</i></p> <p><i>L'E se lève.</i> E : Alors ce qu'on va faire.... on va déjà aller vérifier si on a le matériel. <i>Une élève dit que oui</i></p>	39'55	<p>E : oui, là, il faut qu'il y ait du sens en fait. On fait pas pour faire un schéma.</p>
	<p>E : Elle, elle sait. L'avantage c'est qu'on a quelqu'un qui sait tout dans la classe. Alors qu'est-ce qu'il y a comme matériel ? <i>L'élève liste le matériel</i></p> <p><i>Autres questions d'élèves</i> <i>Les enfants s'agitent</i></p> <p><i>Autres précisions sur le matériel</i></p>	41'21	<p>E : Là, je suis vraiment en train de réfléchir à comment je vais faire hein. Il me parle, mais je suis vraiment en train de me dire...Bon, là je suis lancée, il va falloir faire... c'est pas fini encore... ouai, vraiment...je me sens pas à l'aise du tout dans cette activité en fait, j'ai peur que ça n'aille pas. Vraiment... mais bon...</p>
	<p><i>D et Maya chahutent</i> E : Dimitri et Maya vous allez vous asseoir au fond, vous restez là, E : Si, vous vous en allez.. Vous ne venez pas avec nous, vous vous en allez Elèves en se levant: Nooooo</p>	41'34	<p>E : Bon là je les laisse rire...</p> <p>E : Donc là en fait je leur explique qu'en fait ça risque d'être compliqué et que finalement on va peut-être pas pouvoir le faire</p>

<p>1'02</p>	<p><i>l'accompagne</i>) et tu parles bien fort pour expliquer aux autres .</p>	<p>44'44</p>	<p>C : Et après là... de toutes façons ils sont attentifs et ils regardent ? E : c'est pas bon... ouai, ils sont attentifs C : parce que là par exemple tu penses à quoi après ? Tu te souviens ? E : Je me dis c'est long... est-ce que ça va fonctionner...Parce qu'il y avait la roulade là-bas toute seule... Bon ça va Maria y est allée, mais je pensais pas que ça fonctionnerait, comme ça a bien fonctionné ... je me dis, ça va durer 3 minutes mais c'est pas grave... Ah oui, puis je me dis aussi (<i>en claquant des doigts</i>) langage ! Je pense aussi à un moment, c'est peut-être pas tout de suite mais un peu après, je me dis ... il faut mettre du langage dessus, sur les actions qu'ils vont devoir faire. Et je me dis, pense au langage. J'y ai pensé, alors je sais pas si c'est là ou après, C : parce qu'après, ils viennent tous expliquer 1 par 1 ce qu'ils font E : Oui</p>
	<p><i>L'enseignante est debout, elle attend, tête baissée, en regardant ses mains.</i></p>	<p>45'17</p>	<p><i>Reprise du visionnage</i> C : et là, ouai tu regardes ta montre... E : (<i>Rire</i>) oui parce que je me dis que le temps passe, c'est horrible C : Et le fait qu'il y ait d'autres élèves, ça t'a perturbé ? E : Non, non, t'oublie après</p>
	<p><i>ATSEM : alors tu montres, tu le montres ce qu'il faut faire</i></p>	<p>45'31</p>	<p>E : (<i>Rire</i>) ah oui parce que c'est vrai... ben au moins, l'avantage c'est que ... je me rends pas compte... mais les enfants sont au courant de tout ce qu'il me passe par la tête presque C : oui, oui</p>
	<p><i>E : Il faut que tu nous dises ce qu'il faut faire</i> <i>B : Une roulade</i> <i>E : Une roulade</i> (elle regarde les élèves restés assis). Alors comment on fait une roulade ? Là où le cœur de la maitresse s'arrête... (<i>en me regardant</i>) <i>E : Y'aura Maria, on rentre bien la tête et on se laisse aller. Ca c'est le groupe vert, c'est ça ? D'accord</i> <i>Le groupe euuh (<i>en pointant un autre atelier</i>) bleu !</i> <i>Atsem : c'est Hugo</i> <i>E : Hugo, vient expliquer, les autres écoutent.</i></p>	<p>46'</p>	<p>E : Alors là je regarde parce que je ne sais pas ce qu'il a mis en place.</p>
<p>1'41</p>	<p><i>Atsem : alors regardez bien, il a eu une bonne idée Hugo</i> <i>E (<i>recule, regarde l'atelier</i>) : écoutez bien, ça a l'air compliqué</i> <i>Atsem à côté de lui: alors tu leur dis, on prend un bâton à la main...</i></p>		<p>E : Et là je me dis, ils vont se faire mal. Je le dis, je le pense hein vraiment.</p>

<p>2'10</p>	<p><i>L'élève montre qu'il faut sauter sur un pied sur le parcours, en tenant un bâton avec les 2 mains</i> E : Haaaan... Bravo ! Donc on n'oublie pas.... Alors qu'est-ce qu'on fait Hugo ? parce que tu nous as rien dit Atsem : oui, tu nous a pas expliqué H : on saut sur qu'un pied E : on saute sur un pied ? c'est difficile hein ! Atsem : comment, avec quoi ? E : Avec quoi ? H : avec une barre E : et elle est où la barre ? dans les mains... d'accord ? (<i>en regardant les élèves assis</i>) ça c'est difficile hein ATSEM : oh oui E : Là, ça me paraît difficile...</p>	<p>Et là voilà, je me dis le langage</p> <p><i>Rire</i> E : Après la roulade...</p> <p>E : et alors, je me suis dit à ce moment là, je me suis dit, ce qu'il serait intéressant, c'est de faire un autre atelier avec les barres en haut, de sauter, et avec les barres en bas. C : Oui E : Parce que c'est différent la position du corps. J'y ai pensé à ce moment là... en me disant, tiens ! parce que je n'y avait pas pensé à cette barre dans les mains. Donc je me suis dit, ça ça pourrait être intéressant comme atelier. Est-ce que c'est plus facile avec les bras en bas ou avec les bras devant. J'y ai pensé à ce moment là. Mais bon... C : tu penses vraiment à tous les apprentissages en même temps ... E : Oui, mais parce que je ne suis pas envahie par autre chose finalement. Les enfants sont sages, je n'ai pas à gérer le groupe, donc je peux me concentrer là-dessus. C'est cette chance que j'ai. Oui j'anticipe, mais c'est pas pour ça que je vais le faire, mais à ce moment là je me dit, ça ce serait intéressant de le faire, voilà... C : Oui, du coup t'es pas dans la tenue du groupe E : Je suis en fait en dehors du... j'arrive à m'extraire de ce qui se passe C : oui c'est ça E : et... voilà... ben oui, mais ça viendra toi aussi hein... C : j'espère ! E : mais oui, oui !</p>
<p>2'23</p>	<p>E : Ensuite ? le groupe ici (<i>en montrant l'atelier situé sur la zone de regroupement, plusieurs élèves se lèvent</i>) Asseyez vous tous et je demande qui veut venir ... reculez ... qui veut venir l'expliquer ? Juliette ?</p>	<p>C : Parce que là par exemple... ils sont tous... E : ouai c'est long... ça comme à s'agiter... ils ont installé, eux ils ont envie, ça y est une fois que le parcours est installé, la seule chose qu'ils ont envie c'est d'y aller ... Mais bon, comme c'est chaque groupe qui a mis un atelier, il faut au moins qu'on explique et je me dis il faut que... ça accélère. Je sens, c'est normal qu'ils s'agitent</p> <p>E : Je me suis dit, ça va pas fonctionner. Et je me suis dit, là dans ma tête ... <i>Sonnerie du téléphone</i></p>

	<p>Viens... (<i>l'E lève les mains</i>), on laisse comme c'est...</p> <p>E : Bien, comment ça marche, qu'est-ce qui faut faire ? J : il faut sauter... sur les cerceaux... avec un pied E : Avec un pied.... Bien alors vas-y essaie, voir si c'est faisable...ça me semble difficile mais bon... <i>En regardant l'élève faisant l'atelier</i> Oula !</p>	<p>48'42</p>	<p>Attends je vais répondre, c'est mon fils...</p> <p>E : Et finalement ça fonctionne voilà, l'atelier fonctionne donc je suis très contente</p> <p>C : Là j'ai arrêté, comme ce n'était plus de la transition...</p> <p>E : Je me suis dit ça ne va pas fonctionner, et je vois la gamine qui fait, et je me dit, bon ben tant mieux, ça marche ... hop... parce que sinon, il aurait fallu qu'ils modifient. Donc ça a fonctionné...</p>
--	---	--------------	--

c. Vidéo 3 - Après réalisation des parcours

Temps	Communications et comportements en classe	Temps (vidéo autoconfrontation)	Verbalisations lors de l'entretien d'autoconfrontation menée par le formateur
0'	<p><i>L'E est à un des ateliers et a demandé aux élèves d'aller s'asseoir au fur et à mesure qu'ils finissaient leur parcours</i></p> <p><i>E : Chuuuutt... Les loulous... euh Manoon, s'il te plait ma choupinette...</i></p> <p><i>Bien, alors... Aubeline, Léopoldine et Manon je vous vois. J'ai des lunettes, c'est fait pour voir loin... Et on a M. Dimitri qui va venir s'asseoir là (en pointant un matelas isolé) Ici ...</i></p>	48'47	<p>C : Lààà, c'est... ils se sont tous mis au parcours et tu leur as dit d'aller s'asseoir quand il avaient terminé</p> <p>E : Oui, c'est la fin du parcours... Hey, je vois pas Maria (l'ATSEM) qui fait rien derrière dis donc !</p> <p>C : Rire, oui, ils sont tous passés...</p> <p>E : Oui, oui, je plaisante... Bon là ça s'agite, ... c'est normal hein...</p> <p>C : et donc là, elles faisaient quoi en fait ?</p> <p>E : elles étaient allongées par terre.</p> <p>Alors Dimitri il me fait peur, parce que là il a failli rentrer dans un autre enfant.</p> <p>C : oui, j'ai pas vu... d'accord</p> <p>E : Et là, on a raté... enfin raté... un peu plus et on avait l'accident.</p>
1'09	<p><i>E (en s'adressant à l'ATSEM) : un peu plus et on avait droit à un accident....</i></p> <p><i>E (à Dimitri) : Ici, tu te fiches de nous ? tu as failli rentrer dans la tête de quelqu'un... Allez dépêche-toi... Tu t'assois là puisque tu ne peux pas rester pour l'instant avec les autres... tu es trop... agité... voilà, on en a 3 à passer et j'arrive. L'atsem va à côté des élèves</i></p> <p><i>E : Attention Leelou hein, je te vois.</i></p> <p><i>1 des 3 élèves fait son atelier</i></p> <p><i>E : roooh, ça fait 2 fois que je me fâche dans la matinée, c'est beaucoup trop... Merci (en prenant le baton pour le donner à autre élève, une 2^e élève fait son atelier)</i></p> <p><i>E : Après Lucas a peur (Lucas est un jeune en servie civique qui aidait des enfants initialement présents en salle de motricité). Il veut plus venir dans la classe, il a peur...</i></p>	49'20	<p>E : En fait je suis pas du tout en colère là. Tu vois, parce que ma voix ... je suis pas en colère</p> <p>C : oui pourtant tu as l'air... je pensais que tu étais en colère</p> <p>E : et ben pas du tout, non je suis pas en colère... je fais un peu la méchante, mais pas du tout... Voilà, je suis pas du tout énervée en fait...</p> <p>C : Et donc là, tu jettes un œil pour regarder les enfants si... tu réfléchis quand même au fait que tu étais énervée puisque tu dis « après Lucas il a peur... », tu laisses passer du temps et tu le répètes...</p> <p>E : ah oui, ah oui, c'est vrai que j'ai dit ça... parce que je veux aussi intégrer Lucas, qui vient d'arriver hein, il y a 8 jours.</p> <p>C : Oui, c'est qui en fait ?</p> <p>E : c'est un... pas un emploi jeune mais un... contrat civique, tu sais, un emploi civique. Donc il vient d'arriver, et puis je veux un peu l'intégrer, en plus au début, il était tout timide, donc j'aime bien le chambrer un peu, mais bon c'était pas... et puis je me dis, qu'ils vont peut-</p>
		50'27	

1'48		<p>être se calmer aussi, parce que ils aiment bien Lucas, il est dans la cour etc. Et ben , on va pas lui faire peur donc, on va être sages pour que la maitresse s'énervent pas, enfin bon... mais je sais même pas si je pense à tout ça, c'est du théâtre en fait, je prends un tiers... je prends un tiers... parce que j'aime pas me fâcher. Même si ... franchement, même si je me suis pas fâchée hein.... Enfin je me suis fâchée, mais je ne l'étais pas au fond de moi.. En fait... oui, je n'aime pas ça, c'est tout... donc bon, j'essaie de détourner... Bon après, ça m'arrive de me fâcher hein, c'est pas quelque chose que j'apprécie quand je suis en train de travailler, mais bon... Oui j'ai du mal avec ça, même avec mes enfants. J'ai du mal à me fâcher. Je me fâche, mais j'ai du mal.... En fait, pour moi, c'est un constat d'échec, ce qui est complètement stupide hein. Mais, là au moment où je commence à me fâcher, ou si je me mets en colère, c'est que j'ai raté quelque chose... ça c'est parce que je te fais une analyse là hein... je te paierai 150euros... (rire) mais c'est vraiment ça, j'ai l'impression que si je me mets à crier, à me fâcher, c'est que je me suis laissée emporter, ou j'ai pas géré au bon moment et en fait c'est une sorte de culpabilité. Ce qui est complètement... on peut... des fois je me fâche et... mais ya de ça, ya de ça derrière... Mais ça, c'est mon histoire personnelle je pense, ça n'a rien à voir avec...</p> <p>51'31</p> <p>52'</p> <p>C : Oui, donc t'essaie de ne pas te fâcher profondément en fait, mais comment tu... E : Non, je vais rarement... C : oui tu recadres en fait mais... E : oui je vais rarement, je recadre mais sans me fâcher, sans que la colère prenne le dessus tu vois... et sans... tu vois.... En fait, j'ai du mal aussi avec le rejet. Tu vois, ce gamin que je mets à part, je pense que c'est important parce qu'il faut le cadrer, mais en même temps c'est dur d'être rejeté comme ça... Tu vois ya un côté... euh... Donc ya aussi une sorte de dédramatisation, ouai bah Lucas il va avoir peur, tu vois, pour essayer de dédramatiser un peu... Mais quand je le vois, je pense qu'il est absolument pas traumatisé en fait....</p> <p>52'45</p> <p>C : Ouh, il est embêté, il a l'air embêté quand même. E : Bah oui, le gamin C : il est pas traumatisé, mais il est embêté...</p>
------	--	--

<p>2'04</p>	<p><i>Le 3^e élève termine l'atelier</i> E : Merci, toi Dimitri tu restes là pour le moment <i>L'E garde le bâton dans les mains, traverse la salle pour revenir au milieu du regroupement. Les élèves sont assis sur des bancs. Une élève se lève à la recherche de quelque chose mais l'E ne fait pas de remarque</i></p>	<p>E : Et là, j'attends que ça s'arrête, qu'est-ce que j'ai dit là ? Ah oui, je suis pas gentille quand même hein... E : Alors là je me dis, il va falloir ranger, il est temps que ça se calme C : Oui c'est ça, parce que du coup tu fais la... c'est une transition aussi... Mais du coup il sont tous euh... E : ils se sont dit « oula » (rire) C : elle est fâchée...</p>
<p>2'38</p>	 <p>E (avec un ton adouci) : Bien, alors... vous avez quand même bien travaillé. Vous avez fait un parcours. Vous avez fabriqué le parcours, après vous avez pratiqué le parcours. 1 élève : ça veut dire quoi pratiquer ? E : Pratiquer, ça veut dire que vous avez été dessus, vous avez fait toutes les activités. Ce que l'on va faire cet après-midi, il va falloir dessiner le parcours. Alors c'est très difficile ce que je vous demande S : Et comment on fait si on s'en souvient plus ? E : Alors justement, elle a raison Sixtine, si on ne s'en souvient plus... Comment on pourrait faire... justement on va dessiner pour s'en rappeler. Comment on pourrait faire pour s'en rappeler, être sûrs de ne pas oublier ? Benjamin ? B : on regarde le notre, et après si on se rappelle qu'on a fait la même chose et ben on refait E : ouai, oui ?</p>	<p>53'23</p> <p>E : Ah oui, je ré-ré explique...</p>
<p>2'10</p>	<p>53'49</p>	<p>E : Voilà, tu vois en fait les enfants ils ont les idées tout le temps... « et si on s'en souvient plus » Donc là, je me dis, ben voilà, on rebondit là-dessus, je vais leur dire de réfléchir, alors c'est ce que je dis après,... en fait, je rebondis toujours sur ce qu'ils disent hein finalement. Assez souvent, pas toujours. Et je l'utilise... en fait, c'est eux qui guident la séance presque... non c'est vrai... C : mais de l'extérieur tu vois pas... E : non pas du tout</p>

