



HAL
open science

Les gestes professionnels avec les élèves allophones

Caroline Quinonéro

► **To cite this version:**

Caroline Quinonéro. Les gestes professionnels avec les élèves allophones. Education. 2021. dumas-03439244

HAL Id: dumas-03439244

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03439244>

Submitted on 22 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 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021**

**LES GESTES PROFESSIONNELS AVEC LES ELEVES
ALLOPHONES**

QUINONERO Caroline

Directeur du mémoire : Yvan JOUTARD
Assesseur :

Soutenu le 26/05/2021

Sommaire :

I- Introduction :

- A. Contextualisation du sujet de mémoirep.1
- B. Argumentation du choixp.1

II- La problématique

- A. La question de recherchep.2
- B. Des questions adjacentesp.2
- C. Les hypothèsesp.2

III- Explication du cadre théoriquep.2

IV- Méthodologie de recueil de donnéesp.8

V- Méthodologie d'analyse de donnéesp.9

VI- Résultats de l'analyse et mise en discussionp.40

VII- Bibliographiep.43

I- Introduction :

A. Contextualisation du sujet de mémoire

Dans le cadre de cette deuxième année en formation en Master MEEF premier degré et au travers de la Communauté de recherches thématiques (CRT), j'ai pu effectuer un travail de recherches sur les imprévus et les gestes professionnels d'ajustement dans une situation de classe. J'ai décidé de me pencher sur une situation particulière que j'ai vécu au cours d'un stage et qui a suscité chez moi un questionnement.

Dans cette situation, une enseignante accueillait, dans sa classe de CP/CE1, au cours du mois de janvier, des élèves qui ne parlaient pas français. Ces élèves étaient des élèves allophones et plus précisément des élèves nouvellement arrivés (ENA). En règle générale, les élèves entrants en CP sont capables de s'exprimer clairement en français à l'oral. La principale difficulté de ces ENA concernait l'expression orale, c'est-à-dire qu'ils étaient capables de répéter une consigne à l'oral mais pas d'en comprendre le sens. De plus, ils avaient des difficultés à comprendre le travail à réaliser et lorsqu'il s'agissait d'exprimer leurs difficultés ou de verbaliser une activité, ils n'y parvenaient pas. Ils se contentaient donc, de simplement regarder l'enseignante sans jamais communiquer verbalement avec elle et/ou les autres élèves. Ces élèves avaient de grandes facilités en mathématiques, en sciences, en EPS mais en ce qui concerne les activités littéraires, il était difficile pour eux de rattraper le retard qu'ils avaient par rapport aux autres élèves de la classe.

L'enseignante a alors, dû mettre en place une véritable différenciation pédagogique afin qu'ils puissent progresser à leur rythme en suivant la même activité que les autres que l'ensemble de la classe et ainsi les guider dans la verbalisation des activités, pour les aider à améliorer leur expression orale dans un premier temps. L'objectif était de permettre aux élèves de communiquer avec l'enseignante et les autres élèves de la classe. L'enseignante m'a montré certaines pratiques mises en place dans la classe et dans l'école pour ces élèves. Par exemple l'un de ces élèves avait l'âge d'être en CM1 et l'enseignante qui avait l'élève allophone dans sa classe a collaboré avec une enseignante de CE2 – CM1 pour que l'élève puisse suivre des cours de mathématiques de CE2 dans un premier temps puis petit à petit des cours de mathématiques de CM1. Cette action a pu être réalisée car l'élève avait de grande facilité en mathématiques. Cela a demandé une certaine organisation de la part des enseignantes car l'élève devait suivre les cours de français de CP – CE1 et les cours de mathématiques dans une autre classe. Cependant quelques questions sont restées en suspens comme la question de la prise en charge par quel enseignant à quel moment, ou encore la question des apprentissages, de leur compréhension, mais aussi la question de la différenciation, de l'intégration de ces élèves dans la classe et dans l'école, de leur progression, des dispositifs mis en place pour ces élèves. Ces questions m'ont amené à m'interroger sur une situation de classe et sur l'adaptabilité des professeurs lorsqu'ils ont des élèves allophones dans leur classe.

B. Argumentation du choix

C'est une situation que l'enseignante n'avait jamais vécu dans sa carrière c'est la raison pour laquelle elle est inhabituelle et imprévue. De plus, c'est une situation qui m'interroge car si des élèves arrivent dans une classe sans parler la langue primaire enseignée, il faut trouver d'autres techniques pour les accompagner dans leurs apprentissages. En effet, il m'a semblé intéressant de me pencher sur ce type d'imprévu car ce sont des imprévus qui vont avoir une incidence sur les mises en œuvre pédagogique. Ce type d'imprévu sera toujours plus

difficile à traiter que les imprévus que l'on aurait pu anticiper dans la réalisation de nos fiches de préparation de cours. Pour cette enseignante, il a donc fallu un temps d'adaptation pour anticiper les réactions de ces ENA et pour revoir ces propres méthodes d'enseignement, pour qu'aucun élève ne soit mis à l'écart. Si je m'intéresse à ce type de situation, c'est aussi pour avoir certaines clés pour mon futur professionnel. En effet, les élèves nouvellement arrivés sont aujourd'hui présents dans beaucoup de classe en France. En tant que future professionnelle, j'aimerais construire des gestes professionnels d'ajustement pour intégrer ces élèves sans parler leur langue maternelle, pour communiquer avec eux et pour les aider à avancer.

II- La problématique

Le thème qui m'a interrogé porte donc sur la situation de classe et surtout sur l'adaptabilité des professeurs dans une classe qui contient des élèves ENA. On peut se demander ce que mettent réellement en place les enseignants pour la différenciation pédagogique auprès de ces élèves. Quels gestes professionnels adoptent-ils pour s'adapter et en quoi les postures de l'enseignant(e) sont-elles différentes ?

A. La question de recherche

Je voudrais savoir quelle combinaison de gestes professionnels d'ajustement mobilise l'enseignant, avec un élève allophone arrivé en septembre, pour faire intégrer cet élève dans un groupe classe ?

B. Des questions adjacentes

Qu'est-ce qu'un geste professionnel d'ajustement ?
Qu'est-ce qu'un élève allophone ?

C. Les hypothèses

Je pense que l'enseignant ferait plus d'étayage avec cet élève en particulier.

Il est aussi possible que l'enseignant confie l'élève à un enseignant UPE2A et que l'élève ne soit pas souvent en classe avec les autres élèves.

Une autre possibilité serait que les élèves l'intègrent d'eux-mêmes sans faire aucune comparaison et donc qu'il n'y ait pas de différence au sein de la classe.

Ou peut-être que l'élève est trop timide et ne parle pas pendant les travaux de groupe, ce qui le/la met à l'écart du groupe de travail.

III- Explication du cadre théorique

Suite à ce questionnement j'ai effectué des recherches pour émettre certaines hypothèses. J'ai donc analysé certains articles en lien avec mon thème puisqu'ils traitent le cas des élèves allophones et les gestes professionnels d'ajustement. Je me suis également

renseignée auprès d'une enseignante ayant vécu ce cas de figure ce qui m'a permis de confronter mes idées préconçues à l'expérience d'une enseignante sur le terrain. Pour répondre à ma problématique j'ai étudié plusieurs articles afin de déterminer le sens de chacun des termes centraux, à savoir « allophone » et « gestes professionnels d'ajustement ».

Tout d'abord le premier article sur lequel nous avons travaillé, s'intitule *Plurilinguisme et élèves "allophones" en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre*, traite de la terminologie du mot "allophone" et ainsi tente de définir ce qu'est un élève allophone.

Selon l'auteur ce terme insinue que ces élèves ne sont pas "ordinaires", et on constate donc que son altérité n'est pas mise en valeur et est perçue comme une mauvaise chose. L'auteur insiste beaucoup sur le terme « autres » il démontre ainsi que les termes « élèves allophones » désignent des élèves différents ne rentrant pas dans la norme.

Le terme « allophone peut aussi être interprété comme une « inadaptation », or d'après l'auteur, dans les sociétés actuelles l'homme doit s'adapter continuellement.

Ce terme est aussi perçu comme une mauvaise interprétation du sens altérité. En effet, une personne qui ne parle pas la même langue que nous est différente de nous, mais une personne qui parle la même langue que nous est aussi différente de nous car chaque être est différent l'un de l'autre. Ici, il ne s'agit pas de parler la même langue mais de partager la même culture.

L'auteur critique le fait que le terme « allophone » est trop vaste : sur le site de la Direction des services départementaux du Finistère, dépendante de l'académie de Rennes, qu'un « élève allophone » est défini, de manière assez large, comme « tout élève parlant une autre langue que le français ». Ce qui signifie que les élèves qui ne sont pas allophones sont monolingues. Donc tout enfant sachant parler une autre langue que le français en plus du français est « allophone » selon cette définition.

Il explique également que certains professionnels se plaignent du manque de moyen pour gérer ces élèves allophones. Ce qui implique que les élèves « allophones » posent des problèmes « à l'école et à ses normes ». Certains auteurs célèbres comme Bourdieu et Passeron ou encore Sayad expliquent que : « Pour les élèves allophones l'école est un lieu de reproduction mais aussi un lieu d'acculturation ». Or, certains professionnels de l'éducation déclarent que les moyens pour faire suivre les élèves « allophones » sont encore insuffisants. D'après l'auteur, les « allophones » mettent en péril la dimension politique de l'école. Il prouve que ce terme peut également désigner un enfant immigré. Mais comme l'auteur le précise la définition ne le dit pas clairement et reste vague.

L'auteur souligne le fait qu'être un élève « allophone » peut être considéré comme un passage pour arriver vers la « normalité ». C'est une sorte de passage qu'il vaut mieux oublier, une faute qui va se résorber.

Mais que signifie concrètement le terme allophone : "Un élève qui ne parle pas français". Si on décompose le terme allophone on a : "allo", qui en grec signifie "autre" (άλλο), et "phone", qui indique que l'altérité désignée concerne la ou les langues (ou la voix : φωνή)". L'allophone serait donc la personne qui parle une ou d'autres langues.

On peut également lire que ce terme « allophone » stigmatise les enfants que l'on qualifie ainsi. A partir du moment où l'enfant est conscient de cette étiquette il va intérioriser les codes

de l'élève dit « allophone » et va se comporter comme tel. De plus, cela peut apporter un regard des camarades qui n'est pas toujours bienveillant.

Cet article m'a semblé intéressant de par les différentes perspectives qu'il donne du terme allophone, des différents types d'interprétation et des conséquences que cette appellation peut avoir sur les élèves nommés ainsi. En effet, mon sujet traitant des élèves allophones cet article nous montre que ce mot peut avoir plusieurs sens et donc en tant que futurs enseignants il faut faire attention aux mots que l'on emploie. Cet article aide aussi à répondre à ma problématique car il montre qu'un allophone est différent dans sa langue mais aussi dans sa culture et c'est une dimension importante à prendre en compte. Un enfant n'est pas seulement un élève c'est un être humain qui a vécu des événements qui l'ont amené à être ce qu'il est aujourd'hui. Cette explication m'a fait penser à une situation que j'ai pu observer où une enseignante explique que si certains élèves allophones ne parlent c'est qu'ils n'ont peut-être pas envie de parler, leur vécu peut avoir un impact sur leur développement dans le langage oral. J'ai pu vivre une situation semblable lorsque je travaillais en centre aéré. Un enfant syrien qui avait trois ans était violent avec les autres enfants, mais pas intentionnellement. Le fait est qu'il était violent parce qu'il faisait mal à ses camarades mais ce n'était pas son but premier. Son but était de jouer avec les autres mais n'ayant pas les codes, il leur faisait mal. Nous en avons parlé aux parents et ils ont communiqué le fait que leurs enfants avaient vu certaines choses en Syrie qui les ont probablement marqués. Donc un enfant est une personne qui a un vécu et en tant qu'enseignant il faut tenir compte de ce vécu. C'est pour cela que cet article est pertinent pour mon analyse.

Ensuite, le deuxième article que nous avons analysé : *Enseigner le français langue étrangère et seconde*, est un article très complet sur l'enseignement des langues étrangères et qui nous a semblé judicieux car il traite de tout ce qui est possible d'aborder en termes de travail pour les élèves allophones. Cependant nous sommes penchées plus particulièrement sur les chapitres en rapport direct avec notre thème et notre questionnement car d'autres chapitres traitent de l'apprentissage d'une seconde langue différente du français. En effet, il a été plus important pour nous de travailler sur les chapitres qui concernent la motivation chez ces élèves nouvellement arrivés ainsi que ceux concernant l'accueil, l'insertion et l'évaluation de ces élèves. Il explique les motivations qu'il est nécessaire de mettre en place. Grâce aux nombreux schémas présents dans cet article il est facile de comprendre les idées principales ainsi que d'assimiler les notions concernant les enseignants comme l'organisation d'une séquence ou séance ou les différentes approches pour intégrer l'élève.

Enfin, nous avons étudié *L'agir enseignant : gestes professionnels ajustés* de Dominique Bucheton. L'auteur commence par signaler qu'analyser les gestes d'un enseignant n'est pas chose aisée. Avant de commencer son explication l'auteur donne la définition d'un geste professionnel, puis il précise que les gestes s'ajustent par rapport aux classes et aux élèves. L'auteur indique que les gestes professionnels sont induits par l'étayage de Bruner. Cet étayage repose sur un équilibre fragile que l'enseignant doit maîtriser. Chaque geste professionnel traduit un enseignant dans une situation particulière. Le geste professionnel est donc très individuel et unique. Mais l'auteur les classe en plusieurs catégories. Il énonce le concept du pluri-agenda qui est un agir très structuré, pensé à l'avance, calculé, qu'on peut lire à travers les préoccupations multiples de l'enseignant. Ce pluri-agenda s'accompagne de micro-gestes professionnels que l'auteur classe en deux catégories :

- Les gestes communs de structuration du milieu didactique : s'apparentent à des gestes de métier et traduisent les macro-préoccupations.

- Les gestes d'ajustement (aux élèves) : ici l'auteur précise « aux élèves » ce qui prouve que les gestes d'ajustement varient selon les élèves.

