

# L'éducation à la santé dans les écoles

Amandine Mazard, Léa Sanchez

▶ **To cite this version:**

Amandine Mazard, Léa Sanchez. L'éducation à la santé dans les écoles. Education. 2021. dumas-03428393

**HAL Id: dumas-03428393**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03428393**

Submitted on 15 Nov 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 2ème année**
**Année universitaire 2020 - 2021**

# L'ÉDUCATION À LA SANTÉ DANS LES ÉCOLES

**MAZARD Amandine**
**SANCHEZ Léa**

Directeur du mémoire : Alain Jean
Assesseur : Françoise Morel

Soutenu le 26 mai 2021

## Résumé :

Dans ce mémoire, nous nous sommes interrogées sur les différents gestes professionnels mobilisés par les enseignants experts lors d'une séance sur l'éducation à la santé auprès des élèves de cycle 2. Ce sont nos observations en stage comme l'organisation du goûter diversifié en impliquant les parents des élèves qui nous ont poussées à réaliser cette étude. Pour cela, nous nous sommes rendues dans deux classes différentes afin de filmer des séances spécifiques d'enseignantes expertes puis nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation auprès des enseignantes. Ceci nous a permis d'avoir un support de verbatims que nous avons analysé grâce à une grille construite d'après les gestes professionnels de Dominique Bucheton : gestes d'étayage, gestes d'atmosphère, gestes de pilotage et gestes de tissage. Nous pensions que les gestes de tissage seraient les plus représentés mais il s'agit de la catégorie la moins représentée avec le pilotage. La mise en place des parcours de l'élève pourrait aider les enseignants à davantage réaliser des séances dans le domaine de l'éducation à la santé.



Mots-clés : enseignants experts - gestes professionnels de l'enseignant - étayage - parcours de l'élève.



## Summary:

In this brief, we examined the various professional actions taken by the expert teachers during a session on health education for Cycle 2 students. These are our observations during the internship as the organization of the diversified snack in involving the parents of the students who pushed us to do this study. To do this, we went to two different classes to film specific sessions of expert teachers and then we conducted self-monitoring interviews with the teachers. This allowed us to have a support of verbatims that we analyzed thanks to a grid built according to the professional gestures of Dominique Bucheton: gestures of support, gestures of atmosphere, gestures of steering and gestures of weaving. We thought weaving would be the most represented, but that's the least represented category with pilotage. The setting up of student pathways could help teachers to carry out more sessions in the field of health education.



Keywords: expert teachers - professional teacher gestures - support - student path.

# SOMMAIRE


*I- Introduction : thème choisi et sa contextualisation* *4*

*II-La problématique* *5*

**A) Question complexe** **5**

**B) Hypothèses** **5**

**C) Questions adjacentes et nos essais de réponses** **6**

Qu'est-ce que des gestes professionnels d'ajustements et des combinaisons de gestes professionnels d'ajustements ? 6

Qu'est-ce que l'éducation à la santé ? 6

Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? 8

Qu'est-ce qu'un enseignant expérimenté ? 8

*III-Explicitation du cadre théorique* *9*

**A) Le choix des articles** **9**

**B) Synthèses** **9**

L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés : 9

Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique : 13

Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire : 17

*IV- Méthodologie de recueil de données* *20*

**A) Contexte** **20**

**B) Explicitation de la méthodologie de recueil de données** **20**

**C) Les données** **21**

*V- Méthodologie d'analyse des données* *21*

**A) Explicitation de la méthodologie et lien avec la problématique** **21**

**B) Présentation de la grille pour repérer les gestes professionnels et argumentation** **22**

*VI- Résultats des analyses* *30*

**A)** 30

Enseignante A 30

Enseignante B 35

Comparaison 38

**B)** 39

Les gestes d'étayage 40

Les gestes de pilotage 41

Les gestes d'atmosphère 42

Les gestes de tissage 43

**C)** 44

*VII- Conclusion et perspectives* *47*

*VIII- Bibliographie* *49*

*IX- Annexes* *49*

## I- Introduction : thème choisi et sa contextualisation

Lors de nos stages de licence et de Master 1 et Master 2, nous avons été interpellées par la forte présence de l'éducation à la santé dès l'entrée à l'école maternelle. En effet, les établissements voulaient attirer l'attention des élèves sur leur bien-être et leur santé et les sensibiliser aux bienfaits de l'éducation physique et sportive. Par exemple, les écoles maternelle Jacqueline Majurel à Sussargues et Ingrid Bergman à Montpellier ont mis en place des goûters bien spéciaux. La directrice de l'école Jacqueline Majurel nous a expliqué qu'il était important d'initier à bien manger et d'avoir une alimentation équilibrée, c'est pourquoi le goûter et le projet d'école vont dans ce sens. En ce qui concerne l'école Ingrid Bergman, l'école a fait appel aux parents par le biais d'une fiche où les parents s'inscrivent pour fournir le goûter de toute la classe. Le lundi, les parents chargés du goûter doivent fournir des fruits et des biscuits, le mardi, des yaourts et des biscuits, le jeudi du pain avec de la confiture ou du chocolat et le vendredi du pain et du fromage. Nous avons aussi remarqué que dans l'école Roosevelt, chaque matin dans la classe de CP comportant 26 élèves, les deux maîtres proposaient un rituel pour prévenir les dangers des écrans. Ils leur demandaient s'ils avaient regardé la télévision le matin avant de venir à l'école en leur disant qu'il ne fallait pas parce que cela n'était pas bon pour leur cerveau et qu'ils ne seraient pas concentrés ensuite à l'école. Pour prolonger ce rituel, des intervenantes du Réseau d'Aides Spécialisées aux élèves en Difficulté sont venues expliquer aux enfants durant plusieurs séances les dangers des écrans. Il a ensuite été mis en place des débats collectifs pour interroger les élèves sur ce sujet sous la forme de travaux en groupe, puis en individuel. Le travail a été poursuivi avec la préparation d'affichages en classe. Aussi, le projet d'école Roosevelt met en forme l'éducation à la santé par le cross de l'école. Dans toutes les classes, les élèves s'entraînent 2 à 3 fois par semaine pour préparer ce cross. Ils pourront aussi observer les réactions de leur corps après chaque entraînement. Il y a une réelle volonté d'intégrer les parents à cet événement qui se déroulera au Château d'O avec un pique-nique tous ensemble sur le thème du zéro-déchet et du bien-manger. De plus, les infirmières scolaires affiliées au collège de secteur viennent à l'école élémentaire afin de programmer une visite pour les enfants de 6 ans (CP) pour contrôler l'audition, la vue, les dents, le développement, la croissance. Il s'agit de faire une visite générale sur la santé de l'enfant. Si besoin, il est possible de proposer une rencontre avec les parents si un enfant a un quelconque problème. Des interventions sont également mises en place par la région pour les enfants âgés de 6, 9 et 12 ans afin de former les élèves à l'hygiène de vie et plus précisément au brossage des dents, en lien avec l'alimentation (caries). Un rendez-vous individuel est proposé pour chaque enfant. Nous avons aussi eu la possibilité de faire un stage de trois semaines dans une école primaire à Corneilhan, ce qui nous a permis de filmer plusieurs séances d'éducation à la santé en classe de CE2-CM1.

Nous voyons que l'éducation à la santé est bien présente dans les écoles, elle se met en place sous différentes formes et demande une réelle prise de conscience dans les démarches de mise en œuvre et d'organisation des enseignements. Cependant, cette prise de conscience est très récente, les enseignants se basent énormément sur les programmes, les progressions, mais très peu sur les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et sur les parcours de l'élève. Nous entendons souvent parler du parcours citoyen notamment en EMC mais très peu d'enseignants se basent sur le parcours santé. Ce parcours est structuré autour de trois axes : l'éducation à la santé, la prévention et la protection. Il vise à accompagner les élèves de la maternelle jusqu'au lycée, notamment dans leurs choix afin qu'ils soient responsables, il essaie d'éviter la venue de maladie grâce à la prévention (l'alimentation, la vaccination, l'addiction…) et il protège afin de créer un climat scolaire favorable à la santé et au bien-être. Il permet aux élèves de prendre soin d'eux-mêmes mais aussi des autres. Ce parcours se fait dans le cadre du projet d'école.

C’est ainsi que dans le cadre de la discipline “communauté de recherche thématique”, nous avons choisi de traiter le thème de l'éducation à la santé auprès des élèves de cycle 2. Lorsque nous questionnons les enseignants sur ce qu’ils font en éducation à la santé, une réponse revient souvent, celle de la discipline scolaire et plus précisément, les sciences. Or, les enseignants ne sont pas conscients que l’éducation à la santé se trouve dans toutes les disciplines, et qu’ils en font en interdisciplinarité. En maternelle par exemple, les enseignants apprennent aux élèves à manger, à se laver les mains, à se moucher. Ils n’en sont pas conscients puisque ce n’est pas une discipline scolaire, c’est une question de société et l'éducation à la santé tend à disparaître peu à peu dans les écoles. D’après Jean-Marc Lange, Directeur de Lirdef et professeur des Universités de Montpellier, dans le Café Pédagogique du mercredi 20 mai 2020, “les éducations à” se résument à des questions de valeurs et de comportements menées selon une pédagogie de projet. D’après lui la demande des enseignants pour les “éducations à” vient de la tension entre transmettre une culture patrimoniale et éduquer aux enjeux du monde contemporain et citoyen notamment dans le domaine de la santé et du développement durable. Ces éducations ont disparu à la fin du vingtième siècle car elles ont été remplacées par des enseignements et domaines disciplinaires. Il est nécessaire de faire prendre conscience de cela aux enseignants car ce ne sont pas des choses qui s'opposent mais plutôt qui s'entremêlent. Nous nous sommes donc interrogées sur ces apprentissages qui ne sont pas liés explicitement à une discipline scolaire et également sur l’engagement des enseignants dans ce domaine.

## II-La problématique

### A) Question complexe

Nous voudrions savoir **quels sont les gestes professionnels mobilisés lorsqu'un enseignant expert fait de l’interdisciplinarité avec l'éducation à la santé en classe ?**

### B) Hypothèses

Concernant les différents articles relevés, nous pouvons dire que l’éducation à la santé est un enjeu majeur dans les établissements primaires. Ce sujet reste une priorité pour les écoles qui visent le bien-être et la santé de tous les élèves. L’enseignant a un rôle important : il doit éduquer à la santé ses élèves afin de prévenir, protéger des éventuels risques et autres facteurs auxquels sont soumis les jeunes. En effet, à cet âge-là, le corps évolue très vite et les risques de surpoids ou de caries sont très fréquents. À partir des divers articles et observations faites en stage, nous nous interrogeons sur la manière dont les gestes professionnels de l’enseignant sont mobilisés afin d’amener l’éducation à la santé dans les enseignements de classe.

D.Bucheton affirme dans son article *Bucheton, D. (2009). L’agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès. p. 51-68. Seconde partie du chapitre 2* qu'il existe quatre préoccupations interactionnelles c'est-à-dire les relations entre les personnes et avec le milieu dans la classe et en dehors de la classe. Il y a l'atmosphère dont le but est de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat qui aide les élèves à savoir ce qu'ils ont le droit ou non de faire comme le droit ou non de la prise de parole. Le tissage est le fait de faire des liens. L'étayage a été conceptualisé par Bruner. Pour D.Bucheton, il s'agit de 50% des prises de paroles de l'enseignant. Enfin, le pilotage, c'est un contrôle de la situation, savoir si la leçon avance correctement pendant le cours en regardant l'heure par exemple. Certains professeurs

regardent leurs fiches de préparation de la séance. Cela se traduit également par le déplacement de l'enseignant dans l'espace et le pilotage spatio-temporel.

Nous faisons donc les hypothèses suivantes :

- Les enseignants vont mobiliser des gestes professionnels précis pour travailler sur l'éducation à la santé.
- Les gestes professionnels des enseignants peuvent être analysés grâce à la grille de gestes de Dominique Bucheton.
- Les enseignants vont mobiliser le tissage comme geste professionnel.
- Les enseignants vont mobiliser l'étayage comme geste professionnel.
- Les enseignants vont mobiliser le pilotage comme geste professionnel.
- Les enseignants vont mobiliser le maintien de l'atmosphère comme geste professionnel.
- Les enseignants ne conscientisent pas ces gestes.

## C) Questions adjacentes et nos essais de réponses

Nous avons ainsi sélectionné plusieurs articles pour chercher à répondre à cette problématique et nous apporter des données théoriques dans le cadre de notre mémoire.

### *Qu'est-ce que des gestes professionnels d'ajustements et des combinaisons de gestes professionnels d'ajustements ?*

D'après Dominique Bucheton dans son article *"L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* ", rien ne se passe jamais comme prévu en classe. L'école est un lieu d'adaptation qui évolue en permanence. Les gestes nécessitent des formats d'étayage (Bruner), ils peuvent s'analyser sur deux registres principaux : les gestes communs de structuration du milieu didactique et les gestes d'ajustements aux élèves. Ils sont systémiques, modulaires et dynamiques. Il existe cinq préoccupations centrales et communes qui structurent le milieu didactique. La préoccupation centrale est la préoccupation didactique spécifique et les autres sont des préoccupations interactionnelles comme l'atmosphère, le tissage, l'étayage et le pilotage spatio-temporel. L'ajustement peut se définir comme la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur une situation spécifique de la classe et comment évolue cette situation. Ce modèle permet d'offrir une base sur laquelle s'appuyer et se référer pour les enseignants mais aussi pour toute la communauté scientifique qui va pouvoir effectuer de nombreuses expériences en s'appuyant sur un modèle global. Il est propre aux gestes des enseignants puisqu'il traite des imprévus survenus en classe et des réactions que l'enseignant va avoir.

### *Qu'est-ce que l'éducation à la santé ?*

L'article *"Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique"* écrit en 2007, établit une recherche sur l'inclusion de la santé dans les enseignements et en particulier sur l'éducation physique et sportive. L'EPS vit actuellement une période importante de transformation amenant cette discipline scolaire à agir sur les habitudes de vie des jeunes afin de les aider à adopter des comportements favorables à leur état de santé et de bien-être. Les rares études portant sur l'inclusion de l'éducation à la santé, notamment "Le dispositif de recherche-intervention : Apprendre à mieux vivre ensemble" ou

encore l'étude des "déterminants des pratiques des enseignants du premier degré" de Simar et Jourdan en 2010, montrent que les pratiques d'intervention des enseignants ne favorisent aucunement le développement d'une gestion appropriée chez les élèves de leur santé et de leur bien-être. Cette inclusion soulève donc plusieurs interrogations quant à sa mise en œuvre de la part des enseignants du domaine de l'éducation physique.

D'après les auteurs de l'article " *Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire"*, il est nécessaire de mettre en place un plan de prévention pour améliorer la santé en faisant participer les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens et pour construire des compétences de santé positives. L'école a un rôle très important, et à travers les programmes, l'éducation à la santé est présente et nécessite une implication des acteurs de l'école. La majorité des enseignants pratiquent l'éducation à la santé, dans des séquences, des projets, avec des intervenants, des partenaires, mais aussi et surtout avec les parents. Une étude a été réalisée à Clermont-Ferrand par l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres d'Auvergne et le service d'Épidémiologie, Économie de la Santé et Prévention du CHU, sur les pratiques d'éducation à la santé par les enseignants, leurs rôles et implications dans les projets de prévention, la représentation de la santé qu'ils s'en font, le travail avec les partenaires et les obstacles rencontrés. Il en ressort trois groupes d'enseignants :

- Ceux qui pensent que l'éducation à la santé n'est pas leur rôle
- Ceux qui pensent que leur rôle se limite à l'information
- Ceux qui pensent qu'ils ont un rôle d'éducation globale

Les résultats de l'étude réalisée sont les suivants :

- 71% des enseignants déclarent mener des actions en éducation à la santé,
- 91% ont abordé des thèmes relatifs à l'alimentation, l'hygiène dentaire et corporelle,
- 36% ont fait un travail global à la santé,
- 20% dans le cadre d'un projet,
- 62% de façon ponctuelle,
- 70% seuls, 19% avec des collègues,
- 7% avec les parents, 33% avec des partenaires,
- 29% n'ont pas fait d'éducation à la santé car ils disent qu'il y a trop peu d'intervenants extérieurs, de matériel, ou que cela n'intéresse pas vraiment les élèves. Le manque de formation et de motivation mais aussi la gêne sont des points relevés.

Cette éducation à la santé est très présente en classe dans différentes disciplines telles que l'Éducation Physique et Sportive, les Sciences ou encore l'Éducation Morale et Civique. En cycle 2, le thème de la santé se retrouve dans le domaine 'Questionner le monde' dans la partie 'Le monde du vivant : Reconnaître des comportements favorables à la santé'. Les enseignants doivent enseigner la croissance du corps, l'alimentation et la dentition de l'homme. Les enfants vont ainsi connaître les fondements de la nécessité d'une hygiène dentaire (observation de caries, de dents saines) et identifier les principaux groupes d'aliments et leurs rôles (fruits et légumes, viandes et poissons, produits laitiers, eau, graisses…). Aussi, ils doivent connaître l'importance des règles de vie, les habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation, de sommeil. Concernant les différents articles relevés, on peut dire que l'éducation à la santé est un enjeu majeur dans les établissements primaires. Ce sujet reste une priorité pour les écoles qui visent le bien-être et la santé de tous les élèves. L'enseignant a un rôle important : il doit éduquer à la santé ses élèves afin de donner des habitudes de vie, de protéger et de prévenir d'éventuels risques ou autres facteurs auxquels sont soumis les jeunes. En effet, à cet âge-là, le corps évolue très vite et les risques de surpoids ou de caries sont très fréquents.

***Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?***

Dans l'article *« ce que l'interdisciplinarité fait aux disciplines »*, S.Louvel explore les effets de l'interdisciplinarité sur les territoires et les frontières disciplinaires en prenant exemple sur la nanomédecine. Elle définit le terme d'interdisciplinarité comme un mode de production de connaissance structuré non plus autour des disciplines mais de problèmes à résoudre. Elle se réfère à la définition écrite en 1997 par Béchillon « une articulation de savoirs, qui entraîne, par approches successives comme dans un dialogue, des réorganisations partielles des champs théoriques en présence ». L'interdisciplinarité pourrait donc se résumer par une phrase de Blaise Pascal : « Toute chose étant causée et causante, aidée et aidante, médiate et immédiate, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ».

***Qu'est-ce qu'un enseignant expérimenté ?***

Yves Lenoir, chercheur et professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke reprend dans son ouvrage *L'ENSEIGNANT EXPERT Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes,* les "différents modèles élaborés que rappellent Bereiter et Scardamalia (1992), Darling-Hammond et Snyder (1992), Gustafsson et Undheim (1996), Munby, Russell et Martin (2001) et Spencer (2001)" afin d'expliquer la différence entre un enseignant expert et un enseignant novice. Cela s'expliquerait par l'obtention de compétences spécifiques qui le démarquent d'un enseignant débutant.

Les points de vue sur le sujet divergent. En effet, d'après Philippe Meirieu, chercheur spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, il s'agirait des enseignants ayant plus de 8 ans d'année d'expérience après l'obtention du concours. Alors que pour Dominique Bucheton, il s'agirait de tous les enseignants ayant au moins 1 an d'année d'expérience après l'obtention du concours. Maurice Piéron, professeur à la Faculté de Médecine de l'Université de Liège et auteur de l'ouvrage *Pédagogie des activités physiques et du sport*, pense qu'un enseignant expert possède plus de quatre années d'expérience.

Le Ministère de l'Éducation Nationale français affirme que les compétences professionnelles « s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue » (Ministère de l'Éducation Nationale [MEN], 2013, p. 1). Un enseignant acquiert donc des compétences professionnelles de façon informelle avec l'accumulation de l'expérience lors des pratiques pédagogiques mais également de façon plus formelle avec le dispositif de formation continue. À partir de quand peut-on dire qu'un enseignant devient expert ? Nous ne pouvons être catégorique sur la question. Nous considérons qu'il devient expert lorsqu'il a enseigné dans plusieurs niveaux, plusieurs écoles et plusieurs équipes.

Pour être sûres de l'expertise des enseignantes, nous avons fait le choix de filmer deux enseignantes titulaires qui avaient au moins 15 ans d'ancienneté.

## III-Explicitation du cadre théorique

### A) Le choix des articles

Nous avons choisi trois articles qui nous permettaient au mieux l'analyse de nos données :
Bucheton, D. L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.
Nous avons utilisé cet article pour pouvoir analyser les gestes professionnels des enseignants grâce à un modèle théorique.

Turcotte, S ; Gaudreau, L ; Otis, J. Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique.
Nous avons utilisé cet article pour montrer que l'éducation à la santé peut passer par les sciences mais également par l'éducation physique et sportive.

Jourdan, D ; Piec, I ; Aublet-Cuvelier, B ; Berger, D ; Lejeune, M-L ; Laquet-Riffaud, A ; Geneix, C ; Glanddier, P-Y. Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire.
Nous avons utilisé cet article afin de voir ce que pensaient les enseignants de l'éducation à la santé et où ils se situaient par rapport à cet enseignement.

### B) Synthèses

***L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés :***

***Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès. p. 51-68. Seconde partie du chapitre 2***

À l'école, rien ne se passe jamais exactement comme prévu. L'école est un lieu d'adaptation qui évolue en permanence. Ainsi, de nombreux chercheurs ont voulu étudier ce phénomène des imprévus en classe. Cet article étudié est la seconde partie d'un chapitre d'un ouvrage « L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés » publié à Toulouse en 2009 par Dominique Bucheton. Pour essayer d'aider les professeurs dans leur classe à gérer les imprévus survenant quotidiennement, les scientifiques ont fait de nombreuses recherches. L'objectif est de modéliser cet agir c'est-à-dire essayer de théoriser les principes d'ajustements. Néanmoins, les imprévus et gestes d'ajustements sont bien imprévus et ne peuvent être préparés ou anticipés ce qui pose un problème pour la recherche. Dans cet article, nous allons voir quelles formes prennent les gestes professionnels d'ajustements dans différentes situations.

Cet article de réflexion se base sur une recherche des gestes professionnels d'ajustements. Il ne comporte pas de résultats concrets comme porte normalement une recherche scientifique. Nous pouvons dire qu'en classe, il y a de la co-activité entre enseignant-élève, puisque les normes sont partagées. Le cadre culturel et social permet de préciser la dimension professionnelle du geste mais c'est la singularité du genre que nous cherchons lorsque l'on veut décrire les gestes professionnels. Parfois, la tâche du maître est si stéréotypée et routinière que le genre et le geste se confondent (faire réécrire un résumé, lire la même leçon d'année en année…) même si majoritairement le geste se singularise et s'ajuste d'une classe à

l'autre, d'année en année. Ce capital de genres scolaires disponible pour faire la classe, engager les élèves et les mettre en œuvre sans difficulté est appelé geste de métier. Les gestes de métier initient et contiennent le genre et s'utilisent dans tous les contenus de genre. Les gestes de métier sont donc partagés de manière explicite (nommés) ou implicites (actés à l'identique) dans la communauté professionnelle. Néanmoins, il existe peu de collaboration professionnelle entre les cycles pour partager ces gestes de métier. Ils nécessitent des formats d'étayage (Bruner). Ces gestes de métier sont en revanche difficilement théorisables car ils sont propres à chacun, à une situation, et sont très objectifs. Le geste professionnel produit différents effets mais il est difficile de savoir à quel moment le geste du maître est totalement maîtrisé selon la situation et le milieu dans lequel il est effectué. Le geste professionnel est complexe et est la manifestation de la circulation de la parole et de l'agir du maître sur différentes facettes professionnelles. Le concept de geste professionnel rend donc compte de la part singulière, actée et ajustée de l'agir du maître en situation. Cet agir singulier actualise des genres de l'agir comme les gestes de métiers transmis par la culture professionnelle.

Le modèle des gestes professionnels peut s'expliquer par une activité de l'enseignant qui se lit au travers de ses gestes langagiers et révèle un enchâssement de préoccupations multiples. L'enseignant gère diverses préoccupations communes (temps, contenus, relations humaines...) ce qui l'amène à créer des routines de métier et des microgestes professionnels structurés dans une architecture complexe (orienter, piloter, freiner, détourner…). Ces gestes peuvent s'analyser sur deux registres principaux : les gestes communs de structuration du milieu didactique (gestes de métiers : rappeler ce qu'on vient de faire) et les gestes d'ajustements aux élèves (ajustement à la situation, à l'élève). Trois points doivent être précisés quant aux gestes professionnels. D'abord, ils sont systémiques (indissociables, hiérarchisés), ils sont modulaires (s'actualisent par paquets et se mobilisent à des moments spécifiques) et sont dynamiques (génèrent et actualisent des mouvements de la pensée.

D.Bucheton affirme dans son article qu'il existe cinq préoccupations centrales et communes qui structurent le milieu didactique. La préoccupation centrale est la préoccupation didactique spécifique de construction des savoirs scolaires visés. Les autres sont des préoccupations interactionnelles c'est-à-dire les relations entre les personnes et avec le milieu dans la classe et en dehors de la classe comme l'atmosphère, le tissage, l'étayage et le pilotage spatio-temporel.

Nous allons traiter les quatre préoccupations interactionnelles :

- Le maintien de l'atmosphère : Il s'agit en effet de 15 à 20% des prises de parole. Le but est de créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat qui aide les élèves à savoir ce qu'ils ont le droit ou non de faire comme le droit ou non de la prise de parole. Le maintien de l'atmosphère peut se traduire par un feed-back, soit par l'enrôlement qui donne un indice aux élèves. Si l'enseignant fait un regard insistant, cela peut crisper ou stimuler les élèves. Pour certains élèves, ce sont les seules interactions qu'ils entretiennent avec l'enseignant. L'atmosphère joue un rôle très important et même déterminant dans l'implication des élèves dans le rapport avec l'école car c'est le caractère de l'enseignant qui a un style propre à lui.

- L'étayage : C'est Bruner qui a conceptualisé l'étayage. Il s'agit de 50% des prises de paroles. Elle se qualifie comme étant la préoccupation centrale de l'agir de l'enseignant. Le but est de faire faire, faire découvrir, faire apprendre, faire verbaliser, faire comprendre. Ce sont les façons d'enseigner, les façons

d'accompagner l'élève dans l'apprentissage, en cours magistral ou avec des synthèses et des jeux, des lectures. L'enseignant est central car un élève ne peut apprendre sans lui. C'est grâce aux tâches difficiles que l'enseignant va donner à faire aux élèves et que cela va les faire réfléchir et grandir par l'autonomie et la découverte. L'étayage se traduit par du soutien, de l'approfondissement et le contrôle des réponses individuel ou collectif. Il est nécessaire de faire attention au sur-étayage où l'enseignant ne laisse pas les enfants réfléchir par eux-mêmes.

- La gestion du pilotage des tâches dans leurs dimensions spatio-temporelles : Il s'agit ici de 5 % des prises de paroles. C'est un contrôle de la situation, savoir si la leçon avance correctement pendant le cours en regardant l'heure par exemple. Certains professeurs regardent leurs fiches de préparation de la séance. Cela se traduit également par le déplacement de l'enseignant dans l'espace.

- Le tissage : Il s'agit de moins de 4% des prises de paroles. Il se traduit par le sens, l'enseignant essaie de donner du sens à ce qu'il dit en faisant des liens avec ce qui est déjà connu dans l'école ou en dehors pour que les élèves entrent dans l'activité et surtout qu'ils comprennent pour ne pas décrocher. Cela se fait de manière implicite et aide les élèves à comprendre la continuité, la cohérence et la finalité des activités.

Nous allons maintenant nous intéresser à la préoccupation didactique. Il s'agit de 15 à 20% des gestes, ce qui est très peu. Le but est de faire construire avec les élèves un objet de savoir dans un temps et un espace donné. Le manuel scolaire peut être très utile car l'enseignant s'appuie dessus. Il va expliquer comment décoder un son, accentuer les formes visuelles au tableau, faire lire les élèves. La lecture est assistée par l'enseignant, elle peut être relayée (le maître souffle le mot), pointée (suivre la lecture sur le livre), chorale (lire et montrer), magistrale (écriture). Les élèves sont sollicités selon les motifs mais il faut faire attention que l'élève non sollicité ne décroche pas.

Nous pouvons dire que **l'ajustement est bien le principe fondateur du geste professionnel**. Ce qui fait qu'un enseignant est “un véritable enseignant” n'est pas ses méthodes de travail ou ses préparations, mais beaucoup plus ses réactions en situation réelle dans la classe, c'est-à-dire ses gestes d'ajustements dans l'action et la situation. L'enseignant doit voir les élèves dans l'instant présent, comme dit D.Bucheton dans l'immédiateté. Si nous prenons l'exemple qu'elle a donné sur les CP, nous comprenons bien ce phénomène. Il y a de nombreux gestes d'ajustements qui peuvent modéliser ces gestes de métier et qui vont modifier les effets sur les élèves. Alors, décrire la professionnalité enseignante permet de comprendre en quoi elle est efficace, comment elle se met en place et demande d'observer tous les ajustements de l'enseignant en classe. D.Bucheton affirme que ces ajustements sont multiples et « ne viennent pas seulement de la créativité ou de la réactivité personnelle mais des formes spécifiques de son engagement, de sa culture, de sa conscience professionnelle ». Ils sont alors très différents les uns des autres et donnent un appui nécessaire pour les jeunes enseignants qui n'ont pas encore tout le bagage d'un enseignant confirmé. Ces études sur les gestes professionnels d'ajustements permettent ainsi de former les jeunes enseignants et leur donner un cadre. Nous pouvons donner l'exemple d'un geste, celui d'approfondissement qui se retrouve très différent d'un maître à l'autre. Chacun réagira avec sa méthode, l'un utilisera le collectif et l'autre un approfondissement plutôt personnalisé. Les effets sont alors variables et proposent de multiples situations.

**L'ajustement peut donc se définir comme la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur une situation spécifique** de la classe et comment évolue cette situation. L'ajustement se retrouve être un co-ajustement avec l'agir d'une classe entière d'élèves qui sont eux-mêmes en train de s'ajuster à l'agir de l'enseignant et de leurs camarades. Il est donc difficile de mener cette situation. Ces co-ajustements sont néanmoins dissymétriques car c'est l'enseignant qui est le médiateur des savoirs et qui va transmettre valeurs, méthodes, normes et relations dans la classe. Tout passe alors par lui. Avec l'apport des travaux de Brenas en 2004 et tous les autres théoriciens, on peut voir qu'une situation avec tous ses aléas se retrouve être rapidement très complexe. L'enseignant doit prendre en compte énormément d'éléments en plus de leurs préoccupations premières. Les élèves perçoivent, pensent et agissent également dans la classe, dans un environnement propre. Ces gestes d'ajustements posent un risque lorsqu'ils tombent dans une routinisation. Mais, pour apprendre il est nécessaire de répéter et de s'exercer de nombreuses fois. Cette habitude créée peut empêcher de voir l'activité réelle des élèves.

Les ajustements sont comptés par infinité d'autant plus qu'ils sont présents dans de nombreuses situations scolaires. Nous pouvons citer la scène duale, la scène collective, la scène de groupes, l'atelier, les scènes privées et les scènes off. Ces dernières sont difficiles à acquérir pour un enseignant novice car il s'agit surtout de surveillances multiples, laissant les élèves agir qui agit et contrôle par simples gestes ou regards. L'ensemble des ajustements de l'enseignant est donc toutes les variables que ce dernier va prendre en compte pour interpréter et agir en situation, en lien avec ses différentes préoccupations. Les préoccupations varient souvent selon l'enseignant, qu'il soit confirmé ou pas. La gestion du temps et des contenus ou tâches préparés sont très importants pour le professeur stagiaire et l'emporte souvent sur le reste.

La contribution scientifique de l'article est la présentation du modèle des gestes professionnels d'ajustements. Ce modèle permet d'offrir une base sur laquelle s'appuyer et se référer pour les enseignants mais aussi pour toute la communauté scientifique qui va pouvoir effectuer de nombreuses expériences en s'appuyant sur un modèle global. Ce modèle est propre aux gestes des enseignants puisqu'il traite des imprévus survenus en classe et des réactions que l'enseignant va avoir.

Cet article a suscité en nous de nombreuses questions et interrogations. En effet, lorsque l'on va en classe observer un enseignant en exercice, on ne se doute pas de la complexité qu'il doit faire preuve pour s'ajuster en permanence aux élèves et aux situations. Comment l'enseignant arrive à gérer la classe et le climat et s'adapter en permanence ? Comment va-t-il répondre aux imprévus ? En tant que stagiaires, nous avons pu, au cours de nos stages, analyser toutes les situations d'ajustements dont ont fait preuve les enseignants.

Nous pouvons donc en conclure qu'il est compliqué de comprendre comment se mettent en place ces gestes professionnels d'ajustements car cet agir mêle de nombreuses préoccupations et leurs dimensions. **Ce modèle de l'agir enseignant et de ses ajustements en classe montre que le métier d'enseignant est très complexe.** Le langage est la clé de l'agir enseignant, il permet de traduire les gestes et les préoccupations qui s'organisent, évoluent et se transforment en s'ajustant à la réactivité de la classe. Mais comment s'organisent les gestes d'étude des élèves ?

***Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique :***

***Turcotte, S ; Gaudreau, L ; Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. Cairn.info***

Pour répondre à un des enjeux fondamentaux de l'Éducation Nationale, la santé, plusieurs disciplines scolaires sont impliquées notamment l'éducation physique et sportive. En effet, l'éducation à la santé passe par une prise de conscience de l'importance d'adopter des habitudes de vie favorables à la santé et au bien-être de chacun, que cette discipline peut apporter. Des études ont cependant soulevé des problèmes quant à sa mise en œuvre de la part des enseignants pour parvenir à cet objectif. Cet article de réflexion étayé par des références bibliographiques est composé d'une introduction suivie de six parties différentes puis d'une conclusion.

L'article aborde la notion d'éducation à la santé en général, sous formes de modifications des comportements ou de processus éducatif. D'un point de vue comportemental, les auteurs se réfèrent à la définition établie par l'Organisation Mondiale de la Santé *"un concept employé pour désigner les occasions d'apprentissage délibérément suscitées pour faciliter les changements de comportement en vue d'atteindre un objectif déterminé à l'avance"*. De plus Hagan (1988) souligne l'importance de la prévention des maladies ce qui amène à penser que l'éducation à la santé est centrée sur l'apprentissage des comportements favorables à la prévention des risques existants pour la santé. D'un point de vue du processus éducatif, il s'agit d'amener les élèves à une gestion appropriative de leur santé en faisant un lien avec l'environnement de chacun. Pour expliquer ce point de vue, les auteurs utilisent la définition de Coppé et Schoonbroodt (1992) qui indique que l'éducation à la santé vise à *« obtenir que les gens perçoivent plus clairement les risques pour leur santé physique, mentale et sociale existant autour d'eux et qu'ils puissent et veuillent choisir les comportements les plus efficaces et intelligents pour affronter ces risques ou les éviter, tant sur le plan individuel que collectif. »* L'éducation à la santé se définirait donc par le biais de ces deux tendances. Toutefois, ce sont les modifications des comportements qui sont le plus abordées dans l'enseignement. Celle-ci repose sur l'expérience des élèves afin de les amener à adopter un comportement favorable à l'égard de leur santé et de leur bien-être. Au contraire de la gestion appropriative dont les objectifs d'apprentissage sont de rendre la personne plus autonome dans la gestion de sa santé et de son bien-être selon l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2001). Pour Brigitte Sandrin Berthon (1997), l'apprentissage en éducation à la santé doit s'orienter vers l'apprentissage du savoir-être. Il s'agit donc d'accompagner les élèves dans leur développement en étant impliqués.

Les auteurs s'interrogent sur les théories et les modèles de référence en éducation. Les assises éducationnelles (principes fondateurs d'un domaine d'activité) des domaines de l'éducation à la santé et de l'éducation physique apportent des indications aux enseignants sur la mise en œuvre d'action sur l'éducation à la santé et les deux points qui la caractérisent. Afin de les analyser, les auteurs utilisent la typologie de Joyce, Weil et Calhoun (2004), développée en sciences de l'éducation. Elle est constituée de quatre familles de modèles d'enseignement :

- composée de modèles inspirés de la personne et vise le développement des élèves à partir de leurs propres caractéristiques. Il s'agit de suivre le rythme de chacun pour lui apporter ce dont il a besoin. L'enseignant peut avoir un faible contrôle sur le choix des

objectifs de l'élève et sa manière de les attendre mais dans tous les cas les apprenants sont actifs et responsables.

- composée des modèles d'interaction sociale. Le but est de résoudre une problématique en réfléchissant en groupe.

- inspirée du traitement de l'information dont l'objectif est que les élèves puissent comprendre de nouveaux concepts et les réutiliser. Il s'agit de donner du sens à des apprentissages utiles dans le développement de soi.

- inspirée de la modification du comportement. L'environnement est très structuré par l'enseignant, les élèves ont donc du mal à réaliser un transfert des connaissances. Il s'agit de modifier l'environnement pour répondre aux problèmes d'une situation d'apprentissage.

Il est important de réfléchir au choix du modèle à utiliser en fonction des objectifs fixés et de la situation proposée. Il est possible d'utiliser plusieurs modèles pour assurer de meilleures conditions d'apprentissages notamment en éducation à la santé. Il y a donc plusieurs facteurs qui influencent un enseignant d'éducation physique pour développer des activités permettant aux élèves d'adopter des comportements favorables pour leur santé et leur bien-être.

Dans la troisième partie, les auteurs s'interrogent de nouveau sur les théories et les modèles de référence en éducation mais plus précisément sur l'éducation à la santé qu'ils détaillent en plusieurs sous parties : les facteurs psychosociaux et le processus de changement d'un comportement. Il faut combiner plusieurs théories et modèles pour expliquer les facteurs déterminants d'un comportement donné. Le modèle intégrateur de Godin (2002) permet d'expliquer ces facteurs. La première catégorie de facteur est qu'un comportement est prédit par l'intention d'un élève si les conditions le permettent, cela signifie qu'un élève va croire ou non aux conséquences de l'adoption d'un nouveau comportement. La deuxième catégorie de facteurs est formée des normes perçues, au nombre de quatre, qui agissent de différentes façons sur la motivation chez un individu : la norme sociale, comportementale, la croyance dans les rôles sociaux et la norme morale. Le processus de changement de comportement passe par l'identification de facteurs psychosociaux favorables ainsi que des modèles favorisant la mise en œuvre d'un processus de changement de comportement : le modèle transthéorique de Prochaska et DiClemente (1994) axé sur le processus de changement individuel et l'*empowerment* (Ninacs, 1996 ; Zimmerman et Martinez-Pons, 1988) axé sur le processus d'appropriation décisionnel.

Le modèle transthéorique de Prochaska et DiClemente (1994) est composé de cinq stades dans lesquels les élèves doivent évoluer pour modifier un comportement : les deux stades représentent un niveau de prise de conscience par rapport au comportement, un stade de préparation le temps que l'individu adopte ce comportement, un stade d'action dans lequel le comportement est appliqué régulièrement et un dernier stade où l'élève adopte à long terme le nouveau comportement. L'*empowerment* est le modèle émergent actuellement dans le domaine de l'éducation à la santé en milieu scolaire. Il y est dit que les étapes menant au processus de changement sont sous le contrôle des élèves et non de l'enseignant. Pour choisir un modèle axé sur le processus de changement de comportement, l'identification des facteurs psychosociaux est importante, cela permet d'identifier les pistes d'actions à mettre en œuvre auprès des élèves qui permettent de faciliter la démarche de changement de comportement.

Les auteurs se penchent ensuite sur les assises éducationnelles des domaines de l'éducation à la santé et de l'éducation physique. Avec ces différents rapprochements, les auteurs démontrent qu'il existe une diversité de familles de modèles du domaine de l'éducation à la santé. Ils soulignent toutefois que l'approche comportementale prédomine. Les auteurs soulèvent un point de discussion important quant à la différence qui peut exister entre les modèles d'enseignements en éducation à la santé et ceux du domaine de l'éducation physique. En effet, ce dernier s'appuie principalement sur des modèles axés sur la modification de comportements, sur le développement des habiletés motrices auxquelles on peut ajouter ceux sur le traitement d'informations. Les enjeux des enseignements du domaine de l'éducation à la santé nécessitent d'après les recherches effectuées en amont par les auteurs, une démarche cognitive des élèves sur l'adoption d'un comportement. C'est sur ce point que les enseignements en éducation physique doivent être perfectionnés pour répondre au mieux aux attentes du domaine de l'éducation à la santé.

Dans la cinquième partie, ce sont les interventions des enseignants du domaine de l'éducation physique en éducation à la santé qui vont être étudiées. Comme expliqué précédemment, les pratiques dans le domaine de l'éducation physique possèdent une dimension motrice très importante. Les auteurs se sont alors demandé *"quels sont les réels impacts de ces pratiques d'intervention en sachant que l'objectif de la promotion de santé est de rendre les individus aptes à mieux contrôler leur propre état de santé ?"* Pour cela, ils se sont interrogés sur la mise en œuvre de l'éducation à la santé en éducation physique. Ils ont alors relevé qu'elle était caractérisée par une prévalence de la santé physiologique. Lors d'un enseignement en éducation physique, c'est l'enseignant qui détermine les objectifs à atteindre. Il s'agit généralement d'objectifs concernant la réalisation d'un comportement lié à une activité sportive et c'est pourquoi l'élève ne fait qu'exécuter la tâche imposée par l'enseignant. D'après les différentes recherches des auteurs, cela ne permet pas aux élèves d'adopter de façon régulière une activité physique comme préconisé dans le domaine de l'éducation à la santé. Ils ne réalisent pas de démarche cognitive pour se rendre compte de la nécessité de l'adoption d'un comportement favorable pour leur santé. Ils ne font pas le lien entre les pratiques réalisées en éducation physique et l'éducation à la santé, ils ne comprennent pas les conséquences négatives ou positives à l'adoption d'un comportement comme le voudrait le modèle informationnel également utilisé en éducation physique. Il est nécessaire de lier ces deux approches en plus des assises éducationnelles du domaine de l'éducation à la santé afin de l'inclure dans le domaine de l'éducation physique.

Enfin, les chercheurs réalisent la structuration d'une démarche d'intervention en éducation à la santé. Ils ont pour cela intégré l'ensemble des familles de modèles d'enseignement cités tout au long de leur article dans les assises institutionnelles de l'éducation à la santé et de l'éducation physique ainsi que les dimensions. La dimension cognitive pour que les élèves raisonnent sur les avantages et désavantages d'un comportement lié aux problèmes de santé. La dimension sociale qui a pour but d'agir directement sur les caractéristiques sociales influençant les comportements de santé. La dimension affective et enfin la dimension motrice pour promouvoir la santé grâce à la pratique d'une activité physique. Les liens établis entre ces dimensions favorisent l'adaptation de ces nouveaux comportements dans la durée. Les auteurs utilisent par la suite l'exemple d'un projet réalisé au Canada par un éducateur physique afin de mieux faire comprendre cette démarche. Ce projet avait pour objectif de favoriser l'adoption d'une pratique régulière de l'activité physique en milieu scolaire. Après une analyse des conditions physiques des élèves se révélant négative pour beaucoup, l'éducateur a mis en place

ce projet pour favoriser une pratique régulière de l'activité physique. Dans une telle situation de participation active, les élèves ont pu développer une autonomie face à leur santé et leur bien-être. L'importance du partenariat en éducation à la santé est soulignée avec un exemple qui nous a été donné de voir lors d'un stage et qui nous avait interrogées : l'intervention réalisée en milieu scolaire sur les besoins nutritionnels. Une répercussion au niveau du service alimentaire de l'école ainsi qu'auprès du milieu familial est préconisée.

Les auteurs se basent sur les recherches théoriques pour avancer leurs propos et dégager des idées afin de répondre au problème de recherche abordé. Ils accompagnent ces références d'exemples pour mieux expliquer leurs idées. Ils réalisent des recherches sous forme d'entonnoir, du plus général au plus précis, et utilisent les quatre familles de modèles d'enseignements citées afin d'analyser les principes fondateurs de l'éducation à la santé et de l'éducation physique et démontrer l'interdisciplinarité qui les lie. En effet, ce texte a pour objectif de définir les supports sur lesquels des enseignants en éducation physique peuvent se baser afin d'intervenir dans le domaine de l'éducation à la santé. Pour cela, les supports théoriques analysés sont les assises éducationnelles du domaine de l'éducation à la santé et du domaine de l'éducation physique. Il s'agit des théories et modèles de référence que l'on trouve pour chacun de ces domaines. Les auteurs utilisent donc ces textes de références et plusieurs ouvrages d'autres chercheurs pour définir les notions abordées et analyser les parties permettant de répondre à l'enjeu de l'article.

Cet article permet de faire le point sur ce qu'est l'éducation à la santé et la manière de le mettre en œuvre dans les classes en apportant des points de repère et des aides pour assurer un meilleur enseignement notamment en faisant le lien avec les enseignements du domaine de l'éducation physique. Il permet de comprendre la façon dont un élève s'approprie et met en place un nouveau comportement. Cela nous permet de repenser les différentes activités du domaine de l'éducation physique afin de les adapter pour générer une réflexion cognitive de la part d'un élève sur l'adoption d'un comportement physique favorable à son bien-être et sa santé.

C'est pourquoi nous pouvons nous demander si les activités engagées en éducation physique permettent cette réflexion de la part de l'élève, si l'attention apportée à la maîtrise des habiletés physiques n'est pas trop importante pour répondre aux enjeux du domaine de l'éducation à la santé. Il est également possible de se demander comment concevoir des activités qui vont induire une prise de conscience chez les élèves sur l'adoption d'un comportement favorable à sa santé. Est-il nécessaire de réaliser ce lien à chacune des activités afin de souligner la transversalité du domaine de l'éducation à la santé ou est-il possible de réaliser des activités permettant uniquement de développer des habiletés motrices ? Lorsque nous allons observer un enseignant dans sa classe, nous nous intéressons à ses différentes réflexions quant à la création des activités, les différenciations mises en place et la façon dont la tâche sert à l'objectif fixé. Il est également intéressant d'observer la mise en œuvre des activités en classe concernant les adaptations de son enseignement face aux élèves et les différents gestes professionnels qu'il met en place pour en assurer le bon déroulement. Cet article permet aux enseignants de se questionner en profondeur sur la création d'activités du domaine de l'éducation physique en lien avec le domaine de l'éducation à la santé. Puisqu'il s'agit d'un texte étayé par de nombreuses références, les enseignants peuvent se baser sur celui-ci uniquement afin d'obtenir les différents avis sur cette question. Il est écrit pour que les différentes définitions et caractéristiques de chaque notion soient expliquées avant d'en donner les liens puis de soulever la question qui a amené ces différentes recherches.

L'éducation à la santé entraîne une interdisciplinarité entre l'éducation physique et un enseignement scientifique. Il est important de lier les deux afin de proposer des activités susceptibles de développer l'autonomie et la responsabilité des élèves dans l'adoption de comportements favorables à leur santé et leur bien-être. Pour cela il s'agit de mettre en œuvre des enseignements tenant compte des quatre dimensions d'apprentissage qui lieraient les objets d'enseignement-apprentissage aux compétences psychosociales des enfants. Les pratiques d'intervention des enseignants en éducation physique doivent intégrer les pratiques propres au domaine de l'éducation à la santé : axées sur la personne et sur son développement professionnel. L'éducation à la santé étant un domaine transversal, nous nous sommes intéressées aux gestes professionnels mobilisés par un enseignant expert lors d'une séance sur l'éducation à la santé en classe ou lors d'une séance en éducation physique.

***Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire :***

***Jourdan, D ; Piec, I ; Aublet-Cuvelier, B ; Berger, D ; Lejeune, M-L ; Laquet-Riffaud, A ; Geneix, C ; Glanddier, P-Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. Cairn.info***

Cet article présente les résultats d'une recherche auprès d'un échantillon représentatif des enseignants du primaire d'après un questionnaire sur la pratique de l'éducation à la santé. Il est composé d'une introduction suivie de différentes parties développant les recueils de données, leur analyse et les discussions qui y sont liées. Dans le domaine de la santé, des stratégies de prévention sont nécessaires et c'est pourquoi il est important d'éduquer les personnes sur le sujet, c'est ce que les chercheurs retiennent de leurs différentes recherches bibliographiques. Ils s'interrogent donc sur les pratiques des enseignants, leurs représentations quant à leur rôle dans l'éducation à la santé ainsi que les obstacles rencontrés pour ensuite proposer des moyens de les surmonter.

Tout d'abord, les auteurs présentent la méthode qu'ils ont employée pour leur recherche. Ils commencent par présenter l'échantillonnage, ce sont des instituteurs d'école primaire dans la région d'Auvergne tirés au sort sur plusieurs critères. Les écoles ZEP et REP étant peu représentées, le tirage au sort dans cette catégorie est plus important. Par la suite, c'est le questionnaire utilisé pour le sondage qui est expliqué. Il est composé de pages avec des questions portant sur les caractéristiques de l'enseignant et leurs pratiques dans le domaine de l'éducation nationale. Il existe également des questions sur les obstacles dans cette pratique et le travail qu'ils peuvent réaliser avec les partenaires. Pour recueillir les données, les chercheurs ont envoyé le sondage par courriel aux enseignants puis un rappel téléphonique est réalisé auprès des enseignants n'ayant pas répondu. Les auteurs ont choisi d'impliquer de nombreuses instances comme l'ensemble des inspections de circonscription, la mission de promotion de la santé en faveur des élèves et les correspondants départementaux de la MGEN et de l'ADOSEN. Par la suite, les auteurs décident de créer un classement en fonction des réponses des enseignants par rapport à la représentation qu'ils se font de l'éducation à la santé :

- Le Groupe A : ceux qui considèrent que ce n'est pas leur rôle.
- Le Groupe B : ceux qui considèrent que leur rôle se limite à l'information.
- Le Groupe C : ceux qui considèrent qu'ils ont un rôle d'éducation globale de la personne.

“Ces données sont quantitatives et seront ensuite analysées par une analyse statistique. Pour cela les chercheurs les ont étudiées de manière univarié avec un test Khi2, à l’aide de l’analyse de la variance ou de test H de Kruskal-Wallis, du coefficient de corrélation de Pearson. Puis une analyse multivariée à l’aide de régressions linéaires multiples. “Une valeur de $p < 0,2$ a été retenue pour identifier les variables à introduire dans les modèles. Globalement le seuil de signification (p) a été fixé à 5 %. Les données ont été saisies et traitées à l’aide des logiciels Epi Info 6.0® et Statview F 4.5®.”

Les auteurs présentent ensuite les résultats de leur recherche. Les chercheurs ont obtenu 43% de réponses de la part des enseignants de l’Académie. Ils présentent leurs réponses sous plusieurs paragraphes en fonction des différents thèmes des questions posées comme “Pratique des enseignants du primaire en ES”. Ils présentent les résultats donnés sous formes de tableaux et les expliquent. D’après les chercheurs, pour les pratiques enseignantes, 71% des enseignants qui ont répondu au questionnaire font des actions dans le domaine de l'éducation à la santé. Ils ont abordé différents thèmes sur le sujet en travaillant de façon ponctuelle, seulement 20% l'ont fait dans le cadre d'un projet et 70% des enseignants disent travailler seul sur le sujet, très peu font intervenir des partenaires. Au retour des résultats, les auteurs retiennent que le manque de temps et de formation sont les principaux facteurs de la non mise en œuvre d'activités dans le domaine de l'éducation à la santé. Ils tiennent également à souligner que 9% des enseignants estiment que ce n'est pas leur rôle de réaliser des actions dans ce domaine. Il existe des facteurs liés à l'école d'exercice des enseignants. En effet, l'appartenance à une zone ou un réseau d'éducation prioritaire influence la pratique d'activité dans le domaine de l'éducation à la santé. Il existe tout de même des facteurs liés à l’enseignant. Les chercheurs ont relevé que la formation influençait énormément les enseignants puisque parmi les 27 % qui ont été formés, le pourcentage d'enseignants qui pratiquent l'éducation à la santé dans leur classe est de 86% tandis qu'il n'y en a seulement 67% qui la pratique sans formation. Les enseignants sont très demandeurs de formation puisque 75% disent ressentir le besoin d'être formés. Revenons aux trois groupes A, B et C constitués par les chercheurs : il y a 8% des enseignants qui considèrent que l'éducation à la santé ne fait pas partie de leurs missions, il y en a 30% qui considèrent que leur rôle n'est que de l'ordre de l'information et 62% qui considèrent qu'ils ont un rôle d’éducation globale. Pour les catégories A et B les enseignants estiment ne pas être assez compétents avec une moyenne de 5/10. Nous constatons que les enseignants de la catégorie C, qui pensent avoir un rôle dans l'éducation à la santé, ont reçu une formation. De plus, ces enseignants sont davantage motivés à donner ces cours d'éducation. Il existe d'autres facteurs qui influent sur l'éducation à la santé, notamment le lieu de l'école, si elle se trouve dans une REP, dans une zone urbaine ou rurale, si elle est privée ou publique. C'est pour cela que 92% des enseignants ont des attentes élevées par rapport aux partenaires de l'école, ils sont demandeurs de projets, mais surtout, ils souhaiteraient bénéficier d'une aide méthodologique, de documents, de matériel, d'intervention extérieure et d'expérience. Nous remarquons que les thèmes abordés par les enseignants sont très souvent les mêmes : l'alimentation, l'hygiène, le sommeil avec les rythmes de vie, les toxicomanies, la sexualité, le secourisme.

Enfin dans une dernière partie, les auteurs présentent les discussions menées sur les résultats. Les chercheurs présentent l’inconvénient de l’approche par questionnaire puis réalisent une discussion sur ces résultats. Ils en déduisent que la majorité des enseignants déclare mettre en place des activités dans le domaine de l’éducation à la santé lors de séquence pédagogique en référence aux programmes scolaires. Leurs recherches leur ont permis de confirmer les différentes données affirmant que les enseignants font peu appel à des partenaires pour des interventions et sont principalement informatifs. Ils font également le lien avec la même recherche auprès des enseignants de l’Allier qu'ils avaient réalisée en 1991 dans laquelle

les résultats démontrent que les enseignants réalisent plus d'activités dans le domaine de l'éducation nationale. Concernant les questions sur le développement d'un travail en partenariat, les enseignants font intervenir des partenaires de l'Éducation Nationale plus qu'avant, même si cela leur permet de se défausser de cet enseignement.

Les limites de la méthodologie sont abordées dans les discussions afin d'expliquer un manque d'information où une étude qualitative serait nécessaire. Cependant peu de partenaires extérieurs sont invités à venir réaliser des projets sur l'éducation à la santé en classe et si les enseignants font appel à eux, c'est pour prendre leur place dans la transmission des informations aux élèves. Or, l'éducation à la santé relève bien d'une éducation et non d'une transmission d'information uniquement, ce qui nécessite la participation des familles des élèves dans le processus. Les recherches menées montrent ici que seulement 7% des enseignants font intervenir les parents. Les auteurs étoffent leur discussion par la comparaison avec différentes recherches similaires menées dans d'autres pays, (Boegli présente les résultats d'une étude relative à l'ES à l'école primaire en Suisse), pour indiquer que cette absence de prise en compte des parents dans l'éducation à la santé est commune aux deux pays.

En ce qui concerne les obstacles des enseignants dans le domaine de l'éducation à la santé, c'est le manque de temps et de formation qui sont les plus importants. Beaucoup d'enseignants ne voient pas l'interdisciplinarité dans ce domaine et pensent réaliser une discipline supplémentaire. Or, c'est un domaine qui s'exprime à travers les autres disciplines notamment l'éducation physique et beaucoup d'enseignants le réalisent déjà sans s'en rendre compte. Une formation permettrait à ces enseignants de s'en apercevoir et de retravailler leur représentation du domaine de l'éducation à la santé pour qu'ils s'y investissent davantage et ne réalisent pas uniquement des activités d'information. En effet, comme le démontre la recherche menée ici, les enseignants ayant reçu une formation sur le sujet proposent plus d'activités dans ce domaine que les autres. Les chercheurs se basent sur la documentation de Obran en Belgique qui affirme également ce résultat.

De plus, les enseignants des écoles en réseau ZEP ou REP réalisent eux aussi plus d'activités dans le domaine de l'éducation à la santé, cela s'explique par le travail en équipe plus poussé dans ces écoles, ce qui aboutit à la réalisation de divers projets d'après les auteurs.

Lors de nos observations en stage, nous avons pu voir de l'interdisciplinarité dans le domaine de l'éducation à la santé notamment sur l'hygiène alimentaire avec l'organisation de goûter ou repas sains accompagnés de discussions sur l'importance de bien manger. Dans l'une des écoles qui a pu nous accueillir, ce sont les parents qui fournissent le goûter et sont ainsi impliqués dans cette éducation au contraire de la majorité des pratiques enseignantes étudiées dans cet article.

Cette recherche est très intéressante et nous a permis de comprendre les obstacles à la bonne réalisation d'activité dans le domaine de la santé. La discussion sur les résultats est étayée par des données bibliographiques de l'étude CFES-SOFRES qui montre que 93 % des enseignants estiment que « l'ES fait partie de l'instruction complète à donner aux enfants ». Les chercheurs se sont penchés sur le sujet en France ou dans les pays limitrophes et permettent ainsi d'aboutir à une proposition de remédiation pour faire évoluer cet enseignement. Cela montre l'investissement des auteurs et la réelle réflexion dans le but d'aboutir à une solution d'amélioration notamment avec le regard critique qu'ils réalisent et leur volonté de réaliser une même étude avec des données quantitatives afin de compléter la recherche. Cet article se termine par une proposition d'amélioration des activités dans ce domaine. En effet, proposer

une formation et travailler avec des collaborateurs est le meilleur moyen de mettre en œuvre ces activités. Pour les auteurs, le premier obstacle à la mise en œuvre de ce domaine est l'idée même que se font les enseignants sur le sujet et la réalisation de projet en collaboration avec des acteurs externes.

Une des remarques que les auteurs réalisent est l'absence de données qualitatives qui apporteraient un supplément dans cette analyse et permettrait d'apporter une aide plus spécifique aux enseignants. Il est alors possible de se demander quels seraient les résultats obtenus dans une autre région ? Y aurait-il des conclusions différentes sur les pratiques enseignantes dans le domaine de la santé ? Que permettrait de révéler une étude qualitative des données ? Quelle spécificité permettent-elles de souligner et quelles aides faudra-t-il envisager dans le but de les améliorer ?

## IV- Méthodologie de recueil de données

Nous avons choisi de travailler avec deux enseignantes que nous nommerons A et B qui ont toutes les deux 15 ans d'ancienneté minimum.

### A) Contexte

Enseignante A : Nous avons pu filmer cette enseignante lors du stage de janvier qui a duré un mois. Ce stage s'est déroulé à Corneilhan, près de Béziers. La séance sur l'alimentation s'est déroulée un mardi après-midi, après le repas, c'est pourquoi les élèves n'étaient pas toujours très réactifs. Nous pouvons aussi noter que c'était une classe double niveau donc la séance était adressée aux élèves de CE2. Parfois les CM1 pouvaient avoir des questions sur leur travail en autonomie. La séance d'EPS s'est déroulée le jeudi après-midi après le repas également. Les entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés le jour même à la fin de la journée.

Enseignante B : Nous avons rencontré cette enseignante lors du stage de Master 1. Nous l'avons contactée de nouveau par mail pour savoir si nous pouvions venir filmer une séance, ce qu'elle a accepté avec joie. Cette école se situe à Sérignan, tout près de Béziers également. La séance sur l'éducation à la santé s'est déroulée un jeudi après-midi après le repas. Cette classe était également une classe double niveau et la séance s'adressait aux deux niveaux puisque d'après l'enseignante, elle n'a pas pu mener cette séance à cause de la crise sanitaire et de la fermeture des classes. L'entretien d'autoconfrontation s'est déroulé le jour même, à la fin de la journée, par téléphone.

### B) Explicitation de la méthodologie de recueil de données

Afin de donner suite à notre recherche, nous avons recueilli les données par un enregistrement vidéo avec un entretien d'auto-confrontation simple. Pour cela, une demande d'autorisation du droit à l'image a été nécessaire avec un entretien préalable avec l'enseignant avec une fiche de préparation de séance. Les deux enseignantes avaient déjà les autorisations de tous les élèves, cela nous a facilité la tâche. L'observation était non participante car nous avons gardé une distance, nous n'avons pas participé aux activités, nous sommes restées en retrait pour perturber le moins possible la situation. Elle était également directe et armée, puisque la séance a été filmée en présentiel. Nous n'étions pas déguisées mais à découvert, les élèves savaient qu'ils étaient filmés. Avec l'entretien d'autoconfrontation, nous avons pu obtenir le point de vue de l'acteur.

L'entretien d'autoconfrontation vise à renseigner l'activité d'un acteur en situation de travail. L'acteur est confronté à des traces de son activité, il est invité à expliciter, montrer et commenter, en présence d'un interlocuteur, les éléments qui, pour lui, sont significatifs de cette activité ainsi qu'à répondre à des questions que l'interlocuteur lui pose. Ce qui est cherché est de comprendre l'activité de l'acteur, c'est-à-dire accéder à une partie invisible de l'activité de l'enseignant pour mieux la comprendre et se renseigner sur ses préoccupations. Pour cela de nombreuses questions sont posées pour le guider, sur ses actions « Qu'est-ce que tu fais exactement à ce moment-là ? » et ses focalisations « À quoi prêtes-tu attention à ce moment-là ? », « Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? ». Mais également les connaissances et représentations « Quelles connaissances mobilises-tu à cet instant ? », « Que penses-tu et quelles interprétations fais-tu de la situation ? », « Quelles connaissances valides/invalides-tu ou construis-tu à la suite de ton action ? » ; ses attentes « Quelles sont tes attentes quant au devenir de la situation présente ? », « Quels résultats attends-tu de ton action ? » puis les émotions, ce qu'il a ressenti à un certain moment. Il est important de laisser un temps de parole important à l'enseignant, de toujours poser des questions et ne pas donner d'éléments de réponses dans des affirmations. Les entretiens et les questions posées sont guidés par la problématique : Quels sont les gestes professionnels mobilisés lorsque l'enseignant expert fait de l'interdisciplinarité avec l'éducation à la santé en classe ? Afin de pouvoir analyser les vidéos, nous avons réalisé un verbatim de la situation de classe et de l'entretien de la vidéo d'auto-confrontation.

L'objectif est de poursuivre notre recherche afin d'appréhender la manière dont l'enseignant s'y prend pour faire son enseignement à la santé auprès de ses élèves. Le but est de donner un aspect scientifique à la recherche menée en se fondant sur des éléments représentatifs de la situation vécue à partir de la problématique mais aussi en se fondant sur des éléments neutres de toute interprétation ou jugement et sur des éléments dépendants du point de vue de l'acteur. Nous avons voulu en savoir plus sur ce domaine et sur la réalité des enseignements en classe car nous trouvons que ce thème "l'éducation à la santé" est important et nécessite une réelle prise en charge et des applications concrètes. Nous ciblerons les gestes d'ajustements professionnels afin de voir lesquelles sont utilisées lors d'un enseignement en éducation à la santé en nous basant sur les catégories de gestes professionnelles d'ajustement décrites par D.Bucheton.

## C) Les données

Les données sont présentées en annexe. Vous y trouverez les verbatims de trois séances avec deux enseignantes expertes de classe de CE2 ainsi que les entretiens d'autoconfrontation associés. Nous avons filmé deux enseignantes, la séance de l'enseignante A sur l'alimentation dure 45 minutes, le début de la séance d'EPS dure 3 minutes. La séance de l'enseignante B sur l'alimentation dure 45 minutes également.

## V- Méthodologie d'analyse des données

### A) Explicitation de la méthodologie et lien avec la problématique

Notre mémoire se fait sur la base d'une analyse qualitative et non quantitative. En effet, nous avons recueilli des données lors de deux séances en éducation à la santé par deux enseignantes différentes. Nous n'avons pas choisi de récolter de nombreuses données et de faire des analyses statistiques. Ce sont des analyses transversales, réalisées dans un créneau identique avec un protocole à deux volets. Ces analyses devront être objectives. En effet, il s'agit d'une analyse scientifique donc par définition, une personne doit pouvoir refaire cette analyse avec nos données de recherches et retrouver les mêmes résultats que nous avons obtenu. C'est pourquoi nous nous basons sur l'article de D.Bucheton afin de réaliser une grille de repérage des gestes professionnels. Il ne faut pas faire d'interprétation. Nous avons décidé d'analyser le début de la séance de sport car c'est le moment où il y a le plus d'interdisciplinarité.

Dans un premier temps, nous avons décidé de réaliser dans l'annexe des données une grille permettant d'indiquer le résultat de chacune des observations que nous avons menées. Afin de faciliter l'analyse et la lecture des données, nous avons souhaité attribuer un code couleur pour chaque geste professionnel :

- Tissage
- Etayage
- Atmosphère
- Pilotage

Dans un second temps, nous réalisons la grille de repérage des gestes professionnels dans laquelle nous classons nos différentes données. Pour construire cette grille, nous utilisons les quatre préoccupations interactionnelles de Dominique Bucheton : le tissage, le pilotage, l'étayage et la gestion de l'atmosphère. Il s'agira des différentes catégories de gestes observés lors des séances des enseignants. Nous indiquerons pour chacun le vocabulaire que l'enseignante a utilisé, ses gestes et son intention pour expliquer l'appartenance à la catégorie dans lequel nous le plaçons. Nous avons décidé de noter les prises de parole et non les lignes afin de les citer plus facilement dans notre analyse. Nous avons également décidé de noter les prises de parole lors de l'autoconfrontation. Lorsqu'il sera possible d'analyser l'autoconfrontation, nous l'analyserons, si ce n'est pas possible, nous analyserons le verbatim. Nous allons donc prendre en compte nos hypothèses, ce sera la part variable de notre analyse. Pour analyser les verbatims, nous avons compté les prises de parole de chacune des enseignantes durant la séance sur l'alimentation. Nous avons ensuite relevé le nombre de prises de parole correspondant à chaque geste professionnel, seul ou lié avec d'autres gestes. Nous les avons indiquées dans les analyses des résultats grâce à un tableau que nous avons converti en graphique en anneaux en 3D. Concernant les gestes, nous nous sommes mises d'accord préalablement afin que nos analyses soient cohérentes et que chaque geste entre dans une catégorie et non dans plusieurs. Pour chacune des enseignantes, nous allons relever le temps qu'elles accordent à chaque geste professionnel lors de leur séance.

