



HAL
open science

Techniques de mise en langage et sports collectifs à l'école maternelle : parcours d'enseignantes au cours d'un processus de formation

Sandrine Prevel

► **To cite this version:**

Sandrine Prevel. Techniques de mise en langage et sports collectifs à l'école maternelle : parcours d'enseignantes au cours d'un processus de formation. Education. Université de Nantes, 2017. Français. NNT: . tel-01858036v2

HAL Id: tel-01858036

<https://hal.science/tel-01858036v2>

Submitted on 20 Aug 2018

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

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

Thèse de Doctorat

Sandrine PREVEL

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale : *ELICC*

Discipline : *Sciences de l'éducation*

Unité de recherche : *CREN*

Soutenue le *13 décembre 2017*

Techniques de mise en langage et sports collectifs à l'école maternelle : parcours d'enseignantes au cours d'un processus de formation

JURY

Présidente du jury	Magali HERSANT, Professeure des universités, ESPE de Nantes
Directeur de thèse	Christian ORANGE, Professeur des universités, Université Libre de Bruxelles
Co-encadrant	Bruno LEBOUVIER, Maître de conférences, ESPE de Nantes
Rapporteuses :	Martine JAUBERT, Professeure des universités, ESPE de Bordeaux Sabine KAHN, Professeure des universités, Université Libre de Bruxelles
Examineur :	Vincent GROSSTEPHAN, Maître de conférences, ESPE de Reims

Remerciements

Au terme de cinq années de travail, l'heure est venue d'exprimer mes remerciements à tous ceux qui m'ont permis d'aboutir.

En tout premier lieu, j'aimerais remercier Christian Orange, mon directeur de thèse pour la confiance qu'il m'a accordée et pour la précision de ses relectures.

Je remercie chaleureusement et en deux phrases, Bruno Lebouvier, co-encadrant de ma thèse, pour son suivi conjuguant exigence et bienveillance. Nos temps de travail, toujours fructueux et détendus, ont constitué des moments essentiels dans l'avancée de ma réflexion.

J'adresse tous mes remerciements et toute ma reconnaissance aux neuf enseignantes d'école maternelle qui ont participé au dispositif de formation que j'ai mis en place. Sans elles et leur adhésion sans faille, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Isabelle, Véronique, Fabienne, Corinne, Ludivine, Gladys, Sylvie, Anne-Laure et Delphine ont accepté de se livrer à la caméra et au dictaphone avec une grande sincérité.

Merci à Lydia et Florian pour leur écoute experte. Merci à Françoise et Didier pour leur relecture aiguisée du cadre théorique. Merci à mes amis Fanny et Guy pour leur soutien, leur présence et leur accueil réconfortant notamment sur les dernières semaines d'écriture dans un contexte professionnel bouleversé.

Enfin et surtout, je remercie Philippe pour sa patience et son enthousiasme. Il a su créer à la maison les conditions pour que je puisse mener de front ma carrière professionnelle et ce long travail de recherche.

Table des matières

Introduction	13
Première partie	24
Des cadres théoriques pour penser la gestion de la relation langage/apprentissages moteurs/savoir chez les élèves d'école maternelle.....	24
Chapitre 1 : des conceptions hétérogènes de la relation langage/savoir en EPS à l'école maternelle	27
1.1 Des repères socio-historiques pour mieux comprendre l'école maternelle.....	28
1.2 Quelles conceptions de l'école maternelle révèlent les pratiques des enseignants ?.....	33
Chapitre 2 : problème, obstacle et problématisation : des concepts pour penser les dynamiques de transformation des conceptions des enseignants comme des élèves.....	38
2.1 Les référents théoriques de la problématisation.....	40
2.2 Les adversaires théoriques.....	42
2.3 Un zoom sur le concept de problème	43
2.4 Un zoom sur le concept d'obstacle	45
Chapitre 3 : de quels savoirs parle-t-on en sports collectifs à l'école maternelle ?.....	48
3.1 Un zoom sur le concept de savoir	48
3.2 Un référent théorique pour penser le savoir et les apprentissages en sports collectifs	51
3.2.1 L'image opérative d'Ochanine.....	51
3.2.2 Les travaux de Mérand.....	52
3.2.3 Identification de la nature des savoirs en jeu en sports collectifs	53
3.3 Une pratique scolarisée adossée à une pratique sociale de référence	56
3.4 Une pratique sociale qui pose des problèmes épistémiques.....	57
3.5 De quels sports collectifs parle-t-on à l'école maternelle ?	59
Chapitre 4 : la relation langage / apprentissages moteurs / savoirs.....	62
4.1 Les apports de Vygotski pour penser différentes fonctions du langage.....	63
4.2 Le langage de l'enseignant, un moyen d'agir : régulations didactiques et régulations d'apprentissage	63
4.3 Le langage de l'élève : régulation d'apprentissage, débat d'idées et dyades.....	65
Chapitre 5 : les mises en langage comme objet d'analyse de notre recherche.....	69
5.1 Mise en langage et développement du langage	74
5.1 La relation développement / apprentissage	74
5.1.2 Le processus d'acquisition du langage selon Bruner.....	75
5.1.3 Le rôle de l'adulte dans le développement du langage	78
5.2 Mises en langage et savoirs.....	79
5.2.1 Fonction sémantique du langage et savoirs en sports collectifs.....	79

5.2.2 Mise en langage et problématisation.....	83
Conclusion de la première partie et première formulation du questionnement.....	90
Deuxième partie :	93
Des cadres théoriques pour penser les pratiques enseignantes et leur transformation	93
Chapitre 6 : quelle est la nature de l'activité enseignante ?.....	96
6.1 Un zoom sur le concept d'activité.....	96
6.1.1 L'activité est d'abord signifiante pour le sujet lui-même.....	96
6.1.2 Comment se développe l'activité ?	98
6.1.3 Quelle est la spécificité de l'activité de l'enseignant ?.....	99
6.1.4 De quoi dispose l'enseignant dans ses modalités d'intervention ?	101
6.2 Comment caractériser les problèmes professionnels des enseignants ?	102
6.2.1 La dimension technique des problèmes professionnels de l'enseignant	102
6.3 La pratique enseignante à l'aune de la problématisation technique.....	103
6.3.1 L'axe pragmatique.....	104
6.3.2 L'axe épistémique.....	108
Chapitre 7 : la relation entre expérience, mise en mots et développement professionnel	112
7.1 L'expérience : une tension entre ce qui est vécu et ce qui est à vivre.....	114
7.2 La mise en mots : une tension entre description et transformation des procédures	115
7.2.1 Des conceptions interactionnistes du langage.....	115
7.2.2 Le guidage en « pourquoi ? » ou en « comment ? ».....	116
7.3 Une conception dialogique du langage : l'entretien d'auto-confrontation croisée	117
7.4 Le développement professionnel : une tension entre mieux agir et mieux comprendre ..	118
7.4.1 L'entretien d'auto-confrontation, l'entretien de co-explicitation et l'entretien d'explicitation : passer de réussir à comprendre	118
7.4.2 L'entretien d'auto-confrontation croisée : transformer les situations de travail	119
7.4.3 L'entretien d'allo-confrontation : transformer les procédures.....	119
7.4.4 Synthèse	120
7.5 Comment l'expérience contribue-t-elle au développement professionnel ?.....	121
7.5.1 Quelle est la place de l'expérience dans la formation professionnelle ?.....	122
7.5.2 L'analyse de pratique : un mouvement récurrent de la solution au problème	124
7.5.3 L'analyse de pratique : une activité didactique sur l'activité didactique.....	125
7.6 Comment le langage contribue-il au développement professionnel ?.....	127
7.6.1 Une conception culturelle du langage.....	127
7.6.2 Une conception sociale du langage : le dialogisme.....	131
7.6.3 Une conception argumentative du langage	132
7.7 Quels sont les indices de développement professionnel dans le cadre de la problématisation technique ?	134

7.7.1 Où chercher les indices de développement professionnel ?	134
7.7.2 Problématisation, compétences et développement professionnel.....	135
7.7.3 Différents modes d'organisation professionnelle significatifs de développement	137
7.8 Quelle est la place du pair dans la formation enseignante ?	140
7.8.1 La pratique du pair est-elle un exemple ?.....	140
7.8.2 Comment rendre compte de la pratique d'autrui ?.....	143
Questions de recherche	145
Troisième partie	149
Les aspects méthodologiques de la recherche	149
Chapitre 8 : l'opérationnalisation des options théoriques dans une démarche de formation.....	154
8.1 Une recherche qualitative orientée vers l'intelligibilité.....	154
8.2 Une démarche collaborative	155
8.3 Un scénario pour aider à la problématisation : l'Entretien Technique Controversé (ETC). 157	
8.3.1 Une dynamique entretenue par la controverse.....	157
8.3.2 Une temporalité longue et maîtrisée	157
Chapitre 9 : quelles données nous sont nécessaires pour répondre à nos questions de recherche ? 160	
9.1 Des données d'action : données de type 1	160
9.2 Des données relatives à la réflexion sur l'action : données de type 2	161
9.3 Des données de réflexion sur les débats : données de type 3.....	162
1Chapitre 10 : quelle démarche pour recueillir ces données ?.....	164
10.1 Le choix des enseignantes	164
10.2 Eléments de description du dispositif de formation et de constitution du corpus	166
10.3 Déroulement du scénario de problématisation ETC	167
Chapitre 11 : les outils d'analyse des données	170
11.1 La loi de passage de Toulmin comme contribution aux catégories de la problématisation170	
11.2 Les schématisations de Grize	173
11.3 Le trilogue de Plantin	175
11.4 La position énonciative.....	177
Chapitre 12 : une démarche d'analyse pour repérer l'évolution des mises en langage et rendre compte des dynamiques d'évolution	181
12.1 Les techniques mises en œuvre (tentatives) ou exprimées (hypothèses)	181
12.2 Les techniques alternatives.....	182
12.3 Première étape de l'analyse : mettre à plat le discours.....	183
12.3.1 Discours portant sur une tentative ou une hypothèse	184
12.3.2 Les extraits vidéo des tentatives mises en œuvre	190
12.3.3 Discours portant sur les techniques alternatives.....	190
12.4 Deuxième étape : Modéliser pour percevoir les mouvements.....	193

12.4.1	Modélisations des mises en langage	194
12.4.2	Modélisation des dynamiques de problématisation en jeu dans les ETC.....	200
12.5	Troisième étape : analyser finement pour comprendre les mouvements	202
12.6	Reconstruction du parcours et interprétation en réponse aux questions de recherche....	206
Quatrième partie.....		209
Quatre parcours d’enseignantes.....		209
Chapitre 13 : quatre parcours d’enseignantes.....		211
13.1	Le cas Ludivine.....	211
13.1.1	Analyse de la séquence T1-ETC1-H1	212
13.1.2	Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2	220
13.1.3	Analyse de la séquence T2-ETC3-H3	228
13.1.4.....	Reconstruction et interprétation du parcours de formation de Ludivine en réponse aux questions de recherche	237
13.2	Le cas Gladys	242
13.2.1	Analyse de la séquence T1-ETC1-H1	242
13.2.2	Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2	250
13.2.3	Analyse de la séquence T2-ETC3-H3	258
13.2.4.....	Reconstruction et interprétation du parcours de formation de Gladys en réponse aux questions de recherche	267
13.3	Le cas Anne-Laure.....	272
13.3.1	Analyse de la séquence T1-ETC1-H1	272
13.3.2	Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2	281
13.3.3	Analyse de la séquence T2-ETC3-H3	290
13.3.4..	Reconstruction et interprétation du parcours de formation d’Anne-Laure en réponse aux questions de recherche	298
13.4	Le cas Delphine.....	305
13.4.1	Analyse de la séquence T1-ETC1-H1	305
13.4.2	Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2	312
13.4.3	Analyse de la séquence T2-ETC3-H3	321
13.4.4....	Reconstruction et interprétation du parcours de formation de Delphine en réponse aux questions de recherche	330
Chapitre 14 : étude inter-cas.....		335
14.1	Caractérisation de types de tentatives.....	335
14.2	Croisement des données mobilisées dans les tentatives 1 et 2.....	338
14.2.1	Croisement de données mobilisées au cours de la mise en débat de la tentative 1	338
14.2.2	Croisement des données mobilisées au cours de la mise en débat de la tentative 2	341
14.2.3	Synthèse et comparaison des différents types de construction de données	346
14.2.4	Evolution des techniques du point de vue de la construction des données.....	347

14.3	Croisement des nécessités mobilisées dans les tentatives 1 et 2	348
14.3.1	Croisement des nécessités mobilisées dans la tentative 1	349
14.3.2	Croisement des nécessités mobilisées dans la tentative 2	351
14.4	Évolution des modèles opératifs des mises en langage	358
14.4.1	Retour sur le cas Gladys	359
14.4.2	Retour sur le cas Anne -Laure	361
14.4.3	Retour sur le cas Ludivine.....	363
14.4.4	Retour sur le cas Delphine.....	365
15	Discussion	369
15.1	La synthèse des résultats	369
15.1.1	Des hypothèses sur les parcours et sur les modèles opératifs des mises en langage	370
15.1.2	Des hypothèses sur les obstacles	371
15.2	La contribution de nos résultats aux recherches actuelles sur la formation des enseignants 371	
15.2.1...	La contribution du cadre de la problématisation technique pour penser la formation des enseignants	369
15.2.2	La confrontation à d'autres travaux de la recherche	372
15.2.3	Le développement du cadre de la problématisation technique dans le cadre de la formation des enseignants.....	373
15.2.4	Le repérage du genre de discours des enseignants	377
15.2.5	Les mises en langage du point de vue des élèves	379
15.2.6	Mise en langage et rapport au savoir.....	384
15.2.7	Intérêts et limites de la notion de mise en langage	386
16	Conclusion : limites et perspectives	389
16.1	Les limites méthodologiques du travail d'investigation.....	390
16.2	De nouvelles perspectives	392
16.2.1	Perspectives pour la formation	392
16.2.2	Perspectives pour la recherche	396
	Bibliographie	397
	Table des annexes	406

Table des figures

Figure 1 Positionnement des questions de recherche sur le modèle heuristique.....	152
Figure 2 Formalisation d'un parcours d'enseignante.....	152
Figure 3 Schématisation du traitement des données issues des techniques produites par les enseignantes	182
Figure 4 Schématisation du traitement des données issues des mises en discussion des techniques alternatives au cours des ETC.....	183
Figure 5 Modélisation d'un extrait de mise en langage	196
Figure 6 Exemple de modélisation d'une tentative (Tentative 2, Ludivine)	199
Figure 7 Exemple d'espace de problématisation technique	202
Figure 8 Modélisation tentative 1 Ludivine.....	213
Figure 9 Espaces de problématisation technique ETC1 Ludivine, techniques alternatives	215
Figure 10 Modélisation hypothèse 1 Ludivine	217
Figure 11 Modélisation Hypothèse 1 bis Ludivine	221
Figure 12 Espaces de problématisation technique ETC2 Ludivine techniques alternatives	223
Figure 13 Modélisation hypothèse 2 Ludivine	226
Figure 14 Modélisation tentative 2 Ludivine.....	230
Figure 15 Espaces de problématisation technique ETC 3 Ludivine techniques alternatives	232
Figure 16 Modélisation hypothèse 3 Ludivine	234
Figure 17 Place de la construction et de l'interprétation du parcours de Ludivine dans l'ensemble de la démarche.....	238
Figure 18 Modélisation tentative 1 Gladys	244
Figure 19 Espaces de problématisation technique Gladys, techniques alternatives.....	245
Figure 20 Modélisation hypothèse 1 Gladys.....	247
Figure 21 Modélisation hypothèse 1 bis Gladys.....	251
Figure 22 Espaces de problématisation techniques, Gladys, techniques alternatives	253
Figure 23 Modélisation hypothèse 2 Gladys.....	255
Figure 24 Modélisation tentative 2 Gladys	259
Figure 25 Espaces de problématisation technique ETC Gladys, techniques alternatives.....	261
Figure 26 Modélisation hypothèse 3 Gladys.....	264
Figure 27 Place de la reconstruction et de l'interprétation du parcours de Gladys dans l'ensemble de la démarche.....	268
Figure 28 Mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses	272
Figure 29 Modélisation tentative 1 Anne-Laure	274
Figure 30 Modélisation hypothèse 1 Anne-Laure	278
Figure 31 Modélisation Hypothèse 1 bis Anne-Laure	283
Figure 32 Espaces de problématisation technique ETC2 Anne-Laure techniques alternatives.....	284
Figure 33 Modélisation hypothèse 2 Anne-Laure	287
Figure 34 Modélisation tentative 2 Anne-Laure	292
Figure 35 Espaces de problématisation technique ETC 3 Anne-Laure techniques alternatives.....	293
Figure 36 Modélisation hypothèse 3 Anne-Laure	296
Figure 37 Place de la reconstruction et de l'interprétation du parcours d'Anne-Laure dans l'ensemble de la démarche.....	299
Figure 38 Mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses	305
Figure 39 Modélisation tentative 1 Delphine.....	307
Figure 40 Espaces de problématisation technique ETC1 Delphine, techniques alternatives	308
Figure 41 Modélisation hypothèse 1 Delphine	310

Figure 42 Modélisation Hypothèse 1 bis Delphine	314
Figure 43 Espaces de problématisation technique ETC2 Delphine techniques alternatives	315
Figure 44 Modélisation hypothèse 2 Delphine	318
Figure 45 Modélisation tentative 2 Delphine.....	322
Figure 46 Espaces de problématiation technique ETC 3 Delphine techniques alternatives	324
Figure 47 Modélisation hypothèse 3 Delphine	327
Figure 48 Place de la reconstruction et de l'interprétation du parcours de Delphine dans l'ensemble de la démarche.....	331

Table des schémas

Schéma 1 un exemple d'espace cognitif (d'après Fabre, 2011)	40
Schéma 2 Système de repères de l'espace de jeu d'après Mérand (1990).....	53
Schéma 3 : première étape modélisation d'une mise en langage	104
Schéma 4 deuxième étape de construction du modèle de mise en langage.....	107
Schéma 5 Modélisation d'une technique de mise en langage problématisée	110
Schéma 6 modèle cognitif d'une mise en Langage, d'après Lebouvier (2007, modifié).....	124
Schéma 7 macrostructure de l'activité langagière d'un enseignant en formation d'après le modèle de Léontiev repris par Astolfi (2008).....	132
Schéma 8 Processus de construction d'un exemple exemplaire des mises en langage	142
Schéma 9 différentes fonctions du guidage au cours de l'ETC	158
Schéma 10 schématisation chronologique du dispositif de formation générateur des trois corpus .	167
schéma 11 repérage de l'étape 1 dans la démarche d'analyse des tentatives et hypothèses	185
schéma 12 Interprétation d'une séquence au regard de l'outil adapté de Toulmin	189
Schéma 13 Repérage de l'étape 1 dans la démarche d'analyse des techniques alternatives	191
schéma 14 Interprétation d'une séquence au regard de l'outil adapté de Toulmin	193
schéma 15 Vue globale du traitement des données dans l'étape 2	194
Schéma 16 repérage de l'étape 2 dans la démarche d'analyse des techniques et hypothèses	195
Schéma 17 Repérage de l'étape 2 dans la démarche d'analyse des techniques alternatives	200
Schéma 18 extrait du parcours de Ludivine	207
Schéma 19 mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses	211
Schéma 20 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche	212
Schéma 21 Séquence H1 bis-ETC2-H2.....	220
Schéma 22 séquence T2-ETC 3- H3 dans l'ensemble de la démarche	229
Schéma 23 Mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses.....	242
Schéma 24 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche.....	243
Schéma 25 Séquence H1 bis-ETC 2- H2.....	250
Schéma 26 Séquence T2-ETC 3-H3 dans l'ensemble de la démarche.....	258
Schéma 27 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche.....	273
Schéma 28 Séquence H1 bis-ETC2-H2.....	282
Schéma 29 Séquence T2 ETC3 H3 dans l'ensemble de la démarche	291
Schéma 30 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche.....	306
Schéma 31 Séquence H1 bis-ETC2-H2 dans l'ensemble de la démarche.....	313
Schéma 32 Séquence T2-ETC3-H3 dans l'ensemble de la démarche.....	321
Schéma 33 Modèle opératif tentative 1 Gladys.....	360
Schéma 34Modèle opératif tentative 2 Gladys.....	361
Schéma 35 Modèle opératif tentative 1 Anne-Laure.....	362
Schéma 36 Modèle opératif tentative 2 Anne-Laure.....	363
Schéma 37 Modèle opératif tentative 1 Ludivine	364
Schéma 38 Modèle opératif tentative 2 Ludivine	365
Schéma 39 Modèle opératif tentative 1 Delphine	366
Schéma 40 Modèle opératif tentative 2 Delphine	367

Table des tableaux

Tableau 1 Formes scolaires de l'école maternelle de 1881 à nos jours d'après Zerbato-Poudou.....	30
Tableau 2 Synthèse document didactique sports collectifs Lebouvier et E. Pontais (2000).....	58
Tableau 3 Macrostructure de l'activité selon Astolfi (2008)	98
Tableau 4 Tableau synthétique des différents formats d'entretien	120
Tableau 5 Synthèse des paliers des modes de fonctionnement des enseignants (d'après Ouitre,2011)	138
Tableau 6 Mise en relation des données, du moment de leur recueil et des questions de recherche	163
Tableau 7 Présentation des cas au regard des critères d'éligibilité	165
Tableau 8 Déroulement chronologique du processus de formation et de production des données pour la recherche	166
Tableau 9 Tableau synthétique des séquences de l'ETC et de leur enchaînement	167
Tableau 10 Exemple de mise à plat du discours tenu sur une tentative	185
Tableau 11 Exemple de mise à plat du discours à partir d'une technique alternative	191
Tableau 12 Exemple de synthèse des données pour Ludivine.....	197
Tableau 13 Exemple de synthèse des nécessités pour Ludivine.....	198
Tableau 14 Exemple de synthèse d'une mise en langage (tentative 2, Ludivine).....	199
Tableau 15 Synthèse du sort réservé aux choix concrets par Ludivine au cours de l'ETC 3	203
Tableau 16 Exemple d'analyse fine d'un moment de rupture au cours de l'ETC 3 de Ludivine	204
Tableau 17 Interprétation de la tentative 1 de Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique.....	213
Tableau 18 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 1 Ludivine.....	216
Tableau 19 Interprétation de l'hypothèse 1 de Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique.....	218
Tableau 20 Interprétation hypothèse 1 bis Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique.....	221
Tableau 21 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 2 Ludivine.....	224
Tableau 22 Interprétation de l'hypothèse 2 Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique.....	226
Tableau 23 Interprétation tentative 2 Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique	230
Tableau 24 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Ludivine ETC 3.....	233
Tableau 25 Interprétation de l'hypothèse 3 Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique.....	235
Tableau 26 Synthèse parcours Ludivine	238
Tableau 27 Interprétation de la tentative 1 de Gladys au regard du fonctionnement du système didactique.....	244
Tableau 28 Interprétation mises en débat des techniques alternatives ETC1 Gladys.....	247
Tableau 29 Interprétation de l'hypothèse 1 au regard du fonctionnement du système didactique .	248
Tableau 30 Interprétation hypothèse 1 bis au regard du fonctionnement du système didactique...	251
Tableau 31 Interprétation mise en débat techniques alternatives ETC2 Gladys.....	254
Tableau 32 Interprétation de l'hypothèse 2 au regard du fonctionnement du système didactique .	256
Tableau 33 Interprétation tentative 2 Gladys au regard du fonctionnement du système didactique	259
Tableau 34 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Gladys ETC 3.....	263
Tableau 35 Interprétation de l'hypothèse 3 Gladys au regard du fonctionnement du système didactique	264

Tableau 36 Synthèse parcours Gladys.....	268
Tableau 37 Interprétation de la tentative 1 d'Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique.....	274
Tableau 38 Interprétation mise en débat des technique alternatives ETC 1 Anne-Laure	277
Tableau 39 Interprétation de l'hypothèse 1 de Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique.....	279
Tableau 40 Interprétation hypothèse 1 bis Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique.....	283
Tableau 41 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 2 Anne-Laure.....	286
Tableau 42 Interprétation de l'hypothèse 2 Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique.....	288
Tableau 43 Interprétation tentative 2 Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique	292
Tableau 44 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Anne-Laure ETC 3.....	295
Tableau 45 Interprétation de l'hypothèse 3 Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique.....	296
Tableau 46 Synthèse parcours Anne-Laure.....	299
Tableau 47 Interprétation de la tentative 1 de Delphine au regard du fonctionnement du système didactique.....	307
Tableau 48 Interprétation mise en débat des technique alternatives ETC 1 Delphine	309
Tableau 49 Interprétation de l'hypothèse 1 de Delphine au regard du fonctionnement du système didactique.....	311
Tableau 50 Interprétation hypothèse 1 bis Delphine au regard du fonctionnement u système didactique.....	314
Tableau 51 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 2 Delphine.....	317
Tableau 52 Interprétation de l'hypothèse 2 Delphine au regard du fonctionnement du système didactique.....	318
Tableau 53 Interprétation tentative 2 Delphine au regard du fonctionnement du système didactique	323
Tableau 54 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Delphine ETC 3.....	326
Tableau 55 Interprétation de l'hypothèse 3 Delphine au regard du fonctionnement du système didactique.....	327
Tableau 56 Synthèse parcours Delphine.....	331
Tableau 57 Synthèse des types de techniques et des logiques de guidage qu'elles sous-tendent	337
Tableau 58 Croisement des données mobilisées par les quatre enseignantes dans la tentative1	339
Tableau 59 Croisement des données mobilisées par les quatre enseignantes dans la tentative 2....	342
Tableau 60 Synthèse des différents types de construction de données	346
Tableau 61 Synthèse des nécessités mobilisées dans la tentative 1	349
Tableau 62 Synthèse des nécessités mobilisées par les quatre enseignantes dans la tentative 2....	351
Tableau 63 Synthèse des différents types de construction des données	355

Introduction

Ce travail de recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes. Il s'inscrit dans une logique compréhensive et dynamique et renvoie au champ de la didactique de la formation professionnelle.

Il ne s'agit pas pour nous d'ignorer les élèves mais d'aborder le couple enseigner/apprendre du point de vue de l'enseignant dans une perspective interactive au service de l'apprentissage et du progrès des plus jeunes.

Un questionnement personnel qui profile un objet d'étude

Le choix de mener une recherche à l'école maternelle et adossée à la discipline EPS (Education Physique et Sportive) se fonde sur des raisons précises liées à notre évolution personnelle.

En effet, notre parcours professionnel nous a conduit de l'enseignement en école maternelle à la formation initiale et continue des enseignants du premier degré avec une dominante EPS. Dans ce cheminement, la formation continue joue un rôle prépondérant : d'abord comme formée à l'occasion d'un stage de quatre semaines en EPS puis comme formateur. Ce second positionnement nous a amenés à porter un regard plus distancié sur la formation étayée par une première investigation universitaire, en master 2. Notre travail actuel trouve son origine dans notre expérience de la classe, dans la quête d'une certaine réflexivité et dans la préoccupation de former les enseignants tout au long de leur carrière.

Depuis les programmes de 2002, l'institution scolaire envisage les apprentissages langagiers dans une double perspective : un apprentissage structuré mais également un apprentissage intégré aux autres disciplines. Les nouveaux programmes pour l'école maternelle¹ distinguent des items relatifs à « commencer à réfléchir sur la langue » et d'autres relatifs à « Echanger et réfléchir avec les autres ». Ils mettent à jour une tension entre la langue et le langage. Les ressources² qui accompagnent les programmes rappellent que « La langue est un produit social et culturel. Convention adoptée par une communauté linguistique, elle constitue un système complexe régi par des régularités que l'on peut observer, objectiver. Tout locuteur d'une langue a une connaissance intuitive de ses règles en dehors de tout apprentissage explicite. Une langue

¹ BOEN spécial n° 2 du 26 mars 2015

² Ressources maternelle « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Cadrage général » septembre

n'est pas un objet figé ; c'est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts » (p.5). Alors que « le langage désigne une fonction humaine qui a une triple dimension : psychologique, sociale et cognitive. Le langage est le produit d'une activité intellectuelle, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue : cette activité s'appuie sur le fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale. » (p.6).

Malgré ces directives institutionnelles, notre expérience de formatrice montre que bien souvent dans les classes cette seconde dimension est largement minorée et que les efforts des enseignants se concentrent sur la langue au détriment du langage. De plus, notre travail de recherche mené dans le cadre de notre master 2 (2012)³ présente, entre autres résultats, l'instrumentalisation de l'EPS pour servir des apprentissages langagiers à l'école maternelle. Le langage n'est pas mobilisé pour faire réfléchir les élèves sur leur pratique et la faire évoluer mais est essentiellement considéré dans sa forme. Le lien entre langage et pensée n'est pas questionné. Cet état de fait s'explique par une conception de l'école maternelle qui se centre sur l'apprentissage du langage pour rompre avec des pratiques familiales et anticiper l'école élémentaire.

Notre questionnement initial émerge d'une intuition. Un temps quotidien est consacré aux apprentissages moteurs dans les petites classes. C'est pourtant le lieu où s'exacerbe cette tension entre des conceptions usuelles, qui considèrent qu'en EPS, il suffit d'agir pour apprendre, et des pratiques enseignantes qui offrent une très large place aux temps langagiers. La mobilisation du langage pour apprendre en EPS se heurte à des difficultés révélatrices de résistances dans les pratiques enseignantes et dans les conceptions qu'elles incarnent. Dès lors, comment les enseignants envisagent le lien entre interactions langagières et apprentissage moteurs dans les classes ? Quels moyens mettent-elles en œuvre pour faire progresser les élèves ? Quels progrès visent-elles ? Quelles conceptions sous-tendent ces moyens ? Et comment les transformer ?

Ce premier niveau de questionnement nous amène à dégager une thématique relative à **la formation des enseignants d'école maternelle pour faire vivre la dialectique langage/apprentissages en EPS.**

³ Prevel, S (2012) Les conceptions à l'œuvre dans la gestion du système didactique. Une étude de cas en danse à l'école maternelle. ESPE saint-Lo, Unicaen

Un questionnement qui croise des enjeux sociaux

Outre le caractère personnel de ce premier niveau de questionnement, nous faisons face plus largement à des enjeux sociaux. Les premiers sont liés aux finalités de la formation. Rey (2009) met en relation professionnalisation, en tant que processus vers lequel s'oriente la formation des enseignants, et compétences professionnelles. « Dès lors qu'on parle de compétences à propos de l'enseignant, on implique qu'il lui appartient de décider ce qu'il convient de faire dans les différentes situations professionnelles qu'il rencontre, autrement dit de déterminer le "bon escient". Là encore, la notion de compétence pourrait contribuer à professionnaliser la fonction enseignante, en ce qu'elle implique que l'acteur choisisse, par lui-même, ce qu'il convient de faire à un moment donné ».

Se pose alors la question, au-delà des moyens pour former, de l'enseignant que l'on vise. Perrenoud (2001) met en évidence l'empreinte du praticien réflexif présente dans la majorité des projets de formation. Plutôt que de transmettre des procédures ou des savoirs déclaratifs, la formation aide à construire des grilles de lecture qui aident à penser avant et pendant l'action. « Le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive ». Dans le cas de la formation continue, le terrain est présent de facto dans la mesure où l'enseignant s'appuie sur son expérience. Le praticien a suffisamment de matière à analyser avec sa propre pratique, voire même, avec celle de ses pairs. Perrenoud souligne la rareté des enseignants qui ne se posent pas de question, a fortiori lorsqu'ils sont volontaires dans la cadre de la formation continue.

Un second enjeu social est à explorer du point de vue de notre questionnement initial. Passerieux (2014, p.18) signale l'étrangeté des pratiques scolaires pour les élèves qui entrent à la maternelle : il faut lever le doigt, écouter des histoires assis un tapis avec d'autres enfants. Pour certains, les codes semblent bien éloignés des pratiques familiales, pour d'autres un peu moins. L'usage du langage fait partie de ces pratiques qui accentuent les différences. Non prises en compte, ces différences peuvent devenir discriminantes comme le montrent les travaux de Bonnery (2014) ou de Lahire (1993). À l'école, le langage sert à communiquer, mais aussi à réfléchir pour soi et à réfléchir ensemble autour d'un savoir. Former les enseignants d'école maternelle à cet usage qui ne va pas de soi, c'est favoriser la réussite de tous les élèves.

Notre travail met en synergie deux enjeux sociaux importants. Le premier renvoie à la formation des enseignants et à l'idée que l'activité du praticien peut être une ressource pour son propre développement. Le second renvoie à un objet de formation spécifique pour les enseignants de l'école maternelle afin de réduire les inégalités chez les élèves : le langage pour apprendre.

Les options de notre recherche

Les auteurs cités précédemment et d'autres, comme Bautier notamment, étudient la relation langage/apprentissage sur un plan sociologique, en examinant plus précisément le rapport au savoir et les malentendus qui naissent dans le contexte scolaire. L'angle didactique est encore peu exploré en particulier à l'école maternelle. Ces approches sont pourtant complémentaires et potentiellement porteuses « d'un dialogue fécond » (Lahire, 2007) puisqu'elles permettent, par exemple, d'interroger la logique de l'apprenant dans l'appropriation d'un savoir.

Notre première option est didactique et mérite une élucidation. Orange (2014) lorsqu'il synthétise différentes interventions autour des didactiques, met en exergue le lien fort entre savoir, enseignement/apprentissage et didactique « La levée des ambiguïtés sur ce qui s'enseigne, sur ce qui peut s'enseigner et sur ce qui peut s'apprendre est bien au cœur de la recherche didactique ». Toutefois, nous considérons que c'est prioritairement l'activité d'apprentissage des élèves au regard d'un savoir identifié qui doit guider ces choix pour que ceux-ci soient efficaces. Le pari est difficile dans la mesure où cette activité demeure invisible pour une large part. La formation vise une meilleure gestion des situations d'enseignement/apprentissage et les prend pour objets dans une perspective didactique qui démarque notre travail d'autres approches. Le savoir est central, qu'il s'agisse d'un savoir enseigné, savoir disciplinaire, ou d'un « savoir enseigner », savoir professionnel, pour permettre à tous les élèves de progresser et de s'émanciper, ce qui est la finalité de l'école.

La dimension didactique de notre recherche se déploie selon deux axes référés à deux types de savoirs qu'il nous faudra différencier mais qui, dans les faits et dans la gestion des situations d'enseignement/apprentissage, s'articulent et s'entremêlent. Le premier type de savoirs est professionnel : il s'agit d'un « savoir enseigner ». Mais ces savoirs professionnels se nourrissent de savoirs disciplinaires, objets de la transaction dans les situations d'enseignement/apprentissage. Nous travaillons autour de savoirs en EPS et plus particulièrement en sports collectifs.

Une option technique complète la dimension didactique de notre travail. L'originalité de notre approche réside dans une perspective technique des pratiques enseignantes qui conçoit l'activité de ces professionnels comme une activité de résolution de problèmes concrets.

L'activité de l'enseignant en classe ou en formation ne peut se réduire à ce qu'elle a de visible. Elle est organisée et recèle une part d'invisible. Notre cadre conceptuel prendra en compte une théorie de l'activité nous permettant d'accéder le plus précisément possible à ce que « font » les enseignants au regard des mises en langage pour faire progresser les élèves en sports collectifs ; que ce soit visible ou invisible.

Enfin, cette activité est pour une large part langagière. Il nous faudra donc explorer les sciences du langage afin de pouvoir rendre compte, au travers des énoncés produits au cours des entretiens de formation, des évolutions des enseignantes.

Notre travail de recherche s'inscrit dans une option spécifique de l'activité enseignante qui considère que le savoir et l'apprentissage des élèves prédominent. Le langage occupe une place particulière dans cette activité que ce soit en classe ou en formation.

Une recherche qui vise la compréhension et le développement

Notre objet d'étude peut être défini comme la manière dont des enseignants mettent en place et animent des situations langagières pour faire progresser des élèves d'école maternelle en sports collectifs. Ces situations nous paraissent de nature à permettre de comprendre le fonctionnement des acteurs en nous donnant accès aux conceptions qu'ils mobilisent de différents points de vue. Toutefois, notre projet ne se limite pas à un état des lieux. Au-delà de la mise à jour des techniques mises en œuvre et des conceptions qui les fondent, nous mettons sous observation l'évolution de quatre enseignantes engagées dans un dispositif de formation. Notre projet est de percevoir comment évoluent les conceptions et les ressources mobilisées par ces enseignantes engagées dans un processus de formation.

Nous allons mettre à l'étude des situations langagières comme vecteur de la transaction entre enseignant et élèves dans des situations d'enseignement/apprentissages visant la construction de savoirs disciplinaires. Située dans un cadre vygotkien, notre recherche pose le double postulat que le langage aide à apprendre en EPS mais que parallèlement, l'EPS aide les élèves à apprendre à parler pour plusieurs raisons. Cette discipline satisfait le besoin de bouger et d'explorer des jeunes enfants. Elle revêt, par ailleurs, une dimension ludique qui séduit les

jeunes élèves. Elle se réfère enfin à des actions concrètes centrées sur l'élève lui-même. Ce point est important à souligner et confère une originalité à notre travail.

Le dispositif mis en place s'appuie lui-même sur des entretiens de formation originaux, que nous avons conçu pour cette recherche, des Entretiens Techniques Controversés (ETC). Au même titre que le savoir est présent à différents niveaux, le langage est doublement présent dans notre étude. Le langage des enseignants sera le matériau privilégié de nos analyses. Mais ces analyses viseront la mise à jour des conceptions mobilisées par les enseignants de notre étude pour concevoir et guider des situations langagières chez les élèves. Ce dispositif, l'ETC, allie l'expérience de l'enseignant, son discours sur cette expérience, mais aussi les arguments qu'il développe lorsqu'on la confronte à de la controverse apportée par l'activité professionnelle didactique d'un pair. Afin d'accéder à ces évolutions, nous allons nous doter d'un cadre conceptuel d'analyse reconstruit à partir de champs scientifiques différents. Pour comprendre les parcours des enseignantes dans ce dispositif de formation, il nous faudra notamment éclaircir les relations entre expérience, mise en mots et développement professionnel. Le dispositif de formation mis en place se déploie sur du long terme et alterne des temps de classe et des temps d'ETC, engageant les enseignantes dans un parcours de développement professionnel qu'il nous faut mettre à jour.

Par ailleurs, notre cadre conceptuel devra prendre en charge la question du lien entre controverse et développement professionnel en explorant le cadre théorique de la problématisation. La notion de controverse est liée à celle de problème. C'est autour d'un problème professionnel que s'énonce la controverse. Pour autant la controverse produit-elle à coup sûr du développement professionnel ? Sur quoi s'appuie-t-elle ? Notre cadre conceptuel devra permettre d'élucider ces points, de questionner ce qui fonde les différentes techniques mises sous observation et ce qui résiste.

Pour préciser un peu plus notre objet d'étude, nous nous intéressons à **la manière dont les enseignants de l'école maternelle organisent les activités langagières à des fins d'apprentissages en sports collectifs.**

Le projet de recherche présente une visée épistémique pour produire de l'intelligibilité des pratiques enseignantes relatives à la gestion des mises en langage des élèves en sports collectifs. Il présente également une visée transformative pour produire du développement chez les enseignants sur ces questions à travers une méthodologie particulière à laquelle nous donnons le nom d'Entretien Technique Controversé (ETC).

Des référents théoriques pour mieux saisir le développement professionnel des enseignants au travers des mises en langage

Le développement précédent nous a permis d'exposer nos intentions en matière de recherche. Notre projet est de mettre à jour les parcours singuliers qu'empruntent quatre enseignantes engagées dans un dispositif de formation problématisant autour d'un objet précis : les mises en langage des élèves pour progresser en EPS. Pour ce faire, notre étude nécessite la reconstruction d'un cadre conceptuel original pour saisir les différents aspects de notre objet d'étude. Dans cette optique, nous mobiliserons trois cadres théoriques.

Le premier de ces cadres est celui de la didactique des sports collectifs. Notre perspective didactique nous contraint à élucider le savoir en jeu dans la transaction entre maître et élèves.

Les travaux de Mérand (1990) nous permettent de cerner les savoirs en jeu et de comprendre une transposition didactique proposée pour l'école maternelle. Par ailleurs, appréhender les pratiques enseignantes suppose d'identifier quelles conceptions du savoir les professionnels mobilisent pour faire fonctionner le système didactique et comment ces conceptions évoluent en formation.

Le deuxième cadre, celui de la problématisation, est issu des travaux du laboratoire du CREN et plus particulièrement ceux d'Orange (1994, 2003, 2005, 2006) et Fabre (2006, 2007, 2011). Cette approche met en évidence la prépondérance du travail de la reconstruction du problème sur la recherche immédiate d'une solution dans le processus de développement professionnel ou d'apprentissage. Ce cadre nous sera utile pour éclairer les mises en langage des élèves d'une part et d'autre part l'activité des enseignants en formation.

Le cadre des sciences du langage éclaire d'abord notre travail du point de vue du langage des élèves, de son développement et de son rôle dans les apprentissages y compris moteurs. Les apports de Bruner (1983) et Vygotski colorent la notion de mises en langage.

Cependant, la référence forte à la théorie de la problématisation renvoie à des dimensions argumentatives du langage notamment en ce qui concerne le langage mobilisé par les enseignants en formation. La notion de communauté discursive, empruntée à Jaubert, Rebière et Bernié (2012) et inscrite dans la lignée des travaux de Bronckart (1987, 1996, 2001, 2007) permettra d'identifier la nature du langage des enseignants mais aussi celui des sports collectifs au travers des mises en langage.

La structure de l'écrit

Les paragraphes précédents ont donné la coloration théorique de notre travail. Identifier des parcours au cours d'un processus de formation c'est rendre compte d'une dynamique de développement. Cette dynamique se déploie selon plusieurs dimensions, psychologiques, épistémologiques et sociales que les référents issus des champs théoriques différents vont nous aider à saisir. Identifier cette dynamique passe d'abord par mettre à jour comment l'enseignant gère un problème professionnel lié à la mobilisation du langage pour faire apprendre des élèves de l'école maternelle en sports collectifs. Cette mise à jour ne se limite pas à son aspect visible, mais vise également les raisons implicites qui fondent l'action de l'enseignant et qui renvoient aux conceptions qu'il mobilise.

Rendre compte d'une dynamique de développement implique de pointer les bougés dans l'action de l'enseignant, ce qui régit cette action, mais également les résistances et à son évolution. Les concepts de problèmes et d'obstacles, centraux dans la théorie de la problématisation, nous permettent de porter notre regard sur l'activité didactique d'enseignants qui mettent en langage leurs élèves pour les faire progresser en sports collectifs au travers d'un outil de lecture reconstruit. Ce cadre de la problématisation n'a pas pour unique fonction de lire les pratiques enseignantes, il est aussi un outil d'intervention pour les transformer dans le cadre d'un processus de formation.

La première partie dessine le cadre des mises en langage en EPS en les inscrivant dans une conception de l'école maternelle qui confronte l'élève à des savoirs identifiés en lien avec des pratiques sociales de référence tout en maintenant des modalités d'enseignement qui lui sont propres (chapitre 1). Elles s'appuient sur une démarche d'apprentissage par problématisation (chapitre 2). Elles convoquent également une conception fonctionnelle des savoirs en EPS et plus particulièrement des sports collectifs pour notre étude. Le troisième chapitre est dédié à une transposition didactique précisant des contenus d'enseignement pour l'école maternelle et des éléments de progressivité.

Pour autant, les situations langagières sont investies de différentes manières. Sur le plan pragmatique des pratiques professionnelles, toutes les situations de mise en langage ne mobilisent pas ces conceptions. Sur le plan scientifique de la recherche, des cadres théoriques différents explorent la relation langage/apprentissages moteurs. Il faudra nous situer pour cerner mieux encore les contours des mises en langage (chapitre 4). Elles s'envisagent dans la perspective d'un double mouvement entre apprentissages en sports collectifs et apprentissages

langagiers. Les travaux de Bruner apportent un éclairage sur le développement du langage chez le jeune enfant que nous croiserons avec une conception sociale et culturelle du langage potentiellement porteuse de ces doubles progrès pour les élèves de l'école maternelle (chapitre 5).

Une première formulation du questionnement se dégage de la première partie.

La deuxième partie de notre écrit a d'abord pour objet de caractériser l'activité enseignante et les savoirs que ces professionnels mobilisent pour agir dans le contexte des mises en langage en sports collectifs (chapitres 6). Notre ancrage dans la formation professionnelle impose ensuite d'interroger les moyens et les conditions de la transformation des pratiques dans le domaine que nous investissons. L'enjeu sur la formation et sur le praticien réflexif que nous avons mis en avant invite à explorer les relations entre expérience, mises en mots et développement professionnel et à nous situer parmi d'autres approches. Il s'agit ensuite de préciser les objectifs que s'assigne la formation dans le cadre de la problématisation et de questionner la place de la pratique du pair dans cette formation (chapitre 7).

Cette deuxième partie aboutit à la formulation des quatre questions de recherche qui vont nous permettre de renseigner les parcours des enseignantes au cours du processus de formation orienté vers les mises en langage pour faire progresser des élèves d'école maternelle en sports collectifs.

La troisième partie est consacrée aux aspects méthodologiques de la recherche en la positionnant comme une recherche collaborative. Elle développe la méthodologie d'entretien professionnel adoptée dans lequel la pratique de pairs génère de la controverse. Les énoncés produits par les enseignantes constituent une première source de données, les films de leurs tentatives une deuxième et les commentaires distanciés qu'elles apportent sur les transcripts mis à leur disposition par le chercheur, une troisième. Les outils d'analyse sont présentés et resitués dans un schéma de traitement des données en trois étapes. Chaque étape est illustrée par un exemple. Notre étude porte sur les parcours de quatre enseignantes qui ont bénéficié d'un dispositif de formation avec cinq autres enseignantes d'école maternelle.

La quatrième partie expose les résultats de notre recherche. Les parcours des quatre enseignantes expérimentées d'école maternelle sont présentés. Elles ont toutes été soumises au même dispositif de formation problématisant avec pour objet les mises en langage pour progresser en sports collectifs. Ces parcours révèlent également les points de résistance au développement professionnel pour chacune d'entre elles, mais aussi en procédant à des

comparaisons inter-cas. Ces parcours permettent de caractériser les conceptions à l'œuvre dans les mises en langage de manière plus distanciée et d'identifier des profils de fonctionnement différents. Ils permettent également d'émettre des hypothèses quant à des obstacles potentiels.

Avant de conclure en repérant quelques perspectives qu'ouvre notre travail pour la formation initiale et continue des enseignants d'école maternelle, mais aussi pour la recherche, nous soumettons certains points à la discussion et précisons les limites de notre investigation et de nos résultats.

Première partie

**Des cadres théoriques pour
penser la gestion de la relation
langage/apprentissages
moteurs/savoir chez les élèves
d'école maternelle**

Si l'école maternelle française apparaît comme un modèle dans le monde, le rapport de l'IGEN de 2011⁴ qui lui est consacré dresse un bilan bien plus mitigé. Il souligne, par exemple, une organisation routinière, des contenus formels et assez peu de prise en compte de la singularité de chaque élève malgré un surinvestissement des pratiques d'évaluation normative. Il montre une dérive productive qui valorise le « faire pour faire » au détriment du « faire pour comprendre » mettant en cause un déficit d'identification des contenus à enseigner. Dans le même ordre d'idée, le rapport pointe des contenus mal maîtrisés et enseignés précocement dans le domaine du langage ce qui a pour conséquence de perdre les élèves les plus fragiles. Ce rapport démontre une certaine carence didactique dont souffre l'école maternelle et qui pénalise certains élèves. Ce déficit peut s'expliquer par des difficultés à identifier le savoir pour les enseignants et par des conceptions qui impactent les modalités d'élaboration et de mise en œuvre ainsi que de guidage de situations d'enseignement. Un élément attire particulièrement l'attention dans le cadre de notre recherche : 7,7 % des rapports d'inspection relèvent des points concernant le « langage et les autres activités » (p. 142). À l'école maternelle, le poids du langage dans les apprentissages disciplinaires, et notamment en EPS, est peu mesuré et pris en compte. La question de l'articulation entre langage/apprentissage/savoir ne se pose pas. Dans notre recherche, nous portons spécifiquement notre attention sur l'articulation langage/apprentissages/savoir en sports collectifs.

Après avoir légitimé notre travail et signalé l'intérêt de l'investigation, le projet de cette première partie est de construire le cadre des mises en langage en sports collectifs à l'école maternelle qui constituent l'objet d'analyse de notre travail. Nous les situerons au préalable parmi d'autres travaux de recherche qui posent la question de l'articulation langage/apprentissages moteurs/savoir en sports collectifs. De nombreux éléments théoriques sont familiers des travaux du CREN mais nous nous proposons de les contextualiser à la notion de mise en langage.

⁴ education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf

Chapitre 1 : des conceptions hétérogènes de la relation langage/savoir en EPS à l'école maternelle

Dans ce premier chapitre, nous souhaitons mettre en avant la dimension émancipatrice du savoir peu valorisée à l'école maternelle et produire un premier état des lieux des conceptions de la relation langage/savoir en EPS à l'école maternelle. À cet effet, nous allons apporter trois éclairages pour rendre compte de la conception de l'école maternelle dans laquelle s'inscrit ce travail.

Nous apportons d'abord un éclairage didactique.

Quel intérêt y a-t-il à confronter de jeunes élèves au savoir ? J.P Astolfi évoque les savoirs dans une perspective disciplinaire et c'est ce qui en fait leur richesse. « (...) chaque discipline se présente comme une « fenêtre sur le monde qui ne ressemble à aucune autre. Chacune construit ses concepts à nouveau frais et nous permet grâce à cela, de percevoir la réalité d'une façon « inouïe ». (Astolfi, 2008, p.16). Cette option se vérifie non seulement dans les disciplines étiquetées « conceptuelles », mais également dans celles qui mobilisent des savoirs liés aux activités corporelles. Effectivement, chaque discipline mobilise ses propres concepts et donne à voir le monde avec un certain regard. Observer sans cet outillage si particulier ne donne pas accès à ce que le monde peut avoir d' « extraordinaire ». Chacune d'entre elles est organisée de manière particulière et construit sa propre intelligibilité. « Ce n'est pas une accumulation de dates, de formules, de lois, de citations, mais l'entrée dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun. » (Astolfi, 2008, p.22). Le didacticien nous rappelle que chaque discipline a une histoire et donc une pensée disciplinaire reconstruite qui nous ramène à des paradigmes de plus en plus élaborés, générant une mobilisation d'opérations mentales ou motrices de plus en plus raffinées. Les savoirs sont des ressources mobilisables et reconstruites par chacun, lui donnant accès à une nouvelle vision du monde ou la possibilité d'exercer un nouveau pouvoir. Les savoirs liés aux activités corporelles ont le même pouvoir émancipateur. Ils procèdent d'une réorganisation motrice, articulée à des opérations mentales,

qui élargit le pouvoir d'action en associant action motrice à prise d'informations et gestion des émotions en référence au sens de l'activité. Leur spécificité est de mettre en jeu le corps et l'action. Ainsi, ils sont à la fois le produit d'un raisonnement et une adaptation au contexte. Leur caractère technique limite leur mobilisation à des contextes précis. Ils ont une forme concrète. Dans les cas des sports collectifs, c'est la gestion du rapport de forces entre deux équipes qui régit le regard qu'on porte et qui va générer les problèmes à traiter. Dans le contexte de l'école maternelle, cette gestion du rapport de forces se traduit par une évaluation de la situation du joueur par rapport à son ou ses adversaires. Se trouve-t-il en position favorable ou défavorable ? Ceci demeure en cohérence avec le regard sur le monde que proposent les sports collectifs.

Ce point de vue peut paraître ambitieux mais il est porteur d'un projet mobilisateur et émancipateur pour tous les élèves dès l'école maternelle. Il se heurte cependant à des pratiques révélatrices de conceptions bien éloignées de l'articulation langage/école maternelle/savoirs en EPS. Ce point est illustré par un article de Catteau (2007) qui a mené une enquête dans des classes de Grande Section. Cette étude révèle deux catégories de situations d'apprentissage en EPS. Une première où prévaut la mise en action au détriment de l'apprendre et une seconde où l'exigence des attendus conduit l'enseignant à aider l'élève au-delà de ses possibilités. En parallèle et pour les deux catégories de situations d'apprentissage, le langage ne fait pas l'objet d'une attention particulière et certains élèves, par exemple, confondent le lieu et l'activité (« quand on est dans la gymnastique »). Ces constats attirent notre attention et nous engageant à explorer plus avant les conceptions qui sous-tendent les pratiques enseignantes concernant la dialectique langage/apprentissages en EPS à l'école maternelle.

1.1 Des repères socio-historiques pour mieux comprendre l'école maternelle

L'histoire et le développement de l'école maternelle nous donnent des clés pour comprendre l'hétérogénéité des conceptions qui coexistent et apportent un second éclairage sur l'école maternelle. Repérer ces conceptions et comprendre leurs origines orientent notre regard vers des résistances possibles des enseignants en formation. C'est l'objet de ce paragraphe.

Depuis l'apparition des salles d'asile au début du 19^{ème} siècle jusqu'à l'école maternelle d'aujourd'hui, l'accueil et l'instruction des jeunes enfants a connu plusieurs ruptures dans la forme scolaire qui est une organisation de l'éducation caractérisée par : « ... la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que

d'apprendre et d'apprendre selon les règles, ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin... » (Glassman, Vincent, 1995, p.138). Ces formes scolaires successives traduisent les enjeux politiques et sociaux et apparaissent déterminantes dans la construction du rapport au savoir chez le jeune public concerné. Elles mettent en relation une structure institutionnelle (missions, objectifs...) avec des structures matérielles (locaux, matériel spécifique), des méthodes pédagogiques et la formation dispensée au personnel.

Nous pouvons supposer que ces différentes ruptures laissent des traces dans les conceptions qu'ont encore aujourd'hui les enseignants d'école maternelle dans laquelle ils exercent.

Zerbato-Poudou (2000) identifie quatre grandes périodes et quatre formes scolaires. Nous reprenons, dans le tableau 1, les catégories qui lui permettent de caractériser les formes scolaires propres à chaque période et de saisir les enjeux politiques et sociaux qu'elles traduisent.

- ✓ La structure institutionnelle renvoie au cadre réglementaire et aux missions de l'école maternelle
- ✓ La structure matérielle renvoie aux locaux, à l'aménagement des classes
- ✓ La structure organisationnelle renvoie aux méthodes pédagogiques
- ✓ La structure formative renvoie à formation des enseignants

Cependant, Zerbato-Poudou ne prend pas en compte les dimensions qui nous préoccupent, à savoir les conceptions de l'EPS sous-tendues et la place accordée au langage dans les apprentissages.

À partir des documents institutionnels suivants, nous prélevons des indicateurs permettant de renseigner les deux dernières lignes du tableau : Circulaire 77-266 du 2 août 1977 sur l'école maternelle, orientation pour l'école maternelle (circulaire 86-046 du 30 janvier 1986) et programmes de l'école maternelle (BO n° 2 du 26 mars 2015). Nous portons particulièrement notre attention sur la relation aux APSA, parce qu'elle est signifiante du point de vue de la conception de l'EPS mobilisée. La place du langage, les situations et le type d'interactions préconisés ainsi que les objets dont on parle en classe sont les indicateurs que nous retenons comme significatifs.

Tableau 1 : Formes scolaires de l'école maternelle de 1881 à nos jours d'après Zerbato-Poudou

	1881 à 1921 Mutation des salles d'asile en écoles maternelles sous l'influence de P. Kergomard.	1921 à 1977 Une expansion spectaculaire de l'école maternelle sans texte officiel	1977 à 1989 L'école maternelle comme dispositif de prévention de l'échec scolaire	Depuis 1989 Une école maternelle qui oscille entre primarisation et réaffirmation de sa spécificité
Structure institutionnelle	« Préparer le jeune enfant à recevoir avec profit l'enseignement de l'école primaire ».	Construire un adulte épanoui du double point de vue psychologique et social. L'inventivité et la créativité sont valorisées.	Scolariser, socialiser, apprendre et exercer. Corriger l'inégalité sociale	« Donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. »
Structure matérielle	Sectionnement par tranches d'âge (2/5 ans et 5/7 ans). Limitation du nombre d'élèves par section à 50 en 1921	Aménagement fonctionnel et esthétique des locaux. Agencement des classes en « coins ». Introduction des jouets, de la pâte à modeler... Les effectifs demeurent autour de 50 élèves par section	Peu d'évolution. Baisse des effectifs par section	Mise en place en 2015 de dispositifs facilitant les transitions dans le cadre de la loi de refondation de 2015 (dispositif « scolarisation des moins de trois ans »)
Structure organisationnelle	Condamnation de la connaissance abstraite au bénéfice de manipulations de vrais objets. Avènement de la leçon de choses	L'exercice sensoriel prime sur l'intervention de l'adulte. La découverte et l'action distribuées dans des ateliers sont fédérées par des « thèmes de vie »	L'expérience est valorisée dans des situations construites et progressives. L'évaluation permet de connaître plus finement les élèves.	Les programmes ont changé 4 fois Le jeu est réaffirmé, mais aussi les situations de résolution de problème et d'entraînement.
Structure formative	Formation spécifique des enseignantes de l'école maternelle intégrée aux écoles normales Création d'un corps spécifique d'inspection Apparition de revues professionnelles spécifiques	Création de l'AGIEM. Les revues pédagogiques portent la parole des corps d'inspection, mais la spécialisation « maternelle » disparaît des écoles normales qui accordent une place prépondérante à la psychologie de l'enfant	L'AGIEM continue son action. Disparition progressive des circonscriptions maternelles.	Recrutement bac + 2, puis bac + 3 puis master et création des ESPE Les IUFM remplacent les écoles normales en 1989 puis disparaissent au profit des ESPE en 2013. Malgré la plus-value universitaire, la formation initiale néglige l'école maternelle Création d'une option maternelle au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateurs (2015)
Conception de l'enseignement de l'EPS	Pas de référence culturelle, le jeu est l'activité naturelle du jeune enfant	Le corps est un moyen d'expression parmi d'autres (expression corporelle) L'aménagement du milieu suscite un projet chez l'élève	Les activités physiques sont prioritaires dans des situations construites, mais sans référence culturelle	Les références culturelles sont implicites, mais les attendus des programmes renvoient à des APSA

		sans être orienté par l'intervention de l'enseignant.		
Place accordée au langage dans les apprentissages	Causeries autour de « la leçon de choses » pour susciter des réactions et des commentaires des élèves	Discussion autour de l'efficacité de l'action essentiellement dans une relation duelle adulte/élève	Les échanges entre pairs sont valorisés dans le souci de communiquer plus que de mobiliser le langage dans le processus d'apprentissage.	Les apprentissages langagiers sont la priorité de l'école maternelle. La dimension « outil » du langage est affirmée dans les programmes 2015 dans des situations où il y a « résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent »

Ce survol historique entraîne plusieurs remarques qui contribuent à la construction de notre problématique.

On repère une alternance entre des périodes où l'école maternelle revendique sa spécificité et d'autres où elle se calque sur le modèle de l'école élémentaire. C'est notamment le cas autour de 1989 avec la loi de refondation et la mise en place des cycles. La place de la grande section de maternelle à cheval entre le cycle 1 et cycle 2 apparaît comme emblématique de cette « primarisation » dans la forme scolaire avec une surenchère d'évaluation sommative. Les situations sont construites au regard d'objectifs formulés en termes de « est capable de... » et appellent une surveillance constante des progrès des élèves. La formation dans les écoles normales intègre très peu et assez tardivement des apports didactiques spécifiques à l'école maternelle. Les travaux de la recherche sont filtrés et relayés par l'institution jusqu'à la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en 1991. Auparavant, la formation des enseignants de l'école maternelle relève majoritairement du militantisme avec notamment le rôle important de l'Association Générale d'Institutrices de l'Ecole Maternelle (AGIEM) ou des revues pédagogiques. Elle valorise le développement global de l'enfant (psychologique, affectif, moteur) plutôt que l'apprentissage. La formation est empreinte de psychologie mais des travaux didactiques commencent à être produits dans les écoles normales et par l'INRDP qui deviendra l'INRP.

Les savoirs disciplinaires font une entrée tardive à l'école maternelle et plus particulièrement en EPS où en 2015, les textes institutionnels récusent toujours la référence à des pratiques

culturelles malgré des contenus spécifiés. Ces références sont pourtant présentes dans d'autres domaines d'activité. En ce qui concerne « Agir s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques, on lit : « Ce domaine d'apprentissage se réfère aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques), aux arts du son (chansons, musiques instrumentales et vocales) et aux arts du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes, etc. » (BO n° 2 du 26 mars 2015). Mais en EPS, cette référence à des pratiques est bannie.

Les formes scolaires privilégient, dans les deux premières périodes du tableau 1, l'aménagement du milieu comme une source d'expériences et comme générateur de projet d'action singulier pour chaque élève. L'action prévaut sur l'apprentissage. Le langage sert les interactions sociales.

L'alignement de la forme scolaire de l'école maternelle sur celle de l'école élémentaire qui se dessine à partir de 1989, et l'inflation d'évaluation sommative a une incidence sur la conception de l'EPS développée à l'école maternelle et sur le langage qui lui est associé. Ce besoin de contrôle conduit à la mise en place d'ateliers figés où l'action occupe peu de temps au profit de l'organisation et de l'évaluation.

La dernière forme scolaire affirme le langage comme priorité des priorités à l'école maternelle à partir des années 2000. Les dimensions écrites et lexicales sont particulièrement valorisées dans les programmes de 2002 et 2008. Ceux de 2015 mettent en avant le rôle du langage dans le processus d'apprentissage en identifiant différentes conduites langagières dans les textes institutionnels.

On repère un mouvement dans la conception du langage dans les apprentissages. D'abord centré sur l'expression de tous, il est ensuite instrumentalisé à des fins formelles qui valorisent le vocabulaire et le lexique pour enfin être perçu comme participant au processus d'apprentissage. L'école maternelle est aujourd'hui le fruit d'influences diverses et pas toujours cohérentes : les projets politiques successifs, les formations initiales ou continues, l'avancée de la recherche... qui brouillent la forme scolaire et la rendent peu lisible. Dans ce flou, les enseignants se reconstruisent un mode de fonctionnement qui influe sur leur pratique professionnelle. Ce sont ces divers modes de fonctionnement, les conceptions enseignantes de l'école maternelle que nous allons détailler maintenant.

1.2 Quelles conceptions de l'école maternelle révèlent les pratiques des enseignants ?

Il s'agit maintenant de repérer les traces de ces différentes formes scolaires dans les pratiques enseignantes en portant notre attention sur ce qu'elles révèlent des conceptions de l'enseignement de l'EPS et du rôle du langage dans les apprentissages mobilisés. Nous apportons ici un éclairage sociolinguistique sur l'école maternelle.

L'école maternelle, première école, est aussi celle où se structurent « les modes scolaires de la socialisation intellectuelle des élèves, les habitudes de travail en relation avec la construction des savoirs pour les élèves, construction qui apparaît le plus souvent différenciée ». (Bautier, 2006, p.8). Deux types de malentendus fortement liés sont identifiés : le premier concerne les objets d'apprentissage qui ne sont pas forcément perçus comme tels par les jeunes enfants ; le deuxième a trait à la reconnaissance des enjeux cognitifs dans les situations proposées et à la mobilisation de l'activité cognitive et langagière adéquate. Ces travaux interrogent les conceptions enseignantes dans la mesure où elles orientent les pratiques et pèsent plus ou moins lourd sur l'apparition des malentendus. Notre objet de recherche nous conduit à centrer plus précisément notre regard sur l'enseignement de l'EPS et sur le rôle du langage dans les apprentissages.

Trois conceptions enseignantes de l'école maternelle se dégagent de la recherche conduite par Bautier et s'ancrent sur un mouvement sociohistorique. Elles portent les traces des évolutions du rôle et de la forme scolaire de l'école maternelle depuis ses débuts en 1881 et le militantisme de l'inspectrice Pauline Kergomard comme nous l'avons montré. Nous les reprenons ici (op.cit. p.81). En croisant des références institutionnelles et les résultats produits par la sociologue, nous proposons des hypothèses liées à ces trois conceptions renvoyant à l'enseignement de l'EPS et du rôle assigné au langage dans les apprentissages liés à cette discipline.

- ✓ « Une école maternelle qui doit garder son identité par rapport à l'école élémentaire » et qui se contente de mettre les élèves en présence des objets du monde convaincue qu'il suffit de faire pour apprendre. Ce qui prime, c'est l'épanouissement dans un milieu organisé et harmonieux qui laisse la part belle à la créativité. C'est l'avènement du bain de langage. Les relations école/famille sont traitées sur le mode de la connivence. On perçoit une certaine perméabilité entre les pratiques de l'école et certaines pratiques familiales excluant les familles les plus éloignées de la culture scolaire et produisant de la difficulté scolaire. Cette conception résulte de multiples influences issues des formes successives de l'école maternelle et notamment des

instructions officielles de 1977 fondées sur un modèle sensoriel et expressif de l'apprentissage qui valorise la découverte et la créativité en limitant les interventions de l'adulte. La mission première de l'école est d'apprendre aux jeunes enfants à vivre ensemble. On met en avant l'enfant, et non l'élève, conquérant de sa propre autonomie. En ce qui concerne l'EPS et le langage qui y est associé, la prescription officielle indique :

C'est principalement l'organisation du milieu qui doit permettre par la suite à l'enfant :

- de jouer seul ou en groupe avec des objets mobiles : ballons, cerceaux, divers matériels du commerce,*
- de participer à des parcours déterminés par des objets fixés au sol,*
- de poursuivre des itinéraires jalonnés ou non,*
- d'inventer des jeux à obstacles pour lui seul ou à l'intérieur d'un groupe,*
- de parvenir à l'élaboration de ce que l'on pourrait appeler déjà des règles d'action, d'apprécier dans quelle mesure ces dernières sont ou non respectées et de procéder, par essais et erreurs, à des rectifications.*

Le langage oral intervient alors d'une manière naturelle, à l'intérieur d'un groupe, comme moyen de communication entre les enfants, entre ces derniers et l'éducateur faisant, lui aussi, partie du groupe.

Le langage est surtout un outil de communication déconnecté du savoir. Les interactions entre élèves n'ont pas réellement de valeur cognitive, elles se situent plutôt sur le plan de l'affectif. Elles ne s'appuient pas sur des traces tangibles de l'activité. Les interventions de l'enseignant sont organisées par la verbalisation de l'émotion et la narration de l'action.

La conception de l'enseignement de l'EPS mobilisée met en avant le jeu, l'expression corporelle et une grande variété de situations pour ne pas se lasser et pour s'amuser. Les pratiques proposées aux élèves diffèrent peu de celles du centre de loisirs ou de la garderie.

- ✓ **« Une école maternelle qui anticipe l'école élémentaire »**, confronte les élèves à des objets de savoir dans une logique d'apprentissage et d'exigence. Cette conception s'oppose à la précédente dans le sens où, si l'école maternelle a sa propre identité, elle s'inscrit dans un continuum et a pour mission de les préparer, tant sur le plan des savoirs enseignés que sur celui des attitudes, à l'école élémentaire. L'accent est particulièrement

mis sur les activités langagières orales et écrites, en préparant l'élève aux exigences qui seront celles d'un apprentissage plus systématisé de la lecture.

Cette conception répond à l'ambition de la société de permettre à tous les élèves de réussir. Elle envisage l'entrée à l'école maternelle comme une rupture pour tous les enfants et prévoit la prise en charge de cette rupture en accordant un temps organisé de transition entre la famille et l'école.

Loin de la connivence avec certains parents qui caractérise la conception précédente, les enseignants tentent de construire et de maintenir un lien avec toutes les familles et plus particulièrement avec celles qui ont connu des histoires difficiles avec l'institution scolaire. Les prescriptions institutionnelles de 2015 s'inscrivent dans cette conception. Le langage apparaît comme un outil de communication, mais aussi d'évocation qu'on mobilise pour se mettre à distance. Les interactions entre élèves sont envisagées positivement, comme un appui, une aide. On retrouve les influences de Vygotski et de Bruner qui ont montré l'importance des interactions entre pairs ou entre enfant et adulte dans les processus d'apprentissage comme nous le développerons dans la suite de notre propos. On lit dans la rubrique « échanger et réfléchir avec les autres » des programmes ; *« Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité »* (p.6)

La conception de l'enseignement de l'EPS s'appuie sur la mise en place de situations d'enseignement issues de pratiques culturelles transposées. Concernant les sports collectifs, les programmes des 2015, sans se référer explicitement à une Activité Physique Sportive et Artistique (APSA), évoquent l'opposition entre deux équipes et la réversibilité des rôles, même si elle succède à la construction d'une collaboration. *« Pour les plus jeunes, l'atteinte d'un but commun se fait tout d'abord par l'association d'actions réalisées en parallèle, sans véritable coordination. Il s'agit, dans les formes de jeu les plus simples, de comprendre et de s'approprier un seul rôle. L'exercice de rôles différents instaure les premières collaborations (vider une zone des objets qui s'y trouvent, collaborer afin de les échanger, les transporter, les ranger dans un autre camp...). Puis, sont proposées des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper*

pour les éviter...) ou une réversibilité des statuts des joueurs (si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place...).

Ce sont des pratiques scolaires, voire même scolarisées qui mobilisent des savoirs disciplinaires répondant aux problèmes posés. Cette conception prend en compte la dimension temporelle nécessaire à une transformation en maintenant une situation stable et en garantissant à chaque élève une quantité d'action suffisante. L'accent est mis sur la transformation motrice en mettant en œuvre des moyens pour les élèves de se mettre à distance de l'action. « Ces séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives » précisent les programmes.

- ✓ « **Une école maternelle qui se confond avec l'école élémentaire** » prône les apprentissages précoces et développe une logique comportementaliste. Le langage écrit est survalorisé dans des exercices formels peu porteurs de sens pour l'élève. Cette conception résulte de multiples pressions : sociale, médiatique, institutionnelle. Les relations école/famille sont fondées sur le présupposé du déterminisme social. Les apprentissages de l'école maternelle sont identiques à ceux de l'école élémentaire. La relation aux autres peut entraver le travail scolaire puisqu'elle risque de perturber la concentration. Elle peut même être la source des difficultés pour des élèves qui « ne trouvent pas leur place ». L'aspect cognitif des interactions entre pairs n'est pas envisagé puisque les tâches sont majoritairement individualisées. La difficulté à entrer dans les tâches scolaires est imputée à un manque de motivation contre lequel l'enseignant ne peut rien ou à un défaut d'attention au moment de la passation des consignes. L'attitude attendue d'un élève dans la classe est une manifestation d'intérêt certes, mais surtout l'adhésion aux codes de l'école : lever les doigts pour répondre aux questions et seulement celles que pose l'enseignant. Les interactions entre élèves sont peu présentes. Les interventions de l'enseignant sont peu centrées vers l'étayage ; l'élève doit être en mesure de mener le travail demandé en totale autonomie. La conception de l'enseignement de l'EPS est plutôt formelle. On enseigne des gestes avant la mise en place de situations qui se réfèrent à des pratiques culturelles et on attend des comportements non accessibles pour de jeunes élèves. L'organisation prévaut sur la quantité d'action de chaque élève. Le rapport de l'IGEN de 2011 dénonce des traces de cette conception comme le montre l'extrait qui suit : « *Les activités qui relèvent du*

domaine “agir et s’exprimer avec son corps” sont presque systématiquement proposées au collectif-classe même si celui-ci se trouve ensuite scindé en groupes et les conduites de classe diffèrent alors le moins de ce que l’on observe en élémentaire. (...) on a pu voir des “parcours”, des activités centrées sur un geste moteur (et l’on est étonné de la prégnance du “lancer” très majoritaire), des activités d’expression corporelle avec ou sans musique, des jeux collectifs. Les enfants sont engagés chacun pour ce qui le concerne, les uns à côté des autres, les uns avec ou contre les autres (jeux d’équipe ou d’opposition) et, hormis la consigne, la dimension verbale est peu importante » (p.102)

La première et la dernière conception risquent de produire ou de renforcer des inégalités dans la mesure où l'école ne rend pas lisible l'activité attendue. Elle peut parfois entretenir dans l'esprit des élèves souvent les plus fragiles, une confusion entre la tâche scolaire, ce qu'il y a à faire concrètement et l'activité sous-tendue. La formation professionnelle, si elle se donne pour projet de transformer les pratiques, ne peut ignorer et comprendre ce qui les fonde pour mieux envisager les ruptures.

Ce que nous retenons :

Pratiques et conceptions entretiennent des liens étroits.

Ces premiers paragraphes montrent une hétérogénéité des conceptions de l’enseignement de l’EPS et du rôle du langage dans l’apprentissage qui s’enracinent plus largement dans des conceptions divergentes de l’école maternelle. Cette hétérogénéité trouve sa source dans une évolution discontinue de l’école maternelle et dans une succession de formes scolaires distinctes. Une des conceptions évoquées de l’enseignement de l’EPS à l’école maternelle mobilise des concepts et des savoirs propres à la discipline et accorde au langage une place importante dans le processus d’apprentissage. C’est dans cette conception que s’ancre notre recherche. Construire ce rapport particulier, culturel et émancipateur entre l’élève et le savoir, c’est donner à tous les mêmes chances de réussir. Cependant, la formation professionnelle ne peut ignorer le déjà-là sur lequel s’appuient les enseignants pour conduire la classe.

Chapitre 2 : problème, obstacle et problématisation : des concepts pour penser les dynamiques de transformation des conceptions des enseignants comme des élèves

Sur quelles dynamiques peut-on s'appuyer pour transformer les conceptions ? Cette question se pose à double titre dans notre travail d'investigation puisqu'elle renvoie aux conceptions des enseignants lorsqu'ils mettent les élèves d'école maternelle en langage pour qu'ils progressent en sports collectifs, mais également aux conceptions des élèves eux-mêmes dans le cadre des mises en langage. S'intéresser aux conceptions, c'est acter le fait que l'être humain n'est pas une page blanche et qu'il interprète le monde avec un filtre particulier issu de son histoire, avec « des connaissances empiriques déjà constituées » (Bachelard, 1938). Ce filtre s'avère résistant et constitue un « déjà là » à prendre en compte dans une perspective de transformation.

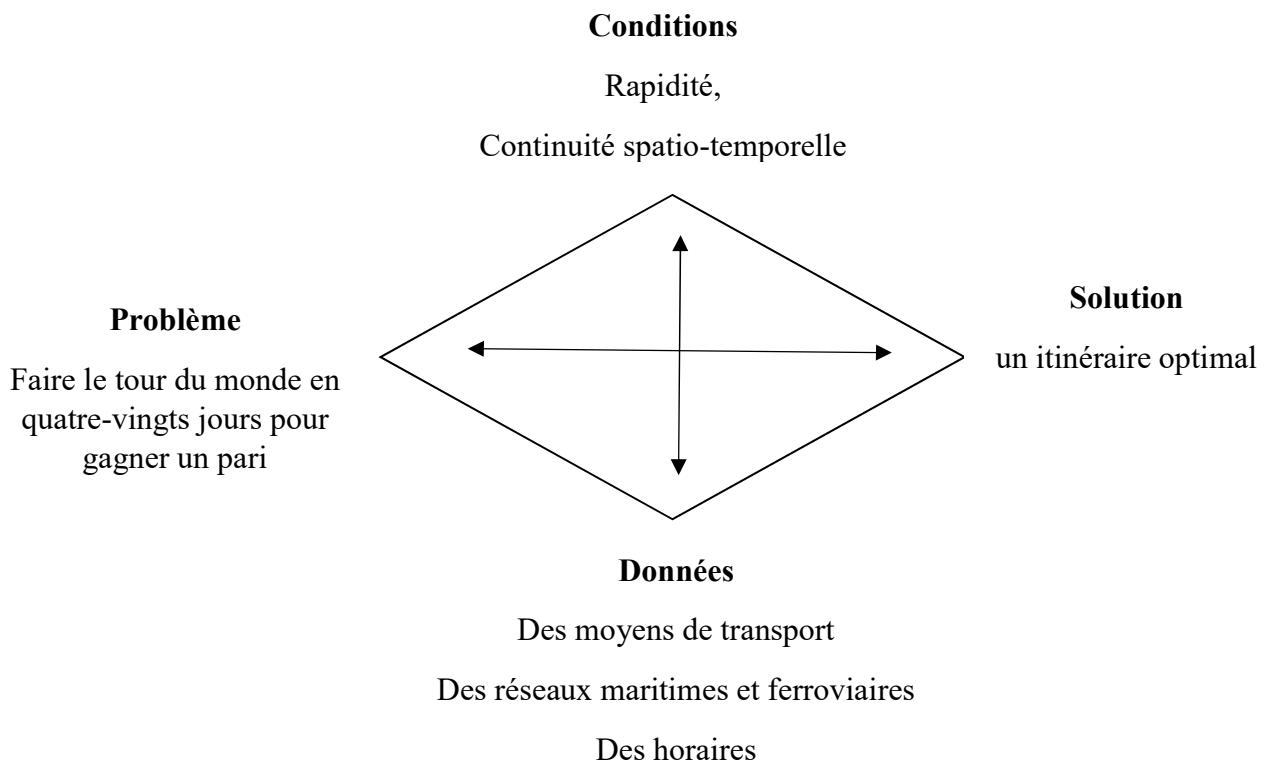
Dans notre approche, l'activité de problématisation développée par le sujet peut générer cette dynamique de transformation des conceptions. Cette partie a pour objet de poser le cadre général de cette approche en zoomant plus particulièrement sur les concepts de problème et d'obstacle. La suite de notre développement permettra d'affiner des éléments en les référant à l'activité de problématisation des élèves dans le cadre des mises en langage ou à celle des enseignants dans le cadre de la formation professionnelle.

Comme le précise Orange (2002), la problématisation se réalise dans l'exploration du champ des possibles et la production d'arguments pour accéder à des raisons. Prendre en charge un problème, c'est « savoir comment » au-delà de « savoir que ». La problématisation se distingue par sa focalisation sur le travail de construction du problème. L'examen des conditions ou des nécessités à prendre en compte prévaut sur une recherche directe de solution dont elles dessinent les contours (Ouitre, 2011, p. 121). Apportons ici quelques éléments de définition concernant les nécessités. Elles construisent de l'intelligibilité en amont de la solution. Fabre (2011, p.69) parle de conditions comme des impératifs à prendre en compte. Ces conditions sont construites par le sujet lui-même. Leur caractère incontournable fait que nous leur préférons le terme de

nécessité employé par Orange dans ses travaux. Elles sont de l'ordre des principes qui organisent les solutions et leur permettent de s'effectuer dans des conditions optimales. Elles dépassent « l'ici et maintenant » de l'action et ont un caractère de généralité. Leur mobilisation et leur mise au travail présentent un caractère indispensable dans le cadre de la problématisation. Les données du problème sont à construire par le sujet, enseignant ou élève, à partir des éléments de contraintes présents dans la situation d'enseignement ou dans la situation d'apprentissage. Elles ont une dimension empirique « mais peuvent aussi porter sur des aspects plus symboliques en référence aux outils que l'action utilise » (Lebouvier, 2015).

Nous empruntons à Fabre l'exemple du tour du monde en 80 jours. Philéas Fogg a parié et doit faire le tour du monde en quatre-vingts jours (le problème). Il doit tenir compte d'une nécessaire continuité spatio-temporelle et d'un impératif de rapidité (les nécessités) pour construire un itinéraire optimal (la solution). Fogg doit également tenir compte des contraintes empiriques (les données du problème) que représentent les réseaux ferroviaires et maritimes, les horaires... Dès lors il s'agit de mettre en relation des idées et des faits. Les nécessités relèvent des idées. Les données constituent essentiellement des faits (dans ma classe, les élèves ne s'intéressent qu'aux scores). Elles peuvent également s'avérer plus conceptuelles (l'action exerce une grande attractivité chez les élèves de maternelle). Fabre (2011, p.69) nous rappelle que problématiser, c'est ajourner la solution au bénéfice de la réflexion en déployant un espace cognitif. Dans le cas du tour du monde en quatre-vingts jours, le héros va progressivement construire son itinéraire (la solution) en sélectionnant le mode de déplacement le plus pertinent en fonction des nécessités de rapidité et de continuité. Cette mise en relation se joue dans un espace cognitif où sont examinées données et nécessités. Cet espace cognitif peut être schématisé par un losange dont l'axe horizontal relie le problème et la ou les solution (s) alors que l'axe vertical articule données et nécessités. Le schéma suivant s'inspire largement de celui proposé par Fabre (2011, p.69)

Schéma 1 un exemple d'espace cognitif (d'après Fabre, 2011)



La problématisation se caractérise également par le contrôle de la pensée par des normes (épistémiques, éthiques, techniques, pragmatiques...) qui servent à définir les nécessités du problème ou à anticiper les formes possibles de la solution (Fabre, 2011, p. 71). En ce qui concerne les mises en langage en sports collectifs, les conceptions de l'école maternelle, du savoir en jeu et de la relation entre le langage et les apprentissages moteurs constitueront quelques-unes de ces normes dans le travail du problème de la gestion de la dialectique langage/apprentissages en EPS. Ce processus prend appui sur du « déjà là » pour construire de l'inconnu. Enfin, ce processus se met en place dans une perspective de schématisation et de compréhension du réel qui focalise sur certains aspects de la réalité en renonçant à l'appréhender dans sa globalité au bénéfice de la construction d'outils pour penser et agir (Fabre 2009).

2.1 Les référents théoriques de la problématisation

Fabre (2009, p. 22-33) théorise le cadre de la problématisation et l'ancre sur quatre « intuitions » philosophiques hétérogènes, mais cependant convergentes, qu'il identifie comme des intuitions originelles développant une philosophie de la recherche.

La première de ces intuitions est celle de J. Dewey. Elle s'appuie sur l'idée que problématiser c'est mettre en relation des éléments épars dans la situation. Il s'agit d'établir une cohérence,

d'unifier ce qui, de prime abord, ne l'est pas. Le philosophe assimile la problématisation à une enquête telle que peut la mener Sherlock Holmes, outillé de sa propre expérience des mœurs de la société dans laquelle il évolue et capable d'articuler indices et preuves à partir de son observation. Mais c'est toujours le problème qui déclenche l'enquête, qu'il revête la forme d'une énigme pour laquelle nous nous étonnons, de l'échec qui nous contraint à mettre en relation les buts poursuivis et les moyens mis en œuvre ou de la controverse qui nous oblige à l'examen de plusieurs thèses en présence (Fabre, 1999, 2016). Nos travaux vont explorer cette troisième forme du problème en l'intégrant dans un dispositif de formation. Il existe un lien étroit entre apprentissage et problème. Certaines situations déséquilibrent le sujet. Parfois elles l'anéantissent, car elles n'offrent pas de prises. D'autres fois, le sujet peut convoquer un déjà-là et se mettre à penser. C'est alors qu'il apprend en problématisant. Dans le cas de la formation des enseignants, la pratique professionnelle offre cette prise indispensable pour engager des processus de problématisation.

C'est dans les travaux de G. Bachelard que M. Fabre situe la seconde intuition philosophique. La formation n'apparaît pas comme un processus continu, mais plutôt comme un retour sur les bases que le sujet croit stables et à partir desquelles il raisonne pour les réinterroger et procéder à des ruptures. Chez Bachelard, la problématisation nécessite un retour constant sur ce que le sujet croit savoir, sur ses propres représentations et convoque le concept d'obstacle que nous développerons dans la suite de notre écrit. Cette deuxième intuition, issue de travaux autour des sciences, confère une autre dimension à la problématisation qui apparaît comme un retour incessant et vigilant sur le savoir provisoirement construit pour, à chaque nouvelle visite, le dépoussiérer, voire le bousculer. Dans le cas de la formation des enseignants et des mises en langage, la pratique professionnelle usuelle reflète des conceptions sur lesquelles la problématisation est un moyen de revenir.

La troisième intuition est issue des travaux de Deleuze (Fabre, 2009 p. 174-197). Elle s'interroge sur ce que c'est que penser et, à la suite de Nietzsche, associe le fait de penser et celui d'inventer. Le philosophe assoit son développement sur l'idée qu'inventer est un redéploiement d'éléments stabilisés. Il oriente la problématisation vers une activité de redéfinition des solutions à partir de l'émergence successive et progressive des problèmes. Deleuze met en avant l'idée que savoir questionner importe autant que savoir répondre. Par ailleurs, les apports de Deleuze ont une large portée en décrivant les trois dimensions dans lesquelles se déploie le sens. Une dimension épistémologique d'abord qui maintient le sens du point de vue de sa signification, une dimension politique ou culturelle ensuite, qui maintient le sens du point de vue de sa référence, une dimension sociale enfin, qui maintient le sens du point de vue de sa

manifestation. Ces trois dimensions sont à renvoyer respectivement au savoir, à l'école et à la société et enfin à l'élève et à ses apprentissages.

La dernière intuition nous vient de M. Meyer qui oppose à une volonté d'isoler le savoir du questionnement qui le fonde et qu'il perçoit chez les philosophes tels que Platon, un effort problématologique visant à redonner aux réponses la vitalité du questionnement qui les a suscitées.

Ces quatre penseurs développent une philosophie de la recherche qui va combattre trois puissants adversaires théoriques. Cette philosophie tend à rendre visible l'activité de recherche et à s'intéresser à la construction de ce qui fait question plutôt qu'à la réponse.

2.2 Les adversaires théoriques

Le premier d'entre eux émane des dialogues de Platon et du dilemme du Menon (Fabre, 2007) qui tente d'établir l'impossibilité de la recherche. « Si en effet je sais déjà ce que je cherche — dit Socrate — toute recherche est inutile. Mais si je ne le sais pas, alors la recherche est impossible. Car je ne sais quoi chercher et, à supposer que je trouve quelque chose, je ne pourrais pas savoir si ce que j'ai trouvé correspond à ce que je cherchais ». La recherche pour Socrate vise seulement de savoir répondre.

Meyer invalide ce raisonnement en montrant que la recherche nécessite non seulement de savoir répondre, mais également de savoir questionner. En effet, la forme de la question anticipe largement sur celle de la réponse et la norme. Illustrons le propos en prenant un exemple dans un entretien de formation. La question « Sur quoi t'appuies-tu pour mettre tes élèves en langage ? » à la double vertu de donner une forme à la réponse attendue, il s'agira d'indiquer des éléments concrets de la situation d'enseignement, mais contient également des possibles à explorer (dans quel lieu ? Sur quel objet ? Selon quel mode de regroupement ?...) qui oriente le contenu de la solution.

Mettre à mal ce premier adversaire théorique nous permet d'affiner notre approche de la problématisation et de rendre saillante la nécessité de travailler le questionnement pour induire la forme et des éléments de contenus de la solution.

M. Fabre attire notre attention sur un second adversaire théorique : le propositionnalisme. Astolfi (1992, p.37), s'appuyant sur les travaux de Delbos et Jorion avance l'idée que « le savoir scolaire est plus proche du sens commun que le savoir scientifique. Quand nous appelons « propositionnel » le savoir scolaire, nous attirons l'attention sur l'une de ses caractéristiques marquantes, qu'à défaut de pouvoir être théorique, il résume le savoir, sous forme de propositions logiquement connectées, et qui se contentent d'énoncer des contenus. ». L'école

rencontre donc des difficultés pour faire accéder les élèves à un réel savoir conceptualisé, raisonné, et s'enferme dans une succession de propositions tenant lieu de contenus sans mettre en relation savoir et problème.

C'est ainsi que la proposition en sports collectifs « je me déplace rapidement vers la cible » peut exprimer diverses significations et répondre à des raisons différentes selon le contexte dans laquelle elle est produite : l'accès à la cible d'un porteur de balle si la radiale est dégagée, ou le positionnement du partenaire du porteur de balle, en soutien ou en appui, pour maintenir un rapport de forces favorable à son équipe.

Meyer soutient l'idée que la signification de tout phénomène réside dans l'identification du problème que ce phénomène résout. C'est dans cette direction que se trouve l'issue du propositionnalisme.

M. Fabre nous dévoile enfin un dernier adversaire théorique : l'épistémologie de la résolution de problème (2009) qui s'enracine dans les écrits de Descartes. Contrairement à ce dernier qui s'intéresse au problème résolu, les quatre philosophes fondateurs mettent l'accent sur la construction du problème comme activité majeure de la recherche. Dès lors, ce n'est plus sur le savoir que se centre le regard mais bien sur les raisons qui le fondent.

Deux concepts forts, problème et obstacle s'inscrivant dans le paradigme de la problématisation méritent un éclairage tout particulier. C'est l'objet des deux paragraphes qui suivent.

2.3 Un zoom sur le concept de problème

À l'école, toutes les pédagogies, même les plus traditionnelles, confrontent, à un moment ou à un autre, l'élève à des travaux qui prennent la forme de situations posant des problèmes. Ceux-ci présentent des caractères communs. : Ce sont des tâches complexes ; elles mettent en jeu plusieurs compétences ; la solution ne va pas de soi ; elles requièrent de l'élève « mobilisation et initiative » ; elles présentent une difficulté objective qui nécessite la construction d'un savoir nouveau. Cependant, elles ne vont pas toutes faire entrer l'élève dans un processus de problématisation. Oui si elles le font, elles peuvent considérer que le savoir réside plus dans la réponse ou la procédure que dans le problème construit.

La confrontation à un problème va mettre en œuvre une démarche de problématisation dont M. Fabre (2009) identifie plusieurs critères. En premier lieu, il s'agit d'un processus multidimensionnel qui se déploie en position, construction et résolution du problème. Concernant sa forme et comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, M. Fabre (1999 2016,) détermine trois possibles : l'énigme, l'échec et la controverse. Concernant son développement, trois dimensions se dessinent : le projet, la difficulté et la saillance.

Éclaircissons la première dimension. Pour qu'il y ait problème, il faut qu'il y ait un but à atteindre. Ce but prend le statut de projet. A. Weil-Barais (1993) complète cette définition en énonçant trois caractéristiques : le but à atteindre est précisé par un ensemble de questions, les actions du sujet sont limitées par un ensemble de contraintes et la situation présente un ensemble de données.

Venons-en maintenant à la deuxième dimension. Il faut, d'autre part, que le sujet s'estime perfectible et qu'il se fixe pour objectif un état à atteindre. Pour atteindre ce but, il lui faudra rechercher une solution permettant de dépasser une difficulté et finalement de construire un savoir opérant, notion empruntée à Orange (1994).

La troisième dimension, celle de la saillance, implique que le problème se délimite et que celui qui s'y confronte renonce « tout embrasser et à reproduire le réel » (Fabre, Musquer, 2009). Cette dimension renvoie à des aspects épistémologiques.

Ce cheminement offre quelques aspérités. En effet, traiter un problème sous-entend d'en construire une compréhension. Pour ce faire, le sujet va s'appuyer sur des bases qu'il considère, à un moment donné, comme des bases fiables, c'est-à-dire les connaissances, qu'il fait fonctionner, mais qui, en l'état, ne lui permettent pas d'atteindre le but fixé. Précisons ici ce qu'est une connaissance. Selon Astolfi (1992, pp.68-69), elle résulte de l'expérience individuelle du sujet. Elle est intériorisée et ne se transmet pas. Par conséquent, autrui n'y accède pas ou seulement de manière très partielle. Elle relève du monde des expériences personnelles, des états mentaux et de la subjectivité. Il s'agit d'un « déjà-là ». C'est à partir de ces connaissances disponibles, mais relativement inopérantes que se manifeste le problème. Il a une dimension psychologique qui fait apparaître le lien entre problème, connaissances et conceptions. Les nouvelles connaissances émergent de la confrontation à résoudre un problème de manière satisfaisante et nourrissent les conceptions.

Dans le cadre de la formation des enseignants, les problèmes sont liés aux conceptions que les formés, les enseignants, mobilisent pour concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement. La dimension psychologique du problème renvoie également à la problématique du sens et sa dimension « manifestation » et engage le sujet dans une logique d'intérêt et de motivation. Les notions de saillance, de difficulté et de projet reprennent toute leur place. L'identification du problème professionnel par le formé ne va pas de soi, elle émane du constat que les connaissances mobilisées pour le gérer ne suffisent pas pour atteindre le but fixé. Ce but est relatif à l'activité d'apprentissage des élèves. La difficulté se dessine et engage le formé dans une logique d'intérêt à délimiter le problème (la saillance) pour mieux en cerner les contours et les voies possibles de résolution. Le but à atteindre au travers de la dimension

projet sert la logique de motivation. Dans cette dynamique d'identification et d'appropriation du problème, la formation joue un rôle fondamental.

Toutefois, cette dimension psychologique s'articule à une dimension épistémologique du problème. La récurrence des problèmes qui se posent aux hommes renvoie à la structure et à la construction du savoir à travers le temps et leur confère un caractère objectif et incontournable. Cette dimension est à mettre en lien avec la dimension « signification » du sens et assure la valeur du savoir construit. Dans le cas des mises en langage, cette dimension épistémologique renvoie au rôle du langage dans le processus d'apprentissage. Précisons ici ce qu'est un savoir. Selon Astolfi (1992), le savoir se définit par son caractère objectivé. « (...) Un savoir est toujours le fruit d'un processus de construction intellectuelle et (...) pour y parvenir, l'individu doit élaborer un cadre théorique, un modèle, une formalisation.» (1992, p.69),

Ces apports nous permettent d'identifier des éléments essentiels à mettre en œuvre pour construire des situations de formation ou d'apprentissage propices à l'émergence d'une activité de problématisation chez l'enseignant (en ce qui concerne les situations de formation) ou chez l'élève (en ce qui concerne les situations d'apprentissage). Nous tirons plusieurs conséquences qui nourrissent notre problématique.

1. Ces situations doivent engager celui qui s'y confronte dans un projet.
2. Ces situations doivent permettre que celui qui s'y confronte agisse dans un cadre borné par un ensemble de contraintes.
3. Ces situations doivent faire apparaître une énigme, une controverse ou un échec prenant en compte des dimensions épistémologiques.
4. Ces situations doivent permettre que celui qui s'y confronte exprime ses connaissances.
5. Ces situations doivent s'inscrire dans une temporalité pour permettre le déploiement de la problématisation.

2.4 Un zoom sur le concept d'obstacle

Bachelard développe la thèse selon laquelle la connaissance scientifique doit se concevoir, non pas en termes de continuité, mais en termes de rupture en référence à des obstacles constitués par une connaissance antérieure. « Face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé » (Bachelard, 1938, P.15). L'opinion, non questionnée, forme un obstacle au savoir. De la même manière, des

« habitudes intellectuelles » font obstacle, empêchant la construction d'un nouveau raisonnement. La connaissance entraîne des « révolutions spirituelles » puisque le système de pensée s'en trouve profondément modifié.

Le philosophe situe le concept d'obstacle dans le champ de l'épistémologie, car il a à voir avec le développement de la pensée scientifique en la réinsérant dans le système de pensée qui l'a fait naître. La notion d'obstacle s'envisage dans le développement historique de la pensée scientifique mais aussi dans le contexte scolaire.

Que vaut cette notion dans le cadre de la formation des enseignants ? Le Bas (2008) l'approche comme étant l'effet d'un mode d'organisation qui « entrave le développement d'une pensée rationnelle ». C'est dans l'activité même du sujet que se manifestent ces résistances. L'obstacle n'est pas conscient. Il est en prise directe avec les conceptions que mobilise l'enseignant pour agir et se met traduit par un mode de gestion du système didactique.

La notion de mode de fonctionnement qui entrave « le développement d'une pensée rationnelle » vaut également si l'on considère l'obstacle dans les sports collectifs. L'obstacle s'apparente à un mode d'organisation du joueur et se traduit par des comportements caractéristiques dans le jeu tel que par exemple une centration sur la possession de la balle.

Différents types d'obstacles sont recensés par Bachelard. Nous en citerons deux. Le premier type est celui de « l'expérience première ». En ce qui concerne la formation des enseignants, la reproduction d'un modèle vécu en tant qu'élève constitue l'obstacle de l'expérience première et se manifeste par la juxtaposition de connaissances éparses et non interrogées sur le savoir en jeu, l'apprentissage et l'enseignement comme l'indique Le Bas (2005).

Un deuxième type d'obstacle est celui de « la connaissance générale comme obstacle à la connaissance scientifique ». Une connaissance trop large empêche un questionnement plus précis et la construction d'un savoir défini. Dans le champ de la formation des enseignants, ce deuxième obstacle se traduira, selon Le Bas par « la formulation d'une doctrine caractérisée par des généralités indues ».

Comment penser alors les relations entre problème et obstacle dans le cadre de la problématisation ? La confrontation à un problème va d'abord révéler un mode d'organisation initial du sujet qui peut constituer un obstacle. Pour l'heure, le problème n'est pas perçu par le sujet. L'inadéquation de cette première réponse avec le but défini fait émerger le problème en devenant une énigme ou un échec ou sujet à la controverse. La prise en compte didactique de la problématisation se donne pour projet de fissurer le mode d'organisation initial en examinant des possibles et en construisant des raisons. Ce processus vise une rupture pour reconfigurer un

nouveau mode d'organisation prenant en compte de nouvelles nécessités. Ce processus dynamique peut rencontrer quelques résistances et demande du temps. Il ne se conçoit qu'accompagné, dans la classe ou en formation en lien avec des dimensions épistémologiques qui fournissent des points d'appui.

Qu'apporte ce concept à notre problématique ? Les élèves comme les enseignants en formation mobilisent un déjà-là dont il faut tenir compte. Par conséquent, il est nécessaire que les situations qui leur sont proposées dans le cadre scolaire ou de la formation permettent l'expression de ce déjà-là.

Ce que nous retenons :

Ce deuxième chapitre envisage la problématisation comme une dynamique génératrice de transformation et présente la démarche dans laquelle nous nous inscrivons. L'apprentissage des élèves comme la formation des enseignants passent par un dépassement de leurs connaissances qui constituent des obstacles. La confrontation à des problèmes révèle ces modes d'organisation spontanés et engage les sujets dans un processus de problématisation majoritairement orienté vers la construction de raisons, de nécessités au détriment d'une recherche directe de la solution, en les articulant à des données. Cet ajournement de la solution au profit de la construction des nécessités est en prise directe avec les conceptions et créateur potentiellement d'une dynamique de transformation. Ce processus demande à être entretenu et à s'inscrire dans le temps. Pour autant, il ne s'agit pas de dire que tous les apprentissages passent par ce processus.

Chapitre 3 : de quels savoirs parle-t-on en sports collectifs à l'école maternelle ?

Bien que nous travaillions sur les pratiques à l'école maternelle, nous revendiquons une réelle inscription des savoirs dans les disciplines selon la conception que nous avons exposée précédemment (p.22). Ainsi, l'EPS « doit viser à élargir le champ des possibles et à promouvoir un changement organisationnel profond, c'est en ce sens que nous parlons d'accès à une motricité extraordinaire, dans des activités qui ont à la fois du sens du point de vue de l'élève (possibilités d'expression), du point de vue épistémologique (pertinence du savoir) et du point de vue social (degré d'authenticité par rapport aux pratiques sociales d'APSA) » (Le Bas, 2004). Cette troisième partie vise la clarification des savoirs en sports collectifs qui s'enseignent à l'école maternelle et dans la perspective didactique qui est la nôtre, une mise en relation avec l'activité d'apprentissage des élèves. Toutefois, le concept de savoir nécessite une élucidation.

3.1 Un zoom sur le concept de savoir

Le concept de savoir recouvre une réalité relativement large qu'il nous faut regarder maintenant de manière un peu plus précise. Ce concept est à mettre en relation avec celui de connaissance qui nous avons mobilisé précédemment et qui renvoie aux conceptions du sujet.

Comme nous l'avons écrit dans le paragraphe précédent, Astolfi (1992, p.70) met en évidence le caractère objectif du savoir. Celui-ci procède d'un processus de construction intellectuelle qui fonde le cadre théorique dans lequel il s'inscrit. Ce cadre a une dimension historique et sociale. Il donne un statut aux éléments empiriques prélevés dans le réel et permet leur compréhension. Les principales caractéristiques du savoir sont : sa construction par le sujet à travers « l'élaboration et l'usage d'une formalisation théorique », Il permet la transmission de la connaissance, qui a un caractère subjectif et ne se transmet que très partiellement, dans le

cadre théorique qui a été construit. Il renouvelle la perception du monde et suscite de nouvelles questions tout en intégrant une dimension langagière.

La distinction qu'opère Chevallard (1998) entre savoir et savoir-faire est la première d'entre elles. Elle prend en compte l'aspect langagier de la question des savoirs avec la notion de praxéologie. La Théorie Anthropologique Didactique s'appuie sur l'idée que toute activité humaine met en œuvre une organisation qui sépare un bloc pratico-technique composé de types de tâche et de techniques (manières de réaliser les tâches) et un bloc théorico-technologique composé de technologie (discours rationnel sur la technique) et de théorie (niveau supra-technologie). Le premier se réfère au savoir-faire et le second au savoir. La dimension conceptualisation s'incarne dans le bloc théorico-technologique. Elle n'est pas nécessairement explicite. Toutefois, ce qui génère la production d'une organisation praxéologique, savoir et savoir-faire, c'est un questionnement relatif à l'accomplissement d'une tâche ou d'un type de tâche.

Tous les savoirs ne poursuivent pas les mêmes visées ce qui nous conduit à mettre en avant une deuxième distinction qui concerne la nature des savoirs. Les savoirs scientifiques, qui ont une visée théorique, sont le premier type de savoirs. Ils se caractérisent par leur apodicticité. Ils prennent la forme d'une explication (Orange, 2005, 2007). Les savoirs techniques qui ont eux une visée pratique sont le deuxième type de savoirs qui se caractérisent par une quête d'efficacité (Vérillon, 2004), de réussite (Orange, 2005). Nous formulons l'hypothèse que cette activité, dans le cadre des techniques, s'accompagne d'un discours de justification qui participe de leur formalisation. Les savoirs pragmatiques ou concepts pragmatiques sont le troisième type de savoirs. Mais, contrairement aux savoirs techniques, ils se caractérisent par leur absence de définition (Pastré, 2011, p174) et par une transmission qui associe le geste à la parole.

La dernière distinction que nous devons opérer dans notre approche didactique est celle du savoir savant et du savoir enseigné. Les contenus enseignés à l'école entretiennent des liens étroits avec des savoirs savants ou des savoirs experts. Chevallard (1985, 1991) à la suite de Verret, met en évidence des phénomènes de transposition didactique qui permettent de passer des seconds aux premiers. Elle se définit comme le passage de l'un à l'autre par différents processus. Le maintien d'un certain lexique apparaît comme l'un d'entre eux qui valide la ressemblance. Chevallard repère un premier phénomène de transposition externe du savoir savant vers un savoir à enseigner. Partant du principe qu'un savoir enseigné à l'école résulte toujours d'un « projet social » qui naît hors de l'école, c'est toujours un « savoir laïque » (savoir à enseigner) qui détermine le savoir enseigné, celui-ci n'ayant pas d'existence autonome. Ce savoir à enseigner détermine les prescriptions institutionnelles. Selon Paun (2006) « il

représente une «scolarisation» du savoir savant, objectivé dans une programmation des expériences formatives significatives qui feront l'objet du processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école». Un second phénomène de transposition interne concerne la transformation de ce savoir à enseigner en savoir enseigné selon Chevallard. La prescription institutionnelle n'échappe pas à des modifications dans le réel des situations de classe où transite le savoir de l'enseignant à l'élève.

Martinand (1994) glisse de la notion de savoir savant à celle de pratiques sociales de référence et met en évidence trois dimensions sous-tendues et mises en relation. Ce glissement élargit le concept de transposition didactique. Léziart (1997) montre comment ce glissement permet d'envisager les processus transpositifs en prenant en compte la diversité des statuts des disciplines étant entendu que certaines d'entre elles, l'EPS par exemple, ont des structures complexes et sont largement associées à des pratiques.

La dimension de la «pratique» émerge du fait que les activités considérées visent objectivement à transformer un donné naturel ou humain. La dimension sociale résulte du nombre de sujets concernés : ces pratiques touchent l'ensemble d'un secteur social. Il ne peut s'agir uniquement du rapport d'un individu avec une pratique ou avec un savoir. La dimension «référence» enfin, apparaît dans la relation établie entre la pratique sociale et l'activité didactique : il ne s'agit pas d'identité, mais de comparaison. L'enjeu pour l'école n'est pas de reproduire une pratique, mais bien d'identifier sa cohérence pour la transposer et en faire un objet d'enseignement et ce, en prenant en compte toutes ses composantes à savoir : les objets de travail, les instruments matériels et intellectuels, les problèmes, les savoirs en jeu, les attitudes et les rôles sociaux (Martinand, 1989).

La notion de pratique sociale de référence vise au maintien du sens, non seulement du point de vue de sa signification, mais également du point de vue de sa manifestation en reliant ce qui s'enseigne à l'école à tous les aspects d'une pratique sociale. Pour autant se pose le double problème du choix de la pratique retenue et de la mise en cohérence des buts et moyens, une fois ce choix réalisé.

Dans cette perspective, l'enjeu pour l'enseignant consiste à maintenir, dans les situations qu'il propose, un équilibre entre une lecture anthropologique et épistémologique de la pratique sociale de référence et un apprentissage réel et spécifique du côté des élèves, sans tomber dans le travers qui consisterait à n'utiliser les situations que comme des prétextes pour viser un savoir ou, au contraire, à évacuer l'apprentissage au profit unique de la pratique.

L'exploration du concept de savoir nous permet de clarifier ses diverses dimensions et nous outille pour penser la question des savoirs en sports collectifs qui s'enseignent à l'école maternelle sur laquelle nous reviendrons dans les paragraphes 3.2.3, 3.3, 3.4 et 3.5.

3.2 Un référent théorique pour penser le savoir et les apprentissages en sports collectifs

Le point qu'il convient de traiter maintenant est de préciser ce qui prend le statut de savoir dans la mesure où la pratique prévaut. Par ailleurs, quelle transposition didactique peut s'envisager ? Notre première exploration vise à identifier la nature des savoirs en jeu en sports collectifs.

3.2.1 L'image opérative d'Ochanine

Un concept permet d'apporter un éclairage possible sur la manière dont sont prélevées les informations en sports collectifs et les voies de progrès qui se dégagent pour les élèves qui peuvent être prises en charge au cours des mises en langage. Ces informations organisent également la lecture que fait l'enseignant de l'activité d'apprentissage des élèves puisqu'elles dépendent ce que l'enseignant considère comme étant le savoir à enseigner.

Ochanine distingue deux types d'images (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) : l'image cognitive qui reflète intégralement les objets et l'image opérative qui sélectionne les informations pertinentes orientées vers une action sur l'objet.

Gréhaigne (2011, p. 21-39) intègre ce concept dans une analyse de ce que le joueur perçoit en sports collectifs. Dans la mesure où le joueur agit sur des objets dynamiques, dans un espace dynamique, les images qu'il se crée, elles-mêmes dynamiques, prennent le statut d'images opératives. Elles ont de plus la spécificité d'anticiper sur le jeu en cours et se transforment au fur et à mesure. Elles permettent au joueur de mobiliser ses ressources, de préparer son action non pas d'un point de vue subjectif, mais du point de vue des informations qui lui sont pertinentes au regard de son rôle ou de sa fonction au sein de l'équipe.

L'image opérative est « le reflet de la structure opérative dans la conscience du joueur. Par ailleurs, la structure opérative correspond à l'ensemble des éléments de la configuration momentanée du jeu les plus pertinents pour résoudre la tâche ». (Gréhaigne, 2011, p. 23). La configuration momentanée du jeu se réfère à l'état du rapport de forces à un instant T. Cette image opérative est organisée par la finalité de l'action et peut rapidement devenir obsolète si la configuration du jeu se trouve modifiée. Une information qui parvient au sujet au cours de l'action et interagit avec l'image opérative est qualifiée par le psychologue d'« information-

signal ». Ces « informations signal » s’opposent aux « informations de référence » stockées par le joueur qu’il peut convoquer pour chaque configuration de jeu.

Ochanine dégage par ailleurs trois caractéristiques de l’image opérative :

- ✓ La finalisation est la première d’entre elles. Le joueur étant confronté à une évolution perpétuelle du jeu et par conséquent à des images opératives successives ; il devra prélever les indices les plus pertinents au regard de la finalité de son action.
- ✓ Le laconisme est la seconde. L’image opérative répondant à une finalité, l’analyse de l’image opérative doit être économique et centrée sur l’information la plus pertinente.
- ✓ Les déformations fonctionnelles sont les troisièmes caractéristiques. Compte tenu du laconisme et de la finalisation de l’image opérative, elle projette un reflet déformé de la réalité organisé par l’information nécessaire à la prise de décision dans l’action en cours.

Cette image opérative apparaît largement liée à l’action en cours et a vocation à permettre l’anticipation des déplacements et actions possibles pour peser sur le rapport de forces au bénéfice de son équipe. Gréhaigne l’indique comme un cadre recevable pour saisir les phénomènes de construction de configurations de jeu. Nous partageons cette option qui propose une articulation prise d’indices en situation/but de l’action. Le but, la finalisation oriente la lecture du jeu en la centrant sur les informations les plus pertinentes. Cette articulation s’inscrit dans une théorie de l’activité que nous développerons plus avant au travers des travaux de Léontiev. Le concept d’image opérative nous aide à penser comment les conceptions se transforment dans l’action. Nous verrons dans la deuxième partie de notre écrit comment ce concept peut également nous aider à penser l’évolution des pratiques de mises en langage des enseignants.

3.2.2 Les travaux de Mérand

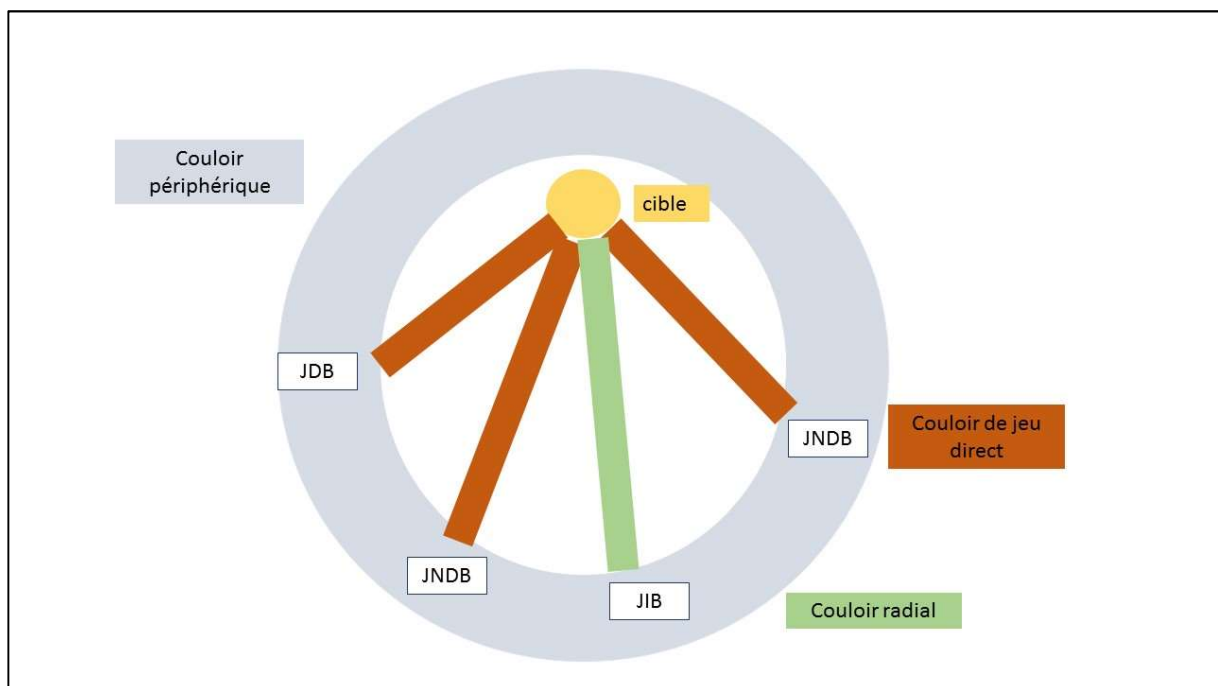
Bien qu’elle n’ait pas été conçue avec ce cadre, c’est avec la notion d’image opérative que nous lisons la proposition didactique de Mérand. Nous considérons que cette image se construit chez le joueur à partir d’un système de repères dans l’espace de jeu (Mérand, 1990, p. 24) parmi lesquels se répartissent la cible et les couples attaquant/défenseurs selon trois catégories :

1. Joueur Intervenant sur la Balle (JIB) — Défenseur
2. Joueur Destinaire de la Balle (JDB) — Défenseur

3. Joueur Non Destinataire de la Balle (JNDB) — Défenseur

Mérand distingue l'espace de jeu qui est « le reflet de la logique fonctionnelle de l'acte moteur » de l'aire du jeu, issue du règlement. Cet espace de jeu répartit les couloirs d'accès directs à la cible en distinguant le couloir radial qui concerne le JIB et les couloirs de jeu directs qui concernent ces partenaires. Il intègre également le couloir périphérique qui correspond aux trajets de contournement de l'ensemble des couples attaquant/défenseur. La focalisation sur ces éléments permet aux joueurs d'interpréter l'état du rapport de forces entre les deux équipes et d'agir en fonction de l'état de ce rapport de forces.

Schéma 2 Système de repères de l'espace de jeu d'après Mérand (1990)

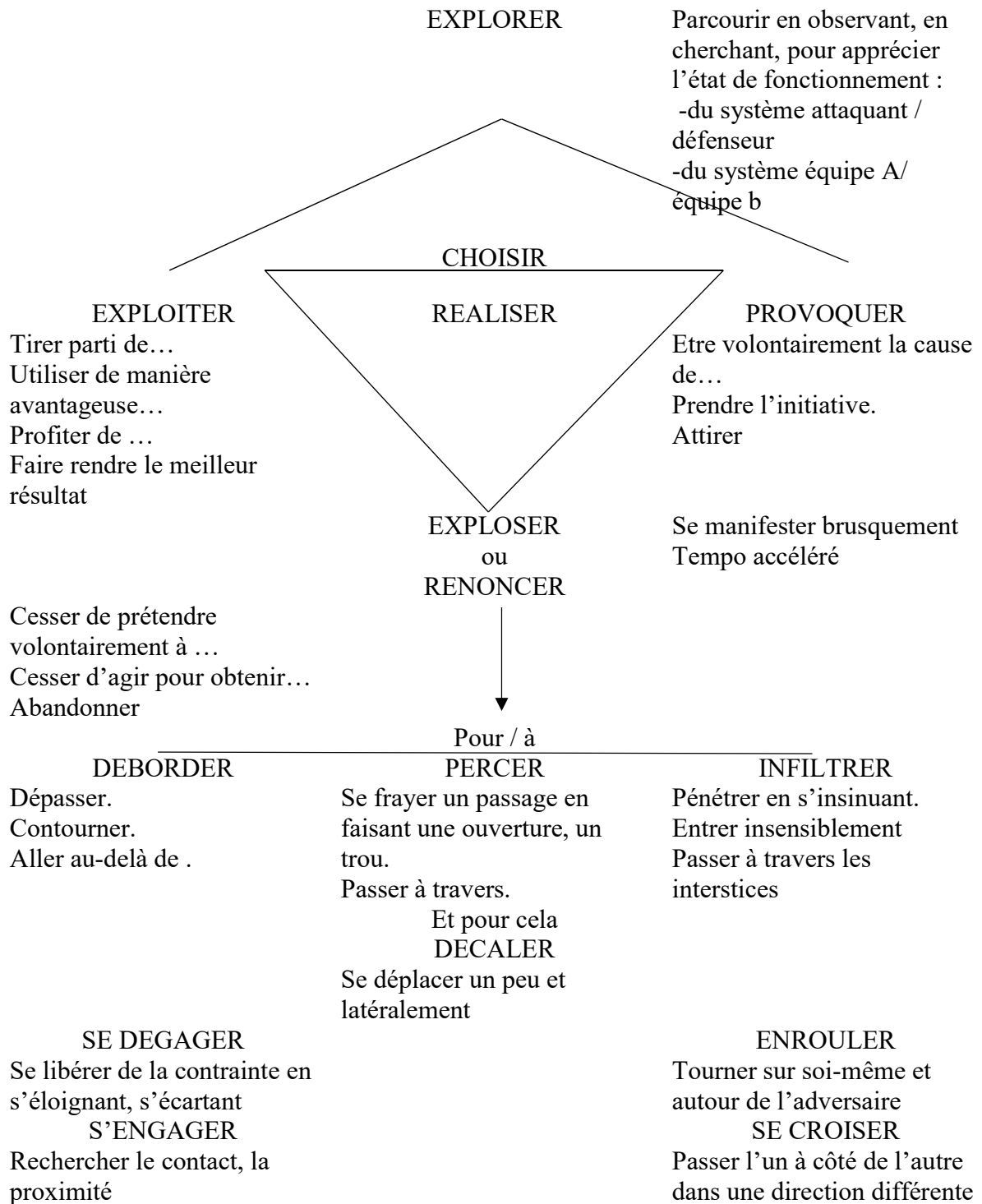


3.2.3 Identification de la nature des savoirs en jeu en sports collectifs

Ce système de repères permet de lire le jeu, de décider et d'agir pour peser sur le rapport de forces entre les équipes. Cependant, la dimension collective de l'APSA nécessite la construction d'un code de communication et d'action entre joueurs pour créer de la certitude chez les partenaires et de l'incertitude chez les adversaires. Les savoirs renvoient alors à ces constructions tactico-techniques partagées de communication et d'action que Mérand (1990, p. 26-27) nomme « la langue de jeu ». Sont distinguées les actions locomotrices au niveau du couple attaquant / défenseur et les enchaînements d'actions locomotrices formant une unité

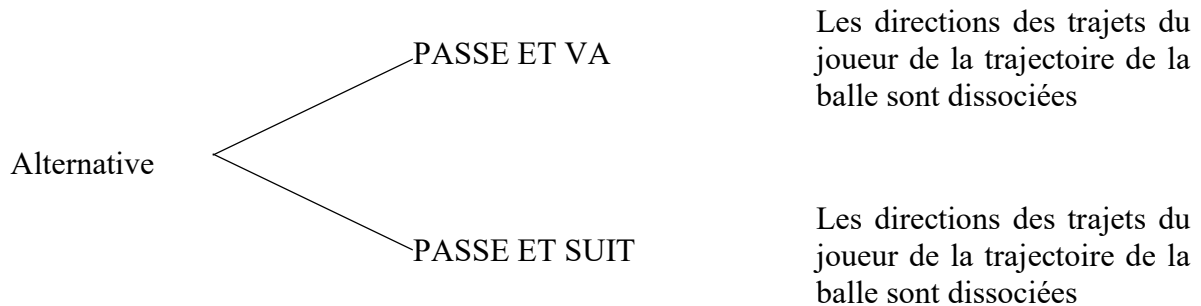
entre partenaires dans le cadre d'une phase de jeu. Mérand (op.cit) livre ces actions. Les tableaux qui suivent sont des reproductions des pages issues de l'ouvrage cité.