	<p>1 élève : en fait, ben si yen a qu'un qui se souvient plus on lui demande si il s'en souvient. E : Voilà, on va s'entraider, on va se rappeler, chacun on va s'aider tous ensemble mais surtout, vous pouvez aussi le photographeur dans votre tête, se rappeler ce que vous avez fait. D'abord, chaque groupe se souvient de ce qu'il a installé et puis chacun se souvient de ce qu'il a fait... on se concentre un peu, on essaie de s'en rappeler.... Alors, c'est un travail qui demande d'utiliser sa mémoire (<i>en montrant</i></p>	<p>54'50</p>	<p>E : Parce que c'est pas simple de se rappeler C : Ouai, quand t'es pas sur place effectivement... E : oui, ça demande un effort de mémoire, de mémorisation.</p> <p>E : oui, il y a les 2 étapes, construire et faire... enfin, pratiquer...</p>
<p>3'34</p>	<p><i>sa tête</i>) il va falloir qu'on se rappelle, et en plus de dessiner...Alors ça c'est encore plus difficile Elève : Maitresse ? E : Oui ? Elève : mais aussi on peut se dessiner en train de faire le parcours ? E : aah, (<i>l'enseignante réfléchit, tête baissée, en manipulant le bâton qu'elle a gardé en main</i>) Elève : mais si c'est difficile on peut pas, si c'est pas difficile on peut E : Alors... on pourrait se dessiner en train de faire le parcours, pourquoi pas, mais... Alors pourquoi je vous demande de dessiner le parcours ? Est-ce que vous vous rappelez ? je crois que je vous l'ai dit, pourquoi on dessine le parcours ? Elève 1: c'est pour s'en souvenir,</p>	<p>55'</p>	<p>E : je les oblige à se concentrer en fait</p> <p>E : Et là, je me dis, non ça va pas en fait. (Rire) Je réfléchis là... et je me dis, comment je vais leur dire que ça va pas....</p>
<p>4'</p>			

	<p>Eleve 2 : c'est pour en fait, faire la même chose, quand on aura rangé les affaires</p> <p>E : Voilà c'est pour se rappeler du parcours. Alors, on ne se dessine pas sur le parcours. On va dessiner que le parcours... Et on va apprendre à le faire parce que c'est très difficile.</p> <p>Quel est le groupe qui a monté cet atelier (en désignant l'atelier sur la zone de regroupement)</p> <p>Elève : le vert</p> <p>E : le vert, c'est Juliette qui a installé, donc je vais demander à Marielle, Marielle tu peux ramasser et les ranger s'il te plait ? Les autres on reste assis.</p> <p>Le groupe ... je vais demander à ... Augustin et Naël, vous venez ranger...</p> <p>Dans les moyens, nous allons demander à Elliott de ranger ici...</p>	<p>56'20</p>	<p>E : je.. je suis perdue dans mon explication... voilà, je conclus en disant, on ne se dessine pas sur le parcours mais...ça n'allait pas...</p> <p>C : du coup t'enchaines sur le rangement...</p> <p>E : oui...</p> <p>E : ça fait très sérieuse avec mon bâton là...</p> <p>C : et là pourquoi tu choisis ces élèves ?</p> <p>E <i>mime une interrogation</i></p> <p>C : ça n'a rien à voir avec leur comportement ?</p> <p>E : Non, non...</p>
--	---	--------------	--

...

d. Vidéo 4 - les ateliers ont été rangés, tous les élèves sont dans l'espace regroupement

Temps	Communications et comportements en classe	Temps (vidéo autoconfrontation)	Verbalisations lors de l'entretien d'autoconfrontation menée par le formateur
0'	<p><i>Attente – les élèves assis commencent à discuter, l'E est toujours au milieu de la zone de regroupement, elle n'a plus son baton dans les mains</i></p> <p><i>E (aux élèves en train de ranger) : allez venez vous asseoir vite !</i></p> <p><i>E (aux élèves) : oulala, mais là il n'y a plus de parcours du tout !</i></p> <p><i>Mince ! Bon notre cerveau il faut qu'il ait bien enregistré, ça y est, il a disparu ! Yavait un atelier... en se déplaçant à l'endroit de l'atelier et en se tenant la tête avec les mains</i></p> <p><i>E : Ici, c'était quel atelier ? c'était pour faire quoi ? Leelou ?</i></p>	<p>56'50</p> <p>57'48</p>	<p>C : là, tu les fais se rappeler...</p> <p>E : oui... et là, c'est pareil, langage aussi</p> <p>C : et là c'est pareil, tu l'avais pas anticipé non plus ?</p> <p>E : non... langage aussi...</p> <p>C : c'est là que tu y penses en fait ? <i>en faisant un retour en arrière et en faisant revisionner les Ieres images de la vidéo.</i></p>

0'30		58'00	<p>E : oui je crois. En fait, là je me dis que maintenant qu'il a disparu, le schéma a encore plus de sens. C'est-à-dire que là maintenant, il a disparu. Bon là maintenant, il faut aussi que je sois sûre qu'ils s'en rappellent, bon, même si je pense qu'ils s'en rappellent, je me dis, tiens, on va faire un peu de langage, mais euh...léger... hein... d'ailleurs, je suis pas sûre que ce soit très efficace...</p> <p>E : alors là, c'est moi qui parle... il faut que ça aille vite hein.</p> <p>C : et tu les sentais attentifs à ce moment là ?</p> <p>E : Non, pas trop. C'était un peu long... non...</p> <p>E : tu vois, ça commence à... on voit que ça s'agite, il y avait Mélodie là... En même temps, ça n'a aucun intérêt ce qu'on est en train de faire</p>
0'50	<p>L : c'était sauter à cloche pied</p> <p>E : C'était sauter à cloche pied sur des cerceaux... d'accord... Ah ! ici, il y avait un autre atelier là, c'était quoi ?</p> <p><i>En pointant du doigt un élève et en restant immobile devant lui. Des élèves s'agitent, un brouhaha monte un peu</i></p> <p>Elève : on sautait avec un bâton dans les mains</p> <p>E : voilà, on sautait à une certaine hauteur avec un bâton dans les mains</p> <p>Bien, là... les moyens, ce qu'ils avaient installés c'était quoi comme atelier parce que j'ai déjà oublié... Manon?</p>	58'50	<p>E : Là je sens que c'est long... ça se voit d'ailleurs...</p>
1'20	<p>M : il fallait lancer</p> <p>E : c'était lancer, d'accord... et là-bas, Aubeline ?</p> <p><i>L'enseignante la regarde mais silence</i></p> <p>E : quelqu'un que je n'ai pas entendu... Romain ?</p> <p>R : les roulades !</p>	59'22	<p>E : là, celui-là je me suis dit ça va vite... En fait j'interroge ceux qui bougent là... Aubeline elle bougeait...</p> <p>Ah non Aubeline c'est pas ça...</p>
2'00	<p>E : c'était pour apprendre à faire les roulades... Ca y est, on l'a dans la tête, normalement, on devrait y arriver... normalement...</p> <p>Un élève : maitresse, on peut dessiner le parcours en vrai</p> <p>E : oui... on va commencer le 1^{er} jet... autant dire que ce sera ... un jet...</p>		<p>E : rire</p> <p>E : je parle encore ?</p> <p>C : oui j'ai gardé la caméra allumée</p>

	<p><i>L'E attend que des élèves d'une autre classe passent.</i> E : Allez, on y va mes loulous ? <i>Elle tape dans les mains, les enfants se lèvent calmement</i> On va se laver les mains ! <i>Tous les enfants se dirigent vers les toilettes, certains se rapprochent de la maitresse</i> Un élève : maitresse on peut dessiner dans la salle ? E : Ah, tu voudrais qu'on dessine dans la salle ? <i>l'E met les mains derrière la tête et réfléchis</i> <i>Peut-être cet après-midi, on va réfléchir à ça...</i> Un élève : il est où le Kamishibai ? E : c'est pas un kamishibai, c'est un théâtre d'ombre ! <i>(sur un ton faussement agaçé)</i> <i>Elle regarde sa montre....</i> <i>Fin de la vidéo</i></p>	<p>59'48</p> <p>1'00'14</p>	<p>E : là je me dit pourquoi pas... dans ma tête tu vois... ça pourrait être marrant... puis après je me dis roh la la, non par terre... c'est pas une bonne idée... on fera une autre fois, E : là, je me dis, oh la la ya ça aussi ! Tu vois je regarde l'heure, et je me dis... j'y arriverai jamais. Ma matinée part en vrille ! (rire) c'est exactement ça... C : parce que là tu pensais.... E : passer aux ateliers, tout de suite... enchaîner... C : c'est ce qu'ils ont fait cet après-midi ? les évaluations ? E : oui. Puis je me dis, non, ben non, le pauvre il ramène son théâtre d'ombres, bon... ben on va faire le théâtre d'ombre... Tu vois c'est vraiment ... C : du coup tu as enchainé.... E : parce que... parce que j'ai l'expérience entre guillemets. Parce que je pense qu'il y a 15ans, 20ans, je ne l'aurais jamais fait. J'aurais dit « non non on a pas le temps, on le fera peut-être ce soir », peut-être... si on a le temps, mais là il faut faire... Bon là, je me dit, on va avec et puis on rattrapera autrement hein... c'est un apprentissage aussi hein... ils sont tellement contents... bon là, c'était un peu nul... Allez vas-y, théâtre d'ombre, on va rigoler, parce que là...je n'avais aucune inspiration ! au-cune ! C. on va pas tout regarder parce qu'il y en a pour un certain temps... (rire)</p>
--	--	-----------------------------	--

	<p><i>enfants restent assis mais discutent sans baisser la voix</i></p>  <p><i>Elle sort ensuite des marottes fabriquées par le papa de l'élève</i> Eleves : haaaaannn (<i>admiratif</i>) E : oh la la , mais faut que j'invente encore une histoire ! Eleves : Ouiiiiii E : moi j'ai du mal hein ! <i>Des élèves commencent à chahuter un peu</i> E : chuut ! Allez... <i>L'élève allume la lumière du théâtre, une lampe de poche</i> E : alors attends mon chouchou, la lumière faut la mettre... euh... comme ça ? alors attends, comment ça marche ? <i>Tous les élèves sont assis et se sont tus</i> E : Comme ça... on va la tenir comme ça ? C'est dommage parce que toi tu peux voir l'histoire (<i>à l'élève qui tient la lampe</i>). Tu veux pas que je mette mon portable plutôt ? Comme ça tu pourras être de l'autre côté. L'élève : Non E : Non, tu veux faire ? Non, bon, tu veux être le... manipulateur ok...</p>	<p>1'01'45</p> <p>1'01'58</p>	<p>E : En fait là, je ne m'occupe pas du tout du groupe. C : Non E : parce que je pense que je sais... qu'ils vont... ça leur plait tellement qu'ils vont finir par s'asseoir sans que j'ai besoin de me fâcher. La dernière fois que je l'ai fait, ils étaient... euh... (en mimant un visage ébahi)</p>
<p>1'45</p>	<p>E : (rire) Allez, j'ai vraiment pas envie les amis hein... E : alors moi je regarde les personnages aussi... Je me dis, il va falloir que j'invente, qu'est-ce qu'il y a comme personnages...</p>	<p>1'02'19</p>	<p>E : Alors là je pense à Martin hein. Je me dis le pauvre... Mais bon... il veut être avec moi...</p>
<p>2'04</p>	 <p><i>L'E va fermer la porte de la classe, puit s'assoit</i> E : Bien... quelle histoire je vais raconter...</p>	<p>1'02'23</p>	

<p><i>Il n'y a aucun bruit dans la salle, tous les élèves sont toujours silencieux</i></p> <p>E : Alors... te rapproches pas trop. Il faut que la lampe elle soit... là <i>(en positionnant la lampe)</i>. Est-ce que c'est bon comme ça ? Tu tiens ? tu peux te poser sur la table... Attention... Il était une fois... <i>(en choisissant attentivement sa marottes)</i> Il était une fois... <i>(en présentant une marotte de chien devant la lumière)</i></p> <p>1 élève : c'est Pierrot (rire)</p> <p>E : Il était une fois Pierrot, que faisait Pierrot ? Il se promenait dans la campagne...</p>	<p>1'02'46</p> <p>1'03'01</p>	<p>E : bien... (rire) c'est parti... Rooh, pis ya Martin qui bougeait, moi il y avait les marottes, c'était trop beau, il fallait que ... enfin, c'était beaucoup mieux la dernière fois, on avait beaucoup mieux... avec le portable installé, et il y a des petits personnages, c'était génial !</p> <p>C : oui ça avait l'air, mais ça rend bien quand même, même là... en freestyle, ça...</p>
	<p>1'03'01</p>	<p>E : alors là, j'invente..</p> <p>C : Bon après... (rire)</p> <p>E : Alors là, je ne pense à rien sinon que ça continue... tu pourras dire hein... la maitresse pense juste à « qu'est-ce qu'elle va inventer », (rire)...</p> <p>C : oui du coup il se fait manger...</p> <p>E : Alors là je me dis, je vais leur faire chanter une chanson avec. Tiens, quand il commence à se promener là... Ta la ta ta... et je me dis tiens si on faisait une chanson qu'on a appris. Et alors je me dis après on va jamais s'en sortir....Donc, hop ! je dis non... et puis voilà... et puis après il se fait manger par le dragon... Et alors je me suis dit « quelle horreur cette histoire ! »</p> <p>C : rire</p> <p>E : d'ailleurs je le dis non ? Quelle horreur ! mais je savais pas comment finir, alors il mange le chevalier, allez c'est fini (rire) on passe à une autre... La maitresse est mauvaise...(rire)</p> <p>C : (Rire), oui on sentait que l'inspiration était pas là (rire)</p> <p>E : du tout !</p> <p>C : Si tu veux je te les envoie après</p> <p>E : oui, je veux bien que tu me les envoie si ça t'embête pas</p> <p>C : oui, pas de souci.</p>
	<p>1'03'</p>	

f. Vidéo 6 - 11h15 - Après la récréation, lecture d'un album

Temps	Communications et comportements en classe	Temps (vidéo autoconfrontation)	Verbalisations lors de l'entretien d'autoconfrontation menée par le formateur
0'00	<p><i>Les élèves rentrent de récréation et s'assoient progressivement dans l'espace regroupement. L'E est à côté de sa chaise et est en train de choisir un livre dans une pile. Les enfants parlent librement entre eux</i></p> <p>E : Euuhh, Juliette tu vas choisir un livre euh... comme ça s'il te plaît <i>(en désignant un livre qu'elle a pris dans ses mains)</i>.</p> <p>E : on lira le Père Castor cet après-midi.</p> <p><i>Une élève vient lui donner un stylo puis s'en va</i></p> <p>E : Allez ! <i>(Elle se déplace de l'autre côté de l'espace regroupement pour poser quelque chose, tous les enfants sont assis, et continuent à parler)</i></p> <p>E : alors ce qui serait bien mes chéris c'est que vous vous éloignez un peu, vous êtes trop prêts de moi.</p>	<p>1'03'45</p> <p>1'04'00</p>	<p>C : Alors là du coup, il y a eu la récréation et c'est la lecture juste avant le repas</p> <p>E : Alors là je réfléchis à quelle histoire je vais lire... et... je me dis je vais lire un conte, un conte traditionnel ; Et ça ce sont des contes traditionnels que j'ai trouvé dans une brocante, qu'on a jamais lu parce que je les ai achetés, là... ya pas longtemps</p>
0'35	<p>Martin, s'il te plaît, tu peux arrêter mon grand ?</p> <p><i>Elle se place au centre du regroupement, les bras ouverts et claque des doigts. Puis elle monte les bras au-dessus de la tête</i></p> <p>E : Chuuuuut... on se calme <i>(en chuchotant, les bras sur la tête)</i></p> <p><i>La dernière élève rentre et ferme la porte</i></p>	<p>1'04'20</p>	<p>C : Donc là tu les regardes... Non, en fait tu réfléchis, tu les regardes pas</p> <p>E : Oh on voit mon ventre ! Et là je me dis...ils sont excités, il y avait du bruit dans la cour. Et je me dis ça va être compliqué. Donc voilà, je me dis, on va les... calmer comme ça... Parce qu'en fait, finalement quand ils sont dans l'action, oui, ils étaient pas....ce qui est normal en rentrant de récré. Ils sont agités, y'avait le bruit en plus qui se rajoute ça.... Voilà... c'est compliqué. Et je me dis...tiens, juste les mettre....voilà, des gestes euh... tu fais des gestes.... Et finalement, ça les met dans une sorte d'action qui permet de les mettre au travail. Je ne sais pas trouver les mots pour expliquer ça, mais ...</p>
00'45	<p>E : Tiens ! <i>en claquant des doigts</i>. On lève les mains.</p> <p><i>Tous les élèves sont silencieux et lèvent les mains, puis reproduisent les positions de l'enseignante : bras croisés, mains sur les oreilles, bras ouverts, mains devant le ventre,</i></p>	<p>1'04'48'</p>	<p>C : Oui ça les capte et après...</p> <p>E : ca les capte et ça met le silence.</p> <p>C : oui, et ça fait longtemps que vous faites ça. T'en fait depuis...</p>