L'auteur cite ensuite les « invariants constitutifs des gestes professionnels » :

- Systémiques : c'est l'idée que les gestes professionnels se combinent entre eux :
 - Tissage : le but va être d'accrocher des élèves et de les amener à faire des liens.
 - Entrée en matière
 - Transition
 - Atmosphère : elle peut par moment créer seulement une ambiance propice aux apprentissages ou elle peut être un véritable facteur d'enrôlement pour l'entrée en activité des élèves.
 - Ludique
 - Affectivité
 - Enrôlement
 - Pilotage spatio-temporel : contrôle du temps de la séance, savoir combien de temps elle dure ? Que fait l'enseignant pour savoir le temps qui lui reste ? Quels matériels utilisent l'enseignant ?
 - Timing
 - Instruments
 - Déplacements
 - Etayage : posture d'accompagnement, transmissive. Il y a différentes formes d'étayage il peut y avoir le pistage focalisation, la synthèse partielle, le développement.
 - Soutient
 - Approfondissement
 - Contrôle
- Modulaires : ce terme exprime le fait que l'activité « s'actualisent », elle s'adapte dans le temps
- Dynamiques : c'est-à-dire qu'il y a un certain rythme imposé par l'enseignant

L'auteur analyse également les comportements d'élèves mais il ne me semble pas essentiel de les relever puisque mon objet d'étude reste les gestes de l'enseignant. Il précise aussi différents types de situation que l'enseignant décide de mettre en place. Ces situations de

classe se rapportent à l'organisation spatiale des élèves et à l'organisation de la classe pour la tâche à accomplir. L'auteur appelle ces situations des scènes :

- Scène duale : souvent pour étayer avec un élève
- Scène collective : où l'enseignant est face à la classe
- Scène de groupe : où l'enseignant circule entre les différents groupes pour voir l'avancée de chacun
- Les ateliers : l'enseignant s'isole avec des élèves pour accomplir une tâche pendant environ 30 minutes
- Scènes privées : l'enseignant travaille en atelier et en groupe mais reste vigilants à ce qu'il se passe dans la classe
- Scènes off : l'enseignant surveille les situations de décrochage sans intervenir

L'enseignant adopte également diverses postures :

- La répétition à l'identique : quand l'enseignant refait exactement la même leçon
- Le remodelage : la leçon est refaite avec quelques ajustements
- La re-prospection : le professeur fait des modifications qui peuvent être plus ou moins importantes
- La navigation à vue : l'enseignant ne s'appuie pas sur la fiche de préparation et guide la classe en gardant une posture retenue.

Cet extrait d'article est très intéressant pour mon objet d'étude car il va me permettre d'établir une grille d'analyse sur les gestes de l'enseignant. En effet, cet article traite les gestes professionnels d'ajustement. Or, les gestes professionnels d'ajustement sont le cœur de ma problématique et cet article me propose un classement des gestes que je pourrai observer. Je pense que, lors de mes situations, je pourrai observer du tissage, de l'atmosphère, du pilotage et de l'étayage. Ces gestes professionnels fonctionnent ensemble, et en règle générale, un enseignant utilise tous ces gestes systémiques pour faire atteindre un objectif à ces élèves. En ce qui concerne les gestes modulaires je ne pourrai malheureusement pas les observer puisque ces gestes relèvent d'une évolution de la pratique de l'enseignant. Pour les gestes dynamiques, je pourrai peut-être en observer quelques-uns qu'il serait intéressant de repérer et d'analyser.

Aux vues des recherches sur mes articles, j'ai pu constater que les auteurs ayant interrogé des enseignants ont souvent retenus l'information suivante : les moyens ne sont pas assez importants pour accueillir des élèves allophones. J'ai donc interrogé une enseignante pour avoir son ressenti sur la situation qu'elle a vécu avec ces élèves nouvellement arrivés en France.

J'avais élaboré quelques hypothèses en réponses aux questions que je me posais. De ce fait je pensais que le matériel et les supports nécessaires au déroulement des séances seraient différents ou du moins simplifiés pour les élèves étrangers. En effet, dans le troisième article que j'ai étudié, il est préconisé de varier les supports, les documents pour que les élèves aient la sensation de progresser et ainsi aborder différents types de travaux

(prononciation, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Au sein de la classe que j'ai observée l'enseignante proposait les mêmes documents pour tous les élèves ainsi que les mêmes exercices pour ne pas creuser d'avantage les écarts. Cependant ces élèves étaient accompagnés dans la réalisation des tâches grâce à un système d'aide (la table d'aide placée au fond de la classe). De plus, l'enseignante avait mis en place un système de tutorats entre élèves c'est-à-dire que les élèves allophones étaient placés à côté de bons élèves qui s'exprimaient particulièrement bien.

Ensuite, j'imaginai qu'un élève allophone arrivant en France conservait le même professeur tout au long de l'année. Or, j'ai pu nous rendre compte que les élèves ENA bénéficiaient d'une aide supplémentaire et d'aménagements spécifiques. Par exemple, lors de mon stage, j'ai pu observer un élève qui en raison de son retard était en classe de CP-CE1 au début de l'année alors que, par rapport à son âge, il aurait dû être en CM1. Deux enseignantes se sont mises d'accord pour essayer de combler son retard, en organisant des changements de classes au cours de l'année : il était en classe de CP-CE1 en début de matinée pour travailler le français puis dans la deuxième moitié de matinée il était en classe de CE2-CM1 pour réaliser des exercices de mathématiques de son niveau. De plus, les élèves bénéficiaient de l'aide d'une enseignante (professeur de français langue étrangère venant de l'UPE2A) qui les prenait des après-midis complets pour améliorer le geste d'écriture et pour travailler sur le vocabulaire. Lors de ces après-midis elle faisait des activités autour de leur quotidien, par exemple ils apprenaient du vocabulaire en lien avec leur culture, les couleurs, les éléments de la classe, les éléments de la maison ... Ainsi au chapitre 4 du troisième article, est mis en avant le fait que l'identité d'une personne, qui est formée par sa culture, est indissociable de la langue : « une langue et une culture étrangères obligent à mettre en perspective ses propres langue et culture, donc son identité » c'est la raison pour laquelle cette enseignante UPE2A leur faisait travailler le vocabulaire du quotidien. Pour pallier leurs difficultés l'enseignante leur a proposé d'aller en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) dans lesquelles les élèves pouvaient avancer à leur rythme. Elle a également proposé à ces élèves d'aller en étude après les heures de classe pour les aider à faire leur devoir.

Enfin, la socialisation joue un rôle très important dans l'apprentissage de ces élèves nouvellement arrivés. L'article *Enseigner le français langue étrangère et seconde*, aborde la question d'auto apprentissage et donc d'auto discipline. Les élèves doivent effectivement trouver avec l'aide de l'enseignant(e) un équilibre entre les motivations individuelles et les motivations collectives car cela permettra à ces élèves une progression importante dans leur apprentissage. J'ai pu relever dans le deuxième article que le langage joue un rôle important dans la socialisation des enfants selon Bourdieu. Ce sociologue expliquait que la classe sociale détermine les pairs : les élèves allophones imitent le langage le plus simple, donc selon le niveau de langue du groupe cela leur permet de progresser. J'ai pu voir le cas où une petite fille étrangère est arrivée seule dans une classe française et n'a pas eu le choix que de parler français pour communiquer avec les autres élèves de la classe ce qui lui a permis de progresser plus rapidement dans l'apprentissage de la langue française. Alors que dans un autre cas, quatre enfants étrangers, parlant la même langue sont arrivés en même temps dans une classe et sont restés entre eux sans s'intégrer auprès des autres élèves de la classe, ce qui a pu freiner leur progression.

IV- Méthodologie de recueil de données

Afin d'approfondir mes recherches sur le thème des élèves allophones, je pense intéressant de réaliser plusieurs modes de collecte de données :

- Des observations indirectes : cela consiste à réaliser des films et/ou des vidéos de courtes séances et/ou séquences auprès des élèves allophones pour analyser précisément le comportement qu'a l'enseignant(e) avec eux. Cela me permet de prendre du recul sur une situation de classe et de visionner cette situation plusieurs fois afin de remarquer des éléments qui seraient passés inaperçus lors de la séance. Ce mode de données est avantageux car on peut voir plusieurs fois la même vidéo et on peut donc réajuster certains gestes professionnels. Cependant, pour que cette collecte de données soit pertinente il faudrait récupérer de nombreux films pour pouvoir obtenir le nombre de données nécessaires pour aboutir sur un travail de recherches satisfaisant car un seul film ne serait pas suffisant.
- Des observations participantes : cela signifie qu'il faudrait intégrer une communauté de pratiques, c'est-à-dire qu'il faudrait que je donne classe aux élèves. Cela permettrait d'obtenir une expérience plus personnelle et de pouvoir comparer avec celle de l'enseignante. Il est important en effet de vivre les situations réelles de classe afin de se les approprier d'acquérir plus simplement les bons gestes professionnels. Le fait d'acquérir une expérience supplémentaire est un avantage précieux de ce type de données mais il serait plus intéressant de se filmer pour pouvoir se remettre en question. De plus, lorsque l'on donne cours à une classe, il est difficile de prendre du recul directement sur la situation car on réagit sur le moment.
- Des entretiens : cela consiste à verbaliser avec l'enseignante de mes différents ressentis afin de comparer mes propres données d'observation de classe (ou de réalisation de classe) aux siennes. De plus, il serait également intéressant d'interroger les autres enseignants ayant des élèves allophones (ou non) dans leur classe dans le but de comparer les pratiques et peut être l'évolution de certains élèves au cours de l'année. Le fait de discuter avec un professionnel sur le terrain peut m'apporter de nouvelles expériences. Pour récupérer tout ce qui se dit lors de l'entretien j'enregistre vocalement l'entretien avec l'enseignant.

Pour répondre à ma question de recherche j'avais prévu de filmer trois enseignantes et de faire des entretiens de confrontations. Or deux de ces enseignantes n'ont pas voulu être filmé. J'ai donc effectué un enregistrement vocal avec une prise de note des gestes professionnels que j'ai pu observer. Mes questions ont porté sur les gestes professionnels d'ajustement pour intégrer les élèves allophones dans un travail de groupe collaboratif. J'ai donc fait plusieurs types d'observation pour répondre à ma question de recherche :

- Observation participante et non participante : l'observation participante signifie que j'ai circulé dans la classe et que j'ai aidé l'enseignante qui a été filmée, pour l'observation non-participante je suis simplement restée assise au fond de la classe.
- Observation directe : pour l'observation directe j'étais présente dans la situation de classe et j'ai filmé les élèves.
- Observation armée : je me suis servie d'une caméra pour les enseignantes qui ont accepté d'être filmées en vidéo, et je me suis servie d'un enregistreur audio pour celles qui ne voulaient pas être filmées.

- Observation à découvert : je me suis positionnée au fond de la classe étant qu'observatrice et j'ai filmé ou enregistré la situation de classe.

Mes observations seront donc des observations participantes, directes, armées, à découvert ; ou bien des observations non-participantes, directes, armées, à découvert. Ces différentes observations serviront à recueillir le point de vue des enseignantes pendant la situation de classe.

Pour réaliser mon recueil de données j'i disposé de deux outils :

- Entretiens d'auto-confrontation simple avec enregistrement vidéo
- Entretiens d'auto-confrontation simple avec enregistrement audio

Grâce à ces outils j'ai pu faire des analyses :

- Qualitatives : avec trois situations différentes.
- Transversales c'est-à-dire qu'entre le mois de janvier et le mois de février j'ai interrogé les trois professionnelles dans le même laps de temps.

Pendant ces analyses j'ai essayé de repérer les régularités des acteurs ou les particularités, les singularités de chaque enseignant.

Puis j'ai analysé les verbatims des situations choisies. Pour analyser ces verbatims il a fallu :

- Écrire les situations de classe mot pour mot
- Écrire l'entretien mot pour mot
- Faire correspondre les verbatims de la situation de classe avec les verbatims de l'entretien.

V- Méthodologie d'analyse de données

Je vais effectuer une analyse de données. Cette analyse sera qualitative et non quantitative. En effet, pour mon mémoire j'ai préféré valoriser la qualité, au détriment de la quantité. Cette analyse sera présentée dans une grille. Je vais aussi vous exposer comment j'ai construit cette grille et pourquoi certains éléments vont à un endroit de la grille.

Comme dit précédemment j'ai donc pu enregistrer trois situations et diriger trois entretiens d'auto-confrontation. Parmi les enseignantes que j'ai pu filmer, il y avait deux enseignantes expérimentées et une PES. Les enseignantes expérimentées avaient en charge une classe de CP et une classe de CE2 – CM2, et l'enseignante PES avait en charge une classe de moyenne section de maternelle.

L'objectif de cette analyse est de repérer les régularités et les singularités entre chaque enseignant dans le but de construire un modèle professionnel et personnel discutable.

La méthodologie que j'ai choisie d'utiliser pour analyser mes données se base sur le modèle de Bucheton pour les gestes professionnels d'ajustement. Il y a donc plusieurs catégories de geste professionnels que je vais placer dans un tableau. Ce tableau sera composé de plusieurs lignes qui seront qualifiées par les termes de Bucheton : tissage, atmosphère, pilotage spatio-temporel, étayage.

Dans les cases tissage je vais noter tous les gestes et tous les dialogues qui permettent à l'enseignant de faire des liens entre les matières ou entre les chapitres. Ces liens peuvent être faits par des exercices que les élèves ont déjà travaillés ou des exercices combinant

plusieurs compétences et plusieurs connaissances. Le tissage peut aussi se faire pendant une leçon lorsque l'enseignant pose des questions aux élèves du type « Qu'est-ce qu'on a travaillé la dernière fois ? », ou bien « Est-ce que vous vous souvenez comment on fait pour ... ? », ou encore « Quand est-ce qu'on a vu ... ? ». Ces questions obligent les élèves à se remémorer ce qui a été fait les fois précédentes, dans des séances ou des séquences antérieures. Le tissage joue donc sur la mémoire des élèves et les questions que l'enseignant va poser à ces élèves. Les questions sont évidemment rhétoriques c'est-à-dire que l'enseignant a la réponse à sa question mais il attend une explication et une explicitation des élèves. Les élèves doivent donc expliciter les objectifs ce qui signifie qu'ils doivent énoncer de manière claire et précise les objectifs attendus par l'enseignant. Ils doivent aussi expliquer ce qu'ils ont fait, donc ils doivent argumenter leurs procédures, leurs cheminements, leurs résultats. Le tissage concerne aussi l'entrée en matière, ici je noterai aussi les gestes et les dialogues de l'enseignant qui permettent une entrée en matière dans une séance ou dans une séquence. En règle générale les enseignants, pour introduire une nouvelle notion, font appel à ce que les élèves savent déjà, c'est pour cela que l'introduction d'une nouvelle notion s'inscrit aussi dans le tissage.