## B) Présentation de la grille pour repérer les gestes professionnels et argumentation

Nous avons choisi de présenter nos différents résultats dans deux tableaux, un pour chacune des enseignantes. Ces tableaux reprennent les différentes catégories de gestes professionnels de D.Bucheton. Nous y avons associé le vocabulaire et les différents gestes correspondant que nous avons relevés dans les verbatims des séances des enseignants ainsi que les verbatims des autoconfrontations. Ils reprennent également les différentes intentions des enseignants pour chacun des gestes et mots de vocabulaire dans chacune des catégories de gestes. Voici l'exemple pour l'enseignante B :

| Les gestes | Vocabulaire | Gestes | Intentions |
|---|---|---|---|
| **De tissage** | "Je reviens sur les séances précédentes"<br>"Rappeler la séance de vendredi"<br>"La première séance que nous avons faite"<br>"En lien avec la séance précédente"<br>"On avait regardé"<br>" Vous avez dû la voir l'année dernière" x2<br>"Je fais des liens avec la première séance"<br>"Faire le lien" x4<br>"J'ai couplé"<br>"Comme on avait fait la première séance"<br>"ça rejoint" x3<br>"Il allait avec"<br>"C'est pareil, c'est la même famille"<br>" Par rapport à la liste que vous avez faite tout à l'heure"<br>"Comme disait"<br>" En ce moment"<br>"Pour garder les mêmes repères"<br>"Les habitudes de travail"<br>"Ce que tu as dit tout à l'heure"<br>"Rappelez-vous quand on avait parlé des minéraux" | | Pour ne pas qu'ils oublient et faciliter la compréhension, lien avec les anciennes séances. |
| | "Des dames de cantines quand on vous propose des menus, c'est que certains à la maison mangent toujours la même chose"<br>"Le coca. C'est ce qu'ils connaissent le plus" | | Lien avec la maison. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **De pilotage** | “Pendant deux minutes”<br>“ça fait perdre du temps”<br>“On va terminer cette leçon”<br>“Donc là je vais faire ça”<br>“Je préfère qu’il m’en parle après” | | Gérer l'avancée de la séance dans le temps. |
| | “Et avant”<br>“Tous les matins”<br>“Au début de chaque séance”<br>“Aujourd’hui”<br>“Les resitue dans le temps et l’espace”<br>“En reparlera…quand on fera la leçon sur les familles des aliments”<br>“Ensuite”<br>“Nous allons corriger”<br>“Maintenant nous allons”<br>“Donné tous les thèmes sur quoi on allait travailler”<br>“J'aimerais que vous recopiez les propositions"<br>“Allez, écris”<br>“Donc l'intérêt maintenant”<br>“Non on le collera après”<br>“On vous distribue le tableau”<br>“Allez dites on finit s’il vous plait”<br>“Alors vous les découpez, vous posez une vignette ici, une vignette ici, une vignette ici “<br>“Ensuite vous découpez la deuxième ligne, les trois étiquettes”<br>“C. tu veux bien nous lire les fonctions ?”<br>“Tu nous lis s’il te plait”<br>“Finalement, je leur donne l’objectif de la séance”<br>“S’ils se trompent après ils ne peuvent plus décoller”<br>“Resitue dans le temps”<br>“ Je les aide à se repérer” | Écrit au tableau x10 | Gérer la séance. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **D’étayage** | “Qu’est-ce que vous m’avez dit aussi pour rester en bonne santé ?”<br>“Pour qu'ils prennent conscience”<br>“J'ai repris” x2<br>“Faire un bilan”<br>“Structurer la leçon”<br>“Prendre chaque thème les uns après les autres”<br>“Je m'assure qu'ils aient compris” x3<br>“Pour pas qu’il y ait de sous-entendu”<br>“Partir des mots des élève” x2<br>“Leur faire comprendre” x2<br>“Je voulais m’assurer”<br>“Les autres, est-ce que vous comprenez ce qu'il veut dire ? Ça veut dire quoi pour vous ?”<br>“Une indication visuelle pour qu’ils sachent”<br>“Je leur donne les définitions toujours avec leurs propres mots, je veux pas qu’ils apprennent les leçon sans savoir ce qu’ils apprennent “<br>“ Donc végétal ça vient d'où ? Est-ce que quelqu'un peut me trouver un synonyme ? Quelque chose qui pourrait remplacer le mot végétal ?”<br>Origine animale tout le monde a compris ?”<br>“Minéral ça vous fait penser à quel mot ?”<br>“Qui se situent là “<br>“ Je voulais m’assurer que les boissons c’étaient pas forcément le coca.”<br>“Je m’assure qu’ils comprennent comment se lit cette pyramide.”<br>“On va regarder à quoi ils servent”<br>“Je reprends lignes par lignes”<br>“Est-ce que tout le monde comprend”<br>“ Dans bâtisseur vous avez quel mot ?”<br>“Bâtir c’est ? Un synonyme ?”<br>“C’est leurs fonctions à chaque aliment”<br>“Est-ce qu’il y a des mots que vous ne comprenez pas ?”<br>“Pour qu’ils sachent bien de quoi on parle”<br>“Est-ce que ce sens-là nous est utile ? “ | Montre le tableau x4<br>Montre sur ses doigts<br>Montre la pyramide x2 | Faire comprendre. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “Qu’ils sachent” x2<br>“Appris la leçon”<br>“Qu’ils se souviennent”<br>“Je leur apprends”<br>“Ce sera leur trace écrite”<br>“Plutôt sous la terre, donc les minéraux, aussi ce sont des cailloux"<br>“ça veut dire que”<br>“J’écris ça leur permet de copier”<br>“Pour éviter les fautes d’orthographe”<br>“Qu’ils puissent après eux les réinvestir” x2<br>“Apporte du vocabulaire supplémentaire”<br>“C'est le mot qu'on avait employé”<br>“Oui mais là c'est pas pareil” | | Faire apprendre, découvrir. |
| | “J'approuve”<br>“Oui” x13<br>“Très bien” x2<br>“C'est pas grave”<br>“Voila”<br>“Quand je suis retournée dans la maison oui”<br>“Je vérifie” x3<br>“D'accord c'est bien”<br>“Effectivement”x2<br>“Vous avez mis des choses très intéressantes”<br>“Vous connaissez tout un tas d'aliments”<br>“D'accord”<br>“Non” x3<br>“Bien” | | Validation. |
| | “Besoin de mon aide”<br>“Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il a dit ?”<br>“Et tout cela c’est moi qui l’avais marqué ?”<br>“ça veut dire quoi d'origine végétale ?”<br>“Et donc ?”<br>“Formuler plus explicitement”<br>“Est-ce que tu l’as noté et est-ce que ça rentre dans l’un ?”<br>“Qu’est-ce que c’est une ressource ?”<br>“ Tu peux dire tout ce que tu as noté depuis le début s’il te plait ?” | Passe dans les rangs x2<br>Va au bureau d’un élève | Faire réfléchir, verbaliser, approfondir. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “Comment vous voulez qu’on le formule ?”<br>“Je donne que le thème”<br>“Je veux pas qu'ils soient bloqués”<br>“Je les oriente”<br>“Soit je les aide soit je regarde”<br>“On va pouvoir les trier par la suite”<br>“Vous êtes d'accord”<br>“Parce que si on reste pas en forme qu'est-ce qui nous arrive ?”<br>“Qu’est-ce qu’on pourrait faire ?”<br>“Marqué autre chose ?”<br>“Est-ce qu'elle nous a ajouté quelque chose supplémentaire ou ça rejoint un petit peu ce qu'on a marqué ?” x2<br>“Qu'est-ce que tu peux nous apporter ?”<br>“Je cherche plus loin”<br>“Qu'est-ce que tu voulais dire ? Ça veut dire quoi pour toi ?”<br>“Qu'est-ce qu'on peut avoir aussi avec la force ?”<br>“Est-ce que tu as noté autre chose ?”<br>“Il y avait trois choses...il manque une troisième chose”<br>“Est-ce que la notion de plaisir on l'a notée ?”<br>“Mais l'eau vous la mettez où l'eau ? Est-ce que l'eau est un aliment ?”<br>“Est-ce qu'on peut manger tout le temps la même chose ?”<br>“Est-ce qu'on peut vraiment manger que ce qu'on aime ?”<br>“Est-ce qu'on peut être en bonne santé en ne mangeant toujours que la même chose ?”<br>“Qu'est-ce qu'on pouvait faire par rapport au sport ?”<br>“Qu'est-ce qu'il fallait éviter de faire aussi pour ne pas se faire mal ? “<br>“Est-ce qu'il avait bien mangé avant ? C'est la question que l'on peut se poser”<br>“Est-ce que ça vient vraiment de l'alimentation ?”<br>“Est-ce que vous vous en souvenez de ces origines ? Déjà combien il y en avait ?”<br>“C'est quoi les minéraux ? ”<br>“Alors l'eau on la trouve où ?”<br>“Mais qu’est-ce que vous appelez boissons ?”<br>“Qu’est-ce qu’elles contiennent ces boissons ?” | S’adresse à un élève en particulier<br>Va l’aider | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “En haut donc ça veut dire qu’on peut en prendre à volonté ? “<br>“C’est ce qu’il faut … ?”<br>“Qu’est-ce que ça veut dire ? “<br>“ça va vous apportez quoi ?”<br>“On l’a déjà lu”<br>“ Afin que l’on puisse les mettre à leur place”<br>“ Je vous ai dit faites attention”<br>“Alors, par quoi on peut être agressé au niveau de notre corps, en dehors des agressions physiques ou verbales ?”<br>“À quoi servent-ils, quelle est la bonne vignette ?”<br>“ Les aliments énergétiques ?”<br>“Et la dernière ?”<br>“Donc on a fruits et légumes, féculents, matières grasses, viandes, poissons, œuf, lait. Qu'est-ce qui nous aide à nous bâtir ?”<br>“Est-ce que vous êtes d’accord ? “<br>“Il y a une longue campagne, il faut en manger combien de fruits et légumes ?”<br>“Pourquoi ?”<br>“Donc on mettrait les fruits et légumes là”<br>“ Ne collez rien. Les aliments qui nous aident à grandir ?”<br>“Et qu’est ce qui nous reste ensuite ? Tout le monde est d’accord ?”<br>“Est ce que c’est clair pour tout le monde ?” | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Atmosphère** | “Vas-y je t'écoute”<br>“Qui ?”<br>“Quelqu'un a une idée ?”<br>“ Oui ?”x3<br>“On t’écoute ?” | Élève qui lève la main<br>Montre du doigt un élève | Créer et maintenir des espaces dialogiques. |
| | “Chuuuuuuuut”<br>Dire les prénoms des élèves : L,R,A, N…<br>“Depuis le matin, elle arrêtait pas de me parler sans lever le doigt et ça fait partie des règles de la classe qui ont été votées tous ensemble” | | Droit ou non. |
| | “ Il faut le solliciter”<br>“Certains n’osent pas lever le doigt”<br>“Essayer de faire participer tout le monde”<br>“Vous découpez la première ligne mais j’aimerais que quelqu’un me lise ce qu’il y a d’écrit”<br>“Oui s'il vous plaît oui”<br>“Qui distribue dans la classe ? “<br>“Reprendre l'attention”<br>“Je veux le remettre dans la leçon”<br>“Je veux qu’il se mette au travail”<br>“ ça n’avait rien à voir avec la leçon”<br>“Mais là c’était pas la leçon”<br>“ ça perturbe toute la classe”<br>“ça l’empêchait de se concentrer”<br>“Pour pouvoir suivre”<br>“Ne veux pas la couper”<br>“On passe à autre chose”<br>“Qu’il soit attentif”<br>“ Il n’a jamais son matériel” | Claquement de doigt en l’air | Stimuler les élèves et capter l'attention. |

Nous avons mis le tableau de l’enseignante A en annexe 2.

## VI- Résultats des analyses

### A) Présentation des analyses

***Enseignante A***

Elle a réalisé 202 prises de paroles lors de sa séance sur l'alimentation de 45 minutes et 52 prises de paroles lors de son entretien d'autoconfrontation de 40 minutes.

L'enseignante utilise l'étayage 160 fois dans la séance :

- 80 prises de paroles ne concernent que l'étayage

- Il est souvent combiné :
- 2 fois avec du tissage
- 1 fois avec du pilotage-tissage-atmosphère
- 22 fois avec du pilotage
- 20 fois avec du pilotage-atmosphère
- 35 fois avec seulement de l'atmosphère

Réaliser des gestes d'étayage permet de mieux faire comprendre aux élèves. Pour cela, l'enseignante "réalise un exemple", elle s'assure de la compréhension des élèves "Pour voir s'il avait compris" et mime parfois la situation "Pour montrer qu'ils sont lents". Cela permet de mieux faire apprendre et découvrir comme lorsqu'elle dit "Je répète avec la bonne prononciation pour qu'ils sachent que ça se prononce comme ça" ou "C'est important à retenir". L'étayage entraîne souvent la validation des affirmations des élèves par l'enseignante, on peut le voir lorsqu'elle annonce "Oui", "D'accord" ou répète en miroir ce que les élèves disent. Elle l'affirme lors de l'entretien d'autoconfrontation "Pour confirmer et valider les réponses". Dans un dernier temps les gestes ont pour intention de faire réfléchir, verbaliser et approfondir les élèves, pour cela, l'enseignante oriente les élèves avec des questions tout au long de la séance comme "Qu'est-ce qui vous manque ?", "Qu'a mangé Inès ?", "Elle est comment ?" ou encore "Pourquoi ?" et les différentes demandes de reformulation "Je voulais le faire reformuler".

L'enseignante utilise le pilotage 67 fois dans la séance

- 20 prises ne concernent que le geste de pilotage

- Il est souvent combiné :
- 1 fois avec de l'étayage-tissage-atmosphère
- 22 fois avec de l'étayage
- 20 fois avec de l'étayage-atmosphère
- 4 fois avec seulement de l'atmosphère

Les intentions de l'enseignante lorsqu'elle réalise ces gestes professionnels sont de gérer l'avancée de la séance dans le temps, nous pouvons le voir lorsqu'elle annonce "Vous avez 4 minutes", "C'est parti" ou "Il faut avancer dans la séance sinon on n'aura pas le temps de faire la suite". L'autre intention relevée est de gérer la séance avec "J'annonce le programme de la journée et aussi le programme de la séquence et la séance avec les objectifs", "On va regarder maintenant une vidéo".

L’enseignante utilise le tissage 6 fois dans la séance :

- 3 prises de paroles ne concernent que le tissage
- il est combiné 2 fois avec de l’étayage
- il est combiné 1 fois avec de l’étayage-tissage-atmosphère

L’enseignante utilise les gestes de tissage avec plusieurs intentions comme pour ne pas qu’ils oublient et pour faciliter la compréhension, elle fait des liens avec les anciennes séances. Ce geste se traduit par “Vu les années précédentes" ou “Je retravaille”. La deuxième intention est le lien avec la maison, que l’on retrouve dans “Ils en mangent beaucoup à la maison” ou “ça leur permet de faire un lien avec ce qu’ils font chez eux”.

L’enseignante utilise le geste d’atmosphère 75 fois dans la séance :

- 15 prises de paroles ne concernent que le geste d’atmosphère

- Il est souvent combiné :
- 1 fois avec de l’étayage-pilotage-tissage
- 20 fois avec du pilotage-étayage
- 4 fois avec du pilotage
- 35 fois avec de l’atmosphère

Ces gestes permettent à l'enseignante de créer et maintenir des espaces dialogiques, pour cela, elle interroge les élèves en citant leur nom “Je fais intervenir les élèves” ou par “Allez...Je t’écoute”. Elle donne aux élèves le droit de faire ou non certaines choses “Je les laisse en autonomie”, “J’ai repris pour ne pas qu’ils parlent tous en même temps sinon on ne va plus s’entendre.”. Elle cherche également à stimuler les élèves et capter leur attention, en effet elle annonce dans l'entretien d’autoconfrontation “Je veux qu’il écoute” ou “Pour re capter l’attention”.

| | | | |
|---|---|---|---|
| T = 3 | E-T = 1 | T-E = 1 | E-P-T-A = 1 |
| P = 20 | P-E = 6 | P-A-E = 3 | P-E-A = 6 |
| A = 15 | E-P = 16 | A-P = 1 | A-P-E = 2 |
| E = 80 | P-A = 3 | E-A = 31 | E-P-A = 9 |
| A-E = 4 | | | |

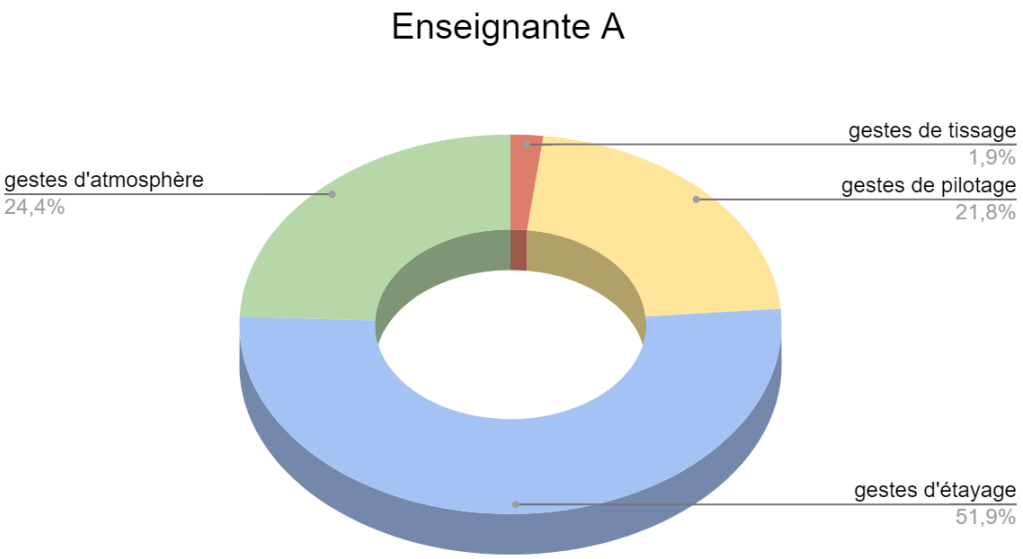



Tableau du temps accordé pour chacune des catégories de gestes professionnels :

| Gestes | Temps |
|---|---|
| **Étayage** | 16 minutes 39 secondes |
| **Atmosphère** | 2 minutes 52 secondes |
| **Pilotage** | 4 minutes 46 secondes |
| **Tissage** | 45 secondes |

L'étayage représente 51,9% des gestes de l'enseignante A lors de sa séance de 45 minutes, il représente 16 minutes 39 secondes. Le geste d''atmosphère représente 24,4% de ses prises de parole soit 2 minutes 52 secondes. Le pilotage représente 21,8%, il représente 4 minutes 46 secondes. Le tissage représente 1,9% soit seulement 45 secondes. L'étayage est le geste professionnel le plus utilisé par l'enseignante lors de sa séance, nous remarquons qu'il a une place importante pour cette enseignante puisque sur environ 26 minutes de paroles de l'enseignante, l'étayage représente plus de la moitié du temps. Il est suivi du geste d'atmosphère et de pilotage. Nous constatons que les gestes de tissage sont beaucoup moins utilisés, nous essaierons de comprendre pourquoi lors de la partie analyse.

Nous remarquons également que le geste d'atmosphère représente 24,4 % des prises de parole et le pilotage représente 21,8 %. Cependant, le pilotage dure quasiment le double de temps de prises de parole de l'enseignante comparé à celui du geste d'atmosphère. L'enseignante accorde donc plus de temps dans l'utilisation utilise des gestes de pilotage par rapport aux gestes d'atmosphère même si elle utilise plus souvent cette dernière catégorie de gestes.

Début de séance d'EPS de l'enseignante A :

Elle a réalisé 19 prises de paroles lors du début de séance dont nous avons filmé 2 minutes et 28 secondes et elle a fait seulement un retour en autoconfrontation en expliquant qu'elle faisait des liens avec la séance sur l'alimentation, pour voir si les élèves s'en souviennent.

L'enseignante utilise l'étayage 14 fois dans ce début de séance :

- 8 prises de paroles ne concernent que l'étayage
- il est combiné 6 fois avec de l'atmosphère

Ses intentions sont de mieux faire apprendre et découvrir lorsqu'elle dit "Alors c'est pas tout à fait ça" par exemple. Elle valide des affirmations des élèves "Oui", "Voilà" ou fait une répétition miroir. Elle souhaite également les faire réfléchir, verbaliser et approfondir, ce qui peut se voir dans "Quel type de sucre il vaut mieux avoir mangé ?", "Et puis?" ou "Quoi d'autre?".

L'enseignante utilise le pilotage 2 fois dans ce début de séance :

- il est combiné 1 fois avec du tissage
- il est combiné 1 fois avec de l'atmosphère

Cela lui sert à gérer la séance, "J'introduis", "Donc là on va".

L'enseignante utilise le tissage 1 fois dans ce début de séance, il est combiné avec du pilotage. Il s'agit ici de faire le lien avec les anciennes séances, "Un rappel".

L'enseignante utilise le geste d'atmosphère 10 fois dans la séance :

- 3 prises de paroles ne concernent que le geste d'atmosphère
- il est combiné 6 fois avec de l'étayage
- il est combiné 1 fois avec du pilotage

Ceci afin de créer et maintenir des espaces de dialogues, elle interroge "On va demander à " ou donne des droits aux élèves comme "Tu peux aller t'asseoir". Mais également afin de stimuler les élèves, capter l'attention "Oh c'est quoi ?".

E = 8 A = 3 E-A = 5 P-A = 1 A-E = 1 P-T = 1

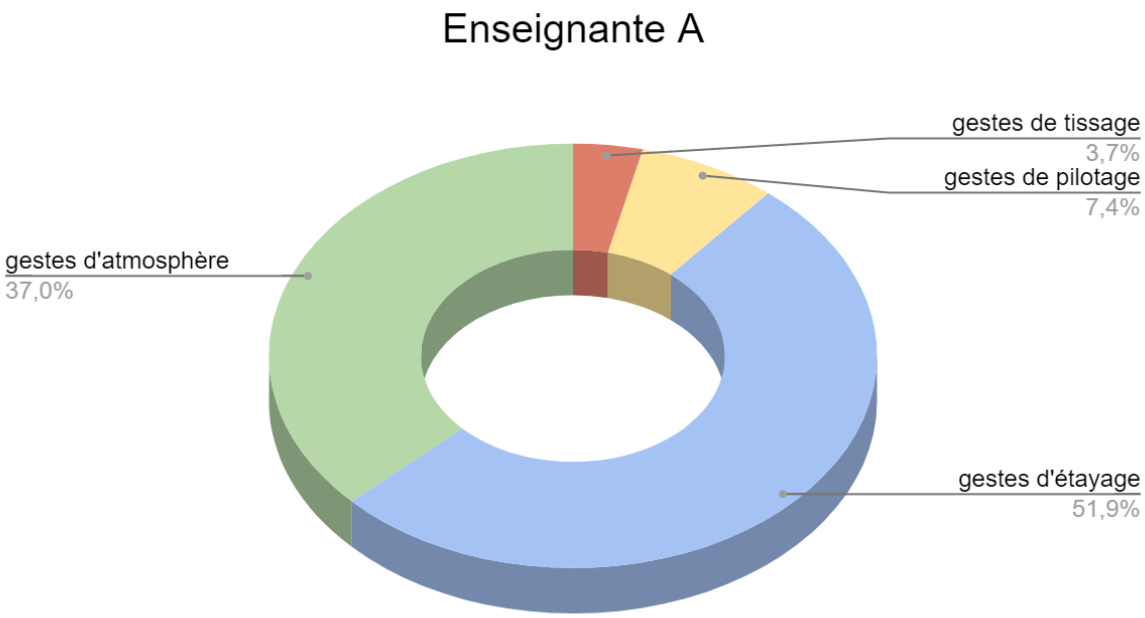



Tableau du temps accordé pour chacune des catégories de gestes professionnels :

| Gestes | Temps |
|---|---|
| **Étayage** | 1min 5s |
| **Atmosphère** | 17s |
| **Tissage** | 16s |
| **Pilotage** | 15s |

L'étayage représente 51,9% des gestes de l'enseignante A lors de son début de séance qui dure 3 minutes. Il représente 1 minute et 5 secondes du temps total de la séance. Le geste d'atmosphère représente 37% de ses prises de parole soit au total 17 secondes uniquement de cette séance. Le pilotage représente 7,4% de la séance soit 15 secondes du temps de parole de l'enseignante et le tissage représente 3,7% qui correspond à 16 secondes du temps total de parole de l'enseignante A. L'étayage est le geste professionnel le plus utilisé par l'enseignante lors de son début de séance. Il a une place importante pour elle. Il est suivi du geste d'atmosphère de la classe, du tissage et du pilotage, tous trois très peu représentés si on les compare au premier geste professionnel. Nous constatons que les gestes de tissage sont beaucoup moins utilisés, nous essaierons de comprendre pourquoi lors de la partie analyse.

Nous remarquons que le geste de pilotage représente 7,4 % des prises de parole et le tissage représente 3,7 % des prises de parole sur les trois premières minutes de cette séance. Cependant, le tissage dure à peine plus longtemps. L'enseignante utilise davantage le pilotage par rapport au tissage mais le tissage dure plus longtemps.

***Enseignante B***

Elle a réalisé 115 prises de paroles lors de sa séance sur l'alimentation de 45 minutes et 39 prises de paroles lors de son entretien d'autoconfrontation de 40 minutes.

L'enseignante utilise l'étayage 85 fois dans la séance :

- 47 prises de paroles ne concernent que l'étayage

- Il est souvent combiné :
- 6 fois avec du tissage
- 9 fois avec du pilotage
- 5 fois avec tu tissage-pilotage
- 12 fois avec de l'atmosphère
- 5 fois avec du pilotage-atmosphère
- 1 fois avec du tissage-atmosphère

L'enseignante vise la validation ou le soutien : "J'approuve", "D'accord c'est bien", "Effectivement", "Vous avez mis des choses très intéressantes". Elle cherche également à mieux faire comprendre aux élèves comme elle le dit dans l'entretien d'autoconfrontation "Je m'assure qu'ils aient compris", "Leur faire comprendre", "Est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ?". La dernière intention qu'elle a en utilisant les gestes professionnels d'étayage est de faire apprendre et découvrir "Qu'ils se souviennent", "Je leur apprends". Elle souhaite aussi les faire réfléchir, verbaliser, approfondir "Je les oriente", "Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?", "Il y avait trois choses...il manque une troisième chose", "Je cherche plus loin". Elle pose énormément de questions : "Est-ce que l'eau est un aliment ?", "Est-ce qu'on peut manger tout le temps la même chose ?", "Est-ce qu'on peut vraiment manger que ce qu'on aime ?".

L'enseignante utilise le pilotage 28 fois dans la séance :

- 4 prises de paroles ne concernent que le pilotage

- Il est souvent combiné :
- 1 fois avec du tissage
- 9 fois avec de l'étayage
- 5 fois avec du tissage-étayage
- 5 fois avec de l'atmosphère-étayage
- 3 fois avec de l'atmosphère
- 1 fois avec tissage-atmosphère

Le pilotage permet à l'enseignante de gérer l'avancée de la séance dans le temps, cela se traduit par exemple par "On va terminer cette leçon". Cela permet également de gérer la séance "Au début de chaque séance", "Ensuite", " Je les aide à se repérer".

L'enseignante utilise le tissage 22 fois dans la séance :

- 5 prises de paroles ne concernent que le tissage

- Il est souvent combiné :
- 3 fois avec de l'atmosphère
- 6 fois avec de l'étayage

- 1 fois avec du pilotage
- 5 fois avec de l'étayage-pilotage
- 1 fois avec du pilotage-atmosphère
- 1 fois avec de l'atmosphère-étayage

Ses intentions sont que les élèves n'oublient pas et faciliter la compréhension. Elle fait le lien avec les anciennes séances "Je reviens sur les séances précédentes", "Rappeler la séance de vendredi", "La première séance que nous avons faite". Elle réalise également des liens avec la maison "Le coca. C'est ce qu'ils connaissent le plus".

L'enseignante utilise le geste d'atmosphère 38 fois dans la séance :

- 13 prises de paroles ne concernent que le geste d'atmosphère

- Il est souvent combiné :
- 3 fois avec le tissage
- 12 fois avec l'étayage
- 1 fois avec le tissage-étayage
- 1 fois avec pilotage-tissage
- 5 fois avec le pilotage-étayage
- 3 fois avec le pilotage

Cela lui permet de créer et maintenir des espaces dialogiques, elle montre du doigt un élève, "Vas-y je t'écoute". Mais également de donner des libertés aux élèves "Depuis le matin, elle arrêtait pas de me parler sans lever le doigt et ça fait partie des règles de la classe qui ont été votées tous ensemble". Dans un dernier temps, cela lui permet de stimuler les élèves et capter leur attention, elle claque des doigts en l'air, " Il faut le solliciter", "Reprendre l'attention", "Je veux qu'il se mette au travail".

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| T = 5 | T-A = 3 | E-T = 4 | T -P = 1 | T-E = 2 |
| E = 47 | P-E = 5 | E-P-T-= 1 | E-A = 11 | E-T-A = 1 |
| A = 13 | A-E = 1 | A-E-P = 1 | A-P = 1 | P-T-A = 1 |
| P = 4 | P-E-A= 2 | P-A = 2 | P-T-E = 1 | T-P-E = 1 |
| E-P = 4 | E-P-A = 2 | E-T-P = 2 | | |

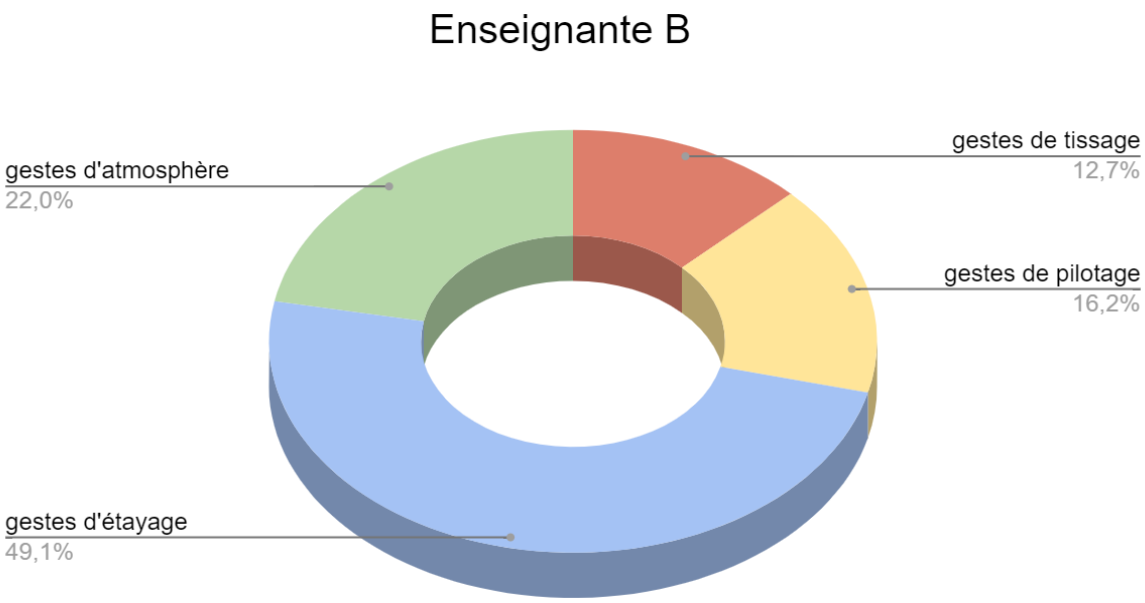



Tableau du temps accordé pour chacune des catégories de gestes professionnels :

| Gestes | Temps |
|---|---|
| **Étayage** | 14 minutes et 38 secondes |
| **Tissage** | 3 minutes |
| **Atmosphère** | 2 minutes 16 secondes |
| **Pilotage** | 2 minutes 54 secondes |

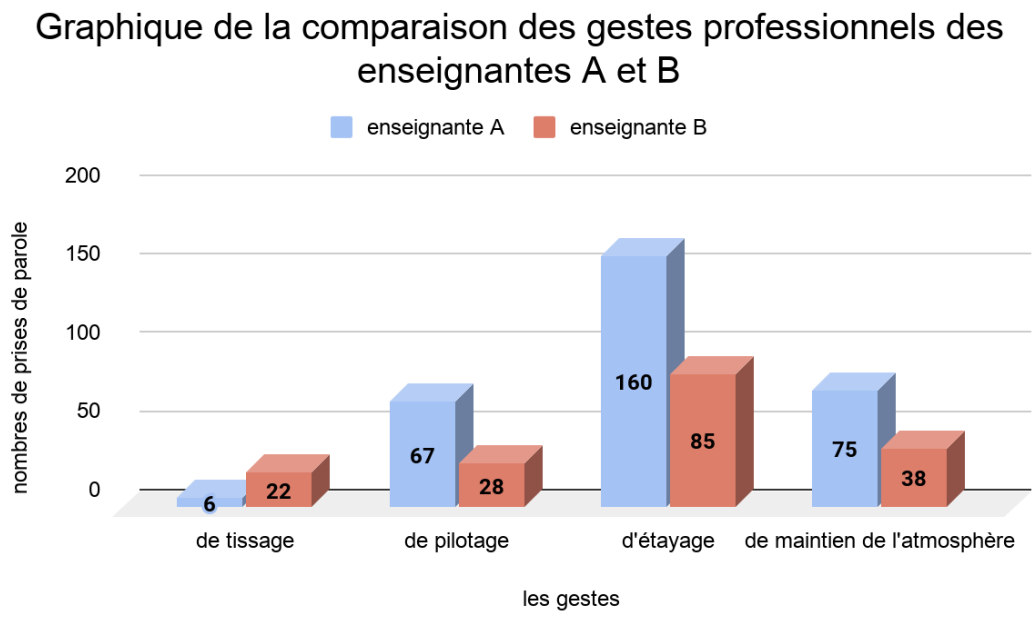
L'étayage représente 49,1% des gestes de l'enseignante B lors de sa séance de 45 minutes, il représente 14 minutes et 38 secondes des prises de parole de l'enseignante. Le geste d'atmosphère représente 22% de ses prises de parole soit 2 minutes 16 secondes. Le pilotage représente 16,2%, il représente 2 minutes 54 secondes. Le tissage représente 12,7% soit 3 minutes du temps de parole de l'enseignante. L'étayage est le geste professionnel le plus utilisé par l'enseignante lors de sa séance, nous remarquons qu'il a une place importante pour cette enseignante puisque sur environ 23 minutes de paroles de l'enseignante, l'étayage représente plus de la moitié du temps. Il est suivi du geste d'atmosphère et de pilotage. Nous constatons que les gestes de tissage sont beaucoup moins utilisés, nous essaierons de comprendre pourquoi lors de la partie analyse.

