

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

La relation de l'ATSEM et de l'enseignant vis-à-vis de l'élève de l'école maternelle

Étude de cas au regard de la proxémie

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Simon NAZÉ

le 06/06/2024

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy PHILIPPE, directeur de mémoire

Dora FRANÇOIS membre de la commission

Remerciements

Merci à Tanguy Philippe de m'avoir accompagné dans ce travail de recherche. Merci pour vos relectures précieuses qui avaient lieu quand il ne fallait plus nourrir les Gremlins.

Merci à l'enseignante et à l'ATSEM qui m'ont accueilli dans leur classe de maternelle. Merci pour leur accompagnement et leur bienveillance.

Merci à Lalie Pelletreau grâce à qui je suis devenu plus curieux de la motricité à l'école maternelle. Merci d'avoir travaillé avec moi sur l'importance du corps dans les apprentissages.

Merci à ma famille de m'avoir encouragé et soutenu. Merci de m'avoir supporté quand je restais dans mes pensées.

Merci à toutes les personnes avec qui j'entretiens une proximité plus ou moins proche et qui m'ont apporté leur aide au cours de ce travail.

Desire is individual. Happiness is common.

Julian Casablancas

Des connaissances plus vastes mais superficielles valaient-elles mieux qu'une culture limitée mais approfondie ?

Christopher Paolini

With every mistake, we must surely be learning.

George Harrison

Apparemment, nous sommes privés d'un talent spécifiquement humain – on appelle ça l'empathie, si je ne m'abuse.

Philip K. Dick

Happiness is only real when shared.

Chris McCandless

Séparons-nous et cherchons des indices.

Fred Jones

With every mistake, we must surely be learning.

George Harrison

Sommaire du mémoire

Glossaire	3
Introduction.....	4
Origine d'un intérêt pour le corps et la motricité.....	4
Genèse d'un questionnaire	6
Chapitre 1 – Problématique	8
1.1 – Amorce d'un questionnaire	8
1.2 – Revue de littérature / L'état de la recherche	8
1.2.1 – Le cadre	9
1.2.2 – Les émotions	11
1.2.3 – La relation.....	12
1.2.4 – La distance	13
1.3 – Question de recherche.....	16
Chapitre 2 – Méthodologie.....	17
2.1 – Terrain de recherche.....	17
2.2 – Observations	21
2.2.1 – Observations – schéma.....	21
2.2.2 – Observations – grille.....	22
2.3 – Entretiens informels	23
2.3.1 – Entretiens – enseignant & ATSEM	23
2.4 – Questionnaire – parents.....	24
Chapitre 3 – Résultats	26
3.1 – Observations	26
3.2 – Entretiens informels	27
3.3 – Questionnaires	28
Chapitre 4 – Analyse	30
4.1 – La relation	30
4.2 – La distance.....	32

4.3 – Le contact	33
Chapitre 5 – Discussion.....	35
La méthodologie	35
Un regard macroscopique de l'enquête	36
Pour compléter la recherche	37
Conclusion.....	38
Bibliographie.....	40
Annexes.....	44
Terrain d'enquête.....	44
Effectif de la classe.....	44
Plan de la classe	45
Plan de classe – Point de vue séance PE	47
Plan de classe – Point de vue séance ATSEM.....	47
Enquête.....	48
Retranscriptions	48
Retranscription séance PE	48
Retranscription séance ATSEM.....	77
Observations	117
Statistiques des observations	117
Questionnaire d'enquête	118
Questionnaire vierge.....	118
Quelques questionnaires représentatifs.....	119
Statistiques du questionnaire	121

Glossaire

AESH : Accompagnant d'élève en situation de handicap

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

CPS : Compétence psychosociale

EFS : Enseignant fonctionnaire stagiaire

GS : Grande section

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MS : Moyenne section

OMS : Organisation mondiale de la santé

PE : Professeur(e) des écoles

PS : Petite section

ZPD : Zone proximale de développement

Introduction

Parmi les différentes notions qui sont liées à l'éducation, celles dont nous entendons le plus souvent parler, dans la presse générale, sont majoritairement en lien avec les apprentissages ou d'autres concepts immatériels. Nous entendons moins souvent parler de l'aspect physique et toutes les notions qui l'englobent. Cet aspect physique, qui passe par le corps et les différentes dimensions qu'il inclut, fait partie des objectifs du ministère de l'Éducation nationale (MEN).

La volonté du MEN se traduit dans les programmes de l'Éducation Nationale ; en cycle 1 par exemple, il est bien question de développement moteur en maternelle ou encore d'expériences corporelles¹. Cependant, le corps y est principalement présenté comme un outil à développer, un objectif de l'école. Alors, nous pourrions en venir à nous dire que le corps et son usage, à l'école, est uniquement un objectif en soi dans l'exercice du métier d'enseignant. La dimension dans laquelle il est un moyen d'apprentissage n'est que trop peu abordée en comparaison. C'est-à-dire que le corps apparaît dans les programmes comme un objectif mais peu comme un moyen dont nous pourrions nous servir.

En effet, pour ne prendre en exemple que la motricité fine, son degré de développement peut se révéler être un facteur autant facilitant que limitant pour l'acquisition d'autres savoirs. Pour faire le parallèle avec la lecture, si le déchiffrage est déjà complexe, l'accès au sens devient vraiment difficile pour l'élève.

Origine d'un intérêt pour le corps et la motricité

Durant ma troisième année de licence, j'ai été amené à effectuer, en binôme, un travail de recherche aboutissant à un mémoire. Cette recherche faisait le lien entre la motricité et les apprentissages. Nous avons alors abordé plusieurs sujets qui étaient reliés à ces notions.

En somme, nous avons compris que les élèves, pour avoir un accès non entravé aux apprentissages ; avaient besoin de passer par le bien-être, le vivre-

¹ Programme d'enseignement de l'école maternelle – Bulletin officiel n°25 du 24/06/2020 Disponible à l'adresse suivante : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

ensemble et la motricité². La motricité, terme majeur de ce travail est décrit par Paoletti comme « l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements » (1999, p. 2). Il précise également que la motricité peut autant être un objectif à acquérir qu'un moyen de faire. Pour ce qui est de la notion de bien-être, Adler & Seligman énoncent que « le bien-être perçu par les individus combinerait un bien-être hédonique fluctuant en fonction d'expériences ponctuelles, entre autres génératrices de plaisirs ou déplaisirs, et un bien-être eudémonique plus profond et durable » (Hémar-Nicolas & Ezan, 2018). Ces différents aspects sont à considérer individuellement selon chaque élève. Ils peuvent favoriser l'apprentissage ou bien le limiter (Nazé & Pelletreau, 2023). La différenciation, ici, a pour but de dépasser ces différents facteurs, en particulier lorsqu'ils ont un effet limitant. Le schéma ci-dessous vise à synthétiser cela :

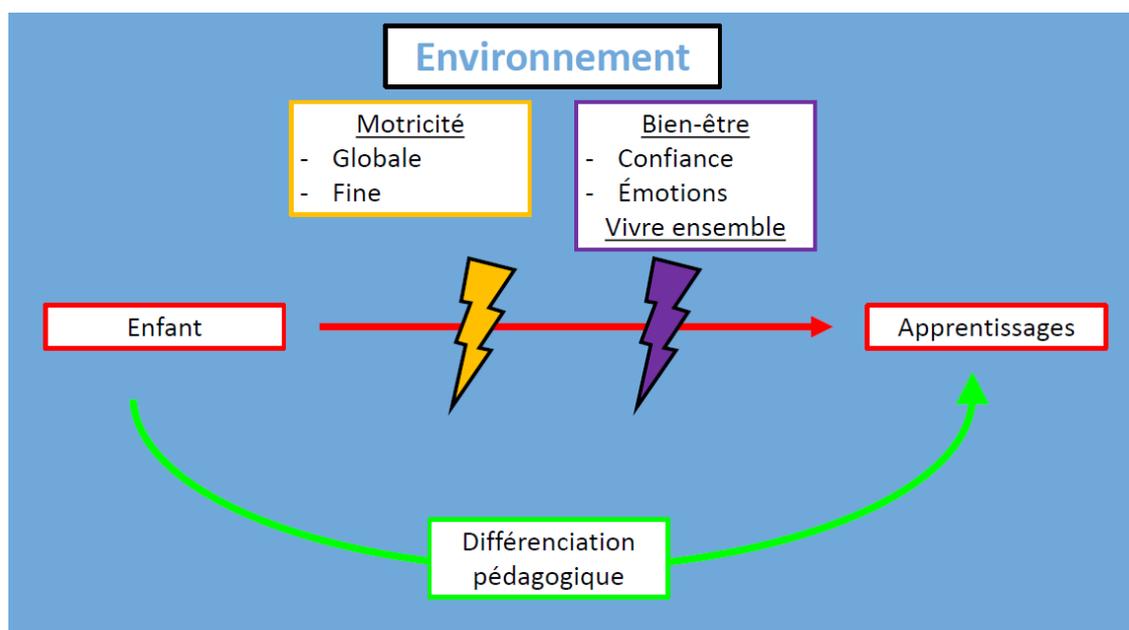


Figure 1. Schéma du modèle auquel nous avons abouti (Nazé & Pelletreau, 2023)

Plusieurs aspects comme l'apprentissage d'un point de vue cognitif, les émotions ainsi que la motricité fine nous ont été très utiles pour cette recherche.

² Nazé, S. & Pelletreau, L. (2023). Le lien entre motricité et apprentissages.

Genèse d'un questionnaire

Parmi les notions qui ne sont pas spécifiques au domaine de l'éducation mais qui apportent un angle d'approche particulier, la proxémie peut se révéler unique. Ce concept, dont Hall est l'auteur (1971 (1966)), est « l'analyse de la distance physique entre des acteurs et de la façon d'occuper l'espace en présence de l'autre » d'après Gomez & al., (2011, p. 14). Cette façon de définir la proxémie a le mérite de donner à voir deux aspects de cette dernière : la distance et l'occupation de l'espace. À l'inverse, la définition de Hall est plus générale puisqu'il décrit la proxémie comme « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage de l'espace par l'homme » (Hall, 1971 (1966), p. 129). Cette vision semble plus large et va nous servir à nous l'approprier et à la manipuler.

Dans le rapport avec l'enseignant qui est induit par la proxémie instaurée en classe, les émotions peuvent également avoir leur rôle à jouer. La variable émotionnelle étant par définition personnelle ; chaque élève aura un ressenti différent ainsi qu'une expérience teintée par ses propres émotions. Au regard de la proxémie qui est entretenue par l'enseignant, il peut y avoir des effets sur l'expérience vécue des élèves. Ainsi, deux élèves peuvent avoir le même ressenti face à un geste d'enseignement de l'enseignant, en partie grâce à une culture partagée. Ils peuvent tout autant avoir un ressenti différent car ils ont une expérience scolaire différente ou qu'ils sont traversés par une émotion différente au moment où le geste d'enseignement est réalisé.³

Lors de plusieurs stages que j'ai pu effectuer, j'ai remarqué que les professeures des écoles (PE) se déplaçaient souvent au sein de leur classe pour voir si les élèves réussissaient les exercices. Elles allaient, en priorité, voir les élèves qui rencontraient le plus de difficultés et une partie d'entre elles se mettaient régulièrement à genoux pour parler à l'élève avec lequel elles interagissaient. Elles se montraient parfois plus ou moins proche physiquement. Cela se traduisait par des gestes tels que regarder dans les yeux tout en étant proche, poser sa main sur

³ L'effet est vécu de manière personnelle bien qu'il soit lié à la culture de chacun qui peut être commune. Cet aspect est davantage explicité dans la partie [1.1 – Amorce d'un questionnaire](#)

le bureau de l'élève, toucher de la main le bras de l'élève ou encore prendre le crayon de l'élève pour écrire.

À l'inverse, j'ai également pu observer une enseignante qui donnait des indications précises à un élève qui rencontrait des difficultés dans la tâche en cours, tout cela en restant au tableau. Cette situation me semblait propice à venir l'aider de manière individuelle.

Pour ce qui est de la proxémie à l'école maternelle, je suis curieux de savoir en quoi elle varie (si elle varie) pour l'enseignant et l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM). C'est-à-dire que les distances enseignant-élève et ATSEM-élève sont potentiellement de natures différentes. C'est en cela que je souhaite approfondir mes recherches. **Je me demande alors quels effets la proxémie entretenue par les enseignants et les ATSEM, à l'école maternelle, peut avoir sur les élèves.**

Pour ce travail de recherche, je débiterai en passant en revue ce qui existe déjà en rapport avec cette question et ce qui gravite autour. Le but de cela est de faire un état des recherches actuelles dans l'objectif de mieux cerner ce que cette question englobe. À la suite, je présenterai la méthodologie choisie, et ce, à travers plusieurs outils de recherche pour mener à bien l'enquête. Puis, je présenterai les résultats afin d'en faire ressortir les points saillants. Enfin, je les mettrai en débat avec les données recueillies et y apporterai un regard réflexif.

Le choix de ce plan pour la recherche se justifie par le fait que l'enquête risquerait d'être hasardeuse au vu de mes connaissances initiales sur la proxémie. Commencer par le terrain reviendrait à naviguer à vue et à passer à côté de nombreux éléments qui pourraient se révéler importants. La recherche s'impose donc comme première étape pour réaliser ce travail sur la proxémie. C'est un terme avec lequel j'étais étranger et qui n'est pas nécessairement simple à appréhender pour la recherche empirique à brûle pourpoint.

Chapitre 1 – Problématique

Après avoir expliqué l'origine de cette recherche, nous allons à présent nous pencher sur ce qui est lié à cette notion de proxémie. La revue de littérature sera l'occasion de définir des termes et de développer un état des connaissances sous différents prismes et angles de vue.

1.1 – Amorce d'un questionnement

L'expression de proxémie pour Hall, d'après ce que nous avons pu voir, est « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que fait l'homme en tant que produit culturel spécifique » (Hall, 1971 (1966), p. 13). Mais nous pouvons aussi la caractériser comme « la manière dont l'homme, dans les diverses sociétés, structure inconsciemment son espace environnant, notamment la distance qui sépare les individus dans leurs rencontres quotidiennes ... Cette distance interindividuelle varie manifestement selon la tradition culturelle en vigueur dans la société considérée » (Gresle et al., 1994, p. 304).

Cette façon de décrire le vocable de proxémie met nettement en évidence, par rapport aux autres définitions, la tournure sociétale et culturelle qu'elle revêt. Nous allons considérer la proxémie, dans ce travail, comme la façon dont les individus utilisent et s'adaptent à leur environnement et interagissent les uns par rapport aux autres. Il est ensuite important de limiter et de définir l'environnement de recherche. La dérive serait de vouloir généraliser plus que la recherche sur un terrain singulier ne le permet ; cet écueil est alors à connaître, à garder en tête, et surtout, à éviter.

L'état de la recherche qui suit a pour but d'affiner la question provisoire afin d'aboutir à la problématique.

1.2 – Revue de littérature / L'état de la recherche

À travers cette revue de littérature, nous expliquerons et expliciterons les termes. Nous confronterons également les auteurs dans le but de donner à voir un

état des connaissances. Le fait de s'appuyer, en partie, sur des thèses de doctorat permet d'observer le spectre des recherches de manière large.

1.2.1 – Le cadre

L'école est une institution dont le fonctionnement est unique. Physiquement, elle est séparée du reste de la société. Elle n'est pas accessible pour les citoyens comme les autres institutions publiques le sont, à l'image des mairies. Ainsi, Rayou décrit la classe comme une « petite société » (2017, p. 5) en reprenant l'expression de Durkheim. L'école peut alors être considérée comme un lieu à part qui permet aux jeunes de « mener une existence à l'abri des contraintes de la vie adulte » (2017, p. 21).

La relation enseignant-élève commence tôt dans la vie de l'élève. Dès ses trois ans, il est amené à passer du temps en classe à suivre les enseignants qui l'accompagneront au cours de sa scolarité. Au regard de la théorie de l'attachement de John Bowlby (1968), la figure de l'enseignant ne remplace pas la figure maternelle du *caregiver* (figure d'attachement principale de l'enfant). Cependant, ce que l'enseignant met en place dans sa classe, à savoir, son rapport aux élèves et aux autres adultes, ses gestes, ses attentions et tout ce qui l'anime jouent un rôle dans le ressenti des élèves. Si cette relation enseignant-élève est sécurisante, alors le cadre favorise et permet notamment à l'élève de se sentir en sécurité. Au contraire, un cadre insécurisé pour l'élève peut avoir des effets néfastes sur le sentiment de sécurité et pourrait amener des facteurs bloquants, et ce, en amont des apprentissages. Les compétences sociales développées sont affectées par le cadre sécurisé ou insécurisé qui peut être vécu par l'élève.

À côté de la figure d'attachement principale de l'enfant, nous trouvons également la figure d'attachement secondaire qui, majoritairement, est le père. Le terme secondaire ne définit pas l'importance dans la construction et le développement de l'enfant. Ce terme vient du fait que le père arrive dans un second temps du point de vue des soins apportés à l'enfant puisque la mère commence déjà à entretenir une relation avec son enfant pendant la grossesse. Le rôle de la mère est principalement apaisant, tandis que le père est particulièrement stimulant : « Il encourage, plus que la mère, l'enfant à aller vers l'inconnu, la nouveauté » (Delage & Martel, 2018, p. 40).

Cet aspect de l'encadrement de l'enfant est, s'il se fait dans un cadre sécurisé, vecteur d'exploration et de recherche de nouveauté. Ces caractéristiques sont favorisées notamment par ce cadre sécurisé qui permet, pour l'élève, d'évoluer dans un cadre dont les dangers sont limités, connus et maîtrisés des adultes.

Si pour Bowlby, les parents occupent le rôle paternel et le rôle maternel ; il est impératif de préciser que ces rôles peuvent être tenus par d'autres individus. À ce sujet, Rutter (1974) complète et corrige Bowlby (1968). Il défend alors deux choses. « *Also, the adjective maternal might seem to imply (wrongly) that the deprivation is solely concerned with maternal care.* » (Rutter dans Bornstein, 2005, p. 196)⁴. C'est-à-dire que l'on pourrait imputer à la mère, à tort, toute la responsabilité des soins et de l'attention à apporter à l'enfant. Ensuite, Rutter affirme que le rôle de maternage et le rôle de sécurisation ne concernent pas nécessairement la mère comme figure principale des soins. « *To the contrary, the studies reviewed ... all concern deficits in parental care, not just that provided by the mother (or, even, that provided by the main caregiver)* » (Rutter dans Bornstein, 2005, p. 196)⁵.

De plus, Rutter énonce que « *it seems to be incorrect to regard the person with whom there is the main bond as necessarily and generally the most important person in the child's life. That person will be most important for some things but not for others* » (Frost, 2005, p. 166)⁶. Ainsi, les travaux de Rutter développent l'idée qu'il relève de la responsabilité des adultes en charge des enfants de prendre soin d'eux. Ainsi, les soins sécurisants et les soins stimulants sont la responsabilité, dans la classe de l'école maternelle, de l'enseignante et de l'enseignant.

Selon la façon dont les adultes sont considérés, ils peuvent être perçus comme plus sécurisant ou plus stimulant ; en fonction de la tendance qui se dégage. En maternelle, l'enseignant et l'ATSEM qui forment une dyade, seront ou non, perçus de manière différenciée. Ils revêtent alors plus un aspect que l'autre pour l'élève,

⁴ Citation traduite : Tout d'abord, l'adjectif maternant voudrait induire (à tort) que la privation concerne seulement le soin maternel.

⁵ Citation traduite : Au contraire, les recherches étudiées ... concernent toutes des déficits de soins parentaux, pas seulement ceux fournis par la mère (ou même, ceux fournis par le *caregiver* principal)

⁶ Citation traduite : De plus, il semble incorrect de considérer la personne avec laquelle l'enfant entretient un lien principal comme nécessaire et généralement la personne la plus importante dans la vie de l'enfant. Cette personne sera certes importante pour certaines choses mais pas pour d'autres.

selon leur comportement, mais surtout, d'après la façon dont l'élève les perçoit. Quelle que soit la dominante portée par les adultes, un cadre sécurisé doit être favorisé.

1.2.2 – Les émotions

La sensibilité avec laquelle nous interagissons avec le monde, ainsi que la façon dont nous le percevons, est plurielle et existe sous trois formes. D'après Wallon (1959), la première est la sensibilité extéroceptive, elle correspond à notre pensée qui se base sur les éléments extérieurs notamment par les images extérieures. La seconde est la sensibilité intéroceptive qui est relative à l'intériorité (Santiago-Delefosse, 2004). Ces deux sensibilités sont distinctes l'une par rapport à l'autre. La troisième sensibilité est la sensibilité proprioceptive, nous l'aborderons plus largement dans la partie dédiée à [la distance](#). Les émotions, quant à elles, font partie de cette troisième sensibilité, la sensibilité proprioceptive. Cette sensibilité fait le lien entre les sensibilité extéroceptive et intéroceptive. Ces sensibilités affectent notre rapport au monde de manière différente, et, étant donné leur nature, jouent également sur notre rapport au monde. Ces différents aspects ne sont cependant pas imperméables, ils sont complémentaires dans notre façon de vivre les interactions sociales par exemple.

Parmi les points clés liés aux émotions, il faut aborder la notion de compétences psychosociales (CPS). Celles-ci sont classées par l'OMS (Organisation mondiale de la santé) en trois catégories : les compétences sociales, les compétences cognitives et les compétences émotionnelles (Lamboy & Guillemont, 2014). On comprend que les compétences sociales⁷ des adultes qui entourent l'enfant jouent un rôle important. L'empathie par exemple est nécessaire pour écouter l'enfant, comprendre ses besoins, se mettre à sa place et exprimer que l'on a compris (Lamboy & Guillemont, 2014).

⁷ Les compétences sociales regroupent les compétences de communication verbale et non verbale, les capacités de résistance et de négociation, l'empathie, les compétences de coopération et de collaboration en groupe et enfin les compétences de plaidoyer. (Lamboy & Guillemont, 2014).

La troisième catégorie des CPS est les compétences émotionnelles ; Lamboy explique que ces compétences émotionnelles favorisent la régulation des émotions⁸. Ces CPS émotionnelles et leur développement favorisent, entre autres, la confiance. Cette compétence est cruciale pour les élèves qui devront apprendre à la développer vis-à-vis des adultes de l'école, et ce, dans une relation de confiance.

1.2.3 – La relation

Les sensibilités décrites précédemment (Santiago-Delefosse, 2004) ne sont pas à mettre de côté dans la relation. En effet, l'expérience d'Harry Harlow a mis en évidence la primauté donnée, par des jeunes singes, au besoin d'affection par rapport au besoin de nourriture. Dans l'expérience d'Harlow, le singe choisi de rester principalement sur la poupée recouverte d'un tissu plutôt que sur la poupée faite de grillage qui donne accès à du lait. Nous pouvons alors faire le parallèle avec les travaux de Bowlby (1968) qui met en avant le besoin d'attachement de l'être humain durant les premières années de sa vie.

Au cours de son cursus scolaire, l'élève intègre des habitudes scolaires. Selon Brousseau, elles sont la traduction de ce que l'élève a intériorisé à partir de sa scolarité (1998). Les attendus de l'école, les comportements demandés de la part des élèves, leur travail d'élève de manière générale font partie de ce qu'il appelle le contrat didactique. Ces attendus sont souvent implicites et pleinement intégrés à la culture de l'école de l'institution scolaire.

La relation entre l'ASTEM ou l'enseignant et l'élève peut se créer et se développer à condition de savoir écouter chaque élève car « lorsque l'énergie du professeur n'est pas bandée essentiellement en vue d'un auto-protectionnisme, elle peut s'employer à une écoute différente de ce corps-classe. » (Pujade-Renaud,

⁸ Les compétences émotionnelles regroupent trois catégories de compétences : les compétences de la régulation émotionnelle dont la gestion de la colère, de l'anxiété, la capacité de faire face à des situations de perte, les compétences de gestion du stress à travers la gestion du temps et les techniques de relaxation, et enfin les compétences qui favorisent la confiance et l'estime de soi, l'auto-évaluation et l'autorégulation (Lamboy & Guillemont, 2014).

