



HAL
open science

La communication non verbale au service de l'enrôlement des élèves de maternelle

Mickaël Ratto

► **To cite this version:**

Mickaël Ratto. La communication non verbale au service de l'enrôlement des élèves de maternelle. Education. 2021. dumas-03463743

HAL Id: dumas-03463743

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03463743v1>

Submitted on 2 Dec 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

**LA COMMUNICATION NON VERBALE AU SERVICE DE L'ENROLEMENT DES
ELEVES DE MATERNELLE**

RATTO MICKAEL

Directeur du mémoire : Guillaume Azéma

Assesseur :

Soutenu le 02/06/2021

Résumé

Ce mémoire résulte d'une réflexion sur les gestes de communication non verbale utilisés par les enseignants experts pour enrôler les élèves à l'école maternelle pendant le premier regroupement du matin. Plus précisément, il décrit les postures, les gestes, les regards, les déplacements, les différents tons de la voix utilisés par deux enseignants experts pour marquer les moments de transitions, maintenir la dynamique de groupe, mettre les élèves en situation d'écoute, et pour prendre en compte les spécificités de leurs élèves.

Cette recherche est basée sur la théorie du cours d'action de Jacques Theureau. Nous avons recueilli des données précises dans deux classes en utilisant l'enregistrement vidéo pendant le moment de regroupement et en effectuant deux entretiens d'auto-confrontation. Cette étude, permet de mettre en lumière, les savoirs des enseignants experts, d'explicitier leurs préoccupations, leurs actions et leurs intentions en situation de classe. Elle est également un support pour les professeurs stagiaires afin de mieux comprendre les gestes professionnels spécifiques en maternelle permettant de créer une ambiance sereine de travail et favorisant les apprentissages des élèves.

Abstract

This research paper is focusing on non-verbal communication gestures used by expert teachers to enroll their pupils in primary school during their morning gathering. More precisely, it details the various postures, gestures, looks and different tones of voice used by two expert teachers in order to mark transitions, maintain group dynamics, put their audience in a good listening situation and finally to adapt their communication to each individual.

This research is based on the theory of "cours d'action" from French author Jacques Theureau. We have collected precise data from two classes through video recording of their gathering moment and two interviews. This study allows us to highlight the knowledge of those teachers, to detail their concerns, their actions and intentions in a classroom situation. It is also a support for trainee teachers in order to better understand the professional gestures and attitudes to adapt in primary school. And also, to provide codes to enable them to develop a healthy & stimulating work environment.

SOMMAIRE

Partie 1	1
1.1 Questionnement de départ	1
1.2 Etat de l'art	2
1.3 Délimitation de l'objet d'étude	7
Partie 2	8
2.1 Le cadre théorique	8
2.2 Le cadre méthodologique	10
2.2.1 L'entretien d'auto-confrontation	10
2.2.2 Traitement des données.....	12
a. Transcription des données	12
b. Analyse en signe	13
c. Analyse croisée.....	14
d. Catégorisation et classification des unités d'actions	14
e. Analyse comparative et discussion	14
Partie 3	15
3.1 Les résultats enseignant 1	15
3.1.1 Marquer le moment de transition	15
3.1.2 Maintenir la dynamique du groupe	16
3.1.2 Mettre les élèves en position d'écoute	17
3.1.3 Questionner et interpeler les élèves pour orienter et maintenir leur attention	19
3.1.4 Adapter ses gestes pour certains élèves.....	20
3.2 Les résultats enseignant 2	21
3.2.1 Marquer le moment de transition	21
3.2.2 Maintenir la dynamique du groupe	22
3.2.2 Mettre les élèves en situation d'écoute	24
3.2.3 Questionner et interpeler les élèves pour orienter et maintenir leur attention	25
3.2.4 Adapter ses gestes au profil des élèves	27
3.3 Analyse croisées des deux enseignants	28
3.3.1 Marquer le moment de transition	29
3.3.2 Maintenir la dynamique du groupe	29
3.3.3 Mettre les élèves en situation d'écoute	29
3.3.4 Questionner et interpeler les élèves pour orienter et maintenir leur attention	30
3.3.5 Adapter ses gestes au profil des élèves	30
3.4 La discussion	30
3.4.1 Confrontation des résultats aux recherches	31

3.4.2 Mes nouvelles pratiques de classe	32
4. Conclusion	34
Remerciements	35
Bibliographie	36
ANNEXES	40
Annexe 1 : code de transcription.....	40
Annexe 2 : Protocole à deux volets enseignant 1	41
Annexe 3 : protocole à deux volets enseignant 2	47
Annexe 4 : analyse en signe enseignant 1	53
Annexe 5 : analyse en signe enseignant 2	57

Partie 1

1.1 Questionnement de départ

Lors de ma première semaine de stage en autonomie dans une classe de trois niveaux en maternelle, j'ai vécu une situation qui m'a énormément questionné sur la posture que je devais adopter en classe et avec les élèves. En effet, les élèves arrivent en classe à 8h30 et ont un temps d'accueil de 15 min, puis un temps de rangement collectif, pour ensuite se rassembler au coin regroupement. Ce coin est matérialisé par des bancs positionnés en face et de chaque côté du tableau.

Ce moment de regroupement m'a posé plusieurs problèmes : d'abord, pour que tous les élèves viennent s'asseoir sur le banc. Je me suis retrouvé démuni face aux comportements des élèves, car j'avais beau leur dire oralement de venir s'asseoir, rien n'y faisait, j'étais obligé de lever le ton plusieurs fois, cela entraînant un climat pesant dès le début de la matinée. Ensuite, pendant le moment de regroupement qui dure 15 minutes, j'avais du mal à capter l'attention de tous les élèves, car certains s'agitaient, d'autres n'étaient pas totalement attentifs, je devais encore une fois lever la voix. Dans ce moment difficile, j'ai remarqué que j'utilisais beaucoup la parole ce qui m'a épuisé sur le long terme pour amener les élèves à effectuer des actions comme se regrouper, écouter, participer. Par ailleurs, j'ai constaté que l'engagement des élèves variait en fonction de mon implication corporelle. En effet, ce moment de regroupement est divisé en plusieurs parties ritualisées : la chanson du matin, le comptage des élèves, les présents et absents avec la marionnette de la classe, la devinette du fruit, la collation et le passage aux toilettes pour les moyennes et petites sections. Lorsque j'utilisais des gestes pour mimer une comptine, et que j'engageais mon corps pour jouer des personnages avec la marionnette de la classe, les élèves s'intéressaient davantage à l'activité et étaient entièrement présents dans le moment. Le thème de la communication non verbale s'est alors imposé avec cette expérience mais aussi, grâce à certains enseignements dispensés à la faculté de l'éducation dans lesquels il était évoqué succinctement la question du « jeu » volontaire de l'enseignant en maternelle. Il me semble alors pertinent d'analyser ce type de communication pour améliorer et conscientiser ma pratique enseignante afin d'engager davantage les élèves dans ce moment spécifique : le premier regroupement de la journée en classe.

Ainsi, mon travail de recherche vise à interroger les différents aspects de la communication non verbale que les enseignants experts utilisent consciemment, et inconsciemment pour faciliter les interactions avec le groupe, les intéresser, les enrôler dans ce moment de regroupement. Nous allons dans cette partie établir un constat, un état de l'art des recherches sur ces préoccupations : la communication non verbale et l'enrôlement, mais aussi comprendre les spécificités du public de maternelle, qui nécessite de la part des enseignants la connaissance des besoins spécifiques de ce public âgé de 2 à 6 ans.

1.2 Etat de l'art

La communication non verbale que l'on nommera CNV dans ce mémoire est liée au langage volontaire ou involontaire de notre corps pour communiquer avec les autres comme le précise Moulin (2004). En effet, celui-ci évoque une communication continue du corps de l'enseignant en action de manière consciente et inconsciente. Pour ce chercheur, le corps envoie régulièrement des messages qui sont analysés par les élèves et qui déterminent leurs attitudes en classe. Parallèlement, notre langage corporel peut soutenir notre langage verbal ou le contredire. La cohérence entre notre communication verbale et non verbale permet de légitimer nos propos, car elle les renforce et elle crédibilise notre communication. Au contraire, un désaccord entre les deux modes de communication entraîne un discours paradoxal qui brouille le message et favorise le langage corporel (Argentin & Ghiglione, 1986).

Par ailleurs, il apparaît que la CNV permet d'améliorer l'efficacité pédagogique de l'enseignant dans la gestion de classe, l'implication des élèves dans la tâche et dans les apprentissages. Boizumault et Cogérino (2012) distinguent trois fonctions de la CNV en EPS. Premièrement, une fonction technique qui permet aux élèves de comprendre comment ils peuvent réaliser une action par la démonstration non verbale de l'enseignant. Puis, une fonction relationnelle, la CNV permettant d'instaurer des interactions positives avec les élèves par des gestes bienveillants et d'approbations signifiant leur réussite. Enfin, une fonction communicationnelle en créant des réactions chez les élèves pour adopter des comportements que l'on attend d'eux, par exemple, applaudir lors d'une réalisation collective pour que le reste de la classe adhère au mouvement. Plus précisément, la CNV peut être analysée selon notre utilisation des différents aspects corporels, vocaux et notre utilisation de l'espace pendant l'activité d'enseignement. Selon, Pujade-Renault (1984) le regard, la manière de se déplacer dans l'espace, d'étayer sa parole par des gestes, de faire varier la hauteur de son corps et l'intensité de sa voix, caractérisent la CNV de l'enseignant. Moulin (2004) explique

d'avantage ces différents aspects et plus spécifiquement ceux permettant d'attirer l'attention des élèves et de les engager dans une activité. Il évoque dans son article de recherche, l'utilisation de l'espace par l'enseignant expert comme un outil pour canaliser l'agitation et favoriser la participation des élèves. En effet, la proxémie avec les élèves peut inhiber ou encourager leur participation. De plus, les positions stratégiques dans la classe et la manière d'investir l'espace permettent de réguler les élèves et d'établir un contact permanent avec le groupe. Ensuite, il distingue différents types de gestualités utilisées par l'enseignant expert : le geste illustrateur pour accentuer la parole de l'enseignant, le geste régulateur qui favorise la distribution de la parole et le geste déictique destiné à attirer l'attention des élèves en renforçant ou remplaçant les indications verbales : faire un geste du bras pour signifier à un élève de s'asseoir correctement, pointer du doigt un élément essentiel, faire un mouvement de tête pour indiquer un endroit dans l'espace. De plus, il évoque l'importance du regard pour attirer l'attention des élèves et pour les valoriser. Il décrit également une utilisation par les enseignants experts d'une variété de ton et de débit de paroles : un débit lent pour faciliter la compréhension de tous et des silences pour recentrer l'attention ainsi qu'un ton élevé pour une intervention disciplinaire et bas pour une écoute soutenue. Corolairement, Ria et Rouve (2008) soulignent l'activité non verbale d'enseignants experts du secondaire qui jouent sur leurs déplacements, leurs attitudes et utilisent des regards insistants ainsi que des silences dans le discours pour amener le groupe classe à être attentif et à adopter une posture d'écoute nécessaire pour commencer la séance dans les meilleures conditions.

Capter l'attention des élèves dès le début du cours pour prendre en main la classe et la CNV sont dans l'étude de Ria et Rouve (2008) étroitement liées. Ce moment s'apparente à la phase d'enrôlement de Brunner (1983), celui-ci la décrit comme la première tâche de l'enseignant pour engager l'élève dans l'activité par la communication. Selon Saillot (2003), l'enrôlement des élèves nécessite cinq étapes déterminantes qui interagissent entre elles, dans lesquelles les attitudes langagières, mais aussi la CNV ont une place importante. Il s'agit dans un premier temps, selon cette étude, de construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine notamment en portant une attention particulière à la distribution de la parole en groupe. Ici, l'établissement d'un code ritualisé pour donner la parole de manière non verbale avec un geste, un regard, un mouvement de tête favorise l'écoute et permet de faire participer le plus grand nombre d'élève. Bien entendu, l'enseignant doit veiller à équilibrer le temps de parole entre les « petits parleurs » et les « grands parleurs ». De plus, une ambiance sereine de travail peut être aussi créée par des attentions de chaque instant aux comportements

des élèves, comme nous l'avons déjà évoqué avec le renforcement positif par le geste. La deuxième étape déterminante est la mobilisation de l'attention. Toujours selon cette étude, la modulation de la voix, le pointage sur des informations pertinentes sont des outils qui mobilisent l'attention des élèves dès le début de l'enrôlement. La troisième étape correspond à encourager et valoriser les élèves, par l'utilisation d'expressions du visage appuyées et des signes positifs des mains. Ensuite, la quatrième étape est d'accorder un statut positif à l'erreur en utilisant entre autre la dédramatisation de la situation d'échec. Rebondir sur l'erreur de l'élève et donner par exemple des indices pour surmonter cette erreur est l'un des moyens pour dédramatiser cette situation. Enfin, la dernière étape consiste à contrôler le rythme de la séance et l'accomplissement de la tâche par l'utilisation verbale de connecteurs logiques créant du lien entre les différents moments de l'activité, par exemple : « bon », « alors », « donc ». Au niveau de la CNV la modulation et les intonations de voix pour annoncer ces connecteurs ont un impact sur le ressenti de la classe et le rythme instauré dans les interactions.

Selon ces études la CNV a une place importante dans les interactions générales des enseignants pour attirer, orienter et maintenir l'attention des élèves. Mais comment sont-elles adaptées à un public de maternelle ? En effet, ce jeune public, âgé de deux ans en toute petite section et jusqu'à six ans en grande section, présente des spécificités liées à ses différents stades de développement. Laval (2019) explicite la théorie du développement de l'enfant de Henri Wallon. Selon ce chercheur l'enfant à partir de trois ans vit une première crise qui construit son identité : le stade du personnalisme. Ce stade est composé de trois périodes : Vers trois ans, débute la période du « non » où l'enfant s'affirme pour se distinguer des autres. Vers quatre ans, arrive la période de « grâce » au cours de laquelle l'enfant s'applique à plaire et à séduire son entourage. Enfin, vers cinq ans s'instaure une période d'imitation de l'adulte. Contrairement, à Henri Wallon, la théorie de Jen Piaget expliquée par Houdé (2020) décrit d'autres stades de développement cognitif que l'enfant surmonte au fur et à mesure du temps. En effet, il évoque un stade de préparation (de deux à sept ans) où émerge dès deux ans la pensée symbolique. Il s'agit ici d'une imitation différée où l'individu se représente mentalement un modèle. Il expérimente ses représentations par le jeu dit « symbolique », le dessin et le langage. Ces deux dernières activités permettent à l'enfant de décrire, ou de représenter, des événements vécus. Elles laissent aussi, comme le jeu, libre cours à son imaginaire. Ainsi, l'enfant de deux ans intériorise et combine des actions qu'il a appris au stade sensori-moteur, mais en créant une distance avec le réel. Les actions réelles deviennent

à ce stade des opérations mentales créant la personnalité de l'individu. Outre le développement psychologique, l'imitation selon Stambek et al (1983) permet la prise de contact social entre enfants, mais aussi d'établir un dialogue particulier : celui d'« imiter » et d'« être imité ». L'imitation assure une fonction de communication, mais aussi de construction et de renforcement des compétences sociales de l'individu. Ainsi, elle permet de développer des relations sociales entre les enfants et de nouvelles conduites sociales. Ce mode d'échange diminue au fur et à mesure que les compétences langagières de l'enfant se développent. Winnykamen (1990) montre qu'entre deux et cinq ans, l'enfant servant de modèle initie des conduites sociales après avoir été lui-même cible de l'imitation. L'imitation est donc une étape pour ensuite créer des interactions verbalisées. Parallèlement, selon l'étude de Gauhtier et Jacque (1985) les enfants entre un et cinq ans développent davantage un comportement affiliatif c'est-à-dire favorisant des interactions entre les individus en manifestant de l'adhésion aux conduites de l'autre plutôt que des comportements de types conflictuels. Corolairement à cette étude, Perron et al (1980) décrivent les comportements de violences physiques en petite section de maternelle. Ceux-ci sont effectifs et diminuent régulièrement jusqu'à la grande section, car la verbalisation, peu présente à deux ans, enrichit considérablement les relations sociales des enfants de cinq ans.