Nous remarquons que le geste d'atmosphère représente 22% des gestes utilisés par l'enseignante pour 2 minutes et 16 secondes de ses prises de parole alors que le geste de tissage représente 12,7 % des gestes utilisés par l'enseignante pour 3 minutes du temps de prise de

parole de l'enseignante. Le temps de prise de parole de cette enseignante est donc plus important pour les gestes de tissage comparé aux gestes d'atmosphère même si elle utilise plus souvent cette dernière catégorie de gestes professionnels. De même si on compare les pourcentages d'utilisation du geste de tissage avec le geste de pilotage ainsi que le temps de prise de parole que réalise l'enseignante pour ces deux catégories. Le temps de prise de parole est plus important en ce qui concerne les gestes de tissage que celui des gestes de pilotage alors qu'elle fait plus souvent appel à cette dernière catégorie de gestes professionnels.

***Comparaison***

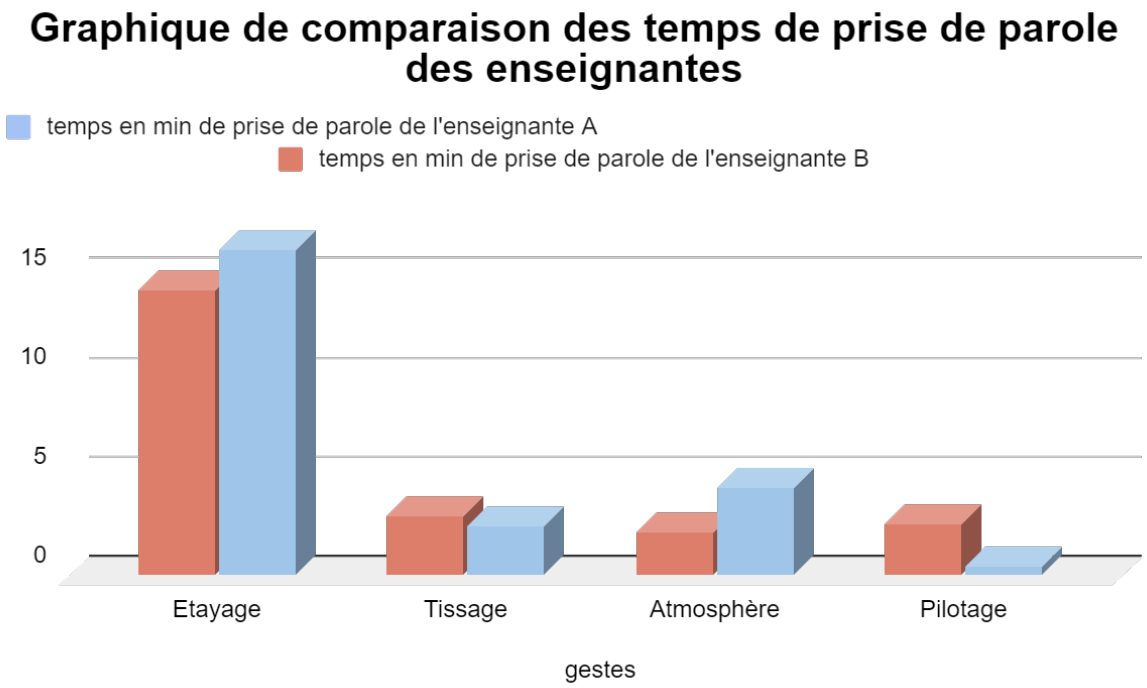
Durant les deux séances de 45 minutes sur l'éducation à la santé, les deux enseignantes expertes ont utilisé les quatre gestes professionnels de Dominique Bucheton. L'enseignante A a réalisé plus de prises de parole que l'enseignante B, 202 contre 115. Le début de la séance d'éducation physique et sportive ne nous permet pas de faire une généralité puisque nous avons observé seulement l'enseignante A. Nous avons tout de même remarqué que l'enseignante mobilise le tissage lors de ce début de séance, elle fait des liens avec la séance sur l'alimentation qu'elle a menée précédemment dans la semaine.




Lors des séances filmées, nous voyons bien, d'après ce tableau récapitulatif que ce sont les gestes professionnels d'étayage qui sont les plus mobilisés par les enseignantes, 160 fois lors de la séance de l'enseignante A et 85 fois pour l'enseignante B. L'enseignante A maintient l'atmosphère 75 fois contre 38 fois de l'enseignante B et pilote la classe 67 fois contre 28 fois par l'enseignante B. De même les gestes de tissage sont les moins représentés, 6 fois pour l'enseignante A et 22 fois pour l'enseignante B.

Les deux séances sur l'alimentation sont d'une durée égale. Cependant, pour l'enseignante A, l'étayage représente 51,9% de ses prises de parole contre 49,1% pour l'enseignante B. Le pilotage représente 21,8% pour l'enseignante A contre 16,2% de l'enseignante B. Concernant le tissage, il représente seulement 1,9% pour l'enseignante A et 12,7% pour l'enseignante B. Enfin, le maintien de l'atmosphère représente 24,4% contre 22% pour l'enseignante B.

Le graphique ci-dessous correspond à la comparaison des temps de parole des enseignantes, pour la séance 1 de l'enseignante A et la séance de l'enseignante B, pour chacune des catégories de gestes professionnels qu'elles utilisent durant les 45 minutes que durent leurs séances. Les pourcentages utilisés par la suite correspondent au temps de paroles de chaque geste par rapport au temps total de leurs prises de paroles.




Concernant le temps de chaque geste, l'étayage représente environ 65 % du temps de parole pour l'enseignante A et également pour l'enseignante B. Pour les deux enseignantes, ce geste a une place importante puisqu'il représente plus de la moitié du temps de parole. L'enseignante A accorde cependant plus de temps que l'enseignante B pour les prises de parole concernant les gestes d'étayage. Le pilotage représente environ 19 % chez l'enseignante A et 13 % chez l'enseignante B pourtant c'est l'enseignante B qui accorde un temps de prise de parole, concernant le geste professionnel de pilotage, plus important pour ce geste. Le geste d'atmosphère représente environ 11 % chez l'enseignante A et 9,5 % chez l'enseignante B. Cet écart se voit également dans le temps de prise de parole que les deux enseignantes accordent à l'utilisation de ce geste professionnel, l'enseignante A accorde un temps plus important que l'enseignante B. Enfin, le tissage représente environ 3 % du temps de parole chez l'enseignante A et 13 % chez l'enseignante B. Nous sommes dans des cas très similaires. Malgré cela, les deux enseignantes accordent à peu près le même temps de prise de parole concernant ce geste.

### B) <u>Discussion sur les résultats</u>

Les quatre gestes de Dominique Bucheton sont utilisés par les deux enseignantes expertes. Nous rappelons que les gestes professionnels sont des signes, verbaux et/ou non verbaux. Ils nécessitent des formats d'étayage, ils peuvent s'analyser sur deux registres principaux : les gestes communs de structuration du milieu didactique et les gestes d'ajustements aux élèves. Ils sont systémiques, modulaires et dynamiques. L'ajustement peut se définir comme la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur une situation spécifique de la classe et comment évolue cette situation. Les gestes sont adressés à

un ou plusieurs élèves afin de susciter leur activité. Ils doivent être compris car ils sont propres à chaque enseignant. Ils visent à transmettre des compétences, des connaissances et des savoirs pour une séance et ils vont évoluer grâce aux interactions des élèves avec l'enseignant et à l'avancée de la séance.

Les deux enseignantes utilisent de nombreux gestes professionnels tout au long de la séance, que ce soient des gestes de pilotage, de tissage, d'étayage ou de gestion de l'atmosphère globale de la classe. Une équipe de chercheurs de Montpellier s'est également penchée sur le sujet dans l'article *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes* publié en 2015 dans *Le français aujourd'hui* par Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. Nous mettrons ici en lien les résultats trouvés lors de nos analyses et ceux réalisés par cette équipe.

## ***Les gestes d'étayage***

La catégorie des gestes d'étayage est celle qui est le plus représentée, il s'agit d'après l'article publié dans *Le français aujourd'hui*, de la " préoccupation majeure qui s'actualise en diverses postures". Par exemple, l'enseignante A a utilisé l'étayage 160 fois dans sa séance. Les enseignantes l'utilisent pour aider leurs élèves dans la compréhension de la leçon "Je m'assure qu'ils aient compris", du vocabulaire "Je leur donne les définitions toujours avec leurs propres mots, je veux pas qu'ils apprennent les leçons sans savoir ce qu'ils apprennent", "Bâtir c'est ? ". Elles vont poser des questions de vocabulaire pour pouvoir utiliser les mots des élèves dans la trace écrite, pour qu'ils puissent les "réinvestir". Si ce n'est pas possible et qu'elles veulent introduire une nouvelle notion, elles s'assurent toujours que les élèves suivent, elles vérifient le vocabulaire avec des questions comme "Qu'est-ce que…".

Elles donnent des exercices pour que les élèves se sentent impliqués dans leur travail et qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages. Elles rappellent la méthode de travail, elles donnent des exemples et elles prennent le temps de regarder chaque exercice avec les élèves pour s'assurer qu'ils aient compris les exercices ou les notions importantes.

Elles utilisent un code couleur pour aider les élèves à se souvenir. Elles répètent souvent les notions pour que les élèves retiennent mieux, plus rapidement. Ensuite, elles posent énormément de questions ouvertes afin que les réponses viennent des élèves, pour que cela fasse sens pour eux, pour qu'ils comprennent plus facilement.

Elles s'assurent que les élèves n'aient pas de difficultés "Pour pas qu'il y ait de sous-entendu". Elles les orientent, les aident pour qu'ils soient sur la bonne voie pour trouver la bonne réponse souvent grâce à des questions pour qu'ils se rendent compte, pour les guider dans leurs réflexions. Le but est de les faire réfléchir, verbaliser, approfondir. Cela se traduit dans les verbatims par "Besoin de mon aide", "Formuler plus explicitement", "Je les oriente". Il est question ici d'accompagner l'élève dans son parcours d'apprentissage, de le guider au mieux ce qui "oblige l'enseignant à ajuster et à réorganiser l'ensemble de ses préoccupations".

Elles donnent à voir grâce à des images mentales, elles montrent les résultats des exercices aux élèves en entourant ou en indiquant sur le tableau pour que les élèves puissent s'appuyer sur les réponses des autres élèves. La structuration de la séance est importante pour réaliser une leçon claire que les élèves vont comprendre plus facilement : "structurer la leçon" "faire un bilan". Le but premier de l'enseignement est de faire apprendre, transmettre des

connaissances et des compétences aux élèves “Qu’ils sachent”, les gestes d’étayage permettent d’accompagner les élèves dans ces apprentissages : “Je leur apprends”. Les enseignantes les mobilisent pour vérifier que les élèves aient “Appris la leçon” et “Qu’ils se souviennent” des différents apprentissages réalisés.

Parfois, elles reprennent un élève quant à sa prononciation, elles leur apprennent la bonne prononciation des mots compliqués. Il s’agit aussi de rendre les connaissances plus accessibles. Si les élèves ne savent pas, elles précisent la notion travaillée afin qu’ils comprennent l'enjeu et qu’ils comprennent le but des exercices et qu’ils sachent quoi faire.

Enfin, elles valident et donnent des éléments de réponses clairs et précis “J'approuve”,“Oui” ou encore “Très bien”. Elles ajoutent dans la leçon des choses auxquelles elles n'avaient pas forcément pensé mais que les élèves abordent dans la séance.

Cependant, l’étayage se montre aussi par des gestes de la part des enseignantes comme un hochement de tête qui valide la réponse des élèves, l’écriture au tableau pour approfondir ou structurer “ça leur permet de copier”, “Ce sera leur trace écrite”. L’étayage se traduit également par le soutien apporté aux élèves par l’enseignante lorsqu’elle annonce “Vous avez mis des choses très intéressantes”, “Vous connaissez tout un tas d'aliments” ou “C'est pas grave”. Cela permet de motiver les élèves. Cet aspect est renforcé par les différentes reprises en miroir des affirmations des élèves par l’enseignante dans le but de les valider : “Quand je suis retournée dans la maison oui”. Les enseignantes prennent également le temps de revenir sur un sujet lorsque les élèves auraient dû l’étudier l’année précédente mais qu’ils n’ont pas eu le temps de faire et qui est pourtant indispensable dans la compréhension des apprentissages de la séance actuelle.

L'enseignant est central car un élève ne peut apprendre sans lui. C'est grâce aux tâches que l'enseignant va donner à faire aux élèves et que cela va les faire réfléchir et grandir par l'autonomie et la découverte. Il est nécessaire de faire attention au sur-étayage où l'enseignant ne laisse pas les enfants réfléchir par eux-mêmes. C’est la préoccupation centrale de l’enseignant.

***<u>Les gestes de pilotage</u>***

En ce qui concerne les gestes de pilotage, les enseignantes les réalisent pour que les élèves puissent se repérer dans le temps entre les différentes séances d’une séquence ou dans les différentes étapes de la séance. D’après l’article cité ci-dessus, il s’agirait de “la bête noire du débutant” notamment dans la gestion des contraintes relatives au temps.

Elles souhaitent que les élèves avancent tous en même temps, pour cela elles doivent maintenir un rythme de travail, elles donnent un temps aux élèves pour réaliser leurs exercices, par exemple “vous avez quatre minutes”. Elles utilisent du vocabulaire lié au champ lexical du temps qui permet de structurer la séance en plusieurs phases : “Au début de chaque séance”, “Aujourd’hui”, “Ensuite”, “Maintenant nous allons”. Les enseignantes sont garantes de l'avancée de la séance : “ça fait perdre du temps”, “Nous allons corriger”, “Allez, écris”. Elles situent les élèves dans l’espace en annonçant le programme de la séance, elles motivent les élèves “Allez, on y va !”.

Elles donnent des consignes “on empile, on prend la nouvelle feuille”, “Alors vous les découpez, vous posez une vignette ici, une vignette ici, une vignette ici “. Parfois, lorsque les élèves sont un peu fatigués, elles reprennent la classe en main et posent des questions pour faire avancer la séance.

Elles écrivent au tableau pour que tous les élèves aient les réponses sous les yeux, voient les réponses de leurs camarades et ne se répètent pas, pour faire avancer la séance correctement.

Le pilotage de la classe passe également par des gestes ou des mimes, elles peuvent montrer la feuille d’exercice quand les élèves sont perdus. Elles pilotent la classe en demandant à tel ou tel élève de distribuer par exemple. Tout cela permet aux élèves de suivre, d'être plus attentifs et de mieux comprendre la leçon comme nous nous y attendions. Le pilotage est un contrôle de la situation.

***Les gestes d’atmosphère***

Le geste d’atmosphère se traduit par des autorisations comme l’autorisation d’aller se laver les mains, de se déplacer dans la classe pour aller chercher des crayons mais aussi le droit de parler puisque l’enseignante B reprend un élève car il “n’arrêtait pas de me parler sans lever le doigt et ça fait partie des règles de la classe qui ont été votées tous ensemble”.

Parfois, elles interpellent les élèves pour les stimuler et capter leur attention. Elles les font participer avec des phrases comme “Ah ?! Je t’ai réveillé?” pour que les élèves écoutent, elles veulent leur faire prendre conscience qu’ils peuvent participer et qu’il n’y a pas forcément que les mêmes élèves qui doivent participer même s’ils sont très moteurs pour la classe. Elles cherchent donc à les motiver et à les impliquer dans leurs apprentissages. L’enseignante A a réussi, tout au long de l’année à avoir un bon climat de classe puisque aucun élève ne parle sans lever le doigt, aucun élève ne coupe la parole à un camarade, ils attendent d’être interrogés pour commencer à parler, cela permet aux élèves de s’écouter, de travailler dans de bonnes conditions atmosphériques et de maintenir la concentration des élèves. Le but est de maintenir des espaces dialogiques. Il y a un vrai respect entre chaque élève et les règles de la classe sont bien respectées. C’est donc l’enseignante qui interroge toujours les élèves, elle s’assure aussi que personne n’est frustré de ne pas avoir participé et offre la possibilité à tous de s’exprimer lorsqu’elle dit “Personne d'autre ?” “Vas-y je t’écoute”. Grâce au bon climat et au bon fonctionnement de la classe, elle peut les laisser en autonomie pour s’occuper de l’autre moitié de la classe en s’assurant qu’ils aient compris leur travail. L’enseignante B, quant à elle, distribue la parole et "essaye de faire participer tout le monde”. Nous pouvons remarquer un “c’est pas grave” de la part de l’enseignante qui peut calmer l’élève.

Les enseignantes doivent s’assurer de la concentration des élèves “pour pouvoir suivre”, souvent, elles s’adressent à un seul élève car il est possible qu’il perturbe la classe. Le geste d’atmosphère se traduit par des interjections “Ahhhhh” pour les aider, pour leur donner un indice avec la voix.

Le maintien de l'atmosphère passe aussi par des gestes, souvent pour donner un indice, par exemple, elle met ses mains sur ses hanches en disant "ah bah mince alors" pour faire comprendre aux élèves qu'il y a quelque chose qui n'est pas totalement vrai, sans doute, elle garde en tête le but où elle veut amener ses élèves. Dans leur article Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S évoque le fait qu'un enseignant " a en charge le maintien non de l'ordre mais d'un climat cognitif et relationnel, d'un ethos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe".

Ce sont parfois les seules interactions que certains élèves ont avec leur enseignante. Il est déterminant dans l'implication des élèves puisqu'il fait partie du caractère des enseignantes. Il arrive que les élèves ne soient pas concentrés ou ne comprennent pas les gestes des enseignantes, surtout lorsqu'il s'agit de l'atmosphère puisque les gestes implicites relèvent d'une culture scolaire et disciplinaire.

***Les gestes de tissage***

Les gestes de tissage sont beaucoup moins présents que les autres, nous n'avons que 6 prises de paroles de l'enseignante A, ce qui est très peu, comme le disent les chercheurs de l'équipe de Montpellier, il s'agit d'une "préoccupation assez peu présente chez les novices comme chez les experts (4 % de leurs gestes professionnels)". De nombreux liens sont réalisés avec les précédentes séances afin de retravailler les notions, les acquis, de remobiliser du vocabulaire par exemple ou aider les élèves à se souvenir des précédents apprentissages qu'ils ont déjà fait : "Je reviens sur les séances précédentes", "Rappeler la séance de vendredi", "La première séance que nous avons faite", "En lien avec la séance précédente. Cela se traduit parfois par des questions de la part des enseignantes pour voir si rien n'a été oublié de la séance précédente.

Les enseignantes font des liens entre différentes idées pour aider les élèves à mieux comprendre ce qui est dit, généralement il s'agit de faire des liens avec ce qui est connu des élèves : "C'est pareil, c'est la même famille", "Le coca. C'est ce qu'ils connaissent le plus". C'est un aspect partagé par l'équipe de chercheurs qui énonce que cela "permet de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs, dans l'expérience personnelle". Cela peut aussi se représenter par les habitudes de travail qui ont été mises en place dans la classe par l'enseignante "Pour garder les mêmes repères", "Les habitudes de travail".

Ces gestes permettent aux élèves de mieux comprendre la leçon, de pouvoir la raccrocher à des réalités qu'ils connaissent et ne pas la considérer comme abstraite et uniquement utilisée dans le cadre scolaire, ce qui irait à l'encontre du domaine de l'éducation à la santé qui se veut acteur du développement de la conscience de la santé des élèves : "Ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves « décrocheurs », ou « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités". Les enseignantes essaient de donner du sens à ce qu'elles disent en faisant des liens avec ce qui est déjà connu dans l'école ou en dehors pour que les élèves entrent dans l'activité et surtout qu'ils comprennent pour ne pas décrocher. Cela se fait parfois de manière implicite et aide les élèves à comprendre la continuité, la cohérence et la finalité des activités.

## C) Analyse comparative

En comparant les séances des deux enseignantes, il est possible de relever une différence au niveau du maintien de l'atmosphère. L'enseignante B laisse les élèves plus libres dans leurs prises de parole que l'enseignante A qui demande à ses élèves de lever le doigts pour intervenir et d'attendre d'être interrogé alors que la première accepte des interventions ponctuelles sans autorisation de droit à la parole ce qui crée une réelle discussion sur le sujet abordé. Ce point de vue peut aussi avoir un côté plus négatif comme le fait que les élèves peuvent intervenir n'importe quand et se couper la parole et ne pas s'écouter, ce qui est pourtant une des compétences du programme à acquérir pour tous les élèves : Comprendre et s'exprimer à l'oral - écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte et participer à des échanges dans des situations diverses.

Les gestes de tissage et de pilotage sont les moins représentés, 4% et 5% d'après ce même ouvrage. En effet, sur les 115 prises de paroles de l'enseignante B, 12,7 % correspondent à des gestes de tissage et 16,2 % à des gestes de pilotage. Pour l'enseignante A, lors de sa première séance, elle a réalisé 202 prises de parole dont 1,9% de tissage et 21,8% de pilotage. En ce qui concerne le début de la séance de sport, il y a eu 19 prises de parole dont 3,7 % de tissage et 7,4 % de pilotage. Ces résultats sont supérieurs à ceux fournis dans l'article de Dominique Bucheton mais restent plus faibles que le pourcentage des autres gestes professionnels utilisés par les enseignantes. Dans ses deux séances, l'enseignante A accorde plus de temps dans l'utilisation des gestes de pilotage, par rapport aux gestes de tissage dans la deuxième séance, même si cette catégorie est plus souvent utilisée par l'enseignante. Il est nécessaire de préciser que lors de la séance de sport de l'enseignante A, il y a énormément d'étayage grâce à des questions. Cependant, les questions portent sur la compréhension de la séance sur l'alimentation qui a été faite auparavant et que l'enseignante met en lien avec la séance de sport. C'est pourquoi nous pouvons dire que l'enseignante utilise le geste de tissage pendant trois minutes, même si cela est réalisé grâce à des gestes d'étayage.

Concernant le temps de parole pour chaque geste, les deux enseignantes se retrouvent dans un cas similaire. La majorité de leurs prises de parole est dédiée à l'étayage, environ 16 minutes pour l'enseignante A pour 26 minutes de prise de parole et 15 minutes sur 23 minutes de prise de parole pour l'enseignante B. Le geste d'atmosphère est utilisé environ 3 minutes par les deux enseignantes. Le geste de pilotage est utilisé 5 minutes pour l'enseignante A contre 3 minutes pour l'enseignante B. Enfin, le geste de tissage est utilisé environ 1 minute pour l'enseignante A et 3 minutes pour l'enseignante B. Cependant, il est nécessaire de faire attention au temps de parole car certains gestes sont davantage utilisés mais la prise de parole de l'enseignante est moins importante. Par exemple, nous l'avons vu avec l'enseignante A qui accorde plus de temps aux gestes de pilotage par rapport aux gestes d'atmosphère même si elle utilise plus souvent cette dernière catégorie de gestes. De même pour l'enseignante B, le temps de prise de parole est plus important pour les gestes de tissage comparé aux gestes d'atmosphère même si elle utilise plus souvent cette dernière catégorie de gestes professionnels.

Selon Dominique Bucheton dans son article *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, le tissage correspond aux gestes que réalisent l'enseignant pour donner du sens aux apprentissages "en faisant des liens avec ce qui est déjà connu dans l'école ou en dehors" des élèves. D'après les chercheurs Jourdan, D ; Piec, I ; Aublet-Cuvelier, B ; Berger, D ; Lejeune, M-L ; Laquet-Riffaud, A ; Geneix, C ; Glanddier, P-Y. dans leur article *Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire*, il est dit que "Beaucoup d'enseignants ne voient pas l'interdisciplinarité dans ce domaine et pensent réaliser

une discipline supplémentaire.” Ce qui pourrait expliquer le peu de présence de gestes de tissage chez les enseignantes A et B ainsi que dans les deux séances de l’enseignante A. Il est toutefois important de noter que l'enseignante A et B reconnaissent le fait que le domaine de l’éducation à la santé s’exprime au travers de l’éducation physique et sportive. En effet, l'enseignante B fait un lien entre un sportif de haut niveau et sa consommation en eau et autres aliments, et l’enseignante A fait un lien entre l'alimentation à avoir par rapport aux différents efforts à fournir. Il est possible de noter également que l’enseignante A fait un lien avec les connaissances personnelles des élèves comme le “Mcdo” et le “coca” en disant d’elle même qu’il s’agit de ce que les élèves connaissent le plus. Ces deux enseignantes réalisent plusieurs gestes de tissage au cours de leurs séances et le fait que nos résultats ne démontrent pas une utilisation de ces gestes importante peut s’expliquer par la double connotation de ses gestes avec les gestes d’étayage et le fait que nous les avons placés dans cette dernière catégorie. Il serait intéressant de se demander ce que donneraient les résultats d’une analyse dans laquelle nous placerions chaque geste professionnel dans les différentes catégories auxquelles il peut renvoyer. Un même geste pourrait alors être placé dans différentes catégories. Une des hypothèses envisagées serait que la catégorie des gestes de tissage, de pilotage et d’atmosphère aurait des résultats plus importants que ceux trouvés lors de cette recherche.

Les gestes de pilotage et d’atmosphère se réfèrent aux règles de vie de classe qui ont été mises en place en début d’année. L’enseignante B nous dit par exemple dans l’autoconfrontation “Depuis le matin, elle arrêtait pas de me parler sans lever le doigt et ça fait partie des règles de la classe qui ont été votées tous ensemble”, lorsqu’elle revoit le moment où elle dit dans la séance “C'est J. qui parle, si tu veux participer tu lèves le doigt”. Elle reprend ici une élève afin de maintenir une bonne atmosphère de discussion entre tous les élèves de la classe. Il s’agit ici des compétences à travailler sur l'écoute et l’échanges avec ses pairs. Si l’on compare le temps de prise de parole que l'enseignante A accorde aux gestes de pilotage et d’atmosphère dans ces deux séances, il est plus important pour le geste de pilotage dans la première séance même si c’est la catégorie des gestes d'atmosphère qui est la plus souvent utilisée par cette enseignante. Il aurait été intéressant de réaliser une analyse quantitative sur un plus grand nombre d'enseignants sur l’utilisation des différents gestes et ainsi confirmer plus précisément les données de la recherche de D. Bucheton.

Comme le dit Dominique Bucheton dans son ouvrage *L’agir enseignant : des gestes professionnels ajusté*s, l’étayage correspond à “50% des prises de paroles. Il se qualifie comme étant la préoccupation centrale de l'agir de l'enseignant”. Il a été montré d’après nos résultats qu’il s’agit en effet de la catégorie de gestes professionnels la plus représentée dans les différentes séances. Sur 202 prises de paroles lors de la première séance et 19 prises de parole lors du début de la séance de sport, l'enseignante A réalise 51,9 % de gestes correspondant à de l’étayage. En ce qui concerne l'enseignante B, sur 115 prises de paroles, 49,1 % correspondent à de l’étayage. En comparant les deux séances de l’enseignante A, nous avons également vu que l’étayage est le geste professionnel le plus utilisé par l'enseignante dans les deux cas. Elle y accorde un temps de prise de parole plus élevé que les trois autres gestes professionnels durant les deux séances. En effet, il représente environ la moitié du temps de prise de parole de cette enseignante et a donc une place très importante dans le rôle qu’elle se donne.

Les recherches de J.Bruner sur les différentes fonctions de l’étayage ont été reprises par l’agence pour l’enseignement français à l’étranger dans *Modalités d’étayage.* Il en ressort que les gestes professionnels d’étayage permettent “la construction progressive du langage chez l’enfant” puisque l'enseignant l’aide et le guide par des reformulations qu’il propose ou qu’il demande à l’élève afin de mieux exprimer sa pensée. Cela permet de rendre les échanges plus

clairs et les apprentissages plus visibles pour les élèves par le biais de leurs différentes réflexions. Celles-ci sont orientées par l'enseignant grâce à des questions dont le but est de relancer les réflexions ou le discours ou de mieux faire comprendre les mots de vocabulaire ou la situation. Les auteurs de *Modalités d'étayage* indiquent que les intentions de l'étayage peuvent être "la relance : elle aide à poursuivre le discours et donc à l'enrichir.", "des techniques d'animation : les questions ouvertes" et "l'adulte fait réfléchir l'enfant sur les situations de langage, des situations où la langue est donc objet cognitif d'étude : outils linguistiques : comprendre les différentes significations d'un même mot (conduite de définition)"

Dans l'académie de Nancy-Metz, ces mêmes recherches ont également fait l'objet d'une étude intitulée *Le concept d'étayage J. Bruner relisant Vygotsky* qui reprend l'article *Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème* de J.Bruner dans lequel il est dit que "les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts". Le but de l'étayage est de restreindre la complexité d'un exercice pour permettre à l'enfant d'accéder plus facilement aux apprentissages. En effet, les deux enseignantes posent de nombreuses questions pour décomposer une tâche et orienter les élèves dans la résolution d'un problème ou d'un exercice.

Les deux articles ci-dessus reprennent les 6 fonctions de l'étayage défini par Jérome Bruner : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. Il serait alors intéressant de réaliser une recherche supplémentaire sur une analyse plus spécifique de l'étayage en utilisant ce classement.

Nous avons été dans l'obligation d'utiliser les verbatims des séances dans nos analyses du fait de nos entretiens d'autoconfrontation trop peu développés. En effet, les enseignantes sont professeurs titulaires depuis de nombreuses années et elles n'avaient pas l'habitude de se regarder en vidéo et d'analyser leur pratique. Elles ne l'avaient jamais fait et ne connaissent pas, ou très peu, les gestes professionnels car elles n'en n'ont pas conscience. De ce fait, les entretiens d'autoconfrontation n'ont pas été aussi performants que nous l'aurions imaginé puisque nous avons déjà vu des entretiens d'autoconfrontation lors de nos différents enseignements. Il serait intéressant de réaliser ces mêmes recherches auprès d'enseignants formateurs qui eux ont l'habitude de se regarder en vidéo et d'analyser leurs différentes pratiques. Une des hypothèses que nous pouvons émettre est que les entretiens seraient alors plus fournis. Le fait de ne pas avoir assez interrogé les enseignantes sur leurs intentions tout au long des séances est également une de nos hypothèses sur l'obtention d'entretiens d'autoconfrontation peu développés. Cependant comme le disent les chercheurs Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S dans leur article " Le modèle des gestes professionnels proposé (ceux de Dominique Bucheton) dans cet article permet de comprendre en partie les mécanismes de l'efficience d'une pratique. Celle-ci est générée par les choix didactiques et les gestes professionnels qui les actualisent. Mais le modèle ne permet pas cependant d'expliquer les logiques profondes qui pilotent le choix des gestes et postures dans l'action. La méthode des autoconfrontations simples ou croisées permet de s'en approcher."
De plus, certaines paroles ou gestes retranscrits dans le verbatim peuvent être classés dans différentes catégories de gestes professionnels en fonction du contexte dans lequel ils sont énoncés et nous avons choisi de ne leur attribuer qu'une seule appartenance mais il est intéressant de se demander quels auraient été les résultats obtenus si nous les avions inscrits dans les différentes catégories auxquelles ils peuvent appartenir ?