2005b, p. 38). Il faut alors allouer une attention réelle à chaque élève pour qu'il puisse être serein dans sa relation à l'adulte.

Le public des élèves de maternelle est également à considérer pour sa singularité. Car si les élèves du second degré sont « le plus souvent réduits au silence, leurs regards parlent [pour eux] » (Pujade-Renaud, 2005a, p. 69). Au contraire, à l'école maternelle le langage est un enjeu majeur d'où la nécessité de l'encourager et de favoriser son usage. En effet, la relation entre les adultes de l'école qui font office de figures d'attachement et les élèves se joue à travers des regards, des contacts mais aussi par la parole (du moins dans une relation et un cadre sécurisé pour l'élève).

1.2.4 – La distance

Pour rappel, la proxémie concerne les observations et théories relatives à l'utilisation de l'espace par l'être humain (Hall, 1971 (1966)). Hall a, entre autres, modélisé la façon dont les sociétés interagissent dans l'espace ; pour les sociétés occidentales et états-uniennes en particulier. Richez a représenté, à partir des travaux de Hall, les différentes zones qu'il a caractérisées sous la forme du schéma ci-dessous :

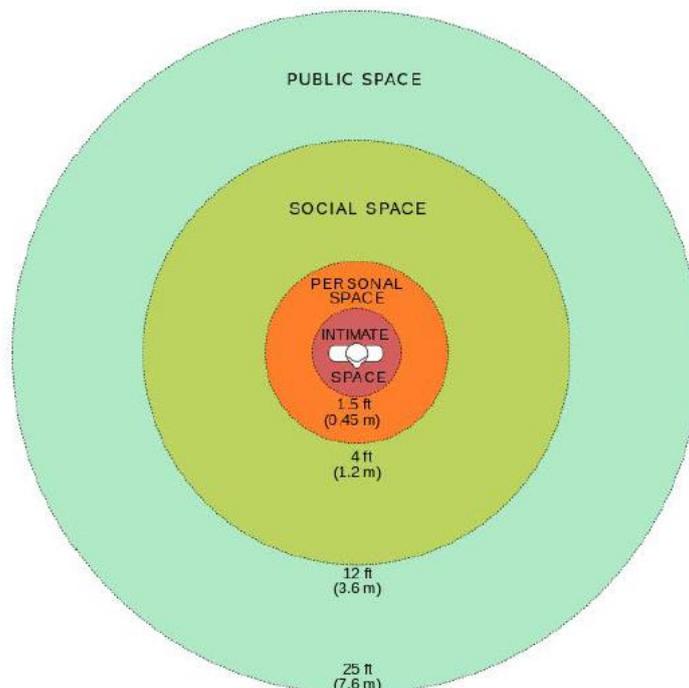


Figure 2. Diagramme des bulles de réactions personnelles. Adapté de Hall, 1963 (dans Richez, 2014)

La distance intime peut-être ressentie comme envahissante et peut déformer ce que l'on voit, elle témoigne d'un engagement physique avec un autre corps jusqu'à 40 cm de distance (Hall, 1971 (1966)). La distance personnelle est comme une « petite sphère protectrice, ou bulle, qu'un organisme créerait autour de lui pour s'isoler des autres » (Hall, 1971 (1966), p. 150) allant de 45 à 125 cm de distance. À cette distance, le contact est aisé. La distance sociale va de 1,20 à 3,60 mètres. Hall décrit cette distance sociale comme la séparation entre ce qui est personnel et ce qui est loin, ce qui est à distance. La distance devient alors plus formelle et marque une limite ; à cette distance, personne ne se touche⁹. Enfin, la distance publique est ce qui se situe à 3,60 mètres et au-delà¹⁰.

Ce qui nous intéresse également dans les travaux de Hall (1971 (1966)) sont, la place de la distance qui sépare l'enseignant ou l'ATSEM de l'élève ainsi que les interactions qui s'effectuent entre ces acteurs et en particulier, celles dont les adultes sont à l'initiative.

La distance qui sépare l'enseignant et l'élève varie selon qu'il s'agisse d'un enseignant ou bien d'un enseignant fonctionnaire stagiaire (EFS). « Les EFS sont assez statiques tandis que les enseignants circulent dans la classe pour prendre des informations » (Bongiovanni-François, 2022, p. 208). L'expérience dans le métier d'enseignant expliquerait cette différence. Ce déplacement à travers la classe sert, en outre, à recueillir des informations sur le degré de réussite des élèves. C'est-à-dire que l'enseignant cherche des éléments qui lui permettraient d'adapter, potentiellement, sa pratique : Par exemple, l'on peut changer les variables didactiques d'un exercice de mathématiques, tels que les nombres d'un problème. Cela peut influencer sur la difficulté afin que l'élève, lors de cet apprentissage, reste dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement (ZPD). Ainsi, l'enseignant peut agir sur la proxémie de manière

⁹ Hall distingue, dans la distance intime, la distance intime – mode proche et la distance intime – mode éloigné OUI. La distance personnelle est subdivisée entre la distance personnelle – mode proche et la distance personnelle – mode lointain. La distance sociale englobe la distance sociale – mode proche et la distance sociale – mode lointain. La distance publique englobe la distance publique – mode proche et la distance publique – mode éloigné.

¹⁰ Ces distances sont à relativiser car elles concernent une partie de la population états-uniennes des années 1960-1970. Ils servent majoritairement à donner un ordre d'idée des différentes distances de cette hiérarchie.

volontaire ou non dans le but d'ajuster un enseignement par exemple. Le graphique ci-dessous vise à imaginer la théorie de Vygotski :

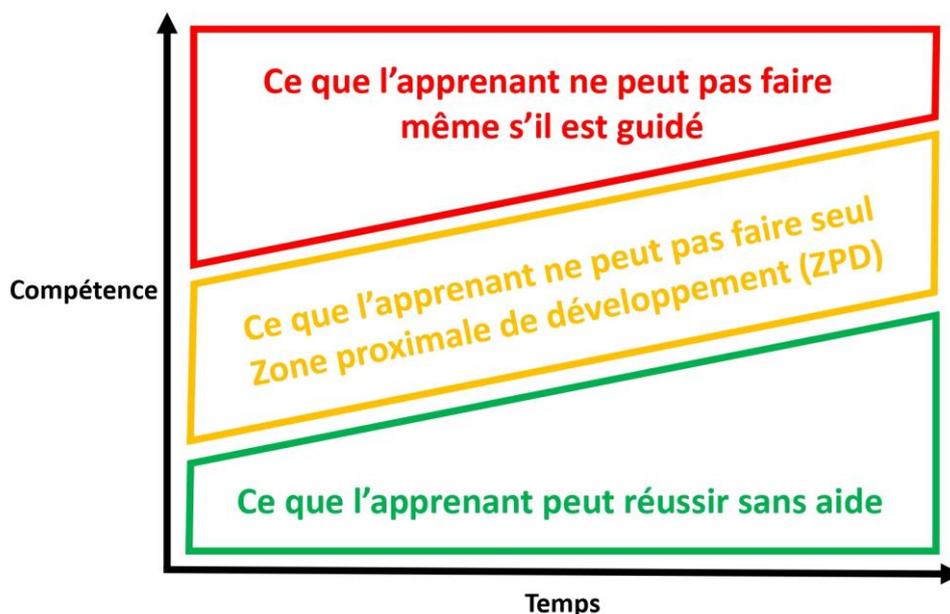


Figure 2. Schéma de la Zone Proximale de Développement - schéma adapté de Vygotski

Cette ZPD correspond à la zone dans laquelle l'élève, à l'aide d'un guide, va réussir (Vygotski, 1985 (1935)). En dessous il peut réussir seul, mais il risque de s'ennuyer voire de se désengager. Au-dessus de la ZPD, l'élève ne peut réussir malgré une aide extérieure ; l'élève risque alors de se décourager voire de décrocher. Au fil du temps, ce qui était trop difficile sera accessible. La ZPD concerne donc à ce qui nécessite, aujourd'hui, un travail important qui mobilise fortement l'élève mais qui demain, servira de base aux apprentissages suivants.

Selon la vision d'Anzieu (2023 (1985)) et son concept du Moi-peau, on se sent en fonction de la façon dont son environnement nous perçoit¹¹. Le vecteur peut être un contact visuel, auditif ou physique (direct ou indirect). La peau sert de lien entre l'intérieur et l'extérieur. Ce lien entre les émotions internes (sensibilité intéroceptive) et le monde extérieurs (sensibilité extéroceptive) est comme la sensibilité proprioceptive décrite par Wallon (1959). Cette sensibilité proprioceptive

¹¹ Green, A., Chabert, C., Cupa, D., Kaës, R., & Roussillon, R. (2008). Le penser, du Moi-peau au Moi-pensant. In Didier Anzieu: Le Moi-peau et la psychanalyse des limites. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouss.2008.01.0145>

est alors comme le liant et sert de passerelle entre ce qui est externe et ce qui est interne au sujet. Ce lien est d'autant plus sollicité dans les relations avec les figures d'attachement et celles qui contribuent au maintien d'un cadre sécurisé pour l'enfant.

1.3 – Question de recherche

L'idée initiale était centrée sur les effets de la proxémie sur les élèves. Ce questionnement s'est lentement orienté vers la dyade ATSEM-enseignant et comment elle existe dans la classe. Nous nous intéresserons à la relation entre chaque membre du binôme et les élèves.

À travers ce mémoire, je tenterais de répondre à la problématique suivante :

L'ATSEM et l'enseignant entretiennent-ils une proxémie commune vis-à-vis de l'élève de l'école maternelle ?

Chapitre 2 – Méthodologie

Afin de récolter des données qui seront à la fois qualitatives et quantitatives, je compte varier les méthodes de recherche. L'aspect qualitatif servira à aller plus loin que la surface et à approfondir les données qui seront collectées. Ce dernier vise donc une meilleure compréhension du terrain. Quant à la dimension quantitative, elle servira à obtenir une tendance relative pour ce terrain de recherche. Dans cette démarche, les observations serviront, après retranscription, de socle pour comparer avec les autres outils utilisés, mais également avec les différents auteurs de la revue de littérature.

Dans une démarche ethnographique, je serai à la fois chercheur et participant sur le terrain de recherche. Les adultes et les élèves de la classe seront prévenus que je mène une recherche donc cette position ambivalente sera explicitée aux personnes observées sans pour autant en dire trop pour influencer au minimum. C'est-à-dire que je ne souhaite pas que les personnes observées modifient ou ajustent leurs gestes.

2.1 – Terrain de recherche

Le terrain de recherche est une classe de maternelle de PS-MS-GS (petite, moyenne et grande section) de vingt-quatre élèves répartis de la manière suivante :

	PS	MS	GS	Totaux
Filles	4	3	5	12
Garçons	4	4	4	12
Totaux	8	7	9	24

Tableau de la répartition des élèves de la classe observée selon le niveau scolaire et le genre.

Cette classe fait partie d'une école qui se situe en périphérie de Nantes. L'école fonctionne sur un rythme de quatre jours par semaine. L'école maternelle compte huit classes. Je serai sur le terrain durant trois semaines.

Au sujet des différents acteurs, les élèves ont entre 3 et 6 ans. Ces derniers restent dans cette classe durant leurs trois années à l'école maternelle. L'enseignante est la seule à avoir une classe à triple-niveau cette année. Pendant quelques années et jusqu'à l'année dernière, elle et une autre collègue avaient un triple-niveau. De son côté, l'ATSEM est présente en classe lors de tous les temps de classe à l'exception du temps de sieste des PS et MS qu'elle encadre. La sieste a lieu dans une pièce dédiée dans laquelle seuls les élèves de la classe se reposent. Durant ces temps, seuls les GS sont en classe avec l'enseignante. L'ATSEM et l'enseignante travaillent ensemble depuis près de neuf ans, c'est-à-dire depuis que l'enseignante est arrivée dans cette école. Avant cela, l'ATSEM changeait de classe chaque année ou presque. Il me paraît précieux de préciser que pour les élèves de la classe et notamment les plus jeunes, la distinction entre l'enseignante et l'ATSEM n'est pas toujours faite ou claire. PS8¹² a pu dire par exemple « AT¹³ c'est ma maîtresse ! » et quand je lui demande « D'accord, AT est ta maîtresse, et PE n'est pas ta maîtresse ? » Ce à quoi il répond directement « Oui PE c'est aussi ma maîtresse ! ». Il est donc plus important pour les élèves de parler d'une personne (en la désignant avec son prénom) que de parler de son rôle.

Un AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap) est également présent deux matinées par semaine, à savoir le mardi et le jeudi matin. Dans cette classe, il y aura deux chercheurs dont je fais partie. La présence d'appareil qui filmera sera également [précisée plus tard](#). Les deux derniers facteurs énoncés sont ceux qui peuvent avoir un effet sur les sujets d'étude car nettement moins connus des élèves.

¹² Tous les prénoms ou informations pouvant identifier les personnes interrogées sont anonymisées de la façon suivante dans les discours rapportés : AE : AESH, AT : ATSEM, PE : Professeure des écoles ou enseignant, les élèves de la classe portent un matricule composé de leur niveau scolaire (PS, MS ou GS) ainsi que d'un numéro attribué arbitrairement.

¹³ AT est le prénom de l'ATSEM et PE est le prénom de l'enseignante dans les discours rapportés.

Afin de donner à voir les acteurs et les relations qu'ils entretiennent les uns par rapport aux autres, voici un schéma visant à rendre la situation de cette classe lisible et explicite :

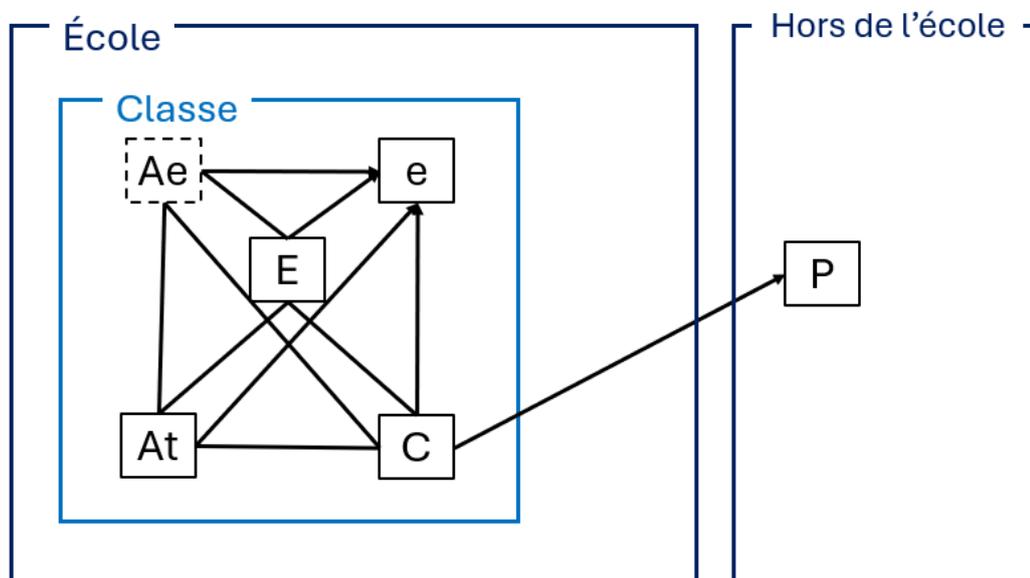


Figure 3. Schéma du terrain de recherche dans la classe, dans l'école et en dehors de l'école.

Légende : E : l'enseignante, At : l'ATSEM, Ae : l'AESH, e : les élèves, P : les parents, C : le chercheur, flèche : Sollicitation principalement unilatérale, trait : sollicitation bilatérale. Les pointsillés autour de l'AESH signifient qu'il n'est pas présent lors de tous les temps de classe.

Les parents sont également présents même s'ils sont majoritairement en hors de l'enceinte de l'établissement durant les temps d'école. Ils sont dans son enceinte lors de plusieurs temps. En maternelle, contrairement aux classes d'élémentaire, les parents entrent potentiellement plus facilement dans la classe lors des temps d'arrivée et de départ de l'école. Ce point rend les parents alors plus présents que pour les autres classes de l'école primaire.

Les parents restent à la porte de la classe la plupart du temps, mais il peut arriver qu'un parent entre dans deux cas : soit venir chercher son enfant pour un rendez-vous à l'extérieur de l'école, soit c'est pour accompagner les élèves à une sortie. Dans cette classe, lorsque les conditions le permettent (emploi du temps, intervenants extérieurs, etc.), les parents et grands-parents peuvent accompagner les élèves durant la sortie nature du vendredi matin. Ce temps durant toute la matinée, les parents sont présents dans la classe au retour de la sortie mais surtout restent durant un temps relativement important en amont du départ (environ une heure). Dans ce cas-ci, la barrière entre l'école et l'extérieur est moins hermétique.

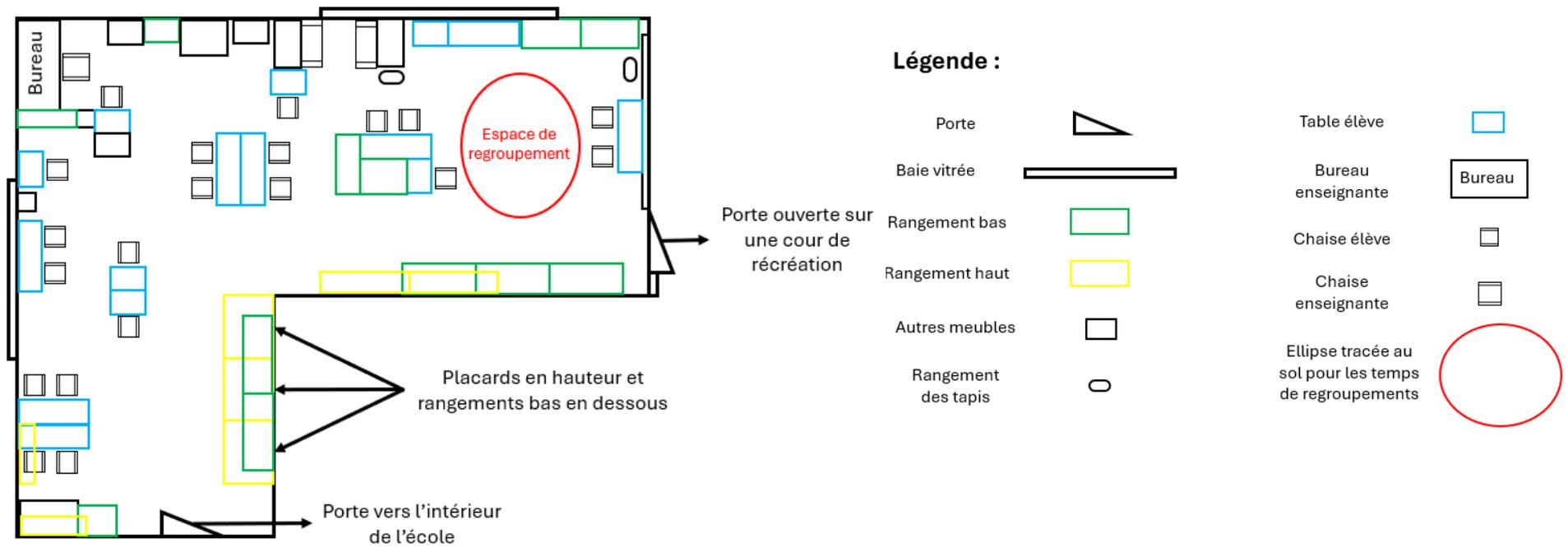


Figure 4. Plan de la classe

2.2 – Observations

L'outil d'enquête principal est l'observation. De manière générale, je remplis dans un carnet d'observations ce que je peux voir au cours des journées. Ensuite, il s'agit de réaliser des films dans le but de les retranscrire puis de les analyser en les confrontant avec les informations recueillies. Ainsi, je réaliserai des « observations filmantes » (Lallier, 2011) dans un contexte où je serai présent dans la classe mais en périphérie du sujet d'étude voire en dehors de la classe, il s'agira donc d'une observation participante malgré tout. Ces retranscriptions porteront sur des séances d'apprentissage ou des ateliers durant lesquelles des petits groupes d'élèves sont à une table et avec un adulte qui sera l'enseignante ou l'ATSEM. Ainsi, une séance avec chaque adulte rendra compte des tendances au niveau de la gestion de la distance et des contacts avec les élèves.¹⁴

Nous pouvons considérer le fait de filmer et de traduire les images à travers des schémas comme une représentation qui rend plus lisibles certaines subtilités difficiles à retranscrire à l'écrit. Pour un travail sur la proxémie, ces schémas sont d'autant plus pertinents qu'ils permettent de mieux saisir les mouvements et les distances entre les personnes de manière plus fine.

2.2.1 – Observations – schéma

L'observation est retranscrite sous forme de schémas qui auront le modèle montré ci-dessous. Pour ces retranscriptions qui concernent exclusivement ce qui est visible, l'on procède par observation sourde (Laplantine & de Singly (2005)). Les paroles et donc les intentions explicites des sujets ne pourront être que supposées. Cette façon de procéder pour rendre compte des observations s'inspire de DVP

Concernant la représentation schématique des différents acteurs, pour ce qui relève des observations, je m'inspire de la façon dont Forest (2001) a représenté ses recherches. Il a adapté la méthode de Winkin (1996) en modifiant certains paramètres dans un souci de clarté. J'ai à mon tour adapté la méthode de Forest

¹⁴ À noter que la nature des activités exerce une influence sur les gestes que sera amené à faire l'adulte.

pour les retranscriptions. J'ai choisi d'y faire figurer une information supplémentaire : la distance du regard. Cette information me semble pertinente à représenter sur les schémas car cette information est un contact entre l'ATSEM ou l'enseignante et les élèves.

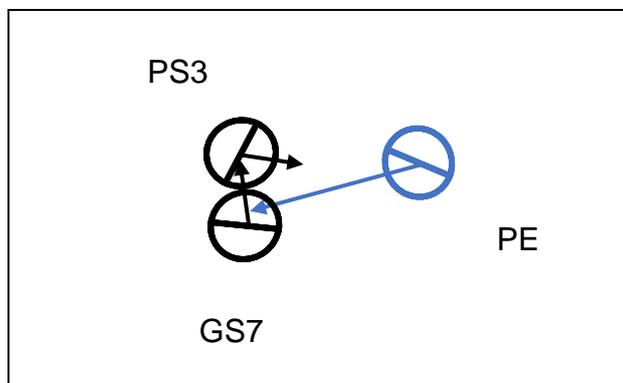


Figure 5. Exemple de schémas utilisés pour retranscrire les observations

La distance entre les cercles que représentent les acteurs donne à voir la distance qui les sépare. La ligne au centre de chaque cercle correspond aux épaules. Enfin, la flèche représente la distance et la direction du regard. Le cercle représente l'espace intime : GS7 n'est pas collé à PS3 mais sont très proches. Pour rendre les schémas les plus lisibles possibles, j'ai parfois représenté comme moins proches que dans la réalité les élèves ; autrement les schémas auraient été surchargés par endroit et les informations trop peu visibles. Afin de limiter cette imprécision, les retranscriptions comportent la notion de distance pour les compléter au mieux.

2.2.2 – Observations – grille

Il paraît judicieux d'ajouter une grille d'observation dans le but de compléter les retranscriptions qui sont sous forme de schémas. Elle vise à donner une vision d'ensemble et à faire ressortir certaines tendances. Je veux m'en servir pour compter les gestes relatifs à la proxémie comme un contact direct en posant une main sur l'épaule d'un élève ou encore un contact indirect en prenant le crayon d'un élève qui serait devant lui. Les éléments observés porteront sur trois « directions » différentes : élève vers enseignante, enseignante vers élève ou de façon bilatérale.