<p>1'04</p> <p>1'17</p>	 <p><i>Une élève ouvre la porte et rentre en classe, la porte est restée ouverte.</i></p> <p><i>Elle s'assoit, l'E ne semble pas y prêter trop d'attention. Elle continue les gestes silencieusement en mettant un index devant la bouche en faisant chuuut. Aucun élève ne parle</i></p> <p><i>Elle s'assoit sur sa chaise au mieux du regroupement, puis prend un livre.</i></p> <p><i>-Un élève : tu peux nous raconter une histoire ?</i></p> <p><i>L'E ne répond pas, elle montre la couverture aux élèves.</i></p>	<p>1'05'24</p> <p>1'05'36</p> <p>1'06'00</p> <p>1'06'07</p>	<p>E : oui... roh pas... c'est, c'est quand je sens que ça va être compliqué de les recalculer.</p> <p>C : Mais ils suivent tous quand même...</p> <p>E : Très vite, parce qu'ils savent que l'histoire va... parce qu'en même temps, sinon l'histoire ne débute jamais. Donc en fait, ça aussi... je pense que c'est même rassurant pour eux quand je le fais. Ils se disent, oh ça va durer un certain temps mais après on aura l'histoire. Alors que si ya de l'agitation, on sait pas, la maitresse va se fâcher, ou... Quand est-ce qu'on va avoir l'histoire, là, ils savent qu'après on aura l'histoire.</p> <p>C : D'accord</p> <p>E : Tu vois je pense qu'il y a aussi un côté rassurant de... C'est eux qui accélèrent finalement, c'est eux qui permettent qu'on fasse l'histoire plus vite. Dès l'instant où ils se mettent là-dedans... et eux, ce qu'ils veulent c'est une histoire... de toutes façons...</p> <p>C : Et tu dis rarement « Chuuut », « taisez-vous »</p> <p>E. Ah bon ?</p> <p>C : Oui je trouve... en fait tu es toujours dans l'action...</p> <p>E : J'ai l'impression de dire toujours « chut »</p> <p>C : Roh, ça t'arrive mais...tu es quand même toujours dans l'action sans les rem... enfin...t'enchaîne quoi, t'enchaîne...</p> <p>E : Là je me dis j'espère qu'il y en a pas d'autres dehors ... mais bon...je me suis dit je vais les compter, après j'essaie, je n'y arrive pas (rire)</p> <p>E/ Et... je ne sais plus ce que je fais à ce moment là...</p>
-------------------------	---	---	---

<p>1'24</p>	<p>-Alors on va lire cette histoire, est-ce que certains d'entre vous connaissent ? <i>(en parlant très bas)</i> <i>Des élèves lèvent la main.</i> Enora ? Enora : c'est Ariel et Gretel E : Ariel et Gretel ? <i>(en parlant normalement)</i> Un élève : Non, c'est Hansel et Gretel E : Alors si c'était Ariel, ce serait avec quelle lettre ? Des élèves : A E : Et il y a un A, et il y a un H.</p>	<p>1'06'30</p>	<p>E. Ah oui alors là je parle tout doucement oui pour que... pour faire chut E : ah oui et là je parle fort E : Et là, je me piège toute seule ; Je dis si c'était Ariel, yaurait un A. Sauf qu'on a appris la semaine dernière que le H, d'ailleurs y'en a une qui te le dit, est une lettre muette, et je vois Hansel avec H-A. ET je me dis ... c'est mort...</p>
<p>1'50</p>	<p>Est-ce qu'on entend le H ? Une élève : Non, elle est muette E : Alors, c'est une lettre muette. Alors on pourrait dire c'est Ariel, mais non... C'est Han-sel -et-Gretel en montrant les mots du titre sur la couverture. Hansel et Gretel... Un élève : c'est qui Hansel ? E : On va voir... Il était une fois...</p> <p><i>Lecture de l'histoire, tous les élèves sont silencieux et regardent l'E.</i></p>	<p>1'07'19</p>	<p>E. Voilà, je résume, ça pourrait être Ariel, mais non... (rire) E : Alors après, j'adore lire les histoires, C : Mais tu vois moi je trouve ce qui est fou, c'est que... t'arrive à lire... donc tu lis toi... je te l'avais fait remarqué une fois, mais tu lis, et après tu montres l'image. J'ai essayé de faire ça après, moi, dans ma classe... ben... non, tu peux pas en fait, faut qu'ils regardent, qu'ils soient captés... Tu vois là, ils te regardent, ils écoutent, et ils ont pas besoin d'être captés par l'image E. Oui, alors là je ne sais pas, parce que même avec des petites sections je fais comme ça. C : Oui ? après c'est peut-être une question d'habitude aussi de leur part... et après ils... E. Je sais pas ... je pense que depuis tout petit oui... C. Ah ouai...</p>
	<p>1'08</p>	<p>1'08</p>	<p>E : Je lis, et après je montre l'image... Alors en général, j'aime bien lire sans expliquer... alors ça va peut-être pas dans ton mémoire, tu vois qu'ils soient... mais là...ya le mot famine, je me dis est-ce qu'ils l'ont compris euh... je me dis... et je le pense hein... je vais ancrer l'histoire dans la situation, c'est la famine, ils ont faim, le pain vient à manquer. D'ailleurs je leur demande « que se passe-t-il ? », y'en a une qui me dit « je sais pas », « je sais</p>

		<p>pas », donc je me dis il faut que j'ancre, et après j'enchaîne l'histoire. Parce que j'ai du mal avec les... après je vois des collègues qui font hein, qui lisent et qui expliquent à chaque fois, et je me dis, on perd la beauté des mots, ou le récit, ou la musique de l'histoire, tu vois. Après, c'est chacun fait comme il veut, en tout cas moi... j'aime beaucoup la lecture pour moi aussi donc euh... j'aimerais pas qu'on m'interrompt dans mon récit tu vois, quand je suis en train de lire, si quelqu'un m'explique « alors ça ça veut dire ça », bon ben même, même si ils comprennent pas ya quand même ... euh... ils continuent quoi</p> <p>C. Parce que là, tu vas y revenir sur Hansel et Gretel ou tu ...</p> <p>E : Non pas du tout, c'est lecture plaisir</p> <p>C : Juste une fois comme ça et...</p> <p>E : Lecture plaisir. Après j'aime bien qu'ils aient des comptes...</p> <p>C : Traditionnels ?</p> <p>E : Oui, surtout que là j'ai hésité un moment, après je.... Y'avait le Petit Poucet quand même avec les cailloux, ça rappelait le Petit Poucet et ça l'année dernière je l'ai travaillé avec eux. J'ai hésité à le dire, ça vous rappelle pas une histoire... et je me suis dit non ne... J'y ai pensé... Non non, on va pas rappeler l'histoire on continue</p> <p>E : C'est l'histoire vraiment plaisir</p> <p>C : Alors après tu lis le livre... (<i>en défilant la vidéo rapidement</i>)</p> <p>E : Ca ils aiment hein...</p> <p><i>Passage à un autre extrait vidéo</i></p>
	1'08'40	
	1'08'54	
	1'09'17	

g. Vidéo 7 – 14h - Après le repas et la récréation

Temps	Communications et comportements en classe	Temps (vidéo autoconfrontation)	Verbalisations lors de l'entretien d'autoconfrontation menée par le formateur
0'00	<p><i>L'E est debout dans la salle. Les élèves rentrent et sortent de la classe, il y a du brouhaha.</i></p> <p>E : Chuuuuut.... Sans bruit</p> <p><i>L'E regarde rapidement par la fenêtre dans la cour de récréation</i></p> <p>E : Yen a qui sont restés dans la cour ? Des enfants de notre classe ?</p> <p>A : oui</p> <p>E : Qui ça Augustin ?</p> <p>A : J'en avais vu un mais je le vois plus</p> <p>E : Ah voilà... <i>Elle va se laver les mains de l'autre côté de la classe</i></p> <p>A (qui regarde par la fenêtre) : Ah si ya Dimitri. Et ya Clémence.</p> <p><i>(L'E n'entend pas, elle parle avec d'autres élèves qui rentrent)</i></p> <p>A : Ya Dimitri et Clémence ! <i>(L'E ne semble pas entendre et continue de se laver les mains en répondant aux questions des élèves qui rentrent)</i></p>	<p>1'09'10</p> <p>1'09'44</p>	<p>C : Alors là, il a été compliqué ce regroupement. Enfin, il a été plus long parce que tu t'aperçois qu'il y a des absents, c'était après le repas</p> <p>E : Oui, c'était la récré, mais yen a certains qui sont restés dans la cour. Et je me dis il va falloir....</p>
0'38	<p>Un élève : Maitresse, est-ce qu'on a le droit de colorier euh...</p> <p>E : On aura le droit mais pour l'instant on le fait pas, d'abord on va lire l'histoire et après on va le faire... d'accord ?</p> <p><i>Puis en me jetant un coup d'œil : on va faire pleins de transitions, de multiples transitions aujourd'hui...</i></p> <p>Un élève : ya Dimitri qui est</p>	<p>1'10'00</p>	<p>E : Rire</p> <p>C : En fait j'ai du mal à être... c'est peut-être un problème, hein... à être dans le...le... Tu vois il faut que je te parle, que je parle à Maria, que je fasse une blague,</p>
0'55	<p>Un élève : ya Dimitri qui est dehors</p> <p><i>L'E finit de se laver les mains, elle les sèche</i></p> <p>Un élève : il s'est cogné la tête</p> <p>E : Qui s'est cogné la tête ?</p> <p>Elève : Martin</p> <p>E : Alors Martin, il roule sur les enfants, il se cogne la tête, on va lui retirer le permis...</p>	<p>1'10'26</p>	<p>C : oui, ben ça reflète aussi... tu penses à pleins de choses en même temps</p> <p>E : j'ai du mal à...</p> <p>C : De ce que tu me dis aussi...</p> <p>E : On va faire des transitions, on va les faire hein...</p> <p>E : Bon là ils arrivent... Donc là j'attends qu'ils s'installent</p> <p>C : Donc là tu sais ce que vas faire ?</p> <p>E : Ouiii, lire l'histoire, oui oui.</p>

<p>1'31</p>	<p><i>L'E fait son lacet, plusieurs enfants sont debout autour d'elle. Elle se relève</i> E : Alors, assis-toi, asseyez-vous je vais chercher une histoire <i>Elle se dirige vers le placard du fond en jetant un œil vers la cour</i> Martin : Maitresse, j'ai mal à la tête E : et oui mais... Un élève : maitresse, je peux aller chercher une histoire ? E : Appelez moi ceux qui jouent dehors. Là je vois et Dimitri et.... <i>(en regardant par la fenêtre)</i> Augustin, tu vas les chercher mon chéri <i>L'E se retourne, en se dirigeant vers le placard.</i> E : Ah mais c'est vrai ... <i>Lucas, en service civique, rentre discrètement dans la classe Des élèves vont s'asseoir à leur table</i> E : Mais non ! arrêtez, allez vous asseoir E <i>(en ouvrant le placard et en se retournant vers ceux qui continuent à aller s'asseoir à leur table)</i> : je voudrais que vous vous asseyez à votre place pour écouter une histoire ! Ben dis donc, vous êtes pressés de travailler aujourd'hui ! Olivia, Maelle, allez vous asseoir ! <i>Elle sélectionne des livres en haut du placard</i> E : Je vais vous lire quelle histoire... je vais vous lire celle-ci. <i>Elle prend un livre dans les mains et retourne vers le regroupement. Une élève vient lui montrer un dessin</i> Elève : regarde ce que j'ai fait ! E : Super ! <i>elle continue de se diriger vers le regroupement</i> <i>Une autre élève vient lui parler d'une autre histoire</i> E : Ah on va la lire euh...</p>	<p>1'11'01</p> <p>1'11'11</p> <p>1'11'30</p> <p>1'11'55</p>	<p>E : Mais tu vois je regarde dans la cour</p> <p>E : Là je me dis, faut que je trouve l'histoire... Parce que je n'ai pas du tout celle-là... je voulais lire « Je suis grand », c'est ça que je voulais faire. Je voulais la préparer ce midi, je l'ai pas fait. C : Oui parce que là tu vas en chercher une et au final tu vas prendre l'autre</p> <p>E : Et après, ah oui ! j'en ai pris une, exact ! J'en ai pris une « je suis grand »</p> <p>C : Et là le truc, c'est qu'ils s'assoient tous à leur place E : ouiiii, bah oui, ils ont trop envie ! Mais ils savent, on fait l'histoire tout le temps. En fait, ils ont hyper envie de faire le schéma. Mais vraiment hein je pense. Tu sais ils se disent vite on va faire le schéma. Je pense qu'ils ont vraiment, vraiment envie de le faire. Ah oui je pense que c'est vraiment ça hein. C : Mais du coup tu maintiens... tu maintiens la lecture... E : Bah oui, oui. Je me dis... j'ai prévu la lecture. En plus, en remontant (dans la zone de regroupement), je vois le livre de Lola qui m'avait dit, et j'avais dit ce matin que je le lirai cet après-midi. Je me dis mince ! Je lui ai dis que l'allais le lire, je vais pas passer à côté... Donc je... je prends le livre de Lola. Je pense qu'ils se disent, elle ne sait pas ce qu'elle veut la maitresse... C : Je pense qu'il regarde pas du tout... Moi je l'ai revu, mais je ne m'en étais pas</p>
-------------	--	---	---

	<p><i>Elle continue d'avancer. De nombreux élèves sont encore debout.</i> E, à Augustin : Bah, je t'ai dit d'aller les chercher Augustin ! <i>E de plus en plus agacée mais toujours calmement, à un élève : tu t'assois, tu vas t'asseoir !</i></p>		<p>aperçue non plus, je l'ai revu en visionnant mais... E : Si, si parce qu'en fait, quand ils amènent un livre, je leur demande d'amener des livres, et ils sont tellement contents... pourtant, Roule Galette tout ça, ça me... mais bon... E : A un moment, je reviens et je me dis est-ce que je vais le lire ou est-ce qu'on va l'écouter. Je me pose aussi cette question. Et je me dis, après tout, faire une pause... et je vais l'écouter. Voilà. Je pense à ça aussi. C : Et là, là t'as l'air un peu agacée aussi parce que du coup ils s'assoient tous.. E : Ben parce que ya ceux qui sont dans la cour aussi, et oui ya ceux qui sont dans la cour, je me dis, zut j'ai raté l'histoire du livre, on va lire l'autre... je reste calme... mais dans ma tête je me dis rolalalalalala. Et là, je pense le lis, je.. juste avant. Je le lis ou pas ? juste avant</p>
	<p><i>En regardant les Moyens assis à leur table</i> E : Les moyens vous attendez quoi ? <i>L'E va poser le livre pris à l'instant dans la pile de livre de son coin du regroupement. Elle en prend un autre en main.</i> E : Alors, on va écouter une histoire qu'a amenée Lola... <i>Elle se place au milieu du regroupement debout, ouvre le livre pour prendre le CD</i></p>	<p>1'12'48</p>	<p>E : Et là, ils savent que j'en ai pas envie de Roule Galette (en souriant)</p>
<p>3'09</p>	<p>Un élève : Ah, je la connais ! E : Bah oui, je ne sais pas combien de fois nous l'avons déjà écoutée l'an passé, ceux qui était avec moi. Mais bon... Un élève : Ya pas que Roule Galette, ya aussi Poule Rousse et la plus belle des petites souris. E (qui regarde en même temps par la fenêtre dans la cour) : Oui, on va justement lire euh... Poule Rousse</p>	<p>1'13'01</p>	<p>E : Et là, voilà ya ceux qui sont dehors qui me... Je vérifie s'il en manque un... et j'arrive pas à les compter. Je n'y arrive pas ! Ca c'est Alzheimer, je n'y arrive pas !</p>
	<p>E (à elle-même) : ils me fatiguent. Alors combien il m'en manque là : 1 ? 2.. <i>Elle compte les élèves silencieusement</i></p>	<p>1'13'19</p>	<p>E : Et là je me dis c'est bon...</p>
<p>3'26</p>	<p>E : Tu peux t'asseoir Sixtine ? <i>Elle recompte silencieusement</i> Un élève : ils arrivent ! <i>Les élèves restés dans la cour rentrent</i></p>	<p>1'13'36</p>	<p>E : Voilà, ça c'est long, c'est un moment que j'aime pas... ça roule pas... après ils sont sages hein, regarde... Je suis pas avec eux, ils bougent pas</p>

3'34	<p>E (<i>calmement avec lassitude</i>) : allez vous laver les mains ceux qui viennent d'arriver <i>Elle marque une pause puis retourne voir dans la cour par la porte de la classe</i></p>	1'13'40	<p>C : oui c'est sûr</p>
3'42	<p>E : Il m'en manque pas non ? <i>Elle regarde quelques secondes, puis rentre vers son bureau où se trouve le poste CD. Les autres élèves se sont assis et sont calmes.</i></p>		<p>E : Ah là oui (rire) ça commence à saturer. Là je suis agacée</p>
4'05	<p>E : c'est pas possible... Une élève : Maitresse, je peux aller boire ? E <i>sur un ton fâché</i> : alors là, sûrement pas ! On vient de rentrer, faudrait pas non plus exagérer. On va jamais arriver à travailler, à lire l'histoire ! <i>Elle ferme la porte de la cour</i></p>	1'13'55	<p>E : Parce que quand même, ça fait 2 ans que je les ai... Ils ont le droit de boire... quand même ils rentrent de récré, je leur dis tout le temps buvez...alors là que ça dure, yen a qui sont encore dehors, ils arrivent dans... enfin.. Non ça m'agace... c'est pas très sympa mais ça m'agace</p>
	<p>E : Entre ceux qui arrivent en retard, ceux qui ont déjà bu mais qui veulent retourner boire... <i>Les élèves de la classe se sont tus, mais on entend toujours le bruit dans la cour</i></p>	1'14'11	
	<p><i>L'E met en marche le CD. Une musique d'intro se fait entendre</i> E <i>sur un ton adouci</i> : on écoute une petite histoire avant de travailler Allez... Un élève : Ya encore 2 personnes dehors</p>		<p>E : et là je sais pas ce que je fais... C : Là, tu mets le CD, ya un souci de son...</p>
	<p>E : roooh, qui ? Elève : euh... Augustin et Laya <i>L'E ne répond pas, elle range des affaires sur son bureau en continuant d'écouter et de jeter un œil dans la zone de regroupement.</i> E : Dimitri ! Stop ! E : Chut ! En plus, ya du bruit dans la cour alors.. <i>Elle va fermer une fenêtre, puis se dirige vers le regroupement</i> A un élève : E : Non, non, non ! <i>Elle va pour s'asseoir, l'histoire commence, le son est fort.</i> E : C'est trop fort !</p>	1'14'49	<p>E : Ca c'est vraiment... Ils sont super cools quand même... E/ Je ferme la fenêtre parce qu'il ya du bruit dehors, voilà... E : Et là je me dis, c'est trop fort, ça me casse les oreilles. Donc, je vais baisser... rire... La maitresse complètement fada... C : Et donc là, effectivement, tu fais pas attention au groupe E : Ah pas du tout, du tout...</p>