Ensuite, il y aura la case atmosphère. L'atmosphère va se traduire par tous les gestes et les dialogues qui participent à l'ambiance, au climat de la classe. L'atmosphère créée par le professeur doit permettre aux élèves de travailler mais pas seulement. Le climat instauré dans la classe doit être un climat de confiance et d'entraide. L'atmosphère de la classe joue beaucoup sur l'implication des élèves. Elle peut être un véritable levier pour enrôler les élèves dans une activité. Cette atmosphère favorable, à une bonne ambiance dans la classe, s'appuie sur un aspect ludique, qui va amuser les enfants, qui va les attirer, les intriguer, les interroger, etc. Cet aspect ludique est important, car si une atmosphère est ludique, les élèves vont plus facilement rentrer dans l'activité. Les gestes ludiques qui font rentrer dans l'activité concernent le contexte de l'activité, si l'activité est dans un contexte lié à l'imaginaire les élèves rentreront plus facilement dans l'activité. L'atmosphère est aussi liée à l'affectivité, il faut que l'élève se sente en confiance et sécurité pour oser entrer dans l'activité quelle qu'elle soit. Pour l'affectivité le rôle et la posture de l'enseignant est très important car il faut rassurer l'élève. L'affectivité est fortement liée à l'atmosphère car si l'élève ne se sent pas en sécurité dans la classe il n'osera pas participer. Donc le rôle de l'enseignant joue un rôle important mais le rôle des autres élèves aussi. En effet, si le climat de classe est mauvais, donc si une erreur est un sujet de moquerie alors les élèves ne participeront plus de peur de se tromper et donc de peur d'être sujet de moquerie et d'appellation blessante. Le dernier point lié à l'atmosphère est l'enrôlement. L'enrôlement est le moment où l'enseignant va faire entrer les élèves dans l'activité. Il y a différents gestes d'enrôlement. Les gestes d'enrôlement sont souvent la parole de l'enseignant, qui annonce l'activité, et parfois un geste pour faire comprendre à l'élève de venir et pour encourager l'élève à continuer son travail en se rapprochant de lui, et en lui expliquant quoi faire.

Dans la case suivante je parlerai du pilotage spatio-temporel. Le pilotage spatio-temporel concerne le contrôle du temps de la séance et le contrôle de l'espace pendant la séance. Ces gestes professionnels sont liés à plusieurs éléments. Le premier élément que je citerai est le timing. Ce premier élément prend en compte la gestion du temps de classe par l'enseignant. Donc, il faut repérer les gestes professionnels que fait l'enseignant lorsqu'il s'inquiète du temps. En général, les gestes professionnels liés au timing sont souvent des regards sur la montre et sur l'horloge de la classe. Il peut aussi s'agir de dire aux élèves, le temps qu'ils leur restent pour finir cet exercice. Ce geste même s'il paraît donner une instruction aux élèves permet aussi à l'enseignant de se fixer une limite. Le deuxième élément qui peut jouer sur le pilotage spatio-temporel est l'utilisation d'instrument. Cet élément joue aussi sur l'interactivité. Les instruments utilisés par l'enseignant peuvent modifier la répartition du temps, par exemple si un enseignant utilise un vidéoprojecteur mais que cet

instrument ne fonctionne pas correctement la séance peut s'étendre dans le temps et ennuyer les élèves, d'où l'importance de vérifier son matériel avant de commencer une séance, avec les élèves. Les instruments utilisés peuvent aussi être utilisés pour faire une démonstration aux élèves ou encore utiliser par les élèves pour leur faire faire des expériences. Les instruments utilisés dans la classe doivent toujours être préparés à l'avance pour garder une certaine dynamique de classe et pour que les élèves restent dans l'activité. Cette dynamique doit être calculée par l'enseignant et il doit également prévoir un plan de secours au cas où ces instruments de travail ne fonctionneraient pas correctement. Le dernier élément qui compose le pilotage spatio-temporel est le déplacement ou les déplacements de l'enseignant. Ces déplacements permettent également de garder une certaine dynamique de classe et de tenir la classe. Les enseignants expérimentés se déplacent parfois dans la classe pour un retour au calme ou pour faire taire les élèves qui commenceraient à bavarder. J'ai pu observer ce geste de nombreuses fois chez les enseignants y compris chez des enseignants que je n'ai pas filmés. C'est donc un geste professionnel répandu chez les enseignants. Ces trois éléments à savoir le timing, les instruments et les déplacements participent au pilotage spatio-temporel.

La dernière case de mon tableau sera consacrée à l'étayage. L'étayage est une manière d'accompagner les élèves. L'enseignant dans sa posture, dans ses actes, dans ses préparations doit accompagner les élèves et les aider à avancer à leur rythme. L'étayage s'appuie aussi sur trois points. Le premier est le soutien. Le soutien va permettre à l'élève de se sentir en confiance et donc d'aller plus loin dans sa recherche et dans son raisonnement. Le soutien est un allié moral très puissant qui tire les élèves vers le haut et les pousse à se dépasser. Le deuxième point est l'approfondissement. L'approfondissement va jouer sur la tâche à accomplir. L'enseignant va mettre une tâche plus simple pour un élève qui a plus de difficulté et une tâche plus complexe pour un élève ayant des facilités. Ainsi, les élèves pourront toujours approfondir et aller plus loin. Ils peuvent ainsi avancer à leur niveau et progresser de manière constante. L'approfondissement permet donc, à l'élève d'avoir une meilleure estime de lui-même en constatant qu'il réussit, aujourd'hui, une activité qu'il ne comprenait pas hier. L'approfondissement joue donc sur la motivation des élèves, et permet de différencier le travail selon les élèves, pour leur permettre d'avancer à leur rythme. Le troisième et dernier point est le contrôle. Il faut que les élèves restent concentrés, sur la tâche à effectuer. Le contrôle peut s'effectuer de différentes manières. Parfois le contrôle est simplement le regard de l'enseignant sur le travail de l'élève. L'enseignant va contrôler le travail de l'élève comme une correction. Même si, les élèves peuvent s'auto-corriger, l'enseignant dans certains cas doit passer derrière l'élève pour vérifier qu'il n'y a pas d'erreur ou pour vérifier qu'il n'y a pas de triche. Le soutien, l'approfondissement et le contrôle participent à l'étayage dans une classe pour faire progresser les élèves.

Je vais donc me servir de ce modèle dans ma grille d'analyse. Je n'utiliserai ni les scènes expliquées dans cet article ni les postures de l'enseignant car pour mon mémoire seuls, les gestes professionnels sont étudiés.

Pour mon analyse je vais donc faire un tableau en exposant le geste professionnel observé pendant la séance et le type de geste professionnel exposé par Bucheton auquel il se rapporte. Pour se faire mon tableau aura quatre colonnes : une colonne avec le type de geste professionnel et sa sous-catégorie par exemple « Tissage : Transition », la colonne avec le verbatim de la situation de classe, la troisième colonne avec le verbatim de l'entretien et la dernière colonne expliquera pourquoi cette partie du verbatim a été placée dans cette colonne. Je vais donc traiter les situations selon l'article de Bucheton dans l'ordre du verbatim.

Les critères selon lesquels les verbatims seront traités seront les suivants :

- Etayage :
 - Soutien : L'enseignant s'adresse à un élève en particulier, ou à plusieurs élèves, et il encourage cet ou ces élèves en souriant par des mots rassurants et encourageants, par exemple « C'est bien », « Bravo », « Vous êtes trop forts ». L'enseignant fait aussi des gestes qui illustrent son propos en mimant une action avec ses mains, par exemple l'enseignant va dire « Il saute sur le mur », et l'enseignant va mimer avec ses mains quelqu'un qui saute sur le mur.
 - Contrôle : L'enseignant choisit ce qu'il se passe, par exemple lorsqu'il interroge un élève, ou donne une consigne, ou encore quand il vérifie que les élèves sont attentifs à la tâche. Il dirige l'activité et les postures des élèves.
 - Approfondissement : L'enseignant va plus loin dans l'exercice, par exemple quand l'objectif est double. L'enseignante fait aussi une précision plus poussée pour un élève qui serait en difficulté.
- Atmosphère :
 - Enrôlement : L'enseignant essaye de capter l'attention de ces élèves, ces indicateurs peuvent être verbaux, quand l'enseignant appelle un élève, ou paraverbaux, quand l'enseignant va se déplacer ou faire des gestes particuliers, poser des questions dirigées aux élèves.
 - Affectivité : Soit l'enseignant est bienveillant et il encourage l'élève, il le rassure et voit ses progrès et surtout il montre à l'élève qu'il voit ses progrès. Soit il manifeste ses émotions qui peuvent être de la fierté, de la joie mais aussi du mécontentement.
- Pilotage spatio-temporel :
 - Déplacements : L'enseignant se déplace dans la classe, il faut qu'il bouge soit dans le but d'aller voir un élève en particulier, soit en se déplaçant dans la classe, pour faire sentir sa présence et libérer la parole.
 - Instruments : L'enseignant utilise du matériel pour expliquer à ses élèves, ou pour aider ses élèves. Les instruments concernent le matériel que l'enseignant va utiliser pour expliquer une notion ou le matériel que les élèves vont utiliser pour expérimenter, comprendre ou que les élèves vont utiliser pour s'aider.
 - Timing : L'enseignant se rend compte que l'activité commence à être longue pour les élèves, ou alors l'enseignant regarde l'horloge ou sa montre pour savoir si son activité n'a pas dépassé le temps qu'il avait prévu.
- Tissage :
 - Transition : L'enseignant fait des liens avec ce que l'élève sait, avec ce que l'élève a appris, il fait référence à ce que les élèves ont vu en classe avec lui ou avec d'autre enseignant cette année ou l'année précédente. Ainsi l'enseignant fait des transitions entre les matières, il fait des liens.

Dans les verbatims la lettre « M » signifie que l'enseignant prend la parole, la lettre « E » signifie qu'un élève dont je ne connais pas le prénom a pris la parole. Les écritures en italiques dans la colonne « Verbatim de l'entretien » sont les questions que j'ai posé aux enseignantes. S'il n'y a pas de phrase en italique c'est que l'enseignante est intervenue toute seule sur l'enregistrement.

La première classe que j'ai analysé est une classe de CP à l'école ***** avec un élève allophone qui s'appelle Lazar qui est originaire de Géorgie.

| Modèle de Bucheton | Verbatim de la situation | Verbatim de l'entretien | Explications |
|---|--|---|--|
| Etayage : Soutien | Alors qu'est-ce qu'ils ont dit papa et maman ? [...] Qu'est-ce qu'ils ont dit ? (En regardant l'élève en souriant) | <i>Pourquoi tu souris à cet élève quand tu lui parles ?</i> C'est pour continuer à le mettre en confiance, pour qu'il ose parler et aussi pour le faire verbaliser. L'expression orale pour ces élèves là c'est hyper important et donc j'essaye de lui faire pratiquer pour qu'il développe ça. | Dans cette situation l'enseignante s'adresse à l'élève allophone, Lazar. Et lui pose une question. Le fait qu'elle veuille le faire verbaliser montre ici que c'est pour cet élève en particulier et elle montre qu'elle est derrière lui, donc cette situation relève du soutien. |
| Atmosphère : Enrôlement | M : Oui et tu peux le garder à la maison. [...] Donc là tu vas les coller et après tu prends le livre de lecture (en regardant Lazar et en lui montrant ou coller le mot). | <i>Quand tu t'adresses à cet élève en particulier quelle est ta préoccupation ?</i> Lazar en particulier vu qu'il a des difficultés à parler le français c'est une manière de l'apostropher de le faire parler d'échanger avec lui. Pour qu'il progresse pour voir ce qu'il comprend des consignes et ce qu'il fait ensuite à la maison. | Dans cette situation j'ai pu constater que l'enseignante voulais intéresser l'élève. Ce qui m'a fait penser à l'enrôlement puisque l'enseignante a cherché à capter l'attention de l'élève. |
| Etayage : Contrôle | M : Aller Guillaume on t'écoute (en regardant Guillaume elle lui fait un signe de tête et suit la lecture sur le livre). | <i>Quand tu fais ce signe de tête à l'élève c'est pour quelles raisons ?</i> C'est pour qu'il comprenne que je l'interroge lui et que c'est à lui de faire la lecture. | Ce geste se rapporte au contrôle puisque l'enseignante désigne un élève pour faire la lecture donc c'est l'enseignante qui dirige. |
| Etayage : Contrôle Etayage : Approfondissement | Guillaume : A-l'entrée-Ma-dame-Sylvie-a-demandé-le-plan-du-vo-let-les-enfants-demandent (l'enseignante | <i>Quand on interroge juste un élève et qu'il lit une phrase tout seul quelle est ta préoccupation pour l'ensemble de la classe ?</i> C'est pour voir ce que l'élève a fait individuellement à la | Je note cette situation en étayage contrôle car l'enseignante fait une vérification du travail effectué à la maison. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <i>suit la lecture avec son doigt sur son livre)</i> | maison en classe et savoir, où il en est, s'il arrive à suivre sur le livre et un travail aussi qui est très difficile surtout pour le CP c'est un travail d'écoute alors que ce n'est pas l'enfant qui est concerné. Eux ils ne se calment et ne se posent que quand ça les touche eux dès que quelqu'un d'autre prend le relais ils ont tendance à lever la tête et là je veux qu'ils soient tous en train de faire la même chose, certains dans leur tête et un seul à haute voix. C'est aussi pour leur apprendre le respect des autres, sachant que jusqu'à tard c'est compliqué quand on n'est pas concerné quand ce n'est pas toi de devoir écouter les autres. | Cette situation peut aussi s'inscrire dans l'approfondissement car l'enseignante essaye de développer la compétence de l'écoute et du respect de l'autre donc ici l'enseignante va au-delà de la simple lecture car l'objectif est double. |
| Atmosphère : Enrôlement Pilotage spatio-temporel : Déplacements | M : Jimmy tu es avec nous là ? (Elle lit) Les enfants ... Non Jimmy tu n'es pas à la bonne page (en se redressant et levant légèrement les bras, en se dirigeant vers l'élève, en regardant le cahier de l'élève et l'élève). Les enfants de | <i>Quand tu interpelles cet élève quel est ton but ?</i> En fait, à chaque fois que j'interpelle un élève comme ça, je sais qu'il ne suit pas, parce qu'il se retourne, il parle avec le voisin, il regarde à droite, à gauche en l'air, etc. Donc j'essaye de lui faire comprendre que je le vois qu'il ne suit pas et quand je me déplace vers eux c'est pour montrer que même si on est en lecture je ne suis pas bloquée à un endroit précis. | Cette situation relève de l'enrôlement puisque l'enseignante recapte l'attention des élèves. Mais elle relève aussi des déplacements car l'enseignante bouge dans la classe. Elle se déplace pour enrôler, pour que l'élève se remette dans l'activité. Grâce à ce geste professionnel l'élève accomplit ce que l'enseignante attend de lui. |
| Pilotage spatio-temporel : Déplacements | M : Le (en se dirigeant vers l'élève) | <i>Pourquoi tu as effectué un déplacement vers cet élève ?</i> | Dans cette situation l'enseignante effectue un |