Ce développement langagier de l'élève en maternelle est relaté par l'Education Nationale à travers un rapport sur les spécificités de l'Ecole maternelle (2017) qui évoque les acquisitions langagières des élèves de deux à six ans. En effet, il y a une grande disparité de niveau de langage entre les enfants dès la petite section, mais cette nomenclature permet de donner des repères et de comprendre plus précisément les spécificités de ce public. Ainsi, entre deux et quatre ans les enfants communiquent davantage avec des moyens non verbaux. Ils sont dans un processus d'apprentissage du langage, ils répètent par imitation des bouts de phrases, des mots, qu'ils entendent. Après trois et quatre ans ils construisent un langage de plus en plus complet et organisé qui leur permet d'évoquer plus longuement des situations. A partir de quatre ans, ils perçoivent que chaque individu pense et ressent à sa façon. Le langage est devenu un moyen pour agir volontairement sur les autres, car il provoque des interactions qui les font réagir. Ils comprennent alors comment expliquer et réexpliquer à un interlocuteur en utilisant un langage d'évocation. Par ailleurs, l'enfant entre deux et six ans a des besoins spécifiques qui doivent être pris en compte par l'enseignant. Pour Leleu-Galland (2015), la mission de l'Ecole maternelle dans le développement de l'enfant s'effectue à travers deux processus essentiels et simultanés qui répondent à ses besoins spécifiques : surmonter la

séparation et construire sa singularité, sa personnalité pour se distinguer des autres. Ces deux processus se développent avec l'accompagnement des enseignants qui doivent être attentifs à plusieurs points. Tout d'abord, le moment de séparation à l'École en toute petite section ou en petite section est un moment symbolique qui demande une attention particulière auprès des équipes éducatives. En effet, selon les travaux de Florin (2009) : « l'entrée réussie d'un enfant en maternelle réside dans l'attachement sécurisant qu'il construit vis-à-vis des adultes ». L'enseignant doit donc créer une relation sécurisante avec les enfants pour favoriser son inscription dans le monde scolaire. De plus, l'enfant doit prendre conscience de ses limites et de ses possibilités. Lorsqu'un enfant éprouve des situations nouvelles c'est en gérant son anxiété sans en être envahie qu'il arrivera à créer de nouvelles compétences, mais c'est aussi par la reconnaissance, la valorisation de son investissement et par les encouragements qu'il prendra conscience de ses progrès et se développera sereinement. L'enfant doit se repérer dans le temps pour acquérir le « sentiment du présent » et pouvoir se projeter. En effet, la temporalité de l'enfant est liée à ses actions. Il est donc essentiel de proposer des repères aux élèves en construisant une organisation de la journée régulière et répétitive, mais aussi en expliquant, en verbalisant les différents moments pour qu'ils évoluent dans un espace serein et sécurisant. Ensuite, l'enfant a besoin d'un cadre sécurisant pour qu'il puisse se construire et apprendre dans un climat de bien-être. Les enfants ont un besoin spécifique de sécurité affective pour s'épanouir dans leur développement. Il revient donc à l'enseignant de créer des conditions sécurisantes qui favorisent les explorations des enfants, d'accueillir leurs essais de communication avec toute l'attention, mais aussi de les inciter à persévérer, et favoriser la découverte et la connaissance des autres. Par ailleurs, il est essentiel de créer un cadre qui lui permette de prendre des initiatives. L'enfant devra comprendre que les ajustements de son comportement sont nécessaires à la vie au sein d'un groupe ainsi que pour devenir élève. L'école constitue donc un espace, un lieu personnel, un lieu où l'enfant s'accomplit en tant que personne. En outre, les élèves de maternelle ont des capacités de concentration, et des capacités attentionnelles spécifiques qui doivent être prises en compte par l'enseignant. Selon les recherches de Tetsu (1994), l'attention des élèves en maternelle baisse dans la matinée et augmente l'après-midi. Elle devient de plus en plus importante l'après-midi au fur et à mesure des cycles scolaires. Plus précisément, une étude de Janvier et Tetsu, (2005) met en évidence les modifications journalières de l'attention des élèves de maternelle en moyenne section en expliquant qu'elles sont corrélées à la durée de la séquence d'enseignement. Ainsi, entre le début et la fin d'une séquence de soixante minutes d'enseignement, l'attention des élèves décroît. D'où l'importance de proposer plusieurs « mini séquences » de 20 minutes

entrecoupées de moments libres pour maintenir la vigilance des élèves. Toujours selon ces auteurs, cette attention atteindra en fin de grande section le même profil que celui des élèves de la classe préparatoire.

1.3 Délimitation de l'objet d'étude

Au regard de ces différentes recherches il apparaît que la communication non verbale est une compétence que l'enseignant expert utilise et développe tout au long de ses interactions avec la classe et plus spécifiquement dans les différentes étapes de l'enrôlement, pour attirer, maintenir et orienter l'attention des élèves. Ce type de communication utilise de nombreux actes corporels conscients, inconscients et à la limite de la conscience qui semblent intéressants à analyser en fonction de la fréquence de leurs utilisations et de leurs efficacités dans un contexte spécifique. Plus particulièrement, notre recherche s'intéresse à l'utilisation de la communication non verbale avec des élèves de maternelle. Ainsi, les différents articles éclairent sur les besoins particuliers au niveau temporel, affectif, psychologique de ce public, mais aussi ils décrivent les différents stades de développement dans cette tranche d'âge. Il semble alors intéressant de se questionner sur comment l'enseignant utilise les procédés de la CNV lorsqu'il est confronté à ce public qui suit un développement spécifique du langage. Certains élèves de la toute petite section à la petite section ne prononcent pas encore un seul mot. Comment l'enseignant gère les comportements de ses élèves de maternelle, et instaure un cadre créant la sécurité affective nécessaire à leur développement avec la CNV ? Comment utilise-t-il la CNV pour répondre aux différentes crises identitaires avec l'apparition du « non » à 3 ans ou les crises comportementales ? Comment les enseignants prennent en compte la capacité attentionnelle des élèves dans leur pratique quotidienne de classe ? Quels sont les points spécifiques qui attire l'attention des enseignants experts pour utiliser la CNV en maternelle ?

A l'issue de ce questionnement, la problématique qui sera le fil rouge de ce mémoire peut alors se poser : **Comment les enseignants experts en vue des spécificités du public de la maternelle utilisent la communication non verbale pour attirer, maintenir, orienter l'attention des élèves, pendant le moment de regroupement ?**

Partie 2

2.1 Le cadre théorique

Mon travail de recherche s'inscrit dans le cadre théorique du cours d'action. Cette théorie fondée par Jacques Theureau se base sur l'analyse de l'activité de l'individu en interaction constante avec son environnement. Plus précisément, il définit cet objet théorique comme :

L'activité d'un acteur « engagé dans un environnement physique et social déterminé, et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur un interlocuteur (Theureau et Joffroy, 1994, p. 19).

Elle est basée sur les principes de l'énaction et de l'expérience de l'acteur ou de sa conscience préreflexive. L'énaction peut se caractériser d'après Durand (2016) comme une activité humaine entièrement cognitive, car elle mobilise et construit les savoirs, mais aussi autonome, car selon Leblanc et Sauvaire-Maltrana (2019) « elle est l'expression d'un couplage asymétrique entre l'être vivant et son environnement ». Cela signifie, selon ces chercheurs que l'action est le processus d'une construction invisible qui se manifeste en fonction de l'engagement de l'acteur dans une situation donnée, mais aussi en fonction des informations pertinentes qu'il prend en compte dans son environnement et de la manière dont il va agir sur le moment. Il y a ici un lien permanent entre l'action et la situation, car elles se déterminent l'une avec l'autre de manière simultanée et constante. Ainsi, le principe d'énaction est incarnée, située, individuelle-collective, techniquement constituée, cultivée et vécue. Disons que l'activité est à considérer, selon Theureau (2015) comme les interactions avec ce qui, dans sa relation à un environnement (humain, non humain, naturel, technologique, etc.), est ici et maintenant, significative pour l'individu. Ainsi, il va s'adapter, spécifier l'environnement, lui donner un sens et, d'une certaine manière le créer, comme il est créé par la nature. De plus, si ses interactions sont dynamiques, elles ne sont pas nécessairement conscientes. En effet, ses actions peuvent être inconscientes, ou "en limite de la conscience" ou associée à une conscience préreflexive.

La conscience préreflexive ou l'expérience représentent d'après Durand, Ria et Veyrunes (2010) une partie indissociable de l'activité de l'individu dans le sens où elle détermine d'une part, la conscientisation d'un vécu que l'on peut réinvestir dans l'action et d'autre part, elle est la partie de l'action qui peut être discutée, expliquée et racontée à un interlocuteur. Ainsi, il

est présupposé que l'acteur est en mesure de montrer, commenter, raconter, mimer, simuler une part de son activité à tout instant de son déroulement de manière dynamique et consciente en fonction des changements et des variations de l'environnement. Ici, l'acteur construit et « définit simultanément un corps propre et un monde propre » (Durand, Ria, & Veyrunes 2010, p. 22) de par son engagement dans l'environnement et sa présence active. Il se pose alors la question de savoir comment accéder à cette conscience pré réflexive pour analyser l'activité d'enseignants ?

Le cours d'action s'appuie sur plusieurs méthodes pour permettre l'expression de la conscience préreflexive : la remise en situation dynamique par l'utilisation de traces de l'activité de l'individu, l'instruction en sosie, l'entretien d'auto-confrontation. Ce type d'entretien vise à remettre l'acteur en situation afin qu'il utilise « un langage situé et incarné, un langage de l'ensemble du corps en situation (Theureau, 2010). Plus concrètement, d'après Durand et Veyrunes (2005), l'auto-confrontation s'articule en différentes étapes. Dans un premier temps, il s'agit de recueillir des traces d'activité et d'auto-confrontation. En effet, examiner l'acteur dans son milieu, permet de déterminer son activité réelle et de garder des traces afin d'obtenir un support d'analyse de données pour que l'acteur soit confronté à ses actions et qu'il puisse les raconter, les commenter, les mimer, les simuler. Dans un second temps, il s'agit d'effectuer un entretien d'auto-confrontation ouvrant accès aux actions, aux émotions, aux préoccupations et aux moments chocs pour l'enseignant, car un événement particulier l'a fait réagir d'une manière spécifique. L'entretien, tout en restant ouvert, est construit par un système de questions qui permettent de mettre l'acteur dans les meilleures conditions pour énoncer, décrire, raconter, la partie préreflexive de l'action. Selon Leblanc et Sauvaire-Maltrana (2019) la théorie du cours d'action cherche donc à reconstruire le fil de l'action en retranscrivant la description précise de l'expérience de l'acteur en fonction des contraintes et des effets qu'il perçoit par rapport à sa culture personnelle, son corps, son savoir et la situation à laquelle il est confronté. Cette analyse de la théorie du cours d'action se fonde sur l'hypothèse des connaissances de l'activité-signes qui présupposent que l'homme pense et agit par signes. Ici, l'activité est considérée comme en partie visible et en partie opaque. Elle est faite d'actions, de communications, de discours privés, d'imagination, d'émotions, de sensations (U, unité de cours d'expérience), mais aussi de « chocs », d'interpellations (R, representamen), sur fond de savoirs, d'habitudes (S, référentiel), d'attentes (A), et de préoccupations, d'intentions (E) de l'acteur. Ainsi, ce cadre théorique permet d'obtenir une

lecture fine et commentée des interactions entre les enseignants et leurs élèves dans leur environnement à un moment précis.

2.2 Le cadre méthodologique

En m'appuyant sur le cadre théorique du cours d'action, j'ai élaboré un recueil de données en deux étapes auprès de l'enseignante à qui nous attribuons le numéro 1. Cette dernière a une classe de triple niveau de maternelle soit huit élèves de petite section, cinq élèves de moyenne section et six élèves de grande section. Puis, auprès de l'enseignant numéro 2 qui a une classe de 14 élèves de toute petite section. Il s'agit dans un premier temps d'enregistrer une séquence vidéo pendant le moment du regroupement. L'objectif étant de m'immerger dans l'environnement de l'acteur. J'ai donc installé sur un trépied mon téléphone portable et laissé l'enregistrement se dérouler pendant 30 min. Je souhaite que la classe soit le moins perturbée possible par cette installation. En laissant l'enregistrement plus qu'il n'en faut, les élèves s'habituent et n'y prêtent plus attention. De plus, pour recueillir des données pertinentes, je dois avoir un enregistrement vidéo précis du moment de transition entre l'accueil et le regroupement, et pendant le rassemblement. La vidéo doit être centrée sur l'acteur aussi, je porte une attention particulière au cadrage pour avoir une vue précise de sa communication non verbale. Finalement, ces vidéos sont un support essentiel pour mener à bien dans une deuxième étape le recueil de données l'entretien d'auto-confrontation avec ces enseignants experts.

2.2.1 L'entretien d'auto-confrontation

Pour créer des données d'analyses qui éclaireront ma question de recherche, je dois accéder à la conscience préreflexive des deux acteurs. Mon objectif est d'étudier et de comprendre leurs activités non verbales pendant ce moment précis de la journée, le premier regroupement. Pour ce faire, il est essentiel de présenter aux personnes observées les traces enregistrées de leurs comportements en situation, pour qu'ils les commentent et les racontent lors d'un entretien. D'après Leblanc (2013) l'entretien doit mettre en évidence le point de vue de l'acteur interviewé afin de révéler ce qui a été significatif pour lui, ses préoccupations, ses intentions et ses attentes vis-à-vis de la situation, son interprétation des événements qui se déroulent, ses gestes (conscients ou inconscients), son ressenti sur les différents moments et ses connaissances et apprentissages mobilisés ou acquis au cours de la situation.

Pour que l'acteur soit en confiance et relate son ressenti pendant l'entretien il est nécessaire de le guider en utilisant un questionnement approprié. En effet, il faut amener l'acteur à expliciter au maximum ses actions, tout en évitant qu'il emploie simplement un discours descriptif et généralisé de ses actions. Il est également essentiel d'empêcher que l'acteur adopte un discours normé, décalé, par rapport à la réalité de l'action et qu'il se sente jugé. La posture du chercheur est donc très importante dans ce moment d'interaction et d'échange, car il s'agit de relancer directement l'acteur sur ses préoccupations à un moment précis : « Qu'est ce qui te préoccupe à ce moment-là ? » ; le chercheur doit alors se rapporter à des actions effectives, clairement spécifiées et contextualisées. Il peut également reformuler les propos de l'acteur pour le relancer et lui permettre d'expliquer davantage et plus profondément une situation. Par ailleurs, il est primordial de créer une atmosphère d'écoute en mettant à l'aise l'acteur par l'explicitation des différentes étapes de l'entretien et en acquiesçant ses propos au fur et à mesure pour qu'il prenne davantage confiance. De plus, Il convient d'organiser matériellement la possibilité à l'acteur d'intervenir en arrêtant à tous moments la séquence vidéo. En effet, il est essentiel de laisser cet espace de communication entièrement tourné vers l'acteur. Pour cet entretien, j'ai donc relié une souris à mon ordinateur spécifiquement pour l'acteur afin qu'il ait la possibilité d'arrêter la vidéo quand un moment l'interpelle. Il est important de relancer l'acteur en stoppant soi-même la vidéo sur des moments significatifs pour maintenir une dynamique dans les échanges tout en évitant de le questionner en utilisant le « pourquoi » ce qui pourrait bloquer son discours.

L'ensemble du processus de recueil de données comprenant la captation de la vidéo et l'entretien d'auto-confrontation a été effectué sur une même journée pour chaque enseignant. En effet, pour que les enseignants soient dans les meilleures dispositions pour commenter leurs actions, j'ai filmé le matin puis j'ai effectué l'entretien d'auto-confrontation lors de la pause méridienne. J'avais eu le temps avant l'entretien de visionner l'enregistrement et de déterminer les moments clefs qui me semblaient intéressants à analyser avec l'acteur. Cela m'a également permis de dynamiser les échanges si l'interlocuteur ne prenait pas l'initiative pour arrêter la vidéo sur les moments importants. Les deux enseignants n'avaient jamais participé à ce type d'entretien. Ils m'ont tous les deux fait part du sentiment un peu désagréable qu'occasionne le visionnage de son activité. Ils étaient tous les deux enthousiastes et investis, décortiquant leurs actions lorsque je les questionnais. En effet, les deux entretiens ont nécessité des interventions soutenues de ma part pour solliciter davantage les enseignants et comprendre les implicites des situations. Je faisais grandement attention à les questionner

sur leurs préoccupations et sur ce qui les interpellait. De leur côté, ils ciblaient davantage leurs réponses pour m’expliquer, pourquoi ils faisaient telles actions, quels savoirs ils utilisaient, par rapport à quelles expériences vécues dans leur carrière d’enseignant et quelles sensations éprouvaient-ils à ce moment précis.

2.2.2 Traitement des données

Après avoir recueilli les données, en filmant les moments de regroupement des deux classes et les entretiens d’auto confrontations avec les enseignants, j’ai procédé au traitement de ces dernières en respectant plusieurs étapes que j’expliciterais dans cette partie.

a. Transcription des données

Pour cette étape, il s’agit de retranscrire à l’écrit les interactions des enseignants avec leurs élèves et l’entretien d’auto-confrontation sous la forme d’un verbatim. Pour faciliter la retranscription et l’analyse plus précise de ces données, je me suis appuyé sur un code de transcription. Ce code permet d’établir une légende faisant ressortir les différents aspects des interactions entre les acteurs et créant ici un cadre favorisant la lecture des faits enregistrés. Ainsi, il permet de mettre en perspective les différents tours de parole en utilisant une couleur différente pour chaque acteur, les indicateurs temporels, pour créer une chronologie des événements, les faits verbaux en retranscrivant à l’oreille pour respecter l’oral des acteurs, les faits para-verbaux représentant les interjections, les onomatopées, la fonction phatique, les faits prosodiques annonçant des changements dans l’action et la communication et enfin, les actions et les communications non verbales (annexe 1). J’ai organisé les verbatims en deux parties. La première est consacrée aux contextes de la classe. En effet, il s’agit ici, de retranscrire avant le moment qui nous intéresse dans cette étude, le regroupement, les différentes interactions de l’enseignant pour illustrer le contexte de la classe et observer des premières informations sur sa posture, ses méthodes matérielles, spatiales de rassemblements. Dans une deuxième partie, j’ai mis en parallèle les verbatims dans un tableau à double volets, avec d’un côté les verbalisations et les actions en classe des enseignants et de l’autre les réactions de l’acteur qui montre et raconte ses actions.