<p>6'05</p>	<p><i>Elle va vers le poste CD et baisse le volume. Elle retour s'asseoir, E : Chut !</i></p> <p><i>Les élèves sont tous assis en regroupement. Une élève est debout et se déplace vers l'autre côté du regroupement, un papier à la main. L'E l'intercepte, lui prend la main et la fait s'asseoir de l'autre côté en lui prenant le papier.</i></p> <p><i>E : C'est bon ! Ya un moment... Elle se redirige vers le poste CD.</i></p> <p><i>E : Roh, j'entends rien, c'est fort, c'est pas fort... Excusez-moi hein...</i></p> <p><i>Elle enjambe des élèves, puis retourne s'asseoir, en présentant l'album aux élèves. Elle compte ensuite silencieusement les élèves en les pointant du doigt.</i></p> <p><i>Elle termine, fronce les sourcils, puis tourne la page de l'album et la présente aux élèves.</i></p> <p><i>Elle fait un signe de la main pour dire à certains élèves de s'asseoir. Elle reste immobile mais semble beaucoup réfléchir. Elle tourne les pages au fur et à mesure de l'histoire, en les présentant aux élèves</i></p> 	<p>1'15'05</p> <p>1'15'23</p> <p>1'15'37</p> <p>1'15'54</p> <p>1'16'09</p> <p>1'16'30</p>	<p>E : Là je me fâche après elle parce que...hop !</p> <p>E : Je me fache</p> <p>E : rire... ah non mais là par contre, ça fait vraiment la... ça fait la mauvaise enseignante mais c'est pas grave... j'assume. Mais en fait, là, c'est ce moment j'aime pas... je t'assure hein... la rentrée de récré c'est...</p> <p>C : Ah oui, la rentrée de récré ? mais pourquoi...</p> <p>E : J'aime pas du tout, de l'après-midi, je ne sais pas ... j'aime pas.... Surtout quand il y en a d'autres qui restent dans la cour, je ne suis pas sûre de tous les avoir, je ne sais pas, je...</p> <p>Puis cette histoire ne me plaît pas... enfin, ya tout qui va pas...</p> <p>E : alors là je regarde le dernier mot en me disant quand il faudra que je tourne la page. J'enregistre le dernier mot.</p> <p>C : D'accord...</p> <p>E : Bon là je les regarde hein,</p> <p>C : Oui mais est-ce que tu les regardes vraiment ou est-ce que tu es justement en train de réfléchir à autre chose</p> <p>E : Ya un moment je les regarde, d'ailleurs je crois que je te regarde et je fais un signe parce que je les trouve euh... ils sont comme ça (en mimant un visage captivé)</p> <p>E : Mais ça me fatigue en fait, ça me plaît pas. Je pense que ça se voit, en fait j'attends que le temps passe. Après ils me touchent quand même. Parce que je les vois, ils me touchent... Mais j'ai pas envie. Tu vois je me dis, le mot est passé, hop j'enregistre le prochain, et j'attends... rire.. c'est vraiment, ça me fait suer (rire) mais vraiment quoi, c'est horrible, on voit trop (rire). Qu'est-ce que ça me fait suer</p> <p>C : et donc là t'es pas dans le prochain atelier que tu vas faire, ou ...</p> <p>E : Non</p> <p>C : En fait, tu te poses quoi</p> <p>E : J'suis dans... j'attends... j'attends que ça passe. Non parce que je sais ce que je vais faire après donc ça va...</p>
-------------	--	---	---

		<p>1'16'52</p> <p>1'17'00</p>	<p>C : Oui pour le coup, t'as pas besoin de réfléchir comme le matin où t'étais dans tout un tas de questions...</p> <p>E : Non là, limite yaurait une lampe à bronzer, je révérais quoi hein... rire</p> <p>E : Je fais juste attention aux mots, j'écoute hein, j'écoute quand même l'histoire... et à un moment, je sais pas si c'est là, mais à un moment je les regarde et ils me touchent. C'est ce qui me permet de tenir... tu vois là, limite je m'endors.</p> <p>C : Oui, du coup je me posais la question, est-ce que t'étais en train de...</p> <p>E : non, aucun intérêt... Mais à un moment je les regarde et je les trouve trop mignons, parce qu'ils la connaissent par cœur cette histoire, et à un moment, je me dis... tu devrais être à ma place, tu verrais leurs yeux, ils sont comme ça (<i>en faisant une mine émerveillée</i>), supers intéressés par l'histoire quoi...</p> <p>C : Hum, c'est sûr...</p> <p><i>J'arrête la vidéo car il est l'heure de quitter l'école. Il reste des passages non étudiés encore, aussi Cécile me propose que je lui envoie les vidéos et qu'elle continue seule l'auto-confrontation en m'envoyant ensuite ses enregistrements vocaux.</i></p>
--	--	-------------------------------	---

h. Retour de l'enseignante sur les 3 vidéos visionnées seule

Vidéo 7 : 14h15 - Passage de la consigne avant atelier schéma

Temps	Communications et comportements en classe	Verbalisations obtenu par enregistrement vocal fait par l'Enseignante, seule, et envoyé le lendemain de la prise de vue
2'30	<p><i>Les élèves ont écouté l'histoire, elle est terminée.</i> <i>L'E va éteindre le CD et vient de rasseoir, en faisant un signe aux élèves de ne pas bouger.</i> <i>Une élève : mais je veux aller voir ma copine</i></p>  <p>E : Non, on va travailler. <i>Ils sont tous assis silencieux en regroupement, l'E s'assoit et parle doucement.</i> E : On va aller faire le travail que vous deviez faire ce matin, qu'est-ce qu'il fallait faire, pour que tout le monde soit sûrs, sûrs des consignes ? <i>De nombreux élèves lèvent la main</i> E : Romain ? R : il faut dessiner le parcours E : Il faut dessiner le parcours, celui que vous avez créé vous-même. Donc yen a qui ont presque fini... Alors, yen a... Lola tu me fatigues... Vous allez le faire, ça va pas durer très longtemps, d'accord. Une fois que vous avez fini, vous croisez vos bras, comme ça, moi je passe voir, je ramasse votre travail, et quand tout le monde aura les bras croisés, on reviendra s'asseoir ici. D'accord ?</p>	<p>E : Juste ce que je veux dire, c'est que... ils savent déjà ce qu'il va falloir faire, je le fais juste répéter à un élève, et je leur fais croiser les bras, parce que comme j'ai vu qu'il y en avait qui avait bien avancé, j'ai peur que ça dégénère et que finalement je n'arrive pas à gérer l'ensemble du groupe. Donc, je préfère qu'ils terminent tous le travail pour me lancer dans l'autre activité, et j'espère que ça ne dure pas longtemps, donc c'est pour ça que je parie sur le fait que ça ne dure pas longtemps de faire le dessin du parcours, et donc ils vont pas rester très longtemps bras croisés, ceux qui auront déjà terminé Et c'est la première fois que je leur fais faire ça. Voilà, c'était la première fois en fait que je limite le temps, ou en tout cas que je donne comme consigne de croiser les bras, en général, ils prennent leur pochette violette, ou ils dessinent, ou ils lisent, ils ont toujours une activité, c'est la première fois où je veux absolument que ... entamer, une deuxième activité après, donc c'est pour cela que je mets ce temps de pause.</p>
2'46	<p>E : on fait son travail, on croise les bras, et on attend. Allez, on va voir si vous y arrivez... <i>Tous les élèves se lèvent et vont à leur table de manière assez silencieuse</i></p>	

Temps	Communications et comportements en classe	Verbalisations obtenu par enregistrement vocal fait par l'Enseignante, seule, et envoyé le lendemain de la prise de vue
0'21	<p><i>Les élèves sont à leur table et travaillent sur le schéma. Ils discutent assez librement. L'enseignante passe et regarde les travaux, et lance régulièrement des coups d'œil sur toute la classe</i></p> <p>E : Chuuut... on garde les bras croisés ceux qui ont fini. Manon, tu n'es pas assise...</p>	<p>Je ramasse parce que j'ai déjà vu qu'il y avait des copies... enfin des copies ... comme si on était au collège... enfin, des travaux finis, celui de Tayna par exemple, donc je le prends, ce que je veux faire c'est ramasser les copies mais pas du tout leur dire si ça va, si ça va pas, puisque plus tard je veux les trier, entre... et je pense qu'ils vont m'aider à trier... Donc on va faire un tri en collectif pour voir les schémas lisibles, ceux qui ne le sont pas, et pourquoi c'est lisible, qu'est-ce qui rend un schéma lisible. Donc finalement, c'est qu'un premier jet que je ramasse, donc je circule dans la classe avec un regard un peu circulaire et je vois d'ailleurs Manon qui n'est pas assise, qui fait son dessin debout de l'autre côté de la table, je lui dis juste de s'asseoir. Voilà, moi, mon objectif c'est que ce soit assez vite fait, que j'ai en fait une matière pour la prochaine séance et voilà...</p>
0'41	<p><i>Elle marque un arrêt en voyant une place vide.</i></p> <p>E : C n'est pas revenue ! roh, il aurait pu prévenir le père... D'accord...</p> <p>Un élève : je vais l'appeler</p> <p>E : Non, elle est pas dans la cour.</p> <p>Un élève : elle est rentrée chez elle</p> <p><i>L'E marque une pause et réfléchit en regardant dehors. Puis elle vient vers moi</i></p> <p>E. j'aime pas les histoires... c'est le Papa qui est venu..</p>	<p>Je vois que C n'est pas là, et... je m'inquiète un petit peu parce qu'elle était quand même inscrite à la cantine, son papa est venu, les parents sont séparés donc, ... on a toujours peur qu'il y ait un souci de conflit et d'ailleurs, je crois après... je te dis, il a également l'autorité parentale donc euh... je me rassure comme ça, je note quand même sur le cahier d'appel pendant que les enfants travaillent</p>
1'35	<p><i>Elle va le marquer dans le cahier d'appel</i></p> <p>E à un élève : je note juste que Catalya est absente, j'arrive... chuuuut</p> <p>E : en même temps, il a l'autorité parentale hein... on a pas de juge, on a rien donc...</p>	
1'52	<p><i>Elle poursuit en allant voir un élève ayant les bras croisés et en le relançant car il n'a pas fait tout le parcours</i></p> <p><i>Puis elle se relève et s'adresse à Dimitri qui est agité</i></p>	<p>E : Je me fâche un peu contre Dimitri, en le menaçant d'enlever Lucas. Alors Lucas, c'est donc un emploi jeune, mais ça ne s'appelle plus comme ça, qui s'est pris un peu d'affection pour Dimitri en plus et qui veut venir régulièrement dans la classe pour s'occuper de Dimitri, seulement pour moi c'est pas facile parce qu'il excite un peu Dimitri et Dimitri se sent pousser des ailes, donc je le menace de dire à Lucas de s'occuper d'un autre enfant et j'axe mon discours sur le travail. C'est-à-dire, euh, est-ce que tu as fait ton travail, oui, non, donc tu fais ton travail, je</p>
2'05	<p>E : Alors si tu t'excites quand Lucas est là, Dimitri, Lucas, il change, il va s'occuper d'un autre enfant. Tu dois travailler avec Lucas. J'ai pas dit de prendre un feutre. Est-ce que tu as terminé le parcours ? Bon...</p>	

<p>2'13</p>	<p>E : Qu'est-ce qu'il y a Juliette ? J : est-ce qu'on dessine le parcours qu'on a fait ce matin ? E : Oui, on dessine le parcours J : mais pas celui que les copains ont fait E : On fait touuu le parcours, les 4 ateliers. Tu as compris d'accord ? Les 4 ateliers. Un élève : j'ai presque fini.</p>	<p>ne lui parle pas de son comportement parce que là en l'occurrence je veux qu'il travaille et je sais que c'est compliqué pour lui au niveau comportement, voilà, je pensais ça à ce moment là</p> <p>E: Juliette me pose cette question, ce qui me paraissait au départ une évidence. Et là je me dis, tiens il y a Hugo qui n'a fait que son atelier, Juliette me repose la question, et je me dis que finalement la consigne n'a pas été bien passée finalement. Je n'ai pas dû la... enfin, je me pose la question, est-ce que je l'ai bien passée. Mais bon, elle est passée, et je me dis mince c'est le 2^e enfant pour qui la consigne ne semble pas avoir été comprise.</p>
<p>2'36</p>	<p><i>L'E marche entre les rangs</i> E : Eliott, travaille ! <i>Les élèves travaillent silencieusement, l'enseignante passe au milieu des rangs et observe leur travail, elle s'approche d'un des élèves (Hugo)</i></p>  <p>E <i>En me regardant</i> : ben ils se débrouillent pas mal hein ! certains... Alors ça euh... je suis épatée... En fait, les cerceaux, ça facilite un peu mais...</p>	<p>E : Là, je suis vraiment très épatée par mon travail, euh par leur travail ! lapsus ! rire. Parce que justement je suis vraiment pas très contente de cette réaction, comme ça en regardant la vidéo, je pense que j'aurais dû m'éloigner d'Hugo, prendre un peu de temps, et dire que j'étais épatée de leur travail. Là, j'ai un peu l'impression que ça s'adresse à Hugo. Alors Hugo est très content hein, on le voit d'ailleurs un petit peu sur la vidéo, mais je pense que ça aurait été bien que toute la classe l'entende, c'est un petit peu dommage, ouai c'est un peu dommage, j'arrive pas trop à expliquer pourquoi mais...ça va pas ce moment-là quoi je trouve</p> <p>E : Oui, pour schématisation, les cerceaux, c'est des ronds donc c'est un peu simple. C'est vrai que si on avait fait des ateliers pour grimper, pour sauter haut, je pense que la schématisation aurait été très difficile. Mais c'est très bien de commencer par les cerceaux, bon, ça c'est fait comme ça, mais c'est une...je pense que c'est une très bonne approche. Et on pourra par la suite, et je crois que je me dis à ce moment-là, on va travailler sur la schématisation des cerceaux, il va y avoir l'atelier du lancer qui est quand même assez facile, et surtout l'atelier de la roulade où là il va falloir trouver une autre schématisation, et je me dis on va pousser plus loin pour après</p>

3'12	<p><i>Un élève la regarde en tendant son schéma</i> E : Je comprends pas... les bras croisés (<i>elle prend le schéma</i>) tu as pas fini tous les ateliers ma chérie</p>	<p>schématiser d'autres actions physiques. Voilà. Maiiii, en fait finalement, je suis très con... je réalise qu'il y a une progression qui va s'installer toute seule à ce moment là</p> <p>E : Yen a encore une qui n'a pas fait tous ses ateliers, donc c'est vraiment que la consigne était... pas simple, enfin en tout cas pas comprise, mal expliquée sans doute, et je me trouve très très froide. Voilà, alors c'est pas une auto-critique, je trouve que j'ai une attitude, mains dans le dos, je circule, très professeure de collège. Euh... oui je trouve que j'ai une attitude, euh... particulière. Pas du tout... pas euh... je sais pas si ça manque de bienveillance, en tout cas assez froide, je trouve que mon attitude est froide, alors je sais pas si ça se dit mais... voilà</p>
------	--	--

Vidéo 9 : 14h30 – Ramassage des travaux, mise en regroupement pour phonologie

Temps	Communications et comportements en classe	Verbalisations obtenu par enregistrement vocal fait par l'Enseignante, seule, et envoyé le lendemain de la prise de vue
0'38	<p><i>L'E est debout dans les rangs et est en train de ramasser les schémas</i> E : Lever les mains... ceux qui ont fini... Attention on change... ceux qui n'ont pas terminé... <i>elle balaie du regard toute la classe et les compte du doigt.</i> E : Chuut. Alors accélérez mes chéris, vous avez presque fini... <i>Elle se dirige vers la rangée près des fenêtres</i> <i>A une élève : E : t'as fini Juliette ?</i> J : Oui E : alors fallait pas lever la main puisque c'était ceux qui n'avait pas fini... (<i>en faisant mine d'être agacée</i>) <i>L'E regarde Maria qui vient de rentrer.</i> E : On va y aller euh... Maria E – à un élève : toi t'es debout, tranquille.... Qu'est-ce qu'on faisait quand on avait fini Martin ? On restait assis à sa place et on faisait ? <i>elle mime les bras croisés. Bras croisés !</i> <i>Les élèves commencent à s'agiter.</i> E : Bien ! <i>Elle regarde un des schémas. Puis continue de circuler entre les tables</i></p>	<p>E : je prends le travail de Juliette... bon euh... je prends les feuilles et je lui tapote sur la tête... c'est un petit geste pour la faire rigoler, mais voilà... c'est tout (rire)... je sais pas quoi dire de plus, mais j'analyse hein, j'essaie d'analyser. Mais voilà... je me fâche pas du tout.</p>