Les actions locomotrices au niveau du couple Attaquant- Défenseur (Mérand, p.26)

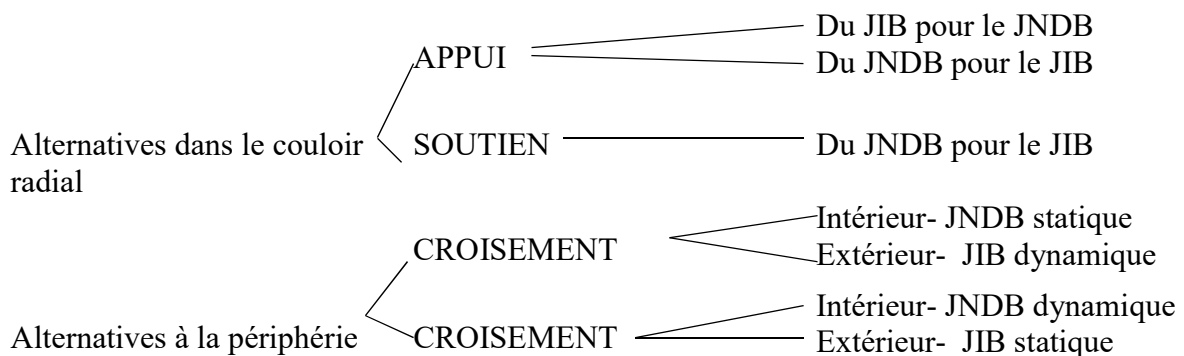


Les enchainements d'actions locomotrices formant une unité dans le cadre d'une phase de jeu (Mérand, p.27)

Enchainements JIB – JDB



Enchainements JIB – JNDB



En sports collectifs, les savoirs visent l'efficacité et prennent une forme concrète. Pour autant, ces savoirs ne peuvent être réduits à leur dimension visible et transmissible. Ils articulent des processus décisionnels et des processus d'exécution qui leur confère un caractère « tactico-technique » pour reprendre les termes de Bouthier (1995).

Il nous faut maintenant dégager ce qui s'enseigne à l'école. En effet, les pratiques divergent selon le cadre dans lequel on les exerce. On peut par exemple jouer au football dans un cadre fédéral, dans un cadre ludique ou dans un cadre scolaire. C'est vers ce dernier que nous nous concentrons dans notre travail de recherche. Le rapport à la performance diffère selon le cadre. D'une part, l'ambition de l'école est de permettre à tous d'accéder à des pratiques sportives dans une perspective d'émancipation. D'autre part, le principe d'éducabilité prime. Il ne s'agit pas à l'école d'être le meilleur (cadre fédéral) mais de réaliser des progrès selon des axes référés au savoir. Il ne s'agit pas à l'école de porter un regard complaisant sur sa prestation (cadre ludique ou familial) mais d'être en mesure de se situer au regard de critères objectifs.

La notion de transposition didactique et de passage du savoir savant au savoir à enseigner introduite par Chevallard porte en elle les premiers éléments d'un traitement scolaire du savoir. L'équipe ESCOL, dans une perspective plus sociologique parle d'une « scolarisation des objets du monde » (Bautier, 2006, p. 180) qui rompt avec le mode de fréquentation usuel (ou le mode de non fréquentation en fonction des familles) pour en faire des objets didactiques porteurs de savoirs scolaires. Pour notre part et dans le même ordre d'idée, nous parlerons d'une pratique scolarisée des sports collectifs.

3.3 Une pratique scolarisée adossée à une pratique sociale de référence

Le paragraphe précédent a permis de proposer une option didactique en référence aux travaux de Mérand. Il s'agit maintenant de travailler sur une autre distinction et d'identifier à partir d'une pratique sociale de référence, le savoir enseigné en référence au processus de transposition didactique.

Les pratiques sociales de référence en sports collectifs sont multiples, mais répondent à des règles fondamentales telles que les rappelle Gréhaigne (2014, p.185) garantissant l'égalité des chances et l'incertitude du résultat.

- ✓ Les modalités de la marque et la spécificité des cibles. Ce point est fondamental dans la mesure où il détermine les habiletés nécessaires pour marquer. Plus la marque est difficile (petite taille de la cible au basket par exemple) plus les droits de la défense seront contraignants.
- ✓ Les droits des joueurs en attaque et en défense. Le nombre de joueurs dans l'équipe participe de cette règle fondamentale,
- ✓ Le « degré de liberté d'action sur la balle » qui interdit par exemple la reprise de dribble au basket pour ne pas désavantager la défense,
- ✓ « Les modalités d'engagement physique qui assurent le respect du “parti pris athlétique sportif dans le cadre des trois règles précédentes”. La configuration de l'espace de jeu entre dans cette catégorie des règles fondamentales des sports collectifs.

Compte tenu du public que nous ciblons, les élèves d'école maternelle, nous faisons le choix de pratiques sociales de référence pour lesquelles les habiletés techniques en matière de marque et de condition de manipulation de la balle sont peu exigeantes comme le rugby ou des formes reconstruites du handball telles que “la balle au capitaine”. Ainsi, la manipulation de la balle est peu contraignante et le contact entre joueurs autorisé.

Une pratique scolarisée des sports collectifs maintient le sens de l'activité qui est de gérer un rapport de forces entre deux équipes, mais, à l'école, les matchs sont brefs et les équipes ont des effectifs réduits pour permettre à tous de s'engager dans l'action et de lire le jeu. De plus, tous les rôles sociaux (joueurs, arbitre, coach) sont remplis par les élèves. Ce dernier point interroge le rapport EPS/APSA. Dans sa thèse, Ouitre (2011), à la suite des travaux de l'INRP dirigés par Marsenach (1991) et de Le Bas (1995), souligne le double statut des APSA en EPS. Elles sont à la fois, les objets et les moyens de l'EPS qui dans le cadre scolaire, répondent aussi à des finalités éducatives. L'équilibre peut être parfois difficile à tenir. Nous défendons une conception de l'EPS qui prend en charge le savoir tel qu'il s'exprime dans les pratiques sociales de référence tout en le transposant aux possibilités des élèves et aux finalités éducatives de l'école.

Ainsi, en cohérence avec la dimension tactico-technique des savoirs que nous avons mis en évidence, nous choisissons des options transpositives valorisant l'articulation des processus décisionnels et des processus d'exécution. Pour l'école maternelle, l'attendu de fin de cycle (savoir à enseigner) apparaît comme suit dans le bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 ; "Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.". La transposition interne pour laquelle nous optons va se concentrer sur l'opposition plutôt que sur la coopération et adapter les situations (espace, nombre de joueurs,...) et le guidage de l'enseignant vers la mise en jeu par les élèves de maternelle de processus décisionnels et pas seulement de processus d'exécution.

3.4 Une pratique sociale qui pose des problèmes épistémiques

Notre approche didactique nous conduit à nous poser la question des savoirs en jeu et des contenus à enseigner. Nous l'avons vu, nous nous situons dans une conception fonctionnelle des apprentissages en sports collectifs centrée sur une langue de jeu, construction tactico-technique d'un code partagé d'actions et de communication dans un contexte d'opposition de deux équipes organisées par la marque. Il semble alors opportun, comme le souligne Gréhaigne, (2014, p. 279) de privilégier l'attaque pour permettre au jeu d'évoluer. En effet, une défense bien organisée bloquerait le jeu.

Par ailleurs, rappelons que nous nous inscrivons dans une démarche d'apprentissage qui confronte les élèves à des problèmes pour construire des savoirs.

Lebouvier et E. Pontais (2000) identifient trois problèmes à résoudre du point de vue de l'attaque dont la résolution conduira les élèves à changer de mode d'organisation, de palier. Les problèmes sont liés à l'état du rapport de forces entre les deux équipes à un instant T et

s'expriment en termes de choix. Ils mettent également en évidence les obstacles pour chacun de ces quatre paliers comme le montre le tableau qui suit : l'image opérative d'Ochanine offre un cadre possible pour penser les changements de paliers. Ces changements proviennent de la prise en compte de nouvelles données qui guident la construction de nouvelles nécessités et modifient l'image opérative de l'élève/joueur dans le jeu. En effet, l'image opérative est conditionnée par la finalité de l'action, celle-ci diffère en fonction des paliers comme l'indique le tableau synthétique 2 ci-dessous. En fonction de cette finalité, les informations pertinentes évoluent également influant sur le laconisme de l'image et sur les déformations fonctionnelles. Aussi, nous pensons que les mises en langage peuvent contribuer à l'évolution de cette image opérative chez les élèves.

Tableau 2 synthèse document didactique sports collectifs Lebouvier et E. Pontais (2000)

Palier	Problème à résoudre	Obstacle	Palier
1 Le joueur est organisé par la possession du ballon	Sous la pression du jeu, intégrer la cible et l'adversaire dans ses décisions d'action. Comment en action et sous pression temporelle le joueur va-t-il lire les déplacements des joueurs et les trajectoires de balle pour anticiper ses choix ? Dans le jeu ce problème est tout particulièrement présent quand le Porteur de Balle est confronté au choix suivant : « Aller à la cible ou contourner »	Comportement égocentré. L'élève est organisé par la possession du ballon	2 Le joueur est organisé par l'attaque individuelle de la cible
2 Le joueur est organisé par l'attaque individuelle de la cible	Coopérer pour élargir l'espace d'action et varier les accès à la cible. Dans le jeu ce problème est tout particulièrement présent quand le Porteur de Balle est confronté au choix	Vision centrée	3 Le joueur est organisé par l'attaque collective de la cible avec un partenaire privilégié (en avant)

	suivant : « Aller vers la cible ou passer à un partenaire » ou, pour le Partenaire du Porteur de Balle « Se démarquer en appui ou en soutien »		
3 Le joueur est organisé par l'attaque collective de la cible avec un partenaire privilégié (en avant)	Dans le jeu ce problème est tout particulièrement présent quand le joueur est confronté au choix suivant : « Choisir de faciliter l'action du porteur de balle par son déplacement ou lui offrir des possibilités d'échange » Anticiper le rapport de forces du Porteur de Balle pour se démarquer en appui ou soutien »	Vision centrée et bras équilibrateurs dans le déplacement	4 Le joueur est organisé par l'attaque collective de la cible

3.5 De quels sports collectifs parle-t-on à l'école maternelle ?

Quelques travaux de recherche ont déjà été consacrés à la pratique des sports collectifs à l'école maternelle. Citons notamment la thèse de Reitchess qui, en 1986, interroge les possibilités pour des élèves de grande section de pratiquer le rugby. Pour notre part, nous faisons le choix d'un traitement didactique de jeux traditionnels comme des sports collectifs. Ce paragraphe développe notre option.

À l'école maternelle, l'enjeu est de proposer et de faire vivre des situations d'enseignement/apprentissage qui posent des problèmes accessibles aux jeunes élèves en assurant leur possibilité d'expression. Ces situations et le guidage des apprentissages doivent à la fois construire et maintenir le sens du point de vue de la référence tout en offrant une réelle pertinence du point de vue épistémique. Il s'agit pour nous maintenant de définir des contenus d'apprentissage à la portée des élèves d'école maternelle tout en garantissant le maintien du sens du point de vue du savoir.

Dans les pratiques, les jeux traditionnels sont souvent convoqués à l'école maternelle afin d'initier les élèves à un patrimoine. Ils apparaissent comme propices à servir de lien entre pratique sociale de référence et savoir scolaire pour de très jeunes élèves si on en fait une lecture

didactique au travers du prisme des règles fondamentales des sports collectifs telles que nous les livre Gréhaigne.

C. Pontais (2002) propose une forme de « jeu du loup » adaptée aux très jeunes élèves qui prend en charge ces règles fondamentales et installe ce jeu traditionnel dans l'univers didactique des sports collectifs. Des cochons (attaquants) affrontent des loups (défenseurs) dans une situation non réversible. Il s'agit pour les premiers de transporter des objets (type lego) d'un camp à l'autre sans être interceptés par leurs adversaires.

- ✓ Le camp dans lequel les objets sont déposés joue le rôle d'une très large cible. Le dépôt de l'objet dans la zone (au sol) suffit pour marquer.
- ✓ Le contact n'est pas prohibé pour assurer à la défense l'égalité des chances et compenser le moindre degré d'habileté motrice nécessaire pour marquer.
- ✓ Le degré de liberté d'action sur l'objet est quasiment illimité, celui-ci peut être transporté par l'attaquant dans la mesure où le défenseur intervient sur le joueur lui-même et l'attrape. Cette action provoque la confiscation de l'objet transporté et non l'élimination de l'attaquant comme dans la version non scolarisée du jeu traditionnel. Cet aménagement évite une charge affective trop grande pour de jeunes enfants qui nuirait à leur engagement.
- ✓ Le terrain est relativement vaste (eu égard aux capacités motrices et énergétiques des joueurs à un jeune âge) ce qui contraint les joueurs à un engagement physique important pour le traverser d'un camp à l'autre.

Compte tenu de tous ces éléments, le jeu du loup subit un traitement didactique qui lui assure une certaine filiation avec le rugby du point de vue de la gestion des règles fondamentales (grande taille de la cible, possibilité de contact entre les adversaires) pour garantir l'égalité des chances et l'incertitude du résultat.

Du point de vue des savoirs, il répond à notre conception fonctionnelle des jeux collectifs, ancrée dans la gestion d'un rapport de forces entre deux équipes qui s'opposent et qui vise la construction tactico-technique partagée d'un code d'action et de communication à hauteur des ressources motrices, informationnelles et énergétiques des élèves de l'école maternelle.

Il va permettre à l'élève, surtout, dans une situation d'attaque, de traiter les problèmes épistémiques de choix tels qu'ils sont identifiés par Lebouvier et Pontais. Toutefois, compte tenu de la progressivité des apprentissages, le problème du choix entre « aller à la cible ou contourner l'adversaire » apparaît comme le plus abordable à l'école maternelle même si nous

n'excluons pas la possibilité pour de jeunes élèves de traiter d'autres problèmes. Pour traiter le problème et le résoudre, l'élève va être amené à intégrer de nouvelles conditions pour agir. Ces nouvelles conditions constituent les contenus d'apprentissage. Ils sont fortement connectés aux contenus d'enseignement (Marsenach, 2011, p.44) mais sont envisagés du point de vue de l'élève. Les contenus d'apprentissage à manipuler et l'absence de balle renvoient à la mise en relation de signes saisis dans l'espace de jeu et d'actions locomotrices au niveau du couple attaquant/défenseur telles que les repère Mérand. Nous identifions ces contenus comme la mise en relation du déplacement de l'attaquant, de la cible. et de la position et l'orientation du défenseur.

Ce que nous retenons :

Ce troisième chapitre nous a permis de préciser les savoirs possiblement en jeu en sports collectifs à partir d'une pratique sociale de référence, d'en déterminer leur nature tactico-technique et d'identifier les savoirs à enseigner à l'école maternelle en tenant compte d'une progressivité dans les apprentissages. Cette partie dessine les contours des nécessités qui régissent notre cadre conceptuel des mises en langage. Nous mobilisons une conception fonctionnelle du savoir, une conception de l'école maternelle qui anticipe sur l'école élémentaire articulées à une conception de l'apprentissage qui accorde une place au langage

Chapitre 4 : la relation langage / apprentissages moteurs / savoirs

Les mises en langage peuvent correspondre à différentes réalités tant sur le plan pragmatique des pratiques professionnelles que sur le plan scientifique de la recherche. Dans les deux cas, cette diversité renvoie à des conceptions différentes. Elles ont toujours pour objet un guidage des apprentissages en EPS, discipline liée au corps. La contribution de ce paragraphe à notre travail d'investigation est de mieux comprendre ce qui se joue dans les mises en langage et en quoi ceci est révélateur des conceptions sous-jacentes. Ce travail aidera à la délimitation du concept.

Quelques études se sont emparées de la question de la mobilisation du langage pour progresser en EPS. Elles semblent peu nombreuses et aucune ne s'inscrit dans le contexte de l'école maternelle. La notion de mise en langage et EPS n'apparaît pas dans la littérature.

Ce rapide panorama non exhaustif se concentre sur cinq notions adossées à des cadres théoriques différents, mais qui proposent une prise en charge de la relation langage/apprentissages en EPS.

- ✓ Le cadre processus produit et la notion de feedback,
- ✓ Le cadre de la Théorie de l'Action Conjointe Didactique et la notion de régulation didactique tel qu'il le définit (d'autres cadres mobilisent cette notion),
- ✓ Le cadre de la Cognition Située et la notion de régulation de l'apprentissage,
- ✓ Le cadre semiconstructiviste de l'action motrice et la notion de débat d'idée.
- ✓ Le cadre de la Psychologie Sociale du Développement et la notion d'interactions au sein d'une dyade,

Ces notions convergent parfois, mais présentent également des divergences. L'enjeu de ce paragraphe est d'identifier les conceptions qui fondent ces notions et quel est l'impact de ces conceptions de la mobilisation du langage pour apprendre en EPS. Nous proposons de les

discuter autour d'une question : quelles fonctions ces notions accordent-elles au langage dans les apprentissages en sports collectifs ?

4.1 Les apports de Vygotski pour penser différentes fonctions du langage

La question du langage est un point crucial dans notre recherche. Il convient donc de clarifier son statut dans nos travaux et de les positionner parmi d'autres approches prenant en charge la relation langage/apprentissages moteurs.

La question du langage et de son statut présente une grande complexité que l'approche de Vygotski permet d'embrasser. Le langage est social et offre à chacun le moyen de s'exprimer selon son point de vue comme le précise Clot (2000, p. 41). Il donne au sujet le pouvoir d'agir sur autrui, mais aussi sur lui-même. Ce double pouvoir lui confère le statut d'instrument psychologique. Ainsi, Vygotski démontre qu'« en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (1997, p. 352). Le langage occupe une place prépondérante dans cette collaboration symétrique ou asymétrique génératrice d'apprentissages si elle se situe dans une zone proche du développement naturel.

Par ailleurs, Vygotski théorise la relation entre le langage et la pensée. « La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas, mais se réalise dans le mot. Et c'est justement parce que les processus de développement de l'aspect sémantique et de l'aspect phonétique du langage sont orientés en sens inverse qu'ils forment une véritable unité ». (1997, p.431).

Le langage est à la fois instrument de conceptualisation et moyen d'agir sur autrui dans une perspective plus pragmatique. Pourtant certaines notions que nous mettons sous observation mobilisent des conceptions privilégiant l'un ou l'autre de ces aspects.

4.2 Le langage de l'enseignant, un moyen d'agir : régulations didactiques et régulations d'apprentissage

Les notions de feedbacks et de régulation en éducation traitent prioritairement de l'activité langagière de l'enseignant. Ce paragraphe a pour objet une caractérisation rapide de différentes approches pour nous permettre de situer la notion de mises en langage et mesurer la distance qui les sépare.

Crahay (2007) propose une revue de littérature sur la question de la relation entre performances des élèves et feedback de l'enseignant. Il montre que le terme de feedback a d'abord été considéré comme synonyme d'évaluation. Il résonne alors comme un jugement de valeur empreint d'affectivité. Dans les années 70, les recherches de Bayer aboutissent à un éclaircissement : le feedback relève de la réaction de l'enseignant à une réponse achevée de l'élève, le développement correspond à la réaction de l'enseignant face à un élève en recherche. Le langage est voué à stimuler l'apparition d'un comportement chez autrui. Le propos n'est pas de savoir comment ce nouveau comportement apparaît.

En ce qui concerne les régulations didactiques, Amade Escot (2014) reprenant les travaux de Marsenach postule que l'enseignant n'enseigne effectivement que lorsqu'il régule l'activité des élèves immergés dans une situation d'apprentissage. Ces régulations peuvent être verbales ou non verbales. Boudard (2010) définit ces régulations comme « des temps spécifiques de guidage dont l'objectif est de renforcer ou modifier les intentions d'action des élèves, en leur communiquant des informations à propos de la tâche, des résultats des actions (effets de leurs actions), des moyens pour réussir ("techniques" au sens large) ou de leurs attitudes face aux apprentissages. On pourra ainsi considérer qu'il y a régulation didactique lorsque l'enseignant, suite à un temps d'observation, communique avec un ou plusieurs élèves en vue de favoriser les apprentissages. Ces régulations sont le fruit d'évaluations, à mettre en relation avec des attentes ou des demandes plus ou moins conscientes chez l'enseignant ». (p.94-95) Dans cette approche, les régulations didactiques selon Boudard présentent une double caractéristique :

- Elles questionnent le langage de l'enseignant et non celui de l'élève,
- Elles se donnent pour projet l'autonomie des élèves dans la situation via le processus d'autorégulation.

Ces régulations didactiques questionnent la notion de contrat à double titre. Le contrat de communication relatif au cadre institutionnel d'abord, fixe pour l'enseignant comme pour les élèves des rôles et des statuts. Si le rôle de l'enseignant est d'expliquer et d'aider à réussir, celui de l'élève est d'essayer et de s'appliquer. Le contrat didactique ensuite attribue des positions dissymétriques à l'enseignant et aux élèves au regard du savoir. Le premier sait, les seconds ignorent. (Amade-Escot, Garnier & Monnier, 2007). Le contrat devient perceptible lorsqu'il est rompu.

Une troisième approche, celle des régulations d'apprentissage met sous observation le langage de l'enseignant. Comme les régulations didactiques, les interventions langagières de

l'enseignant procèdent d'une activité de guidage et d'étayage. Cependant, elles ont une fonction de médiateur parmi d'autres de la régulation des apprentissages. Celle-ci peut également avoir pour vecteur les situations didactiques dans leurs dimensions à la fois matérielle mais aussi sociale que construit l'enseignant. La dimension sociale de ces situations intègre le langage des élèves et son poids dans les processus de régulation et d'auto-régulation.

4.3 Le langage de l'élève : régulation d'apprentissage, débat d'idées et dyades

Les régulations d'apprentissage ainsi que le débat d'idées prennent en charge la dimension sociale de l'apprentissage et le caractère transmissible du savoir qui se construit. Les interactions entre élèves sont largement valorisées. Nous proposons maintenant de mettre ces notions et les cadres qui les sous-tendent en discussion pour situer notre conception des mises en langage par rapport à elles.

Dans le cas des interactions d'apprentissage, les interactions entre élèves sont importantes dans la mesure où elles déclenchent un processus d'autorégulation. Cette forme de régulation est plus large que la régulation didactique et prend plus en compte les processus d'apprentissage des élèves ainsi que les situations mises en place pour faire apprendre. Savoir enseigné et situations sociales dans lesquelles on l'enseigne sont intimement liés dans l'approche de la cognition située développée par Mottier Lopez (2012). La production langagière est à la fois un moyen d'agir sur autrui et le témoin ou l'agent d'un processus de conceptualisation. Cependant, cette approche prend en compte le processus d'instrumentation lié à l'instrument psychologique langage. Les interventions de l'enseignant et des pairs ont pour ambition de rendre transparents et d'accompagner les processus à mettre en œuvre pour mobiliser des outils ou collaborer, mettre en relation divers éléments ou intégrer une nouvelle connaissance en la mettant en mots dans une perspective de transformation.

Des points de vue centrés sur l'apprenant apparaissent au travers d'autres approches comme celle de la psychologie sociale du développement qui déploie la notion de conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1981, Perret-Clermont et Nicolet, 1988). Rey (2002) montre comment la réflexion pédagogique s'est appropriée cette notion issue de recherches expérimentales, dont celle initiée par l'école de Piaget, pour n'en conserver que des principes opérationnels :

1. « La confrontation des opinions entre élèves, loin d'être une perte de temps, peut être élevée à la dignité de moment de processus d'apprentissage,
2. Les inégalités de niveau entre élèves sont, jusqu'à un certain degré, un facteur d'apprentissage » (Rey, 2002, p.49).

Il s'agit là d'une véritable dissonance cognitive dans laquelle les dimensions langagières occupent une large place. Des outils méthodologiques sont mobilisés en vue d'étudier avec le plus de précision possible les relations entre langage/pensée/action et savoir. L'approche sémiocconstructiviste s'appuie sur le courant de la pragmatique discursive pour analyser les liens et comprendre le fonctionnement couplé du langage, de la pensée et de l'action. Ce courant a vocation à concevoir les interactions langagières et les actions en sports collectifs comme une dynamique empreinte d'intentions et d'effets. Il postule que dire, c'est faire. Pour Kerbrat-Orrechioni (2004, p.27-42) « (...) cette conception "agissante" (ou praxéologique) est aujourd'hui communément admise comme allant de soi par tous ceux qui traitent d'objets de discours, qu'il s'agisse des énoncés envisagés comme "des actes de langage", voire des "actions" (terme préféré dans la littérature conversationnaliste) ou d'unités plus vastes comme les "activités discursives" ou les événements communicatifs. ». L'approche sémiocconstructiviste s'adosse sur une conception similaire de l'action puisque « toute action est un acte inscrit dans un projet d'influence destiné à produire certains effets sur autrui ». (Wallian et Chang, 2007, p. 156). L'action du joueur et la lecture du jeu s'inscrivent dans un jeu d'intentions et d'interprétations par autrui semblable aux actes langagiers. Comme dans une conversation où les rôles peuvent se modifier à chaque instant, le contexte dans un sport collectif évolue à chaque action provoquée par une intention, elle-même déclenchée par une intention prêtée par autrui. Mais, comme dans les actes langagiers, l'interprétation peut être faussée. Le débat d'idées, tel qu'il est présenté par Gréhaigne ou Wallian, est initié par un désaccord initial et suppose « une construction collective de l'action à interpréter et à modifier, dont la concordance est négociée ». (Wallian, Chang, 2007, p.162). Le but est de produire un énoncé cohérent et partagé, une règle d'action, qui a valeur d'institutionnalisation et que sera mise à l'épreuve en actes.

Pour ces auteurs, le langage occupe un double statut. Il permet d'agir sur autrui (dire c'est faire). Mais il permet aussi de mettre à jour ses propres intentions et ses interprétations pour les confronter à d'autres et les renégocier eu égard au contexte pour partager des significations et s'inscrire dans un projet collectif. Il participe de ce point de vue au processus de conceptualisation en engendrant une prise de conscience de leur prestation par les élèves en lien avec des intentions. « Cela engage, interroge, interpelle l'élève dans sa capacité à conceptualiser les actes observés, en d'autres termes à émettre des hypothèses d'actions et à les verbaliser » (Gréhaigne, Deriaz, 2007, p.120). Cette mise à distance vise une interprétation de la situation qui vient d'être vécue et le partage de cette interprétation dans le but de résoudre un problème concret lié au match en cours, dans un contexte social et culturel singulier. Le savoir en jeu est

peu théorisé et surtout entièrement dépendant du contexte. L'apport n'est pas exclusivement externe mais la rupture épistémologique qui va conduire à la construction d'un savoir par les élèves n'émane pas uniquement d'une objectivation de leur propre expérience. Cette rupture s'incarne dans le processus d'institutionnalisation sous la forme de « règles d'action ». Toutefois, c'est bien l'autonomisation par le savoir qui est visé, c'est-à-dire la mobilisation autonome du savoir construit pour gérer un problème dont il est la solution dans des situations qui dépassent le cadre scolaire. La mobilisation du conflit sociocognitif proposée par cette approche présente quelques divergences avec l'école genevoise. En nous appuyant sur les travaux de Rey (2007) précédemment cités, nous nous proposons de les mettre évidence. Piaget désigne l'état du sujet en déséquilibre cognitif comme « conflit cognitif ». Rey cite l'exemple d'un enfant qui n'a pas franchi le stade de la conservation des quantités, devant qui on verse le contenu d'un verre large dans un verre étroit. Une contradiction naît entre une quantité unique et un résultat apparemment différent dans le verre. Il semble il y en avoir plus dans le verre étroit que dans le verre large alors que la quantité n'a pas été modifiée. Lorsqu'il sera en mesure de gérer cette contradiction, l'enfant parviendra au stade de la conservation des quantités. Des recherches expérimentales montrent que le processus est accéléré **chez cet enfant-là** s'il est contredit par des pairs ayant eux-mêmes franchi le stade de la conservation des quantités. Le conflit sociocognitif agit comme accélérateur du conflit cognitif. Il ne bénéficie de fait qu'à un enfant dont l'état de développement est moins avancé. L'enjeu est différent dans la manière dont l'approche sémiocconstructiviste mobilise le conflit sociocognitif dans le débat d'idées. Il s'agit alors de provoquer, chez tous les élèves une réinterprétation de la situation dans le but de s'inscrire dans des significations partagées et un projet commun.

Les travaux de Darnis (2010) et leur approche sociocognitive sur les dyades intègrent également largement la notion de conflit sociocognitif dans le contexte des sports collectifs. L'auteure nous rappelle que, dans une perspective didactique, « l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir, mais un déclencheur de mise en activité d'apprentissage, un médiateur entre le savoir et l'élève. Il doit créer un environnement didactique susceptible de développer l'apprentissage des élèves ». Darnis et Laffont (2008) étudient comment s'élabore une stratégie en sports collectifs au sein d'échanges entre pairs. Elles mettent sous observation le langage et les interactions entre élèves dans le cadre d'une forme particulière de groupement décidée par le professeur : la dyade. Au sein d'une dyade, des recherches montrent que le sujet se retrouve dans une situation de déséquilibre inconfortable entre la proposition du pair et la sienne qui l'amène et un questionnement dans le but, soit d'intégrer les deux propositions dans une nouvelle cohérence, soit d'examiner une nouvelle voie. Il y a « résolution cognitive du conflit ». Darnis

et Laffont montrent que la solution produite à l'issue du conflit est bien souvent plus élaborée que les solutions initialement proposées par les élèves. Il ne s'agit pas d'un processus additif de deux solutions mais bien d'une restructuration rendue incontournable par la confrontation de deux points de vue. Cette restructuration conduit à des progrès individuels.

Darnis et Laffont montrent que les interactions verbales même brèves dans une forme de dyade légèrement dissymétrique favorisent l'accès à un niveau stratégique supérieur en handball et voient se multiplier les interactions de tutelle et de co-construction dans une perspective d'autonomisation du joueur.

Ces approches sociocognitives confirment le lien qui unit le langage des élèves et les apprentissages moteurs qui animent notre travail d'investigation. Elles appuient l'idée que parler permet de mieux jouer en sports collectifs, et ce pour différentes raisons :

- Dans le cas des interactions d'apprentissage, parler permet de transmettre des procédures.
- Dans le cas du débat d'idées, parler permet de construire une solution.
- Dans le cas des dyades, parler permet de collaborer et élaborer des stratégies.

Cependant, aucune de ces trois approches ne s'intéresse à la manière dont le langage permet l'avancée des contenus et à la perception de cette avancée dans les productions langagières. En cela, elles se démarquent de nos préoccupations.

Ce que nous retenons :

Ce rapide panorama nous a permis d'explorer des formes de mobilisation du langage en sports collectifs. Cette investigation appelle quelques conclusions. Le langage des élèves ne fait pas systématiquement l'objet d'une attention particulière et lorsqu'il l'est, c'est surtout dans une dimension pragmatique. Aucune des études citées n'aborde le langage dans une perspective d'évolution couplée à des contenus d'apprentissage en construction. Si le langage est perçu comme vecteur d'apprentissage, il n'apparaît jamais comme une fenêtre donnant accès à l'activité d'apprentissage elle-même.

Par ailleurs, les conceptions différentes en jeu dans les différentes approches se traduisent par des choix concrets distincts dans les solutions de mises en langage. La relation temporelle entre le temps de l'action et celui du langage, l'activité de l'enseignant, les formes de regroupement ou encore la mobilisation d'outils langagiers comme support ne sont pas neutres et sont à questionner dans la définition et la délimitation du concept.

Chapitre 5 : les mises en langage comme objet d'analyse de notre recherche

L'enjeu est maintenant de reconstruire la spécificité des mises en langage dans le cadre théorique de la problématisation en intégrant les concepts mobilisés dans les parties précédentes. Comment et à quelles conditions les mises en langage peuvent-elles prendre en charge les relations langage/apprentissages moteurs/savoir ? Nous les définissons comme des réponses techniques et raisonnées à un problème professionnel. Elles s'observent au travers du lien qu'elles entretiennent avec les savoirs en jeu et les contenus disciplinaires. La notion de mise en langage s'appréhende sur l'idée d'un double mouvement entre le langage et les apprentissages disciplinaires. S'il faut parler pour apprendre dans les disciplines, apprendre dans les disciplines permet aussi de manipuler avec plus de dextérité des conduites langagières spécifiques telles qu'expliquer pour le cas de l'EPS, en mobilisant des éléments relatifs au savoir en jeu et qui se traduisent par des formes langagières particulières. Cette focalisation sur ce que font les élèves avec le langage de l'EPS en EPS ne doit nullement remettre en cause le primat de l'action et même d'une grande quantité d'action. Nous entendons par le langage de l'EPS, les formes langagières porteuses du savoir en jeu et en construction.

Nous mobilisons une conception interactionniste du langage que le concept de dialogisme développé par Bakhtine éclaire pour une part. Tout énoncé, oral ou écrit, est produit dans un réseau d'interactions dont deux en particulier sont développés par l'auteur. D'une part, « le discours naît dans le dialogue comme sa vivante réplique et se forme dans une action dialogique mutuelle avec le mot d'autrui, à l'intérieur de l'objet. Le discours conceptualise son objet grâce au dialogisme. » (Baktine, 1978, p. 103) Ainsi les énoncés sont porteurs d'énoncés déjà produits sur le même objet et les incorporent, faisant ainsi évoluer la représentation de l'objet chez les protagonistes. D'autre part, « se constituant dans l'atmosphère du "déjà dit", le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue. Il en est ainsi de tout dialogue vivant » (Baktine, 1978, p. 103). Le second volet du dialogisme assoit

le fait que tout énoncé répond à un autre énoncé et en déclenche d'autres. Les productions langagières ne peuvent se concevoir indépendamment d'une interaction.

Prenant appui sur ces travaux, Bronckart (1996) développe son propos autour de l'interactionnisme discursif. Il met en évidence le lien qui s'établit entre les productions langagières et le domaine d'action auquel elles renvoient. Ce point de vue soutient le poids que pèse les « activités collectives médiatisées par les pratiques langagières » sur la pensée consciente. Celle-ci se révèle à partir de l'action et du langage pour s'incarner dans des individus singuliers. Mais ce processus a une temporalité importante. Ainsi, le linguiste observe l'activité langagière d'un sujet dans sa relation avec son activité en général. « Nécessité qui conduit à délimiter dans l'activité collective, des actions langagières comme unités psychologiques synchroniques, fédérant les représentations dont dispose un agent à propos de contextes d'action, dans leurs aspects physiques, sociaux et subjectifs ». (p. 110)

Il détermine ainsi un « appareil notionnel » (Bronckart, 1996, p.150) sur trois niveaux :

- ✓ **Les activités langagières** qui ont cours dans les collectivités humaines. Des agents singuliers y participent, en tant que sièges d'actions langagières déterminées. Ces activités produisent des significations. Ce sont des unités psychologiques.
- ✓ **Les textes** en tant que *formes communicatives* globales et « finies ». Ils témoignent de leur construction dans le temps et constituent les produits concrets des actions langagières. Les textes se distribuent en genres adaptés aux enjeux de formations sociolangagières. Ces genres, dont le nombre et les frontières sont par essence indéterminés, restent à disposition au titre de modèles dans ce construit sociohistorique qu'est l'intertexte. Les textes mettent en œuvre les activités langagières avec les ressources de la langue. Ce sont des unités communicatives.
- ✓ **Les types de discours**, comme *formes linguistiques* attestables dans les textes et traduisant la création **de mondes discursifs** spécifiques. Ils se distinguent par des formes configurations d'unités linguistiques caractéristiques.

En quoi les apports de Bakhtine et Bronckart font-ils progresser notre problématique ?

Ils nous conduisent à admettre que les pratiques sociales pouvant servir de référence produisent des genres de texte qui leur sont propres. Or les aspects langagiers ne sont pas pris en compte dans le processus de transposition didactique tel que nous l'avons présenté à partir des travaux de Martinand. Selon nous, il convient d'adjoindre le genre de texte qui est en jeu dans la pratique sociale de référence pour engager un premier processus de transposition externe. Ce premier

processus nous invite à penser le savoir à enseigner en relation avec la construction d'un genre de texte précis et à intégrer des modes d'agir et de parler à la définition d'un savoir. Cette construction ne va pas de soi et les prescriptions institutionnelles demeurent assez floues en ce qui concerne l'objet langage dans les domaines d'apprentissage de l'école maternelle.

L'ambition des mises en langage est double. Il s'agit d'une part de prendre en compte ces aspects langagiers propres aux pratiques sociales de référence. Il s'agit également de permettre l'émergence de traces intimes de construction de savoir au travers des productions langagières des élèves et de donner au langage une place de fenêtre permettant d'accéder à l'activité d'apprentissage elle-même. Nous traitons dans notre étude des mises en langage en EPS, mais elles peuvent être travaillées dans d'autres disciplines.

Les mises en langage en EPS occupent le terrain souvent laissé en friche aux côtés de l'action pour *in fine* participer à l'émergence de la pensée consciente. Cette pensée consciente en sports collectifs revêt la forme de choix raisonnés en fonction des signes perçus dans l'espace de jeu. Elle nous intéresse dans la mesure où nous nous inscrivons dans une conception de l'EPS qui vise la transformation d'une motricité ordinaire en une motricité extraordinaire et que cette transformation passe par une reconfiguration de la manière dont l'élève mobilise l'ensemble de ces ressources sur le plan énergétique, sur le plan de la prise d'information et sur le plan loco-manipulateur, sans dissocier corps et pensée. Dans cette conception de l'EPS, le langage participe de cette reconfiguration en permettant une mise à distance de l'action. Cette mise à distance poursuit l'objectif de mettre en relation des tentatives, des résultats et des raisons. Cette mise en relation renvoie à la pensée consciente. De nombreux apprentissages en EPS s'accomplissent dans des formes d'adaptation sensori-motrices. Par ailleurs, la pression temporelle en sports collectifs fait que l'action ne passe pas toujours pas le raisonnement. Pour autant, deux arguments nous invitent à considérer la dimension langagière avec intérêt. Le premier argument concerne le caractère partageable et transmissible du savoir dont fait état Astolfi et qui intègre une dimension langagière. Le second argument concerne le cadre scolaire dans lequel nous nous situons dans lequel le langage occupe une place fondamentale. Par ailleurs, seuls les savoirs qui peuvent conduire les élèves à modifier leur mode d'organisation font l'objet de mises en langage.

Cet espace nous semble particulièrement peu investi à l'école maternelle et en particulier en sports collectifs. Les mises en langage visent la fréquentation et la construction à l'échelle d'un jeune élève d'un mode de communication en adéquation avec le mode d'agir pour participer à l'élaboration du mode de pensée propre aux sports collectifs. Ce mode de pensée est organisé

par l'action efficace, c'est un mode de pensée tactique (Gréhaigne, Caty, 2014) comme nous le développerons dans les paragraphes qui suivent.

Les mises en langage s'appuient sur l'idée développée par Bruner (1983, p.254) que l'on retrouve affirmée dans l'approche par la problématisation selon laquelle « d'une certaine manière, parler de compétence, c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du *savoir comment* plutôt que simplement du *savoir que*. »

Les mises en langage sont destinées à faire vivre les contenus d'apprentissage, elles ont un fort potentiel épistémique. Le terme de contenus mérite notre attention. Marsenach (1991) définit les contenus d'enseignement comme « les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions » (p.44). Lebouvier et Lhoste (2013) indiquent que ces contenus d'enseignement « se déploient dans plusieurs dimensions : épistémologique, liée aux problèmes auxquels ils sont des réponses ; sociale, liée au partage de la connaissance en train de se construire ; psychologique, rattachée à l'activité du sujet qui apprend » (p .92). Ces deux définitions laissent apparaître la conjugaison de deux éléments distincts que nous souhaitons mettre en discussion pour apporter une nuance. Le premier élément que nous dégagons est celui de l'intention de l'enseignant qui renvoie majoritairement à la dimension épistémologique des contenus. Le second élément renvoie lui à la dimension psychologique du contenu et à un processus. Si le premier élément s'apparente effectivement à un contenu d'enseignement et à l'intention de l'enseignant, le second se révèle comme un contenu d'apprentissage référé à l'activité de l'élève. Nous plaçant du point de vue de l'élève qui apprend, nous préférons le terme de contenus d'apprentissage. Les contenus d'enseignement ne sont pas de nouvelles actions à produire, mais de nouvelles mises en relation, de nouvelles combinaisons d'indices pris dans le temps, dans l'espace ou sur soi pour produire de nouvelles actions. Les mises en langage peuvent être considérées comme un espace de transaction entre enseignant et élève autour de contenus disciplinaires. Elles peuvent aussi s'envisager comme un espace de construction des contenus d'apprentissage par l'élève. Quel que soit le point de vue qu'on adopte, elles constituent un « espace de vie des contenus », pour reprendre l'expression utilisée par Lebouvier et Lhoste conduisant à la transformation et au progrès des élèves.

Les mises en langage ne naissent pas forcément d'un désaccord, mais elles traitent un problème. Les mises en langage en EPS ne se donnent pas pour projet de passer d'une interprétation du contexte à une autre comme le propose le débat d'idées, mais d'explorer de nouveaux possibles qui vont permettre la construction de nécessités nouvelles, ce qui n'est pas contradictoire. La confrontation des points de vue, qui les rapprochent du conflit sociocognitif tel qu'il est perçu

dans les approches sociocognitives que nous avons pu évoquer dans les paragraphes précédents, ont vocation à faire évoluer les conceptions en les asseyant sur de nouvelles nécessités à prendre en compte et en les articulant à des données.

L'enseignant initie les mises en langage et les anime. Il agit concrètement sur la situation d'enseignement/apprentissage pour les mettre en place et les faire vivre : l'objet des échanges, le lieu, la mobilisation ou non d'un support (et de ce dont il est porteur), le mode de regroupement des élèves, la relation temporelle entre le temps de l'action et celui de la mise en langage et enfin sa propre activité. Les choix concrets et leur agencement dans la situation s'effectuent dans le but d'obtenir un effet sur l'apprentissage des élèves. Ce double aspect usage et intention confère aux mises en langage le statut de techniques. Ce sont des procédés didactiques dont on peut rendre compte. Elles interrogent le contrat didactique entre maître et élèves. Ce contrat participe à la dévolution qui se dissimule derrière le terme « mise ». En effet, le langage des élèves dans ces dispositifs leur attribue la responsabilité de la construction des apprentissages.

Les moyens mis en œuvre, les choix concrets sur la situation, sont dépendants de plusieurs choses. Tout d'abord, ils sont dépendants du problème traité et donc de la conception du savoir que mobilise l'enseignant. Ils sont également dépendants de l'effet qu'escompte l'enseignant de ce moment particulier sur l'activité cognitive des élèves. Enfin, ils expriment la prise en charge de nécessités implicites liées à des conceptions que mobilise le professeur.

En ce qui concerne la temporalité, les mises en langage se distinguent de toutes les formes d'interactions évoquées puisqu'elles peuvent avoir lieu, pendant ou après la séance d'EPS, mais aussi en amont. En cela, elles divergent des processus de régulation.

Enfin elles intègrent la notion d'outils tout comme les régulations d'apprentissage.

À titre d'exemple, nous proposons quelques interactions saisies lors d'une mise en langage en cours de séance en moyenne section. (PE → professeur des écoles, E → élève) avec une demi-classe.

PE : Alors ? D'après vous si elle ne se fait pas attraper, c'est seulement parce qu'elle court vite ?

E : Non, c'est parce que... c'est parce que ...les loups étaient en train d'attraper deux cochons.

PE : Les loups étaient occupés.

E : A attraper deux cochons...

PE : A chaque fois ?

E : Y avait... y'avait pas de loup au milieu et j'ai couru au milieu pa'ce que y'avait pas de loup.

PE : Tu entends ? Quand il n'y a pas de loup au milieu, elle court au milieu. Ça c'est choisir...

E : Une bonne route !

Ici, le travail du langage, avec des mots simples, va centrer les élèves sur des indices à prendre en compte (la position, l'orientation du défenseur et le couloir radial dégagé) et à mettre en relation pour sélectionner une trajectoire. La focalisation sur le joueur rapide est délaissée au profit d'un jeu dynamique à lire continuellement notamment dans la relation attaquant./défenseur.

Il convient maintenant d'interroger les mises en langage de différents points de vue afin de déterminer leur bien-fondé à l'école maternelle pour permettre à tous les élèves de progresser indépendamment de leurs différences quelles qu'elles soient et de mettre en évidence leur singularité au regard des approches que nous avons préalablement exposées.

5.1 Mise en langage et développement du langage

Inscrire les mises en langage dans un double mouvement d'apprentissage en sports collectifs et langagiers impose de clarifier la question du développement du langage chez les jeunes enfants. Ce paragraphe a pour objet de développer des éléments théoriques dans une perspective vygotkienne qui répond à l'argument de précocité que l'on pourrait prêter aux mises en langage. Les travaux de Bruner éclairent notre approche dans le processus d'acquisition du langage en donnant à voir la complexité de l'objet ainsi que des appuis qui se mobilisent dans sa conquête. La contribution de ce paragraphe est de mettre en avant comment les mises en langage prennent appui sur le processus que décrit l'auteur.

5.1.1 La relation développement / apprentissage

La construction de notre cadre théorique nous a déjà conduits à développer notre conception sociale de l'apprentissage qui met en avant l'intérêt de l'imitation et de la collaboration pour progresser. Dans cette conception sociale, nous l'avons montré, le langage joue un rôle important. Il entretient une relation très particulière avec la pensée. « La pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot ». (Vygotski, 1985, p. 428)

Cette conception sociale s'appuie également sur une conception originale de la relation développement/apprentissage dans laquelle intervient le concept de Zone Proximale de Développement dont nous avons déjà fait état. Les mises en langage s'appuient sur la relation entre le développement psychique et l'apprentissage telle que la définit le socio-constructiviste Vygotski « L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors,

fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement » (Vygotski, 1997, p.355). Développement et apprentissage entretiennent des liens complexes et ne peuvent être confondus ; l'apprentissage précède le développement. Cependant, il convient de distinguer deux niveaux de développement : le premier, correspond à ce que l'enfant est capable d'accomplir seul, le second, correspond à un niveau de développement potentiel. Entre ces deux niveaux, le psychologue détermine cette « Zone Proximale de Développement ». Pour Vygotski, la réussite autonome de l'action ne conditionne pas l'apprentissage. Suivons la voie qu'ouvre Vygotski pour penser comment les mises en langage contribuent à l'apprentissage en EPS. Si le passage par la mise en mots a un impact sur la pensée alors les mises en langage vont permettre des reconfigurations en clarifiant et en manipulant les contenus d'apprentissage à partir, non pas de tentatives toutes réussies dans le jeu mais aussi à partir de tentatives échouées. L'examen des contenus dans toutes ces situations a vocation à faire émerger des nécessités. Par ailleurs, à partir du moment où un élève réalise une prestation, Vygotski nous invite à penser le progrès que cet élève est en mesure de réaliser avec de l'aide. Les mises en langage constituent un des espaces, ce n'est pas le seul, où l'aide peut être apportée.

Un autre aspect des travaux de Vygotski nourrit notre problématique. Le psychologue propose de distinguer les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Les premiers se développent à partir de l'expérience alors que les seconds se développent par le langage dans le cadre d'un enseignement, en collaboration et en référence à la Zone Proximale de Développement. Le cadre scolaire représente l'instance privilégiée de construction de développement de ces concepts. Vygotski souligne « l'incapacité à l'abstraction » des concepts quotidiens et « l'insuffisante saturation en concret » des concepts scientifiques (1997, p.275). Ces modes de développement différents impactent le langage. « L'enfant formule mieux ce qu'est la loi d'Archimède qu'il ne définit ce qu'est un frère » (1997, p. 292). Vygotski met également en avant l'organisation des concepts scientifiques en système.

Les mises en langage offrent un espace de construction des concepts scientifiques puisqu'il s'agit de s'extraire de l'expérience pour construire de nouvelles mises en relations, combiner de nouveaux indices, d'une portée plus générale, plus abstraite, afin envisager de nouvelles actions.

5.1.2 Le processus d'acquisition du langage selon Bruner

Pour interroger le bien fondé des mises en langage à l'école maternelle, il nous faut comprendre comment le langage s'acquiert dans les premières années de l'existence de façon à identifier ce

qui, dans le cadre socio-constructiviste qui est le nôtre, peut être appris. Dit autrement, il nous faut déterminer ce qui relève du développement du langage afin de déterminer les savoirs accessibles dans la Zone Proximale de son Développement par un jeune enfant en collaboration avec d'autres enfants encadrés par un enseignant dans le cadre scolaire. Cependant, l'enfant qui entre à l'école maternelle est déjà engagé depuis très longtemps dans un processus d'acquisition du langage. Ce processus consiste selon Bruner (1983) à partir à la conquête de trois facettes interdépendantes du langage : une forme syntaxique (qui renvoie à la maîtrise d'une langue, c'est-à-dire d'un code conventionnel), une fonction sémantique (qui renvoie à la signification de l'énoncé) et enfin une fonction pragmatique (qui renvoie à ce que l'on veut faire avec les mots). Bruner expose une théorie fonctionnelle du développement du langage qui s'appuie sur l'idée de l'intention. La communication a un but précis. Le volet pragmatique du langage, éclairé par les travaux d'Austin, a été longtemps minoré alors qu'il joue un rôle prépondérant dans son développement. Il apparaît comme l'axe le moins mystérieux de la conquête du langage car bien plus soumis à des feedbacks et des corrections que les axes syntaxiques ou sémantiques. Bruner montre comment, dès la naissance les échanges avec la mère, toujours fondés sur de l'intention vont évoluer dans leur forme. Par conséquent, le développement du langage est un processus « d'entrée dans le discours qui demande que les deux partenaires d'un dialogue interprètent une communication et son intention ». (1983, p. 33) L'axe syntaxique est un moyen de rendre compte de l'axe pragmatique.

En ce qui concerne le développement de l'axe sémantique, de la fonction référentielle du langage, Bruner met en œuvre le concept d'attention conjointe. Dès les premiers mois de l'enfant, les interactions mère/enfant se centrent sur un objet. Au moyen de procédés déictiques la mère signale à l'enfant qu'il y a dans son environnement quelque chose qui mérite l'attention. Vers sept mois, l'enfant est sensible à ces signaux oraux et déplace son regard. S'appuyant sur des expériences menées par d'autres chercheurs, Bruner avance le fait que l'enfant cherche du regard l'objet tout en maintenant le contact visuel avec sa mère. La phase suivante consiste à montrer du doigt l'objet, geste auquel s'associera un peu plus tard une forme phonétique régulière. Puis, au travers de jeux de langage de type « où est... ? » ou encore « qu'est-ce que c'est ? » accompagnés de gestes, l'enfant, en interaction avec sa mère ou un adulte protecteur, va continuer à mettre en relation des éléments de contexte immédiat avec des signes linguistiques.

Les paragraphes qui suivent mettront en évidence comment sont prises en charge ces trois facettes dans les mises en langage. Il convient également d'apporter quelques éléments concernant le processus. Le psychologue met en évidence l'interaction nécessaire entre « un

dispositif d'acquisition du langage » (LAD) qui renvoie à de l'inné et « un système de support pour l'acquisition du langage » (LASS) mis en place par l'adulte et qui renvoie à de l'acquis, pour qu'un enfant accède à une forme extériorisée du langage. Un lien étroit unit les capacités humaines et la culture qui les contraint à s'exprimer dans un jeu d'interprétation et de négociation. « La seule manière d'apprendre les usages du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer ». (p.110). D'une certaine manière, l'école maternelle prend le relais de la famille dans la mise en place de situations de communication qui vont solliciter les différentes facettes du langage et les faire progresser. Les mises en langage sont un type de situation de communication propre au cadre scolaire.

Revenons sur les dons indispensables, selon les termes de Bruner, au développement du langage et sur lesquelles les situations construites à l'école pour mobiliser le langage peuvent prendre appui. Bruner en identifie quatre.

1. **La disponibilité orientée vers les moyens et les fins.** Très tôt, l'enfant est capable de mobiliser des moyens pour atteindre un but. Des expériences montrent qu'il maîtrise assez rapidement sa tétée pour percevoir une image nette (qui est floue lorsqu'il tète).
2. **La transactionnalité.** Dans ses 18 premiers mois une part importante de l'activité de l'enfant a pour but la communication. Le partenaire privilégié de cette communication est la mère ou un adulte protecteur. Un système d'attention réciproque va faire évoluer l'attachement biologique en « quelque chose de plus subtil et plus sensible aux particularités individuelles et aux formes de pratique culturelle ». (p. 22)
3. **La systématisation.** L'action du tout jeune enfant se développe dans des situations peu nombreuses et fait l'objet d'une « systématisation » comme l'a montré Piaget. Un objet, par exemple va être exploré avec toutes les possibilités motrices que l'enfant a à sa disposition (empoigner, jeter au sol, taper, le porter à sa bouche, sur le sommet de sa tête...). C'est principalement dans ces situations que va s'ébaucher la communication pré-linguistique et linguistique. Par ailleurs, le jeune enfant montre une capacité importante à réaliser beaucoup de choses avec des riens », à investir la nouveauté avec tout le répertoire de connaissances qu'il a engrangées.
4. **L'abstraction.** L'enfant, dans sa première année, mobilise des règles organisées et très abstraites pour percevoir ce qui l'entoure. Piaget a mis en évidence la capacité du bébé à détecter l'immuable dans son environnement.

Ainsi, l'élève d'école maternelle a déjà développé ces dons. Voyons maintenant dans quelle mesure les mises en langage mobilisent ces appuis.

Les mises en langage s'adosent sur le premier don inné évoqué par Bruner. Le langage est un moyen orienté vers le but d'être plus performant dans les temps d'action dédiés aux sports collectifs. Elles s'inscrivent et poursuivent le processus de développement du langage qui n'est pas abouti à l'école maternelle.

Le don inné de systématisation est largement mobilisé dans les mises en langage qui sont l'occasion pour l'élève de convoquer le matériau langagier à sa disposition, de le combiner de manière originale pour explorer des situations nouvelles du point de vue des contenus et du point de vue pragmatique. Dans une perspective vygotkienne, les mises en langage anticipent sur le développement dans une Zone Proximale qui va autoriser l'apprentissage adapté au jeune âge de l'apprenant.

1.1.1 Le rôle de l'adulte dans le développement du langage

Dans le cadre d'une conception fonctionnelle du développement du langage, le rôle du parent d'abord, de l'adulte ensuite dépasse celui du modèle syntaxique. En vertu du don inné de transactionnalité, il est l'interlocuteur dans une situation de communication qui assume ce rôle, attentif à l'axe sémantique accessible à un jeune enfant et à ses progrès. Bruner met en évidence que c'est l'axe pragmatique et donc ce que vise l'enfant quand il communique qui permet de comprendre le passage d'une communication prélinguistique (bruits, monstres...) à une communication où les mots deviennent un système conventionnel partagé pour s'exprimer. Le langage de l'enfant évolue d'abord pour agir sur son interlocuteur et pour satisfaire de besoins de différentes natures, notamment physiologiques.

Le psychologue met en avant l'idée qu'en vertu du don inné de systématisation, donner à l'enfant l'occasion, dans le cadre d'une communication, d'étendre le langage qu'il possède déjà à de nouveaux contextes, c'est lui permettre d'apprendre en langage. L'adulte remplit également ce rôle. Les mises en langage prennent en charge cet aspect puisqu'elles ne déterminent pas d'objectifs syntaxiques a priori, partant du principe que la nécessité sémantique de recourir à une certaine complexité se traduira sur le plan grammatical. Elles portent une attention particulière à l'axe sémantique et à l'axe pragmatique, comme nous le verrons dans la suite de notre développement.

Nous l'avons vu, la mère joue un rôle crucial dans le développement de la fonction référentielle. Elle l'initie puis négocie sur la base d'une compréhension possible et partagée entre l'enfant et elle-même à propos de la référence en pleine conscience qu'il y a asymétrie dans cette relation triangulaire, mère/enfant/référence.

Le rôle de l'adulte, dans le cadre de scénarios, va se concentrer sur des « réglages minutieux » qui feront progresser l'enfant. La notion de scénario mérite un éclaircissement. Il s'agit chez Bruner, d'« un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. (...) Ils ont une qualité les apparentant à un script qui suppose non seulement une action, mais aussi un lieu de communication qui constitue, anime et complète l'action. » (1983, p. 111)

S'appuyant sur les travaux de Bickerton, Bruner met en évidence le fait que le jeune enfant perçoit des distinctions dans le monde réel et tente de les traduire avec des moyens linguistiques. Bickerton se réfère à des distinctions entre des événements spécifiques et non spécifiques, des états « ponctuels et des processus, des événements « ponctuels » et des événements continus ou encore des actions causales ou non causales. Mais cette perception nécessite l'aide d'un adulte pour la saisir de manière conceptuelle et pour la traduire en mots.

Ceci nous conduit à interroger le rôle de l'enseignant dans les mises en langage. Le travail autour des contenus va orienter les échanges autour d'évènements particuliers qui les mettent en scène. Seul l'adulte, surtout en maternelle, est en mesure de distinguer ce qui relève de l'anecdote de ce qui relève de nouvelles mises en relation à opérer, de nouveaux contenus à examiner. Il joue un rôle déterminant dans les objets discutés au cours de la mise en langage. De quoi parle-t-on ? Quelles actions, épisodes sont susceptibles d'engager les élèves dans un examen d'indices épars à mettre en relation en dépassant l'anecdote ?

5.2 Mises en langage et savoirs

Il nous faut maintenant examiner la relation qu'entretiennent les mises en langage avec les savoirs en sports collectifs pour envisager le double mouvement apprentissages en sports collectifs/apprentissages langagiers.

5.2.1 Fonction sémantique du langage et savoirs en sports collectifs

Si l'on se place maintenant du point de vue de la fonction sémantique du langage, Jaubert nous rappelle qu'« un élève (...) devient acteur dans un contexte disciplinaire donné, dont la fonction énonciative répond à un certain nombre de valeurs et de règles historiquement et culturellement élaborées. Non seulement il construit des éléments constitutifs du savoir visé, mais il apprend simultanément à mettre en œuvre des modes d'agir-parler-penser indispensables au travail de la discipline ». (2007, p.18). Par conséquent il convient de s'interroger, comme nous l'avons fait précédemment, sur la nature des savoirs en sports collectifs pour déterminer vers quel mode d'agir-parler-penser orienter l'activité des élèves. Cela nous renvoie au cadre dans lequel se

construisent les savoirs d'une part et à la dimension sémantique du langage dans les situations particulières des mises en langage pour progresser en sports collectifs d'autre part.

Les activités sportives dont font partie les sports collectifs intègrent la classe des activités techniques dans la mesure où elles agissent sur le réel en apportant des solutions originales à des problèmes concrets. Ces solutions résultent de la mise en relation d'indices saisis sur soi, sur l'adversaire et dans l'espace pour effectuer des choix d'action.

Le concept de la « technique » demeurant flou à cette étape de notre développement, nous nous proposons d'apporter un éclairage et de le mettre en relation avec les mises en langage.

5.2.1.1 *Une solution perfectible*

Les travaux de Combarous (1984) nous apportent des éclairages importants. Ils mettent en évidence que l'activité technique est une activité humaine qui mêle de l'intention et de l'utilisation. Comme toute activité humaine, elle découle du couplage homme-milieu.

L'opération technique recèle une large part de rationalité qui gage de son efficacité. Elle peut avoir été mise au point de manière empirique ou s'appuyer sur des connaissances scientifiques. Simondon (1958) opère une distinction entre sciences et technique. La technique ne vise pas la structure des choses, mais a pour objet de leur donner du pouvoir en utilisant la nature comme « *support et comme auxiliaire de l'action* ». Alors que la science découvre ce qui existe déjà, la technique invente ce qui n'existe pas encore, elle aménage ou elle exploite le monde empirique pour en faire une ressource. Le point de vue développé par Simondon mérite une discussion. À la suite de C. Orange (2005), nous convoquons Popper pour qui « le but de la science, c'est de découvrir des explications satisfaisantes de tout ce qui nous étonne et paraît nécessiter une explication » (1991, p. 297). Certes la science découvre, mais elle découvre des explications. Elle a pour projet de comprendre le monde quand la technique cherche à le maîtriser ou à le transformer.

Cette recherche de maîtrise se traduit selon nous du point de vue langagier puisque l'intention est la réussite du projet par le biais de l'efficacité de la démarche ou encore par la pertinence des choix concrets opérés. Le registre de l'efficacité est celui qui est mobilisé dans les mises en langage. Les actions (prise d'informations et décision tactique) sont examinées à l'aune de la réussite d'un projet dans l'action sur la composante sémantique du langage. C'est bien de ces projets de joueurs ou d'équipes et des conditions de leur réussite dont on parle dans les mises en langage. Cette recherche de maîtrise a vocation à être transmise, ce qui nous conduit à développer le point suivant.

5.2.1.2 *Le recours à des outils*

Vérillon (2004) à la suite des travaux de Rabardel, rappelle la thèse de Vygotski qui enracine la pensée humaine principalement dans les activités mettant en jeu des signes, le langage en faisant partie, mais aussi dans des activités qui nécessitent des outils. Si les secondes sont minorées par le psychologue russe, elles sont toutefois réinterrogées par les chercheurs puisque Vygotski insiste sur la notion de médiation à double titre :

- Le développement psychique est perçu comme un processus d'appropriation d'artefacts culturels (langage, signes, objets fabriqués, manières d'agir etc...) qui agissent comme des médiateurs du rapport au monde d'une communauté dans lequel s'inscrit le sujet,
- Cette démarche d'appropriation est médiée par la communauté qui a une action formative auprès des novices.

Dans cette perspective, les artefacts prennent le statut d'instruments. Ils peuvent être matériels, sémiotiques ou conceptuels. Ainsi, les activités techniques présentent une caractéristique majeure : elles ont recours à des outils ou des instruments. Les instruments sémiotiques visent la transformation du niveau d'information ou des représentations d'autrui. Comme tous les instruments, ils ne se conçoivent qu'en interaction avec un usager engagé psychologiquement. Vérillon s'appuie sur les travaux de Vygotski qui montre que la médiation d'un instrument modifie le rapport avec autrui ou avec soi-même. Cette médiation intensifie le registre des actions possibles d'un point de vue quantitatif et qualitatif. En situation d'action instrumentée, le sujet est sollicité différemment d'un point de vue cognitif. Dès lors les relations sont également à envisager en fonction de l'instrument et non pas seulement entre un sujet et un objet.

5.2.1.3 *Une composante sociale*

Poursuivons notre définition de la technique en apportant une nouvelle caractéristique que développe Combarous. (1982). Toute évolution technique s'effectue dans une mémoire et une perspective d'anticipation. Il s'agit de partir de l'existant pour faire mieux et de partager ces procédés. Elle implique une évolution préalable ou simultanée des attitudes individuelles ou collectives et entraîne des modifications des comportements individuels et sociaux. Leur efficacité permet aux techniques de se diffuser et se propager. Illustrons ce propos en reprenant l'exemple présent à la page 60 de notre écrit. Dans un module de « jeu du loup » en moyenne section, une élève réussit à passer bien plus d'objets d'un camp à un autre que ces camarades. La mise en langage va conduire le groupe rassemblé à discuter le procédé mis en place par cette

joueuse. La rapidité de son déplacement est la première des raisons invoquées par un autre élève. Cette raison révèle une conception des sports collectifs des élèves fondée sur des gestes indépendamment d'une évaluation du rapport de forces. Mais au cours de la mise en langage, la discussion, guidée par l'enseignante va se déplacer depuis cette course rapide vers un choix de trajectoire à partir d'une analyse du rapport de forces à un instant T. Cet exemple nous montre d'abord l'évolution préalable de l'attitude d'une joueuse (elle évalue le rapport de forces à partir de la position et de l'orientation des défenseurs pour choisir de se déplacer quand la radiale n'est pas obstruée afin de mener son projet à terme en atteignant la cible sans encombre). La mise en langage en révélant cette nouvelle technique et surtout ce qui la fonde (nécessité de tenir compte de la position et de l'orientation des adversaires pour choisir une trajectoire) vise sa diffusion et des modifications des comportements individuels et sociaux.

Les nécessités nouvelles qui émergent des mises en langage ont vocation à être prises en charge par tous les élèves de manière individuelle et à enrichir modèle opératif de chacun des élèves pour les faire évoluer dans le jeu.

5.2.1.4 *De la rationalité*

Combarrous (1984) précise que les techniques procèdent de raisonnements rigoureux inclus dans des réflexions et des constructions d'idées. Cette réflexion s'engage à partir de nécessités immédiates et cesse avec l'émergence d'une solution efficace. L'exemple précédent illustre ce que peuvent être les nécessités en sports collectifs discutées au cours de mises en langage à l'école maternelle. Elles renvoient à l'évaluation du rapport de forces, à la prise en compte du caractère aléatoire des déplacements des autres joueurs.

La réflexion technique mêle du savoir-faire (mélange incessant d'observations, de réflexions et de décisions ponctuelles), des recettes (conclusions d'expériences, résultats...) et des connaissances scientifiques. Cette réflexion technique côtoie des acquis de l'expérience.

Les savoirs techniques sont des savoirs d'action ou qui permettent d'agir.

Vérillon apporte un nouvel élément (2004). Alors que la pensée savante a une portée relativement décontextualisée, la pensée technique œuvre dans le singulier et le local. Selon nous, elle conserve un caractère apodictique spécifique des savoirs problématisés dans la mesure où elle donne accès à des raisons.

Cette rationalité participe du mode d'agir-parler-penser dans lequel vont s'inscrire les mises en langage en sports collectifs. Elles se réfèrent aux expériences des joueurs en termes de décisions et de résultats, à leurs observations pour construire des savoirs qu'ils mobiliseront dans l'action. Ces aspects renvoient à la fonction sémantique du langage. Cependant, inscrire les mises en

langage dans un mode d'agir-parler-penser ne signifie pas que celui-ci est maîtrisé par l'élève. Cette inscription procède de l'intention de l'enseignant. Les productions langagières des élèves sont hétérogènes. Jaubert (2007) le montre dans le domaine des SVT en classe de CM. Elles le sont *a fortiori* à l'école maternelle. Elles témoignent cependant d'avancées, de progrès dans la construction de ce mode d'agir-parler-penser propre aux sports collectifs.

5.2.1.5 *Fonction syntaxique du langage et savoirs en sports collectifs*

Dans le cas des sports collectifs, les mises en langage vont viser la mise à distance de l'action et la conceptualisation, l'exploration de possibles en fonction du rapport de forces, du placement et du déplacement des joueurs et d'éléments non dynamiques (cible, espaces de jeu comme les camps...). Du point de vue syntaxique, cela se traduira par l'emploi en contexte de tout un arsenal destiné à apporter ce type d'informations (adverbes, compléments de phrase de lieu, compléments de phrase de temps). Parallèlement, dans la mesure où il s'agit d'articuler l'action d'un joueur à celle d'un autre joueur, les conjonctions de coordination vont être mobilisées de manière intuitive. Compte tenu de l'âge des élèves et du niveau de développement de leur langage, les tentatives peuvent être maladroitement, parfois même inappropriées, mais l'intention est bien présente. Nous partageons les doutes de Bruner (1983, p.12) quant à un apprentissage pour elle-même de cette facette syntaxique du langage. En revanche, la nécessité pour l'élève de préciser son propos du point de vue du temps et de l'espace le conduit à mobiliser les ressources langagières dont il dispose, comme il a entendu d'autres le faire. Les mises en langage visent un genre technique de discours.

5.2.2 Mise en langage et problématisation

Les mises en langage peuvent être pensées en référence au cadre de la problématisation. Nous avons déjà mis en place quelques éléments. Toutefois, il nous faut revenir sur les liens entre mises en langage, problématisation, problèmes et savoirs en sports collectifs dans le contexte particulier de l'école maternelle. Enfin, la théorie de la conceptualisation dans l'action apportera un éclairage supplémentaire dans la relation qui lie le langage et le savoir.

5.2.2.1 *Problématisation et argumentation*

Précisons encore un peu plus les relations qu'entretiennent mises en langage et problématisation., La recherche et l'élaboration de raisons adossées à des nécessités connecte fortement l'activité de problématisation à une activité langagière argumentative.

Cette référence à l'argumentation nous renvoie à la facette pragmatique du langage dont nous parle Bruner. Que veut-on faire, que peut-on faire avec des mots dans le cadre des mises en langage pour progresser en sports collectifs à l'école maternelle ?

Nous l'avons dit, la visée des mises en langage est de faire vivre les contenus d'apprentissage mais aussi d'en partager la signification au travers d'une activité argumentative de schématisation telle que nous la livre Grize (1997). Argumenter n'est pas, dans les mises en langage et selon le cadre défini par l'auteur, synonyme de convaincre à tout prix son interlocuteur ou de mobiliser tous les moyens de persuasion mais d'agir sur lui en lui proposant de partager une certaine vision d'un objet, en rendant saillantes certaines de ses facettes de l'objet et en en gommant d'autres. La schématisation est le moyen de mettre en scène un objet de discours en lui faisant subir une succession d'opérations. C'est finalement le destinataire de la schématisation qui en construit le sens en fonction de ses finalités de lecture et de ses propres représentations. Définissons maintenant les objets qui peuvent être traités en sports collectifs à l'école maternelle, dans une perspective de progrès. Les joueurs sont le premier objet : les adversaires, les partenaires et le joueur lui-même. Les seconds objets ont trait aux espaces : la cible, les zones de repli (les camps) et les couloirs d'accès. La balle pourrait être un troisième objet, elle n'est pas présente dans les transpositions didactiques proposées dans notre étude. Au cours des mises en langage, ces objets vont subir diverses opérations d'actualisation, notamment temporelles qui vont faire entrer les élèves dans une activité argumentative. Illustrons encore notre propos avec l'exemple de la page 73.

PE : A chaque fois ?

E : Y avait... y'avait pas de loup au milieu et j'ai couru au milieu pa'ce que y'avait pas de loup.

PE : Tu entends ? Quand il n'y a pas de loup au milieu, elle court au milieu. Ça c'est choisir...

PE : Une bonne route !

Dans cet extrait, l'objet des échanges « au milieu » désigne le couloir d'accès direct à la cible. L'enseignante (PE) demande une opération d'actualisation et de construction de l'objet qui détermine un angle de présentation temporel amenant à préciser l'objet. Parfois il est obstrué par les défenseurs et parfois il est libre. C'est un élément qui pèse dans le choix de la trajectoire par l'attaquant.

La construction des données par le joueur/élève est colorée par des nécessités le plus souvent implicites, révélatrices de sa perception du jeu, de ce qu'il en comprend. Ainsi dans l'extrait qui précède, la donnée « y'avait pas de loups au milieu » est sous tendue par la nécessité implicite d'agir en fonction d'une analyse du rapport de forces. Cette nécessité indique une

perception de la situation qui intègre une lecture du jeu. Parallèlement, dans le même extrait (p. 73), la première donnée que saisit un autre élève est relative à la capacité de la joueuse à courir vite. La construction de cette donnée est colorée par une autre perception de la situation où la lecture du jeu est peu ou pas présente.

Complétons notre approche de l'argumentation avec les travaux de Toulmin. Toulmin (1993, p.128) développe d'autres dimensions de l'argumentation qui nous apparaissent complémentaires. Pour cet auteur, l'argument s'apparente à un organisme avec une structure, dans une conception monologale de l'argumentation. Cette structure articule quatre types d'énoncés, quatre termes. Les données (D) sont des faits ou des informations ; la conclusion (C) est une affirmation. Ces deux premiers termes entretiennent une relation. La conclusion est une thèse qui s'appuie sur des données. Pour qu'il y ait argumentation, il faut que cette thèse soit fondée et que des éléments d'une autre nature, permettant de répondre à la question « Comment en arrivez-vous là ? » soient produits. Il s'agit d'accéder aux principes ou règles qui légitiment le passage des données à la conclusion. Ces principes sont les garanties (G). Elles sont parfois implicites, mais gagnent à être formulées pour donner plus de poids à l'argument. Ces garanties prennent elles-mêmes leurs sources dans des fondements (F) qui leur confèrent crédit et autorité et qui peuvent s'énoncer de manière catégorique. Cette structure prévoit également des cas de réfutation (R). Dans ce cas, la fonction de l'argumentation est de montrer l'impossibilité ou au contraire le caractère nécessaire de l'énoncé (Orange, 2003) et surtout d'accéder aux raisons. Dans le cas d'entretiens de formation, l'enseignant peut être amené à développer son argumentation jusqu'à la fonder a minima par des garanties qui nous permettent d'atteindre les nécessités sous-jacentes.

Les mises en langage conduisent l'élève à mobiliser cette facette pragmatique du langage dont nous parle Bruner et à la développer.

5.2.2.2 *Problématisation, problèmes et savoirs en sports collectifs à l'école maternelle*

Il convient maintenant de s'interroger sur la nature des problèmes en sports collectifs ainsi que leurs relations avec les savoirs construits et les mises en langage à l'école maternelle. Un mouvement spontané nous inviterait à une conclusion hâtive et qui associerait un savoir technique à un problème technique. La dimension tactico-technique des savoirs en sports collectifs a déjà été développée précédemment.

C. Orange (2005) signale que la problématisation est une construction intellectuelle qui ne se contente pas de mettre en relation un problème perçu et une solution. Ce processus convoque les connaissances de chacun pour sélectionner les indices pertinents, qui prennent alors le statut

de données, les articuler à des nécessités et explorer des possibles prenant en charge ces conditions. Outre les connaissances de chacun, l'activité de problématisation se conçoit dans un cadre épistémique.

Ce processus complexe de problématisation impacte la manière dont un problème est traité. Pour illustrer ce point dans le domaine des jeux traditionnels traité du point de vue didactique comme un sport collectif, nous partirons d'un exemple à partir d'une situation de gendarmes et voleurs. Rappelons tout d'abord les règles du jeu. Deux équipes s'affrontent avec des projets antagonistes. Les gendarmes (défenseurs) tentent d'attraper les voleurs (attaquants) pour les mettre en prison (cible). Mais les voleurs peuvent se libérer entre eux en touchant la main des joueurs détenus dans la prison. Maintenant que les règles du jeu sont précisées, présentons l'exemple. Un attaquant, se prépare à sortir de son camp devant lequel campe un adversaire. Il a le choix entre se rendre seul à la cible pour libérer son partenaire en prenant en compte la vitesse de son adversaire pour tenter d'être plus rapide ou prendre en compte son partenaire pour sortir en même temps du camp et assurer que l'un ou l'autre accède à la cible. Le problème est perçu, mais les solutions peuvent être différentes. En fonction des données du problème qu'il va construire, un joueur choisira la solution où il agit seul au risque d'être attrapé alors qu'un autre choisira la tactique collective de manière à assurer l'atteinte de la cible par un membre de l'équipe, lui-même ou son partenaire. Ce choix procède d'une construction différente du problème. Le premier joueur ne prend pas en compte la donnée « partenaire qui ne s'est pas encore fait attraper », mais uniquement la donnée « adversaire » et construit le problème en articulant cette donnée avec la nécessité de prendre en compte les espaces dans la lecture du rapport de forces et de tenir compte de la vitesse de déplacement de l'adversaire. Le second joueur prend en compte la donnée « partenaire » et va explorer les possibles en y intégrant la possibilité de prendre l'initiative de libérer des couloirs de jeu en créant du surnombre. Le choix de l'une ou l'autre solution procède d'une activité intellectuelle dans l'action, mais les temps de mises à distance que constituent les mises en langage permettent de travailler sur ces problèmes perçus et de mobiliser le langage pour reconstituer, mettre en mots ou anticiper ce travail qui aboutit au choix d'une solution plutôt qu'une autre pour les joueurs. Cette activité langagière de l'élève va se centrer sur les données construites et la manière dont elles peuvent s'articuler avec des nécessités. Le cadre de la problématisation, pour le chercheur, permet d'interpréter comment l'activité langagière participe de la construction du problème chez les élèves. Les mises en langage peuvent conduire les élèves à expliciter leur choix, à évaluer leur pertinence pour mobiliser un savoir problématisé. Cette activité langagière va

questionner l'efficacité des mises en relation proposée en termes de données du problème et de nécessités à prendre en compte pour agir.

Dans ce travail de mises en langage à l'école maternelle, nous postulons que la technique mise en place pour mettre les élèves fait l'objet de choix concrets sur la situation langagière en fonction d'un effet escompté est déterminante et ne peut être le fruit du hasard.

5.2.2.3 *Un processus particulier : la conceptualisation dans l'action*

Nous l'avons vu précédemment, la centration sur le savoir qui caractérise la problématisation a pour conséquence un processus de conceptualisation. Ce point particulier inscrit un peu plus le statut du langage dans les mises en langage comme un outil nécessaire à la conceptualisation. Cependant, comment le langage participe-t-il de ce processus notamment en EPS où les savoirs s'expriment par le langage, mais surtout par l'action ? Les travaux de Vergnaud (2011) offrent un cadre possible pour penser ce processus au travers de la théorie de la conceptualisation dans l'action sur laquelle nous revenons plus en détail pour dans ce paragraphe.

Se situant dans une perspective piagétienne, le chercheur rappelle comment la didactique professionnelle, cadre qu'il mobilise, s'appuie sur la relation entre action et pensée. C'est bien la confrontation du sujet à son milieu qui génère le développement cognitif qui consiste en « la formation, l'extension et la différenciation d'un répertoire de conduites et d'activités organisées ». Ces compétences appartiennent à quatre registres distincts.

1. Le registre des compétences perceptivo-gestuelles dans lequel la pensée intervient pour catégoriser en situation les informations, élire celles qui sont nécessaires, faire des inférences, concevoir des hypothèses, prévoir de nouvelles informations à prendre, opérer des contrôles... Ces compétences sont développées par l'enfant qui apprend à se lever en s'agrippant aux barreaux de son parc, mais aussi par le sportif de haut niveau ou par l'artisan peintre. Ce sont des savoirs d'action.

2. Le deuxième registre est celui des savoirs « impliqués dans la maîtrise des situations réputées complexes et intellectuelles comme les savoirs professionnels de l'expert, du spécialiste, et comme les savoirs scientifiques et techniques ». Les savoirs d'action y occupent une grande place et leur restitution explicite par les sujets eux-mêmes s'avère délicate.

3. Le troisième registre est celui de la « forme linguistique et symbolique des connaissances ». Elle articule des connaissances en actes liés à la maîtrise de la langue pour

exposer, argumenter, convaincre... et des savoirs théoriques conceptualisés liés à la maîtrise du contenu de l'énoncé.

4. Le quatrième registre relève des compétences sociales et demeure à ce jour peu exploré. Il semble toutefois significatif lui aussi d'un décalage entre savoirs d'action et savoirs théoriques. (2011, p.276)

Dans une perspective de double mouvement de transformation entre langage et apprentissages moteurs, les mises en langage peuvent articuler les registres 1, 2 et 3. Toutefois, ce double mouvement prend sa source dans l'action des élèves et dans leur pratique des sports collectifs. Selon Vergnaud, lorsque la théorie est peu développée, les savoirs d'action permettent malgré tout d'agir. Cependant, il convient de comprendre encore un peu plus finement comment les mises en langage peuvent jouer un rôle dans la transformation des savoirs d'action que mobilisent les élèves en sports collectifs. Le concept de schème permet d'envisager ces relations entre langage et savoirs d'action. Piaget proposait une première définition centrée sur le registre perceptivo-gestuel, Vergnaud l'élargit aux opérations intellectuelles.

Pour agir dans la situation de pratique qui leur est proposée en sports collectifs, les élèves utilisent des savoirs d'action implicites. Ils construisent des schèmes étant entendus comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations ». Les schèmes renvoient à une classe de situations et peuvent donc engendrer des conduites différentes, mais elles seront organisées de la même manière en référence à la classe reconnue de situations. Ils se développent en interactions avec d'autres schèmes (langagiers, techniques...) Ainsi la mobilisation de schèmes langagiers associée aux schèmes mobilisés pour agir est une condition de développement pour construire des répertoires référés à divers domaines. Les mises en langage font appel à des schèmes langagiers.

Cependant, comment se développent les schèmes pour devenir plus élaborés ? Vergnaud indique que le schème est « une totalité dynamique fonctionnelle ». Il constitue une unité, orientée vers un but identifiable, circonscrite dans le temps. Sa fonctionnalité repose sur des éléments peu dissociables. Un schème est « formé de plusieurs catégories d'éléments, tous indispensables : des buts et anticipations, des règles d'action, des possibilités d'inférence en situation, et des invariants opératoires. ». Si les buts donnent aux schèmes leur fonctionnalité, les règles d'action vont générer l'action, la prise d'informations et le contrôle. Les invariants opératoires permettent la sélection, l'interprétation et le traitement de l'information pertinente. Confronté à une situation nouvelle pour laquelle le sujet n'a pas de schème disponible, il peut recourir et combiner divers invariants opératoires et règles d'action pour agir. Outre la

possibilité d'inférer, la pensée fonctionne en mobilisant des moyens analogiques, métaphoriques, métonymiques ou encore en inventant.

Le concept de schème présente quelques similarités avec celui d'image opérative que nous mobilisons. Le schème comme l'image opérative sont organisés par la finalité de l'action qui donne à chacun sa fonctionnalité. Le schème comme l'image opérative sont corrélés à une situation ou à une classe de situations identifiables par le sujet. Le schème au travers des invariants opératoires, comme l'image opérative, permet une prise d'informations sélective et son interprétation visant l'anticipation et la régulation de l'action.

Dans notre approche des mises en langage, nous reprenons partiellement ces dimensions de conceptualisation dans l'action qui permet au sujet d'agir et qui organise son action. Nous n'opposons surtout pas théorie et pratique et assignons également un rôle au langage dans les processus de développement. Cependant, le concept d'obstacle nous amène à penser le progrès plus en termes de transformation et de rupture d'un mode d'organisation à un autre qui nous apparaît plus proche du concept d'image opérative que celui de schème qui renvoie une certaine continuité. Dans le cas des mises en langage telles que nous les envisageons, la production de nouvelles images opératives porteuses de nouveaux savoirs tactico-techniques est en lien avec la construction de nouvelles données, de nouvelles nécessités et de leur articulation.

Ce que nous retenons :

Ce cinquième chapitre explore une conception sociale et culturelle du langage dans la perspective d'un double mouvement d'apprentissages moteurs et langagiers sous-tendus par la notion de mises en langage. Le langage se développe dans des situations de communication dans lesquelles l'adulte joue un rôle prépondérant et qui sont régies par des intentions. Ces intentions se traduisent dans des usages langagiers que le jeune enfant peut, sous certaines conditions, appréhender peu à peu et s'approprier. Si on change d'échelle, on retrouve ces usages dans des groupes sociaux qui inscrivent une activité langagière qui leur est propre dans des formes linguistiques à visée communicative, les genres de discours. Le genre de discours qu'il produit fait partie du savoir dans la mesure où il traduit des formes particulières de parler/penser/agir.

La notion de mises en langage prend en charge cette dimension sociale et culturelle du langage et favorise l'égalité des chances et met au centre des transactions, non seulement le savoir, mais aussi le genre du discours qui le porte. Pour autant, la maîtrise du genre est illusoire. A l'école les mises en langage sont conçues comme des brouillons, des tentatives, générateurs de progrès. En permettant de s'extraire de l'expérience et de monter en abstraction, les mises en langage participent à la construction de savoirs problématisés.

Conclusion de la première partie et première formulation du questionnement

Au terme de cette première partie et de ces premières investigations théoriques, nous sommes en mesure de déterminer les conceptions qui animent un modèle heuristique des mises en langage pour faire progresser les élèves d'école maternelle en sports collectifs. Ce modèle heuristique nous permet de déterminer des nécessités à prendre en compte par les enseignants pour les mettre en œuvre dans la classe. Il s'agit d'abord d'une conception de l'école maternelle qui confronte les élèves à de véritables objets de savoir référés à une pratique sociale de référence. L'EPS, comme les autres disciplines, nécessite non seulement la mise en place de situations d'enseignement/apprentissage spécifiques faisant référence à des pratiques culturelles identifiées et transposées sur le plan didactique mais également un guidage éclairé des apprentissages. Ces situations laissent le temps à l'élève de transformer sa motricité usuelle

en une motricité extraordinaire. Cette conception de l'école maternelle laisse une grande place au langage comme objet d'apprentissage mais aussi comme instrument pour se mettre à distance de l'action. Les interventions de l'enseignant sont organisées par les contenus disciplinaires à faire construire et le guidage du processus d'apprentissage.

Il s'agit ensuite d'une conception des sports collectifs à l'école maternelle qui conservent la signification de l'activité à savoir la gestion d'un rapport de forces entre deux équipes et la construction d'une langue de jeu comme code commun d'intentions et d'actions. Cette conception des sports collectifs cerne les savoirs à construire et les cible prioritairement sur les indices à saisir sur les adversaires, les partenaires ou le joueur lui-même, qui permettent de choisir entre aller directement à la cible ou contourner l'adversaire.

En troisième lieu, les mises en langage s'appuient sur une conception de l'apprentissage par problématisation qui prend en compte un déjà-là pour le transformer et qui va ajourner les solutions pour explorer les possibles en articulant des données et des nécessités.

Enfin, les mises en langage s'appuient sur une conception de la relation langage/apprentissages moteurs qui n'inféode pas l'un à l'autre mais au contraire les envisage comme se nourrissant l'un de l'autre.

Ces conceptions ne sont pas spontanément mobilisées par les enseignants et entrent en concurrence avec d'autres. Comme les élèves, ils sont porteurs d'un déjà-là qu'ils mobilisent pour agir. Notre recherche vise donc à l'identification de ce déjà là et au repérage de l'évolution de ces conceptions chez des enseignants placés dans un dispositif de formation. Par ailleurs, nous cherchons également à repérer ce sur quoi ils s'appuient pour transformer leurs conceptions ainsi que les points de résistance.

Deuxième partie

Des cadres théoriques pour penser les pratiques enseignantes et leur transformation

Notre première partie a tracé les premières lignes pour modéliser les mises en langage en élucidant les conceptions sur lesquelles elles reposent. Elle a également été l'occasion de montrer, au travers du concept d'obstacle et des travaux de Bachelard contextualisés par Le Bas à la formation des enseignants, comment les conceptions peuvent constituer un système explicatif qui enfreint l'accès à une pensée rationnelle, à la construction d'un savoir raisonné. La formation professionnelle des enseignants se doit de prendre en compte les conceptions initiales pour mieux les transformer.

L'enjeu de cette deuxième partie est d'abord d'identifier la nature de l'activité enseignante, de cerner sa spécificité pour approcher la notion de « savoir enseigner » et de la décliner dans les mises en langage. Cette construction va nous conduire à affiner notre modélisation des mises en langage. Dans un second temps, il s'agira de questionner les moyens à disposition de la formation et des formateurs pour transformer les pratiques et l'activité des enseignants.

Chapitre 6 : quelle est la nature de l'activité enseignante ?

Poser la question de l'activité de l'enseignant et plus largement de l'activité humaine au travail renvoie à investiguer selon deux axes : la description de l'activité du professionnel et l'analyse de l'activité du professionnel pour mieux la comprendre. Même si le concept d'activité présente une certaine opacité, il est au cœur des problématiques dont se saisit la didactique de la formation des enseignants qui se nourrit de différents champs des sciences humaines. Cette analyse de l'activité peut répondre à des finalités de toutes sortes. Notre approche se centre sur l'activité de l'enseignant dans la construction et le guidage de situations d'enseignement et d'apprentissage mettant en jeu un savoir à construire par les élèves. Précisons l'enjeu de notre développement. Dans le cadre de la problématisation, il s'agit de nous doter d'un cadre fonctionnel pour penser l'activité de l'enseignant comme solution possible à un problème professionnel. L'activité de l'enseignant est une activité professionnelle. À ce titre, nous pouvons déterminer certaines caractéristiques. Toutefois, le concept d'activité développe des spécificités qu'il convient de prendre en compte.

6.1 Un zoom sur le concept d'activité

Définir ce concept ne va pas de soi. Divers champs le mobilisent et il revêt une certaine complexité que nous allons maintenant interroger.

6.1.1 L'activité est d'abord signifiante pour le sujet lui-même

La psychologie offre des outils de description fondée sur la signification réelle de l'activité pour le sujet. Léontiev théorise l'activité et la subdivise en trois niveaux. L'activité proprement dite est orientée vers des motifs déterminés par des besoins (Leontiev, 1976). Cela a à voir avec le sens personnel que le sujet assigne à son activité. Ce qui caractérise l'activité, c'est que son objet coïncide avec son motif. Ce niveau du concept répond à la question : « pourquoi le sujet agit ? » À un second niveau, l'action ne constitue qu'un des aspects de l'activité. L'action s'insère dans l'activité et est orientée par un but conscient, mais qui ne coïncide pas forcément

avec le sens personnel que le sujet donne à son action. Le motif s'exprime dans le but, mais ils ne se confondent pas, le but prenant sens au regard du motif. Car ce n'est pas le but qui pousse à agir, c'est bien le motif. Par exemple, l'action de lire un livre sera orientée vers l'appropriation de son contenu par le sujet, mais pourra avoir pour motif, soit la préparation d'un examen, soit le plaisir d'apprendre. L'activité développée par le lecteur ne sera vraisemblablement pas de même nature. Ce niveau du concept répond à la question : « pour quoi le sujet agit ? » A contrario, un motif peut se concrétiser dans des buts différents. Le troisième niveau de l'activité dégagé par le psychologue est celui des opérations orientées par les moyens à mettre en œuvre pour réaliser l'action qui servira *in fine* le motif. L'opération est le contenu de l'action, mais là encore, l'une ne se superpose pas à l'autre. L'opération est subordonnée aux conditions dans lesquelles le but est assigné. Ce niveau du concept répond à la question : « comment le sujet agit ? » Toutes les opérations ne sont pas de même nature et n'ont pas de matérialité. La suite de notre écrit nous permettra de revenir sur ces opérations et sur leur rôle dans le développement de l'activité.

La formation professionnelle ne peut occulter le sens personnel que l'enseignant donne à son activité. Pour notre travail de recherche, deux points sont à mettre en avant. Le premier concerne la manière dont l'enseignant s'engage dans la formation. Le motif d'agir diffère sans doute s'il s'agit d'un dispositif prescrit par l'institution tel qu'une animation pédagogique ou s'il s'agit d'une participation volontaire à un dispositif collaboratif dont l'objet est perçu comme une difficulté dans la pratique. Par ailleurs, la dimension personnelle du motif d'agir dans le cadre des mises en langage renvoie à la mission que l'enseignant s'assigne lui-même et à la conception de l'école maternelle qu'il mobilise. Favoriser le développement et les possibilités expressives du petit enfant est un mobile bien éloigné de la volonté d'atténuer les différences sociales en donnant à tous, le plus tôt possible, un accès à un savoir culturellement identifié. Par ailleurs, tout en restant autonomes, les composantes de l'activité entretiennent une forme de cohérence où la réalisation reflète d'autres strates de l'activité que la formation professionnelle doit prendre en compte et sur lesquelles elle doit agir.

Astolfi (2008) propose une macrostructure de l'activité qui schématise le propos et que nous partageons.

Tableau 3 macrostructure de l'activité selon Astolfi (2008)

Activité	Action		Opération
	ENERGETIQUE de L'ACTIVITE	RATIONNALITE de L'ACTIVITE	
Dimension projective	Dimension cognitive	Dimension matérielle	
Fonction d'incitation Le mobile Le motif Le « POURQUOI »	Fonction d'orientation L'obtention d'un but La représentation du résultat Le « POUR QUOI »	Fonction de réalisation Les moyens et les procédures Le mode opératoire Le « COMMENT »	

6.1.2 Comment se développe l'activité ?

Dans une visée de formation, l'activité se conçoit dans une perspective dynamique. Il nous faut maintenant clarifier les processus qui conduisent à son développement.

Dans notre approche, l'activité ne se réduit pas à l'action. Elle a une part visible et procède de choix concrets que l'enseignant fait dans l'action renvoyant à du savoir enseigner ou/et à des savoirs à enseigner. Toutefois, ce qui fonde ces choix est une part invisible de l'activité. Il s'agit du cahier des charges que s'impose le professionnel, des nécessités orientées par les conceptions que l'enseignant mobilise, et sur des aspects de la situation que le sujet sélectionnera et construira comme des données du problème. Le paragraphe 6.3.2 nous donnera l'occasion de revenir sur ces aspects. Aussi, dans notre approche, l'activité rend compte des options explorées, des renoncements effectués du point de vue didactique.

Nous avons montré dans le paragraphe précédent comment l'activité se structure. Reprenons maintenant les travaux de Léontiev (1984) pour comprendre comment elle se développe. Ces travaux distinguent actions et opérations de par leur origine différente, leur dynamique différente et leur destinée différente. Si les actions émanent du but, les opérations ont à voir avec les conditions ou les moyens de l'action. « L'action naît des rapports d'échanges d'activités alors que toute opération résulte d'une transformation de l'action, procédant de son incorporation dans une autre action et de sa "technicisation" consécutive ». (Léontiev, 1984, p.119). L'exemple que propose Léontiev nous éclaire sur cette relation entre opérations et action. La conduite automobile requiert diverses opérations, dont celle d'embrayer. Chez un

jeune conducteur, cette opération se formera comme une action orientée vers ce but (embrayer). Chez le même conducteur devenu aguerri, cette action d'embrayer prendra le statut de moyen, d'opération insérée dans l'action plus complexe de changer le régime du moteur.

Les apports de Léontiev sur le développement de l'activité précisent encore un peu notre problématique du point de vue du développement de l'activité. Toutefois, les actions et opérations ne sont pas déconnectées du mobile d'agir.

Notre travail de recherche a pour projet d'aller au-delà de la partie visible de l'activité technique de mise en langage produite par les enseignants pour comprendre ce qui la fonde. Nous cherchons à mettre à jour des parcours d'enseignants dans un dispositif de formation dédié aux mises en langage en EPS. Dans notre approche, les techniques ne se limitent pas aux actions et aux opérations qui ne constituent pas toute l'activité que déploient les enseignants. La simple observation ne donne pas accès à l'activité. Au-delà de l'utilisation des techniques, il nous faut accéder aux intentions pour reprendre les éléments des travaux de Combarous développés plus haut.

Nous considérons que se confronter à un dispositif de formation va conduire les enseignants qui y sont engagés à développer leur activité, leurs actions et leur but, les opérations qui permettent la réalisation de ces actions et que la volonté de modifier leur pratique va constituer un mobile intéressant. Distinguons, à la suite de Bronckart (2001) reprenant les travaux de Léontiev (1979), deux niveaux de réalisation de l'agir. « le niveau collectif des activités orientées par des finalités et des motifs de groupe, et le niveau singulier des actions, en tant que « portions » des activités collectives qui se trouvent être de la responsabilité particulière d'un agent, doté de représentations propres de ses intentions, de ses raisons et de ses capacités » (p.142). Le dispositif de formation peut être un lieu où se développe ces deux niveaux de réalisation de l'agir.

6.1.3 Quelle est la spécificité de l'activité de l'enseignant ?

Précisons encore pour rendre compte au plus près de ses caractéristiques et de la manière dont l'activité de l'enseignant se constitue et comment notre approche didactique la conçoit.

L'activité enseignante s'avère particulièrement complexe, car elle est orientée vers l'activité des élèves dans le but de leur faire apprendre des éléments d'un savoir identifié. Il y a de la co-activité (Pastré, 2007).

L'activité de l'enseignant est orientée vers l'activité d'apprentissage des élèves et la transformation de leurs conceptions. Toutefois, cette activité n'est perceptible qu'au travers des traces qu'elle laisse. Ce que vise l'enseignant, le but de son activité, dans le cadre didactique

dans lequel nous nous inscrivons, c'est une reconfiguration des ressources de l'élève et une transformation, pour s'adapter à une situation qui pose un problème épistémique. L'issue pour l'élève passe par une activité de conceptualisation conjuguée à une modification de son mode d'organisation. L'activité de l'enseignant vise à déclencher et à entretenir cette dynamique. En sports collectifs, les paliers proposés par Lebouvier et Pontais, que nous avons développés dans le paragraphe 3.4 constituent des outils permettant de guider l'activité de l'enseignant. Il ne s'agit pas seulement de prendre ces éléments en compte indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves et du savoir à enseigner, mais de les articuler. Dans notre approche didactique, nous retenons qu'enseigner, c'est essayer de faire apprendre à des élèves singuliers un savoir précis et identifié en ayant un regard constant et attentif sur le processus d'apprentissage. Cette représentation de l'acte d'enseigner conduit le professionnel à questionner les productions des élèves avec un regard particulier pour interpréter des traces de leur activité qu'elle soit motrice, intellectuelle, technique, langagière... C'est en fonction de ces traces qu'il oriente et régule sa propre activité. Ceci constitue un travail et des opérations spécifiques d'analyse au regard de savoirs à enseigner qui s'inscrivent dans des didactiques des disciplines.

Orange (2014) montre le lien entre le didactique, divers, mais présentant une unité anthropologique et sociologique, et les didactiques empreintes des origines et de l'histoire des savoirs. « Les didactiques étudient les systèmes (les disciplines) — systèmes dynamiques avec histoire et mémoire — produisant de l'enseignant dans des institutions dédiées. » Cette perspective d'enseignabilité conduit à interroger d'une part les choix des savoirs à enseigner en lien avec les conceptions mobilisées par les acteurs et d'autre part les choix des modalités d'intervention pour transmettre et diffuser ces savoirs.

Etablir la spécificité de l'activité enseignante, dans la perspective didactique qui est la nôtre, contribue à l'avancée de notre problématique puisque cela nous aiguille sur des éléments à prendre en compte pour construire une grille d'analyse pour lire l'activité des enseignants. Poser l'activité enseignante comme une activité didactique selon les critères que nous venons de produire nous invite à porter notre attention sur des points tels que le savoir visé, la prise en compte de l'activité des élèves, les traces de cette activité et l'analyse qui en est faite. Par ailleurs, selon le cadre des sciences du langage que nous avons mobilisé dans une perspective culturelle, comment cette spécificité se traduit-elle dans les discours des enseignants ? Enfin, l'activité enseignante est-elle uniquement didactique ?

6.1.4 De quoi dispose l'enseignant dans ses modalités d'intervention ?

Nous avons développé le concept de technique dans la partie précédente. De notre point de vue, l'activité enseignante vise des solutions originales à des problèmes concrets en agissant sur le réel. C'est une activité technique. Elle répond aux différentes caractéristiques que nous avons dégagé au cours des paragraphes précédents. Cette activité enseignante mêle de l'usage par le biais des situations qui sont construites et de l'intention notamment au travers des contenus d'enseignement visés par le professeur. L'activité enseignante mobilise également des instruments au travers tout d'abord du langage oral et écrit. D'autres instruments peuvent être cités ici. Les prescriptions officielles occupent ce statut. Les modèles d'intervention issus de la formation jouent eux aussi ce rôle d'instrument dans la pratique enseignante. Prenons en exemple le modèle d'intervention développé à l'ESPE de Saint - Lô qui, à partir des travaux de Le Bas (2005, 2008) sur les problèmes professionnels et sur une modélisation de la formation pratique, propose des outils aux enseignants. Les manuels, livres du maître, ressources pédagogiques numériques ou non, institutionnelles ou non tiennent eux aussi lieu d'instruments. Par ailleurs, la mise en place de solutions immédiates et concrètes pour enseigner engage la réflexion de l'enseignant dans une forme de rationalité. En ce qui concerne la composante sociale, l'activité de l'enseignant est connectée à des courants de pensée, des résultats de recherche, des projets politiques qui impactent les comportements individuels et sociaux. La formation initiale, continue, les ESPE représentent autant de traces de cette composante sociale. La suite de notre développement nous donnera l'occasion de contextualiser cette dimension technique de l'activité enseignante aux mises en langage pour progresser en EPS.

La confrontation à une tâche problématique génère soit le renoncement, soit la production d'une organisation praxéologique pour accomplir cette tâche. Nous avons montré précédemment le rôle des opérations d'orientation dans le développement de l'activité humaine. Elles sont le terrain de la construction de problèmes et de solutions porteuses de savoirs et de concepts.

Les concepts technologiques se légitiment dans leur opérationnalité au contact du réel et de la pratique. La science ne poursuit pas le même but. Selon Bouthier et Durey. (1994), si la science cherche à produire des explications, la technologie associe stratégiquement des connaissances, des processus et des objets pour agir sur le réel.

Loquet (2007, p.49) mobilise la notion de techniques didactiques pour désigner les manières de faire, les différents types de tâches de l'enseignant en direction de l'élève. Les techniques didactiques sont développées dans des tâches d'aide à l'étude et s'apparentent à des régulations destinées aux élèves dans le cadre d'interaction.

Notre approche des techniques enseignantes diverge dans la mesure où nous les percevons comme une solution concrète et problématisée à un problème professionnel qui englobe les interactions didactiques mais prend également d'autres interventions sur le réel en charge.

Ce que nous retenons :

L'enjeu de ces paragraphes est la qualification de l'activité enseignante dans sa spécificité. Comme toute activité professionnelle, elle est complexe. Comme d'autres activités professionnelles, c'est une activité technique mais elle ne partage avec aucune autre son orientation vers l'apprentissage des élèves et sa dimension didactique. Notre travail s'inscrit dans l'exploration de cette part technico-didactique de l'activité de l'enseignante qui fait d'elle une activité particulière. Il ne s'agit pas ici de nier d'autres dimensions de l'activité enseignante mais de focaliser notre regard sur cette singularité.

6.2 Comment caractériser les problèmes professionnels des enseignants ?

Les paragraphes précédents ont permis de considérer les savoirs comme des solutions impliquant un faisceau de raisons à des problèmes d'une part et de clarifier notre perception de l'activité enseignante d'autre part. L'enjeu des lignes qui suivent est de définir ce qui mérite le statut de problèmes professionnels spécifiques de l'enseignant pouvant être pris en charge dans le cadre d'une formation orientée vers la didactique et l'épistémologie du savoir enseigner. Que ce soit dans le champ des savoirs disciplinaires ou dans le champ des savoirs professionnels, toutes les difficultés n'ont pas le statut de problème. Il convient donc de procéder à des choix et d'identifier ce qui « fait problème » en référence à une construction historique du savoir.

Par ailleurs, il nous faut préciser les contraintes que ces choix de problèmes professionnels font peser sur les modèles de formation des enseignants.

6.2.1 La dimension technique des problèmes professionnels de l'enseignant

C. Orange (2005) signale que la problématisation est une construction intellectuelle qui ne se contente pas de mettre en relation un problème perçu et une solution. Ce processus convoque les connaissances de chacun pour sélectionner les indices pertinents, qui prennent alors le statut de données, les articuler à des nécessités et explorer des possibles prenant en charge ces conditions. Outre les connaissances de chacun, l'activité de problématisation se conçoit dans un cadre épistémique. Orange nous donne à voir la spécificité des problèmes et de la

problématisation scientifiques. À la suite de Popper, l'auteur indique que les problèmes scientifiques visent la production d'explications. Ces explications prennent appui sur l'élaboration de modèles qui articulent deux registres, celui des modèles et celui de l'empirique. Orange met en avant une seconde caractéristique essentielle de la problématisation scientifique sous le terme de « degré d'apodicticité ». Reprenant la formule de Reboul (1992), le chercheur écrit qu'« en sciences, savoir n'est pas simplement “savoir que”, mais savoir que cela ne peut pas être autrement ». Ce caractère apodictique de la problématisation scientifique renvoie à une activité langagière spécifique puisque la construction du savoir ne peut s'envisager indépendamment de l'élaboration des raisons qui font « que cela ne peut être autrement ». Examinons maintenant, en référence à ces éléments, ce qui distingue la problématisation scientifique de la problématisation dans le cadre de la formation des enseignants.

Tout comme la problématisation scientifique, la problématisation dans le cadre de la formation des enseignants s'inscrit dans un cadre épistémique. Ce cadre présente la particularité d'articuler des savoirs disciplinaires à des savoirs professionnels. En effet, si l'acte d'enseigner ne s'effectue pas à vide, il mobilise également des savoirs qui lui sont propres.

À l'instar des problèmes scientifiques, les problèmes des enseignants traités en formation et repérés par les formateurs, engendrent des processus de problématisation qui vont articuler un certain type de données qu'il conviendra de préciser et des nécessités spécifiques.

Les problèmes professionnels, et surtout les processus de problématisation qu'ils engendrent, revêtent également un certain degré d'apodicticité, mais en référence au résultat de l'action, à l'obtention du but. Pour le praticien, ce n'est pas la quête de l'intelligibilité qui les fait naître, mais la recherche de l'efficacité. De la même manière que les problèmes scientifiques, les problèmes professionnels admettent que compte tenu des nécessités dégagées et des raisons élaborées, la solution, même si elle est provisoire, ne peut être autre pour être optimale compte tenu des nécessités dont elle est porteuse.

Il existe différentes formes de problématisation. Par comparaison avec les problèmes et la problématisation scientifique, nous situons les problèmes professionnels des enseignants dans un champ technologique.

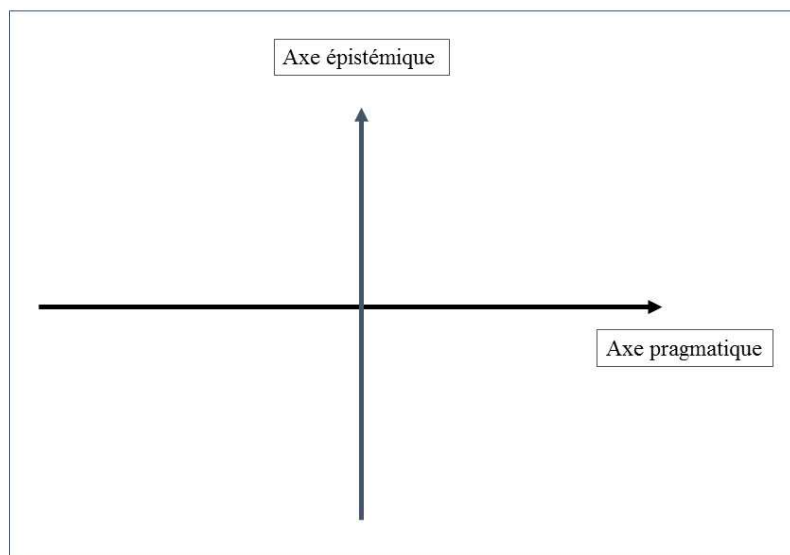
6.3 La pratique enseignante à l'aune de la problématisation technique

Les approches théoriques développées ont pour fonction de délimiter le cadre dans lequel nous situons cette recherche et de préciser l'objet d'étude. Pour accéder aux techniques mises en œuvre par les enseignants et en faire une lecture problématisée, il convient maintenant d'opérationnaliser les options qui sont les nôtres et de les articuler dans un cadre fonctionnel.

Ce cadre fonctionnel correspond à ce que Van der Maren (2014) nomme le cadre conceptuel. Il est « le pendant du cadre théorique dans une perspective exploratoire ou inductive ».

Deux dimensions sont à prendre en compte pour construire ce cadre : une dimension épistémique et une dimension pragmatique. Pastré (2011) mobilise ces deux dimensions au travers de registres. « Le registre épistémique dont le but est d’agir sur le réel pour le connaître ; et le registre pragmatique dont le but est d’agir sur le réel pour le transformer » (p. 199). La problématisation mobilise ces registres (Lebouvier, 2010) en leur donnant une autre coloration qui s’illustre dans le cadre fonctionnel que nous construisons. Ce cadre s’organise autour de deux axes : un axe épistémique lié au processus de problématisation qui articule données et conditions et un axe pragmatique lié à la dimension concrète du problème et de la solution. Le schéma 4 positionne ces axes et constitue la première étape d’un modèle plus complet.

Schéma 3 : première étape modélisation d’une mise en langage



6.3.1 L'axe pragmatique

Fabre (2011, p.69) nous rappelle que problématiser, c'est ajourner la solution au bénéfice de la réflexion en déployant un espace cognitif. Dans le cadre d'une problématisation technique, la dimension pragmatique de la solution lui confère une forte attractivité contre laquelle il faut se prémunir. Problématiser consiste alors à suspendre son jugement, à différer l'arrêt d'une solution au bénéfice d'une exploration des possibles, de la mise en avant de raisons au-delà des causalités conjoncturelles. Cependant, l'axe qui relie le problème à la solution constitue l'axe pragmatique sur lequel nous allons maintenant nous arrêter.

6.3.1.1 *Un problème à résoudre*

Notre appui demeure le modèle de formation praticienne de Le Bas que nous avons présenté précédemment et qui met en évidence de manière théorique trois classes de problèmes. Formulés de manière générique, ils s'affinent et se précisent lorsqu'ils s'articulent aux disciplines scolaires. Une approche didactique centrée sur le savoir et l'apprentissage des élèves ne peut penser les problèmes professionnels indépendamment des contenus à enseigner.

Traiter la question des mises en langage pour progresser en sports collectifs renvoie selon notre hypothèse à un problème issu de la classe « gérer la tension entre procédure de l'apprentissage et produit de l'apprentissage par la mise en œuvre d'une problématique de transformation » appuyée sur un travail autour des obstacles à l'interaction d'une logique de l'élève et d'une logique du savoir si l'on se réfère aux travaux de Le Bas (2007). Le problème concret qui est à résoudre par les enseignantes engagées dans le processus de formation est « Comment mettre des élèves d'école maternelle en langage pour qu'ils progressent en sports collectifs ? ». Le choix de ce problème générique n'est pas anodin. Il est posé à des enseignantes expérimentées et renvoie au guidage de l'activité d'apprentissage des élèves. Il sera reconstruit de manière singulière par chacune des professionnelles. Il émerge de la pratique mais n'est pas spontanément repéré. Fabre (2006) constate que la pratique n'est pas consciemment perçue comme une solution à un problème. La confrontation à différentes solutions a vocation à favoriser la perception du problème par les formées au cours du processus de formation.

La dimension pragmatique du problème se retrouve dans l'effet recherché, escompté, attendu sur les élèves et sur leur apprentissage. Les traces de cet effet, nous l'avons dit, ne sont appréhendables qu'au travers des productions des élèves qui nécessiteront une interprétation.

Le problème peut se poser au professionnel qui, chaque jour, doit faire classe. Il a alors peu de chance de s'engager dans un processus de problématisation qui ne peut être conduit seul pour plusieurs raisons. D'abord, l'attractivité de la solution détourne l'enseignant de la construction coûteuse d'un espace cognitif. Ensuite, cette construction impose le déploiement d'une argumentation qui ne peut s'effectuer seul. Citons par exemple l'utilisation qui peut être faite des documents didactiques auxquels nous faisons référence en sports collectifs à l'école maternelle (C. Pontais et Delamarre, « gendarmes et voleurs ») Ces documents proposent une solution « clé en main » qui peut être appliquée en classe sans passer par un processus de problématisation pour résoudre le problème « faire apprendre les élèves en sports collectifs ». Cependant, cette solution n'est que partielle et ne prend pas en compte, telle quelle, toutes les nécessités qui doivent être réunies, notamment, mais pas exclusivement, ce qui concerne les

aspects relatifs au guidage des apprentissages. C'est plutôt dans le cadre de la formation que va se construire le problème dans une activité d'articulation de données et de nécessités qui oblige à une prise de recul de la part du professionnel.

6.3.1.2 *La mobilisation de choix concrets pour un effet escompté*

Comme nous l'avons évoqué dans notre première partie (§ 5.2.3) Combarrous signale les dimensions « intention » et « utilisation » constitutives des techniques. L'exemple qu'il emprunte au poète Alain illustre cette double caractéristique. L'exemple montre comment l'intention de naviguer de l'homme le pousse à enrichir la structure d'une barque de pêche pour faire face à la nature et à modifier la forme de la coque, adjoindre des voiles, des cordages et un gouvernail qu'il tient de la barque. Ces deux dimensions sont à mettre en relation avec la théorie de l'activité que présente Léontiev. L'axe pragmatique renvoie à la rationalité de l'activité. L'intention a une fonction d'orientation et se situe au niveau des actions. Elle répond à la question « pour quoi le sujet agit ? ». L'utilisation se situe au niveau des opérations et de la fonction matérielle de l'activité. Elle répond à la question « comment le sujet agit ? ».

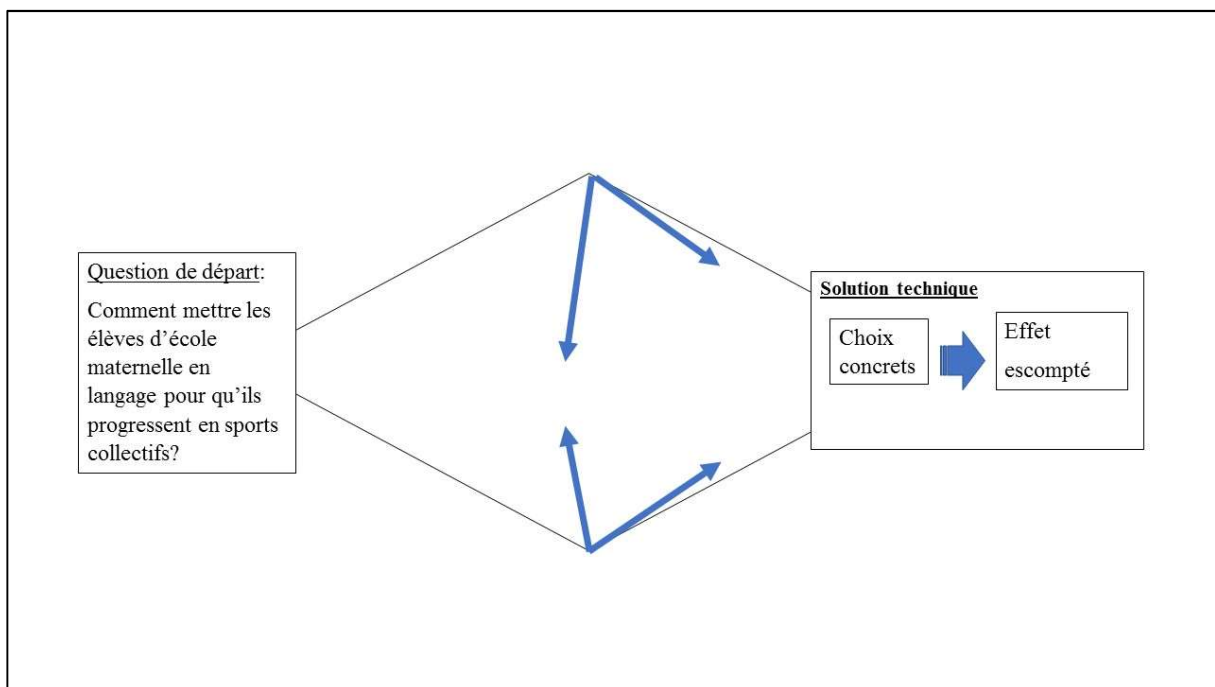
Si l'on admet le caractère technique de l'activité enseignante, alors, il convient de déterminer ce qui relève de l'intention et de l'utilisation dans la pratique enseignante. La mobilisation de choix concrets sur la situation relève de l'utilisation. Elle s'effectue au service d'un effet escompté chez les élèves qui constitue l'intention. Parmi les instruments mobilisables dans les choix concrets, les travaux de Vygotski montrent une autre facette de l'instrument langage comme instrument psychologique. Celui-ci permet au sujet lui-même non seulement d'agir sur autrui, mais aussi d'agir sur lui-même en contrôlant et en régulant sa propre activité. Cette caractéristique est commune aux instruments sémiotiques (diverses formes de langage). Parmi les choix concrets sur lesquels peut agir l'enseignant dans le cas des mises en langage, certains entrent dans cette catégorie des instruments sémiotiques. Par exemple le recours à des maquettes, qu'on les appelle ainsi ou bien encore support, référentiel, affiche... est assez fréquent dans les mises en langage à l'école maternelle. Ces choix concrets correspondent à une forme de langage.

La notion d'instrument sémiotique nous permet d'accéder à la technique en démêlant les différents choix concrets sur la situation mise en œuvre par les enseignants. Mais la manière dont ils sont agencés est également riche d'enseignement. Trouche (2005) fait référence à des orchestrations instrumentales. Elles sont « un agencement systématique par un agent intentionnel des éléments (artefacts et humains) d'un environnement en vue de mettre en œuvre une situation donnée. » Parmi les choix concrets qu'effectue l'enseignant dans la conception et

la mise en œuvre des mises en langage, certains ne relèvent pas de la catégorie des instruments sémiotiques, mais participent de l'orchestration et servent une intention. Prenons l'exemple de la relation temporelle entre l'action et la mise en langage. Ce choix concret participe de l'orchestration et dépend de l'intention dont est porteuse la technique. Mobiliser une maquette avant l'action peut soutenir l'intention d'engager les élèves dans l'exploration de nouveaux possibles tactico-techniques en mettant en mots par exemple la nécessité de tenir compte de l'état du rapport de forces pour agir. Ce choix peut concrétiser la prise en charge d'une nécessité référée au savoir en jeu et une nécessité référée à la relation entre le langage et apprentissages moteurs. En parallèle, Mobiliser une maquette après l'action peut soutenir l'intention de construire la même nécessité référée au savoir, mais en prenant en charge une autre nécessité, celle de s'appuyer sur l'expérience.