Tableau 1 : Extrait de protocole à 2 volets (cf. légende annexe 1)

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
Un animateur arrive à la porte de la classe : Est-ce que tu aurais la plastifieuse {elle s’avance un peu mais reste à distance du tableau et pointe la plastifieuse à l’autre bout de la classe puis elle s’assoie sur son tabouret} un élève	C’est là que tu te rends compte qu’ils sont longs pour ranger. Qu’est ce qui te préoccupe là ?

est assis en face de la maitresse. Hum... S'il te plait {elle tape des mains} tu ranges {elle pointe avec le doigt l'endroit à ranger et elle récupère une colle dans la main d'un enfant, puis elle se lève et se dirige vers le fond de la classe} Mohamed et Tellio vous faites votre emploi du temps, les filles on a tapé dans les mains. SV7min40sec	Ah ben ce qui me préoccupe c'est que Mohamed et Tellio aient fait leurs emplois du temps sinon je sais que la journée va être compliquée et que tout soit rangé pour qu'on aille s'asseoir, j'ai jeté un œil pour que...
---	--

b. Analyse en signe

Pour cette étape, il s'agit de construire et de déterminer les unités significatives du flux d'action en focalisant notre point de vue, notre analyse des données sur notre question de recherche : Comment les enseignants experts utilisent la communication non verbale pour orienter, maintenir et attirer l'attention des élèves en maternelle. La méthode utilisée afin de réaliser cette étude en signe s'appuie sur une grille d'analyse « tétradique » selon Theureau qui permet d'identifier et de décomposer le flux de l'activité en quatre composantes :

- L'unité élémentaire d'action (**U**) : Que fait l'acteur ? Que se passe-t-il pour lui ? Que communique l'acteur ? [Sensations, sentiments-émotions, imaginations, discours privés, actions, communications verbales]
- Le « representamen », ce qui fait choc pour l'acteur (**R**) : Qu'est-ce que l'acteur prend en compte à ce moment-là ? Qu'est ce qui fait signe pour l'acteur ?
- L'engagement (**E**) : Les préoccupations de l'acteur, Que cherche à faire l'acteur (intention) ?
- Le référentiel (**S**) : Les savoirs, connaissances, habitudes... Que mobilise l'acteur comme connaissances à ce moment ? Qu'est-ce qu'il/elle sait, quelles sont ses habitudes, ses dispositions à agir... qui participent de ce qu'il/elle fait ?

Tableau 2 : Exemple d'une représentation en analyse en signe de l'enseignant numéro 2

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
Sophian, Ouda Gesime ne disent pas merci.	L'enseignant tapote continuellement sur la table. « On dit merci Sophian. Super » en baissant la tête en même temps. « Qu'est qu'on dit Ouda en tapotant su la table. C'est pas à moi qu'il faut le dire mais à Imran » il tend le doigt vers lui puis vers Imran. « Qu'est-ce qu'on dit Gesime. Voilà Super » il baisse la tête et la remonte en tapotant des doigts sur la table.	Savoir s'il va dire merci, si lui il sait comment il s'appelle, s'il sait où il est, s'il sait organiser son périple.	Il sait que de tapoter sur la table maintient une présence, et qu'en fonction de son positionnement et de ses déplacements il influence le comportement des élèves. En tapotant les élèves sentent sa présence et peuvent aussi rire car ça fait de la musique.

c. Analyse croisée

Après avoir retranscrit le flux d'action selon cette méthode sur l'ensemble des données récoltées pour les deux enseignants, j'ai effectué une analyse croisée avec une autre étudiante de M2A. En effet, l'exercice consiste à échanger nos protocoles à deux volets et de construire une analyse en signe des données de l'autre. Cet exercice nous a permis d'échanger sur nos méthodes pour déterminer les unités significatives de l'activité des acteurs, mais aussi pour repérer les différentes composantes du flux de l'activités. Cela a renforcé mon analyse sur mes données, car je me suis davantage focalisé sur les différentes préoccupations des acteurs.

d. Catégorisation et classification des unités d'actions

Une fois le flux d'action reconstitué sur l'ensemble de la captation vidéo des deux enseignants, je me suis attardé à regrouper, trier les différentes unités d'actions des enseignants en sélectionnant les unités significatives permettant d'élaborer une carte d'identité spécifique. Cette catégorisation se base sur les différents moments du regroupement : avant le regroupement et pendant le regroupement et sur les préoccupations déterminantes des acteurs. Les unités d'actions retenues dans ces études seront présentées en suivant un protocole identique pour chaque enseignant, respectant trois étapes afin d'illustrer au mieux les résultats. Dans un premier temps, je relaterai le contexte de l'action pour la situer dans le temps et l'espace, puis je présenterai un extrait du protocole à deux volets associés à l'analyse en signe de la situation, pour enfin proposer une analyse des interactions, et actions des enseignants en fonction de leur préoccupation sur ce moment précis de la vie de classe.

e. Analyse comparative et discussion

La dernière partie de cette étude permettra de faire émerger les points communs et les différences entre les deux enseignants en analysant leurs utilisations de la communication non verbale en situation de classe. En croisant et en comparant les données des deux acteurs, il sera possible de dresser un profil spécifique déterminant des catégories, de rôles, de postures que les enseignants mettent en œuvre dans leur classe pour enrôler les élèves de manière efficace pendant le moment du regroupement. Cela permettra ensuite de discuter des limites de ce travail de recherche, mais aussi des applications concrètes qu'un professeur stagiaire peut mettre en place dans sa classe pour répondre à la problématique de la gestion d'un groupe d'enfants en maternelle, dans les moments de transition et de regroupement collectif.

Partie 3

3.1 Les résultats enseignant 1

3.1.1 Marquer le moment de transition

Contexte : Pendant le temps d'accueil les élèves de PS/MS/GS jouent librement sur les différents ateliers mis à leur disposition. L'enseignante est à une table avec deux élèves en difficultés pour revoir des notions de la veille. Sur la table il y a un sablier de 10 min qui permet de lui signifier à elle ainsi qu'aux élèves la fin du temps d'accueil.

Tableau 3- Extrait protocole à deux volets acteur 1

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>L'enseignante termine le travail avec Sofia, l'ATSEM va voir les groupes d'enfants pour les inciter à ranger : « Aller Ayoub ». L'enseignante dit : Aller on continuera plus tard ; {elle range les affaires de la table et se lève}. ALLEZ ! allez, allez ! {Elle se dirige vers le tableau et tape des mains en s'adressant à toute la classe}. SV 7min18sec</p>	<p>A ce moment-là tu leur as demandé de ranger. Voilà {Mouvement de tête haut} parce que le sablier était fini et qu'on doit ranger. Mais c'est vrai que je ne suis pas avec eux là-bas j'attends qu'ils rangent.</p> <p>Là du coup tu relances.</p> <p>Je relance pour qu'ils viennent s'asseoir maintenant que j'ai fini avec Sofia je peux être plus présente pour les rassembler.</p>

Tableau 4 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 1 :

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
<p>Elle a terminé le travail avec Sofia.</p>	<p>Elle se lève de la chaise et range les affaires sur la table rapidement et dit : « Allez, On continuera plus tard ! » d'une voix plus forte. Elle se dirige vers le tableau et tape des mains plusieurs fois en disant : « Allez, allez, allez » d'une voix crescendo. Elle s'adresse à toute la classe.</p>	<p>Que les élèves remarquent la fin de l'accueil pour conserver d'emblée le groupe dans le bon timing de début de matinée.</p>	<p>Elle sait qu'elle doit être disponible pour que les élèves s'activent et viennent s'asseoir.</p>

Analyse : l'enseignante sait que les élèves mettent du temps à ranger et qu'elle doit être présente pour les rassembler, et les dynamiser. Pour attirer leur attention et marquer le moment de transition elle effectue plusieurs gestes de communication non verbale. D'abord,

le ton de sa voix augmente dès qu'elle termine son atelier avec Sofia pour s'adresser au groupe classe afin qu'il perçoive clairement la fin du temps d'accueil. Elle utilise un niveau sonore différent quand elle s'adresse à un élève ou au groupe. Puis, elle range les affaires sur la table et se déplace dans l'espace de manière dynamique. Elle est active et le montre au groupe pour le mobiliser et attirer son attention. Elle se dirige vers le tableau au lieu de rassemblement tout en tapant des mains, et en disant « Allez, allez, allez ». Ici ces mots sont des connecteurs qui ont un impact sur le rythme que l'enseignant veut transmettre au groupe.

3.1.2 Maintenir la dynamique du groupe

Contexte : l'enseignante se positionne sur son tabouret devant le tableau au lieu de rassemblement et observe la classe en train de ranger.

Tableau 5- Extrait protocole à deux volet acteur 1

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>Un animateur arrive à la porte de la classe : Est-ce que tu aurais la plastifieuse {elle s'avance un peu mais reste à distance du tableau et pointe la plastifieuse à l'autre bout de la classe puis elle s'assoie sur son tabouret} un élève est assis en face de la maitresse. Hum... S'il te plait {elle tape des mains} tu ranges {elle pointe avec le doigt l'endroit à ranger et elle récupère une colle dans la main d'un enfant, puis elle se lève et se dirige vers le fond de la classe} Mohamed et Tellio vous faites votre emploi du temps, les filles on a tapé dans les mains.SV7min40sec</p>	<p>C'est là que tu te rends compte qu'ils sont longs pour ranger.</p> <p>Qu'est ce qui te préoccupe là ?</p> <p>Ah ben ce qui me préoccupe c'est que Mohamed et Tellio aient fait leurs emplois du temps sinon je sais que la journée va être compliquée et que tout soit rangé pour qu'on aille s'asseoir, j'ai jeté un œil pour que...</p> <p>Pour les rassembler ton signe c'est de taper des mains.</p> <p>Pour le regroupement oui, pour l'histoire normalement j'utilise un bâton de pluie, mais pour les rassembler je ne fais pas de chanson, peut-être que je devrais faire une chanson, non moi je tape dans les mains.</p>

Tableau 6 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 2 :

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Un élève est assis en face d'elle et a du matériel dans les mains.	Elle tape des mains doucement et lui demande de ranger. « Tu ranges s'il te plait ». Elle pointe du doigt l'endroit où ranger.	Que tout soit rangé par les élèves et qu'ils viennent s'asseoir rapidement.	Elle sait que les élèves ont besoin de temps pour ranger. Elle sait que tapper dans les mains est un signal reconnu par les enfants.
Un élève est debout au coin regroupement.	Elle touche l'épaule de l'élève et lui demande de s'asseoir avec une voix douce.		

Analyse : pour maintenir la dynamique de rangement elle va interpeller plusieurs petits groupes d'élèves en utilisant différents moyens de communication non verbale. En effet, elle effectue des gestes déictiques qui ajoutent des informations pour renforcer ses indications verbales en montrant les endroits où ranger aux élèves sans utiliser la parole. Par ailleurs, son langage corporel soutient son langage verbal ce qui renforce sa communication auprès des élèves ainsi, elle associe le toucher sur l'épaule, et le ton bas de sa voix pour attirer l'attention d'un élève. Elle utilise également un signal spécifique pour attirer l'attention des élèves : taper des mains. Il s'agit d'un geste illustrateur qui accompagne sa parole, car elle tape des mains doucement tout en demandant de ranger à un élève doucement. On observe une corrélation entre l'intensité de sa voix et l'intensité de son geste qu'elle adapte soit en s'adressant au grand groupe soit à un élève en particulier.

3.1.2 Mettre les élèves en position d'écoute

Contexte : plusieurs élèves sont assis, des bandes adhésives collées au sol sur trois niveaux matérialise l'endroit pour s'asseoir en face du tableau, seuls quelques-uns sont encore debout.



Tableau 7 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 3 :

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Elle voit Konan qui arrive au lieu de rassemblement.	Elle touche l'épaule de Konan et lui demande de s'asseoir sur une chaise à côté d'elle.	Que Konan soit rassuré.	Elle sait qu'il a besoin de lui toucher la jambe et que sa présence le rassure.

Analyse : elle sait qu'elle doit garder près d'elle cet élève, car il a besoin de proximité pour être rassuré et attentif pendant le moment des rituels. Elle anticipe donc le comportement de l'élève pour s'assurer qu'il soit concentré.

Tableau 8 – Extrait protocole à deux volets acteur 1

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
Moustapha et Liam je ne veux pas vous entendre parler pendant que le copain fait la date {debout en face des deux élèves en les fixant du regard et en levant l'index}. C'est Bon Camélia. Aller c'est bien rangé là {en la fixant du regard} ... Merci assieds-toi maintenant. Théo mets-toi là que tu es trop serré là-bas tu n'y verras rien {elle se rapproche de Théo et pointe du doigt l'endroit où elle veut qu'il se déplace} Théo...	Qu'est ce qui te préoccupe là... Alors moi j'aime bien quand je commence qu'ils soient tous attentifs qui n'y en ai pas un à droite à gauche {en faisant les gestes} et qu'ils soient là et que je capte bien leur attention même si ça prend du temps je m'en fiche je ne commence pas réellement tant que...sauf Tellio parce qu'il lui... il lui faut plus de temps. Tu commences réellement ? Je commence par annoncer qui fait quoi pour que les derniers comprennent qu'ils doivent s'asseoir.

Tableau 9 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 4 :

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Moustapha et Liam parlent.	Elle lève l'index, les fixe du regard et leur demande de ne plus parler.	Que tout le monde soit en capacité d'écouter pendant le rassemblement.	Elle sait qu'en amorçant les rituels en rappelant qui fait quoi les derniers élèves viennent s'asseoir. Elle commence quand tout le groupe est attentif.
Théo est assis à un endroit où il ne verra pas bien le tableau.	Elle pointe du doigt l'endroit où Théo peut aller s'asseoir et se rapproche de lui. Elle lui demande de se déplacer.		

Analyse : Elle sait qu'elle ne doit pas commencer ses rituels tant que tous les élèves ne sont pas assis correctement et attentifs. Elle amorce le rituel pour que les derniers retardataires s'assoient, puis elle prépare ses élèves à être attentifs en régulant le bruit par l'utilisation de gestes illustrateurs. Ici, elle associe sa parole à ses gestes en mettant le doigt devant sa bouche, et en regardant avec insistance l'élève pour qu'il se calme et écoute. Puis, elle est attentive à leur positionnement afin qu'ils voient le mieux possible. Pour se faire elle utilise des gestes déictiques pour préciser la place adaptée à un élève.

3.1.3 Questionner et interpeler les élèves pour orienter et maintenir leur attention

Contexte : Une élève de petite section doit recomposer la date du jour au tableau avec l'aide des autres élèves de la classe.

Tableau 10 – Extrait protocole à deux volets acteur 1

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>Elle me met le jour d'aujourd'hui il s'appelle comment ? {Rapproche le tabouret du tableau pour aider Chainèze à positionner l'étiquette et elle pointe le jour de la semaine} Le 11 (dit chainèze) Oui ça c'est son numéro, le jour il s'appelle comment, il s'appelle ? lundi, mercredi Nooooo celui qui commence comme Jade avec le jjjjjjjj {elle met son doigt sur ça joue}. Jeudi jeudi jeudi SV 11min05sec</p>	<p>J'ai remarqué qu'à chaque fois tu fais des... Alors ça c'est la méthode Borel-Maisonny, c'est une méthode de lecture pour les dyslexiques, elle est très dans le corporel et très imagée par exemple le i c'est comme ça {elle tend son index face à sa bouche et tend ses lèvres} après tu as le ffffff la barre du f {elle trace une barre sur son ventre} tu as le A c'est la grande main qui s'ouvre avec la bouche comme ça {elle fait le son A de manière exagéré avec sa bouche et ouvre sa main face à elle}. Les signes de cette méthode je le fais pour la phonologie pour les grands y a certains moyens aussi qui commencent à en connaître certains et je le fais au regroupement pour les ateliers de phono et avec les prénoms ils ont l'habitude voilà... mais je le fais que depuis cette période pour faire participer les grands et les aider à retrouver les lettres. Donc tu associes... Voilà j'associe le geste avec le son.</p>

Tableau 11 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 5 :

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Chainèze dit le 11 et les autres élèves ne trouvent pas le jour de la semaine.	Elle lui répond « oui ça c'est le numéro. Le jour il s'appelle comment ? Celui qui commence comme jade » elle met le doigt sur sa joue.	Que les grands et les moyens participent avec Chainèze, qu'ils trouvent le nom du jour d'aujourd'hui.	Elle utilise la méthode Borel-Maisonny pour illustrer par un geste chaque son des lettres de l'alphabet. Elle utilise cette méthode pour faire participer les grands et les moyens. Coordonne les gestes et le son des lettres pour accompagner les élèves dans cet apprentissage.

Analyse : Elle maintient et oriente l'attention des élèves en dynamisant les échanges, en valorisant les réponses et en relançant le groupe par des questions. Elle module sa voix tout en pointant des informations pertinentes pour les aider. Elle sait que les petites sections ne connaissent pas les jours de la semaine, elle utilise alors tout le groupe pour trouver les réponses et construit ainsi une dynamique d'entraide. Par ailleurs, l'enseignante donne des

indices qui mobilisent les élèves et les mettent en état de recherche. En effet, pour retrouver la première lettre du jour de la semaine elle utilise la méthode Borel-Maissonny qui illustre par les gestes le son des lettres. Elle a créé ici un code de communication propre à la classe qui met en jeu les deux types de communication verbale et non verbale. Les élèves doivent se rappeler quel son et quel geste correspondent à quelle lettre, cela renforce l'engagement, la concentration, et l'apprentissage des élèves.