<p>1'21</p>	<p><i>Le niveau sonore monte</i></p> <p>E : Bien, bien (<i>elle ramasse un dernier schéma</i>) E : Allez vite, venez vous asseoir <i>Tous les élèves se lèvent bruyamment et se dirigent vers le regroupement sans se presser.</i> <i>L'E efface le tableau, elle répond à quelques questions d'élèves.</i></p>  <p>E : allez on s'assoit ! <i>Elle reste debout devant sa chaise et répond à d'autres questions. Allez dépêchez-vous !</i></p>	<p>E : Je ramasse la dernière feuille, celle de Dimitri, que je ne félicite pas d'ailleurs, c'est un peu étonnant parce que il a terminé son travail, ce qui est assez rare chez lui, donc j'aurais pu avoir un... en tout cas une petite remarque pour le féliciter, bon, je ne l'ai pas fait et j'enchaîne directement, parce que je me dis que le temps passe et qu'il faut que je fasse la séance de phonologie, je suis en train de me dire qu'il faut que j'introduise la position des sons dans la syllabe. En fait, je me mets à effacer le tableau et à ce moment-là je suis dans la séance d'après, complètement. Je suis déjà en train de me dire comment je vais mener la séance, quel... et je me le dis pratiquement tout le temps, mais en voyant cette video que ça me revient, finalement à chaque fois que je change de séance, je pense à la première consigne que je vais donner, ce qui va faire que je vais attirer l'attention de tous, et les accrocher, et rendre intéressant le travail et que ça ait du sens, et que ça leur plaise. Pendant que j'efface le tableau, alors là je m'en souviens très bien, je suis là-dedans, en train de me dire comment je vais introduire cette notion, enfin ce travail. J'écoute la suite pour savoir comment j'ai fait, parce que je m'en souviens plus...</p>
<p>2'31</p>	<p><i>Puis en parlant à Maria qui est au fond de la salle et prépare l'atelier des moyens</i> E : Eh, ils se sont pas mal débrouillés. Bon va le retravailler après, mais pour un premier jet ! Maria : c'est bien ça. E : franchement euh... en hochant la tête. Maria : ça les a intéressé. <i>L'E regarde quelques schémas, les enfants font beaucoup moins de bruit.</i> E : Justement, parce que c'est pas facile hein. C'est super dur je pensais pas qu'ils trouveraient... Maria : c'est chouette E : Oui ! <i>Les enfants se sont assis pour la plupart et font peu de bruit</i></p>	<p>E : J'interpelle Maria pour dire que les enfants ont bien travaillé, et tu remarqueras, enfin je crois que je me trompe pas, les enfants se calment. Et j'ai déjà remarqué que d'abord parce que j'aime beaucoup que Maria participe, qu'elle soit partenaire, je sais pas comment t'expliquer, qu'elle soit ma partenaire, et je sais que les enfants... finalement quand tu parles à un tiers de leur travail, ça les intéresse. On met des mots sur leur travail, en parlant à quelqu'un d'autre, et je remarque, en général, que ça attire le silence. C'est comme quand Lisa, qui s'occupe de la cantine arrive, en général je fais un petit débriefing, ils ont été super sages, Théo a été adorable, ou je ne sais quoi, et finalement ça met du sens à une attitude. Et là en tout cas, ça mettait je pense, des mots sur leur travail que je n'ai... parce que finalement, je les ai mis dans l'action de dessiner, j'ai pris les feuilles, et point ça s'arrête</p>

<p>2'50</p> <p><i>L'E accroche une affiche au tableau puis reste debout.</i></p> <p>E : Chut ! Ha ! Qu'est-ce que l'on va faire <i>(elle tourne le dos aux élèves et continue de mettre des aimants, des élèves lèvent le doigt.</i></p> <p>E : Ah ah, quel est ce travail ? <i>Elle se retourne vers les élèves.</i></p> <p>E : Raphael ? <i>(d'un ton doux) A une élève trop proche : recule (en chuchotant) Raphael ne répond pas.</i></p>		<p>là. Et... alors qu'en général quand même, ils ont chacun un petit mot, ou en tout cas je leur explique si ils ont bien travaillé ou pas, là je n'avais rien dit, et finalement d'en parler à Maria, ça conclut l'activité et eux entendent, quoi qu'on en dise, ils entendent...</p> <p>E : Alors, ce qui est peut-être important à noter pour toi, ou pour d'autres qui débutent finalement, et je m'en rends compte là en me regardant, c'est que je ne m'assois pas en disant « on va faire de la phonologie ». Tout de suite, je les interroge, j'ai affiché quelque chose, que voyez-vous. Et je pense, alors c'est pas du tout conscient, que finalement je développe aussi leur autonomie face à un travail, c'est-à-dire que d'abord on observe le travail, on essaie de comprendre ce qui nous être demandé et...je ne sais pas si je le fais, alors là intéressant je vais le voir justement, en général je demande aux enfants qu'est-ce que vous voyez, quel est le travail que vous allez avoir à faire et ensuite je lis la consigne, qui parfois n'est pas ce à quoi ils avaient pensé. Parce que en élémentaire, j'ai fait beaucoup d'élémentaire avant, c'était un vrai problème la lecture des consignes. Beaucoup d'enfants se jettent sur le travail sans avoir lu la consigne, finalement, ils pensent savoir et très souvent ils ont raison parce que les consignes en élémentaires sont très répétitives, voilà, les supports sont très identiques à chaque fois, mais parfois dans la consigne il y a un élément important et...donc je...ça je pense que c'est mon expérience d'élémentaire qui transpire là, dans cette présentation des activités en sachant que ce n'est absolument pas conscient, ce que je te dis c'est en m'observant je sais que c'est comme ça que... je fais. Alors, c'est pas complètement conscient et je mens un peu parce que plusieurs fois j'y pense mais enfin, là cette fois-ci j'ai pas le souvenir d'y avoir pensé, donc je n'y ai pas pensé.et voilà... c'est un élément qui peut être intéressant pour toi quand tu leur donnes un travail, tu vois, pas tout leur macher, les mettre un peu en position de chercheur, de réflexion.</p>
<p>3'18</p>		<p>E : Autre chose, je les presse pas, je leur laisse le temps d'observer le poster. Il faut qu'ils observent et qu'après ils puissent me répondre, comme si leur laisser le temps de réfléchir et d'observer et ça je pense que dans les transitions, puisqu'on est</p>
<p>3'32</p>	<p>E : Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Laya ?</p>	

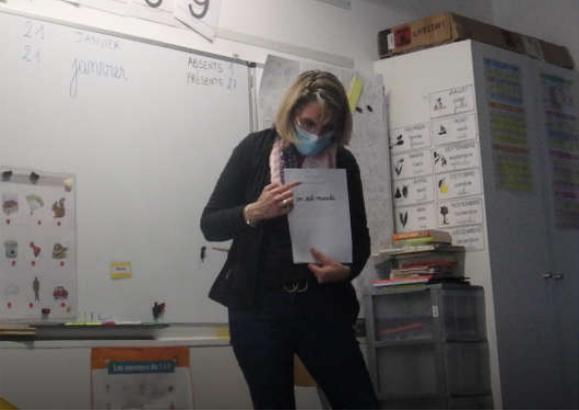
	<p>M : ... et ben... euh... si yen a a une, on le dit E : Si ya une quoi ma chérie ? M : des ronds... E : ah ! comment ça s'appelle ? Un élève : une syllabe ! E : aaah ! tu parles des syllabes Laya ? Alors est-ce que dans « maison » ya une syllabe ? Nombreux élèves : noooon, 2 ! <i>L'E s'assoit et compte avec sa main</i> E : Mai-son, 2 ! donc ça veut dire que si il y a mai-son, je colorie 2 ronds. ... et ben non c'est pas ça...</p>	<p>dans les transitions, c'est quelque chose qui est ultra important. Ne pas enchaîner les activités les unes après les autres sans laisser les enfants avoir un petit moment de pause, de réflexion, leur rendre acteur, tu vois, les accrocher d'une certaine manière. Tu vois, je pense que par exemple j'aurais pu m'asseoir, donner la consigne, et les mettre au travail, l'ambiance de classe n'aurait pas été la même que là je dépose le poster, je leur demande ce qu'ils voient et je laisse le temps à chacun de regarder. Alors pourquoi j'interroge cette petite, je ne sais pas. Laya me dit, on ne comprend pas très bien ce qu'elle me dit d'ailleurs. Je comprends qu'elle veut me dire qu'on compte les syllabes et on colorie le nombre de syllabes, sauf qu'elle me parle de ronds, et... donc je.... Je fais finalement en sorte que quelqu'un dise le mot syllabe et je demande confirmation à Laya, est-ce que c'est bien le mot syllabe que tu voulais dire ? finalement ya pas mal d'interactions... la parole de l'enfant est assez écoutée et je rebondis dessus, voilà, ils ne parlent pas dans le vide... mais je maîtrise quand même à ce moment là la connaissance</p> <p>Je veux tous les raccrocher encore hein, toujours pareil, donc je leur donne un exemple Mai-Son et je demande combien il va falloir colorier de ronds, et finalement je créé un suspens parce que je dis « et ben non c'est pas ça », je... finalement je les laisse beaucoup chercher. Il faut qu'ils trouvent, voilà ils peuvent pas trouver tout seul, mais en tout cas, ils cherchent ce que ça pourrait être comme travail, je leur laisse ce temps là. J'aurais pu dire non, ce n'est pas ça, point à la ligne, on ne compte pas les syllabes. En même temps, limite je fais un petit exercice de révision, et hop je casse le rythme en disant et ben non c'est pas ça, et je m'assois parce que là je crois que je vais dire quelque chose d'important, aussi. La position physique, je crois est assez importante et je ne m'en rends pas compte forcément quand je suis en classe, ça je n'y pense pas, mais ça c'est en plus, pas forcément pour ton mémoire, je m'assois. Quand je m'assois, ça va devenir sérieux quand même. Je... C'est un peu de la programmation neurolinguistique, tu sais le positionnement etc... Et je pense que m'asseoir, ça veut dire que la consigne va être donnée, inconsciemment dans la tête des enfants, à vérifier, je vais y réfléchir.</p>
3'53		
4'33	<p>vous savez pourquoi c'est pas ça ? parce que ça on l'a déjà fait compter les syllabes et colorier le nombre de syllabes. On l'a déjà fait et vous avez tous réussi. Maintenant on va faire beaucoup plus difficile... Il va falloir chercher des sons qui se cachent dans les mots.... Alors par exemple, sur cette fiche (<i>en montrant l'affiche au tableau</i>), il faut qu'on trouve le son « u »... et le chercher dans chaque mot, savoir où il se cache</p>	
4'48	<p><i>Plusieurs doigts se lèvent</i> E : Est-ce qu'il est dans la 1ere syllabe, est-ce qu'il est dans la 2^e. Alors on va faire le 1^{er}... <i>Elle ouvre son stylo de manière théâtrale</i></p>	

<p>5'09</p>	<p>Est-ce que quelqu'un veut venir faire le premier... <i>De nombreuses mains se lèvent, mais les élèves restent silencieux.</i> E : D'abord... Enora, on cherche quel son ? <i>(Enora se lève et va au tableau).</i> Un élève : Le U E : Le U. <i>Puis en se penchant sur une élève devant elle</i> : Clémence ! Tu me fatigues. Tu vas t'asseoir au fond.</p>  <p><i>Clémence se lève et va s'asseoir.</i> E : Allez... Alors dans le premier, où se cache le son U ? Eleve : Là, <i>elle pointe bien le premier rond sous l'image d'une usine.</i> E : Alors colorie, ou met une croix. Là c'est quoi, 1ere, 2° syllabe ? <i>L'E baisse la tête et se tient le front en parlant</i></p>	<p>Alors j'ai pris cette fiche parce que le son U on l'a déjà bien travaillé et c'est un son assez simple, donc ils devraient euh... en tout cas ya pas la difficulté d'entendre le son, pour beaucoup, pas pour tous, mais quand même pour beaucoup, et... je leur dis que compter les syllabes ils l'ont déjà et qu'ils l'ont tous réussi. Donc on va faire plus difficile. En fait, je les motive toujours, leur montrer qu'on grandit et qu'on fait des choses de plus en plus difficile et c'est un peu comme ça que je les accroche aussi. C'est des accroches hein... Ils ont envie de grandir, donc plus tu les stimules ou tu leur donnes l'impression de les stimuler et de les faire grandir, plus ils sont contents et plus ça va. Et puis, tu sais, je pense à quelque chose, ce qui est important quand par exemple les parents nous disent, tiens vous avez travaillé sur... et ils nous donnent la réponse. C'est-à-dire que les enfants ont compris ce qu'ils avaient appris et sur quoi ils avaient travaillé, et... c'est important je pense aussi de revoir, on a appris à compter les syllabes, voilà, ils prennent conscience à nouveau par la verbalisation et peut-être qu'ils raconteront à leurs parents ce qui a déjà été acquis et les progrès qu'ils ont fait.</p>
<p>5'20</p>	<p><i>Plusieurs enfants lèvent le doigt.</i> E : La première ? Eleve : le U E : C'est le U qu'on cherche, mais je te demande si c'est dans la première ou la deuxième syllabe. Eleve : La première E : Uuuusine. Et on entend U dans la première. <i>L'élève retourne s'asseoir, l'E rebouche le stylo, les élèves sont un peu plus agités et lèvent le doigt pour passer.</i></p> 	<p>E : je me souviens plus pourquoi je me fache après Clémence, parce que je crois qu'elle parle tout le temps, et qu'elle dit U-u-u-u comme ça tout le temps, mais je ne m'en souviens plus. E : mais je me rappelle pourquoi j'interroge Enora, parce qu'elles n'écoutaient plus. Je la voyais euh...perdre le... voilà, le regard n'était plus tourné vers moi, je me demande si à ce moment là elle était pas avec Juliette, et je sentais qu'elle était en train de décrocher, donc je l'interroge parce que je sens qu'elle décroche, voilà. Après, je valide sa réponse et je pense que j'aurais dû demander à un élève de valider, bon...afin de encore favoriser les interactions. Même si c'est moi qui distribue la parole, ça c'est un peu compliqué de ne pas forcément distribuer la parole, mais en tout cas là, je pense que j'aurais dû faire valider par un pair.</p>

6'02	<p>E : On cherche... Un élève : mais on a déjà vu usine ! E : on l'a déjà vu, mais on a déjà fait cet exercice une fois, mais là... on va voir si vous y arrivez. Léopoldine ! Une élève : Usine à la fin oui E : Non. Leopoldine, vas-y. <i>L. vient au tableau.</i> E : Alors c'est quoi ce mot ? <i>Elle pointe l'image d'un parachute sur l'affiche.</i> L : une montagne</p>	
6'16	<p>E : Non, regarde il y a un petit bonhomme là, qui descend Des élèves : un parachute E : c'est quoi ? L : un parachute E : Pa-ra-chute. Alors où est-ce que se cache le son U ? <i>L compte sur ses doigts, regarde l'E.</i> E : Parachute... Si tu te trompes c'est pas grave vas-y. Où est-ce qu'on entend le U ? L. <i>colorie le premier rond</i> E : D'accord, donc dans la ? L : première ! <i>Des élèves trépignent en levant le doigt, et se lèvent sur les genoux, mais restent silencieux. L retourne s'asseoir.</i> <i>L'enseignante les regarde</i> E : Asseyez-vous sur vos fesses. <i>Elle attend quelques secondes.</i> E : levez la main ceux qui ne sont pas d'accord. Théo, on entend où le son U ? T : le dernier <i>L'E efface ce qu'a colorié L.</i> E : On va vérifier. Ecoutez bien, écoute bien Léopoldine</p>	<p>E : je dis qu'on l'a déjà fait une fois, mais pas du tout, on l'a pas du tout fait une fois. Par contre on avait déjà rencontré le mot usine, et je pense que là Dimitri c'est ce qu'il veut me dire et ... mais là je me trompe</p> <p>E : J'interroge Léopoldine parce que je me dis ce travail est un travail de grand, donc ils vont avoir une fiche à faire après, alors que les moyens ne vont pas le faire, les moyens eux ils vont faire la couronne. Et donc, je me dis que ça peut-être l'occasion de vérifier moi, si les moyens sont capable de localiser un son dans un mot. Pourquoi Leopoldine, parce que en plus il y va y avoir une demande de passage anticipé, donc il faut que je puisse vérifier qu'elle puisse situer le son dans un mot. La décision va se prendre assez rapidement, d'ici un mois je rencontre les parents, donc il faut que je commence à situer où elle en est. Et là, je l'interroge dans ce but là.</p> <p>E : Donc là Léopoldine se trompe... et je ne veux pas que la réponse vienne de moi donc j'interroge d'autres élèves pour valider ou non cette réponse erronée.</p>
6'42		
7'00	<p><i>E en comptant sur ses doigts : Pa-Ra, est-ce qu'on entend U là ?</i> L : Non ELeve : chuut</p>	