La dimension intentionnelle inclut l'idée que la description d'une orchestration ne se limite pas à la description d'un agencement existant, mais nécessite l'explicitation de ce qui l'a fondé en amont en termes d'effet escompté. Dans notre approche didactique, l'effet escompté vise l'activité d'apprentissage des élèves et oriente la solution. Le schéma 4 positionne le problème à résoudre et la solution technique sur l'axe pragmatique de notre modèle dans une deuxième étape de construction. Ce modèle s'inspire du losange de problématisation proposé par Fabre et Musquer (2009).

Schéma 4 deuxième étape de construction du modèle de mise en langage



6.3.2 L'axe épistémique

La suspension du jugement, dans le cadre d'une problématisation technique, octroie une place prépondérante à la réflexion sur un axe épistémique qui articule des données et des nécessités.

6.3.2.1 *Des données à prélever*

Fabre (2006) nous rappelle que construire un problème professionnel, c'est recueillir des données et concevoir des scénarios pédagogiques testés en pensée, des hypothèses, qui répondent à un cahier des charges contrôlé par des normes, les conditions. Toutefois, il convient de préciser la nature des données prélevées dans le cas des pratiques enseignantes.

Lebouvier (2015) signale que « les données sont à construire par le sujet à partir des éléments de contraintes présents dans la situation. Quand celles-ci sont appuyées sur la pratique, elles ont une dimension empirique, mais peuvent aussi porter sur des aspects plus symboliques en référence aux outils que l'action utilise. » En outre, elles représentent « les contraintes et les ressources » perçues dans la situation et qui vont jouer un rôle dans le traitement du problème. Dans la classe, l'activité des élèves a le statut de donnée si elle joue le rôle d'une contrainte ou d'une ressource au regard du problème traité. Cela peut être ce que font les élèves, ce qu'ils disent ou bien encore ce qu'ils sont. C'est à l'aune de ces données spécifiques, articulées à des nécessités liées aux conceptions qui sont les siennes et qui régissent sa pratique, que l'enseignant élabore des solutions possibles pour faire progresser ses élèves. L'expérience de l'enseignant peut également fournir des données du problème à construire. Il reconstruit alors des contraintes ou des ressources en référence à des difficultés qu'il a pu avoir à surmonter dans des situations d'enseignement ou qu'il a pu repérer chez des élèves en situation d'apprentissage. La difficulté des élèves de petite section à mettre en mots leur procédure par exemple peut avoir le statut de donnée d'un problème de mise en langage pour progresser en sports collectifs qui émerge lorsque l'on met en discussion des solutions alternatives. Cette donnée a le statut de contrainte prise en charge par un élément de solution (en lien avec le mode de regroupement par exemple) articulée à la nécessité pour les élèves d'interagir pour apprendre.

Les données du problème se distinguent des données de la situation. Ces dernières ont un caractère anecdotique et ne constituent pas des contraintes ou des ressources pour traiter le problème professionnel. L'activité isolée d'un élève par exemple ne peut être assimilée à une donnée du problème, mais seulement à une donnée de la situation non signifiante sauf si elle est signifiante au regard du problème. Ce double statut des données, contraintes ou ressources, nous conduit à privilégier ce terme. En effet, Orange (2005), lorsqu'il se réfère au registre empirique dans la problématisation scientifique, parle de « contrainte ». Cette dénomination

évacue de fait la dimension « ressource » que l'on peut trouver dans la problématisation technique en formation.

6.3.2.2 *Des nécessités référées aux conceptions mobilisées dans les mises en langage*

L'approche par la problématisation invite à ne pas s'en tenir à la solution pour concentrer les efforts vers l'articulation de données et de nécessités dans l'exploration des possibles. Selon nous, les nécessités qui se construisent dans l'activité des épisodes de problématisation en formation prennent appui sur divers éléments dont certains sont peu explicités et renvoient aux conceptions. Ce paragraphe a pour objet de procéder à une première catégorisation des nécessités relatives aux techniques de mises en langage et à donner quelques exemples de ces nécessités et de leur origine.

Cependant, ces nécessités dépassent le cadre des conceptions des savoirs, des apprentissages et de l'enseignement que mobilisent les enseignants. L'approche par la problématisation met en jeu de nombreux paramètres issus de la forme scolaire telle que nous l'avons définie dans le paragraphe 1.1, des liens école/société, des visées données à l'école, des valeurs qu'elles véhiculent. Ces contraintes impactent les nécessités mobilisées.

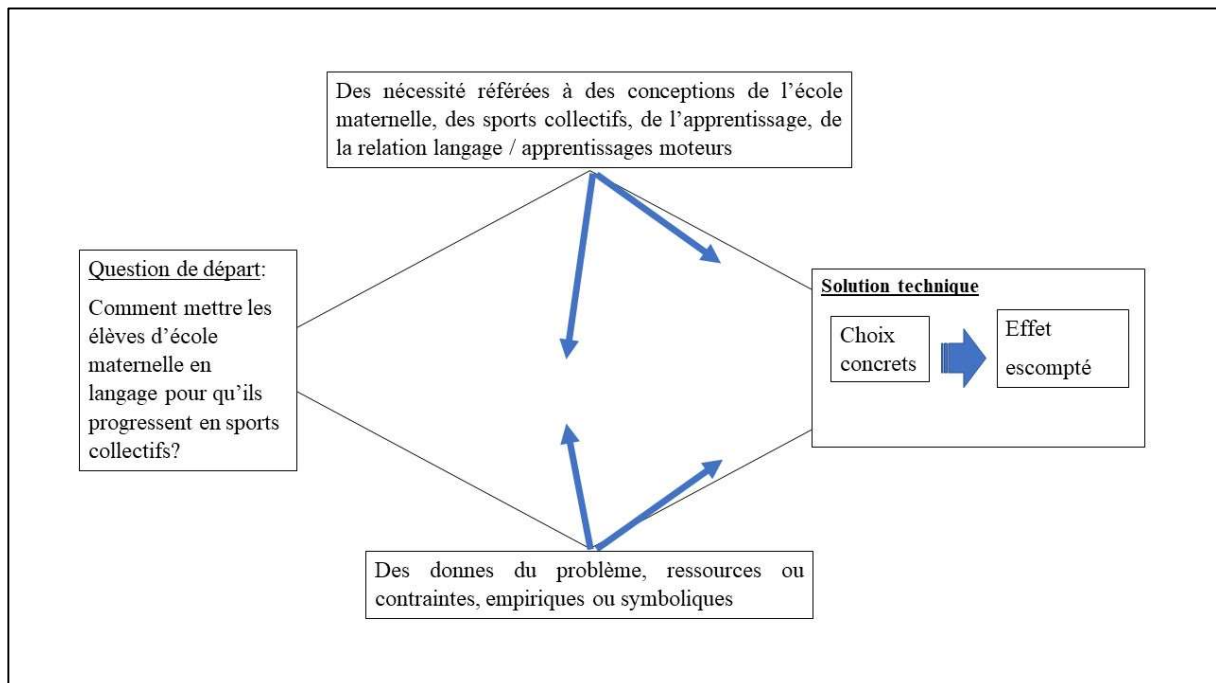
L'approche par la problématisation technique en formation s'appuie sur une conception de l'enseignement à l'école élémentaire comme à l'école maternelle qui confronte les élèves à de vrais objets de savoirs à enseigner dans une logique d'action et d'apprentissage. Par conséquent, des nécessités liées à la conception de l'enseignement se dégagent comme la nécessité pour l'enseignant d'accéder aux représentations initiales des élèves pour les transformer. En ce qui concerne le savoir enseigné à l'école, les nécessités se réfèrent à une conception culturellement et historiquement située qui entretient des liens étroits avec sa fonctionnalité et la transposition didactique comme nous l'avons développé dans les paragraphes précédents.

La problématisation technique en formation mobilise une conception fonctionnelle, culturelle et historique du savoir qui nous contraint à opérer une transposition didactique prenant en compte les pratiques sociales de références. En ce qui concerne les sports collectifs à l'école maternelle, la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces entre les deux équipes sur un plan spatial et temporel apparaît comme incontournable par exemple.

En référence aux travaux de Vygotski et Bruner, nous considérons que le langage est le vecteur par lequel les échanges autour du savoir vont passer. Ces échanges se produisent entre pairs de manière symétrique et peuvent se compléter ou se confronter. Ils se produisent également de manière asymétrique entre enseignant et apprenant. Dans le cadre de notre travail de recherche nous distinguerons donc des nécessités référées à une conception de l'apprentissage telle que la

nécessité pour les élèves d'objectiver des prestations, mais aussi des nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissage moteur par exemple la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons. Le schéma 5 positionne données et nécessités sur l'axe épistémique de notre modèle. Il constitue la modélisation qui va nous permettre de lire les mises en langage construites par les enseignants. Cette modélisation a pour fonction de donner de l'intelligibilité aux pratiques mises sous observation puisqu'elle constitue le filtre commun. C'est une construction a priori qui ne garantit en rien le fait qu'elle sera mobilisée par les enseignants au cours du processus de formation, mais qui occupe une fonction heuristique dans notre démarche de recherche.

Schéma 5 Modélisation d'une technique de mise en langage problématisée



La modélisation ci-dessus propose une grille de lecture, a priori, pour rendre intelligible l'espace dans lequel le problème va se reconstruire dans une articulation entre données et nécessités. A posteriori, elle nous permettra d'analyser les techniques mises en œuvre ou discutées au cours du processus de formation à l'occasion d'entretiens de formation, puisque ce ne peut être qu'en ces circonstances que peuvent se produire des processus de problématisation. Cependant, cette modélisation ne dit rien des dynamiques de problématisation (comment s'articulent telle donnée et telle nécessité?), de la mise en chronologie de l'argumentation au cours des entretiens et de ce qui provoque les mises en relation des données et des nécessités.

Ce que nous retenons :

Ce chapitre dessine une modélisation des mises en langage à l'aune de la problématisation technique et nous permet de nous doter d'un outil de lecture des pratiques enseignantes. Cette modélisation occupe une fonction heuristique dans notre travail de recherche et présente l'intérêt de favoriser les comparaisons entre plusieurs techniques de mises en langage. Les nécessités déjà évoquées dans la première partie sont resituées dans le cadre plus large de la recherche en sciences de l'éducation de manière à donner aux savoirs construits, dans le cadre de la problématisation, un caractère apodictique. Nous avons précisé la nature des données du problème à saisir ainsi que les normes qui vont modeler la forme de la solution.

Chapitre 7 : la relation entre expérience, mise en mots et développement professionnel

C'est très souvent au travers de diverses techniques d'entretien que la littérature interroge la relation entre expérience, mise en mots et développement professionnel dans la formation des enseignants. L'enjeu des paragraphes qui suivent est de recenser de manière non exhaustive l'état de la recherche sur cette question et la manière dont sont envisagés les trois pôles et leurs relations pour mieux préciser comment nous percevons chacune de ces notions et comment nous envisageons les relations entre elles. Notre recherche s'intéresse à la formation des enseignants. Des formats d'entretien lui sont-ils spécifiques ? Quelle place est accordée aux savoirs professionnels ? Quelle place est accordée aux savoirs disciplinaires ?

La psychologie du travail ainsi que l'ergonomie cognitive ont investi les techniques d'entretien. Elles s'inscrivent dans une approche anthropocentrée de l'analyse des situations de travail en prenant en compte toutes les dimensions de la psychologie qu'elles soient cognitives, logiques, sociales, affectives, neurophysiologiques ou neuropsychologiques comme le rappelle Hoc (2004). L'objet d'analyse est l'activité humaine. L'ergonomie cognitive valorise les aspects cognitifs de la psychologie et les états mentaux à l'œuvre pour appréhender les situations de travail. L'approche de la problématisation va valoriser la construction des problèmes comme un moyen d'accès au savoir, ce qui constitue une rupture et aura une incidence que nous développerons sur les techniques d'entretien et ce qui les fonde.

La littérature nous propose diverses techniques d'entretien au sens employé par Vermersch à savoir « un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulation de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers ». (2011, p. 17). Cette définition met en évidence les finalités diverses qui peuvent être attribuées à ces techniques d'entretien. Elles peuvent viser

des buts variés comme l'orientation ou l'évaluation des professionnels, mais la formation et la recherche les mobilisent largement dans le cadre d'entretiens professionnels.

Elles se distinguent par leurs méthodologies qui reflètent les cadres théoriques sur lesquels elles sont enracinées, mais elles ont en commun d'articuler expérience, mise en mots et développement professionnel sous une forme ou une autre. Notre revue de littérature, non exhaustive propose d'explorer comment différents formats d'entretiens professionnels, ancré dans des courants divers de la psychologie du travail et de l'ergonomie prennent en charge cette triple articulation.

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) vise la verbalisation de l'action pour faire émerger les savoirs implicites sous-tendus afin de faire passer le sujet de réussir à comprendre dans un cadre piagétien. L'entretien s'appuie sur la mémoire du sujet.

La théorie du « cours d'action » et l'entretien d'auto-confrontation théorisé par Theureau (2010) se donne pour projet de mettre à jour la conscience préréflexive du sujet, c'est-à-dire la manière dont il sélectionne dans son environnement les sources potentielles de perturbation pour anticiper sur les réponses qu'il produit en acte. Faire revivre en entretien, par le biais de traces matérielles, documente le couplage entre action et situation sans viser une transformation de la pratique fortement contextualisée. Plusieurs méthodes co-existent et se complètent. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur une forme qui remet l'acteur en situation à partir de traces matérielles de son activité.

L'entretien d'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, 2000), s'inscrit dans le courant de la clinique de l'activité. La verbalisation s'adresse non seulement au chercheur, mais aussi à un pair dont le sujet emprunte le regard pour décrire sa propre activité en dépassant le réalisé pour aller vers l'activité empêchée. C'est de ce changement de point de vue sur l'expérience du sujet qu'émerge le développement professionnel.

Dans le cadre de la didactique professionnelle, Vinatier (2009, 2010) met en place l'entretien de co-explicitation. Le but est d'engager le professionnel « sujet capable » dans une co-analyse de son activité avec le chercheur. L'objet de l'entretien est la reprise réflexive de l'activité qui a eu lieu à partir de traces concrètes (transcription de séances de travail à partir d'enregistrements) dans le but d'établir une co-responsabilité de l'analyse autour des savoirs professionnels. Seul parmi les autres, ce format d'entretien est destiné la formation des enseignants.

Enfin, il y a l'entretien d'allo-confrontation décrit par Mollo et Falzon (2004) au cours duquel le sujet est mis en présence de traces d'une activité qui lui est familière, mais qui est pratiquée par un tiers absent dans la perspective d'évaluer et de justifier ses propres procédures.

7.1 L'expérience : une tension entre ce qui est vécu et ce qui est à vivre

Zeitler et Barbier (2012) signalent l'importance qu'a pris la notion d'expérience, dans le champ de la formation professionnelle, entre autre depuis le milieu du XXème siècle. Les diverses formes d'entretien que nous mettons à l'étude la prennent en charge. Pourtant, les contours de l'expérience et de ce qu'elle recouvre mérite d'être précisés et éclairés.

Fabre (2008) et Hétier (2008) montrent comment Dewey et l'approche pragmatiste mettent en évidence la double face de l'expérience. Une face active, orientée vers le passé, qui mêle action et réflexion sur l'action qui peut constituer un socle et une face passive, tournée vers le futur et le projet de nouvelles actions.

Les formats d'entretien de formation que nous présentons ici ne mobilisent pas tous la même conception de l'expérience. L'entretien d'explicitation, l'entretien de co-explicitation et l'entretien d'auto-confrontation se centrent sur la face active de l'expérience au détriment de sa phase passive. L'enjeu du premier est de construire l'expérience et d'aider à se l'approprier a posteriori, en mettant à jour et en mots la pensée qui a accompagné l'action dans le but d'une prise de conscience. Le cadre piagétien dans lequel s'inscrit l'entretien d'explicitation vise le passage de «réussir à comprendre» mais pas nécessairement dans une perspective de reproductibilité. L'entretien de co-explicitation vise également le dévoilement de l'activité au-delà de l'action mais à partir d'une analyse objective de traces concrètes. En ce qui concerne l'entretien d'auto-confrontation, il vise l'expression par les acteurs de leur conscience pré-réflexive. La théorie du cours d'action se développe sur l'idée d'un couplage structurel entre le sujet et son environnement au sens large. Les pairs, les élèves par exemple y sont inclus. L'environnement est source de perturbations que saisit le sujet afin d'y apporter une réponse adaptée. Il s'agit donc de revenir sur ces indices relevés parfois par anticipation en référence aux expériences passées.

On perçoit, au travers de l'entretien d'auto-confrontation croisée et de l'entretien d'allo-confrontation une autre conception de l'expérience, qui prend en compte la face passive de l'expérience. Le premier s'appuie sur le postulat fort que l'activité réelle ne se résume pas à l'activité réalisée. Le repérage de l'activité empêchée guide la mise en œuvre de cette méthodologie d'entretien. Le cadre théorique de la clinique de l'activité dans lequel se déploie l'entretien d'auto-confrontation croisée inscrit l'expérience dans un genre professionnel, c'est-à-dire « une réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels ». (Clot et Faïta, 2000, p.9). En effet, des formes communes de la vie professionnelle organisent le travail et constituent le genre. Cependant, chacun agit également avec ses propres scripts définis comme étant « des

instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs, sédiments de sa vie, qu'on peut voir comme un stock de "prêts à agir" en fonction de l'évaluation de la situation » (Clot et Faïta, 2000, p.17). Ses scripts constituent l'expérience du sujet et fonctionnent comme un genre intérieur qui contrôle l'action. Un conflit se dessine entre le genre extérieur, social et le genre intérieur, autrement dit le style. Le style renvoie à la face active de l'expérience. Le genre lui renvoie à la face passive. En ce qui concerne l'entretien d'allo-confrontation, il se développe autour du postulat suivant : en analysant une pratique qu'il connaît, mais qui ne lui appartient pas, le sujet est amené à évaluer et justifier ses propres procédures et à construire de nouvelles connaissances. Le détour par la pratique d'un pair l'amène à interroger la face active de son expérience pour nourrir la face passive.

7.2 La mise en mots : une tension entre description et transformation des procédures

Pour aller plus loin dans nos choix, nous allons maintenant clarifier les conceptions du langage que l'enseignant mobilise en formation sous-tendus par ces différents formats d'entretien pour mieux nous situer. Les lignes qui suivent abordent exclusivement le langage de l'enseignant en formation.

7.2.1 Des conceptions interactionnistes du langage

Tout d'abord, l'entretien d'explicitation, l'entretien de co-explicitation comme l'entretien d'auto-confrontation s'inscrivent dans une conception interactionniste du langage où la relation entre interviewé et intervieweur est théorisée au travers de l'idée d'un contrat de communication. Si cette relation fait l'objet d'un contrat de communication dans les trois cas, il n'est cependant pas de même nature.

Dans le cas de l'entretien d'explicitation, il mêle des aspects implicites (liés au rôle de chacun ou à des valeurs supposées partagées) et explicites. En effet, dans la mesure où l'entretien vise l'émergence et la mise en mots de la pensée privée, voire intime du sujet, il ne peut avoir lieu sans son autorisation préalable et son autorisation à poursuivre qui n'est jamais définitivement acquise et qu'il faut renouveler.

La question de l'interactivité entre enseignant et chercheur est traitée au travers de la position de parole. La participation à une co-analyse et à un partage de connaissance interdit que l'un des protagonistes d'occupe une place en surplomb.

Dans le cas de l'entretien d'auto-confrontation, le contrat de communication porte sur le fait que toutes les traces matérielles recueillies peuvent être abordées au cours de l'entretien, y

compris sur des extraits qui n'ont pas retenu *a priori* l'intérêt du chercheur ou du sujet (Theureau, 2010, p. 295).

L'entretien d'allo-confrontation s'inscrit également dans une conception interactionniste du langage sans qu'il soit fait référence à un contrat de communication explicite, mais avec une volonté partagée de la part des protagonistes de construire des connaissances nouvelles.

Comme dans le cas de l'entretien d'auto-confrontation, la mise en mots s'effectue à partir de données naturelles : des extraits vidéo. Elles présentent un triple intérêt : les données ne sont pas filtrées comme dans le cas d'une prise de notes, l'omission est limitée et les données sont fidèles à l'activité réalisée et évitent l'interprétation. Le langage est mobilisé pour réfléchir à partir de l'action (montrée par le film), sur l'action (dans une perspective d'auto-analyse) et pour l'action (dans le but d'élaborer de nouvelles procédures). Dans le cadre de l'entretien d'allo-confrontation, les professionnels explicitent leurs connaissances, mais découvrent eux-mêmes les connaissances qu'ils mobilisent dans l'action.

7.2.2 Le guidage en « pourquoi ? » ou en « comment ? »

L'entretien d'explicitation comme l'entretien d'auto-confrontation nécessitent un guidage éclairé, outillé et précis de la part de l'intervieweur : le premier pour permettre au sujet d'accéder au vécu de l'action. C'est uniquement par cette interaction que ce type de verbalisation peut voir le jour. Dans le cas de l'entretien d'auto-confrontation, ce guidage vise à ramener et à maintenir le sujet à son activité antérieure.

Le bannissement du pourquoi est un point que ces deux formats d'entretiens partagent. Dans le premier cas, il évite les justifications pour se concentrer exclusivement sur les aspects procéduraux de l'action. Il est une conséquence directe des cadres de l'activité humaine que mobilise la psychologie du travail et le cours d'action dans lesquels prévaut la relation sujet/situation de travail. La remontée aux raisons qui fondent l'action et la solution, qui dynamise les entretiens dans le cadre de la problématisation, n'est pas moteur pour le cours d'action et la psychologie du travail. La mise à jour des procédures prédomine indépendamment des conceptions que mobilise le professionnel dans l'action, des buts qu'il s'assigne et des mobiles qui le mettent en mouvement. Cette question du guidage de l'entretien éloigne fondamentalement notre projet de recherche de ces deux formats d'entretien puisqu'au contraire, le « pourquoi ? », nous éclaire sur ce qui fait agir l'enseignant tout autant que le « comment ? » qui en découle. Le « comment ? » est une voie vers le « pourquoi ? ».

Notons encore que les techniques mises en œuvre par l'intervieweur dans le cas de l'entretien d'explicitation, au-delà des questions ou des relances ont vocation à influencer l'interviewé.

Ainsi, le ralentissement du débit du premier favorise, par mimétisme, un changement de position de parole chez le second. Ce point nous conduit à explorer la notion de position de parole.

7.3 Une conception dialogique du langage : l'entretien d'auto-confrontation croisée

La notion de genre professionnel présente dans le cadre de la clinique de l'activité et l'entretien d'auto-confrontation croisée inclut une dimension culturelle du langage par le biais d'un stock de « mise en actes et de mise en mots » (Clot & Faïta, 2000, p.13). Le « parler cheminot » n'est pas « le parler enseignant ». Mais ce genre professionnel se double d'un genre scientifique lié à la situation d'entretien. Ce point appelle une double vigilance de la part des chercheurs, soulignée par Clot et Faïta. Il s'agit, d'une part de laisser s'exprimer le genre en laissant au professionnel l'initiative de la mise en mots. Il s'agit d'autre part de ne pas céder à l'imposition d'un genre de discours qui serait celui de l'univers de la recherche.

Par ailleurs, l'unité de base du langage est l'énoncé. Un énoncé répond toujours à un autre qu'on ne peut ignorer et procède de choix qui lui font dire plus que les mots. Par ailleurs, au sein d'un même énoncé peuvent se manifester différentes voix. Ces postulats fondent le dialogisme développé par Bakhtine et que mobilise le cadre méthodologique de l'entretien d'auto-confrontation croisée. Cette conception va au bien au-delà de la conception interactionniste dont nous avons fait mention à propos des entretiens précédents.

Ce dialogisme prend vie dans « une motricité du dialogue » (Clot et Faïta, 2000, p.21) qui entretient la dynamique de l'entretien. Les rapports entre les participants, professionnels et chercheurs, se renouvellent sans cesse, mais également les rapports entre le locuteur actuel et celui qu'il était précédemment. Un important travail sur soi est réalisé au cours de la mise en mots. En effet, les développements discursifs nécessaires permettent à l'activité professionnelle de se révéler, mais aussi de se retravailler. La place du pair est essentielle dans cette perspective. Le sujet, confronté à autrui si proche, mais aussi si singulier, est amené à distinguer ce qui relève du genre et ce qui relève du style. A titre expérimental, le pair incarne la troisième voix dont parle Bakhtine avec qui, finalement, on ne partage pas tout. (Clot, 2005). Cette troisième voix émane de l'histoire collective et surplombe les échanges.

Par ailleurs, l'activité langagière est également dirigée vers le chercheur. Elle va par voie de conséquence être modifiée en fonction du destinataire et révéler un peu plus de ce qui relève du genre et ce qui relève du style.

L'entretien d'auto-confrontation croisée s'inscrit dans un cadre vygotkien. Le langage participe à un travail sur soi puisqu'il est en lien avec la pensée. Le mot ne se superpose pas à la pensée ; la pensée se réalise dans le discours. La verbalisation en analyse du travail ne vise pas uniquement un accès pour le chercheur aux choix du sujet, c'est un instrument d'action interpsychologique et social (Clot & Faïta, 2000, p.32)

L'objet du discours se centre sur les choix et leurs justifications au-delà du déroulé de l'action. Dans cette perspective, le « pourquoi ? » n'est pas banni pour aider le professionnel à s'affranchir du poids du genre.

7.4 Le développement professionnel : une tension entre mieux agir et mieux comprendre

Le troisième terme de la relation que nous étudions au travers de la littérature et de divers formats d'entretien professionnel renvoie lui aussi à des conceptions hétérogènes en lien avec les cadres théoriques qui les sous-tendent. C'est au travers de ce dernier filtre que nous allons maintenant les discuter. La problématisation ouvre une autre voie sur laquelle nous reviendrons dans la suite de notre développement.

7.4.1 L'entretien d'auto-confrontation, l'entretien de co-explicitation et l'entretien d'explicitation : passer de réussir à comprendre

L'entretien d'auto-confrontation a pour ambition de documenter la conscience pré-réflexive dans une perspective compréhensive après coup. Theureau appelle à la vigilance sur ce qui peut être reconstruit après coup.

L'entretien de co-explicitation fonde le développement professionnel sur l'engagement du formé lui-même dans l'analyse de sa pratique et sur la conceptualisation des savoirs de l'expérience.

L'entretien d'explicitation valorise la construction de l'expérience comme mise en lumière et conscientisation de la part réflexive qui accompagne l'action. Cette construction passe par la prise de conscience, résultat d'une succession de mécanismes d'abstraction. Vermersch propose le modèle de l'abstraction réfléchissante pour comprendre cette succession de mécanismes d'abstraction et d'intériorisation.

Le cadre piagétien définit plusieurs formes d'abstraction, dont l'abstraction réfléchissante que vise l'entretien d'explicitation. Cette forme d'abstraction est centrée sur les actions que le sujet effectue sur les objets.

7.4.2 L'entretien d'auto-confrontation croisée : transformer les situations de travail

Clot et Faïta proposent un dispositif méthodologique ayant vocation à devenir un instrument pour l'action dans un cadre qui élit le travail comme objet de pensée dans une visée transformative.

La distinction Genre/Style aide à penser le développement professionnel. Les styles sont le retravail singulier des genres et par là même le vecteur de leur vitalité et de leur dynamisme.

Cultiver les variantes du genre et son hétérogénéité par le biais des styles accroît le pouvoir d'agir des professionnels. Dit autrement, le développement du genre est initié par les styles.

Sur le plan méthodologique, l'entretien d'auto-confrontation croisée cherche à faire apparaître des contradictions significatives entre le genre et le style au travers du regard du pair, garant du genre. « Le regard du pair est susceptible de permettre la relance du mouvement dialogique dans le sens de la créativité » (Clot & Faïta, 2000, p.29).

Par ailleurs, l'adressage de l'activité à deux destinataires différents oblige l'acteur à adapter son regard sur sa propre activité aux interlocuteurs, ce qui peut encore une fois laisser apparaître des dissonances.

Nous avons déjà évoqué le cadre vygotkien dans lequel s'ancre cette méthodologie. Revenons maintenant sur la question de la prise de conscience et de son lien avec le développement professionnel. Elle a ici, un pouvoir de transformation en permettant la re-création d'un objet psychique pour « le voir autrement » (Clot & Faïta, 2000, p.34). En révélant le réel de l'activité au-delà de l'activité réalisée, l'entretien d'auto-confrontation redécouvre le passé comme un possible parmi d'autres qui n'ont pas vu le jour.

7.4.3 L'entretien d'allo-confrontation : transformer les procédures

Inscrit dans le cadre théorique de l'ergonomie, l'entretien d'allo-confrontation (qui peut être individuel ou collectif) se donne le travail pour objet de réflexion.

La recherche de solutions au travers de la construction de nouvelles procédures l'organise au détriment de la construction de raisons qui ne sont pas absentes mais ne sont pas l'objet premier. Mollo et Falzon (2004) le présentent comme une méthodologie concrète apte à produire des solutions, des explications et à diffuser des connaissances techniques sur la base de la pratique. Ce format d'entretien vise à mettre les sujets à distance de leur travail pour construire des outils destinés à une potentielle utilisation future ou encore à l'amélioration de l'utilisation ou de la connaissance d'un outil déjà mis en place. Le développement professionnel à partir de la pratique d'un tiers intervient selon deux modalités différentes : soit à partir d'une diffusion et d'une répétition des pratiques soit par une justification et une évaluation de sa propre pratique.

En aucun cas, la pratique alternative proposée par le pair n'est mise en débat. Il s'agit de prendre conscience qu'il existe d'autres solutions.

7.4.4 Synthèse

À partir des axes que nous avons choisis, nous proposons un tableau de synthèse des méthodologies d'entretien professionnel que nous avons mis à l'étude dans les paragraphes qui précèdent.

Tableau 4 Tableau synthétique des différents formats d'entretien

	Cadre théorique et visée	Conception de l'expérience	Conception du langage	Conception du développement professionnel
L'entretien d'explicitation	Cadre piagétien Faire émerger les savoirs implicites sous-tendus afin de faire passer le sujet de réussir à comprendre	L'expérience se construit <i>a posteriori</i>	L'entretien s'appuie sur la mémoire du sujet. La verbalisation de l'action vise l'émergence de la pensée privée dans le cadre d'un contrat de communication	Mettre en lumière et conscientiser la part réflexive qui accompagne l'action par une succession de mécanismes d'abstraction (abstraction réfléchissante)
L'entretien d'auto-confrontation	Cadre théorique du cours d'action Mettre à jour la conscience pré-réflexive du sujet	L'expérience se construit en revenant sur les indices prélevés après coup pour documenter le couplage structurel environnement / sujet	L'entretien s'appuie sur les traces matérielles de l'activité. Conception interactionnistes du langage centrée sur l'action	Documenter la conscience pré-réflexive après coup.
L'entretien d'auto-confrontation croisée	Cadre de la clinique de l'activité Transformer les situations de travail en mettant à jour l'activité et son empêchement	L'expérience passée se transforme en d'autres expériences détentrices d'un pouvoir d'agir plus important pour le sujet.	L'entretien s'appuie sur les traces matérielles de l'activité. Une conception dialogique du langage où les énoncés abritent plusieurs voix	L'hétérogénéité des styles dynamise le genre
L'entretien d'allo-confrontation	Cadre de l'ergonomie	La pratique d'un pair permet l'évaluation, la justification des	L'entretien s'appuie sur les traces matérielles de l'activité.	La diffusion des connaissances et la justification des procédures sont les

	Transformer les procédures ou les outils de travail, diffuser des connaissances	connaissances et la construction de nouvelles	Le langage permet de réfléchir à partir de l'action, sur l'action et pour l'action dans une conception interactionnistes	vecteurs du développement professionnel
L'entretien de co-explicitation	Cadre de la didactique professionnelle Engager le professionnel « sujet capable » dans une co-analyse de son activité avec le chercheur.	La reprise réflexive de l'activité qui a eu lieu à partir de traces concrètes permet d'établir une co-responsabilité de l'analyse autour des savoirs professionnels.	L'entretien s'appuie sur les traces matérielles de l'activité. Le langage permet de partager les analyses et d'en assurer la co-responsabilité.	La conceptualisation des savoirs d'action et l'opérationnalisation des savoirs théoriques sont les vecteurs du développement professionnel.

Ce que nous retenons :

Ce panorama non exhaustif des entretiens professionnels nous a permis de mettre en évidence des conceptions hétérogènes de l'expérience, du langage et du développement professionnel puisque ce sont les axes d'analyse que nous avons choisis. Cette investigation appelle quelques conclusions. Aucun de ces formats ne s'intéresse spécifiquement à l'activité enseignante et à la dimension didactique qui lui est spécifique. Ils sont majoritairement centrés sur la relation sujet/situation de travail dans un but de transformation ou de compréhension. L'expérience joue un rôle essentiel mais les conceptions qu'en mobilisent les différents cadres sont hétérogènes.

7.5 Comment l'expérience contribue-t-elle au développement professionnel ?

Nous avons caractérisé la nature de l'activité enseignante. L'enjeu est maintenant de clarifier notre cadre théorique et méthodologique du point de vue de la formation des enseignants et, comme nous l'avons fait précédemment, de l'interroger au filtre de l'expérience, du langage et du développement professionnel tout en l'articulant avec la problématisation technique.

Sans doute est-il nécessaire de rappeler que nous focalisons notre étude sur un aspect précis de l'activité enseignante lié au processus enseigner/apprendre. Notre approche est centrée sur la manière dont les enseignants s'y prennent pour générer une activité d'apprentissage des élèves au regard d'un savoir fonctionnel. A cet égard, nous nous démarquons des formats d'entretien

professionnels évoqués précédemment qui ne prennent pas pleinement en compte l'élève et son activité d'apprentissage au bénéfice d'une attention accrue sur le travail et sur l'activité de l'enseignant en tant que professionnel. Nous nous focalisons sur un aspect précis spécifique de l'activité de l'enseignant, son activité didactique, sans pour autant nier le fait que l'activité de l'enseignant présente d'autres aspects.

7.5.1 Quelle est la place de l'expérience dans la formation professionnelle ?

Nous avons évoqué dans le paragraphe 7.1 les travaux de Fabre (2008) et de Hétier (2008) mettant en évidence deux faces distinctes de l'expérience chez Dewey et plus généralement dans le courant pragmatiste. Une face active, orientée vers le passé devient une ressource pour le futur dans une seconde face passive de l'expérience. Eclairons maintenant la place de la formation dans le passage de la face active à la face passive de l'expérience.

L'analyse de pratique professionnelle semble une voie propice pour assurer ce transfert dans la mesure où, à la suite de Dewey, elle refuse d'opposer la théorie à la pratique et se propose plutôt de s'emparer de l'opacité de l'agir pour y déceler le « penser » et le transformer. Toutefois, et comme le souligne Orange (2006, p.119), de nombreuses formes d'analyses de pratiques coexistent. Il nous faut maintenant préciser et justifier nos options.

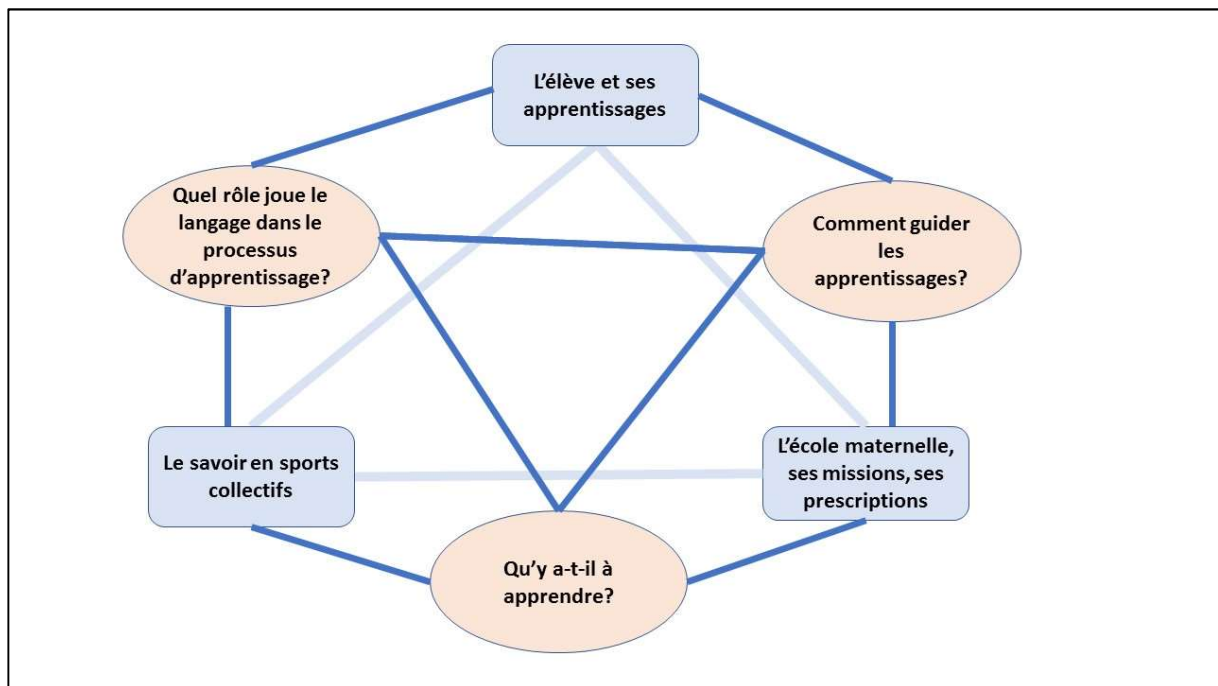
Arrêtons-nous sur le terme de pratique. La pratique est liée à l'activité dans la mesure où elle est sous-tendue par des mobiles, des buts et des opérations. Dans cette perspective, elle ne peut se résumer à sa partie visible. Cependant, la pratique intègre des dimensions sociétales. Pour Lebouvier la pratique s'inscrit dans une dynamique « qui articule le sujet (praticien) dans ses dimensions psychologiques, l'objet de la pratique dans une approche épistémique, et ce que font les "autres" de cet objet dans une réalité plus sociale. » (2007, p.43). La pratique enseignante peut alors se penser comme un système articulant le professionnel en tant qu'individu porteur de valeurs et de mobiles pour agir, un objet didactique qui se focalise sur les processus d'enseignement/apprentissage en relation avec un savoir précis et une dimension sociétale incluant les programmes, des enjeux sociétaux qui pèsent sur l'école mais aussi des usages partagés par des communautés. Dans la mesure où la pratique n'est pas directement accessible, son analyse va permettre une schématisation à visée compréhensive, voire transformatrice, à condition d'être outillée. Le système didactique tripolaire constitue à nos yeux un outil pertinent pour accéder à cette schématisation. Il vise la mise à jour des relations qu'établit l'enseignant entre le savoir, l'élève et ses apprentissages et un pôle sociétal qui vit au travers de l'école, de ses missions et des prescriptions institutionnelles mais aussi des usages du savoir dont fait usage la société. La mise en relation de ces trois pôles (savoir, élève, sociétal)

conduit l'enseignant à traiter des problèmes de nature différente et à investir des questions de trois types (Lebouvier, 2007). Dans le cas des mises en langage, les types de questions sont les suivants. Le premier a trait à ce qu'il y a à apprendre, le second renvoie à la manière de guider les apprentissages et le troisième vise le rôle du langage dans le processus d'apprentissage. Nous avons déjà mobilisé précédemment les concepts d'image cognitive et d'image opérative développé par Ochanine. Ces concepts sont repris par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) sous les termes de modèle cognitif et modèle opératif. « Le modèle cognitif désigne la représentation qu'un sujet se fait en termes d'objets, de propriétés et de relations, indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine. Le modèle opératif désigne la représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer ». (Pastré, Mayen & vergnaud, 2006, p.160). Ce modèle opératif organisé par la finalité de l'action s'avère déformé et révèle des éléments de saillance.

La prise en charge de toutes les relations dans le système didactique prend le statut de modèle cognitif des mises en langage et peut outiller l'analyse de pratique. Cette notion envisage, comme la théorie de l'activité de Léontiev, la part invisible de ce qui fait agir l'enseignant mais en déplaçant l'observation depuis l'individu vers des dimensions plus globales et des conceptions.

Mais, en fonction de la finalité qu'ils attribuent à la mise en langage, les enseignants vont développer dans l'action des modèles opératifs prenant en charge certaines relations de manière saillante et en laissant d'autres s'établir de manière contingente. Nous proposons le schéma suivant du modèle cognitif des mises en langage, inspiré d'un schéma de Lebouvier (2007) mais qui intègre des dimensions langagières.

Schéma 6 modèle cognitif d'une mise en Langage, d'après Lebouvier (2007, modifié)



7.5.2 L'analyse de pratique : un mouvement récurrent de la solution au problème

Les travaux de Fabre nous apportent des éléments importants sur la problématisation de la pratique enseignante. Ils nous interpellent au double titre de la problématisation et du champ professionnel qu'ils explorent.

Cependant, la singularité de l'approche par la problématisation en formation réside dans la manière d'appréhender la pratique. « Une pratique est la solution à un problème. Son inintelligibilité exige l'élucidation du problème dont elle est la solution » (Fabre, 2006).

La problématisation se déploie dans l'analyse de pratique didactique qui va mettre en relation des hypothèses d'action, des scénarii pédagogiques, des données et des conditions soumises à des normes psychologiques, pédagogiques et didactiques.

Fabre (2006), s'appuyant sur les travaux de Canguilhem, nous rappelle que toute activité répond à des normes de différentes nature. Elles peuvent être déontologiques, éthiques, épistémologiques ou autre. Ces normes dessinent un idéal et sont produites collectivement par l'institution, la recherche ou encore la formation des enseignants. Fabre (2006) met en évidence trois sortes de normativités : « une normativité psychologique, orientée vers les valeurs du sujet, une normativité professionnelle centrée sur le rapport de ce sujet aux tâches professionnelles prescrites ou encore une normativité épistémique centrée sur le rapport du sujet au savoir ».

Dans le cadre de la problématisation, toutes ces normes vont dessiner les contours de la solution et peser sur le processus d'articulation de données et de nécessités.

Placer l'analyse de pratique dans un cadre didactique, c'est accorder aux productions des élèves un rôle comme trace de leur activité d'apprentissage, rappelle Orange (2006). Par ailleurs, cette analyse vise à modéliser la pratique de l'enseignant en tentant d'accéder aux nécessités qu'il fait consciemment prévaloir pour concevoir et agir dans la classe. Le but est d'examiner des données concrètes qui relèvent du registre empirique, de les articuler avec des conditions qui relèvent du registre épistémique et explorer des possibles.

Fabre montre que c'est lorsqu'il remonte au problème que le professionnel peut envisager les différents possibles qui s'offrent à lui. Ne rester qu'à la solution le cantonne dans cette seule et unique issue. Mais, le fait que la pratique professionnelle soit une solution à un problème n'apparaît pas spontanément. Effectivement, la perception par un praticien que la solution qu'il met en œuvre est un possible parmi d'autres et répond à un problème professionnel n'est ni naturelle, ni aisée. Elle n'est pas un préalable à l'analyse de pratique. Cette perception constitue un des enjeux de l'analyse de pratique dans le cadre de la problématisation.

L'élucidation du problème en jeu dans le cadre de l'analyse de pratique apparaît comme une condition nécessaire pour le passage de la face active de l'expérience à sa face passive. Encore faut-il lui accorder le statut de problème en mobilisant l'une des figures : l'énigme, l'enquête ou la controverse. C'est autour de cette troisième figure du problème que se noue le dispositif de formation mis en œuvre dans notre projet de recherche. En effet, la controverse que provoque la mise en parallèle de solutions différentes à la gestion d'un même problème professionnel peut conduire à la construction de ce problème en amenant le professionnel à construire des données et des nécessités significatives.

7.5.3 L'analyse de pratique : une activité didactique sur l'activité didactique

Fabre souligne la mise à distance de la pratique par l'analyse. En la situant dans une autre temporalité, elle invite à une distanciation intellectuelle. Cette conception nous rapproche des méthodologies issues de la clinique de l'activité et de l'ergonomie même si, nous le verrons, l'objet de la distanciation diffère. Orange (2006, p.129) avance le fait qu'une analyse de pratique didactique met en jeu et doit mettre au travail des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Le sens de l'analyse de pratique se situe sur ces enjeux et sur des mouvements autour de ces conceptions pour construire des savoirs professionnels raisonnés, explicites et partagés. Ces savoirs professionnels participent de la gestion du système didactique et d'une prise en charge plus ou moins maîtrisée des relations qui unissent les différents éléments du

système. L'analyse de pratique joue alors un rôle d'objectivation de la pratique et d'accès aux raisons, aux nécessités qui la fondent. En revanche elle se révèle en rupture avec les méthodologies orientées vers l'explicitation et le procédural.

La psychologie du travail fait valoir la distinction tâche/activité. Ceci nous amène à questionner la finalité des tâches d'enseignement. L'analyse de pratique didactique ne peut évacuer les questions de l'apprentissage des élèves et des savoirs construits. Elles nous apparaissent comme cruciales car constitutives de l'activité enseignante. C'est la raison pour laquelle nous nous engageons dans une forme d'analyse de pratique didactique et portons la focale sur la gestion des problèmes professionnels référés au couple enseigner/apprendre. Cette option nécessite, comme le souligne Orange (2006, p. 123) de prendre en compte les didactiques disciplinaires et leurs spécificités, tout comme l'activité intellectuelle effective développée par les apprenants. Dans le cas des mises en langage que nous étudions, la didactique des sports collectifs est largement sollicitée. Les dimensions langagières sont inféodées à cette didactique et à des savoirs professionnels liés au guidage des apprentissages.

Dans le cadre que nous développons et dans le dispositif que nous mettons en place dans notre projet de recherche, la formation se conçoit dans un va-et-vient entre action et analyse de pratique comme une instance de construction des problèmes professionnels plus que de leur résolution. C'est dans cette dynamique entre action et analyse de pratique dans le cadre d'entretiens problématisants que s'effectue le passage de la face active à la face passive de l'expérience et que l'activité se développe en construisant de nouvelles données et de nouvelles nécessités.

Ce que nous retenons :

Ces paragraphes nous ont permis de clarifier notre conception de la relation expérience/développement professionnel dans une approche par problématisation. L'analyse de pratique est le lieu où cette relation joue à plein et où l'expérience passée va impulser l'expérience à venir en démêlant le réel, en remontant aux raisons, en en faisant valoir d'autres pour explorer de nouveaux possibles. Notre inscription dans une didactique de la formation des enseignants impose de prendre en compte le déjà-là, le fonctionnement usuel, l'expérience des enseignants pour le comprendre et le transformer.

7.6 Comment le langage contribue-t-il au développement professionnel ?

Après avoir situé notre conception de l'expérience au regard d'autres méthodologies d'entretiens professionnels en nous appuyant sur le pragmatisme de Dewey, il convient maintenant de préciser la conception du langage qui encadre la mise en mots que nous mobilisons dans la formation des enseignants. Nous avons déjà évoqué dans la première partie notre ancrage dans une approche vygotskienne impliquant comme le met en avant Bronckart (1987) de prendre en compte un double statut : le langage est un ensemble de pratiques actives et hétérogènes (ce qui renvoie à une dimension sociale) et un système de représentations qui ne reflète pas la réalité des faits et des objets comme une photographie le ferait (ce qui renvoie aux contenus). « Les mots nous tiennent captifs, plutôt que de nous montrer le réel, ils nous empêchent de le voir et nous désorientent. » (Bronckart, 1987, p.37).

Par ailleurs, nous avons également évoqué les travaux de Bakhtine.

L'enjeu des paragraphes qui suivent est de mobiliser à nouveau ces référents au regard du langage des enseignants.

7.6.1 Une conception culturelle du langage

Clot et Faïta (2000) évoquent cette dimension culturelle du langage propre à chaque sphère d'activité. Le langage du professionnel n'est pas celui du chercheur et, en changeant d'adressage, le discours va révéler d'autres parties d'activités empêchées et de contradictions entre le genre et le style. Nous développons également ce point de vue, mais allons y apporter quelques nuances, notamment en montrant que cet aspect culturel s'élabore dans un processus de secondarisation.

Bronckart (1987, p.39), s'appuyant sur les écrits de Bakhtine, nous montre que le langage est un moyen d'agir. Il correspond à un usage. Chaque sphère d'activité se construit un usage relativement stable de la langue avec des contenus et des moyens linguistiques que lui sont propres. L'auteur (2001, p.146) reprend les travaux de Wittgenstein et nous rappelle les conditions d'émergence des langues naturelles négociées dans l'usage par des besoins d'entente dans l'activité collective.

Ceci nous conduit à définir et à caractériser la nature du discours qui se développe dans la sphère d'activités de l'enseignement et qui va le démarquer de tout autre discours.

Puisque nous considérons que les enseignants sont engagés dans une activité technique lorsqu'ils font classe, qu'ils posent, construisent et résolvent des problèmes techniques, alors apparaît la nécessité de définir ce qu'est un discours technique. Nous empruntons à Jaubert cette définition du discours, adossée aux travaux de Bronckart. « Un discours est une unité

communicative, ancrée dans une situation d'interaction donnée au sein d'une sphère d'échange, porteuse d'une intention, et destinée à être interprétée par ses destinataires » (Jaubert, 2007, p.169).

Le discours technique est un discours pour agir concrètement de manière singulière sur la situation et pour produire des solutions pratiques efficaces qui incarnent des nécessités que l'enseignant mobilise consciemment ou non. Ce discours technique retrace la construction de la solution au travers de l'examen de toute une série d'éléments concrets mis en relation avec des effets observés ou supposés sur l'apprentissage des élèves. Il est normé et orienté par l'activité des élèves qui doit être une activité qui permet à ce dernier d'apprendre et de progresser (efficacité) en référence à un savoir qui a du sens d'un point de vue épistémologique. Vérillon (2004, p.171) montre que les constructions cognitives techniques renvoient davantage au registre de l'efficacité qu'à celui de la vérité. L'exploration des possibles passe donc par une quête de l'efficience.

Cette sphère d'activité de l'enseignement est un « lieu social » (Bronckhart, 1987, p. 41) porteur de règles et d'usages de l'énonciation. Un enfant, par exemple, y est un élève. Ainsi, une position énonciative pertinente dans notre recherche sera celle qui s'inscrit dans le genre attendu. Jaubert (2007, p.295) définit comme suit une position énonciative : « Un discours est toujours produit dans un champ de l'activité humaine, lequel a un effet sur l'énonciation elle-même. En effet l'énonciateur met en œuvre les modes de parler qu'il pense être efficaces pour élaborer les contenus nécessaires à la réussite de l'activité. Ce faisant, il se projette dans une communauté discursive dont les formes d'interactions langagières sont spécifiques, de sorte qu'il construit, au fil de l'énonciation, une position que l'on appelle une position énonciative ». Toutefois cette position énonciative manque parfois de pertinence et rassemble des bribes de discours issus d'autres sphères d'activité comme nous le montrerons dans la suite de notre développement.

Ce discours technique inscrit dans le champ du savoir enseigner renvoie en outre à la transmission ou à la diffusion de savoirs, ce qui lui confère une caractéristique supplémentaire, c'est un discours technico-didactique qui s'inscrit dans une perspective d'enseignabilité selon Orange (2014). Cette perspective d'enseignabilité conduit à interroger d'une part les choix des savoirs à enseigner en lien avec les conceptions mobilisées par les acteurs et d'autre part les choix des modalités d'intervention pour transmettre et diffuser ces savoirs.

Amade Escot (2007, p. 14) contextualise cette définition à l'EPS.

« Les savoirs en APSA (qu'ils soient savants, experts et/ou personnels) relèvent d'une modélisation de pratiques corporelles historiquement cristallisées en activités culturellement

légitimées ». Ils ont une légitimité sociale plus ou moins importante selon qu'ils sont savants ou personnels. Le didactique relève de toutes les situations institutionnalisées de partage et de communication de ces savoirs. Il nécessite une transposition pour prendre en compte l'enseignabilité dont fait état Orange.

Concernant le discours didactique en EPS, il peut être pluriel comme l'indique Amade-Escot (2007).

- Normatif : il émane d'experts et prescrit ce qui doit être enseigné par des biais institutionnels,
- Praticien : il est produit dans un but de partage par les professionnels eux-mêmes et répond à une recherche d'efficacité sur le terrain.
- Scientifique : il a une visée compréhensive des phénomènes d'enseignement/apprentissage et s'inscrit conjointement dans une démarche d'accompagnement et de recherche.

Le discours spontanément produit en formation n'est pas d'emblée si précis ni si expert. Nous l'avons dit, il emprunte parfois à d'autres sphères d'activité et se construit au fur et à mesure. Cette dimension culturelle nous rapproche de la conception du langage dont font état Clot et Faïta, pour qui le « parler professionnel » s'inscrit bien dans une sphère d'activité. Nous ne l'envisageons pas pour notre part comme très stable.

Les enseignants explicitent peu leur pratique dans le quotidien de la classe. Ils mobilisent parfois de manière inconsciente des conceptions qui ne les engagent pas dans ce type de discours et qui peuvent même constituer des obstacles.

Comme nous aurons l'occasion de le développer, nous mobilisons une conception du développement professionnel qui vise l'évolution des conceptions des enseignants. A cet égard, le discours produit peut témoigner de cette évolution et devenir de plus en plus technico-didactique. Comme dans le cas des mises en langage chez les élèves, le discours des enseignants en formation est un discours de travail qui admet, les ratures, les brouillons. C'est sans doute une caractéristique des productions langagières orales quelle que soit la sphère d'activité dans laquelle elles sont produites.

Cependant, ce discours évolue selon des processus développés par Bakhtine et repris par Bronckhart puis Jaubert. Ces processus rendent compte des mouvements langagiers depuis des genres premiers vers des genres seconds et de leur signification eu égard à l'évolution des conceptions.

Jaubert (2007, p 204) rend compte de distinctions qu'opère Bakhtine entre les genres premiers du discours et les genres seconds.

- Les genres premiers du discours sont liés à l'action, au quotidien et sont les plus fréquents. Ils admettent une part d'implicite, de pointage, et sont peu compréhensibles indépendamment de la situation dans laquelle ils sont produits. D'un point de vue formel, ils sont peu élaborés.
- Les genres seconds du discours sont produits dans un contexte où la situation n'est pas partagée et où les échanges sont culturellement plus élaborés. Ils évacuent une quelconque connivence entre les protagonistes de l'échange. Du point de vue formel, ils s'inscrivent dans un oral scriptural. Ils nécessitent une reconfiguration de l'activité du locuteur qui doit s'affranchir du discours spontané pour mobiliser des formes langagières précises en conventionnelles.

Jaubert (2007) s'intéresse au contexte de la classe et observe le lien direct entre la transformation des modes de parler et celle des modes d'agir et de penser en sciences. Le processus de secondarisation des discours premiers, qui ne sont pas encore des discours seconds mais qui tendent vers eux, témoigne d'une évolution des cadres interprétatifs.

De la même manière, le discours des enseignants en formation va évoluer depuis un discours premier vers un discours qui tendra de plus en plus vers un discours technique, orienté vers l'efficacité de son action, et didactique orienté conjointement vers le savoir enseignable. Ces aspects didactiques peuvent renvoyer par exemple à des éléments de transposition ou de progressivité tout en maintenant le sens dans sa dimension signification, et vers les modalités d'intervention pour faire construire ces savoirs. Ce processus accepte des énoncés hybrides tels que les définit Bakhtine : « Nous qualifions de construction hybride un énoncé qui, d'après ses indices grammaticaux (syntaxiques) et compositionnels, appartient au seul locuteur, mais où se confondent en réalité, deux énoncés, deux manières de parler, deux styles, deux "langues", deux perspectives sémantiques et sociologiques » (1978, p. 126). Par ailleurs, le processus n'est pas linéaire et admet des retours en arrière lorsque de nouveaux aspects problématiques surgissent. Cette vigilance quant au processus de secondarisation comme significatif d'une transformation des conceptions mobilisées pour gérer le couple enseigner/apprendre distingue notre approche des méthodologies évoquées précédemment.

La notion de prise en charge énonciative développée par Bronckart (2001, p. 149) affine encore un peu notre propos. Dans la mesure où tout texte produit à l'oral comme à l'écrit constitue « une entité sémiotique complexe », plusieurs niveaux structurels se superposent. Un niveau

profond d'ordre cognitif, un niveau intermédiaire qui contribue à assurer une cohérence au texte et enfin un niveau superficiel, celui de « la prise en charge énonciative et de modalisation ». Ce niveau rend compte du niveau d'engagement énonciatif dont fait preuve l'énonciateur dans l'interaction et se traduit par des formes linguistiques spécifiques. Ce niveau donne à voir l'organisation des différentes voix, une hiérarchisation, ou une tentative d'orchestration pour reprendre les termes de Jaubert d'une modification de la position énonciative.

7.6.2 Une conception sociale du langage : le dialogisme

La référence au dialogisme de Bakhtine nous rapproche de la méthodologie d'entretien de formation développée par la clinique de l'activité.

Les énoncés produits sont socialement situés et s'articulent aux énoncés de l'autre. « On occupe une place énonciative en construisant des contenus, toujours dans la prise en compte de l'autre en s'assurant de son jugement quant à la proposition sémiotique faite ». (Jaubert, 2007)

Cependant, les énoncés peuvent mettre en présence d'autres voix que celle de « l'enseignant expert » et donner lieu à des conflits de points de vue. On parle alors d'une hétéroglossie dissonante. Bronckart (1987) précise cette notion de voix chez Bakhtine et rappelle que les groupes sociaux produisent quantité d'actes langagiers organisés en autant de systèmes différents. Les voix sont assimilables à des discours pouvant être assignés à un groupe social particulier. Ce peut être celui du genre si l'on veut reprendre la terminologie de la clinique de l'activité ou celui de l'institution par exemple.

Bakhtine met en évidence un double dialogisme du langage :

- Il se nourrit des énoncés réels ou virtuels qui le précèdent qu'il absorbe ou transforme en référence au champ culturel dans lequel il se déploie
- Il répond aux énoncés passés ou à venir, ce qui permet à l'énonciateur de se construire une image de son interlocuteur.

Dans le contexte de l'entretien de formation, ce dialogisme se traduit de diverses manières. Comme le soulignent Clot et Faïta, il peut se référer aux conceptions que mobilise le formé en deux temps distincts de la formation, mais il peut également prendre en compte l'énoncé virtuel du pair filmé si l'on reprend le dispositif de l'entretien d'allo-confrontation.

Ceci nous conduit à un dernier aspect de la conception du langage que nous mobilisons pour envisager la contribution du langage dans le développement professionnel.

7.6.3 Une conception argumentative du langage

Comme toute activité humaine, l'activité langagière des enseignants en formation peut s'analyser selon la théorie de l'activité de Léontiev qui a déjà été citée. Le schéma 7 donne un exemple de modélisation de l'activité d'un enseignant participant à un entretien de formation problématisant. Le mobile, le « pourquoi ? » est lié au sens personnel qu'attribue l'enseignant à son activité. Il a une fonction d'incitation de l'activité. « Faire réussir tous les élèves », « être une meilleure enseignante » constituent des mobiles différents. Pour autant, le but de l'activité, le « pour quoi ? » pourra être le même. Dans le cas du dispositif de formation que nous mettons en place, il s'agit d'analyser des pratiques alternatives et en produire des nouvelles dans le but d'une plus grande efficacité dans la gestion d'un problème professionnel concret. Ces actions ont une fonction cognitive. Les opérations, enfin, sont des moyens langagiers qui permettent la description, l'analyse, l'argumentation.

Schéma 7 macrostructure de l'activité langagière d'un enseignant en formation d'après le modèle de Léontiev repris par Astolfi (2008)

Activité		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 80%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 60%;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 40%; text-align: center;">Opération</div> </div> </div>		
ENERGETIQUE de l'ACTIVITE	RATIONALITE de L'ACTIVITE	
Dimension projective (non accessible)	Dimension cognitive	Dimension matérielle
Fonction d'incitation Faire réussir tous les élèves Etre une meilleure enseignante ...	Fonction d'orientation Analyser des techniques alternatives et en produire des nouvelles dans le but d'une plus grande efficacité dans la gestion d'un problème professionnel concret.	Fonction de réalisation Moyens linguistiques (lexique en relation avec des contenus professionnels et disciplinaires, des outils, des conduites de description, d'argumentation, d'anticipation ...)
Le « POURQUOI »	Le « POUR QUOI »	Le « COMMENT »

Cette modélisation contribue à notre problématique en schématisant l'activité des enseignantes engagées dans le processus de formation adossé à notre projet de recherche. Cette modélisation

nous rappelle que les opérations remplissant une fonction de réalisation constituent le berceau du développement de l'activité et sont progressivement élaborées par le sujet lui-même comme nous l'avons établi dans le paragraphe 6.1.1. De notre point de vue, ces opérations et leur évolution sont liées à l'examen des données et des nécessités en jeu et perçues dans les techniques mises en œuvre ou dans celles qui peuvent être soumises à la discussion dans des situations d'analyse de pratiques. Elles reflètent les conceptions que mobilise l'enseignant.

En effet, comme le rappellent Jaubert et Rebière (2012), des mondes et des objets se construisent au cours de l'activité langagière. Le sujet, dans l'interaction, choisit d'accentuer certains aspects de ces objets en fonction de la perception qu'il a de la situation de communication pour proposer une schématisation, au sens que lui accorde Grize, à son interlocuteur. Ainsi, nous considérons que les références, les mondes dans lesquels s'ancrent les discours constituent des indicateurs pour accéder aux conceptions des enseignants.

Par ailleurs, notre ancrage puissant dans le cadre de la problématisation nous conduit à une valorisation de la construction du problème et de l'accès aux raisons au détriment d'une recherche directe de la solution qui se trouve, pour un temps, ajournée. Ainsi, ce travail langagier de construction de raisons joue un rôle certain dans l'élaboration des opérations d'orientation. Pour autant, cette activité se développe en réponse au questionnement du formateur. Il visera l'argumentation et ne bannira pas le « pourquoi ? » comme peuvent le faire les entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation. Ce questionnement vise à développer un certain type d'activité argumentative.

Problématisation et argumentation sont fortement corrélées comme nous l'avons montré dans le paragraphe 5.2.2.1 de notre première partie qui développe les approches de Grize et de Toulmin. Ceci nous invite à conclure que les épisodes d'argumentation dans la formation des enseignants donnent d'abord à voir des schématisations que les enseignants construisent et partagent. Ainsi, la mise à jour des effets de « mise en scène » nous renseigne sur les aspects que retiennent les enseignants des différents éléments présents dans les techniques et qui, au fil des entretiens vont se constituer en objet de discours. Par ailleurs, les épisodes d'argumentation sont également porteurs de nécessités ou d'impossibilité en référence aux fondements que propose Toulmin. Ce double jeu d'argumentation autour de la problématisation et de la construction des raisons qui fondent la pratique peut constituer un levier pour la formation.

Ce que nous retenons :

Ces paragraphes nous ont permis de préciser la conception du langage en formation que nous mobilisons et sa contribution essentielle dans le processus de problématisation notamment dans sa dimension argumentative et les différentes formes qu'elle développe.

Ces dimensions sociale et culturelle, qui inscrivent les discours dans des réseaux d'échange et dans des sphères d'activité sont en lien avec les savoirs professionnels qui se construisent. La notion de position énonciative rend compte de ce caractère dynamique et subordonne l'évolution du langage à l'élaboration du savoir.

7.7 Quels sont les indices de développement professionnel dans le cadre de la problématisation technique ?

Nous l'avons vu, les différentes méthodologies d'entretien ainsi que les cadres théoriques dont elles émanent présentent des visions hétérogènes du développement professionnel. Si pour les approches piagétienne, le passage du réussir à comprendre prévaut, les entretiens d'auto-confrontation croisée ont des visées transformatrices. Cependant, ces visées s'organisent dans un mouvement entre le groupe social, au travers du genre et l'individu. En ce qui concerne les entretiens d'allo-confrontation, la transformation vise essentiellement les procédures ou les outils de travail.

Nous proposons maintenant de cerner la question du développement professionnel dans le cadre de la problématisation dans lequel nous nous inscrivons en le rapprochant de deux notions, celle de « compétence professionnelle » et celle de « mode d'organisation de l'activité professionnelle ». Nous situons la formation des enseignants dans une dialectique compréhension/transformation des pratiques. Rendre intelligible les pratiques permet de transformer, mais transformer les pratiques leur donne de l'intelligibilité en rendant apparents les mouvements. Les lignes qui suivent ont vocation à proposer des appuis pour envisager un dispositif de formation inscrit dans une approche problématisée des pratiques enseignantes.

7.7.1 Où chercher les indices de développement professionnel ?

Les différents formats d'entretien que nous avons mis à l'étude précédemment font valoir des indices de développement professionnel dans la relation sujet/situation de travail.

À la croisée de la sociologie et de la psychologie du travail, Wittorski (2008) situe ces indices ailleurs. Il signale une tension entre professionnalisation et développement professionnel. La professionnalisation émane de l'institution et d'une conception du « bon enseignant », ce qui impacte le dispositif de formation. Le développement professionnel renvoie au sujet. Les indices de développement professionnel se repèrent dans la manière dont les professionnels s'emparent des dispositifs de professionnalisation. C'est ici la relation sujet/institution scolaire qui est étudiée.

Les approches qui ont pour projet de transformer l'activité du professionnel inscrivent le développement professionnel dans un jeu avec les normes. Ces normes sont plutôt culturelles pour la clinique de l'activité alors qu'elles sont plutôt institutionnelles dans les travaux de Wittorski. Le regard se porte alors sur la manière dont l'expérience se transforme en mots, qui eux-mêmes se transforment en concepts pour produire une activité renouvelée.

Ainsi, dans notre approche didactique, la norme renvoie à des théories issues des sciences de l'éducation et des techniques centrées sur les processus d'enseignement/apprentissage et organisées par la construction par les élèves d'un savoir transposé, mais référé à un savoir savant. La formation a pour projet de mener l'enquête, d'explorer des possibles et les raisons qui fondent ces propositions dans un cadre pragmatique et rationaliste. Dans cette optique, le développement professionnel s'observe dans la conception de situations pour faire apprendre par l'enseignant d'une part et dans le guidage de l'activité d'apprentissage des élèves d'autre part. Le discours de l'enseignant renseigne sur les nécessités qu'il met en œuvre pour concevoir et faire vivre ces situations et sur les conceptions qu'il mobilise.

7.7.2 Problématisation, compétences et développement professionnel

Le terme « compétence » revêt des sens différents en fonction du champ de pratique auquel il se réfère. Rey (2009, p. 108) signale que dans le monde de l'entreprise, il s'oppose à « qualification ». La compétence justifie l'obtention d'un poste ou d'une augmentation de salaire en fonction de ce que sait faire un professionnel au regard de son histoire et de son expérience et non de sa formation. À l'école, au contraire le terme compétence aide à définir ce que devra savoir-faire un élève au terme de sa formation. Les programmes de 2016 y font largement référence. Les compétences professionnelles concernent également les enseignants. L'apparition de référentiels de compétences est relativement récente et semble indiquer un changement de paradigme, notamment dans le second degré. Être enseignant ne se limite pas à la maîtrise parfaite d'une discipline et recouvre d'autres dimensions. La compétence, selon Rey s'avère difficile à saisir puisqu'elle transparaît dans une forme de performance à exécuter une

tâche ce qui permet de remonter aux ressources que mobilise le sujet pour produire cette performance avec une certaine régularité.

Selon les travaux de Samurçay et Rabardel (2004) issus de l'ergonomie, la compétence recouvre plusieurs dimensions : une dimension épistémique, une dimension pragmatique et une dimension réflexive.

Dans la perspective didactique qui est la nôtre, nous nous appuyons sur les travaux de Le Bas, Lebouvier et Ouitre (2013) pour réinterroger ces différents aspects au regard du couple enseigner/apprendre. Les lignes qui suivent synthétisent ces travaux.

La dimension pragmatique de la compétence renvoie aux outils professionnels possibles pour opérationnaliser la création et le maintien du sens du point de vue de sa manifestation (logique de l'élève), de sa signification (logique du savoir) et de la référence (logique sociétale). La situation de pratique scolaire que nous avons évoquée fait partie de ces outils d'intervention.

La dimension réflexive ou méthodologique de la compétence pour conserver la terminologie employée par Le Bas, Lebouvier et Ouitre est incarnée par l'analyse de pratiques que nous avons préalablement examinée du point de vue de l'expérience. Elle s'appuie sur un recueil de données et croise un regard extérieur avec celui du praticien. Le développement professionnel s'opère à partir de trois types de régulations à l'interaction des trois dimensions de la compétence : une logique d'opérationnalisation, une recherche d'optimisation des modes opératoires et enfin une recherche des conditions optimales de fonctionnement du système didactique.

Ces apports contribuent à l'avancée de notre problématique en précisant a priori sur quel type de régulations intervient le développement professionnel dans le cadre d'un dispositif de formation qui s'appuie sur l'expérience. Il va générer une logique d'optimisation des modes opératoires ainsi qu'une logique de recherche des conditions optimales pour gérer le système didactique. Ces points orienteront le recueil des données à analyser et vont nous conduire à prélever des données qui ne peuvent se restreindre au seul discours des enseignants et doivent prendre en compte une dimension pragmatique de l'activité de l'enseignant. Pour aller un peu plus loin en ce qui concerne la recherche des conditions optimales de fonctionnement du système didactique et d'une activité de problématisation, nous formulons l'hypothèse que la construction des données, guidée par de nouvelles nécessités sera révélatrice de développement professionnel. Par ailleurs, le modèle tel qu'il nous est proposé ne prend pas explicitement en compte les dimensions langagières de cette activité et notamment celle du genre de discours. Nous formulons l'hypothèse que la formation a un impact sur les nécessités qui se traduira

essentiellement dans la construction de nouvelles données, mais également dans le genre de discours mobilisé.

7.7.3 Différents modes d'organisation professionnelle significatifs de développement

Comme nous venons de le montrer, nous mobilisons une conception du développement professionnel qui correspond à des reconfigurations des modes de gestion du système didactique liées à des prises en charge différentes des problèmes professionnels et des régulations affinées des différentes dimensions de la compétence.

Il nous reste maintenant à caractériser ces différents modes de gestion et à en percevoir la progressivité. Ouitre (2011) identifie quatre paliers de professionnalité chez des professeurs d'EPS stagiaires. Un palier se définit comme étant « un mode d'organisation stable, durable et récurrent piloté par une intention prioritaire du sujet » (p. 159) on peut le repérer grâce à des indicateurs comportementaux révélateurs d'un niveau de maîtrise de la compétence et d'une gestion des problèmes professionnels. Il permet de mettre en avant ce que fait l'enseignant plutôt que de décrire sa pratique en pointant des écarts à une norme et correspond à des formes de solutions techniques mises en œuvre pour obtenir un résultat escompté lié à l'intention prioritaire de l'enseignant. À cet égard, il constitue un obstacle à dépasser. De notre point de vue, la notion de modèle opératif peut constituer un cadre possible et compatible pour penser les changements de paliers et les changements de mode d'organisation, notamment par le biais de la finalité de l'action que Ouitre identifie en termes d'intention. Données et nécessités fournissent des éléments d'accès au modèle opératif de la mise en langage dans le cas de notre travail, qui oriente l'action. Si l'on mobilise le schéma de notre paragraphe 7.5.1, on perçoit comment les nouvelles mises en relation qui apparaissent dans les modèles opératifs successifs sont significatifs et renouvellent le mode de fonctionnement. Toutefois, ils ont une vocation plus singulière et individualisée.

Bien que contextualisés à une recherche adossée à la formation initiale des enseignants, ces paliers peuvent être mobilisés pour lire les pratiques d'enseignants confirmés et leur évolution dans un contexte de formation continue.

Pour présenter ces paliers de manière synthétique, nous retenons trois critères : sur quoi se centre l'enseignant dans l'action, l'intention qui l'organise et les repères qu'il prend chez les élèves pour évaluer et ajuster son action.

Tableau 5 Synthèse des paliers des modes de fonctionnement des enseignants (d'après Ouitre,2011)

	Dans l'action, l'enseignant se centre sur...	Il est organisé par l'intention de ...	Chez les élèves, il prend pour repères afin d'évaluer d'ajuster son action :
Palier 1 : L'enseignant organisateur	Le déroulé de son intervention. Il prend appui sur tout ce qui est en mesure de servir son projet (interventions et/ou comportements d'élèves qui vont dans le sens de son propos, référence systématique à l'heure qui tourne, mise en avant de ce que les élèves ne font pas ou ne respectent pas...)	Dérouler son cours, Assurer aux élèves une quantité d'action au regard du respect des tâches qu'il propose, Obtenir une écoute formelle Ici, l'enseignant gère de l'organisation et des timings.	Il procède à une sélection des manifestations des élèves et évacue ainsi toutes celles qui ne l'arrangent pas ou qui sont susceptibles de retarder l'avancement de son intervention. Il assure de manière drastique le succès de son projet par une veille attentive à la quiétude des élèves
Palier 2 : l'enseignant techniciste proposeur de solutions et de réponses décontextualisées	Le partage avec les élèves sa cohérence d'intervention en partant d'une situation initiale où il procède à une analyse de l'activité des élèves. Il livre aux élèves quelques éléments de cette analyse. Ces conclusions peuvent être étayées par des observations concrètes et organisées.	Enseigner des réponses en référence à des formes de pratiques expertes telles qu'elles existent dans les pratiques sociales. Ici, l'enseignant gère la transmission d'un modèle de réponse ou de solution à reproduire.	Il effectue une analyse en creux de l'activité des élèves par rapport à l'activité experte. « Vous en êtes là, et il vous manque cela. » Dans ce contexte, les propositions de l'enseignant, calquées sur ce que réalise l'expert, sont en décalage avec les ressources des élèves et leurs réels besoins. Les réponses apportées par l'enseignant correspondent à des problèmes que les élèves ne sont pas en mesure de traiter au regard de leurs ressources du moment
Palier 3 : l'enseignant créateur de dispositif présentant une certaine « problématicité »	L'adhésion des élèves à des pratiques scolaires qu'il a construites au regard de leurs caractéristiques et du savoir qu'il vise pour eux. La solution aux problèmes posés rend incontournable la construction du savoir visé. Cela permet d'effectuer un diagnostic partagé avec les élèves. Des besoins d'apprentissage sont alors	Faire vivre les dispositifs qu'il met en place au regard des modifications comportementales qu'ils sont censés produire. Ici l'enseignant gère des dispositifs dont la structure induit les comportements attendus. Les situations sont pensées comme ce qui va faire apprendre. Elles ont des vertus magiques. Autrement dit, le problème est	Il veille à ce que les élèves s'approprient les situations. Il est insistant sur les éléments qui les définissent : le but, les contraintes ou les critères de réussite. L'action et la répétition contraintes vont modifier les comportements.

	mis en avant. Ils seront pris en charge par la suite dans des situations d'apprentissage.	posé et les élèves peuvent l'avoir reconstruit mais sa résolution est essentiellement pris en charge par de l'action et de la répétition sans intervention spécifique de l'enseignant.	
Palier 4 : L'enseignant didacticien et interventionniste	Des interventions spécifiques d'étayage pour aider les élèves à cheminer vers la solution envisagée comme réponse au problème posé. L'enseignant centre alors les élèves sur ce qu'il faut qu'ils prennent prioritairement en compte comme informations et/ou comme repères pour construire la réponse attendue.	transformer des procédures pour atteindre les comportements attendus. Ici l'enseignant travaille sur les procédures des élèves et s'inscrit dans une logique de transformation des comportements. L'enseignant gère des processus d'apprentissage et guide les transformations attendues	Il invite les élèves à mettre en relation ces informations pour créer de nouvelles significations qui déclenchent de nouveaux comportements.

Ces repères nous outillent pour esquisser des axes de progrès pour les enseignants en formation qui peuvent baliser des parcours et orientent la formation sur les nécessités à faire construire, sans pour autant les déterminer. Pour autant, ils demeurent assez larges et ne se traduisent pas en techniques. Mais, ils permettent à partir de quelques indicateurs de caractériser une technique et d'interpréter les intentions de l'enseignant.

Ce que nous retenons

Ces paragraphes avaient pour objet de préciser la notion de développement professionnel dans une perspective didactique et dans le cadre de la problématisation technique. Plusieurs éléments sont particulièrement significatifs et renvoient à l'évolution des nécessités prises en compte et à la manière dont cette évolution impacte le travail sur les données sélectionnées qui passent de données de la situation à des données du problème. Ces éléments se saisissent dans la mise en œuvre des techniques de mises en langage mais également dans le discours que les enseignantes portent sur ces techniques. Ces deux points vont orienter notre recueil de données.

Les travaux de Ouitre sur les paliers proposent un premier balisage de la notion de parcours d'enseignantes dans un dispositif de formation. Ils nous fournissent, avec toutes les précautions nécessaires, des indicateurs pour caractériser des techniques et les relier à l'intention de l'enseignant.

7.8 Quelle est la place du pair dans la formation enseignante ?

Parmi les méthodologies d'entretiens professionnels que nous avons mises à l'étude, deux impliquent un ou des pairs : l'entretien d'auto-confrontation croisée et l'entretien d'allo-confrontation. Dans le premier cas, cette intervention vise la distinction entre genre et style dans la mesure où les professionnels partagent le même genre, ils vont se différencier par leur style.

Dans le second cas, la pratique du pair, qui est absent, a pour but d'amener le sujet à justifier sa propre pratique et par là même à procéder à une auto-analyse. La question que nous nous proposons d'examiner maintenant est la possibilité de mettre en débat la pratique d'autrui dans une perspective de problématisation technique.

7.8.1 La pratique du pair est-elle un exemple ?

Montrer la pratique d'un pair présente le danger d'avoir un effet modélisant contre lequel il faut se prémunir. A la suite de Kuhn (1970) et de Doussot (2014) nous mobilisons la notion d'exemple exemplaire pour défendre la contribution de pratiques de pairs dans un dispositif de formation dans la perspective de construction d'une « communauté didactique professionnelle » à l'échelle du dispositif de formation. Ici, le terme didactique renvoie à la spécificité de l'activité de l'enseignant.

La notion de paradigme chez Kuhn (1970) apporte des éléments intéressants pour envisager le rôle de la pratique d'un pair dans le champ de la formation professionnelle. « D'une part, il représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes à un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions concrètes d'énigmes qui employées comme modèles ou exemple, peuvent remplacer les règles explicites en tant que base de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale » (p. 238). Le paradigme entretient un lien puissant avec la notion de communauté scientifique. Selon Doussot (2014), « c'est le travail effectif et contrôlé sur des types de problèmes admis comme féconds qui définit la communauté pour l'analyse du développement du savoir dans sa dimension scientifique ». Le paradigme apparaît comme l'instance de validation qui institue la communauté scientifique.

La notion de problème fécond mérite qu'on s'y attarde dans le champ de la formation des enseignants. En effet, constituer une « communauté didactique professionnelle » dans le cadre de la formation des enseignants, suppose plusieurs conditions. La première condition est l'identification et le partage de ce problème et de son caractère fécond. Or, comme nous l'avons mentionné plus haut, Fabre (2006) met en avant le fait que la pratique n'est pas perçue comme

la solution à un problème. Poursuivons le raisonnement jusqu'à dire que la notion de problème n'est pas perçue non plus par l'enseignant. La seconde condition est liée au contrôle du travail. Cette idée de contrôle reprend selon nous la question de la normativité et de son caractère interne que nous avons développé dans le paragraphe 7.5.2. Le paradigme et la communauté scientifique produisent leurs propres normes. Dans le cadre de la problématisation, nous considérons que ces normes sont constituées des nécessités partagées mais qui restent parfois implicites, référées entre autres à des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage, du savoir. Comment ces conditions peuvent-elles vivre dans un dispositif de formation des enseignants ?

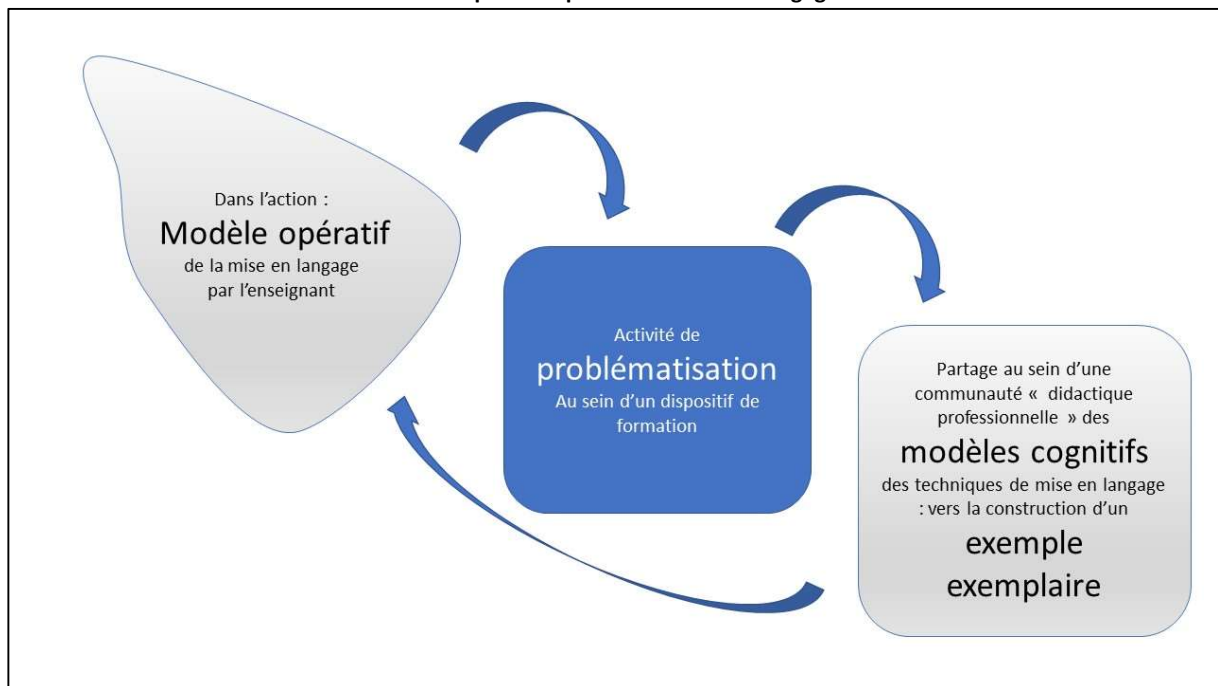
Doussot (2014) a exploré cette question dans un dispositif de situation forcée (Orange, 2010). Il prend appui sur la dialectique tradition/innovation que montre Kuhn (1970). Selon cet auteur, en l'absence de théories explicites, la tradition relègue au second plan l'innovation. Ceci nous engage à considérer l'entrée d'enseignants en formation selon ce point de vue. Les pratiques ordinaires ne s'inscrivent pas explicitement dans un paradigme au sens où aucun problème fécond n'est identifié, partagé et traité. Elles se situent plutôt dans la tradition, notamment à l'école maternelle où, comme nous l'avons montré dans notre première partie, les formes scolaires successives ont laissé leur empreinte. Suivons la voie que nous propose Doussot à la suite de Kuhn. « Les paradigmes sont des exemples exemplaires de résolution d'énigmes qui sont des éléments-clés de la pratique scientifique. Un paradigme vaut parce qu'il permet d'identifier des communautés de pratiques qui sont les lieux productifs de la science » (2014). L'enjeu en formation est de construire une communauté autour d'une énigme, autrement dit un problème professionnel identifié et fécond, et en parallèle de produire les normes qui permettront d'envisager une solution. Dès lors, la pratique ordinaire de l'enseignant, plus ou moins ancrée dans la tradition prend le statut de l'objet de travail explicite en formation. Nous établissons une relation entre cette pratique et le modèle opératif de la situation d'enseignement/apprentissage que se forge l'enseignant et qui lui permet d'agir en fonction d'une intention.

Loin d'être un exemple à suivre, la pratique d'autrui et les techniques qu'il met en œuvre peut générer de la controverse dans un dispositif de formation. La controverse, une des figures du problème, apportée par la pratique d'autrui est de nature à engager et à faciliter ce travail d'explicitation d'une part, mais aussi celui de production de normes sur lesquelles peut se fédérer une communauté. En mettant en avant le générique et le spécifique entre les techniques mobilisées par autrui, et celles qu'il mobilise lui-même, l'enseignant pourrait être en mesure de cerner les contours du problème et de prendre conscience de son caractère fécond. Par

conséquent, nous considérons que la pratique d'autrui peut contribuer à l'élaboration d'un exemple exemplaire, au sens que lui donne Kuhn, porteur des nécessités partagées au sein d'une communauté didactique professionnelle à l'échelle d'un dispositif de formation. Cet exemple exemplaire se conçoit comme le modèle cognitif que partage une communauté didactique professionnelle dans le cadre de notre recherche.

Le schéma qui suit donne à voir le processus de construction d'un exemple exemplaire de mise en langage au sein d'une communauté didactique professionnelle et les relations qu'il entretient avec la problématisation au sein d'un dispositif de formation dans une perspective de transformation des conceptions. L'activité de problématisation s'appuie sur la pratique révélatrice du modèle opératif. Nous considérons que problématiser en formation vise le partage d'un modèle cognitif au sein d'une communauté pour la faire accéder au statut d'exemple exemplaire.

Schéma 8 Processus de construction d'un exemple exemplaire des mises en langage



Le statut d'exemple exemplaire est lié au fait que les modèles cognitifs s'affinent et se partagent au sein d'une communauté professionnelle didactique pour faire consensus. Il pèse sur le modèle opératif que chacun fait jouer dans l'action et sur l'activité de problématisation qu'elle oriente. Par ailleurs, d'autres mouvements se créent. Si l'image opérative nourrit le processus de problématisation, l'exemple exemplaire influence l'image opérative et la fait évoluer.

7.8.2 Comment rendre compte de la pratique d'autrui ?

Le dernier point que nous souhaitons traiter est celui des moyens mobilisés dans la situation d'entretien pour rendre compte de cette pratique.

Dans les deux formats d'entretiens qui y ont recours, la vidéo est requise, mais elle n'est pas utilisée de manière identique. Dans les deux cas, les films sont montrés dans leur intégralité et les sujets ont la liberté de choisir les extraits commentés, de faire des pauses, de revenir en arrière. Cette liberté n'apparaît pas propice à une analyse didactique puisqu'elle ne cible pas l'objet de l'entretien professionnel. Par ailleurs, un extrait trop long rend difficile une focalisation sur les aspects saillants qui la caractérisent et qui peuvent être propices à générer de la controverse.

Mollo et Falzon justifient l'utilisation de la vidéo au travers de divers arguments. Elle apporte des garanties de fiabilité.

- ✓ En évitant les distorsions de la prise de note. Cette technique a tendance à filtrer les informations en fonction des conceptions de celui qui prend les notes.
- ✓ En garantissant l'exhaustivité. L'activité verbale et non verbale est capturée aussi précisément que possible.
- ✓ En garantissant la fidélité par rapport à l'exécution de la tâche.

Peu de travaux de recherche font référence à l'utilisation de la vidéo dans la formation continue des enseignants. Cet outil est plutôt utilisé en formation initiale.

Gaudin et Chaliès (2012) soulignent ces points et vont plus loin en signalant la possibilité que donne cet outil de rendre compte du caractère pluridimensionnel de la classe (temporel, spatial, les placements, le matériel exploité, la nature des consignes, etc.) qui est souvent atrophié par les enseignants novices lorsqu'ils font une observation *in situ*. Par ailleurs, la vidéo permet de mettre en évidence le caractère interdépendant de l'activité de l'enseignant et de celle des élèves. Cependant, les indices relatifs à l'activité d'apprentissage des élèves ne sont pas saisis spontanément, notamment chez les enseignants novices et l'accompagnement éclairé d'un formateur s'avère nécessaire pour ne pas rester à des observations de surface qui apportent peu en matière de formation professionnelle

Gaudin et Chaliès (2012) repèrent deux grandes modalités d'utilisation de la vidéo en formation des enseignants novices. Une première modalité vise à affiner leur démarche d'analyse professionnelle. Leur soumettre un large éventail de pratiques dans une perspective développementaliste est une première voie. Une seconde voie consiste, dans une perspective

plus réflexive, à proposer des dispositifs de formation engageant les enseignants novices dans des situations de micro-enseignement.

La seconde modalité n'est pas orientée vers l'analyse, mais donne à voir aux enseignants novices des pratiques afferemies afin d'influer leur façon de mener la classe.

La perspective technique qui est la nôtre emprunte une troisième voie. C'est la pratique d'autrui qui est montrée. Il s'agit d'un jeu où l'on engage le processus de problématisation en donnant à voir, à partir de la vidéo, une solution et en masquant les nécessités qui la fondent. La schématisation de cette solution au regard des actions sur la situation qu'elle met en jeu organise le guidage du formateur dans un premier temps avec la question du « comment ? ». Il s'agit alors de placer le formé en position d'analyste. Le guidage évolue ensuite pour amener le formé à adopter une position argumentée et de critique. Le « pourquoi ? » intervient alors.

Dans le cadre de nos travaux de recherches et du cadre de la problématisation technique, la vidéo est intégrée dans un dispositif de formation visant le développement professionnel tel que nous l'avons défini. Nous visons un travail sur la construction de nouvelles nécessités à prendre en compte dans la conception de techniques pour mettre les élèves en langage et un impact de ces nécessités sur le prélèvement des données.

Les contenus des vidéos dans le cadre d'un dispositif de formation problématisant ne sont pas sélectionnés pour l'efficacité de la technique mise en œuvre. Ils offrent au contraire de la variété et sont jugés significatifs, par le formateur, d'un mode de fonctionnement appelé à être mis en débat. Ils apportent de la controverse pour engager le formé dans un processus de problématisation.

Ce que nous retenons :

Ces paragraphes avaient pour fonction de préciser la place du pair dans un dispositif de formation problématisant. La pratique alternative présente le risque d'être modélisante mais elle peut également apporter de la controverse. Elle peut avoir pour fonction d'illustrer un mode de fonctionnement particulier qui n'est pas tout à fait celui du formé. Cette comparaison peut avoir une fonction d'explicitation de sa propre pratique pour l'enseignant en formation mais également la production de normes partagées au sein d'une communauté didactique professionnelle. Ces normes partagées se déploient dans un exemple exemplaire.

La vidéo apparaît comme un moyen utile pour rendre compte de la pratique d'autrui mais ne suffit pas à engager le formé dans un processus de problématisation. Le guidage d'un formateur s'avère nécessaire pour aller au-delà des indices saisis spontanément.

Conclusion de la deuxième partie et formulation des questions de recherche

Au terme de cette seconde partie, nous sommes en mesure de préciser le caractère spécifique de l'activité enseignante. Elle est pour partie didactique et elle mobilise des techniques. Nous concentrons notre attention sur cette facette spécifique de l'activité du professionnel. La formation enseignante va alors avoir pour objet la mobilisation du langage des élèves pour qu'ils progressent en sports collectifs. Elle se donne pour projet la gestion de problèmes techniques spécifiques et la construction de savoirs problématisés. L'enjeu est de faire construire des savoirs techniques problématisés aux enseignants. La construction d'un modèle heuristique des mises en langage nous indique ce vers quoi doit tendre la formation. Pour autant, les enseignants disposent d'un déjà-là dont on doit tenir compte et qui impacte la trajectoire empruntée dans la voie du progrès.

Problématiser en formation, c'est ajourner la solution au bénéfice d'un travail de construction du problème qui articule données du problème et nécessités et favorise l'exploration des possibles. Revenir sur l'expérience vécue par soi ou par un pair permet ce processus qui vise à terme à produire du développement professionnel dans le cadre d'un entretien professionnel. Ce développement se traduit par la construction de nouvelles nécessités qui vont piloter le prélèvement de données de plus en plus centrées sur le problème à traiter.

La dimension langagière d'un entretien professionnel ne peut être occultée. Les mises en mots du formé témoignent de son activité de problématisation, du savoir professionnel qu'il construit mais aussi des résistances qui freinent son développement professionnel. Ces conclusions nous conduisent à la formulation de quatre questions de recherche qui vont guider la mise à jour des parcours des enseignantes dans le dispositif de formation problématisant que nous allons présenter avec précision dans la partie 3.

Première question de recherche :

Comment évoluent les tentatives réalisées ou les hypothèses exprimées au cours du processus de formation ?

Nous entendons par tentatives les solutions tangibles, matérielles que construit l'enseignant pour résoudre le problème professionnel. Elles se composent des choix concrets sur la situation et des effets escomptés. Ces éléments sont regroupés dans le modèle sous la rubrique

« technique ». Les techniques se situent sur l'axe de l'expérience, de l'action. Elles traduisent les nécessités prises en compte pour gérer le problème professionnel, qui est de mettre les élèves en langage pour qu'ils progressent à l'école maternelle, articulées aux données du problème sélectionnées.

Les tentatives sont de deux natures : exprimées au cours de l'entretien, en particulier dans sa dernière partie, nous parlerons alors d'hypothèse, ou effectivement mises en œuvre dans la classe.

Elles apparaissent dans le contexte de la classe. Les films permettent de saisir le visible des choix concrets. Les entretiens sont nécessaires pour accéder à ce qui préside à leur élection et à leur agencement. Elles peuvent également être seulement exprimées dans le dernier temps de l'entretien.

Observer leur évolution au cours du processus de formation nous donne accès à ce qui bouge concrètement dans la pratique des enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à cette classe de problèmes et aux conceptions qui sous-tendent l'action.

Deuxième question de recherche

Comment évoluent les données du problème construites par les enseignantes au cours du processus de formation ?

Nous entendons par données du problème tous les éléments empiriques, contraintes ou ressources dont s'empare l'enseignante pour traiter le problème. A priori ils relèvent de l'activité d'apprentissage des élèves, de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont.

Porter notre attention sur l'évolution de leur saisie et de la manière dont elles sont examinées au cours du processus de formation et précisément dans les vidéos qui proposent des techniques alternatives révélera l'évolution des conceptions des enseignantes. Elles peuvent être plus ou moins explicites.

Troisième question de recherche

Comment évoluent les nécessités en discussion au cours du processus de formation ?

En référence aux travaux de M. Fabre, nous entendons par nécessités le cahier des charges, les critères de l'action pédagogique que se donne l'enseignant et qui sont contrôlés par des normes (psychologiques, pédagogiques et didactiques). Elles sont référées, dans notre recherche, à des conceptions de l'apprentissage, de l'école maternelle, des sports collectifs et de la relation

langage/apprentissages moteurs. Nous préférons le terme de nécessités à celui de conditions qu'emploie le philosophe, car il renforce le caractère incontournable que leur accorde l'enseignant dans ses choix. Ces nécessités jouent le rôle de principes qui vont peser sur les décisions qu'il prend et sur la manière dont il agit. Elles présentent un caractère apodictique qui fait qu'il « ne peut en être autrement ».

Ce sont essentiellement les entretiens et les commentaires distanciés qui vont les révéler. Elles peuvent être implicites, thématiques (explicites, c'est ce dont on parle) ou institutionnalisées (explicites et référées à une théorie). Une même nécessité peut passer d'un statut à l'autre.

Suivre leur apparition et leur évolution au cours du processus de formation va affiner encore notre perception du développement professionnel des enseignantes.

Quatrième question de recherche

Quels sont les conditions favorables et les facteurs de résistance au développement professionnel des enseignantes impliquées dans le dispositif de formation ?

Au regard de notre hypothèse, l'enjeu de cette dernière question est de voir en quoi l'introduction des vidéos alternatives qui apportent de la controverse conduit à des mouvements sur les données du problème, les nécessités et les tentatives.

Les tentatives prennent-elles en charge toutes les nécessités mises au travail au cours de l'entretien ? Comment sont choisies celles qui sont prises en charge ? Quels arguments disqualifient les autres ?

Troisième partie

Les aspects méthodologiques de la recherche

Notre recherche explore une discipline en particulier l'EPS, et plus particulièrement, les sports collectifs. Dans ce cas particulier, le savoir à construire est un savoir tactico-technique, un savoir qui se réalise dans l'action. Pour autant, nous postulons que, quel que soit le type de savoir, le langage occupe une place dans le travail nécessaire de formalisation et de transmission qui différencie le savoir de la connaissance.

Nous observons les parcours singuliers d'un groupe d'enseignantes soumises à un dispositif de formation issu du cadre théorique de la problématisation. Nous voulons comprendre comment se construisent les techniques de mises en langage qu'elles mettent en œuvre dans leur classe respective et repérer comment elles évoluent.

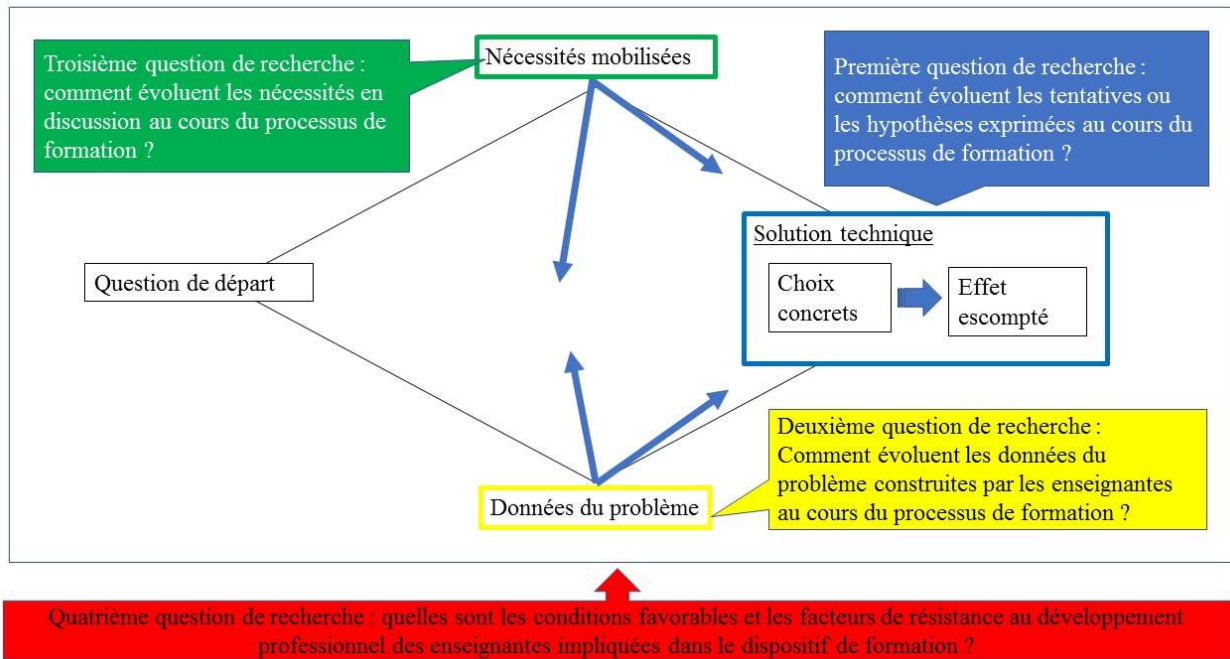
Notre hypothèse de recherche est que l'activité de problématisation est facteur de développement professionnel et aide les enseignants à réguler leur enseignement. En introduisant de la controverse, de la mise à distance de l'action de l'enseignant et de celle d'autrui au cours d'un format d'entretien spécifique, on engage à faire bouger les données prélevées, les nécessités prises en compte et les tentatives élaborées et/ou mises en œuvre. Cette méthodologie d'entretien opérationnalise le cadre théorique et conceptuel que nous avons développé. Nous lui donnons le nom d'Entretien Technique Controversé (ETC).

L'objet de cette troisième partie est de présenter les outils et la démarche d'analyse qui vont nous permettre de mettre à jour ces différentes techniques et leur évolution dans quatre cas d'enseignantes d'école maternelle. Ces quatre cas seront présentés successivement dans notre quatrième partie puis croisés.

Notre cadre théorique nous a permis de produire une modélisation des mises en langage problématisées largement inspirée du losange de la problématisation formalisé par Fabre (2011). Les questions de recherche renvoient à ce modèle qui occupe une fonction heuristique. Elles vont nous permettre de dégager les parcours des enseignantes et d'identifier les conditions favorables et les freins à l'évolution des enseignantes selon la formalisation qui suit. Afin de rendre intelligible la cohérence entre ce modèle heuristique et les questions de recherche, nous proposons la modélisation suivante :

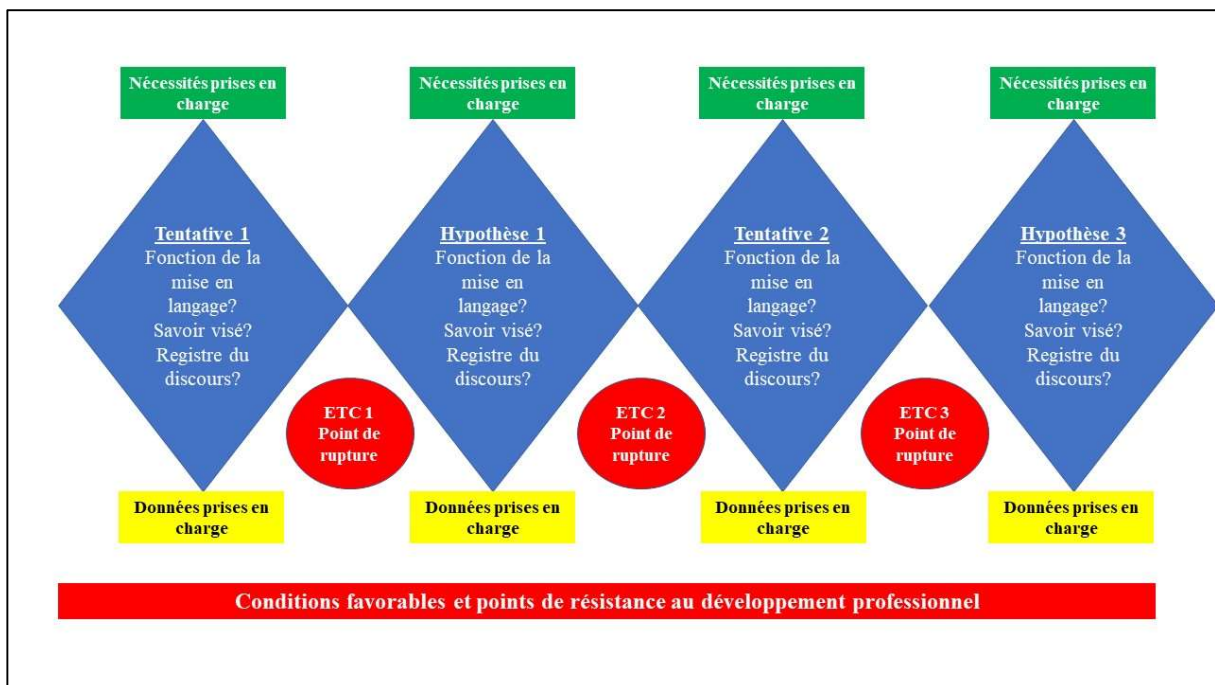
Par souci de lisibilité nous conservons le même codage couleur dans le développement de toute cette troisième partie (nécessités, données, tentatives).

Figure 1 Positionnement des questions de recherche sur le modèle heuristique



Nous cherchons à produire quatre parcours distincts d’enseignantes engagées dans un processus de formation. Ces parcours se formalisent comme suit.

Figure 2 Formalisation d'un parcours d'enseignante



Ils constituent quatre cas qui seront croisés pour accéder aux modèles opératifs. Un parcours se formalise comme suit. Les quatre losanges symbolisent les tentatives et hypothèses produites successivement par une même enseignante tout au long du processus de formation. Seuls les

entretiens qui prennent appui sur une tentative réalisée sont pris en compte dans le parcours. Ainsi, l'hypothèse 2 n'apparaît pas puisqu'elle est produite au cours d'un entretien collectif qui ne débute pas par la mise en discussion de techniques mises en œuvre.

Plusieurs outils langagiers relatifs aux activités argumentatives vont être utilisés successivement. Ils s'inscrivent dans des cadres différents mais néanmoins compatibles compte tenu des fonctions respectives que nous leur assignons. Certains, les outils proposés par Toulmin, nous aident à retrouver les traces de problématisation dans le discours des enseignants là où d'autres, le trilogue de Plantin et les schématisations de Grize, sont mobilisés pour repérer les points de rupture et les documenter.

Chapitre 8 : l'opérationnalisation des options théoriques dans une démarche de formation

8.1 Une recherche qualitative orientée vers l'intelligibilité

Notre recherche s'inscrit dans une perspective qualitative au sens de Van der Maren (2006). Dans sa thèse, Grosstéphan (2010, p. 219) rappelle ces caractéristiques.

- ✓ Elle porte sur des matériaux qualitatifs (mots, images...).
- ✓ Elle s'intéresse aux représentations dans un contexte particulier qui est celui de l'enseignement/apprentissage.
- ✓ Elle fait appel à des méthodes d'analyses non numériques « qui visent la construction ou la vérification d'une compréhension (interprétation) ou d'une planification d'actions par les significations attribuées et par les rationalités invoquées par les acteurs en s'appuyant sur des discours ([...] théories) interprétatifs (historiques, herméneutiques), structuraux (communication, organisation), symboliques (échanges sociaux, culturels) ou sur un modèle descriptif de la situation.

Le caractère didactique de notre approche a été mis en avant à maintes reprises. Caractérisons un peu mieux le type de recherche que nous engageons.

Astolfi (1993) propose trois logiques pour appréhender la recherche en didactique : une première logique relevant de l'examen de la faisabilité (recherches pragmatiques), une deuxième logique relevant de l'examen de la signification (recherches herméneutiques) et une troisième logique relevant de l'examen des régularités (recherches nomothétiques).

A partir de cet outil, nous pouvons proposer une caractérisation de notre recherche. Elle poursuit l'objectif d'établir des relations entre des conceptions mobilisées par les enseignants d'école maternelle qui se traduisent par des nécessités et des techniques mises en œuvre pour repérer d'éventuelles régularités. Pour autant, elle présente des aspects théoriques. Elle croise plusieurs cadres avec le projet de construire du sens et de l'intelligibilité. Notre recherche procède de l'interprétation. Elle développe une dimension herméneutique qui associe pleinement les

enseignants, mais sans chercher à produire de solution, ce qui démarque notre recherche de la première logique que propose Astolfi.

8.2 Une démarche collaborative

Notre recherche s'inscrit dans une démarche collaborative qui associe les enseignants dans l'élaboration d'une communauté autour d'une énigme comme nous l'avons souligné précédemment. Délimitons les conditions de la collaboration entre enseignantes et chercheur et levons quelques ambiguïtés entre ce qui relève de la recherche et ce qui relève de la formation. Nous considérons que la pratique d'un pair peut générer un travail d'explicitation de sa propre pratique, la production de normes explicites prises en charge par des nécessités dans le cadre d'une collaboration enseignant/chercheur. Desgagné (1997) indique le caractère co-construit du savoir professionnel produit dans ce type de dispositif avec la perspective de "réconcilier recherche sur les pratiques enseignantes et formation continue des enseignants". Il s'agit d'installer un rapport de complémentarité (Morissette, Desgagné, 2009) entre deux logiques et non d'opposer le "penser" au "faire". Les mises en langage constituent l'objet commun entre les praticiens et le chercheur dans la mesure où elles n'ont pas encore été explorées. Pour autant tout enseignant a à gérer une tension entre le langage pour apprendre et l'apprentissage moteur qui plus est, dans un contexte de forte injonction institutionnelle comme nous l'avons montré dès l'introduction de nos travaux. La collaboration entre enseignants et chercheur a pour but de cerner les contours du problème, de construire l'énigme commune, pour qu'elle apparaisse comme telle aux yeux de tous et que le problème soit pris en charge. Le travail d'explicitation qui lie les protagonistes se noue autour de la construction et l'articulation de données et de nécessités que la controverse apportée par la pratique de pairs va préciser, spécifier, faire évoluer.

Par ailleurs, que ce soit du point de vue des enseignants ou du point de vue du chercheur, c'est bien l'apprentissage des élèves qui organise l'activité des uns et des autres et qui les réunit dans la construction de l'énigme. Nous envisageons la collaboration dans une perspective didactique organisée par le savoir et l'activité d'apprentissage des élèves. Cependant, c'est au travers des choix réalisés par les praticiens que le chercheur observe l'apprentissage des élèves. La finalité est la même, mais le point de vue diverge. Ce parti pris s'inscrit dans une conception du praticien capable d'exercer un contrôle réflexif en situation, que Desgagné (1997) nomme "compétence d'acteur en situation". Il s'appuie sur le concept développé par Schön (1993) de "praticien réflexif" qui réfléchit dans l'action et sur l'action *a posteriori*. Le chercheur mène alors un projet sur deux plans : celui de la recherche, mais aussi celui de la formation en

engageant les praticiens dans une démarche réflexive. L'esprit de notre démarche collaborative se tient dans cette réflexion menée par les enseignants autour de leur pratique et encadrée par la recherche sur un point singulier. Dans le cas de notre étude, les enseignantes se sont engagées dans une perspective de formation et de développement professionnel. En retour, elles donnent accès à ce qui les anime pour éclairer la recherche et révéler leurs conceptions. En parallèle ou en contrepartie, le chercheur engage les enseignantes dans une activité explicite de problématisation qui lui est propre et qu'elles ne conduisent pas spontanément. Il donne à voir le cadre technique de l'enseignement que nous mobilisons en visant la schématisation des éléments concrets des solutions mises en débat par le biais des choix concrets. Le chercheur organise des changements de rôles, sur lesquels nous reviendrons dans les paragraphes qui suivent, favorables à la construction de nouvelles données, de nouvelles nécessités et de nouvelles solutions.

Choisir cette option collaborative répond à notre projet d'étudier le développement professionnel chez des enseignants d'école maternelle. Notre recherche emprunte à la clinique de l'activité l'idée que "pour comprendre, ce que nous voulons comprendre, il faut transformer" (Clot, 2008, p. 170). Cette approche s'appuie sur les travaux de Vygotski et sur les perspectives méthodologiques qu'ils proposent tout en les prolongeant. Pour étudier le développement, nous dit Vygotski, il faut le provoquer et le saisir selon des méthodes appropriées d'observation. Clot va plus loin en avançant l'idée que c'est « au travers d'une expérience de transformation que l'activité psychologique peut livrer ses secrets ». (2008, p. 170).

La mise en place du dispositif de formation, dans le cadre collaboratif que nous avons défini, vise bien le développement de l'activité en provoquant des processus de problématisation. Il a pour ambition la construction de nouvelles nécessités qui guideront la saisie de nouvelles données. Mais, en parallèle, il nous donnera accès à la compréhension des points de résistances qui subsistent chez les enseignants lorsqu'il s'agit de transformer leur activité didactique en référence à notre quatrième question de recherche.

Ainsi, nous faisons le choix de construire notre protocole autour d'un dispositif propice à produire du développement professionnel dans le cadre de la problématisation. Ce dispositif génère les différents types de données que nous souhaitons analyser et sur lesquels nous nous arrêterons dans les paragraphes qui suivent. Ce dispositif vise à la fois la formation du côté des enseignants et la recherche, au travers de la production de données de natures différentes, du côté du chercheur.

8.3 Un scénario pour aider à la problématisation : l'Entretien Technique Controversé (ETC)

Notre hypothèse de recherche nous a conduit à concevoir une méthodologie d'entretien particulière dans laquelle la pratique des pairs contribue à la construction d'un exemple exemplaire. Ce format d'entretien utilise la controverse pour favoriser l'explicitation et la construction de normes autour de nécessités partagées. Les caractères de fiabilité, d'exhaustivité de la vidéo en ont fait le moyen le plus adapté pour soumettre ces pratiques alternatives au débat. Cette méthodologie présente les caractéristiques d'un scénario de problématisation dont nous allons maintenant préciser les contours. Nous nommons ce scénario original l'Entretien Technique Controversé (ETC).

8.3.1 Une dynamique entretenue par la controverse

Le modèle heuristique produit pour lire les tentatives techniques de mises en langage inclut des phénomènes d'articulation entre données et nécessités comme significatifs d'une activité de problématisation. Ces phénomènes se repèrent dans les productions langagières, à condition de les générer. C'est le projet essentiel de l'ETC qui procède en montrant des solutions alternatives. Les techniques que l'on donne à voir et à discuter présentent le point commun de gérer un même problème professionnel. Le nombre de techniques alternatives discutées au cours d'un entretien réduit considérablement le risque d'un effet modélisant que pourrait avoir la mise en discussion d'une seule technique. Chaque entretien est l'occasion de se confronter à trois techniques alternatives.

Pour resituer la démarche dans le cadre de la problématisation technique, cette introduction de solutions vise l'émergence et l'articulation de données et de nécessités dans l'exploration des possibles.

8.3.2 Une temporalité longue et maîtrisée

L'idée d'un scénario de problématisation prend en charge deux aspects.

Problématiser en formation demande du temps. C'est le premier aspect. Les constructions de données et de nécessités ne s'opèrent pas de manière immédiate et résultent d'études minutieuses des éléments à notre disposition en modifiant les points de vue. À la suite de Clot (2008, p.129), nous nous appuyons sur les propos de Vygotski pour préciser cette notion de point de vue. « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que de les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues ». La problématisation conduit à reconsidérer l'expérience dans une activité argumentative qui va apporter un éclairage précisé

ou renouvelé aux éléments pris en compte (données, nécessités, solutions). Dans cette perspective, le débat n'est jamais clos. Le protocole de formation prévoit trois ETC, c'est qui multiplie les possibilités de problématisation autour des mises en langage.

Cette activité argumentative en formation se conçoit dans l'interaction avec le formateur qui, en guidant les échanges engage le formé dans des changements de rôle. C'est le second aspect. Nous définissons ces rôles comme la position que l'enseignant adopte et l'activité qu'il développe au regard du problème traité. Nous identifions trois rôles différents : l'analyste, le critique et le concepteur.

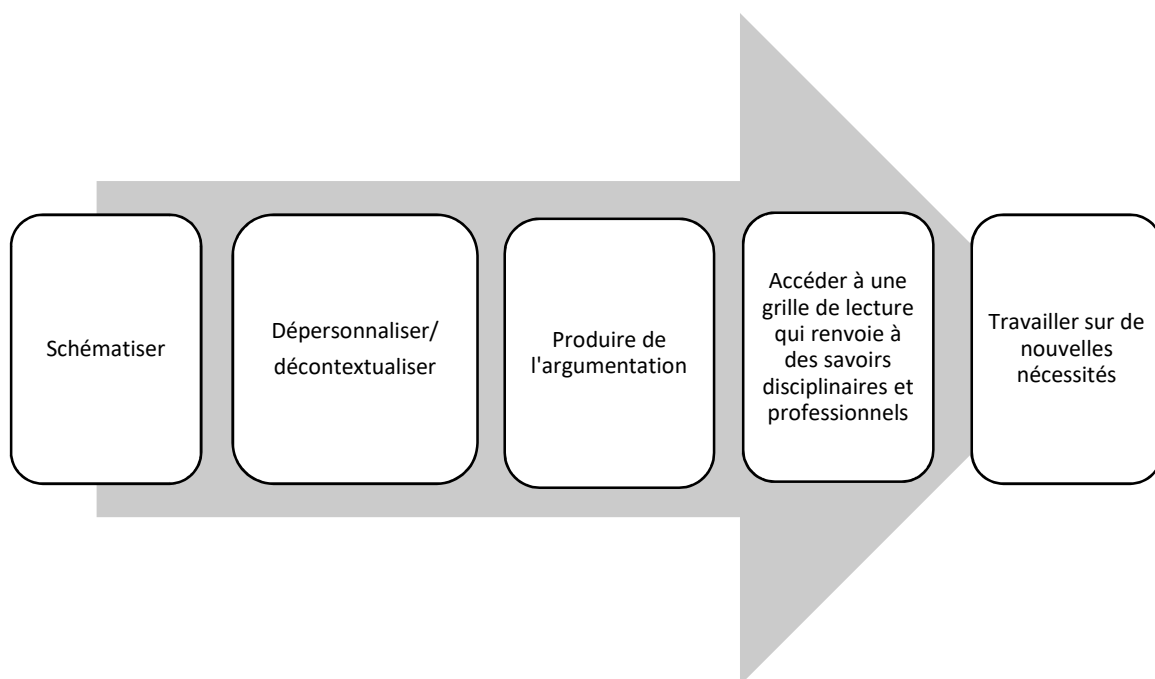
Adopter le rôle de l'analyste, c'est s'engager dans une activité de schématisation de la situation au travers d'une grille de lecture établie au préalable.

Adopter le rôle de critique, c'est se positionner et donner un avis argumenté en mobilisant des raisons liées à des conceptions.

Adopter le rôle de concepteur, c'est effectuer des choix concrets éclairés et justifiés pour produire une nouvelle technique problématisée.

Toutefois, ces changements de rôle sont provoqués par le guidage du formateur qui peut avoir diverses fonctions dans le scénario.

Schéma 9 différentes fonctions du guidage au cours de l'ETC



Schématiser : cette première fonction vise à démêler la technique de mise en langage du point de vue des choix concrets effectués.

Dépersonnaliser / décontextualiser : cette fonction vise à repérer le générique et le spécifique entre plusieurs techniques du point de vue des choix concrets pour essayer de construire de l'homogénéité. Elle est mobilisée seulement à partir des techniques alternatives.

Ces deux premières fonctions du guidage renvoient au rôle d'analyste.

Produire de l'argumentation : prendre position par rapport aux techniques alternatives invite le formé à dévoiler les données du problème qu'il saisit et les nécessités qui pilotent leur construction. Cette fonction invite au changement de position, au doute.

Accéder à une grille de lecture qui renvoie à des savoirs disciplinaires et professionnels : on passe ici de l'identification des choix opérés à leur justification et à la production de raisons. Conjuguée à la précédente, cette fonction vise l'élaboration progressive d'un exemple exemplaire.

Ces deux fonctions renvoient au rôle de critique.

Travailler sur de nouvelles nécessités : cette dernière fonction vise à mettre en relation les nouvelles nécessités et leur concrétisation dans des techniques renouvelées au travers de choix raisonnés.