2.3 – Entretiens informels

Des entretiens informels seront nécessaires pour comparer les discours avec ce que j'aurais pu observer. À l'inverse des entretiens directifs qui peuvent faire ressortir seulement un discours lissé, les discussions informelles offrent davantage de place pour que la personne puisse s'exprimer. Les réponses peuvent alors se détacher du sens commun et du discours de surface qui, eux, ne font pas émerger de véritables éléments propres au terrain et dont peut résulter une mise à l'écart du chercheur par rapport au terrain. Il faut donc dépasser les premiers échanges qui restent en surface en établissant un rapport de confiance (Wahnich, 2006).

Je souhaite recueillir les discours des autres enseignantes et ATSEM de l'école. La pause méridienne dans la salle des enseignantes sera potentiellement une bonne occasion d'entendre un discours qui ne serait pas lissé. Il en est de même pour les récréations qui pourront servir le même objectif.

2.3.1 – Entretiens – enseignant & ATSEM

Je souhaite mener des entretiens avec l'enseignante ainsi que l'ATSEM de la classe que j'observe dans le but de comparer leurs discours. Ces entretiens sont comme les autres discussions que j'aurais avec les autres de l'équipe éducative mais serviront à connaître plus en profondeur leur vision.

Afin de recueillir des données qui seront plus proches que celles recueillies lors d'entretiens directifs restant à la surface, je préfère discuter et échanger pour mieux comprendre. Cette façon de procéder est plus cohérente avec une démarche anthropologique et me permet d'obtenir des données plus qualitatives. De plus, la PE et l'ATSEM ont une posture horizontale vis-à-vis des autres adultes et de moi. Les échanges ne sont pas unilatéraux mais, au contraire, équilibrés dans la valeur que l'on donne au discours des autres. Le fait de rebondir aux remarques de l'autre permet de lui faire redévelopper et reformuler sa pensée. Lors des échanges je ne garde pas uniquement en tête les points clés qui m'intéressent principalement ; je souhaite plutôt interagir de manière naturelle afin de ne pas faire ressortir dans mon attitude une volonté d'obtenir certaines informations comme lors d'un entretien.

2.4 – Questionnaire – parents

Dans l'objectif de compléter les autres outils de recherche, transmettre un questionnaire aux parents semble pertinent pour recueillir la parole des élèves en dehors de l'école. Je souhaite donc solliciter les parents pour mieux connaître ce que les élèves peuvent leur dire au sujet de l'école. Je ne veux pas non plus opposer, dans ce questionnaire, l'ATSEM et l'enseignant. Voici cinq questions proches dans la forme pour l'enseignante et l'ATSEM qui seront complémentaires avec les autres outils déployés :

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de l'école ?

Citez-en trois au maximum :

.....

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'ATSEM ?

Citez-en trois au maximum :

.....

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'enseignante ?

Citez-en trois au maximum :

.....

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de l'ATSEM de manière générale ?

Citez-en trois au maximum :

.....

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de l'enseignante de manière générale ?

Citez-en trois au maximum :

.....

[Questionnaire complet en annexe](#)

Le titre est volontairement peu explicite afin de ne pas influencer les enquêtés en leur donnant de manière trop évidente la finalité et vers où se dirige finalement le questionnaire. L'idée ici est de partir du général pour aller aux points qui nous intéressent le plus pour que les réponses soient moins génériques au fil du questionnaire.

Pour ce qui concerne l'en-tête du questionnaire, et donc le premier contact que les parents auront avec moi, j'ai veillé à bien me présenter en plus de donner mon contact. J'ai également indiqué de manière transparente et simple, en quoi

résultait ce questionnaire et ma démarche de recherche. Afin de ne pas décourager les parents de répondre, j'ai indiqué le temps de réponse approximatif estimé à quatre minutes. Le fait d'avoir transmis une version 1 du questionnaire au sein du groupe de recherche et à la PE, j'ai pu le remodeler et le compléter. J'ai donc ajouté certains points comme le temps de quatre minutes après l'avoir fait compléter par plusieurs collègues. Il est ressorti de ces échanges qu'une liste de mots pour donner à voir aux parents ce qui est attendu comme réponse et pour leur donner des idées serait utile, ce que j'ai ajouté. De plus, dans le but de limiter au maximum la pression que pourrait ressentir les parents qui rempliraient ce questionnaire j'ai décidé de ne pas demander le prénom de l'élève. Pour limiter également les interactions que les parents auront avec l'enseignante qui est concernée par les questions, j'ai placé une boîte pour recueillir les questionnaires remplis, ce qui est précisé dans l'en-tête du questionnaire.

Parmi les aspects que l'on ne maîtrise pas, il y a notamment la manière dont le questionnaire est dispensé par les parents. C'est-à-dire que je souhaite recueillir une tendance, pour chaque question, des mots employés par les élèves. J'ai tourné les questions de manière que les parents n'aient pas besoin de poser à leur enfant les questions au moment de remplir le questionnaire.

De plus, les élèves peuvent donner des réponses positives pour faire plaisir à leurs parents, ou bien, les parents peuvent privilégier certaines réponses pour faire plaisir au chercheur et à l'enseignante bien qu'elle n'ait pas accès aux réponses. Ce biais de désirabilité sociale a été limité en choisissant certaines formulations mais ne peut totalement disparaître (Coron, 2020). En effet, il est compréhensible que des parents ne souhaitent pas donner certaines réponses si elles ne correspondent pas à celles que l'on attend selon eux. De plus, la deuxième et la troisième question portent sur les activités avec l'ATSEM et l'enseignante. Ces questions peuvent être sujettes à l'effet de halo (Coron, 2020) de varier en fonction de la relation ou de l'affinité avec l'adulte en question. Ainsi, il est donc indispensable de prendre du recul sur les réponses obtenues malgré les précautions prises pour qu'elles reflètent la réalité de manière la plus fiables possible.

Chapitre 3 – Résultats

Dans l'objectif de donner à voir ce qui est ressorti des différents outils d'enquête, les résultats vont être présentés de façon individuelle et de manière globale. Cette présentation permettra de mieux croiser ce qui provient des outils d'enquête qui se compléteront lors de l'analyse.

3.1 – Observations

Le fait d'avoir réalisé des retranscriptions de séances a permis d'obtenir des chiffres sur des tendances dans la façon de faire de l'enseignante et de l'ATSEM. Cela permettra de comparer bien plus finement et à partir de critères plus précis dans [la partie dédiée à l'analyse](#). La durée des séances étant différente¹⁵, nous nous intéressons davantage à la proportion qu'au nombre d'itérations absolues ; « ce qui est intéressant ici n'est pas le résultat dans l'absolu mais en relatif » (Wahnich, 2006, p.9). De plus, l'échantillon étant restreint et les observations ayant lieu sur un nombre réduit de séances, les chiffres servent à mettre en lumière une tendance et non pas à hiérarchiser les comportements de l'enseignante et de l'ATSEM.

Concrètement, la façon d'interagir avec les élèves entre l'ATSEM et l'enseignante a été très différente lors des séances retranscrites. Par exemple, l'ATSEM a une majorité de contacts physiques avec les élèves (69%) contre seulement 6% pour l'enseignante. Il ne faut pas omettre la nature des séances observées : l'ATSEM encadrait un atelier de peinture et l'enseignante menait une séance d'écriture ; d'où la nécessité de relativiser le faible nombre de contacts physiques qu'entretenait l'enseignante avec les élèves durant cette séance.

Un point commun entre l'ATSEM et l'enseignante sont qu'elles entretiennent près de deux tiers de regards mutuels avec les élèves, c'est-à-dire quand l'adulte et l'élève se regardent. En effet, l'enseignante croise le regard d'un élève 63% des fois où elle regarde un élève, ce chiffre est de 67% pour l'ATSEM. À l'image, on

¹⁵ La séance de l'enseignante a duré moins de 13 minutes. Celle de l'ATSEM a duré 19 minutes.

peut voir que l'ATSEM et l'enseignante font preuve d'un comportement relativement proche quel que soit l'élève avec lequel elles interagissent : pour une même sollicitation d'un élève, elles prêtent toujours de l'attention à travers un regard partagé, un sourire, une main sur l'épaule ou une phrase. Au cours des trois semaines passées dans cette classe, cette attention portée à tous les élèves ressortait fortement.

De plus, dans leurs discours, l'ATSEM et l'enseignante relevaient l'importance de faire preuve d'écoute envers tous les élèves ou encore d'avoir un niveau sonore raisonné en classe. Elles mettaient ainsi en avant le fait de favoriser un climat de classe serein. Cela se passait notamment à travers un point clé : les adultes devaient montrer l'exemple.

3.2 – Entretiens informels

À travers les différentes interactions que j'ai eues avec les enseignantes et les ATSEM de cette école maternelle, il est ressorti un discours relativement homogène quant au travail en binôme en classe entre l'enseignante et l'ATSEM . Pour autant, il n'était pas lisse et ne restait pas en surface. Les discours m'ont semblé particulièrement honnêtes et transparents puisque l'on s'adressait à moi plus en tant que futur enseignant qui prend ses marques dans sa pratique que comme un stagiaire qui doit apprendre et qui ne pourrait apporter un autre regard sur le métier : je sentais que ma parole avait une valeur et que les différents acteurs de l'école étaient attentifs et à l'écoute. Les enseignantes étaient curieuses par exemple de la formation actuelle des enseignants, de la place de l'école maternelle ou encore de l'inclusion dans les différents cours. Les échanges étaient alors fournis, larges ou précis selon les sujets, et les avis qui ont émergé étaient riches et orientés selon les sujets abordés.

Je pense que le fait d'avoir eu accès à certaines paroles qui ne sortiraient pas de l'école habituellement approuve d'une certaine confiance vis-à-vis de moi, et ce, sur un ensemble de sujets variés au cours de ces semaines durant lesquelles je me suis senti intégré au terrain d'enquête. Ces paroles sont un indice d'acceptation ethnographique et attestent de mon immersion au terrain.

3.3 – Questionnaires

Pour ce qui concerne le questionnaire, ce dernier comportait une certaine logique, un cheminement : au début il est général et concerne l'école, puis il tend vers les activités et enfin il arrive plus précisément vers l'enseignante et l'ATSEM. Treize questionnaires ont été rendus et toutes les questions étaient toujours traitées à l'exception d'une question dans un seul questionnaire rendu. Le taux de réponse de presque deux tiers (63%)¹⁶ ce qui est relativement important (soit en moyenne près de 2 réponses par question) ; il atteste d'un nombre important de réponses par question. Les réponses obtenues sont majoritairement des mots ou des expressions (93%). Quelques fois il s'agit de propos rapportés (5%). Enfin, certaines réponses ne sont pas exploitables (2%) car elles ne sont pas en lien avec la question posée. Plusieurs parents ont ajouté des précisions destinées à expliciter des réponses pour certaines questions en particulier ou pour le questionnaire de manière générale. Cela aide à comprendre le sens de certaines réponses.

Pour ce qui concerne l'école de manière générale, les élèves la décrivent de manière plutôt positive. En effet, les termes « (trop) bien », « copain/copine » et « content/contente » représentent la moitié des réponses (50%). Pour les mots plus négatifs comme « triste » ou « fatigue », ils n'arrivent jamais en première position sur les trois réponses potentielles et ils représentent 11% des réponses à cette question.

Les termes « bien » et « content » représentent un tiers (37%) des réponses concernant l'ATSEM et un quart (26%) de celles concernant l'enseignante. Pour les deux dernières questions relatives à la façon dont les élèves décrivent l'ATSEM et l'enseignante, le mot « gentille » représente plus de la moitié des réponses (respectivement 52% et 50%). Toutes les réponses sont positives. Cependant ces résultats sont à relativiser et il faudra prendre en compte les limites de ces chiffres ; cela se fera lors de [la discussion](#).

¹⁶ Les pourcentages et chiffres sont arrondis à l'entier le plus proche. Les totaux des pourcentages peuvent donc potentiellement différer de 100%.

Au-delà de la proportion importante de termes qualifiant de manière positive l'école, les ateliers ou les adultes, il est nécessaire de considérer les autres réponses moins nombreuses mais qui permettent d'affiner la vision dont peuvent faire preuve les élèves. Ces autres réponses prendront plus d'importance lors de l'analyse. Ces réponses, qui sont moins communes et récurrentes, permettront de comprendre avec plus de finesse que les mots plus génériques, à l'image de « gentil/gentille ».

Maintenant que les résultats sont exposés dans leur globalité, nous allons y apporter de la perspective en les analysant et en les comparant entre eux ainsi qu'avec les données de la revue de littérature.

Chapitre 4 – Analyse

À présent, nous allons croiser ce qui est ressorti des outils d'enquête mais aussi ce qui vient de la revue de littérature. Le fait de croiser les regards de cette manière permettra aux différentes sources utilisées de se compléter et d'apporter un étayage supplémentaire aux résultats obtenus. Ainsi, dans chaque sous-partie les sources se croiseront dans le but de mettre en perspective certains points.

4.1 – La relation

Avant tout, il ressort de l'enquête une relation agréable pour les élèves ; ils témoignent d'un vocabulaire exclusivement mélioratif vis-à-vis de l'ATSEM et de l'enseignante. Cela va de pair avec l'ambiance générale de la classe qui est, durant la plupart des temps de la journée, très apaisée et calme. Le fait que les adultes fassent attention à donner l'exemple se ressent fortement à travers le comportement des GS en particulier puisqu'ils sont dans cette classe et avec ce binôme d'adultes pour la troisième année. Lors des échanges informels, les notions « d'exemple », de « montrer » et de « référence » démontrent bien cette volonté de montrer l'exemple aux élèves. Cet aspect est presque flagrant quand on vit dans cette classe pendant plusieurs semaines. De plus, pour les temps durant lesquels les parents peuvent accompagner les adultes, l'enseignante explicite en début d'année ce qu'il faut faire et éviter de faire. Ces demandes d'être attentif à ce que l'on peut faire lors de ces temps ne visent pas à créer une étreinte autour des parents mais au contraire, de cadrer ce qu'il est possible de faire afin d'encourager les élèves à faire de même.

Concernant le climat de classe, celui-ci est agréable à vivre et les élèves expriment, lors de la majorité des temps, une grande envie de faire les activités proposées ou les activités en autonomie. Ces activités libres offrent la possibilité aux élèves de choisir entre un nombre important d'activités (individuelles ou en groupe). Même si l'enseignante les encourage (de manière individuelle) à essayer d'autres activités et en entame certaines avec les élèves pour leur faire découvrir une nouvelle activité, les élèves conservent toujours cette liberté de choisir ce qu'ils souhaitent faire. Lors des activités avec l'enseignante ou l'ATSEM qui sont imposées, les élèves entrent bien dans ces activités et suivent attentivement les

consignes. Le passage entre les temps en autonomie et ceux plus contraints, et inversement, se passent de façon fluide et sans encombre.

La prédominance du terme « gentil/gentille » pour qualifier l'ATSEM (pour 85% des élèves) et l'enseignante (pour 77% des élèves) dans le questionnaire est à relativiser. En effet, les élèves peuvent être habitués à être questionnés pour savoir si « la maîtresse est gentille » est une expression très générique. Il est donc plus intéressant d'utiliser les autres mots moins communs qui donne une vision plus précise de ce qu'expriment habituellement les élèves.

L'ATSEM et l'enseignante forment une **dyade harmonieuse** c'est-à-dire qu'elles sont sur la même longueur d'onde. En effet, elles se comportent d'une manière similaire face à une même situation ; elles forment alors un binôme qui est cohérent et constant pour les élèves. Dans leur discours, la notion d'écoute vis-à-vis des élèves et d'accorder à chacun l'attention dont il a besoin est ressorti de façon récurrente et unanime. Cela est conforté par les élèves qui, dans le questionnaire, désignent les deux adultes de la classe comme une « aide », elles « écoutent » et les trouvent « sympa ». On comprend que l'aide apportée est perçue par les élèves, que l'aspect d'écoute est ressenti par les élèves et que le côté social de leur relation à l'adulte est agréable pour eux.

Malgré tout, la relation des élèves vis-à-vis des adultes est différente : L'ATSEM revêt un aspect très maternel pour les élèves qui se traduit par un plus grand nombre de contacts physiques directs dont les élèves sont à l'initiative. De plus, durant cette séance, l'ATSEM s'est retrouvée 40% du temps à une distance intime des élèves. Ce chiffre est particulièrement important au vu de la distance extrêmement proche qu'est la zone intime. L'ATSEM a également une majorité de contacts physiques qui sont directs (69%). Cette proportion se remarque également dans la vie de la classe de manière générale. Il faut aussi souligner le fait que l'ATSEM surveille les élèves lors de la sieste pour les PS et les MS. Ce temps peut aussi renforcer l'aspect maternant de cette dernière : elle peut apparaître comme la figure d'attachement principale aux yeux des élèves.

L'enseignante, quant à elle, revêt davantage une image liée au travail scolaire formel. Cet aspect se traduit, dans le questionnaire, par les termes « apprend » et « pas sévère » qui portent un sens lié fortement à l'école dans le

sens des attentes scolaires. De plus, les contacts sont rarement directs (seulement 6%) et ils visent la réussite de la tâche.

À aucun moment de la séance un élève n'a évité ou refusé un contact dont l'ATSEM était à l'initiative : ses contacts étaient acceptés notamment car elle apportait une aide ou car elle semblait répondre à une sollicitation ou à un besoin d'un élève.

4.2 – La distance

Lors des observations en classe, la distance entre l'enseignante ou l'ATSEM et les élèves étaient au cœur de ces dernières. Il est ressorti de ces observations une tendance de la part des adultes à se rapprocher des élèves lors de leurs sollicitations. Faire diminuer cette distance permettait aux élèves, d'après elles, de s'exprimer dans une bulle où seul l'adulte et l'élève sont présents. Cela offre donc le bénéfice d'accueillir leur parole plus facilement et surtout, dans de meilleures conditions pour les élèves. Cette action est comme le fait de rentrer dans l'espace personnel proche, voire intime, de l'élève (Hall, 1971 (1966)).

D'après les observations filmantes, l'enseignante se situe dans la distance personnelle des élèves, c'est-à-dire à une longueur de bras d'adulte, pour l'extrême majorité du temps (98%)¹⁷. De son côté, l'ATSEM se situe pour 56% du temps dans la distance personnelle des élèves, et près de 40% dans la distance intime. Cette différence est moins prononcée entre le comportement de l'ATSEM et celui de l'enseignante si l'on regarde uniquement la distance : dans la vie de la classe en générale, l'enseignante est également physiquement très proche des élèves. La séance filmée de l'enseignante n'était pas tellement représentative de la réalité, au niveau de la distance. À plusieurs moments, elle entrait dans l'espace intime des élèves ce qui ne ressort pas de la séance filmée. Par exemple, elle pouvait prendre un élève sur ses genoux qui avait du mal à suivre une activité (activité qu'elle ne menait pas où les élèves et les adultes étaient assis par terre), et l'élève s'allongeait de lui-même contre elle. Que ce soit dans cette situation ou dans d'autres,

¹⁷ Et également 1% dans l'espace intime et 1% dans l'espace social des élèves.

l'enseignante se situe très nettement dans la zone intime de l'élève. La réduction de cette distance lui permet d'entrer dans les zones de distance personnelle proche voire intime et cela régulièrement au cours de la journée.

Cette gestion de la distance par l'enseignante donne l'impression qu'elle est plus choisie et volontaire que pour l'ATSEM. C'est comme si l'enseignante avait plus conscience de cette distance entre elle et les élèves et de ses conséquences possibles. C'est-à-dire qu'elle ferait volontairement certains mouvements ou gestes et à l'inverse, elle ne ferait pas certains mouvements ou gestes de manière volontaire. Par rapport à l'ATSEM, cette impression est renforcée par une plus grande récurrence de moments durant lesquels l'enseignante va volontaire rester à une distance sociale, voire publique d'un élève pour qu'il essaye vraiment seul. Dans le cas contraire, avec un adulte proche, cet élève n'essayerait pas ou peu par lui-même.

Pour ce qui concerne l'ATSEM, une tendance se ressent fortement dans la façon qu'elle a d'interagir avec les élèves : elle se rapproche plus systématiquement lorsque les élèves la sollicitent et elle se rapproche de façon plus prononcée que l'enseignante. Elle se rapproche alors plus facilement et plus souvent jusque dans la zone personnelle proche voire la zone intime que l'enseignante ne le fait.

4.3 – Le contact

Au sujet des contacts qui ont lieu entre les adultes de la dyade et les élèves, on remarque à la fois des points communs mais également des différences marquées.

Le binôme est complémentaire : si l'ATSEM concentre une plus grande proportion et quantité de contacts physiques directs avec les élèves (que ce soit en termes de pourcentage mais également en termes d'occurrences totales), l'enseignante concentre, de son côté, les aspects éducatifs de l'école et le travail scolaire.

La notion de contact et plus précisément, celle de soin, est présente pour l'ATSEM et également pour l'enseignante, mais en proportion moindre. En effet, d'après le questionnaire, les termes et expressions « câlin », « écoute », « aide » et

« s'occupe bien de moi » font ressortir une partie de l'image qu'ont les élèves de ces adultes. Durant les semaines d'observations, les contacts que l'ATSEM avait avec les élèves paraissaient plus souvent intime dans le sens maternant du terme.

De plus, lors des observations filmantes, seulement 6% des contacts de l'enseignante étaient directs. Cependant, ce chiffre montrerait l'enseignante comme n'apportant que très peu de soins physiques aux élèves, surtout au regard des besoins de ces derniers. Ce chiffre ne représente pas fidèlement une journée. En effet, l'enseignante répondait largement aux sollicitations des élèves et apportait une attention forte et ce, de manière spontanée. Cela se remarquait nettement lors du temps d'accueil des élèves par exemple.

Pour ce qui est du soin, l'ATSEM revêt plus souvent l'aspect maternant que possède la figure d'attachement principale (Bowlby, 1968). Elle apporte un soin plus prononcé pour ce qui est du contact physique : elle se trouve proportionnellement plus souvent très proche des élèves, c'est-à-dire dans leur espace personnel proche ou intime. Pour les élèves qui ressentent la différence, sur le plan physique, entre l'enseignante et l'ATSEM, l'une d'entre-elle peut être volontairement sollicitée car répondant mieux à leur besoin.

Nous allons nous diriger vers une discussion de la méthodologie et de la démarche d'investigation pour prendre du recul sur cette enquête.

Chapitre 5 – Discussion

Afin de prendre du recul sur ce travail de recherche, nous allons discuter la méthodologie ainsi que la façon dont s'est déroulée l'enquête. Ce temps vise à prendre du recul sur la recherche menée.

La méthodologie

Il faut relever les écueils que contient cette recherche. Pour ce qui concerne les observations filmantes, le temps total des séances qui sont retranscrites dure environ trente minutes. Cela n'est peut-être pas assez pour faire ressortir véritablement des tendances dans l'agir professionnel de l'enseignante et de l'ATSEM. Une observation filmante par professionnelle ne permet pas non plus de les comparer dans des contextes différents qui les solliciteraient de manières plus variées. En effet, les activités des élèves étant grandement différentes entre les deux séances retranscrites, cela explique potentiellement une partie des différences observées. Cette différence d'activité affecte directement les étayages et les gestes que les professionnels de l'éducation peuvent avoir : la proxémie est donc possiblement affectée. Ce point-ci a rendu complexe la comparaison et l'utilisation de ces observations filmantes.

Au sujet des questionnaires transmis aux parents, le nombre de réponses n'est pas un échantillon très élevé. Je souhaitais me concentrer sur une unique classe afin de croiser des informations traitant d'un même environnement d'où le fait de ne pas élargir la diffusion du questionnaire. Cet aspect est d'autant plus important que la classe était un triple niveau avec une dyade enseignante-ATSEM stable au fil des ans. Le terrain d'enquête a aiguillé mon choix pour ne distribuer le questionnaire qu'aux parents de cette classe. Cependant, je me rends compte qu'obtenir des réponses pour l'ensemble des classes de l'école maternelle aurait constitué une plus-value non négligeable lors de l'analyse même si je ne connaissais pas la façon dont les autres dyades fonctionnaient.