| | | | |
|--|---|--|--|
| Etayage : Contrôle | | J'ai entendu qu'il avait des difficultés, donc c'est pour vérifier que l'élève était sur la bonne ligne qu'il lisait la bonne syllabe ... | déplacement vers l'élève donc elle bouge dans la classe. Ce déplacement est effectué pour vérifier, donc, pour effectuer un contrôle sur l'activité de l'élève. |
| Etayage : Soutien Atmosphère : Affectivité | M : C'est bien, c'est bien Guillaume (<i>en regardant Guillaume avec un sourire</i>). | <i>Ici tu as souri à Guillaume en lui disant : « C'est bien », alors qu'il a fait des erreurs pourquoi ?</i> Je ne veux que l'enfant soit brusqué. Même s'il a fait des erreurs le fait de lui dire que c'est bien ça lui donne envie d'aller plus loin et de recommencer et avec ça je lui montre aussi que je vois ses progrès. | Cette partie du verbatim relève du soutien car l'enseignante félicite l'élève. De plus, elle sourit à l'élève et même avec le masque l'élève peut voir le sourire de l'enseignante. Mais elle relève aussi de l'affectivité car l'enseignante encourage l'élève en lui montrant qu'elle voit ses progrès. Le sourire de l'enseignante rassure aussi l'élève dans ce qu'il fait et crée une sécurité pour l'élève. |
| Etayage : Contrôle | M : Calvin je te garde pour les rapidités là tu sais, sur les syllabes. | <i>Du coup quand tu regardes l'élève Calvin qui lève la main et que tu lui dis : « Je te garde pour les rapidités quel est l'objectif ?</i> Là à cette période du CP on sait qui est entré dans la lecture, qui lit rapidement, qui comprend, c'était clair déjà dès le démarrage, mais certains pendant ce moment-là je ne les sollicite pas beaucoup puisque je sais. Ce que je veux c'est que ceux qui ont des | L'enseignant a pour objectif de garder cet élève éveillé. Elle donne donc une indication comme quoi elle va l'interroger plus tard. Elle utilise donc une technique de contrôle pour que cet élève soit obligé de suivre pour être interrogé plus tard. |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|--|
| | | <p>difficultés se lancent et donc il ne faut pas les oublier eux non plus puisque sinon ils s'ennuient et il en faut pour tout le monde.</p> <p><i>C'est pour cette raison que tu le préviens ?</i> Oui c'est pour le garder un peu en éveil.</p> | |
| Atmosphère : Enrôlement | M : Léna je t'écoute. En (<i>Léna cherche les mots en rouges sur son livre</i>). En. Les mots en rouge Lazar (<i>en regardant les élèves concernaient</i>). | <p><i>Pourquoi tu nommes les élèves qui ne lisent pas ?</i> C'est pour pareil les garder en éveil, je les vois parfois qu'ils décrochent, quand ils font semblant de suivre sur leur cahier je les vois parce que leur doigt ne suit la bonne ligne, ou alors ils regardent autre chose et mon but c'est de leur faire comprendre de leur faire voir que je les vois quand ils ne suivent pas.</p> | Ici, l'enseignante capte l'attention de ses élèves donc elle est dans l'enrôlement, elle les interpelle pour qu'ils restent dans l'activité. |
| Etayage : Approfondissement | | <p><i>Est-ce que Lazar suit le même livre que les autres ?</i> Oui, il suit le même livre mais je fais des fiches où, comment dire le travail est adapté, c'est-à-dire que je fais des fiches phono et lui ce qu'il faut surtout c'est qu'il fasse le travail au niveau des syllabes. Après j'attends pas du tout le même travail que ce soit sur le cahier d'écriture ou sur les fiches c'est plus du travail d'accompagnement là comme il n'est pas dans la lecture il ne suit pas. Mais ce que j'aimerais qu'il ait une attitude d'élève, ce qu'il n'a pas.</p> <p><i>Pourquoi d'après toi il n'a pas d'attitude d'élève ? A quoi tu le vois ?</i> Beh pour l'instant ça reste</p> | L'enseignante prévoit un travail adapté à l'élève, elle approfondit avec lui les points qui lui posent soucis pour l'aider à les surmonter. Dans cet extrait l'enseignante fait un approfondissement de la lecture avec l'élève allophone. L'enseignante est aussi dans une posture d'analyse vis-à-vis de cet élève, elle essaye de voir ce qui fonctionne avec lui et ce qui ne fonctionne pas pour l'enrôler plus facilement dans l'activité. |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| | | très brouillon, il décroche en fait, il ne comprend pas, il n'est pas engagé, il est plus engagé avec Grégori l'enseignant UPE2A, parce que là c'est individuel. Lazar il accroche quand je me mets au fond, il vient à côté, et là c'est des moments comme ça où tu peux échanger même si je n'ai que 23 élèves je ne peux pas faire du cas par cas. | |
| Atmosphère : Affectivité | M : Tom qu'est-ce que tu fais avec ça (<i>en regardant l'élève avec un regard étonné et mécontent</i>) ? Range-moi ça s'il te plaît. | <i>A ce moment-là tu lances un regard à cet élève et tu as légèrement froncé les sourcils pourquoi ?</i> Je voulais lui faire comprendre que là on faisait quelque chose en groupe donc il n'avait pas à faire autre chose à côté. C'est pour ça. | L'enseignante fait en sorte que les élèves restent concentrés en en fixant quelques-uns, elle joue donc le mécontentement. |
| Tissage : Transition | M : Aller on va voir Lazar elle m'a dit que tu étais fort en syllabes dis-moi est-ce que là tu y arrives. | <i>Quand tu l'interroges lui spécifiquement c'était pour voir ses progrès ?</i> Ici c'est pour faire le lien, étant donné que je parle pas mal avec son autre maître, c'est de lui montrer que d'abord je suis au courant et je le suis dans les échanges et que je pense qu'il peut faire quelque chose. Mais là perdu au milieu du groupe c'est plus compliqué donc je veux qu'il se raccroche et je veux le raccrocher moi. Lui dire : « Je sais que tu sais faire des choses donc montre-moi ». Mais c'est dur de parler, d'oraliser pour lui quand il y a tout le monde. Il va oraliser si on est peu nombreux. <i>Pourquoi il oralise uniquement quand il y a moins de monde ?</i> | Dans cet extrait l'enseignante se rapproche de l'élève et lui fait comprendre qu'elle est au courant de ce qu'ils font avec l'autre professeur. Elle montre à l'élève qu'elle est consciente de ses progrès. Elle fait le lien avec ce qu'il fait avec l'autre enseignant. |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | Il a peur de se tromper et voilà du coup il ne se lance pas trop. Et puis ces enfants allophones il faut aussi savoir pourquoi ils sont là, comment ils sont arrivés là, et le contexte, lui par exemple son petit frère est malade donc c'est compliqué. Il y en a qui viennent parce qu'ils ont envie de voyager et il y en a qui viennent parce que la situation est tellement compliquée qu'ils sont obligés de bouger. | |
| Étayage : Soutien | <p>M : Chut. Pl, pl, Lazar : Pl M : Ple et an Lazar : Pl-an M : Oui, tu l'as dit c'est vrai que là c'est des pas faciles plan. Avec le cr et an ça fait. Lazar : Cran</p> | <p><i>Ici dans ce décodage est-ce qu'il a réussi l'activité pour toi ?</i> Moi je dirai que oui même si je suis derrière et que je mâche le travail mais bon c'est ce qu'on fait au CP, tu fais plein de gestes, tu forces les syllabes, tu fais des mimiques avec les visages, et là c'est dommage avec le masque parce qu'ils ne me voient pas bien. Mais c'est une classe où tu les aides tu les portes et lui il fonctionne beaucoup avec les gestes et avec l'oral. Donc là j'en fais de tonnes mais le fait qu'il arrive quand même à les associer, même s'il ne lit pas, mais il répète et je trouve que c'est très, très bien.</p> | L'enseignante encourage l'élève à lire et à associer les syllabes entre elles. Elle reste près de lui pour l'aider plus précisément et pour lui montrer qu'elle est là, qu'elle est présente. En précisant pour un élève en particulier et encourageant cet élève l'enseignante effectue un étayage soutien. |
| Pilotage spatio-temporel : Instruments | <p>M : Lazar là c'est compliqué ces mots-là. Mais ce que tu peux faire c'est me demander le cache comme ça, ça te permet de suivre et là tu vas bien écouter</p> | <p><i>Le cache c'est exclusivement pour Lazar ou c'est pour tout le monde ?</i> Non, il y en a pour tous les élèves. Ils en ont un chacun. Ceux qui veulent en prennent, soit il y a un cache qui est plein tu le mets dessous soit tu as un</p> | L'enseignante propose un pilotage spatio-temporel avec un instrument à l'élève. En effet, elle lui propose un instrument, le cache, pour suivre la lecture avec les camarades. |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|
| | les copains qui lisent d'accord ? | encadré que j'ai découpé à la dimension, à la taille des écritures dans le livre. C'est comme les écritures en couleur, c'est des sites des orthophonistes tout ça qui proposent des astuces. Le cache les aide à se concentrer sur une ligne en particulier sinon ils peuvent être distraits ou perdus à cause de toutes les informations qu'il y a dans le livre. | |
| Pilotage spatio-temporel : Timing | M : Non, non, non, oulala attend il y est pas là. On est là. | Là tu commences à te rendre compte que ça un temps qu'on fait la lecture et ça commence à être dur. A un moment donné va falloir varier les effets parce que là ils commencent tous à décrocher les uns après les autres, et il faut qu'on passe à autre chose parce qu'ils sont très conditionnés, là on fait le temps de lecture poésie, après on passe à un temps d'écriture ardoise ou cahier d'écriture et ils savent maintenant ils sont dans cette routine et c'est cette routine qui les porte aussi. C'est toujours la même histoire qui revient, toujours le même schéma, qui rassure. | L'enseignante fait la remarque toute seule car elle entend les élèves bavarder, elle se rappelle des élèves qui se retournent, qui regardent ailleurs. Elle se rend compte que les élèves sont en train de décrocher et c'est pour ça quelle varie les intonations de voix pour les garder dans l'activité. |
| Étayage : Soutien | M : Non. Attention on a vu le son [on] mais là ce n'est pas [on] c'est [en]. Avec la bouche bien ouverte. | <i>D'ailleurs avec le masque, au niveau de la phonologie pour les sons par exemple [an] et [on] ...</i> C'est affreux, déjà pour certains c'est difficile quand il n'y a pas le masque. Il y en a qui ne distinguent pas. Il y a un gros souci. D'ailleurs il y a plein d'exercice de confusion sur les B, les D mais [on] et [en] d'ailleurs c'était l'exercice de ce matin. | Avec la contrainte du masque, l'enseignante fait des gestes pour différencier les sons. Elle fait ses gestes pour tous les élèves de la classe. Elle fait de l'étayage puisqu'elle explique plus précisément quelque chose c'est un soutien |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>Après je fais les gestes parce que sinon il y a une grosse, grosse confusion et là moi les CP, on est train de basculer. Ils étaient dans une petite zone de confort depuis la rentrée et là, je viens de tout mettre en l'air, c'est-à-dire que là ils vont vers l'autonomie, donc là ils sont tous, mêmes les bons, ils sont un peu perturbés ce n'est pas comme d'habitude, et comme ils sont paniqués, les exercices sont moins bien réussis. Comme c'est nouveau ils se disent : « Je connais pas, je sais pas, je vais remplir au hasard ». Même les bons. Ils vont s'y faire ce n'est pas la question mais ce matin il y avait [on] [en] et c'était dur.</p> <p><i>Mais pour les élèves allophones ce n'est pas encore plus dur ?</i></p> <p>Alors par contre je l'ai fait avec lui, donc il ne sait pas lire, il ne sait pas faire l'exercice tout seul mais si je vais avec lui il entend très bien les sons. Parce qu'il fait du très bon travail Grégori, là il fait le [ou] non il sait faire.</p> <p><i>Et les parents suivent un peu derrière à la maison ?</i></p> <p>Non pas du tout. Là c'est bien parce que cette année il va avec une association qui les récupère à la sortie et qui les garde jusqu'à 18h30 mais avant il était en étude et il ne faisait rien du tout, mais il est content d'y aller, ça le sort et les parents vont le chercher là-bas.</p> | <p>puisqu'elle aide les élèves qui ont besoin avec ses gestes. De plus, avec ce geste elle encourage les élèves qui ont du mal à distinguer les sons.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--------------------|--|--|--|
| | | <p><i>Et cette association elle l'aide pour les devoirs ?</i></p> <p>Pas que. Il fait des activités, il s'occupe, il doit y avoir un bain langagier qui est important, et surtout il a l'air d'y être bien parce que là ... Les allophones il faut imaginer, on est dans une classe, avec des gens on ne comprend rien de ce qui se dit toute la journée, c'est affreux. Là il comprend maintenant, mais c'est pesant, tu ne participes pas, donc lui il a pris un peu cette habitude en retrait, puis parfois il a bien rigolé aussi, donc bon après il y a le tempérament des enfants. C'est tout ça qui est compliqué c'est ... Chaque enfant a son profil qui va faire que ça fonctionne ou pas, et il faut trouver la petite faille, ces moments de lecture je trouve que c'est les moments de les encourager, de les booster, de les porter. Il faut les porter.</p> | |
| Étayage : Contrôle | M : Très bien. Au-dessous, décale le cache Lazar. | Là je lui dis qu'il peut décaler le cache parce que je sais que sinon il ne le fera pas. Et c'est encore une technique pour le tenir en éveil. | L'enseignante donne l'indication à l'élève pour qu'il continue de suivre donc elle effectue un étayage contrôle. |
| Étayage : Contrôle | M : Toujours la même ligne. Lazar. On fait la ligne qui commence par TRAN. | Tu as vu je le reprends de plus en plus, je le vois décrocher petit à petit, j'essaye de l'appeler pour qu'il se réveille mais je pense que là c'est parce que c'est trop long. | Elle essaye de raccrocher l'élève en l'interpellant, on est encore dans du contrôle. |
| Étayage : Contrôle | M : Lili tu peux l'aider. Ah mais elle ne sait pas où on en est parce qu'elle ne suit pas depuis | <p><i>Quand tu leur dis ça du coup quel était ton objectif ?</i></p> <p>Le but c'est de leur montrer que je vois qu'ils ne suivent pas, et d'essayer de les</p> | Elle interpelle les élèves qui décrochent pour leur dire implicitement d'écouter. Tous ces |

| | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|
| | <p>tout à l'heure. Et Dila aussi elle suit la lecture mais de dos. Est-ce que tu crois que tu vas apprendre en étant retourné ?</p> | <p>recadrer, mais c'est toujours les mêmes, je les vois de dos, comme ils décrochent parce que c'est trop vaste, c'est trop compliqué, puis bon après quand on est tenté de discuter, surtout au fond. Mais au fond tu vois tout ce qu'ils font sous le bureau, à côté, des fois je ne relève pas je vois des choses je ne dis rien. Mais il y en a ils sont comme ça ils ont besoin de s'activer un peu. D'ailleurs je pense que tu as remarqué que je la regardé beaucoup et le non langagier tout ce qui paraverbal, c'est hyper important. Tous les regards le fait de se déplacer se sont des gestes pour le retour au calme.</p> | <p>gestes sont des gestes conscients et calculés qui ont pour but de contrôler la situation.</p> |
| <p>Atmosphère : Affectivité</p> | <p>M : S'il te plaît ne commence pas de bon matin (<i>en faisant un petit geste de la main</i>).</p> | <p><i>Pourquoi tu fais ce petit geste ?</i> C'est pour lui montrer que je commence à être agacée parce que maintenant je sais comment les élèves fonctionnent. Et elle, je sais que là je l'ai reprise et qu'elle va bouder donc la préviens.</p> | <p>L'enseignante manifeste son mécontentement en agitant sa main, pour faire comprendre à l'élève que son comportement n'est pas tolérable.</p> |
| <p>Atmosphère : Affectivité</p> | <p>M : Non, non Lili elle y est pas du tout parce que comme elle n'a pas suivi depuis le début elle se trompe de ligne.</p> | <p>Là je suis un peu obligée de lui faire la remarque parce que depuis le début du cours je lui lance des regards et c'est une élève que je reprends souvent et elle sait que je la regarde, elle le voit. D'ailleurs souvent quand elle le voit elle fait semblant de suivre donc je suis obligée à un moment donné de la reprendre sinon je risque de perdre en crédibilité et elle pourrait se dire, elle me regarde mais elle ne fait rien. Or, ce n'est pas le but. Le but c'est</p> | <p>L'enseignante après de nombreux gestes non-verbaux explique sur un ton agacé à l'élève qu'elle ne suit pas. Elle joue sur le ton de sa voix et son regard. Le ton de sa voix est plus grave et son regard fixe l'élève.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | qu'elle se dise la maîtresse me regarde elle a vu que je faisais n'importe quoi il faut que je suive. | |
|--|--|---|--|

La deuxième classe que j'ai analysé est une classe de CE2 – CM2 à l'école ***** avec un élève allophone qui s'appelle Anass.

| Modèle de Bucheton | Verbatim de la situation | Verbatim de l'entretien | Explications |
|--|---|--|--|
| Pilotage spatio-temporel : Déplacements Etayage : Contrôle | <p>[...] Les CM2 vous faites le calcul mental. Les CM2 on s'installe.</p> <p><i>L'enseignante écrit en tableau le travail à faire avec les CE2 et les CM2 font le calcul mental sur une petite fiche. Pendant qu'elle explique aux CE2, elle jette des petits regards aux CM2 pour qu'ils travaillent en autonomie. Mais certains contournent le travail à faire. [...]</i></p> | <p><i>Est-ce que les groupes sont souvent en autonomie ?</i></p> <p>Quand je suis en groupe l'autre est en autonomie et on tourne. Ce que je fais beaucoup avec eux, en dirigeant l'activité, c'est le calcul mental avec l'autre groupe.</p> <p>Quand il y a rituel d'étude de la langue, ils sont en autonomie sur les rituels d'étude la langue avec une passation de consigne un peu longue et après je suis en calcul mental avec l'autre groupe. Ça c'est pour le jeudi, vendredi en alternance, et lundi mardi c'est calcul mental, avec la maîtresse et écriture avec un lanceur d'écriture en autonomie sur quelque chose qu'ils connaissent.</p> <p><i>Pendant que tu fais l'explication aux CE2 Anass que fait-il ?</i></p> <p>Il fait avec eux. Il fait le travail en français avec les CE2 et en calcul mental il fait où je suis donc si je suis avec les CE2 en calcul mental il est avec les CE2 et si je fais le calcul mental avec les CM2 il fait le calcul mental des CM2. Ce n'est pas un élève hyper scolaire. En fait, il a les</p> | <p>La classe est divisée en trois parties, un côté CM2, un côté CE2 et au fond de la classe un coin calcul mental. Selon où se trouve l'enseignant les élèves vont avec l'enseignante où restent à leur place en autonomie.</p> <p>Avec l'élève allophone l'enseignante fait beaucoup de contrôle et de soutien parce qu'il n'a pas un comportement d'élève selon l'enseignante.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | compétences mais il mobilise mal ou peu. Et ça je ne sais pas pourquoi. C'est-à-dire que d'une fois sur l'autre il ne va pas se rappeler, il ne va pas prendre l'initiative d'aller dans le groupe il faut à chaque fois que j'aille le chercher et pourtant il est grand, il a un an de plus que le CM2. Il n'est pas très scolaire et du coup il ne mobilise pas tout ce qu'il pourrait. | |
| Pilotage spatio-temporel : Déplacements Etayage : Contrôle | M : Bon les CM2, on va passer au calcul mental [...] <i>Les élèves suivent l'enseignante vers le fond de la classe.</i> M : Anass vient toi aussi | Cette année c'est terrible. Alors quelques-uns, pas de motivation, les projets, chorale, aucune participation, rien. C'est très, très dur de les enrôler pour quoique ce soit. Donc ça, c'est les élèves très scolaires [...] puis de l'autre côté donc ceux qui participent, aucune organisation dans le matériel [...] Donc entre les uns et les autres c'est hyper difficile parce que ceux qui finissent avant n'ont aucune conscience du groupe. [...] Les garçons qui perdent leurs affaires ça c'est depuis le début de l'année et ça ne change pas. Par exemple Anass, je suis obligée de l'appeler pour qu'il vienne faire le calcul mental avec nous, par exemple une feuille si je lui donne il ne va jamais la coller si je ne lui dis pas. Mais par contre après quand tu lui dis il vient il ne conteste pas mais un peu tête en l'air. | L'enseignante va au coin calcul mental et les élèves la suivent donc grâce à son déplacement elle incite les élèves à venir c'est donc du pilotage spatio-temporel de déplacements. Elle fait aussi de l'étayage contrôle car elle appelle l'élève allophone pour qu'il vienne avec elle au coin calcul mental. |
| Tissage : Entrée en matière | M : Qu'est-ce qu'on a travaillé la dernière fois | <i>Quand tu poses cette question quel est ton objectif ?</i> | Pour introduire sa séance l'enseignante fait du tissage car |

| | | | |
|--------------------------------|--|--|---|
| | <p>en calcul mental (<i>en regardant tous les élèves qui sont assis en arc de cercle</i>) ?</p> | <p>C'est pour que dans leur tête on clôture. Soit c'est une autre séance sur une notion qu'on a déjà vue et qu'on va poursuivre, remobiliser ce qu'on a fait. Soit c'était pour se dire celle-là on a écrit la leçon, on a terminé une petite séance, ou séquence de calcul mental et on va passer à autre chose. Pour que ce soit clair, déjà pour moi, mais aussi pour que ce soit clair pour eux, on a travaillé ça maintenant on travaille autre chose.</p> | <p>elle demande aux élèves de se rappeler les séances précédentes et grâce à cela elle va pouvoir faire la séance suivante.</p> |
| <p>Étayage : Contrôle</p> | <p>M : Les divisions posées en ligne en faisant les calculs de tête. Oui Ariss (<i>en regardant l'élève en question et en faisant un signe de la tête</i>).</p> <p>Ariss : Et les quadruples</p> | <p>Ici l'élève parle de quadruple alors qu'en fait c'était l'idée de quotient et reste pour chaque division. Et après il y en a qui ont des réponses avec des virgules, ça veut dire qu'ils étaient capables encore de découper le reste, et comprendre que si par exemple, le reste est 1 et beh ce n'est pas 6,1, si c'est divisé par 2 c'est 0,5 voilà et ça on y est arrivé mais ... je pense que tout le monde n'est pas hyper au clair. C'est pour ça qu'elle parle des quadruples en fait c'est des quarts on divisait par 4.</p> | <p>L'enseignante répète les réponses des élèves de manière à ce qu'ils les retiennent. Elle contrôle les réponses des élèves et elle contrôle ce que les élèves doivent retenir. L'enseignante analyse les réponses des élèves pour savoir quoi répondre.</p> |
| <p>Atmosphère : Enrôlement</p> | <p>M : Pourquoi on est amené à parler, des quadruples (<i>en fronçant légèrement les sourcils et avec une expression interrogative</i>) ? Aulvin.</p> | <p><i>Pourquoi est-ce que tu as eu cette expression interrogative à ce moment-là ?</i> C'était pour leur montrer qu'il fallait se poser la question. Et puis c'est un peu du théâtre devant les élèves du coup parfois je surjoue un peu quand je pose des questions. Après ça me permet aussi de capter leur attention. C'est</p> | <p>L'objectif de l'enseignante ici était d'amener ses élèves dans l'activité donc de les enrôler. Pour cela elle surjoue une réaction de manière à susciter quelque chose chez les élèves.</p> |