3.1.4 Adapter ses gestes pour certains élèves

Contexte : Pendant les rituels du matin l'enseignante recentre l'attention d'un élève.

Tableau 12 – Deux extraits protocole à deux volets acteur 1

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>Ensuite Théo T très bien et la musique T T T T T, TTTT non pas T et la musique {elle fait un mouvement de gauche à droite avec son doigt} TTT ça c'est pour les grands enfin si des moyens le font c'est pas gênant mais voilà. Konan tu écoutes ne me tourne pas le dos tu n'as pas des yeux derrière la tête. SV 15min 21sec</p>	<p>Pourquoi tu touches la tête de Konan là ? Je touche beaucoup les élèves pour leur dire calme toi recentre toi, je n'utilise pas que le regard souvent je le fais par le touché parce que {mouvement pour englober avec ces deux mains} ... surtout pour Konan parce que lui je sais que le touché c'est important pour lui. Qu'avec la parole je n'arriverai pas à le recentrer.</p>
<p>Ils ont un nom spécial ces biscuits qui sait comment ils s'appellent ? Alors je vais vous aider hier nous avons raconté un livre où il y avait des expressions. Alors attendez parce qu'il y a Moustapha qui s'amuse là et qui n'écoute pas {elle se tourne vers moustapha et le fixe du regard}. SV22min13sec</p>	<p>Pour Moustapha tu utilises plus le regard pour le... Oui parce que Moustapha tu n'as pas besoin de le toucher, la parole ça a beaucoup plus de... rien qu'avec le regard et si je hausse le ton il va beaucoup plus m'écouter alors que Konan je sais que si je le touche j'ai plus de chance qu'il se calme tu vois je lui dis alors Konan maintenant tu vas te calmer (voix basse) je pense que ça l'apaise si je le touche.</p>

Tableau 13 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 6 :

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Konan n'écoute pas et lui tourne le dos.	Elle touche la tête de Konan et dit avec une voix basse : « Konan tu écoutes ne me tourne pas le dos, tu n'as pas des yeux derrière la tête ».	Que Konan se calme et se recentre.	Elle sait que pour Konan le touché est important, avec la parole elle n'arrive pas à le recentrer. Elle a plus de chance de le calmer si elle le touche et utilise une voix basse parce que ça l'apaise.

Tableau 14 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 7 :

Elle voit Moustapha qui s'amuse.	Elle dit « alors attendez parce qu'il y a Moustapha qui s'amuse là et qui n'écoute pas « elle se tourne vers lui et le fixe du regard ».	Que moustapha soit attentif.	Elle sait qu'elle n'a pas besoin de toucher cet élève pour le recentrer. Elle utilise seulement le regard et hausse le ton.
----------------------------------	--	------------------------------	---

Analyse : Pour maintenir l'attention de certains élèves elle les sollicite différemment. Pour Konan elle associe ses gestes en lui touchant la tête avec un ton bas pour le recentrer. En effet, elle sait que pour lui le toucher est important et qu'avec seulement la parole elle n'arrive pas à le calmer alors que pour Mohamed il suffit de hausser le ton et de le regarder de manière insistante. Ainsi, elle adapte ses gestes pour maintenir l'attention des élèves.

3.2 Les résultats enseignant 2

3.2.1 Marquer le moment de transition

Contexte : les élèves de TPS jouent à différents jeux disposés sur les tables de la classe. A côté du tableau, il y a une table plus grande qui sert à la collation du matin et aux ateliers d'arts visuels. Les élèves se rassemblent d'abord à cette table pour manger une collation avant d'aller au coin regroupement pour commencer les rituels du matin.

Tableau 15 – Extrait protocole à deux volets acteur 2

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>L'enseignant demande à tout le monde de ranger la classe. 5 enfants viennent s'asseoir à la table à côté de l'enseignant. <i>Nessim tu prends la voiture tu la ranges, non tu vas ranger.</i> Aller on va ranger (avec une voix normale), Imrane on range les bonhommes {en montrant du doigt l'endroit où ranger}. Salma va ranger les bonhommes là-bas. Ça va Ouda c'est pas trop lourd (l'élève porte un gros carton). <i>Aller Nessim range voilà met les dedans.</i> Tous les enfants rangent le matériel dans le calme l'enseignant est assis et prépare son atelier.</p>	<p>Tu prépares pendant l'accueil ? Je profite en fait souvent aussi de ces moments-là pour préparer la classe, pour préparer les choses. D'accord tu te mets plus en retrait... c'est plus l'ATSEM qui gère ce moment-là toi tu es plus en retrait pour commencer à préparer. Ben c'est-à-dire que je n'ai pas d'ATSEM l'après-midi si je ne fais pas tout dans la classe, ou je me le tape tout seul... Oui... Donc... tous les moments que je peux utiliser je les utilise. Et comme maintenant le moment du rangement et de la mise à table et du levé de table ça roule à peu près j'ai de moins en moins à intervenir D'accord... et qu'est-ce que tu as fait pour que ça roule ? Eh ben au début de l'année on était tous les deux et là on apprend à s'asseoir, à se mettre à table {il mouline avec sa main} Tu leur apprends tout le déroulé. Ouai et j'ai surtout le même déroulé grosso modo. Le déroulé c'est toujours le même, il n'y a pas toujours la même chose dedans mais... c'est toujours accueil {en précisant avec ces deux mains jointes} quand on a fini l'accueil on range la classe, on goûte, on va sur les bancs, on chante machin, on va en sport. Après par contre en début d'année il n'y en avait pas un qui distribuait les verres, on n'allait pas s'asseoir l'un après l'autre, on se permettait pas d'aller poser le verre là-bas tu vois tout ça vient petit à petit ça se construit.</p>

Tableau 16 – Extrait d'analyse en signe acteur 2 - Unité d'action 1

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
C'est l'heure de ranger.	L'enseignant le demande à tout le monde : « Aller on va ranger » avec une voix normale tout en étant assis à la table du goûter où il prépare un atelier depuis le temps d'accueil. Il interpelle Imran en lui demandant de ranger les bonhommes tout en pointant du doigt l'endroit où ranger.	Optimiser tous les temps pour préparer son travail. Rendre les élèves autonomes en étant plus distant mais toujours présent.	Il sait que l'ATSEM n'est présente que le matin et qu'il doit en profiter pour préparer ses ateliers, puis le moment de rangement, de mise en table et de levé de table se répète tous les jours et roule alors il a de moins en moins à intervenir, car il a pris du temps en début d'année pour construire petit à petit chaque moment.

Analyse : L'enseignant marque le changement de temps en l'annonçant avec une voix normale : « Allez on va ranger ». Puis, Il contrôle le rythme du groupe et mobilise les élèves avec l'ATSEM pour qu'ils accomplissent leurs tâches de rangement. Tout en restant assis à la même place, il interpelle quelques élèves en utilisant des gestes déictiques, pour ajouter des informations à sa parole, il dit à Imran : « range les bonhommes » et il pointe l'endroit où ranger de sa place. Le positionnement dans l'espace de l'enseignant est un point important de sa communication non verbale notamment sa proxémie avec les élèves. De l'accueil à la collation il est positionné au lieu de rassemblement. En étant à un point fixe les élèves se repèrent facilement sur le lieu où ils doivent venir s'asseoir. Il sait que ces moments de transition se passent bien, car il les a construits petit à petit avec les élèves. Il leur a appris à ranger, à s'asseoir en début d'année. Il intervient très peu, et se met délibérément en retrait tout en étant présent, son objectif est que les toutes petites sections acquièrent des comportements d'élèves. C'est aussi un moyen pour lui d'organiser son travail pendant que les enfants sont en autonomie. Il peut ainsi se concentrer sur d'autres tâches, car les élèves ont intégré le fonctionnement répétitif du déroulement de la matinée. Ainsi, pour cet enseignant c'est la construction en amont des comportements attendus des élèves qui permet de marquer la transition entre les différents moments du matin.

3.2.2 Maintenir la dynamique du groupe

Contexte : Les élèves sont tous assis en train de manger la collation, l'ATSEM demande à un élève de distribuer les verres aux copains.



Tableau 17 – Extrait d'analyse en signe acteur 2 - Unité d'action 2

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Sophian, Ouda, Gesime ne disent pas merci.	L'enseignant tapote continuellement sur la table et rappelle aux élèves qu'ils doivent dire merci. Il baisse la tête en même temps qu'il dit « super ». Un élève s'adresse à lui : « C'est pas à moi qu'il faut le dire mais à Imran » il tend le doigt vers lui puis vers Imran.	Savoir si l'élève va dire merci, s'il sait comment il s'appelle, s'il sait où il est, s'il sait organiser son périple.	Il sait que de tapoter sur la table maintien une présence, et qu'en fonction de son positionnement et de ses déplacements il influence le comportement des élèves. En tapotant ils sentent sa présence et peuvent aussi rire car ça fait de la musique.

Analyse : Pendant le moment de la collation l'enseignant utilise la communication non verbale pour marquer sa présence et maintenir la dynamique des élèves. Il tapote continuellement sur la table, pour donner du rythme et pour que les élèves sentent sa présence. Par ailleurs, il est attentif à ce que les élèves disent merci, connaissent les prénoms de leurs camarades, organisent leurs déplacements et se repèrent par rapport aux autres. L'enseignant effectue des renforcements positifs par le geste en accentuant avec un mouvement de la tête de haut en bas les réussites de ses élèves. En les valorisant, par l'association d'un geste illustrateur et d'une confirmation orale par un « Super » l'enseignant instaure une atmosphère sereine qui encourage ses élèves et les maintient dans une dynamique d'apprentissage.

3.2.2 Mettre les élèves en situation d'écoute

Contexte : Les enfants posent leurs verres et viennent s'asseoir les uns après les autres sur les bancs du coin regroupement

Tableau 18 – Extrait protocole à deux volets acteur 2

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>V10min54sec il s'assoit. Les enfants viennent s'asseoir. Aller vient Talia. Viens t'asseoir avec les copains. Regarde Ouda il y a de la place là-bas Ouda, Ouda (avec une voix de plus en plus forte) {en précisant avec sa main}. Sofian il y a de la place là. Talia tu essayes de rester avec nous s'il te plait. Tu vas te coincer là-bas. Tu vas te coincer. Qu'est-ce que tu trafiques là. Talia voilà. SV 11min38sec</p>	<p>Quand tu es là que tu t'assois là qu'est ce qui te préoccupe ? Qu'il trouve tous leur place, qu'ils y restent, mais surtout je suis sur Talia que vas-t-elle faire ? C'est surtout elle que... C'est pas surtout elle, mais ouais c'est elle qui peut poser le plus de problèmes majeurs dans l'histoire du regroupement mais elle arrive des fois à s'asseoir, à se poser un petit peu, elle commence à comprendre que ça marche comme ça. Tu vois avant-hier elle était roulée par terre.</p>

Tableau 19 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 3

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Ouda cherche sa place.	L'enseignant précise l'endroit où elle doit s'asseoir en le pointant du doigt et appelle l'élève trois fois pour attirer son attention. Le niveau de sa voix augmente entre chaque appel.	Voir ses élèves assis et qu'ils le restent.	
Talia ne vient pas s'asseoir.	L'enseignant interpelle Talia et la fixe du regard. Elle va se coincer et l'enseignant la prévient. L'ATSEM intervient et la calme.	Anticiper les réactions imprévisibles de Talia.	Il sait qu'elle commence à comprendre le fonctionnement, mais elle peut également se jeter par terre.

Analyse : Le placement des élèves avant de commencer les rituels est important pour l'enseignant afin que les élèves soient dans les meilleures conditions pour participer et écouter. En effet, il s'attarde ici à placer les élèves qui sont encore debout, et qui ne trouvent pas leur place. Il interpelle une élève avec une voix de plus en plus forte et précise sa place en la montrant avec sa main. L'enseignant fait correspondre son geste et sa parole pour renforcer

son message, il utilise donc des gestes illustreurs. Il porte également son attention sur une élève qui lui pose problème pendant le regroupement. Il lui répète plusieurs fois de s'asseoir, l'ATSEM finalement intervient et la rassure. L'enseignant sait que c'est parfois difficile pour cette élève de rester en place et qu'elle a un comportement imprévisible, mais il veut qu'elle soit assise et prête à participer avec le groupe.

3.2.3 Questionner et interpeler les élèves pour orienter et maintenir leur attention

Contexte : l'enseignant lance les rituels, ici ils comptent les élèves et chante les comptines

Tableau 20 – Extrait protocole à deux volets acteur 2

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>V13min47sec. On va compter combien on est. Chut vous m'aider à compter on y va. {Il énumère la bande numérique en précisant avec le doigt} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. {Il retient Talia qui part de sa place avec sa main sans la regarder} 8, 9. Et là {les enfants pointent le tableau des absents} et là c'est ceux qui ne sont pas venu. Talia se lève il la replace sur le banc. Enzo n'est pas venu après Ousman, Rayan et Jordan. On va vérifier que l'on est bien neuf. Attention on y va, reste assise Talia {il compte les enfants en appuyant sur leur tête}. SV 14min31sec</p>	<p>Tu précises tout en fait... Ben là il faut qu'ils comprennent que je les compte eux alors j'appuie sur leurs épaules quand je les compte. Oui j'essaie de mettre du sens par le visuel avec et par le toucher.</p>

Tableau 21 – Extrait d'analyse en signe acteur 1 - Unité d'action 4

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
L'enseignant dit : « on va compter combien on est ? ».	<p>Il énumère la bande numérique jusqu'à 8 en précisant avec le doigt.</p> <p>Il vérifie qu'ils sont bien neuf en les comptant un par un et en appuyant sur leur tête.</p>	Que les élèves comprennent qu'il les compte eux.	Il sait qu'il donne du sens aux apprentissages avec le visuel et le toucher.

Analyse : Pendant le moment de rituel l'enseignant interpelle et questionne ses élèves de différentes manières. D'abord il maintient et oriente leur attention en illustrant tout ce qu'il dit avec des gestes. Il pointe les informations pertinentes en accord avec ce qu'il demande à l'élève pour l'accompagner, l'aider à trouver la solution. Puis, il utilise le mouvement, le toucher et la proxémie pour compter ses élèves. En effet, il touche la tête des élèves au fur et à mesure lorsqu'il les énumère en faisant le tour du groupe en entier. Il sait qu'en associant le

toucher et le visuel il donne du sens aux apprentissages. Il montre ici explicitement aux élèves comment on compte ses camarades et mobilise ainsi leur attention.

Tableau 22– Extrait protocole à deux volets acteur 2

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>V15min30sec : l’enseignant pose les chansons sur le sol. Talia est assise à côté de lui. {Il pointe Gesime du doigt et lui dit chut avec son doigt}. Il dit Aron {le pointant du doigt et le regardant} Aaron {il montre les chansons} vas-y... ça on essaye de le dire Aaron c’est le rock’n’roll ! Dis-le-toi ! Le rock’n’roll. C’est difficile à dire ça. On y va. 1,2,3 {compte avec ses doigts en l’air}. SV 16min12sec</p>	<p>Tu commences par 1,2 3 les chansons.... D’abord ça me permet de centrer tout le monde sur quand est-ce que l’on démarre et je peux le faire aussi en sport et comme maintenant ils le font tous ils comptent aussi jusqu’à trois. Les chansons prennent beaucoup de place dans le rituel... Parce qu’il y a le langage, là on travaille sur les parties du corps, les chansons c’est pour moi un outil d’apprentissage, après on peut arriver à faire toutes les parties du corps avec. Là si je tape sur le ventre et qui ne se passe rien j’attends qu’ils me disent le ventre (rire).</p>

Tableau 23 – Extrait d’analyse en signe acteur 2 - Unité d’action 5

L’enseignant dit « Aaron ».	Il le pointe du doigt et le regarde fixement, puis pointe les chansons et redit seulement son prénom. Aaron choisi une chanson il lui demande de répéter le titre avec lui et compte 1,2,3 avec ses doigts en l’air pour commencer la chanson en groupe.	Que les élèves chantent les chansons avec lui.	Il sait que faire 1,2,3 ça lui permet de centrer le groupe avant de chanter, ça leur donne le moment de départ et il compte jusqu’à 3. Il l’utilise aussi en sport. Les chansons sont des outils d’apprentissages il les utilise pour le langage et pour travailler des thèmes spécifiques ici les différentes parties du corps.
-----------------------------	--	--	---

Analyse : L’enseignant communique avec ses élèves de manière concise. En effet, Il interpelle un élève seulement en le pointant du doigt, en le regardant avec insistance et en disant uniquement son prénom. Lorsque l’élève s’approche, il pointe une affiche de chanson par terre et redit son prénom. L’élève choisi alors la musique qu’il veut chanter avec le groupe. Les gestes ici sont centraux, car ils sont grandement déictiques, ce qui mobilise davantage l’élève et rend le groupe attentif. Pour démarrer, les chansons l’enseignant compte toujours jusqu’à 3. Cela lui permet de donner le départ de la chanson afin que tout le monde commence en même temps. C’est aussi un moyen pour que les élèves apprennent à compter jusqu’à trois. Ce signe ritualisé de lancement d’activité recentre et mobilise l’attention. Enfin, il propose des chansons accompagnées de gestuelle, car elle représente pour lui un moment d’apprentissage spécifique pour les élèves au niveau du langage, mais aussi pour aborder

différents thèmes comme ici les parties du corps. Illustrer les chansons avec des gestes instaure une motivation supplémentaire pour les élèves et développe, la motricité la mémoire gestuelle et l'écoute.