Pour ce qui concerne les discussions informelles que j'ai pu entretenir, bien que l'équipe éducative m'ait intégré en m'offrant l'accès à des dires qui devraient plutôt rester entre les enseignants, il est impossible d'être totalement incorporé au terrain. Je garde certainement un pied en dehors du terrain de recherche étant

donné mon statut, et ce, de façon plus marquée que d'autres chercheurs. Par exemple, un enseignant titulaire effectuant des remplacements rencontrerait probablement moins de freins pour avoir accès au fond de la pensée des enseignants de l'école. Le stage que j'ai effectué dans cette classe a duré trois semaines réparties en deux fois. Cette durée étant limitée, elle peut affecter l'accès au terrain et donc les résultats. Cela dit, malgré le temps sur le terrain limité, j'ai pu avoir accès aux paroles, aux gestes et aux distances de manière abordable.

Un regard macroscopique de l'enquête

En tant que chercheur, j'ai essayé de garder une certaine distance avec le terrain pour limiter mon influence sur ce dernier. Ma position et mon souhait étaient de voir ce qui aurait lieu, et ce, que je sois présent ou non. Ainsi je me suis efforcé au maximum de récolter des données sur lesquelles j'agissais le moins possible. Lors de cette recherche, je souhaitais faire partie du terrain pour mieux le comprendre mais ai-je vraiment fait partie du terrain si je n'agis pas comme les autres adultes de la classe ?

En effet, en qualité d'ethnographe, j'aurais pu davantage inférer en me rapprochant au cours des observations filmantes, en agissant et en ayant des interactions avec les élèves, l'enseignante et l'ATSEM. Le but de cela aurait été de faire ressortir ce qui ne serait pas apparu sans mes actions. En effet, j'aurais pu être plus présent sur le terrain. De la même manière que j'aurais pu davantage assumer ma participation sur le terrain. Cela aurait pu révéler des interactions auxquelles je n'ai pas eu accès lors de cette enquête. Je craignais de dénaturer le terrain par mes actions mais peut-être que ces dernières auraient pu permettre d'en voir plus.

De manière globale, je me suis senti à l'aise pour agir sur ce terrain de recherche. J'avais la possibilité de choisir d'agir ou de ne pas agir selon la situation lorsqu'un élève était dans une tâche par exemple. J'ai exprimé (cf. supra – [3.2 – Entretiens informels](#)) que j'avais été intégré dans le terrain. Je tiens à préciser que les élèves ont également très bien accepté ma présence en classe. D'un point de vue synoptique, la représentation (cf. supra 2.1 – [Terrain de recherche – Figure 3](#)) réalisée en amont de l'enquête s'est révélée fidèle à ce que j'ai pu vivre sur le terrain. En effet, j'ai pu interagir avec l'ensemble des acteurs de ce terrain de

recherche comme je l'avais pensé. Si j'avais rencontré des difficultés à m'immiscer dans ce terrain d'enquête, ces difficultés auraient traduit d'autres données probablement différentes, mais sans doute utiles et pertinentes. Finalement, j'estime que quelle que soit la façon dont nous pouvons avoir accès au terrain, cette approche apporte une grande quantité d'informations pour le chercheur, ce que je n'avais pas imaginé durant la genèse de cette recherche. Ce point qui affecte la recherche – pas nécessairement de manière négative – n'est pas quelque chose dont j'ai eu à me soucier, mais cet aspect est à prendre en considération malgré tout.

Pour compléter la recherche

Si je devais compléter la recherche menée, plusieurs points seraient à ajuster. Avant tout, mener davantage d'observations filmantes pour la dyade permettrait d'obtenir une vision plus précise de leur pratique et de la proxémie qu'ils entretiennent avec les élèves. Cela apporterait une plus-value pour la recherche à condition que les séances filmées soient de natures différentes. En effet, filmer trois ateliers de peinture pour l'ATSEM présenterait un intérêt limité. Il vaudrait mieux privilégier des séances avec des activités variées pour que les élèves aient des activités plurielles afin que des différences se révèlent dans la proxémie entretenue avec les adultes.

Pour apporter un regard complémentaire à cette recherche, une enquête dans laquelle je serais davantage présent pourrait permettre de faire le parallèle avec cette recherche-ci. Une approche qui ferait appel à une méthodologie différente avec davantage d'interactions et de sollicitations de ma part serait plus fortement ancrée dans une démarche ethnographique. Une étude portée par cette volonté d'être un membre du terrain à part entière pourrait alors apporter un autre regard et, chemin faisant, permettre de récolter de nouvelles données.

Voici donc la façon dont l'enquête s'est construite avec ma position sur le terrain et la manière dont j'imagine ce qui pourrait suivre ce travail. Il est à présent temps d'aborder les résultats de cette recherche.

Conclusion

Après avoir traité la question de l'enquête et de sa méthodologie, nous allons nous pencher sur les résultats de cette dernière.

Un premier point notable est que lorsque les membres du binôme se retrouvent sur des valeurs communes comme le fait d'écouter ce que tous les élèves ont à dire, le fait de faire attention à parler à un niveau sonore modéré et, plus généralement, de montrer l'exemple ; alors on peut favoriser un climat de classe agréable et potentiellement les apprentissages. Cette exemplarité donnée à voir aux élèves se trouve être vectrice d'un climat de classe stable et apaisé. Il est également bon de rappeler que chaque dyade est unique et différente. En effet, les professionnels s'efforcent de prendre en compte au mieux les besoins des élèves et répondent aux sollicitations de toutes natures avec ce qu'ils sont (d'où les différences possibles).

Il est important de relever que dans les injonctions de l'institution reçues par les ATSEM et les enseignants, la relation et surtout le soin sont davantage du côté des ATSEM tandis que le travail scolaire et la stimulation du côté des enseignants. Cela peut influencer l'agir professionnel et donc la relation tissée avec les élèves.

Concernant la figure d'attachement, elle ne serait pas déterminée par le métier mais par la relation entre les élèves et les membres du binôme. Chacun développerait un attachement plus ou moins sécurisant ou stimulant selon le rapport entretenu avec chaque adulte. Ce rapport entre l'élève et l'adulte dépend, entre autres, de trois facteurs : la distance, le contact et la relation. La distance et le contact sont directement liés au soin que les enseignants et les ATSEM apportent. La relation, quant à elle, se situe davantage comme une conséquence d'une action basée sur tout ce qui peut l'affecter – que ce soit de façon positive ou négative – comme la distance et le contact.

Cependant, si la figure d'attachement principale d'un enfant est souvent la mère (Bowlby, 1968), Rutter précise qu'elle ne l'est pas nécessairement (1974). Il en va de même pour l'ATSEM qui n'est pas impérativement la figure d'attachement principale pour l'élève, et l'enseignant, la figure d'attachement secondaire. Cela est propre à chaque dyade et peut dépendre de la relation que les professionnels

entretiennent avec les élèves, mais également en fonction de leur relation entre eux ; en portant davantage une dimension – sécurisante ou stimulante – que l’autre. De plus, il est ressorti de l’enquête que la complémentarité des membres de la dyade observée apporte une plus-value pour les élèves : les deux membres de la dyade sont différents et uniques. Cette complémentarité est alors bénéfique pour que la dyade offre aux élèves des solutions répondant à leurs besoins. Tout cela permet aux élèves de se trouver dans un cadre autant sécurisant que stimulant, ce qui ne peut être que profitable pour l’entrée dans les apprentissages à l’école maternelle.

Pour synthétiser, nous pouvons considérer que la proxémie, au sein de la classe, s’exprime notamment à travers le contact et la distance. Ces deux points ont alors un effet sur la relation entre l’élève et la dyade harmonieuse. La proxémie influence donc de manière moins directe la relation entre ces individus. Cette relation est affectée par le contact et la distance ; cet effet n’est pas unilatéral puisqu’elle les affecte également en retour. Ces explications se traduisent dans le schéma suivant :

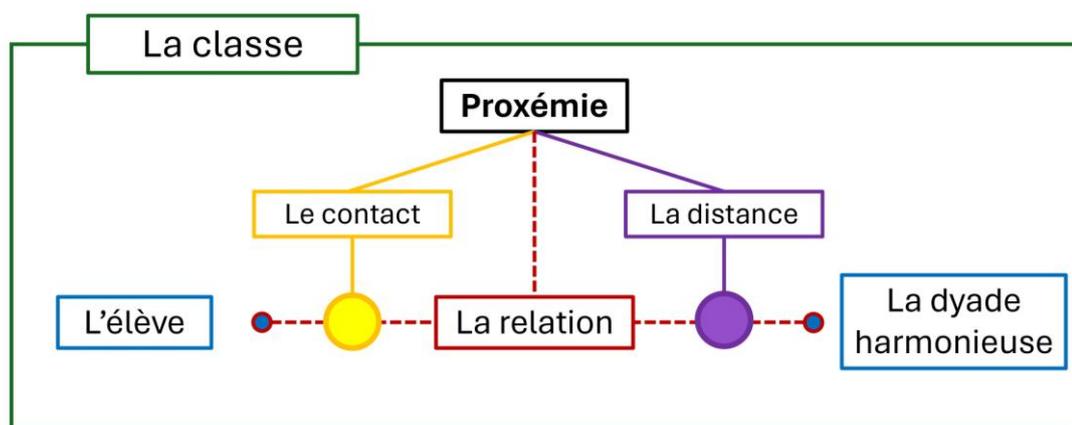


Figure 4. Schéma récapitulatif du mémoire

Les interactions (représentées par les ronds) montrent le lien qui unit la relation au contact et à la distance. Ces liens ne sont pas unilatéraux et s’influencent mutuellement.

Ce travail de recherche prend appui sur une étude de cas, il ne peut donc pas tendre vers une visée universelle ; cela n’est d’ailleurs pas son but. Ce mémoire tend davantage à montrer ce qui entre en jeu dans la dyade ATSEM-enseignant à l’école maternelle dans la relation aux élèves. Cette dyade harmonieuse est une clé de voute favorisant un climat de classe qui permettra aux élèves de s’épanouir à l’école.

Bibliographie

Anzieu, D. (2023). Le Moi-peau. Dunod. <https://www.dunod.com/livres-didier-anzieu>

Bardin, L. (2013). Chapitre II. Analyse de réponses à des questions ouvertes : La symbolique de l'automobile. In L'analyse de contenu (p. 62-71). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906-p-62.htm>

Bongiovanni-François, K. (2022). Les traitements des erreurs des élèves par les enseignants fonctionnaires stagiaires et les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage contextualisée en classes du premier degré [These de doctorat, Reims]. <https://www.theses.fr/2022REIML007>

Bornstein, M. H. (2005). Handbook of Parenting : Volume 4 Social Conditions and Applied Parenting. Psychology Press.

Bowlby, J. (1968). Attachement et Perte, L'Attachement (Vol. 1). Puf.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques : Didactiques des mathématiques 1970-1990. La pensée sauvage.

Coron, C. (2020). La boîte à outils de l'Analyse de données. Dunod.

Dangouloff, N. (2021). Former les professeurs à la relation pédagogique par la simulation : L'agir professionnel des formateurs [These de doctorat, Paris, HESAM]. <https://www.theses.fr/2021HESAC035>

Delage, M., & Martel, L. (2018). L'attachement dans la petite enfance. Philippe Duval.

Delcambre, P. (1996). Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain. Études de communication. langages, information, médiations, 19, Article 19. <https://doi.org/10.4000/edc.2427>

Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). 6. Guide d'entretien collectif. In L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif (p. 68-75). Armand Colin.

<https://www.cairn.info/l-enquete-et-ses-methodes-l-entretien-collectif--9782200354626-p-68.htm>

Forest, D. (2001). Distance élèves-maître en activité didactique : Analyse de comportements proxémiques de professeur en classe de primaire. [s.n.].

Frost, N. (2005). Child Welfare : Issues in child welfare. Taylor & Francis.

Gomez, P.-Y., Rousseau, A., & Vandangeon-Derumez, I. (2011). Distance et proximité. Esquisse d'une problématique pour les organisations. *Revue française de gestion*, 213(4), 13-23.

Green, A., Chabert, C., Cupa, D., Kaës, R., & Roussillon, R. (2008). Le penser, du Moi-peau au Moi-pensant. *Érès*.
<https://doi.org/10.3917/eres.rouss.2008.01.0145>

Gresle, F., Panoff, M., Perrin, M., & Tripier, P. (1994). Dictionnaire des sciences humaines : Sociologie - anthropologie. Nathan.

Hall, E. T. (1971 (1966)). La dimension cachée. Éditions du Seuil.

Hémar-Nicolas, V., & Ezan, P. (2018). Bien-être et alimentation : Une identification des axes de communication à destination des enfants consommateurs. *Décisions Marketing*, 92(4), 77-95.
<https://doi.org/10.7193/DM.092.77.95>

Inspection générale de l'Éducation nationale. (2017). Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).
<https://www.education.gouv.fr/media/13466/download>

Lallier, C. (2011). L'observation filmante. *L'Homme*. *Revue française d'anthropologie*, 198-199, Article 198-199. <https://doi.org/10.4000/lhomme.22718>

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>

Laplantine, F., & de Singly, F. (2005). La description ethnographique. A. Colin.

Malet, A. (2016). Savoirs et connaissances mathématiques spécifiques du professeur pour l'enseignement du nombre à l'école maternelle [These de doctorat, Clermont-Ferrand 2]. <https://www.theses.fr/2016CLF20029>

Marquet, J., Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2022). Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 6e éd. Armand Colin. <https://www.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782200633950-p-5.htm>

Mazi, F. (2020). professoral : Vers l'identification de modèles ISSN 1958-5160 dans des classes de français langue étrangère ISSN en ligne 2260-5029.

Ministère de l'Éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Nazé, S., & Pelletreau, L. (2023). Le lien entre motricité et apprentissages. [s.n.].

Paoletti, R. (1999). Éducation et motricité : L'enfant de deux à huit ans. De Boeck Supérieur.

Pommier de Santi, A. (2018). Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : Approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement [These de doctorat, Normandie]. <https://www.theses.fr/2018NORMR150>

Pujade-Renaud, C. (2005a). Le corps de l'élève dans la classe. l'Harmattan.

Pujade-Renaud, C. (2005b). Le corps de l'enseignant dans la classe. l'Harmattan.

Rayou, P. (2017). Chapitre premier. Socialisation et éducation: Vol. 2e éd. (p. 5-31). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-education--9782130799726-p-5.htm>

Richez, A. (2014). Perception spatiale et compétences motrice : Approche développement et neuropsychologique [These de doctorat, Lille 3]. <https://www.theses.fr/2014LIL30054>

Rutter, M. (1974). Parent-child separation : Psychological effects on children. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 17(2), 479-514.

Santiago-Delefosse, M. (2004). Activité et émotions : Une perspective développementale des émotions comme instruments psychologiques. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 29-36. <https://doi.org/10.3406/buppsy.2004.15295>

Sensevy, G., Forest, D., & Barbu, S. (2006). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : Une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 659-686. <https://doi.org/10.7202/013914ar>

Sifaix, S. (2022). La « réservation », un nouveau concept au service du pouvoir d'agir des enseignants et des élèves [These de doctorat, Aix-Marseille]. <https://www.theses.fr/2022AIXM0008>

Vygotski, L. S., Piaget, J., Sève, F., & Sève, L. P. (1985 (1935)). *Pensée et langage*. Messidor : Éditions sociales.

Wahnich, S. (s. d.). *Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique*. 6, 8-12.

Wallon, H. (1959). Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant. *Enfance*, 12(3), 252-263. <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1440>

Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. De Boeck université.

Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale* [These de doctorat, Nice]. <https://www.theses.fr/2013NICE4014>

Annexes

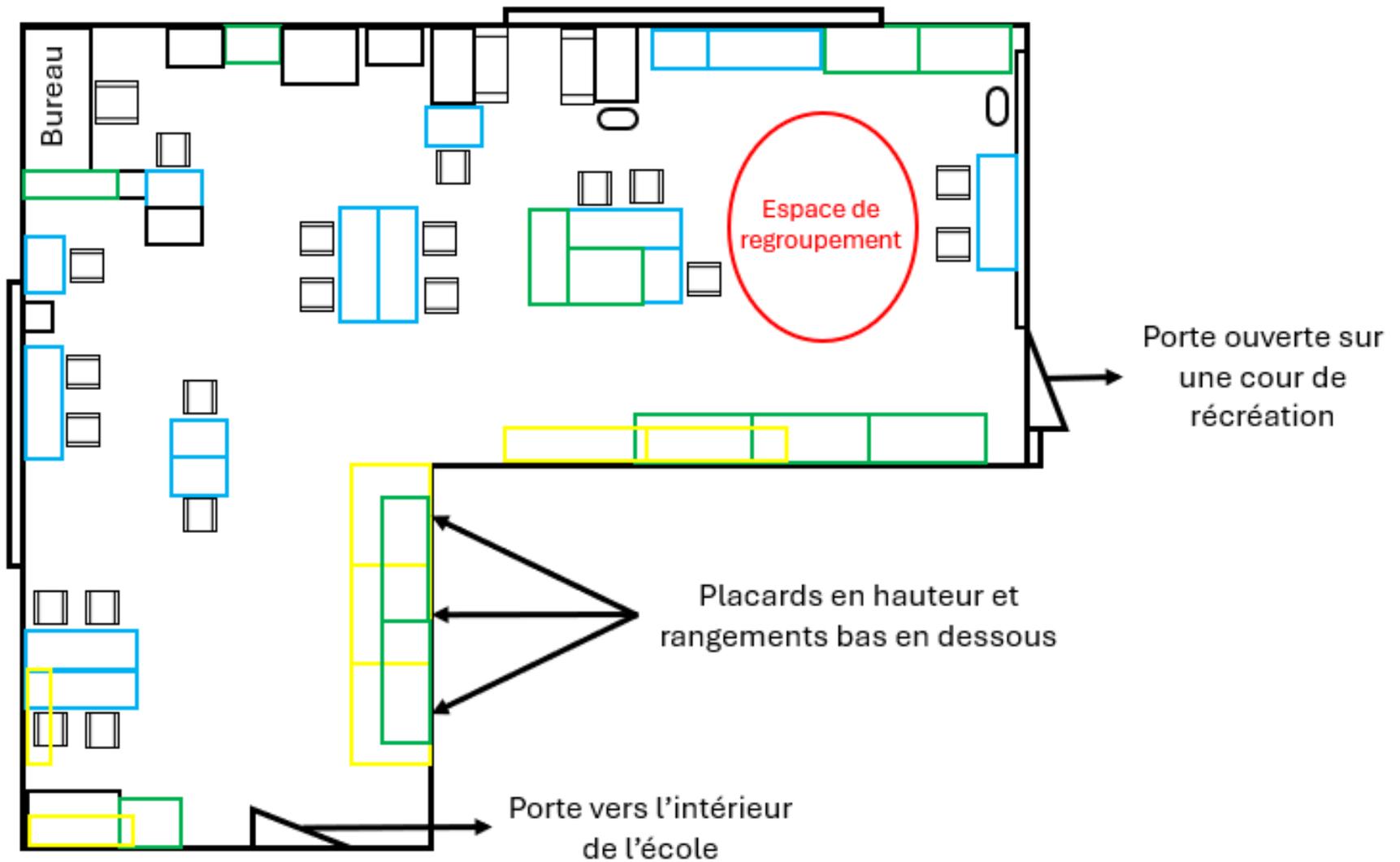
Terrain d'enquête

Effectif de la classe

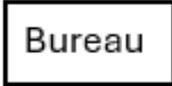
	PS	MS	GS	Totaux
Filles	4	3	5	12
Garçons	4	4	4	12
Totaux	8	7	9	24

Tableau de la répartition des élèves de la classe observée selon le niveau scolaire et le genre.

Plan de la classe

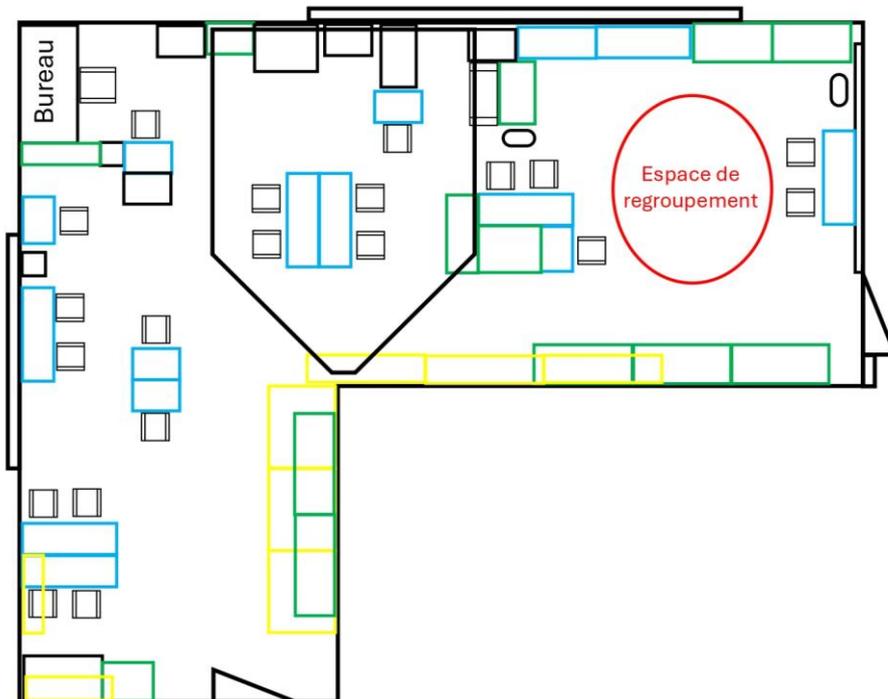


Légende :

Porte		Table élève	
Baie vitrée		Bureau enseignante	
Rangement bas		Chaise élève	
Rangement haut		Chaise enseignante	
Autres meubles		Ellipse tracée au sol pour les temps de regroupements	
Rangement des tapis			

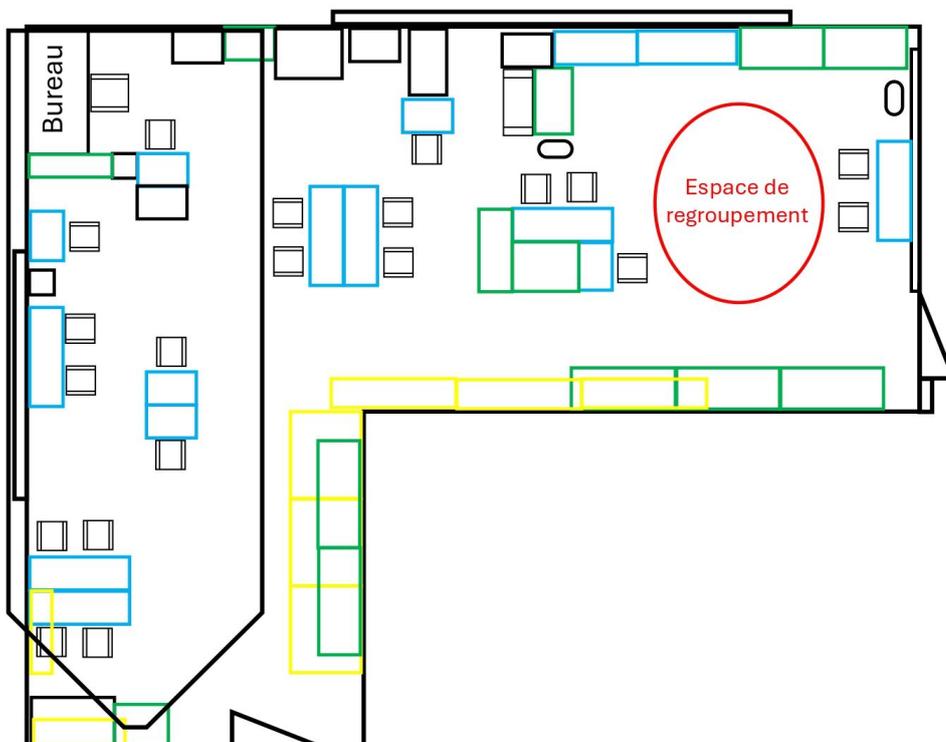
Plan de classe – Point de vue séance PE

Point de vue du dispositif filmant la séance de l'enseignante.