7'21	<p>E : Chuuute, est-ce qu'on entend U? (<i>en s'adressant à Leopoldine</i>) L : Oui ! E, <i>acquiesce en regardant Maria</i> : en même temps, c'est une moyenne hein... normal.... Elle colorie le dernier rond sous l'image de parachute. E : Pa-ra-chuuuute, dernière syllabe, bravo Théo. Tiens, va faire le 3^e. <i>Theo se lève</i> E : Quel est cet animal ? T : Un écureuil. E : E-cu-reuil... Alors où est-ce qu'on entend le son U ?</p>	
7'47		<p>E : Je pense qu'il y a quelque chose que je ne fais pas et que je pourrais faire, pour toi hein, c'est un conseil, c'est que je devrais pointer, à chaque fois, sous le mot, les syllabes. Donc Pa-ra-chut, je le fais sur mes doigts, je montre le 3^e doigt, mais je pense qu'il serait intéressant pour les enfants en visuel, pour faire une révision, montrer que les points, les ronds sous le dessin symbolisent les syllabes et insister sur chaque syllabe avec mon doigt. Ça je pense que c'est dommage</p>
8'11	<p><i>Theo réfléchit puis colorie la syllabe, l'E feuillette un livret de feuilles. Il n'y a aucun bruit dans la classe, aucun élève ne parle, certains lèvent le doigt.</i> E : on va vérifier... Théo retourne s'asseoir. E : E-CU-reuil, <i>elle pointe du doigt les syllabes sur l'affichage</i>. Bravo. (<i>Elle continue à regarder les feuilles</i>). Ensuite.... (<i>de nombreux élèves lèvent la main et montre leur souhait d'être interrogé</i>) E : Raphael (<i>des élèves baissent la main, d'autres la garde levée, Raphael vient au tableau</i>). Vas-y. Qu'est-ce que c'est ? R : Peinture E : Pein-ture</p>	<p>E : Pendant que Théo travaille, je vérifie sur le petit cahier que j'ai fait, et je réalise que je n'ai pas la fiche... euh, je ne sais pas si ça se voit... je me dis mince, je n'ai pas fiche qui correspond à ce travail... Et en fait, cette fiche est sur mon bureau, mais sur le moment j'ai oublié, j'ai oublié que je ne l'ai pas agrafée. Donc petit moment de solitude...</p> <p>E : Et là je pointe les syllabes, alors tu vois... je me corrige toute seule... bon</p>
8'31	<p><i>L'élève colorie la syllabe, aucun autre élève ne parle. Certains gigotent un peu, une élève se balance de droite à gauche.</i> L'E rest assise et regarde l'élève interrogé. E : Alors, 1^{er} ou 2^e ? Raphael : 2^e mais je suis pas sur E : On va vérifier : pein... est-ce qu'on entend U là ? (<i>en regardant les élèves</i>) Quelques élèves : nooooo E : Tuuuure... Quelques élèves : oui !</p>	<p>E : J'interroge Théo et Rafael qui ont des difficultés aussi, donc comme les moyens, comme Leopoldine finalement, ça me permet de vérifier. Je... j'interroge rarement ceux qui réussissent, je ne les interroge qu'en fin de processus d'apprentissage, là on n'est pas dans un apprentissage, on est dans un entraînement à un exercice donc je prends les enfants en difficulté Et... je remarque que c'est trop long. Ya des enfants qui se déconcentrent, ça bouge, ça commence à s'agiter, ils ont tous envie de participer... enfin tous. Non, certains, on envie de participer donc commence à s'ennuyer, je vois</p>
8'48	<p>E : Taina, tu vas t'asseoir</p>	

0'00	<p>E : Allez Martin ! elle donne le stylo sans regarder l'élève et s'adresse à Maria : je te les donne dans 5 minutes. Maria : oui, oui, mais si il le font que demain, t'inquiète pas hein. E : Alors c'est quoi cet objet bizarre ? <i>Martin hausse les épaules</i> E, en regardant Maria : Pu-naïse <i>Puis elle regarde l'élève</i> E : Ben vous savez une punaise c'est ce qui permet d'accrocher au mur... <i>Elle lève les yeux.</i> Bon y'en a pas ici. Que j'utilise pour accrocher au mur.</p>	<p>Juliette euh... qui... met la tête à l'envers, Taina je me fâche, donc ça veut bien... enfin je me fâche, je lui dis de sortir du groupe, d'aller au fond, ça prouve que c'est trop long, ou au moins que ça manque de dynamisme et de rythme. Ça manque de rythme</p>
0'42	<p>Un élève : c'est pour, par exemple, accrocher des photos E : Voilà. Alors, Pu-naïse, où est-ce qu'on entend U ? Pu-naïse... <i>Les élèves sont toujours silencieux, certains lèvent la main, l'E regarde ce que fait l'élève au tableau</i></p>	<p>E : Ya un petit ou une petite qui dit c'est aussi un animal et je ne l'entends pas, dommage... je n'avais pas l'oreille assez attentive.. pourtant, j'y ai pensé, « c'est aussi un animal » j'ai failli le dire et je me suis dit, ce n'est pas la peine, c'est déjà long, ça commence à... voilà... faut qu'on accélère un peu, et pourtant ya quand même un enfant qui le dit et j'aurais dû rebondir dessus, mais je ne l'ai pas entendu ou...oui je ne l'ai pas entendu...</p>
1'	<p>E : Alors on y va, voi-tuuuure. Dimitri : j'ai raison ! Un élève : il sait parce que tu l'as dit L'élève au tableau retourne s'asseoir. E : peut-être... peut-être que lui il n'a pas réfléchi, il t'a écouté, alors il ne peut pas travailler, il peut pas apprendre, il faut qu'il réfléchisse tout seul. Donc toi, il faut que tu réfléchisses tout seul, pour laisser les autres</p>	<p>E : je prends le temps d'écouter ce qui se passe et de rebondir.... Sans me fâcher. J'aurais pu dire ça suffit on se tait, on écoute, on laisse les autres travailler. Et je donne une explication, pourquoi on doit se taire, parce qu'il faut laisser chacun réfléchir. C'est vraiment pas conscient par contre. Mais je pense c'est ce qui transpire un peu dans... en général dans ma pratique, c'est que ça ait du sens pour les enfants, que la règle, l'interdit ait du sens, que les exigences, quand on les donne, c'est pour une certaine raison, c'est pas parce que ça me fait plaisir. Après je ne dis pas que j'y arrive tout le temps, mais tu vois là, ça apparait encore une fois. Voilà, on se tait, pas parce que j'ai envie mais parce qu'on doit laisser chacun réfléchir.</p>
1'20	<p>... E (plus fort) : Voi-tuuuure, on entend le U dans la 2^e syllabe. Bien... je vais vous donner un travail. Alors très bien. La semaine prochaine quand je serai là, on va en faire d'autres avec des sons un peu plus difficiles maintenant ! (<i>elle se lève et montre rapidement une autre affiche</i>). Il faut avoir les oreilles... (<i>elle baisse les yeux sur un élève agité et lui tapote la tête avec une feuille</i>) les oreilles... Dimitri ! Un élève : bien ouvertes ! E : bien ouvertes (<i>en restant debout</i>), pour faire comme ceux qui mènent les enquêtes avec une loupe, qui cherche les indices, il faut chercher où se cachent les sons que je demande. C'est amusant comme jeu. On fera la semaine prochaine...</p>	<p>E : Bon, je me relève pour dire en gros hein, l'exercice est terminé, et je leur annonce qu'on va refaire cet exercice. Et en fait, je pense à ce moment là comment leur rendre cet exercice de</p>

<p>1'51</p>	<p><i>Elle est debout face aux élèves, tenant ses feuilles dans les mains. Ceux-ci commencent à être agités et à discuter entre eux.</i> E : Les... elle soupire puis se déplace vers son bureau. Bon, cet après-midi.... Elle cherche sur son bureau en parlant. Vous allez... (Elle revient au centre du regroupement) je vais vous donner ce fascicule, (en le montrant), première chose à faire, écrire son... (en montrant sur la feuille)</p>	<p>manière ludique, et j'ai une image dans ma tête de Sherlock Homes, mais je l'ai hein, et... c'est là où je parle de l'enquêteur avec sa loupe. Mais je pense que c'est un peu compliqué pour eux mais bon, ben je continue sur cette image, et qu'on fait de la recherche et qu'on va chercher le son. J'essaie toujours... en tout cas là, j'essaie de les stimuler, et je rajoute c'est amusant, c'est un travail amusant pour qu'il y ait une petite notion de plaisir.</p>
<p>2'10</p>	<p>Un élève : oohh noooooon Elèves : prenoooooom E : pré-nom, et là vous allez faire un exercice d'é-crit-ture.</p>  <p>Un élève : en attaché ! E : en attaché, vous allez. 2 fois vous allez l'écrire. Dimitri : je peux aller aux toilettes ? E : oui... On regarde bien les lettres, qui sont entre les lignes, il y a ... Dimitri se lève : dans les toilettes des grands ? E : là dans les toilettes à côté. Il y a cette lettre qui dépasse, comment s'appelle-t-elle ? Un élève : le t ! E : Le t, en cursive, et on a cette lettre là... Elève : p ! Autre élève : d !!! E : d, en attaché. Tout le reste est entre les lignes. Elle se rassoit Elève : sauf le ... Autre élève : et les points E : et les points. Combien y-a-t-il de mooooots ? (en regardant les élèves, certains lèvent le doigt) Eliott ! Eliott : 3</p>	<p>E : je ne comprends pas où est cette fameuse fiche que je cherche. Donc je me dis, elle est peut-être sur le bureau. Elle y était hein, mais je ne l'ai pas trouvée. Et donc, euh... comme j'avais prévu le matin avant qu'on décide toutes les 2 de faire sport, j'avais dit jeudi matin ce serait graphisme et écriture... euh... dans ma tête je change. Je me dis, je vais retrouver cette fiche, faut que je la retrouve, mais finalement c'est aps grave, on refera plus tard un exercice oral avant les fiches, et je me lance dans le graphisme et l'écriture. Voilà, ce qui était pas ce que je voulais faire au début. Mais finalement, l'exercice de phonologie permet une transition entre un travail écrit, le parcours, un peu de travail de phonologie orale et un peu de travail écrit en individuel, en sachant que l'idéal, quand on est très très bons et qu'on a très bien préparé notre séance, on doit passer par la phase orale, collective, et après individuelle. Voilà, en tout cas, on doit, je sais pas si vous l'avez appris à la fac, on doit varier au cours d'une même... même période, oral, écrit, collectif, individuel, atelier, enfin... tout ça doit être... en fait, la classe est un mouvement perpétuel avec des transitions qu'il faut travailler euh... et en tout cas... avec l'expérience on les travaille moins, mais c'est important de les travailler, de savoir comment trans... travailler ses transitions. Et finalement, tu vois dans la 1ere partie je fais croiser les bras, et c'est une transition imposée, à un moment t, quand tout le monde aura les bras croisés, on va tous aller s'asseoir, quand le travail collectif est terminé, en l'occurrence la phonologie, on va tous aller s'asseoir à nouveau. C'est des transitions très marquées. Ya d'autres moments, où euh.. c'est un peu chacun son rythme, donc chacun passe d'une activité à une autre, si il a terminé son travail, ou</p>

	<p>E : 3 ! on a ce petit mot... <i>(Un élève tout devant se lève devant la feuille, l'E le fait se rasseoir en continuant de parler), ce moyen mot, et ce grand mot (en montrant sur la feuille)</i></p> <p><i>Les élèves sont tous attentifs</i> <i>L'E continue l'explication de la consigne en étant assise et se lève quand elle a terminé.</i> <i>Les enfants se lèvent ensuite calmement, certains en chantonnant.</i></p>	<p>si justement il est en retard dans d'autres fiches, pendant que certains lisent un autre va aller chercher sa pochette violette et travailler. Les transitions peuvent être un peu différentes... je sais pas si c'est ce que tu attends que je te dise... je te dis ce qui me passe par la tête.</p> <p>Là mon objectif est clair : on respecte les tailles des lettres, on écrit donc à l'intérieur des interlignes, et, on respecte les espaces. Et pour que ça ait quand même un intérêt et que l'écriture ait du sens, je vais quand même leur faire lire la phrase qu'ils auront à copier, pour qu'ils puissent savoir ce qu'ils écrivent au moins, parce que l'écriture c'est pas recopier bêtement sans sens.</p> <p>Quand je demande combien y-a-t-il de mots, je demande à un moyen, parce que c'est quand même du niveau moyen, et ce n'est pas évident pour certains. Dans ma classe si, mais pour des moyens ça fait partie des apprentissages. Repérer un mot, combien y-a-t-il de mots. Donc j'interroge Eliott exprès.</p>
--	--	---

2. Analyses en signes

a. Vidéo 1 - 9h - Passage en regroupement du matin – rituels

N° UE	UE (bleu)	Ce qui fait signe (l'observable ou non) (rose)	UE d'action Actions - Emotions - Interprétations (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
1	Gérer la transition entre 2 intervenants	Arrivée de l'E à la porte Les élèves sont calmes	Marque un temps d'arrêt en disant "excusez-moi" Va à son bureau, pendant que les enfants font la comptine silencieusement	- Terminer ses papiers liés aux évaluations - Ne pas couper l'activité initiée par l'ATSEM	L'attente ne doit pas être longue sinon les élèves finissent par s'agiter
2	Gérer la transition entre 2 intervenants	Une élève se lève, Un élève commence à sauter Des élèves discutent calmement	Sentant l'agitation monter, fait rassoir l'élève levée, poursuit le tri de ses papiers, tout en jetant des coups d'œil aux élèves	- Laisser un peu de marge aux élèves - Ne pas faire durer trop longtemps l'attente, même s'ils sont calmes	Les élèves ont besoin de discuter un peu en attendant le début de l'activité
3	Gérer la transition entre 2 intervenants	Les élèves discutent normalement. Niveau sonore et d'agitation un peu plus élevé	Se fraye un passage en évitant de marcher sur les élèves pour démarrer l'activité et analyse ce qui a été fait en s'appuyant sur le tableau (appel, date)	Préparer et ajuster le rituel en fonction de ce qui a été fait correctement par les élèves	Détermine le déroulement des rituels et le temps nécessaire en fonction des travaux des élèves au tableau Tant que je ne suis pas assise, les élèves peuvent discuter à condition qu'ils ne fassent pas n'importe quoi, ni trop de bruit. Des élèves qui n'ont rien à faire ont le droit de discuter
4	Mettre en œuvre l'activité	Rythme des élèves et son propre rythme	S'assoit au centre du regroupement Commence l'appel pour se mettre avec eux	- Se mettre dans le rythme des élèves - Se concentrer sur l'action pour travailler, se "mettre dans la classe"	L'appel est "un sas" pour rentrer dans les activités scolaires, pour l'E et les élèves
5	Mettre en œuvre l'activité	Déroulement de l'appel Les élèves sont calmes	Poursuit l'appel	- Ne pas créer d'agitation en relevant les réponses à l'appel de certains élèves	la situation peut dégénérer rapidement si les retours des élèves sont pris en compte

6	Prendre en compte les retours des élèves	-Plusieurs élèves demandent à aller boire -D'autres élèves commencent à s'agiter	- Mécontente, accepte qu'ils sortent pour boire	- Prévenir un début d'agitation chez les élèves en vue de l'activité qui va suivre les rituels	- Le déplacement des élèves durant les activités créé de l'agitation - L'activité qui va suivre (motricité et schéma) va être complexe pour les élèves et risque de les exciter
7	Prendre en compte les retours des élèves	-Agacée depuis le début de la journée, attend pour poursuivre les rituels -La plupart des élèves restent calmes, certains commencent à s'agiter	- Range le cahier d'appel	- Attendre tous les élèves pour avancer sur les rituels et passer aux autres activités prévues, - Ne pas faire durer les rituels pour laisser assez de temps à la réalisation des activités qui vont suivre	Les rituels vont être plus longs car la date n'a pas été correctement écrite au préalable par l'élève responsable de celle-ci
8	Mettre en œuvre l'activité	-Le dernier élève rentré ferme la porte -Rappel que l'appel a été fait et reprend la suite des rituels (nombre d'absents)	- Fait une remarque à un élève agité - Observe du coin de l'œil les autres élèves, sans vraiment les voir ("balayage")	- Faire avancer le rituel pour ne pas qu'il soit trop long - Prévenir une montée d'agitation - Tenir concentrés les élèves	Cet élève à tendance à rapidement s'agiter
9	Faire grandir les élèves	- Ecrit au tableau une opération posée (soustraction) tout en restant assise - Les élèves sont captivés	- explique le principe de l'opération, et précise que c'est une opération de CP	- Accrocher les élèves et les garder concentrés - Montrer aux élèves qu'elle les fait grandir	Montrer aux élèves des apprentissages du CP les captive car ils ont l'impression de faire qqchose d'extraordinaire
10	Mettre en œuvre l'activité	- Lance le comptage des étiquettes en précisant que "le suspens est intense" - Assise sans bouger pendant que l'élève compte les étiquettes devant elle	- S'ennuie et attend	- Théâtraliser pour accrocher les élèves - Réfléchir à l'objectif de ce comptage pour conserver la pertinence de l'activité	Compter les étiquettes permet de vérifier si l'élève connaît la suite numérique
11	Gérer la transition entre 2 rituels	- Se lève, efface le tableau en laissant l'opération à la demande d'un élève	- Commence à interroger sur la date puis modifie la question en passant au mot du jour	- Faire avancer les rituels, en poursuivant par ce qui a été bien préparé et devrait aller vite	Un rituel dont la préparation est réussie se déroule plus rapidement