Cette dernière fonction renvoie au rôle de concepteur.

Chapitre 9 : quelles données nous sont nécessaires pour répondre à nos questions de recherche ?

Nos questions de recherche nous obligent à recueillir et à analyser des données de natures différentes à divers moments du processus de formation et à les croiser. Les paragraphes qui suivent ont pour fonction de mettre en relation les données à collecter et les questions de recherche.

9.1 Des données d'action : données de type 1

Notre première question de recherche concerne l'évolution des tentatives. Celles-ci constituent les solutions concrètes que les enseignantes mettent en œuvre dans la classe. Ces évolutions vont se traduire en actes selon une logique d'opérationnalisation et une logique de recherche d'optimisation des modes opératoires pour reprendre les travaux de Le Bas, Lebouvier et Ouitre (2013) que nous avons mobilisé dans le paragraphe 7.7.2. Les choix concrets et leur agencement sont en mesure de traduire ces évolutions de manière tangible et s'avèrent immédiatement perceptibles au moins pour certaines d'entre elles. Nous partageons avec Leblanc, Ria et Veyrunes (2013) l'idée de la richesse et de la fiabilité des enregistrements vidéo des situations de travail. Ils permettent d'accéder à des données objectives. Cependant, nous nous intéressons pour notre part spécifiquement aux situations d'enseignement/apprentissage dans la classe. L'enregistrement vidéo nous procure des données fiables, objectives et pragmatiques sur ces situations et plus précisément ici dans les mises en langage et ce qu'elles ont de visible. Elles donnent également accès à l'activité d'apprentissage des élèves, notamment au travers de leurs productions langagières et des signes visibles de leur engagement dans la mise en langage. Le modèle heuristique des mises en langage au travers du pôle de la solution technique est l'outil qui permet de décrire et coder ces techniques dans un format unique.

Ces données sont d'abord analysées par le chercheur dans le but de schématiser de la manière la plus exhaustive possible, des éléments de techniques mis en œuvre. Certains de ces choix

concrets peuvent avoir été mis en place de façon raisonnée, d'autres un peu moins, voire pas du tout. Ils peuvent être le fruit de la routine ou de conceptions qui peinent à s'exprimer. Ce premier type de données nous permet d'avoir une vue quasi globale de la mise en langage. Pour autant, ce traitement ne suffit pas à accéder à ce qui fonde les choix de l'enseignante dans la tentative produite. Les enregistrements vidéo sont également utilisés pour produire une deuxième catégorie de données au cours des entretiens de formation en les utilisant comme des traces permanentes et non volatiles de la technique de mise en langage telle qu'elle a été mise en œuvre.

Au cours du processus de formation, les enseignantes ont été filmées deux fois : une première fois au cours de la première séquence de formation et une seconde fois au cours de la troisième séquence de formation. La deuxième séquence de formation n'a pas donné lieu à un enregistrement vidéo en classe. Les enseignantes avaient pour contrainte de mobiliser le langage pour faire progresser leurs élèves en sports collectifs. La présence du chercheur a été effective à chaque prise de vue. La première fois a eu lieu au tout début du processus de formation. Le jeu était à leur libre choix. La seconde fois, elles devaient opter pour un jeu traditionnel dont le traitement didactique était disponible et facilement accessible (site internet de la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale ou revue *Contrepied*). Entre la première et la seconde fois, un ETC individuel et un ETC en groupe a eu lieu. Ces films constituent une banque de techniques qui va alimenter les ETC.

9.2 Des données relatives à la réflexion sur l'action : données de type 2

Dans la première et la dernière phase des ETC, les enseignantes sont amenées à expliciter les techniques qu'elles ont mises en œuvre ou qu'elles projettent en termes de données et de nécessités. Ces deux phases permettent d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche (comment évoluent les données du problème construites par les enseignantes au cours du processus de formation ?) et à la troisième question de recherche (comment évoluent les nécessités en discussion au cours du processus de formation ?), en nous situant sur le troisième niveau de régulation, celui de la problématisation et de l'explicitation. Au cours de l'ETC collectif, les enseignantes discutent d'abord les hypothèses qu'elles ont construites à l'issue du premier ETC individuel, présentées schématiquement à l'oral par le chercheur.

Puis dans les phases intermédiaires, les formés sont amenés à mettre en débat de pratiques alternatives puisées dans la banque de techniques. Ces phases intermédiaires recèlent un important potentiel en argumentation sur lequel va s'appuyer le chercheur. Son guidage et les

changements de rôles qu'il engendre dans la mise en débat des techniques alternatives ont vocation à construire et expliciter des données et des nécessités propres à documenter les questions de recherche 2 et 3. C'est également dans ces phases intermédiaires qu'apparaissent les éléments de réponse à la quatrième question de recherche (quels sont les conditions favorables et les facteurs de résistance à l'évolution des enseignantes impliquées dans le dispositif de formation ?) en comparant les données et nécessités qui vivent dans les tentatives et hypothèses et celles qui sont construites et mobilisées dans les phases intermédiaires des ETC.

Les ETC individuels ont fait l'objet d'enregistrements audio au moyen d'un dictaphone. En ce qui concerne l'ETC collectif, ce sont des enregistrements vidéo qui ont été réalisés avec un caméscope posé sur un pied pour bien identifier quelle enseignante s'exprimait. Ces entretiens ont donné lieu à des transcriptions intégrales qui constituent le corpus dont sont issues ce deuxième type de données, plus subjectives que les données issues de la pratique de classe. Les catégories de la problématisation (données du problème, nécessités et solution) nous fournissent un codage propice à une homogénéisation. Par ailleurs, la reconstitution chronologique des dynamiques de problématisation qui s'établissent au cours des ETC, sous la forme d'espaces de problématisation, rassemble ces données sous un format unique.

9.3 Des données de réflexion sur les débats : données de type 3

Les entretiens transcrits sont envoyés aux enseignantes pour qu'elles ajoutent « tout ce qu'elles n'ont pas souhaité ou pensé dire au cours de l'entretien ». L'absence du chercheur a pour but de désinhiber la parole au regard des collègues dont la pratique peut être ressentie comme jugée. Toutes les précautions oratoires ont été prises au cours de l'ETC mais il peut être difficile de tenir des propos ressentis comme négatifs sur la pratique d'un pair au détour d'une argumentation.

Par ailleurs, le temps qui s'est écoulé peut avoir pour effet un réexamen, plus distancié, des données déjà vues et sur lesquelles les enseignantes réfléchissent à nouveau alors qu'elles avaient réagi « à chaud » au cours de l'ETC.

Le passage à l'écrit, enfin, les engage dans une production langagière un peu moins spontanée. Ces commentaires distanciés ont eu lieu deux mois après l'entretien en moyenne.

Ces données sont également, pour une part, subjectives et relèvent de l'écrit. Elles sont néanmoins traitées comme des productions langagières au même titre que les précédentes. Elles complètent les réponses aux questions de recherche 2, 3 et 4 et sont codées et mises en forme de la même manière que les données de réflexion sur l'action de type 2.

Le tableau qui suit met en relation les quatre questions de recherche, les types de données qui leur sont associées et le moment de leur recueil au cours de chacune des séquences de formation.

Tableau 6 Mise en relation des données, du moment de leur recueil et des questions de recherche

Types de données	Moment du recueil	Questions De recherche
Données d'action	Avant l'ETC	Première question de recherche
Données de réflexion sur l'action	Pendant l'ETC	Première, deuxième, troisième et quatrième questions de recherche
Données de réflexion sur les débats	Après l'ETC	Première, deuxième, troisième et quatrième questions de recherche

Chapitre 10 : quelle démarche pour recueillir ces données ?

10.1 Le choix des enseignantes

Neuf enseignantes ont participé au processus de formation qui s'est déroulé sur deux années scolaires et sur deux circonscriptions du premier degré dans le département de la Manche. Plusieurs critères ont prévalu à la constitution de ce groupe. Elles ont été sollicitées individuellement ou par équipe d'école sur la base de ces critères. Aucune réticence n'a été observée. Pour ces enseignantes, le dispositif de formation a remplacé le temps d'animations pédagogiques institutionnel de dix-huit heures annuelles. Les critères sont les suivants :

- ❖ L'ancienneté. Nous centrons notre recherche sur des enseignantes qui ont achevé leur formation initiale depuis plusieurs années. Elles présentent toutes une ancienneté d'au moins huit ans.
- ❖ La pratique personnelle en sports collectifs. Seule une enseignante présente une pratique effective et a joué en équipe régionale de volley-ball. Aucune des enseignantes n'est titulaire d'un diplôme en Sciences et Techniques des Activités Sportives (STAPS)
- ❖ L'expérience d'enseignement en école maternelle. Aucune des enseignantes n'est novice à l'école maternelle.

Elles étaient réparties en équipe de trois. Nous retenons quatre cas : Delphine et Anne-Laure ont participé au même ETC collectif (elles faisaient partie de la même équipe), Ludivine et Gladys faisaient partie d'une deuxième équipe et enseignent dans la même école. Ces quatre enseignantes ont fait des choix très différents entre la première et la deuxième tentative filmée ce qui justifie d'aller voir plus précisément le parcours qui est le leur au cours du dispositif de formation.

Tableau 7 Présentation des cas au regard des critères d'éligibilité

	<i>Anne-Laure</i>	<i>Delphine</i>	<i>Gladys</i>	<i>Ludivine</i>
<i>Age</i>	40 ans	45 ans	33 ans	37ans
<i>Formation universitaire</i>	DEUG Langues étrangères appliquées	Licence d'histoire	Licence Mathématiques Appliquées aux sciences sociales	Licence de lettres modernes
<i>Ancienneté générale de service</i>	11 ans	23 ans	9 ans	14 ans
<i>Expérience à l'école maternelle</i>	10 ans	22 ans	3 ans	13 ans
<i>Stages de formation continue</i>	Depuis moins de 5 ans - Stage de plusieurs jours sur le langage oral	Depuis plus de 5 ans -GFA sur l'apprentissage de la lecture pendant 3 ans - stage de 3 semaines en sciences - stage de 3 semaines en EPS -Stage de 3 semaines pédagogie de projet.	Depuis moins de 5 ans - Stage de plusieurs jours sur le langage oral	Depuis moins de 5 ans - Stage de plusieurs jours sur le langage oral -Stage de plusieurs jours sur le langage écrit
<i>Pratique sportive personnelle</i>	A joué en équipe régionale 1 au volley-ball	Aucune	Pratique le judo (ceinture marron)	Pratique personnelle en loisirs (course à pieds, gymnastique douce, cyclotourisme et natation)

10.2 Eléments de description du dispositif de formation et de constitution du corpus

Le dispositif de formation alterne des temps en classe et des temps d'entretien répartis sur trois séquences. Il a été mis en place entre février 2013 et mai 2014 selon cinq phases. Il a couvert deux années scolaires. Il a réuni neuf enseignantes autour d'un chercheur. En ce qui concerne les phases de film en classe, les enseignantes avaient pour consigne de mobiliser le langage pour apprendre en sports collectifs. Nous distinguons deux campagnes de constitution des corpus : la première au cours de l'année scolaire 2013/2014, la seconde au cours de l'année scolaire 2014/2015. Le tableau 7 synthétise ces informations.

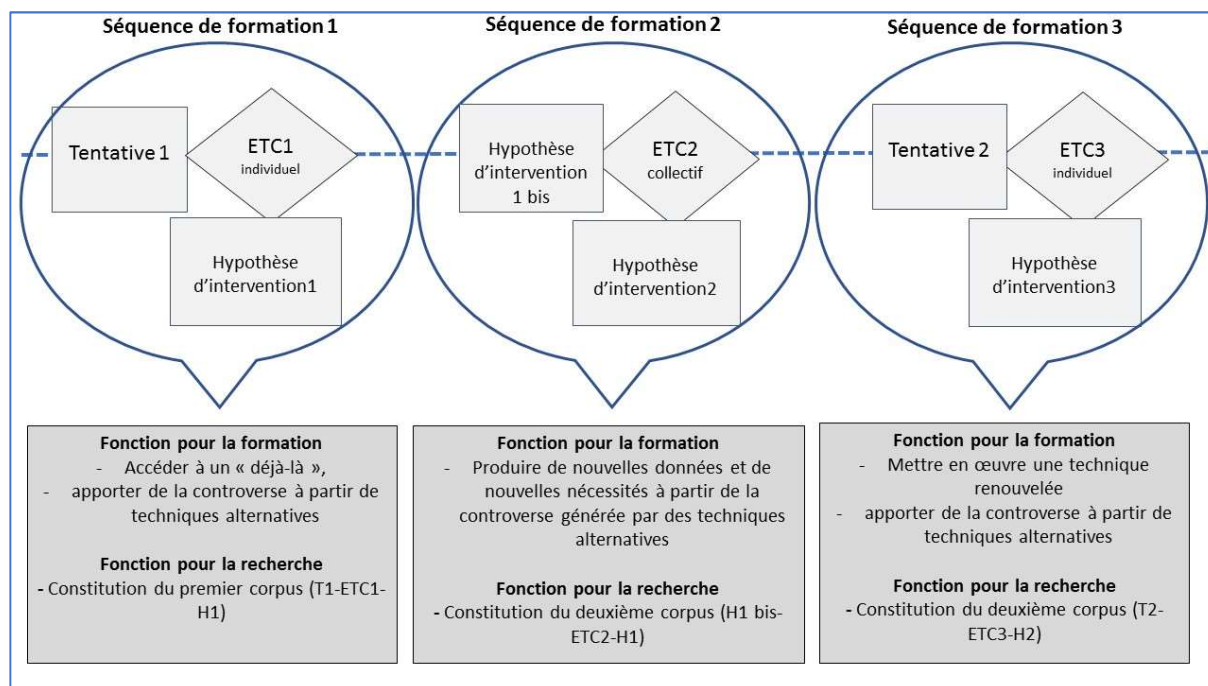
Tableau 8 déroulement chronologique du processus de formation et de production des données pour la recherche

	Phases et fonction des phases pour la formation et pour la recherche	Dates	Corpus recueillis
Séquence de formation 1	Les tentatives 1 sont filmées dans les classes	Entre février 2013 et mai 2013	Vidéos (données de type 1)
	ETC 1 (individuel)	Entre avril 2013 et juin 2013	Entretiens enregistrés et retranscrits puis envoyés à l'enseignante (données de types 2 et 3)
Séquence de formation 2	ETC 2 (collectif par groupe de 3)	Entre octobre 2014 et février 2014	Entretiens enregistrés et retranscrits (données de types 2 et 3)
Séquence de formation 3	Les tentatives 2 sont filmées dans les classes	Entre novembre 2014 et juin 2014	Vidéos (données de type 1)
	ETC 3 (individuel)	Entre janvier 2014 et juin 2014	Entretiens enregistrés et retranscrits (données de types 2 et 3)

À l'issue des ETC, les enseignantes sont engagées à produire une hypothèse pour un cycle d'enseignement à venir. Elle ne sera pas forcément réalisée mais, dans notre cadre, tentatives comme hypothèses relèvent des solutions techniques construites pour mettre les élèves en langage en sports collectifs. Nous les distinguons car là où les tentatives sont mises en œuvre,

les hypothèses sont seulement exprimées. Le schéma 10 reconstitue la chronologie des trois séquences de formation en précisant, pour chacune des séquences, sa fonction dans le dispositif de formation et sa fonction pour la recherche.

Schéma 10 schématisation chronologique du dispositif de formation générateur des trois corpus



10.3 Déroulement du scénario de problématisation ETC

Le tableau qui suit détaille les différentes séquences d'un ETC et les met en relation avec le rôle assigné au formé. Les couleurs nous indiquent les questions de recherche auxquelles ces rôles renvoient ([Question de recherche 1](#), [Question de recherche 2](#), [Question d de recherche 3](#))

Tableau 9 tableau synthétique des séquences de l'ETC et de leur enchaînement

Avant l'entretien	Pendant l'entretien					Après l'entretien
L'enseignant est filmé avec sa classe dans une situation de mise en langage pour progresser en sport collectif	L'enseignant explicite la technique qu'elle a mise en œuvre après visionnage d'un extrait	L'enseignant visionne un extrait de film qui montre une technique alternative produite par un pair dans une situation qui poursuit les mêmes buts	L'enseignant échange avec le chercheur. Mise au travail de données et de nécessités	2 autres extraits de même type sont visionnés de manière à générer de la controverse, suivis d'un temps d'échange avec le chercheur	L'enseignant produite une nouvelle hypothèse (tentative exprimée)	L'entretien, transcrit est commenté par l'enseignant, hors de la présence du chercheur
	analyste	analyste	critique	analyste	concepteur	
				critique		

Dans notre recherche, l'ETC n'a pas la même fonction pour les enseignantes et pour le chercheur. La fonction « dispositif de formation » que lui donnent les enseignantes fait l'économie de la dernière séquence, après l'entretien, qui ne concerne que la fonction « dispositif de recueil de constitution de corpus » indispensable à la recherche.

Les extraits vidéo sont choisis par le chercheur et calibrés dans le temps entre la tentative et l'entretien. Il s'écoule deux à trois semaines entre ces deux temps. Le choix des extraits vidéo n'est pas neutre puisqu'ils révèlent des choix concrets qui vont être mis en débat. Ces choix obéissent à une logique, révélatrice de conceptions et d'intentions, qui n'est pas directement accessible et peut aussi faire l'objet d'interprétations diverses.

Dans une première partie, l'enseignante est confrontée à un extrait du film, porteur d'une de ses propres tentatives, qui a été réalisé dans sa classe. Cet extrait dure environ 2 minutes et a été choisi par le chercheur parce qu'emblématique de la forme de guidage sur la base des choix concrets qu'elle met en œuvre et des indices qu'elle saisit chez les élèves pour guider les apprentissages. Cette sélection s'effectue en amont de L'ETC. Dans une situation d'auto-confrontation, l'enseignante est en position d'explicitier ses choix et de prendre une première distance avec sa pratique.

Nous employons ici le terme d'auto-confrontation en nous démarquant du cadre du cours d'action sur lequel s'appuie la méthodologie développée par Theureau (2010). L'enjeu est d'explicitier les choix d'intervention qui ont prévalu à la mise en œuvre de la technique proposée par l'enseignante et les données qu'elle a prise en compte.

Ensuite, trois autres extraits d'une durée équivalente lui sont proposés. Elles révèlent des pratiques d'enseignants immergés dans une situation où l'enjeu est équivalent : il s'agit de mobiliser le langage pour faire progresser les élèves en sports collectifs.

Elle doit les analyser au regard de deux questions guide :

1. Sur quoi s'appuie l'enseignante pour mettre ses élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS ?
2. Qu'en penses-tu ?

Si l'on regarde l'enchaînement des rôles au cours d'un ETC d'encore un peu plus près, on constate qu'il offre la part belle au couple analyste/critique en organisant ce rendez-vous à l'examen de chaque nouvelle technique alternative.

L'ETC est un dispositif de formation problématisant qui va combiner plusieurs types d'aide à la problématisation. Ces aides articulent l'apport de solutions et un guidage de la part du formateur. Ce guidage varie selon la séquence de l'ETC.

Chapitre 11 : les outils d'analyse des données

Nos trois premières questions de recherche font référence aux trois catégories de la problématisation : les données, les nécessités et les tentatives ou hypothèses. Il nous faut maintenant nous outiller pour les rendre apparentes.

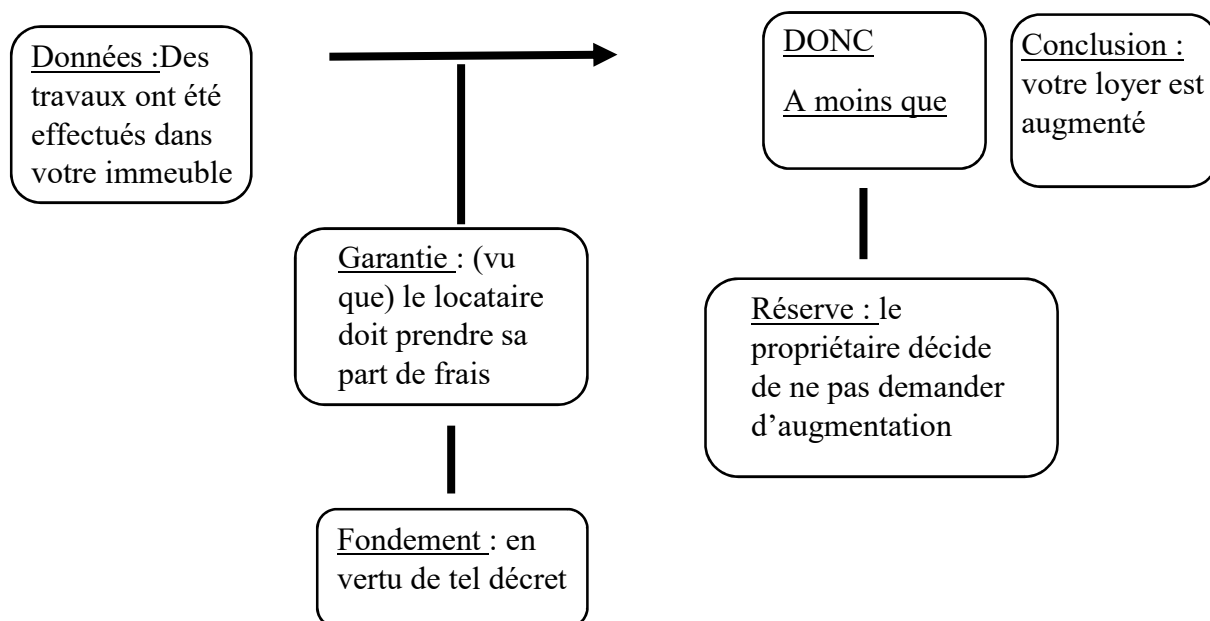
11.1 La loi de passage de Toulmin comme contribution aux catégories de la problématisation

Le cadre que nous avons fondé dans les deux premières parties définit la conception argumentative du langage que nous mobilisons.

Au cours des ETC, la controverse va amener les enseignantes à produire de l'argumentation à partir des solutions concrètes mises en œuvre par des pairs.

Bien que monologal, le modèle de Toulmin présente des atouts pour notre recherche. D'une part, il nous permet de reconstituer comment l'argumentation participe à la construction des savoirs en identifiant la loi de passage qui permet de passer de données (fait ou information) à une conclusion (affirmation). L'adaptation que nous faisons donne alors accès aux raisons mobilisées de manière explicite ou non et aux conceptions qui animent le formé dans le cadre des ETC. Appuyons-nous sur l'exemple que propose Plantin (1996, p. 23) pour préciser notre propos. L'énoncé traité est le suivant : *votre loyer doit être augmenté. Des travaux ont été effectués dans votre immeuble. En vertu de tel décret, les travaux définis comme suit... autorisent une augmentation ; les travaux effectués chez vous sont de ce type. A moins bien entendu que votre propriétaire décide de ne pas demander d'augmentation..*

Ce discours se schématise de la manière suivante :



Au cours des ETC, les choix concrets sont mis en débat. Les faits ou les informations qui prendront le statut de données concernent les contraintes et les ressources liées au problème ou à la situation. Ce sont les données du problème. La conclusion est une affirmation qui porte sur les éléments de solutions que sont les choix concrets. La mise en relation des données (ressources ou contraintes) et des conclusions peut générer des processus argumentatifs conduisant à la mobilisation de garanties explicites et de fondements implicites. Nous considérons que ces garanties et fondements sont de l'ordre des nécessités. Prenons un exemple dans l'ETC 3 de Ludivine. Elle met en débat le référentiel (qui est une maquette représentant l'espace de jeu) dans une technique alternative. Nous conservons les couleurs du codage de notre figure 9

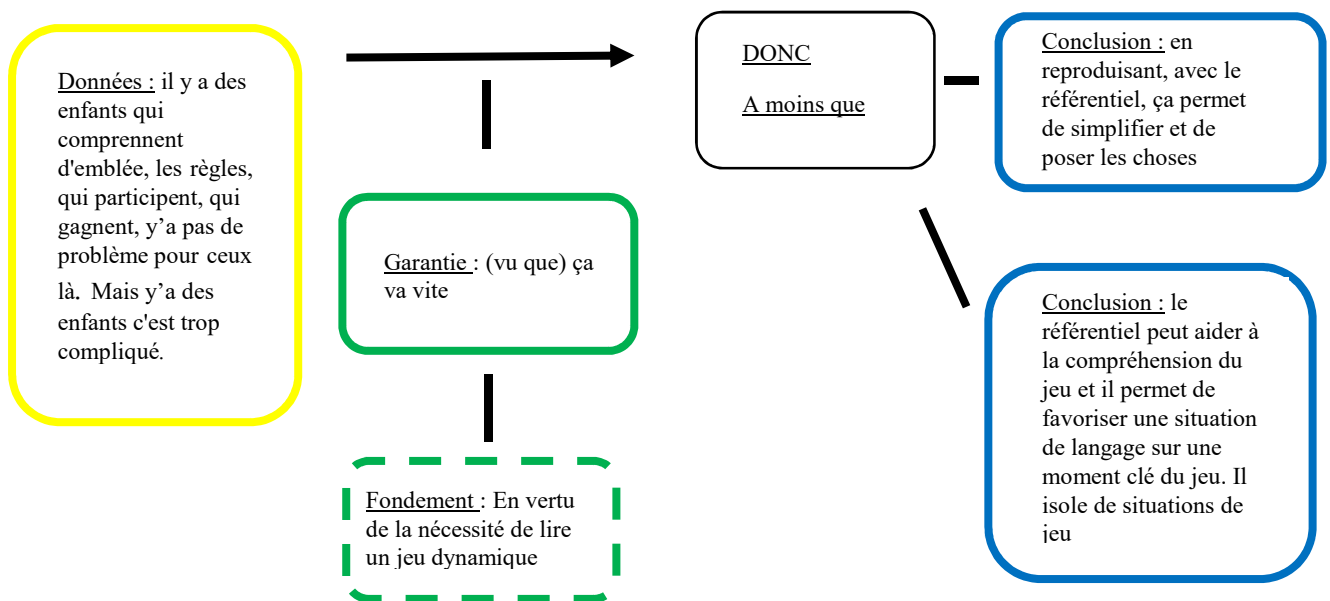
L : ben moi... 'fin... Quand on fait que du jeu sans référentiel, si on n'utilise pas du tout de référentiel, il y a des enfants qui comprennent d'emblée, les règles, qui participent, qui gagnent, y'a pas de problème pour ceux là. Mais y'a des enfants c'est trop compliqué. Y'a trop de paramètres qui rentrent en compte quand ils sont dans les jeux. Ça va vite. Nous les premiers, quand on observe, c'est pas facile d'observer donc pour des tous petits, je pense qu'ils savent pas ce qu'il faut regarder. On a beau leur dire « tu regardes les cochons », comme ça change tout le temps, ils savent pas qui sont les cochons. on a beau mettre des chasubles, des couleurs, c'est pas forcément évident pour des petits. donc je me dis qu'en posant avec le référentiel, en leur disant « bon ben là on est dans une situation ... voilà on est dans cette situation-là, ce jeu là qu'on a fait à tel jour, il s'est passé ça » en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le

référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses. Surtout poser les choses. Y a pas tous les paramètres affectifs, ça court dans tous les sens, je sais pas quoi regarder. Parce que là, ça simplifie, y'a que 5/6 cochons, y'a qu'un loup.

Et ajoute dans le commentaire distancié.

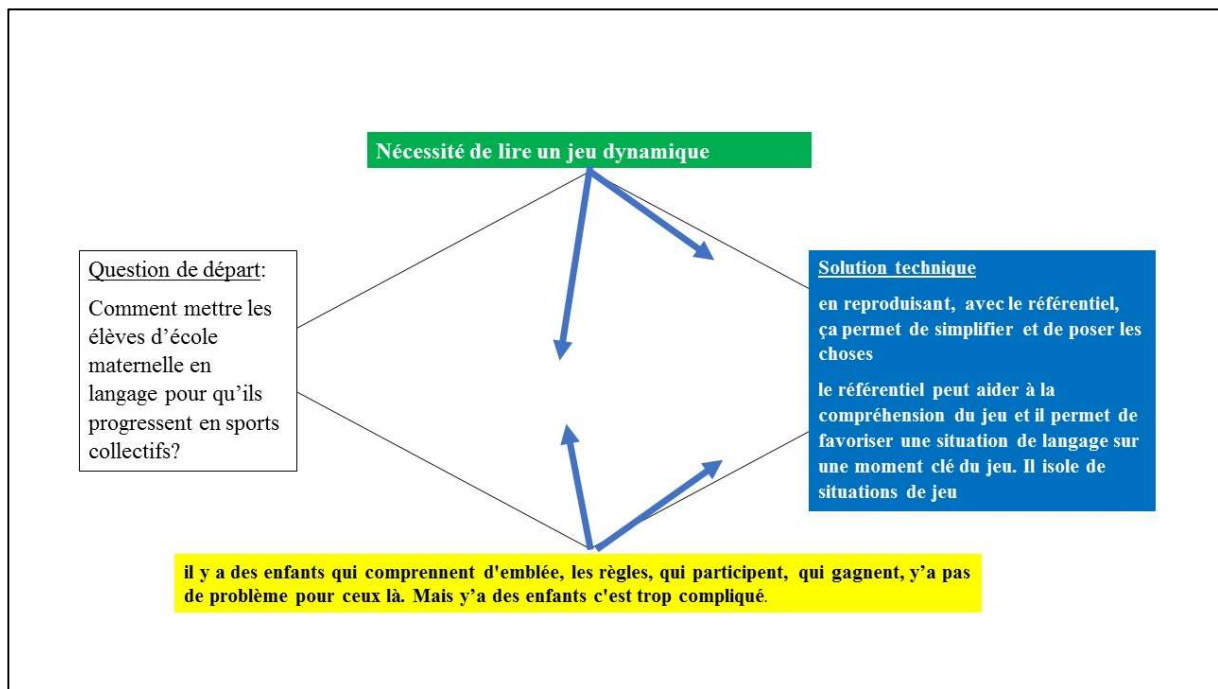
Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.

Mobilisons tout d'abord le modèle de Toulmin.



Le fondement qui reste implicite apparait en pointillé.

Remobilisons maintenant notre modèle heuristique des mises en langage



En nous permettant de reconstruire la structure de l'argumentation, le modèle de Toulmin, contribue à apporter des éléments de réponse à nos trois premières questions de recherche.

11.2 Les schématisations de Grize

Le paragraphe 7.6.3 a eu pour objet de préciser la dimension argumentative de notre conception du langage. Reprenons ici les travaux de Grize en ce qui concerne les schématisations. « Une schématisation a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un, plus précisément, c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une certaine réalité ». (Grize, 1996, p.50). Ces schématisations contribuent à la construction d'une signification partagée d'un objet entre deux protagonistes, au travers d'une succession d'opérations sur l'objet et d'opérations sur le sujet et de ce que chacun des protagonistes veut montrer à l'autre, ou interprète de ce qui lui est présenté, au cours d'un échange. Grize précise que les schématisations s'appuient sur des notions et pas sur des concepts ce qui génère du flou. De ce flou naît l'interprétation et la possibilité d'ouvrir « la signification à des sens multiples, condition sine qua non du progrès de la pensée ». (Grize, 1996, p.51).

Selon nous, ce concept permet de rendre compte de ce que développent les enseignantes et le chercheur au cours des ETC lorsque les choix concrets des techniques alternatives sont mis en discussion. L'objet se construit au travers de différentes opérations générées spontanément ou à la demande du chercheur.

Nous empruntons à Grize un outil d'analyse et des catégories d'opérations qui permettent d'accéder aux thèmes abordés par les enseignantes et surtout aux opérations qu'elles leur font

subir et qui modifient les schématisations qu'elles proposent, voire même donnent de l'épaisseur aux objets de discours. Ces schématisations ne disent rien de la pertinence des arguments produits, mais elles contribuent à répondre à notre quatrième question de recherche (quels sont les conditions favorables et les facteurs de résistance à l'évolution des enseignantes impliquées dans le dispositif de formation ?) en nous permettant d'identifier des points de rupture à partir des choix concrets, c'est-à-dire des tentatives alternatives.

Prenons un nouvel exemple dans l'ETC 3 individuel de Ludivine. Elle met en débat l'objet de l'échange «une petite fille a eu sept points» comme choix concret dans une technique alternative remettant en cause la connexion directe entre l'objet du discours et la phase d'action qui vient de s'achever.

Entretien	Opérations
<p><i>L : oui. Au début à un moment, on a l'impression qu'elle va être bloquée parce que les enfants répondent d'emblée « il a réussi, elle a eu sept points » ils parlent d'une petite ou d'un petit qui a eu sept points « parce qu'il court vite » ou « c'est grâce aux chaussures » et là, cette situation-là, comment on va pouvoir se... ben c'est pas ce qu'on attend 'fin... c'est pas ce qu'on veut leur faire dire, et c'est là que moi j'étais assez gênée des situations de langage qui ressemblaient plus à ça avant nos séances. Et le souci je trouve c'est qu'il y a trop 'fin, on est un peu dans... On sait pas ce qui va se passer dans le jeu... Donc on sait pas si ce qu'on a prévu de discuter, on va pouvoir vraiment parler de ça. Et une fois qu'on en parle, on sait pas trop où les enfants on va les emmener. Et là, c'est un peu le cas au début. bon ben il court vite, elle a des super chaussures, oui mais ? Et après comment on</i></p>	<p>Opération de contextualisation.</p> <p>Objet du discours.</p> <p>Opération d'actualisation de l'objet en « situation de langage » qui détermine un angle de présentation par comparaison avec les situations que Ludivine mettait en place auparavant.</p> <p>Configuration qui explique pourquoi Ludivine s'oppose à cette situation de langage dont l'objet de discours n'est pas suffisamment anticipé.</p>

<i>peut dépasser ça ? Moi j'étais souvent bloquée là-dessus.</i>	
--	--

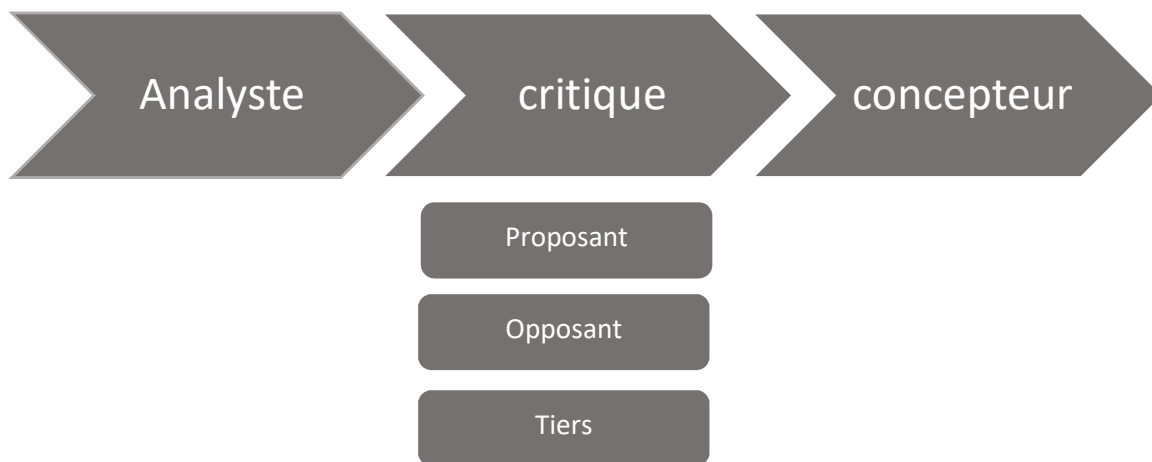
Dans notre exemple, Ludivine donne une explication au manque d'efficacité des situations de langage dont les objets des échanges sont largement connectés à l'action qui vient de s'achever, ce qui ne permet pas un guidage précis des apprentissages. Cette « situation-là » est présentée comme une situation de classe au cours de laquelle l'objet des échanges choisis dans la mise en langage émerge d'évènements qui ont lieu au cours de la partie. La subordination de la mise en langage au caractère imprévisible de la partie contraint à une certaine improvisation dont le risque est de ne pas réussir à obtenir le résultat attendu au terme de la mise en langage, c'est-à-dire une solution. La configuration et la « mise en scène » issue de l'opération montrent pourquoi Ludivine se démarque d'un tel choix concret et surtout des conditions de la définition de l'objet des échanges.

11.3 Le trilogue de Plantin

Face aux pratiques alternatives qui leur sont proposées, les enseignantes vont devoir se positionner. Le trilogue de Plantin (2005) et les trois positions argumentatives qu'il met en évidence constituent un outil d'analyse qui va nous permettre de repérer ces prises de position. Elles sont à rapprocher du rôle de critique que prévoit l'ETC. En effet, ce rôle offre une latitude pour entrer dans un processus de problématisation en conduisant l'interviewé, au-delà d'un positionnement fondé sur des jugements de valeur ou à des causes conjoncturelles, à remonter à de véritables raisons.

Identifions plus précisément ces rôles argumentatifs. Ils s'organisent autour d'une question à traiter autour de laquelle se jouent trois possibilités : proposer, s'opposer ou douter. Pour Plantin l'argumentation ne se réduit pas à la dialectique proposant (celui qui propose)/opposant (celui qui s'oppose). Il introduit le tiers comme garant de l'adéquation entre l'argumentation développée et la question posée. « Le Tiers peut être le mou et l'indécis, mais aussi celui qui refuse son assentiment à l'une comme à l'autre des thèses en présence, et maintient le doute ouvert afin de pouvoir se prononcer 'en connaissance de cause' ». (Plantin, 2005, p. 65)

On peut ainsi épaissir le schéma du scénario de l'ETC en ajoutant une dimension argumentative au rôle de critique qui inclut lui-même des rôles argumentatifs



Ces prises de position sont de nature à générer des processus de problématisation et révéler des avancées ou au contraire des résistances lors des ETC. Leur analyse en termes d'opposant, proposant ou tiers apporte une nouvelle contribution pour répondre à notre quatrième question de recherche. Cette fois-ci, la contribution renverra aux nécessités mobilisées et aux données mises sous observation. Prenons un exemple. Au cours de l'ETC 3 individuel, Ludivine met en débat un nouveau choix concret « objet des échanges ». Cette fois-ci, l'objet des échanges est « la petite fille qui a trouvé des trous ». Dans cet extrait, Ludivine s'interroge sur l'utilisation ou non d'une maquette pour permettre à tous les élèves d'avoir une représentation concrète de l'objet des échanges « les petits trous »⁵.

*L : oui, ben tout le temps ! Ça se comprend... Les petits chemins, les trous ... oui. Alors ben cette histoire de trous, ils en parlent. Il dit « moi je passe où il y a des trous ». **Je suis pas sûre** que les autres enfants ils adhèrent. La petite en question qui a bien compris, elle, c'est très bien, enfin je veux dire elle est capable d'abstraire, elle va au-delà donc elle a parfaitement compris et elle y'a pas besoin de référentiel, y'a pas besoin de ... mais les autres là qui un peu gesti.. On en voit beaucoup jouer avec ... **je sais pas**, les petits rubans. **Je suis pas sûre** qu'ils soient réellement dans la situation de langage. Et **je ne suis pas sûre** qu'ils vont comprendre qu'il faut chercher des trous. Quand on va les remettre en jeu, ils vont peut-être encore être bloqués. **Après, j'en sais rien**, j'ai pas vu mais j'ai pas l'impression que tous les enfants adhèrent 'fin à cette situation de langage et aux petits trous. **Ceux qui sont capables, les enfants performants, qui ont un degré d'abstraction, qui peuvent vraiment se mettre à distance entre le jeu où on a joué, et après avec le langage être capable de dire « ben oui j'ai fait ça » ou « il faut faire ça et tout ça ».** Ces enfants-là ils n'ont peut-être pas besoin forcément de référentiel. Mais alors les autres, **je suis pas sûre** qu'ils comprennent vraiment. Quand on parle de trous, même pour*

⁵ « Les petits trous » désignent les couloirs dégagés pour que le joueur atteigne la cible.

certaines ils vont peut-être chercher des vrais trous. Tu vois c'est pas forcément... je sais pas si tout le monde va adhérer. Faudrait revoir. Ben justement on va voir la séance après tu disais.

Dans cet exemple, Ludivine signale sa position et se place dans le rôle argumentatif de l'opposant (je ne suis pas sûre) en mobilisant une donnée liée à l'inégale capacité des élèves à monter en abstraction. Pour Ludivine, cette donnée ne peut être prise en charge qu'au travers d'une solution concrète : le référentiel (maquette). Nous voyons là une résistance de Ludivine focalisée sur un seul aspect de la technique.

11.4 La position énonciative

Nous considérons que la mise en mots dans le cadre des entretiens de formation est une forme langagière au travail au cours de laquelle se construit une position énonciative pertinente. Notre recherche s'appuie sur l'idée d'une relation entre développement professionnel et évolution des conceptions. Compte tenu du modèle heuristique des mises en langage que nous avons produit, cette évolution devrait se traduire en mots par l'inscription des énoncés des enseignantes dans un discours de plus en plus technico-didactique. En écho aux travaux de Jaubert (2007) sur ce qui se passe en classe de sciences, nous postulons que le travail du langage au cours des entretiens de formation va conduire les enseignantes à modifier leur discours et à construire une position énonciative pertinente avec le savoir professionnel en jeu, c'est-à-dire un discours technique (orienté vers l'efficacité) didactique (orienté vers le savoir à enseigner et l'activité d'apprentissage des élèves).

La controverse apportée par le biais des extraits vidéo ouvre la possibilité d'engager les praticiennes dans une activité langagière argumentative au cours de laquelle les solutions alternatives seront mises en débat pour s'articuler avec des données du problème et des nécessités qui vont évoluer au fil du processus de formation. Nous cherchons à savoir si ces processus au cours des ETC ont un impact sur le genre de discours que mobilisent les enseignantes pour parler de leurs propres techniques. Ces éléments sont une contribution supplémentaire pour répondre à la deuxième question de recherche (comment évoluent les données du problème prélevées par les enseignantes au cours du processus de formation ?) et à la troisième question de recherche (comment évoluent les nécessités en discussion au cours du processus de formation ?).

Nous faisons l'hypothèse que le double dialogisme participe à l'évolution du discours et à la construction d'une position énonciative. En effet, la prise en compte ou la mise à distance

d'autres énoncés modifient le discours. Ces évolutions sont de nature à montrer comment se spécifient les tentatives, les données et les nécessités au regard d'un discours technico-didactique propre à une part de l'activité enseignante.

Nous empruntons à Fillon et al. (2004) des outils méthodologiques visant à rendre compte de la construction d'une position énonciative.

Le repérage des modalisations appréciatives apparaît pertinent pour saisir le registre dans lequel se situe l'argumentation et la manière dont sont évaluées les actions sur la situation en termes d'efficacité ou non. Nous entendons par modalisation à la suite de Greimas reprenant les propos de Pottier « une modification du prédicat par le sujet ». (Greimas, 1976, p. 90). Ces modalisations appréciatives (c'est bien, c'est mieux, c'est plus facile...) indiquent un jugement personnel porté par l'énonciateur révélateur du registre dans lequel il se situe pour porter un regard sur les choix concrets. Ce travail nous aide à repérer les indices de discours technique.

Prenons un exemple dans l'ETC 3 individuel de Ludivine. Elle commente sa propre technique et dans cette technique, le choix concret « maquette » (qu'elle nomme référentiel).

*L : Ben parce que dans le jeu, quand il y a tous les loups, où tous les cochons, j'avais l'impression... par exemple Pierre, il voyait pas qu'il donnait aux loups. Il court pi il se rend pas compte qu'il y a un loup là. Ça va trop vite en fait. Quand il démarre, y'a pas de loup. Puis au moment où il traverse, ben oui, il y a un loup qui arrive. Il arrive pas à ... je pense que le jeu, la situation de jeu, va tellement vite, qu'il ne pose pas les choses. Alors qu'avec le référentiel, **on a le temps de prendre son cochon, de le déplacer et les autres loups, ben si on les manipule pas, ils bougent pas.** Et j'ai l'impression qu'en faisant le chemin avec le référentiel, dans sa tête. **Peut-être qu'il va se dire**, « oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comport... les comportements*

Dans l'entretien, Ludivine ne mobilise pas le registre de l'efficacité au moyen de modalisations appréciatives. L'emploi d'une modalisation logique (peut-être) signale d'ailleurs un degré de certitude qui n'est pas absolue.

En revanche, le commentaire distancié sur le même tour de parole modalise le choix concret au moyen d'une modalisation appréciative positive qui s'exprime dans « c'est plus facile » au regard d'une recherche d'efficacité.

Le référentiel permet de mettre à distance la situation de jeu et éventuellement d'émettre des hypothèses.

*Il favorise aussi les situations de langage. En effet pour certains enfants, **c'est plus facile** de s'exprimer avec un référentiel plutôt qu'en situation de jeu (la mise à distance est plus compliquée).*

Par ailleurs, un discours didactique se caractérise par son ancrage dans le savoir et dans l'activité d'apprentissage des élèves. Du point de vue des mondes, il articule celui des sports collectifs pour ce qui concerne notre recherche et celui de l'enseignement. Afin d'apporter des éléments de réponse à nos deuxième et troisième questions de recherche, nous allons observer les mondes dans lesquels s'énoncent données et nécessités pour suivre leur spécification tout au long du processus de formation. Reprenons notre exemple.

*L : Ben parce que dans le jeu, quand il y a tous les **loups**, où tous les **cochons**, j'avais l'impression... par exemple Pierre, il voyait pas qu'il donnait aux **loups**. Il court pi il se rend pas compte qu'il y a un **loup** là. **Ça va trop vite en fait**. Quand il démarre, y'a pas de **loup**. Puis au moment où il traverse, ben oui, il y a un **loup** qui arrive. Il arrive pas à ... je pense que le jeu, la **situation de jeu**, va tellement vite, qu'il ne pose pas les choses. Alors qu'avec le **référentiel**, on a le temps de prendre son **cochon**, de le déplacer et les autres **loups**, ben si on les manipule pas, ils **bougent** pas. Et j'ai l'impression qu'en faisant le **chemin** avec le **référentiel**, dans sa tête. Peut-être qu'il va se dire, « oui, là y'a pas de **loup** mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comport... les comportements*

Dans cet extrait, les références s'inscrivent dans des mondes hétérogènes. Les termes de « loup » et « cochon » renvoient à un monde fictionnel. Nous entendons par monde fictionnel, le monde des histoires et du jeu, de l'animisme et du faire semblant, des animaux qui parlent et des tapis qui deviennent des « maisons » ou des camps... Les termes de « situation de jeu » et de « référentiel » renvoient au monde de l'enseignement. Nous entendons par monde de l'enseignement ; celui des moyens à la disposition de l'enseignant pour faire apprendre.

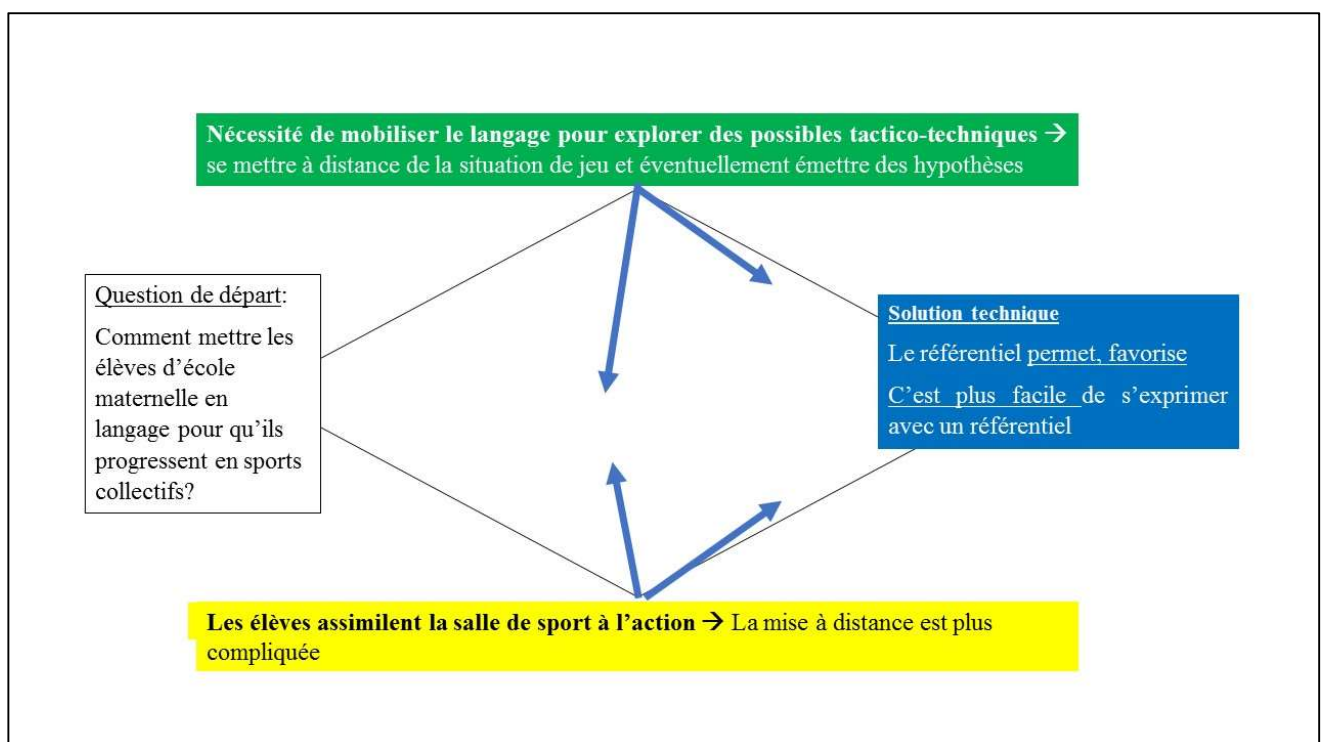
Les termes « bougent » et « chemin » renvoient au monde du quotidien. La nécessité de lire un jeu dynamique s'exprime dans ce monde au travers de « ça va vite ». Reprenons maintenant le commentaire distancié.

*Le **référentiel** permet de **mettre à distance la situation de jeu et éventuellement d'émettre des hypothèses**.*

Il favorise aussi les *situations de langage*. En effet pour certains enfants, c'est plus facile de s'exprimer avec un *référentiel* plutôt qu'en *situation de jeu* (la *mise à distance* est plus compliquée).

La référence est alors majoritairement le monde de l'enseignement, notamment dans l'expression de la nécessité mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques (mettre à distance la situation de jeu et éventuellement d'émettre des hypothèses). Ici, l'enseignement prime sur le savoir du point de vue de la référence. Le monde technico-didactique met en relation des outils pour apprendre et des contenus.

Resituons maintenant ce dernier outil d'analyse sur notre modèle heuristique.



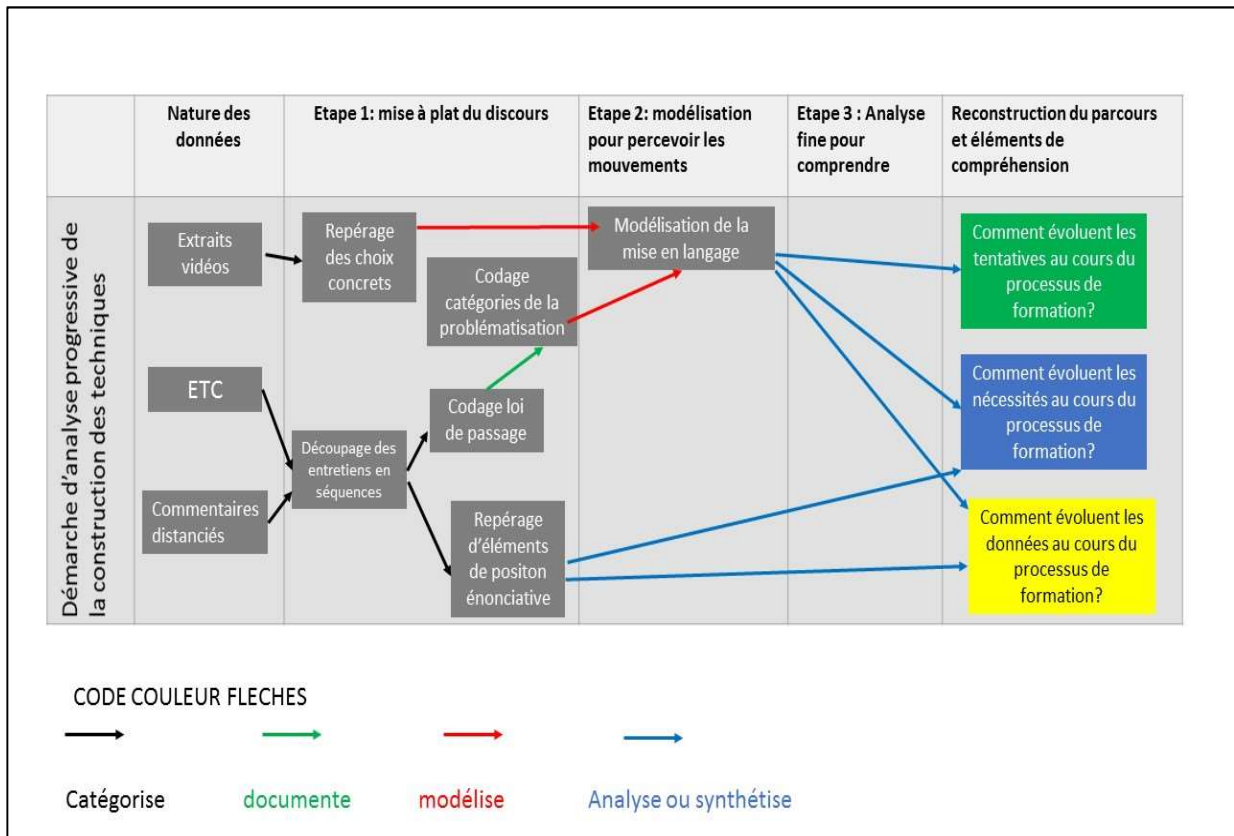
Chapitre 12 : une démarche d'analyse pour repérer l'évolution des mises en langage et rendre compte des dynamiques d'évolution

Notre projet de recherche prévoit de suivre le parcours de quatre enseignantes d'école maternelle dans un parcours de formation problématisant qui alterne des séances en classe et des phases de scénario de problématisation concrétisé par un format d'entretien spécifique original. Notre méthodologie distingue alors deux voies. La première voie suit l'évolution des techniques produites par les enseignantes et réalisées en actes ou non. La seconde voie porte un regard sur les dynamiques de cette évolution au cours des ETC. Dans les deux cas, données et nécessités sont étudiées. Nous proposons deux schémas pour modéliser le processus d'analyse des données.

12.1 Les techniques mises en œuvre (tentatives) ou exprimées (hypothèses)

La figure qui suit concerne les données recueillies à propos des techniques mises en œuvre auxquelles nous attribuons le statut de tentative et aux techniques exprimées au cours des ETC auxquelles nous attribuons le statut d'hypothèse. Nos résultats ne prendront en compte que les tentatives. Le processus distingue plusieurs opérations codées par des flèches couleur.

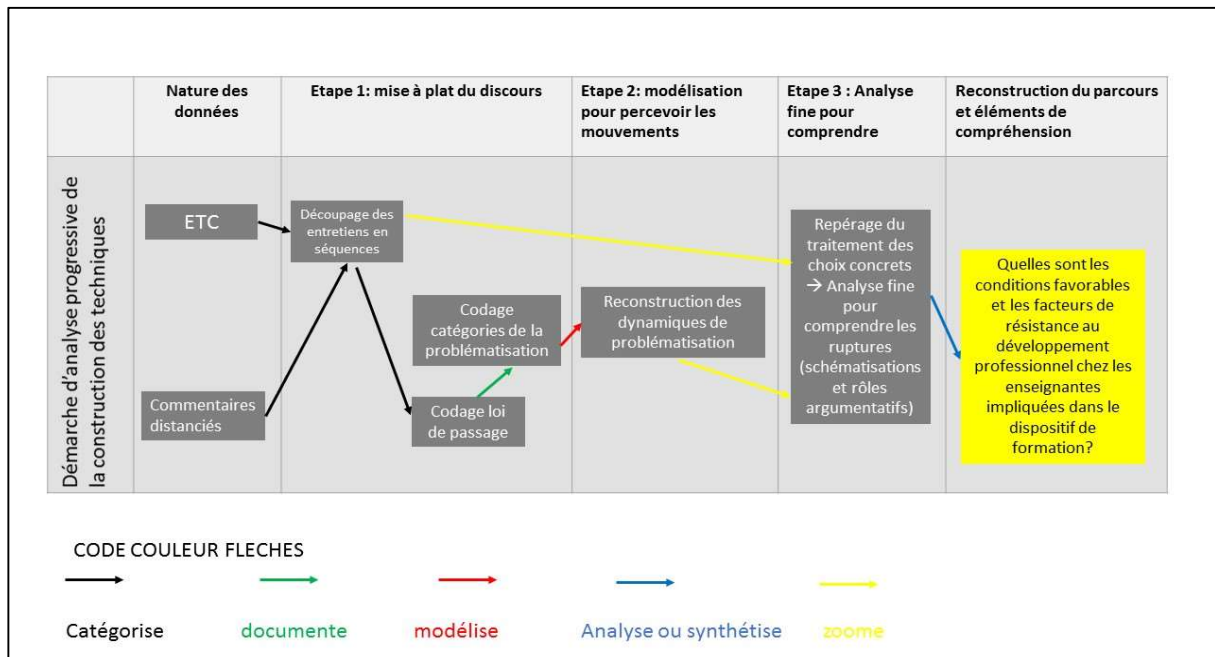
Figure 3 schématisation du traitement des données issues des techniques produites par les enseignantes



12.2 Les techniques alternatives

En parallèle, nous traitons les données issues des moments d'entretien au cours desquels les enseignantes mettent en débat des techniques alternatives qui leur sont soumises sous forme de courts extraits vidéo.

Figure 4 Schématisation du traitement des données issues des mises en discussion des techniques alternatives au cours des ETC



12.3 Première étape de l'analyse : mettre à plat le discours

Notre travail d'analyse requiert des filtres plus ou moins fins pour fournir des éléments de réponse à nos quatre questions de recherche. Nous faisons le choix de mener deux analyses parallèles pour pouvoir les comparer. Cependant, les ETC sont une source de données communes. Le premier temps de notre traitement des corpus vise à découper les entretiens pour les traiter. Il convient d'identifier ce qui relève des techniques mobilisées par l'enseignante et ce qui relève des techniques alternatives.

À la suite des travaux de l'école de Genève (Vion, 1992), nous distinguons dans les énoncés différents niveaux qui s'emboîtent les uns dans les autres et fournissent ainsi un grain de plus en plus fin à notre analyse :

L'interaction : Ici, l'ETC qui a lieu entre l'enseignante et le chercheur de manière directe ou différée (commentaire distancié dans la mesure où l'écrit produit par l'enseignante demeure adressé au chercheur).

La séquence : Il s'agit, à l'intérieur d'un entretien, d'un groupement d'échanges portant sur le même objet, ici sur un même choix concret en référence au modèle heuristique des techniques enseignantes reproduit ci-après.

L'échange: Il est généralement constitué de deux énoncés qui se répondent : celui de l'enseignant répond à celui du chercheur. C'est l'unité de base de l'interlocution.

Les entretiens sont découpés en séquences référées aux choix concrets qui sont discutés au cours des ETC pour chacune des tentatives examinées. Ces catégories ont été construites pour notre travail de recherche. Ces choix concrets sont siglés :

T → relation temporelle entre le temps de l'action et celui de la mise en langage

À → activité de l'enseignante

L → lieu de la mise en langage

O → objet des échanges

R → mode de regroupement des élèves

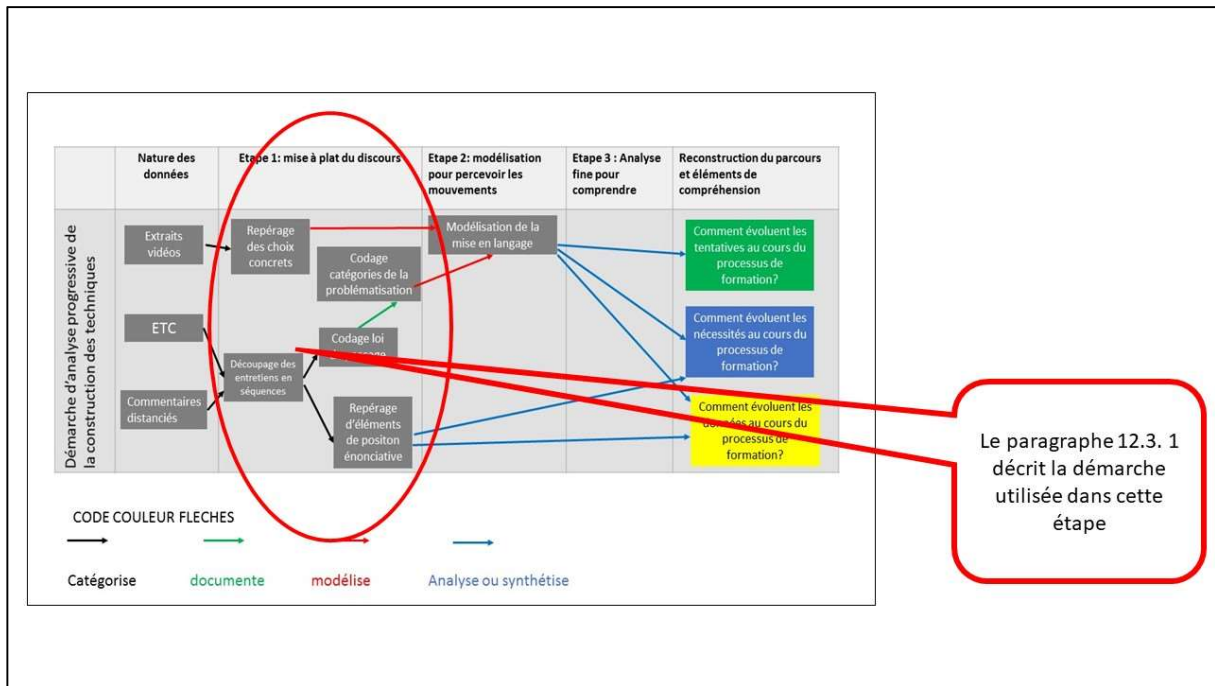
S → support

Ces séquences font l'objet d'un traitement différencié selon qu'il s'agit d'une tentative produite par l'enseignante elle-même ou de la technique d'un pair absent soumise à la discussion. Dans tous les cas, l'enjeu est de mettre à plat le discours.

12.3.1 Discours portant sur une tentative ou une hypothèse

Dans cette première étape, il nous faut repérer les éléments constitutifs de la problématisation (données, nécessités, solutions sous la forme de choix concrets agencés ou non dans des tentatives ou des hypothèses). Dans ce but, nous mobilisons la loi de passage de Toulmin pour reconstituer, le cas échéant, la structure de l'argumentation et repérer les éléments de la problématisation mobilisés comme nous l'avons montré dans l'exemple cité dans le paragraphe 11.3. En parallèle, nous recherchons des indicateurs de position énonciative au travers des références du discours mobilisé pour évoquer données et nécessités et au travers du registre de l'argumentation mobilisé pour évaluer (ou non) la solution. Le schéma repère cette étape dans la démarche d'analyse.

schéma 11 repérage de l'étape 1 dans la démarche d'analyse des tentatives et hypothèses



Dans le but de rendre notre démarche plus lisible, nous allons continuer de nous appuyer sur l'ETC 3 de Ludivine pour illustrer les différentes étapes de notre démarche. La séquence qui suit est dédiée à l'examen du choix concret « support » (maquette) qu'elle mobilise. Cette maquette représente les espaces du jeu et des figurines mobiles en papier représentent les attaquants et les défenseurs.

Tableau 10 Un exemple de mise à plat du discours tenu sur une tentative

	Entretien	Commentaire distanciés	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de position énonciative (références, modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
41	L : ah oui. Oui quand... alors justement, j'essaie, quand ils me disent quelque chose à l'oral, j'essaie d'utiliser le référentiel et qu'on le réutilise... Ce qu'on dit, et ben on va le manipuler avec les petits cochons du référentiel. Pour, moi, après je sais pas si... J'ai l'impression qu'en mettant avec le petit référentiel, et en touchant, on essaie de refaire le jeu, mais de manière plus simplifiée. Y'a pas tous les paramètres où tout le monde court en même temps. Là avec le référentiel, on peut vraiment poser	Pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble t-il de passer par la manipulation.	DP : les autres cochons courent en même temps C : j'ai l'impression qu'en mettant avec le petit référentiel, et en touchant, on essaie de refaire le jeu, mais de	Oral, référentiel, manipuler, retranscrire, s'approprient → la référence est le monde de l'enseignement Petits cochons, petits loups → la référence est le fictionnel Toucher, le jeu, simplifiée → la	DP : l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves Ni : nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux des mises en langage

	<p>les choses. On n'a pas les autres cochons qui courent en même temps. Enfin, on a le temps de poser. J'ai l'impression qu'on essaie de retranscrire un peu le jeu qu'on a fait avec nos petits cochons et nos petits loups. Mais de manière plus simplifiée. C'est en ça que j'utilise le référentiel. C'est pour simplifier les choses en fait.</p>		<p>manière plus simplifiée</p> <p>G : vu que pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble-t-il de passer par la manipulation</p> <p>F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux des mises en langage</p> <p>C : on peut vraiment poser les choses</p> <p>C . C'est en ça que j'utilise le référentiel. C'est pour simplifier les choses en fait.</p>	<p>référence est le monde du quotidien</p> <p>On peut vraiment → modalisation logique qui signale une certitude élevée dans l'efficacité du choix concret.</p> <p>On a le temps → modalisation appréciative positive</p>	
42	S : et pourquoi est-ce que tu tiens à cette simplification ?				
43	<p>L : Ben parce que dans le jeu, quand il y a tous les loups, où tous les cochons, j'avais l'impression... par exemple Pierre, il voyait pas qu'il donnait aux loups. Il court pi il se rend pas compte qu'il y a un loup là. Ça va trop vite en fait. Quand il démarre, y'a pas de loup. Puis au moment où il traverse, ben oui, il y a un loup qui arrive. Il arrive pas à ... je pense que le jeu, la situation de jeu, va tellement vite, qu'il ne pose pas les choses. Alors qu'avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon, de le déplacer et les autres loups, ben si on les manipule pas, ils bougent pas. Et j'ai l'impression qu'en faisant le chemin avec le référentiel, dans sa tête. Peut-être qu'il va se dire, « oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comport... les comportements</p>	<p>Le référentiel permet de mettre à distance la situation de jeu et éventuellement d'émettre des hypothèses.</p> <p>Il favorise aussi les situations de langage. En effet pour certains enfants, c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel plutôt qu'en situation de jeu (la mise à distance est plus compliquée)</p>	<p>D : Pierre il voyait pas qu'il donnait aux loups</p> <p>G : vu que ça va trop vite en fait</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>G : vu que le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles</p>	<p>Loups, cochons → → la référence est le fictionnel</p> <p>La situation de jeu, référentiel → → la référence est le monde de l'enseignement</p> <p>Bouger, chemin → la référence est le monde du quotidien</p> <p>On a le temps de prendre son cochon → modalisation appréciative positive</p> <p>Peut-être qu'il va se dire → modalisation logique qui signale un doute quant à l'efficacité decS</p>	<p>DP : l'enjeu de l'opposition ne va pas e soi</p> <p>N i : Nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>Nt : nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico - techniques</p> <p>DP : les élèves assimilent la salle de sports à l'action</p>

			<p>tactico - techniques</p> <p>C : avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon et de le déplacer</p> <p>C : Peut-être qu'il va se dire, « oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comportement</p> <p>C : le référentiel favorise la situation de langage</p> <p>G : vu que pour certains enfants c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel qu'en situation de jeu</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>	sur le comportement de Pierre	
44	S : et finalement, c'est ce que tu attends comme transformation ?				
45	<p>L : voilà, je me dis que ça peut aider. Alors, je dis pas que c'est une solution... Ça va faire tout ! Mais, ça peut aider. D'ailleurs sur Pierre ça a aidé. Par ce qu'on avait un blocage ! Et j'ai bien... J'ai quand même fait 5/6 séances, il y a toujours le même blocage. Et je pense que sans référentiel, sans rien, en laissant faire que jeu, j'aurais pu faire 10 séances, je sais pas si Pierre... il aurait toujours rapporté des trésors ou pas. Peut-être qu'avec de la chance, mais là ça a été quand même assez vite, au bout de six séances, on a discuté, la séance suivante qui a été faite dans le jeu, alors, il a pas forcément gagné beaucoup de trésors, mais il en a gagné quand même deux. Et, il faisait attention, il courait pas dans le vide. Il regardait même si il sortait</p>		<p>C : je me dit que ça peut aider</p> <p>C : je dis pas que c'est une solution</p> <p>C : D'ailleurs sur Pierre ça a aidé.</p> <p>C : il regardait même s'il sortait pas</p>	<p>Solution, séances, référentiel, situation → la référence est le monde de l'enseignement</p> <p>Blocage → la référence est le monde du quotidien</p> <p>Trésor → la référence est le fictionnel</p>	

	pas, je voyais bien qu'il avait... Il a pris des choses en compte et j'ai l'impression que c'est le <u>référentiel</u> qu'il y a quand même aidé. Et la situation de langage				
--	---	--	--	--	--

Les éléments de position énonciative sont en gras et soulignés. Les données sont reformulées dans la dernière colonne.

Afin d'accéder aux raisons souvent implicites dans le discours, nous reconstituons l'argumentation déployée à partir d'une adaptation du modèle de Toulmin présentée dans notre paragraphe 11.1. Ce détour nous permet de reconstruire et de formuler les nécessités sous-jacentes qui occupent la place des fondements.

schéma 12 Interprétation d'une séquence au regard de l'outil adapté de Toulmin

Données				conclusion
<p>Y'a pas tous les paramètres où tout le monde court en même temps</p> <p>Les autres cochons courent en même temps</p>		<p>G : vu que pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble-t-il de passer par la manipulation</p> <p>F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux des mises en langage</p>		<p>j'ai l'impression qu'en mettant avec le petit référentiel, et en touchant, on essaie de refaire le jeu, mais de manière plus simplifiée</p> <p>on peut vraiment poser les choses</p> <p>C'est en ça que j'utilise le référentiel. C'est pour simplifier les choses en fait</p> <p>Quand ils me disent quelque chose à l'oral j'essaie d'utiliser le référentiel</p>
<p>Pierre il voyait pas qu'il donnait aux loups</p> <p>Pour certains enfants, c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel plutôt qu'en situation de jeu (la mise à distance est plus compliquée)</p>		<p>G : vu que ça va trop vite en fait</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>G : vu que le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico -techniques</p>		<p>avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon et de le déplacer</p> <p>Peut-être qu'il va se dire, « oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comportement</p> <p>C : le référentiel favorise la situation de langage</p>
				<p>je me dis que ça peut aider</p> <p>je dis pas que c'est une solution</p> <p>D'ailleurs sur Pierre ça a aidé.</p> <p>il regardait même s'il sortait pas</p>

12.3.2 Les extraits vidéo des tentatives mises en œuvre

Les films sont traités à part et permettent de mettre à plat les tentatives du point de vue de l'expérience par le biais des choix concrets effectivement mobilisés.

Voici un exemple à partir d'une capture d'écran.



S : scores
individuels

S : maquette de l'espace
de jeu avec joueurs
mobiles

L : dans une salle qui
n'est ni la salle de classe
ni la salle d'EPS

R : 7 élèves

T → plusieurs jours après la séance

A → Echange majoritairement avec un élève de Petite Section pour l'amener à comprendre le but des attaquants (analyse par le chercheur à partir des interventions de l'enseignante au cours de la mise en langage)

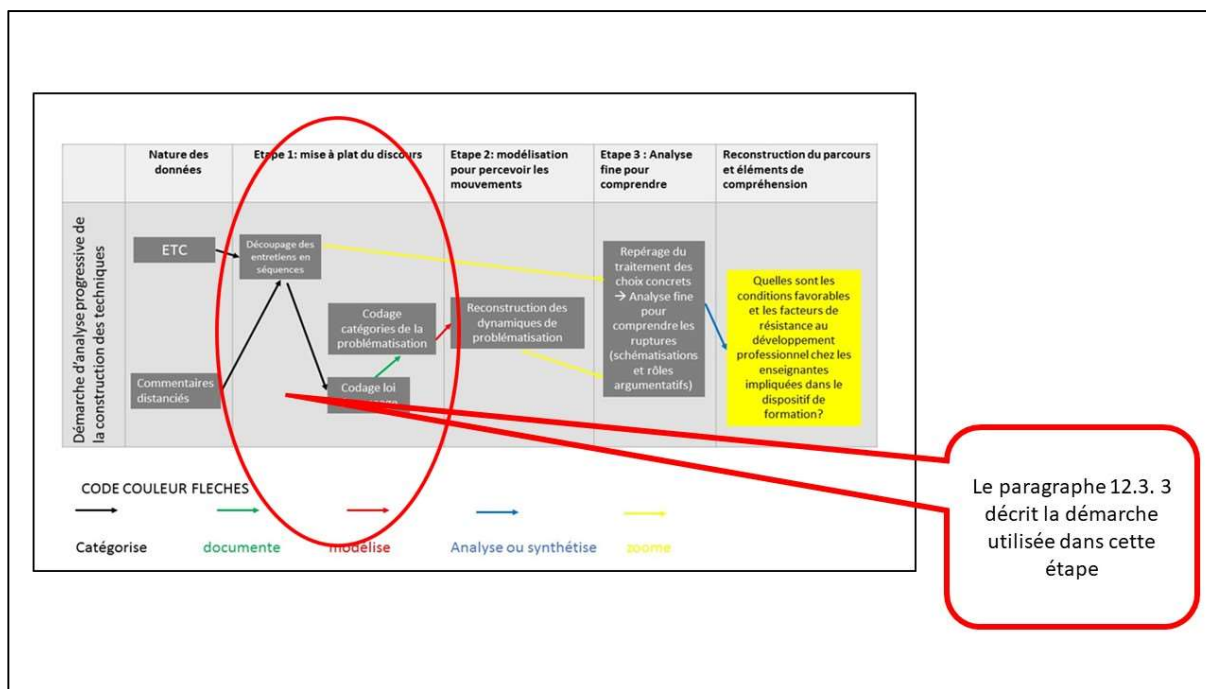
O → Que doit faire Pierre pour ne plus donner son trésor aux loups ? (analyse par le chercheur à partir des interventions de l'enseignante au cours de la mise en langage)

12.3.3 Discours portant sur les techniques alternatives

En ce qui concerne les techniques alternatives débattues au cours des ETC, la mise à plat vise à identifier les éléments constitutifs de la problématisation à l'aide de la loi de passage de Toulmin de la même manière que pour les tentatives ou hypothèses. Nous ne recherchons pas d'indices de position énonciative. Nous considérons que ces indices sont plus fiables sur les

épisodes issus des tentatives ou hypothèse que l'enseignante met en œuvre dans la mesure où elle produit de l'argumentation à partir de choix qu'elle a anticipés. Le schéma 13 aide à se repérer dans la démarche d'analyse.

Schéma 13 Repérage de l'étape 1 dans la démarche d'analyse des techniques alternatives



Nous illustrons cette première étape par l'exemple qui suit, issu du même ETC 3 de Ludivine. Dans cette séquence, Ludivine met en discussion la maquette qu'utilise l'enseignante avec des élèves de deux et trois ans. Cette maquette posée au sol, dans un grand format, orientée comme l'espace réel contient les différents espaces de jeu. Des figurines mobiles en papier représentent les attaquants et les défenseurs.

Tableau 11 un exemple de mise à plat du discours à partir d'une technique alternative

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Catégories de la problématisation
69	L : ben moi... 'fin... Quand on fait que du jeu sans référentiel, si on n'utilise pas du tout de référentiel, il y a des enfants qui comprennent d'emblée, les règles, qui participent, qui gagnent, y'a pas de problème pour ceux là. Mais y'a des enfants c'est trop compliqué. Y'a trop de paramètres qui rentrent en compte quand ils sont dans les jeux. Ça va vite. Nous les premiers, quand on observe, c'est pas facile d'observer donc pour des tous petits, je pense qu'ils savent pas ce qu'il faut regarder. On a beau leur dire « tu regardes les cochons », comme ça change tout le temps, ils savent pas qui sont les cochons. on a beau mettre des chasubles, des couleurs, c'est pas forcément évident pour des petits. donc je	Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.	D : y'a des enfants c'est trop compliqué G : vu que ça va vite F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique D : ils savent pas ce qu'il faut regarder	DP : le constant renouvellement du jeu le rend difficile à lire pour les élèves Ni Nécessité de lire un jeu dynamique

	<p>me dis qu'en posant avec le référentiel, en leur disant « bon ben là on est dans une situation ... voilà on est dans cette situation-là, ce jeu là qu'on a fait à tel jour, il s'est passé ça » en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses . Surtout poser les choses. Y a pas tous les paramètres affectifs, ça court dans tous les sens, je sais pas quoi regarder. Parce que là, ça simplifie, y'a que 5/6 cochons, y'a qu'un loup.</p>		<p>C : en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses</p> <p>C ; Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.</p>	
70	<p>S : mais là, c'est pas ce qu'elle fait. Là elle est pas en train de reproduire une situation qui a eu lieu.</p>			
71	<p>L : Non là elle est dans la compréhension du jeu. Et je trouve que ça aide aussi avec un référentiel. Quand elle parle « le loup on le pose là ! ». Elle montre dans le jeu et après elle montre dans le référentiel. Et je me dis qu'après pour les séances futures, il va se passer des choses au cours du jeu, elle va pouvoir revenir au référentiel et on va pouvoir voir « ben ça se passe pas bien, parce que peut-être que le loup n'était pas à la bonne place. Ou peut-être que les cochons n'étaient pas à la bonne place. » Et le fait d'en avoir parlé d'abord en situation de jeu puis après sur le référentiel... Le référentiel ça permet de poser les choses. On a dit les cochons ils peuvent aller là ou là, le loup que là, et après quand il va y a avoir des situations de jeu où il va y avoir des situations problèmes, on va pouvoir résoudre avec le référentiel. Ben oui mais la ça marche pas parce que le cochon il est pas placé au bon endroit. Et le fait qu'elle fasse ça dans la salle de jeu</p>		<p>C : elle est dans la compréhension du jeu</p> <p>C : je trouve que ça aide aussi avec un référentiel</p> <p>C : il va se passer des choses au cours du jeu, elle va pouvoir revenir au référentiel</p> <p>G : vu que le référentiel ça permet de poser les choses</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour comprendre les règles de la pratique</p>	<p>Ni : Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)</p>
72	<p>S : et le fait qu'elle fasse ça dans la salle de jeu, en début de séance qu'est-ce que tu en penses ?</p>			

Là encore le modèle adapté de Toulmin nous aide à reconstituer l'argumentation déployée et à accéder aux raisons.

schéma 14 Interprétation d'une séquence au regard de l'outil adapté de Toulmin

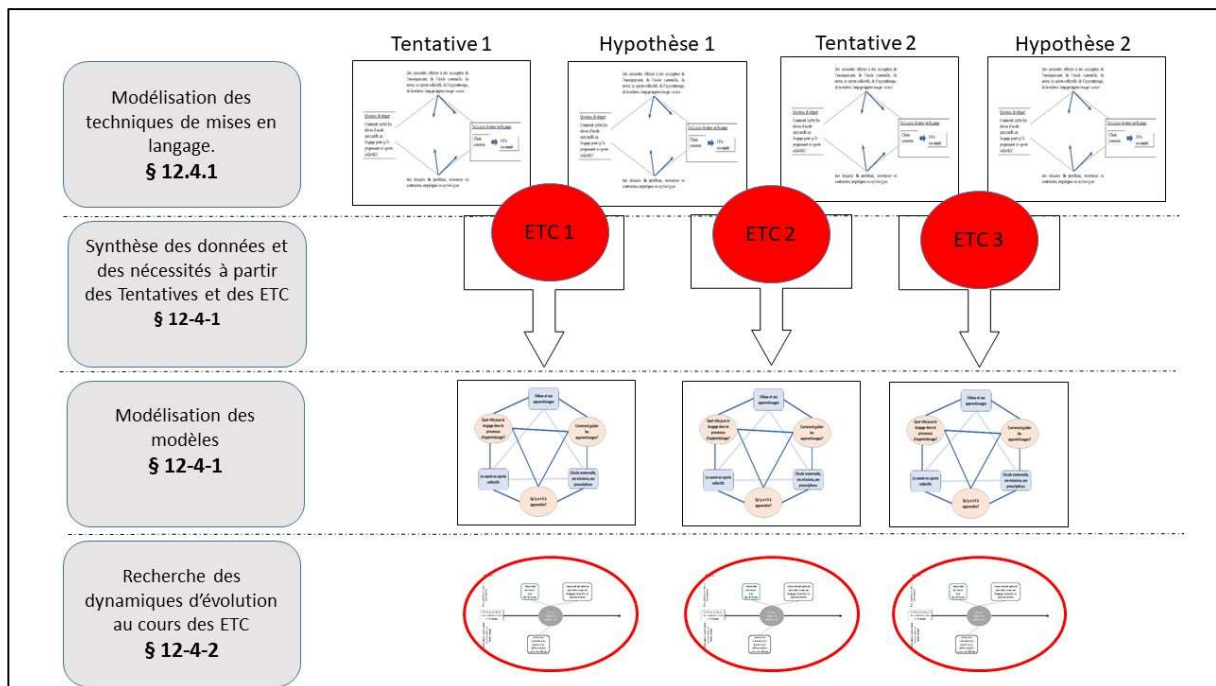
Données				conclusion
<p>y'a des enfants c'est trop compliqué</p> <p>ils savent pas ce qu'il faut regarder</p> <p>Comme ça change tout le temps, ils ne savent pas qui sont les cochons</p>		<p>G : vu que ça va vite</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p>		<p>en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses</p> <p>Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.</p>
		<p>G : vu que le référentiel ça permet de poser les choses</p> <p>F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p>		<p>je trouve que ça aide aussi avec un référentiel</p> <p>il va se passer des choses au cours du jeu, elle va pouvoir revenir au référentiel</p> <p>elle est dans la compréhension du jeu</p>

12.4 Deuxième étape : Modéliser pour percevoir les mouvements

La fonction de cette deuxième étape est de révéler les mouvements que produit l'introduction de la controverse au cours de l'ETC, du point de vue des tentatives ou hypothèses, des données et des nécessités, en relation avec nos trois premières questions de recherche. Dans cette perspective il nous faut modéliser les tentatives et les hypothèses pour pouvoir les comparer. Nous serons ainsi en mesure de dévoiler ce qui bouge du point de vue des tentatives, des données et des nécessités. En parallèle, une modélisation des dynamiques de problématisation qui émergent dans les temps de mise en débat des techniques alternatives au cours des ETC nous donnent accès à la construction de nouvelles données et de nouvelles nécessités.

Le schéma qui suit présente une vision globale des différentes opérations de traitement des données au cours de cette étape.

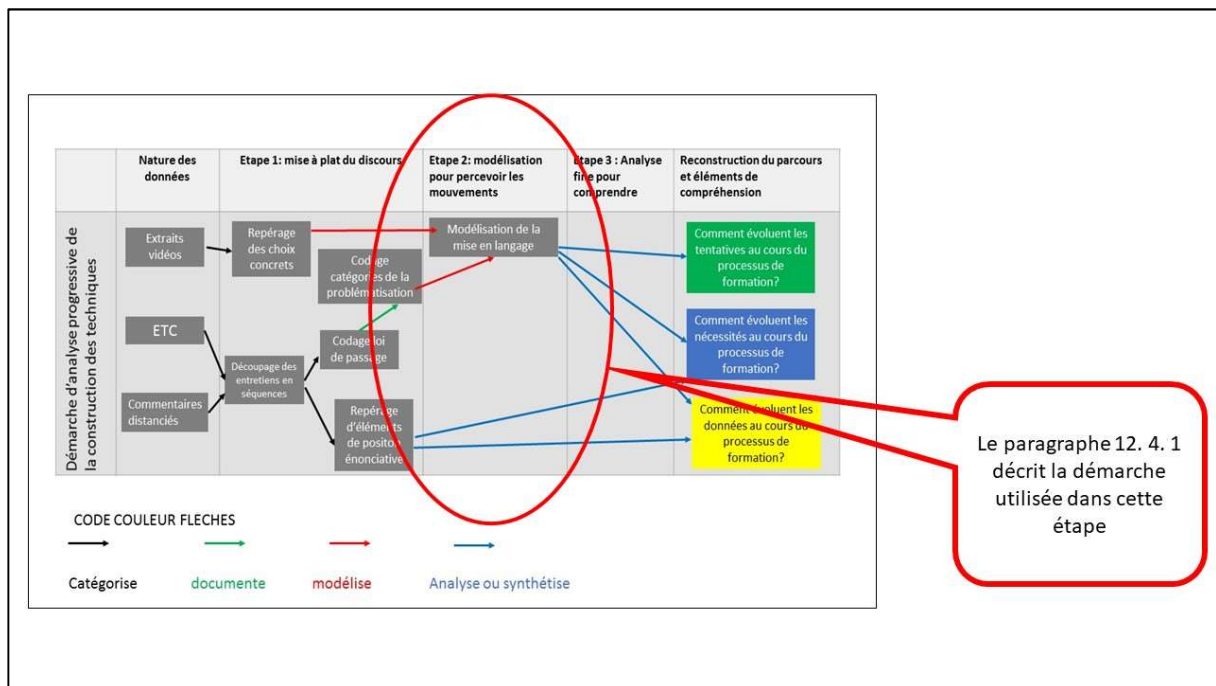
schéma 15 Vue globale du traitement des données dans l'étape 2



12.4.1 Modélisations des mises en langage

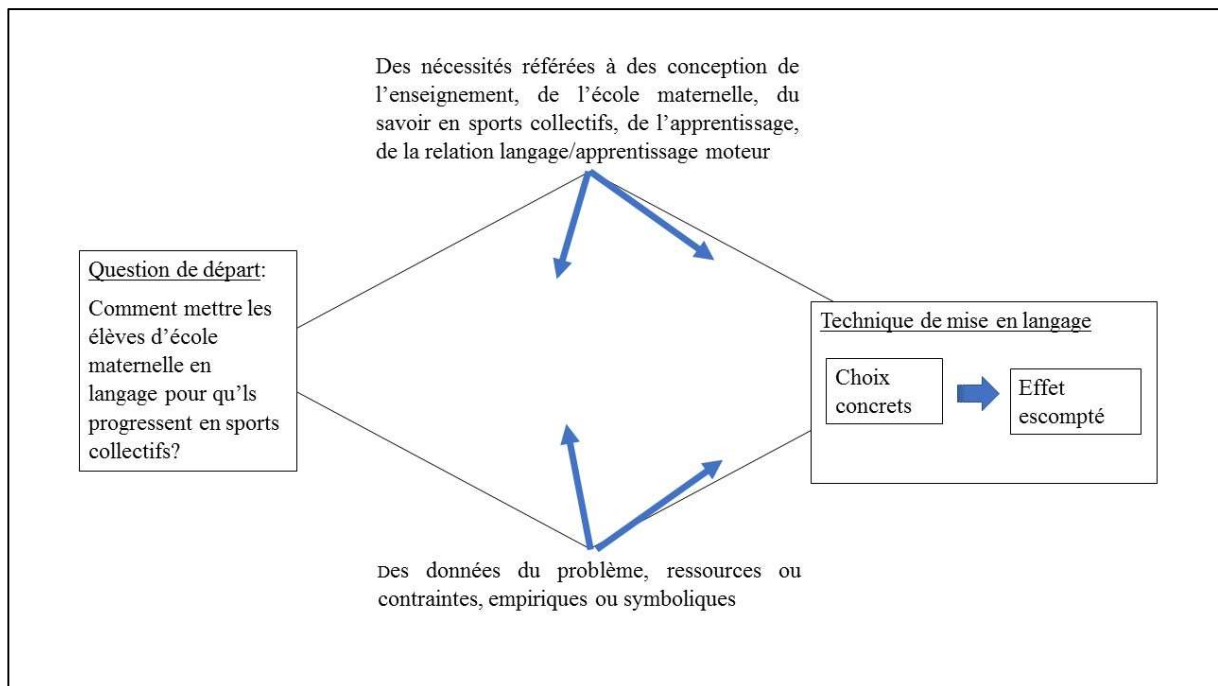
Le schéma 16 aide à se repérer dans la démarche d'analyse.

Schéma 16 repérage de l'étape 2 dans la démarche d'analyse des techniques et hypothèses

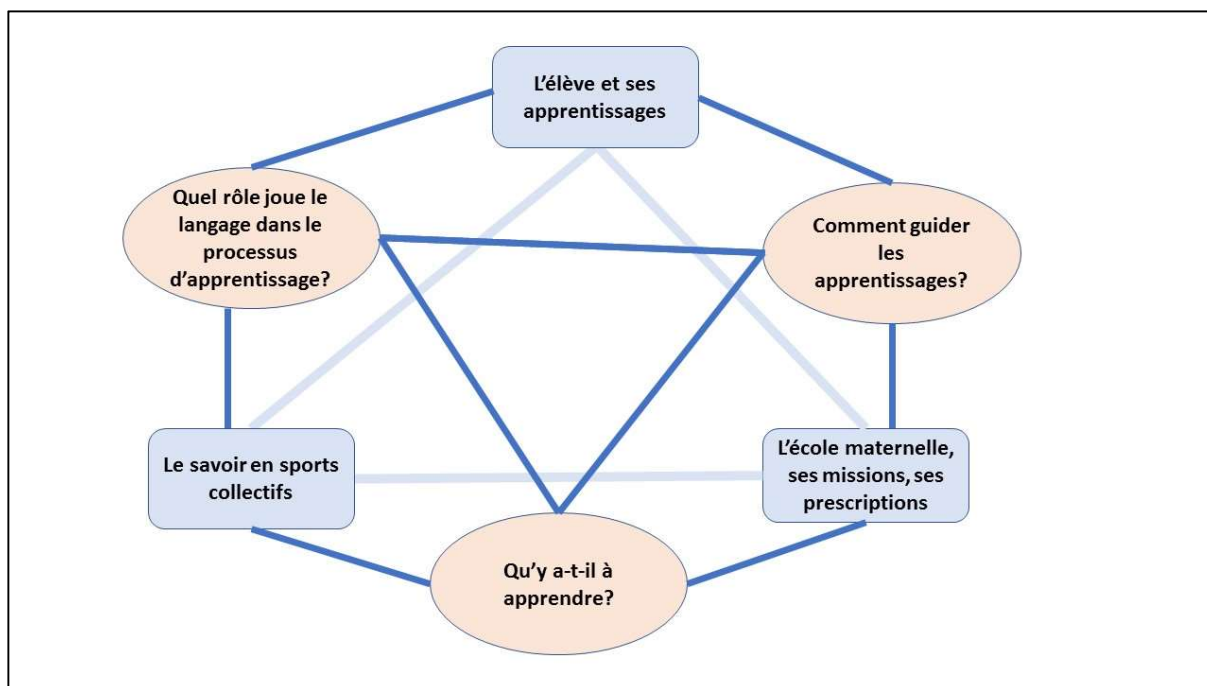


Il s'agit en premier lieu de modéliser les tentatives réalisées ou les hypothèses exprimées par l'enseignante de manière à répondre à notre première question de recherche. Cette modélisation s'effectue à partir du modèle heuristique des mises en langage tel que nous avons eu l'occasion de le présenter dans le paragraphe 6.3.2.2 et de nous en servir pour rendre intelligible notre méthodologie. Ce modèle rend compte des nécessités qui constituent le cahier des charges de la technique, des contraintes et des ressources que l'enseignante fait peser sur sa technique et de la solution qu'elle produit en agencant des choix concrets au vu d'un effet escompté sur l'apprentissage des élèves. Il constitue le moyen de restituer l'évolution des tentatives au fil des trois séquences de formation.

Figure 5 modélisation d'un extrait de mise en langage



A ce stade de l'analyse nous proposons de mettre en relation les données et les nécessités mobilisées et la gestion du système didactique telle que l'enseignante l'opérationnalise dans les tentatives de mises en langage. Nous mobilisons à cet effet le schéma 6 du modèle opératif que nous avons présenté dans le paragraphe 7.5.1 que nous rappelons ci-dessous. Données et nécessités identifiées dans l'étape précédente nous permettront de repérer comment, dans l'action, l'enseignante répond aux trois types de questionnement, et de caractériser la mise en langage. Toutefois, dans notre écrit, ces modèles opératifs seront dévoilés dans le croisement des cas.



En parallèle, les éléments de position énonciative recueillis dans l'étape 1 nous permettent de qualifier le discours en croisant la présence ou non de modalisation appréciative pour évaluer l'efficacité des choix concrets opérés et les mondes dans lesquels s'expriment données et nécessités.

Afin de rendre plus explicite cette étape de notre méthode, nous poursuivons le traitement de la séquence de l'ETC 3 au cours de laquelle Ludivine met en discussion la maquette dont elle fait usage au cours de la mise en langage.

Le tableau 12 catégorise les données selon leur nature (épistémique renvoyant au savoir, psychologique renvoyant aux élèves, ou didactique, renvoyant à la situation d'apprentissage) et synthétise les mondes dans lesquels elles s'expriment. La numérotation des données donnent accès à la chronologie de leur émergence dans le discours et permet de repérer celles qui sont mobilisées au cours de différents entretiens.

Tableau 12 exemple de synthèse des données pour Ludivine

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
	Données de nature épistémique		
D4	L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire par les élèves T2S541 <i>les autres cochons courent en même temps</i> La référence est le <u>fictionnel</u>	L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire par les élèves	
D2	L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi T2S5.43 <i>Il va tout le temps où il y a les loups</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
	Données de nature psychologique		

Ce tableau met en regard l'extrait que nous traitons concernant la séquence issue de la technique mise en œuvre et l'extrait que nous filons en parallèle concernant la séquence issue de la technique alternative

Les nécessités reçoivent le même traitement comme le montre le tableau 13. Ces tableaux de synthèse figurent en annexe.

C'est sur la base de ces deux tableaux que s'établit le travail sur le genre de discours mobilisé pour mettre en discussion techniques et hypothèses au cours du processus de formation.

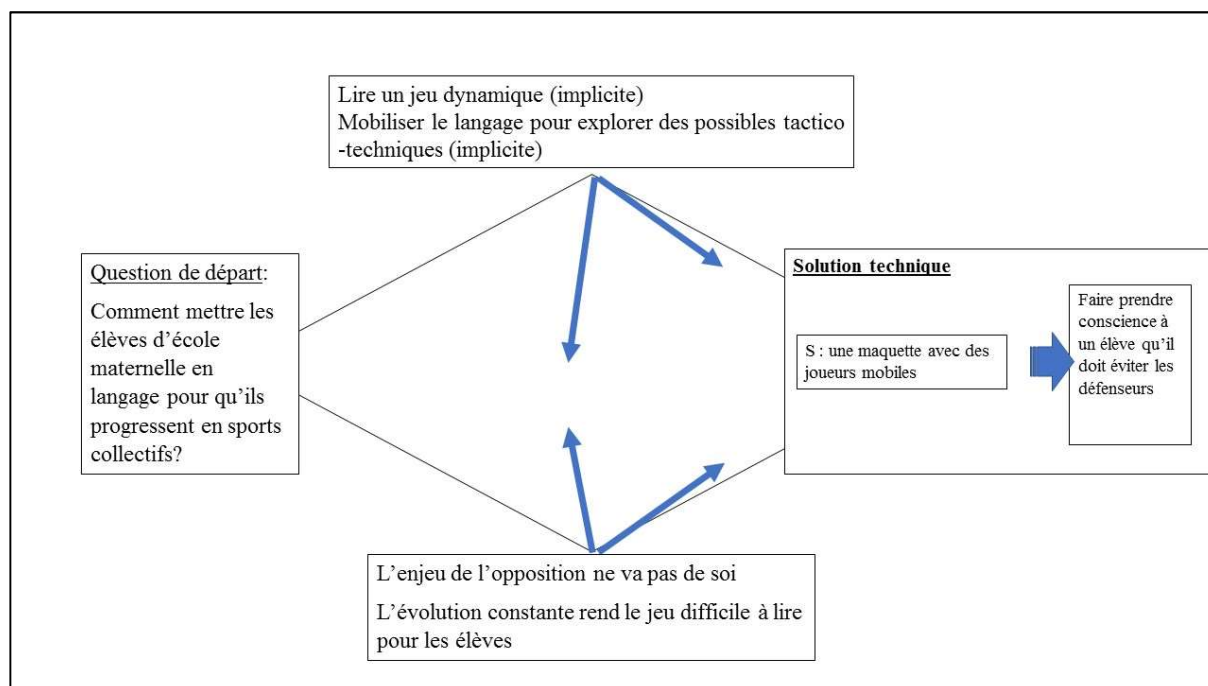
Tableau 13 exemple de synthèse des nécessités pour Ludivine

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N5	Nécessité de lire un jeu dynamique (implicite)	Nécessité de lire un jeu dynamique (implicite)	
	T2S5.41 <i>Y'a pas tous les paramètres où tout le monde court en même temps</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>		
	T2S5.43 <i>ça va trop vite en fait</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N4	Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)		
	T2S5.41 <i>Pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble t-il de passer par la manipulation (commentaire distancié).</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	T2S5.43 <i>pour certains enfants, c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel qu'en situation de jeu</i> Les références sont le <u>quotidien et l'enseignement</u>		
	T2S3.29 <i>le regard à distance des observateurs peut faciliter la compréhension du jeu</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	T2S4. 37 <i>Il y a pas l'affectif qui rentre en compte</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N16		Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action	
N19	Nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques		

	T2S5.43 le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses La référence est l' <u>enseignement</u>		
--	---	--	--

Modélisons maintenant l'extrait cité en exemple pour illustrer cette étape de notre méthode d'analyse. Ces modélisations figurent dans le corps du texte.

Figure 6 exemple de modélisation d'une tentative (Tentative 2, Ludivine)



A partir de ces éléments, nous pouvons interpréter comment Ludivine prend en charge le questionnement aux interactions des pôles du système didactique. Cette interprétation contribue à la reconstruction du modèle opératif mobilisé dans l'action.

Tableau 14 exemple de synthèse d'une mise en langage (tentative 2, Ludivine)

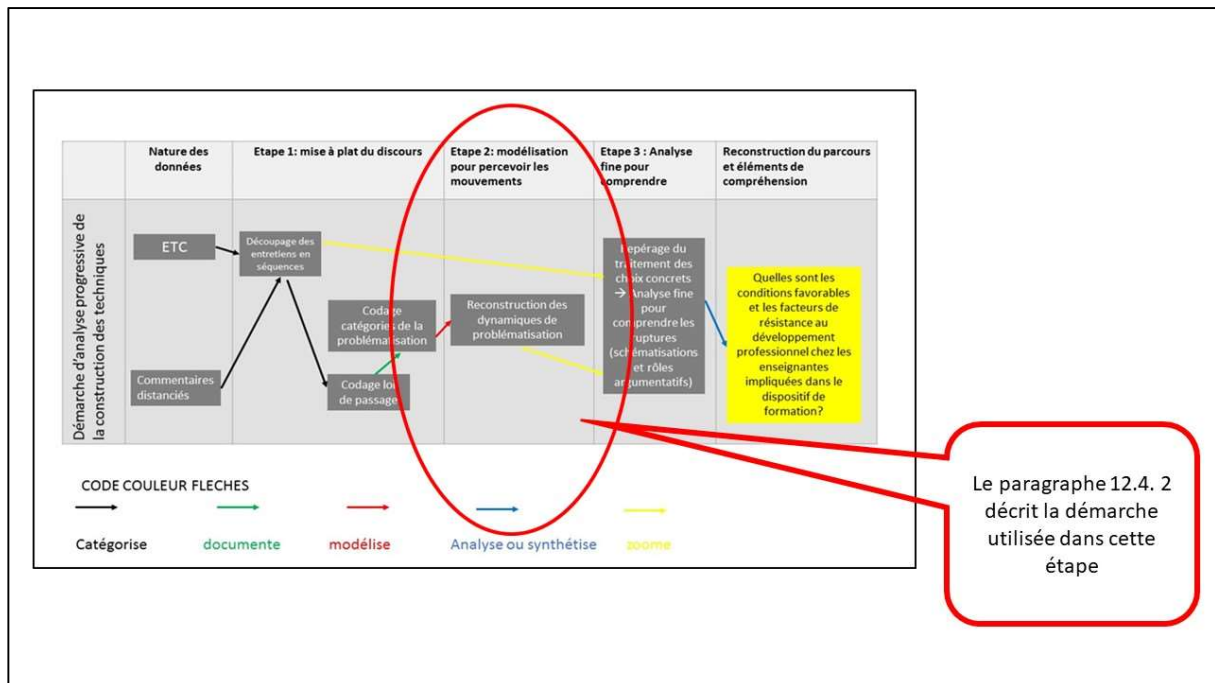
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir visé est le choix d'une trajectoire en tenant compte des déplacements possibles des adversaires pour évaluer au mieux le rapport de forces dans le temps et dans l'espace. Il s'agit d'être un bon attaquant dans une situation complexe.	Le langage sert à se mettre à distance pour comprendre les causes de ses échecs et se projeter dans de nouvelles solutions. pédago La mise en langage a une fonction projective	La maquette est considérée comme un élément de solution problématisé. C'est un outil qui donne du temps et permet de poser les choses. C'est au regard de ces critères (mise en activité et adhésion des élèves) que son efficacité est mesurée et non à l'aune de l'activité d'apprentissage des élèves en EPS

Registre du discours
<p>Le registre de l'efficacité est mobilisé pour évaluer la pertinence de la maquette. Les références au monde de l'enseignement sont majoritaires dans une logique de moyens (pédagogique) Le monde des sports collectifs est absent, les nécessités sont peu nombreuses.</p> <p style="text-align: center;">Le discours tend vers le registre technico-pédagogique</p>

12.4.2 Modélisation des dynamiques de problématisation en jeu dans les ETC

Repérons-nous à nouveau dans la démarche d'analyse à l'aide du schéma 17.

Schéma 17 Repérage de l'étape 2 dans la démarche d'analyse des techniques alternatives



Mettre en chronologie les différents entretiens a pour but de saisir ce que provoque l'introduction des vidéos qui montrent des techniques alternatives en nous focalisant sur les choix concrets. Notre objectif est d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question de recherche (comment évoluent les données prélevées par les enseignantes au cours du processus de formation ?) et à la troisième question de recherche (comment évoluent les nécessités en discussion au cours du processus de formation ?)

La formalisation proposée répond à différentes préoccupations dans une perspective dynamique :

- Faire apparaître les choix concrets, sur l'axe pragmatique, qui sont discutés au cours de l'ETC et l'impact que cet examen a sur les hypothèses et tentatives des enseignantes. Elles apparaissent au centre de la figure 6.
- Faire apparaître les données prélevées pour chacun des choix concrets qui sont discutés. Sont-elles récurrentes ? Elles apparaissent en bas de la figure 6 et sont reliées à la séquence dédiée au choix concret qui les a vues émerger.
- Faire apparaître les nécessités examinées ou sous-jacentes à partir de chaque choix concret. Sont-elles remobilisées plusieurs fois ? Elles sont codées par couleur (**conception de l'apprentissage**, **conception du savoir en sports collectifs**, **conception de la relation langage/ apprentissage moteur**, **conception de l'école maternelle**). Un autre codage fait apparaître leur statut.



Les nécessités implicites sont sous-jacentes dans le discours mais non exprimées. Les nécessités thématiques sont énoncées mais ne sont pas reliées à une théorie. Les nécessités institutionnalisées sont exprimées pour elles-mêmes et mise en relation avec une théorie.

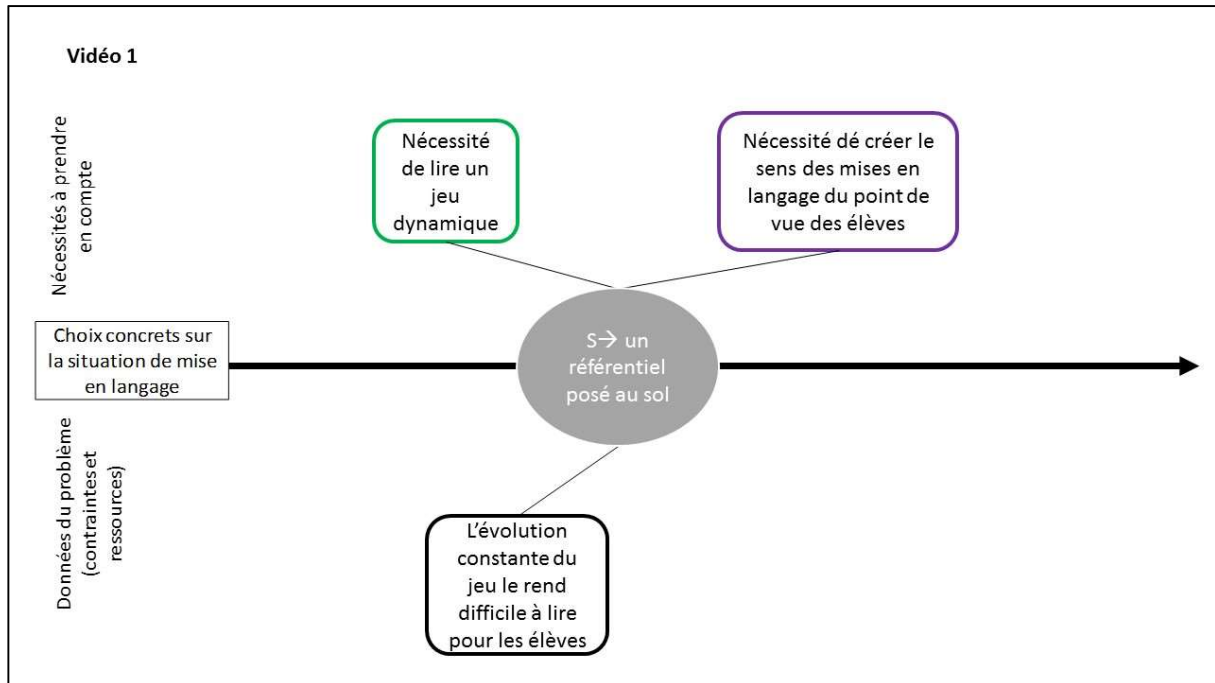
- Faire apparaître les moments de problématisation qui articulent des données du problème et des nécessités (en les reliant)

Nous portons une attention particulière à la manière dont émergent les nécessités de façon à percevoir si au cours du processus de formation, non seulement de nouvelles nécessités apparaissent, mais si d'autres changent de statut et deviennent thématiques ou théorisées. Un codage particulier rend lisibles ces changements éventuels de statut ainsi que la conception à laquelle elle renvoie. Nous proposons ci - dessous une modélisation de ce traitement à partir de l'exemple que nous filons de l'ETC 3 de Ludivine où le choix d'une maquette est mis en débat dans une technique alternative.

La modélisation qui suit représente un espace de problématisation technique généré par l'introduction d'une vidéo alternative au cours de l'ETC. Au cours de chaque ETC, trois extraits vidéo seront introduits potentiellement porteurs de controverse. Chacune des vidéos met en débat les choix concrets de l'enseignante. L'espace de problématisation technique rend compte de la chronologie des épisodes de problématisation et se lit de gauche à droite. Sur l'axe de l'expérience apparaissent les choix concrets, éléments de solution. Dans le haut de l'espace

figurent les nécessités et dans le bas, les données. Les articulations entre les éléments sont représentées par les traits. Ainsi dans l'exemple qui suit la donnée émerge en premier.

Figure 7 exemple d'espace de problématisation technique



12.5 Troisième étape : analyser finement pour comprendre les mouvements

La fonction de cette troisième étape est de comprendre ce qui génère les mouvements et comment ils se négocient au cours de l'entretien. Ce temps contribue à identifier les conditions favorables et les points de résistance à l'évolution des techniques (quatrième question de recherche) en donnant accès à des processus argumentatifs.

A ce stade, il s'agit de repérer le sort réservé à chacun des choix concrets mis en débat. Sont-ils abandonnés ? Discutés ? Explorés ? Au regard de quelles données et de quelles nécessités ? Ce repérage s'effectue à partir des dynamiques de problématisation puis par comparaison de la tentative explicitée en début d'ETC qui chemine vers l'hypothèse produite en fin d'ETC. Il délimite les objets du débat au cours des ETC successifs.

La comparaison de la tentative discutée en début d'entretien et de l'hypothèse exprimée en fin d'entretien oriente le choix du moment de rupture en faisant apparaître les mouvements du point de vue des choix concrets. Puis, une ou deux séquences au cours desquelles ce choix concret est mis en débat dans les tentatives alternatives sont étudiées à la condition qu'elles aient été explorées.

Discutée → Le choix concret est articulé à une donnée ou à une nécessité.

Explorée → Le choix concret est articulé à une donnée et à une nécessité. Ce temps d'analyse se déroule en deux phases successives. La première phase a vocation à repérer les ruptures en mettant en relation des mouvements sur les choix concrets et des épisodes de problématisation. Nous qualifions de rupture l'évolution d'un choix concret associée à un processus de problématisation. Le tableau qui suit remplit cette fonction de repérage. Il caractérise les choix effectués dans les extraits vidéo des techniques alternatives et le sort que leur réserve l'enseignante.

Pour illustrer notre méthodologie, nous demeurons concentrés sur l'ETC 2 individuel de Ludivine.

Tableau 15 synthèse du sort réservé aux choix concrets par Ludivine au cours de l'ETC 3

	tentative 2	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 3
Support	Un référentiel avec des joueurs mobiles	Un référentiel posé au sol Exploré	Pas de support Non discuté	« Un référentiel pas comme on a l'habitude » Exploré	Un référentiel négocié avec les élèves avec des couleurs
Activité de l'enseignante	Fait mettre en relation le score d'un élève et son comportement	Assure le lien entre l'espace réel et l'espace représenté ? distribue la parole Non discuté	Elle donne la conclusion Discuté	Elle les aide en manipulant Exploré	Non renseigné
Lieu	Dans la classe	Dans la salle de motricité Discuté	Dans la salle d'EPS, à l'écart Non discuté	Dans la classe Non discuté	Un autre lieu que celui de l'action
Temps	Après l'action	Avant l'action Exploré	Jouer et discuté sans perdre de temps Discuté	Après la séance Non discuté	Après et juste avant l'action
Objet des échanges	Les trajectoires d'un attaquant	Les espaces autorisés Non discuté	Une petite a eu 7 points Une petite a trouvé des trous Exploré	Comment a-t-il fait pour perdre ? La cabane Non discuté	Les difficultés dans le jeu
Regroupement	Un petit groupe avec les enfants qui ont observé	Toutes la classe Non discuté	Les attaquants Non discuté	6 élèves Non discuté	Un petit groupe

L'analyse fine des moments de rupture a pour but d'accéder à des éléments explicatifs au regard du sort réservé à certains choix concrets puisqu'ils témoignent sans doute d'un mouvement sur les conceptions mobilisées par l'enseignante.

Les schématisations permettent de voir quels aspects saillants du choix concret sont privilégiés. Ainsi, observer les opérations langagières effectuées par l'enseignante sur un choix concret en termes de schématisation selon les outils de Grize révèle ces mouvements.

Par ailleurs, repérer les changements de positionnement dans le débat à propos d'un choix concret apparaît également comme significatif d'une évolution des conceptions mobilisées. Le trilogue de Plantin permet de repérer ces changements de positionnement.

À l'issue de cette étape, nous sommes en mesure d'expliquer un point de rupture décisif au cours de l'ETC que nous mettons en exergue dans nos résultats.

Reprenons le fil de notre exemple. Une modification en ce qui concerne l'objet des échanges entre la tentative 2 et l'hypothèse 3 apparaît comme significative d'une rupture. Ce choix concret est mis en débat à deux reprises au cours de l'entretien. Ces deux épisodes de problématisation ont lieu à propos de la deuxième vidéo alternative.

Tableau 16 Exemple d'analyse fine d'un moment de rupture au cours de l'ETC 3 de Ludivine

	Entretien	Commentaires distanciés	Opérations de schématisation adaptées des travaux de Grize	Rôles argumentatifs (opposant, proposant, tiers)
114	S ⁶ : moi je suis maline ! j'aime bien la conclusion. Donc de quoi on parle ? là ?			
115	L : des loups et des cochons ? 'fin des moutons.		les moutons → nouvel objet de discours	
116	S : oui mais est-ce qu'on est sur les règles ? Est-ce qu'on est sur un problème ?			
117	L : Oui une difficulté qu'il y a été juste vue avant puisque visiblement les moutons ne pouvaient pas sortir. Les loups... Il y a une petite qui a trouvé des trous.		Une difficulté → mise en position de thème Juste vue avant → opération d'actualisation qui présente la difficulté sous l'angle temporelle Visiblement ... → opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui	Proposant au regard de l'objet des échanges de la mise en langage alternative (une difficulté)

⁶ S est l'initiale du prénom du chercheur.

			caractérise la difficulté	
118	S : il y a une petite qui a trouvé les trous ! il y a une petite qui a trouvé les trous ! voilà ! d'accord. Donc, de quoi on parle finalement ? est-ce qu'on parle de comment défendre et comment être un loup ? Ou est-ce qu'on parle de comment attaquer et de comment être un mouton efficace ?			
119	L : ben là, c'est plutôt comment être un mouton efficace. On est sur l'attaque là.		Opération d'actualisation qui présente la difficulté sous l'angle général des sports collectifs	proposant
120	S : voilà, hein. Voilà, sur l'attaque.			
121	L : et pas sur la défense. Sur l'attaque.			
122	S : d'accord donc.... Cette histoire de trous là, comment ? C'est quand même bien de ça que l'on parle ?			
123	L : oui, ben tout le temps ! Ça se comprend... Les petits chemins, les trous ... oui. Alors ben cette histoire de trous, ils en parlent. Il dit « moi je passe où il y a des trous ». Je suis pas sûre que les autres enfants ils adhèrent. La petite en question qui a bien compris, elle, c'est très bien, enfin je veux dire elle est capable d'abstraire , elle va au-delà donc elle a parfaitement compris et elle y'a pas besoin de référentiel , y'a pas besoin de ... mais les autres là qui un peu gesti.. On en voit beaucoup jouer avec ... je sais pas, les petits rubans. Je suis pas sûre qu'ils soient réellement dans la situation de langage . Et je ne suis pas sûre qu'ils vont comprendre qu'il faut chercher des trous. Quand on va les remettre en jeu, ils vont peut-être encore être bloqués. Après, j'en sais rien, j'ai pas vu mais j'ai pas l'impression que tous les enfants adhèrent 'fin à cette situation de langage et aux petits trous. Ceux qui sont capables, les enfants performants, qui ont un degré d'abstraction, qui peuvent vraiment se mettre à distance entre le jeu où on a joué, et après avec le langage être capable de dire « ben oui j'ai fait ça » ou « il faut faire ça et tout ça ». Ces enfants-là ils n'ont peut-être pas besoin forcément de référentiel. Mais alors les autres, je suis pas sûre qu'ils comprennent vraiment. Quand on parle de trous, même pour certains ils vont peut-être chercher des vrais trous. Tu vois c'est pas forcément... je sais pas si tout le monde va adhérer. Faudrait revoir. Ben justement on va voir la séance après tu disais.		<p>Les trous → Nouvel objet du discours mis en position de thème</p> <p>Opération d'actualisation qualitative qui présente l'objet sous l'angle de la compétence requise chez des élèves</p> <p>Configuration qui articule l'objet du discours avec le choix « référentiel »</p> <p>La situation de langage → opération d'actualisation qui généralise l'objet du discours « les trous »</p> <p>Configuration qui explique le manque d'adhésion à l'objet « les petits trous » par une difficulté à abstraire</p>	Opposant (Je suis pas sûre) au regard des moyens mis en œuvre pour faire partager l'objet des échanges par tous les élèves.

Dans cette séquence, l'objet des échanges « une petite fille a trouvé des trous » apparaît comme une solution pour contourner une attaque efficace, difficulté pointée et à traiter au cours de la mise en langage. Ce statut de solution installe Ludivine en position de proposant au regard du choix concret et de son efficacité à mettre les élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS. Cependant, la verbalisation de cette solution sans support visuel place l'enseignante en position d'opposant. Les moyens mis en œuvre, selon Delphine, ne permettent pas à tous les élèves de partager l'objet des échanges. Celui-ci n'est pas accessible à tous les élèves et ne prend pas en charge une donnée (tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction). La maquette (le référentiel pour Ludivine), en mettant des images sur les mots et en contextualisant le lexique, prend en charge cette donnée et garantit l'accès de tous à la solution produite.

Dans cette séquence, le choix concret « objet des échanges » (O) entre en conflit avec une donnée « tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction ». Cette donnée sera prise en charge par une maquette comme garant d'un accès à l'effet escompté.