L'agence pour l'enseignement français à l'étranger propose une étude sur les modalités d'étayage de J.Bruner dans laquelle il est dit que "Certaines formes d'étayage se font « à l'intuition » en étant attentif au déroulement des interventions des élèves. D'autres formes d'étayage supposent un choix plus construit". C'est pourquoi il serait également intéressant de se pencher sur la question des gestes professionnels prévus en amont de la séance par l'enseignant et ceux imprévus mis en place directement lors de la séance. Étudier les gestes intuitifs qui demandent une réorganisation de la séance par l'enseignant, une adaptation de celui-ci en fonction de son déroulé et des modalités qu'il nécessite.

## VII- Conclusion et perspectives

Lors de nos stages de Licence ou de Master, l'éducation à la santé nous a interpellées par sa présence dès l'entrée en maternelle notamment par rapport au goûter, à la protection par rapport aux écrans, au cross notamment. C'est pourquoi nous avons choisi ce thème de mémoire, dans le cadre de la discipline "communauté de recherche thématique". Nous avons donc cherché une problématique en lien avec cette discipline, ainsi que des articles permettant de structurer et de définir les notions importantes de notre problématique. Nous avons également émis des hypothèses. Nous avons cherché autour de nous des enseignants qui acceptent d'être filmés lors d'une séance sur l'éducation à la santé. Nous avons trouvé deux enseignantes expertes, nous les avons filmées, nous avons réalisé le verbatim et nous avons fait un entretien d'autoconfrontation. Ainsi, nous avons pu analyser les gestes professionnels des deux enseignantes grâce à une grille de repérage et nous avons pu réaliser une analyse comparative.

Dans notre problématique de départ, nous nous interrogions sur quels étaient les gestes professionnels mobilisés lorsqu'un enseignant expert faisait de l'interdisciplinarité avec l'éducation à la santé en classe. Tout notre travail de mémoire nous permet de répondre à cette problématique. Lors de nos hypothèses, nous nous demandions si les enseignantes allaient mobiliser des gestes professionnels précis lors d'une séance en éducation à la santé et notamment lors de l'interdisciplinarité en éducation physique et sportive par exemple. Nous pouvons valider cette hypothèse. En effet, les deux enseignantes que nous avons été filmées ont utilisé des gestes bien précis comme le fait d'écrire au tableau, interroger les élèves un par un ou laisser libre parole dans la classe. Nous avions également fait l'hypothèse que la grille des gestes professionnels de Dominique Bucheton allait nous aider à analyser les gestes de nos enseignantes. Cette hypothèse peut être validée puisque les quatre gestes professionnels ont été utilisés, le tissage, l'étayage, le pilotage et le geste d'atmosphère afin d'analyser les gestes professionnels de nos enseignantes expertes. Nous avions fait l'hypothèse que les enseignantes allaient utiliser les quatre gestes professionnels de Dominique Bucheton. En effet les deux enseignantes expertes ont mobilisé les quatre gestes lors d'une séance en éducation à la santé. Certes, certains plus que d'autres, notamment l'étayage qui est très présent et qui valide ce qu'annonce D. Bucheton. Ces gestes professionnels permettent à l'enseignant d'assurer aux élèves de meilleurs apprentissages grâce au geste d'étayage, en les guidant et les orientant dans l'analyse et la résolution de problèmes. Les résultats de nos recherches nous permettent de conclure, tout comme la directrice du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation, que 50% des prises de paroles d'un enseignant expert correspond à de l'étayage. Également grâce au geste d'atmosphère pour assurer une bonne concentration et une bonne participation de tous les élèves et au geste de pilotage pour avancer dans les résolutions de problèmes ou encore en réalisant des liens entre les différents enseignements mais également avec les expériences propres à chaque élève afin qu'ils aient une meilleure compréhension du travail réalisé en se l'appropriant et en voyant les différentes applications possibles en dehors

du monde scolaire. Par rapport à la dernière hypothèse, nous ne pouvons pas vraiment la valider ou l'invalider puisque nous n'avons pas d'informations concrètes. Cependant, ce sont des enseignantes expertes, qui ont donc de l'expérience. Nous pensons qu'elles ne conscientisent pas vraiment leurs gestes puisque ce sont devenus des habitudes et des méthodes de travail au cours des années.

Le geste d'atmosphère est perçu pour les enseignantes comme un maintien de l'atmosphère, il est omniprésent dans une classe et dans les gestes des enseignantes puisqu'elles pilotent leur classe de telle façon. C'est le résultat du bon fonctionnement de celle-ci, c'est son fonctionnement depuis toujours. Nous nous sommes aperçues que nous avions eu du mal à détacher les gestes d'atmosphère et de pilotage. Nous pouvons faire l'hypothèse que le maintien de l'atmosphère est une question de pilotage puisque les deux enseignantes utilisent le pilotage par la gestion de l'atmosphère. C'est pourquoi, lors de notre relecture, nous nous demandions dans quelle catégorie de geste nous pouvions classer les verbatims.

La réalisation de ce même mémoire auprès d'enseignants novices ou d'enseignants formateurs serait intéressante afin de savoir s'il existe une différence dans la pratique des gestes professionnels en fonction de leurs années d'expériences ou leurs spécialisations. Dans la même logique, il aurait été intéressant de comparer les pratiques d'un enseignant formé sur l'académie de Montpellier, qui donc, conscientise les gestes de D.Bucheton et un enseignant formé dans une autre académie.

Nous avons eu du mal à analyser les moments d'interdisciplinarité puisque sur trois séances, l'interdisciplinarité se fait environ trois minutes en début ou en fin de séance, ce qui est très peu. Or, nous savons qu'il est possible de faire des sciences en EPS, de L'EPS en sciences ou du français ou autres. Le geste professionnel le plus utilisé est le tissage lorsqu'elles faisaient de l'interdisciplinarité. Nous faisons donc l'hypothèse que l'interdisciplinarité peut être représentée par les gestes de tissage et nous aurions pu l'analyser s'il y avait eu beaucoup plus de gestes de tissage. En effet, les enseignantes font de l'interdisciplinarité en éducation physique et sportive, elles font des liens entre la santé, l'alimentation, le sport et ce qu'il se passe chez les élèves, notamment lorsqu'elles demandent ce que les élèves mangent au petit-déjeuner, lorsqu'elles parlent des menus du restaurant. Elles font des liens entre leurs séances, lorsque l'enseignante A était en science, elle parlait déjà de la séance de sport de jeudi, et jeudi, elle reparlait de la séance de science du mardi en demandant sur quoi ils avaient travaillé.

Si nous devions poursuivre cette recherche, nous nous interrogerions sur la problématique suivante : **Comment est-il possible que deux enseignantes expertes fassent si peu d'interdisciplinarité en éducation à la santé alors que c'est un domaine qui touche plus ou moins toutes les "matières".** Le système français est très disciplinaire et il fonctionne encore trop peu en interdisciplinarité. Les parcours de l'élève sont peu pris en compte par les enseignants. Ces parcours font peut-être partie des solutions à envisager puisqu'ils appellent à l'interdisciplinarité. Nous pensons notamment au parcours santé, structuré autour de trois axes : l'éducation à la santé, la prévention et la protection. Il vise à accompagner les élèves de la maternelle jusqu'au lycée, notamment dans leurs choix afin qu'ils soient responsables, il essaie d'éviter la venue de maladie grâce à la prévention (l'alimentation, la vaccination, l'addiction…) et il protège afin de créer un climat scolaire favorable à la santé et au bien-être. Il permet aux élèves de prendre soin d'eux-même mais aussi des autres. Ce parcours se fait dans le cadre du projet d'école. Les chercheurs Jourdan, D ; Piec, I ; Aublet-Cuvelier, B ; Berger, D ; Lejeune, M-L ; Laquet-Riffaud, A ; Geneix, C ; Glanddier, P-Y. dans leur article *Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire* sont arrivés à une même conclusion grâce à leurs recherches : "Une formation permettrait à ces enseignants [...] de

retravailler leur représentation du domaine de l'éducation à la santé pour qu'ils s'y investissent davantage et ne réalisent pas uniquement des activités d'information". La proposition d'amélioration tirée de cet article est la formation des enseignants afin de modifier l'idée préconçue qu'ils ont sur ce domaine.

Alors que nous rédigeons ce mémoire, nous avons découvert que Geneviève Zoïa et Catherine Dupuy, en partenariat avec la faculté de Médecine et la Faculté d'Éducation réalisaient une recherche sur l'éducation à la santé en particulier pour savoir si les enseignants laissent une place à la question de l'alimentation dans les pratiques réelles de la classe.

## VIII- Bibliographie


Eduscol. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (mars 2016). Cycle 2, Questionner le monde : traiter le programme le monde du vivant.

Jourdan, D ; Piec, I ; Aublet-Cuvelier, B ; Berger, D ; Lejeune, M-L ; Laquet-Riffaud, A ; Geneix, C ; Glanddier, P-Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. Cairn.info

Turcotte, S ; Gaudreau, L ; Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. Cairn.info

Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès. p. 51-68. Seconde partie du chapitre 2

Louvel, S. (2015). Ce que l'interdisciplinarité fait aux disciplines. Revue française de sociologie. p.75-103. Cairn.info

Lange, JM. (2020). Bien-être : Éducations à et aspirations des jeunes. Le Café Pédagogique.

Eduscol. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Programme 2020). Cycle 2, Français

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*, 1(1), 65-77. https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065

Aefe (agence pour l'enseignement français à l'étranger) *Modalites_detayage* file:///D:/Users%202/Downloads/9._Modalites_detayage%20(2).pdf

Académie de Nancy-Metz *Le concept d'étayage J. Bruner relisant Vygotsky* http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf


## IX- Annexes

**Annexe 1 :**

**Première enseignante :**

| Verbatim | Autoconfrontation | Situation Hypothèse | PDV acteur | Résultats |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. ***Enseignante :*** L'alimentation… on va voir d'où viennent nos aliments. Donc ça vous avez déjà travaillé dessus en CP/CE1. On va revoir rapidement d'où viennent les aliments. Et ensuite on va travailler sur : pourquoi est-ce qu'on se nourrit ? Et qu'est-ce qu'il faut faire pour bien se nourrir ? Et être en forme ? Donc on verra ça sur plusieurs séances.<br>Du coup aujourd'hui, je vais vous distribuer d'abord un petit exercice…. Pour voir si vous connaissez bien l'origine des aliments. L'origine ça veut dire quoi ? | ***1. Ils ont déjà travaillé sur l'alimentation en CP-CE1?***<br>Oui, on a vu en équipe éducative qu'il fallait faire des liens avec ce qu'ils avaient vu les années précédentes, on divise les choses à étudier.<br><br>***2. Ici, pourquoi tu donnes le programme?***<br>J'annonce le programme de la journée et aussi le programme de la séquence et la séance avec les objectifs pour qu'ils sachent sur quoi on va travailler.<br><br>***3. En posant cette question, qu'attends-tu d'eux?***<br>Je vérifie le vocabulaire et je précise "notre alimentation à nous" parce qu'on a travaillé sur la chaîne alimentaire et les animaux donc je les oriente pour les remettre sur la bonne voie. | | T<br><br>P-E<br><br>E-T | T<br><br>P-E<br><br>E-T |
| 2. ***Élève 1 :*** Euh carnivore, ça veut dire de la viande.<br><br>3. ***Enseignante :*** Alors là on va parler de notre alimentation à nous les humains.<br><br>4. ***Élève 1 :*** Euh la nourriture ? | | | | |
| 5. ***Enseignante :*** La nourriture ! Alors … l'origine de notre nourriture, ca pourrait venir d'où ? | ***4. "Oui, si tu veux" ça veut dire que t'es d'accord?***<br>Oui, elle est pas loin de la réponse, j'attendais "les végétaux". | E | E | E |
| 6. ***Élève 2 :*** Des animaux. | | | | |
| 7. ***Enseignante :*** Oui. | | E | | E |
| 8. ***Élève 3 :*** Euh des fleurs. | | | | |
| 9. ***Enseignante :*** Des fleurs si tu veux et puis J. ? | | A | | A |
| 10. ***J. :*** Et euh des plantes. | | | | |
| 11. ***Enseignante :*** Des plantes ! E. ? | | A | | A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12. ***E. :*** ça peut venir de la terre, les graines on peut les faire pousser.<br><br>13. ***Enseignante :*** Par exemple ! Alors aujourd'hui..euh.. qui est-ce qui est distributeur chez les CE2 ?<br><br>14. ***Élèves :*** Personne.<br><br>15. ***Enseignante :*** Y'en a pas ? On va demander à M. et C. de distribuer. Ce sont les mêmes, donc C. tu commences au bout et M. ici. *( donne les documents aux élèves et indique du doigt pour M. et C. qui distribuent)*<br><br>16. ***M. :*** Est-ce-que je lui mets ?<br><br>17. ***Enseignante :*** Oui… allez on regarde ensemble le premier document. Euh.. avant d'écrire votre prénom vérifiez que vous avez bien le recto et le verso. *( Montre recto et verso )* C'est bon ?<br><br>18. ***Élèves :*** Oui.<br><br>19. ***Enseignante :*** Allez on écrit son prénom et la date. *( efface le tableau )*<br>Allez on regarde le premier exercice. Qu'est-ce qu'on vous demande de faire ? T.?<br><br>20. ***T. :*** *( lit la consigne )* Relie chaque aliment à l'origine de-d…<br><br>21. ***Enseignante :*** Dont.<br><br>22. ***T. :*** Dont il provient. | ***5. Tu regardes toujours les exercices avec les élèves?***<br>Oui, on le regarde toujours en collectif pour qu'on puisse en parler et je m'assure que tout le monde ait compris la consigne; Ensuite, je les laisse en autonomie pour m'occuper des CM1. | E-A<br><br>P<br><br>E-P<br><br>P<br><br>E | P<br><br>E-A | E-A<br><br>P<br><br>E-P<br><br>P<br><br>E-A<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 23. ***Enseignante :*** On va regarder ensemble la première colonne. *(montre la première colonne sur la feuille)* On va décrire les aliments qui se trouvent dans cette première colonne. Premier aliment que avais-tu G. ? En haut à gauche.<br><br>24. ***G. :*** Hum y'a de l'huile.<br><br>25. ***Enseignante :*** C'est de l'huile d'olive *(hoche la tête)* oui ! Deuxième aliment .. J.?<br><br>26. ***J. :*** Du blé ?<br><br>27. ***Enseignante :*** Du blé.. alors euh ça à l'air d'être des corns flecks.<br><br>28. ***Enseignante :*** *1,* 2 et 3 !... On pose les crayons. Alors je vous avais demandé de faire 4 plateaux qui correspondaient à chaque repas de la journée. Qui est-ce qui me donne les noms des repas de la journée ? C. le premier repas de la journée ça s'appelle comment ?<br><br>29. ***C. :*** Le petit-déjeuner.<br><br>30. ***Enseignante :*** Oui, qu'est-ce qu'on a ensuite T. ?<br><br>31. ***T. :*** Le déjeuner.<br><br>32. ***Enseignante :*** Le déjeuner (hoche la tête). G. ?<br><br>33. ***G. :*** Euh le goûter.<br><br>34. ***Enseignante :*** Le goûter et enfin G. ?<br><br>35. ***G.:*** Dîner. | ***6. Pourquoi tu montres ta feuille?***<br>Certains étaient perdus, ils ne savaient pas où on en était, c'est pour qu'ils ne restent pas perdus trop longtemps sinon on n'avance pas. | E-P<br><br>A<br><br>P-A-E<br><br>E-A<br><br>E<br><br>A | | P<br><br>A<br><br>P-A-E<br><br>E-A<br><br>E<br><br>A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 36. ***Enseignante :*** Le dîner. Qui est-ce qui me rappelle qu'elle était la consigne précise ? Qu'est-ce qu'il fallait faire exactement ? E. *(qui fouillait dans ses affaires) ?*<br><br>37. ***E. :*** Euh y fallait faire des repas équilibrés.<br><br>38. ***Enseignante :*** Très bien. Équilibré ça veut dire quoi déjà ? E. ?<br><br>39. ***E. :*** Euh de mettre de chaque famille.<br><br>40. ***Enseignante :*** Fallait qu'on mette un petit peu de chaque famille dans tous nos repas. Qui est-ce qui pourrait trouver une idée qui nous permettrait de vérifier qu'on a bien mis chaque famille dans nos repas ? Comment est-ce qu'on pourrait faire ? *(montre la feuille)* Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Ah E. encore. *(le seul à lever le doigt)*<br><br>41. ***E. :*** On peut utiliser la fleur des familles.<br><br>42. ***Enseignante :*** Oui et une fois que le..que tu utilises cette fleur comment tu pourrais faire toi sur tes plateaux pour savoir que tu as mis chaque… famille d'aliment dans tes plateaux ?<br><br>43. ***E. :*** Hum<br><br>44. ***Enseignante :*** Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Personne a une idée ? C. ? | ***7. Pourquoi tu interroges E. alors qu'il ne lève pas le doigt?***<br>Justement parce qu'il ne lève pas le doigt (rires), il n'écoute pas, il fouille dans ses affaires et je veux qu'il écoute.<br><br>**8.** Ici je retravaille le vocabulaire qu'on a vu la séance précédente.<br><br>**9. *Pourquoi souligner que tu interroges encore E, qu'est ce que tu attends en faisant ça ?***<br>Faire prendre conscience aux autres qu'ils peuvent et doivent aussi prendre la parole.<br><br>***10. Ici, tu dis oui puis tu répètes ce que dit l'élève. Pourquoi tu fais cela ? Quelles sont tes attentes ?***<br>Je répète une réponse intéressante que dit l'élève. | EA<br><br>P<br><br>E-A | A<br>T<br>A<br>E | A<br>T<br>E-A<br>P<br>A<br>E<br>E-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 45. ***C. :*** Bah par exemple y'en a un qui a mis..euh.. du beurre.<br><br>46. ***Enseignante :*** Oui.<br><br>47. ***C. :*** Il regarde dans les matières grasses y'a du beurre.<br><br>48. ***Enseignante :*** Oui et qu'est-ce qu'on fait du coup nous sur notre plateau ?<br><br>49. ***C. :*** Bah on regarde si c'est bon et si c'est pas bon euh.<br><br>50. ***Enseignante :*** Oui mais tu me dis: il a mis du beurre on regarde dans la fleur ? Ce que c'est comme famille alors du coup ?<br><br>51. ***C. :*** Bah si c'est la bonne famille c'est bon, si c'est pas la bonne famille beh euh…<br><br>52. ***Enseignante :*** Et quand… Qu'est-ce que ça veut dire que ce soit de la bonne famille ? La en fait je prends, je.. vous prenez le plateau du…. Du déjeuner ! Comment est-ce que comme ça en lisant vous savez que vous avez mis un aliment de chaque famille ? G. ?<br><br>53. ***G. :*** Bah… c'est le soleil.. *(en mettant la main devant le visage)*<br><br>54. ***Enseignante :*** Oui alors 2 minutes. C. ?<br>55. **C. :** Parce qu' on le sait !<br><br>56. ***Enseignante :*** Ah tu le sais comme ça tout simplement ? *(Secoue la tête)* Y'aurait bien une manière pour voir plus facilement *(geste avec sa main)* qu'on a mis | ***11. Ici pourquoi tu répètes la même question de différentes manières, en ajoutant des détails ?***<br>Je souhaite orienter les élèves , les guider vers la bonne réponse. | E<br><br>E<br><br>E-A<br><br>P-A<br><br>E-P-A | E | E<br><br>E<br><br>E<br><br>E-A<br><br>P-A<br><br>E-P-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| chaque famille d'aliment ? C. ? Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?<br><br>57. ***C. :*** On peut prendre la fleur.<br><br>58. ***Enseignante :*** Oui et une fois qu'on a pris la fleur on fait quoi ...? Qu'est-ce qu'on a fait dans l'exercice euuuuuh *(fouille dans les feuilles)* Ici ! *(En montrant la feuille)* euh non pas celui-là pardon. Ici ! *(Montre une autre feuille)*... Qu'est-ce qu'on a fait dans cet exercice ? G. ? | ***12. Du coup, là, qu'est-ce qui s'est passé? pourquoi ils ne trouvent pas la réponse?***<br>Je sais pas ! Pourtant avec mes questions j'essaie de les guider, de leur rappeler la méthode. Mais je sais pas, j'ai ramé *(rires)*. | E | | E |
| 59. ***G. :*** Bah on a collé des choses.<br><br>60. ***Enseignante :*** Oui et ensuite (hoche de la tête)? | | | E | E |
| 61. ***G. :*** On a colorié les familles !<br><br>62. ***Enseignante :*** Aahhhh ! On a colorié les familles. Alors là j'ai fait aaah ça devrait vous aider. Alors G. qu'est-ce que tu pourrais faire dans cet exercice là ? *(Montre l'exercice en question)* | | E | | E |
| 63. ***G. :*** Bah que.. euh.. colorier.. je veux dire euh faire un trait pour dire qu'on en a fait un. *(montre une catégorie de famille)*<br><br>64. ***Enseignante :*** Par exemple.. dans chaque plateau il faudrait, alors un trait ou alors qu'est-ce qu'on pourrait faire ? *(Indique les plateaux sur la feuille)* | | E-P | | E-P |
| 65. ***G. :*** On entoure.<br><br>66. ***Enseignante :*** Entourer les aliments de la bonne couleur. Par | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| exemple C. , donne moi un des aliments de tes plateaux ?<br><br>67. ***C. :*** Un œuf.<br><br>68. ***Enseignante :*** Un œuf ! Tu vas l'entourer de quelle couleur ton œuf ?<br><br>69. ***C. :*** Rouge.<br><br>70. ***Enseignante :*** En rouge ! Pourquoi en rouge ?<br><br>71. ***C. :*** Parce que c'est la poule fait l'œuf et du coup la poule c'est de la viande.<br><br>72. ***Enseignante :*** Oui. (hoche la tête)<br><br>73. ***C. :*** Et l'œuf là *(montre la fleur des familles d'aliment)* c'est un petit peu comme des..<br><br>74. ***Enseignante :*** Voilà ! Alors pourquoi le rouge ?<br><br>75. ***C. :*** Bah parce que ….<br><br>76. ***G. :*** *(la maîtresse le montre du doigt)* Parce que c'est de la famille de la viande.<br><br>77. ***Enseignante :*** Parce que c'est la famille de la viande. Tu avais raison hein C. mais je veux que tu l'expliques pour tout le monde. *(Signe de la main vers la classe)*<br><br>78. ***Enseignante :*** Alors vous allez tous prendre les crayons de couleur de la fleur. Alors quelles couleurs faut-il ? T. ?<br><br>79. ***T. :*** Euh rouge ! | ***13. Pourquoi tu donnes des couleurs aux familles d'aliment?***<br>Il y a une couleur par pétale dans la fleur des familles, c'est déjà codifié, j'ai laissé comme ça. Ça leur permet d'avoir une image mentale.<br>***14. Pourquoi tu décides de faire un exemple avec les élèves ?***<br>Les élèves ont eu du mal à comprendre<br>ce qu'il fallait faire alors réaliser un exemple de l'exercice avec eux va leur permettre de comprendre ce qu'il faut faire ensuite.<br><br>***15. Pourquoi tu veux qu'il l'explique à toute la classe ?***<br>Pour que tous les élèves comprennent ce qu'il faut faire pour la suite de l'exercice. | A<br><br>E<br><br>E<br><br>A<br><br>P-E-A | A<br><br>E<br><br>E<br><br>A<br><br>P-E-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 80. ***Enseignante :*** Du rouge ! | | E | | E |
| 81. ***T. :*** Du bleu. | | | | |
| 82. ***Enseignante :*** Bleu *!* *(Compte sur la main le nombre de crayon)* | | E-P | | E-P |
| 83. ***T. :*** Jaune. | | | | |
| 84. ***Enseignante :*** Jaune ! | | E | | E |
| 85. ***T. :*** Du marron. | | | | |
| 86. ***Enseignante :*** Marron ! | ***16.Tu répètes toutes les couleurs avec les élèves pourquoi ?*** C'est une bonne réponse et une information importante, en le répétant les élèves l'entendent plus souvent et la retiennent plus facilement. | E | | E |
| 87. ***T. :*** Et vert. | | | | |
| 88. ***Enseignante :*** Et vert ! Ceux qui n'ont pas toutes les couleurs peuvent aller en chercher au fond…T. prend une poignée dans la main ce sera plus facile... *(Laisse le temps de sortir les crayons)* Alors que faut-il faire M. ? | ***17. Pourquoi tu interroges M. ?*** Il ne sait pas quoi faire, je pensais qu'il était perdu, je voulais le faire reformuler pour voir s'il avait compris la consigne. | A | E | E-A |
| 89. ***M. :*** …. Il faut mettre la couleur ? | | | E | E |
| 90. ***Enseignante :*** Mais mettre la couleur ça veut dire quoi ? … C. ? | | E-A | | E-A |
| 91. ***C. :*** Il faut entourer euh il faut entourer par la couleur euh... | | | | |
| 92. ***Enseignante :*** Sur votre plateau *(montre la feuille aux élèves)* vous ent… sur vos plateaux pardon, vous entourez chaque aliment de la couleur de sa famille. Allez-y ! Vous avez 4 minutes *(montre 4 doigts)* c'est parti. | | P | | P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 93. ***Enseignante :*** Non 4 personnes pardon : 1 pour le petit-déjeuner, 1 pour le déjeuner, 1 pour le goûter et 1 pour le dîner. On y va C. pour le petit-déjeuner. Tu viens au tableau puis tu nous dis ce que tu as préparé. Moi je vais écrire au tableau. *(Inscrit au tableau "petit-déjeuner")*<br>Je t'écoute..on t'écoute pardon.<br><br>94. ***C. :*** Pour le petit-déjeuner j'ai mis les céréales du lait et.. des cracottes.<br><br>95. ***Enseignante :*** Céréales, lait et… cracottes *(inscrit au tableau)*<br>Alors C., du coup tu as entouré de quelle couleur les aliments de ton petit-déjeuner ?<br><br>96. ***C. :*** Euh les céréales en marron.<br><br>97. ***Enseignante :*** Les céréales en marron, qui n'est pas d'accord ?..... Très bien *(entoure en marron "céréales")*... Le lait ?<br><br>98. ***C. :*** En bleu.<br><br>99. ***Enseignante :*** Qui n'est pas d'accord pour le lait en bleu ?.....*(J. lève la main)* T'es pas d'accord J. ? C'est pas bleu ?<br><br>100. ***J. :*** Si, si.<br><br>101. ***Enseignante :*** Ah. *(Entoure en bleu "lait")*.. Les cracottes de quelle couleur heu C. ?<br><br>102. **C. :** Marron.<br><br>103. ***Enseignante :*** Qui n'est pas d'accord pour le marron pour les | ***18. Pourquoi tu décides d'utiliser le tableau à ce moment-là ?***<br>Pour que les élèves aient les résultats des recherches de leurs camarades et qu'ils puissent les voir.<br><br>***19. Quelles sont tes intentions en demandant aux élèves s'il sont d'accord avec cette réponse ?***<br>Pour vérifier que tous les élèves aient compris l'exercice et aient la bonne réponse. | P-A-E<br><br>E<br><br>P-E-A | E<br><br>E | E<br><br>P-A-E<br><br>E<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| cracottes ? C'est fait avec quoi les cracottes ? | | E | | E |
| 104. ***C. :*** Avec du... | | | | |
| 105. ***Enseignante :*** G. ? | | A | | A |
| 106. ***G. :*** Du blé ? | | | | |
| 107. ***Enseignante :*** Oui de la farine, alors du blé ou du froment *(entouré en marron "cracotte")* en tout cas des céréales donc ce sont des féculents. Merci C. tu peux aller t'asseoir… Qu'est-ce qu'on remarque dans le petit-déjeuner de C. ? … E. ? | | E-P-A | | E-P-A |
| 108. ***E. :*** Que y'a pas de toutes les familles. | | | | |
| 109. ***Enseignante :*** Y'a pas de toutes les familles. Alors y'a des choses en trop et des choses en moins, pas assez de choses .. qu'est-ce qui se passe J. ? | | E-A | | E-A |
| 110. ***J. :*** Et ben euh on peut rajouter un fruit. | | | | |
| 111. ***Enseignante :*** Il faudrait rajouter des fruits ou du jus de fruit alors le jus de fruit c'est plutôt une boisson, on va dire fruit. *(Inscrit "fruit" au tableau)* De quelle couleur je l'entourerais ? J. le fruit ? | | E-P-A | | E-P-A |
| 112. ***J. :*** Euh en vert ! | | | | |
| 113. ***Enseignante :*** En vert ! *(Entoure "fruit" en vert).* Ensuite… j'ai deux fois du marron là *(indique les mots entourés en marron)* qu'est-ce qui se passe ? E. ? Qu'est-ce que je vais faire du coup ? | | E-P | | E-P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 114. ***E. :*** Ben euh…<br><br>115. ***Enseignante :*** J'ai deux fois du marron *(indique les mots entourés en marron)* C.?<br><br>116. ***C. :*** Il faudra en enlever un.<br><br>117. ***Enseignante :*** Aaaaah.. il faudra en enlever un. Donc C. il faudra que tu choisisses soit tu manges des céréales soit tu manges des cracottes *(indique les mots au tableau)* mais les deux c'est trop. Qu'est-ce qu'on fait alors ? C. ?<br><br>118. ***C. :*** Euh soit..<br><br>119. ***Enseignante :*** Alors ben dis moi ce que tu veux enlever.<br><br>120**. C. :** Bah les cracottes.<br><br>121. ***Enseignante :*** Allez on enlève les cracottes … *(barre le mot cracotte au tableau)* Bon qu'est-ce qu'il nous manque comme famille maintenant les autres, C. qu'est-ce qui manquerait la ?<br><br>122. ***C. :*** Bah peut-être des matières grasses mais du beurre avec des céréales ça marchera pas.<br><br>123. ***Enseignante :*** Ah bah mince alors...*(met le bras sur la hanche)*<br><br>124. ***C. :*** Du coup il faut enlever les céréales *(rire de la maîtresse)* sinon du beurre avec des céréales euuuuuh... | ***20. Pourquoi ici tu montres qu'il y a deux fois du marron ?*** Je fais intervenir les élèves pour la correction mais il faut les guider pour qu'ils trouvent ce qu'il ne va pas .<br><br>***21. Pourquoi tu décides de barrer la réponse et pas de l'effacer ?***<br>Parce que ce n'est pas grave de se tromper et comme ça les élèves peuvent voir la correction. | A-P-E<br><br>A<br><br>P<br><br>E<br><br>A | A-E | A-E<br><br>A-P-E<br><br>A<br><br>P<br><br>E<br><br>A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 125. ***Enseignante :*** C'est vrai que c'est embêtant donc l'idéal quand même C. ce serait de manger les cracottes avec du beurre *(indique le mot "cracotte" au tableau)* au moins tu aurais la matière grasse. Alors la matière grasse c'est bien de l'avoir mais on peut l'avoir dans d'autres repas. C'est quand même mieux de l'avoir, on mettrait cracotte + beurre en fait là normalement si on veut vraiment vraiment que ce soit équilibré. *(Inscrit au tableau)* Quelle couleur C. le beurre ?<br><br>126. ***C. :*** Euh jaune !<br><br>127. ***Enseignante :*** Jaune ! *(Entoure "beurre" en jaune)*<br><br>128. ***J.:*** Mais .. mais moi j'ai…<br><br>129. ***Enseignante :*** On lève le doigt… oui J. ?<br><br>130. **J. :** J'ai arraché la cracotte.<br><br>131. ***Enseignante :*** Tu as quoi ?<br><br>132. **J. :** Arraché la cracotte, du.. est-ce.. Je l'écris du coup ? Je la réécris ?<br><br>133. ***Enseignante :*** Non mais là on parle du repas de C. euh J. Faut pas que tu fasses la même chose hein. Tu fais ton repas toi, tu avais ton repas.<br><br>134. ***J. :*** J'ai le même que C.<br><br>135. ***Enseignante :*** Ah bon ? Vous avez travaillé ensemble ?<br><br>136. ***C. et J. :*** Nan. | ***22. Certains élèves ont parlé sans lever le doigt …***<br>Oui j'ai repris pour ne pas qu'ils parlent tous en même temps sinon on ne va plus s'entendre. | E-P<br><br>E-P<br><br>A-E | A | E-P<br><br>E-P<br><br>A<br><br>A-E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 137. ***Enseignante :*** Ah..Qu'est-ce qui nous manque ? Maintenant ? E. ? | | E-A | | E-A |
| 138. ***E. :*** Euh de la viande. | | | | |
| 139. ***Enseignante :*** Viande, poisson, œuf...ah… Qui est-ce qui mange quelque chose de la famille des viandes, poissons, œufs le matin ? G. tu manges des aliments de la famille de… | | E | | E |
| 140. ***G. :*** Euh oui des fois. | | | | |
| 141. ***Enseignante :*** Qu'est-ce que tu manges ? | | E | | E |
| 142. ***G. :*** Des œufs. *(avec une mauvaise prononciation)* | ***23. Quelle est ton intention en répétant ce mot dit par l'élève ?*** Je répète le mot avec la bonne prononciation pour qu'ils sachent que ça se prononce comme ça . | | | |
| 143. ***Enseignante :*** Des œufs *(avec la bonne prononciation)* D'accord, T. aussi ? | | | E | E |
| 144. ***T. :*** Oui. | | | | |
| 145. ***Enseignante :*** Ok. Personne d'autre ? | | A | | A |
| 146. ***Élève :*** Euh moi, mais pas tout le temps. | | | | |
| 147. ***Enseignante :*** Qu'est-ce que tu manges ? | | E | | E |
| 148. ***Élève :*** D'habitude je mange euh des tartines au beurre mais quand je vais chez mon cousin et ben des œufs. | | | | |
| 149. ***Enseignante :*** Tu manges des œufs. Personne ne mange du jambon ou des petites saucisses le matin ? | | | | |
| 150. ***Élèves :*** Non. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 151. ***Enseignante :*** Est-ce que vous connaissez un pays où on mange des saucisses et du jambon le matin et des œufs, une omelette ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 152. ***C. :*** En Espagne. | | | | |
| 153. ***Enseignante :*** En Espagne oui on fait un petit peu mais c'est plutôt le petit-déjeuner... Comment ça s'appelle ? *(Désigne C.)* | | E-A | | E-A |
| 154. ***C. :*** En Angleterre ? | | | | |
| 155. ***Enseignante :*** Oui c'est le petit-déjeuner anglais. C. nous a dit "en Angleterre. Donc en.. aux États-Unis aussi, on mange des œufs, du jambon etc.. Chez nous en France ça se fait pas trop mais pour que ce soit équilibré il faudrait qu'on mette bah soit du jambon soit des œufs *(inscrit au tableau "jambon" "œuf")* jambon ou des œufs. Quelle couleur on entourerait ? | | E | | E |
| 156. ***Enseignante :*** Rouge. *(Entoure en rouge "jambon ou œuf")* Est-ce que là on aurait toutes nos couleurs ? T. ? | | P-E-A | | P-E-A |
| 157. ***T. :*** Oui. | | | | |
| 158. ***Enseignante :*** Oui il manque juste le gros mais comme on a dit jus de fruit *(indique "fruit" au tableau)* alors le jus de fruit c'est une boisson mais.. si on fait un vrai fruit pressé on peut entourer en vert. Qui est-ce qui veut passer pour le déjeuner ? *(Efface une partie du tableau)* Allez L. Je t'écoute L. | | EP-A | | EP-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 159. ***L. :*** Euh de la salade.<br><br>160. ***Enseignante :*** Oui. *(Écrit au tableau)*<br><br>161. ***L. :*** Du poulet.<br><br>162. ***Enseignante :*** Oui.*(Écrit au tableau)*<br><br>163. ***L. :*** Euh du fromage, une cerise et de l'eau.<br><br>164. ***Enseignante :*** Une cerise ?<br><br>165. ***L. :*** Euh des cerises. *(Rire de la maîtresse)*<br><br>166. ***Enseignante :*** Fromage, cerises, eau. *(Écrit au tableau)* Allez les couleurs, on y va : la salade ?<br><br>167. ***L. :*** Euh vert.<br><br>168. ***Enseignante :*** *(entoure en vert "salade")* Le poulet ?<br><br>169. ***L. :*** En rouge.<br><br>170. ***Enseignante :*** *(entoure en rouge "poulet")* Le fromage ?<br><br>171. ***L. :*** En bleu.<br><br>172. ***Enseignante :*** *(entoure en bleu "fromage")* La cerise ?<br><br>173. ***L. :*** En vert.<br><br>174. ***Enseignante :*** *(entoure en vert "cerise")* Et l'eau ?<br><br>175. ***L. :*** En gris. | ***24. Pourquoi tu décides d'écrire au tableau?***<br>Pour ne pas qu'ils répètent la même chose et pour qu'ils s'en servent pour les prochaines activités. | P-E<br><br>E<br><br>P<br><br>P<br><br>P<br><br>P | P-E | P-E<br><br>E<br><br>P<br><br>P<br><br>P<br><br>P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 176. ***Enseignante :*** *(entoure en gris "eau")* En gris. Manque-t-il une couleur ? C. ? | | P-E-A | | P-E-A |
| 177. ***C. :*** Euh des féculents. | | | | |
| 178. ***Enseignante :*** Il manque le féculent. Qu'est-ce qu'on pourrait rajouter avec le poulet par exemple ? *(Inscrit "+" à côté de "poulet")* comme féculent ?... G. qu'est-ce que tu mangerais toi avec le poulet comme féculent ? | | E-P | | E-P |
| 179. ***G. :*** Je sais pas. | | | | |
| 180. ***Enseignante :*** Non ? T'as pas d'idées ? C. ? | | A | | A |
| 181. ***C. :*** Des pommes de terre ? | | | | |
| 182. ***Enseignante :*** Allez, des pommes de terre, poulet pomme de terre *(inscrit "pomme de terre" au tableau)* Est-ce qu'il nous manque quelque chose ? C. ? | | P-E-A | | P-E-A |
| 183. ***C. :*** Il nous manque euh de la.. de la matière grasse. | | | | |
| 184. ***Enseignante :*** *(hoche la tête)* Il nous manque la matière grasse. Alors la matière grasse est-ce qu'on la mange comme ça l'huile *(fait le geste de manger)* ? | | E-P- | | E-P |
| 185. **Élèves :** Non. | | | | |
| 186. ***Enseignante :*** Non. La matière grasse souvent dans les menus vous ne la trouverez pas telle qu'elle. Mais elle est déjà dans quoi par exemple ? J. ? | | E-A | | E-A |
| 187. ***J. :*** Du poulet mais euh on peut aussi mettre de la charcuterie. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 188. ***Enseignante :*** Et on pourrait mettre de charcuterie par exemple *(inscrit "+" au tableau)* plus euh qu'est-ce que tu voudrais mettre comme charcuterie J. ? | | P-E | | P-E |
| 189. ***J. :*** Euh du saucisson. | | | | |
| 190. ***Enseignante :*** Allez, du saucisson. *(Inscrit "saucisson" au tableau)* Voilà sinon la matière grasse on l'a déjà dans le poulet et puis si on fait des frites par exemple on l'a dans la cuisson des frites *(indique au tableau les mots)* C'est bon ? Oui euh G. ... euh C. ? | | P-E-A | | P-E-A |
| 191. ***C. :*** Mais sinon dans.. avec la salade on peut mettre de l'huile. | | | | |
| 192. ***Enseignante :*** Et on peut mettre de l'huile dans la salade, très bien, dans la vinaigrette. *(Entoure au tableau avec les bonnes couleurs les mots ajoutés)* Allez, le goûter ? C.? | | | | |
| 193. ***C. :*** Une pomme. | | E-P-A | | E-P-A |
| 194. ***Enseignante :*** Alors attends *(inscrit goûter au tableau)* Vas-y. | | | | |
| 195. ***C. :*** Une pomme. | | P | | P |
| 196. ***Enseignante :*** Pomme *(inscrit au tableau)* oui. | | P-E | | P-E |
| 197. ***C. :*** Un yaourt. | | | | |
| 198. ***Enseignante :*** Oui. *(Inscrit au tableau)* | | E-P | | E-P |
| 199. ***C. :*** Un biscuit et du jus.. du jus. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 200. ***Enseignante :*** Du jus de fruit ?<br><br>201. ***C. :*** Oui.<br><br>202. ***Enseignante :*** *(inscrit les mots au tableau)* D'accord. Allez, les couleurs.<br><br>203. ***C. :*** La pomme en vert. *(L'enseignante entoure en vert "pomme")* Le yaourt en bleu. *(L'enseignante entoure en bleu "yaourt")* Le biscuit en marron.<br><br>204. ***Enseignante :*** Humhum Le biscuit c'est plutôt ? Un produit ? Su-...? -Cré. Donc je ne pourrais pas mettre le biscuit dans les.. dans le marron parce que c'est un produit sucré, il est hors de la fleur. Donc en fait *(barre le mot en pointillés au tableau)* c'est plutôt un produit sucré je peux pas. Par quoi je pourrais le remplacer ? … Qu'est-ce que je pourrais manger comme…<br><br>205. ***C. :*** Du pain.<br><br>206. ***Enseignante :*** Du pain. *(Hoche la tête)* Avec quoi pour se faire plaisir du pain au goûter ?.. *(inscrit "pain" au tableau)*<br><br>207. ***Élève :*** Du beurre.<br><br>208. ***Enseignante :*** Oui on peut manger du beurre.<br><br>209. ***Élève :*** Du chocolat.<br><br>210. ***Enseignante :*** Du chocolat très bien. *(Inscrit les mots au tableau)* J'écris choco hein. Le jus de fruit donc biscuit *(barre* | ***25. Quelle est ton intention ici avec ce bruit et ces questions ?*** Je ne suis pas d'accord avec la réponse donnée, je vais orienter l'élève vers la bonne réponse .<br>***26. Pourquoi tu choisis de barrer en pointillés, quelle est ton intention?***<br>Parce que ça n'est pas totalement faux, les biscuits sont sucrés mais ils sont fait avec des céréales. | P<br><br>P<br><br>E-P<br><br>E<br><br>P-E-A | A-E<br><br>E | P<br><br>P<br><br>A-E<br><br>E<br><br>E-P<br><br>E<br><br>P-E-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *une seconde fois biscuit)* il.. le biscuit on a le droit pour se faire plaisir mais c'est pas un aliment qui nourrit. C'est quelque chose qui fait plaisir c'est tout. Jus de fruit quelle couleur ? C. ? | | | | |
| 211. ***C. :*** Marron euh non gris. Gris. | | | | |
| 212. ***Enseignante :*** Oui. *(entoure "jus de fruit" en gris)* Et si c'est un vrai fruit on pourra mettre.. | | E-P | | E-P |
| 213. ***C. :*** En vert. | | | | |
| 214. ***Enseignante :*** Je le souligne en vert mais ça dépend de ce que l'on boit. On fera pas le dîner parce qu'on n'a pas le temps. Le dîner on va se caler sur la même… je pense que le déjeuner *(indique la colonne déjeuner au tableau)* Oui G. ? | | P-A | | P-A |
| 215. ***G. :*** C'est en rapport avec euh l'alimenta.. euh pot au feu ca va dans quelle... | | | | |
| 216. ***Enseignante :*** Du pot au feu y'a de la viande et y'a aussi des légumes donc tu entoures de deux couleurs. Et y'a aussi les féculents si tu manges des pommes de terre avec. Donc tu vas.. en fait c'est un plat complet, ce qu'on appelle un plat complet. Le pot au feu tu peux entourer de plusieurs couleurs. En vert pour les légumes, en marron pour les pommes de terre et en rouge pour la viande. | | E | | E |
| 217. ***Enseignante :*** Oui, normalement il y a des pommes de terre. Tu ne vas pas manger des frites avec des pommes de | | E-P | | E-P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| terre en plus. Alors on va lire la petite leçon et ensuite on passe à la suite. On va demander à L. de lire la petite leçon.<br><br>218. ***L. :*** Pour être en bonne santé tu dois manger des aliments de chaque famille : les fruits, les légumes, les produits laitiers, les féculents à chaque repas.<br><br>219. ***Enseignante :*** Voilà donc on a bien vu que à chaque repas il nous faut des fruits, des légumes, des féculents et des produits laitiers. On a dit qu'il y'a d'autres aliments sur lesquels on mettait un petit bémol comme les aliments gras parce qu'on a dit que c'était souvent dans la cuisson. *(Indique la colonne du déjeuner sur le tableau)* On était pas obligé de le manger à chaque fois. D'accord ? Continue euh L.<br><br>220. ***L. :*** Hum de la viande, du poisson ou des œufs une fois par jour.<br><br>221. ***Enseignante :*** Alors une fois c'est mieux, deux fois si vous en mangez midi et soir. Est-ce qu'on en mange au goûter ?<br><br>222. ***Élèves :*** Non.<br><br>223. ***Enseignante :*** Non. Par contre on a vu que dans certains pays on en mange également au petit-déjeuner. Ça c'est selon les cultures. Mais c'est quand même mieux de n'en manger qu'une fois par jour. On a pas besoin d'en manger 3 fois par jour. Donc le.. ce que vous devez manger en grande quantité, ce sont les fruits | ***27. Quel est le but de faire lire la leçon par un élève ?***<br>Pour que les élèves se sentent impliqués dans leur travail.<br><br>***28. Quelle est ton intention en répétant une partie de la leçon ?***<br>Je répète pour être sûre qu'ils aient bien compris. | E-P-A<br><br>E-P | E<br><br>E | E<br><br>E-P-A<br><br>E<br><br>E-P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| et légumes, les produits laitiers et les féculents. Continue L.<br><br>224. ***L. :*** Dans..<br><br>225. ***Enseignante :*** Les produits gras..<br><br>226. ***L. :*** Les produits gras ne sont pas nécessaires tous les jours.<br><br>227. ***Enseignante :*** Bon les produits gras de toute façon ils sont déjà contenus dans beaucoup d'aliments. Les sucreries comme les biscuits, le chocolat, ils servent à quoi ? C. ?<br><br>228. ***C. :*** À se faire plaisir.<br><br>229. ***Enseignante :*** À se faire plaisir. Est-ce qu'ils servent à nous nourrir ?<br><br>230. ***Élèves :*** Non !<br><br>231. ***Enseignante :*** Non. Est-ce que notre corps il en a besoin ?<br><br>232. ***Élèves :*** Non !<br><br>233. ***Enseignante :*** Non. C'est juste pour le cerveau qui en a besoin pour se faire plaisir.On range. On va surligner pardon euh la première phrase tout en haut. Pour être en bonne santé, je dois manger des aliments de chaque famille ! …<br>Ensuite on surligne… allez, C. Fruits, légumes, produits laitiers à chaque repas euh féculents pardon à chaque repas. Fruits, légumes, produits laitiers, féculents à chaque repas. Tout ce qui y a en gras et souligné.. | ***29. Pourquoi tu décides de poser ces questions sur le sucre et le chocolat ? Quelle est ton intention ?***<br>Ils en mangent beaucoup à la maison et il faut qu'ils comprennent qu'il faut manger équilibré mais que le sucre, donc les gâteaux, les bonbons et tout ça servent quand même à se faire plaisir de temps en temps.<br><br>***30. Pourquoi tu décides de leur faire surligner la leçon et tu leur dis à l'oral ce qu'il doivent surligner, pourquoi tu ne l'écris pas au tableau ?***<br>Pour qu'ils sachent ce qui est important à retenir, ce serait trop long de tout écrire au tableau. | <br><br><br><