3.2.4 Adapter ses gestes au profil des élèves

Contexte : pendant le rituel une élève a des difficultés à rester avec le groupe et à participer

Tableau 24– Extrait protocole à deux volets acteur 2

Verbalisation et action en classe	Montrer, raconter, commenter, en auto-confrontation
<p>SV 11min45sec : L'ASTEM ramène une chaise et la place à côté de l'enseignant.</p> <p>V13min47sec. On va compter combien on est. Chut vous m'aider à compter on y va. {Il énumère la bande numérique en précisant avec le doigt} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. {Il retient Talia qui pars de sa place avec sa main sans la regarder} 8, 9. Et là {les enfants pointent le tableau des absents} et là c'est ceux qui ne sont pas venus. Talia se lève il la replace sur le banc. Enzo n'est pas venu après Ousman, Rayan et Jordan. On va vérifier que l'on est bien neuf. Attention ! On y va, reste assise Talia en utilisant un ton calme {il compte les enfants en appuyant sur leur tête}. SV 14min31sec</p>	<p>{En pointant le doigt sur l'écran} ça c'est prévu pour Talia.</p> <p>Ah ok...</p> <p>Comment tu gères ça avec Talia, comment tu... ?</p> <p>Ben je sais que ça c'est jamais tellement bien passé si tu veux, je sais qu'elle est pas complètement... disposée à avoir un comportement attendu et à partir de là il y a deux aspects. On peut pas la laisser totalement libre sinon c'est n'importe quoi et deuxième aspect elle ne peut pas supporter totalement la contrainte donc... euuhhh quand est ce qu'on lâche quand est ce que l'on tient {va et viens avec sa main}. Mais c'est le feeling. Tu sais si tu lui dis on reste là elle va se contenir trois minutes et elle va exploser et l'explosion on sait pas combien de temps elle va durer que si... enfin je préfère gérer plusieurs petites explosions qu'une grosse.</p> <p>Il faut arriver à trouver un équilibre.</p> <p>Oui oui donc des fois elle, elle est susceptible d'un coup de venir ici en courant pour se rouler par terre trois minutes. Je vais dire aux autres aller on la laisse euuuh et puis on retourne la chercher tu vois.</p> <p>Parfois si elle a besoin de crier c'est peut-être mieux qu'elle le fasse et qu'elle revienne avec nous quand elle est disposée.</p>

Tableau 25 – Extrait d'analyse en signe acteur 2 - Unité d'action 6

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
L'ATSEM pose une chaise à côté de l'enseignant.	Il pointe le doigt sur l'écran « ça c'est prévu pour Talia ».	Gérer son comportement.	Il sait qu'elle peut se rouler par terre pendant un moment. Il doit continuer à gérer le groupe alors il la laisse et la récupère quand elle est calme.
Talia se lève de sa place.	Il tend sa main sans la regarder pour la retenir. Il la replace sur le banc en l'attrapant. Il dit à Talia reste assise en utilisant un ton calme.		

Analyse : L'enseignant sait que Talia n'arrive pas à intégrer les bons comportements pour évoluer sereinement en groupe et dans la classe. Elle est imprévisible. Il sait qu'il doit adapter son comportement pour gérer les petites explosions de cette élève et ne pas avoir une grosse crise ingérable par la suite. Il doit trouver un équilibre entre ne pas la contraindre totalement et lui donner le cadre nécessaire pour qu'elle évolue sereinement au sein du groupe et qu'elle entre dans les apprentissages. Il s'adresse à elle avec un ton calme. L'ATSEM amène une chaise à côté de l'enseignant pour cet élève afin d'anticiper son comportement et de l'avoir près de lui pour la rassurer. Il utilise le toucher pour lui rappeler le cadre sans un mot, puis l'assoit lui-même sur le banc et lui rappelle une nouvelle fois ce qu'il attend d'elle. Il accepte que cette élève puisse avoir des crises et attend qu'elle soit calmée et prête à revenir avec le groupe.

3.3 Analyse croisées des deux enseignants

Cette analyse croisée a pour objectif d'établir le profil spécifique de chaque enseignant au regard de leurs utilisations de la communication non verbale et dans le but de mettre en lumière concrètement leurs points communs et leurs différences. Pour faciliter la lisibilité de cette comparaison j'utilise un code couleur afin de désigner chaque enseignant. Ainsi, l'enseignante 1 en vert, l'enseignant 2 en rouge et les deux enseignants en violet.

3.3.1 Marquer le moment de transition

Au regard de cette analyse on remarque que **l'enseignante 1** se déplace de manière dynamique dans sa classe en aidant ses élèves à ranger alors que **l'enseignant 2** reste constamment assis à sa place et interpelle les élèves de sa position. De plus **l'enseignante 1** rappelle activement aux élèves de ranger en variant le son de sa voix. Elle l'augmente lorsqu'elle s'adresse à un groupe et le diminue lorsqu'elle parle à un élève alors que **l'enseignant 2** parle très peu et garde le même ton de voix pendant ce moment de transition. Par contre, **les deux enseignants** regardent fixement les élèves avec lesquels ils communiquent pour leur transmettre plus efficacement leur message. De plus **l'enseignante 1** utilise un signal sonore connu des enfants : tapez des mains. Celui-ci est corrélé au son de sa voix. Si elle hausse le ton elle tape plus fort des mains pour attirer l'attention des élèves. Contrairement, à **l'enseignant 2** qui lui annonce seulement le moment de ranger. Cependant, **l'enseignant 2** est plus en retrait et observe attentivement ses élèves, car il a construit ce moment petit à petit avec eux pour qu'ils deviennent de plus en plus autonomes.

3.3.2 Maintenir la dynamique du groupe

L'enseignante 1 maintient la dynamique du groupe en le sollicitant, par l'utilisation de plusieurs gestes de communication non verbale. Les gestes illustreurs en pointant du doigt où ranger et en mettant le doigt sur sa bouche quand elle demande le silence ainsi que des gestes déictiques pour ajouter des informations pertinentes à sa parole. **L'enseignant 2** utilise également ces types de gestes mais davantage les gestes illustreurs pour amplifier ce qu'il dit : il fait oui de la tête en même temps qu'il le dit. Ici il valorise les élèves et les maintient dans la tâche demandée. De plus, celui-ci est immobile et marque sa présence en tapotant la table du bout des doigts pour que les élèves sentent qu'il les observe et qu'il est attentif à leurs actions alors que **l'enseignante 1** se rapproche davantage des élèves et leur rappelle à voix haute ce qu'elle attend d'eux.

3.3.3 Mettre les élèves en situation d'écoute

Les deux enseignants sont très attentifs à ce que leurs élèves trouvent leur place et soient correctement installés avant le début des rituels. Tous les deux montrent avec les gestes et accompagnent avec leurs voix les indications qu'ils formulent pour interpeller les élèves. Ils attendent également le silence et que tout le monde écoute pour commencer. Cependant,

l'enseignante 1 anticipe davantage ce moment en mettant près d'elle un élève qui doit être rassuré, et commence à questionner les élèves pour que les retardataires viennent s'asseoir.

3.3.4 Questionner et interpeler les élèves pour orienter et maintenir leur attention

Pendant les rituels l'enseignant 2 associe le toucher en mettant la main sur la tête des élèves pour les compter, le visuel en créant du mouvement avec ses gestes et en pointant les informations pertinentes, la proxémie en se rapprochant de chaque élève pour les compter et enfin la concordance entre sa communication verbale et non verbale. L'objectif est que les élèves comprennent qu'on les compte eux et qu'ils le ressentent. L'enseignant 1 utilise également des stimulations visuelles en pointant les informations pertinentes et en utilisant des gestes qui illustrent des sons et des lettres de l'alphabet. Elle ajoute des informations à son discours et le renforce avec des gestes déictiques. Elle valorise également les réponses des élèves. Cependant, son objectif est davantage de mettre les élèves en situation de recherche et de réinvestissement des apprentissages antérieurs pour qu'ils participent activement. Elle s'adresse donc plus au groupe qu'à un élève en particulier.

3.3.5 Adapter ses gestes au profil des élèves

Les deux enseignants adaptent leurs gestes aux élèves qui demandent une attention particulière. D'abord en anticipant leur réaction et en créant un espace sécurisant. En effet, l'enseignante 1 va directement mettre Konan à côté d'elle et l'enseignant 2 prévoit une chaise à côté de lui pour Talia. Ensuite ils s'adressent d'une manière spécifique à ses élèves. L'enseignante 1 associe davantage le toucher, la proxémie, le regard et la voix douce avec Konan, car elle peut plus facilement entrer en communication avec lui de cette manière. L'enseignant 2 essaye de trouver un équilibre entre contrainte et lâcher prise en associant le toucher, le regard et la voix pour régler les petits débordements et éviter les grosses crises avec Talia. Les deux enseignants développent donc des stratégies de communication spécifiques en fonction du comportement de leurs élèves.

3.4 La discussion

Dans une première, partie nous avons analysé les résultats en les rangeant par grands thèmes suivant les types de moments ou d'actions intentionnelles afin d'étayer les gestes non verbaux et les interactions des enseignants experts avec leurs élèves. Dans un second temps nous avons présenté une analyse croisée permettant de mettre en avant des types individuels

et des types partagés d'actions situées par les deux acteurs. Dans cette discussion nous confronterons les résultats aux différentes recherches qui ont permis de construire cette étude, puis nous évoquerons les nouvelles pratiques instaurées en classe.

3.4.1 Confrontation des résultats aux recherches

Les résultats de ce mémoire illustrent parfaitement les recherches de Moulin (2004) que nous avons utilisées pour construire cette étude. En effet, la communication continue du corps de l'enseignant en action de manière consciente et inconsciente envoie régulièrement des messages qui sont analysés par les élèves et qui déterminent leurs attitudes en classe. Ainsi, nous avons observé, décrit et analysé l'omniprésence de la communication non verbale à travers les différents gestes illustreurs, déictiques, les postures, les déplacements, les regards et les variations du ton de la voix dans tous les moments de communication des enseignants. La communication non verbale reflète leurs intentions conscientes et inconscientes de mobiliser, dynamiser, centrer, et attirer l'attention des élèves dans les différents moments d'apprentissages de la classe. Elle marque également leurs préoccupations profondes, comme rassurer un élève, gérer des petites crises comportementales pour éviter une explosion difficile à contrôler, marquer sa présence de manière implicite ou explicite pour que le groupe se sente soutenu. Par ailleurs, selon Saillot (2003) la communication non verbale permet de construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine. Ici, les enseignants s'attardent à adopter des postures spécifiques pour créer cette atmosphère sereine en faisant participer l'ensemble des élèves dans les moments de rassemblement, en les interpellant directement et en les questionnant. En effet, Les enseignants distribuent la parole activement, ce qui crée des conditions facilitant les interactions entre élèves et leur permettant de devenir acteur de leurs apprentissages.

Nous avons également décrit dans cette étude la communication non verbale comme un moyen pour entrer plus facilement en contact avec un public qui est en apprentissage des différents codes qui régissent notre langage, notre vie sociale, notre environnement. En effet, selon les différentes théories que nous avons analysé pour ce mémoire, de Jean Piaget et de Henri Wallon, les élèves respectent des stades de développement que l'on peut décrire ici en une crise d'identité à partir de trois ans matérialisée par « le non », et l'imitation réel et symbolique des adultes entre deux et sept ans. Ici, les enseignants s'attardent à considérer individuellement chaque élève en les valorisant, en régulant rapidement les débordements et en anticipant leur comportement par la communication non verbale, mais aussi en acceptant

les moments de crise des élèves spécifiques pour les contenir et leur permettre d'évoluer dans le groupe. Par ailleurs, ils s'appliquent à montrer l'exemple en faisant eux même ce qu'ils attendent des élèves : les aider à ranger, les compter un par un en leur touchant la tête, s'installer au lieu de regroupement, dire merci. De plus, comme le précise Leleu-Galland (2015) les élèves construisent leur identité en maternelle, ils sont dans une période où le développement du langage, la conscience de leurs corps et de la temporalité sont en pleine construction. On peut remarquer dans nos résultats que l'enseignant 2 en TPS utilise une communication verbale précise et moins présente que l'enseignante 1. Il semble qu'en vue du développement de ses élèves, il est plus pertinent pour cet enseignant d'interagir en parlant de manière concise et en amplifiant sa communication par des gestes et des expressions afin de faciliter la communication avec ses élèves. En outre, nous avons évoqué les recherches de Tetsu (1994), qui décrivent le niveau d'attention des élèves de maternelle. Celui-ci est plus important en matinée diminuant petit à petit jusqu'à 60 minutes de travail en continue. Nous avons ainsi remarqué que les enseignants varient les sollicitations pendant le moment de regroupement en changeant toutes les cinq minutes d'activités rituelles. De plus, ils répètent les mêmes situations chaque jour en variant les contenus au cours de l'année en fonction du niveau des élèves afin de préparer les élèves à être attentifs à des moments précis de la matinée. Les enseignants utilisent des gestes précis qui sont associés à leur langage pour solliciter leurs élèves pendant ces moments de regroupement qui demandent beaucoup d'attention. Par exemple, l'enseignante 1 associe à un geste, un son pour que les élèves découvrent le nom d'une lettre et l'enseignant 2 utilise les chansons à gestes. En d'autres termes, les enseignants s'adaptent à leur public en fonction de leurs capacités de communication, leurs capacités sociales et d'écoute dans le but d'entrer en contact avec eux pour les enrôler dans les situations d'apprentissage.

3.4.2 Mes nouvelles pratiques de classe

Avant de commencer cette étude je n'arrivais pas à percevoir les mécanismes sous-jacents qui permettaient aux enseignants d'enrôler leurs élèves dans les meilleures conditions. Je me suis souvent retrouvé seul face à ma classe dans mes premiers mois de pratique. En effet, je me centrais énormément sur l'enchaînement des situations que j'avais préparées sans prendre en compte le groupe classe, voulant absolument respecter le timing que je m'étais imposé. J'attendais des élèves qu'ils comprennent par eux même comment nous devrions fonctionner ensemble. Mes représentations se sont vite effondrées. J'ai appris à écouter,

regarder, différemment mes élèves et à anticiper. En effet, cette étude m'a d'abord amené à positionner mon regard sur les différents aspects de la communication non verbale lors de l'observation des deux acteurs que j'ai pu analyser pour ce mémoire mais aussi pendant les observations de classes de même niveau et de niveau supérieur organisées par la FDE dans le cadre du master 2 MEEF. J'ai donc pu observer mes collègues à travers ce prisme, ce qui a énormément enrichi ma pratique en classe. Ainsi, j'ai pris conscience de l'importance de construire petit à petit chaque moment avec les élèves en utilisant la verbalisation et en explicitant clairement mes attendus. La communication non verbale m'a permis d'enrichir mon langage en créant une plus forte concordance entre mes paroles et mes gestes. L'objectif central du professeur stagiaire est que les enfants intègrent un cadre et se l'approprient pour devenir des élèves autonomes. La communication non verbale m'a permis de favoriser cet objectif. En effet, je parlais énormément pour gérer le groupe pendant ce moment de regroupement dans le but de me rassurer de ne pas perdre le contrôle du groupe, mais j'ai compris qu'en diminuant mon temps de parole et en questionnant les élèves cela les rendait davantage acteurs et investis dans les différents moments de classe.

De plus, j'ai pu conscientiser et créer un répertoire de gestes non-verbaux que je réinvestis dans ma pratique de tous les jours. De part cette étude je joue davantage sur le ton de ma voix pour attirer et mobiliser l'attention des élèves, je marque des silences et des regards vers des élèves précis pour qu'ils se recentrent. J'associe différents gestes de communication non verbale pour faciliter les interactions avec mes élèves. Ainsi, je me rapproche pour m'adresser à un élève en particulier, en captant son regard en mettant ma main sur son épaule et en utilisant une voix douce pour lui demander de se calmer. Par ailleurs, je fais attention à mes déplacements en les limitant et en me positionnant le plus possible à l'endroit où je souhaite que les élèves se rassemblent. J'utilise également la communication non verbale pour valoriser et féliciter mes élèves ce qui est un moteur indéniable pour maintenir leur attention, leur engagement dans les différents moments de transitions et des tâches demandées. Je me suis également inspiré de mes recherches pour instaurer un signal sonore afin de mobiliser l'attention de mes élèves pendant les rituels. En comptant jusqu'à trois, en bougeant mes doigts dans l'espace, ainsi je capte l'attention de mes élèves et je les mobilise davantage avant de chanter, avant de faire une activité collective.

Enfin, j'ai énormément appris de l'utilisation de gestes non verbaux pour faciliter les apprentissages des élèves. D'une part en pointant l'information pertinente sans dire la réponse, en traçant des lettres dans l'espace, des gestes d'écritures j'arrive plus facilement à

mobiliser et à maintenir mes élèves dans les activités que je propose. J'ai pris conscience de l'importance d'adopter une posture qui stimule la recherche des élèves pendant ces phases de regroupement. Les gestes déictiques, les mimes donnent des indices aux élèves ce qui les stimulent pour trouver les réponses aux tâches demandées.