Plan de classe – Point de vue séance ATSEM

Point de vue du dispositif filmant la séance de l'ATSEM.



Enquête

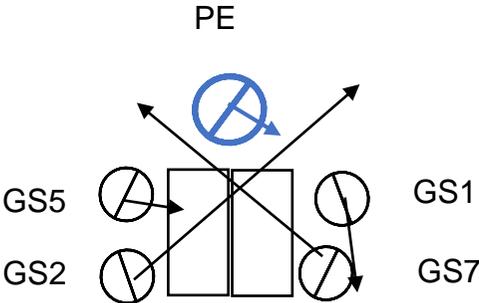
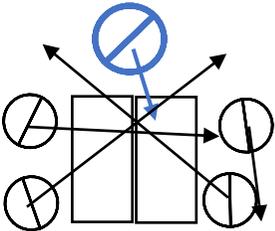
Retranscriptions

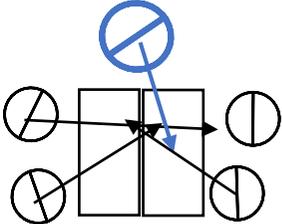
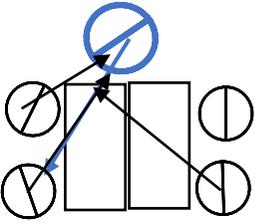
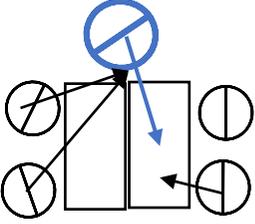
Retranscription séance PE

Contexte : La séance commence à 14:20. Quatre élèves de GS sont assis à une table avec chacun leur cahier d'écriture devant eux. L'enseignante est sur le côté de la table et est légèrement de biais par rapport à cette table. Au cours de la séance, l'enseignante va montrer le tracé de plusieurs lettres en écriture scripte sur son ardoise et les élèves vont s'exercer à les reproduire.

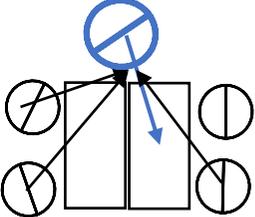
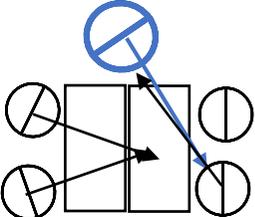
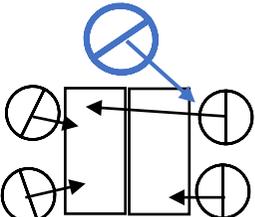
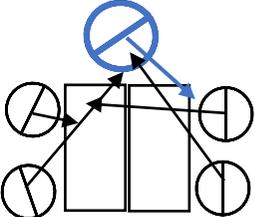
	Enseignant		Le regard de l'enseignante, la distance montre ce qu'elle regarde
	Élève		Le regard de l'élève, la distance montre ce qu'il regarde
	Chercheur		L'absence de flèche qui représente le regard signifie que l'on ne dispose pas de l'information.
			Le mouvement que réalise la personne

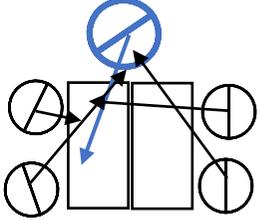
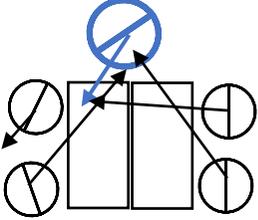
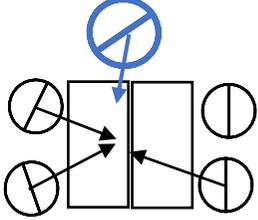
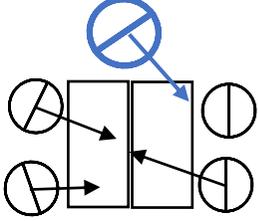
Légende de la retranscription

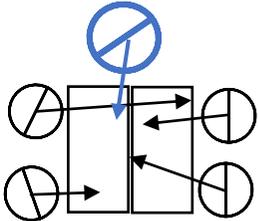
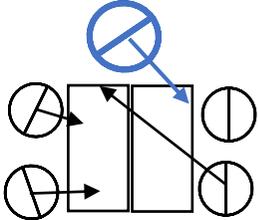
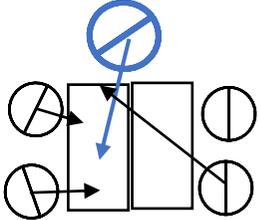
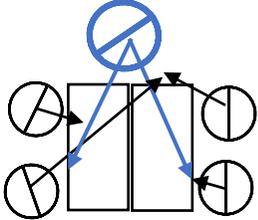
Numéro de séquence	Temps	Retranscription	Commentaires/hypothèses
1.	00:00	<p style="text-align: center;">PE</p> 	<p>L'enseignante trace deux lignes sur son ardoise pour ensuite pouvoir montrer l'exemple.</p> <p>+ distance personnelle</p>
2.	00:03		<p>L'enseignante PE pose son feutre sur la table.</p> <p>+ distance personnelle</p>

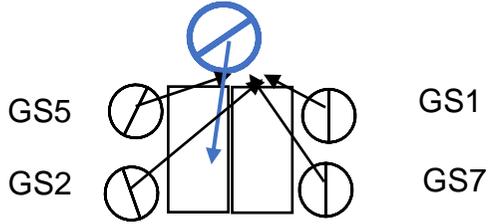
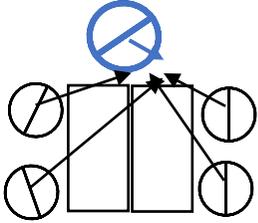
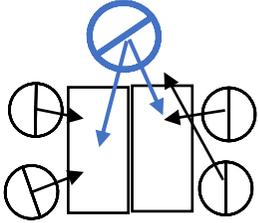
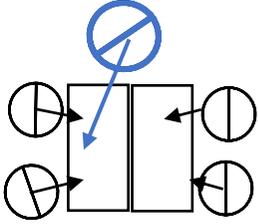
3.	00:05		<p>L'enseignante commence à parler. + distance personnelle</p>
4.	00:08		<p>Regard mutuel ¹⁸ + distance personnelle</p>
5.	00:09		<p>Distance personnelle</p>

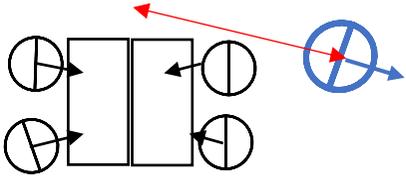
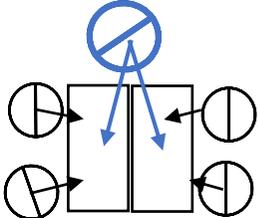
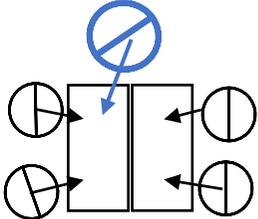
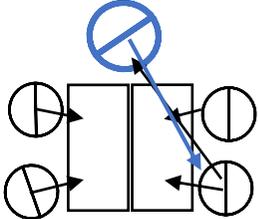
¹⁸ Quand il n'est pas précisé avec quel élève l'enseignante a un contact, c'est qu'il a lieu avec l'élève que l'enseignante regarde ou avec le matériel de l'élève qu'elle regarde. (c'est donc que le schéma donne l'information)

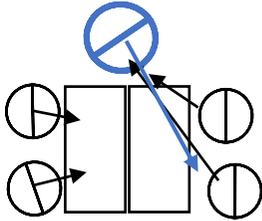
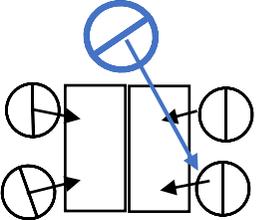
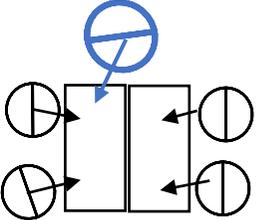
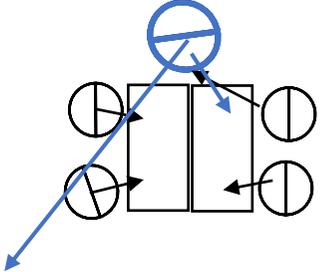
6.	00:11		Distance personnelle
7.	00:12		Distance personnelle
8.	00:14		Distance personnelle
9.	00:18		Distance personnelle

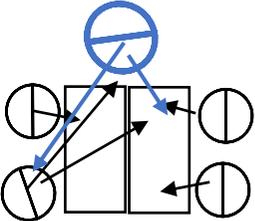
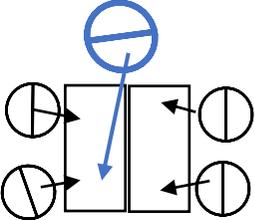
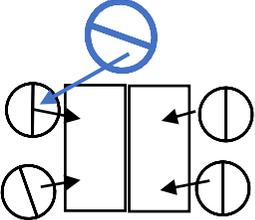
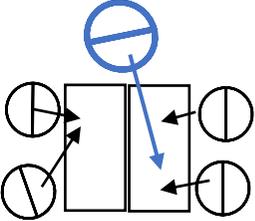
10.	00:23		Distance personnelle
11.	00:25		L'enseignante touche le cahier de l'élève GS5. Contact indirect main + distance personnelle
12.	00:28		Distance personnelle
13.	00:33		Distance personnelle

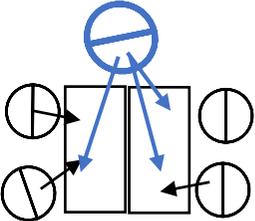
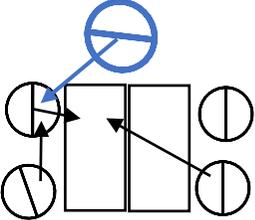
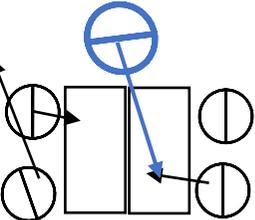
14.	00:38		Distance personnelle
15.	00:38		L'enseignante touche le cahier de l'élève GS1. Contact indirect main + contact visuel + distance personnelle
16.	00:44		L'enseignante sourit à GS2. + distance personnelle
17.	00:48		L'enseignante regarde GS7 puis GS2. + distance personnelle

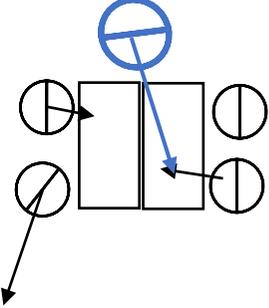
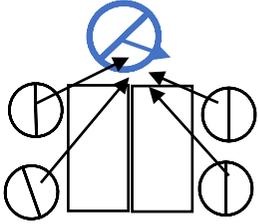
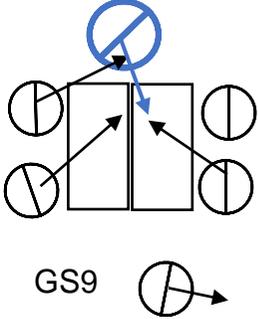
18.	00:56		<p>L'enseignante balaye du regard le groupe d'élèves. + distance personnelle</p>
19.	01:06		<p>L'enseignante écrit sur l'ardoise et la regarde, les élèves suivent tous du regard l'ardoise. + distance personnelle</p>
20.	01:13		<p>Les élèves commencent à regarder leur cahier. + distance personnelle</p>
21.	01:21		<p>L'enseignante regarde les élèves et leur cahier. + distance personnelle</p>

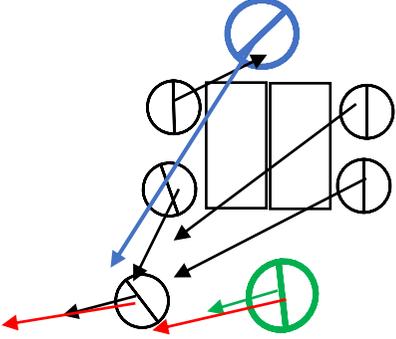
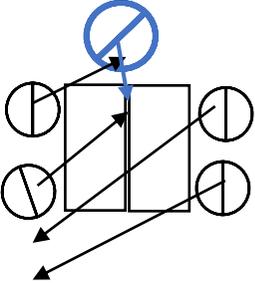
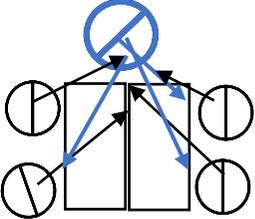
22.	01:22		<p>L'enseignante se lève pour prendre un crayon.</p> <p>Les élèves continuent leur tâche.</p> <p>+ distance sociale</p>
23.	01:31-		<p>L'enseignante regarde les élèves et leur cahier.</p> <p>L'enseignante sourit à GS7.</p> <p>Contact visuel</p> <p>+ distance personnelle</p>
24.	01:40		<p>L'enseignante sourit à GS5.</p> <p>Contact indirect main</p> <p>+ regard</p> <p>+ distance personnelle</p>
25.	01:38		<p>L'enseignante sourit à GS7, GS7 regarde rapidement l'enseignante</p> <p>Contact indirect main</p> <p>+ regard mutuel</p> <p>+ distance personnelle</p>

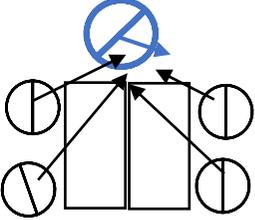
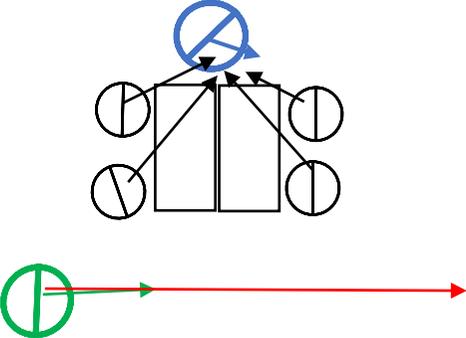
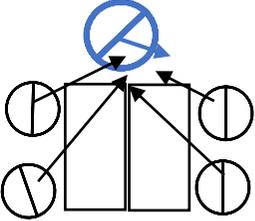
26.	01:43		<p>L'enseignante sourit à GS7, GS7 regarde 3 secondes l'enseignante + distance personnelle</p>
27.	01:57		<p>Distance personnelle</p>
28.	02:02		<p>Contact indirect main</p>
29.	02:10		<p>Distance personnelle</p>

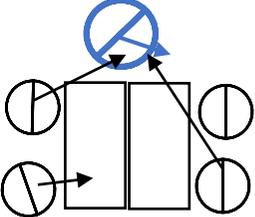
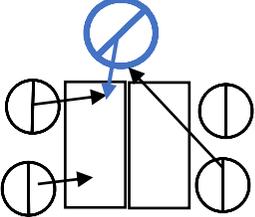
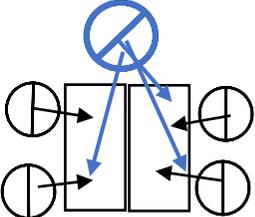
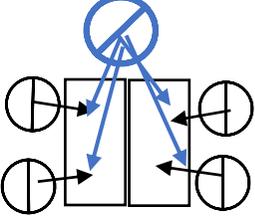
30.	02:15		<p>Contact indirect main + regard mutuel + distance personnelle</p>
31.	02:23		<p>Distance personnelle</p>
32.	02:23		<p>Contact indirect main + regard + distance personnelle</p>
33.	02:31		<p>Distance personnelle</p>

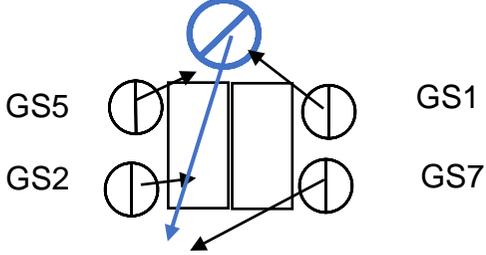
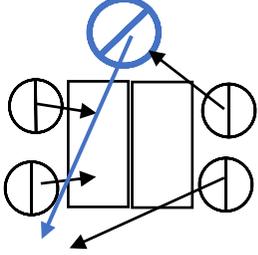
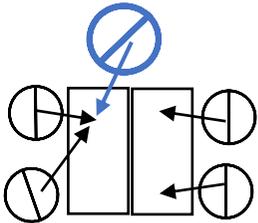
34.	02:37		Distance personnelle
35.	02:41		<p>L'enseignante pose une main sur la tête et l'autre main sur le bas du dos de GS5 pour qu'elle se redresse. Elle rapproche la chaise de GS5 pour qu'elle mieux installée.</p> <p>Contact direct main x2 + contact indirect main + regard le dos + distance intime</p>
36.	02:46		<p>Contact indirect main + regard + distance personnelle</p>

<p>37.</p>	<p>02:50</p>		<p>Distance personnelle</p>
<p>38.</p>	<p>02:58</p>		<p>Distance personnelle</p>
<p>39.</p>	<p>03:03</p>	 <p>GS9</p>	<p>Distance personnelle</p>

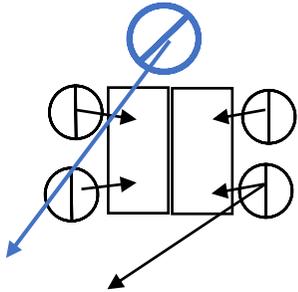
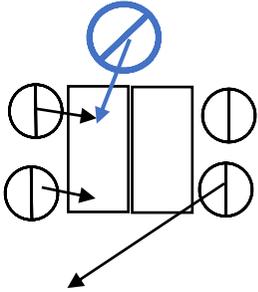
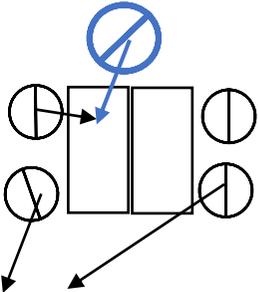
40.	03:07		Distance personnelle
41.	03:10		Distance personnelle
42.	03:12		Regard mutuel + distance personnelle

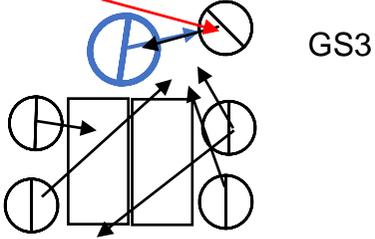
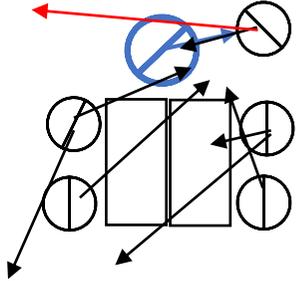
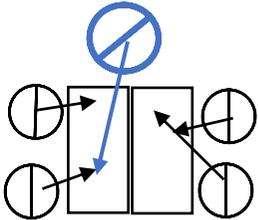
43.	03:15		Distance personnelle
44.	03:18		Distance personnelle
45.	03:34		Distance personnelle

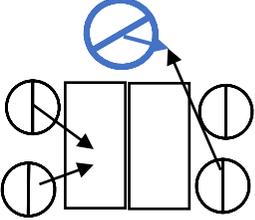
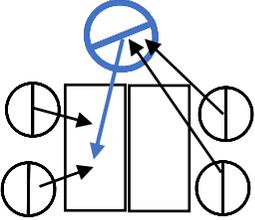
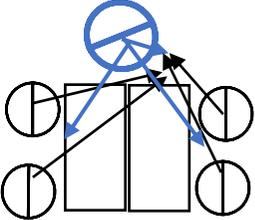
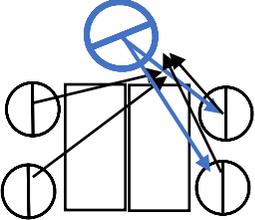
46.	03:40		Distance personnelle
47.	03:46		Distance personnelle
48.	03:51		Distance personnelle
49.	03:58		Distance personnelle

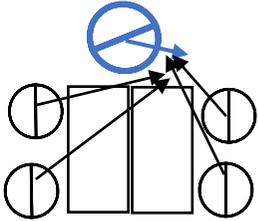
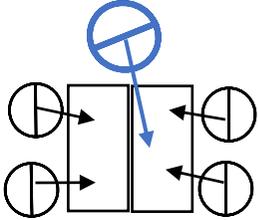
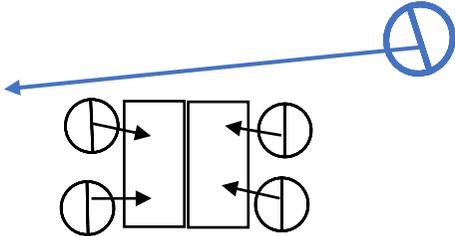
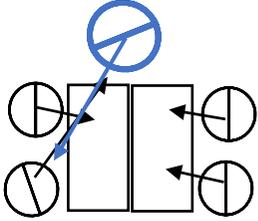
50.	04:34		Distance personnelle
51.	04:40		Distance personnelle
52.	04:52		Distance personnelle

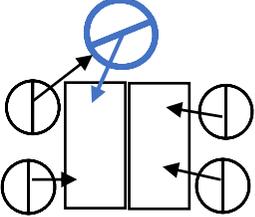
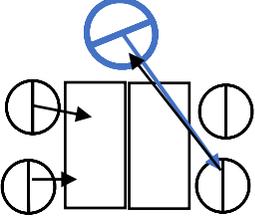
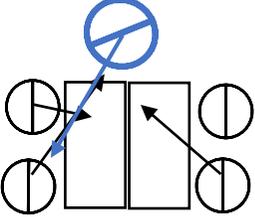
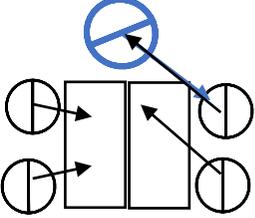
53.	04:46		Distance personnelle
54.	04:56		Contact indirect main + regard + distance personnelle
55.	05:06		Contact indirect main + regard mutuel + distance personnelle

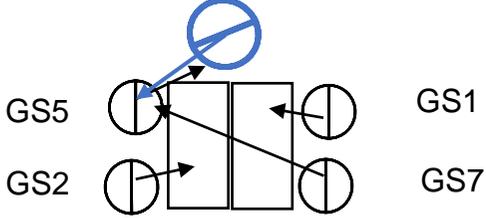
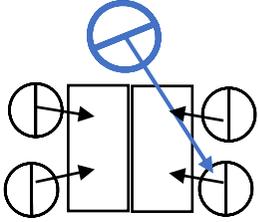
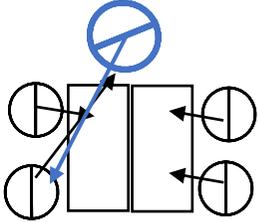
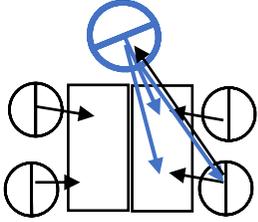
56.	05:12		Distance personnelle
57.	05:28		Distance personnelle
58.	05:31		Contact indirect main + regard + distance personnelle

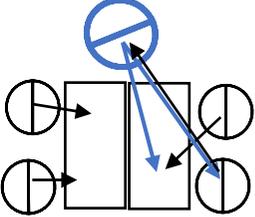
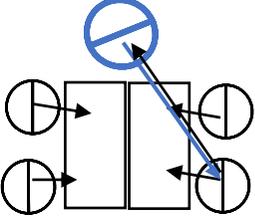
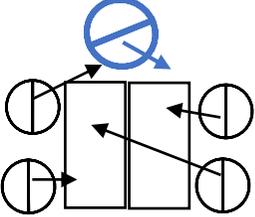
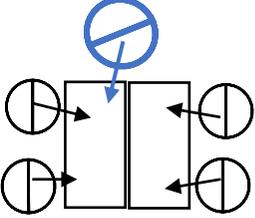
59.	05:38	 <p>GS3</p>	Regard mutuel
60.	05:58		Distance personnelle + distance personnelle
61.	06:15		Contact indirect main + regard sourire + distance personnelle