12	Mettre en œuvre l'activité	- Identifie qui a écrit le mot du jour (Le raton-laveur) au tableau et le lit à voix haute	- Analyse à voix haute l'écriture et appuie sur les réussites (respect des espaces et écriture des lettres)	- Valoriser les réussites pour inciter aux bonnes pratiques (mettre les espaces)	Les élèves ont des difficultés à bien mettre les espaces entre les mots
13	Faire participer les élèves	- Interroge certains élèves pour lire les mots	- Interroge une élève pour lire le déterminant - dit à d'autres élèves qu'elle les interrogera plus tard	- s'assurer que l'élève interrogée serait capable de sauter une classe - rassurer des élèves doués qu'ils pourront répondre mais à la fin de l'exercice	-les grands connaissent déjà les "petits mots" - un élève peut être frustré de ne pas être interrogé alors qu'il connaît la réponse
14	Faire participer les élèves	- se déplace le long du tableau en interrogeant les élèves puis se rassoit	Continue à interroger les élèves	Permettre aux élève de voir le tableau	En fonction de sa position, les élèves ne voit pas bien le tableau
15	Faire participer les élèves	- Un élève qui a très envie de répondre se lève et se penche vers elle	- Le voit et l'interroge	- faire participer les élèves qui ont le plus envie de répondre - faire participer tous les élèves, quel que soit leur placement et leur permettre de bien voir le tableau -fournir une bonne assise aux élèves	- les élèves les plus devant en regroupement sont plus souvent interrogés - les bancs sont mieux pour les élèves, mais réduise l'espace du regroupement et ceux qui sont assis contre le tableau n'y voient pas bien
16	Faire participer les élèves	- Efface le jour écrit par l'élève au tableau	- fait identifier le mot écrit au tableau - fait remarquer aux élèves que ce n'est pas le bon - l'efface	-Ne pas agresser l'élève qui s'est trompé dans le jour mais s'est appliqué à l'écrire	Barrer la production d'un élève au tableau peut être agressif pour lui
17	Faire participer les élèves	- Ecrit rapidement la date au tableau en soupirant - les élèves s'agitent	- interroge certains élèves pour écrire toute la date -écrit la date une 1ere fois sans s'appliquer	-Ne pas faire durer les rituels pour avoir assez de temps pour les autres activités - interroger les élèves qui ont des difficultés pour les entrainer - vérifier les connaissances des élèves	- interroger les élèves qui ont des difficultés même si c'est difficile pour eux, leur montrer qu'on peut se tromper
18	Prendre en compte les retours des élèves	- des élèves font remarquer que le mot jeudi n'est pas bien écrit - les élèves sont attentifs quand l'E réécrit en expliquant son tracé	- constate oralement qu'elle est allée vite n'a pas bien écrit - efface ce qu'elle vient d'écrire au tableau - explique comment faire le tracé en attaché en écrivant au tableau	- Faire avancer les rituels - Donner un exemple d'écriture soignée aux élèves - Valoriser les élèves en prenant en compte ce qu'ils disent - utiliser ce que disent les élèves pour construire les apprentissages	- Effacer et recommencer à écrire la date montre aux élèves qu'on peut se tromper - Les élèves aiment regarder la maitresse écrire - Ils ont besoin de se savoir écoutés pour rester attentifs et

			-répond aux commentaires et aux remarques des élèves	- Instaurer un climat bienveillant, accepter l'erreur	apprendre - Cela les valorise - l'expérience permet de prendre assez de recul pour rebondir sur ce que disent les élèves
19	Faire participer les élèves	- demande à un élève assis sur le banc de s'asseoir ailleurs	-est gênée par la présence du banc si près du tableau	- laisser un espace à certains élèves qui ont besoin de bouger un peu et laisser leur esprit vagabonder	- certains enfants ont besoin d'avoir un espace à part pour être en retrait, dans l'observation, tout en étant attentif - d'autres élèves ont besoin d'être devant pour que l'E les remarque, les interroge
20	Créer un lien avec les élèves	Plusieurs échanges de regard ont lieu durant la discussion	Pose des questions et capte le regard de ceux qui répondent ou veulent répondre	-Capter l'attention des élèves en les regardant dans les yeux - Créer un lien particulier avec les élèves par ces échanges de regards	- Des élèves se sentent privilégiés s'ils obtiennent un regard dédié de l'E, même fugace - d'autres n'en ont pas forcément besoin - des émotions semblent pouvoir être échangées au travers du regard - Un simple regard fixe peut suffire à recadrer un élève
21	Gérer la transition entre deux activités	Les élèves explosent de joie mais un élève est plus agité que les autres	- baisse la tête - attend que l'excitation des élèves retombe - se lève puis se fache en direction de l'élève plus agité	- Ne pas dépenser trop d'énergie à attendre et canaliser l'excitation des élèves sans se facher - Etant déjà agacée par ailleurs, calmer rapidement l'excitation des élèves - faire revenir le calme pour pouvoir réfléchir - s'assurer de la disponibilité du matériel pour faire le parcours - identifier d'autres alternatives d'activités en motricité	Le matériel a été déplacé la semaine d'avant suite à une nouvelle organisation

22	Passer la consigne d'une nouvelle activité	Explique la consigne	<ul style="list-style-type: none"> - Explique l'enchaînement des activités (parcours puis schématisation) - Fait des pauses, attire l'attention des élèves ("attention, c'est dur ce que je vais demander"), - Mime la tâche à réaliser (pointe des 2 mains sa tête pour montrer la mémorisation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner une consigne claire - Identifier les modalités d'organisation, en prenant en compte le temps limité 	Le manque de préparation empêche d'être dans le passage de consignes et engendre de nombreux questionnements concernant les modalités d'organisation qui auraient dû être anticipées
23	Passer la consigne d'une nouvelle activité	Les élèves rient au fait que leur maitresse puisse perdre la tête	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde les élèves en étant assise - Annonce qu'elle perd la tête et laisse les élèves éclater de rire et s'agiter un moment - Poursuit son explication 	<ul style="list-style-type: none"> - donner du sens à l'activité - identifier les modalités d'organisation pour que l'activité fonctionne 	Donner du sens aux activités pour motiver les élèves Les laisse rire
24	Prendre en compte les retours des élèves	L'E se lève et annonce qu'ils vont d'abord vérifier si le matériel est présent	<ul style="list-style-type: none"> - Une élève répond qu'il y a le matériel - Ecoute attentivement l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévenir les élèves que l'activité peut être annulée - S'informer sur la bonne disponibilité du matériel 	Confirmation par l'élève que le matériel est disponible
25	Gérer la transition entre deux activités	2 élèves chahutent	<ul style="list-style-type: none"> - Leur jette plusieurs regards - Les élèves continuent à chahuter tous les 2 - Leur dit calmement d'aller s'asseoir en fond de classe, et qu'ils ne viennent pas avec le groupe - Rappelle qu'on ne va pas en motricité en étant excités puis poursuit les explications, en ré-insistant sur la présence du matériel - Les 2 élèves vont s'asseoir 	Non développé	Non développé

b. Vidéo 2 - Passage en regroupement avant séance motricité

N°	UE (bleu)	Ce qui fait signe (l'observable ou non) (rose)	UE d'action Actions - Emotions - Interprétations (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
26	Faire participer les élèves	Un élève va montrer comment réaliser l'atelier roulade	<ul style="list-style-type: none"> - Reste devant les élèves, en interrogeant l'élève sur la description de son atelier, il répond "une roulade" - Fait préciser par les autres élèves la manière dont on fait une roulade en ironisant sur le fait que son cœur risque de s'arrêter - Explique elle-même rapidement comment faire une roulade 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas faire durer trop longtemps les explications - Proposer aux élèves un parcours suffisamment long ("qu'il fonctionne") 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire décrire l'atelier aux élèves est une occasion de travailler le langage - Utiliser explique simplement l'essentiel d'une roulade (rentre bien la tête et se laisse aller)
27	Faire participer les élèves	Un autre élève va expliquer son atelier saut à cloche pied avec baton	<ul style="list-style-type: none"> - Regarde la démonstration de l'élève en lui rappelant d'expliquer à ses camarades, - le guide avec des questions pour qu'il donne suffisamment de détails 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce que ce groupe a conçu comme atelier - Proposer aux élèves un parcours suffisamment sécurisé - Envisager d'autres ateliers avec l'idée de ce groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - fait oraliser les élèves - d'autres ateliers de ce type pourraient être intéressants - Ne pas avoir à gérer le groupe classe grâce au clameur des élèves, permet de s'extraire de la situation et d'anticiper d'autres activités
28	Faire participer les élèves	Plusieurs élèves se lèvent pour expliquer un autre atelier L'agitation commence à monter	<ul style="list-style-type: none"> - Leur demande de s'asseoir, insiste pour les faire reculer et rappelle que c'est elle qui désigne l'élève "démonstrateur" - désigne une élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas faire durer trop longtemps les explications - faire en sorte que les élèves sachent ce qu'ils doivent faire à chaque atelier 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves s'agitent car ils ont très envie d'aller sur le parcours, - mais il est nécessaire d'expliquer chaque atelier au préalable
29	Faire participer les élèves	Une élève explique son atelier	Fait oraliser les explications, puis l'élève fait la démonstration de l'atelier Lance une exclamation en voyant ce qu'ils ont à faire (sauter à cloche pied dans un cerceau)	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux élèves un atelier réalisable ("qu'il fonctionne") 	Si l'élève n'était pas parvenue à faire l'atelier, des modifications auraient dû être apportées

c. Vidéo 3 - retour en regroupement après réalisation des parcours

30	Gérer la transition entre deux activités	Les élèves s'agitent en attendant que les derniers finissent leur atelier	Fait terminer le dernier atelier tout en observant les élèves en regroupement: - reprend des élèves qui s'étaient allongées, se fâche contre un élève qui a failli rentrer dans un autre. - le fait assoir à l'autre bout de la salle, sur un matelas. - L'élève va s'asseoir sans rien dire	- Eviter qu'un accident grave n'arrive avec la collision de 2 élèves - amplifier sa réaction par rapport à son niveau de contrariété réelle ("je fais la méchante"; "je suis pas du tout énervée")	Il est normal que les élèves s'agitent en attendant le passage à une autre activité
31	Gérer la transition entre deux activités	L'E prend Lucas à partie	- explique aux élèves que s'ils ne sont pas sages, Lucas aura peur de venir en classe - demande à l'élève agité de rester assis sur le tapis, loin des autres élèves	-intégrer Lucas dans le fonctionnement de la classe - faire en sorte que les élèves se calment pour ne pas faire peur à Lucas. - dédramatiser le fait de s'être fâchée en prenant un tiers, en théâtralisant - se fâcher est un constat d'échec pour elle, sentiment de culpabilité - difficile de supporter le rejet	- pour des élèves comme D, se fâcher est nécessaire pour lui donner un cadre
32	Passer la consigne d'une nouvelle activité	Revient devant les élèves assis dans le coin regroupement de la motricité, ceux-ci étant plus calmes suite à sa "colère"	-adopte un ton adouci, et parle en tenant un bâton dans les mains -ré-explique l'exercice de schématisation, en rappelant que c'est très difficile -fait intervenir les autres élèves pour donner les réponses à leurs questions et reformule en prenant des images simples	- faire réfléchir les élèves, en se servant de leurs questions et idées - rebondir sur les interventions des élèves pour construire son explication	- le calme est nécessaire car il est temps de ranger - les élèves ont des idées qu'il faut exploiter -l'exercice de mémorisation demande un effort et n'est pas simple

33	Faire grandir les élèves	montre sa tête avec les deux mains pour évoquer la mémorisation, en balayant les élèves du regard les élèves qui l'écoutent attentivement	<ul style="list-style-type: none"> - explique que la mémorisation est comme prendre une photographie dans sa tête - rappelle qu'ils ont d'abord installé puis pratiqué - leur demande de se concentrer et attire leur attention sur la difficulté, sachant qu'il faudra également dessiner 	<ul style="list-style-type: none"> - faire en sorte que les élèves soient concentrés sur la consigne en cours d'explication 	-2 étapes ont été suivies pour arriver à mémoriser le parcours: construire et pratiquer
34	Prendre en compte les retours des élèves	Une élève demande si on peut se dessiner sur le parcours	<ul style="list-style-type: none"> - réfléchit, tête baissée, en manipulant le baton -reformule la question de l'élève, puis redemande aux élèves l'objectif de l'exercice -2 élèves répondent que c'est pour se rappeler du parcours -conclut qu'on ne peut pas se dessiner sur le parcours 	<ul style="list-style-type: none"> -dire non à l'élève sans que cela soit trop "abrupte" - Tenter de donner un sens à son explication et conclure 	
35	Faire participer les élèves	Demande à un élève de chaque groupe de ranger l'atelier	<ul style="list-style-type: none"> -rappelle aux autres élèves qu'ils doivent rester assis -demande successivement aux élèves de chaque groupe de ranger 	<ul style="list-style-type: none"> - choisir sans raison précise les élèves qui vont ranger 	

d. Vidéo 4 - les ateliers ont été rangés, tous les élèves sont dans l'espace regroupement

36	Passer la consigne d'une nouvelle activité	demande aux élèves de venir s'asseoir	<ul style="list-style-type: none"> - théatralise le fait que les ateliers ne sont plus visibles, que le cerveau des élèves doit les aider -se déplace là où était chaque atelier en se tenant la tête avec les mains et demande à quelques élèves d'expliquer l'atelier qui y était placé -l'agitation monte petit à petit chez les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - improviser ce nouveau passage de consigne et faire verbaliser les élèves - donner du sens à l'activité - faire avancer plus vite la description en prenant la parole quelques fois - Ne pas faire durer trop longtemps les explications - Interroger les élèves les plus agités pour les garder dans l'activité 	La schématisation a plus de sens maintenant que les ateliers ont été enlevés Faire à nouveau répéter la consigne n'a pas beaucoup d'intérêt et il est normal que les élèves s'agitent
37	Prendre en compte les retours des élèves	des élèves viennent la voir après l'activité, une élève demande à faire la schématisation dans la salle de motricité	<ul style="list-style-type: none"> - reformule la question, réfléchit et lui dit qu'elle va y réfléchir pour cet après-midi 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas complexifier l'activité en faisant faire la schématisation en salle de motricité même si cela pourrait être drôle 	-faire dessiner des élèves dans une salle de motricité nécessite du matériel et ajoute un niveau de complexité
38	Prendre en compte les retours des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - un autre élève lui rappelle qu'il a amené son théâtre d'ombres 	<ul style="list-style-type: none"> - l'E lui rappelle le nom exact - regarde la montre et soupire 	<ul style="list-style-type: none"> -adapter son programme pour faire le théâtre d'ombres même si ce n'est pas ce qu'elle avait prévu - faire plaisir aux élèves -avoir le sentiment de ne pas maîtriser son programme de la matinée ("elle part en vrille") 	<ul style="list-style-type: none"> - l'expérience permet d'adapter le programme de la journée en fonction des retours des élèves - le théâtre d'ombres est également un apprentissage

e. Vidéo 5 - Retour en classe et lancement des histoires avec théâtre d'ombres

N° UE	UE (bleu)	Ce qui fait signe (l'observable ou non) (rose)	UE d'action Actions - Emotions - Interprétations (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
39	Gérer la transition entre deux activités	les élèves n'arrivent pas à fermer un volet de la salle	- va les aider pour fermer un des volets puis revient pour préparer le reste du dispositif	- mettre en place le théâtre en s'appuyant sur l'autonomie des élèves qui permettent de compenser ses lacunes	-l'autonomie des élèves de grande section est plus importante que ceux de MS
40	Prendre en compte les retours des élèves	finalise l'installation du théâtre d'ombres avec l'élève qui l'a emmené pendant que les enfants discutent assis en regroupement dans la salle plongée dans l'obscurité	- fait reculer les élèves pour mieux voir - organise le théâtre avec l'élève	- Faire plaisir à ses élèves malgré la complexité que cette activité représente pour elle - Se faire plaisir en leur faisant plaisir	
41	Mettre en œuvre l'activité	choix des marottes à utiliser pendant que les élèves s'agitent	- Debout, regarde attentivement chacune des marottes - s'exclame qu'elle va devoir inventer une histoire	- inventer une l'histoire à l'aide des marottes, malgré le manque de motivation	- le théâtre d'ombres est une activité qui capte naturellement l'attention des élèves, ils vont donc finir par se taire spontanément et écouter
42	Prendre en compte les retours des élèves	allume la lampe de poche pour le théâtre d'ombres	- cherche la meilleure position pour que les ombres soient "bonnes" - propose à l'élève qui a amené le théâtre d'aller regarder le spectacle mais il refuse et veut aider l'E - ferme la porte, les élèves sont tous silencieux	- Accepter le choix de l'élève même s'il risque de ne pas bien voir	
43	Mettre en œuvre l'activité	l'E commence son histoire, "il était une fois...."	- un élève lui dit que la marotte s'appelle Pierrot - appelle donc le personnage principal "Pierrot" puis poursuit l'histoire	- inventer une histoire - leur faire chanter une chanson qu'ils connaissent puis changer d'avis - faire terminer assez brutalement l'histoire par manque d'inspiration, le regretter ensuite	

f. Vidéo 6 - rentrée de la récréation en classe et lecture d'album

N° UE	UE (bleu)	Ce qui fait signe (l'observable ou non) (rose)	UE d'action Actions - Emotions - Interprétations (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
44	Gérer la transition avec la récréation	l'E est en train de choisir un livre, les élèves rentrent en classe	<ul style="list-style-type: none"> - demande à une élève d'aller chercher un autre livre - les élèves discutent en rentrant et s'assoient en regroupement, en continuant de parler -Se déplace de l'autre côté du coin regroupement et leur demande de reculer -demande calmement à un élève d'arrêter de faire du bruit 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier l'histoire à lire : un conte traditionnel jamais lu encore 	
45	Gérer la transition avec la récréation	Les élèves sont agités, il y a du bruit dans la cour	<ul style="list-style-type: none"> - se place debout, au centre du regroupement, les mains sur la tête et dit "chuuut, on se calme" - la dernière élève rentre et ferme la porte - claque des doigts et lève les mains en le verbalisant - tous les élèves deviennent silencieux et reproduisent les gestes de l'E -poursuit en faisant d'autres gestes 	<ul style="list-style-type: none"> - calmer les élèves excités par la récréation et le bruit dans la cour - les mettre dans une sorte d'action pour les capter et obtenir le silence - Rassurer les élèves qui savent qu'en suivant l'E, ils auront plus vite leur histoire - Compter les élèves et s'assurer qu'ils sont tous là 	<ul style="list-style-type: none"> -les élèves sont agités au retour de récréation - mettre les élèves en action permet d'obtenir le silence - les élèves savent que ces actions seront suivies d'une lecture s'ils se calment et reproduisent les gestes de l'E
46	Gérer la transition avec la récréation	Une élève en retard rentre en classe	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève va s'asseoir en silence - Poursuit ses gestes en étant toujours debout puis termine par un "chuuut" mimé - aucun élève ne parle 	<ul style="list-style-type: none"> - s'assurer que tous les élèves sont présents en les comptant 	