| | | | |
|----------------------------|---|--|--|
| | | comme quand on regarde un spectacle on est dedans et bien là c'est pareil je veux les emmener avec moi dans l'activité. | |
| Atmosphère : Enrôlement | M : Alors pas exactement (<i>en balançant sa tête sur le côté de droite à gauche et en secouant doucement sa main d'un côté puis de l'autre</i>). | <i>J'ai pu remarquer que tu parles beaucoup avec les gestes, c'est calculé à chaque fois ou pas ?</i> Alors tout le temps. Mais c'est vrai que m'exprime déjà de base beaucoup avec les gestes, ça me permet de continuer mon « Show » et puis parfois je vois certains élèves qui font comme moi, comme énumérer sur les doigts. Et puis ça m'aide moi aussi pour mieux m'organiser. | L'enseignante fait beaucoup de geste quand elle parle, ces gestes sont plus ou moins calculés et voulus de la part de l'enseignante pour amener ces élèves dans l'activité. |
| Tissage : Transition | M : Et le quart de 1 c'est quoi ? | <i>Quand tu leur poses cette question quel est le but ?</i> C'est de remobiliser les savoirs et surtout aussi de faire le pont avec tout le travail qu'on fait en fraction, parce que c'est trop souvent compartimenté, et ils n'arrivent pas du tout à se dire qu'il y a un lien, quand on fait calcul, on fait calcul, pour eux ce n'est pas normal qu'on parle de fraction. Pour eux c'est hyper dur. Ils ne vont pas forcément se dire, que l'unité 1 qui reste c'est la bande d'unité qu'on a plié deux fois pour trouver des quarts, ça ils ne pourront pas le dire. C'est important pour eux de manière à ce qu'ils se disent si j'y arrive aux fractions il n'y a pas de raison que je n'arrive pas ça. C'est pour dédramatiser en fait. Parce que eux si je leur dis « division à virgule », ils | L'enseignant fait appel à des séances passées pour introduire une nouvelle notion. Elle passe d'une notion à une autre, elle effectue donc une transition entre ce que les élèves vont voir aujourd'hui et ce qu'ils ont vu la semaine dernière. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | vont se dire « Oh mon dieu c'est trop difficile » alors que non on l'a déjà fait, en fait. | |
| Pilotage spatio-temporel : Instruments | M : Euuuuuh <i>(l'enseignante cherche dans le livre et lit les questions du livre)</i> | Et quand j'ai hésité je réfléchissais à faire fois 10 ou fois 20. | L'enseignante utilise un livre qu'elle lit avant de commencer son activité avec ses élèves. |
| Tissage : Transition Etayage : Soutien | M : Donc on ne fait plus la division on fait autre chose <i>(elle regarde les élèves et fait un geste avec sa main et son bras)</i> . | Et quand j'insiste en leur disant « qu'on fait autre chose » c'est parce que je me suis dit comme on vient d'insister sur la division, beh des fois pour eux, enfin parfois ils comprennent des choses. Alors les bons élèves ils arrivent à dire bon là elle parle d'autre chose. Mais pour les élèves tu leur demandes « qu'est-ce que t'as fait ? », ils vont te dire « on a calculé » et là il faut les reprendre et leur dire « non on n'a pas calculé, regarde on a fait quoi là, c'est plus diviser, c'est autre chose, c'est multiple de 25 ». Pour eux s'est compliqué de mettre des mots sur les savoirs en jeu. <i>Et ton geste il était calculé ou pas ?</i> Plus ou moins. En fait, comme je te l'ai dit je parle beaucoup avec les mains, et là beh en plus de la parole je le mime aussi, comme ça tous les éléments sont en jeu pour qu'ils comprennent. | L'enseignante précise que les élèves vont passer à autre chose, mais en ayant fait un rappel précédemment elle fait le lien entre ce qu'ils ont fait et ce qu'ils vont commencer. L'enseignante fait son geste pour appuyer le fait qu'ils vont passer à autre chose. Ce geste pas forcément calculé, apporte une indication supplémentaire aux élèves qui peut les aider à comprendre que l'activité change. |
| Etayage : Contrôle | M : Combien pour aller de 25 à 75 <i>(elle regarde l'ensemble des</i> | <i>Tu répètes plusieurs fois la même structure de phrase pour les questions est-ce que c'est voulu ?</i> Oui, complètement. Là je | L'enseignante utilise toujours la même structure de phrase pour que les élèves se focalisent sur le |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|--|
| | <p>élèves) ? Combien pour aller de 25 à 75 ?</p> | <p>leur pose quasiment la même question mais juste avec les chiffres qui changent. Le but c'est qu'ils se concentrent sur le calcul et pas sur la question en elle-même.</p> | <p>calcul et pas sur la tournure de phrase en faisant cela elle peut prévoir les réponses de ses élèves.</p> |
| <p>Etayage : Contrôle</p> | | <p><i>Quand tu interrogues un élève est-ce que tu vises à interroger un élève en particulier vu que tu vois les ardoises de tout le monde ?</i> Oui je vois toutes les ardoises, j'interroge souvent celui qui sait ou celui qui ne sait pas, mais après tu ne coupes pas forcément toujours la classe, parce que là je me disais que c'était en faisant beaucoup que ça allait rentrer et qu'ils allaient comprendre et en en faisant beaucoup on a la règle implicite. Si on s'arrête à chaque fois qu'on recompte on pourrait mais en fait ce n'est pas le but. Le but c'est qu'il fasse $25 + 25 + 25 \dots$ Et il faut qu'ils se disent qu'il faut mémoriser.</p> | <p>L'enseignante décide quel élève qu'elle va interroger donc elle contrôle la parole dans la classe.</p> |
| <p>Tissage : Transition</p> | <p>M : OK. Combien pour aller de 50 à 150 ?</p> | <p>Ici ils savent que « 100 décomposé en 25 » il faut le savoir. Et puis ça fait appel à ce qu'on a fait juste avant, je leur ai dit divisez une unité en 4 beh ça fait 0,25 c'est juste la virgule qui est décalé mais c'est la même chose.</p> | <p>L'enseignante pose ces questions mais en prenant en compte le fait que juste avant, elle a fait un rappel avec les élèves sur le quart donc elle continue de faire ce lien.</p> |
| <p>Atmosphère : Enrôlement</p> | <p>M : Léo tu pars de 50 et tu vas à 150. Léo. Dis-le-toi de 50 pour aller à 150.</p> | <p>Ils ont un grand manque de concentration, cette année. Après ça dépend des années, mais cette année franchement c'est flagrant. Et les CE2 à côté tu ne les entends pas ils</p> | <p>Ici l'enseignante cherche à capter l'attention de l'élève pour lui expliquer elle fait donc un geste d'enrôlement pour le ramener dans</p> |

| | | font leur boulot. | l'activité. |
|-----------------------------|--|---|---|
| Atmosphère : Affectivité | M : Léo tu pars de 50 et tu vas à 150. Léo. Dis-le-toi de 50 pour aller à 150. Léo : Pour aller de 50 à 150 il faut ... M: Anass | <i>Pourquoi tu interrogues Anass ici ?</i> Parce que je sais qu'en maths il a des capacités, et lui aussi il le sait. En fait, j'essaie dans mon comportement de ne le traiter de manière trop différente. C'est une manière de l'intégrer au groupe même si je suis un peu plus derrière et que je différencie par moment en math il suit très, très bien. | L'enseignante interroge Anass pour qu'il lui montre qu'il a des capacités. Grâce à cela elle peut l'encourager et lui montrer qu'elle voit ses progrès. |
| Atmosphère : Enrôlement | M : 100. 100+50 150 (<i>elle regarde Léo et lui explique en faisant des gens avec ses mains</i>). | <i>Ici pourquoi tu regardes l'élève qui n'a pas réussi à répondre ?</i> Parce que Léo je sais que c'est compliqué, il a été hospitalisé pendant 1 an et du coup il a d'énormes lacunes et même au niveau de la concentration, donc je le regarde c'est pour essayer de capter son attention c'est vraiment volontaire et je lui envoie des signaux pour qu'il reste concentré et pour qu'il reste dans l'activité. | L'enseignante essaye de capter l'attention de l'élève donc elle essaye de l'enrôler dans l'activité. |
| Etayage : Contrôle | M : Alors on arrête de dessiner des labyrinthes. [...] On arrête dessiner alors vous posez les cahiers, les ardoises et les stylos. Surtout les stylos. | Là en fait, je vois qu'ils ne sont pas concentrés, qu'ils ne m'écoutent pas. Je suis obligée de changer de ton et de parler un peu plus fort qu'ils m'entendent leur dire de ne plus toucher à leur ardoise. J'ai l'impression qu'ils sont distraits par tout. | L'enseignante donne une indication claire que les élèves doivent exécuter. |
| Etayage : Contrôle | M : Alors est-ce qu'on pourrait faire un retour ou une remarque sur les résultats, sur ce que vous avez écrit sur vos ardoises, sur | <i>Là tu essayes d'attendre une réponse prise ?</i> Oui, soit ils sont la table du 25, soit c'est 25 fois 2, donc 25 + 25 ça fait 50, ... Après le mot multiple je pense que c'est un mot qu'ils ne savent pas du | L'enseignante pose des questions très dirigées pour faire émerger l'idée qu'elle souhaite donc elle dirige les réponses de ses élèves c'est donc du |

| | | | |
|----------------------------|--|--|---|
| | les résultats trouvés. Mina elle a dit, ils finissaient tous par zéro ou 5. | <p>tout employer mais au moins dire que c'est dans la table de 25.</p> <p><i>Et du coup le but c'est quoi ?</i> C'est de leur faire analyser, le but c'est qu'ils doivent trouver eux. C'est un peu comme une démarche scientifique.</p> | contrôle. |
| Atmosphère : Enrôlement | M : Tiens donc je vais vous dire un mot, vous l'avez sûrement déjà entendu mais c'est un mot qui des fois choque les enfants. On avait des résultats de la table de 5 on peut aussi dire que c'était tous les MULTIPLES de la table de 5. Quand on est multiple de blabla c'est qu'on est dans sa table de multiplication. Par exemple 4 c'est un multiple de 2. | <p><i>Ici j'ai l'impression que tu te mets beaucoup en scène non ?</i> Ah beh là je suis en train d'expliquer un truc hyper important donc j'essaye de tous les avoir avec moi. Et effectivement je me mets en scène, je grossis les yeux, je les regarde tous attentivement, je fais varier le son de ma voix, j'utilise des petites phrases qui peuvent aussi les accrocher comme je dis « C'est un mot qui peut faire peur eux élèves », etc. Mais oui c'est de la mise en scène.</p> | L'enseignante met tout en œuvre pour capter l'attention de ses élèves. Elle essaye d'avoir toute leur attention pour leur expliquer cette nouvelle notion c'est donc de l'enrôlement. |
| Etayage : Contrôle | M : Est-ce que ces résultats étaient très différents ? | <p><i>Pourquoi poses-tu cette question ?</i> Parce que je vois qu'ils ne comprennent pas ce que j'attends comme réponse, du coup je leur donne des indices je les guide mais j'essaye de ne pas leur donner la réponse.</p> | L'enseignante guide une fois de plus ces élèves en réduisant le champ des réponses possibles pour qu'ils trouvent la réponse d'eux-mêmes, elle effectue donc un contrôle. |
| Etayage : Contrôle | M : 50. Ecrivez les. Et on va continuer. Écrivez les résultats que | <p><i>Quel était le but ici de réécrire les nombres ?</i> C'était les résultats des calculs que j'allais leur donner, c'était pour qu'ils</p> | L'enseignante donne une indication aux élèves et les élèves exécutent. |

| | | | |
|----------------------|--|--|--|
| | <p>vous avez eu, vous avez eu 25, 50, 75, 100. Aller on continue le travail. Vous écrivez le double de 25. <i>Les élèves montrent leurs ardoises.</i> Très bien.</p> | <p>comprennent qu'on avait juste dégagé les résultats de la table.</p> | |
| Tissage : Transition | <p>M : Très bien vous écrivez 75x2.</p> | <p>En fait, ici j'ai vraiment suivi l'activité du Cap Maths mais peut être à y réfléchir, donc le départ c'était 25, pour aller à 75, etc. Mais peut-être qu'il aurait été plus opportun de faire combien de fois 25 dans 100. Pour vraiment arriver à l'idée de la table, c'est la table de 25 qu'on construit. C'est pour ça qu'au début je ne commence pas tout de suite parce que je lis, c'est le problème de pas avoir trop anticiper sa séance, mais dans ma tête je me disais mais pourquoi ils me font faire ça, on va faire les multiples de 25, et je me disais moi je ne leur poserai pas ces questions-là au départ. Et maintenant en réécoulant l'enregistrement, pour moi ce n'était pas clair, de se dire on va de tant à tant, ça fait penser à on va se déplacer sur une file, une droite numérique, mais ça ne fait pas forcément pensé à on va construire la table de 25. J'aurai 25 + 25 + 25 ça fait combien ? 75 et on l'a écrit combien de fois 25 ? 3 fois donc 3 fois 25, 75. Ou alors</p> | <p>L'enseignante essaye de passer de la file numérique aux tables de multiplication. Elle essaye de passer de « Combien pour aller de 25 à 100 ? » à « Combien de fois 25 dans 100 ? », elle fait donc une transition entre ces deux notions dans sa séance.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | <p>combien de fois 25 dans 100 ? Il y est 4 fois. Donc 4 fois 25 égal 100. C'est pour ça qu'au début je ne démarre pas là, je me dis on va suivre et puis après je me dis bon, on suit Cap Maths.</p> | |
| <p>Etayage : Approfondissement</p> <p>Etayage : Contrôle</p> | <p>M : Non Anass, est-ce que tu as écrit Anass, les résultats. Regarde Amina elle a écrit les résultats de tout à l'heure. Elle a écrit 25, 50 c'est pour vous aider, donc écris 25, 50, 75 et 100.</p> | <p><i>En math en dehors du calcul mental il fait comme les CM2 ?</i> Ça dépend, beh il n'y a pas trop de consigne il fait comme les CM2, mais de plus en plus quand même, de plus en plus il fait le fichier de math des CM2, parce qu'il y arrive, mais par exemple en français il a le travail différencié, et mâcher.</p> <p><i>Et comment tu as su qu'il n'écrivait pas les nombres ?</i> Beh déjà je l'ai vu prendre son mouchoir, et le passer sur son ardoise et en fait, vu qu'ils ont les ardoises sur les genoux je peux voir ce qu'ils écrivent et ce qu'ils ont écrit sur leurs ardoises.</p> <p><i>Est-ce qu'il comprend les consignes quand il les lit ?</i> Quand elles sont trop compliquées non. Mais bon voilà il progresse. Depuis le début de l'année il a progressé énormément, mais c'est bien de les lui lire. Après en math il arrive à se débrouiller même en mesure et géométrie.</p> <p><i>Ici quel était l'objectif ?</i> Alors déjà c'était dans la suite de Cap'Math, et</p> | <p>L'enseignante voit les progrès de l'élève et adapte les exercices pour lui. Elle voit aussi dans quel niveau le mettre pour qu'il avance à son rythme. Elle fait donc de l'approfondissement dans ces exercices.</p> <p>L'enseignante vérifie les ardoises des élèves pour être sûre que tous les élèves suivent en même temps.</p> |

| | | | |
|-----------------------------|---|--|---|
| | | c'était vraiment de comprendre le quart de 100, 4 fois 25 égal 100 et 100 divisé par 4 c'est 25. Donc d'abord passer par le demi puis ensuite diviser par le quart. | |
| Atmosphère : Enrôlement | M : Est-ce que quelqu'un serait capable, écoutez bien la question, de réciter, la table de 25, avec tout ce qu'on vient de faire. | Là, encore tu vois j'essaye de capter en leur attention. | L'enseignante tente de capter leur attention, en changeant de timbre de voix, en ponctuant de petites phrases et en demandant aux élèves d'être attentifs. |
| Atmosphère : Affectivité | M : Avec tout ce qu'on vient de faire vous devriez avoir plein d'idées (<i>elle un geste en écartant ces mains l'une de l'autre</i>). | <i>Là ce geste que tu fais il veut dire quoi il traduit quoi ?</i> Beh comme d'habitude, je parle avec mes mains mais là pour le coup ce n'est pas forcément calculé. Par contre ce que je veux c'est qu'ils prennent confiance et qu'ils se rassurent. | L'enseignante rassure les élèves pour qu'ils essayent de trouver des réponses et pour qu'ils se lancent. |
| Etayage : Contrôle | M : Résultat (<i>elle montre l'élève avec sa main et le regarde</i>) | Là j'ai compris qu'il n'allait pas dire le résultat directement du coup je l'ai incité avec ma main. | L'enseignante à inciter l'élève à donner le résultat avec son geste de la main c'est donc un geste de contrôle. |
| Atmosphère : Affectivité | M : Trop forte (<i>en faisant un petit sourire</i>). | <i>Ici tu fais un petit sourire à cette élève pourquoi ?</i> Parce que même elle m'a fait un petit sourire en sachant que une fois 25 c'était facile du coup je lui ai fait un petit sourire. | L'enseignante rigole un peu avec les élèves pour créer un lien de confiance et pour que les élèves se sentent en sécurité. |
| Atmosphère : Enrôlement | M : On a dit que le quart de 100 c'était 25. Un quart de 100 c'est 25. Donc $25+25+25+25$ soit 4×25 ça fait Anass Anass : 100 | Là j'essaye de continuer à faire participer les autres en expliquant à Ryan pour ne pas perdre l'attention du groupe en fait. Parce que j'ai peur qu'en voyant que je me concentre sur un élève ils se mettent à parler. | La préoccupation de l'enseignante est double à ce moment là car elle veut expliquer à Ryan le calcul mais elle ne veut pas perdre l'attention du groupe. Pour cela elle fait participer |

| | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|
| | M : 100 merci. 25+25 Ryan. | | tous les élèves. |
| Pilotage spatio-temporel : Timing | M : Alors est-ce que quelqu'un peut redire des multiples de 25. Assez rapidement. | Ah non là je suis pénible, là je pense que j'aurai pu arrêter, là ça fait long. | L'enseignante se rend compte que ça fait long mais elle préfère favoriser la compréhension des élèves. |
| Pilotage spatio-temporel : Timing | M : De 25 c'est résultat de la table du 25. Et c'est important de les connaître par cœur d'accord ? Tout comme vous connaissez la table du 2 il faut connaître la table du 25 et les multiples du 25. D'accord ? OK, c'est bien. | Ah oui, oui c'était définitivement trop long, d'ailleurs tu as vu je clôture vite la séance parce que je sais que c'était trop long. Certains qui commencent par être distraits par-ci par-là, certains qui chuchotent, etc. | L'enseignante met fin à la séance rapidement car elle se base sur le comportement du groupe qui commence à être agiter et distrait donc elle clôture la séance. |

La troisième classe que j'ai analysé est une classe de moyenne section à l'école Louis Figuiet avec un élève allophone qui s'appelle Mattéo qui est originaire de Roumanie.

| Modèle de Bucheton | Verbatim de la situation | Verbatim de l'entretien | Explications |
|--------------------|---|--|--|
| Etayage : Contrôle | M : Qu'est-ce que c'est une grenouille ? Naïl (<i>elle retire légèrement son masque</i>). Mais vous avez vu dès qu'on arrête l'histoire vous recommencez à parler (<i>en haussant la voix et en bougeant ces mains</i>) ! Est-ce que c'est normal que vous parliez ?! Non ce n'est pas normal (<i>en</i> | <i>Là quand tu hausses la voix c'est pour faire quoi ?</i> C'est pour les calmer leurs demander d'arrêter parce que certains n'écoutent pas du tout ce que je dis. Ils se baladent dans la classe ils parlent, ils s'occupent les mains. Je suis obligée d'un peu les menacer de l'échelle du comportement mais je ne sais pas quoi faire d'autre. <i>Et après tu fais un geste avec tes mains quel est le but de ce geste ?</i> Ce n'est pas un geste calculé c'est totalement | L'enseignante hausse la voix pour que le élèves se calment et l'écoutent. Elle effectue donc un geste de contrôle pour que les élèves soient silencieux et arrêtent de parler. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <i>haussant la voix</i> ! (<i>Les élèves redeviennent silencieux</i>). Jaho, Félicie vous voulez passer dans le rouge maintenant ? | inconscient, mais un geste pour qu'ils comprennent que là ça suffit. | |
| Etayage : Contrôle Atmosphère : Affectivité | M : CHUT (<i>elle regarde les élèves attentivement les sourcils forcés</i>) | <i>Quel est l'objectif ici ?</i> Là si tu veux j'essaie d'instaurer le calme pour pouvoir expliquer les consignes mais ils sont toujours en train de parler. | L'enseignante essaye d'instaurer le calme, donc elle exige un comportement spécifique de la part de ces élèves. Elle adopte donc des gestes de contrôle. L'enseignante montre aussi son mécontentement en haussant la voix elle agit donc sur l'atmosphère. |
| Atmosphère : Affectivité | M : Laisse ça c'est à maîtresse Anaïs (<i>juste en regardant l'élève</i>), laisse (<i>l'élève ne réagit pas alors elle écarte les mains de l'élève des objets</i>). Alors quelqu'un peut expliquer à Mattéo ce que c'est une grenouille ? | <i>Alors ici j'ai vu que tu as regardais l'élève et puis tu as agi. Pourquoi ?</i> Au début je voulais qu'elle m'écoute juste en lui disant donc pour garder mon autorité et essayer de faire ce que je dis beh je lui ai enlever des mains. | L'enseignante essaye d'avoir l'attention de ses élèves, elle écarte tous ce que les élèves peuvent toucher et pendant qu'elle parle et qui pourraient les déconcentrer. |
| Etayage : Approfondissement | M : C'est un animal qui plonge dans l'eau (<i>elle fait le geste avec ses mains de l'animal qui plonge dans l'eau</i>). | <i>Quand tu fais ce geste c'est juste pour Mattéo ou c'est pour tout le monde ?</i> Je fais le geste de plonger surtout pour Mattéo. En fait, l'objectif ici il est double, c'est-à-dire que pour Mattéo c'est de comprendre de visualiser ce qu'est une grenouille et | L'enseignante avec la participation des autres élèves définit précisément pour un élève ce qu'est une grenouille, elle fait donc un geste d'approfondissement pour cet élève. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | pour les autres ça va être de verbaliser et ça c'est très, très compliqué pour des élèves de cet âge-là parce que les autres ont cette image mentale de la grenouille mais après de verbaliser, l'expliquer c'est compliqué. Parfois on fait une histoire et lui il ne comprend pas l'objet principale de l'histoire. | |
| Pilotage spatio-temporel : Timing Atmosphère : Affectivité | M : Quand on ira à la bibliothèque on essayera de le trouver. Naïl et Tasmine vous revenez avec nous (<i>en haussant la voix</i>) (<i>ces élèves étaient au coin bibliothèque de la classe</i>) s'il vous plaît. Et tout à l'heure quand vous aurez fini votre travail vous pourrez chercher une petite grenouille dans les livres. Mais pas maintenant (<i>elle balaye la classe du regard</i>). D'accord ? | Là je n'aurai pas dû leur dire ça, parce qu'ils sont trop petits, pour eux là je leur dis on va après le travail chercher une grenouille, ils comprennent il faut trouver une grenouille dans les livres maintenant. Et là en plus je ne tiens pas ce que je dis je crois. Il me semble que dans la suite de la vidéo finalement je craque et je lui demande de montrer l'image à Mattéo. <i>Et quand tu balayes la classe du regard c'est calculé ?</i> Ici le geste est calculé et j'essaye de les avoir tous en vision et je ne le fais encore pas assez je trouve, c'est un geste que j'aimerais encore plus accentuer et qu'ils sentent que la maitresse les regarde. Qu'ils sentent que je les regarde pour dire « attention soyez attentifs » et aussi pour dire « je prête attention à vous ». C'est double en fait. | L'enseignante constate qu'il y a eu une mauvais gestion timing. Elle n'a pas annoncé au bon moment la recherche dans les albums. L'enseignante essaye d'obtenir le silence de la part des élèves en haussant la voix et en les regardant. |
| Pilotage spatio-temporel : Timing | M : Oui c'est vrai c'est bien une grenouille. | Là tu vois je regarde mais parce qu'en fait je me rends compte que j'ai fait | L'enseignante a annoncé au mauvais moment la recherche |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | Montre à Mattéo. Mattéo tu as vu ? | une erreur en leur disant ça et du coup je sais qu'ils ne pourront pas passer à autre chose tant qu'on n'aura pas montré une image de grenouille à Mattéo. | d'image dans les albums. |
| Etagage : Contrôle | M : Maintenant asseyez-vous pour écouter le travail. Tasmine tu viens t'asseoir comme tout le monde Naïl aussi ! Je vais vous expliquer votre travail. | Là le problème aussi tu vois c'est quand faisant la police beh en fait je perds l'attention du groupe. | L'enseignante donne un ordre aux élèves et les élèves doivent l'exécuter. |
| Etagage : Contrôle | ATSEM : Allez Tasmine sinon tu ne vas pas savoir ce qu'il faut faire. | <i>Pourquoi ici tu ne les lâche pas du regard ?</i> Pour qu'ils viennent et pour qu'ils se disent bon tant je ne viendrai pas, elle ne me lâchera pas. | L'enseignante effectue ce geste pour contraindre les élèves à obéir. |
| Etagage : Contrôle | <i>Les élèves retournent au point de regroupement. Et l'enseignante passe les consignes aux élèves qui vont passer une activité. [...].</i> | <i>Pourquoi indiques-tu une place spécifique à Mattéo ?</i> Parce que je veux qu'il soit à côté de moi pour faire l'activité, vu qu'il ne comprend pas tout je préfère l'avoir à côté de moi. | L'enseignante donne une place précise à Mattéo et l'élève doit s'y asseoir, c'est donc un geste de contrôle. |
| Tissage : Entrée en matière Politage spatio-temporel : Instruments | M : 3 très bien. Montrez-moi 3 avec vos doigts. | <i>Là tu leurs demandes de te montrer 3 avec leurs doigts quel est l'objectif ?</i> J'essaie de remobiliser des compétences qu'ils ont déjà et leur faire intégrer la collection de départ. <i>Pourquoi tu leur demande de te montrer 3 avec leur doigt ?</i> Pour voir s'ils arrivent à comprendre la collection dans un premier temps. Parce que je fais une activité mais au final s'ils ne savent pas la collection | L'enseignante effectue des liens entre ce qu'ils ont travaillé dans les séances précédentes et les compétences qu'ils vont acquérir avec cette activité. Demander aux élèves de faire ce geste permet aussi à l'enseignante de voir s'ils ont compris le nombre de la collection. Cela permet aussi de faire du tissage avec la |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|---|
| | | de départ je vais les perdre. | représentation de collection dont le cardinal est donné. L'enseignante utilise du matériel pour son activité donc elle effectue aussi des gestes de pilotage spatio-temporel liés aux instruments. |
| Etayage : Approfondissement | M : 3 (<i>en faisant 3 avec ses doigts</i>). Alors j'en ai caché combien sous le bol (<i>en montrant le bol</i>) ? Sous le bol ? Noure. | <i>Pourquoi tu fais 3 avec tes doigts ?</i> Pour essayer de leur donner une technique mais je sais qu'il n'y a que Louise qui a compris. <i>Pourquoi tu remontres le bol ?</i> Le but ici est qu'ils verbalisent ce qu'il y a dans le bol donc c'est pour bien faire en sorte qu'ils distinguent les deux parties, et donc la décomposition du nombre. | L'enseignante tente de donner une technique aux élèves, donc elle essaye d'approfondir la notion avec les élèves. |
| Etayage : Approfondissement | M : 1. Vous avez vu donc 2 et encore 1 ça fait ... (<i>elle prend le jeton tout seul pour le mettre avec les autre jetons</i>) | <i>Pourquoi tu montres les jetons aux élèves ?</i> C'est pour encore appuyer le fait qu'un nombre ça se décompose et donc bien travailler l'aspect cardinale du nombre, avec le travail sur les quantités. Je fais identification des 2 parties indépendamment et des 2 parties regroupées. | L'enseignante fait une démonstration aux élèves pour leur montrer que $1+2=3$, elle continue d'approfondir. |
| Tissage : Transition | E : 2 2 2 2 (<i>en faisant le chiffre 2 avec leur doigt</i>). | Ici c'est rigolo parce que tu as vu même les élèves font le chiffre 2 avec leur doigt. Et ça je suis contente parce que pour le coup je l'ai vraiment travaillé avec eux et je suis contente qu'ils arrivent à les refaire d'eux-mêmes. | Les élèves font le geste d'eux-mêmes donc, l'enseignante a réussi son tissage puisque les élèves font le signe 2 avec leur main directement. |
| Etayage : Approfondissement | M : 2. Parce que regardez, mettez sur vos mains, 1, | <i>Pourquoi tu fais faire ce geste aux élèves ?</i> C'est pour tenter de leur | L'enseignante essaye de donner une autre technique aux |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | et encore de l'autre côté sur votre mains 2, ça fait combien de doigts là ? | donner une technique. Mais je ne sais pas si je les embrouille, parce que je leur ai donné 2 techniques différentes et du coup j'ai l'impression qu'ils ont mélangés j'aurai dû leur montrer une seule technique. Parce que par exemple Noure je sais que je l'ai perdu. | élèves, car elle montre aux élèves elle leur demande de faire comme elle. Elle approfondit la notion. |
| Etayage : Approfondissement | M : On va voir si vous êtes trop fort avec 4 (<i>elle fait 4 avec ses doigts</i>). Montrez 4 avec vos doigts. Alors on va essayer, là il y en a combien de jetons ? Mattéo il y en a combien de jetons ? | Là aussi j'ai eu peur de les embrouiller, parce qu'il faut bien qu'ils se souviennent que la collection de base a changé. D'ailleurs c'est pour ça que je leur remontre avec mes doigts la nouvelle collection. | L'enseignante essaye d'augmenter la difficulté pour que l'élève qui y arrive ne s'ennuie pas trop. Elle refait alors de l'étayage pour s'assurer que tous les élèves ont la nouvelle collection de base. |
| Atmosphère : Affectivité | Louise : Regarde on a 2 (<i>en faisant le chiffre 2 avec ses doigts</i>) après on rajoute 2 (<i>en rajoutant 2 avec ses doigts</i>) et ça fait 4. (<i>L'enseignante hoche la tête</i>). | Là j'aurai pu lui faire un fichier un exercice sur feuille comme ça je me concentre avec ceux qui ont plus de difficulté | L'enseignante affirme ce que dit l'élève en hochant la tête, pour lui assurer que son raisonnement est bon ce qui met en confiance l'élève donc l'enseignante agit sur l'affectivité. |
| Etayage : Approfondissement | M : On en avait 4 montrez-moi 4 avec vos doigts (<i>l'enseignante montre aussi 4 avec ses doigts</i>). Là j'en vois 2, donc je prends ses 2 là. Et là il m'en reste combien. | <i>Pourquoi là tu regroupes les jetons ?</i> Pour éviter le comptage, numérotage et pour montrer qu'on travaille avec des quantités. C'est 1, 2 et le 2 ^e deuxième doigt représente le 2 non c'est les 2 ensemble font 2. | L'enseignante explique une nouvelle fois une technique déjà présentée aux élèves pour que les élèves la retiennent, elle continue donc d'approfondir. |
| Etayage : Approfondissement Atmosphère : | M : Regarde Timéo, (<i>elle fait 4 avec ses doigts</i>), on en | Pour Timéo il faudrait une planche à calculer un truc avec des ronds, on place les jetons dessus et quand | L'enseignante tente d'expliquer à l'élève la technique en lui parlant |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Enrôlement | avait 4 aide-toi de tes doigts, on avait 4 regardes, là t'en vois 2, donc tu prends les deux, il en reste combien ? Regarde mes doigts, Timéo il en reste combien ? | on enlève il compte les ronds vides. Pour matérialiser les 4 ronds. Mattéo lui ça va il percute vite pour les maths. | spécifiquement à lui. Elle approfondit la technique avec lui. Elle essaye aussi de capter son attention, on le remarque car elle l'interpelle plusieurs fois. |
| Atmosphère : Enrôlement | M : Ça fait 4, Mattéo ça fait combien 2 et encore 2. Ça fait combien 2 et encore 2 ? (<i>Mattéo fait 2 sur une main et 2 sur l'autre</i>). | <i>Pourquoi ici tu montres spécifiquement à cet élève ?</i> Parce que je veux récupérer son attention et je sens qu'il lâche et je veux qu'il reste concentré avec moi. | L'enseignante se met de plus en plus en scène en montrant aux élèves pour capter leur attention. |
| Étayage : Soutien Atmosphère : Affectivité Atmosphère : Enrôlement | Alors on regarde (<i>elle soulève le bol</i>). AAAH mais vous êtes trop forts. Si on met 2 et encore 2 ça fait ... | Moi là je ne sais pas combien de temps ça fait, mais il faudrait s'arrêter là pour eux, parce qu'après c'est trop long. <i>Pourquoi tu dis ça ?</i> Je les sens qu'ils lâchent, je le vois à leurs mimiques, par exemple, faire des grimaces en ouvrant le plus grand possible la bouche, les regards ailleurs, etc. | L'enseignante dit des mots gentils aux élèves qui peuvent leur faire gagner confiance en eux donc elle a des gestes de soutien. Elle dit aux élèves qu'ils sont trop forts pour les mettre en situation de confiance. Elle surjoue le moment où elle soulève le bol pour se mettre en scène pour capter l'attention des élèves. |