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ensuite pareil tout ce qui y a en gras et souligné viande, poisson, œuf une fois par jour…<br>Et enfin produits gras, sucreries pas nécessaire tous les jours…<br>En dessous vous prenez un stylo rouge. Tout en dessous vous avez un petit peu de place, vous prenez le stylo rouge. *(Elle efface le tableau et écrit une phrase)*..<br>Attention les produits gras...sont utilisés… pour… la cuisson.<br>Présents sans les voir. *(élèves recopient la phrase)*<br>O. tu fais une pose ? Allez ! | ***31. Pourquoi tu leur fait rajouter cette phrase au stylo rouge ?*** Le rouge c'est pour qu'ils s'en souviennent et puis c'est important, je leur fais rajouter parce que je n'avais pas prévu que les élèves en parleraient donc on le rajoute. | A | E | A |
| 234. ***Enseignante :*** Tu peux distribuer ça s'il te plaît. Attends ça, ça va là. *(montre la feuille)* | | P | | P |
| 235. ***Élève :*** Il faut les ranger dans la pochette après ? | | P | | P |
| 236. ***Enseignante :*** Pas encore. Oui J. ? | | | | |
| 237. ***J. :*** Est.. Est-ce que je peux aller me laver les mains ? | | A | | A |
| 238. ***Enseignante :*** Tu as quoi sur les mains, de la colle ? | | | | |
| 239. ***J. :*** Oui. | | | | |
| 240. ***Enseignante :*** Vas-y vite mais après euh dépêche toi parce qu'il y a encore des choses à coller donc la prochaine fois que tu colles tu ne t'en mets pas sur les doigts J. | | A-P | | A-P |
| 241. ***J. :*** Oui. | | | | |
| 242. ***Enseignante :*** Alors toutes les feuilles qu'on a utilisées avant, on va les.. empiler, les mettre les unes sur les autres par- | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| dessus la pochette et on va regarder la nouvelle feuille qu'on vous a distribuée. C. tu les empiles les unes sur les autres *(l'aide)*.<br>Et on prend la nouvelle feuille que j'ai distribuée.<br>Alors de quoi va t-on parler avec cette nouvelle feuille ? On va parler de quoi L. ?<br><br>243. ***L. :*** Euh de quel repas euh euh comment y peut équilibrer son repas.<br><br>244. ***Enseignante :*** Quel..Comment équilibrer son repas ? On va regarder comment et pourquoi ? Allez C. , on active un petit peu. Alors on regarde ensemble le dessin. Qu'est-ce qu'on voit sur ce dessin ? G. qu'est-ce qu'on a sur ce dessin ?<br><br>245. ***G. :*** Qui euh qui font du sport.<br><br>246. ***Enseignante :*** Qui ça ?<br><br>247. ***G. :*** Bah euh.. bah les enfants.<br><br>248. ***Enseignante :*** Des enfants qui font du sport. Donc que font-ils comme sport ? C.?<br><br>249. ***C. :*** Y'en a qui font du basket...<br><br>250. ***Enseignante :*** Y'en a qui font du basket.<br><br>251. ***C. :*** Y'en a d'autres qui courent, y'en a qui font de la corde à sauter. | ***32. Quel est ton but en demandant aux élèves d'aller un peu plus vite ?*** Pour ne pas qu'ils soient à la traîne.<br><br>***33. Qu'est ce que tu attends en posant cette question ?*** Je voudrais que G soit plus précis.<br><br>***34. Pourquoi tu répètes toutes les réponses des élèves ?*** pour confirmer et valider les réponses.<br><br>***35. A quoi ça sert de répéter ici encore une fois les*** | P-E<br><br>E-A<br><br>E | P<br><br>E<br><br>E | P-E<br><br>P<br><br>E<br><br>E-A<br><br>E<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 252. ***Enseignante :*** Corde à sauter, course. Est-ce qu'il y a d'autres sports que vous pouvez observer ? C. ?<br><br>253. ***C. :*** Euh non.<br><br>254. ***Enseignante :*** Non ? Qu'est-ce qu'elle fait la petite fille… *(regarde la feuille)* à bah elle joue au basket. Bon y'a une petite fille qui a un petit souci. Euh E. ?<br><br>255. ***E. :*** C'est hum celle qu'est essoufflée euh...<br><br>256. ***Enseignante :*** Oui. (hoche la tête)<br><br>257. ***E. :*** À côté d'une fille qui veut..<br><br>258. ***Enseignante :*** Qui est ?... démarquée ?<br><br>259. ***E. :*** En fait une fille qui joue au basket et qui …<br><br>260. ***Enseignante :*** Elle était en train de jouer au basket mais qu'est-ce qui s'est passé pour elle, elle était essoufflée du coup qu'est-ce qu'elle fait ?<br><br>261. **Élèves :** Elle s'arrête.<br><br>262. ***Enseignante :*** Elle s'arrête. Elle s'arrête avec les mains comme ça... *(mime la position de la petite essoufflée)* Donc on voit qu'elle est comment cette petite fille ? C.?<br><br>263. ***C. :*** Euh on dirait que euh elle est grosse. | ***réponses, qu'est ce que tu cherches à faire ?***<br>Pour récapituler les différentes réponses.<br><br>***36. Pourquoi tu mets l'accent sur la petite fille, quelle est ton intention ?***<br>Je veux attirer leur attention sur cette petite fille pour parler de l'implicite, c'est ce qui nous intéresse.<br><br>***37. Pourquoi tu mimes la situation?***<br>Pour qu'ils sachent de quel personnage nous sommes en train de parler et pour accentuer la fatigue. | E<br><br>E<br><br>E<br><br>E | E<br><br>E<br><br>E | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 264. ***Enseignante :*** Ah par rapport à son poids tu veux parler ? Alors sans parler de son poids. Là elle est comment par rapport aux autres ? | | E | | E |
| 265. ***C. :*** Elle est pas… (Doucement) | | | | |
| 266. ***Enseignante :*** J't'entends pas. | | A | | A |
| 267. ***C. :*** Elle est pas.. (doucement) | | | | |
| 268. ***Enseignante :*** Elle est pas *(en s'approchant de l'élève)* | | | | |
| 269. ***C. :*** Sportive. | | | | |
| 270. ***Enseignante :*** Ah elle est pas sportive oui. Et puis ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 271. ***C. :*** Je pense qu'elle n'a pas mangé équilibré. | | | | |
| 272. ***Enseignante :*** Ah tu penses qu'elle n'a pas mangé équilibré. Oui J. ? | | A | | A |
| 273. ***J. :*** Qu'elle a mangé euh plein de gâteaux, plein de sucreries. | | | | |
| 274. ***Enseignante :*** Ah peut-être qu'elle a mangé trop de sucreries mais alors elle pouvait pas tenir le sport quand elle mange des sucreries ? | | E | | E |
| 275. ***J. :*** Bah non parce que les sucreries bah ça donne pas d'énergie. | | | | |
| 276. ***Enseignante :*** Ah bah si ça donne plein d'énergie. Mais on va voir que pas forcément bonne | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| pour le sport. On va regarder ensemble le petit exercice ensuite. | | E | | E |
| 277. ***Enseignante :*** Sarah la petite fille qui est fatiguée et puis l'autre qui est sport et qui fait de la corde à sauter s'appelle Inès *(montre les enfants sur la feuille)* On vous a distribué 4 plateaux, ici.*(montre la feuille correspondante)* Le premier plateau Hamburger, frites, ketchup, coca. Deuxième plateau céréales, jus d'orange, yaourt.. Plateau d'en bas du riz, de la purée de carotte, de la viande, du raisin, de l'eau.. Et donuts, limonade, gâteaux. À votre avis qui a mangé quoi le matin et l'après-midi ? Vous devez coller et coller les pla.. découper pardon et coller les plateaux le matin et l'après-midi pour Inès, le matin et l'après-midi pour Sarah. Vous avez pour cela 2 minutes c'est parti. *(Tape dans les mains)* | ***38. Quel est ton but ici quand tu montres les feuilles à la classe et que tu leur expliques ?*** Pour ne pas qu'ils soient perdu, et qu'ils sachent à quelle feuille correspond ce que je dis. | P-E | | P-E |
| | ***39. Pourquoi tu annonces un temps, quel est le but ?*** Ils ont un temps pour faire l'exercice pour que ça ne prenne pas trop de temps. | | P | P |
| Reprise après l'exercice. | | | | |
| 278. ***Enseignante :*** *(écrit toutes les réponses au tableau)* Sarah.. | ***40. Pourquoi tu écris les réponses au tableau ?*** Pour voir et parler tous ensemble des recherches des autres. | | | |
| 279. ***Élève :*** Euh donut, gâteau et limonade. | | | P | P |
| 280. ***Enseignante :*** Un donut, gâteau, limonade. Pour le midi ? A votre avis, qu'a mangé Inès à midi euh J. ? | | E | | E |
| 281. ***J. :*** Euh Inès elle a mangé eau purée de carotte et sandwich. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 282. ***Enseignante :*** Alors c'est pas un sandwich c'est de la viande et du riz. Viande… riz…, et purée de carotte, euh, on va marquer carotte. Et au goûter qu'est-ce qu'elle a mangé ? J. ? | | E-A | | E-A |
| 283. ***J. :*** Inès elle a mangé un hamburger…. | | | | |
| 284. ***Enseignante :*** Euh pardon je dis n'importe quoi, Sarah qu'a-t-elle mangé à midi ? | | E | | E |
| 285. ***J. :*** Un hamburger... | | | | |
| 286. ***Enseignante :*** Oui. | | E | | E |
| 287. ***J. :*** Du ketchup, du coca et des frites. | | | | |
| 288. ***Enseignante :*** Hamburger, frites, coca. | | | | |
| 289. ***J. :*** Et aussi ketchup. | | | | |
| 290. ***Enseignante :*** Ketchup oui. Qui a besoin de corriger parce qu'il s'était trompé ? C'est bon ? Qu'est-ce qu'on remarque dans l'alimentation de Sarah ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 291. ***C :*** Elle a une alimentation pas saine. | ***41. Que veux-tu faire en posant cette question ?*** Il faut que les élèves réfléchissent sur les différents repas. | | | |
| 292. ***Enseignante :*** Elle n'a pas une alimentation saine, pourquoi ? | | | E | E |
| 293. ***C. :*** Elle mange que des sucreries. | | | | |
| 294. ***Enseignante :*** Ahhhhh… elle ne mange que des sucreries, on va regarder. *(montre les éléments au tableau en les* | | A-P-E | | A-P-E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *énumérant)* Donuts, est-ce-que c'est une sucrerie ?<br><br>295. ***Élèves :*** Oui.<br><br>296. ***Enseignante :*** Ah bah oui. Les gâteaux ?<br><br>297. ***Élèves :*** Oui.<br><br>298. ***Enseignante :*** Oui. Limonade ?<br><br>299. ***Élèves :*** Oui.<br><br>300. ***Enseignante :*** Oui, vous savez que dans le coca c'est comme si vous mettiez dix morceaux de sucre dans un verre. Donc le coca c'est seulement quand c'est la fête qu'il faut en boire sinon c'est trop de sucre. Un hamburger C. est-ce qu' il y a du sucre ?<br><br>301. ***C. :*** Euh.. un peu..<br><br>302. ***Enseignante :*** Oui, dans les sauces du hamburger, au Macdo il y a beaucoup de sucres. Dans les frites ?<br><br>303. ***C. :*** Non.<br><br>304. ***Enseignante :*** Non il n'y a pas de sucres, alors je parle des sucres et des sucreries pour l'instant, on verra après qu'il y a d'autres sucres. Dans le coca est-ce qu'il y a du sucre ? G. ?<br><br>305. ***G. :*** Oui.<br><br>306. ***Enseignante :*** Oui, c'est pareil que la limonade, une dizaine de sucre par verre. Et enfin le ketchup, qu'est-ce que | ***42. Pourquoi tu reprends un à un les plateaux ?*** Il faut qu'ils trouvent ce qui a du sucre pour qu'ils en prennent conscience. | E<br><br>E<br><br>E<br><br>E-P-A<br><br>E-A | E | E<br><br>E<br><br>E<br><br>E<br><br>E<br><br>E-P-A<br><br>E-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| c'est le ketchup ? Qu'est-ce qu'il y a dans le ketchup ? T. ? | | | | |
| 307. ***T. :*** De la sauce tomate. | | E | | E |
| 308. ***Enseignante :*** Oui et puis ? … | | | | |
| 309. ***T. :*** Et du sucre. | | | | |
| 310. ***Enseignante :*** Et du sucre, oui. Vous saviez pas ça hein, que quand vous mangiez du ketchup vous mangiez du sucre…Donc j'ai du sucre là, là, du sucre de sucreries, là, là et là. *(montre les éléments au tableau)* Tout ça il y a du sucre. Où est-ce que j'ai des féculents ? Alors dans les féculents il y a du sucre…lent, le féculent il y a du sucre lent, on va voir tout à l'heure dans une vidéo que le sucre lent, c'est du sucre qui permet de tenir longtemps. Alors que dans les sucreries, c'est du sucre rapide, on va voir ça. Où est-ce-qu'il y a des sucres lents ? J. ? | ***43. Pourquoi tu prends le macdo et le coca comme exemple?*** Parce que je sais que beaucoup en boivent et vont au macdo, et ça leur permet de faire un lien avec ce qu'ils font chez eux. | | T | T |
| 311. ***J. :*** Euh, aux frites. | | | | |
| 312. ***Enseignante :*** Dans les frites. Il y en a un peu dans le hamburger dans le pain mais même ce pain là il est sucré. Dans les frites il y a du sucre lent et par contre y a beaucoup de gras aussi. On regarde le repas d'Inès, ou est-ce-qu'il y a des sucres rapides ? L. ? | | E-A | | E-A |
| 313. ***L. :*** Dans le jus. | | E-A | | E-A |
| 314. ***Enseignante :*** Oui un peu dans le jus et encore ça dépend le jus que tu prends. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| C. ?<br><br>315. ***C.:*** Dans les céréales.<br><br>316. ***Enseignante :*** Alors ça dépend des céréales c'est pareil, si tu prends des cornflakes est-ce qu'il y a du sucre rapide dedans ?<br><br>317. ***C. :*** Non.<br><br>318. ***Enseignante :*** Par contre, si tu prends des coco pops, des choses comme ça avec du chocolat, là il y a beaucoup de sucre donc on met des pointillés *(au tableau)* parce qu'on ne sait pas trop. Et c'est tout.<br><br>319. ***J. :*** Y a pas dans les yaourts ?<br><br>320. ***Enseignant :*** Non les yaourts c'est pareil, si tu manges un yaourt nature et que tu mets un tout petit peu de sucre dedans y a pas énormément de sucre. On va regarder maintenant une vidéo parce que là on a vu des petites filles qui étaient en train de faire du sport et on a vu que celle qui avait mangé des sucres rapides donc donuts, des gâteaux, de la limonade, elle arrivait pas à tenir, elle était fatiguée alors que Inès qui a mangé peu de sucres rapides mais quand même des sucres lents avec les céréales, avec le riz et beh elle est en forme. Donc on va voir pourquoi. Alors on va mettre les documents les uns sur les autres. Si y a des papiers à jeter, vous les récupérez tous ensemble vous les mettez dessus, on les jettera tout à l'heure et on va regarder une petite vidéo. Les cm1 puisque | ***44. Pourquoi tu imposes une fin ici ?***<br>Parce qu'il faut avancer dans la séance sinon on n'aura pas le temps de faire la suite. | E<br><br>P<br><br>E-P-T-A | | E<br><br>P<br><br>E-P-T-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| vous avez fini votre travail, vous êtes autorisés évidemment à regarder la vidéo avec nous. Oui L. ? | | | | |
| 321. ***L. :*** Dans le ketchup y a pas de tomates, c'est du colorant. | | E | | E |
| 322. ***Enseignante :*** Non y a de la tomate. | | | | |
| 323. ***J. :*** Dans le ketchup y a aussi du sucre. | | E | | E |
| 324. ***Enseignante :*** Oui c'est ce que je viens de dire. | | | | |
| 325. ***Élève :*** Mais dans mon ketchup y avait que du colorant. | | | | |
| 326. ***Enseignante :*** Alors c'était peut-être pas du bon ketchup mais il y a de la tomate quand même avec beaucoup de sucre. | | | | |
| *L'enseignante va au fond de la classe.*<br>Visionnage vidéo.<br>*L'enseignante revient devant la classe.* | ***45. Pourquoi tu te mets derrière pour la vidéo et tu reviens devant à la fin ?*** Pour ne pas gêner les élèves quand ils regardent la vidéo et je me remets devant pour recapter l'attention. | | P-A | P-A |
| 327. ***Enseignante :*** Alors qu'est-ce qu' on nous dit dans cette vidéo ? Qu'est-ce-qu'on nous explique dans cette vidéo ? Euh, C. ? | ***46. Pourquoi tu demandes ce qu'explique la vidéo ?*** Pour savoir ce qu'ils ont compris et retenu. | | E | E |
| 328. ***C. :*** Que pas tous les sucres sont bons pour la santé. | | | | |
| 329. ***Enseignante :*** Alors est-ce-que tu peux me redire le début ? | | E | | E |
| 330. ***C.:*** Bah pas tous les sucres sont bons pour la santé. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 331. ***Enseignante :*** Tous les sucres ne sont pas forcément bons pour la sante, alors pourquoi ? Explique-nous les deux différents sucres. | | E | | E |
| 332. ***C. :*** Euh les glucides. | ***47. Pourquoi tu expliques ce que sont les glucides ?*** Je ne suis pas sûre que tous les élèves aient compris ce que sont les gluicides. | | E | E |
| 333. ***Enseignante :*** Oui, dans les glucides y a quoi ? Les sucres se sont les glucides, très bien. | | | | |
| 334. ***C. :*** Euh du chocolat. | ***48. Pourquoi tu poses pleins de petites questions, à quoi cela sert ?*** Pour guider les élèves sur ce que j'attends qu'ils me disent. | | E | E |
| 335. ***Enseignante :*** Ah mais y a deux types de glucides, y a deux types de sucres. Des sucres lents et des sucres… ? | | | | |
| 336. ***Élèves :*** Rapides. | | | | |
| 337. ***Enseignante :*** Rapides. Alors, qu'est-ce-qu'on vous dit dans cette vidéo ? C. ? Par rapport à ça ? | | E-A | | E-A |
| 338. ***C. :*** Les sucres lents ça permet d'aller moins vite mais de faire de longues courses par exemple, les sucres rapides d'aller plus vite. | | | | |
| 339. ***Enseignante :*** Très bien. Donc jeudi, on va aller faire sport, qu'est-ce-qu'il va falloir que vous mangiez à midi ? Forcément ? Pour être en forme pour l'après-midi et pas tout ramollos comme en ce moment ? Qu'est-ce-qu'il va falloir manger ? Euh J. ? | | E-P-A | | E-P-A |
| 340. ***J. :*** Euh, il va falloir manger des légumes, des produits laitiers, des boissons... | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 341. ***Enseignante :*** Oui mais spécialement pour le sport qu'est-ce qu'on a dit ? | | E | | E |
| 342. ***J. :*** Du sucre lents. | | | | |
| 343. ***Enseignante :*** Des glucides lents. Quand on va faire un sport, dans quelques heures, il faut des glucides lents parce que le glucide lent, y va être utilisé par notre corps lentement, ça veut dire qu'on en aura encore au moment où on va aller faire du sport. Si on mange des bonbons à midi, qu'est-ce- qu'il va se passer ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 344. ***C. :*** Et beh euh.. | | | | |
| 345. ***Enseignante :*** Qu'est-ce qui va se passer si on mange des bonbons à midi, du sucre rapide ? G.? | | E-A | | E-A |
| 346. ***G. :*** On sera excités quand on fera sport. | | | | |
| 347. ***Enseignante :*** Quand tu feras sport mais pourquoi ? Ces sucres-là tu vas les utiliser quand ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 348. ***C. :*** Bah parce que en fait ils sont dépensés rapidement. | | | | |
| 349. ***Enseignante :*** Très bien. On va les utiliser tout de suite, donc je vais être bien en forme tout de suite après. Après la cantine *(fais le geste de courir)* et arrivé au moment du sport qu'est-ce-qu'il va se passer *(voix qui baisse et devient toute molle)*? C. ? | | E | | E |
| 350. ***C. :*** On aura plus de force. | ***49. Quel est le but de ton imitation ?***<br>Pour montrer qu'ils sont lents. | | E | E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 351. ***Enseignante :*** On aura plus de force, voilà, on sera fatigué. Oui G. ? | | E-A | | E-A |
| 352. ***G. :*** Mais par exemple, si on prend du sucre lent… euh un sucre rapide je veux dire, directement avant qu'on fasse le sport, on en aura plus pour le sport ? | | | | |
| 353. ***Enseignante :*** Alors ça dépend de quel sport il s'agit. Justement, on va parler maintenant des différents sports. E. ? | | E-P-A | | E-P-A |
| *354.* ***E. :*** Si on mange un sucre lent et un sucre rapide en même temps ? | | | | |
| 355. ***Enseignante :*** Alors qu'est-ce-qu'il va se passer à ton avis ? | ***50. Pourquoi tu lui poses la question ici ?*** J'ai déjà donné toutes les informations avant alors je voudrais qu'il réfléchisse par lui même pour y répondre. | | | |
| 356. ***E. :*** Euh je sais pas. | | | E | E |
| 357. ***Enseignante :*** J. ? | | | | |
| 358. ***J. :*** C'est d'abord le sucre rapide qui va passer et après le sucre lent. | | A | | A |
| 359. ***Enseignante :*** Exactement donc tu auras beaucoup de force tout de suite et tu auras encore de la force après puisque tu as mangé du sucre lent. Donc en fonction du sport qu'on va faire, si je dois faire une course dans deux heures, qu'est-ce-qu'il faut que je fasse ? Une course longue dans deux heures, T. ? | | E-A | | E-A |
| 360. ***T. :*** Euh… manger …. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 361. ***Enseignante :*** Manger quoi, des féculents ou des sucres rapides ?<br><br>362. ***T. :*** Des féculents.<br><br>363. ***Enseignante :*** Très bien. Si je fais tout de suite là, je dois aller courir juste faire cent mètres, le plus rapidement possible, qu'est-ce-que je dois manger ? J. ?<br><br>364. ***J. :*** Beh du sucre lent… euh du sucre rapide.<br><br>365. ***Enseignante :*** Du sucre rapide, pourquoi ? Je vais courir tout de suite, maintenant, là, mais juste sur cent mètres, pas longtemps, donc là le sucre rapide sera efficace. Maintenant je vais courir tout de suite mais je dois faire une course de quatre kilomètres, qu'est-ce qu'il faut que j'ai mangé avant ? E. ?<br><br>366. ***E. :*** Des sucres lents.<br><br>367. ***Enseignante :*** Des sucres lents. Attention, je vais faire une course très rapide mais que dans deux heures, qu'est-ce-que je dois manger ? G. ?<br><br>368. ***G. :*** Des sucres lents.<br><br>369. ***Enseignante :*** Des sucres lents parce qu'il faut encore que j'ai des forces dans deux heures. Donc en fonction du sport qu'on va faire, on va plutôt manger des sucres lents ou des sucres rapides. Les sportifs y vont manger des sucres lents à chaque repas pour avoir de l'énergie toute la journée. Et c'est ce que vous y | ***51. Pourquoi tu félicites l'élève ici ?***<br>C'est un élève qui a du mal à prendre la parole alors je félicite son intervention.<br><br>**52.** ***A quoi servent tous ces exemples?***<br>Je veux différencier les sucres rapides et les sucres lents pour la suite. | E-A | E<br><br>E | E<br><br>E-A<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| faut que vous fassiez pour pas être tout endormis selon les périodes de la journée. Ensuite quand on va faire sport il faut faire encore plus attention à manger des sucres lents pour le moment où on va faire sport. Mais rien ne vous empêche si vous êtes en club de sport, en club d'athlétisme, de manger du sucre rapide juste avant de courir. J. ? | | E-A | | E-A |
| 370. ***J. :*** Mais c'est quoi du sucre lent ? | | | | |
| 371. ***Enseignante :*** Ce sont des sucres qui vont être dépensés lentement dans l'organisme. Alors c'est quoi les sucres lents ? C'est des féculents principalement. Qu'est-ce-qu'on a vu dans la vidéo comme féculent ? Qu'est-ce-qui mangent surtout les sportifs comme féculent ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 372. ***C.*** Pâtes et riz. | | | | |
| 373. ***Enseignante :*** Des pâtes et du riz principalement. Et en plus pour être en forme il faut rajouter quoi ? E. ? Je t'ai réveillée ? | | E-A | | E-A |
| 374. ***E. :*** Des légumes. | | | | |
| 375. ***Enseignante :*** Des légumes et puis ? | | E | | E |
| 376. ***E. :*** Des fruits. | | | | |
| 377. ***Enseignante :*** Des fruits et il faut pas oublier de faire quoi toute la journée ? C.? | | E-A | | E-A |
| 378. ***C. :*** Boire de l'eau. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 379. ***Enseignante :*** De boire de l'eau. On range les feuilles, on retravaillera dessus jeudi. | | E-P | | E-P |