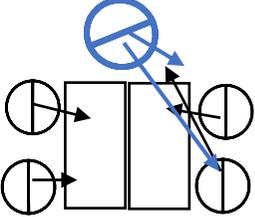
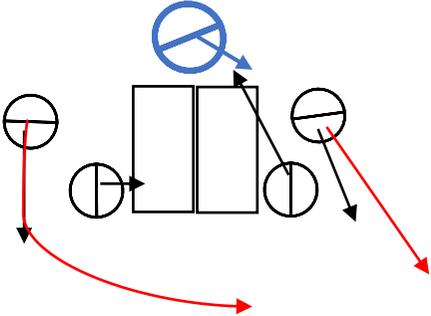
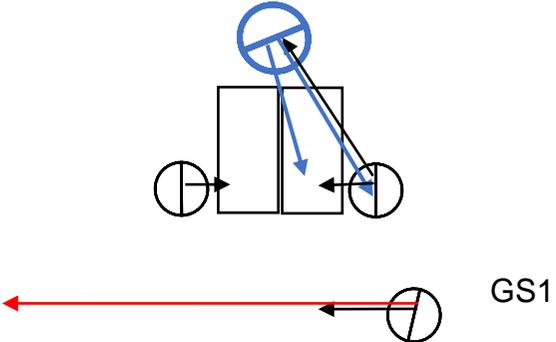
62.	06:33		Distance personnelle
63.	06:38		Sourire + distance personnelle
64.	06:45		Balayage du regard + distance personnelle
65.	06:49		Regard + distance personnelle

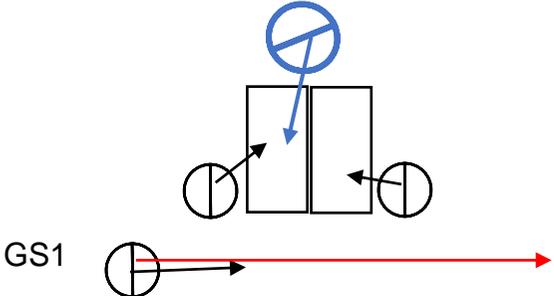
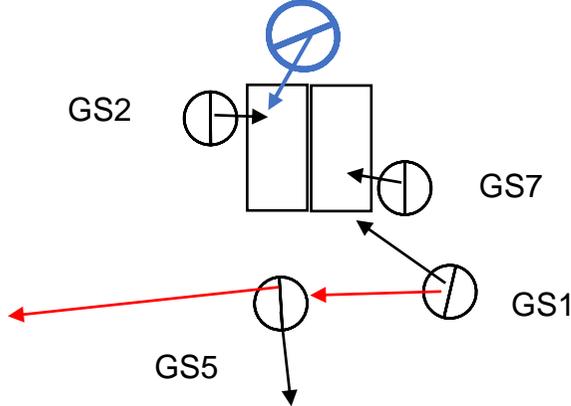
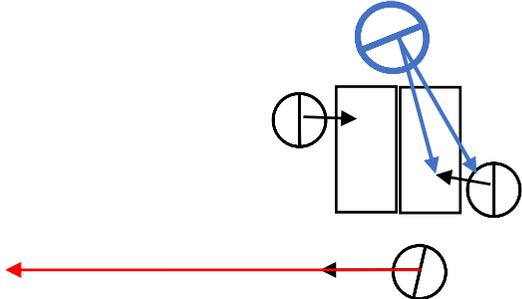
66.	06:52		<p>Montre deux fois le geste pour former le graphème f en écriture cursive sur son ardoise + distance personnelle</p>
67.	07:39		<p>Distance personnelle</p>
68.	07:51		<p>L'enseignante se lève pour ouvrir la fenêtre. + distance personnelle</p>
69.	08:01		<p>Contact indirect main + regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>

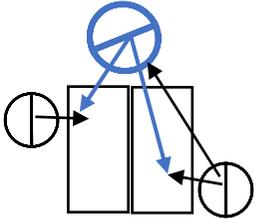
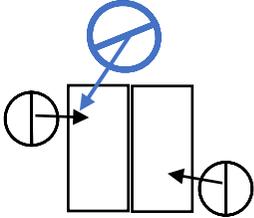
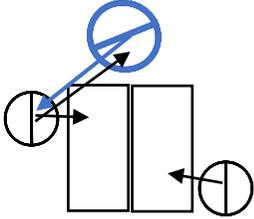
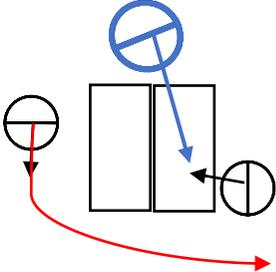
70.	08:08		<p>Contact indirect main + regard mutuel + distance personnelle</p>
71.	08:18		<p>Regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>
72.	08:25		<p>Regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>
73.	08:36		<p>Contact indirect main + regard mutuel + distance personnelle</p>

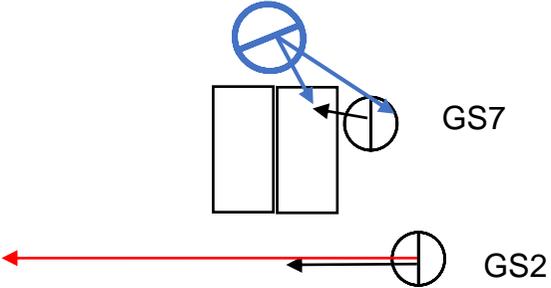
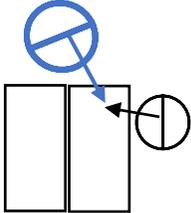
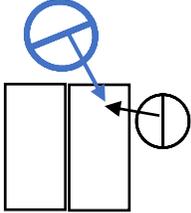
74.	08:53		<p>Regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>
75.	09:00		<p>Regard + distance personnelle</p>
76.	09:04		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
77.	09:18		<p>Regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>

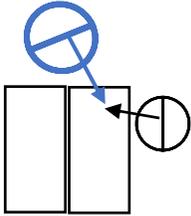
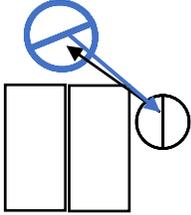
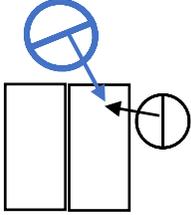
78.	09:28		<p>Regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>
79.	09:39		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
80.	09:42		<p>Distance personnelle</p>
81.	09:46		<p>Distance personnelle</p>

82.	10:02		<p>L'enseignante montre le tracé sur son ardoise et semble interpeller l'élève GS7.</p> <p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
83.	10:14		<p>Les élèves GS5 et GS1 se lèvent pour ranger leur cahier.</p> <p>+ distance personnelle</p>
84.	10:24		<p>Contact indirect main + regard mutuel + distance personnelle</p>

85.	10:41		<p>L'enseignante déplace le cahier de GS2 entre elle et lui et gomme sur son cahier en lui parlant.</p> <p>Contact indirect main + sourire + distance personnelle</p>
86.	10:54		<p>GS2 change de place et est à côté de l'enseignante.</p> <p>Contact indirect main + distance personnelle</p>
87.	11:14		<p>Contact indirect main GS2 + regard GS7 + distance personnelle</p>

88.	11:20		<p>Contact indirect main GS2 + distance personnelle</p>
89.	11:33		<p>L'enseignante prend le cahier de GS2 pour le feuilleter et le lui rend. Contact indirect main + distance personnelle</p>
90.	11:40		<p>Contact indirect main + regard mutuel + sourire + distance personnelle</p>
91.	11:45		<p>L'enseignante déplace le cahier de GS7 sur la place plus proche d'elle. Contact indirect main + sourire + distance personnelle</p>

92.	11:56		<p>L'enseignante tire la chaise sur laquelle va s'asseoir l'élève.</p> <p>Contact indirect main + distance personnelle</p>
93.	11:58		<p>L'enseignante montre du doigt sur le cahier de l'élève.</p> <p>Contact indirect main + distance personnelle</p>
94.	12:03		<p>L'enseignante garde ses doigts sur le bord du cahier pendant que l'élève écrit. Elle gomme sur le cahier de l'élève. L'élève recommence.</p> <p>Contact indirect main + distance personnelle</p>

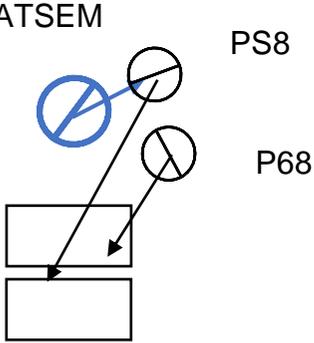
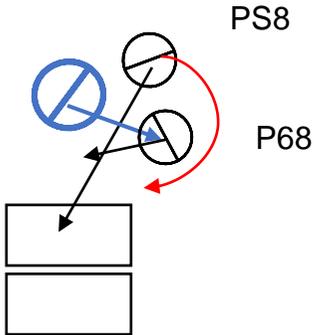
95.	12:21		<p>L'enseignante prend le crayon de l'élève et lui montre quelque chose sur le cahier.</p> <p>Contact indirect main + distance personnelle</p>
96.	12:35		<p>Contact indirect main + regard mutuel + distance personnelle</p>
97.	12:39		<p>L'enseignante gomme sur le cahier et l'élève recommence ce qu'il faisait.</p> <p>Contact indirect main + distance personnelle</p>

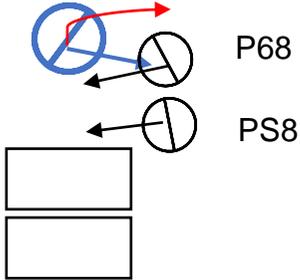
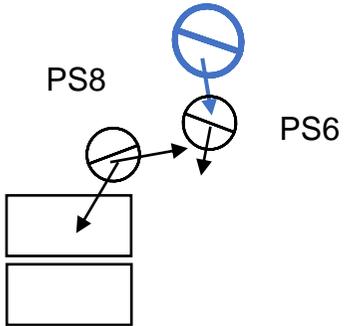
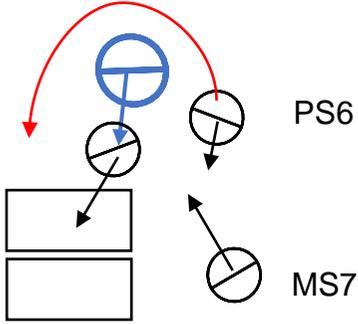
Retranscription séance ATSEM

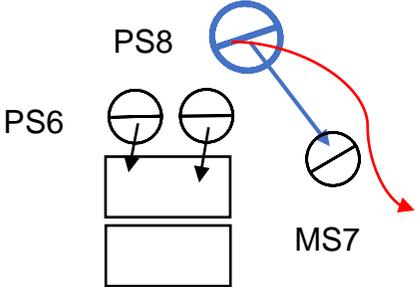
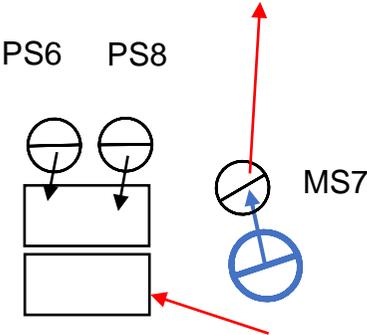
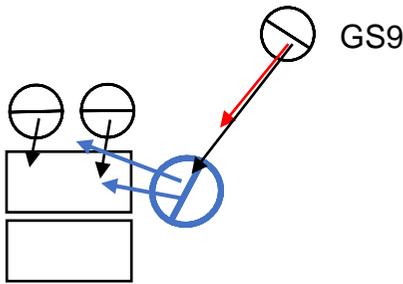
Contexte : La séance commence à 10:30. L'ATSEM est la seule adulte dans la classe à partir 10:31 et 30 secondes. La moitié des élèves restent dans la classe. Deux par deux, PS6 et PS8 puis PS7 et PS2 vont faire l'atelier de peinture avec l'ATSEM. Lorsqu'ils ne font pas cet atelier ils peuvent faire comme les autres élèves, c'est-à-dire une autre activité au choix.

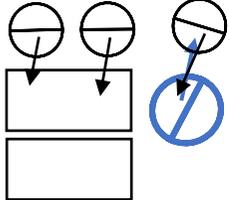
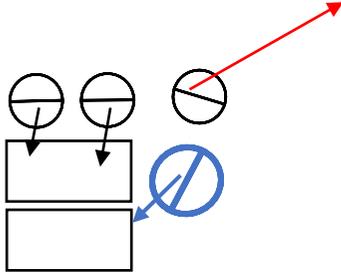
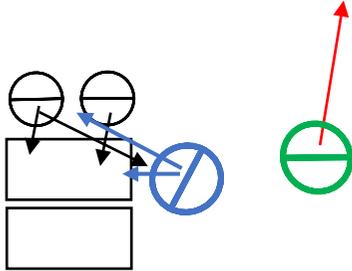
	ATSEM		Le regard de l'enseignante, la distance montre ce qu'elle regarde
	Élève		Le regard de l'élève, la distance montre ce qu'il regarde
	Chercheur		L'absence de flèche qui représente le regard signifie que l'on ne dispose pas de l'information. Le mouvement que réalise la personne

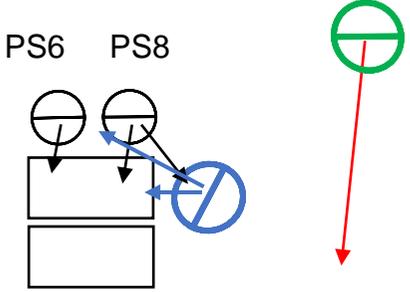
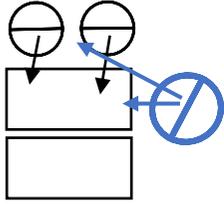
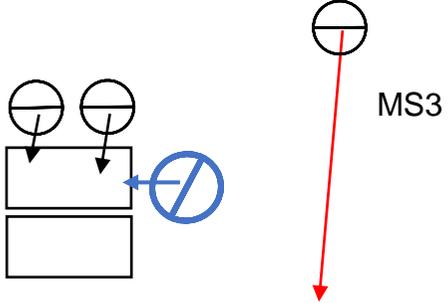
Légende de la retranscription

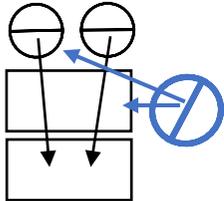
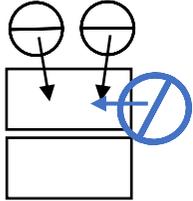
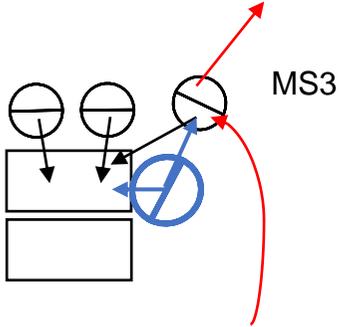
Numéro de séquence	Temps	Retranscription	Commentaires/hypothèses
1.	00:00		<p>L'ASTEM aide PS8 à enfiler sa blouse.</p> <p>Contact direct main</p> <p>+ regard</p> <p>+ distance personnelle</p>
2.	00:02		<p>L'ASTEM aide PS6 à enfiler sa blouse.</p> <p>Contact direct main</p> <p>+ regard</p> <p>+ distance intime</p>

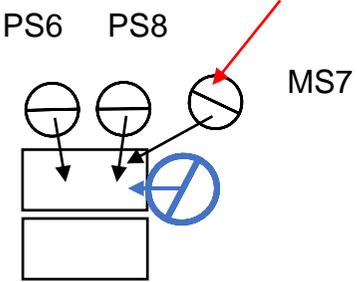
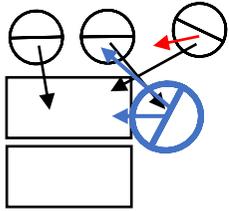
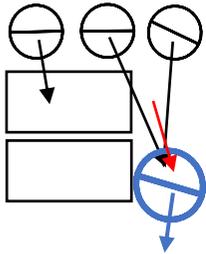
3.	00:10		<p>L'ASTEM aide PS6 à fermer sa blouse.</p> <p>Contact direct main + regard + distance personnelle</p>
4.	00:12		<p>Contact direct main + regard + distance intime</p>
5.	00:21		<p>Contact direct main + regard + distance personnelle</p>

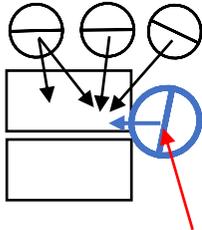
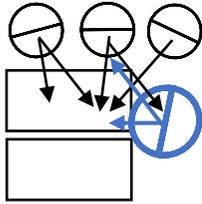
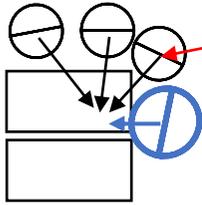
6.	00:29		<p>PS6 et PS8 s'assoient. Contact direct main + regard + distance personnelle</p>
7.	00:34		<p>Contact direct main + regard + distance personnelle</p>
8.	00:41		<p>L'ATSEM parle et regarde les deux élèves de PS. Elle s'est accroupie à côté de la table. Regard + distance personnelle</p>

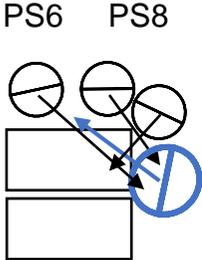
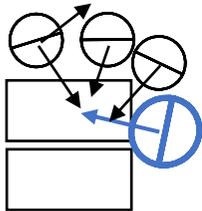
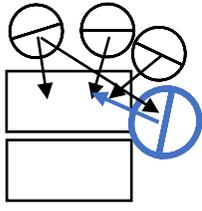
9.	00:54	<p>PS6 PS8</p> 	<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
10.	01:00		<p>Distance personnelle</p>
11.	01:14		<p>L'ATSEM parle et regarde les deux élèves de PS. Regard mutuel + distance personnelle</p>

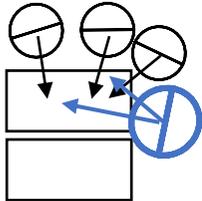
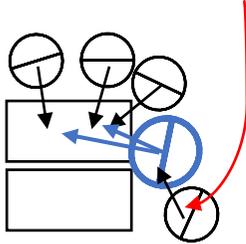
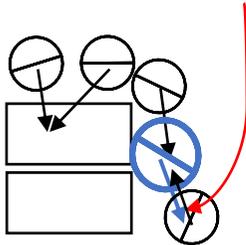
12.	01:24		<p>L'ATSEM parle et regarde les deux élèves de PS.</p> <p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
13.	01:35		<p>L'ATSEM parle et regarde les deux élèves de PS.</p> <p>Regard + distance personnelle</p>
14.	01:40		<p>Distance personnelle</p>

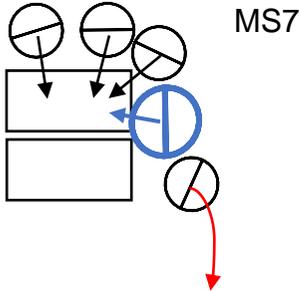
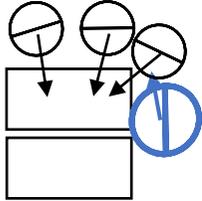
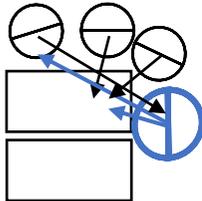
15.	01:54	<p>PS6 PS8</p> 	<p>L'ATSEM parle et regarde les deux élèves de PS. Regard + distance personnelle</p>
16.	02:05		<p>L'ATSEM s'est mise debout et s'est rapprochée. + distance personnelle</p>
17.	02:28		<p>Regard + distance intime</p>

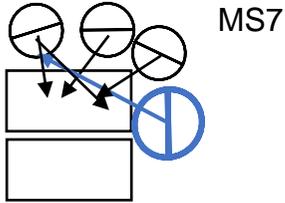
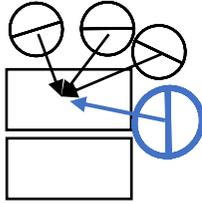
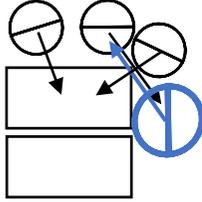
18.	02:39		<p>L'ATSEM se met sur les genoux. + distance personnelle</p>
19.	02:42		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
20.	03:03		<p>L'ATSEM se relève. + distance personnelle</p>

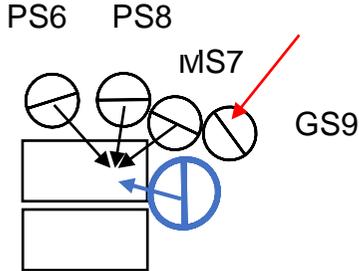
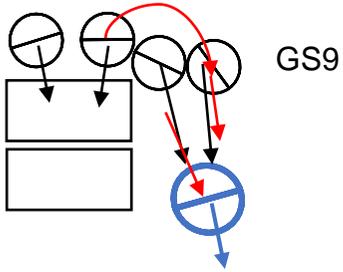
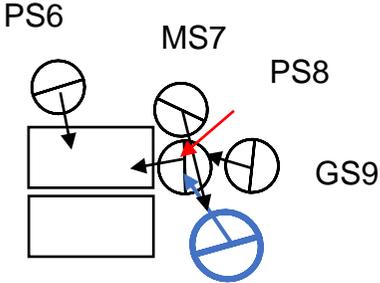
21.	03:03	<p>PS6 PS8 MS7</p> 	Distance personnelle
22.	03:26		Regard mutuel + distance personnelle
23.	03:26		Distance personnelle

24.	03:49	<p>PS6 PS8 MS7</p> 	<p>Regard mutuel à plusieurs reprises + distance personnelle</p>
25.	04:19		<p>L'ATSEM prend un pinceau puis le donne à PS6. (de main à main) Contact indirect main + distance personnelle</p>
26.	04:19		<p>L'ATSEM tient la main de PS8 qui tient un pinceau pour commencer à peindre. Contact direct main + distance personnelle</p>

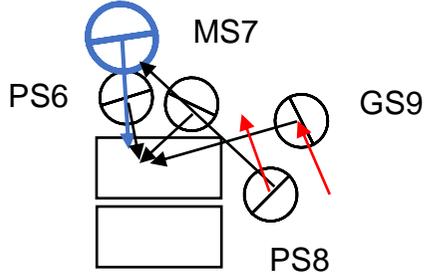
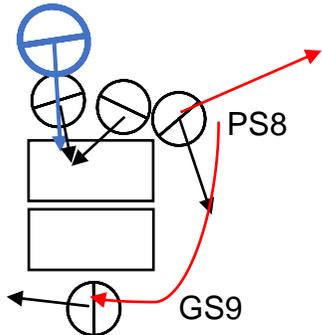
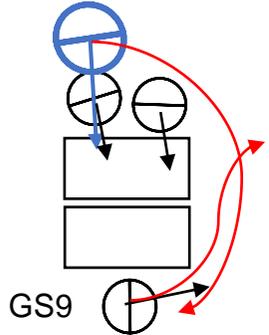
27.	04:19	<p>PS6 PS8</p> 	<p>PS6 et PS8 peignent sans aide. L'ATSEM parle seulement.</p> <p>Regard + distance personnelle</p>
28.	05:00	 <p>GS1</p>	<p>GS1 arrive à côté de l'ATSEM et pose sa main sur son épaule.</p> <p>+ distance personnelle</p>
29.	05:02		<p>Regard mutuel + distance intime</p>