4. Conclusion

Philippe Meirieu (2019) dans son article *Être enseignant aujourd'hui* évoque le « moment pédagogique ». Il le décrit comme un moment où l'enseignant est en décalage avec ses élèves, en difficulté, car il vit un « moment raté ». Selon ce pédagogue « l'enseignement est une rencontre où rien ne se joue jamais à coup sûr ». En effet, il y a énormément de dimensions cognitives, affectives, sociales, environnementales qui interagissent et peuvent interférer pendant les moments d'apprentissages. L'enseignant anticipe, mais même en ayant les meilleures intentions du monde avec ses compétences professionnelles du métier il peut se retrouver dans une situation d'incompréhension ne produisant pas l'adhésion et la réussite de ses élèves. C'est justement ces moments qui doivent être l'occasion de se mobiliser davantage afin d'analyser et de comprendre pourquoi de tels « ratés » se produisent. C'est le moment de chercher les outils pédagogiques permettant de surmonter ses difficultés, d'interroger ses pairs, mais aussi les chercheurs spécialisés de l'éducation et d'utiliser sa créativité pour renouveler et améliorer ses approches pédagogiques dans le but que les élèves apprennent mieux. C'est la démarche qui m'a animé tout au long de mon année en tant que professeur stagiaire des Ecoles et dans ce processus de création de mémoire. Il s'agit aujourd'hui d'un outil qui a participé à la construction de mon identité professionnelle en me donnant des pistes pour améliorer ma pratique de classe, en marquant les moments de transition, en maintenant la dynamique de groupe, en mettant les élèves en situation d'écoute, en les questionnant et les interpellant, et en m'adaptant à leurs spécificités avec des gestes de communication non verbale.

Remerciements

Je tiens à remercier les deux enseignants 1 et 2 sans qui cette étude n'aurait pas pu voir le jour. Ils ont avec bienveillance et professionnalisme accepté de se prêter au jeu des enregistrements et entretiens jusqu'au bout. Mes remerciements s'adressent également à mon directeur de mémoire qui a pris sur son temps personnel pour m'accompagner le mieux possible. Enfin je souhaite remercier mes camarades PES dont nos différents échanges informels m'ont motivé et permis d'avancer dans la construction de ce mémoire.

Bibliographie

Argentin, G. & Ghiglione, R. (1986). Le système de communication, in R. Ghiglione (Ed.), *L'Homme communiquant*. Paris, A. Colin, p. 171-195.

Boizumault & Cogérino. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant de Boeck Supérieur « Staps » n°98 p. 67 -79

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

Durand, M. (2016). « Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience », *Activités*

Durand. & Veyrunes. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation dans *Les dossiers des sciences de l'éducation* p.47-60

Durand. Ria. & Veyrune. (2010). Programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants dans *analyse du travail et formation* chapitre 1 p. 17-40

Education nationale (mai 2017). *Rapport 2017-032 la scolarisation en petite section de maternelle*. <http://www.education.gouv.fr/cid118054/la-scolarisation-en-petite-section-de-maternelle.html>

Florin, A. 2009. Les effets de la scolarisation à deux ans : comparaison de différentes modalités d'accueil, dans C. Passerieux, *Maternelle : première école, premiers apprentissages*, Paris,Chronique Sociale

Gauthier, R. & Jacques, M. (1985). La dominance et l'affiliation chez les enfants d'âge pré-scolaire : analyse transversale, dans *Éthologie et développement de l'enfant*, Paris, Stock, p. 309-328.

Houdé, O. (2020). *La Psychologie de l'enfant*, collection Que sais-je ? p128, PUF

Janvier, B. & Testu, F. (2005). Développement des fluctuations journalières de l'attention chez des élèves de 4 à 11 ans. *Enfance*, 2, p155-170.

Laval, V. (2019). La théorie d'Henri Wallon (1879-1962), dans *La psychologie du développement*, Chapitre 3 pages 69 à 86.

Leblanc, S., Ria, L. & Veyrunes, P. (2013). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.

Leblanc, S. & Sauvaire-Maltrana, C. (2019). Comprendre l'activité d'enseignant(e)s utilisant des formes pédagogiques coopératives nouvelles dans le secondaire, 16-1

Leleu-Galland, E. (2015). L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir, *Èrès*, *Enfances & Psy* 2015/2 N° 66, pages 23 à 32

Meirieu, P. (02/12/2019). Être enseignant aujourd'hui,
https://www.meirieu.com/ARTICLES/ETRE_ENSEIGNANT_AUJOURD4HUI.pdf

Moulin. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe, *Carrefours de l'éducation* (n° 17), p. 142-159.

Perron R., Desjeux D., Mathon T. et Mises R. (1980). Les interactions agressives chez l'enfant. Étude par observation directe dans différents groupes de vie, dans *Enfance*, 3, p157-178

Pujade-Renaud. (1984). Le corps de l'enseignant dans la classe, *Revue française de pédagogie*, volume 67, p. 73-76

Ria et Rouve. (2008). Evolution de la professionnalité enseignante en France : un observatoire du travail réel des néo-titulaires du secondaire en milieu difficile. Ce texte est extrait en partie de Ria, L. (sous presse). Concevoir des formations centrées sur l'analyse de l'activité : le cas de l'enseignement en milieu difficile. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF.

Saillot. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles. Recherches en éducation, Université de Nantes.

Stambak M., Barrière M., Bonica I. & al. (1983). Les Bébés entre eux, Paris, PUF

Testu, F. (1994). Quelques constantes dans les fluctuations journalières et hebdomadaires de l'activité intellectuelle des élèves en Europe. *Enfance*, 4, p389-400.

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

Theureau. & Joffroy. (1994). Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs, Toulouse, Octarès.

Winnykamen, F. (1990). Apprendre en imitant, Paris, PUF.

ANNEXES

Annexe 1 : code de transcription

TOURS DE PAROLE :

- Volet « Verbalisations et actions en classe » :

En noir : les verbalisations et actions de l'acteur.

En bleu : les verbalisations et actions des élèves ou étudiants.

En vert : les verbalisations et actions d'un autre acteur (assistant, collègue, etc.)

- Volet « Montrer, raconter, commenter en auto confrontation :

En noir : les verbalisations et actions de l'acteur.

En grisé : les verbalisations de l'observateur interlocuteur.

V : pour Vidéo. Indique un démarrage de la vidéo (quand elle est présente) qui sert de support à la remise en situation dynamique.

SV : pour Stop Vidéo. Indique un arrêt de cette même vidéo.

INDICATIONS TEMPORELLES :

1h50min03 : pour une heure, cinquante minutes, trois secondes.

FAITS VERBAUX :

Ya : certaines verbalisations sont retranscrites à l'oreille pour conserver le style oral tel que produit. (Par exemple : Ya pour il y a ou Y avait pour il y avait ou encore suppression de la négation « ne » comme dans « Un chat qu'on connaît pas ! »).

Silence : ...

FAITS PARA-VERBAUX :

Euh ou euh, Ah ou ah, Oh ou oh : interjections.

Mm ou mm : assentiment ou fonction phatique.

Les onomatopées : sont traduites à l'oreille. (Par exemple : « Psss ! »).

FAITS PROSODIQUES :

() : le contenu de la parenthèse concerne des faits prosodiques et annonce des changements dans l'action décrite. Par exemple (en parlant lentement) ou (elle s'adresse à toute la classe).

Reproduction d'une voyelle dans un mot : traduit la durée de l'allongement du son. (Par exemple : Nooon !).

Les ponctuations d'usage : elles sont utilisées pour traduire les formes exclamatives, interrogatives, les pauses. : une série de points, plus ou moins longue, traduit une pause, vide de son (et donne une indication sur sa durée).

ACTIONS et COMMUNICATIONS NON VERBALES :

{ } : le contenu des crochets concerne une ou des actions et communications non-verbales.

{Couleur orange dans les analyses} = précision de mimes et gestes réalisés en auto confrontation

Annexe 2 : Protocole à deux volets enseignant 1

Données contextuelles

Date : 11/02/2021

La classe : maternelle PS/MS/GS de 20 élèves avec une ATSEM et une AVS.

Le contexte avant le regroupement des élèves :

8h36min : Après un passage aux toilettes Les élèves arrivent au fur et à mesure dans la classe pour le temps d'accueil. Ils jouent avec les ateliers disposés dans la classe sur les différentes tables. Pendant ce temps l'enseignante est assise à une table. Tous les matins elle fait un travail individuel avec des élèves en difficultés. Elle appelle un élève. Je commence mon enregistrement.

8h40min : Théo tu viens, allez tu vas me compter les points et tu vas me chercher le bon nombre comme il faut. Alors il est où le trois-là ! Non ! Si tu sais pas tu regardes ici {elle pointe la bande numérique}. Alors regarde 1, 2 {en pointant du doigt les différents nombres sur la bande numérique}. 3... Il est où le trois ? Non. Non regarde on a regardé tous les deux, tu as fait un, deux, trois, donc le trois c'est lui {en pointant sur la bande et en regardant l'élève dans les yeux s'inclinant vers l'avant}. Tu vois tu as compris. Théo ! Théo ! 1, 2, 3 donc le 3 c'est lui. Allez maintenant combien il y a là, compte. C'est cinq, montre-moi où il est le cinq alors compte ici. (Elle s'adresse un autre élève) oui mais pas longtemps sinon le sablier sera terminé. Bon il est où le cinq, le cinq c'est lui {pointant son doigt sur le cinq}. Non c'est pas lui regarde Théo tu m'as montré que c'était lui 1, 2, 3 4, 5 regarde... Théo, Théo {en lui touchant l'épaule et en se penchant vers lui} regarde il est là alors cherche le sur la table. (Elle s'adresse au groupe avec une voix plus forte) les enfants il me manque un bouchon de colle. Elle dit à Théo : Regarde il est là le 5. 1, 2, 3, 4, 5, allez mets le. {Théo met le mauvais chiffre}. C'est lui Théo..., ça c'est combien. 1{il montre 1 avec sa main}. Il est où le 1 ? Non ça c'est 2. {Théo montre le 1} {elle hoche la tête pour approuver la réponse de Théo}. Compte ici 1, 2, 3, 4. Il est où le 4 ? Oui c'est 4 c'est bien mets-le, mets-le. (Elle s'adresse au groupe classe) Les enfants il me manque un bouchon {en levant le ton de sa voix}. Tu viens Sofia. Ça c'est combien Théo ? 2. C'est deux alors vas-y. Non ! Non ça c'est pas 2 {Théo pointe la mauvaise carte}. {Elle s'incline vers Théo le regarde dans les yeux et pointe sur la bande} 1, 2. Regarde 2 {elle montre le 2} Alors compte ici (la deuxième élève Sofia vient s'asseoir) Alors O et I ça fait o i alors qu'est-ce que ça fait vvv... vOiss il y a un i donc voiccci ... U, M. Non {en pointant du doigt et en l'agitant} je te montre celle-là... UNE.... Souris (un autre élève s'approche de l'enseignante) C'est l'heure de ranger Stéphanie, c'est l'heure de ranger. Encore deux minutes {elle attrape le sablier} puis, {elle pointe les lettres des mots que l'élève lit}. C'est pas « ch » il y a pas de c le h c'est comme s'il était muet. Regarde l'image tu as le droit de t'aider de l'image... le hibou. Regarde le hibou il cherche... « o » « u » c'est ou...une souris c'est bien. Théo donne son travail. C'est bien Théo (Elle s'adresse au groupe) les enfants c'est l'heure de ranger et d'aller s'asseoir {en haussant la voix et en se recoiffant}.

8h46min

Verbalisation et action en classe	Montrer raconter commenter en auto confrontation
<p>SV6min.</p> <p>L'enseignante termine le travail avec Sofia, l'ATSEM va voir les groupes d'enfants pour les inciter à ranger : « Aller Ayoub ». L'enseignante dit : Allez on continuera plus tard ; {elle range les affaires de la table et se lève}. ALLEZ ! allez allez ! {Elle se dirige vers le tableau et tape des mains en s'adressant à toute la classe} SV 7min18sec</p> <p>Un animateur arrive à la porte de la classe : Est-ce que tu aurais la plastifieuse {elle s'avance un peu mais reste à distance du tableau et pointe la plastifieuse à l'autre bout de la classe puis elle s'assoie sur son tabouret} un élève est assis en face de la maitresse. Hum... s'il te plait {elle tape des mains} tu range {elle pointe avec le doigt l'endroit à ranger et elle récupère une colle dans la main d'un enfant, puis elle se lève et se dirige vers le fond de la classe} Mohamed et Tellio vous faites votre emploi du temps, les filles on a tapé dans les mains.SV7min40sec</p> <p>{Elle s'approche d'un groupe de fille et les aide à ranger en récupérant une boîte de feutre} Romaisa qu'est-ce que j'ai dit. Allez les filles ! Rangez dans votre casier vous le terminerez après. {Elle pose la boîte de feutre range une affiche sur une table et retourne s'asseoir sur le tabouret}. Il y a quatre grands assis en cercle et deux autres élèves qui continuent de ranger devant l'enseignante. {Elle touche l'épaule d'un enfant et lui demande de s'asseoir avec une voix douce} assieds-toi {elle s'adresse à deux autres enfants devant elle en les fixant du regard} allez-vous asseoir {elle s'assois sur le tabouret et elle croise les doigts en regardant tout le groupe} Elle dit : Romaisa {d'une voix plus forte mais douce, puis elle tape des mains plus fortement que la première fois toujours assise sur le tabouret en levant les mains plus haut} Au cas où certains seraient souuuuurds ! {D'une voix plus forte}. SV 8min15sec</p>	<p>A ce moment-là tu leur as demandé de ranger Voilà {Mouvement de tête haut} parce que le sablier était fini et qu'on doit ranger. Mais c'est vrai que je ne suis pas avec eux là-bas j'attends qu'ils rangent</p> <p>Là du coup tu relance... Je relance pour qu'ils viennent s'asseoir maintenant que j'ai fini avec Sofia je peux être plus présente pour les rassembler.</p> <p>C'est là que tu te rends compte qu'ils sont longs pour ranger.</p> <p>Qu'est ce qui te préoccupe là ? Ah ben ce qui me préoccupe c'est que Mohamed et Tellio aient fait leurs emplois du temps sinon je sais que la journée va être compliquée et que tout soit rangé pour qu'on aille s'asseoir, j'ai jeté un œil pour que...</p> <p>Pour les rassembler ton signe c'est de taper des mains. Pour le regroupement oui, pour l'histoire normalement j'utilise un bâton de pluie, mais pour les rassembler je ne fais pas de chanson, peut-être que je devrais faire une chanson, non moi je tape dans les mains.</p> <p>Là tu vois Konan je le mets à côté de moi parce qu'en fait la psy m'a dit que ça le rassuré qu'il soit à côté de moi. Des fois il me touche les jambes donc je le laisse faire. Souvent je le prends à côté de moi pour le rassurer.</p>

Allez c'est bien où sont tes lunettes Chaineze... allez va les chercher {elle fait un geste du pouce vers l'arrière}. {Elle touche l'épaule d'un élève, Konan} Allez assieds-toi Konan. Assieds-toi s'il te plait. Bon si tu veux te mettre là, viens t'asseoir ici, mais il faudra te pousser quand les copains...voilà {elle assoit Konan sur une chaise à côté d'elle}. **SV8min30sec**

Merci Ayoub {il lui amène un objet retrouvé dans la classe} **regardes ce qu'il a fait Ayoub**. Oui c'est bien ça fait une tronçonneuse, Allez range là... Oui mais... maintenant on range hein Nassim. **Moi je range ça**. C'est bien merci Esteban. Allez Sofia assieds-toi s'il te plait, {en se penchant tout en restant assise sur son tabouret et en captant le regard de l'élève} monsieur Théo il s'assied correctement aussi {Sofia range une chaise} Merci Sofia c'est gentil...et Camelia aussi elle s'assied... ah ...elle range un petit peu... {les mains croisées} et mademoiselle Maria on ne se met pas les jambes en « w » parce qu' on se fait mal aux hanches et aux genoux, toi tu viens là Chaineze {en se levant et en pointant du doigt l'élève} L'élève vient s'asseoir. L'enseignante reste debout tout le monde est assis les rituels commencent. Alors qui s'occupe de la date... **moi...** Chaineze et qui ? Chaineze et {elle pointe du doigt l'étiquette prénom de l'élève} **Konan...**et Konan. Donc Konan tu vas faire le nombre aujourd'hui et Chaineze elle vas faire les jours. Konan tu vas avec Christelle **tu viens avec moi** et tu vas chercher le 11 et le 12. Moustapha et Liam je ne veux pas vous entendre parler pendant que le copain il fait la date {debout en face des deux élèves en les fixant du regard et en levant l'index}. C'est Bon Camélia ! Allez c'est bien rangé là {en la fixant du regard} ! ... Merci assieds-toi maintenant. Théo mets-toi là que tu es trop serré là-bas tu n'y verras rien {elle se rapproche de Théo et pointe du doigt l'endroit où elle veut qu'il se déplace} Théo...
Fin du rassemblement SV 10min19sec



Qu'est ce qui te préoccupe là :

Alors moi j'aime bien quand je commence qu'ils soient tous attentifs qui n'y en ai pas un à droite à gauche {en faisant les gestes} et qu'ils soient là et que je capte bien leur attention même si ça prend du temps je m'en fiche je ne commence pas réellement tant que...sauf Tellio parce qu'il lui... il lui faut plus de temps.