VI- Résultats de l'analyse et mise en discussion

Suite à mon analyse de données j'ai pu remarquer que certains gestes étaient plus souvent utilisés que d'autre.

Les gestes d'atmosphère ludiques n'ont pas été utilisés durant ces trois situations. Les autres gestes professionnels analysés par Bucheton ont tous été utilisés au moins deux fois.

Le geste professionnel qui revient le plus est l'étaillage contrôle. Il revient 23 fois dans

l'analyse de données. L'étayage contrôle sert à amener les élèves quelque part que ce soit dans leur comportement ou dans leur raisonnement. Ce geste est effectivement beaucoup utilisé car il permet à l'enseignant de garder le contrôle dans la classe. Je pensais que ce geste professionnel s'appliquait uniquement à la classe entière et donc qu'il ne pourrait pas s'appliquer à un élève allophone seul. Or, ce geste peut s'appliquer à un seul élève. Dans la classe de CE2 – CM2 et de CP l'enseignant appelle l'élève allophone pour qu'il réagisse. Par exemple, pour la lecture l'élève est souvent appelé par l'enseignante pour lui indiquer qu'il faut changer de ligne, qu'il faut rester concentré. Dans la classe de CE2 – CM2 l'élève est trop dissipé d'après l'enseignant il faut donc souvent l'appeler pour qu'il comprenne qu'il doit venir. Dans la classe de moyenne section l'enseignante utilisait les gestes de contrôle pour toute la classe quand le volume sonore était trop important.

Les gestes liés à l'atmosphère reviennent aussi 12 fois chacun excepté le ludique. Les gestes d'atmosphère d'affectivité et d' enrôlement sont souvent utilisés en classe. Les gestes de mon analyse liés à l'affectivité sont souvent des gestes qui traduisent les sentiments de l'enseignant ou les émotions que l'enseignante souhaite faire apparaître aux élèves. Il peut s'agir d'un mécontentement, d'une fierté ou autre. Dans la classe de CP lorsque l'élève allophone associe les sons l'enseignante est fière et le montre à l'élève pour l'encourager à continuer. Dans la classe de CE2 – CM2 par contre les gestes d'affectivité étaient pour toute la classe. Dans la classe de moyenne section de maternelle les gestes d'affectivité étaient pour le groupe qui était avec l'enseignante. Si l'activité était en groupe les gestes d'affectivité était pour la classe, si l'enseignante s'occupait d'un groupe en atelier les gestes d'affectivité étaient pour le groupe en atelier avec l'enseignante. Les gestes d' enrôlement sont dans mon analyse de la mise en scène de la part des enseignants ou des interpellations d'élèves pas assez attentifs. Les gestes d' enrôlement sont des gestes qui captent l'attention des élèves. En ce qui concerne ces gestes, je pensais qu'ils pouvaient s'appliquer à la classe et à un élève seul, y compris un élève allophone. En effet, les gestes d' enrôlement sont utilisés dans les trois situations de différentes manières. Dans la classe de CE2 – CM2, l' enrôlement se fait pour le groupe des CM2 quand l'enseignante se met en scène pour expliquer une notion aux élèves. Dans la classe CP, l' enrôlement se fait tout au long de la séance pour chaque élève en particulier et pour le groupe classe. Dans la classe de moyenne section l' enrôlement se fait quand ils sont en atelier avec cinq élèves autour de la table. L'enseignante effectue un jeu d'acteur pour que le petit groupe entre dans l'activité.

Les gestes d'étayage approfondissement apparaissent 10 fois dans l'analyse. Ils apparaissent quand l'enseignant explique plus précisément une notion. Cela peut concerner un ou plusieurs élèves de la classe. Je pensais que ces gestes se tourneraient principalement vers les élèves allophones. Dans la classe de moyenne section j'ai pu constater que l'enseignante n'avait pas toujours, les mêmes objectifs pour l'élève allophone et les autres élèves de la classe. Pour l'élève allophone l'objectif était de construire une image mentale et pour les autres élèves il fallait expliquer le mot, le définir. Par contre à l'atelier de mathématique l'enseignante n'a pas fait de grosse différence avec les autres élèves. L'objectif était le même pour tout les élèves à savoir verbaliser une procédure pour trouver le bon nombre de jetons sous le bol. Dans la classe de CP les gestes d'approfondissement étaient principalement tournés vers l'élève allophone. L'enseignante ne le faisait pas lire mais elle lui faisait associer les syllabes. Dans la classe de CE2 – CM2 les gestes d'approfondissement étaient soit pour tout le groupe des CE2 – CM2, soit pour un élève qui avait des difficultés en mathématique, mais il ne s'agissait pas de l'élève allophone.

Les gestes d'étayage de soutien et de tissage transition apparaissent tous les deux 6 fois dans l'analyse de données. Les gestes d'étayage soutien sont employés par les enseignantes pour qu'un élève soit en confiance dans la classe. Dans les situations que j'ai pu analyser les élèves allophones de la classe de moyenne section et de la classe de CE2 – CM2

paraissaient déjà en confiance. L'élève de la classe de CP en revanche avait besoin de soutien et l'enseignante lui apporte souvent ce soutien dont il a besoin pour ne pas se renfermer sur lui-même. Les gestes de tissage transition sont utilisés pour faire des liens entre les différentes phases d'une séance. L'enseignante de CE2 – CM2 en a beaucoup utilisé pendant sa séance en faisant référence à la division. Les enseignantes de CP et de moyenne section ont, elles aussi fait des tissages mais moins fréquemment que l'enseignante de CE2 – CM2.

Les gestes de pilotage spatio-temporel timing sont apparus 5 fois dans mon analyse de données. Ces gestes concernent l'écoulement de temps, la manière dont l'enseignant gère ce temps et la manière dont l'enseignant mesure ce temps. Dans les trois situations les enseignantes ont senti que leur séance était trop longue grâce aux comportements des élèves qui étaient de plus en plus en distraits et agités. Leurs indicateurs de gestes spatio-temporels étaient les élèves. Les gestes effectués par les enseignantes quand les élèves commençaient à s'agiter, étaient souvent regarder sa montre ou l'horloge de la classe pour savoir si l'activité respectait le temps fixé par la fiche de préparation.

Les gestes de pilotage spatio-temporel liés au déplacement sont les déplacements effectués par l'enseignant. Je n'ai relevé que 4 gestes de déplacement. Avant mon analyse je pensais que les gestes déplacement étaient pour toute la classe et qu'il ne s'appliquait pas à un seul élève. Or, dans la classe de CP par exemple, j'ai pu remarquer que l'enseignante restait souvent au tableau pour la lecture mais qu'elle bougeait ensuite dans la classe lorsqu'un élève avait des difficultés à lire ou à se retrouver sur le livre, notamment pour l'élève allophone quand elle se rapprochait de lui pour lui faire associer les sons. Dans la classe de CE2 – CM2 j'ai remarqué des gestes de déplacement de la part de l'enseignante pour différencier les consignes passées au CE2 et les consignes passées aux CM2. Dans la classe de moyenne section l'enseignante n'effectuait pas de déplacement.

Les gestes pilotage spatio-temporel instrument sont apparus 3 fois chacun dans mon analyse. Ces gestes se manifestent par l'utilisation de matériel qui peut être manipulé par l'enseignante ou par les élèves. Je pensais que les gestes liés aux instruments s'utilisaient pour les élèves en difficulté dont les élèves allophones. Les 3 enseignantes se sont servies de matériel. L'enseignante de CE2 – CM2 s'est servie d'un livre de mathématiques comme supports pour sa séance. L'enseignante de CP a utilisé pour l'élève allophone et pour d'autres élèves en difficultés le cache qui permettait aux élèves de suivre la lecture plus facilement. Enfin, l'enseignante de moyenne section a utilisé des jetons pour matérialiser la décomposition du nombre. Pour cela elle prenait les jetons en caché une partie, puis les élèves devaient deviner le nombre de jetons sous le bol. Après discussion entre les élèves et l'enseignante tout le monde regardait sous le bol. Pour accentuer la décomposition des nombres l'enseignante jouait avec les jetons en éloignant les jetons les uns des autres.

Les gestes de tissage liés à l'entrée en matière ne sont apparus que 2 fois dans l'analyse de données. En effet, je n'ai pas pu observer de geste de tissage d'entrée en matière dans la classe de CP. Les gestes d'entrée en matière se produisent en général en début de séance. Ces gestes étant dans la catégorie tissage, pour moi, ils s'adressaient à toute la classe. Effectivement, dans la classe de moyenne section et dans la classe de CE2 – CM2 les gestes d'entrée en matière se sont produits au début de la séance. Pour la classe de moyenne section l'enseignante a fait le lien entre nommer et représenter un nombre et le décomposer. Elle a demandé aux élèves de faire le chiffre 3 avec leurs doigts pour après décomposer le chiffre 3 avec les doigts. L'enseignante de CE2 – CM2 a posé une question souvent posée par les enseignants « Qu'est-ce qu'on a vu la semaine dernière ? ». Cette question oblige les élèves à se rappeler des séances précédentes et profite à l'enseignante qui peut introduire une nouvelle notion en lien avec celle de la séance précédente.

Lors de mon analyse j'ai pu remarquer que les enseignantes ne faisaient pas de différences particulières dans la vie de classe entre les élèves allophones et les autres élèves de la classe. Les enseignantes ont surtout fait remarquer le fait que l'élève allophone avait un travail adapté à l'écrit. Pour l'oral, les enseignantes ne faisaient pas vraiment la différence avec les autres, sauf peut-être l'enseignante de maternelle qui expliquait un peu plus les mots employés dans la séance. Dans la séance observée elle demandait aux autres élèves d'expliquer à l'élève allophone le sens du mot « grenouille ». Mais la véritable différence avec les élèves allophones se fait surtout au niveau de l'écrit qui est adapté à leur niveau.

En discutant un peu avec les enseignantes, j'ai appris aussi que les élèves allophones avaient des heures dégagées pour travailler avec un enseignant UPE2A qui les prend en charge selon leur besoin.

VII- Bibliographie

Premier document : Article de Revue, Matthieu Marchadour, *Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre*, Rennes, L'Harmattan, Cahiers internationaux de sociolinguistique, n°15, 2019, 196p.
<https://www-cairn-info.ezpum.biu-montpellier.fr/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2019-1-page-63.htm?fbclid=IwAR1fL6KbiQkI3KGfrUukn5UzTT8scPDzzQOJMuxLRbt1gQ8mKbKS9zaycA>

Deuxième document : Ouvrage, Jean-Marc Defays, *Enseigner le français - langue étrangère et seconde, approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Liège, PSY-Théroies, débats, synthèses, Mardaga, 2018, 346p.
https://www-cairn-info.ezpum.biu-montpellier.fr/enseigner-le-francais-langue-etrangere-et-seconde--9782804706289.htm?fbclid=IwAR0ET-5FE4Hz1UTfWts5OnQUOvJ397vceCIqmbz1MD_PkLU1LZ3oaT3UKaM#

Troisième document : Article de revue, Dominique Bucheton, Olivier Dezutter, *L'agir enseignant : gestes professionnel ajustés*, Toulouse, Revue française de pédagogie, Octarès, 2009, 284p.