12.6 Reconstruction du parcours et interprétation en réponse aux questions de recherche

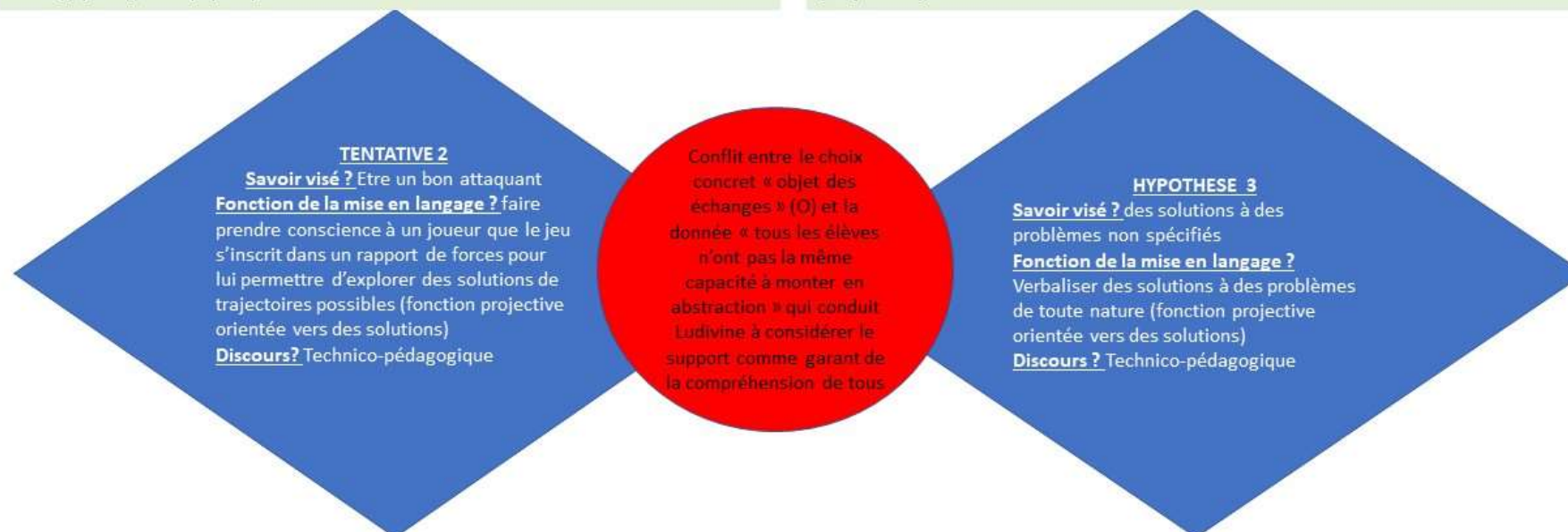
Ces trois premières étapes nous conduisent à commencer à reconstruire les parcours des enseignantes à partir de nos quatre questions de recherche. Reconstituer le parcours de chacune des enseignantes nous amène à dégager des pistes autour de l'évolution des conceptions en croisant les éléments de réponse à nos trois premières questions de recherche. Ces trois questions de recherche s'intéressent à des produits, à des instantanés, à des arrêts sur images, révélateurs des conceptions à l'œuvre à un moment donné de la formation. Pour chacune des tentatives, nous mobilisons et croisons des éléments tangibles (données, nécessités, solutions) afin de produire une interprétation de la mise en langage dans une perspective didactique. La quatrième question de recherche s'intéresse, elle, plutôt au processus de transformation de ces conceptions. Nous analysons ici la séquence 6 de la vidéo 2.

Le croisement des analyses des données issues des tentatives et hypothèses mises en œuvre ou exprimées et des données issues de la mise en débat des techniques alternatives au cours des ETC nous amène à produire un parcours singulier pour chacune des enseignantes confrontées au processus de formation tel que nous l'avons formalisé au début de cette troisième partie. Ce parcours prend en charge les réponses à nos quatre questions de recherche. Pour filer notre exemple jusqu'au bout, nous proposons un extrait du parcours de Ludivine.

Schéma 18 extrait du parcours de Ludivine

Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace (implicite), Nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves (implicite), Nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer (implicite), Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite), Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action (implicite), Nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques (implicite), Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre (implicite), Nécessité d'interagir pour apprendre (implicite)

Nécessités de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)



L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi

Les petits assimilent la salle de sport à l'action

L'évolution constante de la situation de jeu la rend difficile à lire pour les élèves

Les élèves ne savent pas se situer

Obtenir les prestations initiales des élèves demande du temps

Une prise en compte de plus affirmée de l'importance de l'action, une gestion de plus en plus outillée de l'alternance action/ réflexion sur l'action dans l'apprentissage et du rôle du langage dans le processus mais une centration sur l'organisation de l'aménagement de la situation au travers de la mobilisation d'un support, garant de la mise en activité de tous, qui minore les contenus d'apprentissage.

Une conception qui reste figée des sports collectifs notamment du point de vue de la défense

Quatrième partie

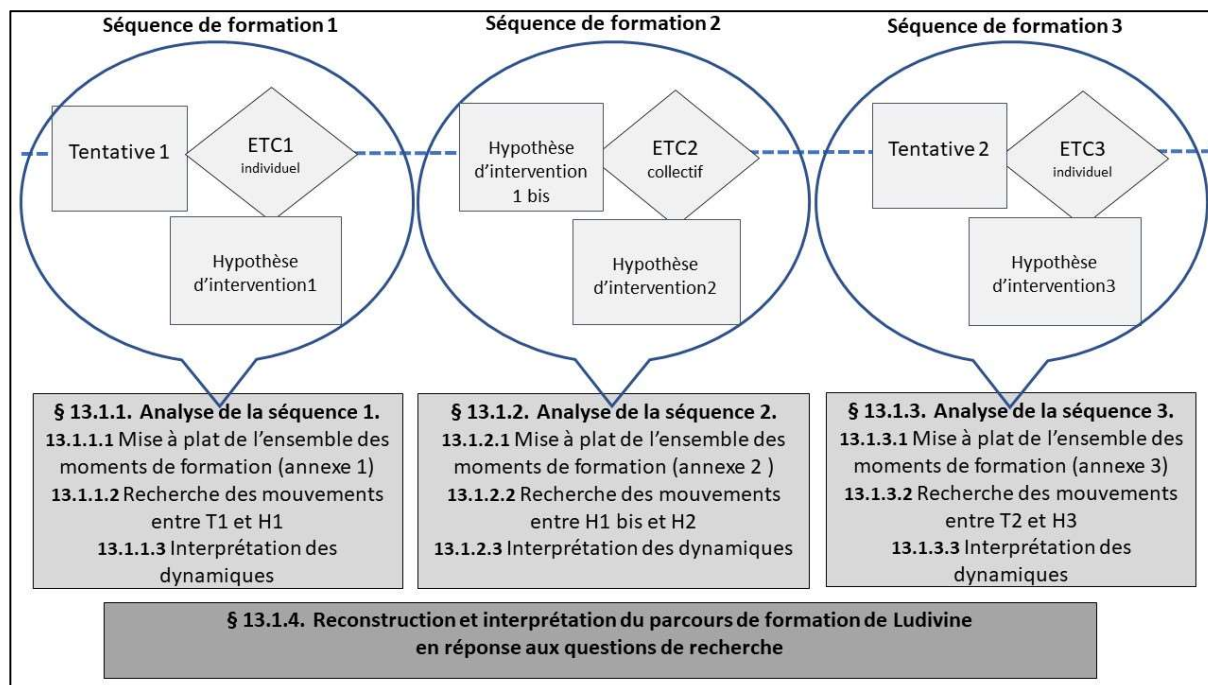
Quatre parcours d'enseignantes

Chapitre 13 : quatre parcours d'enseignantes

13.1 Le cas Ludivine

La présentation de ce cas va se dérouler selon la chronologie du dispositif de formation à l'aide du schéma 10 présenté p. 167. Les corpus analysés proviennent de trois séquences de formation dont la comparaison va permettre d'apprécier le parcours de Ludivine. Le schéma qui suit met en parallèle les séquences du dispositif de formation et la restitution des analyses. Sa mobilisation au fil des paragraphes favorise le suivi du cheminement de l'enseignante.

Schéma 19 mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses

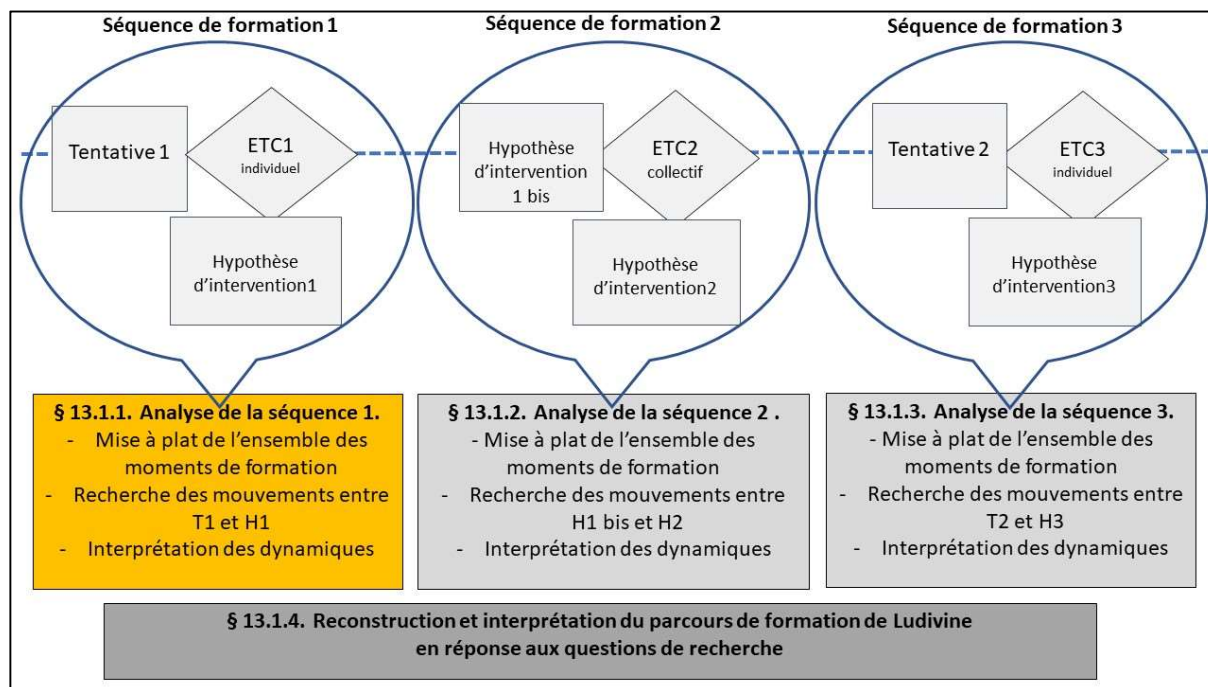


Ludivine enseigne dans la même école que Gladys. Elles font partie de la même équipe.

13.1.1 Analyse de la séquence T1-ETC1-H1

Au cours de cet entretien, le corpus concerne la tentative 1, les trois techniques alternatives mises en discussion et l'hypothèse 1 produite en fin d'entretien. Le schéma qui suit permet de se situer dans l'ensemble de la démarche.

Schéma 20 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche



La mise en langage observée (tentative 1) comme support de l'ETC 1 intervient à la septième séance du cycle de sports collectifs. Les élèves de petite section jouent au jeu du loup. Ludivine a apporté quelques commentaires distancés à cet entretien.

13.1.1.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

Les entretiens ont subi une première étape de traitement au cours de laquelle ils ont été découpés en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 1.

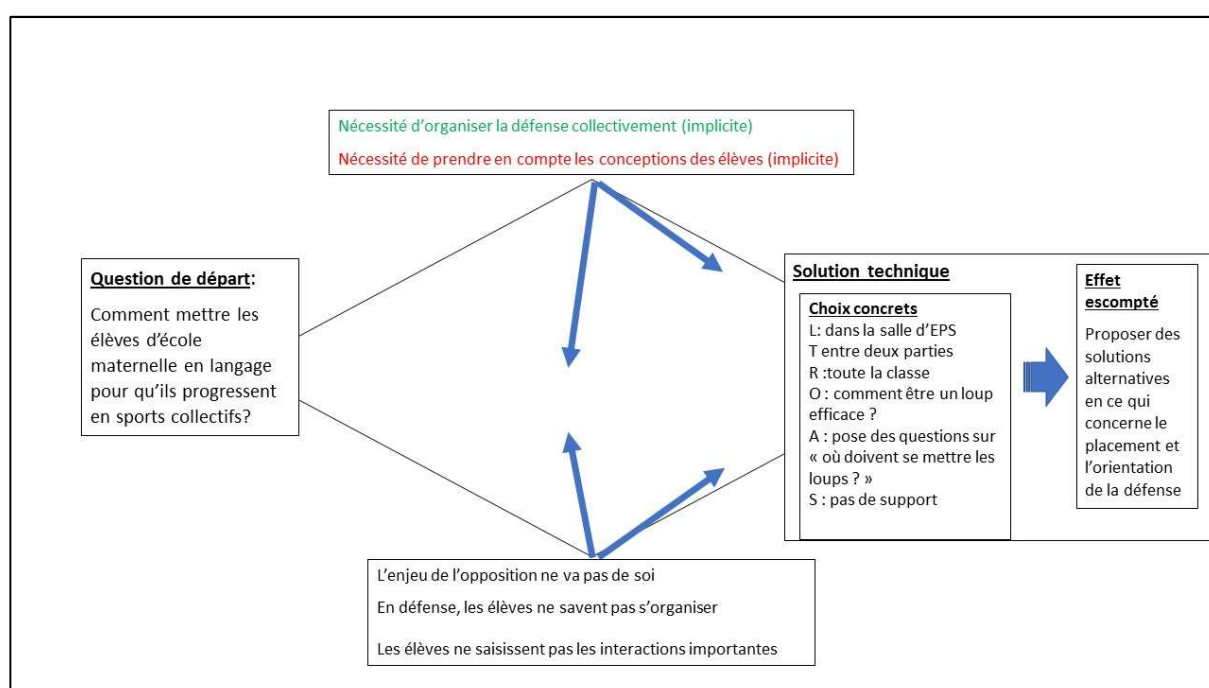
13.1.1.2 L'étape 2 : Recherche de mouvement entre T1 et H1

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 1 et l'hypothèse 1 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 1.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 1 de mise en langage.

La tentative 1

Figure 8 modélisation tentative 1 Ludivine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 1, nous pouvons interpréter comment Ludivine, à ce stade du processus de formation, prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 17 interprétation de la tentative 1 de Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Les données épistémiques (« l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi » et « en	Le langage sert à produire des solutions alternatives de	Les apprentissages sont gérés de manière collective sans intention précise concernant

<p>défense les élèves ne savent pas s'organiser ») ainsi que la nécessité implicite d'organiser la défense collectivement nous renseignent sur la conception des sports collectifs que mobilise Ludivine Elle est centrée sur la coopération au sein des équipes sans interroger la transposition didactique pour la petite section.</p> <p>Le savoir visé est une forme d'organisation collective de la défense, mais statique et groupée autour du camp des attaquants. Si la dimension opposition entre deux équipes est perçue comme fondamentale, le savoir à enseigner ne renvoie pas à une lecture du jeu en termes d'évaluation du rapport de forces, mais à la position des défenseurs indépendamment des attaquants. Le dynamisme de la situation est évacué</p>	<p>positionnement et d'orientation des défenseurs. La nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves renvoie à une conception constructiviste de l'apprentissage qui laisse une place au déjà-là et offre une place au langage. Toutefois, elle ne se concrétise pas dans la solution par un choix concret précis.</p> <p style="text-align: center;">La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions</p>	<p>les prises de parole des élèves.</p> <p>L'alternance entre l'action et la mise en langage existe dans le même lieu.</p> <p>L'objet des échanges et l'activité de l'enseignante (des questions orientées sur la position des loups) convergent vers le savoir à construire</p>
--	--	--

Registre du discours

L'argumentation se déploie vers l'activité de l'enseignante en signalant le manque d'opérationnalité des questions posées (*ma question n'était pas bonne [10]*) pour permettre aux élèves de s'interroger à propos de l'orientation des défenseurs par rapport au camp des attaquants. L'activité langagière déployée par ces derniers témoigne de **l'inefficacité** du choix concret « activité de l'enseignante ». De ce point de vue, le discours a une dimension technique.

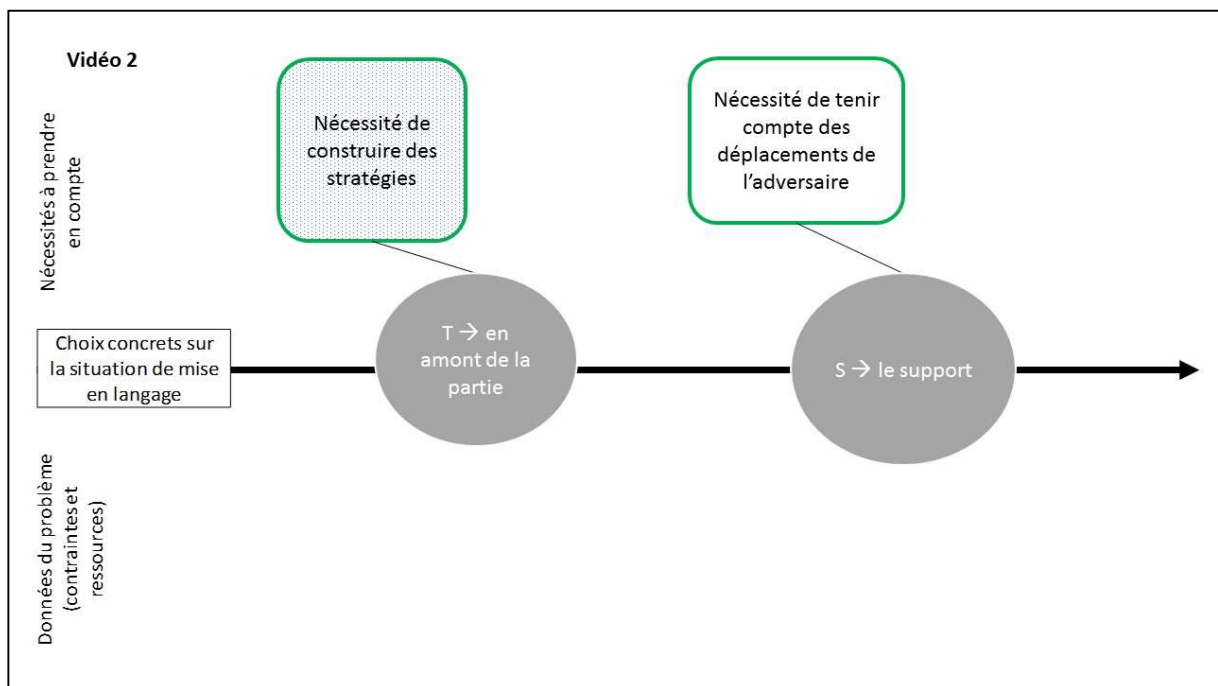
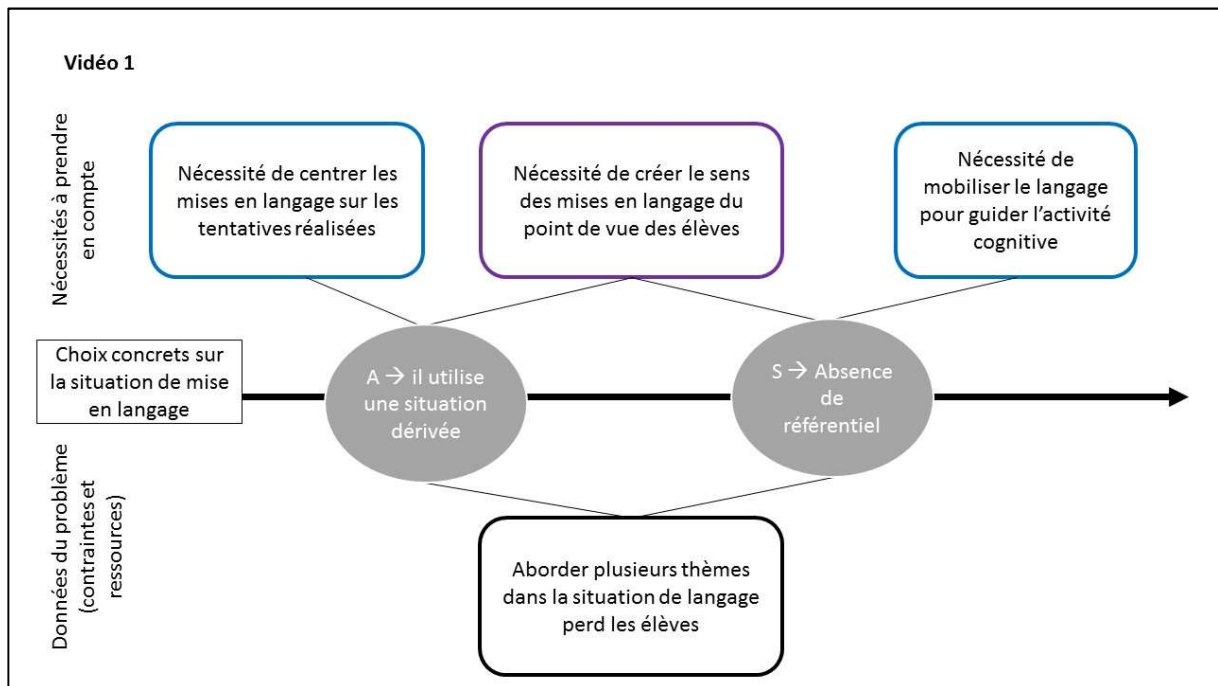
Les références sont les sports collectifs, le fictionnel et le quotidien que ce soit dans l'entretien ou dans les commentaires distanciés. L'univers de l'enseignement n'est pas convoqué dans l'énoncé des nécessités même lorsque celle-ci renvoie à une conception de l'apprentissage. La référence des joueurs est toujours le fictionnel.

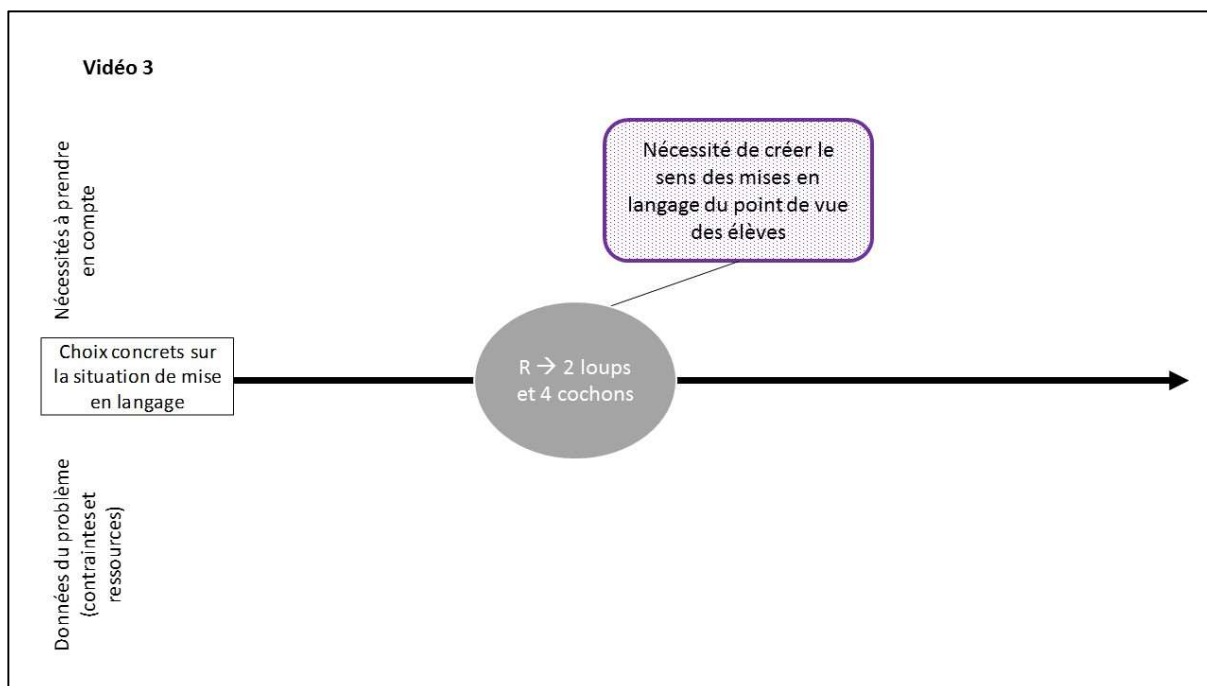
Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité de l'action de l'enseignante à faire mobiliser le savoir par les élèves, indépendamment d'une transposition didactique.

L'examen des techniques alternatives

La seconde voie de l'analyse de cet ETC1 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 9 espaces de problématisation technique ETC1 Ludivine, techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

Tableau 18 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 1 Ludivine

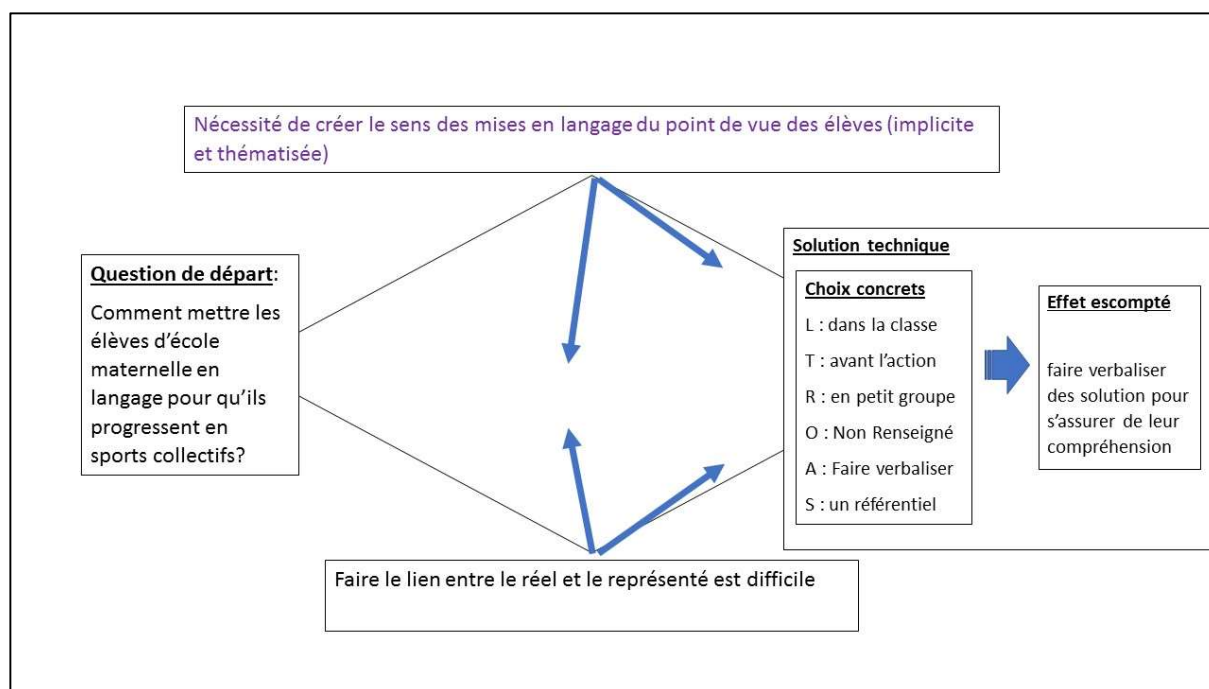
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le dynamisme de la situation de sports collectifs qui passait au second plan dans la tentative 1 apparaît dans la donnée épistémique « l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves » articulée à la nécessité de « lire un jeu dynamique ».	L'examen du choix concret « Lieu » dans la vidéo 2 entraîne la construction de données psychologiques relatives au rôle et à la place de l'action dans l'apprentissage moteur et soulève une tension entre une action nécessaire et un lieu dédié (la salle de sports) qui empêche la réflexion et la mobilisation du langage. La nécessité de centrer le langage sur les tentatives réalisées renvoie à une conception de la relation langage / apprentissages moteurs qui se focalise sur l'expérience vécue en EPS dans une perspective rétroactive sans prendre en	Deux nécessités se construisent qui ne présentent pas d'emblée de cohérence. D'une part, il faut appliquer pour apprendre (<i>64 on a dit faut contourner ben après je me dis, faut appliquer</i>). Action et langage apparaissent ici comme dissociés. Faire et penser ne s'articulent pas. En parallèle, la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves apparaît comme prégnante. Le langage de l'enseignant ; au travers de la nécessité de mobiliser le langage pour solliciter l'activité cognitive apparaît comme un moyen

	<p>compte les mouvements possibles sur le langage. Par ailleurs la nécessité d'apprendre les mots avant de les utiliser ne laisse pas de place à un double mouvement entre apprentissages moteurs et apprentissages langagiers</p>	<p>de guidage notamment au travers d'un questionnaire anticipé comme le souligne Ludivine en examinant la vidéo 2 et l'activité de l'enseignante</p>
--	--	--

L'hypothèse 1

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 1 produite à la fin de l'entretien.

Figure 10 Modélisation hypothèse 1 Ludivine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 1, nous pouvons interpréter comment Ludivine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. C'est l'objet du tableau 19.

Tableau 19 Interprétation de l'hypothèse 1 de Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir visé dans cette mise en langage demeure flou et passe au second plan, il s'agit de faire verbaliser des solutions à un problème non défini. Il peut être à la fois l'organisation collective de la défense ou des trajectoires d'évitement des attaquants. Aucune donnée ou nécessité d'ordre épistémique n'est construite.</p>	<p>Le langage est un moyen pour s'assurer de la compréhension des élèves</p> <p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions</p>	<p>La mise en langage est prévue en petits groupes sans critères énoncés quant à la constitution des groupes. Le savoir importe moins que le moyen d'assurer le lien entre la mise en langage et l'action en EPS pour créer du sens. La nécessité construite au cours de l'examen des techniques alternatives est réaffirmée. La nécessité de créer le sens des mises en langage est mobilisée de manière thématifiée puis implicite. Elle renvoie à une conception de l'école maternelle qui prend en compte les possibilités cognitives des élèves et met en place des situations d'enseignement. Le support apparaît comme un choix concret intéressant, mais qui se heurte à une nouvelle donnée de type didactique « faire le lien entre le réel et le représenté est difficile » qui joue comme une contrainte du problème.</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>Le registre de l'efficacité n'est pas déployé pour évaluer la pertinence du choix concret « lieu » (93 : <i>je trouve que c'est pas mal de séparer la vraie situation de langage, de l'action avec le temps de jeu</i>).</p> <p>Les références sont l'enseignement et le quotidien, seulement l'enseignement dans les commentaires distanciés. Le monde des sports collectifs n'est pas convoqué dans l'énoncé de la seule nécessité prise en charge. La notion de lien occupe le devant de la scène.</p> <p>Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens par l'enseignant, indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves.</p>		

Permanences entre la technique 1 et l'hypothèse 1

Dans les deux cas, la mise en langage s'oriente vers des solutions. Cependant dans le premier cas, elle occupe une fonction projective et dans le second, une fonction évaluative. L'activité de l'enseignante demeure une action déterminante dans les techniques. Le registre de l'efficacité est mobilisé donnant au discours de Ludivine une dimension technique.

Évolution

Le poids du savoir à enseigner diminue au profit d'une centration sur le processus d'apprentissage. Ceci se traduit par l'abandon de « l'objet des échanges » comme choix concret précis et dont on discute au profit d'un intérêt pour le lieu de la mise en langage et le support utilisé. De la même manière, le mode de regroupement évolue pour aller vers les petits groupes sans réflexion autour de leur constitution.

13.1.1.3 Étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

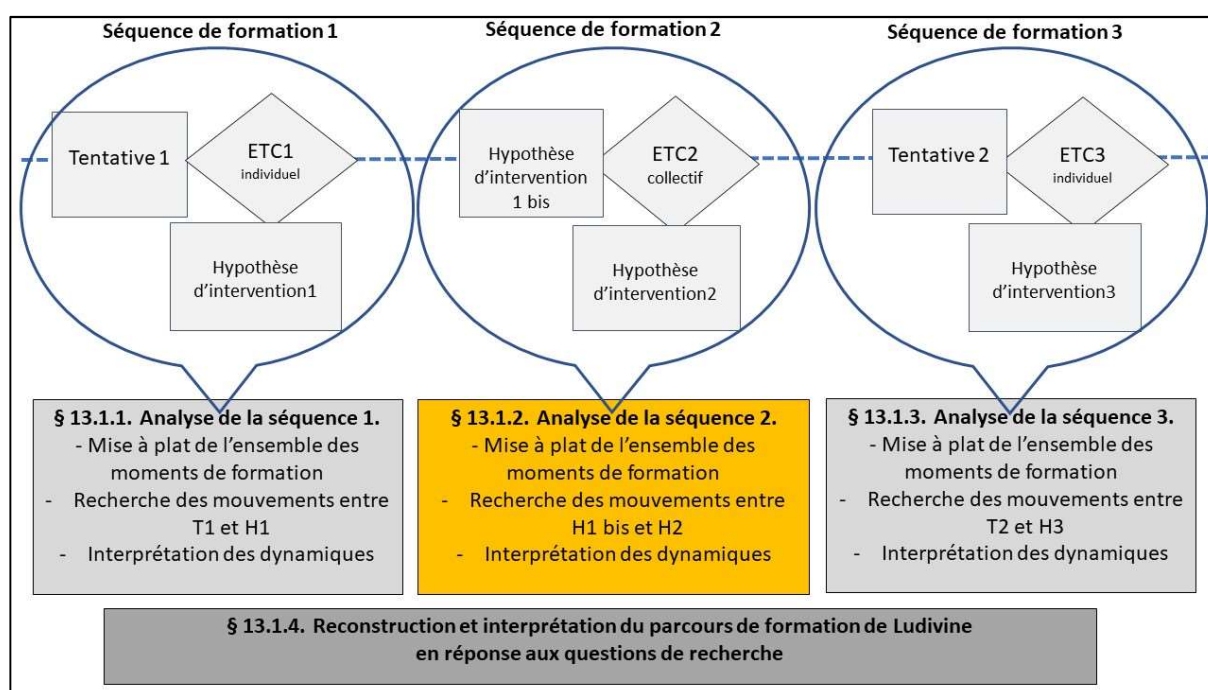
Le discours de Ludivine s'organise autour d'une tension qui s'exprime dans la mise en débat du choix concret du lieu (L) au cours de l'examen de la vidéo alternative 2. D'une part, situer la mise en langage dans la classe offre des conditions matérielles et ritualisées plus favorables que dans la salle d'EPS ou le gymnase où les élèves sont d'emblée dans l'action. Mais d'autre part, ce choix concret constitue une rupture entre le lieu de l'action et celui de la mise en langage. Cette rupture place Ludivine en position d'opposant et fait émerger une nécessité thématique référée à une conception comportementaliste de l'apprentissage : une fois qu'une solution a émergé de la mise en langage, il faut l'appliquer. L'efficacité de la mise en langage réside dans l'articulation judicieuse du lieu et la mobilisation d'un support référentiel pour assurer la permanence de la situation de sports collectifs. Cette mise en débat de L au travers de la vidéo alternative 2 ébauche la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves.

Dans cette séquence, le choix concret « dans la classe » (L) entre en conflit avec la nécessité d'appliquer pour apprendre. Le choix concret d'un support permet la prise en charge de cette nécessité et va rouvrir l'exploration des possibles.

13.1.2 Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2

L'ETC 2 réunit Ludivine, Gladys et une troisième collègue. L'hypothèse 1 de chacune des protagonistes est examinée en début d'entretien. Nous parlerons d'hypothèse 1 bis. Puis l'hypothèse 2 est proposée en conclusion. L'hypothèse 1 bis est rappelée en début d'entretien par le chercheur. Ludivine a apporté quelques commentaires distancés à cet entretien. Le schéma qui suit situe le corpus recueilli dans le processus de formation.

Schéma 21 Séquence H1 bis-ETC2-H2



13.1.2.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

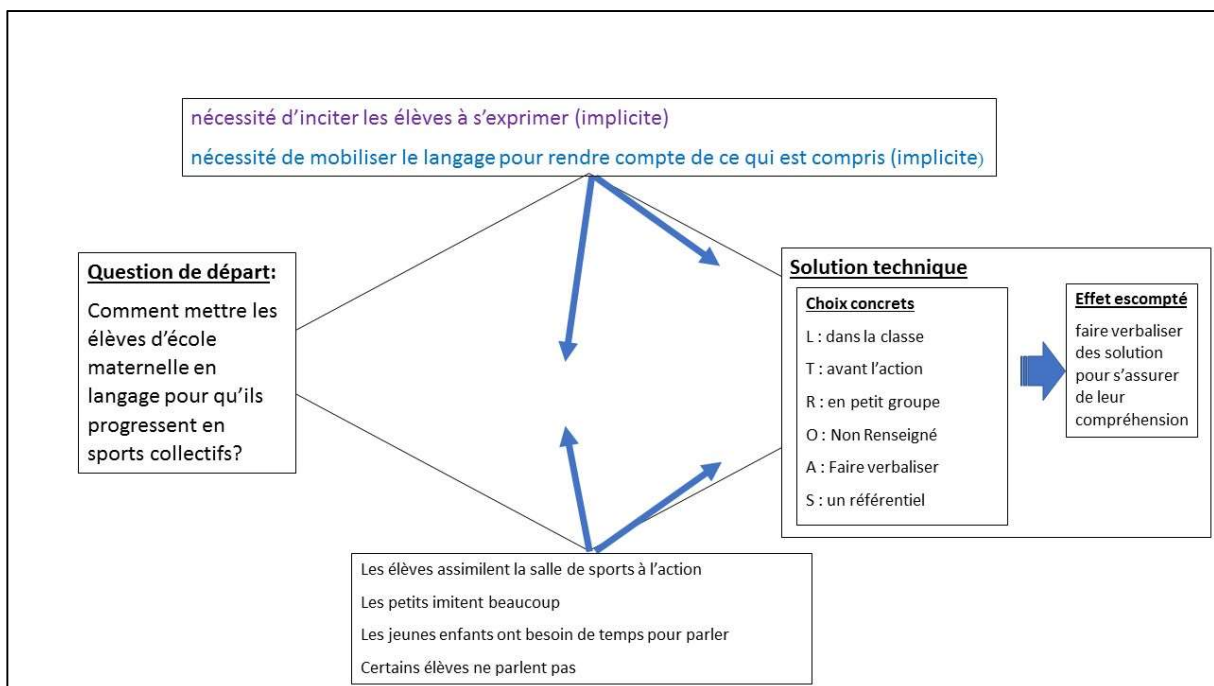
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 2.

13.1.2.2 L'étape 2 : recherche des mouvements entre H1bis et H2

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 2.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de l'hypothèse 1 bis de mise en langage.

Figure 11 Modélisation Hypothèse 1 bis Ludivine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 2, nous pouvons interpréter comment Ludivine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 20 Interprétation hypothèse 1 bis Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique

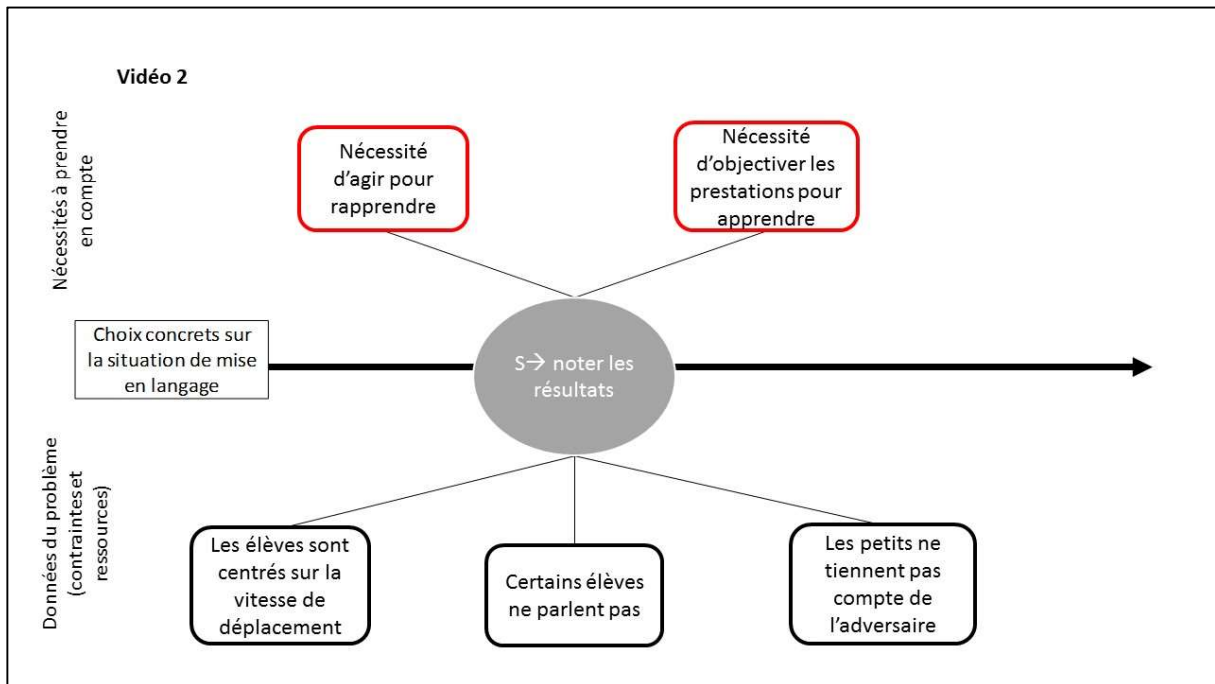
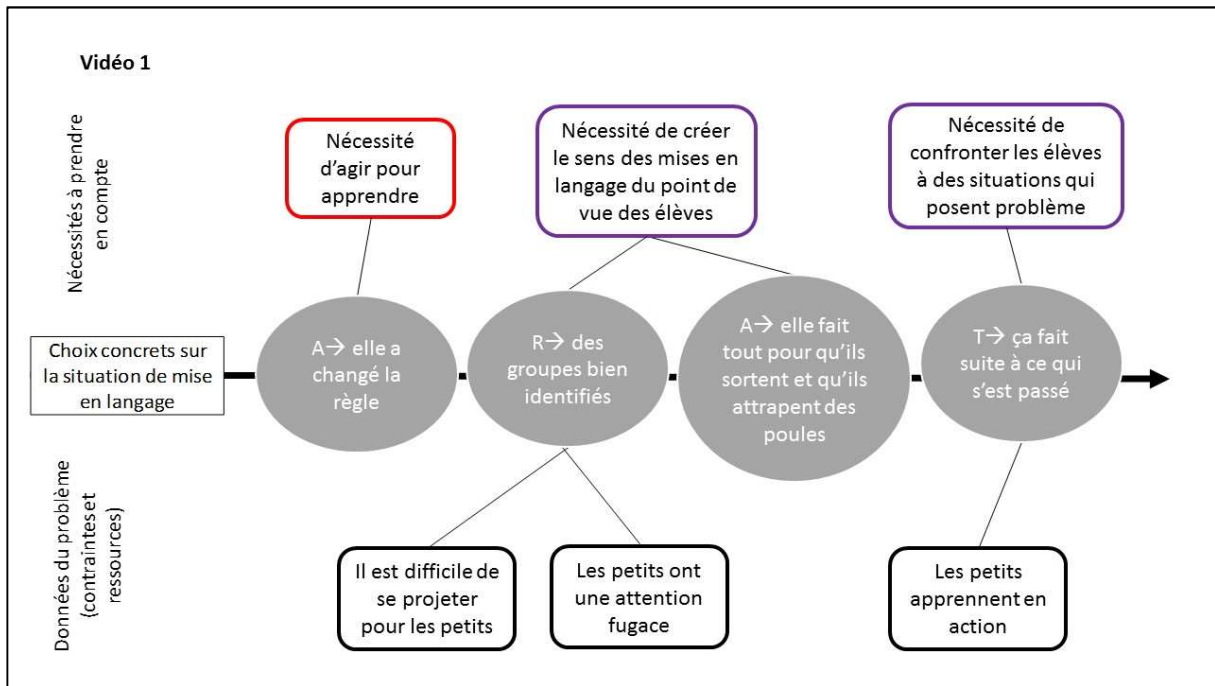
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir n'est pas précisé. Aucune donnée ou nécessité de nature épistémique n'est construite.	Le langage est un moyen pour s'assurer de la compréhension des élèves. Ludivine ne considère pas les comportements des élèves en action comme révélateurs de leur niveau de compréhension de la	Le calme et la disponibilité des élèves pour mobiliser le langage sont des priorités qui expliquent la préférence du lieu classe dans un souci d'efficacité. Ce qui prévaut c'est l'expression des élèves y

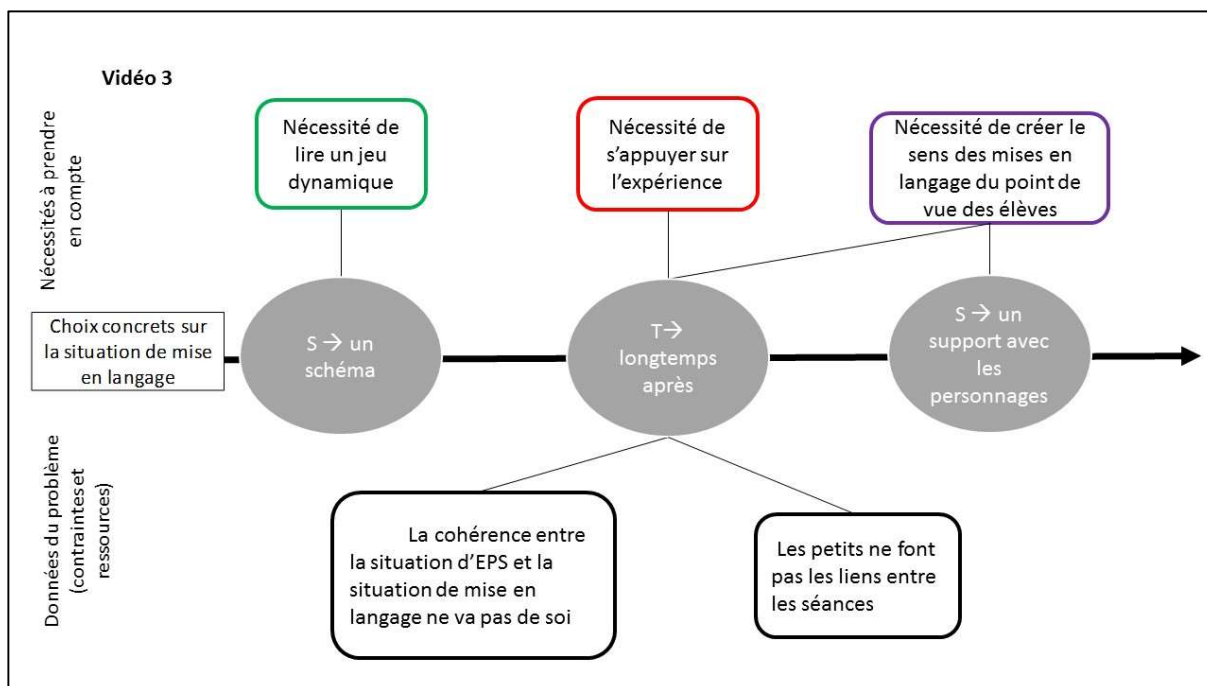
	<p>situation ou des mises en relations qu'ils sont en mesure d'effectuer. Toutefois, deux données de nature psychologiques émergent et représentent des contraintes : les jeunes enfants ont besoin de temps pour parler et certains élèves ne parlent pas.</p> <p>La mise en langage a une fonction expressive</p>	<p>compris par le biais des déplacements de figurines sur un support. La nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer pèse dans cette hypothèse 1 bis. La mise en langage est gérée en petits groupes pour favoriser cette expression. Le support peut être un soutien à la mise en mots pour prendre en charge les contraintes du problème de nature psychologique liées aux capacités d'expression des élèves. Notons que la donnée didactique signalant la difficulté de faire le lien entre le réel et le représenté est abandonnée. Nous postulons que le bénéfice qu'apporte le référentiel pour favoriser l'expression des élèves comme la dimension abstraite qu'il véhicule.</p>
Registre du discours		
<p>Le choix concret « activité de l'enseignante » est examiné au filtre de son efficacité (<i>38 je pense qu'il est important de solliciter les enfants à parler</i>) à favoriser l'expression des élèves plus qu' au regard de leur activité d'apprentissage. Les références sont l'enseignement et le quotidien. L'univers des sports collectifs n'est pas convoqué.</p> <p>Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'expression des élèves, indépendamment du savoir à construire.</p>		

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC2 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 12 Espaces de problématisation technique ETC2 Ludivine techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation. Le tableau 21 rend compte de nos résultats.

Tableau 21 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 2 Ludivine

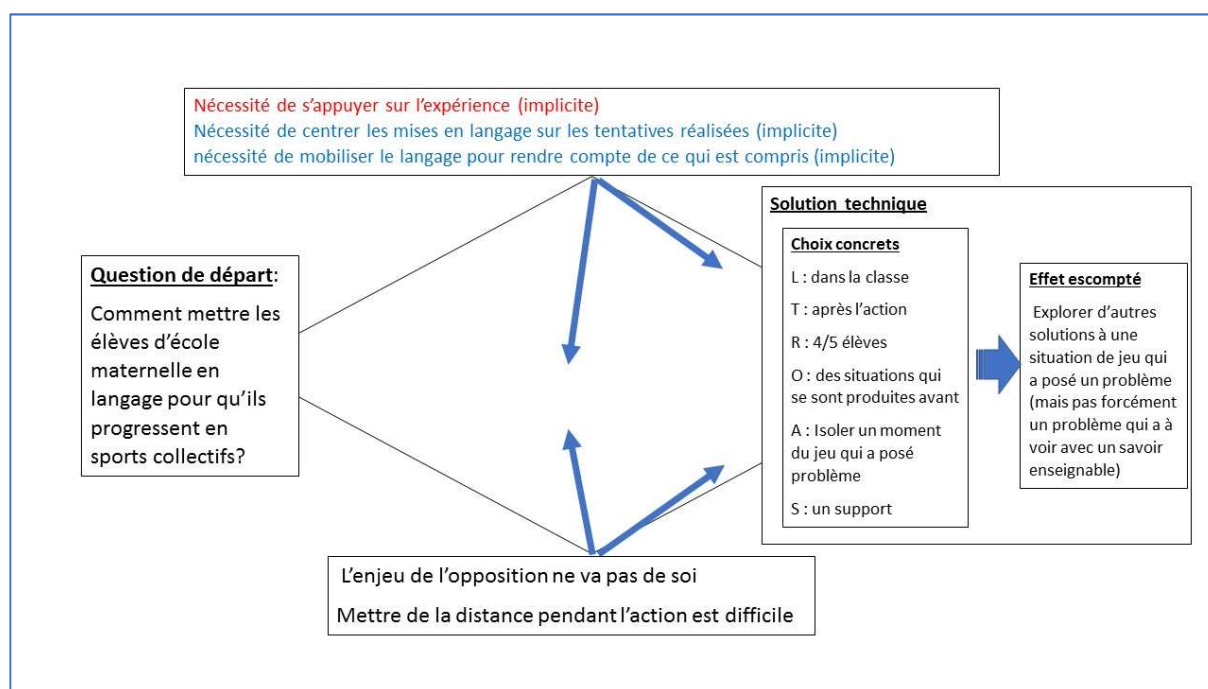
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
La donnée de nature épistémique signalant la centration des élèves sur la vitesse des déplacements sans prise en compte de l'adversaire (position, orientation, vitesse de déplacement) conjuguée à la contrainte que l'opposition ne va pas de soi mettent en avant les dimensions interactives de la situation de jeu.	Si la nécessité d'agir pour apprendre s'attache à l'action, celle de s'appuyer sur l'expérience prend en compte des éléments de retour par rapport à l'action. Les relations entre langage et apprentissages moteurs ne sont pas explicitement explorées.	Compte tenu des contraintes de nature psychologiques que représentent des possibilités cognitives et expressives des élèves (certains ne parlent pas, ils ne font pas les liens entre les séances, ils ne se projettent pas, ils ont une attention fugace...) Ludivine est plus attentive aux aspects organisationnels des mises en langage leur efficacité en termes de guidage des apprentissages. Établir des liens entre la situation de mise en langage et celle d'EPS apparaît comme une priorité qu'expriment, dans l'examen de la vidéo 3

		<p>l'articulation entre le choix concret « longtemps après » la donnée didactique « la relation entre la situation d'EPS et la mise en langage ne va pas de soi » et la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves.</p> <p>La référence à un problème apparaît sans que sa nature, ses relations avec le savoir en jeu ne soient élucidées. Il joue cependant le rôle d'initiateur de transformations dans le comportement des élèves comme l'indique Ludivine dans un commentaire distancié (VA2 S3. 326 <i>Pierre qui ne sort pas du camp, car il ne veut pas que les loups l'attrapent. Avec les résultats affichés, il a vu qu'il n'était pas un bon cochon et cela l'a contraint à changer de comportement</i>)</p> <p>La nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre suffit à modifier un comportement indépendamment de contenus disciplinaires explicites.</p>
--	--	--

L'hypothèse 2

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 2 produite à la fin de l'entretien.

Figure 13 modélisation hypothèse 2 Ludivine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 2, nous pouvons interpréter comment Ludivine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. Le tableau 22 restitue nos résultats.

Tableau 22 Interprétation de l'hypothèse 2 Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir visé dans cette mise en langage demeure flou. Seule la donnée épistémique que Ludivine mobilise depuis le début du dispositif de formation « l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi » se réfère au savoir.	Dans cette hypothèse 2 le langage permet d'explorer d'autres solutions à des problèmes qui se sont posés au cours du jeu afin de les mettre en œuvre par la suite. Pour Ludivine et ses collègues, le problème n'a pas forcément de dimension épistémologique et peut ne concerner qu'un seul élève. La mise en langage a une fonction a une fonction projective orientée vers des solutions	Le guidage des apprentissages passe par la mise en place de moyens permettant la mise distance. Le support est un élément de solution permettant de dissocier le temps de l'action et celui de la mise à distance.
Registre du discours		

L'argumentation se déploie sur le registre de l'efficacité dans l'articulation de la donnée l'opposition ne va pas de soi, de la nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées et des choix concrets « Lieu », « Regroupement » et « objet des échanges » (H2S1. 446 *en classe avec un tout petit groupe de 4/5 élèves sur des situations que j'aurais déjà observées avant. Tu vois ? Par exemple là j'en ai un... j'ai un élève systématiquement il fait une crise quand le loup lui prend son trésor. Ben tu vois je me dis avec ce support, essayer de l'amener à ce qu'il comprenne si le loup lui prend son trésor c'est qu'il va où il y a des loups. Tu vois ? Alors ça va peut-être pas marcher, mais j'ai envie de le faire verbaliser*). Les références sont hétérogènes, mais aucune ne renvoie au monde des sports collectifs

Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser la mise en activité sereine des élèves.

Permanences entre l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2

Dans les deux cas, la mise en langage s'oriente vers des solutions. Cependant dans le premier cas, elle occupe une fonction évaluative et dans le second, une fonction projective. Le support, l'activité de l'enseignante et le lieu constituent des choix concrets déterminants dans les techniques. Le support arrête le temps, le lieu (la classe) garantit le calme et l'activité de l'enseignante impulse la mise en langage sans que l'objet des échanges ne soit défini. Le savoir en sports collectifs demeure le grand absent de ces hypothèses. Le registre de l'efficacité est mobilisé donnant au discours de Ludivine une dimension technique.

Evolution

Le poids de l'injonction à faire s'exprimer tous les élèves diminue au profit d'une centration sur la mise en action et sur la réflexivité. Ceci se traduit par une attention particulière aux choix des élèves concernés par la mise en langage dans l'action sur le choix concret « regroupement ».

13.1.2.3 Etape 3 : Interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Eléments d'interprétation

L'hypothèse 2 évolue par rapport à l'hypothèse 1 du point de vue de l'activité de l'enseignante. On passe d'un choix concret « faire verbaliser » à « isoler un moment de jeu qui a posé problème ». Les dynamiques de problématisation nous montrent le rôle que joue la controverse

apportée par la vidéo 1 autour de ce choix concret. Il est examiné à deux reprises : une première fois sous la forme « elle a changé la règle » et une seconde fois sous la forme « elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent les poules ».

Ces deux séquences constituent un point de rupture que nous allons analyser de manière plus fine en mobilisant les outils d'analyse d'opérations de schématisation adaptés des travaux de Grize ainsi que le trilogue argumentatif de Plantin.

Plusieurs thèmes sont abordés à propos du choix concret « activité de l'enseignante » au cours de la mise en débat de la vidéo alternative 1 : la règle, les questions, la contrainte, l'action (des élèves) et les hypothèses. Le savoir en jeu se confond avec la mise en action des élèves et tous les thèmes convergent dans ce sens. L'activité de l'enseignante est observée au filtre des moyens mis en œuvre pour faire agir les élèves. La nécessité d'agir pour apprendre, référée à une conception constructiviste de l'apprentissage émerge lors de la première séquence. Différentes opérations d'interlocution sur la connaissance de l'objet précisent l'activité langagière de l'enseignante.

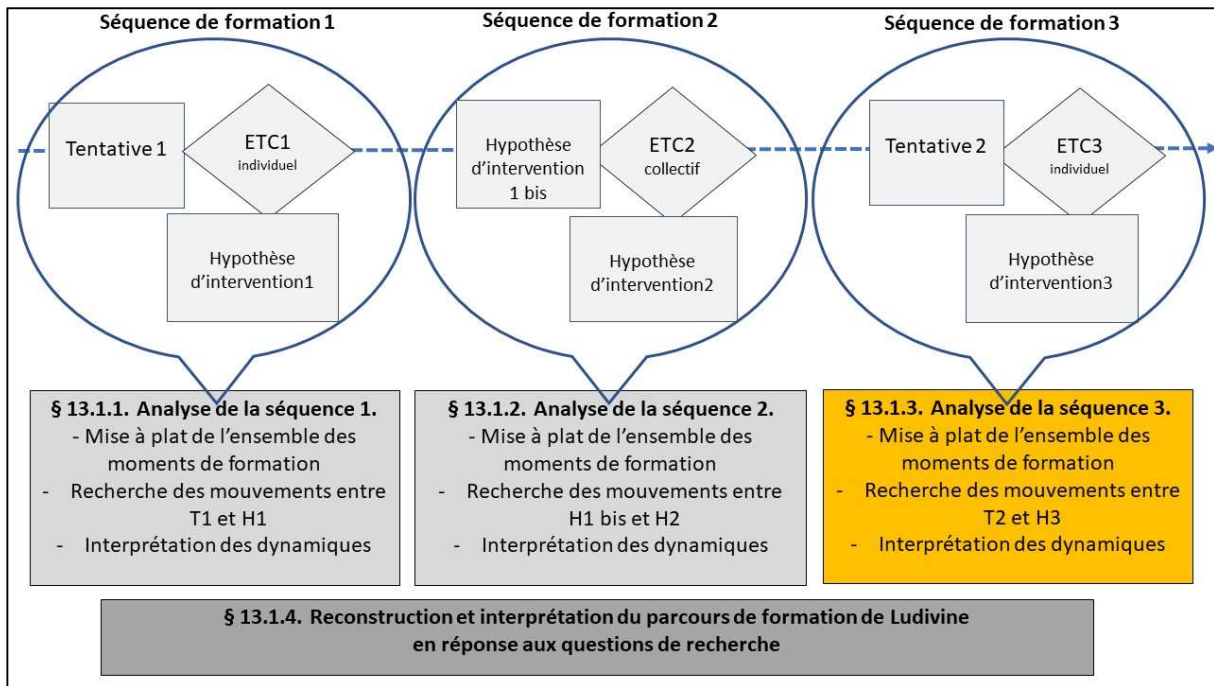
Le thème de la contrainte fait apparaître la notion de situation problème, mais cette notion ne renvoie pas à un savoir identifié en sports collectifs. Cette contrainte est destinée à la mise en action des élèves comme si celle-ci suffisait à faire apprendre et progresser dans une conception magique de la tâche. En résumé, il suffit de dire pour que les élèves fassent et il suffit aux élèves de faire pour apprendre.

Dans cette séquence, le choix concret « activité de l'enseignante » (A) entre en conflit avec la nécessité de confronter les élèves à des situations qui posent un problème. Cette contradiction sera prise en charge par le support, un regroupement homogène des élèves et un lieu « au calme » pour la mise en langage indépendamment d'un objet des échanges porteur de savoirs en sports collectifs.

13.1.3 Analyse de la séquence T2-ETC3-H3

L'ETC 3 est individuel. Il suit la mise en œuvre de la tentative 2 qu'il commente en introduction. La mise en langage concerne une partie de « jeu du loup » situé au milieu d'un cycle d'une dizaine de séances. Ludivine a apporté quelques commentaires distanciés à cet entretien. Le schéma 22 situe la constitution de ce troisième corpus dans le processus de formation.

Schéma 22 séquence T2-ETC 3- H3 dans l'ensemble de la démarche



13.1.3.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

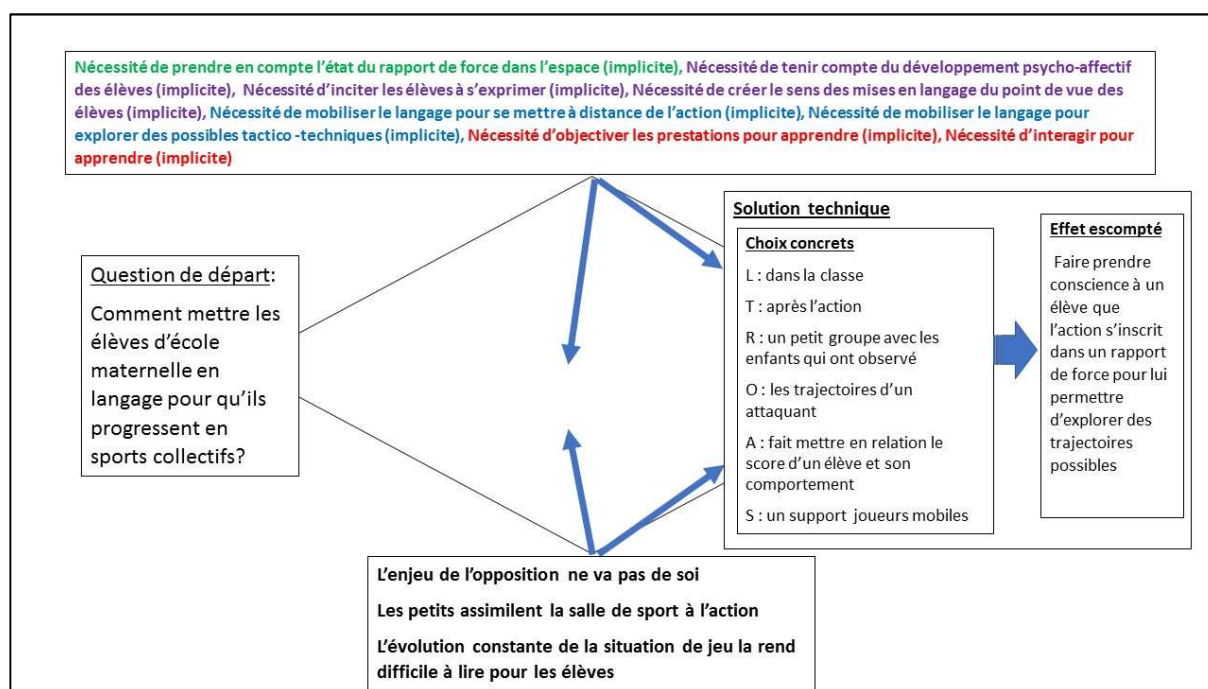
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 3.

13.1.3.2 L'étape 2 : rechercher les mouvements entre T2 et H3

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 2 et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 3.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 2 de mise en langage.

Figure 14 Modélisation tentative 2 Ludivine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 3, nous pouvons interpréter comment Ludivine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif et en rendre compte dans le tableau 23.

Tableau 23 Interprétation tentative 2 Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir visé est le choix d'une trajectoire en tenant compte des déplacements possibles des adversaires pour évaluer au mieux le rapport de forces dans le temps et dans l'espace. La notion d'anticipation est centrale. L'objet des échanges traduit ce savoir. La dimension lecture du jeu au travers de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace se précise en s'inscrivant dans l'opposition de deux équipes. Même si les	Le langage est mobilisé pour comprendre les causes de l'échec d'un élève au cours de la partie précédente pour envisager une autre solution. Ces deux aspects s'expriment dans les nécessités implicites de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action et pour explorer des possibles tactico-techniques. L'importance du langage apparaît dans les nécessités d'inciter les élèves à s'exprimer et à interagir sans que ces points ne soient	Le support est considéré comme un élément de solution problématisée articulant la contrainte de l'évolution constante du jeu qui le rend difficile à lire pour les élèves et la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves. Le support, comme le mode de regroupement permettent de prendre en charge l'attractivité de l'action pour les élèves, contrainte qui pèse sur la mise en langage et pour Pierre, particulièrement, la nécessité

<p>contenus d'enseignement demeurent embryonnaires, le sens de l'activité s'affine. Le fait que l'opposition n'aille pas de soi et que l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire continue à être des contraintes épistémiques du problème professionnel à gérer. Regardons de plus près comment s'exprime cette donnée (<i>il n'arrivait pas à passer il était avec ses loups. Soit il donnait aux loups, soit il gardait le trésor. Enfin c'était une catastrophe, il n'arrivait pas à rapporter de trésor.</i>)</p> <p>Enfin, ce que vise Ludivine n'est pas tant la transformation de la motricité de Pierre (l'élève concerné auquel la mise en langage est consacrée) que sa mise en activité pour éviter ses larmes.</p>	<p>attachés à des théories ni même thématiques.</p> <p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions pour entrer dans l'activité</p>	<p>de tenir compte de développement psycho-affectif des élèves qui provoque ses larmes lorsqu'il échoue (37 <i>y'a pas l'affectif qui rentre en compte</i>)</p>
--	--	--

Registre du discours

Le support engage une argumentation orientée vers la recherche de **l'efficacité** (*Il favorise la mise en langage, avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon et de le déplacer.*

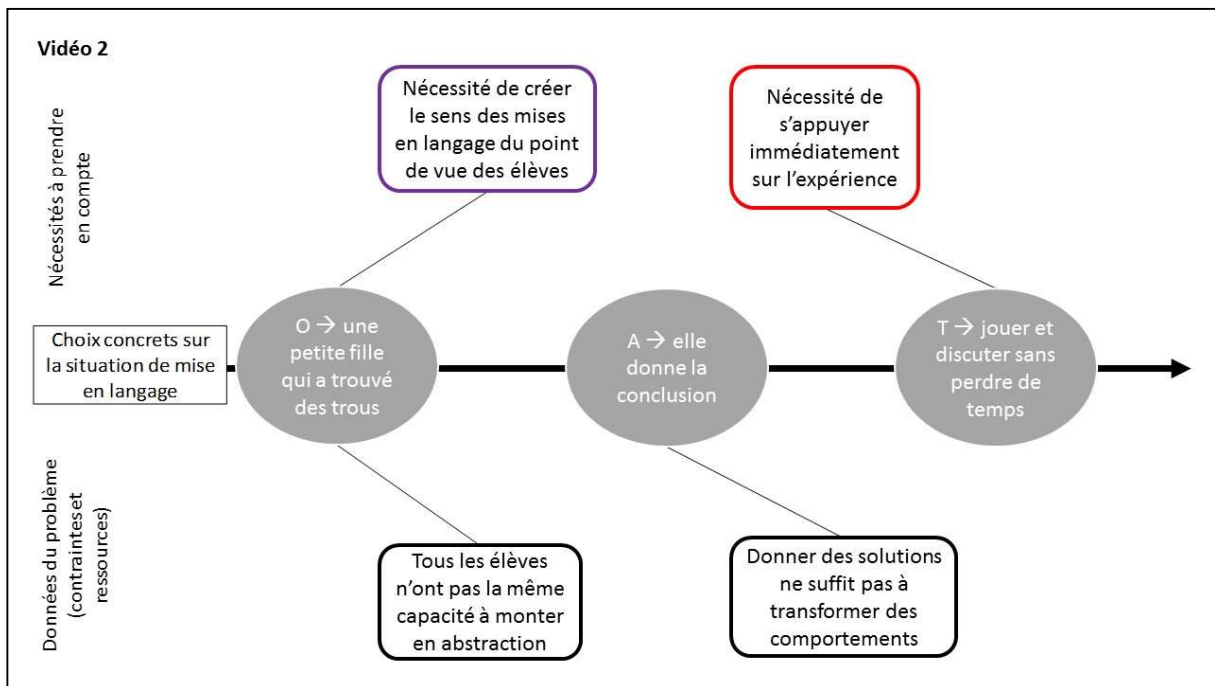
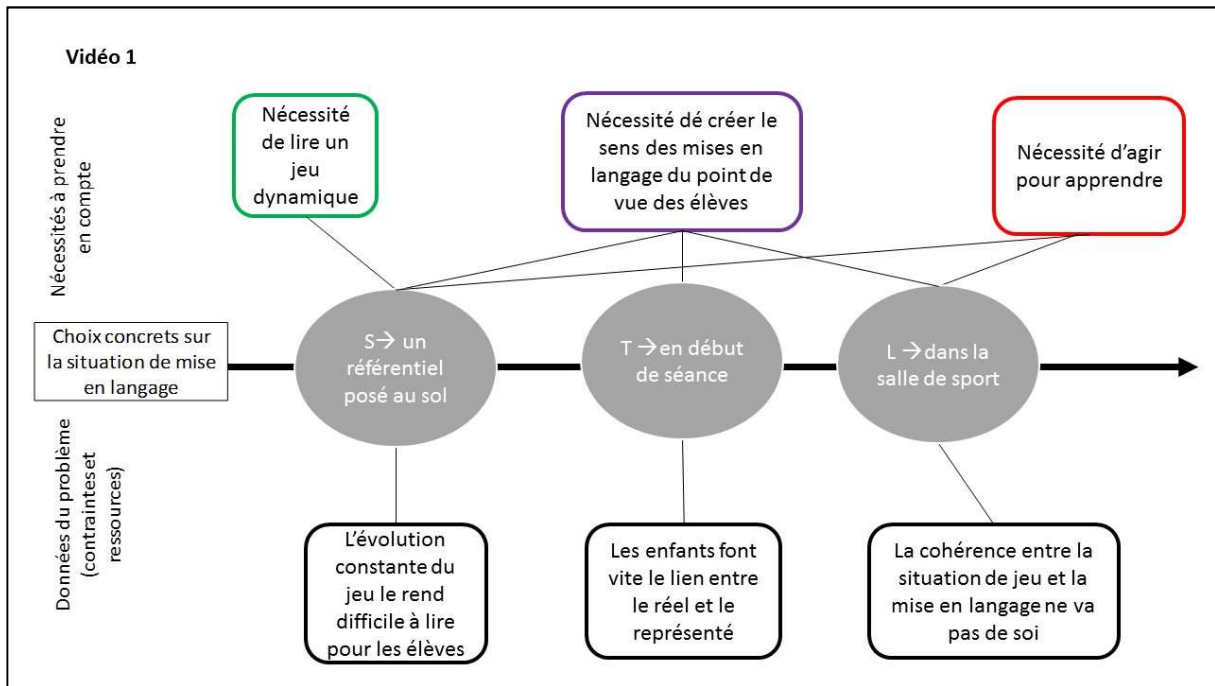
Si les nécessités énoncées affinent la conception du savoir à enseigner mobilisée par Ludivine, elles sont majoritairement le reflet de savoirs professionnels en construction et dans leur nature et dans leur expression. Aucune de ces nécessités ne se réfère au monde des sports collectifs.

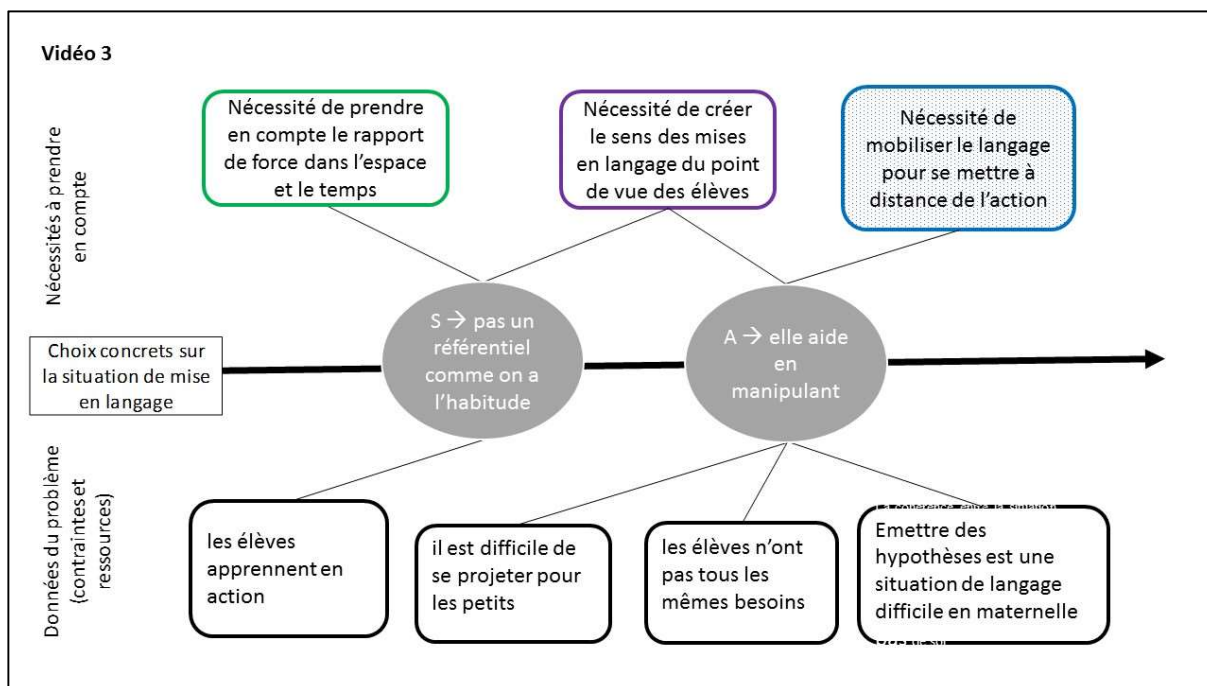
Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser la mise en activité sereine des élèves.

L'examen des techniques alternatives

La seconde voie de l'analyse de cet ETC3 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 15 Espaces de problématisation technique ETC 3 Ludivine techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

Tableau 24 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Ludivine ETC 3

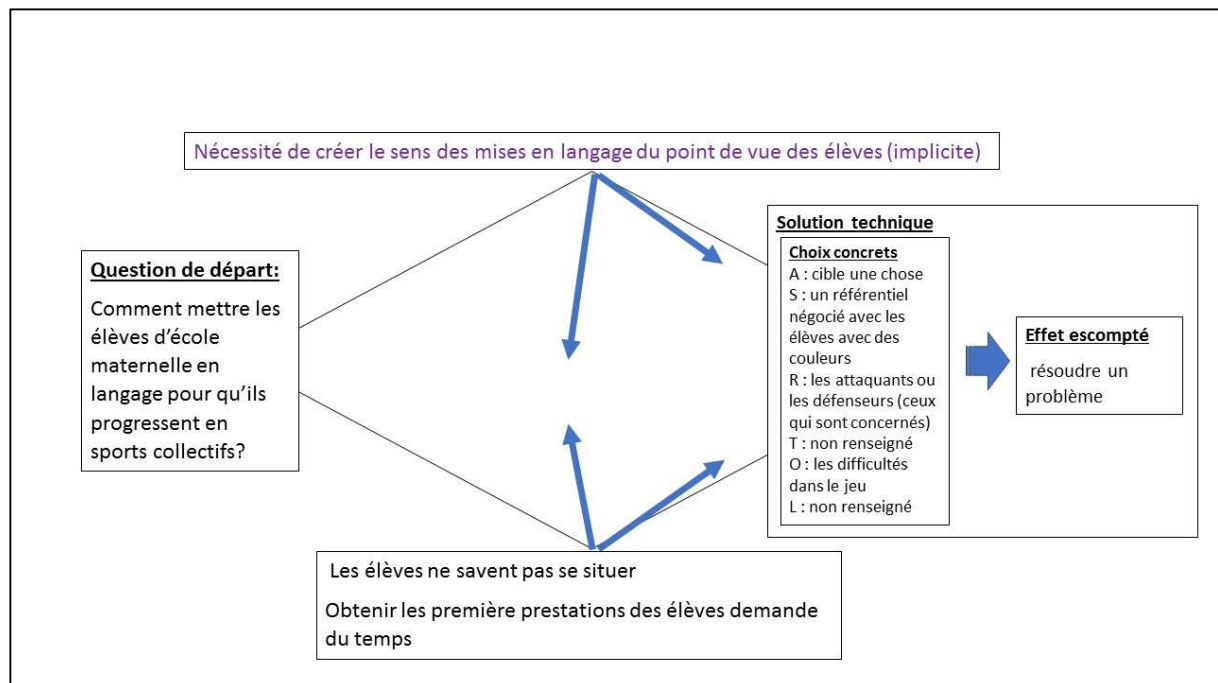
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir s'exprime avec la nécessité de tenir compte du rapport de forces dans le temps et dans l'espace. Cette nécessité inscrit les jeux collectifs dans une activité d'opposition qui évolue en permanence et spécifie la nécessité de tenir compte du rapport de forces dans l'espace construite au cours de la mise en discussion de la tentative 2.	Ludivine met en relation langage et apprentissages en sports collectifs. (199 : Je pense que pour faire progresser en EPS il faut du langage, mais réciproquement) Elle exprime et thématise la nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action dans la mise en débat de l'activité de l'enseignante dans la vidéo 3. Ce choix concret voit aussi se construire la contrainte liée à la difficulté d'émettre de hypothèses pour des élèves d'école maternelle, associée à la	La nécessité de créer le sens des mises en langage, notamment au travers du support, reste très présente comme si assurer le lien entre la situation en sports collectifs et ce choix concret prévalait sur la mobilisation de contenus disciplinaires

	<p>difficulté pour ce jeune public de se projeter. Ces éléments ouvrent la voie à un double mouvement entre apprentissages en sports collectifs et apprentissages langagiers.</p> <p>Donner des solutions ne suffit pas à transformer les comportements apparaît comme une contrainte didactique qui réinterroge la nécessité d'appliquer pour apprendre mise au travail au cours de l'ETC 1 et ouvre une brèche à la mobilisation du langage pour construire de nouvelles nécessités</p>	
--	---	--

L'hypothèse 3

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 3 produite à la fin de l'entretien.

Figure 16 Modélisation hypothèse 3 Ludivine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 3, nous pouvons interpréter comment Ludivine à ce stade du processus de formation prend en

charge les questions aux interactions des pôles du système didactique et en rendre compte dans le tableau 25.

Tableau 25 Interprétation de l'hypothèse 3 Ludivine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir visé dans cette mise en langage demeure flou et n'est pas mis en discussion	<p>Comme dans l'hypothèse 2, le langage sert à explorer d'autres solutions à des difficultés qui sont apparues au cours du jeu afin de les mettre en œuvre par la suite. Ces difficultés prennent le statut de problème sans référence épistémologique.</p> <p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions pour entrer dans l'activité</p>	<p>Un support de plus en plus travaillé [recours à des couleurs] apparaît comme au cœur du guidage des apprentissages. L'activité de l'enseignante se concentre sur la nécessité de créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves autour de ce choix concret. Le guidage des apprentissages s'appuie sur l'émergence des prestations initiales qui demandent du temps et la mise en évidence des échecs que l'élève ne perçoit pas, ce qui constitue de nouvelles contraintes à prendre en compte</p>
Registre du discours		
<p>L'argumentation se déploie sur le registre de l'efficacité dans l'évaluation du choix concret « support » sans articulation avec des données et des nécessités [H3S1.215. <i>Et je trouve qu'il est utile le référentiel à condition qu'on soit d'accord avec les loups. Enfin qu'on se mette d'accord. Le référentiel il est évident pour les enfants</i>] dans un processus de réification. La nécessité de créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves s'exprime dans des références au monde de l'enseignement.</p> <p>Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'appropriation du support.</p>		

Permanences entre la tentative 2 et l'hypothèse 3

Dans les deux cas, la mise en langage s'oriente vers des solutions et occupe une fonction projective. Le support et l'objet des échanges vont prendre une place prépondérante dans l'élaboration de la technique comme moyen pour construire ces solutions. Le registre de l'efficacité est mobilisé donnant au discours de Ludivine une dimension technique, mais cette quête d'efficacité ne vise pas l'activité d'apprentissage des élèves.

Évolution

Le poids du savoir en jeu et du progrès diminue au profit d'une attention portée sur la mise en activité et sur des comportements qui ne permettent pas le jeu dans des conditions optimales. Ce n'est pas réellement le progrès des élèves qui est visé *in fine*, mais leur mise en activité.

13.1.3.3 L'étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

Le choix concret « objet des échanges » est modifié entre la tentative 2 (les trajectoires d'un attaquant) et l'hypothèse 3 (les difficultés dans le jeu). Ce choix concret est exploré à deux reprises lors de l'examen de la vidéo alternative 2 qui met en scène les objets d'échanges « Une petite a eu 7 points » et le choix concret « une petite a trouvé des trous ».

Dans la première séquence, Ludivine s'oppose à l'objet des échanges et produit une configuration qui explique sa réticence. Cette « situation-là » est mise en position de thème. Elle est présentée comme des situations habituelles de classe au cours desquelles les objets de discours des mises en langage ne sont pas anticipés et émergent d'évènements qui ont lieu au cours de la partie. La subordination de la mise en langage aux évènements contraint à une certaine improvisation dont le risque est de ne pas réussir à obtenir le résultat attendu au terme de la mise en langage, à savoir l'effet escompté. Les élèves peuvent partir sur de mauvaises pistes.

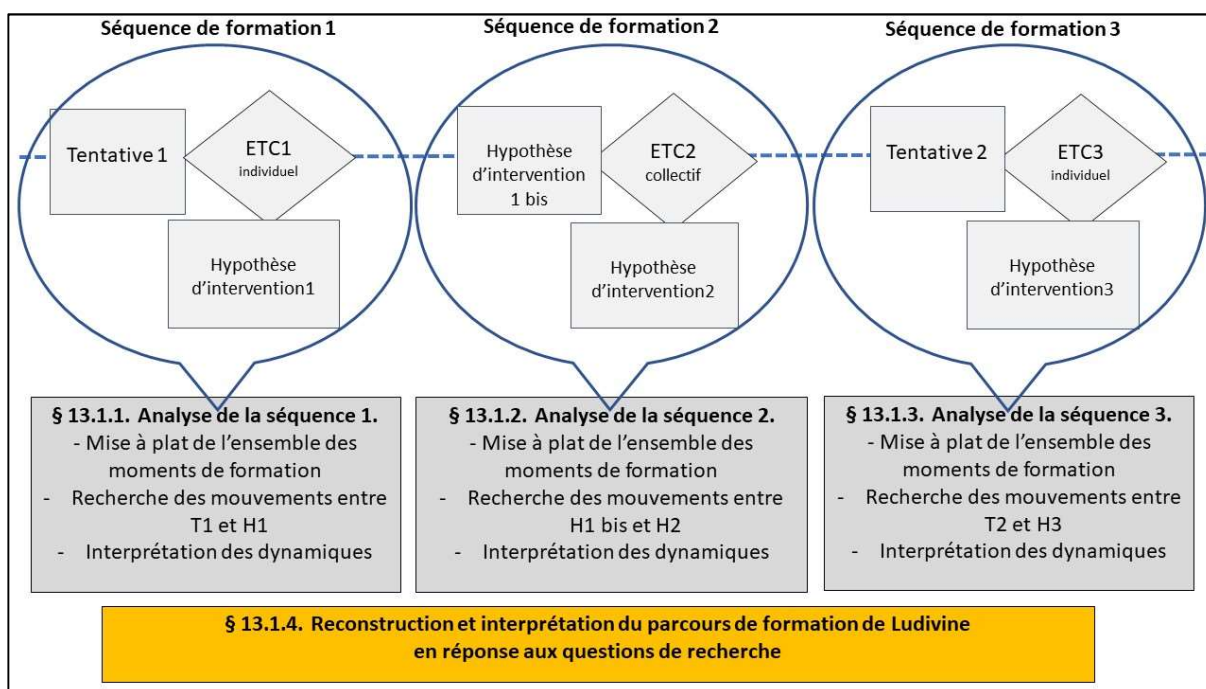
Dans la seconde séquence, l'objet du discours « une petite fille a trouvé des trous » apparaît comme une solution pour contourner une attaque efficace, difficulté pointée et à traiter au cours de la mise en langage. Ce statut de solution installe Ludivine en position de proposant. Cependant, la verbalisation de cette solution sans support visuel place l'enseignante en position d'opposant. Elle n'est pas accessible à tous les élèves et ne prend pas en charge une donnée (tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction). Le support, en mettant des images sur les mots et en contextualisant le lexique, prend en charge cette donnée et garantit l'accès de tous à la solution produite.

Dans cette séquence, le choix concret « objet des échanges » (O) entre en conflit avec une donnée « tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction ».
Cette donnée sera prise en charge par le référentiel comme garant d'un accès à tous à l'effet escompté.

13.1.4 Reconstruction et interprétation du parcours de formation de Ludivine en réponse aux questions de recherche

Ces trois premières étapes nous conduisent à commencer à reconstruire les parcours des enseignantes à partir de nos quatre questions de recherche. Reconstituer le parcours de chacune des enseignantes nous amène à dégager des pistes autour de l'évolution des conceptions en croisant les éléments de réponse à nos trois premières questions de recherche. Ces trois questions de recherche s'intéressent à des produits, à des instantanés, à des arrêts sur images, révélateurs des conceptions à l'œuvre à un moment donné de la formation. Pour chacune des tentatives, nous mobilisons et croisons des éléments tangibles (données, nécessités, solutions) afin de produire une interprétation de la mise en langage dans une perspective didactique autour de trois éléments significatifs. La quatrième question de recherche s'intéresse, elle, plutôt au processus de transformation de ces conceptions. Le schéma qui suit situe cette phase dans notre démarche d'analyse.

Figure 17 place de la construction et de l'interprétation du parcours de Ludivine dans l'ensemble de la démarche



Pour percevoir l'évolution de Ludivine, nous proposons maintenant de comparer, au filtre de nos questions de recherche, les deux tentatives qui ont été réalisées au cours du processus de formation. Nous choisissons la dernière tentative plutôt que la dernière hypothèse afin d'accéder à la pratique et à ce qui la fonde. Notre projet est de marquer mieux encore les mouvements, les permanences et les résistances.

Tableau 26 Synthèse parcours Ludivine

	Tentative 1	Tentative 2	
Comment évoluent les tentatives ?	<p>La tentative est majoritairement organisée autour d'un objet des échanges lié à une conception des sports collectifs où la collaboration l'emporte sur l'opposition et dont le dynamisme est évacué. Les autres actions sur la situation sont peu ou pas interrogées. Le registre de l'efficacité est mobilisé.</p> <p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions</p>	<p>La tentative est majoritairement organisée autour d'un objet de discours lié à une conception des sports collectifs dans laquelle prévaut l'opposition. Le dynamisme définit la situation. Toutes les actions sur la situation sont interrogées dans le but de faire prendre conscience de ces aspects à un seul élève. La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions</p>	<p>Évolutions</p> <ul style="list-style-type: none"> — On passe d'un objet de discours qui renvoie à de la collaboration à un objet de discours inscrit dans un rapport de forces indépendamment de la notion d'équipe. — On passe d'une technique de mise en langage organisée autour d'un choix concret à une technique où les actions sur la situation sont agencées au service d'une intention — On passe d'une gestion collective à une gestion individualisée de la mise en langage <p>Permanences</p> <ul style="list-style-type: none"> — La mise en langage conserve une fonction projective orientée vers des solutions. — Le registre de l'efficacité est toujours mobilisé <p>Résistances</p> <p>à orienter la mise en langage vers la construction de nouvelles nécessités</p>

<p>Comment évoluent les données ?</p>	<p>Les données sont des contraintes prélevées au regard des enjeux des sports collectifs que les élèves ne perçoivent pas et des capacités des élèves à saisir les éléments de savoir dans le discours. Les références sont hétérogènes.</p>	<p>Les données sont des contraintes prélevées au regard des enjeux des sports collectifs que les élèves ne perçoivent et de leur attrait pour l'action. Les références demeurent hétérogènes, mais des énoncés didactiques (<i>c'est l'attaque qui pose problème</i>) apparaissent</p>	<p>Évolutions Un discours qui évolue pour s'inscrire de plus en plus dans la référence de l'enseignement voire du didactique. – des données mieux prises en charge par la technique</p> <p>Permanences — Pas de ressources La difficulté des élèves à percevoir l'enjeu d'opposition perdure La dénomination des joueurs reste ancrée dans le fictionnel au cours de l'entretien</p> <p>Résistances À construire des données liées à la situation de mise en langage</p>
<p>Comment évoluent les nécessités ?</p>	<p>Les nécessités se répartissent entre une conception coopérative et statique des sports collectifs et une conception constructiviste de l'apprentissage qui prend en compte un « déjà-là ». Les références sont hétérogènes.</p>	<p>La dimension lecture du jeu se précise en s'inscrivant dans l'opposition de deux équipes. La dimension sociale de l'apprentissage apparaît au travers des interactions entre pairs. La conception de l'école maternelle met les élèves en présence d'éléments de savoirs, mais le primat de l'expression demeure Le langage sert à se mettre à distance et à explorer des possibles. Les références demeurent hétérogènes, mais le poids de l'univers de l'enseignement et des moyens mobilisables par l'enseignant augmente</p>	<p>Évolutions. Les nécessités référées aux sports collectifs se spécifient et témoignent d'une évolution de la conception mobilisée La dimension sociale de l'apprentissage apparaît Le langage prend différents statuts et intègre le processus d'apprentissage. Il devient un moyen mobilisable pour transformer sa motricité et non plus un moyen d'accéder à ce que les élèves ont compris</p> <p>Permanences Le primat de l'expression et de la prise de parole perdure</p> <p>Résistances À mobiliser des références en sports collectifs</p>

En conclusion de ce cas, nous proposons la modélisation suivante du parcours de Ludivine. Cette modélisation resitue les points de rupture successifs dans la démarche de formation.

Nécessité d'organiser la défense collectivement (implicite)
Nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves (implicite)

Nécessités de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (thématisée)
Nécessités de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)

TENTATIVE 1

Savoir visé ? L'organisation collective de la défense

Fonction de la mise en langage ?

Verbaliser des solutions alternatives de positionnement et d'orientation des défenseurs pour aider les élèves à comprendre la nécessité d'une action collective et concertée. (fonction projective orientée vers des solutions)

Discours ? Technico-pédagogique

Conflit entre le choix concret « dans la classe » (L) et la nécessité d'appliquer pour apprendre qui conduit Ludivine à explorer le support comme un nouveau possible

HYPOTHESE 1

Savoir visé ? L'organisation collective de la défense ou contourner (flou)

Fonction de la mise en langage ?

Verbaliser des solutions pour s'assurer de leur compréhension (fonction projective orientée vers des solutions)

Discours ? Pédagogique

Les élèves ne saisissent pas les interactions importantes
En défense, les élèves ne savent pas s'organiser
L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi

Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile

Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace (implicite), Nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves (implicite), Nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer (implicite), Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite), Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action (implicite), Nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques (implicite), Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre (implicite), Nécessité d'interagir pour apprendre (implicite)

Nécessités de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)

TENTATIVE 2

Savoir visé ? Etre un bon attaquant

Fonction de la mise en langage ? faire prendre conscience à un joueur que le jeu s'inscrit dans un rapport de forces pour lui permettre d'explorer des solutions de trajectoires possibles (fonction projective orientée vers des solutions)

Discours ? Technico-pédagogique

Conflit entre le choix concret « objet des échanges » (O) et la donnée « tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction » qui conduit Ludivine à considérer le support comme garant de la compréhension de tous

HYPOTHESE 3

Savoir visé ? des solutions à des problèmes non spécifiés

Fonction de la mise en langage ? Verbaliser des solutions à des problèmes de toute nature (fonction projective orientée vers des solutions)

Discours ? Technique-pédagogique

L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi

Les petits assimilent la salle de sport à l'action

L'évolution constante de la situation de jeu la rend difficile à lire pour les élèves

Les élèves ne savent pas se situer

Obtenir les prestations initiales des élèves demande du temps

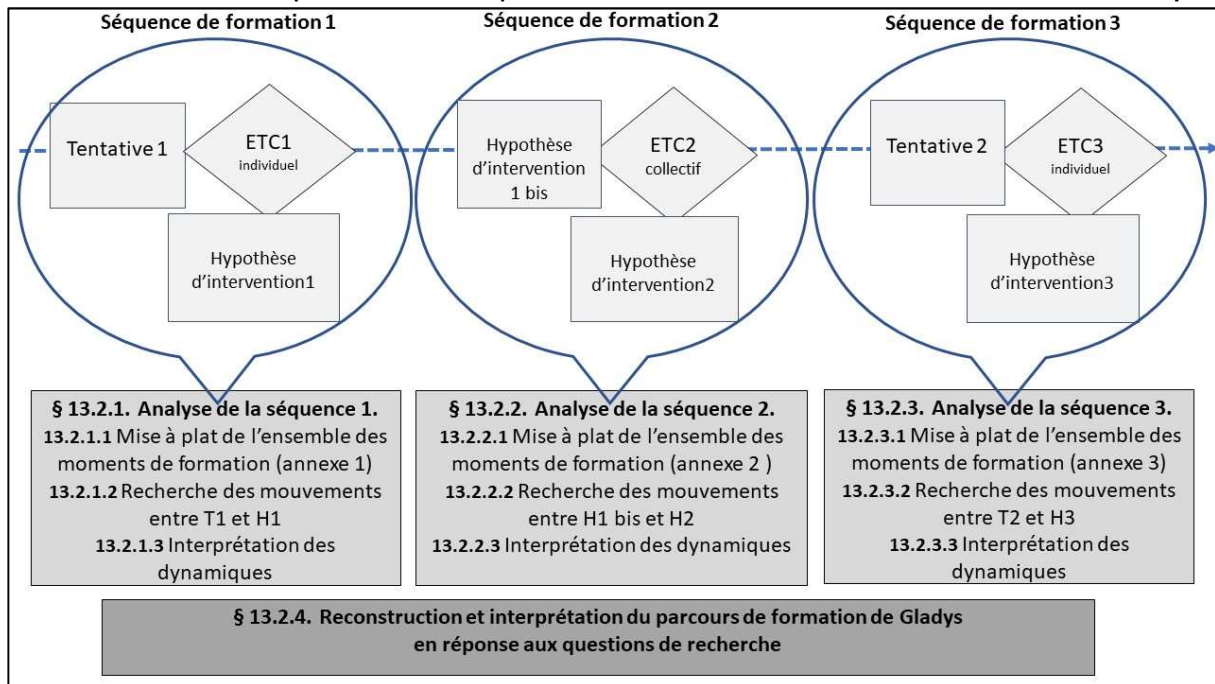
Une prise en compte de plus affirmée de l'importance de l'action, une gestion de plus en plus outillée de l'alternance action/ réflexion sur l'action dans l'apprentissage et du rôle du langage dans le processus mais une centration sur l'organisation de l'aménagement de la situation au travers de la mobilisation d'un support, garant de la mise en activité de tous, qui minore les contenus d'apprentissage.

Une conception qui reste figée des sports collectifs notamment du point de vue de la défense

13.2 Le cas Gladys

La présentation de ce cas va se dérouler selon la chronologie du dispositif de formation à l'aide du schéma 10 présenté p. 167. Les corpus analysés proviennent de trois séquences de formation dont la comparaison va permettre d'apprécier le parcours de Gladys. Le schéma qui suit met en parallèle les séquences du dispositif de formation et la restitution des analyses. Sa mobilisation au fil des paragraphes favorise le suivi du cheminement de l'enseignante.

Schéma 23 Mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses

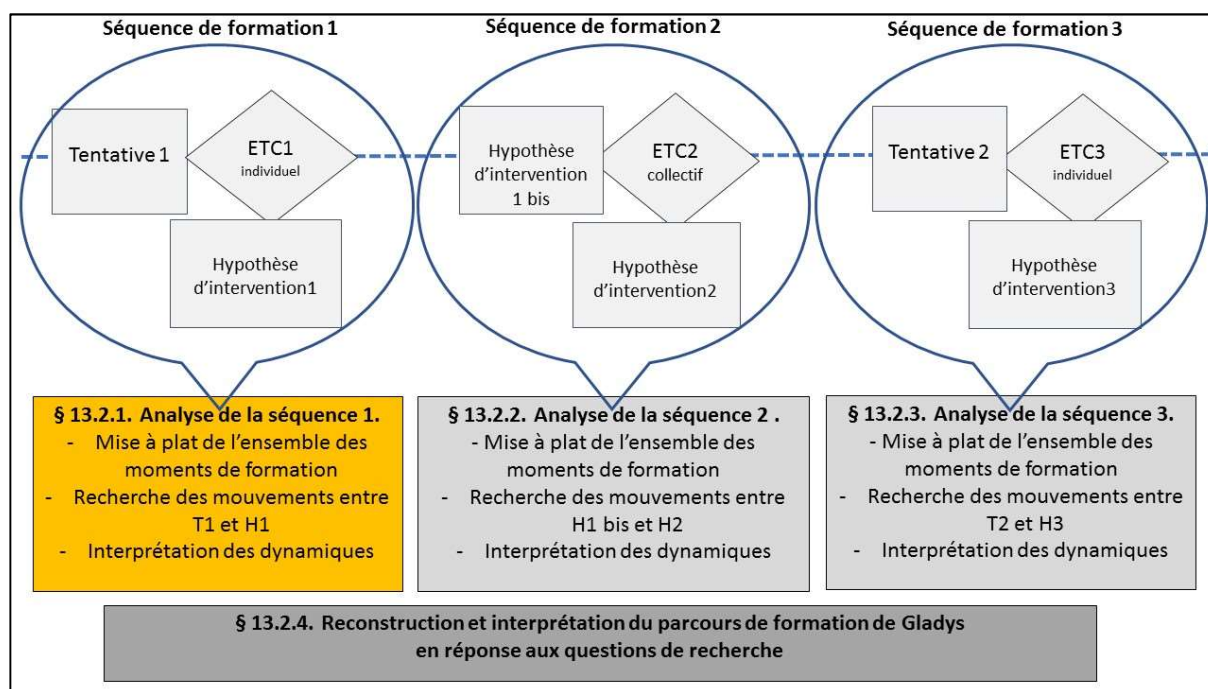


Gladys enseigne dans la même école que Ludivine. Elles font partie de la même équipe.

13.2.1 Analyse de la séquence T1-ETC1-H1

Au cours de cet entretien, le corpus concerne la tentative 1, les trois techniques alternatives mises en discussion et l'hypothèse 1 produite en fin d'entretien. Le schéma qui suit permet de se situer dans l'ensemble de la démarche.

Schéma 24 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche



La mise en langage observée (tentative 1) comme support de l'ETC 1 intervient à la cinquième séance du cycle de sports collectifs. Les élèves de moyenne et grande sections jouent au jeu des gendarmes et des voleurs. Gladys n'a pas apporté de commentaires distanciés à cet entretien.

13.2.1.1 L'étape 1 : Mise à plat de l'ensemble des moments de formation

Les entretiens ont subi une première étape de traitement au cours de laquelle ils ont été découpés en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 4.

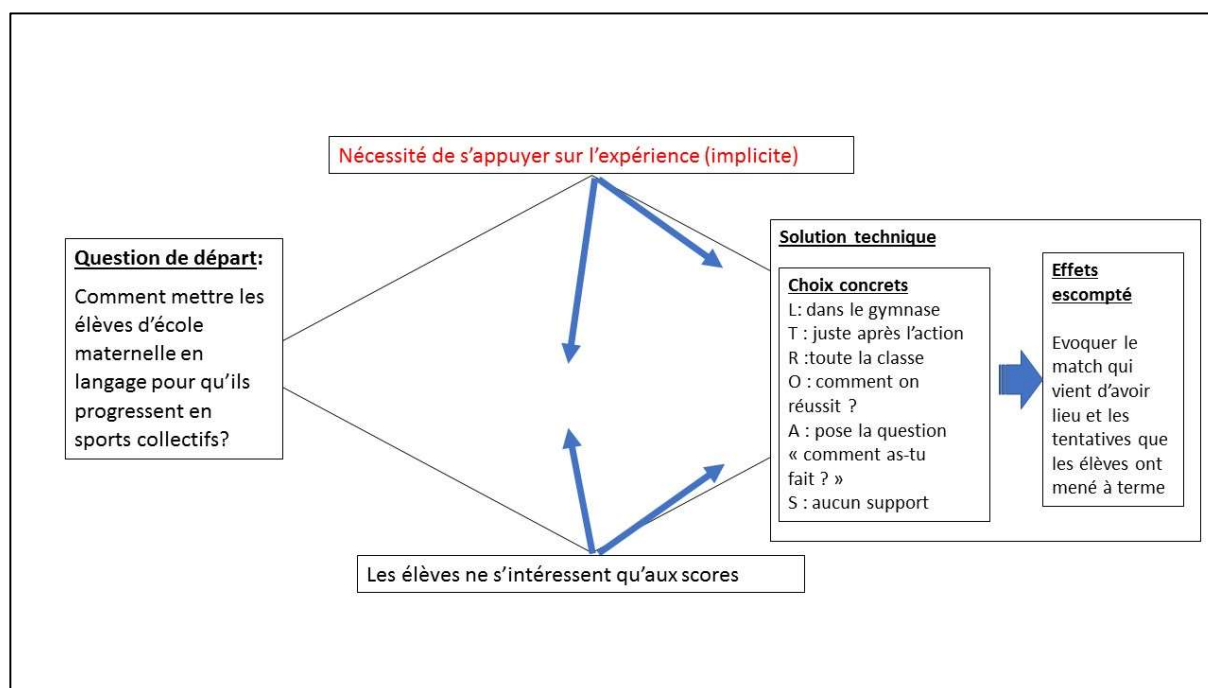
13.2.1.2 L'étape 2 : Recherche de mouvement entre T1 et H1

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 1 et l'hypothèse 1 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 1.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 1 de mise en langage.

La tentative 1

Figure 18 modélisation tentative 1 Gladys



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 4, nous pouvons interpréter comment Gladys à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 27 Interprétation de la tentative 1 de Gladys au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir visé dans cette mise en langage est flou et renvoie à des « stratégies gagnantes » sans plus de précision.	Le langage sert à évoquer des projets menés à terme par les joueurs au court du match précédent. La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers des solutions	La mise en langage est gérée de manière collective sans intention précise concernant les prises de parole des élèves. Une question préparée (comment as-tu fait ?) assure le guidage des apprentissages par l'enseignante. <i>(10 je les avais un peu préparées quand même)</i>
Registre du discours		
La donnée épistémique « les élèves ne s'intéressent qu'aux scores » disqualifie le choix concret de « l'activité de l'enseignante » sans en apprécier l'efficacité (24 : <i>On n'arrive pas</i>		

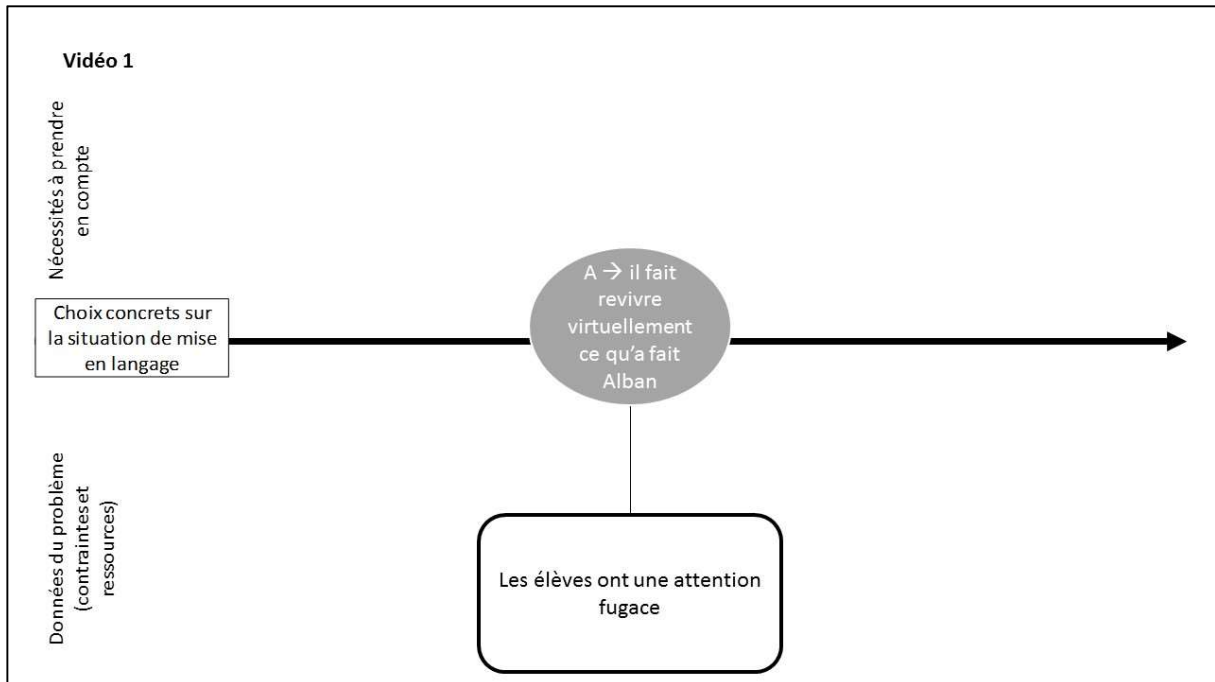
à sortir de ça, 26: j'veais pas y arriver. Faut que je recommence). Les références sont les mondes des **sports collectifs** et du **quotidien**.

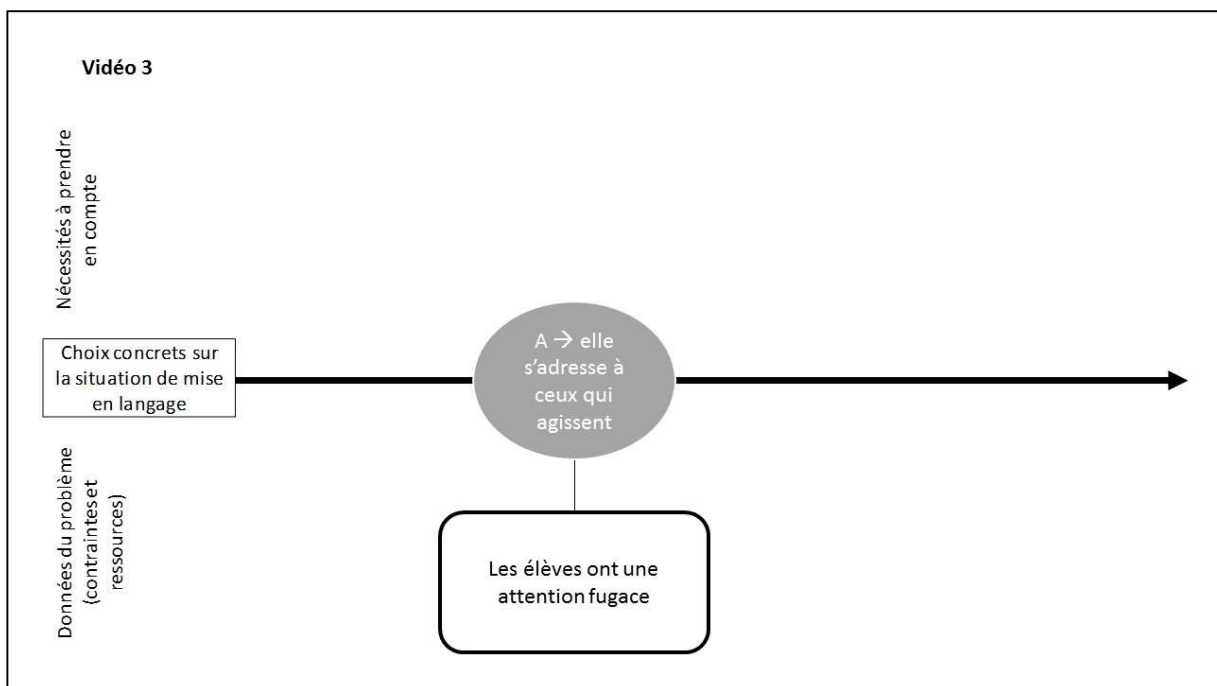
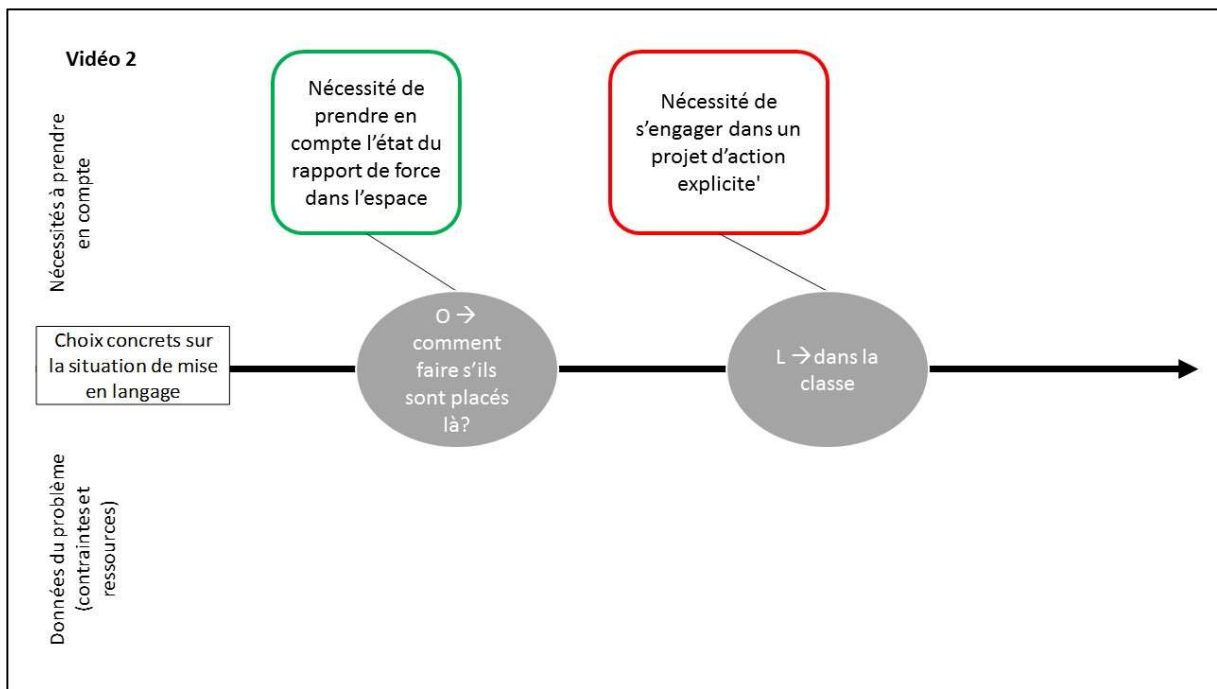
Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens par l'enseignant pour obtenir des réponses attendues.

L'examen des techniques alternatives

La seconde voie de l'analyse de cet ETC1 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 19 Espaces de problématisation technique ETC 1 Gladys, techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

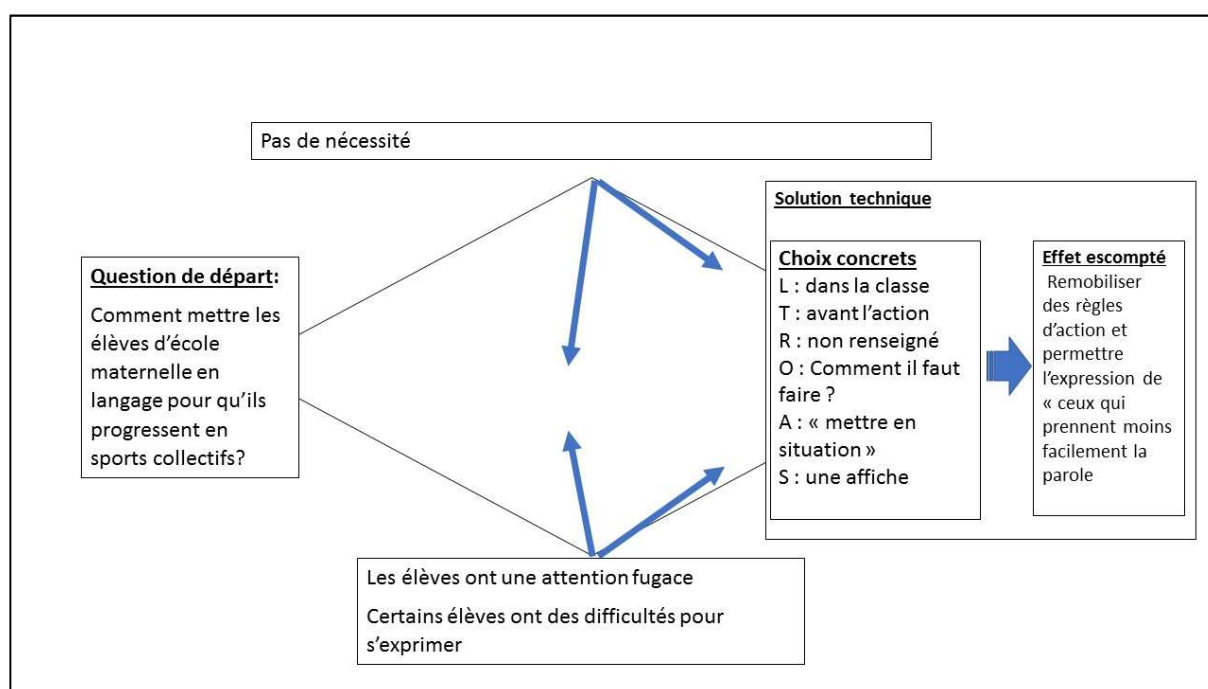
Tableau 28 Interprétation mises en débat des techniques alternatives ETC1 Gladys

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Prendre en compte l'état du rapport de forces dans l'espace.	Les nécessités construites dans la mise en débat de la vidéo dessinent un rôle pour le langage dans l'apprentissage. On apprend en revenant sur l'action, mais aussi à partir d'un projet d'action. Le langage occupe une place importante dans ces deux aspects. Cependant, les liens entre le processus d'apprentissage et les contenus d'apprentissage ne sont pas clarifiés faute d'être interrogés de manière explicite et précise.	L'ETC voit naître une donnée de nature psychologique. L'attention fugace des élèves d'école maternelle est une contrainte à prendre en compte dans le guidage des apprentissages. Cette donnée apparaît deux fois, mais ne s'articule jamais avec une nécessité.

L'hypothèse 1

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 1 produite à la fin de l'entretien.

Figure 20 Modélisation hypothèse 1 Gladys



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 4, nous pouvons interpréter comment Gladys à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif C'est l'objet du tableau qui suit.

Tableau 29 Interprétation de l'hypothèse 1 au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir en sports collectifs n'est pas précisé. Du point de vue des apprentissages langagiers, la prise de parole par tous les élèves est visée.</p>	<p>Le langage sert à remobiliser des règles d'action. Il s'agit de permettre l'expression de « ceux qui prennent moins facilement la parole ». La mise en langage a une fonction d'évocation qui n'intègre pas d'apprentissages en sports collectifs. L'hypothèse que nous formulons est que la discipline est un prétexte pour apprendre à parler. Il s'agit de favoriser l'expression des élèves qui n'osent pas prendre la parole en utilisant comme support une séance en EPS.</p> <p style="text-align: center;">La mise en langage a une fonction expressive</p>	<p>La difficulté de certains élèves à s'exprimer constitue une contrainte à prendre en charge dans le guidage des apprentissages par l'enseignant. A ce titre, le support représente un soutien. Le guidage des apprentissages se joue autour de la mise en place de conditions matérielles favorables à l'expression des élèves. À côté du support, le choix concret de mener la mise en langage dans la classe prend en charge la contrainte de la fugacité de l'attention des élèves.</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>Le support est appréhendé au regard de l'effet escompté sur l'activité d'apprentissage des élèves et de la donnée construite « certains élèves ont des difficultés à s'exprimer ». Une argumentation se déploie visant la recherche d'efficacité. (148 : <i>Ça permet à ceux qui prennent moins facilement la parole d'expliquer comment ils font. C'est pas pour ça qu'ils réussissent</i>). Le monde de l'enseignement et celui du quotidien sont les références mobilisées.</p> <p style="text-align: center;">Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'expression des élèves indépendamment du savoir à construire.</p>		

Permanences entre la technique 1 et l'hypothèse 1

Dans les deux cas, la mise en langage est gérée de manière collective et vise la mobilisation de solutions qui se sont avérées payantes au cours des matchs précédents. L'objet des échanges demeure stable et orienté vers ces solutions (comment on réussit ? /comment il faut faire ?)

Évolution

Le poids du savoir à enseigner en EPS s'amointrit au profit d'une centration sur la prise de parole des élèves les plus timorés. Ceci se traduit par une réflexion autour des conditions matérielles (lieu, support) comme choix concrets déterminants dans la mise en langage au détriment d'un affinement des échanges. À ce propos, le choix concret « activité de l'enseignante » révèle le pouvoir que Gladys confère à la situation puisqu'il s'agit plus de « mettre en situation » que de guider les apprentissages dans la situation.