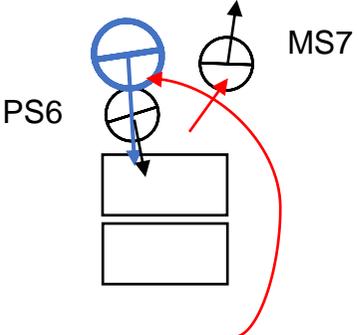
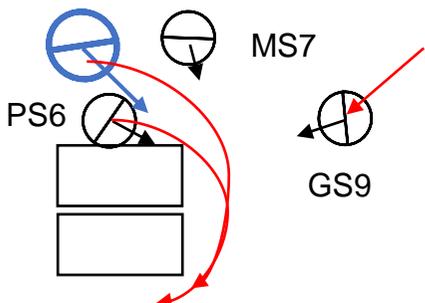
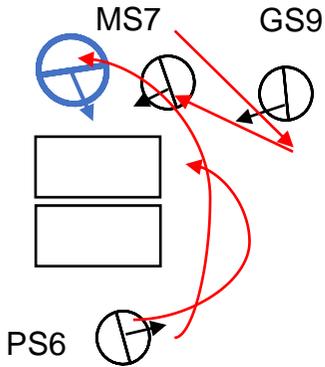
30.	05:06	<p>PS6 PS8</p>  <p>MS7</p>	Distance personnelle
31.	05:10		<p>L'ATSEM caresse la joue de MS7 qui regarde PS6 et PS8 faire l'atelier.</p> <p>Contact direct main + regard + distance intime</p>
32.	05:15		<p>Contact direct main PS8 + regard mutuel PS6 + distance personnelle</p>

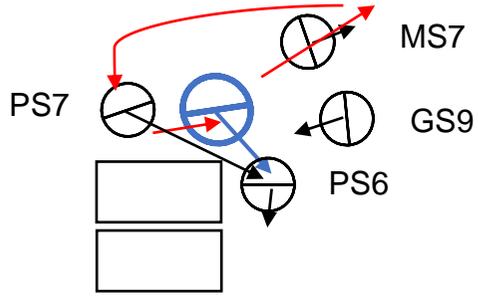
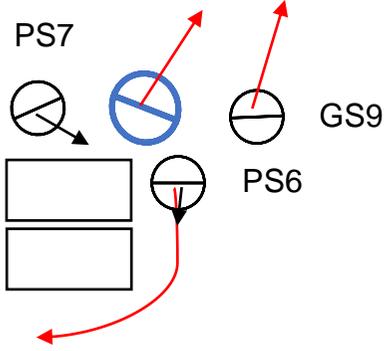
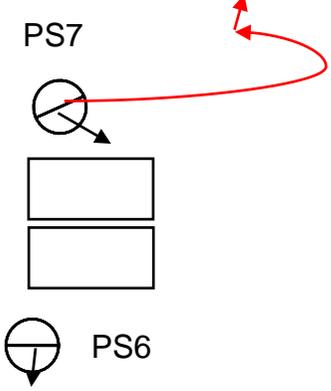
33.	05:25	<p>PS6 PS8</p> 	<p>L'ATSEM montre un geste pour utiliser le pinceau à PS6.</p> <p>+ distance personnelle</p>
34.	05:40		<p>L'ATSEM rapproche le pot de peinture de PS6 qui l'utilise directement.</p> <p>+ distance personnelle</p>
35.	05:52		<p>Regard mutuel</p> <p>+ distance personnelle</p>

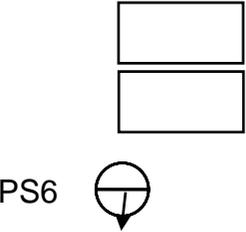
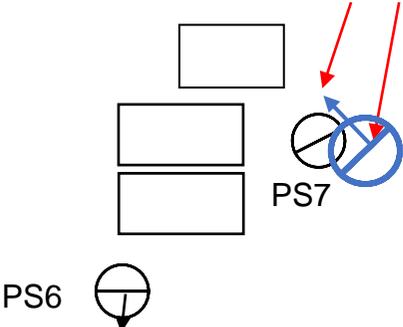
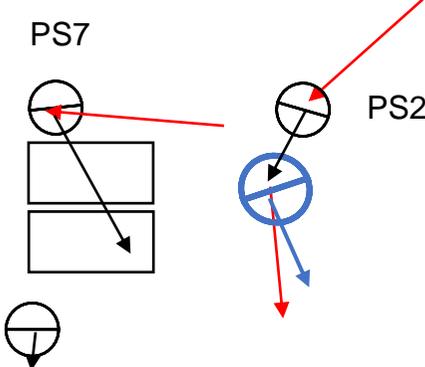
36.	06:09	 <p>PS6 PS8 MS7 GS9</p>	Distance personnelle
37.	06:24	 <p>GS9</p>	Distance personnelle
38.	06:36	 <p>PS6 MS7 PS8 GS9</p>	Contact direct main + regard + distance intime

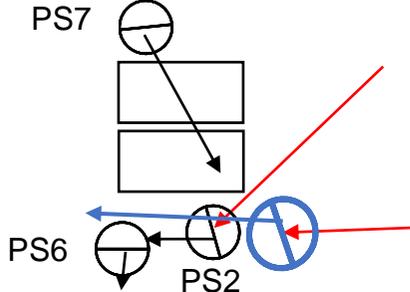
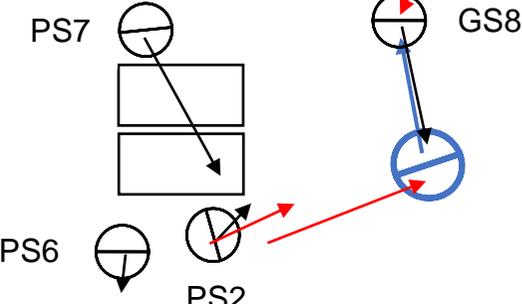
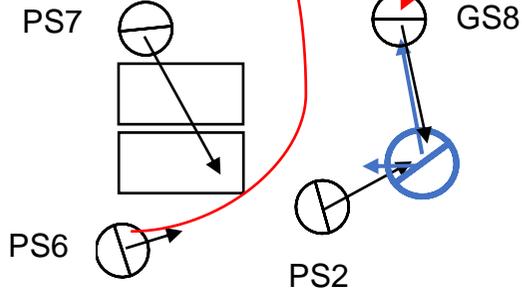
39.	06:44		Distance intime
40.	06:48		Contact indirect main + distance intime
41.	07:00		GS9 enlève la blouse de PS8 qui semble lui avoir demandé. Contacts direct et indirect main + distance intime

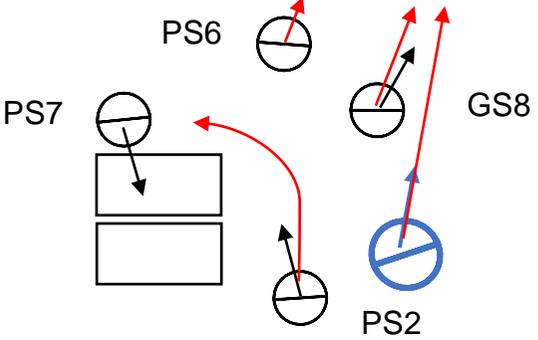
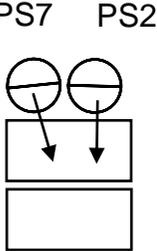
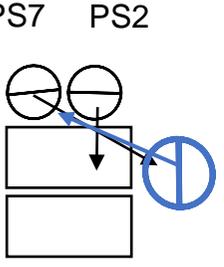
<p>42.</p>	<p>07:12</p>		<p>PS8 tend sa blouse à l'ATSEM. Contacts direct et indirect main + distance intime</p>
<p>43.</p>	<p>07:22</p>		<p>GS9 prend la blouse de PS8 pour l'accrocher au mur de l'autre côté de la table. + distance intime</p>
<p>44.</p>	<p>07:37</p>		<p>Distance intime</p>

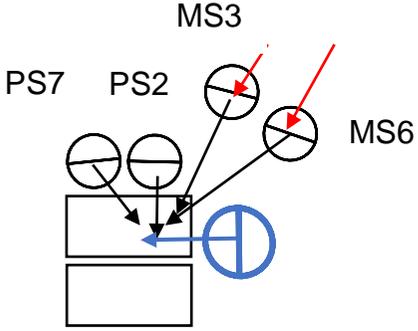
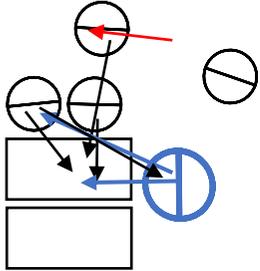
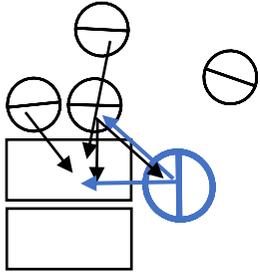
45.	07:43		<p>Contact direct main + distance intime</p>
46.	07:48		<p>L'ATSEM prend la main de PS6 pour qu'elle se dirige vers l'évier. Contact direct main + distance intime</p>
47.	08:10		<p>+ distance personnelle</p>

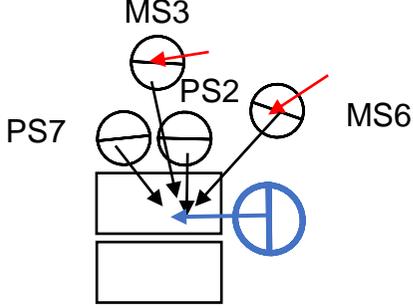
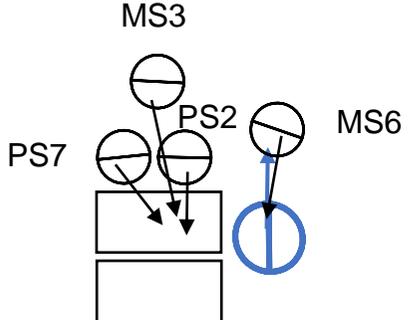
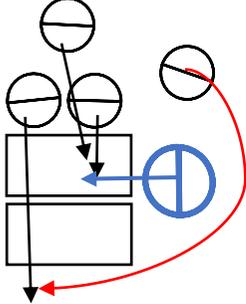
48.	08:23		<p>L'ATSEM enlève la blouse de PS6 et la garde à la main.</p> <p>Contact direct main + distance intime</p>
49.	08:31		<p>L'ATSEM suit GS9 au fond de la pièce.</p> <p>+ distance personnelle</p>
50.	08:50		<p>PS7 rejoint l'ATSEM et GS9.</p> <p>+ distance personnelle</p>

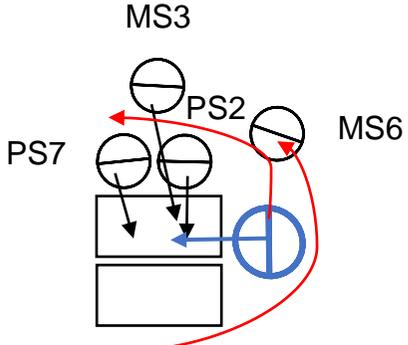
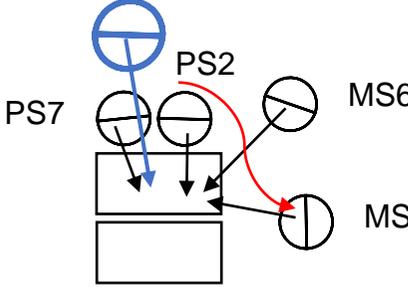
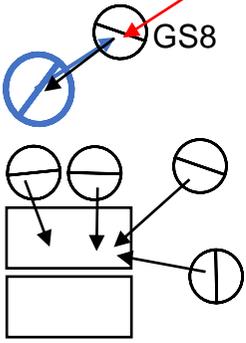
51.	08:52		<p>Regard + distance personnelle</p>
52.	09:20		<p>L'ATSEM met la blouse à PS7. Contact direct main + regard + distance intime</p>
53.	09:37		<p>Distance sociale</p>

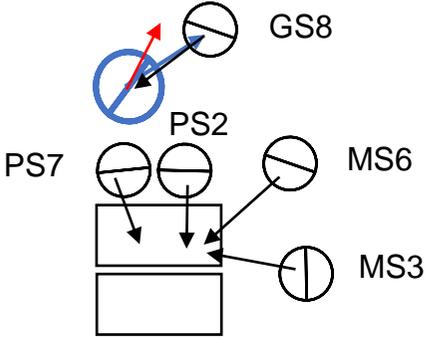
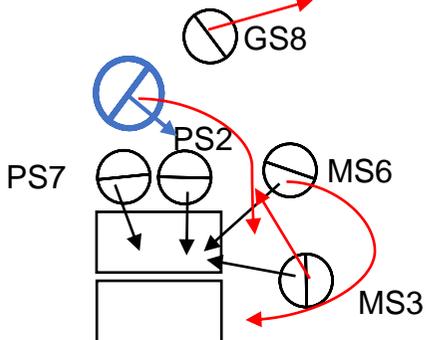
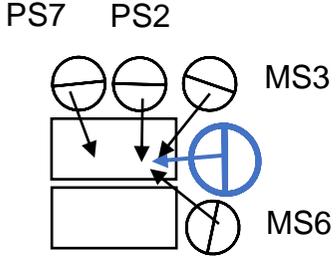
54.	09:48	 <p>Diagram for row 54: PS7 is at the top, looking down at PS6 and PS2. PS6 is on the left, looking right. PS2 is in the center, looking right. A blue circle is around PS2, with a red arrow pointing towards it from the right.</p>	+ distance personnelle
55.	09:52	 <p>Diagram for row 55: PS7 is at the top, looking down at PS6 and PS2. PS6 is on the left, looking right. PS2 is in the center, looking right. GS8 is on the right, looking left. Red arrows indicate mutual gaze between PS2 and GS8.</p>	Regard mutuel + distance personnelle
56.	10:03	 <p>Diagram for row 56: PS7 is at the top, looking down at PS6 and PS2. PS6 is on the left, looking right. PS2 is in the center, looking right. GS8 is on the right, looking left. A red arrow indicates direct hand contact between PS2 and GS8.</p>	L'ATSEM met et boutonne la blouse de PS2. Contact direct main +regard mutuel + distance personnelle

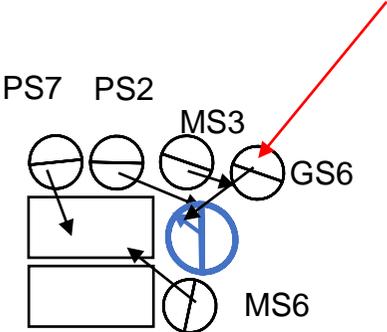
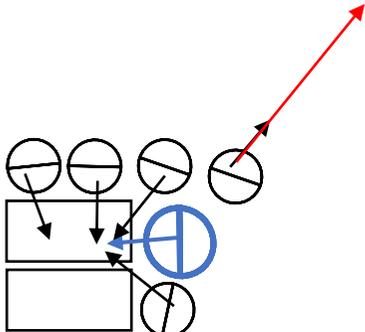
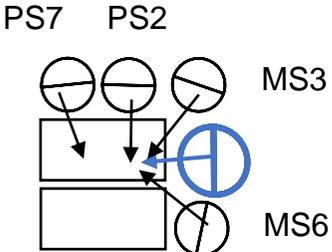
57.	10:16		Distance sociale
58.	10:19		Distance sociale
59.	10:40		Regard mutuel + distance personnelle

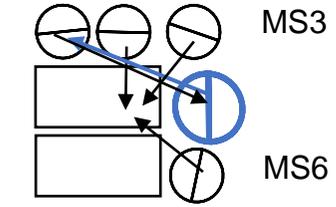
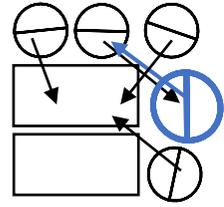
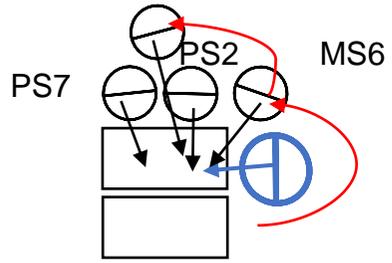
60.	10:54	 <p>MS3 PS7 PS2 MS6</p>	Distance personnelle
61.	11:09		Regard mutuel + distance personnelle
62.	11:16		Regard mutuel + distance personnelle

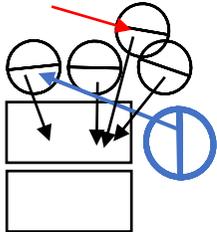
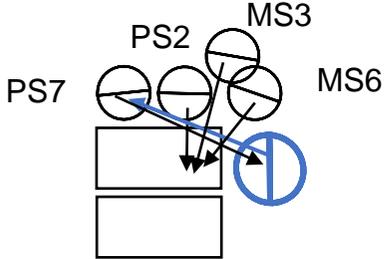
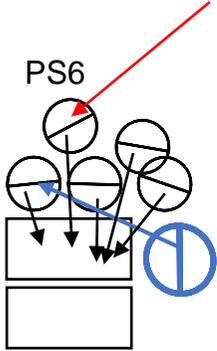
63.	11:35	 <p>Diagram for row 63: A group of three people (MS3, PS2, PS7) is positioned above two rectangular boxes. MS3 is at the top, PS2 is in the middle, and PS7 is on the left. MS6 is to the right. Arrows point from MS3 to PS2, from PS2 to PS7, and from MS6 to the top box. A blue circle with a plus sign is located below MS6, with an arrow pointing towards the top box.</p>	Distance personnelle
64.	11:43	 <p>Diagram for row 64: A group of three people (MS3, PS2, PS7) is positioned above two rectangular boxes. MS3 is at the top, PS2 is in the middle, and PS7 is on the left. MS6 is to the right. Arrows point from MS3 to PS2, from PS2 to PS7, and from MS6 to the top box. A blue circle with a plus sign is located below MS6, with an arrow pointing towards the top box.</p>	Regard mutuel + distance personnelle
65.	11:45	 <p>Diagram for row 65: A group of three people (MS3, PS2, PS7) is positioned above two rectangular boxes. MS3 is at the top, PS2 is in the middle, and PS7 is on the left. MS6 is to the right. Arrows point from MS3 to PS2, from PS2 to PS7, and from MS6 to the top box. A blue circle with a plus sign is located below MS6, with an arrow pointing towards the top box. A red arrow points from MS6 towards the bottom box.</p>	Distance personnelle

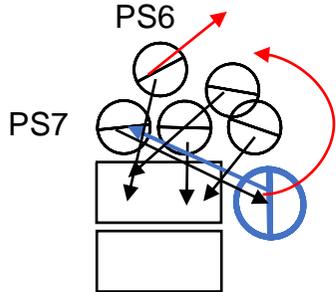
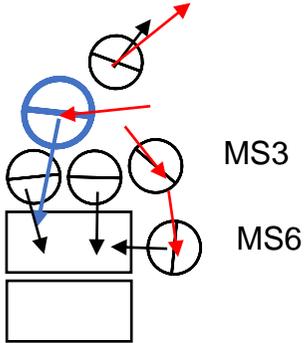
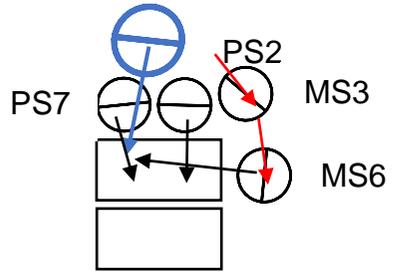
66.	11:57		<p>L'ATSEM se lève et manipule le matériel en étant juste derrière PS7. + distance intime</p>
67.	12:03		<p>Distance intime</p>
68.	12:14		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>

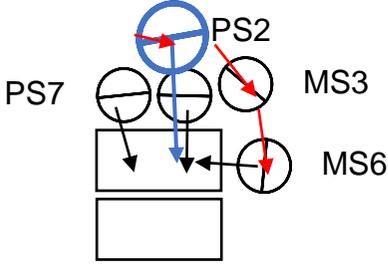
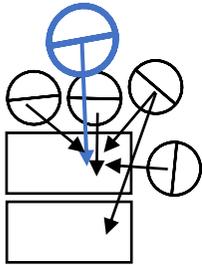
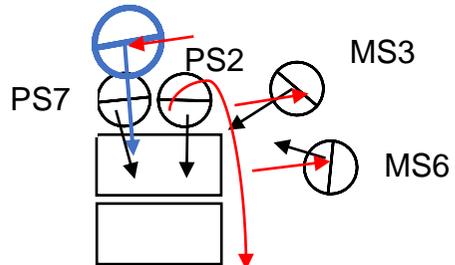
69.	12:20	 <p>Diagram for row 69: A group of people represented by circles and squares. PS7 and PS2 are in the top row. MS6 and MS3 are in the middle row. GS8 is above PS2. Arrows show direct contact between PS2 and GS8. A blue circle highlights PS2 and GS8. Red arrows indicate other interactions.</p>	<p>Contact direct main + regard mutuel + distance personnelle</p>
70.	12:24	 <p>Diagram for row 70: Similar to row 69, but with red arrows indicating personal distance between individuals. A blue circle highlights PS2 and GS8.</p>	<p>Distance personnelle</p>
71.	12:35	 <p>Diagram for row 71: Similar to row 69, but with a blue circle highlighting MS6. A red arrow points from MS6 towards the group.</p>	<p>Distance personnelle</p>

<p>72.</p>	<p>12:39</p>	 <p>PS7 PS2 MS3 GS6 MS6</p>	<p>GS6 pose sa main sur l'épaule de l'ATSEM et montre un dessin que l'ATSEM regarde. + distance intime</p>
<p>73.</p>	<p>12:47</p>		<p>Distance personnelle</p>
<p>74.</p>	<p>12:49</p>	 <p>PS7 PS2 MS3 MS6</p>	<p>L'ATSEM montre comment on peut utiliser les outils pour l'atelier. + distance personnelle</p>

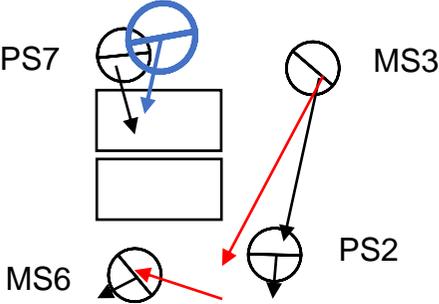
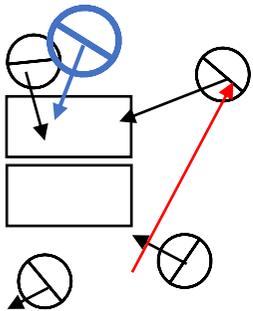
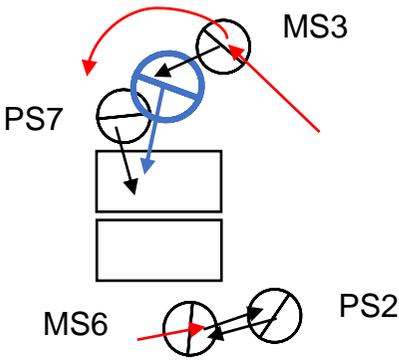
75.	13:13	<p>PS7 PS2</p>  <p>MS3</p> <p>MS6</p>	<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
76.	13:17		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
77.	13:24	<p>MS3</p>  <p>PS7 PS2 MS6</p>	<p>Distance personnelle</p>

78.	13:31		<p>L'ATSEM tend à PS7 un pinceau qu'il saisit.</p> <p>Contact indirect main</p> <p>+ regard</p> <p>+ distance personnelle</p>
79.	13:43		<p>Regard mutuel</p> <p>+ distance personnelle</p>
80.	13:47		<p>Regard</p> <p>+ distance personnelle</p>