**Séance de sport :**

| Verbatim | Autoconfrontation | Hypothèse | PDV acteur | Résultats |
|---|---|---|---|---|
| 1. ***Enseignante :*** Donc on a vu la dernière fois en séance sur l'alimentation… Qu'est-ce qu'on a vu par rapport au sport ? L. ?<br><br>2. ***L. :*** Bah qu'il fallait prendre des sucres lents comme les haricots secs…<br><br>3. ***Enseignante :*** Les haricots secs…<br><br>4. ***L. :*** Ce qui est peu sucré.<br><br>5. ***Enseignante :*** Oui.<br><br>6. ***L. :*** On garde l'énergie pour longtemps.<br><br>7. ***Enseignante :*** Voilà.<br><br>8. ***L. :*** Et tout ce qui est trop sucré tout ça, on va dépenser beaucoup d'énergie mais pas longtemps…<br><br>9. ***Enseignante :*** Alors viens expliquer là parce qu'il y a en a qui n'ont pas entendu je pense, viens.<br><br>10. ***L. :*** Alors les produits sucrés comme le coca et d'autres cochonneries et beh y sont gavés de sucre et y a de l'énergie mais pas beaucoup. Si tu fais une course et que t'as mangé quelque chose de très sucré t'auras beaucoup | ***1. Là tu commences ta phrase puis tu t'arrêtes pour que ce soient les élèves qui répondent. Pourquoi?***<br>J'introduis un rappel sur ce qu'on a fait la dernière fois en classe, pour voir s'ils s'en souviennent. | E<br><br>E<br><br>A | P-T | P-T<br><br>E<br><br>E<br><br>A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| d'énergie mais pour pas très longtemps.<br><br>11. ***Enseignante :*** Donc là on va faire tchoukball il est 14h30, qu'est-ce-qu'il faut pour vous que vous ayez mangé ? Tu peux aller t'asseoir L., on va demander à quelqu'un d'autre. S. ?<br><br>12. ***S. :*** Euh, des légumes.<br><br>13. ***Enseignante :*** Alors, L. vient de parler de quoi S. ?<br><br>14. ***S. :*** Oui bah... du sucre...<br><br>15. ***Enseignante :*** On parle du sucre essentiellement. Donc, quel type de sucre il vaut mieux avoir mangé ? N. ?<br><br>16. ***N. :*** Du sucre lent.<br><br>17. ***Enseignante :*** Du sucre lent. Qui a mangé des sucres lents à midi ?<br><br>18. ***Élève :*** C'est quoi ?<br><br>19. ***Enseignante :*** Oh c'est quoi des sucres lents ? Qui me donne des exemples ? J. ?<br>20. ***J. :*** De la semoule.<br><br>21. ***Enseignante :*** De la semoule. C. ?<br><br>22. ***C. :*** De la purée.<br><br>23. ***Enseignante :*** Alors, de la purée de pomme de terre, oui, et puis ? E. ?<br><br>24. ***E.:*** Je lève le doigt parce que j'ai mangé de la purée. | | P- A<br><br>E<br><br>E - A<br><br>E<br><br>A-E<br><br>A<br><br>E-A | | P-A<br><br>E<br><br>E - A<br><br>E<br><br>A-E<br><br>A<br><br>E-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 25. ***Enseignante :*** T'as mangé de la purée ok. N ? | | A | | A |
| 26. ***N. :*** Des pommes de terre. | | | | |
| 27. ***Enseignante :*** Des pommes de terre, quoi d'autre ? | | E | | E |
| 28. ***Élèves :*** Des pâtes. | | | | |
| 29. ***Enseignante :*** Des pâtes. G. ? | | E-A | | E-A |
| 30. ***G. :*** Du riz. | | | | |
| 31. ***Enseignante :*** Du riz. L ? | | E-A | | E-A |
| 32. ***L. :*** Les fruits secs. | | | | |
| 33. ***Enseignante :*** Les fruits secs… Alors c'est pas tout à fait des féculents, ça donne beaucoup de graisse voilà, ce ne sont pas des féculents. Euh, E. ? | | E-A | | E-A |
| 34. ***E.:*** De la viande. | | E | | E |
| 35. ***Enseignante :*** Est-ce que la viande c'est du féculent ? | | | | |
| 36. ***Élèves :*** Non. | | E | | E |
| 37. ***Enseignante :*** Et non, donc tous ceux qui ont mangé des féculents à midi, normalement devraient avoir assez d'énergie pour faire sport donc on va voir ça. | | | | |

**Deuxième enseignante :**

| Verbatim | Autoconfrontation | Sit Hyp | PDV acteur | Résultats |
|---|---|---|---|---|
| 1.***Enseignante :*** Nous allons donc continuer avec les sciences. Comme je vous ai dit ce matin, en sciences aujourd'hui, nous allons travailler la suite de notre leçon sur l'éducation à la santé et le sport. Donc la première séance que nous avons faite, est-ce que vous vous en souvenez ? J. ?<br><br>2. ***J. :*** Euh, je m'en souviens, d'abord au tableau vous aviez marqué ce qu'il fallait faire pour être en bonne santé...<br><br>3. ***Enseignante :*** Oui.<br><br>4. ***J. :*** Euh, y avait l'alimentation, boire et manger équilibré, y avait le sport pour être en bonne santé...<br><br>5. ***Enseignante :*** Mh mh.<br><br>6. ***J. :*** Y avait se faire plaisir, voir ses amis, y avait autre chose…<br><br>7. ***Enseignante :*** Et tout cela c'est moi qui l'avait marqué ?<br><br>8. ***J. :*** Oui.<br><br>9. ***Élèves*** : Non c'est nous.<br><br>*10.* ***Enseignante :****(Claquement de doigts en l'air A.)* E.?<br><br>11. ***E. :*** Bah c'est nous qui l'avions trouvé.<br><br>12. ***Enseignante :*** Oui, ce que j'avais marqué c'étaient vos réponses au tableau. Est-ce que | ***1.Tu leur dis « Comme je vous ai dit ce matin » ?***<br>Oui, tous les matins, je décortique l'emploi du temps pendant deux minutes, pour qu'ils se repèrent dans le temps, qu'ils sachent où ils en sont.<br><br>***2. Tu leur demandes s'ils se souviennent de la première séance, qu'est-ce que tu attends comme réponse ?***<br>Au début de chaque séance, je reviens sur les séances précédentes, ça permet de faire un bilan voir s'il ont rien oublié et surtout s'ils ont appris la leçon.<br><br>***3.*** J'approuve ce qu'elle dit mais je ne veux pas la couper à chaque fois.<br><br>***4. Pourquoi à ce moment-là tu claques des doigts ?***<br>Je ne peux pas toucher A., ni lui parler trop longtemps, il a un haut potentiel, il a des troubles, en termes de spatialité, d'occupation de temps, il est perdu. Je veux lui reprendre l'attention. Généralement je pose ma main délicatement sur | <br><br><br><

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| vous vous souvenez de la problématique ? C. ?<br><br>13. ***C. :*** Bah d'abord vous nous aviez demandé ce qu'il fallait faire pour être en bonne santé et on vous avait dit un peu les choses de la vie par exemple boire, manger, dormir, pas trop fumer, pas se bourrer. *(Rires des élèves)*<br><br>14. ***Enseignante :*** Et donc ?<br><br>15. ***C. :*** Ensuite en sport on était allés pour faire un jeu, on a joué à la passe à cinq.<br><br>16. ***Enseignante :*** Pourquoi on est allés en sport ? *(montre du doigt une élève)*<br><br>17. ***J. :*** En fait on est allés en sport pour voir si, comment dire, pour..<br><br>18. ***Enseignante :*** E. ?<br><br>19. ***E. :*** Pour nous observer, pour savoir si on marche, si on court...<br><br>20. ***Enseignante :*** Mais pourquoi au départ je vous ai dit « aujourd'hui en sport on va mélanger les sciences, l'EMC, pourquoi on allait parler de sport ? » K. ?<br><br>21. ***K. :*** Pour rester en bonne santé.<br><br>22. ***Enseignante :*** Oui, ce que tu as dis tout à l'heure J. donc la première séance que nous avons faite vous m'aviez dit tout ce qu'il faut faire pour rester en bonne santé et après on avait décidé donc de prendre chaque thème les uns après les autres donc on avait pris le sport. Aujourd'hui, pour rester | l'épaule de l'élève pour qu'il se calme mais là impossible avec lui.<br><br>***5. Qu'est-ce que tu attends comme réponse ?***<br>Je veux juste qu'ils se souviennent sur quoi on avait travaillé pour faire le lien avec ce qu'on allait faire aujourd'hui.<br><br>***6. Tu ne relèves pas la petite blague ?***<br>Non, les élèves ont déjà rigolé deux secondes, on passe à autre chose.<br><br>***7. Pourquoi la question du sport ?*** Pour essayer de leur rappeler la séance de vendredi où j'ai couplé la séance de sciences. Je les resitue dans le temps, je fais le lien entre l'EMC, la science et l'EPS. Je me suis rendu compte que les petits CM1 n'ont pas eu toutes les leçons de sciences et j'avais besoin du corps humain donc lundi j'ai repris le corps humain, les os et les muscles et on a travaillé sur l'effort. J'avais 4 équipes, on avait fait la passe à 5 avec 5 min de jeu, 2 équipes jouent et 2 équipes observent. Ils avaient une grille pour savoir s'ils avaient beaucoup marché, s'ils étaient essoufflés… | <br><br><br>E<br><br><br><