13.2.1.3 Étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

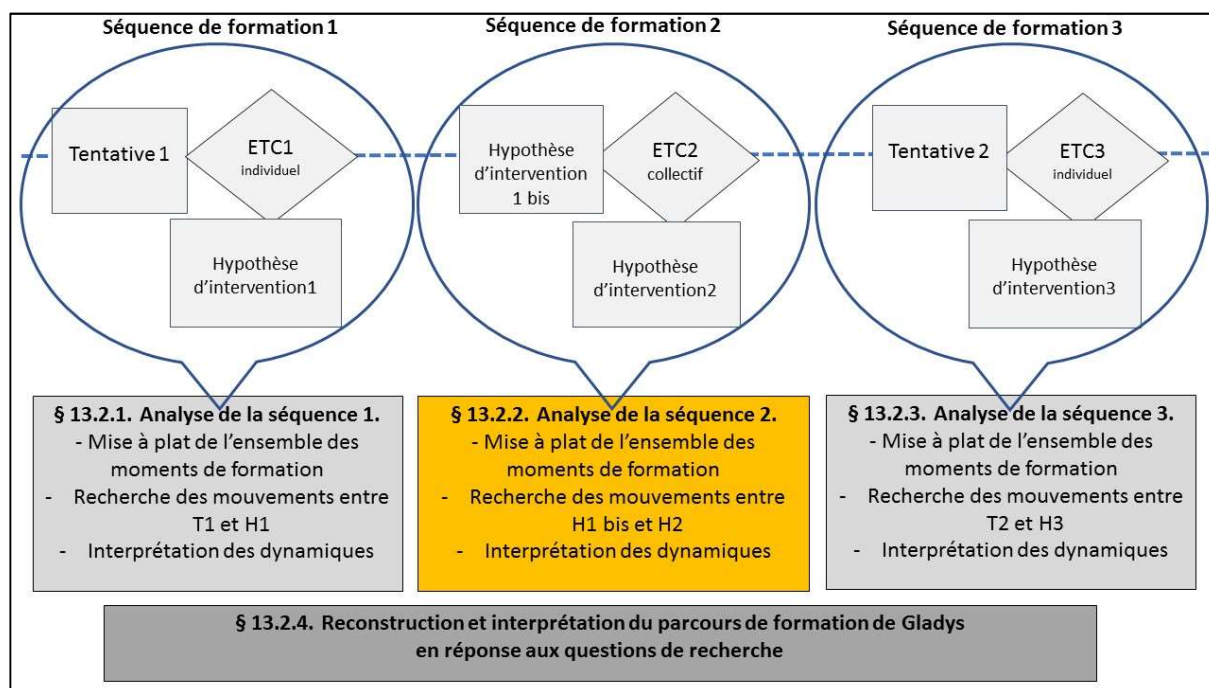
Gladys pointe la fugacité de l'attention des élèves comme une contrainte forte à prendre en compte dans le guidage des apprentissages. Dans la tentative 1, le lieu de la mise en langage est discuté et met au travail la nécessité de s'appuyer sur l'expérience. Ceci justifie de ne pas se déplacer entre l'action et la mise en langage. D'emblée, la controverse apportée par la vidéo 2 place l'enseignante en situation de proposant lorsqu'elle perçoit l'intérêt de mobiliser L « dans la classe » : les élèves sont assis et cela semble, aux yeux de Gladys, garantir une attention de meilleure qualité. Pourtant, le temps qui sépare le moment de la mise en langage et celui de l'action apparaît comme de nature à amoindrir le bénéfice de L « dans la classe » en termes de qualité de l'attention des élèves. Gladys construit alors une nouvelle nécessité (nécessité de s'engager dans un projet d'action pour apprendre) qui lui permet d'apporter un nouvel éclairage sur L, et un autre choix concret, le support. Ce support permet de maintenir le lien entre le lieu de l'action et de l'expérience (le gymnase) et celui de la mise en langage (la classe).

Dans cette séquence, le choix concret « dans la classe » (L) entre en conflit avec la nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour apprendre qui sera prise en charge par la mobilisation d'un nouveau choix concret (S) : « le support ».

13.2.2 Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2

L'ETC 2 réunit Gladys, Ludivine et une troisième collègue. L'hypothèse 1 de chacune des protagonistes est examinée en début d'entretien, nous parlerons d'hypothèse 1 bis. Puis l'hypothèse 2 est proposée en conclusion. L'hypothèse 1 bis est rappelée en début d'entretien par le chercheur. Gladys a apporté quelques commentaires distanciés à cet entretien. Le schéma qui suit situe le corpus recueilli dans le processus de formation.

Schéma 25 Séquence H1 bis-ETC 2- H2



13.2.2.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

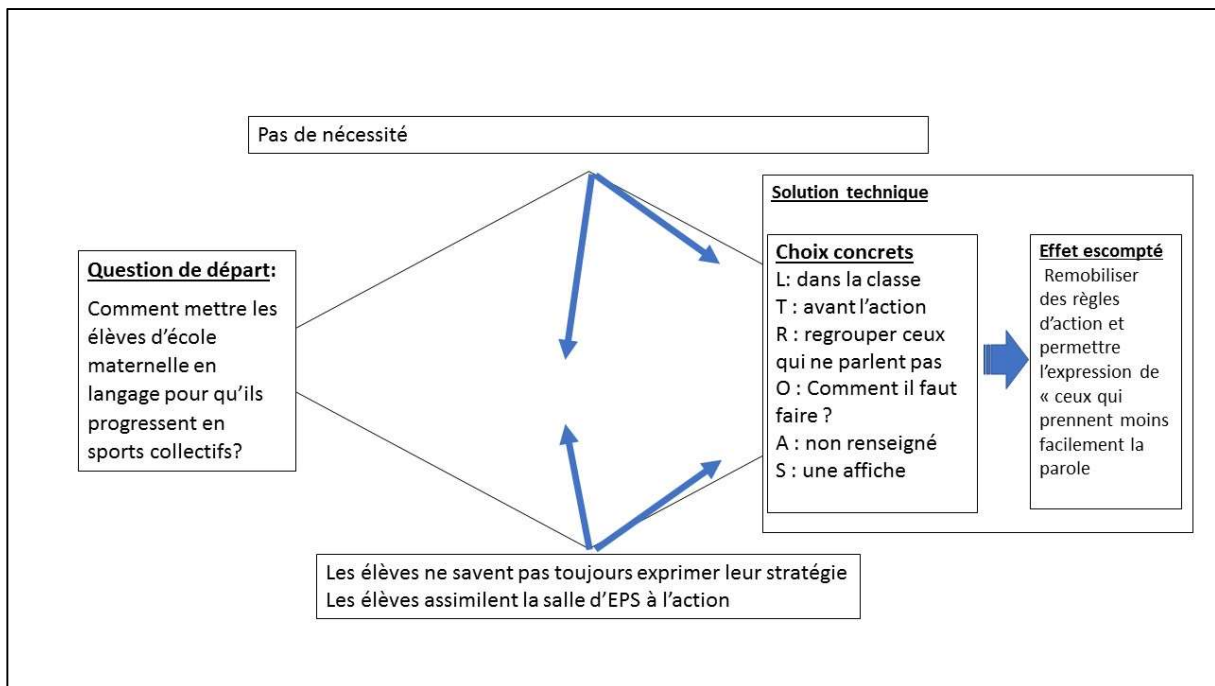
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 5.

13.2.2.2 L'étape 2 : recherche des mouvements entre H1bis et H2

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 2.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de l'hypothèse 1 bis de mise en langage

Figure 21 modélisation hypothèse 1 bis Gladys



A partir de cette modélisation, sans aucune nécessité, et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 5, nous pouvons interpréter comment Gladys à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 30 Interprétation hypothèse 1 bis au regard du fonctionnement du système didactique

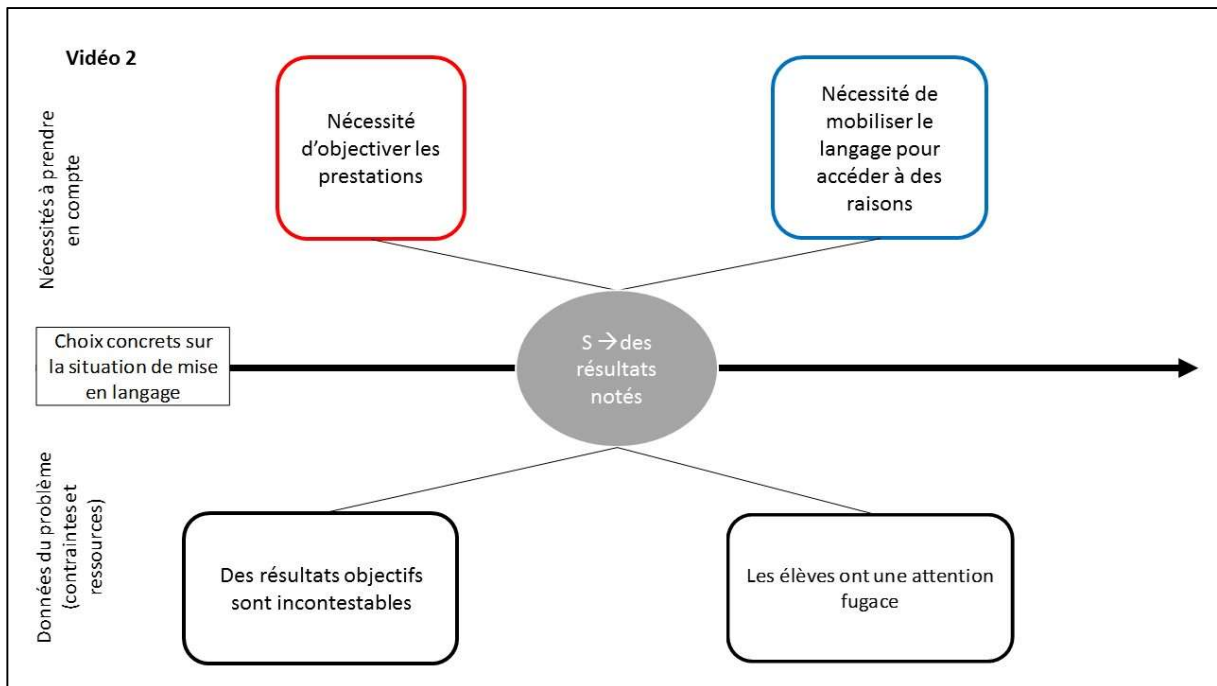
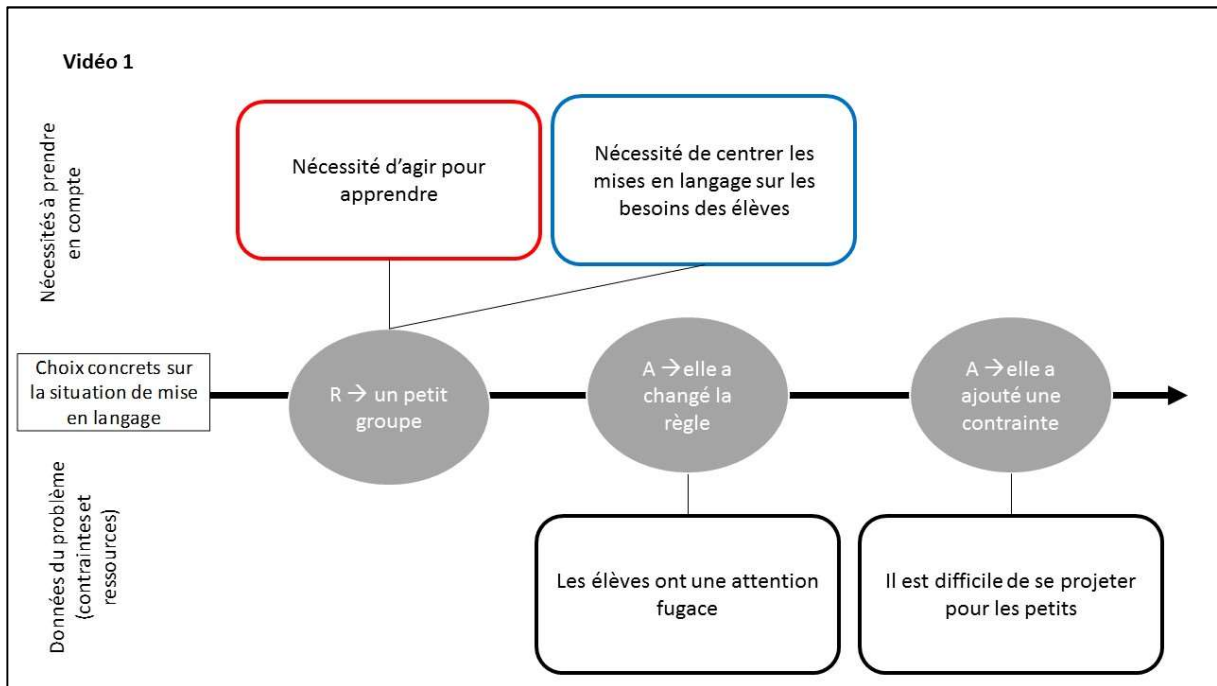
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Dans cette hypothèse 1 bis, le savoir à enseigner est totalement absent.	La mise en langage a à nouveau pour fonction de remobiliser des règles d'action et de permettre l'expression de « ceux qui prennent moins facilement la parole » (fonction d'évocation). L'hypothèse	Le choix concret « regroupement » se précise. Il s'agit de « regrouper ceux qui ne parlent pas » dans le souci de favoriser l'expression de leur stratégie. La délocalisation de la mise en langage dans la

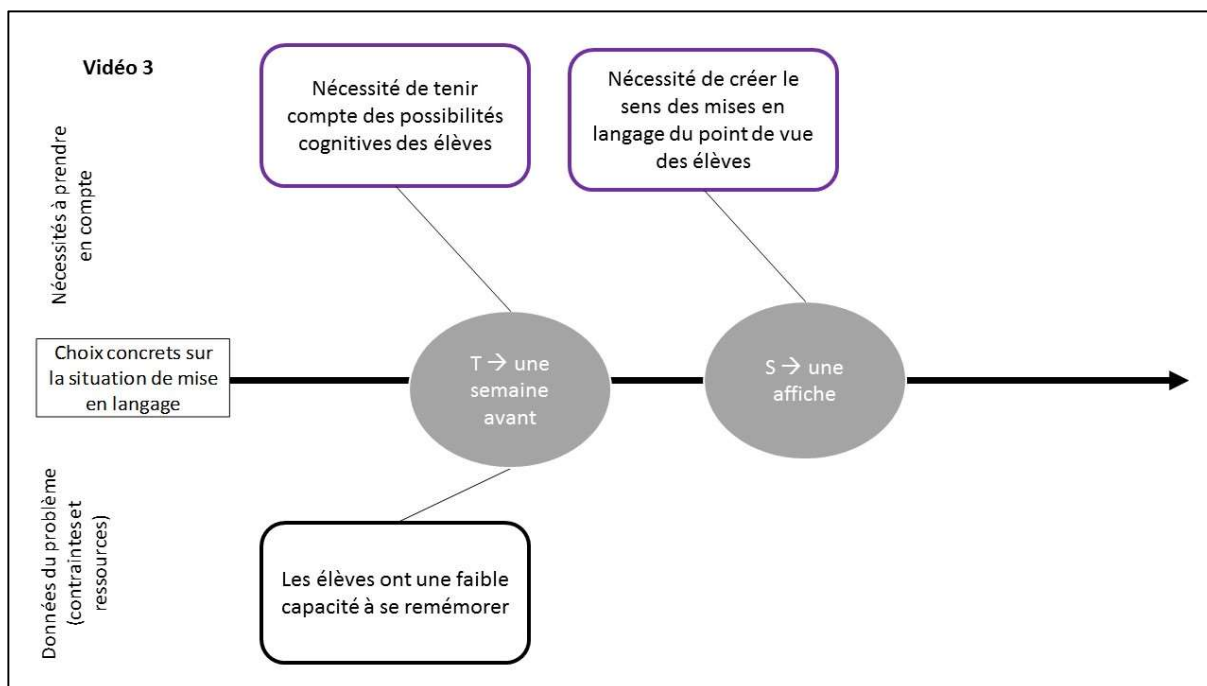
	<p>qui se dessinait dans l'élaboration de l'hypothèse 1 se confirme. Ce qui prévaut c'est l'expression des élèves même <i>lorsqu'ils n'ont pas besoin du langage pour progresser en EPS</i> (H1b.S4. 52). Le langage ne joue pas de rôle déterminant dans le processus d'apprentissage en sports collectifs.</p> <p>La mise en langage à une fonction expressive</p>	<p>classe prend en charge la contrainte que constitue le fait les élèves assimilent la salle de sport à l'action.</p>
Registre du discours		
<p>Les choix concrets ne sont pas examinés au filtre de leur efficacité. Les références s'inscrivent dans les mondes de l'enseignement et du quotidien.</p> <p>Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens pour favoriser l'expression des élèves, indépendamment du savoir à construire.</p>		

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC2 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 22 espaces de problématisation techniques, Gladys, techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation. Le tableau qui suit rend compte de nos résultats.

Tableau 31 interprétation mise en débat techniques alternatives ETC2 Gladys

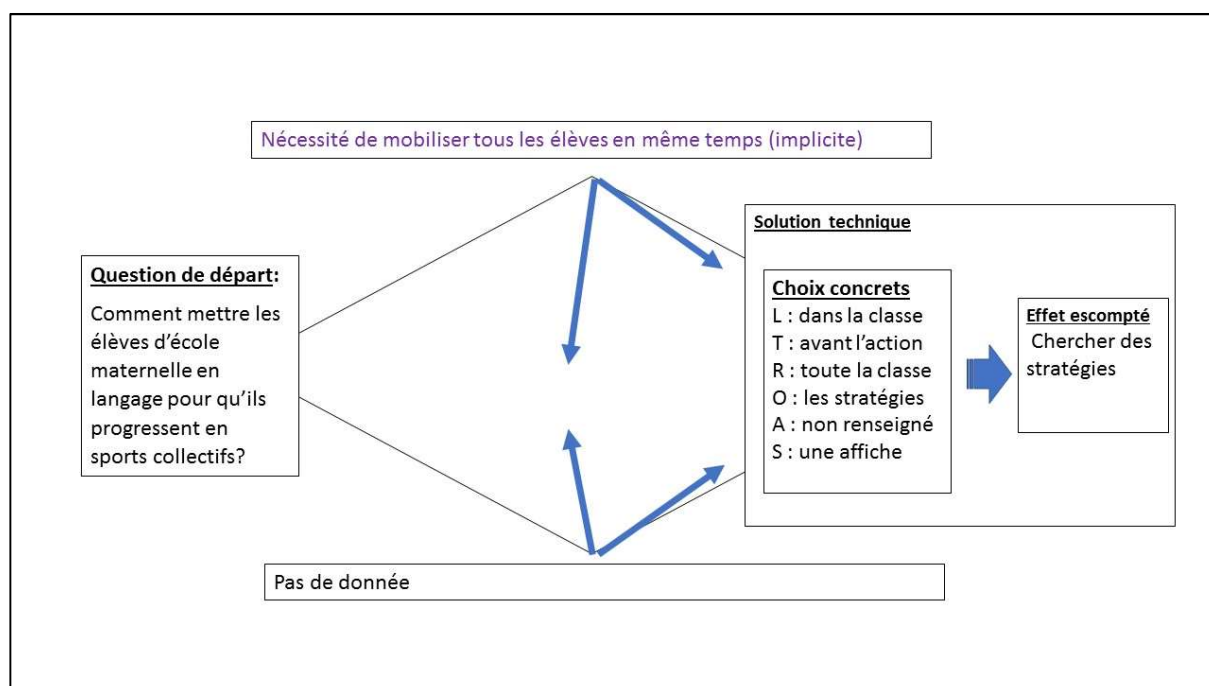
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Aucune donnée ou nécessité ne documente la prise en charge de cette question dans le fonctionnement du système didactique.	La nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons (vidéo 2) repositionne le langage dans le processus d'apprentissage. Il permet de comprendre pourquoi une tentative a réussi. Cependant, ces raisons restent muettes et ne sont pas mises en relation avec des contenus disciplinaires. L'expérience et le retour sur l'action restent la voie que privilégie Gladys dans la mobilisation du langage.	Quatre données sont construites au cours de l'ETC dont une perdue depuis l'ETC 1 (les élèves ont une attention fugace). Cette donnée organise majoritairement l'analyse que fait Gladys de techniques alternatives qui lui sont soumises. La prise en compte de cette contrainte constitue le premier filtre avec lequel Gladys analyse les techniques alternatives. Le support apparaît comme un possible à explorer pour prendre en compte cette donnée. Lorsqu'elle le met au travail dans l'examen de la vidéo 3,

		<p>Gladys rejette l'autonomie de ce choix concret pour prendre en charge la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves comme elle le mentionne dans un commentaire distancié (VA3S6.433 : <i>Apporter une affiche pour l'affiche n'est pas suffisant encore faut-il qu'elle soit explicite pour les élèves et utile dans l'action ou dans l'explication des stratégies.</i>)</p>
--	--	--

L'hypothèse 2

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 2 produite à la fin de l'entretien.

Figure 23 modélisation hypothèse 2 Gladys



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 5, nous pouvons interpréter comment Gladys à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. Le tableau 32 restitue nos résultats.

Tableau 32 Interprétation de l'hypothèse 2 au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Les stratégies tiennent lieu de savoir à enseigner pris en charge par le choix concret « objet des échanges ».</p> <p>Toutefois ces stratégies sont à construire dans une opposition comme la montre la donnée « l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi »</p>	<p>Dans cette deuxième hypothèse, la mise en langage a pour fonction de chercher des stratégies préalablement à la phase d'action</p> <p style="text-align: center;">La mise en langage a une fonction projective orientée vers la recherche de solutions</p>	<p>Le guidage des apprentissages passe par des conditions matérielles assurant à chaque élève d'être assis, ce qui justifie le choix concret de la classe comme lieu de la mise en langage. L'activité de l'enseignante n'est questionnée dans cette hypothèse.</p> <p>Ce guidage est géré de manière globale dans la classe indépendamment des apprentissages de chacun. Le grand groupe prévaut et garantit la mobilisation de tous. « Mobiliser tous les élèves en même temps » est la seule nécessité mobilisée dans cette hypothèse 2.</p>
Registre du discours		
<p>Les choix concrets ne sont pas examinés au filtre de leur efficacité sur l'activité d'apprentissage des élèves. L'unique nécessité présente s'exprime dans le monde de l'enseignement.</p> <p style="text-align: center;">Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens pour favoriser l'expression des élèves, indépendamment du savoir à construire.</p>		

Permanences entre l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2

Le support est toujours présent même s'il ne participe pas du processus d'articulation de données et de nécessités. Le savoir en sports collectifs demeure le grand absent de ces hypothèses qui se focalisent sur le maintien de l'attention des élèves pour prouver « *qu'ils se sentent concernés* ». Le registre de l'efficacité a disparu du discours de Gladys.

Évolution

La fonction de la mise en langage se brouille du point de vue du processus d'apprentissage pour se concentrer vers la participation de tous du point de vue de l'expression langagière. Ceci se

traduit par une attention particulière quant au lieu de la mise en langage pour que les élèves soient assis.

13.2.2.3 Étape 3 : Interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

Du point de vue de la technique, l'hypothèse 2 est quasiment identique à l'hypothèse 1 bis qui est rediscutée au début de l'ETC. Cependant, les nécessités mobilisées évoluent. Exclusivement focalisée sur une conception de l'apprentissage centrée sur l'expérience dans le premier cas, la seule nécessité mobilisée dans l'hypothèse 2 renvoie à une conception de l'école maternelle qui prend en charge le groupe sans différenciation. Tous les élèves doivent être associés à la mise en langage au même moment. Les dynamiques de problématisation à l'œuvre dans cet entretien collectif révèlent le rôle de l'examen du choix concret « support » dans la vidéo alternative 2 et cette centration sur l'attention de tous les élèves à l'origine de l'évolution des nécessités. Ce choix concret est examiné à deux reprises. Ceci constitue un point de rupture que nous allons analyser de manière plus fine en mobilisant les outils d'analyse d'opérations de schématisation adaptés des travaux de Grize ainsi que le trilogue argumentatif de Plantin.

Gladys adhère d'emblée à un support dont le principal atout est de permettre d'objectiver les prestations des élèves. Elle occupe le rôle argumentatif du proposant durant toute la séquence. Elle va alors enchaîner deux configurations : l'une justifiant l'effet d'objectivation des prestations au regard de tous les élèves que peut avoir le support et une autre justifiant la possibilité de l'élève qui obtient les meilleurs scores d'accéder et de partager les raisons de sa réussite à partir du support. Cette seconde configuration voit la mise en avant de la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons qui n'est pas reprise en l'état dans l'hypothèse 2. Au cours de la seconde séquence dédiée à l'examen du support dans la vidéo alternative 2, Gladys n'intervient qu'à peu de reprises. Elle souligne d'abord l'adhésion apparente des élèves autour de l'objet de discours « prise de parole » qui se construit autour de la mise en débat du choix concret. Cette adhésion collective s'opère malgré la contrainte que constitue l'attention fugace des élèves (VA2S5.337 : *on arrive pas à tous les capter de toute façon, mais ils avaient l'air intéressé*). Puis, cet objet va subir des opérations d'actualisation le présentant sous l'angle

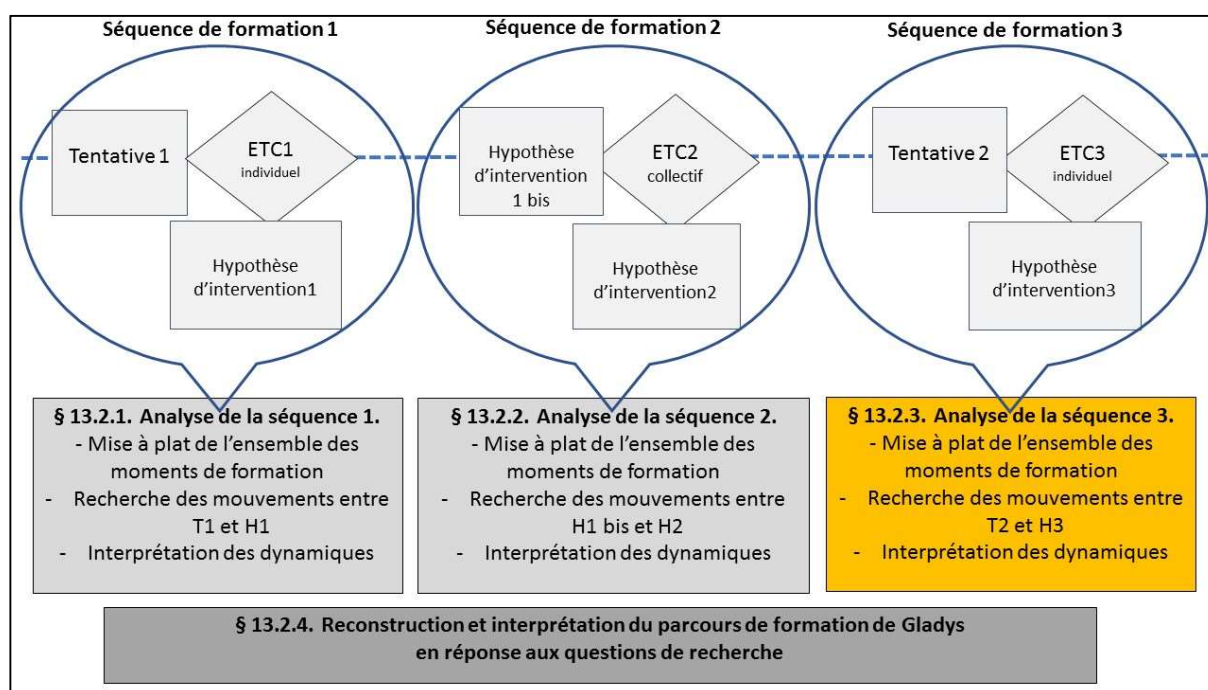
singulier de la prise de parole d'une seule élève et sous l'angle qualitatif (*Après la petite qui a bien exprimé, c'est sûr qu'elle a compris* VA2S5. 339) qui place Gladys en position de proposant.

Dans cette séquence, le choix concret « support : tableau pour noter les briques » (S) et la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons entre en conflit avec la donnée « les élèves ont une attention fugace ». Cette contradiction sera prise en charge par le choix concret « support » dont les caractéristiques ne sont pas précisées.

13.2.3 Analyse de la séquence T2-ETC3-H3

L'ETC 3 est individuel. Il suit la mise en œuvre de la tentative 2 qu'il commente en introduction. La mise en langage concerne une partie de « gendarmes et voleurs » situé au milieu d'un cycle d'une dizaine de séances. Gladys a apporté des commentaires distanciés à cet entretien. Le schéma 26 situe la constitution de ce troisième corpus dans le processus de formation.

Schéma 26 Séquence T2-ETC 3-H3 dans l'ensemble de la démarche



13.2.3.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés

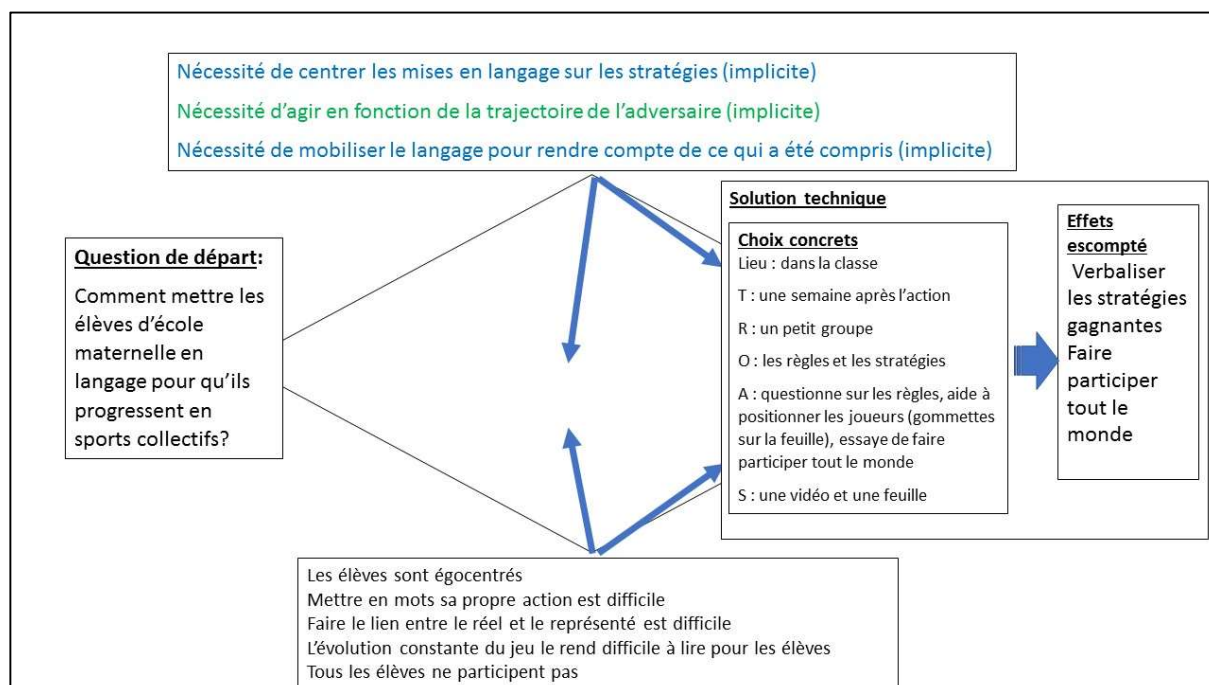
et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 6.

13.2.3.2 L'étape 2 : recherche des mouvements entre T2 et H3

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 2 et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 3.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 2 de mise en langage.

Figure 24 modélisation tentative 2 Gladys



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 6, nous pouvons interpréter comment Gladys à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif, et en rendre compte dans le tableau 33.

Tableau 33 Interprétation tentative 2 Gladys au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Dans cette tentative, le savoir se précise un peu au travers de la nécessité d'agir en fonction des	Dans cette tentative, le langage a pour fonction de revenir sur les manquements aux règles pour ne pas les reproduire et de faire	Les efforts de Gladys se concentrent sur deux points :

<p>trajectoires de l'adversaire. Cette nécessité inscrit le savoir en jeu dans l'opposition. La dimension lecture du jeu se dessine. Cette dimension se confirme dans la contrainte à prendre en compte dans la situation de mise en langage que constitue la donnée « l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves ».</p> <p>Même si la définition du savoir demeure assez générale, elle témoigne d'un petit mouvement dans les contraintes que saisit Gladys pour construire le problème professionnel auquel elle est confrontée</p>	<p>verbaliser des stratégies gagnantes par leur auteur (fonction rétroactive). L'exemple d'Adèle est significatif (60 : <i>j'essayais de la faire intervenir parce qu'elle sait faire les choses, elle sait les expliquer, mais elle est très réservée. Et de la faire participer, j'espérais que ça fasse évoluer les autres. Faire comprendre sa stratégie à ceux qui auraient le plus de mal à comprendre</i>)</p> <p>Par ailleurs, le caractère égocentré des jeunes élèves constitue une contrainte (donnée de nature psychologique) qui fait obstacle à une forme de généralisation/décontextualisation. Le support vidéo a vocation à prendre en charge cette donnée en orientant le regard des élèves vers l'activité de leurs pairs et en l'articulant avec la nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies. Ainsi, en se concentrant sur l'activité des pairs, Gladys souhaite mobiliser le langage pour sortir de l'anecdote et construire des savoirs.</p> <p style="text-align: center;">La mise en langage a une fonction rétroactive et expressive</p>	<p>– mettre en place les conditions favorisant l'expression des élèves. Le choix concret de les regrouper en petits groupes participe de cette volonté. La participation orale de tous reste une priorité pour l'enseignante (T2S5.52 <i>c'était vraiment ça ! oui. C'est d'essayer de faire participer tout le monde</i>)</p> <p>– décaler l'observation des stratégies vers les autres. La difficulté à mettre en mots sa propre action apparaît comme une contrainte que Gladys prend en charge en mobilisant une vidéo, support des traces de l'activité d'autrui.</p> <p>D9, D10 et D12 sont des données de nature didactique qui pèsent encore comme des contraintes à prendre en compte pour traiter le problème professionnel. La mise en débat du choix concret « Support vidéo » permet l'émergence des deux premières alors que la dernière est prise en charge par le mode de regroupement.</p>
---	--	---

Registre du discours

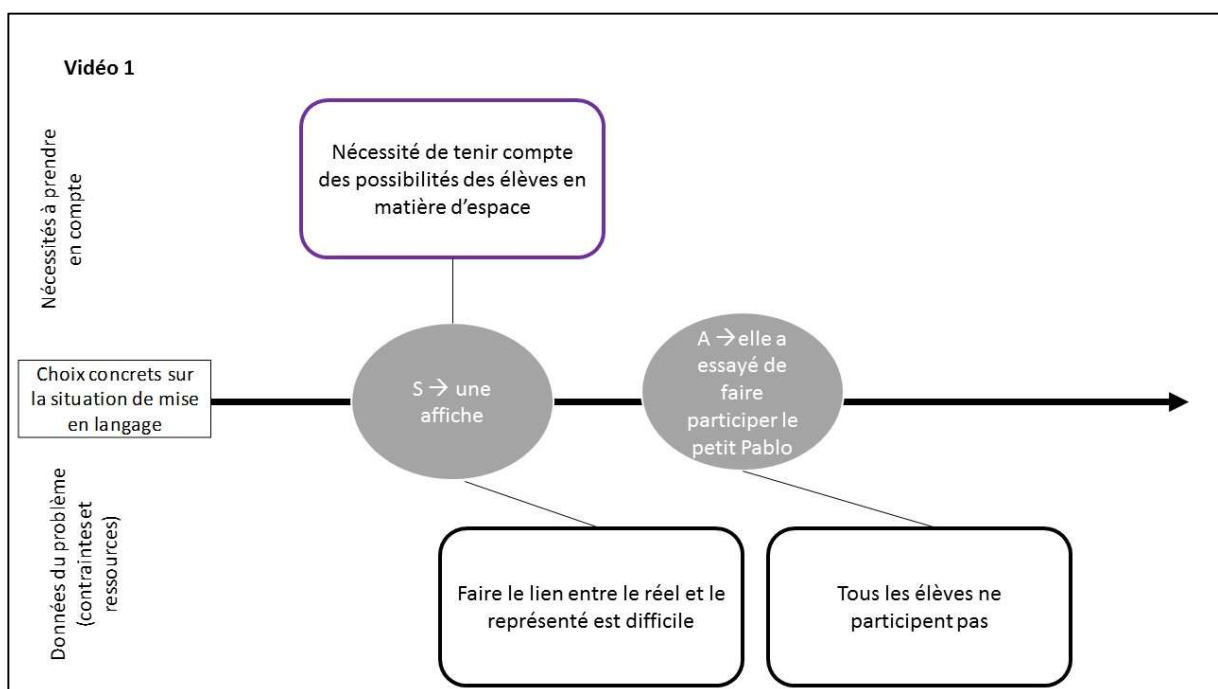
Les choix concrets ne sont pas, ou très peu, appréciés au regard de l'activité d'apprentissage des élèves, mais en fonction des convictions de l'enseignante. Ainsi, le regard porté sur le choix de regrouper les élèves par petits groupes obéit à cette logique (58 : *oui, c'est toujours... en général, j'essaie de faire participer tout le monde. Et c'est quelque chose qui me construit moi. J'aime que tout le monde participe*) Les références sont majoritairement le monde de l'enseignement et celui du quotidien.

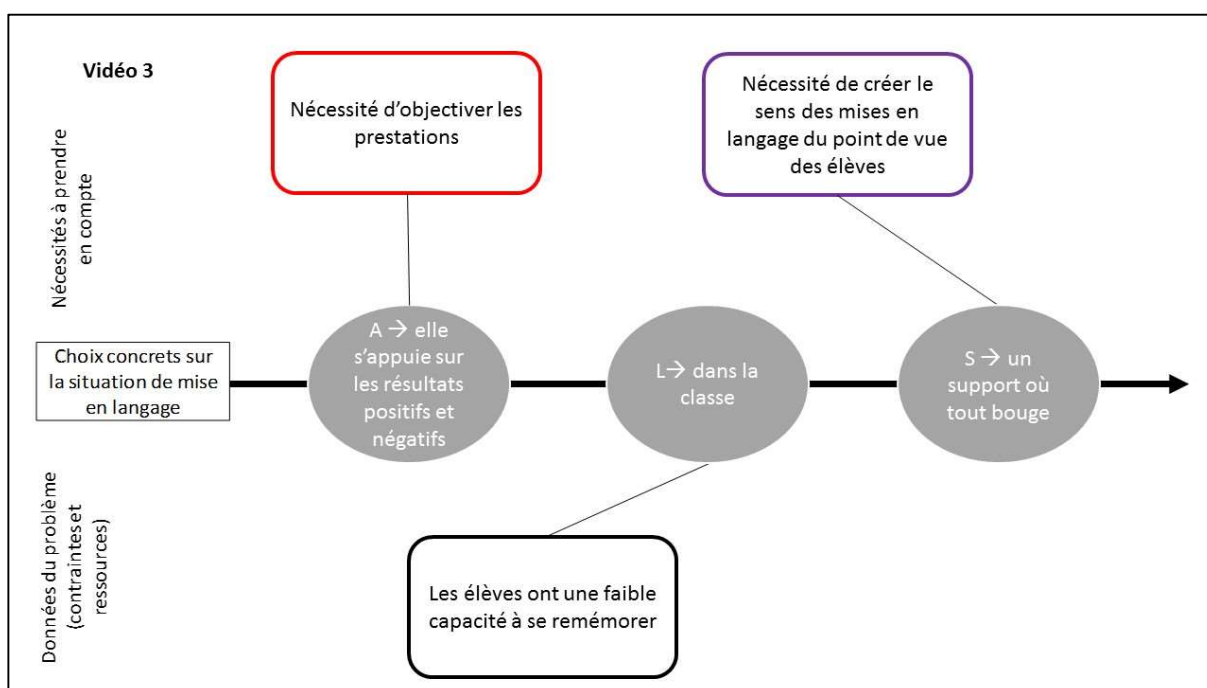
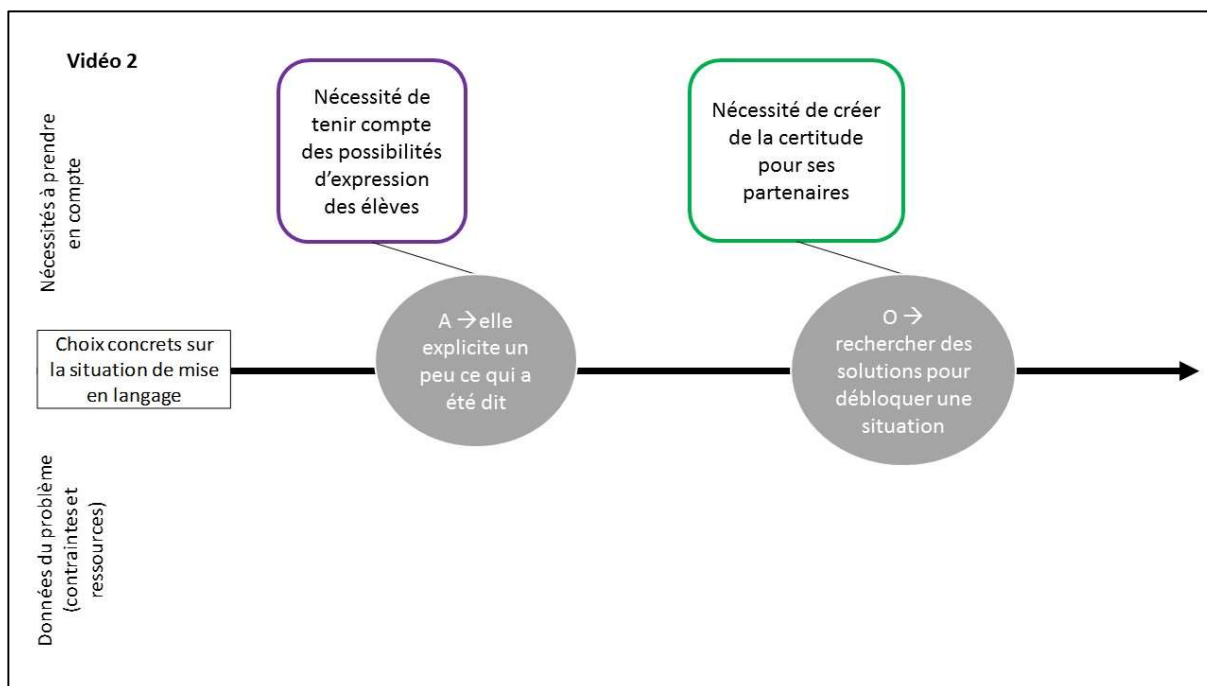
Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens pour favoriser l'expression des élèves, indépendamment du savoir à construire.

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC3 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 25 Espaces de problématisation technique ETC Gladys, techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation et rendons compte de nos résultats dans le tableau qui suit.

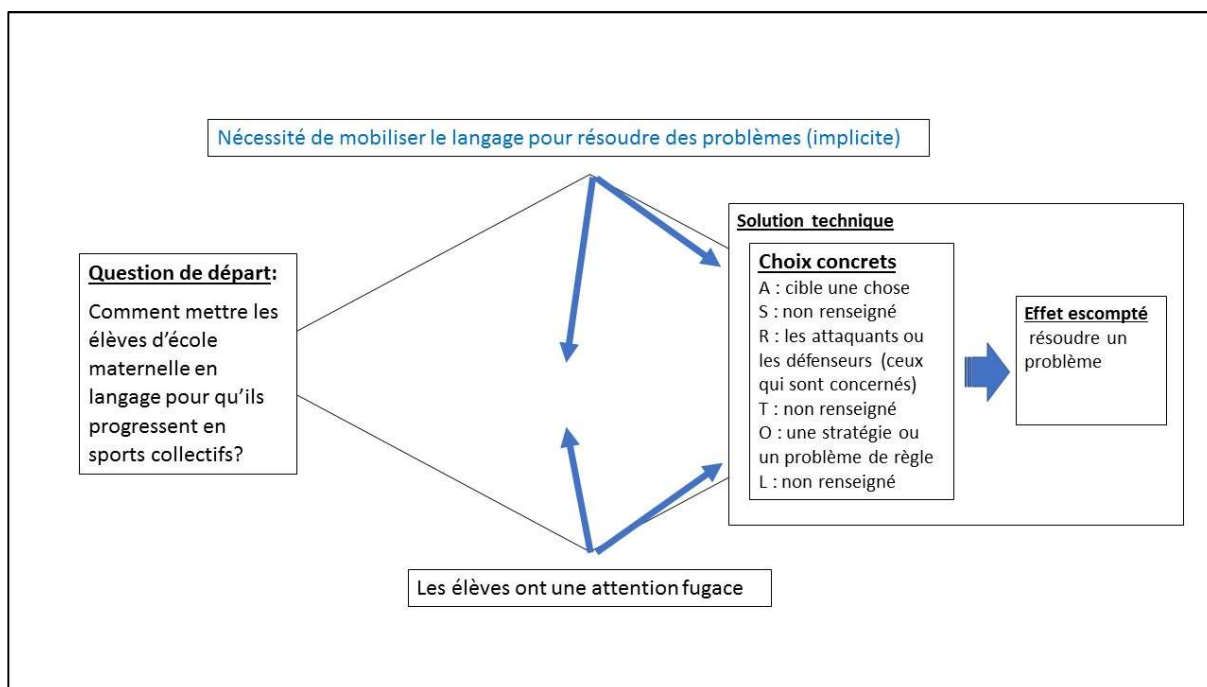
Tableau 34 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Gladys ETC 3

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Gladys construit une nouvelle nécessité implicite (nécessité de créer de la certitude chez ses partenaires) à partir d'une vidéo alternative qui montre un élève attirant les adversaires ce qui permet à ses partenaires d'atteindre la cible.</p> <p>Toutefois, le respect des règles, des espaces de jeu a le même statut de savoir à construire (94 : G : <i>ça revient un peu à ce que j'ai fait : on a pas le droit de ... sur ce qu'on a le droit et pas le droit de faire</i>)</p>	<p>La controverse apportée par les vidéos alternatives n'aide pas Gladys à proposer une réponse claire à cette question. Les données de nature psychologique qu'elle met au travail (les élèves ont une faible capacité à se remémorer et les élèves ont des difficultés à se projeter) mettent à mal l'identification d'un rôle du langage dans le processus d'apprentissage chez des élèves d'école maternelle.</p>	<p>La participation aléatoire des élèves et le lien entre le réel et le représenté via le support demeurent des contraintes fortes à prendre en compte pour guider les apprentissages. Ainsi, la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves se concrétise dans la mise en place d'un support « où tout bouge » ce qui permet aux élèves de manipuler (333 <i>moi je trouve ça très bien. C'est vrai que de le mettre en scène ça leur permet de voir comment on peut faire.</i>). Cette nécessité contribue à esquisser une conception de l'école maternelle qui associe l'élève à son apprentissage en mettant à sa disposition des outils à sa portée. La nécessité d'objectiver les prestations nourrit également cette conception.</p> <p>Par ailleurs, Gladys porte son attention sur la nécessaire prise en compte des possibilités des élèves en matière d'espace et en matière d'expression. L'activité de l'enseignante en termes d'explicitation ou de reformulation est un choix concret important pour tenir compte de ce que sont des élèves d'école maternelle.</p>

L'hypothèse 3

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 3 produite à la fin de l'entretien.

Figure 26 modélisation hypothèse 3 Gladys



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 6, nous pouvons interpréter comment Gladys, à ce stade du processus, de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique, en lien avec le modèle opératif en rendre compte dans le tableau 35.

Tableau 35 Interprétation de l'hypothèse 3 Gladys au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir s'exprime au travers d'un choix concret « objet des échanges » qui peut être les règles du jeu ou des stratégies. Alors que la controverse apportée par les techniques alternatives génère la construction de nécessités en lien avec l'esquisse d'une conception fonctionnelle des sports collectifs,	La nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes est mobilisée de manière implicite dans ce troisième ETC. Cependant l'absence de référence à des contenus disciplinaires ne permet pas de déterminer la nature du problème. La fonction de la mise en langage est imprécise	Le rôle du choix concret l'« activité de l'enseignant » s'affirme et transparait dans les deux séquences étudiées. Il délimite l'objet des échanges et « cible une chose ». La mise en langage est prévue en petits groupes d'attaquants ou de défenseurs. Les critères sont énoncés quant à la constitution des groupes,

<p>l'hypothèse 3 abandonne totalement les dimensions épistémiques des mises en langage.</p>		<p>mais cette action sur la situation est un moyen de garantir l'attention des élèves. Ils sont ainsi « concernés » par l'objet des échanges délimité. Cette attention apparaît comme le principal indicateur de l'efficacité de la mise en langage, indépendamment de ce qu'elle produit en termes d'apprentissage en sports collectifs. Aucune donnée ou nécessité ne documente la conception de l'école maternelle alors que cet aspect était prégnant au cours de la mise en débat des techniques alternatives dans l'ETC3.</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>Une argumentation se déploie orientée vers la quête d'efficacité autour du choix concret « séparer les attaquants et les défenseurs » (R). Toutefois ce n'est pas à l'aune de l'activité d'apprentissage des élèves en sports collectifs qu'est apprécié ce choix concret, mais au regard de l'attention des élèves. (341 : <i>En groupe entier, on ne peut pas avoir l'attention</i>). Les mondes du quotidien et, dans une moindre mesure, celui de l'enseignement sont les références dans lesquelles s'expriment les données et les nécessités.</p> <p style="text-align: center;">Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour capter et maintenir l'attention des élèves.</p>		

Permanences entre la tentative 2 et l'hypothèse 3

Dans la tentative 2 et l'hypothèse 3, la mise en langage est organisée par les stratégies qui tiennent lieu de savoir à enseigner et est évaluée à l'aune de l'attention ou de la participation des élèves, indépendamment de ce qui est en jeu du point de vue de la construction des savoirs. Le savoir à enseigner demeure peu exploré et se définit d'une manière extrêmement globale. L'activité de l'enseignante et le mode de regroupement apparaissent comme des éléments fondamentaux à saisir dans les mises en langage.

Évolution

La fonction de la mise en langage devient floue alors que l'activité de l'enseignante se précise dans une mise en relation avec l'objet des échanges (stratégies) et le mode de regroupement

(des attaquants ou des défenseurs). Même tenu, le mouvement est perceptible, mais souffre d'un déficit en ce qui concerne les contenus disciplinaires sur lesquels la mise en langage n'est pas ciblée.

13.2.3.3 *L'étape 3 : interpréter les dynamiques*

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

Au cours de cet ETC, Gladys abandonne l'idée de traiter à la fois du respect des règles et des possibles tactico-techniques, qu'elle appelle « stratégies » au cours d'une même mise en langage. Elle passe d'un choix concret « objet de échanges » « les stratégies et les règles » à un choix concret « objet des échanges » « une stratégie ou une règle ». La séquence 8 de la vidéo alternative 2 où elle met en débat ce choix concret au cours de l'ETC 3 constitue un point de rupture qu'il convient d'analyser plus finement.

Cette séquence est pour Gladys l'occasion d'affecter aux mises en langage une fonction de « recherche de solution ». La relation entre problème et mise en langage se dessine pour la première fois autour du terme « solution ». Cette relation s'établit autour de la « situation » qui renvoie à l'univers de l'enseignement. Gladys distingue deux fonctions différentes aux mises en langage même si l'enjeu est toujours de chercher. Il s'agit ou de chercher des « erreurs » par rapport à la règle, ou de chercher « des solutions » en termes de stratégie pour débloquer une « situation ». La technique mise en débat correspond à ce second cas de figure et va conduire l'enseignante à mettre au travail une nécessité liée à sa conception des sports collectifs, nécessité de créer de la certitude chez les partenaires. Rien n'est dit de ce qu'est une stratégie du point de vue des contenus disciplinaires, mais une stratégie qui conduit à débloquer la situation pour le collectif, au prix du sacrifice d'un joueur, est une bonne stratégie. L'intervention du formateur amène Gladys à prélever une nouvelle donnée à proposer une nouvelle interprétation de l'objet des échanges « stratégie » qui met en lumière l'importance de la précision de ce choix concret. En mobilisant des unités linguistiques dont la référence est le quotidien (« trouver les petits trous »), l'enseignante valide la pertinence de la recherche d'un couloir dégagé par les joueurs comme comportement permettant la réussite d'un projet d'action.

L'idée du collectif ressurgit comme une conséquence possible de l'action d'un joueur créant une opportunité pour son équipe, mais de manière incidente.

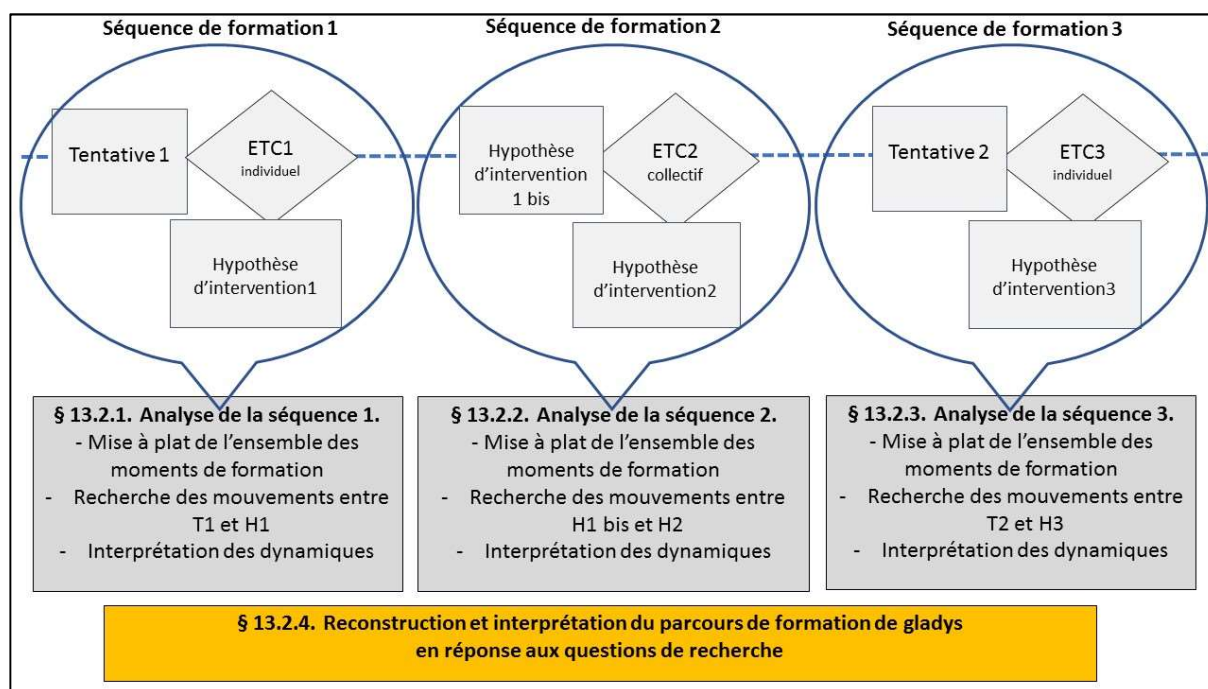
Au cours de cette séquence, Gladys perçoit la difficulté de la mise en mots par les élèves de leurs procédures et l'importance d'un étayage précis qui ne peut se faire qu'au prix de la définition sans ambiguïté d'un choix concret « objet des échanges ». Ce travail langagier aboutit à la prise en charge implicite d'une unique nécessité (nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes) dans l'hypothèse qui renvoie à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs centrée sur des problèmes dont on ne connaît pas la nature.

Dans cette séquence, le choix concret « objet des échanges : la recherche de solution » (O) permet la construction de la nécessité de créer de la certitude chez les partenaires. Elle dessine les prémisses d'objets des échanges différenciés dans l'hypothèse 3 pour les attaquants et les défenseurs et influe le mode de regroupement.

13.2.4 Reconstruction et interprétation du parcours de formation de Gladys en réponse aux questions de recherche

Ces trois premières étapes nous conduisent à commencer à reconstruire les parcours des enseignantes à partir de nos quatre questions de recherche. Reconstituer le parcours de chacune des enseignantes nous amène à dégager des pistes autour de l'évolution des conceptions en croisant les éléments de réponse à nos trois premières questions de recherche. Ces trois questions de recherche s'intéressent à des produits, à des instantanés, à des arrêts sur images, révélateurs des conceptions à l'œuvre à un moment donné de la formation. Pour chacune des tentatives, nous mobilisons et croisons des éléments tangibles (données, nécessités, solutions) afin de produire une interprétation de la mise en langage dans une perspective didactique autour de trois éléments significatifs. La quatrième question de recherche s'intéresse, elle, plutôt au processus de transformation de ces conceptions. Le schéma qui suit situe cette phase dans notre démarche d'analyse.

Figure 27 Place de la reconstruction et de l'interprétation du parcours de Gladys dans l'ensemble de la démarche



Pour percevoir l'évolution de Gladys, nous proposons maintenant de comparer, au filtre de nos questions de recherche, les deux tentatives qui ont été réalisées au cours du processus de formation. Nous choisissons la dernière tentative plutôt que la dernière hypothèse afin d'accéder à la pratique et à ce qui la fonde. Notre projet est de marquer mieux encore les mouvements, les permanences et les résistances.

Tableau 36 Synthèse parcours Gladys

	Tentative 1	Tentative 2	
Comment évoluent les tentatives ?	La tentative est majoritairement organisée autour d'un objet des échanges lié à l'expérience du joueur. Le lieu concourt à une évocation de l'expérience. Les autres actions sur la situation sont peu ou pas interrogées. La mise en langage a une fonction rétroactive	La tentative est majoritairement organisée autour d'un mode de regroupement restreint en nombre et d'un support vidéo. La priorité est la prise de parole de tous et la mise en mots de solutions « gagnantes » dans une situation d'opposition. La mise en langage a une fonction rétroactive et expressive	<p><u>Evolutions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -On passe d'un objet des échanges lié à l'expérience à un objet des échanges lié à des solutions. On passe d'une fonction d'évocation à une fonction plus évaluative -On passe d'une gestion collective à une gestion plus individualisée de la mise en langage <p><u>Permanences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'intention est centrée sur la prise de parole de tous. <p><u>Résistances</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A orienter la mise en langage vers la construction de nouvelles nécessités
Comment évoluent les données ?	La donnée est une contrainte prélevée au regard des enjeux des sports collectifs que les élèves ne perçoivent pas puisqu'ils ne se centrent que sur les scores. Le	Les données se concentrent sur les possibilités d'expression des élèves d'école maternelle et leur capacité à faire du lien entre le réel et le	<p><u>Evolutions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Un discours qui évolue pour s'inscrire dans le quotidien. -Des données mieux prises en charge par la technique <p><u>Permanences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pas de ressources

	savoir à enseigner est absent	représenté dans la mise en langage. Le savoir à enseigner en sports collectifs pèse très peu.	Des données qui restent peu nombreuses. Le poids du savoir à enseigner reste infime <u>Résistances</u> A construire des données liées à la situation en sports collectifs
Comment évoluent les nécessités ?	La nécessité renvoie une conception réflexive de l'apprentissage	Les nécessités signalent la prise en compte de l'opposition dans la conception des sports collectifs mobilisée. Elles inscrivent la relation langage/ apprentissages moteurs dans une conception évaluative d'énoncé de solution.	<u>Evolutions</u> La nécessité référée à une conception des sports collectifs témoigne d'un affinement dans la perception des enjeux <u>Permanences</u> Le primat de l'expression et de la prise de parole perdure Le langage est un produit qui rend compte de l'expérience ou d'une solution <u>Résistances</u> A mobiliser une conception du langage intégrée au processus d'apprentissage en EPS

En conclusion de ce cas, nous proposons la modélisation suivante du parcours de Gladys. Cette modélisation resitue les points de rupture successifs dans la démarche de formation.

Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite)

Aucune

TENTATIVE 1

Savoir visé ? Les stratégies gagnantes
Fonction de la mise en langage ? Evoquer les projets menés à terme par les joueurs dans le match qui vient d'avoir lieu (fonction rétroactive orientée vers des solutions)
Discours ? Pédagogique

Conflit entre l'action sur la situation « dans la classe » (L) et la nécessité de s'appuyer sur l'expérience qui conduit Gladys à explorer le support comme un nouveau possible

HYPOTHESE 1

Savoir visé ? S'exprimer, oser prendre la parole
Fonction de la mise en langage ? Remobiliser des règles d'action et de permettre l'expression de « ceux qui prennent moins facilement la parole » (fonction expressive)
Discours ? Technico-pédagogique

Les élèves ne s'intéressent qu'aux scores

Les élèves ont une attention fugace

Nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies (implicite)
Nécessité d'agir en fonction de la trajectoire de l'adversaire (implicite)
Nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris (implicite)

Nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes (implicite)

TENTATIVE 2

Savoir visé ? ? Tenir compte des déplacements de l'adversaire pour agir
Fonction de la mise en langage ?
Verbaliser les stratégies gagnantes et faire participer tout le monde (fonction rétroactive et expressive)
Discours ? Pédagogique

Le choix concret « objet du des échanges » (O) permet la construction de la nécessité de créer de la certitude chez les partenaires qui conduit Gladys à repenser l'objet des échanges et le mode de regroupement

HYPOTHESE 3

Savoir visé ? Des stratégies
Fonction de la mise en langage ?
Résoudre des problèmes (fonction rétroactive ou projective?)
Discours ? Technique-pédagogique

Les élèves sont égocentrés, Mettre en mots sa propre action est difficile, Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile, L'évolution constante de la situation de jeu la rend difficile à lire pour les élèves, Tous les élèves ne participent pas

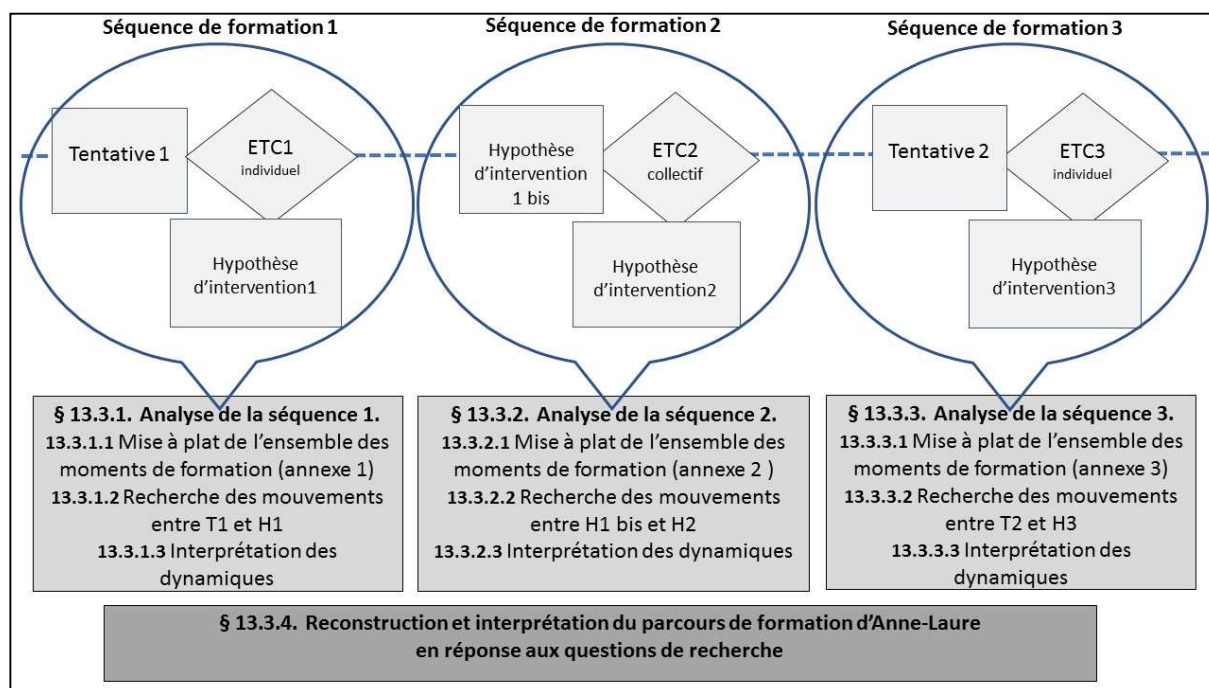
L'attention des élèves est fugace

Une prise en compte de plus en plus fine des possibilités des élèves d'école maternelle, un guidage qui évolue du point de vue de l'activité de l'enseignante mais une centration sur l'expression de tous au détriment de l'avancée du savoir, une conception des sports collectifs qui reste très formelle et une mobilisation du langage centrée sur le produit de l'apprentissage en EPS au détriment du processus.

13.3 Le cas Anne-Laure

La présentation de ce cas va se dérouler selon la chronologie du dispositif de formation à l'aide du schéma 10 présenté p. 167. Les corpus analysés proviennent de trois séquences de formation dont la comparaison va permettre d'apprécier le parcours de Anne-Laure. Le schéma qui suit met en parallèle les séquences du dispositif de formation et la restitution des analyses. Sa mobilisation au fil des paragraphes favorise le suivi du cheminement de l'enseignante

Figure 28 Mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses

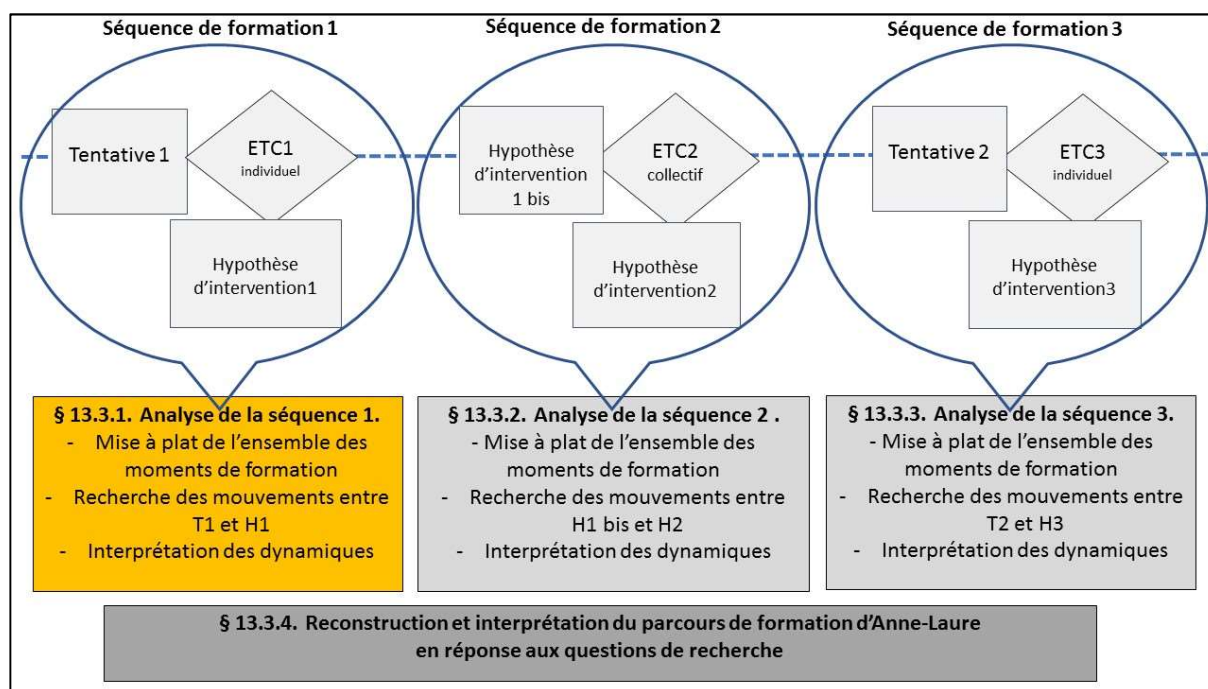


Anne-Laure enseigne dans la même école que Delphine. Elles font partie de la même équipe.

13.3.1 Analyse de la séquence T1-ETC1-H1

Au cours de cet entretien, le corpus concerne la tentative 1, les trois techniques alternatives mises en discussion et l'hypothèse 1 produite en fin d'entretien. Le schéma qui suit permet de se situer dans l'ensemble de la démarche.

Schéma 27 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche



La mise en langage observée (tentative 1) comme support de l'ETC 1 intervient à la sixième séance du cycle de jeux collectifs. Les élèves de petite section jouent au jeu du loup avec un habillage « poules et renard ». Anne-Laure a apporté quelques commentaires distancés à cet entretien.

13.3.1.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

Les entretiens ont subi une première étape de traitement au cours de laquelle ils ont été découpés en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 7.

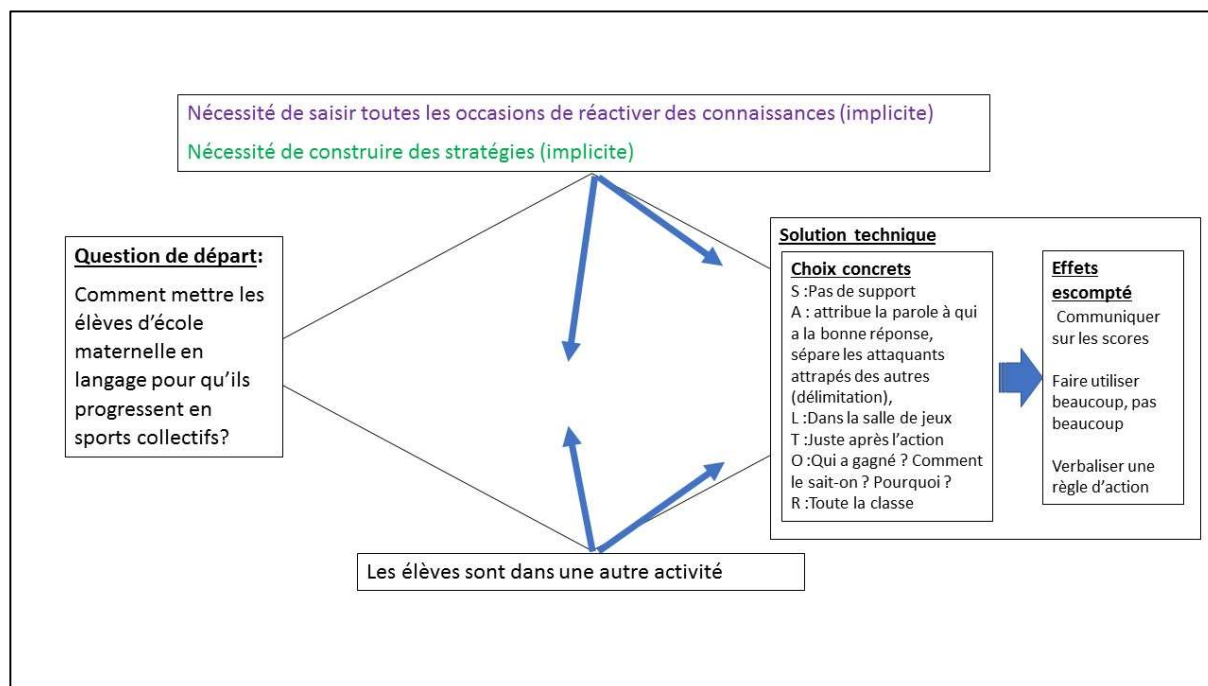
13.3.1.2 L'étape 2 : Recherche de mouvement entre T1 et H1

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 1 et l'hypothèse 1 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 1.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 1 de mise en langage.

La tentative 1

Figure 29 modélisation tentative 1 Anne-Laure



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 7, nous pouvons interpréter comment Anne-Laure, à ce stade du processus de formation, prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 37 Interprétation de la tentative 1 d'Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique

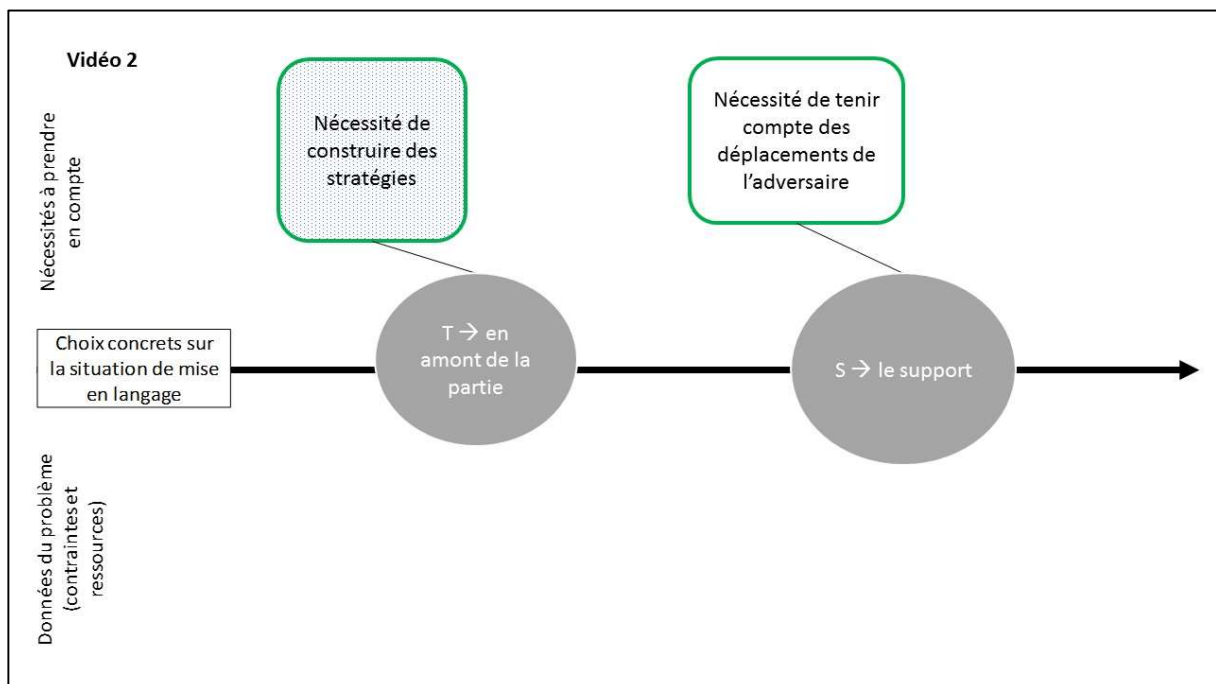
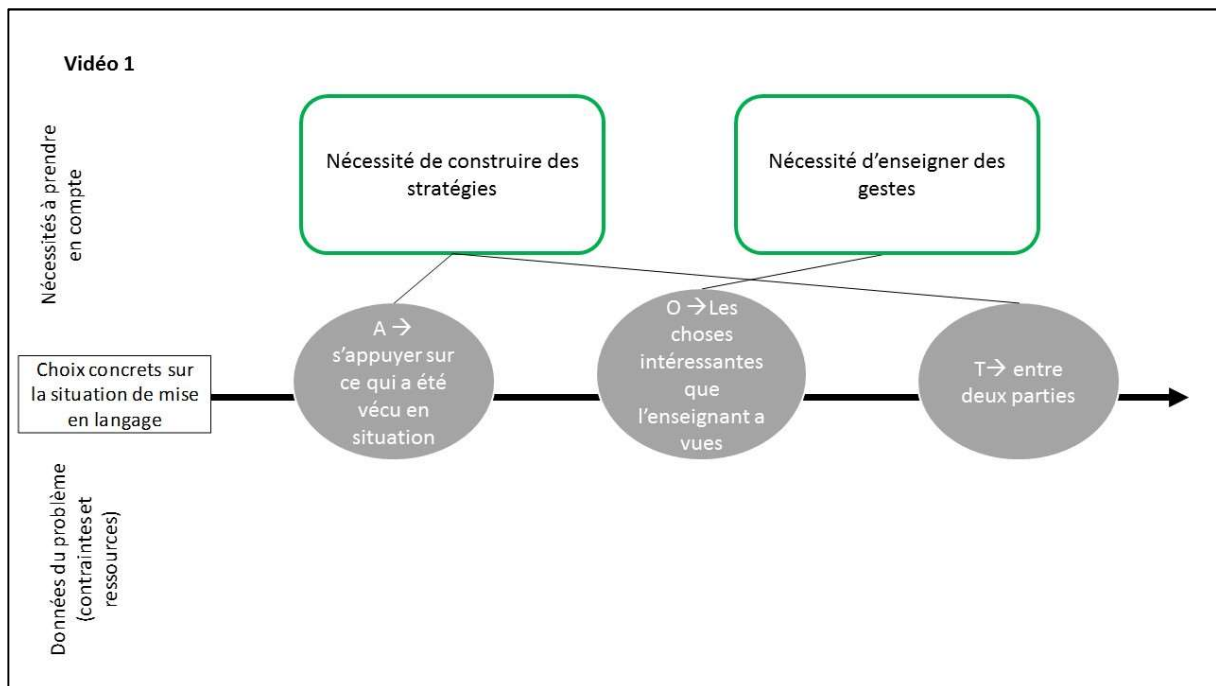
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Dans cette tentative, le savoir en jeu s'inscrit à la fois dans les mathématiques avec la notion de comparaison en mobilisant des procédures numériques, et en arrière-plan dans les sports collectifs autour de la notion d'organisation collective de défense. L'objet des échanges (pourquoi les défenseurs ont gagné ?) documente cet aspect du savoir à enseigner en jeu.	Le langage a une double fonction : comparer les scores des équipes en utilisant « beaucoup/pas beaucoup » et faire verbaliser une règle d'action à partir d'une solution proposée par l'enseignante. Cependant, les élèves n'ont pas pris conscience d'un problème à résoudre. La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers des solutions.	L'activité de l'enseignante conjugée à l'objet des échanges concourt à faire communiquer les enfants. Mais Anne-Laure ne résiste pas à la « bonne réponse » d'un élève indépendamment de l'objet des échanges initial. C'est cet élève qui imprime le rythme de la mise en langage, l'enseignante s'avouant « prise au dépourvu ». La donnée de nature épistémique « les élèves sont

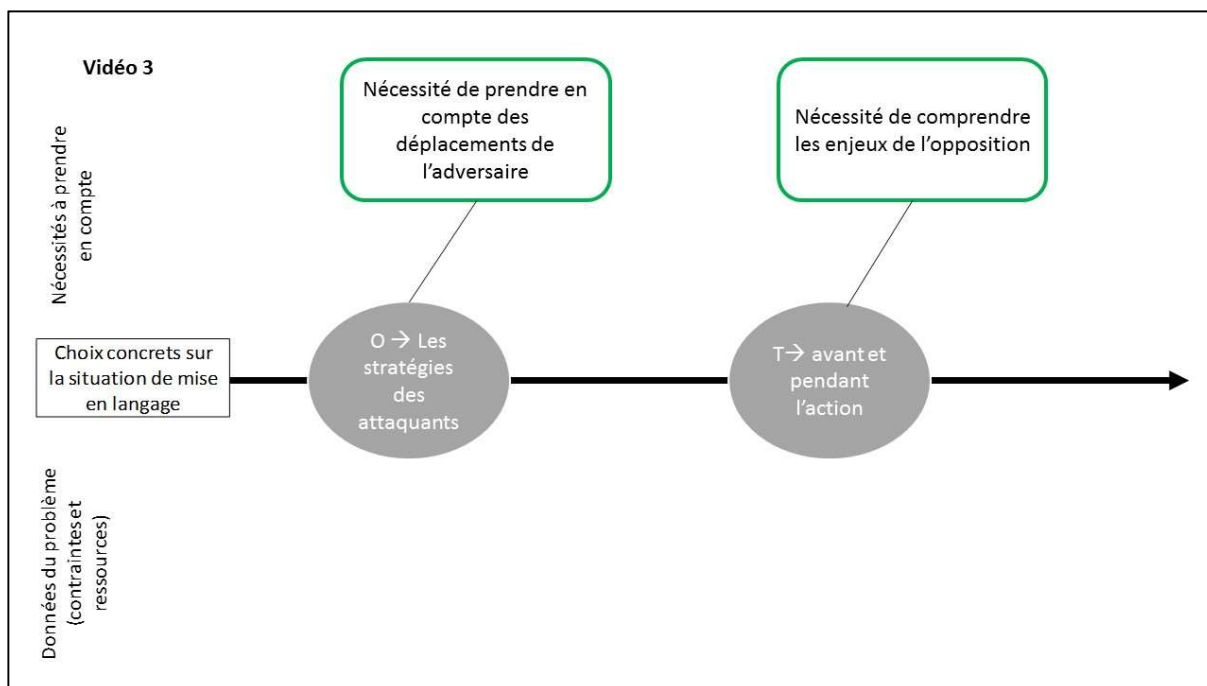
<p>La nécessité de construire des stratégies que met implicitement au travail Anne-Laure confirme ce point dans la mesure où la solution produite par les défenseurs consistait à s'aligner pour rendre difficile l'accès à la cible, solution proposée par Anne-Laure.</p>		<p>dans une autre activité » renseigne sur le poids qu'accorde Anne-Laure au savoir en jeu et au guidage des apprentissages. Cependant, elle laisse ce dernier lui échapper pour suivre les élèves dans une autre discipline. Cette donnée apparaît finalement comme une ressource qui s'articule avec la nécessité de saisir toutes les opportunités pour réactiver des connaissances. Cette dernière nécessité esquisse une conception de l'école maternelle attentive aux savoirs, mais où l'enseignant intervient peu.</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>La mise à distance que génère l'entretien conduit Anne-Laure à apprécier l'objet des échanges (pourquoi les défenseurs ont gagné) du point de vue de son efficacité dans le processus d'apprentissage au regard de la réaction d'une élève comme le montre cet extrait issu d'un commentaire distancié.</p> <p><i>34 (CD) Quand tu demandes ce qui est le plus important, je me dis que grâce au langage, quand Rose parle de cette ligne de renards qui la gêne, on est dans la construction de stratégies et du coup, j'ai le sentiment que l'on va progresser dans le jeu.</i></p> <p>Données et nécessités s'expriment dans des mondes hétérogènes.</p> <p>Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des choix concrets opérés par l'enseignante pour faire mobiliser un savoir par les élèves, indépendamment d'une transposition didactique.</p>		

L'examen des techniques alternatives

La seconde voie de l'analyse de cet ETC1 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 28 espaces de problématisation technique ETC1 Anne-Laure, techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

Tableau 38 Interprétation mise en débat des technique alternatives ETC 1 Anne-Laure

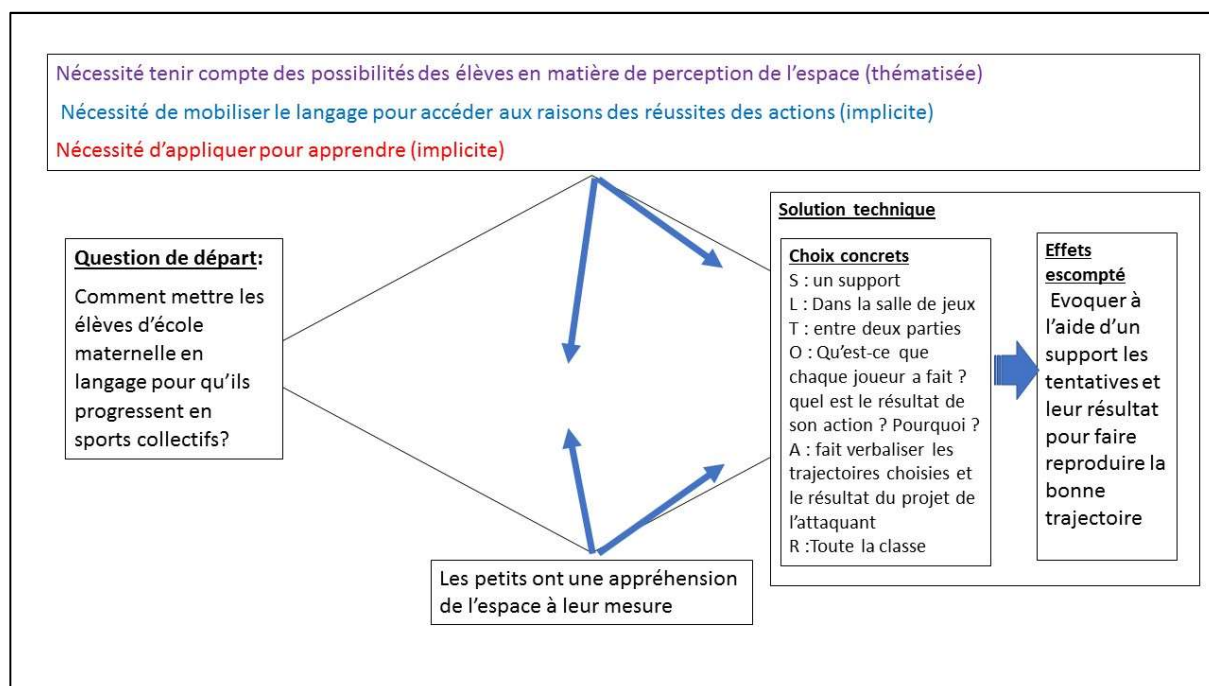
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>La controverse que génèrent les trois techniques alternatives conduit Anne-Laure à produire des nécessités concernant le savoir à enseigner en sports collectifs à l'école maternelle.</p> <p>Les trois extraits vidéo provoquent l'examen de quatre nécessités qui laissent entrevoir une conception des sports collectifs prenant en compte l'opposition dynamique entre joueurs (« Nécessité de prendre en compte des déplacements de l'adversaire » et « nécessité de comprendre les enjeux de l'opposition »). Cependant ? Anne-Laure reste centrée sur</p>	<p>La controverse apportée par les techniques alternatives amène Anne-Laure à considérer que le langage sert à « construire des stratégies » sans mobiliser de données ou de nécessités plus précises.</p>	<p>Aucune donnée ou nécessité construite au cours de l'examen des trois techniques alternatives ne documente cette question.</p>

<p>des réponses indépendamment de l'évaluation du rapport de forces. La nécessité de construire des stratégies, déjà présente, dans la tentative 1 se spécifie en associant gestes à stratégie comme le montre l'intervention 64. <i>(si le maître, lui, montre un geste qui peut être fait parce qu'il y a un enfant qui l'a fait, ça veut dire que... que ce qu'a fait l'enfant c'était super)</i></p>		
--	--	--

L'hypothèse 1

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 1 produite à la fin de l'entretien.

Figure 30 Modélisation hypothèse 1 Anne-Laure



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 7, nous pouvons interpréter comment Anne-Laure à ce stade du processus de formation prend

en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. C'est l'objet du tableau 39.

Tableau 39 Interprétation de l'hypothèse 1 de Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir visé dans cette mise en langage est présent sous la forme de « toutes les stratégies possibles pour échapper aux loups ». Il n'est pas explicite du point de vue des contenus disciplinaires.</p>	<p>Dans cette hypothèse, Anne-Laure se concentre sur le processus d'apprentissage des élèves.</p> <p>Le langage a pour fonction de revenir sur les actions réalisées dans le jeu pour accéder aux raisons des actions comme le montre l'intervention 140 (<i>une phase que moi j'appelle de réajustement pour que chacun puisse dire « ben moi j'ai fait comme ça », « moi j'ai fait comme ça » « est-ce que ça a marché ? » « oui ça a marché » « est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi ? »</i>). Ce travail d'interprétation des tentatives des élèves au filtre des raisons vise une seconde nécessité, qui est celle d'appliquer pour apprendre.</p> <p>Dans cette hypothèse, l'identification des raisons qui ont présidé à la mise en place d'une solution technique par un élève permet aux autres élèves de reproduire cette solution de manière assez linéaire.</p> <p>La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers la construction de raisons</p>	<p>Dans cette première hypothèse, la mise en langage est prévue en groupe classe, avec un support dont la forme n'est pas précisée. Ce support prend en charge une donnée et une nécessité en lien avec la perception de l'espace chez les jeunes enfants. L'attention d'Anne-Laure se focalise largement sur la mobilisation de ce support comme aide à la visualisation des espaces de jeu et des trajectoires possibles.</p> <p>Son questionnement en « pourquoi ? » est présent, mais passe au second plan.</p>
Registre du discours		
<p>L'argumentation se déploie sur le registre de l'efficacité dans l'articulation d'une donnée (les élèves ont une appréhension de l'espace à leur mesure) d'un choix concret (un support) et d'une nécessité implicite référée à une conception de l'école maternelle (nécessité de prendre en compte les possibilités des élèves en matière d'espace)</p>		

144 : *les petits quand ils arrivent dans la salle de motricité, la pièce est grande, c'est assez vaste pour eux. Donc le fait d'avoir vu sur un papier les différents endroits à atteindre ou à ne pas atteindre, justement, ça permet de passer de l'abstrait au concret et je trouve que c'est plus facile pour eux.*

Cependant c'est l'efficacité du support à mettre les élèves en activité qui est évaluée par Anne-Laure.

Données et nécessités s'expriment majoritairement en référence aux mondes de l'**enseignement** et du **quotidien**.

Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser la mise en activité des élèves.

Permanences entre la technique 1 et l'hypothèse 1

Dans la tentative 1 comme dans l'hypothèse 1, la mise en langage en langage a une fonction rétroactive. Cependant dans le premier cas, elle est orientée vers des solutions et dans le second, elle est orientée vers la construction de raisons. La proximité de temps et de lieu entre l'action et la mise en langage demeure déterminante dans les techniques. Le mode de regroupement n'est jamais interrogé et traduit un guidage collectif du processus d'apprentissage.

Évolution

Le poids du savoir à enseigner augmente pour se concentrer sur les sports collectifs au travers d'un objet des échanges clarifié et d'une activité de l'enseignante centrée sur l'émergence de raisons là où elle se contentait d'une distribution de la parole. La mobilisation d'un support dans l'hypothèse 1 renvoie à une prise en compte affirmée de ce que sont des élèves de 3 ans dans leur rapport à l'espace.

13.3.1.3 Étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

L'examen du support qui apparaît dans l'hypothèse 1 constitue un point de rupture à investiguer pour comprendre le parcours de l'enseignante.

Afin de comprendre ce qui conduit Anne-Laure à prendre en compte ce choix concret dans l'hypothèse 1. Nous analysons plus finement le discours produit autour du support après le

visionnage de la vidéo 2 en croisant deux outils d'analyse. Les opérations sur l'objet support liée à la schématisation et qui nous donne accès à la « mise en scène » que propose Anne-Laure dans cette situation de communication et également son positionnement dans le débat en référence au trilogue de Plantin.

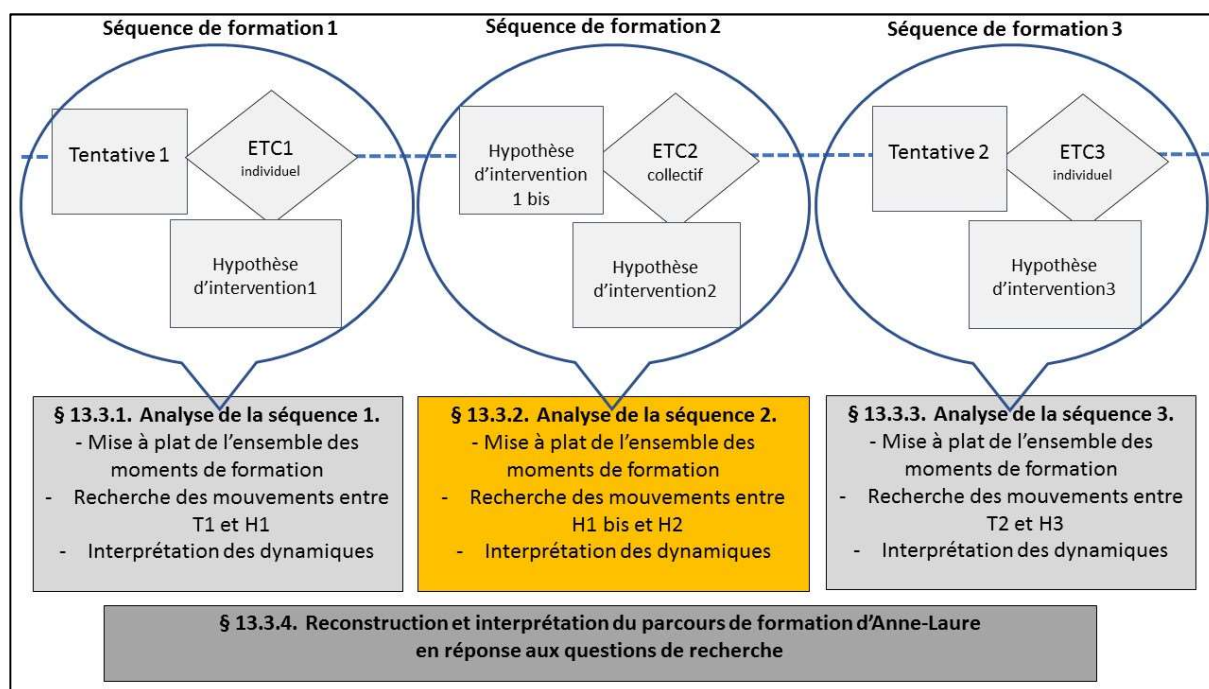
Bien que présenté sous l'angle de l'artificiel (« le panneau », « sur le papier »), le support est identifié comme un outil intéressant pour mettre les élèves en langage compte tenu de construire des stratégies qui résume le savoir à enseigner. Parallèlement, l'enseignante met cependant en évidence le dynamisme de la situation que le support évacue dans la forme adoptée sur l'extrait vidéo 2. Anne-Laure pointe cette limite et fait émerger une nouvelle nécessité référée au savoir en sports collectifs (Nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire). Elle alterne les rôles d'opposant et de proposant au cours de l'entretien pour finalement mobiliser un « support » comme choix concret dans la technique qu'elle exprime. Cependant, elle ne parvient pas à prendre en compte cette nouvelle nécessité dans une forme revisitée du support. Elle le remobilise sous la même forme dans l'hypothèse 1 en l'associant à une autre nouvelle nécessité référée aux possibilités des élèves (Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière de perception de l'espace) et à une donnée (les élèves ont une appréhension de l'espace à leur mesure) qui n'ont pas été discutées au cours de l'entretien.

Dans cette séquence, le choix concret « support » (S) dans la forme présentée, entre en conflit avec la nécessité de tenir compte des déplacements de l'adversaire. Mais parallèlement, il permet de prendre en charge la nécessité de construire des stratégies tout en tenant compte de la contrainte que constitue l'appréhension à leur mesure de l'espace par les élèves.

13.3.2 Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2

L'ETC 2 réunit Anne-Laure, Delphine et une troisième collègue. L'hypothèse 1 de chacune des protagonistes est examinée en début d'entretien. Nous parlerons d'hypothèse 1 bis. Puis l'hypothèse 2 est proposée en conclusion. L'hypothèse 1 bis est rappelée en début d'entretien par le chercheur. Anne-Laure a apporté quelques commentaires distancés à cet entretien. Le schéma qui suit situe le corpus recueilli dans le processus de formation.

Schéma 28 Séquence H1 bis-ETC2-H2



13.3.2.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

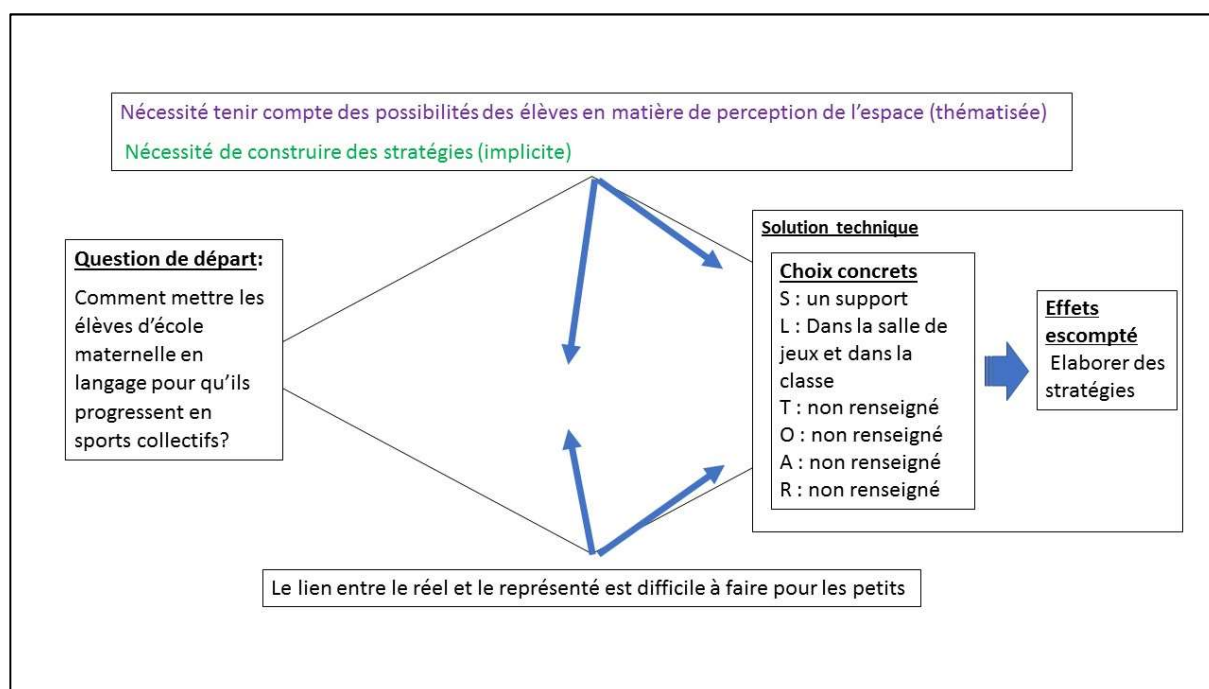
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 8.

13.3.2.2 L'étape 2 : recherche des mouvements entre H1bis et H2

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 2.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de l'hypothèse 1 bis de mise en langage.

Figure 31 Modélisation Hypothèse 1 bis Anne-Laure



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 8, nous pouvons interpréter comment Anne-Laure à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 40 Interprétation hypothèse 1 bis Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir visé dans cette mise en langage est présent au travers de la nécessité de construire des stratégies.</p>	<p>Pour Anne-Laure et ses collègues, le langage joue un rôle dans la construction de solutions, de stratégies.</p> <p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers la construction de solutions</p>	<p>Le support est un élément clé du guidage des apprentissages. L'essentiel de l'activité de l'enseignante réside dans les conditions de la construction de ce choix concret pour tenir compte de la contrainte que constitue la difficulté d'établir le lien entre le réel et le représenté. La construction du sens de la mise en langage du point de vue des élèves passe par la nécessité de tenir compte de leur possibilité en matière d'espace.</p>
<p>Registre du discours</p>		

Anne-Laure s'exprime peu au cours de cette partie de l'ETC collectif. Néanmoins, elle apprécie le lieu de la mise en langage au regard de son **efficacité**. Toutefois, cette efficacité n'est pas mise en relation avec l'activité d'apprentissage des élèves en sports collectifs. C'est finalement comment le choix du lieu permet aux élèves de mieux comprendre la maquette qui est en jeu comme le montre l'extrait qui suit :

76 : mais après ça a un intérêt aussi. L'intérêt de construire la maquette dans la salle de motricité et ... Avec les élèves pour que les élèves visualisent le terrain et ensuite l'emmener en classe pour ensuite, ben euh... élaborer les stratégies qui pourront être mises en place. Mais effectivement c'est peut-être plus facile pour des petits de pouvoir aussi visualiser l'espace.

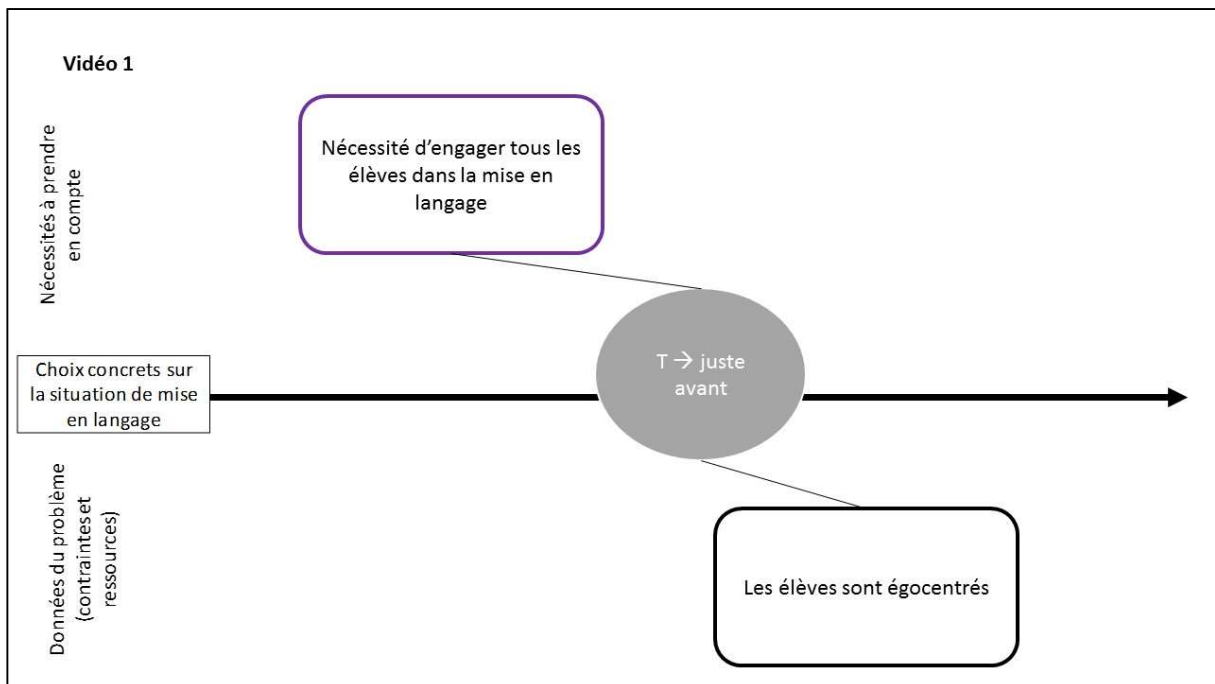
Données et nécessités s'expriment majoritairement dans des références aux mondes de **l'enseignement et des sports collectifs**.

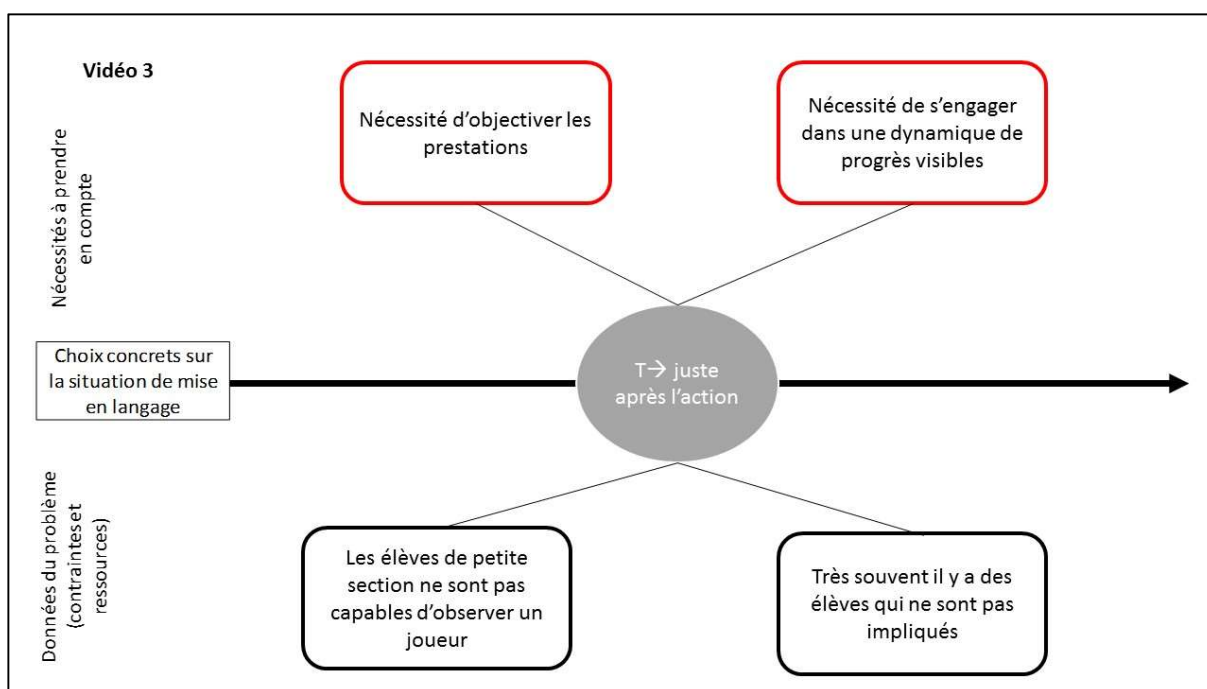
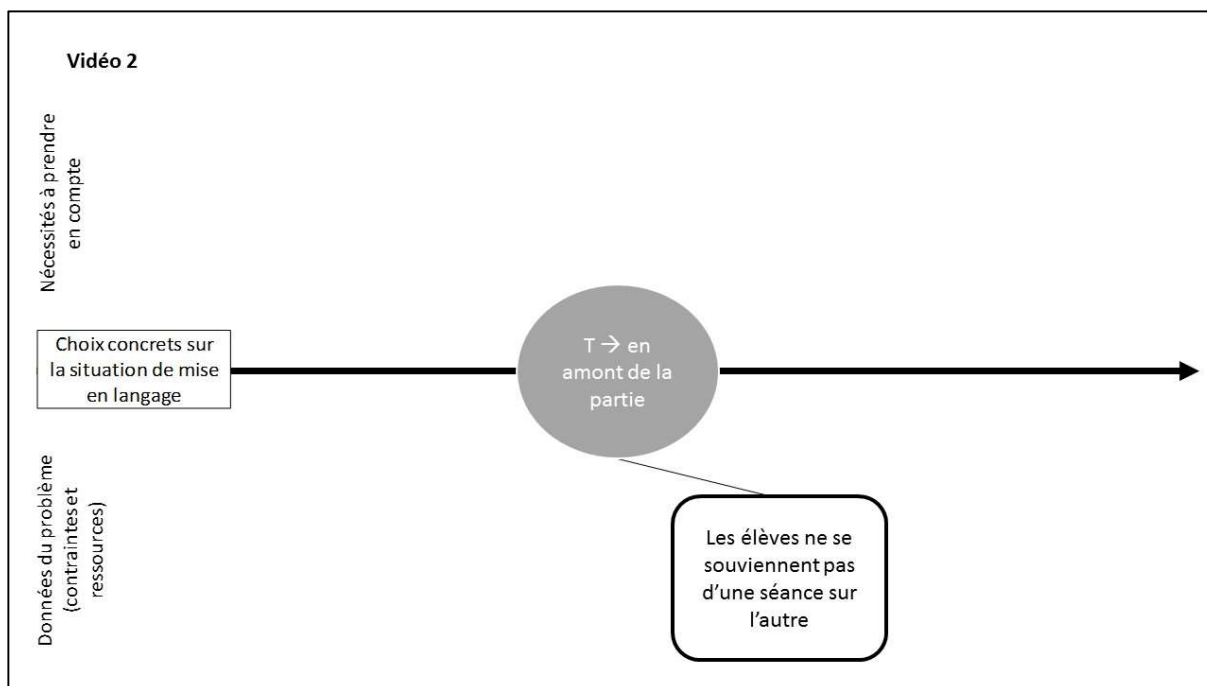
Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'appropriation de la maquette par les élèves.

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC2 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 32 Espaces de problématisation technique ETC2 Anne-Laure techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation. Le tableau 41 rend compte de nos résultats.

Tableau 41 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 2 Anne-Laure

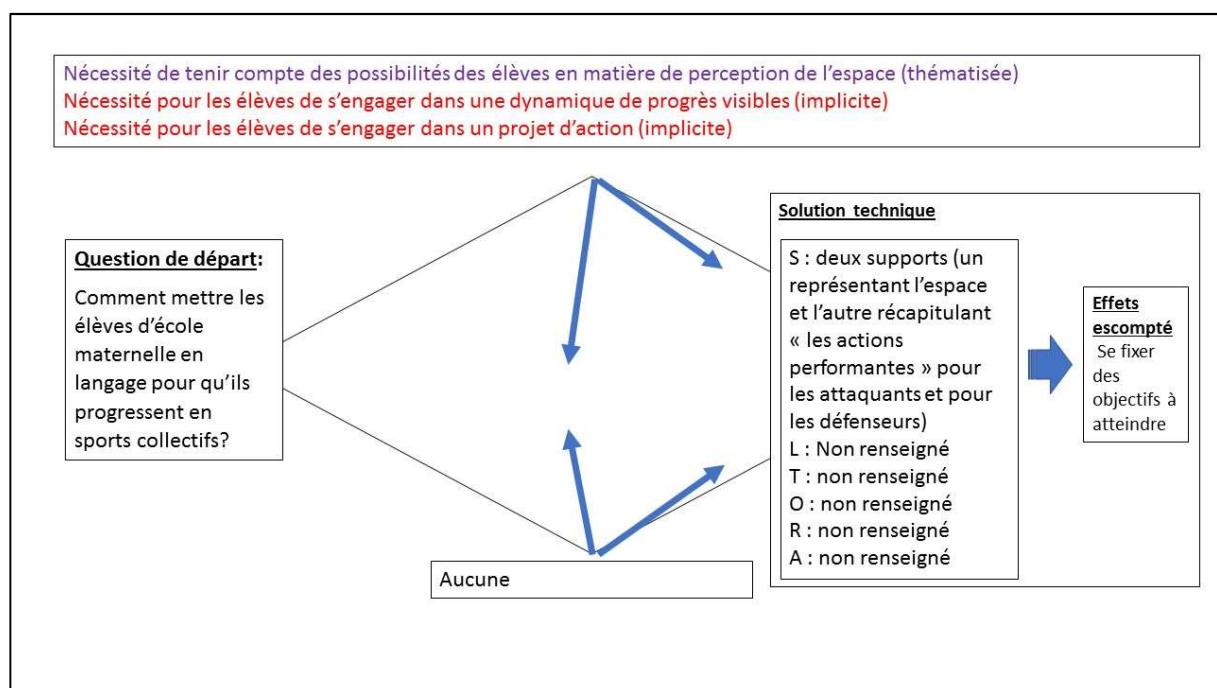
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>La mise en débat des techniques alternatives ne conduit pas Anne-Laure à revenir et à préciser ce qu'il y a à apprendre en sports collectifs.</p>	<p>La mise en débat des techniques alternatives ne conduit pas Anne-Laure à interroger la place du langage dans le processus d'apprentissage au cours de cette séquence.</p>	<p>La mise en débat des techniques alternatives génère la mise au travail de trois données de nature didactique qui vont jouer comme des contraintes pour guider les apprentissages : Les élèves de petite section ne sont pas impliqués, ne peuvent pas observer un joueur, ne se souviennent pas d'une séance sur l'autre. Par ailleurs ils sont égocentrés.</p> <p>Anne-Laure interroge les aspects organisationnels des techniques alternatives en référence à ce que sont de jeunes enfants et à ce que doit être, selon elle, une situation d'apprentissage sur le plan formel (des observateurs, des signes d'engagement de la part des élèves...) ? Toutefois, elle évacue la fonctionnalité de ces aspects et leur relation avec le savoir en jeu.</p> <p>La construction de ces données est pilotée par une conception de l'école maternelle qui prend en compte ce que sont les jeunes élèves pour mieux les engager dans des situations d'apprentissage comme l'indiquent les nécessités qui apparaissent (nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace, nécessité d'engager tous les élèves dans les mises en langage, nécessité d'objectiver les prestations, nécessité de</p>

		<p>s'engager dans une dynamique de progrès visibles)</p> <p>L'adhésion des élèves participe du guidage des apprentissages indique Anne-Laure dans un commentaire distancié (VA3S4.282. <i>Je rebondis sur ce que vient de dire D parce que je crois que de garder une trace de ce qui a été fait, facilite la remise en mémoire et facilite aussi la mise en place de « contrat » de progression</i>). C'est majoritairement avec ce filtre qu'Anne-Laure met en discussion les techniques alternatives.</p>
--	--	--

L'hypothèse 2

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 2 produite à la fin de l'entretien.

Figure 33 modélisation hypothèse 2 Anne-Laure



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 8, nous pouvons interpréter comment Anne-Laure à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. Le tableau 42 restitue nos résultats.

Tableau 42 Interprétation de l'hypothèse 2 Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir visé dans cette mise en langage croise l'identification des fonctions des joueurs et la mise en relation de choix de trajectoire avec l'évaluation de l'état du rapport de force par le joueur. Les « stratégies » se spécifient pour devenir des mises en relation du choix de trajectoire avec l'évaluation du rapport de forces. De plus, une nouvelle nécessité (nécessité d'identifier les fonctions du joueur) se construit et précise le savoir à enseigner.</p>	<p>Le rôle du langage apparaît dans l'effet escompté. Il sert à se fixer des objectifs à atteindre à partir d'une identification plus précise des fonctions des joueurs et de la mise en mots de « stratégies gagnantes » en termes de mise en relation d'un choix de trajectoire avec l'évaluation du rapport de force</p> <p>La mise en langage à une fonction projective orientée vers des résultats</p>	<p>Seuls les supports sont mis en discussion comme choix concret pour guider les apprentissages.</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>L'examen du choix concret « support » génère une argumentation déployée sur le registre de l'efficacité comme le montre l'extrait ci-dessous issu d'un commentaire distancié où l'emploi du verbe « permettre » constitue une modalisation appréciative positive articulant le choix concret « support » (S) avec deux nécessités (nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles et nécessité d'identifier les fonctions des joueurs)</p> <p>H2.S1. 356 <i>À chaque intervention, on repense à ce que l'on pourrait proposer et effectivement, le support avec la représentation de l'espace de jeu et ce fameux tableau qui permettrait de rappeler les différents rôles de chacun et après lecture de l'entretien, c'est un tableau qui peut aussi se compléter au fur et à mesure en ajoutant les actions performantes de chaque personnage et qui permettrait ainsi aux élèves de se fixer des objectifs à atteindre.</i></p> <p>Les nécessités s'expriment majoritairement dans l'univers de l'enseignement.</p> <p>En ce qui concerne le choix concret « support », le discours tend vers un registre technico-didactique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour favoriser l'activité d'apprentissage des élèves au regard d'un savoir à enseigner.</p>		

Permanences entre l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2

Le support occupe une place déterminante dans les deux techniques même s'il questionne du point de vue de sa lisibilité et du lien que peuvent faire des jeunes élèves entre le réel et le représenté. Les raisons de l'adhésion d'Anne-Laure au support ne nous sont pas livrées, mais il convoque toujours la nécessité de prendre en compte les possibilités des élèves en matière d'espace.

Évolution

La mise en langage passe d'une fonction projective orientée vers des solutions à une fonction projective orientée vers des résultats. Le savoir s'affine et se traduit en une mise en relation entre un choix de trajectoire avec l'évaluation du rapport de forces dans le jeu dans l'hypothèse 2. Par ailleurs, une attention toute particulière apparaît quant à la construction d'un projet de l'élève en termes d'objectif ou de « projet dans le jeu ». Cela se traduit par une surenchère de supports.

13.3.2.3 Étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

L'examen de la relation temporelle entre le temps de l'action et le temps de la mise en langage (T) lors du commentaire de la troisième technique alternative permet le travail d'une nécessité référée à la conception de l'apprentissage que mobilise Anne-Laure et sa spécification. La nécessité implicite de s'engager dans une dynamique de progrès visibles se construit et va être prise en charge dans l'hypothèse 2. Elle s'affine également de manière un peu moins évidente au travers d'une nécessaire objectivation des prestations qui demeurera implicite. La séquence 4 de la vidéo alternative 3 constitue un point de rupture à analyser de manière un peu plus fine pour comprendre ce mouvement.

L'examen de T dans la troisième technique conforte Anne-Laure dans le choix qu'elle fait de positionner la mise en langage entre deux moments d'action. Le thème des « tentatives réalisées » s'associe au choix concret « juste après l'action » qui est mis en débat par les trois collègues.

Les analyses langagières permettent de révéler la mise en scène que propose Anne-Laure de ces tentatives réalisées. Il revient aux élèves de « déterminer pourquoi il (un autre élève) a été performant, pourquoi il l'a pas été ». Ce qui implicitement se fonde sur une nécessité pour les élèves d'objectiver les prestations. Il leur revient également de décider de ce qu'ils tenteront au prochain match sur la base de la nécessité de s'engager dans un projet d'action. Cette mise en mots de nouvelles nécessités nous renseigne sur la conception d'Anne-Laure de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Toutefois, l'objectivation des prestations si elle est nécessaire, n'est pas à la portée de très jeunes enfants. Les contraintes évoquées sont les difficultés des élèves à expliquer ce qu'ils ont vu ou à demeurer impliqués. Anne-Laure occupe le rôle argumentatif d'opposant. Malgré tout, une mise en langage outillée qui renvoie à un résultat mesurable et objectif (un score par exemple) avant l'action semble de nature à impliquer les élèves ou au moins à les mettre en action.

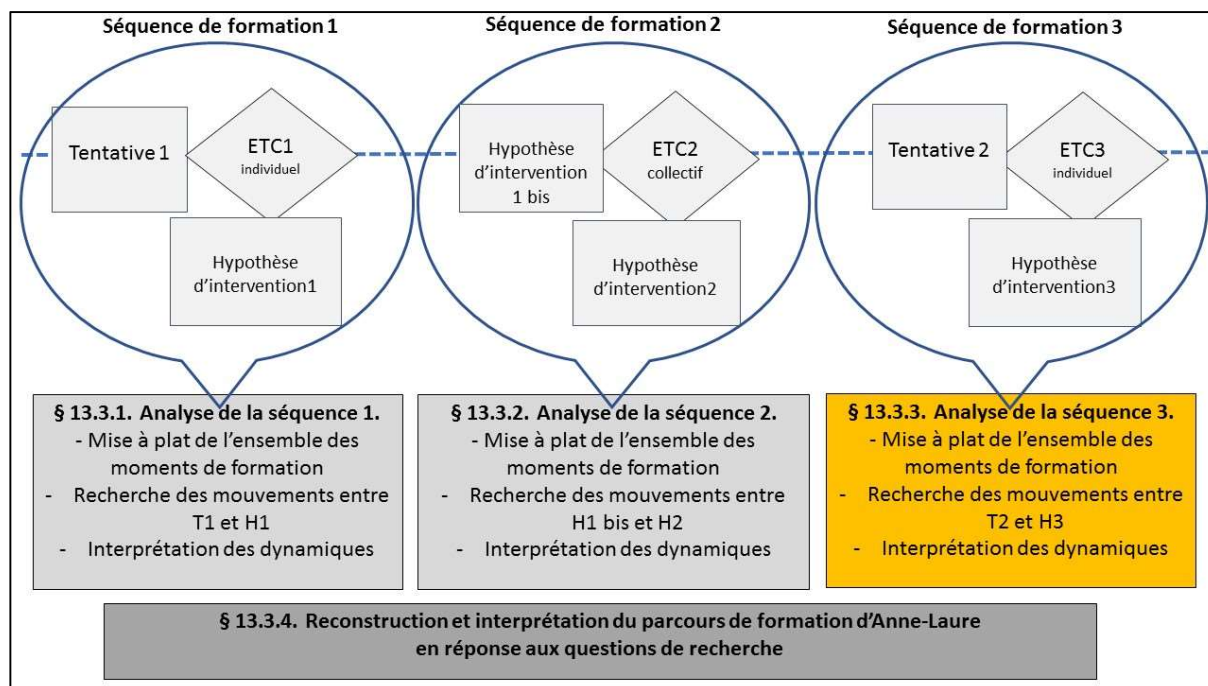
Toutefois, elle ne reprend pas l'idée de traces individuelles des scores que propose Delphine comme support. Ces deux nécessités (objectiver les prestations et s'engager dans un projet d'action) peinent à trouver leur place dans l'hypothèse qu'Anne-Laure propose à la fin de l'entretien. L'hypothèse 2 renvoie à une gestion assez collective des apprentissages et de l'implication qui ne s'appuie pas sur des outils concrets aptes à renvoyer des informations singulières à chaque élève.