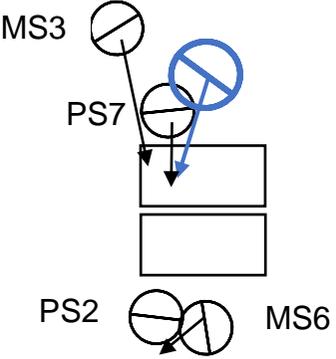
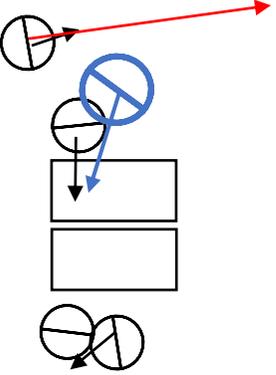
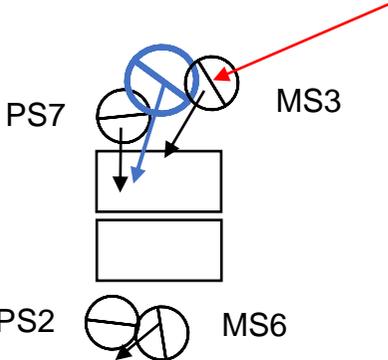
81.	13:49		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
82.	13:55		<p>L'ATSEM caresse la tête de MS6 puis de PS6 en la décalant légèrement sur le côté pour qu'elle puisse être derrière PS7. PS6 part en sautillant. Contact direct main avec MS6 et PS6 + distance intime</p>
83.	13:57		<p>L'ATSEM prend la main de PS7 qui tient le pinceau pour l'accompagner à faire un certain geste. Contact direct main + distance intime</p>

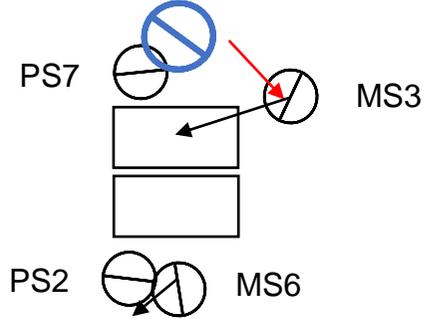
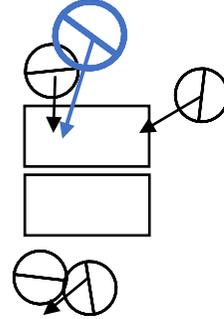
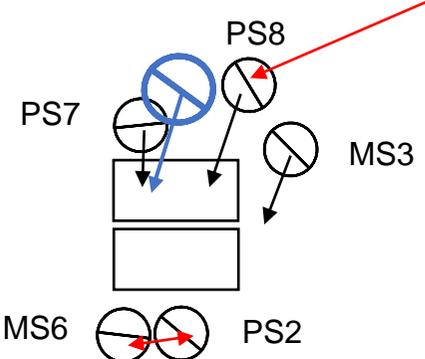
84.	14:08		<p>'ATSEM aide PS2 à utiliser un pochoir.</p> <p>Contact direct main + contact indirect main + distance intime</p>
85.	14:48		<p>Contact indirect main + distance intime</p>
86.	15:24		<p>Distance intime</p>

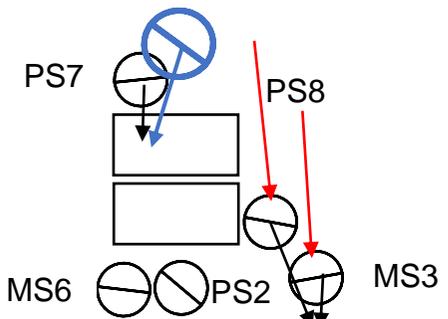
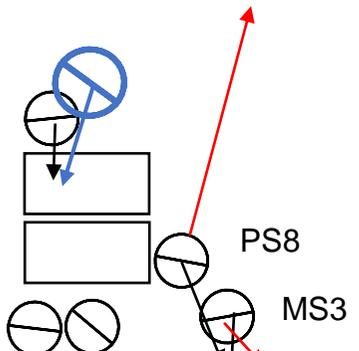
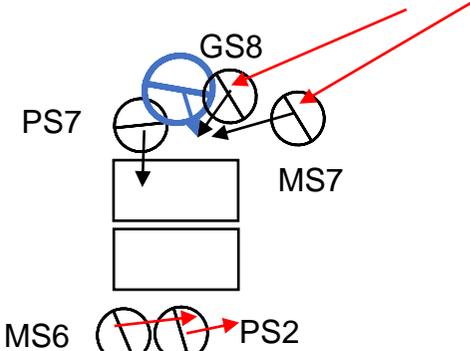
87.	15:34		<p>MS6 aide PS2 à ranger sa peinture. Contact direct main + distance intime</p>
88.	15:41		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
89.	15:45		<p>Contact direct main + distance intime</p>

90.	16:00		<p>L'ATSEM s'accroupit à côté de PS7.</p> <p>Contact direct main + distance intime</p>
91.	16:09		<p>Contact indirect main + distance intime</p>
92.	16:15		<p>MS3 pose sa main sur l'épaule de l'ATSEM.</p> <p>Distance intime</p>

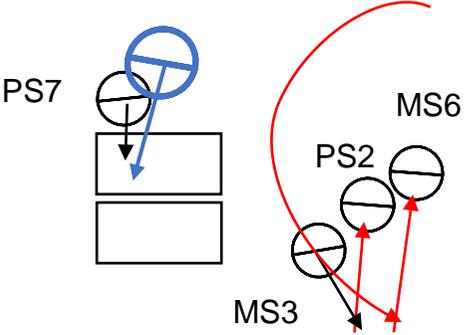
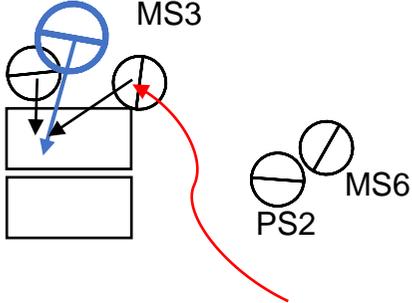
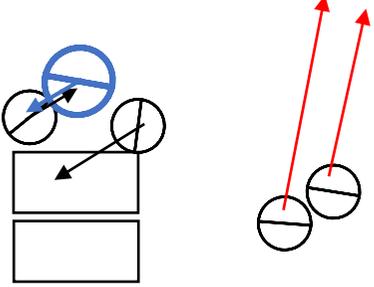
93.	16:22		<p>Regard mutuel + distance personnelle</p>
94.	16:29		<p>Distance intime</p>
95.	16:36		<p>Distance intime</p>

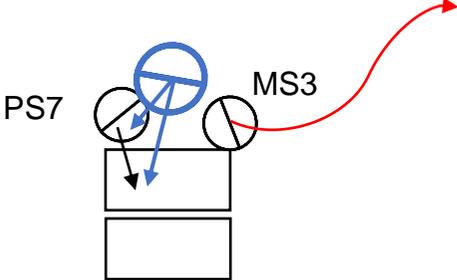
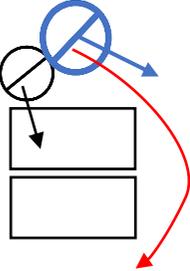
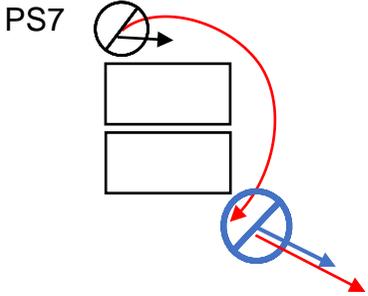
<p>96.</p>	<p>16:50</p>		<p>Contact direct main + distance intime</p>
<p>97.</p>	<p>16:56</p>		<p>Distance intime</p>
<p>98.</p>	<p>17:06</p>		<p>MS3 revient rapidement et fait un câlin à l'ATSEM qui lui caresse la main. Contact direct main avec MS3 et PS7 + distance intime</p>

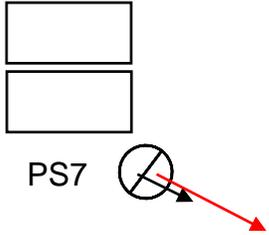
99.	17:11	 <p>PS7 MS3 MS6</p>	<i>MS6 empêche de voir PS3 et l'ATSEM.</i>
100.	17:19		Contact indirect main + distance intime
101.	17:24	 <p>PS8 PS7 MS3 MS6 PS2</p>	Distance intime

102.	17:29	 <p>Diagram illustrating a queue of three people. PS7 is at the top, MS6 and PS2 are at the bottom. PS8 and MS3 are to the right. Blue arrows point from PS7 to the queue. Red arrows point from PS8 to PS2 and MS3.</p>	Distance personnelle
103.	17:33	 <p>Diagram illustrating a queue of three people. PS8 and MS3 are to the right. A red arrow points from PS8 away from the queue.</p>	Distance intime
104.	17:50	 <p>Diagram illustrating a queue of three people. PS7, MS7, MS6, and PS2 are present. GS8 is at the top. Red arrows point from GS8 to PS7 and MS7, and from MS6 to PS2.</p>	Contact indirect main PS7 + distance intime

105.	17:50		Distance intime
106.	17:57		Contact indirect main + distance intime
107.	18:04		Distance intime

<p>108.</p>	<p>18:17</p>		<p>Distance intime</p>
<p>109.</p>	<p>18:25</p>		<p>Contact indirect main + distance intime</p>
<p>110.</p>	<p>18:35</p>		<p>Contact indirect main + regard mutuel + sourire + distance intime</p>

111.	18:45		<p>L'ATSEM caresse deux fois la tête de PS7 puis se relève.</p> <p>Contact direct main x2 + contact indirect main + distance intime</p>
112.	18:55		Distance personnelle
113.	19:05		Distance sociale

114.	19:08		Distance sociale
------	-------	--	------------------

Observations

Statistiques des observations

Contacts durant les observations filmantes

	ATSEM	Enseignante
Contacts indirects	14	30
Contact directs	31	2
Totaux (contact indirect et contact direct)	45	32
Contacts directs élève vers ATSEM/enseignante	4	1
Regards	36	32
<i>Dont regards mutuels</i>	24	20
Totaux (contacts indirects, contacts directs et regards)	81	64

Ratio contacts directs/contacts totaux	
69%	6%

Ratio regards mutuels/regards totaux	
67%	63%

Tableau récapitulatif des contacts directs et indirects

Proxémie des adultes vis-à-vis des élèves pendant les observations filmantes

	ATSEM	Enseignante
Distance intime	45	1
Ratio sur itérations totales	39,8%	1,0%
Distance personnelle	63	94
Ratio sur itérations totales	55,8%	97,9%
Distance sociale	5	1
Ratio sur itérations totales	4,4%	1,0%
Distance publique	0	0
Ratio sur itérations totales	0,0%	0,0%
Totaux	113	96

Tableau récapitulatif de la proxémie entretenue par les adultes par rapport aux élèves

Questionnaire d'enquête

Questionnaire vierge

Questionnaire sur le vécu des élèves à l'école et en classe

Madame, Monsieur, je m'appelle Simon NAZÉ et suis étudiant en Master MEEF à l'INSPE de Nantes. Je suis en stage dans la classe de votre enfant entre le 18 et le 29 mars. Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche. Je fais donc appel à vous et souhaite vous poser quelques questions sur l'expérience et le ressenti de votre enfant à l'école et en classe.

Les réponses sont anonymes, elles ne seront pas diffusées et je serai le seul à y avoir accès. Voici mon contact si vous avez la moindre question relative à l'enquête ou au traitement des données : simon.naze@etu.univ-nantes.fr

Ce questionnaire dure environ quatre minutes. Je vous remercie par avance du temps que vous y consacrerez !

Ce document est à rapporter au plus tard le vendredi 29 mars dans la boîte à l'entrée de la classe.

Cette liste de mots pourrait vous aider à remplir le questionnaire : injuste, sécurité, content, long, progrès, colère, amusant, ennuyant, rigolo, sympa, fatigue, peur, gentil...

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de **l'école** ?

Citez-en trois au maximum :

- Avec quels mots votre enfant décrit-il **les activités avec l'ATSEM** ?

Citez-en trois au maximum :

- Avec quels mots votre enfant décrit-il **les activités avec l'enseignante** ?

Citez-en trois au maximum :

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de **l'ATSEM** de manière générale ?

Citez-en trois au maximum :

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de **l'enseignante** de manière générale ?

Citez-en trois au maximum :

Questionnaire sur le vécu des élèves à l'école et en classe

Madame, Monsieur, je m'appelle Simon NAZÉ et suis étudiant en Master MEEF à l'INSPE de Nantes. Je suis en stage dans la classe de votre enfant entre le 18 et le 29 mars. Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche. Je fais donc appel à vous et souhaite vous poser quelques questions sur l'expérience et le ressenti de votre enfant à l'école et en classe.

Les réponses sont anonymes, elles ne seront pas diffusées et je serai le seul à y avoir accès. Voici mon contact si vous avez la moindre question relative à l'enquête ou au traitement des données : simon.naze@etu.univ-nantes.fr

Ce questionnaire dure environ quatre minutes. Je vous remercie par avance du temps que vous y consacrerez !

Ce document est à rapporter au plus tard le vendredi 29 mars dans la boîte à l'entrée de la classe.

Cette liste de mots pourrait vous aider à remplir le questionnaire : injuste, sécurité, content, long, progrès, colère, amusant, ennuyant, rigolo, sympa, fatigue, peur, gentil...

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de **l'école** ?

Citez-en trois au maximum :

- Avec quels mots votre enfant décrit-il **les activités avec l'ATSEM** ?

Citez-en trois au maximum :

- Avec quels mots votre enfant décrit-il **les activités avec l'enseignante** ?

Citez-en trois au maximum :

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de **l'ATSEM** de manière générale ?

Citez-en trois au maximum :

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de **l'enseignante** de manière générale ?

Citez-en trois au maximum :

Quelques questionnaires représentatifs

4

Questionnaire sur le vécu des élèves à l'école et en classe

Madame, Monsieur, je m'appelle Simon NAZÉ et suis étudiant en Master MEEF à l'INSPE de Nantes. Je suis en stage dans la classe de votre enfant entre le 18 et le 29 mars. Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche. Je fais donc appel à vous et souhaite vous poser quelques questions sur l'expérience et le ressenti de votre enfant à l'école et en classe.

Les réponses sont anonymes, elles ne seront pas diffusées et je serai le seul à y avoir accès. Voici mon contact si vous avez la moindre question relative à l'enquête ou au traitement des données : simon.naze@etu.univ-nantes.fr

Ce questionnaire dure environ quatre minutes. Je vous remercie par avance du temps que vous y consacrerez !

Ce document est à rapporter au plus tard le vendredi 29 mars dans la boîte à l'entrée de la classe.

Cette liste de mots pourrait vous aider à remplir le questionnaire : injuste, sécurité, content, long, progrès, colère, amusant, ennuyant, rigolo, sympa, fatigue, peur, gentil...

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de l'école ?

Citez-en trois au maximum : bien, fatigue

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'ATSEM ?

Citez-en trois au maximum : contente

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'enseignante ?

Citez-en trois au maximum : rigole, bien

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de l'ATSEM de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : gentille

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de l'enseignante de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : gentille

5

Questionnaire sur le vécu des élèves à l'école et en classe

Madame, Monsieur, je m'appelle Simon NAZÉ et suis étudiant en Master MEEF à l'INSPE de Nantes. Je suis en stage dans la classe de votre enfant entre le 18 et le 29 mars. Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche. Je fais donc appel à vous et souhaite vous poser quelques questions sur l'expérience et le ressenti de votre enfant à l'école et en classe.

Les réponses sont anonymes, elles ne seront pas diffusées et je serai le seul à y avoir accès. Voici mon contact si vous avez la moindre question relative à l'enquête ou au traitement des données : simon.naze@etu.univ-nantes.fr

Ce questionnaire dure environ quatre minutes. Je vous remercie par avance du temps que vous y consacrerez !

Ce document est à rapporter au plus tard le vendredi 29 mars dans la boîte à l'entrée de la classe.

Cette liste de mots pourrait vous aider à remplir le questionnaire : injuste, sécurité, content, long, progrès, colère, amusant, ennuyant, rigolo, sympa, fatigue, peur, gentil...

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de l'école ?

Citez-en trois au maximum : apprendre les choses

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'ATSEM ?

Citez-en trois au maximum : Activité manuelle ; petit/moyen

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'enseignante ?

Citez-en trois au maximum : mathématique ; s'asseoir en classe

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de l'ATSEM de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : gentille

- Quels mots votre enfant utilise-t'il pour parler de l'enseignante de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : gentille

11

Questionnaire sur le vécu des élèves à l'école et en classe

Madame, Monsieur, je m'appelle Simon NAZÉ et suis étudiant en Master MEEF à l'INSPE de Nantes. Je suis en stage dans la classe de votre enfant entre le 18 et le 29 mars. Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche. Je fais donc appel à vous et souhaite vous poser quelques questions sur l'expérience et le ressenti de votre enfant à l'école et en classe.

Les réponses sont anonymes, elles ne seront pas diffusées et je serai le seul à y avoir accès. Voici mon contact si vous avez la moindre question relative à l'enquête ou au traitement des données : simon.naze@etu.univ-nantes.fr

Ce questionnaire dure environ quatre minutes. Je vous remercie par avance du temps que vous y consacrerez !

Ce document est à rapporter au plus tard le vendredi 29 mars dans la boîte à l'entrée de la classe.

Cette liste de mots pourrait vous aider à remplir le questionnaire : injuste, sécurité, content, long, progrès, colère, amusant, ennuyant, rigolo, sympa, fatigue, peur, gentil...

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de l'école ?

Citez-en trois au maximum : Rigolo, fatigue, coquin

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'ATSEM ?

Citez-en trois au maximum : Bien, contente

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'enseignante ?

Citez-en trois au maximum : Rigolo

- Quels mots votre enfant utilise-t-il pour parler de l'ATSEM de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : gentille, s'occupe bien de moi

- Quels mots votre enfant utilise-t-il pour parler de l'enseignante de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : calin

12

Questionnaire sur le vécu des élèves à l'école et en classe

Madame, Monsieur, je m'appelle Simon NAZÉ et suis étudiant en Master MEEF à l'INSPE de Nantes. Je suis en stage dans la classe de votre enfant entre le 18 et le 29 mars. Dans le cadre de ma formation, je mène un travail de recherche. Je fais donc appel à vous et souhaite vous poser quelques questions sur l'expérience et le ressenti de votre enfant à l'école et en classe.

Les réponses sont anonymes, elles ne seront pas diffusées et je serai le seul à y avoir accès. Voici mon contact si vous avez la moindre question relative à l'enquête ou au traitement des données : simon.naze@etu.univ-nantes.fr

Ce questionnaire dure environ quatre minutes. Je vous remercie par avance du temps que vous y consacrerez !

Ce document est à rapporter au plus tard le vendredi 29 mars dans la boîte à l'entrée de la classe.

Cette liste de mots pourrait vous aider à remplir le questionnaire : injuste, sécurité, content, long, progrès, colère, amusant, ennuyant, rigolo, sympa, fatigue, peur, gentil...

- Quels mots, votre enfant utilise-t-il principalement pour parler de l'école ?

Citez-en trois au maximum : rigolo, Trop bien

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'ATSEM ?

Citez-en trois au maximum : "j'aime bien"

- Avec quels mots votre enfant décrit-il les activités avec l'enseignante ?

Citez-en trois au maximum : "c'est pour apprendre à lire"

"j'aime la philo"
- Quels mots votre enfant utilise-t-il pour parler de l'ATSEM de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : "elle discute", "elle est sympa"

- Quels mots votre enfant utilise-t-il pour parler de l'enseignante de manière générale ?

Citez-en trois au maximum : gentille, pas sévère

Statistiques du questionnaire

Statistique de la question 1

Question 1		
Résultats	Nombre d'occurrences	Pourcentages
Bien/trop bien	7	25,00%
Copain/copine	4	14,29%
Content/contente	3	10,71%
Rigolo	2	7,14%
Fatigue	2	7,14%
Atelier	2	7,14%
Apprendre	1	3,57%
Triste	1	3,57%
Amusant	1	3,57%
Génial	1	3,57%
Envie	1	3,57%
Progrès	1	3,57%
Travail	1	3,57%
Prénom de l'enseignante	1	3,57%
Total	28	

Tableau récapitulatif des réponses à la question 1

Statistique de la question 2

Question 2		
Résultats	Nombre d'occurrences	Pourcentages
Content/contente	5	20,83%
Bien	4	16,67%
Sieste	2	8,33%
Quoi de neuf	2	8,33%
Sympa	1	4,17%
Court	1	4,17%
Concentré	1	4,17%
Danse	1	4,17%
Activité manuelle	1	4,17%
"je l'aime bien"	1	4,17%
Sport	1	4,17%
Jeux	1	4,17%
Facile	1	4,17%
Drôle	1	4,17%
Gentil.....	1	4,17%
Total	24	

Tableau récapitulatif des réponses à la question 2

Statistique de la question 3

Question 3		
Résultats	Nombre d'occurrences	Pourcentages
Bien	5	18,52%
Content/contente	2	7,41%
Rigolo	2	7,41%
Activité	2	7,41%
Atelier	2	7,41%
Intéressant	1	3,70%
Dur	1	3,70%
Mathématiques	1	3,70%
Ecriture en attaché	1	3,70%
Facile	1	3,70%
Pas rigolo	1	3,70%
Long	1	3,70%
Cool	1	3,70%
Progrès	1	3,70%
"c'est pour apprendre"	1	3,70%
"j'aime la philo"	1	3,70%
Sortie nature	1	3,70%
<i>Nom de la mascotte</i>	1	3,70%
Amusant	1	3,70%
Total	27	

Tableau récapitulatif des réponses à la question 3

Statistique de la question 4

Question 4			
Résultats	Nombre d'occurrences	Pourcentages	Dit par tel pourcentage d'élève
Gentille/gentil	11	52,4%	84,6%
Aide	2	9,5%	15,4%
Rigolote	2	9,5%	15,4%
Belle	1	4,8%	7,7%
"s'occupe bien de moi"	1	4,8%	7,7%
"elle discute"	1	4,8%	7,7%
"elle est sympa"	1	4,8%	7,7%
Drôle	1	4,8%	7,7%
<i>Prénom de l'ATSEM</i>	1	4,8%	7,7%
Total	21		

Tableau récapitulatif des réponses à la question 4

Statistique de la question 5

Question 5			
Résultats	Nombre d'occurrences	Pourcentages	Dit par tel pourcentage d'élève
Gentille/très gentille	10	50,00%	76,9%
Belle	2	10,00%	15,4%
Ecoute	1	5,00%	7,7%
Content	1	5,00%	7,7%
Sympa	1	5,00%	7,7%
Calin	1	5,00%	7,7%
Pas sévère	1	5,00%	7,7%
Apprend	1	5,00%	7,7%
Drôle	1	5,00%	7,7%
Prénom de l'enseignante	1	5,00%	
Total	20		

Tableau récapitulatif des réponses à la question 5

Catégories de réponses au questionnaire

	Mots seuls ou expression	Propos rapportés	Non exploitables	Réponses totales
Question 1	28	0	0	28
Question 2	23	1	2	26
Question 3	25	2	0	27
Question 4	18	3	0	21
Question 5	20	0	0	20
Totaux	114	6	2	122
Pourcentages	93,4	4,9	1,6	100

Tableau des catégories de réponses par question

Résumé

La proxémie est définie par Edward T. Hall en 1966 comme « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage de l'espace par l'homme ». Cette branche des sciences humaines traite notamment à la distance entre les individus et aux contacts physiques.

Dans une démarche ethnographique, le chercheur s'intégrera au terrain de recherche. Ce mémoire vise à étudier ce qui caractérise la proxémie de l'enseignant et de l'ATSEM vis-à-vis de l'élève de l'école maternelle. Ce travail se construit autour d'une étude de cas d'une dyade harmonieuse formée par une ATSEM et une enseignante dans une classe de PS-MS-GS.

Mots clés : Proxémie, relation, dyade, enseignant, ATSEM, élève

Abstract

Proxemics is defined by Edward T. Hall in 1966 as "the interrelated observations and theories of humans use of space". This area of the human sciences deals with the distance between individuals and physical contact.

In an ethnographic process, the researcher will include himself in the research field. This dissertation aims for study what is characteristic of teacher's and teaching assistant's proxemics in relation to infant school student. This research is elaborated on a case study of a harmonious dyad which is composed of a teaching assistant and a teacher in a class where students are between three and five and a half years old.

Keywords: Proxemics, relationship, dyad, teacher, teacher assistant, student