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| en bonne santé vous m'aviez dit qu'il faut faire une activité physique, c'était pas forcément que du sport hein, parce que qu'est-ce que vous m'aviez dit aussi pour rester en bonne santé ? Il n'y avait pas forcément que le sport...<br><br>23. ***Élèves :*** Il y avait aussi dormir et bien manger.<br><br>24. ***Enseignante :*** Dormir et bien manger, donc aujourd'hui je vous propose de continuer sur l'alimentation. Donc vous allez sortir votre leçon et aujourd'hui aussi je vais vous poser un petit problème. Chuuuut, c'est la leçon qui s'appelle « Le corps humain et la santé ». C'est « EMC, Sciences, EPS ». *(Passe dans les rangs)*. Donc là vous allez prendre au même titre que « Comment rester en bonne santé et les activités physiques » vous allez prendre votre stylo vert on va écrire donc la troisième partie de cette leçon qui va s'appeler « L'alimentation » *(écrit au tableau)*. Qu'est-ce qui t'arrive A. ? *(va au bureau de A.)* Tu t'assoies, tu cherches ta leçon et je veux plus te voir debout. Vous prenez votre stylo vert, troisième partie « L'alimentation », faite attention à ce mot, vous l'écrivez à la suite de la leçon *(Va voir un élève)*. Puis vous prenez votre stylo bleu... *(s'adresse à un élève en particulier)* mais tu la laisses faire s'il te plaît, je lui ai expliqué, non dans l'autre sens ! *(va au bureau de l'élève)*... | ***8.*** Du coup je les resitue dans le temps et l'espace. J'aurai dû formuler même plus explicitement l'objectif mais là je donne que le thème.<br>***9.*** Je leur avais donné tous les thèmes sur quoi on allait travailler, il y avait les activités physiques, l'alimentation, le sommeil et l'hygiène.<br><br>***10. Qu'est-ce que tu fais quand tu passes dans les rangs ?*** Je vérifie s'ils n'ont pas de difficulté, s'ils ont besoin de mon aide, je vérifie surtout qu'ils écrivent quelque chose et je commence toujours par les élèves en difficulté.<br><br>**11.** C'est encore le même petit garçon que tout à l'heure, il tourne son bureau, il le recule, il bouge, je veux le remettre dans la leçon, qu'il soit attentif, cet élève se lève constamment, il n'a jamais son matériel, il perd énormément de temps donc dans les moments où il faut être très attentif ça perturbe | | P - E<br><br>P<br><br>E<br><br>A | P - E<br><br>P<br><br>E<br><br>A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | toute la classe.<br><br>***12. Le stylo vert, puis le bleu, les couleurs sont importantes ?***<br>Oui, pour structurer la leçon et il y en a toujours deux ou trois qui n'ont pas leur matériel et ça fait perdre du temps. C'est les habitudes de travail, ils ont l'habitude. Je leur apprends à présenter une leçon, dans quelque temps je leur dirais moins et ça vient naturellement. | | E-P - T | E-P - T |
| La problématique du jour *(écrit au tableau)* « Pourquoi nous nous alimentons ? » Alors, qu'est-ce que ça veut dire s'alimenter ? A. ?<br><br>25. ***A. :*** Ça veut dire bien manger, ajouter des aliments dans notre estomac.<br><br>26. ***Enseignante :*** Oui, est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il a dit ?<br><br>27. ***Élèves*** : Oui.<br><br>28. ***Enseignante :*** Est-ce que s'alimenter ça veut dire essentiellement BIEN manger ? L. ?<br><br>29. ***L. :*** Ça veut dire manger.<br><br>30.***Enseignante :*** Ça veut dire manger.<br><br>31. ***R. :*** Manger des aliments.<br><br>32. ***Enseignante :*** Oui dans alimenter, vous avez le mot aliment et d'ailleurs alimenter, s'alimenter, alimentation, aliment, nous sommes dans la même famille de mot. Donc s'alimenter | ***13. Pourquoi tu écris la problématique au tableau ? Pourquoi la question du vocabulaire?***<br>J'écris ça leur permet de copier, on a 2h30 d'écriture par jour, c'est un écrit intermédiaire. Pour qu'ils sachent sur quoi on va travailler, et pour éviter les fautes d'orthographe dans la leçon aussi. On a mis en place un système de Joker pour les fautes de copie à cause du manque d'attention.Pour le vocabulaire, je veux pas qu'ils soient bloqués par un manque de vocabulaire, je m'assure qu'ils aient compris tous les mots de la question. Et quelqu'un m'a dit c'est bien se nourrir alors que c'est pas vraiment ça.<br>***14. Tu insistes avec « vous êtes d'accord avec ce qu'il a dit ? » et « BIEN manger ».***<br>Pour qu'ils prennent conscience que c'est pas forcément la totalité de la définition attendue et après ça entraîne une mauvaise réponse de leur part. Bien s'alimenter avec les sucreries par exemple pour eux, ils ne feront pas la différence.<br><br>***15. Tu reprends la définition*** | | E<br><br>E<br><br>E | E<br><br>E<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| c'est apporter des aliments, de la nourriture dans notre estomac. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?<br><br>33. ***Élèves*** : Oui.<br><br>34. ***Enseignante :*** Ça ne veut pas dire bien s'alimenter forcément, sinon je l'aurais marqué, j'aurais formulé différemment, moi je vous demande pourquoi nous nous alimentons. Vous prenez trois quatre petites minutes et vous répondez tranquillement à cette problématique. On va voir un petit peu ce que vous en pensez. Donc, nous nous alimentons parce qu'il faut … formulez moi une phrase. À la rigueur le début d'une phrase et après vous faites sous forme de tirets comme vous avez l'habitude de faire mais commencez par une phrase *(Passe dans les rangs).*<br><br>35.***Enseignante :*** Bien je pense que tout le monde a noté quelque chose, on attend plus qu'A. Bien, alors, j'ai tourné un petit peu, tout le monde a mis des réponses, je vais les écrire au tableau, qui a envie de lire ? R. tu voulais ?<br><br>36. ***R.*** : Euh oui.<br><br>37. ***Enseignante :*** Donc je vais faire ça sous forme de liste comme on avait fait la première séance. Vas-y je t'écoute.<br><br>38***. R. :*** Pourquoi nous nous alimentons ? Nous nous alimentons pour rester en vie et aussi rester en forme. | ***avec eux.*** Je reprends la définition, clairement pour pas qu'il y ait de sous-entendu avec les mots des élèves. J'essaie tout le temps de partir des mots des élèves. Pour qu'ils puissent après eux les réinvestir.<br><br>***16.*** Je les oriente parce que je veux surtout leur faire comprendre qu'on répond à une question par une phrase, sinon dans tout ce qu'ils vont produire, il y a pas de verbes, de ponctuations, donc systématiquement dans toutes les matières une questions entraîne une phrase sauf une question qui bien sûr ne le permet pas. Je passe pour vérifier les copies pour le Joker soit je les aide soit je regarde où ils en sont.<br><br>***17***. Pour A. je suis dans la même logique que tout à l'heure, je veux qu'il se mette au travail.<br>***18. Quel est l'intérêt d'écrire au tableau?*** On va pouvoir les trier par la suite. | E<br><br>P-T-A | E<br><br>E<br><br>A<br><br>E | E<br><br>E<br><br>A<br><br>E<br><br>P-T-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 39. ***Enseignante :*** *(Écrit au tableau)* Alors rester en vie, on va le mettre ensemble rester en forme. Vous êtes d'accord que rester en vie et rester en forme on peut les mettre ensemble? Parce que si on reste pas en forme qu'est-ce qui nous arrive ? | | P-E | | P-E |
| 40. ***R.:*** On meurt. | | | | |
| 41. ***Enseignante :*** Et rester en vie ça veut dire qui si on reste pas en vie bah on va mourir aussi. A. ? | | | | |
| 42. ***A. :*** Nous nous alimentons pour rester en bonne santé. | | E-A | | E-A |
| 43. ***Enseignante :*** Donc ça rejoint ce qu'a dit R. N.? | | | | |
| 44. ***N. :*** Pourquoi nous nous alimentons ? Pour être en bonne santé. | | T-A | | T-A |
| 45. ***Enseignante :*** Alors, rester en vie, rester en forme, *(Écrit au tableau)* être en bonne santé. W. ? | | | | |
| 46. ***W. :*** Pourquoi nous nous alimentons ? Nous nous alimentons pour rester en bonne santé. | | P-A | | P-A |
| 47. ***Enseignante :*** Oui ça rejoint. Qui aurait marqué autre chose que ce que vous avons au tableau ? K. ? | | | | |
| 48. ***K. :*** Pourquoi nous nous alimentons ? Moi je pense qu'il faut bien s'alimenter parce que si nous nous alimentons mal nous allons certainement mourir et peut-être aussi avoir mal au ventre. | | E-T-A | | E-T-A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 49. ***Enseignante :*** Bien, alors est-ce qu'elle nous a ajouté quelque chose supplémentaire ou ça rejoint un petit peu ce qu'on a marqué ? | | | | |
| 50. ***Élèves :*** Ça rejoint. | | | | |
| 51. ***Enseignante :*** Alors L. qu'est-ce que tu peux nous apporter ? | | E | | E |
| 52. ***L. :*** J'ai marqué comme les autres mais aussi pour les os pour bien grandir. | | | | |
| 53. ***Enseignante :*** Alors, bien grandir *(écrit au tableau)*. Alors comment vous voulez qu'on le formule ? Bien grandir... Quelqu'un a une idée ? J. ? | | E | | E |
| 54. ***J. :*** Bien grandir avec le calcium. | | | | |
| *55.* ***Enseignante :*** *(Écrit au tableau)* Bien grandir, avoir du calcium. Le calcium c'est pour quoi ? | | P-E-A | | P-E-A |
| 56. ***J. :*** C'est pour que les os y grandissent. | | | | |
| 57. ***C. :*** Pour vivre, parce que si on mange pas on meurt. | ***19.*** Là, comme j'ai dit tout à l'heure, je veux toujours partir de leur propre mot pour qu'ils comprennent bien et qu'ils puissent le réinvestir. | | E | E |
| 58. ***Enseignante :*** Donc ça rejoint. W. ? | | T-A | | T-A |
| 59. ***W. :*** Nous nous alimentons car sinon on meurt et rester en bonne santé mais ça rejoint. | | | | |
| | ***20. C'est pas trop compliqué le calcium?*** Il allait avec les os et ils devaient comprendre qu'il faut s'alimenter pour faire grandir les os. On travaillera sur chaque famille | | T-E | T-E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 60. ***Enseignante :*** D'accord c'est bien. Euh, C. ?<br><br>61. ***C. :*** Pourquoi nous nous alimentons ? On s'alimente pour ne pas mourir, parce que sinon tout le monde serait mort.<br><br>62. ***Enseignante :*** Alors est-ce que ça ne rejoint pas déjà tout ce qu'on a dit ? Moi j'aimerais maintenant que certains, parce que je l'ai vu en tournant, que vous me rajoutiez quelque chose qu'on n'aurait pas encore noté. J. par exemple, tu peux nous dire ce que tu as noté ?<br><br>63. ***J. :*** Pour se faire plaisir.<br><br>64. ***Enseignante :*** Tu peux dire tout ce que tu as noté depuis le début s'il te plaît ?<br><br>65. ***J. :*** Euh.... pour garder des ressources.<br><br>66. ***Enseignante :*** Pour garder des ressources, alors est-ce que ça va avec rester en vie et rester en forme ? Qu'est-ce que tu entends par garder des ressources ?<br><br>67. ***J. :*** …<br><br>68. ***Enseignante :*** Qu'est-ce que tu voulais dire ? Ça veut dire quoi pour toi ? Garder des ressources dans ton corps ?<br><br>69. ***J. :*** …<br><br>70. ***Enseignante :*** Qu'est-ce que c'est une ressource ?<br><br>71. ***Élèves :*** Brouhaha. | d'alimentation en détail après. Je pensais pas qu'ils allaient me dire calcium.<br><br>***21.Pourquoi tu interroges J. alors qu'il ne lève pas le doigt ?*** Il ne lève jamais le doigt, il faut le solliciter, j'ai trouvé que c'était pertinent ce qu'il avait marqué quand je suis passé dans le rang.<br><br>**22.** Je cherche plus loin, je suis pas sûr que les trois quarts aient compris ce qu'il voulait dire car c'est un mot polysémique, je voulais m'assurer que ce soit compris sous la forme d'énergie, force et ça leur apporte du vocabulaire supplémentaire. | E-A<br><br>E<br><br>E<br><br>E | A<br><br>E | E-A<br><br>A<br><br>E<br><br>E<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 72. ***Enseignante :*** C'est J. qui parle, si tu veux participer tu lèves le doigt. Alors, est-ce que tu peux expliquer à tes camarades ?<br><br>73. ***J. :*** …<br><br>74. ***Enseignante :*** R. (AESH) qu'est-ce qu'il t'a dit par rapport aux ressources ?<br><br>75. ***AESH :*** Il me l'a dit tel quel, directement, pour avoir des ressources.<br><br>76. ***Enseignante :*** Du coup J. tu peux nous donner un synonyme de ressources ? Les autres, est-ce que vous comprenez ce qu'il veut dire ? Ça veut dire quoi pour vous ?<br><br>77. ***Élèves :*** Avoir plus de force !<br><br>78. ***Enseignante :*** Alors la force, qu'est-ce qu'on peut avoir aussi avec la force ?<br><br>79. ***Élèves :*** De l'énergie.<br><br>80. ***Enseignante :*** Oui de l'énergie très bien. Est-ce qu'on l'a noté et est-ce que ça rentre dans l'un ?<br><br>81. ***Élèves :*** Non.<br><br>82. ***Enseignante :*** C'est quand même plus précis. On le note *(écrit au tableau)* avoir plus d'énergie, alors je vais mettre entre parenthèse ressources et force. Et après qu'est-ce que tu as noté d'autre ? *(L'élève à coté de J. regarde sur le cahier de J.)* A. s'il te plaît, mets toi de ton côté et laisse le lire. | **23.** Depuis le matin, elle arrêtait pas de me parler sans lever le doigt et ça fait partie des règles de la classe qui ont été votées tous ensemble.<br><br>**24.** Il voulait lire sur son cahier et ça l'empêchait de se concentrer, il se collait à lui. | E<br><br>E<br><br>E | A<br><br>A | A<br><br>E<br><br>E<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 83. ***AESH :*** Il dit que c'est déjà noté au tableau le reste.<br><br>84. ***Enseignante :*** Ah ben répète le, c'est pas grave, tes camarades ont répété aussi.<br><br>85. ***J. :*** Pour rester en vie.<br><br>86. ***Enseignante :*** Oui pour rester en vie. Est-ce que tu as noté autre chose ? Il y avait trois choses, tu nous a dis les ressources, rester en vie, il manque une troisième chose.<br><br>87. ***J. :*** Pour se faire plaisir.<br><br>88. ***Enseignante :*** Ah voilà, est-ce que la notion de plaisir on l'a notée ?<br><br>89. ***Élèves :*** Non.<br><br>*90.* ***Enseignante :*** *(Écrit au tableau)*. Est-ce que quelqu'un a encore noté quelque chose qui n'est pas écrit au tableau ? Non ? R. ?<br><br>91. ***R. :*** On a de l'eau aussi.<br><br>92. ***Enseignante :*** Alors, effectivement, on a parlé d'alimentation mais l'eau vous la mettez où l'eau ? Est-ce que l'eau est un aliment ?<br><br>93. ***Élèves :*** Non, oui.<br><br>94. ***Enseignante :*** Bah oui, et c'est essentiel à notre corps je crois, sans eau …<br><br>95. ***Élèves :*** On meurt. | | E<br><br>E<br><br>E<br><br>P-E<br><br>E<br><br>E | | E<br><br>E<br><br>E<br><br>P-E<br><br>E<br><br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 96. ***Enseignante :*** Bien, alors, vous avez mis des choses très intéressantes, vous connaissez tout un tas d'aliments, est-ce qu'on peut manger tout le temps la même chose ? | | E | | E |
| 97. ***Élèves :*** Non. | | | | |
| 98. ***Enseignante :*** Est-ce qu'on peut vraiment manger que ce qu'on aime ? | | E | | E |
| 99. ***Élèves :*** Non. | | | | |
| 100. ***Enseignante :*** Je me pose la question, le gros problème des dames de cantines quand on vous propose des menus, c'est que certains à la maison mangent tout le temps la même chose. Donc est-ce qu'on peut être en bonne santé en ne mangeant toujours que la même chose ? | | T-E | | T-E |
| 101.***Élèves :*** Non. | | | | |
| 102. ***Enseignante :*** Je vais vous montrer deux petites vidéos mais avant j'aimerais bien que nous revenions deux petites minutes sur le coureur athlétique, vous vous rappelez ? À votre avis, qu'est-ce qu'il aurait pu manger lui avant pour éviter sa blessure ? Vous pensez que ça pourrait être son alimentation qui était peut être pas aussi bonne que ça ? Pourquoi il s'est blessé ? C.? | ***25. Pourquoi tu reviens sur le coureur athlétique ?*** On avait regardé une vidéo en rentrant de sport et je voulais faire le lien avec le fait que peut-être il s'était fait un claquage car il s'était mal alimenté. | | T | T |
| 103. ***C. :*** Il s'est foulé la cheville. | | | | |
| 104. ***Enseignante :*** Non il s'est pas foulé la cheville. | | | | |
| 105. ***Élèves :*** Il s'est fait un déchirement musculaire. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 106. ***Enseignante :*** Voilà, un claquage au niveau du muscle. Donc la question est de savoir est-ce qu'il avait bien mangé avant ou qu'est ce qu'on avait dit quand on avait parlé du sport aussi ? Qu'est-ce qu'on pouvait faire par rapport au sport ? J.? | | E-A | | E-A |
| 107. ***J. :*** Il fallait beaucoup boire avant, il fallait s'échauffer. | | | | |
| 108. ***Enseignante :*** Il fallait s'hydrater, c'est le mot qu'on avait employé, s'échauffer et puis qu'est-ce qu'il fallait éviter de faire aussi pour ne pas se faire mal ? *(élève qui lève la main)* Oui ? | | E-A | | E-A |
| 109. ***E. :*** Par exemple, quand je cours trop vite, je peux plus m'arrêter, et je fonce dans des trucs et je me fais mal. | | | | |
| 110. ***Enseignante :*** Quand tu forces trop sur ton corps, d'accord, mais lui c'est son métier, c'est un coureur, est-ce qu'il avait bien mangé avant ? C'est la question que l'on peut se poser. | | E | | E |
| 111. ***R. :*** Il avait pas mangé équilibré. | | | | |
| 112. ***Enseignante :*** Alors, c'est vrai les enfants que les athlètes généralement autour d'eux, ils ont un docteur qui les suit, ils ont un kinésithérapeute, un masseur, un nutritionniste, diététicien, etc alors après on peut avoir des doutes, est-ce que ça vient vraiment de l'alimentation ? J'aimerais que vous recopiez les propositions. | | E-P | | E-P |
| 113. ***Élèves :*** Toutes ? | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 114. ***Enseignante :*** Oui s'il vous plaît oui, toutes, là (montre le tableau) vous n'avez pas besoin de la question , vous faites juste les petits tirets et vous recopiez. | | A-E | | A-E |
| 115. ***C. :*** Maîtresse ? | | | | |
| 116. ***Enseignante :*** Oui, C. ? | | A | | A |
| 117. ***C. :*** En fait, ce qu'il a dit W. c'est que moi ce matin, avec C. on jouait à l'épervier et elle voulait m'attraper, je suis retourné dans la maison et quand jsuis retournée dans la maison... | | | | |
| 118. ***Enseignante :*** Quand je suis retournée dans la maison oui. | | E | | E |
| 119. ***C. :*** Et ben je suis tombée et je me suis fait mal au genou. | | | | |
| 120. ***Enseignante :*** Oui mais là c'est pas pareil, tu t'amusais, est-ce que tu t'es fais mal au genou parce que tu cours trop ou parce que tu n'as pas fait attention et tu t'es pris les pieds ? | | E | | E |
| 121. ***C. :*** Euh, les deux. | | | | |
| 122. ***Enseignante :*** Les deux. Allez, écris. | | P | | P |
| 123. ***E. :*** Maîtresse ? | | A | | A |
| 124 : ***Enseignante :*** Oui ? | | | | |
| 125. ***E. :*** Une fois, moi un jour.. | | | | |
| 126. ***Enseignante :*** On verra après, écris, j'ai besoin du tableau. *(Visionnage vidéo).* Elles vous ont plu ces petites vidéos ? | ***26.*** Alors là, ça n'avait rien à voir avec la leçon, si on commence à tous les faire parler, on les perd, je préfère qu'il m'en parle après mais là c'était pas la leçon. | A-P | | A-P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 127. ***Élèves :*** Oui.<br><br>128. ***Enseignante :*** Elles sont très rapides et très utiles.<br><br>129. ***Élèves :*** On l'a vu celle-là l'année dernière.<br><br>130. ***Enseignante :*** Et oui je pense que vous avez dû la voir l'année dernière. Alors, cette pyramide, on la refera pour remettre en mémoire les CM1 parce que normalement vous auriez dû la voir l'année dernière mais avec l'année compliquée que nous avons eu, tout le monde ne l'a peut-être pas vu. C'est les sept familles des aliments. On en reparlera les CE2 plus précisément quand on fera la leçon sur les familles des aliments. Moi ce qui m'intéresse c'est de savoir qu'il existe ces sept familles. Et avant ces familles, on vous a parlé aussi de l'origine des aliments. Est-ce que vous vous en souvenez de ces origines ? Déjà combien il y en avait ?<br><br>131. ***E. :*** Sept.<br><br>132. ***Enseignante :*** Non, ça c'est les familles.<br><br>133. ***A. :*** Trois familles.<br><br>134. ***Enseignante :*** Trois familles *(montre sur ses doigts)*. Lesquels ? C. ?<br><br>135. ***C. :*** D'origine animale, d'origine minérale...<br><br>136. ***Enseignante :*** E. ?<br><br>137. ***E. :*** Végétale. | ***27. Pourquoi tu montres avec tes doigts?***<br>C'est seulement une indication visuelle pour qu'ils sachent qu'il y a trois familles. | T-P-E<br><br>E<br><br>A | E | T-P-E<br><br>E<br><br>A |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 138. ***Enseignante :*** Et végétale. Ça veut dire quoi d'origine végétale ? E. ? | | E-A | | E-A |
| 139. ***E. :*** C'est les légumes, les fruits... | ***28. Pourquoi tu reprends chaque mot avec eux?*** Je leur donne les définitions toujours avec leurs propres mots, je veux pas qu'ils apprennent les leçon sans savoir ce qu'ils apprennent, souvent ils comprennent pas donc je pars toujours d'eux. | | E | E |
| 140. ***Enseignante :*** Donc végétal ça vient d'où ? Est-ce que quelqu'un peut me trouver un synonyme ? Quelque chose qui pourrait remplacer le mot végétal ? A. ? | | E-A | | E-A |
| 141. ***A. :*** Un végétal, végétation. | | | | |
| 142. ***Enseignante :*** C'est pareil, c'est la même famille. *(Montre du doigt un élève)* | | T-A | | T-A |
| 143. ***E. :*** La terre. | | | | |
| 144. ***Enseignante :*** Oui ce qui vient de la terre, les plantes. Origine animale tout le monde a compris ? | | E | | E |
| 145. ***Élèves :*** Oui. | | | | |
| 146. ***Enseignante :*** Alors, origine minérale ? Qui n'a pas parlé ? Euh, K.? | | | | |
| 147. ***K. :*** Bah... | ***29. Tu cherches qui n'a pas encore parlé ?*** Oui, pour essayer de faire participer tout le monde, il y a eu une baisse de régime et je me suis retrouvée avec les 4 ou 5 qui participent toujours et certains n'osent pas lever le doigt. Il ne faut pas que ce soit toujours les mêmes, même s'ils sont très moteurs pour la classe. | | A | A |
| 148. ***Enseignante :*** Minéral ça vous fait penser à quel mot ? | | | | |
| 149. ***Élèves*** : Mine, eau, minéraux. | | E | | E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 150. ***Enseignante :*** Effectivement, on l'a à intérieur c'est pas tout à fait. C'est quoi les minéraux ? | | | | |
| 151. ***Élèves :*** Le poisson... | | E | | E |
| 152. ***Enseignante :*** Alors l'eau on la trouve où ? | | | | |
| 153. ***Élèves :*** Sur la terre. | | E | | E |
| 154. ***Enseignante :*** Plutôt sous la terre, donc les minéraux, aussi ce sont les cailloux rappelez-vous quand on avait parlé des ruisseaux, on les trouve sous la terre comme les pierres précieuses etc. Donc l'intérêt maintenant c'est de savoir, pour vous, bien grandir qu'est-ce qu'on doit manger ? Là, vous avez bien compris *(montre la pyramide au tableau)*, qu'est-ce qu'on peut manger, qu'on a le droit de manger le plus pour être en bonne santé ? | | E-T-P | | E-T-P |
| 155. ***K. :*** Les fruits et les légumes. | ***30.*** Finalement, je leur donne l'objectif de la séance. | | P | P |
| 156. ***Enseignante :*** Les fruits et légumes, oui, qui se situent là *(montre la pyramide)*, ça c'est indispensable aussi, c'est la base de la pyramide les boissons. Mais qu'est-ce que vous appelez boissons ? C. ? | | E-A | | E-A |
| 157. ***C. :*** C'est l'eau. | | | | |
| 158. ***Enseignante :*** Oui, est-ce que le coca, les boissons gazeuses on peut en boire tous les jours ? | | | | |
| 159. ***Élèves :*** Non. | ***31. Pourquoi tu intègres le coca dans la séance ?*** Quand on regarde la pyramide, c'est la base les boissons et je voulais m'assurer que les boissons c'étaient pas forcement le coca. C'est ce qu'ils connaissent le plus le coca. | | | |
| 160. ***Enseignante :*** Pourquoi non ? E. ? | | E-T | | E-T |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 161. ***E. :*** Ces boissons ça... y a du… | | | | |
| 162. ***Enseignante :*** Qu'est-ce qu'elles contiennent ces boissons ? | | E | | E |
| 163. ***E. :*** Du sucre. | | | | |
| 164. ***Enseignante :*** Du sucre. Et le sucre où ça se trouve dans la pyramide des sept familles ? | | | E | E |
| 165. ***Élèves :*** En haut. | ***32.*** Je m'assure qu'ils comprennent comment se lit cette pyramide. | | | |
| 166. ***Enseignante :*** En haut donc ça veut dire qu'on peut en prendre à volonté ? | | E | | E |
| 167. ***Élèves :*** Non. | | | | |
| 168. ***Enseignante :*** C'est ce qu'il faut … ? | | E | | E |
| 169. ***Élèves :*** Éviter. | | | | |
| 170. ***Enseignante :*** Il faut éviter d'en manger, alors ça veut pas dire qu'il faut pas en manger du tout mais qu'est-ce que ça veut dire ? V. ? | | E-A | | E-A |
| 171. ***V. :*** Il faut pas en manger souvent. | | | | |
| 172. ***Enseignante :*** Oui et ça, par rapport à la liste que vous avez faite tout à l'heure ça rejoindrait quoi ? Quel tiret ? | | E-T | | E-T |
| 173. ***Élèves :*** Se faire plaisir. | | | | |
| 174. ***Enseignante :*** Oui et ça rejoint aussi ce que vous avez dit dans la première séance, pour être en bonne santé il n'y a pas que l'aspect physique, il y a aussi dans votre tête, si on vous prive de tout, | ***33.*** Je fais des liens avec la première séance pour pas qu'ils oublient. | | T | T |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| vous risquez d'être triste. Alors, on va terminer cette leçon par le petit tableau qui va vous permettre de ranger ce qu'on a vraiment besoin pour grandir. Par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure et notamment J. sur rester en bonne santé, avoir une bonne énergie, il y a des aliments qui nous donnent plus d'énergie que d'autres et qu'il faut consommer quand on va faire du sport etc. Puis il y en a certains qu'on va manger et qu'on va facilement éliminer alors qu'il y a beaucoup d'aliments qu'il faut qu'on garde un petit peu dans notre corps parce qu'on a besoin qu'ils nous apportent des vitamines etc. Donc il y a trois types d'aliments, on va regarder à quoi ils servent. Qui distribue dans la classe ? | | PE-A | | PE-A |
| 175. ***E. :*** On le colle maîtresse ? | ***34.*** **A quoi va servir cet exercice ?** Ce sera leur trace écrite avec la pyramide et le point de départ pour travailler l'origine des aliments et faire des repas équilibrés. | | E | E |
| 176. ***Enseignante :*** Non on le collera après. On vous distribue le tableau, chuuuut, qui n'a pas eu le tableau ? Allez, dites, on finit s'il vous plaît ! Alors ce tableau, première ligne on met le nom des groupes d'aliment, deuxième ligne la fonction et ensuite des exemples. Vous prenez votre petite fiche avec les vignettes, dépêche-toi A., vous découpez la première ligne mais j'aimerais que quelqu'un me lise ce qu'il y a d'écrit, tiens, R. ? | | P-A | | P-A |
| 177. **R. :** Les aliments bâtisseurs, les aliments énergétiques et les aliments protecteurs. | **35.** Je m'assure que tout le monde ait le tableau pour pouvoir suivre. Ensuite, je les aide à se repérer car certains n'y arrivent pas donc je reprends lignes par lignes. | | A-E-P | A-E-P |
| 178. ***Enseignante :*** Est-ce que tout le monde comprend ce que | | A<br>E | | A<br>E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| sont les aliments bâtisseurs ? Dans bâtisseur vous avez quel mot ?<br><br>179. ***Élèves :*** Bâtir.<br><br>180. ***Enseignante :*** Bâtir c'est ? Un synonyme ?<br><br>181. ***Élèves :*** Construire.<br><br>182. ***Enseignante :*** Donc, ce sont des aliments qui vont vous permettre de grandir. Ensuite, vous avez le groupe des aliments énergétique, ça, ça va vous apportez quoi ?<br><br>183. **Élèves :** De l'énergie.<br><br>184. ***Enseignante :*** De l'énergie, oui, des ressources comme disait J., de la force et le dernier groupe.<br><br>185. ***K. :*** Les aliments protecteurs ça va nous faire la bonne santé.<br><br>186. ***Enseignante :*** Oui, très bien. Alors vous les découpez, vous posez une vignette ici, une vignette ici, une vignette ici *(montre le tableau et écrit les types d'aliments)*. Ensuite vous découpez la deuxième ligne, les trois étiquettes, c'est leurs fonctions à chaque aliment. Allez-y. Les enfants ne collez pas tout de suite, on collera à la fin qu'on puisse finir l'exercice *(passe dans les rangs)*. Vous me posez les colles, nous allons finir de remplir le tableau. Ensuite vous faites la troisième ligne sans coller, je le répète. Nous allons corriger ensemble *(passe dans les rangs)*. Bien, nous avons comme vignettes, C. tu veux bien nous lire les fonctions ? | ***33. Pourquoi tu ne veux pas qu'ils collent ?***S'ils se trompent après ils ne peuvent plus décoller, on les perd et je voulais que ce soit une leçon. | E<br><br>E<br><br>E-T<br><br>E-P<br><br>P | | E<br><br>E<br><br>E-T<br><br>E-P<br><br>P |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 187. ***C. :*** Les aliments bâtisseurs… | | E | | E |
| 188. ***Enseignante :*** Non c'est la deuxième ligne, ça on l'a déjà lu la première ligne. | | | | |
| 189. ***C. :*** Féculents, matières grasses… | | | | |
| 190. ***Enseignante :*** Non ça c'était la dernière ligne mais tu as tout mélangé en fait *(va l'aider)*. À quoi servent les aliments bâtisseurs, les aliments énergétiques et protecteurs, tu nous lis s'il te plait les trois propositions afin que l'on puisse les mettre à leur place. | | E-P | | E-P |
| 191. ***C. :*** Ils donnent de l'énergie à notre corps pour fonctionner. | | | | |
| 192. ***Enseignante :*** Est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas ? | | E | | E |
| 193. ***Élèves*** *:* Non. | | | | |
| 194. ***Enseignante :*** La deuxième. | | | | |
| 195. ***C. :*** Ils protègent contre les agressions. | | | | |
| 196. ***Enseignante :*** Bien, monsieur A. on t'écoute ? | | E-A | | E-A |
| 197. ***A. :*** C'est quoi une agression ? | | | | |
| 198. ***Enseignante :***Alors une agression, c'est un mot qui a plusieurs sens, est-ce que quelqu'un est capable d'expliquer là, pourquoi on parle d'agression ? M. ? | ***37. Pourquoi tu as voulu distinguer les sens du mot agression?*** Pour qu'ils sachent bien de quoi on parle, elle avait compris agression physique et lui n'avait pas compris ce mot. | | E | E |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 199. ***M. :*** Bah, les agressions c'est quand, par exemple dans la rue, y en a ils se font agresser. | | | | |
| 200. ***Enseignante :*** Alors là, ils se font attaquer. Ce mot agression, je vous ai dit faites attention, il a plusieurs sens, est-ce que ce sens là nous est utile ? | | E | | E |
| 201. ***Élèves :*** Non. | | A | | A |
| 202. ***Enseignante :*** J. ? | | | | |
| 203. ***J. :*** Le mot agression y a le mot graisse dedans… | | | | |
| 204. ***Enseignante :*** Alors, par quoi on peut être agressé au niveau de notre corps, en dehors des agressions physiques ou verbales ? | | E | | E |
| 205. ***J. :*** Le gras. | | | | |
| 206. ***Élèves :*** Les maladies. | | | | |
| 207. ***Enseignante :*** Les maladies oui, par exemple en ce moment… | | T | | T |
| 208. ***Élèves :*** Le corona. | | | | |
| 209. ***Enseignante :*** Oui, il fait partie des agressions, vous avez la grippe, ce que vous avez l'hiver, après il y a certaines maladies apportées par les aliments, il y a les gastros… Et pour éviter d'être tout le temps, tout le temps malade, et bien, peut-être qu'il faut bien manger. On y va, le dernier s'il te plait ? | ***38.*** Je fais le lien avec l'actualité, c'est un élève devant qui me l'a soufflé. | | T | T |
| 210. ***C. :*** Alors, ils servent à construire notre corps et à l'entretenir. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 211. ***Enseignante :*** Bien, alors ici, *(montre tableau),* les aliments bâtisseurs, à quoi servent-ils, quelle est la bonne vignette ? A. ? | | E-A | | E-A |
| 212. ***A. :*** Ils servent à construire notre corps et l'entretenir. | | E-P-A | | E-P-A |
| 213.***Enseignante :*** Oui. *(Écrit au tableau*). Les aliments énergétiques ? E. ? | | | | |
| 214. ***E. :*** Ils donnent de l'énergie à notre corps. | | E-P-A | | E-P-A |
| 215. ***Enseignante :*** Oui *(écrit au tableau)*. Et la dernière ? C. ? | | | | |
| 216. ***C. :*** Ils protègent. | | | | |
| 217. ***Enseignante :*** Oui, donc vous présentez vos étiquettes et maintenant nous allons placer les aliments qui nous apportent une bonne construction de notre corps, de l'énergie et une bonne protection. Donc on a fruits et légumes, féculents, matières grasses, viandes, poissons, œuf, lait. Qu'est-ce qui nous aide à nous bâtir ? Oui ? | | E-P | | E-P |
| ***218. E. :*** Les fruits et légumes. | | E | | E |
| 219. ***Enseignante :*** Est-ce que vous êtes d'accord ? | | | | |
| 220***. Élèves :*** Non. | | E | | E |
| 221. ***Enseignante :*** Il y a une longue campagne, il faut en manger combien de fruits et légumes ? | | | | |
| 222. ***Élèves :*** 5. | | E | | E |
| 223. ***Enseignante :*** Pourquoi ? | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 224. ***Élèves :*** Avoir de l'énergie.<br><br>225. ***Enseignante :*** Oui ?<br><br>226. ***Élèves :*** Oui.<br><br>227. ***Enseignante :*** Donc on mettrait les fruits et légumes là *(tableau)*. Ne collez rien. Les aliments qui nous aident à grandir?<br><br>228***. Élèves :*** Viande, poisson, œuf et le lait.<br><br>229. ***Enseignante :*** *(Écrit au tableau)*. Le lait c'est ce que vous mangez dès que vous sortez du ventre de votre maman, on donne pas un œuf ou un légume. Et qu'est ce qui nous reste ensuite ? Tout le monde est d'accord ?<br><br>230. ***Élèves :*** Oui.<br><br>231. ***Enseignante :*** Alors vous collez. Ensuite, vous faites la trace écrite, vous recopiez la pyramide avec les couleurs rouge, jaune, orange… et en face sur la ligne vous marquez la famille. | ***39.*** On va se servir des couleurs des aliments pour garder les mêmes repères pour pas les perdre. C'est plus pratique. | E<br><br>E<br><br>P-E | T | E<br><br>E<br><br>P-E<br><br>T |

**Annexe 2 :**

**Enseignante A :**

| Les gestes | Vocabulaire | Gestes | Intentions |
|---|---|---|---|
| **De tissage** | “On a vu”<br>“Faire des liens”<br>“Vu les années précédente”<br>“Je retravaille”<br>“Vu la séance précédente”<br>“On a vu que”<br>“Parce qu’on a travaillé sur la chaîne alimentaire et les animaux” | | Pour ne pas qu’ils oublient et faciliter la compréhension, lien avec les anciennes séances. |
| | “Ils en mangent beaucoup à la maison”<br>“ça leur permet de faire un lien avec ce qu’ils font chez eux” | | Lien avec la maison. |
| | **<u>Séance de sport de la même enseignante :</u>**<br>“Un rappel”<br>“La dernière fois” | | Lien avec les anciennes séances. |
| **De pilotage** | “Oui alors 2 minutes”<br>“Vous avez 4 minutes”<br>“C’est parti”x 2<br>“Allez-y” x 2<br>“Sinon on n’avance pas”<br>“On n’a pas le temps”<br>“Ce serait trop long”<br>“Pas encore”<br>"Dépêche toi parce qu’il y a encore des choses à coller”<br>“On active”<br>“Pour ne pas qu’ils soient à la traîne”<br>“Pour ne pas qu’ils soient perdu”<br>“Vous avez pour cela 2 minutes”<br>“Pour ne pas que ça prenne trop de temps”<br>“Il faut avancer dans la séance sinon on n’aura pas le temps de faire la suite” | | Gérer l'avancée de la séance dans le temps. |
| | “J’annonce le programme de la journée et aussi le programme de la séquence et la séance avec les objectifs” | - Montre la feuille x 6<br>- Efface le tableau x 2<br>- Secoue la tête | Gérer la séance. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “On va demander à M. et C. de distribuer” “Tu commences au bout et M. ici”<br>“Allez on écrit son prénom et la date”<br>“Vous allez tous prendre”<br>“Vous entourez”<br>“Pour ne pas qu’ils répètent"<br>“Attends, vas-y”<br>“On va demander à L. de lire la petite leçon”<br>“On va parler maintenant”<br>“Continue” x2<br>“Tu peux distribuer stp?”<br>“Parler tous ensemble des recherches des autres”<br>“On va regarder maintenant une vidéo”<br>“Jeudi on va aller faire sport”<br>“Ne pas gêner les élèves quand ils regardent la vidéo”<br>“On range les feuilles, on retravaillera dessus jeudi”<br>“avant d’écrire votre prénom vérifier que”<br>“On pose les crayons”<br>“ La salade ? le poulet ? le fromage ? la cerise ? l’eau ? “<br>“Allez les couleurs”<br>“J’écris choco hein”<br>“Je le souligne en vert”<br>“Donc on va voir pourquoi”<br><br>**<u>Séance de sport de la même enseignante</u>**<br><br>“J’introduis”<br>“Donc là on va” | - Geste avec sa main<br>- Montre ses doigts<br>- Compte le nombre de crayon<br>- Entoure au tableau x 10<br>- Barre les mots au tableau x 2<br>- Fait le geste de manger<br>-Inscrit au tableau x 14<br>-Indique des mots au tableau x 7<br>-Mime la situation x 3<br>- Entoure “beurre” en jaune | Gérer la séance. |
| **D’étayage** | “Je vérifie”<br>“Je précise”<br>“ Je les oriente “ x3<br>“Oui, elle est pas loin de la réponse, j’attendais”<br>“Je m’assure”<br>“Je répète” x 3<br>“Guider” x 4<br>“Ce que j’attends”<br>“On regarde ensemble”x 2<br>“Accentuer”<br>“Réaliser un exemple”<br>“Qu’ils comprennent”<br>“Les résultats des recherches” | | Faire comprendre. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “Qu’ils puissent voir”<br>“Pas grave de se tromper”<br>“Il faut pas que tu fasses la même chose”<br>“ça dépend”<br>“Oui c’est ce que je viens de dire”<br>“Savoir ce qu’ils ont compris et retenu”<br>“Donc” x 3<br>“Je ne suis pas sûre que tous les élèves aient compris”<br>“Je veux différencier les sucres lents et les sucres rapides”<br>“ ça leur permet d’avoir une image mentale”<br>“Voir s’il avait compris”<br>mime “pour montrer qu’ils sont lents”<br><br>“De quelle couleur je l’entourerais?” x 3<br>“Qu’est-ce qui vous manque?”<br>“Qu’a mangé Ines?”<br>“Elle est comment ?”<br>“ça pourrait venir d'où ?”<br>“Manger des féculents ou des sucres rapides?”<br>“ça veut dire quoi?” x2<br>“C’est fait avec quoi les cracottes?”<br>“Qu’est ce qu’on vous demande de faire?” x2<br>“Qu’est-ce qu’on pourrait faire?” x5<br>“Non y a de la tomate”<br>“Oui, et puis…?”x4<br>“Personne a une idée?”<br>“Comment vous savez?”<br>“Qu’est-ce qu’il va falloir manger?” x2<br>“Comment ça s’appelle?” x2<br>"Est-ce que..." x 10<br>“Est-ce que vous connaissez…?”<br>“Manque-t-il une couleur?”<br>“Qu’est-ce qu’on pourrait rajouter?” x2<br>“Explique-nous”<br>“Quoi par exemple?”<br>“Il faut pas oublier de faire quoi?”<br>“Qu’est-ce qui s’est passé?” x 5<br>“Mais pourquoi?” x2<br>“Qu’est-ce que?” x 12<br>“Qu’est ce qu’on a dit?” | | Faire réfléchir, verbaliser, approfondir. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “Par rapport à ça”<br>“Qu’a-t-elle ?”<br>“De quoi va-t-on parler?”<br>“Que font-ils?”<br>“Tu vas les utiliser quand?”<br>“Dans les frites?”<br>“Avec quoi ?”<br>“Quand elle mange des sucreries?”<br>“Dont”<br>“Ah tu le sais comment ça tout simplement ?”<br>“ça devrait vous aider”<br>“Alors quelle couleur faut-il ?”<br>“Je voulais le faire reformuler”<br>“Qui n’est pas d'accord pour le lait en bleu ?T’es pas d'accord ? C’est pas bleu ?”<br>“Qui est ce qui mange quelque chose de la famille des viandes, poisson, oeufs le matin ?”<br>“Qui est ?... démarquée ?...”<br>“Ah par rapport à son poids tu veux parler ?”<br>“ Donc”<br>“ Pourquoi”<br><br>“Je répète avec la bonne prononciation pour qu’il sachent que ça se prononce comme ça”<br>“Important à retenir”<br>“Il faut… parce que…”<br>“J’ai donné toutes les informations”<br>"Réfléchisse par lui même”<br>“Ce sont…”<br>“Voir la correction”<br>“Et encore ça dépend”<br>“Pour qu’ils sachent” x 4<br>“S’en servent”<br>“ça donne plein d’énergie”<br>“Tu ne vas pas manger des frites avec des pommes de terres"<br>“Pas totalement faux”<br>“C’est pas un aliment qui nourrit”<br>“C’est ce qu’on appelle”<br>“Il faut qu’ils comprennent”<br>“Qu’ils s’en souviennent”<br>“Qu’il soit plus précis”<br>“Il faut qu’ils trouvent et prennent conscience”<br>“Récapituler”<br>“Que les élèves réfléchissent”<br>“Attirer leur attention” | | Faire apprendre, découvrir. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | “Rappeler la méthode”<br>“Codifié”<br>“Parler de l’implicite”<br>“On va décrire ensemble les aliments”<br>“équilibrer ça veut dire quoi déjà ?”<br>“Retiennent plus facilement”<br>“ Du coup tu as entouré de quelle couleur les aliments de ton petit déjeuner ?”<br>“Alors le jus de fruit c’est plutôt une boisson, on va dire”<br>“L’idéal quand même ce serait de”<br>“Voilà sinon la matière grasse on l’a déjà dans le poulet et puis si on fait des frites par exemple on l’a dans la cuisson des frites”<br><br>“Oui” x 21<br>“Confirmer et valider les réponses”<br>“Très bien” x 5<br>“Voilà”<br>“Exactement”<br>“Je félicite son intervention”<br>“De boire de l’eau”<br>“par exemple !”<br>“Ahhhh”<br>“Du rouge !”<br>“Bleu !”<br>“Jaune !”x2<br>“Marron !”<br>“Et vert !”x2<br>“C’est une bonne réponse”<br>“oui de la farine”<br>“Y’a pas toutes les familles”<br>“Il faudrait rajouter un fruit ou du jus de fruit”<br>“C’est vrai que “<br>“Viande, poisson, oeuf...ah”<br>“ En espagne oui”<br>“Oui c’est le petit déjeuner anglais”<br>“non”x2<br>“Y’en a qui font du basket”<br>“ Ah elle est pas sportive oui”<br>“ Ketchup oui”<br>“ Des pâtes, du riz principalement” | | Validation. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **<u>Séance de sport de la même enseignante :</u>**<br><br>“Oui”<br>“Voilà”<br>“Alors, oui”<br>“Des pâtes"<br>“Du riz”<br><br>“Vient de parler de quoi ?”<br>“Quel type de sucre il vaut mieux avoir mangé ?”<br>“Qui a mangé des sucres lents à midi?<br>“Et puis?”<br>“Qui me donne des exemples?”<br>“Quoi d’autre?”<br>“Est-ce que la viande c’est du féculent ?”<br><br>“Alors c’est pas tout à fait”<br>“Et donc” | | Validation.<br><br>Faire réfléchir, verbaliser, approfondir.<br><br>Faire apprendre. |
| **De maintien de l’atmosphère** | “Faire prendre conscience aux autres”<br>“Je fais intervenir les élèves”<br>“Non mais là on parle de”<br>“Personne d’autre?”<br>“Qui est ce qui veut passer?”<br>“Allez..Je t’écoute”<br>“C’est bon?” x2<br>“Qui a besoin de corriger?”<br>“Je ne suis pas d’accord”<br>“D’accord?”<br>“J’t’entends pas”<br><br>“Peuvent aller en prendre au fond”<br>“Je les laisse en autonomie”<br>Dire les prénoms des élèves : S,N,C,E,J….(A chaque prise de parole)<br>“J’ai repris pour ne pas qu’ils parlent tous en même temps sinon on ne va plus s’entendre.”<br>“Tu as quoi sur les mains? De la colle? Vas-y vite”<br>“Les CM1, puisque vous avez fini | - Interroger les élèves en les montrant du doigt x2<br>- Met les bras sur ses hanches | Créer et maintenir des espaces de dialogues.<br><br>Droit ou non. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | votre travail, vous êtes autorisés évidemment à regarder la vidéo avec nous”<br>“Merci C. Tu peux aller t’asseoir” | | |
| | “Je veux qu’il écoute”<br>“E. encore”<br>“Ahhhh” x 2<br>“Ah bah mince alors”<br>“ Hum hum”<br>“Pour re capter l’attention”<br>“Et pas tout ramollos comme en ce moment”<br>“Je t’ai réveillée?”<br>“Qui est-ce qui est distributeur chez les CE2”<br>“ Qu’il ne lève pas le doigt”<br>"Qu'ils peuvent et doivent prendre la parole”<br>“Par exemple C. donne moi un des aliments de tes plateaux ?”<br>“Alors ben dis moi ce que tu veux enlever”<br>“Tu fais une pose? Allez !” | | Stimuler les élèves, capter l'attention. |
| | **<u>Séance de sport de la même enseignante :</u>**<br><br>“Viens ”<br>“On va demander à quelqu’un d’autre”<br>“Ta manger de la purée ok” | | Créer et maintenir des espaces de dialogues. |
| | “Tu peux aller t'asseoir”<br>Dire les prénoms des élèves : S,N,C,E,J….(A chaque prise de parole) | | Droit ou non. |
| | “Oh c’est quoi?” | | Stimuler les élèves, capter l'attention. |