Tu commences réellement ?

Je commence par annoncer qui fait quoi pour que les derniers comprennent qu'ils doivent s'asseoir.

V10min20sec Alors... tout le monde regarde et on aide Chaineze si elle a besoin d'aide. Regardez {elle se dirige vers l'extrémité du tableau et pointe la frise des jours de la semaine} mardi nous étions à l'école, on est parti, on est resté à la maison quel jour ? **Mercredi** (dit Ayoub). On est resté mercredi donc maintenant nous sommes ? **Jeudi (plusieurs élèves)**. Jeudi bien. Quand on est parti on était le 9 donc mercredi on était le... **10**. Le 10 donc aujourd'hui on est le ? **le 9, le 10, jeudi (plusieurs élèves)** Qu'est qu'il y a après le 10 ? **jeudi, jeudi (plusieurs élèves)** Oui mais quel numéro ? {Les deux bras plier les mains mis fermées et la tête plus élevée} **11 (un élève)**. Aujourd'hui nous sommes le 11, donc elle vient Chaineze.
SV10min52 sec

Elle me met le jour d'aujourd'hui il s'appelle comment ? {Rapproche le tabouret du tableau pour aider Chaineze à positionner l'étiquette et elle pointe le jour de la semaine} **Le 11 (dit chaineze)** Oui ça c'est son numéro, le jour il s'appelle comment, il s'appelle ? **lundi, mercredi** Nooooo celui qui commence comme Jade avec le jjjjjjj. {elle met son doigt sur sa joue}. **Jeudi jeudi jeudi .SV 11min05sec**



Ce qui te préoccupe ici c'est que tout le monde participe ?

Oui alors normalement c'est les deux petits qui... qui ont leur métier mais comme si tu veux eux ils vont chercher la couleur du jour et comme ils ne savent pas reconnaître les jours il faut que les grands nomment et il faut qu'on dise surtout vraiment la phrase « aujourd'hui nous sommes » après « hier nous étions » et j'essaye d'utiliser le « on » et pas le « nous » autant se faire que peut.

J'ai remarqué qu'à chaque fois tu fais des...

Alors ça c'est la méthode Borel-Maisonny, c'est une méthode de lecture pour les dyslexiques, elle est très dans le corporel et très imagée par exemple le i c'est comme ça {elle tend son index face à sa bouche et tend ses lèvres} après tu as le ffffff la barre du f {elle trace une barre sur son ventre} tu as le A c'est la grande main qui s'ouvre avec la bouche comme ça {elle fait le son A de manière exagéré avec sa bouche et ouvre sa main face à elle}. Les signes de cette méthode je le fais pour la phonologie pour les grands y a certains moyens aussi qui commencent à en connaître certains et je le fais au regroupement pour les ateliers de phono et avec les prénoms ils ont l'habitude voilà... mais je le fais que depuis cette période pour faire participer les grands et les aider à retrouver les lettres

Donc tu associes...

Voilà j'associe le geste avec le son.

V14min14sec

Alors là c'est terminé {elle enlève le support des jours de la semaine et les donne à l'atsem} Alors maintenant qui sait qui s'occupe des prénoms {elle pointe du doigt le étiquettes prénoms} Nassim. Nassim Ileana et Ileana Ileana elle est pas là. Ileana n'est pas là donc Nassim s'en occupe et si Nassim il n'y arrive pas on a le droit de l'aider. {L'enseignante s'assoit et pose sur ses genoux une planche en bois avec les prénoms des élèves, face aux élèves} Oui (une élève lève la main) Normalement je suis la remplaçante. Ah oui c'est bien de me le rappeler pardon. Donc c'est Nassim et quand Nassim ne sait pas c'est Sofia qui l'aide. On ne met pas son prénom à l'envers sinon on ne peut pas lire ! Nassim nous t'écoutes. Sofia c'est cccccc. Oui c'est quelle lettre. Il a dit C. Alors c'est pas C c'est la musique sssss tu l'as bien fait mais la lettre elle s'appelle comment ? C'est comment l'initiale ? S .S très bien. Ensuite Maria M oui et la musique mmmmm très bien. Ensuite Théo T très bien et la musique T T T T T, TTTT non pas T et la musique {elle fait un mouvement de gauche à droite avec son doigt} TTT ça c'est pour les grands enfin si des moyens le font c'est pas gênant mais voilà. Konan tu écoutes ne me tourne pas le dos tu n'as pas des yeux derrière la tête. **SV 15min 21sec**

Ensuite Romaiissa Romaiissa R, très bien. Ensuite Chaineze C {elle s'attrape les deux joues avec deux doigts} et la musique C très bien. Ensuite {elle pointe l'étiquette prénom} Ayoub A {elle lève sa pomme de main vers les élèves} bien. Ensuite, Nassim N {elle se pince le nez} NNN comme le nez, NNN. {Konan se lève et s'approche d'elle, elle tend le bras et le touche sur la poitrine} assieds-toi assieds-toi {avec une voix basse}. **SV15min48sec**

Là tu vois c'est la maison pour le M {elle forme un pont avec une main sur la table}.

Pourquoi tu touches la tête de Konan là ?

Je touche beaucoup les élèves pour leur dire calme toi recentre toi, je n'utilise pas que le regard souvent je le fais par le touché parce que {mouvement pour englober avec ces deux mains} ... surtout pour Konan parce que lui je sais que le touché c'est important pour lui. Qu'avec la parole je n'arriverai pas à le recentrer.

Regarde-le ! {En montrant avec son visage et en rigolant}

Ça te fait rire ?

Et là il boude ! Oui...

Ben peut être qu'il avait envie de s'asseoir à côté de moi mais il aurait dû le dire mais moi j'ai pas pensé à lui dire parce que je suis pris dans mon truc... peut être tu vois j'aurais dû lui dire ben viens t'asseoir à côté de moi mais tu ne verras pas les prénoms. Il est souvent assis à côté de toi ?

Pas tout le temps il y a des moments où il n'en a pas besoins. Tu vois aujourd'hui c'était un jour vraiment pénible, il a tapé des enfants et tout... Ben quand il est comme ça il a plus besoin d'être à côté de moi, d'attention ... comme c'est un petit en famille d'accueil.

V21min 49 sec

Alors le goûter d'aujourd'hui c'est quoi ? **Des gâteaux**, qui s'appellent comment ? **Des sablés**. Non. **Des biscuits**. Ils ont un nom spécial ces biscuits qui sait comment ils s'appellent ? Alors je vais vous aider hier nous avons raconté un livre où il y avait des expressions. Alors attendez parce qu'il y a Moustapha qui s'amuse là et qui n'écoute pas {elle se tourne vers moustapha et le fixe du regard}. **SV22min13sec**

Pour Moustapha tu utilises plus le regard pour le...

Oui parce que Moustapha tu n'as pas besoin de le toucher, la parole ça a beaucoup plus de... rien qu'avec le regard et si je hausse le ton il va beaucoup plus m'écouter alors que Konan je sais que si je le touche j'ai plus de chance qu'il se calme tu vois je lui dis alors Konan maintenant tu vas te calmer (voix basse) je pense que ça l'apaise si je le touche.

Annexe 3 : protocole à deux volets enseignant 2

Données contextuelles enseignant 1 :

Date : 11/02/2021

La classe : 9 élèves de TPS

Le fonctionnement avant le regroupement des élèves :

Les enfants sont répartis sur plusieurs ateliers dans la classe. L'enseignant est assis à une grande table qui sert également de table de goûter et d'art plastique, il prépare une activité. Il y a également une **ATSEM** dans la classe. **Début de la vidéo**

Verbalisation et action en classe	Montrer raconter commenter en auto confrontation
<p>L'enseignant demande à tout le monde de ranger la classe. 5 enfants viennent s'asseoir à la table à côté de l'enseignant. Nessim tu prends la voiture tu la ranges, non tu vas ranger. Aller on va ranger (avec une voix normale), Imrane on range les bonhommes {en montrant du doigt l'endroit où ranger}. Salma va ranger les bonhommes là-bas. Ça va Ouda c'est pas trop lourd (l'élève porte un gros carton). Aller Nessim range voilà met les dedans. Tous les enfants rangent le matériel dans le calme l'enseignant est assis et prépare son atelier Allez Sofia et Ouda aller ranger le garage. Non sous la table. On va s'asseoir à la table du goûter. Aller on s'assied. Allez Talia assied toi, Là-bas Sophie il y a de la place comme ça moi je finis ma préparation. Nessim tu laisses une place pour Sophie. Non non non on ne crie pas. {Il regarde l'élève dans les yeux et fait non avec sa tête} On, ne, crie pas. Alors qu'est-ce qu'on mange aujourd'hui. On va manger des langues de chats.</p> <p>V 5min Les enfants sont en train de goûter dans le calme. Dès que vous avez finis je vous en redonne. Tien Ouda. L'enseignant se lève et va poser sa préparation. SV 5min 13sec</p> <p>Aller on va préparer le banc {l'enseignant déplace le banc et le met face au tableau pour former un L avec un autre banc}. 5 et 4 neufs {Il s'approche des étiquettes prénom avec les photos et les places correctement} Là ! et lui quelqu'un me l'a redescendu {il positionne sur la bande numérique la photo d'un élève qui n'était pas à ça place}. {Il va chercher une chaise et la pose au coin regroupement}. Il retourne vers les élèves est dit : on est assis tranquille. Qui est ce qui fait la distribution ? SV 6min29sec</p>	<p>Tu prépares pendant l'accueil ? Je profite en fait souvent aussi de ces moments-là pour préparer la classe, pour préparer les choses. D'accord tu te mets plus en retrait... c'est plus l'ATSEM qui gère ce moment-là toi tu es plus en retrait pour commencer à préparer. Ben c'est-à-dire que je n'ai pas d'ATSEM l'après-midi si je ne fais pas tout dans la classe, ou je me le tape tout seul... Oui... Donc... tous les moments que je peux utiliser je les utilise. Et comme maintenant le moment du rangement et de la mise à table et du levé de table ça roule à peu près j'ai de moins en moins à intervenir. D'accord... et qu'est-ce que tu as fait pour que ça roule ? Eh ben au début de l'année on était tous les deux et là on apprend à s'asseoir, à se mettre à table {il mouline avec sa main}. Tu leur apprends tout le déroulé. Ouai et j'ai surtout le même déroulé grosso modo. Le déroulé c'est toujours le même, il n'y a pas toujours la même chose dedans mais... c'est toujours accueil {en précisant avec ces deux mains jointes} quand on a fini l'accueil on range la classe, on goûte, on va sur les bancs, on chante machin, on va en sport. Après par contre en début d'année il n'y en avait pas un qui distribuait les verres, on n'allait pas s'asseoir l'un après l'autre, on se permettait pas d'aller poser le verre là-bas tu vois tout ça vient petit à petit ça se construit.</p> <p>Là tu commences à préparer... tous les matins tu fais ça ? Euuuh souvent, souvent je laisse le banc ici pour qu'il y ait plus d'espace et je profite qu'ils soient encore à table pour mettre en place pour le regroupement. Pourquoi tu fais ça ? pour que ...</p>



{Il s'assoit en bout de table une main sur le genou et l'avant-bras posé sur la table}.
Imran tu veux donner les verres aux copains aujourd'hui. C'est bon Nassim
 yeueyeueyeu {en lui grattant le ventre}. **Tien. C'est à qui ? Sophian. Très bien.** On
 dit merci Sophian. **Mmerrrrccci.** Super {en baissant la tête}. **C'est à qui ? Ouda. Très**
bien. Qu'est ce qu'on dit Ouda {en tapotant sur la table} merci. C'est pas à moi qui
 faut le dire c'est à Imran {il tant le doigt vers lui puis vers Imran}. C'est Imran qui te
 l'a donné. **Il est où Gesime ?** Il est là. **ET ben oui (rire).** Qu'est-ce qu'on dit Gesime
Merci Voilà super ! {il baisse la tête et la remonte et tapote sur la table avec ses
 doigts puis tant le bras vers Ouda sans parler pour qu'elle se calme} **SV 7min30sec**



Pour que pendant l'accueil j'ai plus d'espace et que pendant le regroupement on
 soit tous ensemble et que je puisse visualiser tout le monde en même temps.

Et là tu prépares quoi ?

Il y en a toujours un qui se met là où il faut pas alors je regarde qui s'est trompé
 pas trompé, j'anticipe plus ou moins ce que je vais leur dire. Parce qu'après selon
 comment ça se passe, les chansons qu'ils prennent je m'adapte ; Il y a le prévu et
 ce qui vient parce que ça tombe à pique.

D'accord. Là tu te mets en condition.

Après c'est à moi, je réfléchis à ce qu'on va faire.

Qu'est ce qui te préoccupe.

De savoir s'il va dire merci, si lui il sait comment il s'appelle, s'il sait où il est, s'il sait
 organiser son périple. A un moment donné il s'est planté il est allé vers là au lieu
 d'aller voir le copain.

Tu es vigilant sur le merci, qu'ils écoutent ...

Oui oui...

Pourquoi tu tapote sur la table comme ça ?

Euuuh je sais pas... j'ai l'impression que souvent ça maintient...une présence je sais
 pas comment dire alors tu vois quand j'étais en ... alors rien à voir... quand j'étais
 en élémentaire il m'avait semblé comprendre que ma présence par mon
 positionnement et mon déplacement dans l'espace pouvait induire des choses.
 D'abord parce que si tu te déplace c'est que tu es un peu partout. Donc si tu es un
 peu partout pour celui qui veut faire le con c'est ouuuap attention où est ce qu'il
 est ? Des fois tu passes derrière un gamin qui fait une connerie tu fais humhum, le
 fait de passer dans les rangs, un gamin part en vrille tu fais comme ça {il pose la
 main sur mon épaule} pshhhhiittt {en faisant descendre ces deux mains vers le sol}
 bon tu vois...

Ouais, du coup toi ça c'est... {en tapant sur la table avec les doigts}

V8min42sec l'enseignant se lève l'ATSEM serre de l'eau à tout le monde. L'enseignant enlève sa veste retourne au coin regroupement et retouche chaque affichage puis se rapproche de la table. L'ATSEM appelle Imran : très bien Imran tu peux y aller ! Non tu as oublié quelque chose. Ton verre. L'enseignant retourne vers le coin regroupement et dis : tranquille Ouda on s'installe tranquillement. Très bien Imran tu peux aller t'asseoir. Quand on a posé son verre on peut s'asseoir vous le savez. Allez Imran on choisit une place et on ne bouge plus. {Il regarde tout le groupe du côté de la classe} **SV 10min13sec**

V10min54sec il s'assoit. Les enfants viennent s'asseoir. Aller vient Talia. Viens t'asseoir avec les copains. Regarde Ouda il y a de la place là-bas Ouda, Ouda (avec une voix de plus en plus forte) {en précisant avec sa main}. Sofian il y a de la place là. Talia tu essayes de rester avec nous s'il te plait. Tu vas te coincer là-bas. Tu vas te coincer. Qu'est-ce que tu trafiques là. Talia voilà. **SV 11min38sec**

SV 11min45sec : L'ATSEM ramène une chaise et la place à côté de l'enseignant.

Ouai c'est pour qu'ils sentent ma présence ça fait aussi de la musique et ça peut les faire rire mais ... voilà. Après c'est pas fondé sur du réel c'est du ressenti.

Pareil au début il y avait plus de difficulté que je sois déjà là-bas maintenant c'est rentré.

Au début tu t'asseyais et tu disais on y va maintenant

Ben ouai au début il fallait {il fait des vas et viens avec ces deux mains vers lui} les contrôler et les garder là du temps que les autres arrivent quoi... maintenant ils ont compris qu'ils arrivent les uns après les autres.

Quand tu es là que tu t'assois là qu'est ce qui te préoccupe ?

Qu'il trouve tous leur place, qu'ils y restent, mais surtout je suis sur Talia que vas-t-elle faire ?

C'est surtout elle que...

C'est pas surtout elle, mais ouais c'est elle qui peut poser le plus de problèmes majeurs dans l'histoire du regroupement mais elle arrive des fois à s'asseoir, à se poser un petit peu, elle commence à comprendre que ça marche comme ça. Tu vois avant-hier elle était roulée par terre.

Chaque jour c'est différent.

Ouai ouai...

Tu es plus vigilant avec elle.

{En pointant le doigt sur l'écran} ça c'est prévu pour Talia.

Ah ok...

Comment tu gères ça avec Talia, comment tu...