Dans cette séquence, le choix concret « juste après l'action » (T) entre en conflit avec la nécessité d'objectiver les prestations prise en charge par des observateurs ce qui amène Anne-Laure à repenser les supports et leur fonction.

13.3.3 Analyse de la séquence T2-ETC3-H3

L'ETC 3 est individuel. Il suit la mise en œuvre de la tentative 2 qu'il commente en introduction. La mise en langage concerne une partie de « jeu du loup » situé au milieu d'un cycle d'une dizaine de séances. Anne-Laure a apporté quelques commentaires distancés à cet entretien. Le schéma 29 situe la constitution de ce troisième corpus dans le processus de formation.

Schéma 29 Séquence T2 ETC3 H3 dans l'ensemble de la démarche



13.3.3.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

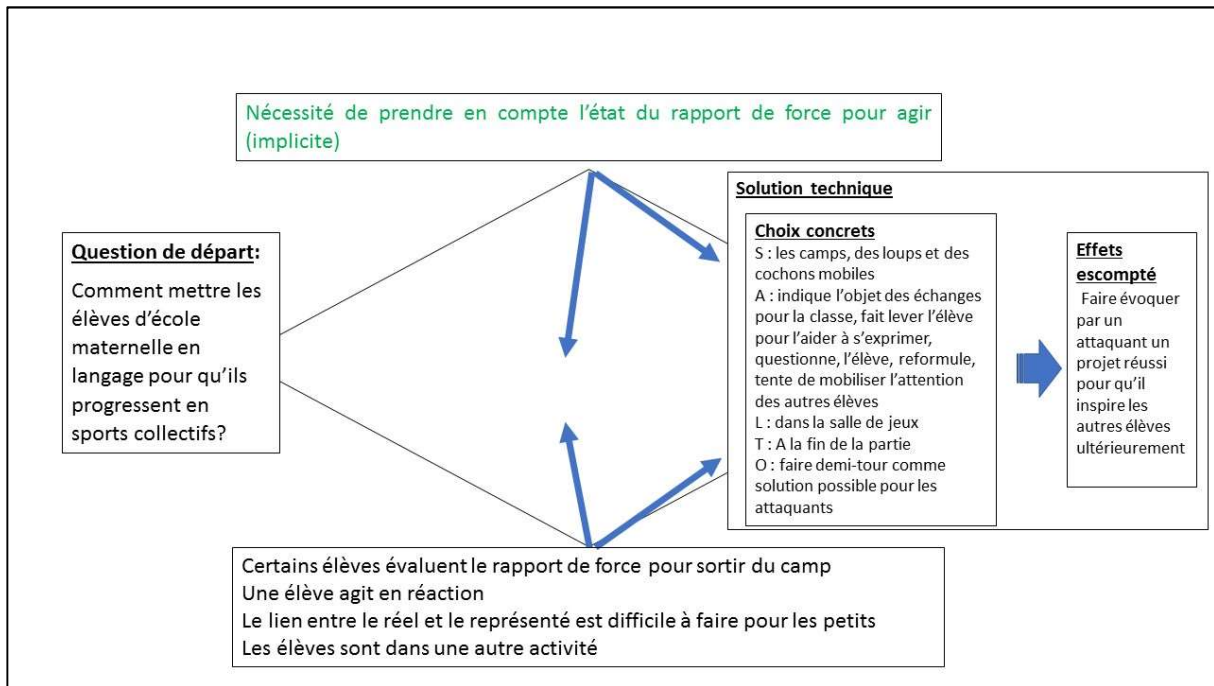
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 9.

13.3.3.2 L'étape 2 : rechercher les mouvements entre T2 et H3

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 2 et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 3.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 2 de mise en langage.

Figure 34 Modélisation tentative 2 Anne-Laure



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 9, nous pouvons interpréter comment Anne-Laure à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif, et en rendre compte dans le tableau 43.

Tableau 43 Interprétation tentative 2 Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique

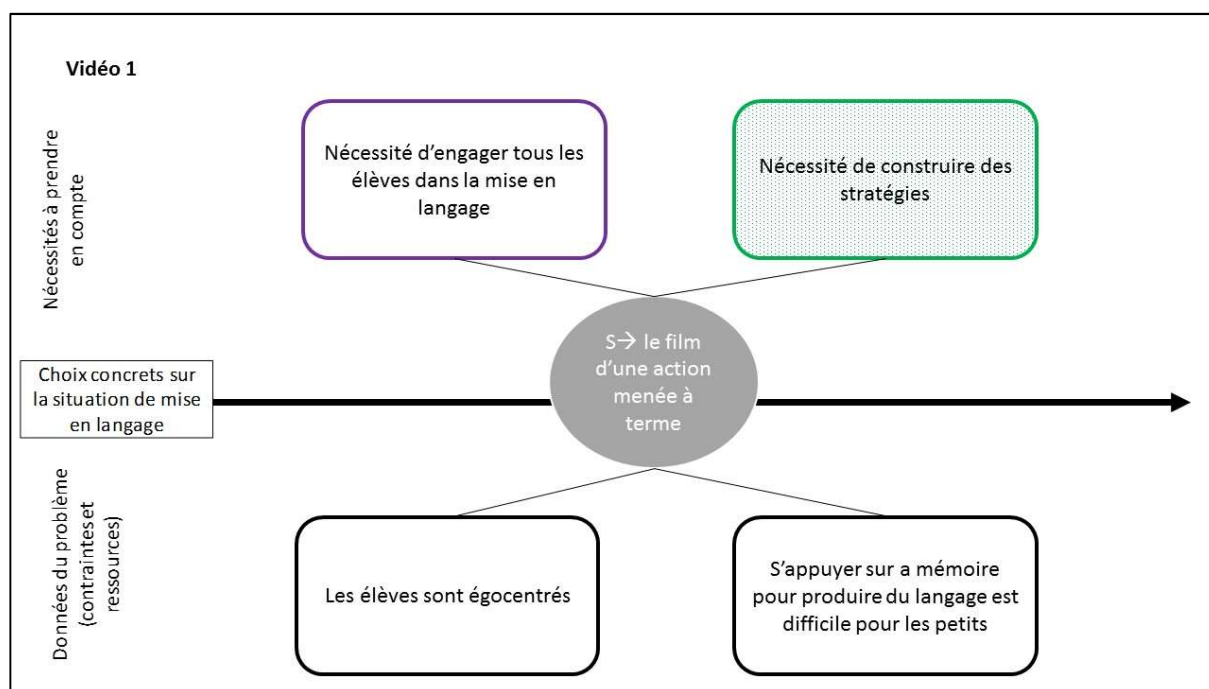
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir en jeu se dévoile au travers de l'action sur la situation « activité de l'enseignante » et de son articulation avec la nécessité de mettre en relation l'action du joueur en termes de choix de trajectoire et l'évaluation qu'il fait du rapport de forces à un instant T. Deux données de nature épistémique précisent la dimension lecture du jeu (certains élèves évaluent le rapport de forces pour sortir du camp et une élève agit en réaction).</p>	<p>Le langage a pour fonction de faire verbaliser par une élève une action mise en œuvre dans le jeu afin d'être reproduite par les autres joueurs ultérieurement.</p> <p>La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers des solutions</p>	<p>Le choix concret « support » présent pourrait permettre de reproduire la solution mise en place par une élève, mais n'est pas mobilisé compte tenu de deux contraintes : faire le lien entre le réel et le représenté est difficile pour les petits et les élèves sont dans une autre activité. Alors que dans l'ETC 1, cette dernière donnée apparaissait comme une ressource pour réactiver des connaissances en mathématiques, elle devient une contrainte empêchant</p>

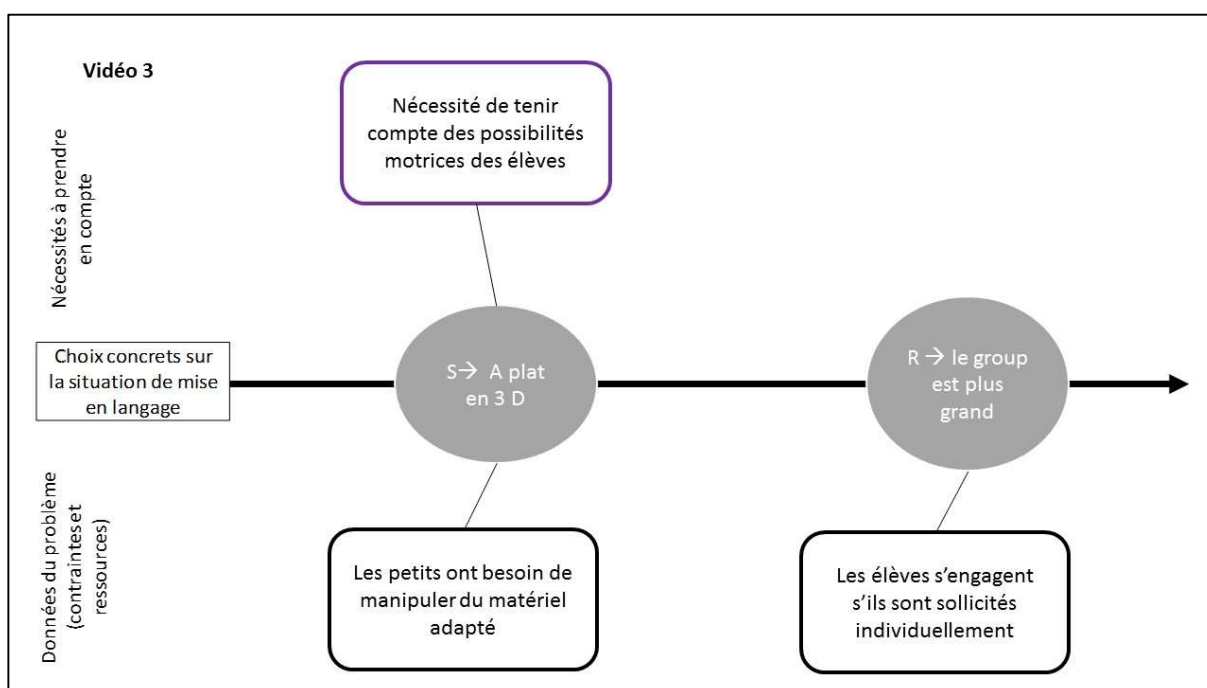
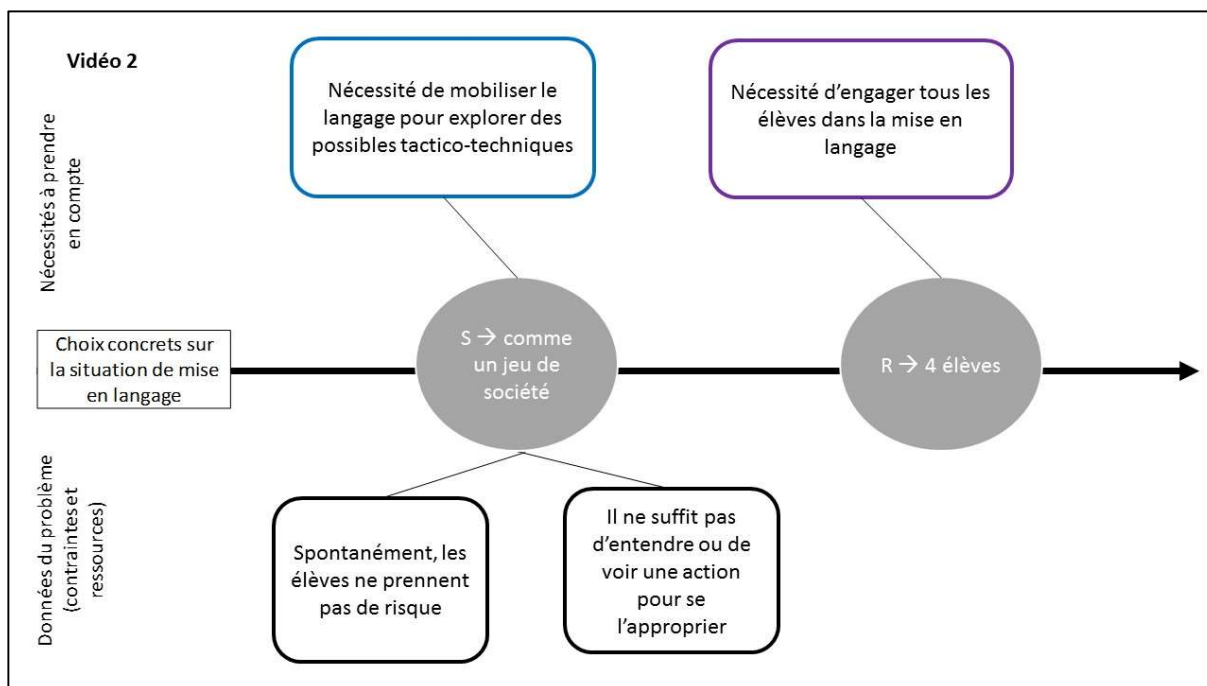
Les contenus d'enseignement se dessinent, le sens de l'activité s'affine.		Anne-Laure de mener son projet à terme.
Registre du discours		
<p>La mise en débat du choix concret « activité de l'enseignante » conduit Anne-Laure à l'évaluer évaluée au regard de la non avancée du savoir qu'elle souhaite faire construire (T2S2.10 (...) <i>j'aurais aimé qu'on arrive à « je suis arrivée devant le loup et comme je pouvais pas passer, je suis retournée dans mon camp » / T2.S2.12: et ça on l'a pas eu. On l'a pas eu. Je l'ai pas obtenu ça</i>)</p> <p>Les références s'inscrivent dans des mondes hétérogènes.</p> <p>Le discours tend vers un registre technico-didactique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en place par l'enseignant pour favoriser l'activité d'apprentissage des élèves au regard d'un savoir à enseigner.</p>		

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC3 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 35 Espaces de problématisation technique ETC 3 Anne-Laure techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le système didactique, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

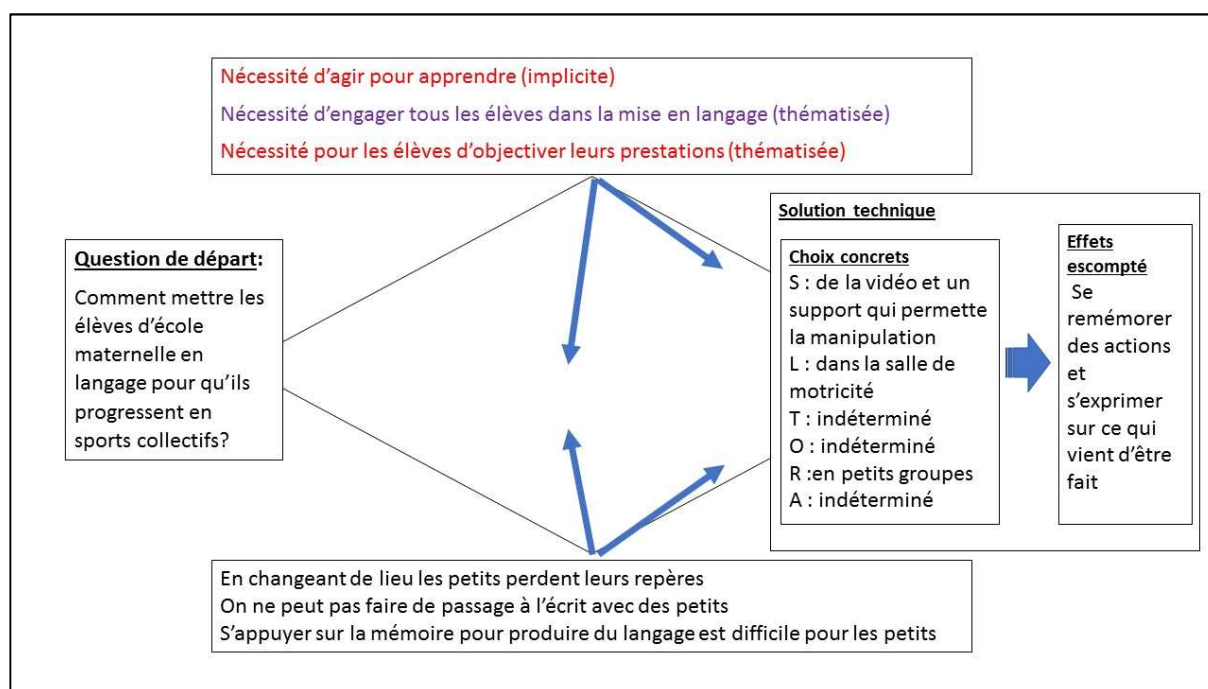
Tableau 44 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Anne-Laure ETC 3

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>La nécessité d'élaborer des stratégies se thématise mais perd la spécification et la référence à la prise en compte du rapport de forces. Parallèlement, cette référence transparait dans la donnée « spontanément les élèves ne prennent pas de risque ». Le savoir à enseigner s'inscrit toujours dans évaluation du rapport de forces à un instant T.</p>	<p>La nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques se construit. Elle confère au langage le rôle d'envisager des solutions alternatives en fonction de la position de la défense.</p>	<p>De nouvelles données apparaissent : s'appuyer sur la mémoire pour produire du langage est difficile pour les petits, il ne suffit pas d'entendre ou de voir une action pour se l'approprier, les petits ont besoin de manipuler du matériel adapté, les élèves s'engagent dans la mise en langage s'ils sont individuellement sollicités Ces données dessinent les contours d'une solution technique de mise en langage orientée vers l'engagement et la mise en action de tous les élèves puisque voir ou entendre une action ne suffit pas.</p>

L'hypothèse 3

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 3 produite à la fin de l'entretien.

Figure 36 Modélisation hypothèse 3 Anne-Laure



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 9, nous pouvons interpréter comment Anne-Laure à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif et en rendre compte dans le tableau 45.,

Tableau 45 Interprétation de l'hypothèse 3 Anne-Laure au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir en sports collectifs s'estompe au profit de l'expression de tous les élèves et du « langage d'évocation »	Le langage a pour fonction de se remémorer des actions et de s'exprimer à partir d'un support vidéo. Il devient l'objet de l'apprentissage. La mise en langage a une fonction expressive.	Les élèves perdant leur repère lorsqu'ils changent de lieu, Anne-Laure choisit de conduire la mise en langage dans la salle de motricité. La mise en langage est prévue en petits groupes pour s'assurer de l'engagement de tous au travers d'une mise en action sur les supports. Ces supports se multiplient et prennent en charge les nécessités d'agir pour apprendre et d'engager tous les élèves dans la mise en langage. Ils visent des facettes différentes de

		<p>l'expérience, quand le support vidéo assure le retour sur une expérience réalisée (facette passive), le support permettant la manipulation vise l'action de l'élève dans la partie suivante (facette active) Le support vidéo prend également en charge une troisième nécessité qui est celle d'objectiver les prestations. Finalement, c'est dans les intérêts multiples qu'elle attribue au support que se concentrent les efforts de l'enseignante. Le double support occupe une place centrale dans la mise en langage de l'hypothèse 3.</p>
Registre du discours		
<p>L'argumentation se déploie sur le registre de l'efficacité dans l'évaluation des choix concrets « petit groupe » et « support vidéo et support permettant la manipulation. (H3SI.214 <i>petits groupes, déjà pour permettre à tout le monde de participer. Avec de la manipulation et la vidéo</i>). Toutefois, cette efficacité n'est pas appréciée au regard de l'activité d'apprentissage des élèves en sports collectifs, mais au regard de la participation.</p> <p>Le discours tend vers un registre technico-pédagogique. Il est orienté vers l'efficacité de moyens mis en place par l'enseignant pour favoriser la participation des élèves.</p>		

Permanences entre la tentative 2 et l'hypothèse 3

Les deux techniques rassemblent peu de similitudes si ce n'est un support, mais qui évolue dans sa forme.

Évolution

Dans l'hypothèse 3, le poids du savoir en jeu en EPS diminue au profit d'une attention portée sur l'engagement des élèves dans la situation de mise en langage. Ce n'est pas réellement le progrès des élèves dans la situation de jeux collectifs qui est visé *in fine*, mais leur engagement par le biais du langage oral ou de manipulation d'objets. Cette intention oriente les choix concrets qui sont interrogés.

13.3.3.3 L'étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

Le choix concret "regroupement" est modifié entre la tentative 2 (toute la classe) et l'hypothèse 3 (en petit groupe). Ce choix concret est exploré lors de l'examen de la vidéo alternative 2 qui met en scène le mode de regroupement "A quatre".

Très rapidement, Anne-Laure se place en proposant et propose une mise en scène du thème "le nombre d'enfants" qui compare "à quatre" et "à vingt-huit". Elle met en avant les possibilités de manipulation du support par les élèves qui se démultiplient à quatre.

Cette intervention est le berceau de la mise au travail de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage qui va devenir la priorité de l'enseignante.

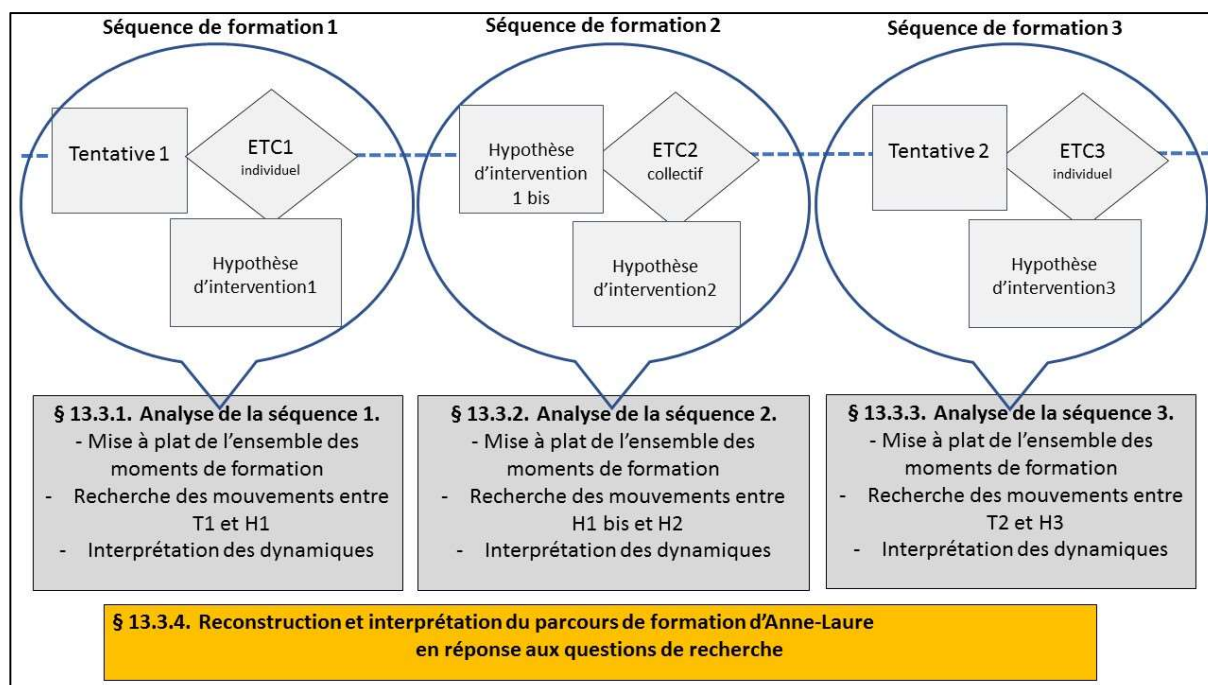
Dans cette séquence, le choix concret « mode de regroupement » (R) « toute la classe », choix initial d'Anne-Laure, entre en conflit avec la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage. Cette nécessité sera prise en charge par un mode de regroupement « en petit groupe » favorisant l'engagement des élèves.

13.3.4 Reconstruction et interprétation du parcours de formation d'Anne-Laure en réponse aux questions de recherche

Ces trois premières étapes nous conduisent à commencer à reconstruire les parcours des enseignantes à partir de nos quatre questions de recherche. Reconstituer le parcours de chacune des enseignantes nous amène à dégager des pistes autour de l'évolution des conceptions en croisant les éléments de réponse à nos trois premières questions de recherche. Ces trois questions de recherche s'intéressent à des produits, à des instantanés, à des arrêts sur images, révélateurs des conceptions à l'œuvre à un moment donné de la formation. Pour chacune des tentatives, nous mobilisons et croisons des éléments tangibles (données, nécessités, solutions) afin de produire une interprétation de la mise en langage dans une perspective didactique autour de trois éléments significatifs. La quatrième question de recherche s'intéresse, elle, plutôt au

processus de transformation de ces conceptions. Le schéma qui suit situe cette phase dans notre démarche d'analyse.

Figure 37 Place de la reconstruction et de l'interprétation du parcours d'Anne-Laure dans l'ensemble de la démarche



Pour percevoir l'évolution d'Anne-Laure, nous proposons maintenant de comparer, au filtre de nos questions de recherche, les deux tentatives qui ont été réalisées au cours du processus de formation. Nous choisissons la dernière tentative plutôt que la dernière hypothèse afin d'accéder à la pratique et à ce qui la fonde. Notre projet est de marquer mieux encore les mouvements, les permanences et les résistances.

Tableau 46 Synthèse parcours Anne-Laure

	Tentative 1	Tentative 2	
Comment évoluent les tentatives ?	La tentative est majoritairement organisée autour d'un objet des échanges lié aux scores des équipes et à leur comparaison. Les autres choix concrets sont peu ou pas interrogés. La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers des solutions	La tentative est majoritairement organisée autour d'un objet des échanges lié à une conception des sports collectifs où prévaut l'opposition. Le dynamisme définit la situation. Le support est interrogé pour faire progresser le savoir du point de vue collectif sans souci des apprentissages de chacun. La mise en	<p>Évolutions</p> <ul style="list-style-type: none"> — on passe d'un objet des échanges qui renvoie à une autre discipline à un objet des échanges inscrit dans un rapport de forces indépendamment de la notion d'équipe. — on passe d'une technique organisée autour d'un seul choix concret à une technique où deux choix concrets sont conjugués au service d'une intention. <p>Permanences</p>

		langage a une fonction rétroactive orientée vers des solutions	<ul style="list-style-type: none"> — la mise en langage demeure orientée vers des solutions. – La mise en langage est gérée de manière collective <p style="text-align: center;"><u>Résistances</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Les choix concrets peinent à converger vers une seule intention — l'apprentissage de chacun des élèves est occulté — la mise en langage ne s'oriente pas vers la construction de nouvelles nécessités
Comment évoluent les données ?	La donnée est perçue comme une ressource laissant à l'élève l'initiative de l'activité et du savoir en jeu.	Les données sont des ressources prélevées au regard des savoirs à construire en sports collectifs que les élèves sont en capacité de mobiliser. Elles sont également des contraintes liées au lien difficile à faire pour les élèves entre le réel et le représenté. Le détournement de l'activité par les élèves devient une contrainte.	<p style="text-align: center;"><u>Évolutions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — une ressource devient une contrainte — des données épistémiques qui se précisent — un nombre de donnée croissant <p style="text-align: center;"><u>Permanences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — la dénomination des joueurs reste ancrée dans le fictionnel <p style="text-align: center;"><u>Résistances</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — à construire des données liées à la situation de mise en langage
Comment évoluent les nécessités ?	Des nécessités qui se répartissent entre une conception de l'école maternelle attentive au savoir, mais peu interventionniste et une conception des sports collectifs fondée sur l'opposition entre deux équipes.	La dimension évaluation du rapport de forces se précise, mais une seule nécessité est mobilisée.	<p style="text-align: center;"><u>Évolutions</u></p> <p>Les nécessités référées aux sports collectifs se spécifient et témoignent d'un affinement du point de vue des contenus à enseigner</p> <ul style="list-style-type: none"> — l'initiative des savoirs à construire revient à l'enseignante <p style="text-align: center;"><u>Permanences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — l'absence de nécessité référée à des conceptions de l'apprentissage. – l'absence de nécessités référée à une conception de la relation langage : apprentissages moteurs <p style="text-align: center;"><u>Résistances</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — à mobiliser des références en sports collectifs — à percevoir la dimension sociale de l'apprentissage et le rôle du langage dans le processus

En conclusion de ce cas, nous proposons la modélisation suivante du parcours d'Anne-Laure. Cette modélisation resitue les points de rupture successifs dans la démarche de formation.

Nécessité de se saisir de toutes les occasions pour réactiver des connaissances (implicite)
Nécessité de construire des stratégies (implicite)

Nécessités d'appliquer pour apprendre (implicite)
Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace (implicite)
Nécessité de mobiliser le langage pour accéder aux raisons des réussites (implicite)

TENTATIVE 1

Savoir visé ? L'organisation collective de la défense et la comparaison de quantités

Fonction de la mise en langage ?

Comparer les scores des équipes et faire verbaliser une règle d'action à partir d'une solution proposée (fonction rétroactive orientée vers des solutions)

Discours ? Technico-pédagogique

Conflit entre la nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire et le choix concret « S » qui conduit Anne-Laure à explorer le support comme un nouveau possible articulée à la donnée « les petits ont une appréhension de l'espace à leur mesure

HYPOTHESE 1

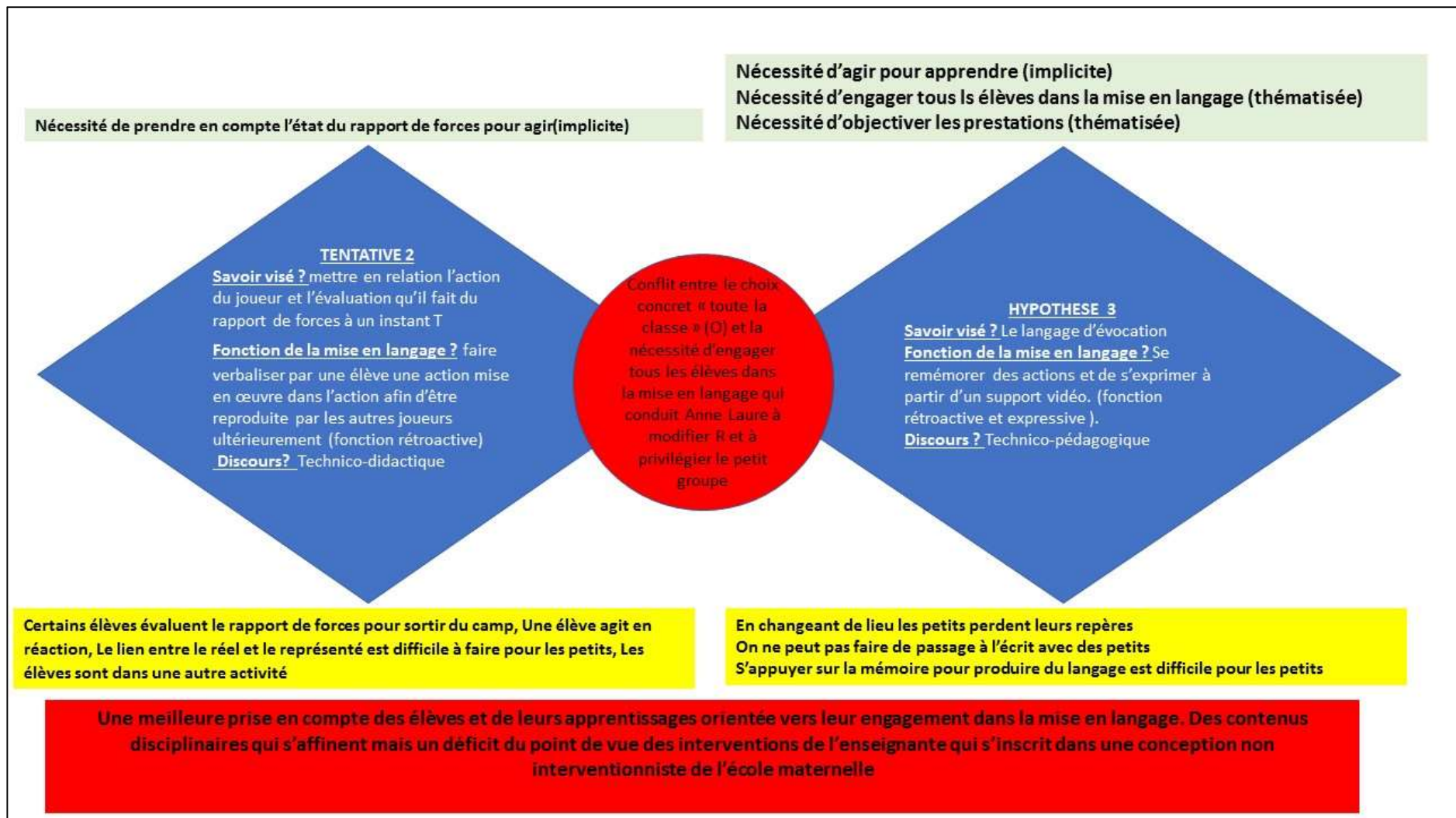
Savoir visé ? Toutes les stratégies possibles pour éviter les défenseurs

Fonction de la mise en langage ? faire accéder les élèves aux raisons de l'échec ou de la réussite des actions qu'ils ont réalisées (fonction rétroactive orientée vers la construction de raisons)

Discours ? Technico-pédagogique

Les élèves sont dans une autre activité

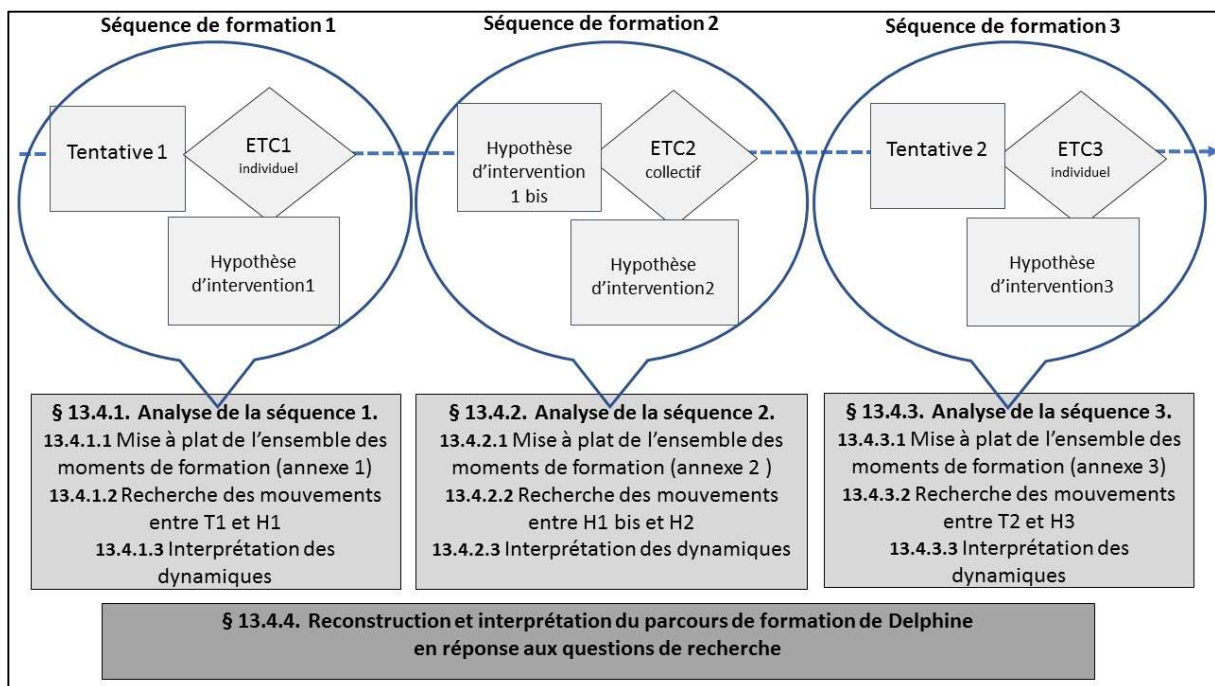
Les élèves ont une appréhension de l'espace à leur mesure



13.4 Le cas Delphine

La présentation de ce cas va se dérouler selon la chronologie du dispositif de formation à l'aide du schéma 10 présenté p. 167. Les corpus analysés proviennent de trois séquences de formation dont la comparaison va permettre d'apprécier le parcours de Delphine. Le schéma qui suit met en parallèle les séquences du dispositif de formation et la restitution des analyses. Sa mobilisation au fil des paragraphes favorise le suivi du cheminement de l'enseignant

Figure 38 mise en parallèle des séquences de formation et de la restitution des analyses

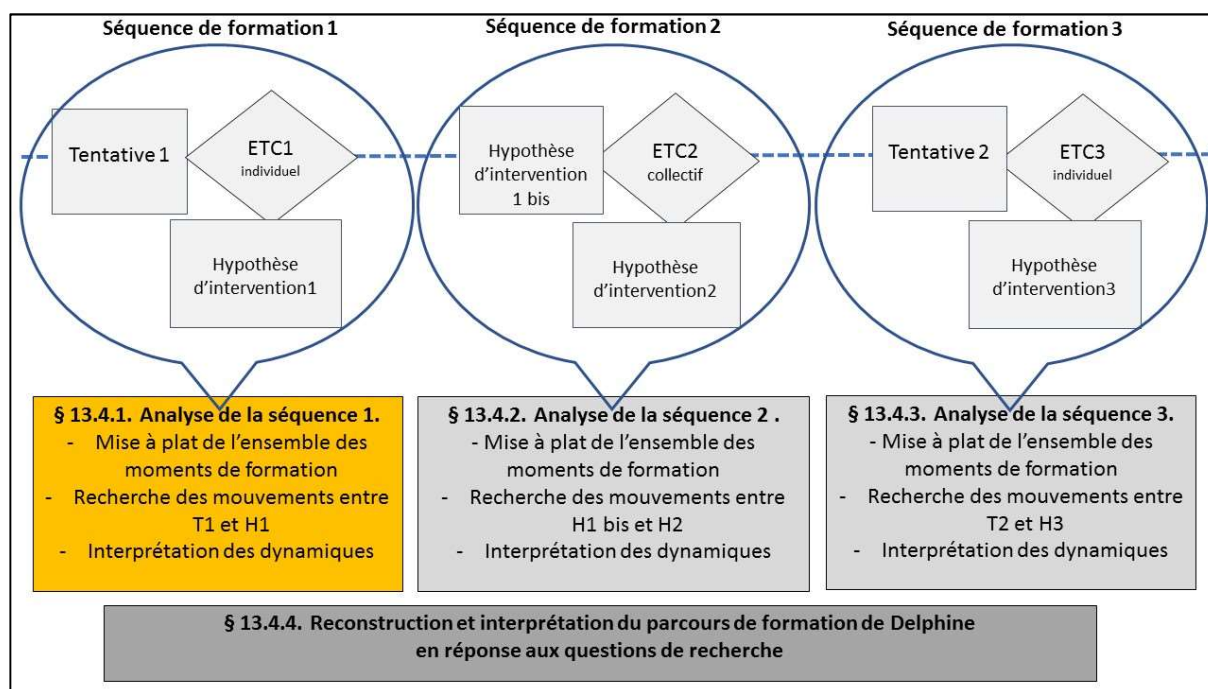


Delphine fait partie de la même équipe qu'Anne-Laure.

13.4.1 Analyse de la séquence T1-ETC1-H1

Au cours de cet entretien, le corpus concerne la tentative 1, les trois techniques alternatives mises en discussion et l'hypothèse 1 produite en fin d'entretien. Le schéma qui suit permet de se situer dans l'ensemble de la démarche.

Schéma 30 séquence T1-ETC1-H1 dans l'ensemble de la démarche



La mise en langage observée (tentative 1) comme support de l'ETC 1 intervient au milieu du cycle de sports collectifs. Les élèves de moyenne section jouent au jeu des gendarmes et des voleurs dans le gymnase. Delphine a apporté quelques commentaires distancés à cet entretien.

13.4.1.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

Les entretiens ont subi une première étape de traitement au cours de laquelle ils ont été découpés en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 10.

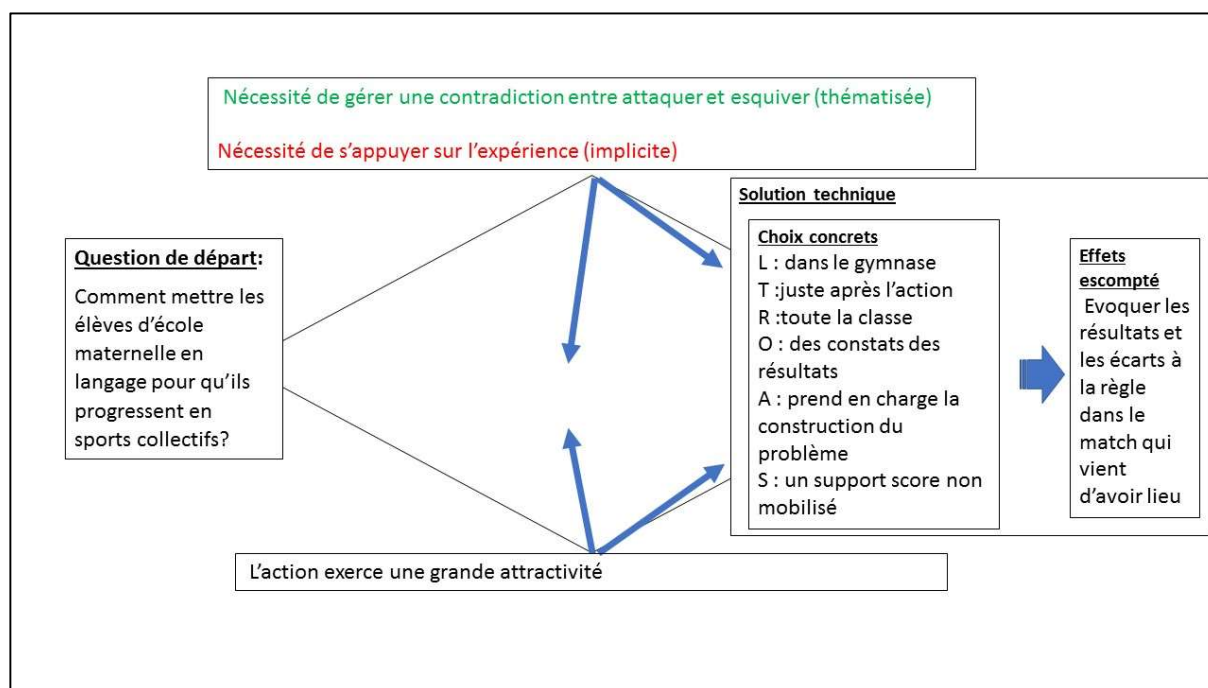
13.4.1.2 L'étape 2 : Recherche des mouvements entre T1 et H1

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 1 et l'hypothèse 1 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 1.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 1 de mise en langage.

La tentative 1

Figure 39 Modélisation tentative 1 Delphine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 10, nous pouvons interpréter comment Delphine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif.

Tableau 47 interprétation de la tentative 1 de Delphine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir à enseigner est identifié en termes de contradiction à gérer entre l'attaque et l'esquive.	Le langage sert à évoquer les résultats et des écarts à la règle survenus lors de la situation mise en œuvre au cours de la séance. La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers des résultats	La nécessité de s'appuyer sur l'expérience se concrétise dans la solution par un choix de mettre les élèves en langage juste après l'action malgré le lieu (gymnase) qui ne satisfait Delphine. La donnée de nature didactique « l'action exerce une grande attractivité » apparaît comme une contrainte que Delphine a du mal à prendre en charge.
Registre du discours		

Le choix concret du gymnase n'est pas apprécié au regard de **son efficacité** (22 : *Il faudrait attendre vraiment un retour au calme. Mais t'es toujours dans l'urgence de la pendule. L'environnement gymnase, c'est pas évident, en fin de compte.*)

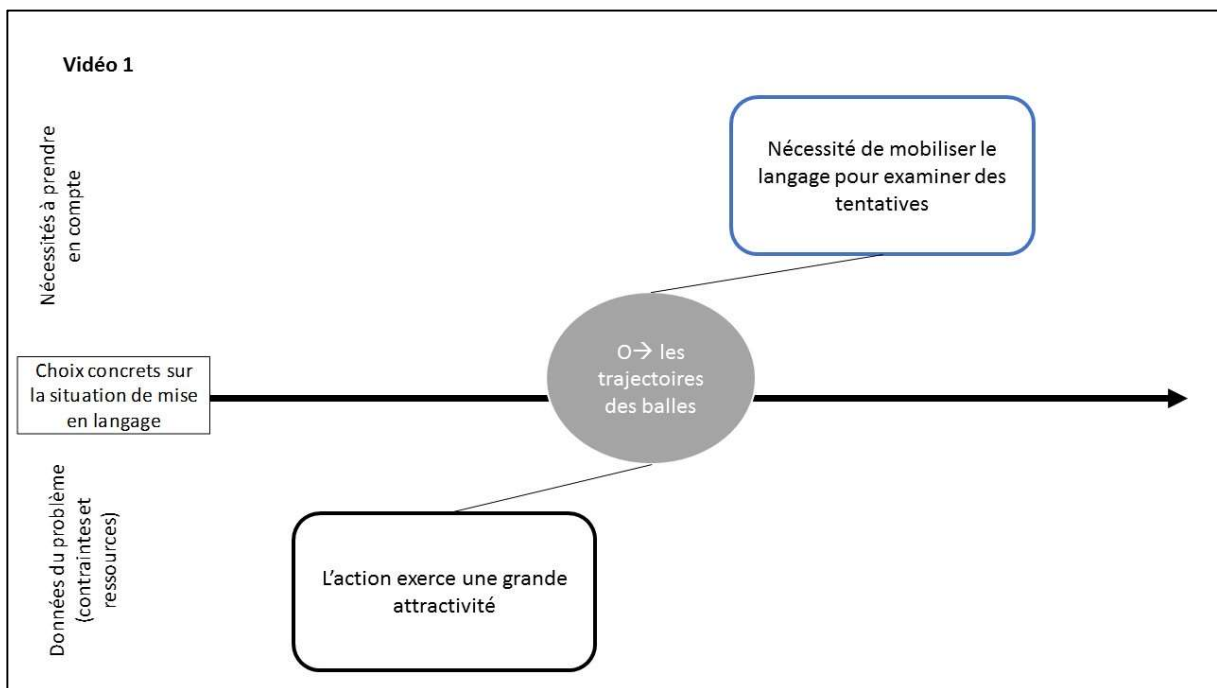
Données et nécessités s'expriment majoritairement en référence au monde de l'enseignement.

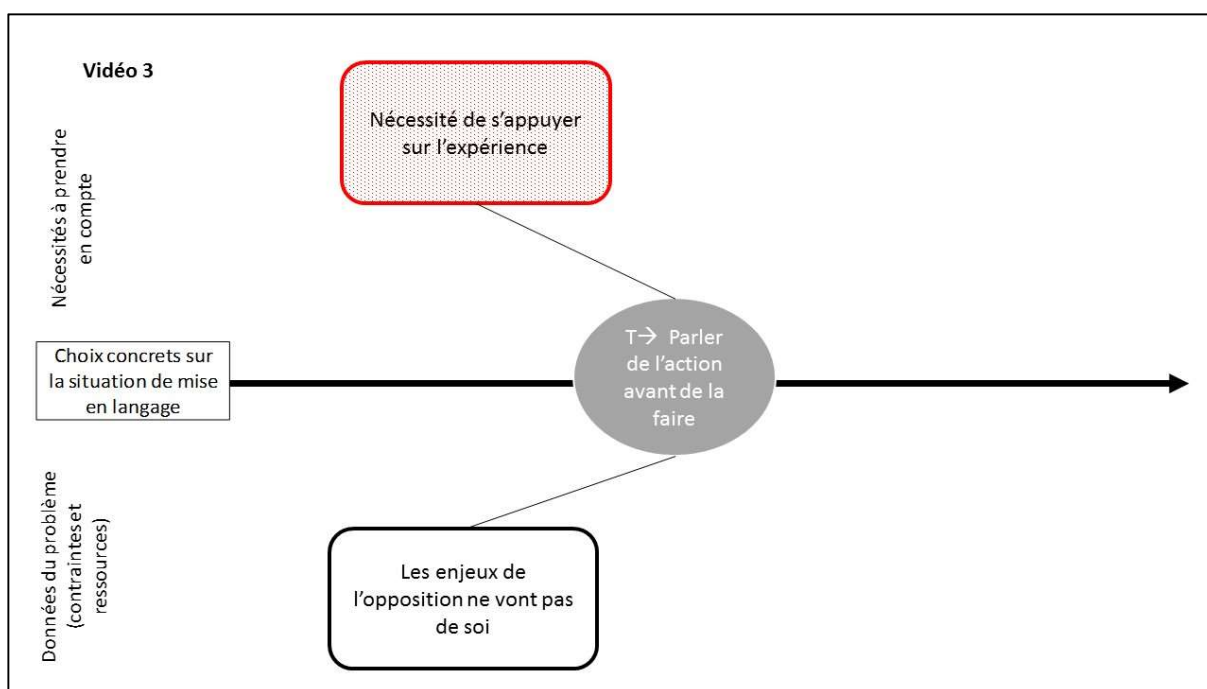
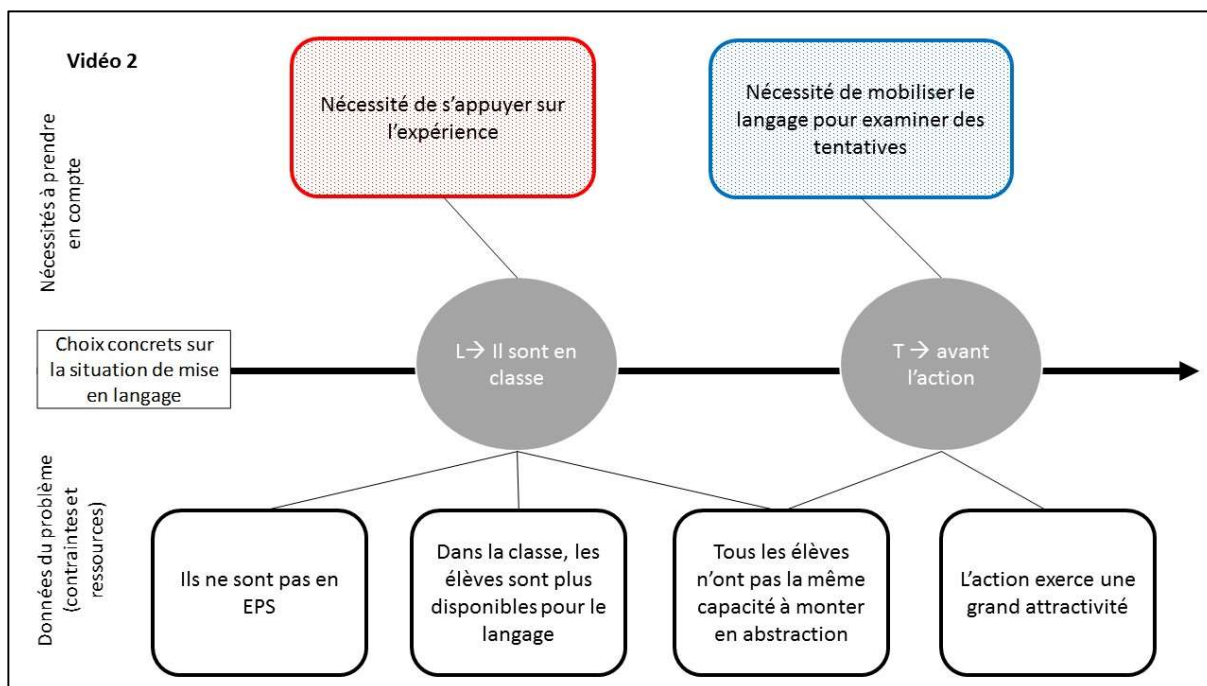
Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens par l'enseignant pour permettre l'expression sereine des élèves, indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves.

L'examen des techniques alternatives

La seconde voie de l'analyse de cet ETC1 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 40 espaces de problématisation technique ETC1 Delphine, techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

Tableau 48 Interprétation mise en débat des technique alternatives ETC 1 Delphine

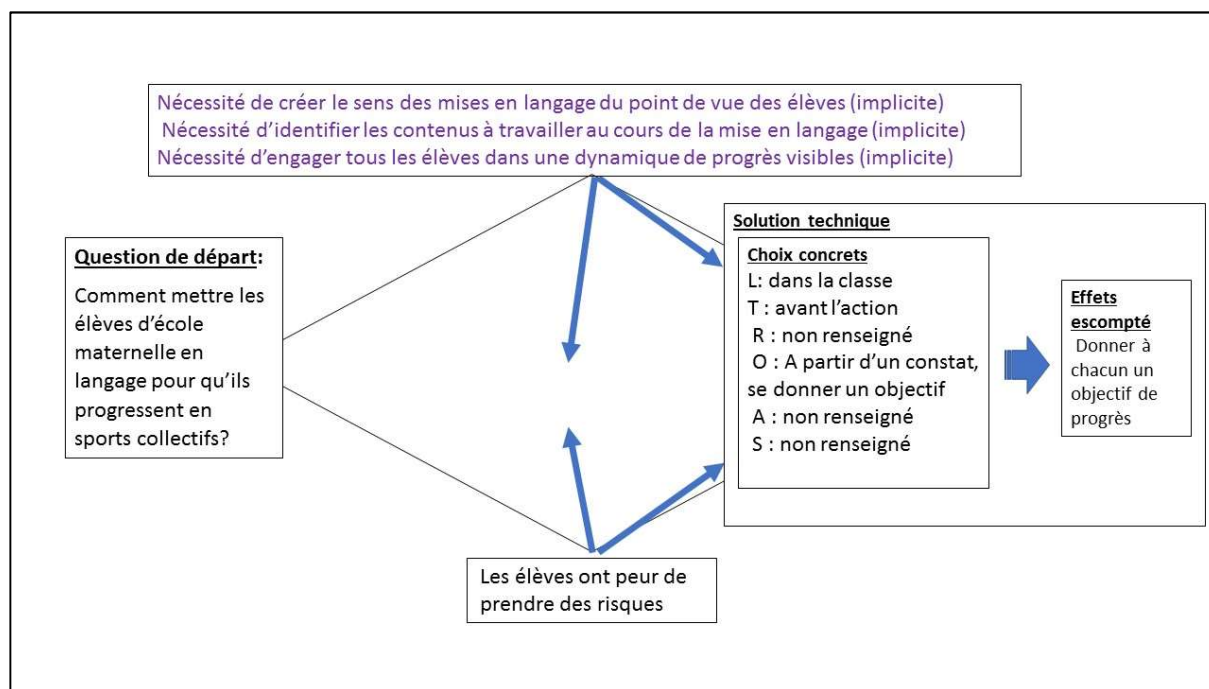
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir à enseigner est présent dans la donnée « les	Le langage sert à revenir sur les tentatives et à se mettre à	Pour Delphine, ce guidage requiert une quête du calme,

enjeux de l'opposition ne vont pas de soi ».	distance (<i>90 il faut quand même que l'enfant vive la situation si tu veux lui en faire parler</i>). Dans cette perspective, le changement de lieu, par rapport au créneau de gymnase, est facilitateur dans la mesure où il permet de prendre le temps nécessaire à la mise à distance et à la mise en mots.	un éloignement de l'action pour maintenir l'attention des élèves et des éléments concrets de la situation pour créer le sens de la mise en langage. L'attractivité de l'action devient une ressource pour maintenir l'attention des élèves avant l'action, dans un autre lieu.
--	---	---

L'hypothèse 1

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 1 produite à la fin de l'entretien.

Figure 41 Modélisation hypothèse 1 Delphine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 1, nous pouvons interpréter comment Delphine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. C'est l'objet du tableau 49.

Tableau 49 Interprétation de l'hypothèse 1 de Delphine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages
<p>Le savoir visé dans cette mise en langage demeure flou et passe au second plan, il s'agit « d'être un voleur qui libère » compte tenu du fait que les élèves ont peur de prendre des risques. Une grande attention est portée à la dimension émotionnelle de l'APSA qui sous-tend l'opposition entre deux équipes</p>	<p>Le langage est mobilisé pour donner des objectifs de progrès à chacun.</p> <p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers des résultats</p>	<p>Créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves est une nécessité pour guider les apprentissages dans l'hypothèse 1 de Delphine.</p> <p>Par ailleurs ce guidage passe par la nécessité de permettre à l'élève de visualiser ses progrès.</p> <p>Enfin, l'identification des contenus à manipuler constitue une troisième nécessité que Delphine peine, de son point de vue à prendre en charge</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>Le choix concret de mettre les élèves en langage avant l'action n'est pas apprécié à l'aune de son efficacité sur l'activité d'apprentissage des élèves. (110 : <i>avant d'être chauds ! Dans l'action ! Dans les starting-blocks</i>) Données et nécessités s'expriment majoritairement dans des références aux mondes de l'enseignement et du quotidien.</p> <p>Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens par l'enseignant pour permettre l'expression sereine des élèves, indépendamment de leur activité d'apprentissage.</p>		

Permanences entre la technique 1 et l'hypothèse 1

Dans la technique 1 comme dans l'hypothèse 1, Delphine cherche à installer des conditions sereines pour l'expression des élèves.

Évolution

Le poids du savoir à enseigner diminue au profit d'une quête de l'implication des élèves dans la mise en langage en prenant en compte plusieurs nécessités : le partage des objectifs pour créer le sens du point de vue des élèves, une visibilité des progrès pour les élèves et des contenus identifiés. Par ailleurs, la mise en langage passe d'une fonction rétroactive à une fonction projective.

13.4.1.3 *Étape 3 : interpréter les dynamiques*

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

La question du temps est débattue à l'occasion de la mise en débat des deux vidéos (vidéo 2 et vidéo 3) qui proposent de mettre les élèves en langage avant l'action (T). Cependant, si ce choix concret est contesté dans un premier temps, il emporte l'adhésion de Delphine qui ne la conteste plus au cours de l'examen de la vidéo 3 et la reprend à son compte dans l'hypothèse qu'elle produit. C'est donc ce moment de rupture (séquence 2 de la vidéo 2) que nous allons mettre sous observation en utilisant les outils de Grize et de Plantin.

Au cours de cette séquence, Delphine met en relation la situation de mise en langage et la situation d'EPS du point de vue temporel. Il s'agit, selon elle, d'une situation « vécue la veille ». L'intervention de la chercheuse resitue les choses en précisant que la situation de mise en langage précède l'action. Delphine examine alors la situation langagière qui précède l'action en la comparant avec une situation langagière qui suit l'action, du point de vue de son impact sur l'attention des élèves. Delphine adopte alors une position de proposant, mais propose une configuration qui va limiter cet impact en mobilisant la nécessité d'appuyer la mise en langage sur l'expérience. Le support apparaît comme une solution discutable compte tenu de l'âge des élèves et de leur capacité à accéder à l'abstraction. Finalement, l'attractivité de l'action à venir apparaît comme une ressource pour maintenir l'attention des élèves. Nous formulons l'hypothèse que, pour Delphine, à ce moment-là, obtenir et maintenir l'attention prévaut sur les savoirs à construire en EPS.

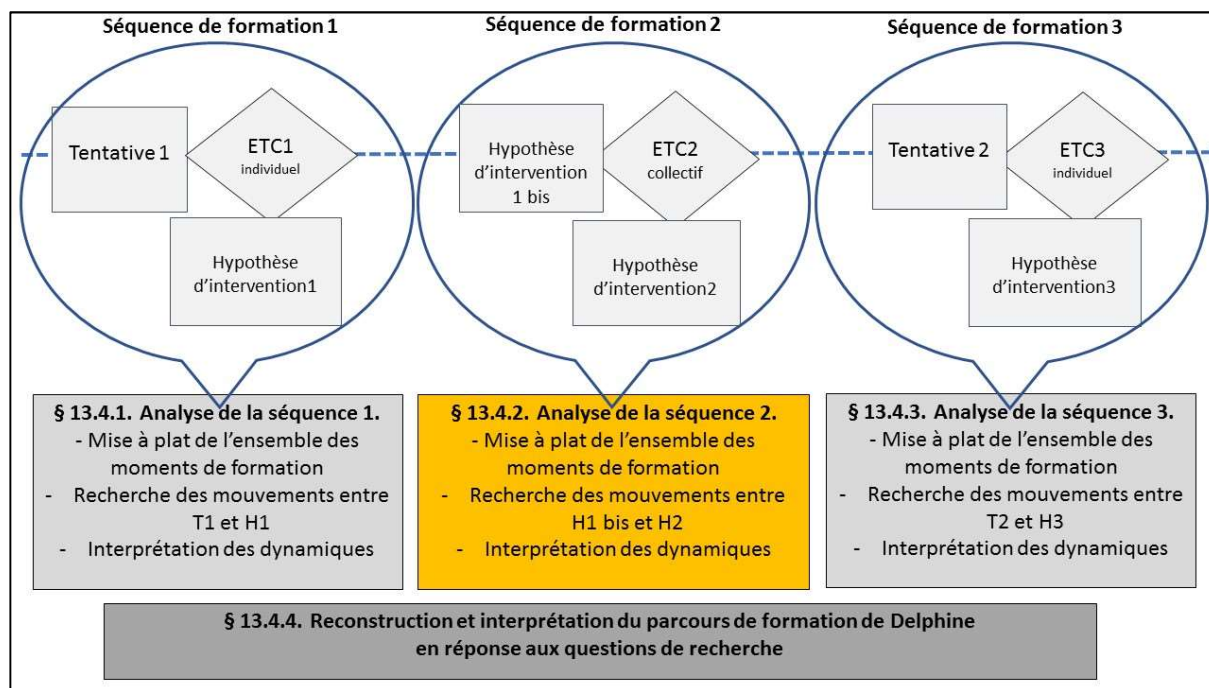
Dans cette séquence, le choix concret « avant de se rendre sur la situation » (T) entre en conflit avec la nécessité d'appuyer la mise en langage sur l'expérience. Pour autant, l'attractivité de l'action à venir et son impact sur l'attention des élèves convainquent Delphine de son intérêt.

13.4.2 Analyse de la séquence H1bis-ETC 2-H2

L'ETC 2 réunit Delphine, Anne-Laure et une troisième collègue. L'hypothèse 1 de chacune des protagonistes est examinée en début d'entretien. Nous parlerons d'hypothèse 1 bis. Puis

l'hypothèse 2 est proposée en conclusion. L'hypothèse 1 bis est rappelée en début d'entretien par le chercheur. Delphine a apporté quelques commentaires distanciés à cet entretien. Le schéma qui suit situe le corpus recueilli dans le processus de formation.

Schéma 31 Séquence H1 bis-ETC2-H2 dans l'ensemble de la démarche



13.4.2.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

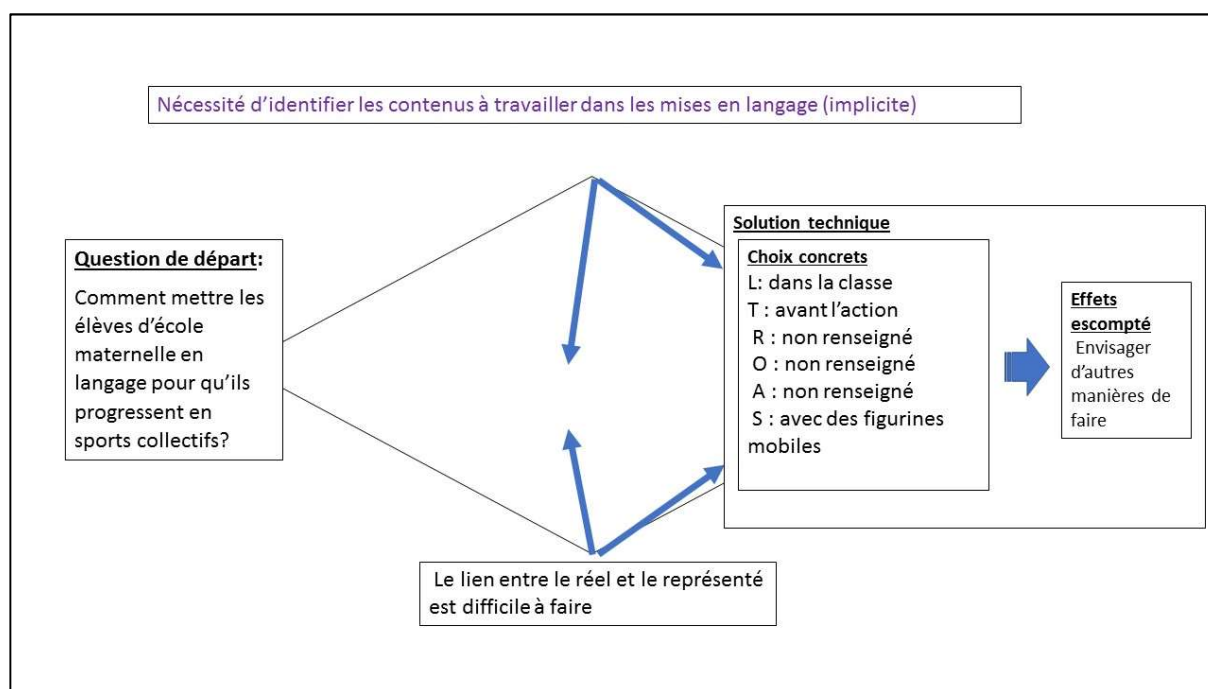
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 11

13.4.2.2 L'étape 2 : recherche des mouvements entre H1bis et H2

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 2.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de l'hypothèse 1 bis de mise en langage.

Figure 42 Modélisation Hypothèse 1 bis Delphine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 11, nous pouvons interpréter comment Delphine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. Delphine intervient peu dans cette partie de l'entretien.

Tableau 50 Interprétation hypothèse 1 bis Delphine au regard du fonctionnement u système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Aucune donnée ou nécessité ne documente le savoir à enseigner selon Delphine.	Le langage sert à envisager des solutions alternatives. La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions	Deux points émergent en réponse à cette question. Le premier point est la nécessaire anticipation du guidage par l'enseignante, et du point de vue des contenus et du point de vue de ses interventions. Le second point concerne une contrainte à prendre en compte dans l'utilisation d'un support ou d'une maquette : le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire.
Registre du discours		
Les choix concrets mis en discussion ne sont pas appréciés à l'aune de leur efficacité sur l'activité d'apprentissage des élèves. (4 : <i>précis non</i> . De bien préparer beaucoup plus la		

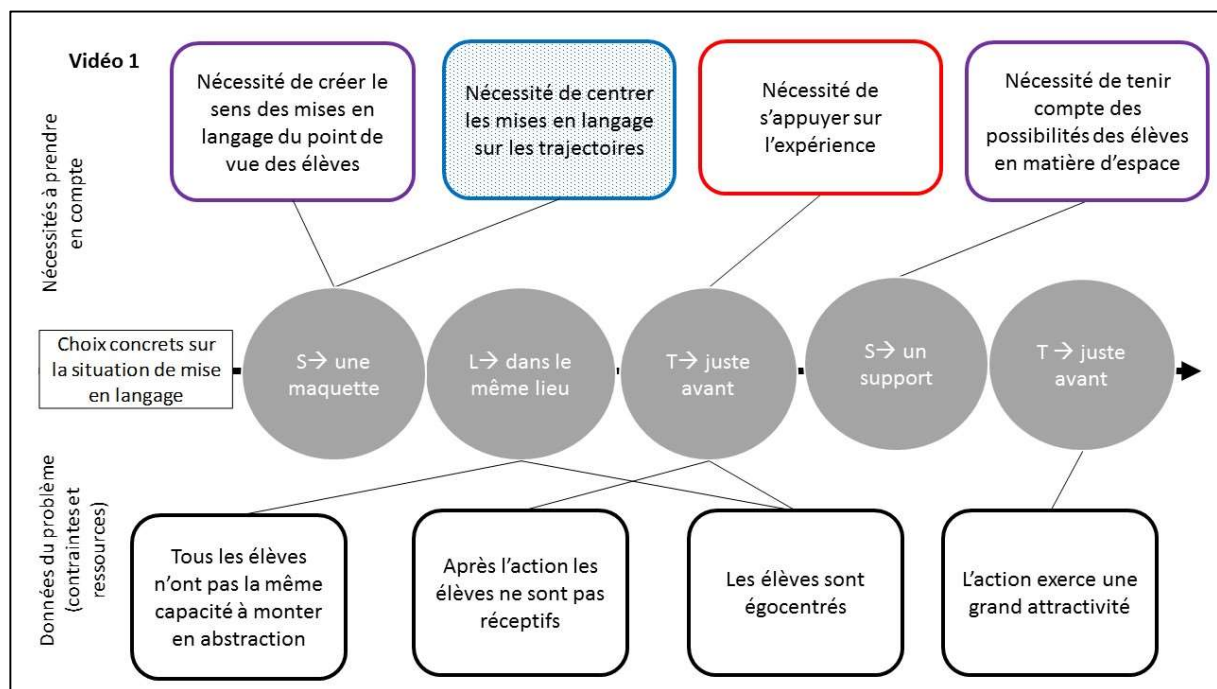
séance de langage. De savoir exactement de quoi je voulais ... De quoi je veux qu'on parle !) Données et nécessités s'expriment majoritairement dans des références aux mondes de l'enseignement et du quotidien.

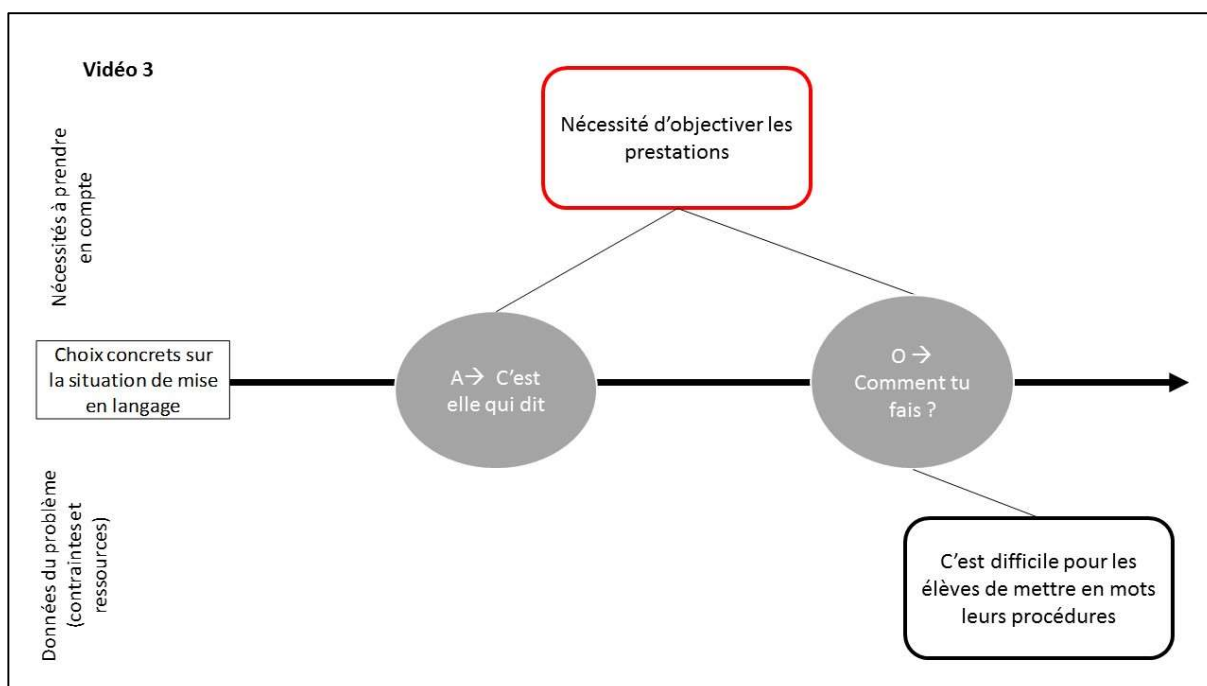
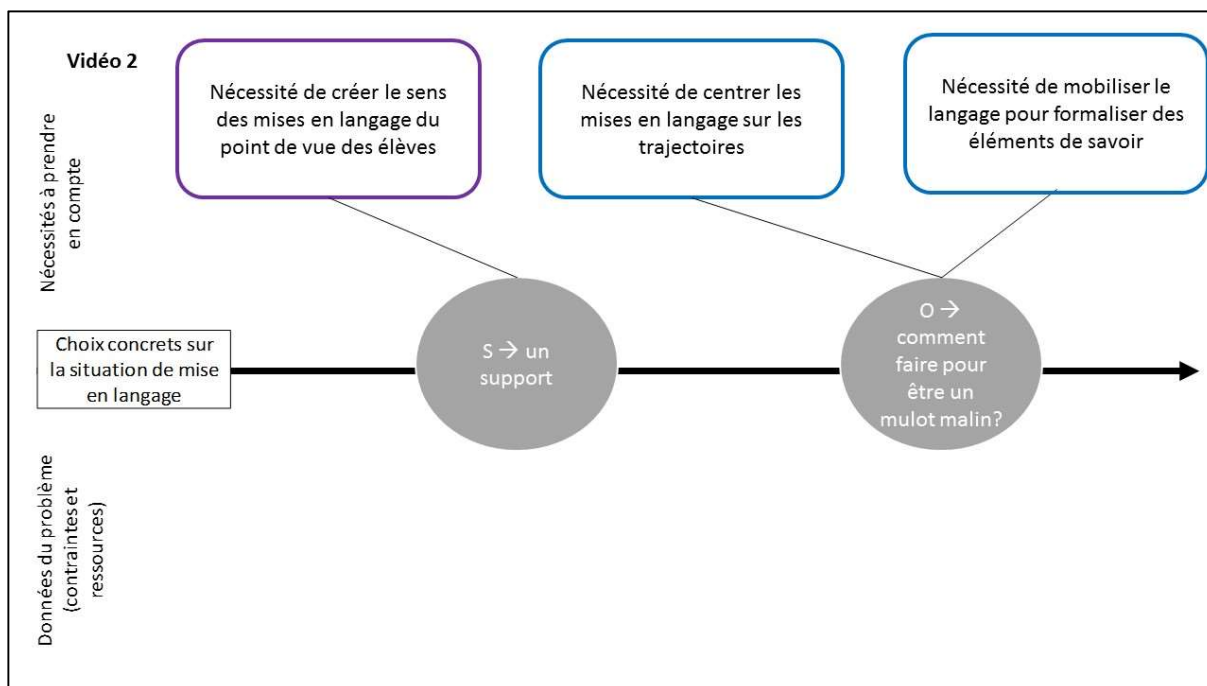
Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens par l'enseignant pour permettre l'avancée de la séance, indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves.

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC2 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 43 Espaces de problématisation technique ETC2 Delphine techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique en lien avec le modèle opératif, nous interprétons ces dynamiques de problématisation. Le tableau 51 rend compte de nos résultats.

Tableau 51 Interprétation mise en débat des techniques alternatives ETC 2 Delphine

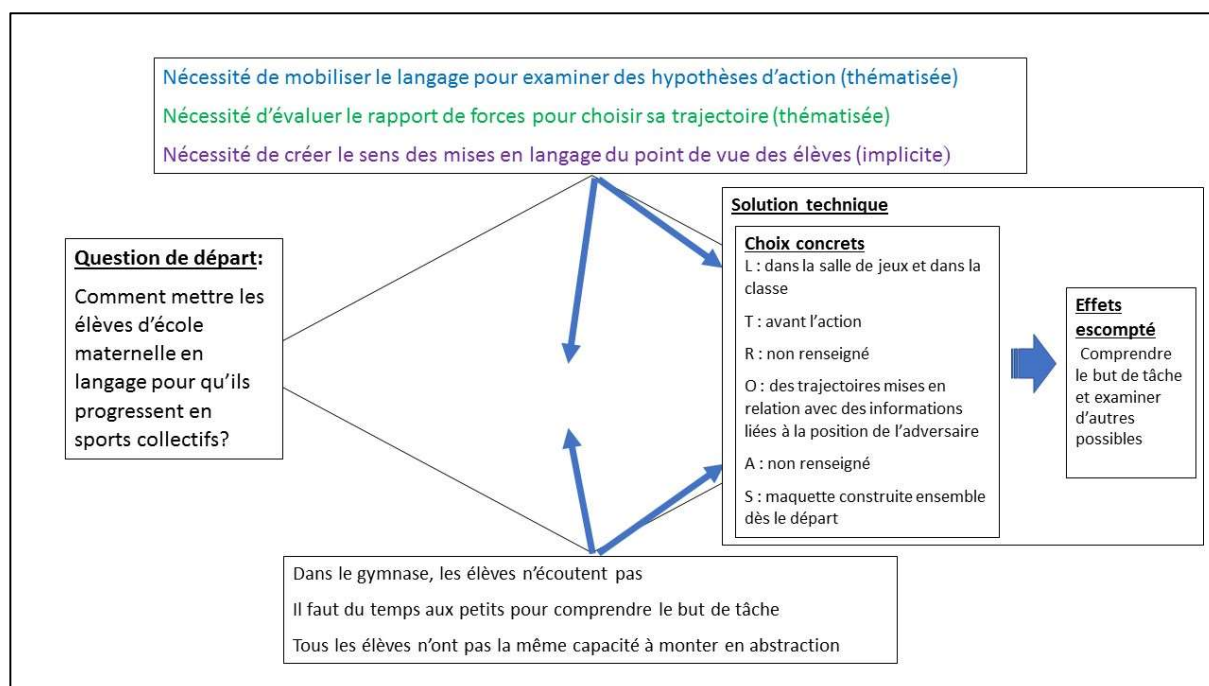
Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Le savoir reste flou. Il s'énonce en termes de stratégies sans contenus précis.</p>	<p>La controverse que génèrent les techniques alternatives amène Delphine à préciser le rôle du langage dans le processus d'apprentissage au travers de la donnée « c'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures ». Delphine attribue au langage le pouvoir de partager l'expérience et de formaliser des savoirs à partir de cette expérience. Pour Delphine, plutôt que de participer au processus d'apprentissage, langage permet de rendre compte des savoirs construits.</p>	<p>Delphine accorde une grande importance à l'attention des élèves au cours de la mise en langage. C'est le principal indicateur dont elle se saisit. Selon elle, le moment et le lieu de la mise en langage constituent des choix concrets déterminants pour maintenir l'attention des élèves. Le caractère égocentré des élèves représente une contrainte supplémentaire de nature psychologique. Le choix concret de placer la mise en langage « juste avant » constitue une piste à explorer pour prendre en compte cette contrainte. Par ailleurs le guidage des apprentissages passe, pour Delphine par la prise en compte des nécessités de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves et de tenir compte de leur possibilité en matière d'espace. Le support, sous certaines conditions d'élaboration, prend en charge ces nécessités comme l'indique l'extrait qui suit : <i>VA1.S6.99 (...) Que ce soit déjà construit justement pour construire le sens de ce qu'on est en train de faire. Parce que quand tu vas commencer à leur dire, ce que tu veux, c'est qu'ils puissent dire, exprimer enfin énoncer une stratégie, faut quand même que tu évacues</i></p>

		<i>tout ce qui est problèmes de représentation dans l'espace quoi. Donc ça, je trouve ça intéressant).</i>
--	--	--

L'hypothèse 2

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 2 produite à la fin de l'entretien.

Figure 44 modélisation hypothèse 2 Delphine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 2, nous pouvons interpréter comment Delphine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif. Le tableau 52 restitue nos résultats.

Tableau 52 Interprétation de l'hypothèse 2 Delphine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir à enseigner est clairement identifié en termes de choix de trajectoire et de vitesse de déplacement mis en relation avec l'évaluation du rapport	Dans cette hypothèse, le langage sert à comprendre le but de tâche pour chaque joueur qu'il soit attaquant ou défenseur puis d'explorer d'autres solutions possibles	L'objet des échanges est précis, tout comme les conditions d'élaboration du support. Ces conditions prévalent sur les informations dont il est

<p>de force à partir de la position des adversaires (H2S4.323. <i>il faut passer entre les loups, il faut regarder avant où se trouve les loups, faut courir très très vite.</i>). Il inscrit les sports collectifs dans un rapport de forces en perpétuel renouvellement qui engage les joueurs à une lecture fine du jeu et à une prise d'indices pour choisir leurs actions en termes de trajectoires dans le jeu du loup.</p>	<p>La mise en langage a une fonction projective orientée vers des solutions</p>	<p>porteur. Le lieu de la mise en langage est la classe (après le temps d'élaboration du support qui est se tient sur le lieu de l'action) afin de prendre en compte la donnée liée au déficit d'attention des élèves lorsqu'ils sont au gymnase. Le support pallie ce déficit en permettant la délocalisation de la mise en langage. Le mode de regroupement n'est pas précisé. Ces données laissent apparaître le poids de l'environnement dans l'attention des élèves. La contrainte du temps nécessaire aux petits pour comprendre le but de tâche confirme ces préoccupations. Partager le sens de la situation avec les élèves est un enjeu primordial pour Delphine dans sa pratique. Ceci organise le guidage des apprentissages.</p>
<p>Registre du discours</p>		
<p>Le lieu n'est pas apprécié à l'aune de son efficacité sur l'activité d'apprentissage des élèves. le montre cet extrait où il est mis en débat sans convoquer ni donnée ni nécessité (H2S2. 308 <i>et ben si c'est plus facile de reparler du jeu dans la classe ou de reparler du jeu en cours d'EPS</i>). Données et nécessités s'expriment dans des références à des mondes hétérogènes.</p> <p style="text-align: center;">Le discours tend vers un registre pédagogique. Il est orienté vers la mise en place de moyens par l'enseignant pour permettre le maintien de l'attention des élèves.</p>		

Permanences entre l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2

Le lieu, l'objet des échanges et le choix de placer la mise en langage avant l'action demeurent des choix concrets stables. Le lieu garantit l'attention des élèves et évacue l'attractivité de l'action. La fonction projective se maintient. L'activité de l'enseignante n'est toujours pas interrogée.

Évolution

Le poids du savoir se réaffirme dans l'hypothèse 2 et s'affine en prenant mieux en compte l'activité d'apprentissage des élèves et la nécessité de créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves. La précision de l'objet des échanges et des effets escomptés atteste de cette évolution.

13.4.2.3 Étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées, mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Éléments d'interprétation

Une des différences majeures entre l'hypothèse 1 et l'hypothèse 1 bis est l'apparition d'une maquette. Cette maquette va se spécifier entre l'hypothèse 1 bis et l'hypothèse 2. Lors de la mise au travail de la première séquence de la vidéo 1, Delphine met sous observation cette possibilité de support. Cette séquence constitue à nos yeux un moment de rupture qu'il s'agit d'analyser un peu plus finement pour mieux comprendre le parcours de Delphine.

Au cours de l'ETC 1, Delphine n'a pas discuté le support proposé au cours d'un des extraits vidéo. Ce deuxième entretien est pour elle l'occasion d'exprimer le caractère artificiel et la difficulté pour certains élèves à s'emparer de ce choix concret au regard du degré d'abstraction qu'elle recèle. Dans cet extrait de l'entretien, et en particulier dans le commentaire distancié, Delphine met en relation le support en le présentant sous l'angle des informations dont il est porteur, et les modalités de sa construction. Ceci conduit Delphine à mobiliser une nécessité référée à une conception de l'école maternelle pour la première fois de manière implicite : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves. Elle adopte une position de proposant.

En revanche, l'examen de ce choix concret, dans la forme présentée dans l'extrait vidéo maintient ouverte la question des apprentissages des élèves en sports collectifs (commentaire distancié, 59 : *est-ce que c'est ça qui peut nous servir à faire parler les élèves de leurs trajectoires ?*) Ainsi, elle endosse la position de tiers et se réfère à une nécessité qui résume les contenus d'enseignement à des trajectoires et les met en relation avec la mobilisation du langage.

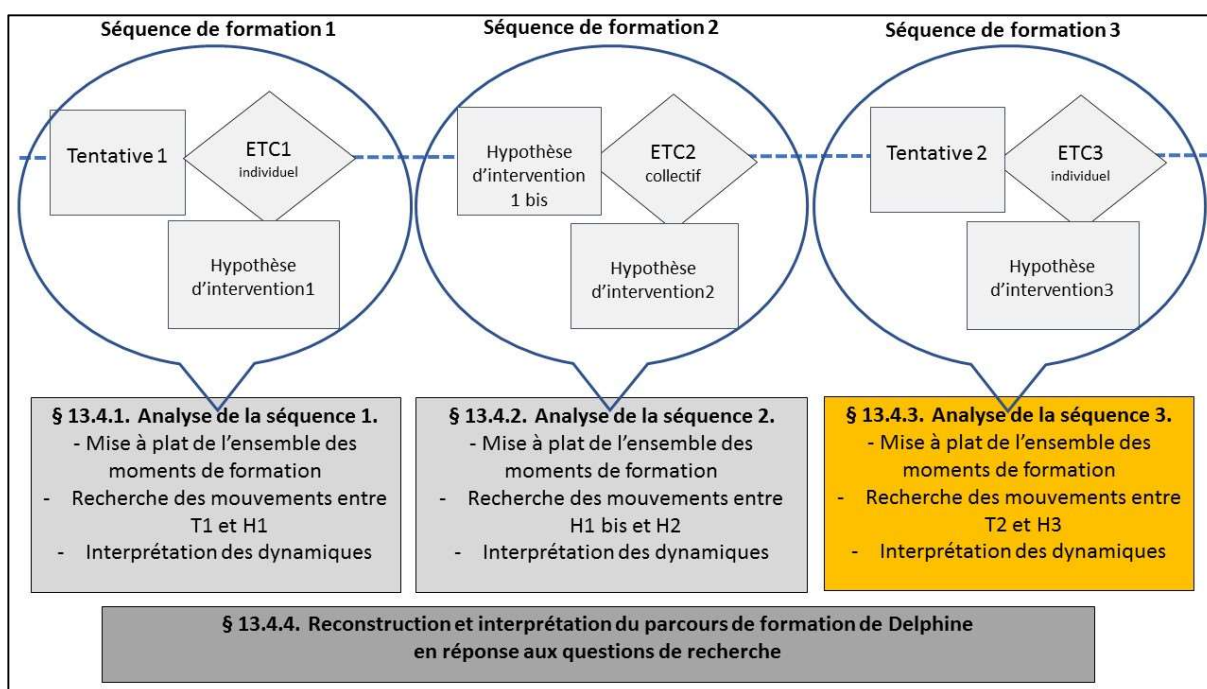
Dans l'hypothèse 2, le support, à condition d'être élaboré avec les élèves dès le début du cycle pour garantir que ces derniers lui donnent du sens, prend en charge des nécessités qui se spécifient du point de vue de la relation langage/ apprentissages moteurs et du point de vue du savoir. Le support est agencé au lieu et à l'objet des échanges dans une même intention.

Dans cette séquence, le choix concret « maquette » (S) est questionné à l'aune d'une nouvelle nécessité (construire le sens des mises en langage du point de vue des élèves). Ceci conduit Delphine à interroger les conditions d'élaboration de la maquette pour y associer les élèves et garantir le maintien du sens de leur point de vue.

13.4.3 Analyse de la séquence T2-ETC3-H3

L'ETC 3 est individuel. Il suit la mise en œuvre de la tentative 2 qu'il commente en introduction. La mise en langage concerne une partie de « jeu du loup » situé au milieu d'un cycle d'une dizaine de séances. Delphine a apporté quelques commentaires distanciés à cet entretien. Le schéma 33 situe la constitution de ce troisième corpus dans le processus de formation.

Schéma 32 Séquence T2-ETC3-H3 dans l'ensemble de la démarche



13.4.3.1 L'étape 1 : mise à plat de l'ensemble des moments de formation

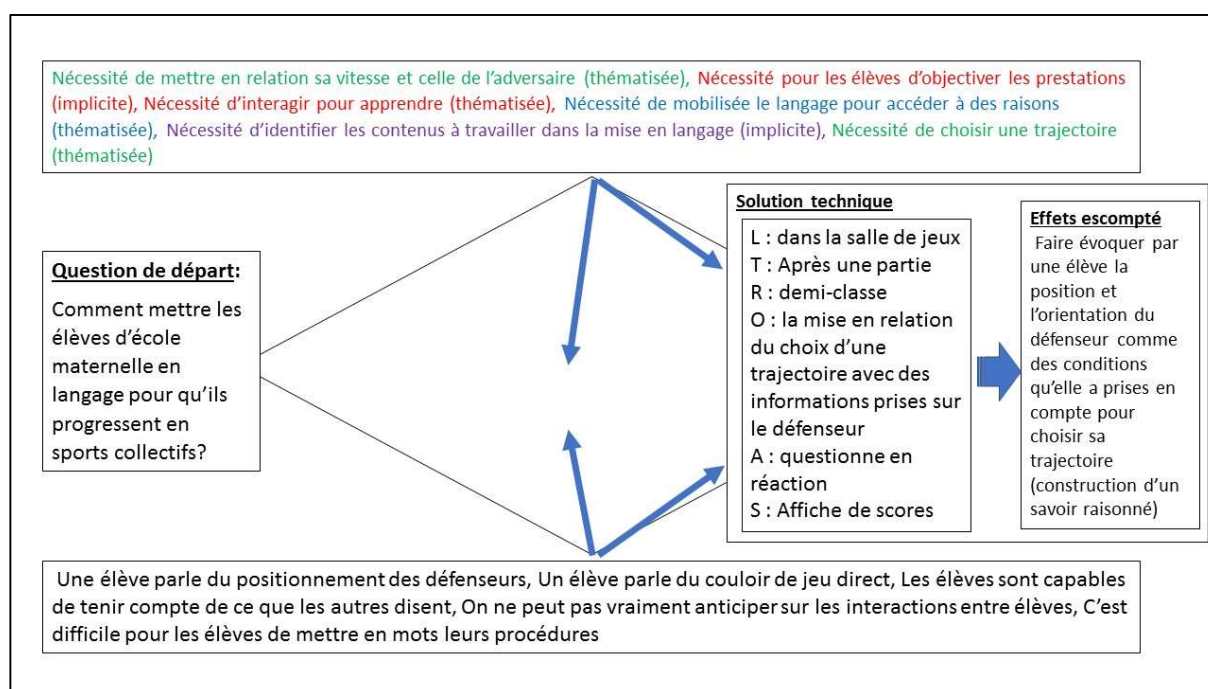
L'entretien a subi une première étape de traitement au cours de laquelle il a été découpé en séquences à partir des choix concrets discutés. Des processus d'argumentation ont été repérés et reconstruits en référence au schéma de Toulmin. Un codage en fonction des catégories de la problématisation a été effectué et des éléments de position énonciative ont été prélevés. Ce traitement est disponible en annexe 12.

13.4.3.2 L'étape 2 : recherche des mouvements entre T2 et H3

Dans cette seconde étape, il s'agit pour nous de révéler les mouvements qui s'opèrent pendant l'entretien en menant en parallèle deux voies d'analyse : une voie qui concerne la tentative 2 et l'hypothèse 2 et une seconde voie qui concerne les mises en débat des techniques alternatives au cours de l'ETC 3.

La première voie d'analyse nous conduit à une modélisation de la tentative 2 de mise en langage.

Figure 45 Modélisation tentative 2 Delphine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 3, nous pouvons interpréter comment Delphine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif, et en rendre compte dans le tableau 53.

Tableau 53 Interprétation tentative 2 Delphine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>Dans cette tentative, le savoir à enseigner est présent. Deux données y font clairement référence : une élève parle du positionnement des défenseurs et une élève parle du couloir de jeu direct. Elles s'inscrivent dans une conception des sports collectifs comme une activité d'opposition où les choix d'actions (en termes de trajectoire) dépendent de l'évaluation du rapport de force par les joueurs. Ces deux données constituent des ressources sur lesquelles s'appuie Delphine pour mettre en œuvre la technique de mise en langage, notamment au travers de l'action sur la situation « objet des échanges ».</p> <p>N13 (nécessité de mettre en relation sa vitesse et celle de l'adversaire) et N 15</p> <p>Les dimensions lecture du jeu et prise d'indices se précisent en invoquant les mises en relation à opérer entre l'action de l'adversaire et des choix (de régulation de vitesse ou de trajectoire) comme l'indiquent les deux nécessités thématiques qui renvoient à une conception fonctionnelle des sports collectifs. Les contenus d'enseignement s'affinent.</p>	<p>Dans cette tentative, deux données associent langage des élèves et savoir. La construction de raisons, d'un savoir raisonné, est au cœur de la mise en langage. L'activité de l'enseignante et l'objet des échanges sont orientés vers cette intention. Par ailleurs, la nécessité d'interagir pour apprendre inscrit la mise en langage renvoie à une conception sociale de l'apprentissage où le langage entre pairs joue un rôle important.</p> <p style="text-align: center;">La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers la construction de nécessités</p>	<p>Delphine signale le caractère aléatoire des interventions des élèves qui perdure même lorsque les actions sur la situation sont prévues et réfléchies. Malgré cela, « les élèves sont capables d'écouter ce que les autres disent » et cela constitue une ressource pour mettre en œuvre une technique de mise en langage.</p> <p>Le guidage des apprentissages s'appuie également sur une nécessaire objectivation des prestations de manière à engager l'élève dans un processus de transformation où les progrès sont lisibles. Néanmoins la nécessité d'identifier les contenus à travailler dans les mises en langage est réaffirmée. Cette nécessité est thématisée</p> <p>La maquette est plébiscitée pour visualiser les trajectoires et aider à la compréhension. L'efficacité de ce « bon outil » réside dans sa faculté à prendre en charge la donnée liée à la difficulté pour les élèves de mettre en mots leurs procédures. Par ailleurs, le guidage des apprentissages se heurte à la contrainte de ne pouvoir anticiper les interactions entre élèves.</p>
Registre du discours		
<p>La maquette est appréciée au regard de son efficacité sur l'activité d'apprentissage des élèves au regard d'une lecture du jeu. (84 <i>Surtout en grande section, sur la prise</i></p>		

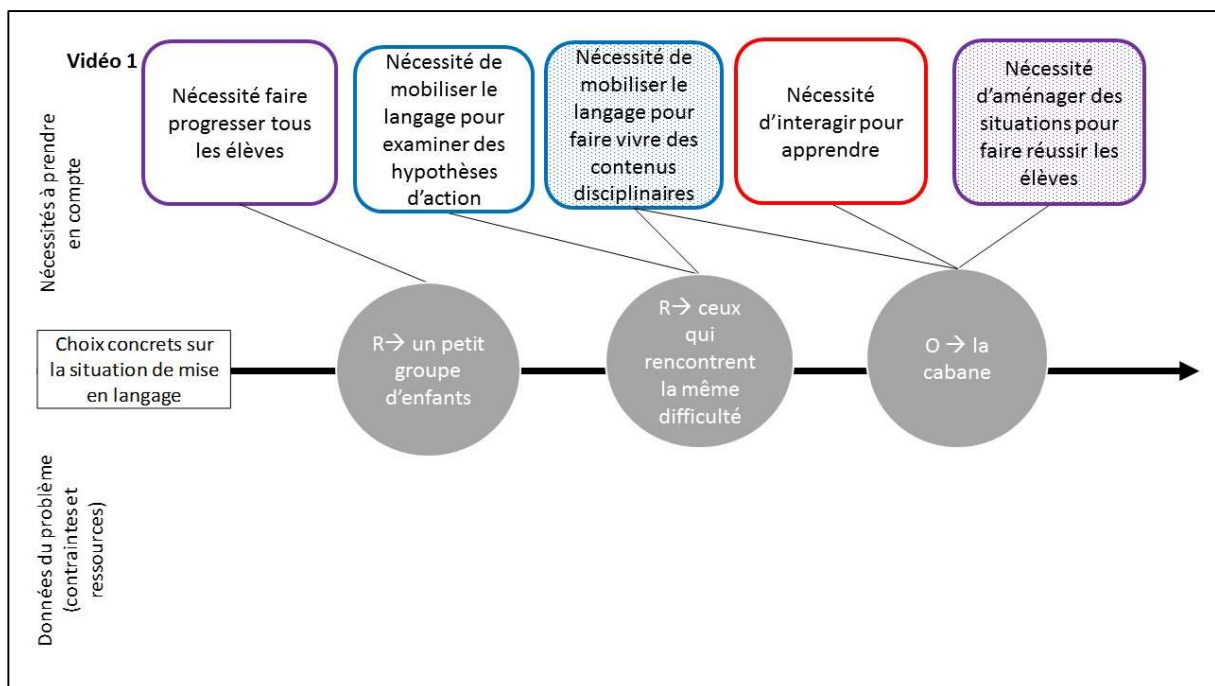
d'information, des défenseurs, des loups. Ça permet quand même de visualiser. De visualiser où sont les loups.) Les références s'inscrivent dans des mondes hétérogènes.

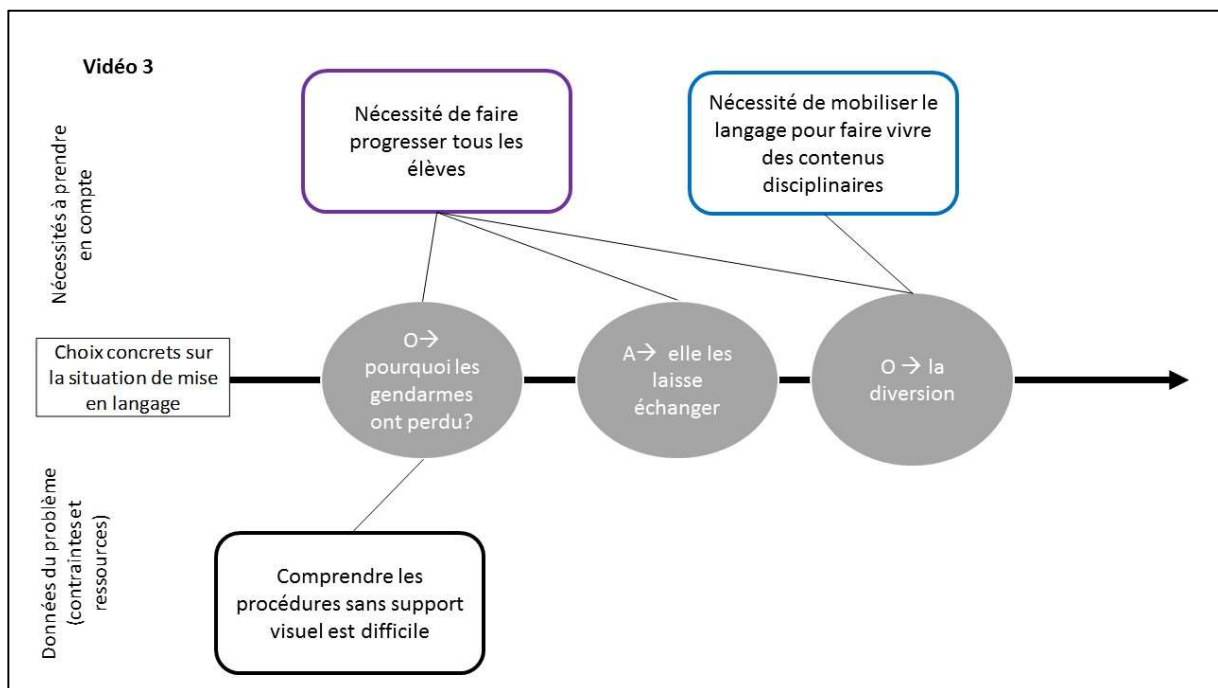
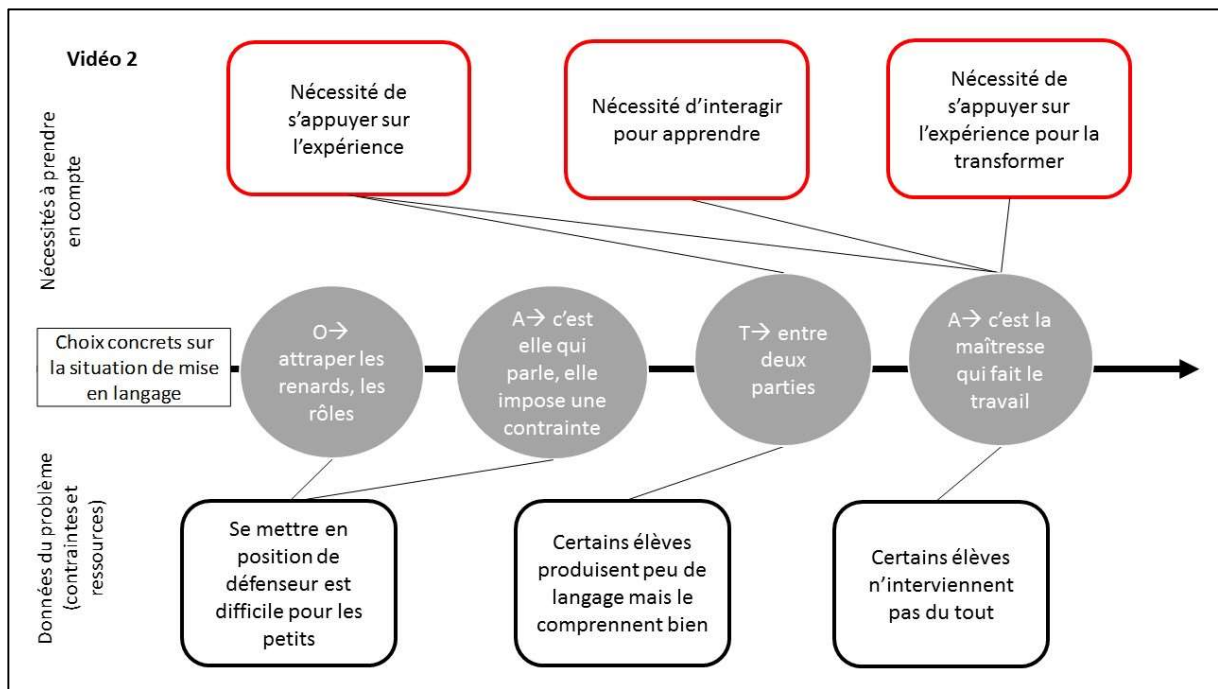
Le discours tend vers un registre technico-didactique. Il est orienté vers l'efficacité des moyens mis en place par l'enseignant pour permettre aux élèves de construire un savoir identifié.

L'examen des techniques alternatives

Le seconde voie de l'analyse de cet ETC3 concerne les dynamiques de problématisation qui se créent lors de la phase de mise en débat des trois techniques alternatives par le biais des extraits vidéo. Nous en rendons compte en les formalisant dans les espaces de problématisation techniques ci-dessous.

Figure 46 Espaces de problématisation technique ETC 3 Delphine techniques alternatives





A partir des questions à prendre en charge aux interactions des pôles pour faire fonctionner le système didactique, nous interprétons ces dynamiques de problématisation.

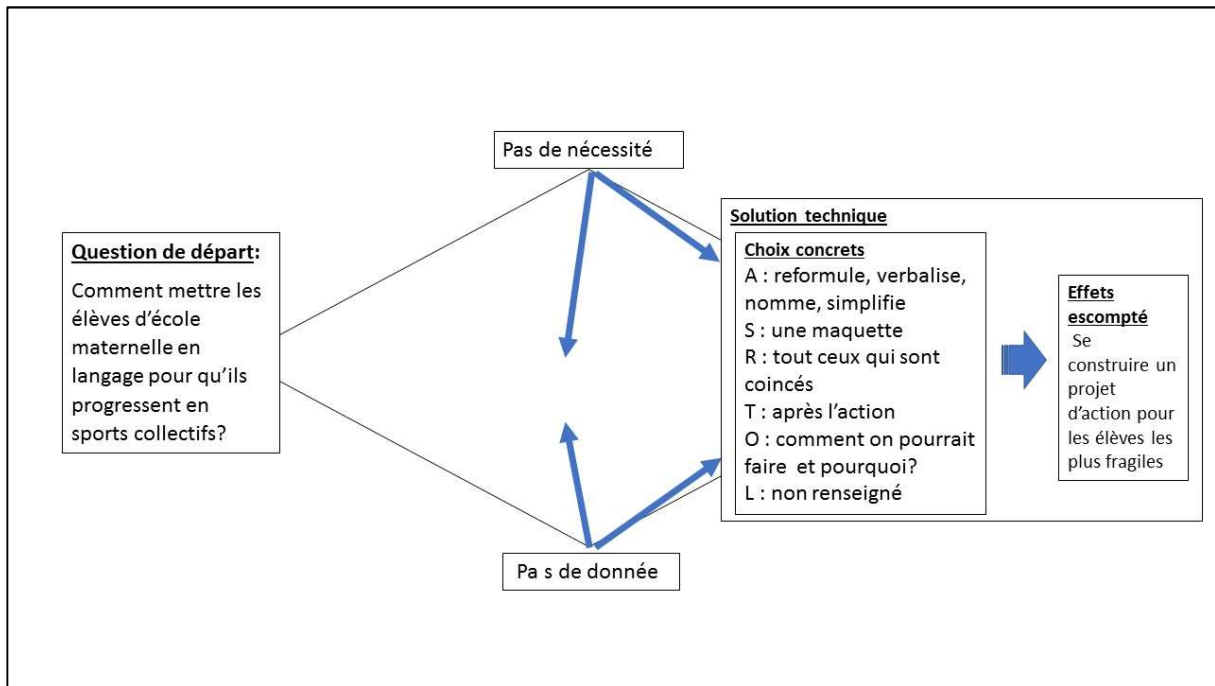
Tableau 54 Interprétation mise en débat des techniques alternatives Delphine ETC 3

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
<p>La donnée « se mettre en position de défenseur est difficile pour les petits » de nature épistémique, souligne que le sens de l'activité à construire chez les élèves est celui de l'opposition.</p>	<p>Des nécessités émergent, laissant entrevoir comment Delphine articule l'activité d'apprentissage des élèves, le langage et les savoirs en sports collectifs.</p> <p>La nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires annexe le langage à la construction de savoirs en sports collectifs. Cet aspect se renforce par la mobilisation d'une ressource (certains élèves produisent peu de langage mais le comprennent bien) qui permet à Delphine de s'exonérer d'une focalisation sur l'expression des élèves et le « produit langagier ».</p> <p>La nécessité d'interagir pour apprendre réaffirme une conception sociale de l'apprentissage, y compris de l'apprentissage moteur.</p> <p>Le partage des procédures par le langage est important pour progresser.</p>	<p>La nécessité d'aménager la situation pour faire réussir les élèves et celle de faire progresser tous les élèves témoignent d'une conception de l'école maternelle qui prend en compte chacun des élèves là où il en est en évitant de le mettre en échec face à une situation hors de sa portée. Le support est une fois de plus convoqué comme soutien visuel à la verbalisation et au partage des procédures.</p>

L'hypothèse 3

Reprenons notre première voie d'analyse pour modéliser l'hypothèse 3 produite à la fin de l'entretien.

Figure 47 Modélisation hypothèse 3 Delphine



A partir de cette modélisation et des éléments de position énonciative disponibles dans l'annexe 12, nous pouvons interpréter comment Delphine à ce stade du processus de formation prend en charge les questions aux interactions des pôles du système didactique en lien avec le modèle opératif, et en rendre compte dans le tableau 55.

Tableau 55 Interprétation de l'hypothèse 3 Delphine au regard du fonctionnement du système didactique

Qu'y a-t-il à apprendre ?	Quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage ?	Comment guider les apprentissages ?
Le savoir renvoie à des trajectoires, mais reste flou et implicite.	Le langage a pour fonction de faire construire un projet d'action aux élèves les plus fragiles Les efforts de l'enseignante se concentrent sur l'accès des élèves fragiles à la construction de raisons. Le questionnement en « pourquoi ? » qu'inclut le choix concret « objet des échanges » corrobore cette intention de Delphine. Cependant ce qui est à comprendre demeure imprécis et les nécessités à construire sont floues.	La mise en langage est prévue après l'action pour valoriser certaines trajectoires et permettre aux élèves « coincés » de les repérer. Dans ce processus, le référentiel joue un rôle important « d'aide à la compréhension » pour guider les apprentissages.

	La mise en langage a une fonction projective orientée vers la construction de raisons	
Registre du discours		
<p>Le choix concret « maquette » est apprécié à l'aune de son efficacité sur l'activité d'apprentissage des élèves(<i>H3S2.16 Des moments langagiers avec la maquette surtout ceux qui étaient par exemple coincés... l'histoire des moutons et des loups. Ça, je trouve ça intéressant tu vois ? pour la suite.</i>).</p> <p style="text-align: center;">Le discours tend vers un registre technico-didactique. Il est orienté vers une évaluation des moyens mis en œuvre par l'enseignant pour permettre aux élèves de progresser.</p>		

Permanences entre la tentative 2 et l'hypothèse 3

Dans les deux cas, la relation temporelle entre l'action et la mise en langage est pensée pour permettre le réexamen de projets menés à terme par des élèves. Dans la tentative 2, l'élève a en charge de verbaliser les nécessités qu'il a pris en compte pour construire un savoir raisonné, dans l'hypothèse 3, cet examen est conduit avec des élèves fragiles dans le but de leur faire construire un projet d'action raisonné.

Evolution

Le poids du savoir en jeu diminue au profit du progrès des élèves les plus fragiles à partir des projets menés à terme par d'autres. On passe d'une fonction rétroactive à un fonction projective pour certains élèves.

13.4.3.3 L'étape 3 : interpréter les dynamiques

Ce premier niveau d'interprétation permet d'accéder aux nouvelles données, nécessités et techniques mobilisées mais ne renseigne pas sur ce qui a provoqué ces mouvements au cours de l'ETC. L'étape suivante étudie un moment de rupture à partir de l'examen du sort réservé à chaque choix concret au cours de l'entretien.

Eléments d'interprétation

L'activité de l'enseignante est un choix concret qui évolue largement au cours des tentatives et hypothèses que produit Delphine. Dès le début du processus, ce choix concret est repéré par l'enseignante comme fondamental dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il est porteur de nécessités référées au savoir. Pour autant, Delphine peine à l'anticiper. Ce troisième

ETC témoigne une nouvelle fois de cette préoccupation. L'évolution entre la tentative 2 et l'hypothèse 3 montre une rupture que l'on peut tenter de repérer dans trois extraits de l'entretien au cours desquels ce choix concret est débattu.

La vidéo 2 explore l'activité de l'enseignante à une première reprise. Tout d'abord dans la séquence 4. Dans la première partie de l'entretien, il est demandé à l'enseignante de se placer plutôt dans une position d'analyse et de démêler le réel pour identifier les divers choix concrets en jeu. L'activité de l'enseignante n'est pas remise en cause par Delphine. L'enseignante sur la vidéo met en place une contrainte pour s'assurer de l'engagement des défenseurs dans le jeu. Au contraire Delphine l'articule à une donnée du problème à prendre en compte, la difficulté des élèves à endosser le rôle de défenseur. En revanche, Delphine remet en cause cette activité avec l'effet escompté dans la technique. Elle pointe une contradiction entre une volonté de faire anticiper les élèves sur ce qui risque d'advenir si les règles restent les mêmes et le fait que cette situation vient de se produire. Pour Delphine, prévoir que dans une même situation, le résultat sera le même, n'est pas une activité d'anticipation. Ce choix concret va être remis au travail et contesté.

Dans la séquence 8 de la même vidéo, l'activité de l'enseignante est perçue au travers du rôle qu'elle joue et de la manière dont elle fait vivre la situation langagière. La technique observée privilégie la dimension « compréhension » du langage. Delphine ne reconnaît pas le statut de « mise en langage » à cette situation dans la mesure où les élèves ne produisent pas. C'est cet aspect qu'elle rend saillant. Par conséquent, elle va occuper assez largement la position d'opposant dans cette séquence sauf à imaginer que l'on se situe dans un préambule à une mise en langage. Cependant, une nécessité va se spécifier (nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour se transformer) en référence à la conception de l'apprentissage que mobilise Delphine.

La vidéo 3 va encore une fois conduire Delphine à débattre de l'activité de l'enseignante, dans la séquence 2. L'activité de l'enseignante n'est jamais nommée en tant que telle. Elle est décrite, mais très vite mise en cause pour son caractère passif. La nécessité de faire progresser tous les élèves oriente le propos de Delphine dès le début de la séquence même si elle apparaît assez tardivement dans le discours et de manière implicite. L'activité de l'enseignante va être mise en relation avec l'objet du discours « les gendarmes » présenté sous l'angle « être meilleurs ». Delphine va s'opposer à la manière dont l'enseignante mobilise cet objet de discours « meilleurs gendarmes » pour donner un exemple de ce que peut être « un meilleur gendarme » : malgré

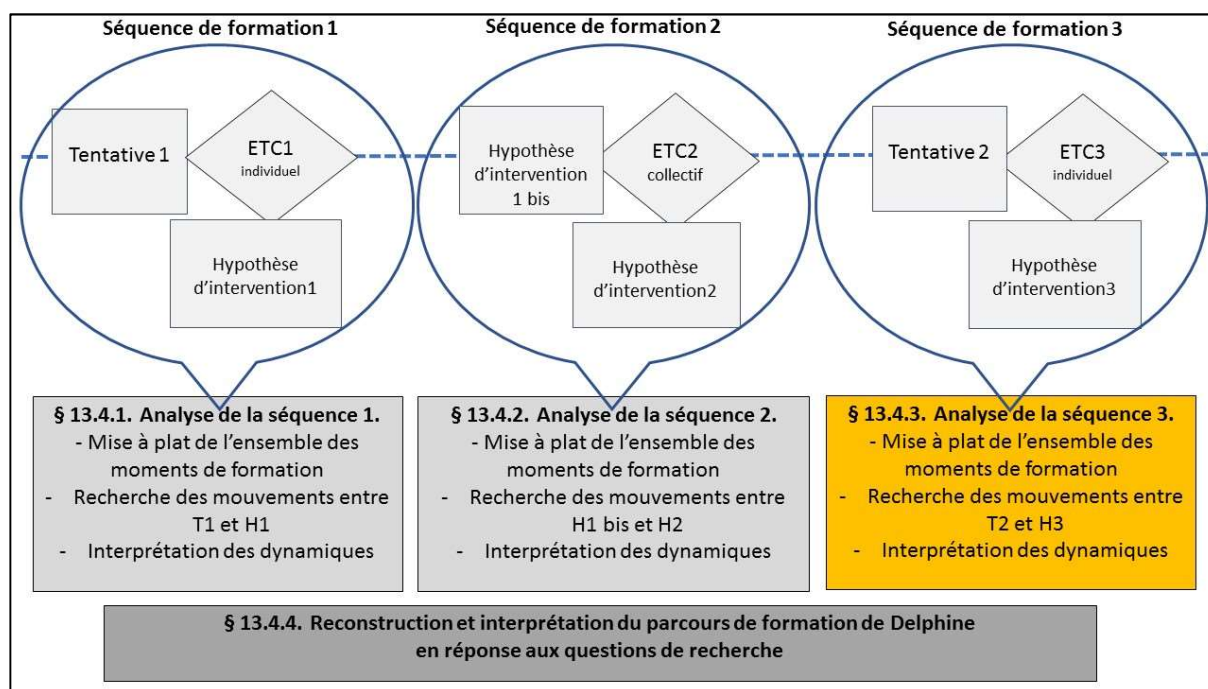
son rôle d'opposant, Delphine va valoriser la mobilisation d'un support pour exploiter et matérialiser les « idées » des élèves.

Dans ces trois séquences, le choix concret « activité de l'enseignante » (A) est requestionné à l'aune de deux nécessités liées au progrès des élèves (s'appuyer sur l'expérience pour la transformer et faire progresser tous les élèves). Ceci conduit Delphine à redéfinir sa propre activité pour préciser sa fonction dans la construction du savoir par les élèves.

13.4.4 Reconstruction et interprétation du parcours de formation de Delphine en réponse aux questions de recherche

Ces trois premières étapes nous conduisent à commencer à reconstruire les parcours des enseignantes à partir de nos quatre questions de recherche. Reconstituer le parcours de chacune des enseignantes nous amène à dégager des pistes autour de l'évolution des conceptions en croisant les éléments de réponse à nos trois premières questions de recherche. Ces trois questions de recherche s'intéressent à des produits, à des instantanés, à des arrêts sur images, révélateurs des conceptions à l'œuvre à un moment donné de la formation. Pour chacune des tentatives, nous mobilisons et croisons des éléments tangibles (données, nécessités, solutions) afin de produire une interprétation de la mise en langage dans une perspective didactique autour de trois éléments significatifs. La quatrième question de recherche s'intéresse, elle, plutôt au processus de transformation de ces conceptions. Le schéma qui suit situe cette phase dans notre démarche d'analyse.

Figure 48 Place de la reconstruction et de l'interprétation du parcours de Delphine dans l'ensemble de la démarche



Pour percevoir l'évolution de Delphine, nous proposons maintenant de comparer, au filtre de nos questions de recherche, les deux tentatives qui ont été réalisées au cours du processus de formation. Nous choisissons la dernière tentative plutôt que la dernière hypothèse afin d'accéder au réel de l'activité au travers de l'activité réalisée. Notre projet est de marquer mieux encore les mouvements, les permanences et les résistances.