47	Mettre en œuvre l'activité	L'E s'assoit puis montre la couverture du livre	<ul style="list-style-type: none"> -pose une question aux élèves en chuchotant -les élèves lèvent la main - une élève est interrogée et répond en faisant une erreur (Ariel et Gretel) -l'E reprend sa réponse à voix haute sous forme interrogative, puis interroge les élèves sur les lettres du titre 	<ul style="list-style-type: none"> -faire comprendre aux élèves l'erreur en utilisant les précédents apprentissages sur les lettres -donner la réponse directement dans les cas plus complexes 	<ul style="list-style-type: none"> -parler en chuchotant amène les élèves à "faire chut"
48	Mettre en œuvre l'activité	Arrêt de la lecture de l'histoire pour en préciser un élément	<ul style="list-style-type: none"> - lecture de l'histoire, du mot "famine" et de l'expression "le pain vint à manquer" - interroge les élèves sur leur compréhension du récit 	<ul style="list-style-type: none"> -s'assurer que tous les élèves comprennent le début de l'histoire - ne pas perturber la lecture mais ancrer le récit - ne pas imposer aux élèves ce qu'elle n'aimerait pas qu'on lui impose (l'explication intempestive de l'histoire en cours) 	<ul style="list-style-type: none"> -donner trop d'explications durant la lecture d'une histoire en perturbe la compréhension, et induit une perte de sa beauté - les élèves aiment écouter les histoires

g. Vidéo 7 - rentrée après le repas et la récréation

N° UE	UE (bleu)	Ce qui fait signe (l'observable ou non) (rose)	UE d'action Actions - Emotions - Interprétations (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
49	Gérer la transition avec la récréation	de retour de récréation, des élèves vont s'asseoir à leurs tables au lieu d'aller en regroupement comme d'habitude	<ul style="list-style-type: none"> - leur demande d'aller s'asseoir en regroupement - continue de chercher le livre qu'elle souhaite leur lire dans le placard au fond de la classe - répète à d'autres élèves d'aller s'asseoir en regroupement - après avoir trouvé son livre, revient vers le regroupement 	<ul style="list-style-type: none"> - attendre que les élèves s'installent - s'assurer qu'il ne reste pas d'élèves dans la cour - trouver l'histoire prévue et en maintenir sa lecture, même si les élèves ont hâte de faire le schéma 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves vont s'asseoir à leur table car ils ont hâte de commencer le schéma
50	Prendre en compte les retours des élèves	Voit le livre que Lola a amené	<ul style="list-style-type: none"> - change de livre - redemande à un élève d'aller chercher ceux qui sont restés dans la cour - rappelle à d'autres élèves d'aller s'asseoir 	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter les paroles prononcées le matin à l'élève qui avait amené le livre - déterminer le mode de lecture: CD plutôt que par elle-même - vérifier s'il reste beaucoup d'élèves dans la cour - rester calme malgré son bouillonnement intérieur 	
51	Gérer la transition avec la récréation	Agacée, regarde dans la cour si des élèves y sont encore	<ul style="list-style-type: none"> - Echange avec des élèves sur la lecture à venir - compte les élèves silencieusement 	<ul style="list-style-type: none"> - s'assurer qu'il ne manque pas d'élèves 	
52	Gérer la transition avec la récréation	Les élèves retardataires rentrent en classe sous le regard lasse de l'E	<p>L'E leur demande en soupirant, mais calmement d'aller se laver les mains</p> <ul style="list-style-type: none"> - une élève demande à aller boire - Refuse en se fâchant et rappelle qu'ils viennent de rentrer et qu'il faut avancer - les élèves se taisent 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir commencer l'activité et en finir avec ce moment de transition - Montrer aux élèves qu'ils exagèrent à demander à aller boire au dernier moment 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves de cette classe sont calmes en général - l'activité pourra enfin commencer quand ils seront tous rentrés - le retour de la récréation du midi est un moment compliqué ("qui ne roule pas")

53	Mettre en œuvre l'activité	Met le CD en lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Précise qu'ils écoutent une histoire puis iront travailler - Rappelle à l'ordre un élève un peu agité - Va fermer une fenêtre puis revient vers le poste CD pour baisser le son 	<ul style="list-style-type: none"> - baisser le niveau sonore de la récréation - régler correctement le volume sonore du CD 	
54	Mettre en œuvre l'activité	Une élève se lève	<ul style="list-style-type: none"> -l'intercepte, la tient par le bras et la dirige vers une place derrière le groupe -lui prend le papier des mains, en disant "à un moment ça va hein!" 	<ul style="list-style-type: none"> - recadrer l'élève 	
55	Mettre en œuvre l'activité	S'assoit à sa chaise et montre l'album aux élèves avec une mine renfrognée	<ul style="list-style-type: none"> -compte silencieusement les élèves - fronce les sourcils - tourne la page au fur et à mesure de la lecture en ayant l'air préoccupée 	<ul style="list-style-type: none"> - en finir avec ce moment après le repas - s'assurer que tous les élèves sont rentrés de récréation - Attendre que la lecture se passe en mémorisant le dernier mot pour pouvoir tourner la page au bon moment -Observer les élèves, être touchée par leurs regards captivés 	<ul style="list-style-type: none"> - lit le dernier mot de la page pour savoir quand il lui faut la tourner - les élèves connaissent bien cette histoire mais sont toujours captivés

h. Retour de l'enseignante sur les 3 vidéos visionnées seule

Vidéo	N° UE	UE (bleu)	Ce qui fait signe (l'observable) (rose)	Actions - Emotions - Interprétations (Vert)	Préoccupations (non-observables) (violet)	Connaissances mobilisées Apprentissages (orange)
Vidéo 8- passage de consigne avant atelier schéma	56	Gérer la transition entre deux activités	En regroupement, demande aux élèves, pour la première fois, de croiser les bras quand ils ont terminé le schéma	<ul style="list-style-type: none"> - explique ensuite qu'elle passera voir les élèves - rappelle qu'ils doivent rester assis et les étapes de l'activité: faire le schéma, rester assis les bras croisés, retourner en regroupement quand tout le monde a fini - les élèves écoutent puis vont à leur table 	<ul style="list-style-type: none"> - Eviter que les élèves qui ont presque fini passent à une autre activité en autonomie - s'assurer que l'activité suivante sera bien mise en œuvre en limitant le temps de celle-ci 	Le temps d'attente n'étant pas être long, les élèves peuvent rester les bras croisés
Vidéo 9 - réalisation activité schéma	57	Mettre en œuvre l'activité	marque un temps d'arrêt en voyant une place vide	<ul style="list-style-type: none"> -s'exclame à voix haute en découvrant qu'une élève n'est pas revenue - Inquiète, réfléchit puis vient vers moi pour m'expliquer qu'elle n'aime pas ce genre de situation - va écrire sur le cahier d'absence, en restant pensive 	<ul style="list-style-type: none"> - l'E s'inquiète quand elle voit la place vide - s'assurer que le père de l'élève a le droit le récupérer ainsi et qu'il a l'autorisation parentale - renseigner l'absence dans le cahier des absences - s'assurer que tous les élèves sont présents 	
	58	Créer un lien avec les élèves	Un élève est agité	<ul style="list-style-type: none"> - le menace d'envoyer le contrat jeune s'occuper d'autres enfants - lui rappelle qu'il doit travailler avec lui, qu'il doit terminer le schéma du parcours 	<ul style="list-style-type: none"> - faire plaisir à l'élève en autorisant la présence de Lucas à ses côtés - orienter l'élève sur le travail à faire plutôt que sur son comportement qu'il a des difficultés à contrôler 	La présence de Lucas à côté de cet élève lui fait plaisir, mais le rend agité
	59	Mettre en œuvre l'activité	L'E observe le travail des élèves, se tourne vers moi et me dit qu'elle est épatée par ce que font les élèves	<ul style="list-style-type: none"> -l'élève à ses côtés montre qu'il est content -précise que les cerceaux facilitent la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> - anticiper les prochaines étapes à partir de la progression qui s'est mise en place naturellement 	<ul style="list-style-type: none"> - Les cerceaux ont facilité la schématisation - l'approche mise en place "par hasard" présente une bonne progression

Vidéo10 - passage en regroupement pour nouvelle activité	60	Gérer la transition entre deux activités	L'E demande aux élèves de venir s'asseoir en regroupement	<ul style="list-style-type: none"> - tous les élèves se lèvent bruyamment de leur chaise et se dirigent vers le regroupement - efface le tableau et met en place une affiche au tableau sans se soucier des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Avancer sur la séance de phonologie à venir - Trouver comment mener la séance, présenter la consigne - Faire en sorte d'accrocher les élèves, capter leur attention, rendre la séance intéressante, plaisante et ayant du sens pour eux 	A chaque changement de séance, s'interroge sur la manière de présenter de manière ludique la séance qui suit
	61	Gérer la transition entre deux activités	Dit à l'ATSEM, qui vient de rentrer dans la classe, que les élèves se sont bien débrouillés. Ceux-ci écoutent et font moins de bruit	<ul style="list-style-type: none"> - Maria lui répond que c'est bien, qu'ils ont été intéressés - L'E regarde à nouveau quelques schémas - les élèves continuent de s'asseoir en silence 		<ul style="list-style-type: none"> - entendre l'E parler à un tiers de leur travail rend les élèves attentifs, et ils se calment - Cet échange a permis de mettre des mots sur leur travail car n'avait pas fait de commentaire jusque là
	62	Passer la consigne d'une nouvelle activité	L'affiche étant installée, demande aux élèves ce qu'ils vont faire	<ul style="list-style-type: none"> - laisse des silences - interroge quelques élèves, tout en faisant en déplacer d'autres qui sont trop près du tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - ne pas presser les élèves, leur laisser le temps d'observer avant de répondre 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves ayant des difficultés à comprendre une consigne une fois en élémentaire, leur laisser un temps d'observation et de réflexion est essentiel dans la transition à une autre activité - il ne faut pas enchaîner sans laisser aux élèves un moment de pause, puis les accrocher en les rendant acteurs de l'activité - La consigne se dévoile en créant des interactions, à prenant en compte leurs réponses, en les interrogeant en fonction de celles-ci et en les dirigeant vers la solution

	63	Passer la consigne d'une nouvelle activité	L'E s'assoit et donne un exemple	<ul style="list-style-type: none"> - donne un exemple simple pour rappeler comment on compte les syllabes - puis annonce que ce n'est pas l'activité qu'ils vont faire 	<ul style="list-style-type: none"> - accrocher les élèves en créant un suspens, en les faisant chercher - casser le rythme attendu 	<ul style="list-style-type: none"> - la position physique joue un rôle important, lorsqu'elle est assise cela signifie que " ça va devenir sérieux". - Cela pourrait correspondre à de la programmation neurolinguistique, que les enfants ont acquis inconsciemment
	64	Mettre en œuvre l'activité	L'E interroge une élève	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève interrogée va au tableau - les autres élèves sont assis et la plupart regarde le tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - ramener dans l'activité cette élève qui était en train de décrocher car son regard n'était plus tourné vers elle 	<ul style="list-style-type: none"> - cela stimule les élèves de leur dire qu'ils vont grandir et faire un exercice encore plus difficile car ils ont réussi le précédent - il faut leur rappeler ce qu'ils ont déjà vu afin qu'ils prennent conscience de ce qu'ils ont déjà fait et en parlent à leurs parents
	65	Mettre en œuvre l'activité	L'E recadre une élève agitée	<ul style="list-style-type: none"> - lui demande d'aller s'asseoir au fond - l'élève se lève sans rien dire et va s'asseoir 	<ul style="list-style-type: none"> - s'assurer que tous les élèves sont dans l'activité 	
	66	Faire participer les élèves	L'E interroge une autre élève	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève interrogée va au tableau - La questionne et fait intervenir les autres élèves pour l'aider 	<ul style="list-style-type: none"> - vérifier le niveau d'une élève de MS pour décider prochainement de son passage en CP - Faire en sorte que les réponses à l'activité viennent des élèves 	
	67	Mettre en œuvre l'activité	L'E feuillette un livret de feuilles	<ul style="list-style-type: none"> - un autre élève est interrogé au tableau - l'E suit son travail en feuilletant le livret de feuilles qui va être donné aux élèves ensuite - elle continue à interroger les élèves pour la correction 	<ul style="list-style-type: none"> - vérifier le livret qu'elle va fournir aux élèves après cette activité - Se rappeler où elle a mis la feuille correspondante à l'activité en cours 	

	68	Mettre en œuvre l'activité	L'E interroge une autre élève	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève interrogée va au tableau -L'E lui pose des questions et fait intervenir les autres élèves pour l'aider - L'E sort une autre élève du groupe car elle commence à s'agiter 	<ul style="list-style-type: none"> - vérifier la compréhension de certains élèves qui ont des difficultés d'apprentissage - les élèves commençant à s'agiter, envisager la fin de l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves qui réussissent ne sont interrogés qu'en fin de processus d'apprentissage, durant les entraînements, - Si les élèves commencent à s'agiter c'est que l'activité est trop longue
	69	Mettre en œuvre l'activité	un des mots étudiés a une double signification	<ul style="list-style-type: none"> - une élève est interrogée au tableau - un autre élève remarque que ce mot désigne aussi un animal (punaise) mais l'E n'entend pas 	<ul style="list-style-type: none"> - écouter l'activité sans ajouter de connaissances complémentaires (la double signification du mot punaise) 	
	70	Prendre en compte les retours des élèves	- un élève se fait "souffler" la bonne réponse par un autre	<ul style="list-style-type: none"> - un autre élève proteste - acquiesce et explique à l'élève "souffleur" que celui qui est au tableau n'a pas pu réfléchir par lui-même et a peut-être juste écouté la bonne réponse - conclut en disant qu'il faut laisser les élèves réfléchir et se taire 	<ul style="list-style-type: none"> - écouter les élèves et rebondir sur leurs interventions 	Les enfants ont besoin de comprendre le sens des règles de la classe
	71	Gérer la transition entre deux activités	L'E se lève et montre une autre affiche	<ul style="list-style-type: none"> - explique que l'activité se poursuivra avec une autre affiche plus tard - rappelle le principe de l'activité en mimant un détective, et précise que cette activité est un jeu amusant 	<ul style="list-style-type: none"> - rendre cet exercice ludique en leur donnant l'image d'un détective et en évoquant un jeu amusant 	<ul style="list-style-type: none"> - quand l'E se met debout, cela signifie que l'exercice est terminé - il est nécessaire de stimuler les enfants en ramenant les activités à des jeux - la comparaison avec un détective est un peu compliquée pour les élèves de cet âge

	72	Gérer la transition entre deux activités	<ul style="list-style-type: none"> - l'E est debout et montre le livret de feuilles qui va être travaillé, les élèves commencent à s'agiter 	<ul style="list-style-type: none"> - soupire et se déplace vers son bureau pour chercher quelque chose - revient au centre du regroupement et reste debout, introduit la prochaine activité 	<ul style="list-style-type: none"> - retrouver où est la fiche qui devrait suivre l'activité réalisée - modifier le programme en fonction de cet aléa et passer à une activité de graphisme 	<ul style="list-style-type: none"> - la classe est un mouvement perpétuel - les transitions doivent être travaillées, même si avec l'expérience elles le sont de moins en moins - il existe plusieurs types de transitions: marquées/imposées (ex bras croisés, déplacement en zone de regroupement), ou en fonction de l'avancement de chaque élève (avec cahier d'autonomie)
--	----	--	--	---	---	---