Ben je sais que ça c'est jamais tellement bien passé si tu veux, je sais qu'elle est pas complètement... disposée à avoir un comportement attendu et à partir de là il y a

V11min46sec On va regarder où est ce que nous nous sommes trompés, est ce qu'il y a que des garçons là, est ce qu'il y a que des papas là. Non. Qui est ce qui s'est trompé ? Salma. Salam tu n'es pas un garçon toi tu seras une maman plus tard. Aller Salma tu la prends et tu la mets avec les mamans. Et Aron. Et Aron tu as raison Ouda, Aron tu es une fille toi, tu vas avec les mamans, tu vas avec les papas toi {l'enseignant pointe du doigt l'étiquette que doit mettre à la bonne place l'élève ainsi que le bon emplacement} lalalalala sinon tu vas te cacher derrière.
Voilà ! **SV 12min40sec**

Ou est ce qu'il y en a beaucoup à votre avis {il montre les deux colonnes avec son doigt} ? Chez les garçons ou chez les filles ? Chutttttt. {Il met le doigt sur sa bouche} Ouda fait cinq avec sa main. {L'enseignant dit en tendant le doigt vers Ouda} Oui il y en a 5. Talia, Talia. Il y en a 5 garçons {il pointe les images des garçons et compte} 1, 2, 3, 4, 5. Et les filles on compte, vous m'aidez, tu m'aides Ouda 1,2,3 et 4. Talia se lève et part en courant vers l'atsem. Quatre c'est comme ça regardez. {il montre avec ses doigts et nomme chaque doigt avec un prénom de fille en le bougeant}.
L'ATSEM dit je reviens vas t'asseoir avec tes copains. **SV 13min12sec**

deux aspects. On peut pas la laisser totalement libre sinon c'est n'importe quoi et deuxième aspect elle ne peut pas supporter totalement la contrainte donc... euuhhh quand est ce qu'on lâche quand est ce que l'on tient {va et viens avec sa main}. Mais c'est le feeling. Tu sais si tu lui dis on reste là elle va se contenir trois minutes et elle va exploser et l'explosion on sait pas combien de temps elle va durer que si... enfin je préfère gérer plusieurs petites explosions qu'une grosse Il faut arriver à trouver un équilibre.

Oui oui donc des fois elle, elle est susceptible d'un coup de venir ici en courant pour se rouler par terre trois minutes. Je vais dire aux autres aller on la laisse euuh et puis on retourne la chercher tu vois. Parfois si elle a besoin de crier c'est peut-être mieux qu'elle le fasse et qu'elle revienne avec nous quand elle est disposée.

Tu leur montres à chaque fois {en pointant du doigt}

Oui parce qu'au début on s'est beaucoup entraîné il n'y avait pas la séparation, euh le fil de séparation eeeeeeeeeetttt là il y est... après là on est sur Aaron et Salma qui ne parle pas beaucoup et la plupart des autres ont compris si tu veux du coup je lui remontre où sont les papas, où sont les mamans.

Qu'est ce qui te préoccupe ?

Talia toujours qui vient de partir et de revenir je ne sais pas jusqu'à quand. Ce qui me préoccupe c'est que le groupe suit bien pour qu'ils arrivent à comprendre que chaque doigt est un enfant.

Du coup tu bouges beaucoup les doigts...

Oui c'est pour qu'ils suivent et comprennent que chaque doigt représente un enfant. Parce qu'après je parle du mariage. D'ailleurs à la fin Ouda me dira celui-là c'est Aaron.

V13min47sec. On va compter combien on est. Chut vous m'aider à compter on y va. {Il énumère la bande numérique en précisant avec le doigt} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. {Il retient Talia qui part de sa place avec sa main sans la regarder} 8, 9. Et là {les enfants pointent le tableau des absents} et là c'est ceux qui ne sont pas venu. Talia se lève il la replace sur le banc. Enzo n'est pas venu après Ousman, Rayan et Jordan. On va vérifier que l'on est bien neuf. Attention on y va, reste assise Talia. {il compte les enfants en appuyant sur leur tête} **SV 14min31sec**

V15min30sec : l'enseignant pose les chansons sur le sol. Talia est assise à côté de lui. {Il pointe Gesime du doigt et lui dit chut avec son doigt}. Il dit Aron {le pointant du doigt et le regardant} Aaron {il montre les chansons} vas-y... ça on essaye de le dire Aaron c'est le rockn'roll ! Dis-le-toi ! Le rockn'roll. C'est difficile à dire ça. On y va 1,2,3. {compte avec ses doigts en l'air} **SV 16min12sec**

Tu précises tout en fait...

Ben là il faut qu'ils comprennent que je les compte eux alors j'appuie sur leurs épaules quand je les compte. Oui j'essaie de mettre du sens par le visuel avec et par le toucher.

Tu commences par 1,2 3 les chansons....

D'abord ça me permet de centrer tout le monde sur quand est-ce que l'on démarre et je peux le faire aussi en sport et comme maintenant ils le font tous ils comptent aussi jusqu'à trois.

Les chansons prennent beaucoup de place dans le rituel...

Parce qu'il y a le langage, là on travaille sur les parties du corps, les chansons c'est pour moi un outil d'apprentissage, après on peut arriver à faire toutes les parties du corps avec. Là si je tape sur le ventre et qui ne se passe rien j'attends qu'ils me disent le ventre (rire).

Annexe 4 : analyse en signe enseignant 1

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Elle a terminé le travail avec Sofia.	Elle se lève de la chaise et range les affaires sur la table rapidement et dit : « Allez, On continuera plus tard ! » d'une voix plus forte. Elle se dirige vers le tableau et tape des mains plusieurs fois en disant : « Allez, allez, allez » d'une voix crescendo. Elle s'adresse à toute la classe.	Que les élèves remarquent la fin de l'accueil pour conserver d'emblée le groupe dans le bon timing de début de matinée.	Elle sait qu'elle doit être disponible pour que les élèves s'activent et viennent s'asseoir.

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Un élève est assis en face d'elle et a du matériel dans les mains. Temps.	Elle tape des mains doucement et lui demande de ranger. « Tu ranges s'il te plaît ». Elle pointe du doigt l'endroit où ranger.	Que tout soit rangé par les élèves et qu'ils viennent s'asseoir rapidement.	Elle sait que les élèves ont besoin de temps pour ranger. Elle sait que taper dans les mains est un signal reconnu par les enfants.
Les filles ne rangent pas et continue de dessiner.	Elle rappelle qu'on a tapé des mains et aide à ranger le groupe de fille.		
Un élève est debout au coin regroupement.	Elle touche l'épaule de l'élève et lui demande de s'asseoir avec une voix douce.		
Elle voit Romaisa au fond de la classe qui n'est pas venue s'installer (elle faisait partie du groupe des filles).	Elle est assise sur son tabouret au coin regroupement et frappe des mains plus fortement au-dessus de sa tête et dit « au cas où certains seraient sourds » voix plus forte.		
			J'utilise ce signal pour rassembler les élèves. Certains utilisent des chansons, moi je tape des mains.

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Elle voit Mohamed et Tellio qui n'ont pas fait leur emploi du temps.	Elle se lève de son tabouret et va au fond de la classe. Elle demande aux deux élèves « Mohamed et Tellio vous faites votre emploi du temps » avec un regard insistant.	Que Mohamed et Tellio fassent leur emploi du temps.	Elle sait que si ces deux élèves ne font pas leurs emplois du temps c'est difficile pour eux d'être investit dans la journée de classe.
Elle voit Konan qui arrive au lieu de rassemblement.	Elle touche l'épaule de Konan et lui demande de s'asseoir sur une chaise à côté d'elle.	Que Konan soit rassuré.	Elle sait qu'il a besoin de lui toucher la jambe et que sa présence le rassure.

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées Apprentissages
Elle voit que Chaineze n'as pas ses lunettes.	Elle lui demande d'aller les chercher avec un geste du pouce vers l'arrière.	Que tout le monde soit en capacité d'écouter pendant le rassemblement.	
Moustapha et Liam parlent.	Elle lève l'index, les fixe du regard et leur demande de ne plus parler.		
Elle appelle Chaineze et lui demande de venir.	Elle la pointe du doigt pour lui indiquer sa place et demande aux autres élèves : « qui fait la date aujourd'hui ? ».		Elle sait qu'en amorçant les rituels en rappelant qui fait quoi les derniers élèves viennent s'asseoir.
Camélia est debout et continue de ranger à côté du lieu de regroupement.	Elle utilise un ton agacé pour montrer son impatience et la fixe du regard. Elle lui demande de s'asseoir.		Elle ne commence pas réellement tant qu'elle n'a pas tout le groupe attentif.
Théo est assis à un endroit où il ne verra pas bien le tableau.	Elle pointe du doigt l'endroit où Théo peut aller s'asseoir et se rapproche de lui. Elle lui demande de se déplacer.		

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
« Regardez » !	Elle se dirige vers l'extrémité du tableau et pointe la frise des jours de la semaine.	Que tout le monde participe pour aider Chaineze qui est en PS.	Elle sait que les PS ne savent pas reconnaître les jours de la semaine.
Elle interroge les élèves : qu'est-ce qu'il y a après le 10 ? oui mais quel numéro ?	Les deux bras pliés les mains mis-fermées et la tête plus élevée.	Que les grands et les moyens participent. Que les élèves trouvent la date du jour.	
Chaineze dit le 11 et les autres élèves ne trouvent pas le jour de la semaine.	Elle lui répond « oui ça c'est le numéro. Le jour il s'appelle comment ? Celui qui commence comme jade » elle met le doigt sur sa joue.	Que les grands et les moyens participent avec Chaineze, qu'ils trouvent le nom du jours d'aujourd'hui	Elle utilise la méthode Borel-Maisonny pour illustrer par un geste chaque son des lettres de l'alphabet. Elle utilise cette méthode pour faire participer les grands et les moyens.
Elle demande la première lettre du prénom Maria et le son du M.	« Là tu vois c'est la maison pour le M ». Elle forme un pont avec une main sur la table.	Relation entre la lettre et le son.	Coordonne les gestes et le son des lettres pour accompagner les élèves dans cet apprentissage.
Elle demande aux élèves de trouver le prénom Chaineze, sa première lettre et le son de cette lettre.	Elle pointe l'étiquette du prénom. Elle pointe ses deux joues avec ses deux doigts.	Que les élèves trouvent le son de la lettre « c ».	Le geste permet aux élèves de trouver la « musique » de la lettre.

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
Konan n'écoute pas et lui tourne le dos.	Elle touche la tête de Konan et dit avec une voix basse : « Konan tu écoutes ne me tourne pas le dos, tu n'as pas des yeux derrière la tête ».	Que Konan se calme et se recentre.	Elle sait que pour Konan le touché est important, avec la parole elle n'arrive pas à le recentrer. Elle a plus de chance de le calmer si elle le touche et utilise une voix basse parce que ça l'apaise.
Konan se lève et s'approche d'elle.	Elle tend le bras et le touche sur la poitrine en lui disant « assied toi assied toi » avec une voix basse.	S'il vient s'asseoir à côté de moi il ne verra pas les prénoms et ne pourra pas participer.	Il y a des moments où il n'a pas besoin d'être assis à côté de moi. Aujourd'hui il a été violent avec d'autres élèves il a plus besoin d'attention d'être à côté de moi.

Elle voit Moustapha qui s’amuse.	Elle dit « alors attendez parce qu’il y a Moustapha qui s’amuse là et qui n’écoute pas « elle se tourne vers lui et le fixe du regard ».	Que moustapha soit attentif.	Elle sait qu’elle n’a pas besoin de toucher cet élève pour le recentrer. Elle utilise seulement le regard et hausse le ton.
----------------------------------	--	------------------------------	---

Annexe 5 : analyse en signe enseignant 2

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
C'est l'heure de ranger.	L'enseignant le demande à tout le monde : « Aller on va ranger » avec une voix normale tout en étant assis à la table du goûter où il prépare un atelier depuis le temps d'accueil. Il interpelle Imran en lui demandant de ranger les bonhommes tout en pointant du doigt l'endroit où ranger.	Optimiser tous les temps pour préparer son travail. Rendre les élèves autonomes en étant plus distant mais toujours présent.	Il sait que l'ATSEM n'est présente que le matin et qu'il doit en profiter pour préparer ses ateliers, puis le moment de rangement, de mise en table et de levé de table se répète tous les jours et roule alors il a de moins en moins à intervenir, car il a pris du temps en début d'année pour construire petit à petit chaque moment.
L'enseignant assis en train de préparer dit « Allez on s'assied ».	Il rappelle aux élèves de s'asseoir oralement.		
« Aller on va préparer le banc » l'enseignant se lève.	L'enseignant place le banc pour former un L au coin regroupement, puis il s'approche des étiquettes prénom et les place correctement, il va chercher une chaise et la pose au coin regroupement.	Mettre en place le coin regroupement pour rassembler et visualiser tous les élèves. Observer les étiquettes qu'on positionné les élèves pour anticiper ce qu'il va faire pendant le temps du regroupement.	Il sait que les élèves se trompent toujours avec les étiquettes. Il sait qu'il y a le prévu et l'imprévu à gérer alors il prépare ce qu'il va faire.
Les élèves vont au coin regroupement sans que l'enseignant y soit.	L'enseignant et debout à côté du coin regroupement il interpelle Ouda en lui disant d'aller s'asseoir tranquillement, il félicite Imran qui a bien ranger son verre et lui demande de trouver une place et de ne plus bouger.	Acquérir l'organisation de la transition goûter et regroupement. Que chaque élève trouve sa place et y reste.	Il sait qu'au début d'année il ne peut pas se détacher du groupe. Il doit leur apprendre à aller s'asseoir au fur et à mesure on les retenant et en étant présent. Il illustre ses propos en faisant des vas et vient avec ses mains.
Ouda cherche sa place.	L'enseignant précise l'endroit où elle doit s'asseoir en le pointant du doigt et appelle l'élève trois fois pour attirer son attention. Le niveau de sa voix augmente entre chaque appel.	Voir ses élèves assis et qu'ils le restent.	

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
Ouda commence à s'agiter.	Il tend le bras vers Ouda pour qu'elle se calme sans parler.		
Un élève crie.	« Non non non on ne crie pas » il regarde l'élève dans les yeux et fait non de sa tête, il utilise un ton un peu plus élevé.		
Gesime s'agite.	Il le pointe du doigt pour attirer son attention et dit Chut en mettant son doigt sur la bouche.		

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
Talia ne vient pas s'asseoir.	L'enseignant interpelle Talia et la fixe du regard. Elle va se coincer et l'enseignant la prévient. L'ATSEM intervient et la calme.	Anticiper les réactions imprévisibles de Talia.	Il sait qu'elle commence à comprendre le fonctionnement, mais elle peut également se jeter par terre.
L'ATSEM pose une chaise à côté de l'enseignant.	Il pointe le doigt sur l'écran « ça c'est prévu pour Talia ».	Gérer son comportement.	Il doit continuer à gérer le groupe alors il la laisse et la récupère quand elle est calme.
Talia se lève et part en courant vers l'ATSEM.	Il appelle Talia pour recentrer son attention.	Qu'il ne sache pas quand Talia va revenir.	
Talia se lève de sa place.	Il tend sa main sans la regarder pour la retenir. Il la replace sur le banc en l'attrapant. Il dit à Talia reste assise en utilisant un ton calme.		

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
Sophian, Ouda, Gesime ne disent pas merci.	L'enseignant tapote continuellement sur la table et rappelle aux élèves qu'ils doivent dire merci. Il baisse la tête en même temps qu'il dit « super ». Un élève s'adresse à lui : « C'est pas à moi qu'il faut le dire mais à Imran » il tend le doigt vers lui puis vers Imran.	Savoir si l'élève va dire merci, s'il sait comment il s'appelle, s'il sait où il est, s'il sait organiser son périple.	Il sait que de tapoter sur la table maintient une présence, et qu'en fonction de son positionnement et de ses déplacements il influence le comportement des élèves. En tapotant ils sentent sa présence et peuvent aussi rire car ça fait de la musique.
Imran se trompe de copain.	« Il est où Gesime ? »		

R Ce qui fait signe	U Action Emotion Interprétation	E Préoccupation	S Connaissances mobilisées (Apprentissages)
Aron et Selma se sont trompés d'étiquette.	Il leur demande de se lever et de venir positionner l'étiquette au bon endroit. Il pointe du doigt l'étiquette que doit mettre à la bonne place l'élève ainsi que le bon emplacement.	Que les élèves repèrent s'ils sont dans la colonne des filles ou des garçons.	Il sait que Aaron et Selma ne parlent pas beaucoup et qu'ils n'ont pas compris l'exercice.
Ouda montre cinq avec ses doigts.	L'enseignant dit en tendant le doigt vers Ouda Oui il y en a 5 garçons (il pointe les images des garçons et compte) 1, 2, 3, 4, 5. Et les filles on compte, vous m'aidez, tu m'aides Ouda 1,2,3 et 4. Quatre c'est comme ça regardez (il montre avec ses doigts et nomme chaque doigt avec un prénom de fille en le bougeant).	Que le groupe suive bien et qu'ils arrivent à comprendre que chaque doigt est un enfant.	Il sait qu'en bougeant beaucoup ses doigts les élèves suivent et cela facilite la compréhension.
L'enseignant dit : « on va compter combien on est ? »	Il énumère la bande numérique jusqu'à 8 en précisant avec le doigt Il vérifie qu'ils sont bien neuf en les comptant un par un et en appuyant sur leur tête.	Que les élèves comprennent qu'il les compte eux.	Il sait qu'il donne du sens aux apprentissages avec le visuel et le toucher.

<p>L'enseignant dit « Aaron »</p>	<p>Il le pointe du doigt et le regarde fixement, puis pointe les chansons et redit seulement son prénom. Aaron choisi une chanson il lui demande de répéter le titre avec lui et compte 1,2,3 avec ses doigts en l'air pour commencer la chanson en groupe.</p>	<p>Que les élèves chantent les chansons avec lui.</p>	<p>Il sait que faire 1,2,3 ça lui permet de centrer le groupe avant de chanter, ça leur donne le moment de départ et il compte jusqu'à 3. Il l'utilise aussi en sport.</p> <p>Les chansons sont des outils d'apprentissages il les utilise pour le langage et pour travailler des thèmes spécifiques ici les différentes parties du corps.</p>
---------------------------------------	---	---	--