Tableau 56 synthèse parcours Delphine

	Tentative 1	Tentative 2	
Comment évoluent les tentatives ?	La tentative est majoritairement organisée autour du lieu « gymnase » qui agit comme une contrainte. Les autres choix concrets lui sont annexés. Le. La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers la situation et le respect de ses règles	La tentative est majoritairement organisée autour d'un objet des échanges lié à une conception des sports collectifs où prévaut l'opposition. Le dynamisme définit la situation. Tous les choix concrets sont interrogés dans le but de mettre en mots les nécessités prises en compte par une élève pour mener son projet à terme. La mise en langage a une fonction rétroactive orientée vers de nouvelles nécessités à prendre en compte.	<p>Évolutions</p> <ul style="list-style-type: none"> — on passe d'une technique organisée par une contrainte externe (le créneau de gymnase) à une technique organisée par le savoir à construire et l'intention de l'enseignante. — on passe d'une intention orientée vers les règles du jeu à une intention orientée vers la construction de nouvelles nécessités — on passe d'une gestion collective à une gestion individualisée de la mise en langage <p>Permanences</p> <ul style="list-style-type: none"> — la mise en langage conserve une fonction rétroactive <p>Résistances</p> <p>À assouplir les fonctions de la mise en langage</p>

<p>Comment évoluent les données ?</p>	<p>La donnée est une contrainte prélevée au regard de l'attention des élèves difficile à capter dans le gymnase.</p>	<p>Les données sont des ressources prélevées au regard des savoirs à construire en sports collectifs. Ce sont aussi des contraintes liées à la mise en mots du côté des élèves et au guidage des apprentissages du côté de l'enseignante.</p>	<p>Évolutions</p> <ul style="list-style-type: none"> - des données mieux prises en charge par la solution technique — des ressources apparaissent — des données qui augmentent en nombre <p>Permanences</p> <ul style="list-style-type: none"> — La difficulté du guidage des apprentissages par l'enseignante est une donnée qui perdure. <p>Résistances</p> <p>À prendre appui sur les données épistémiques pour guider la mise en langage</p>
<p>Comment évoluent les nécessités ?</p>	<p>Les nécessités se répartissent entre une conception des sports collectifs fondée sur l'opposition et une contradiction à gérer et une conception constructiviste de l'apprentissage qui prend en compte un « déjà-là ».</p>	<p>La dimension lecture du jeu se précise en s'inscrivant dans l'opposition de deux équipes. La dimension sociale de l'apprentissage apparaît au travers des interactions entre pairs. La conception de l'école maternelle met les élèves en présence d'éléments de savoirs et de situations où les apprentissages sont lisibles pour les élèves. Le langage sert à accéder à des raisons.</p>	<p>Évolutions</p> <ul style="list-style-type: none"> — des nécessités dont le nombre s'accroît et qui se thématisent Les nécessités référées aux sports collectifs se spécifient et témoignent d'une évolution de la conception mobilisée La dimension sociale de l'apprentissage apparaît Le langage un moyen pour construire des savoirs problématisés en EPS. <p>Permanences</p> <p>Les références au monde fictionnel perdurent dans la dénomination des joueurs</p> <p>Résistances</p> <p>À prendre en compte la nécessité d'anticiper les contenus disciplinaires à travailler au cours de la mise en langage</p>

Nécessité de gérer une contradiction entre attaquer et esquiver (thématisée)
Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite)

Nécessité de créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves(implicite)
Nécessité d'identifier les contenus à travailler au cours de la mise en langage (implicite)
Nécessité d'engager les élèves dans une dynamique de progrès visibles (implicite)

TENTATIVE 1

Savoir visé ? gérer la contradiction entre attaquer et esquiver
Fonction de la mise en langage ? Evoquer les résultats et des écarts à la règle survenus lors de la situation mise en œuvre au cours de la séance (fonction rétroactive orientée vers des résultats).
Discours ? Pédagogique

Conflit entre le choix concret « avant de se rendre sur la situation » (L) et la nécessité de s'appuyer sur l'expérience, mais la donnée « l'action exerce une grande attractivité » convainc Delphine de son intérêt

HYPOTHESE 1

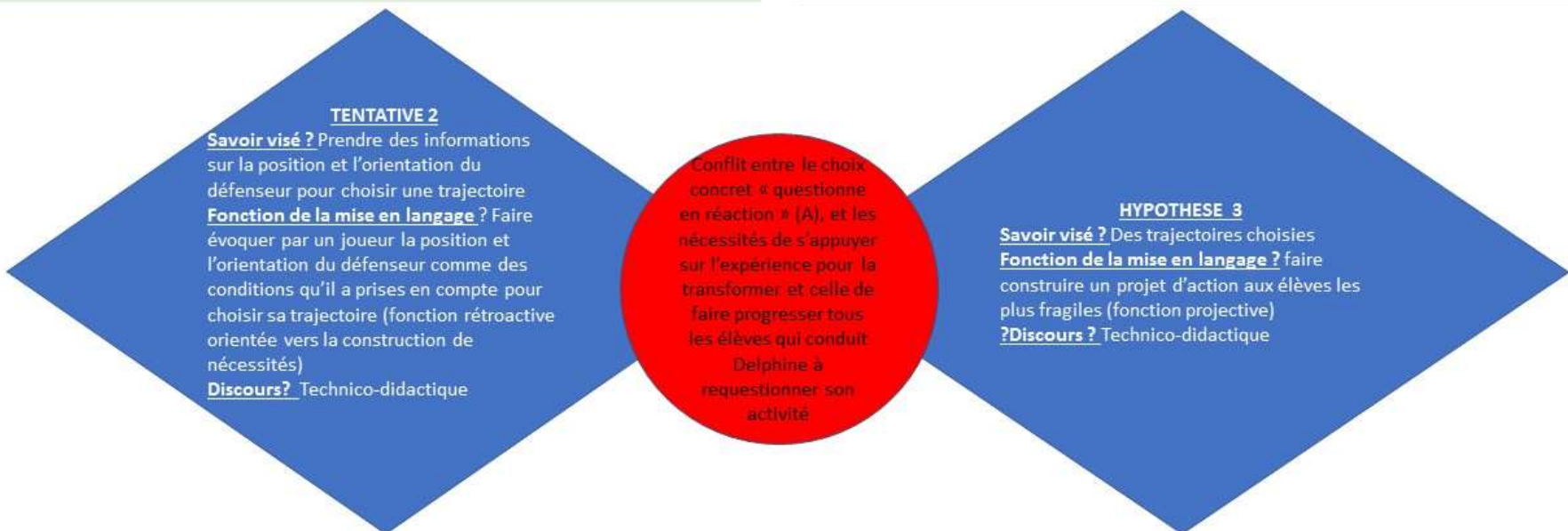
Savoir visé ? Etre un voleur qui libère
Fonction de la mise en langage ? Donner à chaque élève des objectifs de progrès (fonction projective)
Discours ? Pédagogique

L'action exerce une grande attractivité

Les élèves ont peur de prendre des risques

Nécessité de mettre en relation sa vitesse et celle de l'adversaire (thématisée), Nécessité pour les élèves d'objectiver les prestations (implicite), Nécessité d'interagir pour apprendre (thématisée), Nécessité de mobilisée le langage pour accéder à des raisons (thématisée), Nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage (implicite), Nécessité de choisir une trajectoire (thématisée)

Aucune nécessité



TENTATIVE 2
Savoir visé ? Prendre des informations sur la position et l'orientation du défenseur pour choisir une trajectoire
Fonction de la mise en langage ? Faire évoquer par un joueur la position et l'orientation du défenseur comme des conditions qu'il a prises en compte pour choisir sa trajectoire (fonction rétroactive orientée vers la construction de nécessités)
Discours ? Technico-didactique

Conflit entre le choix concret « questionne en réaction » (A), et les nécessités de s'appuyer sur l'expérience pour la transformer et celle de faire progresser tous les élèves qui conduit Delphine à requestionner son activité

HYPOTHESE 3
Savoir visé ? Des trajectoires choisies
Fonction de la mise en langage ? faire construire un projet d'action aux élèves les plus fragiles (fonction projective)
?Discours ? Technico-didactique

Une élève parle du positionnement des défenseurs, Un élève parle du couloir de jeu direct, Les élèves sont capables de tenir compte de ce que les autres disent, On ne peut pas vraiment anticiper sur les interactions entre élèves, C'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures

Aucune donnée

Des contenus d'apprentissage en sports collectifs de mieux en mieux identifiés, une meilleure prise en compte des possibilités des élèves mais une réticence à prendre appui sur les contenus disciplinaires pour guider les apprentissages en lien avec une conception peu interventionniste de l'école maternelle.

Chapitre 14 : étude inter-cas

Le projet de cette étude inter-cas est de tenter d'identifier et de caractériser, à partir des huit mises en langage analysées, des techniques typiques et ce qui les fondent afin de repérer les parcours des quatre enseignantes entre ces diverses techniques. À partir de nos trois questions de recherche, nous allons pouvoir établir des convergences et des divergences d'abord entre les mises en langage et ensuite du point de vue du cheminement des enseignantes. Cette analyse inter-cas va nous conduire à comparer les choix concrets effectués et les nécessités que ces choix prennent en charge pour tenter de mettre à jour quel savoir problématisé se construit réellement au cours du processus de formation pour chacune des enseignantes. Nous porterons également notre attention sur l'évolution du discours pour vérifier si l'évolution des mises en langage s'accompagne de mouvements langagiers. Enfin, nous formulerons des hypothèses quant aux obstacles qui entravent le développement professionnel de ces quatre cas singuliers.

14.1 Caractérisation de types de tentatives

Notre perspective didactique nous invite à considérer les tentatives de mise en langage comme l'agencement d'un certain nombre de choix concrets parmi le lieu (L), l'objet des échanges (O), la relation temporelle entre l'action et la mise en langage (T), un support (S), l'activité de l'enseignante (A) et le mode de regroupement (R), au service d'un savoir à construire d'une part et d'autre part d'un effet escompté sur l'activité d'apprentissage des élèves. Cet agencement de choix concrets est à rapprocher de la dimension pragmatique de la compétence telle que la mobilisent Le Bas, Lebouvier et Ouitre (2013). Par ailleurs, notre approche culturelle du langage nous amène à repérer les traces d'un discours technico-didactique en construction dans les énoncés des enseignantes comme témoin d'une évolution du point de vue de la construction de savoirs professionnels. Ainsi, les tentatives apparaissent révélatrices de la logique de guidage des apprentissages que mobilise l'enseignante.

Grâce aux fonctions qu'elles incarnent, nous repérons trois grandes catégories de techniques.

Les techniques rétroactives

Le propre de ces techniques est de revenir sur l'action qui a eu lieu et sur la facette passive de l'expérience. Elles correspondent aux techniques 1 et 2 d'Anne-Laure, aux techniques 1 et 2 de Gladys et aux techniques 1 et 2 de Delphine.

- Elles ont pour fonction de revenir sur des scores, des écarts à la règle ou des tentatives d'élèves couronnées de succès.
- Un savoir à construire en sports collectifs est identifié de manière plus ou moins précise, mais n'est pas systématiquement en relation avec l'objet des échanges.
- L'unité de lieu entre l'action et la mise en langage et une succession immédiate entre le temps de l'action et celui de la mise en langage sont des modes d'organisation pédagogiques révélateurs des techniques rétroactives.
- La quête de l'efficacité n'est pas toujours effective.

Les techniques expressives

Le propre de ces techniques est de se focaliser sur la prise de parole des élèves. Elles correspondent partiellement à la technique 2 de Gladys.

- Elles ont pour fonction de faire participer tout le monde.
- Un savoir à construire en sports collectifs est identifié de manière plus ou moins précise mais n'est pas systématiquement en relation avec l'objet du discours.
- Les techniques expressives sont majoritairement organisées par un mode de regroupement en petit groupe et un support vidéo comme support d'une chronique.
- La quête de l'efficacité n'est pas effective.

Les techniques projectives

Le propre de ces techniques est de se projeter vers des solutions alternatives à mettre en œuvre dans des séances d'EPS à venir et sur la facette active de l'expérience. Elles correspondent partiellement aux techniques 1 et 2 de Ludivine.

- Elles ont pour fonction de faire prendre conscience aux élèves de leur propre fonctionnement à travers le résultat de leur action et d'explorer d'autres solutions possibles.

– Un savoir à construire en sports collectifs est identifié de manière précise mais pas toujours en termes de mises en relation. Il entre en cohérence avec l’objet de discours.

- Les techniques projectives sont majoritairement organisées par un travail autour de l’objet des échanges et l’activité de l’enseignante.

– La quête de l’efficacité est effective.

Comparaison des différentes catégories de techniques

Un premier filtre nous permet de comparer ces trois catégories de techniques de mise en langage : il concerne la place que réserve l’enseignante à sa propre activité dans le guidage des apprentissages. De ce point de vue, les techniques projectives dénotent par rapport aux techniques rétroactives et expressives dans la mesure où la place de l’activité de l’enseignante est moins affirmée. Ceci se traduit par une activité prévue et des interventions anticipées.

Un second filtre nous permet de différencier les techniques rétroactives et les techniques expressives : celui de la relation entre le langage et les savoirs en sports collectifs. Dans les techniques expressives, le savoir est détourné, utilisé comme support, placé au second plan pour permettre la production langagière des élèves. Les choses s’inversent dans les techniques rétroactives où le langage est utilisé a minima pour mieux respecter les règles, voire pour mettre en mots ou partager des savoirs disciplinaires qu’ils soient problématisés ou non. Le tableau suivant propose une synthèse de ces différents éléments.

Tableau 57 synthèse des types de techniques et des logiques de guidage qu'elles sous-tendent

	Éléments saillants	Logique de guidage des apprentissages
Technique rétroactive	<ul style="list-style-type: none"> - revenir sur des scores, des écarts à la règle ou des tentatives d’élèves couronnées de succès. – Un savoir identifié en sports collectifs. – Une unité de lieu entre l’action et la mise en langage et une succession immédiate entre le temps de l’action et celui de la mise en langage. – Le registre de l’efficacité est partiellement mobilisé 	<p>L’activité de l’enseignante est peu affirmée dans le guidage des apprentissages. Le langage est au service de la situation en sports collectifs.</p>

Technique expressive	<ul style="list-style-type: none"> — faire participer tout le monde — Un savoir à construire en sports collectifs est identifié <ul style="list-style-type: none"> — majoritairement organisées par un mode de regroupement en petit groupe et un support vidéo comme support d'une chronique. – Le registre de l'efficacité est partiellement mobilisé 	L'activité de l'enseignante est peu affirmée dans le guidage des apprentissages. La situation en sports collectifs est au service des apprentissages langagiers.
Technique projective	<ul style="list-style-type: none"> — faire prendre conscience aux élèves de leur propre fonctionnement à travers le résultat de leur action et d'explorer d'autres solutions possibles <ul style="list-style-type: none"> — Majoritairement organisées par l'objet de discours et l'activité de l'enseignante. – Le registre de l'efficacité est partiellement ou totalement mobilisé 	L'activité de l'enseignante est affirmée dans le guidage des apprentissages. Le langage est au service des apprentissages en sports collectifs.

14.2 Croisement des données mobilisées dans les tentatives 1 et 2

Comme nous l'avons développé dans le paragraphe 6.3.2, nous considérons les données comme des contraintes ou des ressources que l'enseignant construit dans la situation et qu'il prend en compte dans la gestion du problème professionnel. Par ailleurs, nous avons développé dans le paragraphe 7.7 l'hypothèse selon laquelle la construction de nouvelles nécessités génère la construction de nouvelles données et renouvelle le discours. Ces éléments constituent des indices de développement professionnel. Notre étude cas par cas a mis en évidence l'évolution du type de données mobilisées chez chacune des enseignantes dans une perspective diachronique. L'enjeu de ce paragraphe est maintenant de mettre en parallèle les données mises au travail dans les tentatives des quatre enseignantes dans une perspective comparative incluant les dimensions langagières pour vérifier notre hypothèse.

14.2.1 Croisement de données mobilisées au cours de la mise en débat de la tentative 1

Le tableau 58 regroupe les données mobilisées par chacune des enseignantes dans la tentative 1. Ces données ont été reformulées (cases jaunes) pour mettre en évidence les convergences.

Les cases blanches correspondent à la manière dont chacune des enseignantes a exprimé la donnée. Les mondes de références apparaissent dessous. Parallèlement, les données ont été classées selon leur nature.

Tableau 58 Croisement des données mobilisées par les quatre enseignantes dans la tentative1

Gladys	Ludivine	Anne-Laure	Delphine
Données de nature épistémique			
	En défense, les élèves ne savent pas s'organiser T1S1.2 <i>Ils ne savaient pas se positionner.</i> La référence est <u>les sports collectifs</u>		
	L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi T1S2. 10 <i>Attraper un loup avec un trésor ne va pas de soi comme je l'avais supposé.</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
Les élèves ne s'intéressent qu'aux scores T1S2.22 <i>eux c'est qui a gagné, qui a perdu ?.</i> La référence est <u>les sports collectifs</u>			
		Les élèves sont dans une autre activité T1S1.6 <i>on le voit qui tourne la tête pour compter le nombre d'enfants qui sont assis autour de lui</i> Les références sont <u>l'enseignement</u> et le <u>quotidien</u> T1S1.10: <i>Il s'est simplement contenté de faire avec sa tête un mouvement qui m'a montré qu'il avait compté les 5 enfants qui étaient avec lui.</i> La référence est le <u>quotidien</u> T1S1.2 : <i>le petit garçon compte</i> La référence est le <u>quotidien</u>	
Données de nature psychologique			
	Les élèves ne saisissent pas les interactions importantes T1S2.4 <i>Ils prennent ou ils prennent pas.</i> La référence est le <u>quotidien.</u>		
			L'action exerce une grande attractivité T1S2.22 <i>Ils viennent d'être dans l'action</i>

			La référence est l'enseignement
Données de nature didactique			

Ce croisement laisse apparaître trois types de construction des données.

Premier type de construction des données

Gladys et Anne-Laure construisent peu de données et uniquement de nature équivalente. Même si ces données entrent dans la catégorie épistémique, elles ne prennent pas leur source dans le savoir en jeu en termes de contenus disciplinaires, mais plutôt dans la perception du rapport des élèves au savoir dans le cas de Gladys et dans des écarts entre l'activité des élèves et le savoir en jeu dans le cas d'Anne-Laure. Gladys octroie à la donnée du problème le statut de contrainte empêchant les élèves de mobiliser le langage pour progresser dans le jeu proposé. Ils ne trouvent de l'intérêt que dans le résultat et pas dans ce qui permet de réussir. Dans le cas d'Anne-Laure, les élèves font autre chose, des mathématiques, mais c'est une ressource pour réactiver des connaissances. Du point de vue langagier le discours de Gladys tend vers un registre pédagogique et celui d'Anne-Laure tend vers un registre technico-pédagogique. Les mondes convoqués sont les sports collectifs, l'enseignement et le quotidien. Ainsi, ce premier type de construction de données peut être caractérisé comme suit :

- ✓ Des données/contraintes ou ressources liées au rapport que les élèves entretiennent avec le savoir et avec le sens de l'activité. Elles s'expriment dans un discours pédagogique ou technico-pédagogique, dans des mondes hétérogènes.

Deuxième type de construction de données

Delphine ne construit qu'une seule donnée. Elle est de nature psychologique et constitue une contrainte forte dans la construction du problème professionnel géré par l'enseignante. Cette donnée renvoie à une alternance d'action en EPS et de langage en EPS spécifique au contexte scolaire. Pour Delphine, enseigner à l'école maternelle implique de prendre en charge cette tension d'une manière ou d'une autre y compris de manière formelle. L'important est que l'alternance entre l'action et la mobilisation langagière soit effective, peu importe son impact sur les apprentissages. Le poids de la contrainte est tel que la mise en langage est quasiment vouée à l'échec du point de vue des apprentissages en sports collectifs. Du point de vue langagier, le discours de Delphine tend vers un discours pédagogique et la donnée s'énonce dans le monde de l'enseignement. Ainsi, ce deuxième type de construction de données peut être caractérisé comme suit :

- ✓ Des données/contraintes liées aux capacités des élèves d'école maternelle à entrer dans une activité scolaire ou dans une pratique scolarisée. Elles s'expriment dans un discours pédagogique et majoritairement dans une référence au monde de l'enseignement.

Troisième type de construction de données

Ludivine construit des données de natures différentes. Du point de vue épistémique, les données construites prennent leur source dans le sens de l'activité, à savoir dans la manière dont les élèves s'inscrivent dans une activité où s'opposent deux équipes. Ludivine octroie le statut de contraintes à ces données épistémiques. Par ailleurs, Ludivine construit également une donnée psychologique qui renvoie au rôle du langage et aux interactions dans le processus d'apprentissage. Il s'agit une nouvelle fois d'une contrainte à prendre en charge dans la mise en langage des élèves, ces derniers ne sélectionnant pas d'eux-mêmes les éléments importants contenus dans les échanges. Toutefois savoir à enseigner et activité d'apprentissage des élèves ne sont pas mis en relation. Du point de vue langagier, le discours de Ludivine tend vers un discours technico-pédagogique. Les données de nature épistémique s'énoncent dans des références aux mondes des sports collectifs et du fictionnel, la donnée de nature psychologique s'énonce dans une référence au monde du quotidien. Ainsi, ce troisième type de construction de données peut être caractérisé comme suit :

- ✓ Des données/contraintes qui prennent en charge le sens de l'activité et la mobilisation du langage dans l'activité d'apprentissage des élèves, sans les mettre en relation. Elles s'expriment dans un discours qui tend vers un discours technico-pédagogique et dans des références aux mondes du fictionnel, du quotidien et de l'enseignement.

14.2.2 Croisement des données mobilisées au cours de la mise en débat de la tentative 2

Le tableau 59 regroupe les données mobilisées par chacune des enseignantes dans la tentative 2. Ces données ont été reformulées (cases jaunes) pour mettre en évidence les convergences. Les cases blanches correspondent à la manière dont chacune des enseignantes a exprimé la donnée. Les mondes de références apparaissent dessous. Parallèlement, les données ont été classées selon leur nature.

Tableau 59 Croisement des données mobilisées par les quatre enseignantes dans la tentative 2

Gladys	Ludivine	Anne-Laure	Delphine
Données de nature épistémique			
L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves	L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves	Les élèves sont dans une autre activité	
T2S4.36 : <i>on n'a pas le temps de tout voir</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T2S1.15 <i>Quand tout le monde bouge on n'arrive pas à comprendre</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>	T2S3. 36:leur objectif , c'était de placer les loups et les cochons mais ils n'utilisaient pas cela à des fins stratégiques Les références sont <u>hétérogènes</u>	
	T2S3.29 <i>ça bouge de partout</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi	Certains élèves évaluent le rapport de forces pour sortir du camp	
	T2S1.15 <i>il n'arrivait pas à rapporter de trésor</i> La référence est le <u>fictionnel</u>	H2.S2.22: y 'a des enfants qui attendent que les loups soient occupés pour passer Les références sont le <u>quotidien</u> et le <u>fictionnel</u>	
	T2S1.15 <i>il transformait pas rapporter de trésor</i> La référence est l' <u>enseignement</u>	Une élève agit en réaction	
	T2S1.15 <i>c'est l'attaque qui pose problème à Pierre (commentaire distancié)</i> La référence est les <u>sports collectifs</u> et l' <u>enseignement</u>	H2.S2.22 <i>Angeline elle n'a pas observé la position du loup. Elle est partie puis une fois arrivée devant l'obstacle, elle a fait demi-tour.</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>	
	T2S3.29 <i>Priscillia était capable de le dire : il va où il y a les loups</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>fictionnel</u>		
	T2S1.15 <i>Il regardait pas où étaient les loups</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
	T2S2.27 <i>Il va tout le temps où il y a les loups</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
Données de nature psychologique			
Les élèves sont égocentrés	Les élèves assimilent la salle de sport à l'action	Le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire pour les petits	
T2S1.8 <i>Ils regardent pas les autres</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T2S1.15 <i>Ils sont dans le jeu</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
T2 S2. 8 <i>C'est difficile pour les enfants de pas parler d'eux</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T1S1.21 <i>C'est difficile de leur faire prendre de la distance par rapport à l'action</i> La référence est l' <u>enseignement</u>	T2S3. 36 <i>comme ce sont des tous petits/ petits, quand on est revenus dans la salle de motricité pour passer à l'action ça leur parlait pas</i>	

		<i>de trop de passer de la classe à la salle de motricité.</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>	
Le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire pour les petits			
T2S3. 16 <i>Ils ont du mal à tout remettre ensemble</i> La référence est le <u>quotidien</u>			
Données de nature didactique			
Mettre en mots sa propre action est difficile			Une élève parle du couloir de jeu direct
T2S2.12 <i>C'est difficile d'expliquer, je trouve comment on a fait</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>			T2S2.32 <i>c'est elle qui parle de « au milieu ».</i> La référence est et le <u>quotidien</u>
T2S2.12 <i>C'est plus facile pour eux, pour moi de voir</i> La référence est le <u>quotidien</u>			Une élève parle du positionnement des défenseurs
Tous les élèves ne participent pas			T2S2.16 (commentaire distancié) <i>elle parle de la place des défenseurs</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u>
T2S5.52 : <i>quand on est en classe tout le monde ne participe pas</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>quotidien</u>			
			T2S2.16 <i>elle parle des autres, des attaquants</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u>
			T2S2.18 <i>elle parle de prise d'informations au niveau des défenseurs.</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u>
			Les élèves sont capables de tenir compte de ce que les autres disent
			T2S3.66 <i>ils savent s'écouter et repartir de ce qui est dit</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
			T2S3.68 <i>Ils se regardent bien</i> La référence est le <u>quotidien</u>
			On ne peut pas anticiper sur les interactions des élèves
			T2S3.66 <i>on ne peut pas vraiment anticiper sur les interactions des élèves</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
			C'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures
			T2S5.78 <i>ce qui est plus dur c'est de parler des</i>

			<i>trajectoires, prévoir les trajectoires</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et les <u>sports collectifs</u>
--	--	--	--

La tentative 2 génère la production d'un plus grand nombre de données. Une nouvelle fois, trois types de construction de données émergent.

Quatrième type de construction de données

Gladys construit des données de natures épistémique, psychologique et didactique. Ces données prennent leur source dans le sens de l'activité en sports collectifs de manière partielle puisque seule la dimension lecture du jeu est présente. Cette donnée a un statut de contrainte. En ce qui concerne le plan didactique, les données renvoient au volet pragmatique du langage tel que le décrit Bruner. Donner à comprendre comment on a agi en ne mobilisant que les mots soulève des difficultés et constitue une contrainte supplémentaire qui pèse sur la mise en langage pour progresser en EPS. Du point de vue psychologique, le caractère égocentré des élèves crée une troisième contrainte. Ils ne s'écoutent pas. De manière synthétique, parler en EPS c'est confronter les élèves à une triple difficulté, celle du savoir en jeu, celle du langage en production sur le volet pragmatique mais aussi sémantique puisqu'il dépend du savoir en jeu et celle du langage en réception. La relation entre le langage et l'apprentissage n'est pas mobilisée. Gladys mobilise un discours qui tend vers un discours pédagogique. Du point de vue des références, le discours s'inscrit de manière quasi exclusive dans le monde du quotidien.

- ✓ Des données/contraintes qui prennent en charge la dimension lecture du jeu des sports collectifs et l'activité langagière des élèves sans la connecter à l'activité d'apprentissage. Elles s'expriment dans un discours pédagogique et dans des références au monde du quotidien.

Cinquième type de construction de données

Ce cinquième type est relativement proche du troisième type issu de la tentative 1 à quelques nuances près. Anne-Laure et Ludivine construisent des données de natures différentes. Du point de vue épistémique, les données prennent leur source dans des contenus disciplinaires référés au sens de l'activité, à savoir dans la manière dont les élèves s'inscrivent dans une activité où s'opposent deux équipes et dont les savoirs à construire renvoient à la perception et à la gestion d'un rapport de forces en évolution permanente. Les enseignantes octroient le statut de

contraintes à ces données épistémiques. Par ailleurs, Ludivine et Anne-Laure construisent également des données psychologiques/contraintes liées à la difficulté des élèves à entrer dans une alternance d'action et de prise de distance avec l'action. Les élèves assimilent le lieu de l'action exclusivement à une activité motrice et ils associent difficilement une activité langagière et une activité motrice. Du point de vue des références, les données épistémiques s'ancrent dans des mondes hétérogènes avec un poids certain du fictionnel et les données psychologiques s'inscrivent majoritairement dans le monde de l'enseignement. Le discours tend vers un discours technico-pédagogique pour Ludivine et technico-didactique pour Anne-Laure. Ainsi, ce troisième type de construction de données peut être caractérisé comme suit :

- ✓ Des données/contraintes ou ressources qui prennent en charge à la fois des contenus disciplinaires et la difficulté des élèves à entrer dans une alternance action/prise de distance de l'action. Elles s'expriment dans des discours technico-pédagogiques ou technico-didactique et dans des références à des mondes hétérogènes.

Sixième type de construction de données

Delphine construit exclusivement des données didactiques. Elles prennent leur source dans la situation et dans les contenus disciplinaires que les élèves manipulent avec le langage en se situant majoritairement sur le volet sémantique du langage. Ces données sont des ressources sur lesquelles s'appuie l'enseignante pour gérer le problème professionnel. Comme Gladys, Delphine prend en compte le langage en réception et souligne la capacité des élèves à écouter l'autre comme une nouvelle ressource pour la mise en langage. En revanche, le guidage des apprentissages et l'anticipation qu'il impose est perçu comme une contrainte, tout comme la mise en mots de procédures sur un volet pragmatique du langage. Toutes ces données s'expriment largement dans des références aux mondes des sports collectifs et de l'enseignement. Le discours de Delphine tend vers un discours technico-didactique.

- ✓ Des données/ressources et contraintes qui articulent le langage avec des contenus disciplinaires. Des données/contraintes qui pèsent sur le guidage des apprentissages par l'enseignante et empêche son efficacité. Elles s'expriment dans un discours technico-didactique et dans des références aux mondes des sports collectifs et de l'enseignement.

14.2.3 Synthèse et comparaison des différents types de construction de données

Le tableau 60 synthétise les éléments développés dans le paragraphe précédent et met en parallèle les caractéristiques saillantes des différents types de construction de données avec des éléments langagiers.

Tableau 60 Synthèse des différents types de construction de données

	Caractéristiques	Discours
Premier type de construction des données	Des données/contraintes et ressources liées au rapport que les élèves entretiennent avec le savoir et avec le sens de l'activité.	Le discours tend vers un discours pédagogique ou technico-pédagogique. Les mondes convoqués sont les sports collectifs, l'enseignement et le quotidien.
Deuxième type de construction des données	Des données/contraintes liées aux capacités des élèves d'école maternelle à entrer dans une activité scolaire ou dans une pratique scolarisée.	Le discours tend vers un discours pédagogique. Le monde convoqué est majoritairement l'enseignement.
Troisième type de construction des données	Des données/contraintes qui prennent en charge le sens de l'activité et la mobilisation du langage dans l'activité d'apprentissage des élèves,	Le discours tend vers un discours technico-pédagogique. Les mondes sont le fictionnel, le quotidien et l'enseignement.
Quatrième type de construction des données	Des données/contraintes qui prennent la dimension lecture du jeu en charge de l'activité et l'activité langagière des élèves sans la connecter à l'activité d'apprentissage.	Le discours tend vers un discours pédagogique. Le monde convoqué est le quotidien.
Cinquième type de construction des données	Des données/contraintes ou ressources qui prennent en charge à la fois des contenus disciplinaires et la difficulté des élèves à entrer dans une alternance action / prise de distance de l'action.	Un discours qui tend vers un discours technico-pédagogique ou technico-didactique. Les mondes convoqués sont hétérogènes.

Sixième type de construction des données	Des données/ressources et contraintes qui articulent le langage avec des contenus disciplinaires. Des données / contraintes qui pèsent sur le guidage des apprentissages par l'enseignante et empêche son efficacité.	Un discours qui tend vers un discours technico-didactique. Les mondes convoqués sont les sports collectifs et l'enseignement.
---	---	---

Mettre les élèves en langage pour qu'ils progressent en sports collectifs pose aux enseignantes le problème de lire l'activité d'apprentissage des élèves, selon une grille qui leur est propre. Comparer les types de construction de données conduit à identifier ces grilles de lecture, et leur articulation avec le langage des élèves. Par ailleurs, cette comparaison contribue à revenir sur notre hypothèse concernant le renouvellement du genre de discours comme indice de développement professionnel.

Alors que les autres types l'intègrent, les types 1 et 2 de construction des données ignorent l'activité langagière des élèves et se focalisent sur le rapport au savoir ou à l'école.

Les types 3, 4 et 5 prennent en compte l'activité langagière des élèves. Le type 4 déconnecte l'activité langagière de l'activité d'apprentissage des élèves, à cet égard, ce type de construction des données nous apparaît comme moins élaboré que le 3 et le 5. Le type 4 est également associé à un discours pédagogique sans dimension technique. Le type 6 se démarque des cinq autres parce qu'il envisage certaines données comme des ressources pour enseigner. Le type 5 et le type 6 sont associés à des discours techno-didactiques.

14.2.4 Evolution des techniques du point de vue de la construction des données

Les quatre enseignantes évoluent du point de vue de la construction des données.

Gladys évolue du type 1 au type 4 en prenant en compte l'activité langagière des élèves et des éléments de savoir mais sans les connecter alors qu'elle ne prenait en charge que des données relatives au rapport au savoir des élèves. Le discours demeure pédagogique.

Anne-Laure évolue du type 1 au type 5. Tout en restant attentive au rapport au savoir des élèves, elle construit des données épistémiques contraintes et ressources relatives à des contenus disciplinaires (évaluer le rapport de forces) et à l'activité d'apprentissage des élèves. Le langage apparaît en filigrane derrière l'alternance d'action et de mise à distance. Du point de vue du discours, la dimension didactique s'affirme.

Ludivine évolue peu du type 3 au type 5. Le discours demeure technico-didactique. Les mondes convoqués évoluent sauf lorsqu'il s'agit de nommer les joueurs puisqu'elle conserve des

références au monde fictionnel. Le rôle du langage dans le processus d'apprentissage se précise en convoquant la difficulté à se mettre à distance de l'action pour de jeunes élèves.

Delphine évolue du type 2 au type 5. D'abord exclusivement centrée sur le rapport des élèves à une pratique scolarisée elle va passer à une construction de données qui articulent le langage des élèves à des contenus disciplinaires et deviennent pour certaines des ressources pour traiter le problème professionnel. Du point du discours, l'évolution est notable puisque le discours pédagogique dans la tentative 1 devient technico-didactique dans la tentative 2.

Cette comparaison rapide nous conduit à proposer l'hypothèse d'évolution qui suit (le type 4 est moins élaboré que le type 3).

Type 1	Type 2	Type 4	Type 3	Type 5	Type 6
Gladys 1	Delphine 1	Gladys 2	Ludivine 1	Ludivine 2	Delphine 2
Anne-Laure1				Anne-Laure2	

La tendance montre, à des degrés différents, un affinement du sens de l'activité et/ou des savoirs à enseigner et une meilleure prise en compte du rôle du langage dans les apprentissages.

En revanche, l'évolution de la construction des données ne s'accompagne pas forcément d'un renouvellement des références puisque seules les discours d'Anne-Laure et de Delphine montrent un mouvement significatif de ce point de vue.

14.3 Croisement des nécessités mobilisées dans les tentatives 1 et 2

Comme nous l'avons développé dans la deuxième partie, nous considérons, à la suite de Fabre (2006) que les nécessités constituent le cahier des charges contrôlé par des normes qui tissent les contours de solutions techniques élaborées par les professionnels pour enseigner et faire apprendre leurs élèves. Elles renvoient à des conceptions ou à des contraintes qui pèsent sur la forme scolaire et demeurent très souvent implicites. Leur évolution et leur multiplication constituent selon notre hypothèse un indice de développement professionnel qui se double d'un renouvellement du genre du discours. Notre étude cas par cas a mis en évidence l'évolution des nécessités chez chacune des enseignantes dans une perspective diachronique. L'enjeu de ce paragraphe est maintenant de mettre en parallèle les nécessités mises au travail dans les tentatives des quatre enseignantes dans une perspective comparative incluant les dimensions

langagières, de la même manière que nous l'avons fait pour les données, dans le but de voir les divergences, les convergences et les mouvements, et de les interpréter.

14.3.1 Croisement des nécessités mobilisées dans la tentative 1

Le tableau 61 regroupe les nécessités mobilisées par chacune des enseignantes dans la tentative 1. Ces nécessités ont été reformulées (cases vertes) pour mettre en évidence les convergences. Les cases blanches correspondent à la manière dont chacune des enseignantes a exprimé la donnée. Les mondes de références apparaissent dessous. Parallèlement, les nécessités ont été classées selon leur nature.

Tableau 61 synthèse des nécessités mobilisées dans la tentative 1

Gladys	Ludivine	Anne-Laure	Delphine
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
	Nécessité d'organiser la défense collectivement (implicite).	Nécessité de construire des stratégies (implicite)	Nécessité de gérer une contradiction entre attaquer et esquiver (thématisée)
	T1S1.2 <i>ça marchait pas quand on n'était pas ensemble</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T1S2.34 <i>grâce au langage, quand Rose parle de cette ligne de renards qui la gêne, on est dans la construction de stratégies</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>	H1S1. 14 <i>La difficulté du jeu, c'est toujours d'être à la fois un voleur qui ne se fait pas attraper et aussi un voleur qui va délivrer quoi.</i> Les références sont <u>l'enseignement</u> et le <u>fictionnel</u>
	T1S2.4 <i>Essayer d'être en équipe</i> La référence est les <u>sports collectifs</u>		
	T1S2.8 <i>se mettre ensemble devant le camp des cochons face aux trésors</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
	T1S4.16 <i>Et on se met en face. On regarde bien.</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
	T1S4.18 <i>Ils ont bien compris que les loups devaient se mettre devant les camps des cochons et regarder de l'autre côté.</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite)	Nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves (implicite)	Nécessité de saisir toutes les occasions pour réactiver les connaissances (implicite)	Nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour apprendre (implicite)
T1S5.30 <i>Pour reprendre quelque chose avec eux, c'est pas évident</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T1S2.10 <i>de voir plus précisément ce que les enfants avaient dans leur tête.</i> (commentaire distancié) La référence est le <u>quotidien</u>	T1S1.20 : <i>comme j'ai Sacha qui a lancé le dénombrement</i> La référence est <u>l'enseignement</u>	T1S2. 22 <i>tu as envie que ça se passe juste après l'action</i> La référence est <u>l'enseignement</u>
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			

La mise en parallèle des nécessités mobilisées par les quatre enseignantes pour analyser leur tentative 1 fait apparaître deux tendances que nous allons maintenant préciser et caractériser. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà mettre en évidence l'absence unanime de nécessités

référées à des conceptions de l'école maternelle ou à des conceptions de la relation langage/apprentissages en sports collectifs.

Premier type de construction de nécessités

Gladys ne construit qu'une nécessité référée à une conception constructiviste de l'apprentissage qui s'appuie sur l'action réalisée, l'expérience dans sa forme passive. Cette nécessité est implicite et s'exprime en référence au monde du quotidien au cours de l'entretien avec le chercheur et dans un discours qui tend vers un discours pédagogique. L'expérience n'est pas mise en relation avec le savoir en jeu. La place du langage dans le processus d'apprentissage n'est pas précisée.

- ✓ Des nécessités implicites, référées exclusivement à une conception réflexive de l'apprentissage qui alterne l'action et le retour sur l'action indépendamment du savoir à construire. La fonction du langage dans le processus de construction des savoirs n'est pas précisée. Ces nécessités s'inscrivent dans un discours qui tend vers un discours pédagogique avec des références au monde du quotidien.

Deuxième type de construction de nécessités

Ludivine, Anne-Laure et Delphine construisent deux catégories de nécessités : des nécessités qui renvoient à des conceptions des sports collectifs et des nécessités qui renvoient à des conceptions de l'apprentissage. Ce premier point constitue une convergence dans les « cahiers des charges » qui modèlent les tentatives de ces trois enseignantes. En ce qui concerne les nécessités référées à des conceptions des sports collectifs, les trois enseignantes partagent des références au fictionnel lorsqu'elles mentionnent les joueurs. En revanche, deux conceptions du savoir se distinguent. Ludivine valorise une forme collective de collaboration là où Delphine et Anne-Laure valorisent un choix individuel de projet d'action dans une perspective d'opposition. Toutefois, ces deux conceptions convergent en mettant en évidence une intention chez le joueur : une intention d'organisation collective pour Ludivine, une intention individuelle chez Anne-Laure, une intention fondée sur un choix chez Delphine. Ces nécessités demeurent implicites chez Anne-Laure et Ludivine mais se thématisent chez Delphine. Outre les références au monde du fictionnel pour nommer les joueurs, les références croisent à la fois les mondes du quotidien, des sports collectifs et de l'enseignement.

Les trois enseignantes mobilisent également de manière implicite des nécessités référées à des conceptions de l'apprentissage qui s'expriment dans les mondes du quotidien ou de l'enseignement. Toutes les nécessités mobilisées sont référées à des conceptions

constructivistes de l'apprentissage qui convoquent l'expérience dans sa facette passive ou les conceptions des élèves. À aucun moment le langage, sa fonction et sa place ne sont précisés dans le processus d'apprentissage.

- ✓ Des nécessités implicites ou thématiques référées à des conceptions du savoir en EPS qui s'expriment dans des références à des mondes hétérogènes et majoritairement fictionnels lorsqu'il s'agit de désigner les joueurs. Des nécessités référées à des conceptions constructivistes de l'apprentissage sans inclure le rôle du langage, inscrites dans des discours qui tendent vers des discours pédagogique ou technico-pédagogique et qui s'expriment dans des références aux mondes de l'enseignement et du quotidien.

14.3.2 Croisement des nécessités mobilisées dans la tentative 2

Le tableau 62 regroupe les nécessités mobilisées par chacune des enseignantes dans la tentative 2. Ces nécessités ont été reformulées (cases vertes) pour mettre en évidence les convergences. Les cases blanches correspondent à la manière dont chacune des enseignantes a exprimé la donnée. Les mondes de références apparaissent dessous. Parallèlement, les nécessités ont été classées selon leur nature.

Tableau 62 synthèse des nécessités mobilisées par les quatre enseignantes dans la tentative 2

Gladys	Ludivine	Anne-Laure	Delphine
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
Nécessité d'agir en fonction de la trajectoire d'un adversaire (implicite)	Nécessité de lire un jeu dynamique (implicite)	Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces pour se déplacer (thématisée)	Nécessité de mettre en relation sa vitesse et celle de l'adversaire (thématisée)
T2S3.16 <i>placer le parcours du gendarme, du voleur pour délivrer les autres voleurs</i> Les références sont <u>fictionnelles</u>	T2S5.41 <i>Y'a pas tous les paramètres où tout le monde court en même temps</i> La référence est le <u>quotidien</u> T2S5.43 <i>ça va trop vite en fait</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T2S2.24 <i>vu que mon objectif ç'aurait été justement de prendre en compte la position du loup et d'agir en fonction après</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>	T2S1.10 <i>c'est une des stratégies à avoir. Courir plus vite que les loups.</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>fictionnel</u>
	Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces dans l'espace (implicite)		Nécessité de choisir des trajectoires (thématisée)
	T2S1.17 <i>On devait pas aller où il y a les loups</i> Pour y parvenir, il devait prendre en compte le rôle des loups (commentaire distancié) Les références sont le <u>fictionnel</u> et l' <u>enseignement</u>		T2S5.96 : <i>cette idée de déplacement, de choix d'un déplacement</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u>
	T2S2.25 <i>Il ne rapporte pas de trésor car il ne prend pas le bon chemin</i> (commentaire distancié) La référence est le <u>fictionnel</u>		

<i>Nécessités référées à une conception de l'apprentissage</i>			
	Nécessité d'interagir avec ses pairs pour apprendre (implicite)		Nécessité d'interagir pour apprendre (thématisée)
	T2S3.29 <i>le regard à distance des observateurs aide aussi à faire évoluer la situation de langage</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		T2S3.66 <i>C'est ensemble que la pensée se construit</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
	Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre T2S3.29 <i>le regard à distance des observateurs peut faciliter la compréhension du jeu</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		Nécessité d'objectiver les prestations (implicite) Et <i>ce que je veux avec les scores, c'est essayer de montrer que quand on choisit un bon chemin, on y arrive</i> Les références sont hétérogènes
<i>Nécessités référées à une conception de l'école maternelle</i>			
	Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite) T2S5.41 <i>Pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble-t-il de passer par la manipulation (commentaire distancié).</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		Nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage (implicite) T2S3.68 <i>faut vraiment que l'enseignante soit au clair sur : ce qui risquent d'être dit (différentes remarques), comment je peux faire évoluer ces remarques, comment je dois reformuler leurs remarques</i> Les références sont le quotidien et l' <u>enseignement</u>
	Nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer (implicite) T1S2.38 <i>il est important de solliciter les enfants à parler</i> Les références sont le quotidien et l' <u>enseignement</u> T1S2.38 <i>il faut mettre l'élève en situation de langage même s'il n'y a pas de retour (commentaire distancié)</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	T1S2.40 <i>l'enjeu c'est quand même le langage</i> La référence est l' <u>enseignement</u> T1S3.55 <i>C'est quand même du langage</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	Nécessité de tenir compte du développement psychologique des élèves (implicite) T2S1.15 : <i>Il y a l'affectif qui rentre en compte</i> La référence est le <u>quotidien</u>		

Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
Nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies (implicite)	Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action (implicite)		Nécessiter de mobiliser le langage pour accéder à des raisons (thématisée)
T2S2.8 <i>Quand ils parlent d'eux ils sont pas dans la stratégie en fait</i> Les références sont <u>les sports collectifs et le quotidien</u>	T2S1.15 <i>en le faisant parler, en voyant son problème</i> La référence est le <u>quotidien</u>		T2S2. 24 <i>la remarque d'Alice allait permettre de parler des raisons du choix</i> Les références sont <u>l'enseignement</u> et le <u>quotidien</u>
Nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est compris (implicite)	Nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques (implicite)		
T2S5.52 <i>arriver à voir si tout le monde a compris comment ça fonctionnait</i> La référence est le <u>quotidien</u>	T2S5.43 <i>le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses</i> La référence est <u>l'enseignement</u>		
T2S5.60 <i>quand ils parlent on sait qu'ils ont compris</i> La référence est le <u>quotidien</u>			

La mise en parallèle des nécessités construites pour mettre en discussion la tentative 2 par les quatre enseignantes met en évidence plusieurs éléments saillants. Sauf dans le cas d'Anne-Laure, le nombre de nécessités augmente. Par ailleurs, elles dévoilent des principes que les enseignantes appliquent à leur technique qui s'inscrivent dans des registres différents. Là où la technique donnait exclusivement à voir des conceptions des sports collectifs et de l'apprentissage, la tentative 2 diversifie les choses et documente, dans certains cas, des conceptions de l'école maternelle et de la relation langage/apprentissages en sports collectifs. Trois nouvelles tendances se dégagent.

Troisième type de construction des nécessités

Dans cette deuxième tentative, Anne-Laure ne mobilise qu'une nécessité référée à une conception des sports collectifs. L'opposition est clairement affirmée et des contenus d'apprentissage se précisent en termes de mise en relation de la position du défenseur comme facteur déterminant à prendre en compte pour décider de son action. Anne-Laure mobilise une conception des sports collectifs fondée sur la prise en compte d'un indice, la position du défenseur, pour agir. La préexistence de cet indice, qu'elle indique comme étant son objectif, vise à façonner un modèle très lacunaire chez les élèves indépendamment de sa fonctionnalité dans l'action. Ce point interroge la conception du savoir à l'œuvre. La dimension du jeu est gommée au profit d'une opposition statique et non évolutive.

- ✓ Des nécessités thématiques et inscrites dans un discours technico-didactique et dans des références à des mondes hétérogènes, exclusivement référées à une conception des sports collectifs où prévaut une opposition statique et non évolutive.

Quatrième type de construction des nécessités

Gladys incarne ce quatrième type en mobilisant des nécessités référées à des conceptions du savoir et de la relation entre le langage et les apprentissages moteurs. Toutes les nécessités restent implicites. Du point de vue des sports collectifs, cette tendance s'appuie sur une conception fondée sur une opposition dynamique entre les joueurs centrée sur les trajectoires excluant la vitesse par exemple. Le langage occupe une place de vecteur d'évaluation. Il est le moyen de restituer le produit de l'apprentissage sans jouer de rôle dans le processus. La composante sémantique du langage est valorisée dans cette conception de la relation langage-apprentissage moteur. Du point de vue des références, le monde du quotidien est surreprésenté sauf lorsqu'il s'agit de nommer les joueurs. Dans ce cas, le discours est ancré dans l'univers fictionnel. Ce type de construction apparaît moins élaboré que le type 3.

- ✓ Des nécessités centrées sur le produit de l'apprentissage à savoir la mise en relation de la trajectoire de l'adversaire avec sa propre trajectoire. Le discours tend vers un discours pédagogique. Les références sont majoritairement le monde du quotidien.

Cinquième type de construction des nécessités

Ludivine et Delphine incarnent ce cinquième type dans leur tentative 2 en mobilisant des nécessités référées à la fois à des conceptions des sports collectifs, de l'école maternelle, de l'apprentissage et de la relation langage/apprentissages moteurs et les croisant. Du point de vue des sports collectifs, les nécessités mobilisées s'inscrivent dans une conception fondée sur un rapport de forces dynamique qui détermine des choix de trajectoires et, pour Delphine, influe sur la vitesse de déplacement du joueur. Les joueurs continuent d'être nommés dans une référence au monde du fictionnel. Alors que les nécessités sont thématiques chez Delphine, elles demeurent implicites chez Ludivine. Les deux enseignantes partagent la même conception socio-constructiviste de l'apprentissage et mobilisent les mêmes nécessités. La référence est majoritairement le monde de l'enseignement et les nécessités se thématisent difficilement. Les conceptions de l'école maternelle sont moins uniformes. Dans le cas de Delphine, la confrontation à des savoirs permettant un guidage précis des apprentissages est un élément fondamental qui renvoie à l'activité de l'enseignant alors que Ludivine fait valoir une conception de l'école maternelle plus centrée sur l'expression des élèves et sur la prise en

compte de leur développement. Ces deux conceptions font pressentir un questionnement de la relation apprentissage/développement. Delphine met en avant l'apprentissage dans une conception interventionniste de l'école maternelle là où Ludivine priorise le développement comme préalable à l'apprentissage. La référence au monde de l'enseignement prédomine dans l'expression de ces nécessités. En ce qui concerne les nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs, elles se répartissent entre l'exploration de solutions possibles et l'accès à des raisons qui caractérisent des savoirs problématisés. Les nécessités s'inscrivent dans une conception de la relation langage/apprentissages moteurs qui considère le premier comme étant au service du second et comme un moteur de sa construction. Delphine thématise des nécessités là où Ludivine reste dans l'implicite. Les nécessités s'expriment dans des références aux mondes du quotidien et de l'enseignement. Les discours tendent vers le techno-didactique pour Delphine et le technico pédagogique pour Ludivine.

- ✓ Des nécessités qui s'appuient à la fois sur des conceptions des savoirs, de l'apprentissage, de l'école maternelle et de la relation langage/apprentissages moteurs inscrites dans des discours technico-didactique ou technico-pédagogique. Des nécessités dominées par une conception socio-constructiviste de l'apprentissage et par une conception de la relation langage / apprentissages moteurs qui donne un rôle au premier dans la construction des seconds. Des références à des mondes hétérogènes.

14.3.2.1 Synthèse et comparaison des différents types de construction des nécessités

Le tableau 63 synthèse les différents types de construction des nécessités en mettant en parallèle leurs caractéristiques saillantes et des éléments langagiers.

Tableau 63 synthèse des différents types de construction des données

	Caractéristiques	Discours
Premier type de construction des nécessités	Des nécessités implicites référées exclusivement à une conception réflexive de l'apprentissage qui alterne l'action et le retour sur l'action indépendamment du savoir à construire et sans préciser la fonction du langage dans le processus de construction des savoirs	Le discours tend vers un discours pédagogique avec des références au monde du quotidien.
Deuxième type de construction des nécessités	Des nécessités implicites ou thématisées référées à des conceptions du savoir en	Le discours tend vers un discours pédagogique ou technico-pédagogique et

	EPS. Des nécessités référées à des conceptions constructivistes de l'apprentissage sans inclure le rôle du langage.	s'exprime dans des références aux mondes de l'enseignement et du quotidien.
Troisième type de construction des nécessités	Des nécessités thématiques exclusivement référées à une conception des sports collectifs où prévaut une opposition statique et non évolutive.	Le discours tend vers un discours technico-didactique et s'exprime dans des références à des mondes hétérogènes
Quatrième type de construction des nécessités	Des nécessités centrées sur le produit de l'apprentissage à savoir la mise en relation de la trajectoire de l'adversaire avec sa propre trajectoire.	Le discours tend vers un discours pédagogique. Les références sont majoritairement le monde du quotidien.
Cinquième type de construction des nécessités	Des nécessités qui s'appuient à la fois sur des conceptions des savoirs, de l'apprentissage, de l'école maternelle et de la relation langage / apprentissages moteurs. Des nécessités dominées par une conception socio-constructiviste de l'apprentissage et par une conception de la relation langage/apprentissages moteurs qui considère le premier comme un moteur de construction des seconds.	Le discours tend vers un discours technico-pédagogique ou technico-didactique. Les références sont inscrites dans des mondes hétérogènes.

Mettre les élèves en langage pour qu'ils progressent en sports collectifs impose de penser la place du langage dans le processus d'apprentissage et son articulation avec des savoirs identifiés. C'est au travers de ces filtres que nous proposons de comparer les cinq types de construction des nécessités repérés. Par ailleurs, nous trouvons ici une nouvelle occasion de mesurer l'impact du développement professionnel que constitue la production de nouvelles nécessités sur le discours des enseignantes et sur les références qu'elles mobilisent.

Le type 1 évacue le savoir en jeu et construit des nécessités sur le principe que revenir sur l'action suffit pour apprendre. A priori, les aspects langagiers et surtout expressifs sont valorisés au détriment d'apprentissages moteurs. Les types 2 et 3 se distinguent du type 1 en appuyant la

mise en langage sur des savoirs en sports collectifs qui peuvent renvoyer à des conceptions diversifiées. Le processus d'apprentissage est interrogé sans accorder de place spécifique au langage. Le type 3 affine les savoirs en sports collectifs. Les types 4 et 5 interrogent la relation langage/apprentissages en la focalisant sur le produit de l'apprentissage dans le type 4 et en l'intégrant au processus d'apprentissage dans le type 5.

14.3.2.2 *Évolution des techniques du point de vue de la construction des nécessités*

Les quatre enseignantes évoluent du point de vue de la construction des nécessités.

Gladys passe du type 1 au type 4 en questionnant la relation langage/apprentissages en EPS dans la tentative 2 là où un retour sur l'action indépendamment des savoirs à construire tenait lieu de modalités d'apprentissage. Du point de vue des références, certes, le discours ne s'inscrit pas dans le registre didactique mais il mobilise des références diversifiées, y compris en sports collectifs au travers de l'emploi du terme « stratégie », là où seule une référence au quotidien était convoquée.

Du point de vue de la construction des nécessités, Anne-Laure évolue peu. Elle passe du type 2 au type 3 en affinant les contenus disciplinaires et en précisant une conception des sports collectifs fondée sur la gestion d'un rapport de forces. Le discours évolue depuis un discours technico-pédagogique vers un discours technico-didactique malgré la référence au monde fictionnel qui perdure dans la désignation des joueurs. Ceci fait écran à un discours didactique qui, dans les deux tentatives, associe des références aux sports collectifs et des références à l'enseignement comme le montrent les extraits qui suivent :

T1S2.34 : *grâce au langage, quand Rose parle de cette ligne de renards qui la gêne, on est dans la construction de stratégies*

T2S2.24 : *vu que mon objectif ç'aurait été justement de prendre en compte la position du loup et d'agir en fonction après*

Ludivine évolue du type 2 au type 5 en modifiant sa conception des sports collectifs et en intégrant le rôle du langage dans le processus d'apprentissage. Là où la tentative 1 s'appuyait sur une prise en compte des conceptions des élèves, la tentative 2 signale la nécessité d'interagir et d'explorer des possibles tactico-techniques dans les mises en langage. Du point de vue des

références, le fictionnel et les sports collectifs s'estompent au détriment du quotidien mais surtout de l'enseignement.

Delphine enfin évolue de manière parallèle à Ludivine en passant du type 2 au type 5 avec une prise en compte accrue des contenus disciplinaires qui se traduit par le recours à des références en sports collectifs dans la tentative 2 alors qu'elles ne sont pas convoquées dans la tentative 1. L'évolution est également perceptible dans la manière dont est envisagée la relation langage/apprentissages en EPS. La construction de raisons octroie au langage un rôle prépondérant dans la construction des savoirs et le processus d'apprentissages. Les références se diversifient pour inclure l'univers des sports collectifs et le discours se transforme depuis un discours pédagogique vers un discours technico-didactique.

Cette comparaison rapide nous conduit à proposer l'hypothèse d'évolution qui suit (le type 4 est moins élaboré que le type 3).

Type 1	Type 2	Type 4	Type 3	Type 5
Gladys 1	Delphine 1	Gladys 2		Delphine 2
	Anne-Laure1		Anne-Laure2	
	Ludivine 1			Ludivine 2

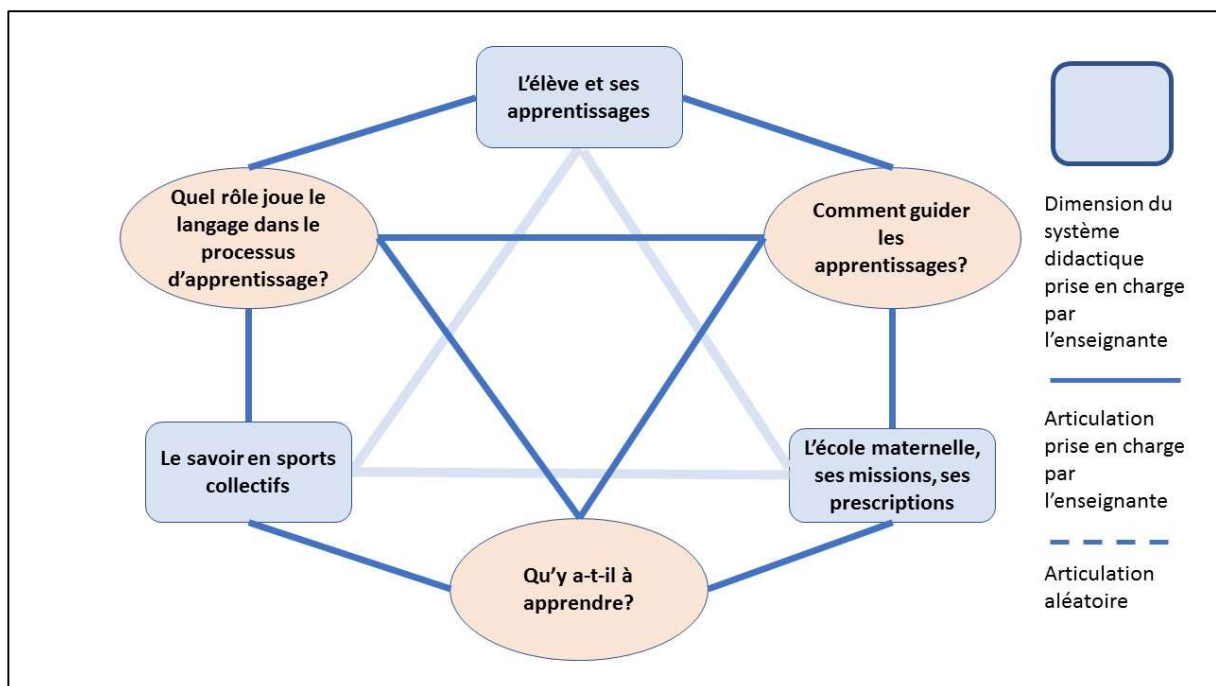
L'évolution de la construction des nécessités suit la même tendance que celle des données. A des degrés différents, on observe un affinement du sens de l'activité et/ou des savoirs à enseigner et une meilleure prise en compte du rôle du langage dans les apprentissages. Cependant l'évolution des nécessités n'est pas tout à fait parallèle à celle des données. Dans le cas de Ludivine, l'évolution des nécessités apparaît plus marquée que celle des données. Par ailleurs, l'évolution du discours n'est pas tout à fait parallèle non plus puisqu'Anne-Laure, au type 4 accède à un discours technico-didactique alors que Ludivine, au type 5, maintient un discours technico-pédagogique.

14.4 Évolution des modèles opératifs des mises en langage

Nous avons rapproché le système didactique du modèle opératif et du modèle cognitif que décline le cadre de la didactique professionnelle (Mayen Pastré, Vergnaud, 2006) d'après les concepts d'image cognitive et d'image opérative d'Ochanine. Nous allons maintenant utiliser

ce modèle opératif comme outil pour saisir les caractéristiques de la situation d'apprentissage sur lesquelles les enseignantes focalisent leur attention pour agir. Nous proposons un nouvel éclairage des techniques mises en œuvre par les quatre enseignantes à partir de cet outil et des éléments de réponses aux trois premières questions de recherche qui précèdent.

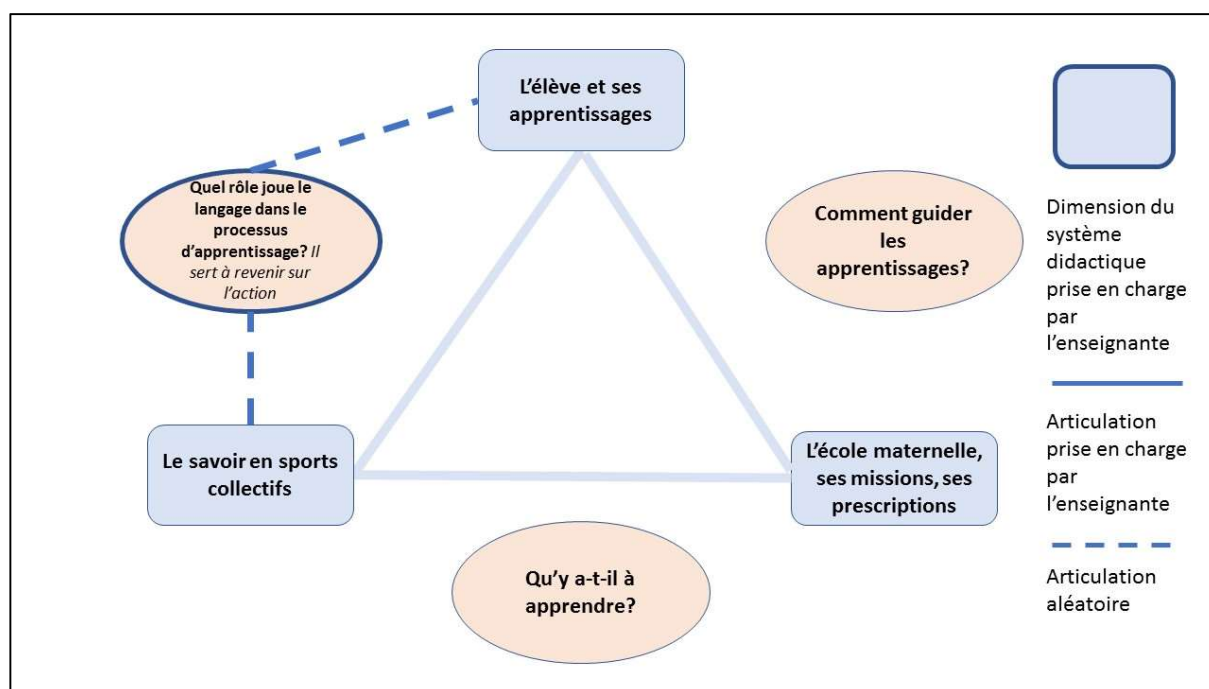
Le schéma qui suit rappelle toutes les mises en relation dans le système didactique que peut prendre en charge le modèle opératif des mises en langage. La légende à droite va nous servir à révéler le modèle opératif à l'œuvre dans chacune des tentatives en montrant ce qui est pris en charge et articulé et ce qui demeure aléatoire.



14.4.1 Retour sur le cas Gladys

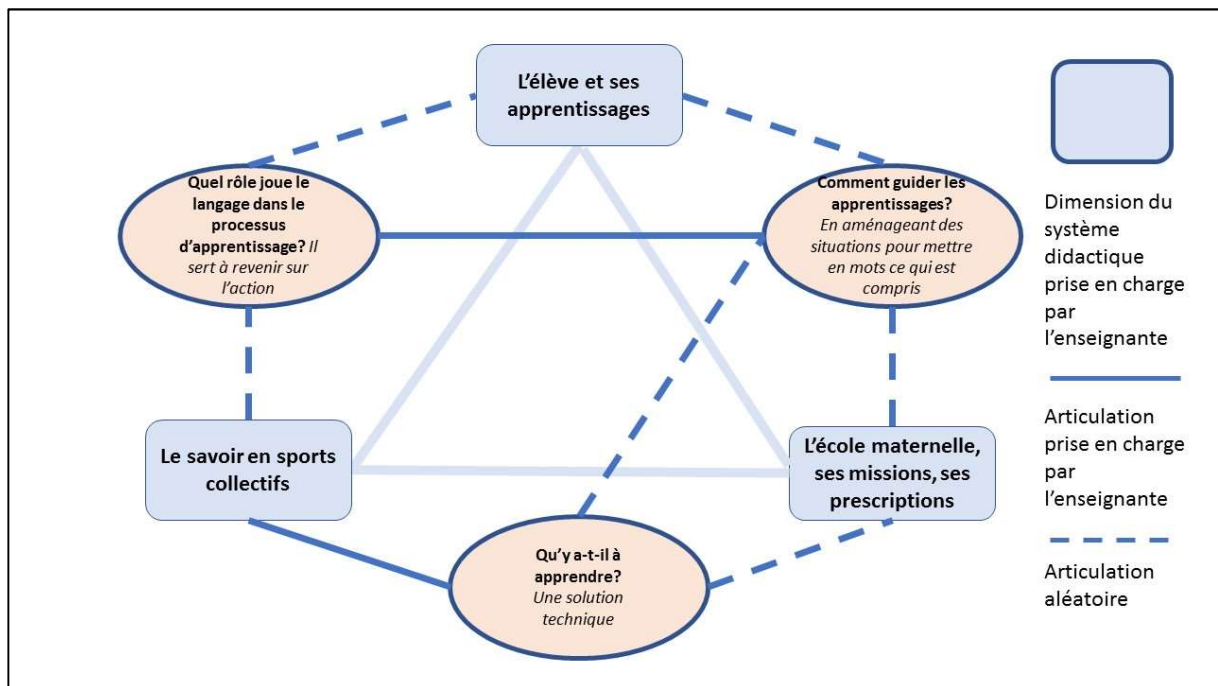
Dans sa première tentative, Gladys valorise le retour sur l'expérience. Les mises en langage sont l'instance de ce retour et de cette réflexivité qui a vocation à faire apprendre indépendamment d'un savoir identifié et de moyens ou procédés pour guider les apprentissages. L'activité d'apprentissage des élèves est perçue de manière globale. Les prescriptions institutionnelles ne sont prises en compte. Nous schématisons comme suit le modèle opératif des mises en langage qu'elle mobilise.

Schéma 33 Modèle opératif tentative 1 Gladys



La deuxième tentative nous donne accès à un modèle opératif complété, mais qui n'est pas en rupture avec le précédent. La mise en langage est toujours organisée autour du retour sur l'action. Le savoir intervient sous la forme d'une solution technique dont la formulation garantit la compréhension. Il n'est pas défini au regard des attentes institutionnelles. Le guidage des apprentissages s'opère au travers de l'aménagement de la situation et de l'agencement de choix concrets et notamment de supports pour permettre aux élèves de revenir sur l'action. C'est la principale caractéristique de ce modèle opératif. Le lien avec les éléments de savoir à construire et la prise en compte de l'activité d'apprentissage de chaque élève ne sont pas prioritaires. Les choix concrets sont agencés pour **faire parler les élèves à partir de l'expérience (écart à la règle ou projet mené à terme) au détriment de la construction du savoir dans une conception de l'école maternelle centrée sur l'expression des élèves**. Ceci constitue le premier point de résistance que nous repérons.

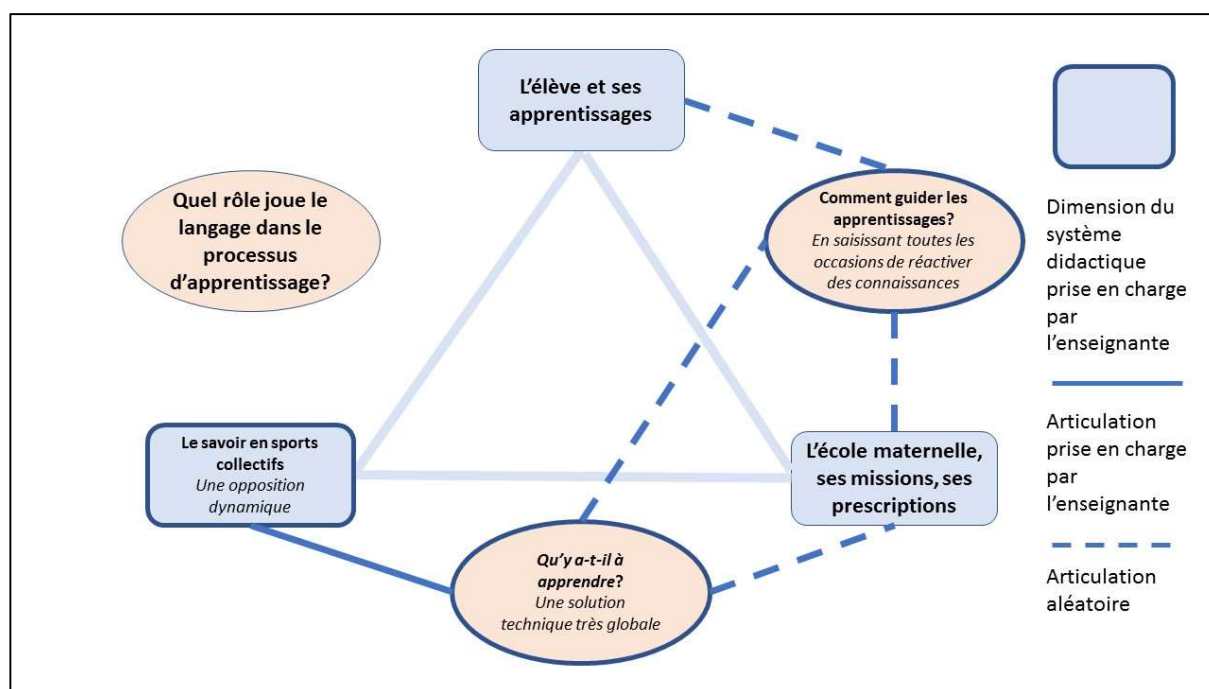
Schéma 34 Modèle opératif tentative 2 Gladys



14.4.2 Retour sur le cas Anne -Laure

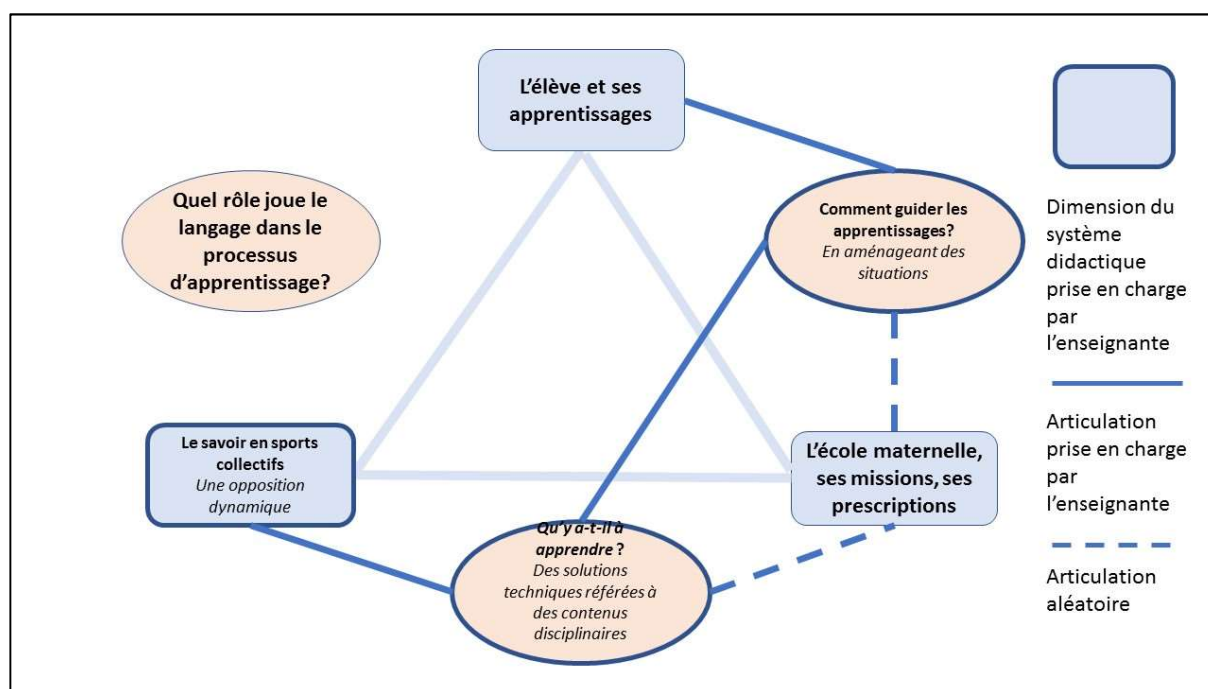
Dans sa première tentative, Anne-laure valorise la mobilisation de savoirs disciplinaires même s'ils ne concernent pas les sports collectifs (*on le voit qui tourne la tête pour compter le nombre d'enfants qui sont assis autour de lui*). Les mises en langage sont l'instance de cette réactivation, dont les élèves ont la responsabilité. Un savoir très global est identifié par l'enseignante, mais il n'oriente pas le guidage des apprentissages et l'agencement des choix concrets. Les contenus disciplinaires à construire en tant que mises en relation ne sont pas définis. Ce savoir n'est pas déterminé par des prescriptions institutionnelles, mais s'inscrit dans une conception fonctionnelle des sports collectifs. L'activité des élèves est prise en compte, mais est déconnectée de ce qui est identifié comme devant être enseigné. Nous schématisons comme suit le modèle opératif des mises en langage qu'Anne-Laure mobilise dans la tentative 1.

Schéma 35 Modèle opératif tentative 1 Anne-Laure



La deuxième tentative nous donne accès à un modèle opératif complété, mais qui n'est pas en rupture avec le précédent. Le savoir à enseigner prime toujours, il s'est affiné et intervient sous la forme de solutions techniques référées à des contenus précisés. Il n'est toujours pas mis en relation avec des prescriptions institutionnelles. Le guidage des apprentissages s'opère au travers de l'aménagement de la situation avec peu d'interventions de l'enseignante. Ce modèle opératif se caractérise par les liens qui unissent les savoirs disciplinaires, le guidage des apprentissages et la logique de l'apprenant. La mise en langage se focalise sur l'enseignement, les moyens et les procédés que met en place l'enseignant et délaisse l'apprentissage. La manière dont progressent les élèves n'est pas prise en compte. Les choix concrets, à l'exclusion de l'activité de l'enseignante, sont agencés pour **faire construire des savoirs disciplinaires à partir de l'expérience dans une conception de l'école maternelle centrée sur l'aménagement des situations pour faire apprendre**. Cette réticence à intervenir de la part de l'enseignante constitue le deuxième point de résistance que nous repérons.

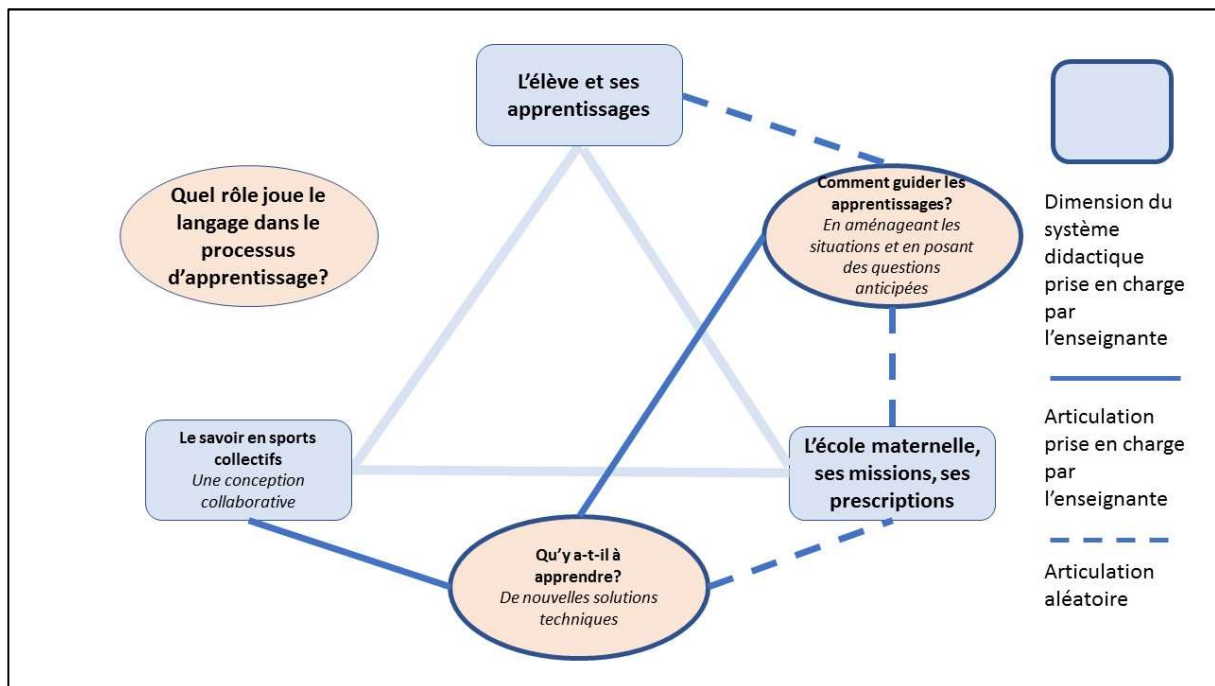
Schéma 36 Modèle opératif tentative 2 Anne-Laure



14.4.3 Retour sur le cas Ludivine

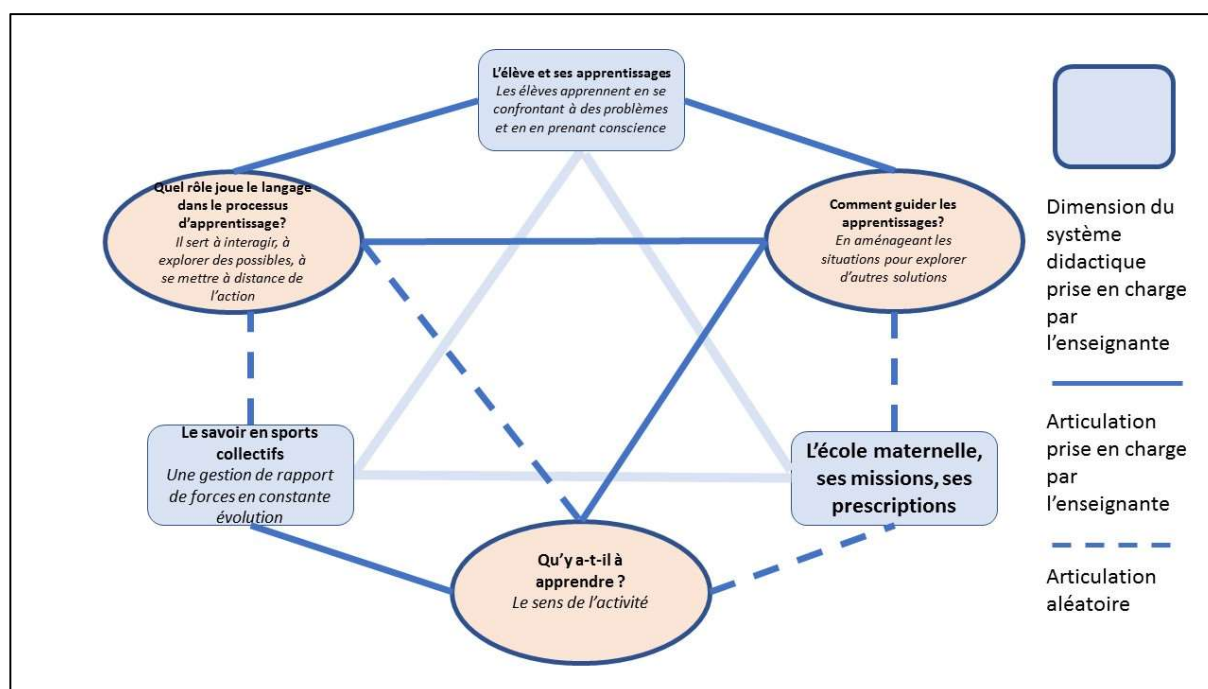
Dans sa première tentative, Ludivine valorise la mobilisation de savoirs disciplinaires référés à une conception des sports collectifs fondée sur la collaboration, notamment du point de vue de la défense (*ça marchait pas quand on n'était pas ensemble*) pour identifier ce qu'il y a à enseigner. Les mises en langage sont une instance de prise de conscience et de proposition de nouvelles solutions techniques. Ce savoir disciplinaire à enseigner n'est pas mis en relation avec les prescriptions institutionnelles. Par ailleurs la dimension de l'apprentissage et des progrès des élèves n'apparaît pas. En revanche, le guidage des apprentissages, les moyens et les procédés utilisés sont fortement connectés à ce qu'il convient d'apprendre en intégrant l'activité de l'enseignante. Ludivine se centre sur son enseignement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Nous schématisons comme suit le modèle opératif des mises en langage qu'elle mobilise dans sa tentative 1.

Schéma 37 Modèle opératif tentative 1 Ludivine



La deuxième tentative nous donne accès à un modèle opératif en rupture avec le précédent, notamment du point de vue de la conception des sports collectifs qui la sous-tend. Le savoir à enseigner n'est toujours pas mis en relation avec des prescriptions institutionnelles. Le guidage des apprentissages s'opère au travers de l'aménagement de la situation pour explorer de nouvelles solutions permettant à chacun d'entrer dans l'activité. L'activité de l'enseignante se concentre pour permettre à tous d'agir dans le sens de l'activité, compte tenu du développement psycho-affectif des élèves. La manière dont progressent les élèves est prise en compte, mais n'est pas mise en relation avec ce qu'il y a à apprendre dans la mesure où la mise en langage vise plus la mise en activité que la transformation des procédures. Les choix concrets, y compris l'activité de l'enseignante, sont agencés pour **faire construire des savoirs disciplinaires à partir de l'expérience dans une conception de l'école maternelle centrée sur la mise en activité des élèves**. Cette confusion entre mettre en activité et mettre en apprentissage constitue le troisième point de résistance que nous repérons.

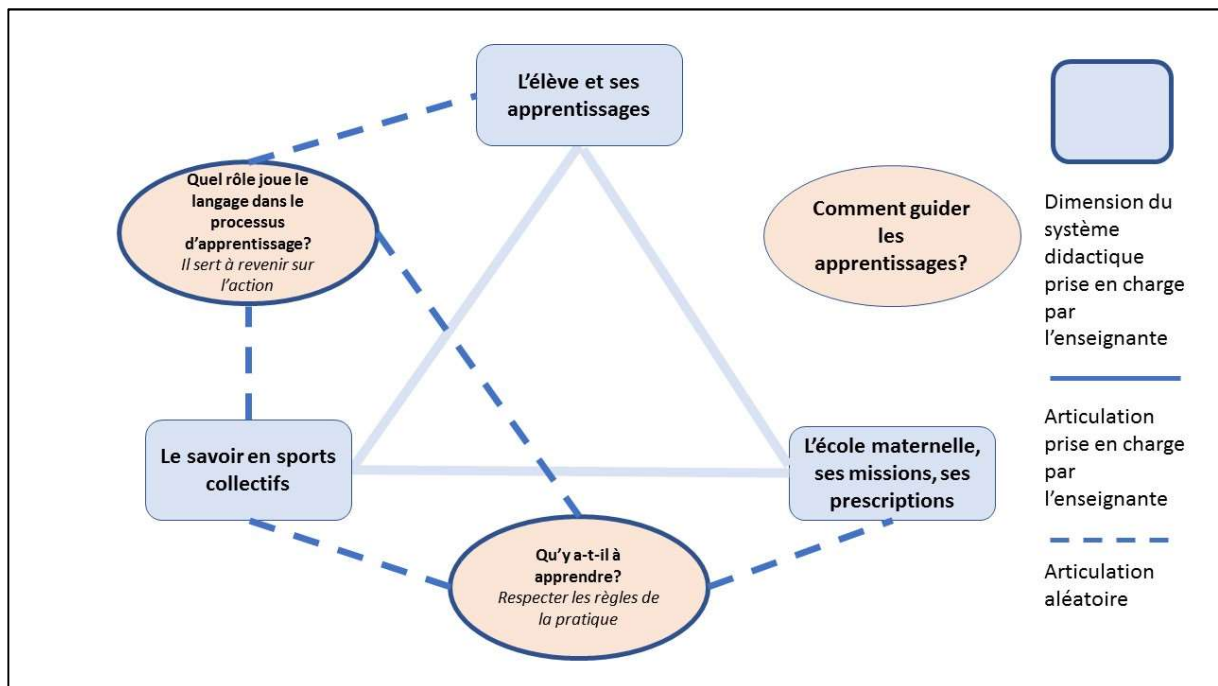
Schéma 38 Modèle opératif tentative 2 Ludivine



14.4.4 Retour sur le cas Delphine

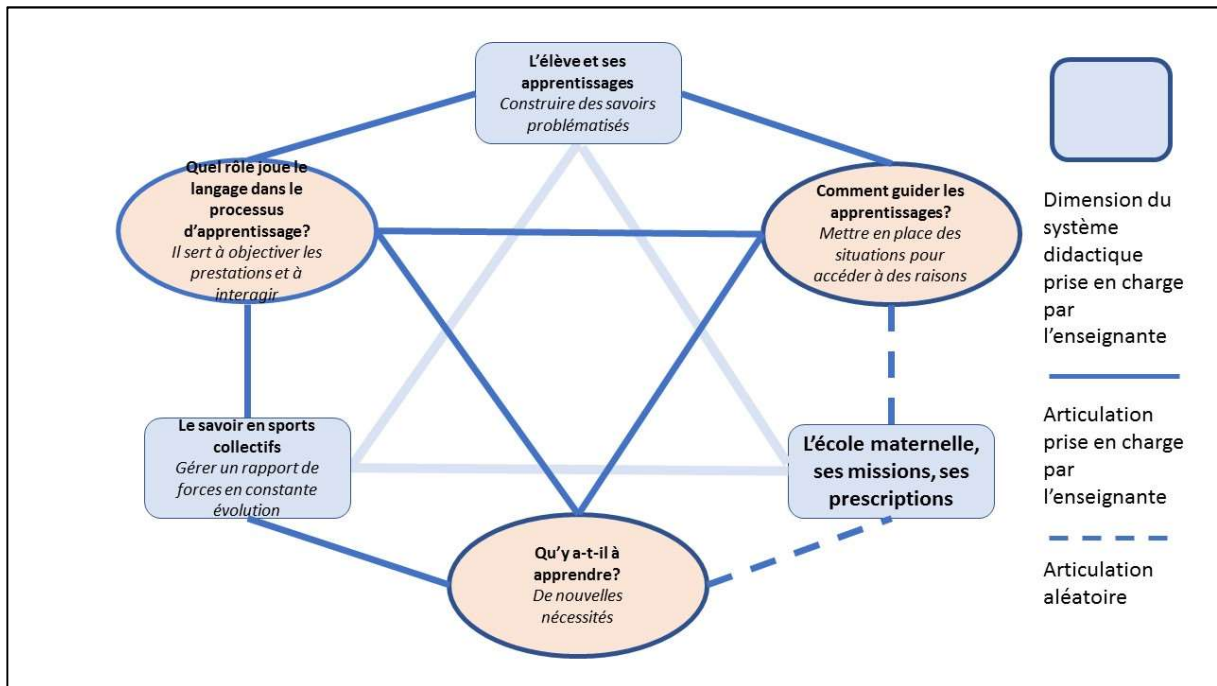
Dans sa première tentative, Delphine valorise la mobilisation de l'expérience (*tu as envie que ça se passe juste après l'action*). Les mises en langage représentent l'instance du retour sur l'action sans que ne soient programmés des procédés pour guider les apprentissages. Les savoirs à construire se résument aux règles de la pratique. Les prescriptions institutionnelles ne sont pas interrogées. Par ailleurs la dimension de l'apprentissage et des progrès des élèves n'apparaît pas. Delphine se centre sur son enseignement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Nous schématisons comme suit le modèle opératif des mises en langage qu'elle mobilise dans cette tentative 1.

Schéma 39 Modèle opératif tentative 1 Delphine



La deuxième tentative nous donne accès à un modèle opératif en rupture avec le précédent, notamment du point de vue de la conception des sports collectifs qui la sous-tend. Le savoir n'est toujours pas mis en relation avec des prescriptions institutionnelles. Le guidage des apprentissages s'opère au travers de l'aménagement de la situation pour accéder à des raisons (*la remarque d'Alice allait permettre de parler des raisons du choix*) en lien avec une conception de l'apprentissage qui vise la construction sociale de savoirs problématisés. La manière dont progressent les élèves est prise en compte, connectée avec ce qu'il y a à apprendre et les mises en relation à opérer pour progresser. Au-delà de la mise en activité, l'intention de Delphine est la transformation des procédures. Les choix concrets, y compris l'activité de l'enseignante, sont agencés pour **faire construire des savoirs disciplinaires problématisés à partir de l'expérience dans une conception de l'école maternelle centrée sur l'apprentissage.**

Schéma 40 Modèle opératif tentative 2 Delphine



Cinquième partie

Discussion

14.4.5 La contribution du cadre de la problématisation technique pour penser la formation des enseignants

Nous souhaitons dans ce paragraphe situer nos choix et nos résultats par rapport à d'autres travaux de recherche pour ensuite revenir et discuter nos options au regard de nos résultats.

Discussion

Les cadres théoriques de la problématisation et des sciences du langage ont largement orienté notre travail de recherche. Ils ont déterminé le cadre conceptuel et méthodologique nous permettant de mettre à jour les conceptions qui sous-tendent l'activité professionnelle d'enseignantes d'école maternelle dans la gestion d'un problème professionnel identifié et lié à la mise en langage des élèves pour qu'ils progressent en sports collectifs. Notre projet de recherche était l'identification de parcours d'enseignantes au cours d'un processus de formation, mais également les facteurs de résistance. Nos questions de recherche avaient pour but l'identification de modes de fonctionnement à différents temps du processus et leur évolution, mais également la mise à jour et la compréhension des dynamiques qui génèrent ces mouvements. La synthèse des résultats produits nous amène à discuter quelques éléments saillants de notre travail autour de plusieurs points :

- Le développement du cadre de la problématisation technique dans le cadre de la formation des enseignants
- Le repérage du genre du discours des enseignants en formation
- La notion de mise en langage
- Les mises en langage des élèves

Ces points apparaissent comme étant de nature à montrer, en toute modestie, la contribution de notre travail à la recherche actuelle.

15.1 La synthèse des résultats

Pour chacun des cas, trois entretiens ont été analysés en distinguant ce qui relevait des tentatives et hypothèses produites par les quatre enseignantes et ce qui relevait de la controverse apportée par des techniques alternatives de mise en langage. C'est dans ces seconds moments d'entretien

que nous sommes allés regarder ce qui pouvait expliquer les mouvements dans les conceptions mobilisées pour concevoir et faire vivre les mises en langage. Les résultats produits mettent en évidence des hypothèses de parcours distinctes et singulières qui peuvent aider à lire les pratiques enseignantes à l'école maternelle dans une perspective didactique en mobilisant le concept de modèle opératif. Ces parcours et les solutions techniques de mises en langage qui les traduisent ne sont pas exhaustifs, mais ils apparaissent significatifs des mouvements possibles pour des enseignantes expérimentées. Celles-ci ont construit une professionnalité au travers de leurs expériences et des formations continues qu'elles ont reçues dans le cadre de stages dans le meilleur des cas ou dans le cadre de temps de formation beaucoup plus brefs tels que les animations pédagogiques ou les formations à distance⁷. Ces parcours nous alertent sur les freins à la transformation des pratiques et à leur nature dans le cadre de dispositifs de formation problématisants.

15.1.1 Des hypothèses sur les parcours et sur les modèles opératifs des mises en langage

Rappelons ici les quatre parcours qui émergent de nos investigations. Ces parcours sont singuliers et ne peuvent être généralisés. Nous associons les analyses liées au genre de discours aux conclusions issues des modèles opératifs.

1. Le premier parcours est un parcours en continuité qui confirme un certain asservissement des sports collectifs à la situation langagière (fonction expressive de la mise en langage). Le savoir à enseigner est une solution technique dont la mise en mots constitue la seule garantie de la compréhension par les élèves. Le discours de l'enseignante reste pédagogique.
2. Le second parcours est également un parcours en continuité qui met le langage au service des apprentissages disciplinaires et précise les savoirs à enseigner en sports collectifs. Le savoir à enseigner est constitué de plusieurs solutions techniques. Le discours de l'enseignante évolue depuis un discours technico-pédagogique vers un discours technico-didactique dont les références s'ancrent de plus en plus dans les mondes des sports collectifs et de l'enseignement sauf lorsqu'il s'agit de nommer les joueurs.
3. Le troisième parcours est un parcours en rupture qui traduit une modification importante de la conception des sports collectifs sous-jacente aux mises en langage. Le langage est

⁷ Les textes officiels prévoient 18 heures de formation annuelles pour les enseignants du premier degré

au service des apprentissages et est mobilisé pour explorer d'autres solutions possibles. Le discours de l'enseignante demeure technico-pédagogique.

4. Le quatrième parcours est également un parcours en rupture qui renouvelle la conception des sports collectifs et la conception de l'apprentissage sous-jacente à la mise en langage. Le langage est au service des apprentissages en sports collectifs et est un moyen de construire des savoirs problématisés en accédant à des raisons. Le discours évolue depuis un discours pédagogique vers un discours technico-didactique.

15.1.2 Des hypothèses sur les obstacles

La comparaison des quatre parcours d'enseignantes et la mise sous observation des mouvements et des points de résistance à la formation dans la conception et le guidage des apprentissages en sports collectifs au travers des mises en langage nous conduit à proposer des hypothèses d'obstacles en référence à notre cadre théorique et aux travaux de Bachelard développé dans le paragraphe 2.4. Ces obstacles sont à référer à des problèmes professionnels où intervient le pilotage de l'activité d'apprentissage des élèves.

1. Le premier obstacle serait une centration sur l'expression des élèves déconnectée de leur activité d'apprentissage. Il y aurait une subordination du langage comme moyen pour apprendre au langage comme objet de l'apprentissage dans une conception disjointe de la relation langage / apprentissages moteurs.
2. Le second obstacle serait une centration sur les dimensions organisationnelles et matérielles de la mise en langage déconnectée de l'activité réelle des élèves.
3. Le troisième obstacle serait une centration sur la mise en activité des élèves au détriment de leur activité d'apprentissage.

15.2 La contribution de nos résultats aux recherches actuelles sur la formation des enseignants

Notre travail d'investigation reprend des dimensions évoquées dans notre cadre théorique. Il apporte toutefois des éclairages singuliers que nous nous proposons de développer autour de trois points :

- ✓ La contribution du cadre de la problématisation technique pour penser la formation des enseignants
- ✓ Le repérage du genre de discours des enseignants
- ✓ Les mises en langage des élèves

✓ L'apport de la notion de mises en langage

15.2.1 La confrontation à d'autres travaux de la recherche

Le premier point que nous souhaitons souligner est assez général. Il concerne la rareté des travaux sur les pratiques d'enseignement à l'école maternelle que met en évidence Talbot (2012) à la suite de Bedin et Broussal dans une revue de littérature consacrée aux pratiques enseignantes efficaces. Parce qu'elle s'intéresse exclusivement aux pratiques à l'école maternelle sous l'angle didactique, notre recherche présente une certaine originalité en explorant ce terrain.

Abordons encore un second point d'ordre général. Bautier et Lagoueyte (2014) mettent en évidence le fait que les pratiques dominantes concernant le langage à l'école maternelle demeurent trop centrées sur « l'acquisition de compétences techniques communicationnelles et linguistiques, la compréhension trop souvent réduite à celle des mots » (p. 38). La dimension cognitive reste largement minorée. Nous apportons des éléments de compréhension à la pérennité de cette situation en termes de conception et d'obstacles, notamment dans le cas des techniques expressives et du parcours de Ludivine malgré l'évolution des prescriptions institutionnelles. Notre étude se situe dans une démarche de formation dans lesquelles les enseignantes s'inscrivent volontairement sur une thématique, qui n'est pas forcément perçue comme un problème professionnel, mais que se construit réellement en tant que tel. Nos résultats semblent montrer des évolutions possibles chez les enseignantes et des conceptions de la relation langage/apprentissages moteurs qui peuvent intégrer une grande dimension cognitive. En contrepartie, le volontariat des enseignantes nous invite à la prudence puisque d'une certaine manière, il indique un souhait de modifier sa pratique.

Nous souhaitons maintenant positionner nos travaux au regard des problèmes professionnels définis par Le Bas (2005). Pour ce didacticien, le problème professionnel lié au guidage des apprentissages est situé à l'interaction du pôle du savoir et de celui de l'enseignement et renvoie à la gestion des processus et du produit de l'apprentissages. D'une manière générique, il se heurte à l'obstacle de la confusion entre agir et apprendre. Nos résultats montrent des constructions singulières du problème professionnel dépendantes des conceptions que les enseignantes mobilisent et cohérentes avec le problème et l'obstacle générique définis par Le Bas. Le dernier obstacle que nous repérons chez Ludivine constitue une traduction spécifique de l'obstacle générique, dépendante de la manière dont le problème professionnel s'est construit et des nécessités valorisées. L'enseignante intervient pour mettre les élèves en activité. Le processus d'apprentissage et de transformation échappe au contrôle de l'enseignante. Nous

repérons le premier obstacle, la subordination du langage comme moyen pour apprendre au langage objet d'apprentissage dans le parcours de Gladys. Il traduit une incertitude sur ce qu'il y a à apprendre comme l'indique le second modèle opératif qui n'envisage pas le progrès des élèves au regard du savoir en sports collectifs qui fait l'objet de l'apprentissage. Dans ce cas et selon nous, le problème professionnel se construit différemment et met à jour un autre type d'obstacle.

Nous repérons le deuxième obstacle chez Anne-Laure. Ils se traduit dans les modèles opératifs et correspond à une troisième forme de construction du problème qui minore le pôle de l'apprentissage et des élèves.

Nos résultats présentent également des points de convergences avec ceux de Ouitre mentionnés au paragraphe 7.7.3. Les parcours des enseignantes peuvent se lire au filtre des paliers de professionnalité définis par ce chercheur. Pour ne citer qu'un exemple appuyons-nous sur la première tentative de Ludivine. La réponse experte que constitue l'organisation collective de la défense et l'analyse en creux de l'activité des élèves que révèlent les données/contraintes recueillies apparaissent comme autant d'indices qui font de Ludivine une « enseignante techniciste, proposeuse de solutions décontextualisées ». Ceci la place au palier 2 de professionnalité définis par Ouitre. L'intention qu'elle manifeste dans la tentative 2 de mettre les élèves en activité en agençant des choix concrets et en focalisant sa propre activité sur l'appropriation de la situation par les élèves et en veillant à faire émerger des besoins la projette au palier 3, celui d'une « enseignante créatrice de dispositifs présentant une certaine problématique ». Loin d'un profil général de l'enseignant, nos résultats mettent en avant des modes de fonctionnement précis au regard de prise en charge d'un problème professionnel. Ils les interprètent en termes de modèles opératifs en identifiant les mises en relation volontaires et celles qui restent plus aléatoires effectuées par les enseignantes pour faire fonctionner le système didactique.

15.2.2 Le développement du cadre de la problématisation technique dans le cadre de la formation des enseignants

Notre développement théorique a inscrit les régulations d'apprentissage et plus particulièrement les mises en langage dans une activité technique en lien avec l'activité d'apprentissage des élèves : c'est une activité qui recèle une dimension technico-didactique.

Par ailleurs nous avons développé le cadre de la problématisation technique pour penser la formation et le développement professionnel. L'enjeu est maintenant de discuter cette option à partir de nos résultats.

15.2.2.1 Résister à l'attractivité de la solution pour construire de nouvelles nécessités

Le premier point renvoie à la tension qui apparaît entre l'attractivité de la solution concrète inhérente aux activités techniques et la mise en attente de cette solution, au profit de la construction de raisons, caractéristique du processus de problématisation. Développer le cadre de la problématisation technique dans la formation des enseignants nous contraint à prendre en compte cette tension. Dans notre cadre, le développement professionnel se fonde sur la construction de nouvelles nécessités revêtant un certain degré d'apodicticité et se référant à des théories, combinées à l'évolution de la construction des données depuis les données de la situation et leur caractère anecdotique vers les données du problème. Les résultats que nous proposons montrent que, même si elles évoluent, les nécessités demeurent majoritairement implicites au cours du processus de formation. Delphine et Anne-Laure énoncent quelques nécessités thématiques. On ne recense aucune donnée théorisée au cours du processus de formation chez aucune de quatre enseignantes. L'explicitation du « pourquoi c'est ainsi et cela ne peut pas être autrement » n'émerge pas spontanément et finalement n'émerge quasiment jamais comme le montre l'exemple qui suit. Delphine récuse le statut de mise en langage dans une technique alternative au cours de l'ETC 2. L'effet escompté dans cette technique est d'envisager les scores de la partie si les défenseurs restent statiques. La mise en langage mise en débat a une fonction projective que conteste Delphine. La nécessité de s'appuyer sur l'expérience dans une perspective de retour sur l'action est au travail dans l'échange avec le chercheur, elle restera cependant implicite et ne sera jamais fondée par une théorie.

Ch : et alors pourquoi ? Je veux bien que tu m'expliques pourquoi tu as cette sensation-là.

D : ben parce qu'on revient pas sur le jeu vraiment. C'est la maîtresse qui change un peu la règle quoi.

Toutefois, la conduite de l'entretien par le chercheur joue un rôle non négligeable, car le protocole exigeait un questionnement autour de « qu'est-ce que tu en penses ? ». Cette interrogation invite le formé à prendre position par rapport à un choix concret effectué par un pair. Ce choix méthodologique visait la production de dynamiques de problématisation au travers de phénomènes de mises en relation de données et de nécessités. La question « pourquoi ? » n'a pas été posée de manière systématique, elle a plutôt été évacuée au cours de l'entretien. L'exemple cité plus haut relève de l'exception, mais ne produit pas non plus de nécessités explicites de la part de l'enseignante. Ces résultats nous ramènent à la question du

langage des enseignants et au discours qu'ils produisent dans le cadre d'entretien de formation. Nous la traiterons dans un paragraphe à suivre.

15.2.2.2 *Des stratégies de formation*

Le second point concerne les stratégies de formation liées à la mobilisation du cadre de la problématisation technique. Compte tenu de la forte attractivité de la solution développée dans le paragraphe précédent, la formation doit organiser les conditions de mise en attente de la solution pour que l'exploration des raisons puisse avoir lieu. C'est une des raisons d'être de l'Entretien Technique Controversé (L'ETC). Revenons maintenant sur ce format d'entretien mis en œuvre dans le protocole de recueil des données qui propose des solutions alternatives pour engager des dynamiques de problématisation. Il s'agit d'un jeu guidé par le formateur entre les différentes composantes, qui peut s'envisager selon d'autres stratégies comme le montrent Lebouvier, Ouitre et Briaud (2016). Les auteurs développent la notion de « configurations d'aide » entendue comme « des schémas momentanés de régulations didactiques » qui organise les jeux possibles autour des données, des nécessités et des solutions. Dans l'ETC, les solutions techniques sont montrées et leur mise en débat génère la production de données et de nécessités et parfois de leur articulation. La spécificité de l'ETC réside dans la temporalité qu'il installe en organisant des rendez-vous différents potentiellement porteurs d'épisodes de problématisation et générateurs de construction de nouvelles données et de nouvelles nécessités. La question de la temporalité inhérente à l'ETC prend en charge l'urgence de la solution en s'inscrivant dans un dispositif de formation sur le long terme et en ménageant au formé tour à tour les rôles d'analyste, de critique et de concepteur. Ces différents rôles renouvelés à plusieurs reprises dans le processus de formation sont autant d'occasions d'examiner le problème professionnel sous ses différents aspects, de revenir sur les choix concrets en les mettant en perspective au travers de diverses techniques de mise en langage, de les requestionner sous le filtre des nécessités qui norment la pratique de chaque enseignante, de les rediscuter pour les affiner ou au contraire en percevoir les limites et les abandonner. Ces multiples rendez-vous qui remettent sur l'établi le problème professionnel ont l'intérêt de maintenir la vitalité de celui-ci en ne le déclarant jamais résolu. Le dynamisme des parcours qui, même s'ils se caractérisent par de la continuité, s'enrichissent, précisent les choses, atteste de cette vitalité.

Notre étude montre également des dynamiques de problématisation complètes et incomplètes, malgré la mise en place d'un scénario long de formation qui anticipe les changements de rôles du formé au travers des solutions mises en débat et des interventions du formateur dans l'ETC.

Ceci peut s'expliquer par une focalisation sur les données de la situation qui confère à l'anecdote et empêche d'accéder à la construction de normes partagées constitutives d'un exemple exemplaire au sein d'une communauté comme nous l'avons développé dans notre paragraphe 7.8.1. Là encore, la question du temps apparaît comme cruciale pour permettre aux formés d'entrer dans un processus de problématisation. Percevoir un problème, l'identifier comme fécond, construire une communauté autour de cette énigme partagée et produire des normes explicites à partir de nécessités ne peut se concevoir que dans la durée.

Selon nous, problématiser en formation se conçoit sur une temporalité longue.

15.2.2.3 Des nécessités qui résistent à l'opérationnalisation

Un dernier point est à mettre en évidence et émerge du décalage perçu entre les nécessités mobilisées au cours de l'examen des techniques alternatives et celles qui sont effectivement prises en charge dans les tentatives et les hypothèses. À titre d'exemple, nous proposons une courte analyse de l'extrait qui suit issu de l'ETC 2 de Gladys. Elle discute avec ses collègues un choix concret de support sur lequel sont notés les résultats de chaque joueur dans une technique alternative.

G : *ben c'est bien de noter. Moi je trouve que... Et puis là, ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui ait le mieux réussi*

ch : *oui donc c'est le côté euh... comment dire ? imparable*

G : *ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit.*

Gladys porte un jugement positif sur cette action (*c'est bien de noter*) puisqu'elle prend en charge implicitement la nécessité pour les élèves d'objectiver leur prestation (*ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui a le mieux réussi*) d'une part et d'autre part, le choix de support prend également en charge la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons (*ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit*). Pourtant aucune de ces nécessités ne sera reprise ou remise au travail que ce soit dans la tentative 2 ou même dans l'hypothèse 3. La conception de la relation langage/apprentissages moteurs qui se dessine au cours de l'ETC collectif et qui confère au langage le rôle de permettre l'exploration de nouvelles nécessités disparaît au profit d'une conception évaluative de cette relation comme le montre l'extrait qui suit issu de la séquence 5 de la tentative 2. Cette fois-ci, Gladys justifie le choix concret qu'elle a fait de regrouper les élèves en petits groupes.

G : ils avaient déjà manipulé la grande affiche en déplaçant XXX les gendarmes et voleurs. Et là, je voulais un peu reproduire sur une feuille, mais en plus petit groupe par ce que quand on est en classe ben tout le monde ne participe pas. En plus petit groupe, pour arriver à voir si tout le monde avait compris comment ça fonctionnait.

Dans cet extrait la relation langage/apprentissages moteurs n'existe plus dans l'exploration et la mise à jour de nouvelles nécessités à prendre en compte pour agir, mais dans la mise en mots de solutions éprouvées comme garantie de leur appropriation. L'opérationnalisation de la nécessité construite précédemment au cours de l'ETC collectif n'a pas lieu.

Ce sont ces phénomènes qui nous permettent d'identifier des résistances chez les enseignantes.

15.2.3 Le repérage du genre de discours des enseignants

S'il existe des travaux de recherche qui explorent le langage des enseignants du point de vue de la construction du savoir en classe, peu s'attachent au langage oral des enseignants dans la construction de savoirs professionnels. Notre travail met sous observation le langage des enseignants en formation en mobilisant la notion de genre dans une conception sociale et dialogique du langage partagée par plusieurs cadres théoriques, dont celui de la clinique de l'activité. Cependant, nous observons l'évolution du discours dans une perspective de dynamique argumentative liée à un dispositif de formation. Dans ce cadre, le langage témoigne de l'avancée de la problématisation technique au travers de la mobilisation de nouvelles données et nécessités. Nous avons formulé l'hypothèse que le développement professionnel s'accompagne de mouvement dans le genre de discours que l'enseignant mobilise pour parler de son activité didactique. Nous établissons une proposition quant à la spécificité du discours propre au groupe social des enseignants et la qualifications de technico-didactique dans la mesure où ce genre de discours reflète la nature de l'activité de l'enseignant en formation. De notre point de vue, ce genre de discours est lié à la formation des enseignants que l'on peut considérer comme une instance de construction de communauté discursive technico-didactique, au même titre qu'elle est une instance de construction de communauté didactique professionnelle (paragraphe 7.8.1).

Le discours ne s'inscrit pas d'emblée dans le genre technico-didactique, qu'on peut concevoir comme un discours abouti. L'enseignant met ce genre technico-didactique au travail, fait des tentatives au travers des argumentations déployées qui le rapproche ou l'éloigne, mais rend

compte, dans l'interaction, des conceptions du savoir enseigner mobilisées et de leur évolution en construisant des objets de discours et des schématisations.

Ainsi, nos résultats montrent quatre évolutions différentes du genre de discours, pour rappel :

1. Dans le parcours 1, le discours de l'enseignante reste pédagogique.
2. Dans le parcours 2, le discours de l'enseignante passe de technico-pédagogique à technico-didactique.
3. Dans le parcours 3, le discours reste technico-pédagogique.
4. Dans le parcours 4, le discours passe de pédagogique à technico-didactique.

Là encore, nos résultats présentent une certaine forme de cohérence avec les paliers de professionnalité décrits par Ouitre.

Le palier 1 (l'enseignant organisateur) est repérable à la mobilisation de causes externes pour expliquer l'échec de son projet. Dans cet extrait de l'ETC1, Gladys met en discussion le choix concret « une fois par semaine » comme fréquence des mises en langage. Les mises en langage sont associées au créneau de gymnase dont dispose la classe.

*ben **une fois par semaine**, c'est vrai que... y'a des semaines des fois la salle elle est fermée, en plus. Donc ça fait des fois 15 jours pour se rappeler des règles, se rappeler des... **Pour reprendre quelque chose avec eux, c'est pas toujours évident**. C'est vrai qu'il faudrait pouvoir faire deux fois, mais c'est la salle la plus idéale pour faire gendarmes et voleurs.*

Dans cet extrait, Gladys explique que la difficulté à animer la mise en langage est imputée à la fréquence de la disponibilité de la salle de sports sans envisager de déconnecter la mise en langage de l'action du point de vue du lieu.

Dans l'extrait suivant, toujours issu de ces commentaires sur la tentative 1 au cours de l'ETC 1, le manque d'adhésion des élèves aux questions qu'elle leur pose pour faire verbaliser des « stratégies » explique l'échec de son projet, constituant à nouveau une cause externe.

***eux, c'est qui a gagné ? Qui a perdu ?** Eux, ils en reviennent à chaque fois à ça..*

L'avancée ou la réussite du projet de l'enseignant indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves semble se traduire dans le genre de discours pédagogique dans ce cas précis.

La tentative 2 révèle également un mode de fonctionnement d'enseignante au palier 1 avec des indices différents. Gladys met en discussion le choix concret de travailler avec un petit groupe d'élèves.

oui, c'est toujours... en général, j'essaie de faire participer tout le monde. Et, et c'est quelque chose qui me construit moi. J'aime que tout le monde participe

Du point de vue du genre du discours, le constat est le même. Les références sont massivement ancrées dans les mondes du quotidien et l'enseignement, les sports collectifs font défaut. Le discours pédagogique est orienté vers la mise en place d'un choix concret de regroupement pour assurer la participation des élèves, sans rechercher l'efficacité. Gladys est organisée par la quantité d'action des élèves du point de vue de leur prise de parole, indépendamment de leur activité d'apprentissage en sports collectifs.

Dans le cas de Gladys, la persistance d'un mode de fonctionnement d'une « enseignante organisatrice » croise la persistance d'un discours pédagogique. Ces corrélations nous invitent à la prudence puisqu'il s'agit d'un seul cas.

15.2.4 Les mises en langage du point de vue des élèves

Les progrès des élèves sur le plan des sports collectifs comme sur le plan langagier constituent un point aveugle de notre travail et sans doute une limite importante. La notion de mise en langage est ici construite du point de vue de l'enseignant. Nous proposons dans ce paragraphe d'envisager les outils d'analyse qui auraient pu être mobilisés pour traiter cet aspect et mettre en parallèle les choix d'enseignement et les processus d'apprentissage. De notre point de vue, le double mouvement entre les apprentissages en sports collectifs et les apprentissages langagiers impliquent de regarder s'il existe effectivement une symétrie ou non entre les deux types de savoirs. Dit autrement, et pour continuer à nous inscrire dans l'option didactique proposée par Mérand, les élèves qui progressent en sports collectifs et construisent des savoirs tactico-techniques permettant de créer de la certitude chez les partenaires et de l'incertitude chez les adversaires progressent-ils symétriquement dans la manière dont ils expriment ces savoirs ? Parallèlement, est-ce que le fait de mettre ces savoirs au cœur de situations langagières impacte leur construction en actes ?

Compte tenu de nos questions de recherche centrées sur les mises en langage, notre recueil de données n'a pas porté sur des temps de mise en œuvre des situations de sports collectifs proposés. En revanche, nous disposons de données concernant les productions langagières des élèves dans les différentes mises en langage. Nous proposons de soumettre deux extraits de

mises en langage pour progresser en sports collectifs au travers de filtres d'analyse qui concerne les aspects épistémiques et leur traduction langagière. Pour ce faire, nous mobilisons le concept de communauté discursive scolaire développé par Jaubert (2007).

15.2.4.1 *Mises en langage et communauté discursive scolaire*

Au cours de notre développement théorique, nous avons évoqué les travaux de Bronckart qui étayent largement la conception interactionniste et culturelle du langage sur laquelle se fonde notre travail. Pour autant, il convient maintenant d'interroger cette dimension à l'échelle de la classe, à l'école maternelle, en EPS.

Jaubert (2007, p. 105) indique qu'une « communauté socio-discursive a une histoire et une culture. Elle se définit par son activité, ses pratiques sociales des valeurs cognitives indissociables des productions langagières développées au sujet des pratiques, des critères de pertinence épistémique structurant ces valeurs et générant du dicible ainsi que des valeurs pragmatiques, concernant notamment les interactions sociales et par conséquent les contrats de communication socialement négociés ». Les savoirs scolaires tels que nous les définissons, en lien avec des pratiques sociales des références et produits d'une transposition didactique entretiennent des liens étroits avec des communautés socio-discursives. Toutefois, puisque nous nous situons dans le cadre de l'école, espace d'apprentissage s'il en est, nous considérons que chaque discipline va s'inscrire dans une communauté socio-discursive en construction. Il y a là un véritable défi pour l'école et les enseignants qui mérite d'être relevé dans une perspective d'égalité des chances qui est la nôtre.

Jaubert, Rebière et Bernié (2012) développent le concept de communautés discursives disciplinaires scolaires. Ce concept s'adosse sur le travail de Bronckart (2001) qui montre que le langage est un moyen d'agir. Chaque sphère d'activité se construit un usage relativement stable de la langue avec des contenus liés aux savoirs, des activités langagières, et des moyens linguistiques qui lui sont propres, des genres de discours.

Nous avons eu l'occasion de préciser dans le chapitre 1.5 quels usages pourraient être faits du langage en sports collectifs. En EPS d'une manière générale, la recherche de l'efficacité prévaut dans la mesure où l'on se situe dans une sphère de savoirs techniques. L'enjeu de l'activité est de résoudre des problèmes concrets, de manière originale, en intervenant sur la situation. On construit et mobilise des savoirs techniques d'abord issus de l'expérience motrice. Par conséquent, une forme de langage technique devrait se déployer en EPS. Ce dernier permettrait alors une reconfiguration de la pensée organisée par l'action dans un contexte donné. Il serait un vecteur de la transmission de connaissances pour que celles-ci accèdent au statut de savoirs.

Les formes linguistiques du langage en EPS devraient refléter sa fonction. Elles mettent en mots l'action, mais aussi les nécessités à prendre en compte pour agir. Elles peuvent témoigner d'une activité d'analyse a posteriori ou d'anticipation a priori en mobilisant un lexique précis et une argumentation spécifique en lien avec la recherche d'efficacité. C'est autour de ces enjeux que naît une communauté discursive disciplinaire scolaire. Pour autant, les mises en langage que nous avons pu mettre sous observation répondent-elles toujours à ces critères ?

Allons plus loin dans notre approche ce que serait une communauté discursive disciplinaire scolaire en EPS à l'école maternelle. Elle va se concentrer sur cette fonction de recherche de l'efficacité et va développer une argumentation dans ce registre technique. Cette référence à l'argumentation nous renvoie à la facette pragmatique du langage dont nous parle Bruner. Que veut-on faire avec des mots dans le cadre des mises en langage pour progresser en sports collectifs à l'école maternelle ?

Nous l'avons dit, la visée est de faire vivre les contenus d'apprentissage, mais aussi d'en partager la signification. A ce titre, les travaux de Grize et la notion de schématisation présentent une compatibilité avec le concept de communauté discursive scolaire. Argumenter n'est pas, dans une communauté discursive disciplinaire scolaire, synonyme de convaincre à tout prix son interlocuteur ou de mobiliser tous les moyens de persuasion, mais d'agir sur lui en lui proposant de partager une certaine vision d'un objet, en rendant saillantes certaines facettes de l'objet dont on parle et en en gommant d'autres. La schématisation est le moyen de mettre en scène un objet de discours en lui faisant subir une succession d'opérations. C'est finalement le destinataire de la schématisation qui en construit le sens en fonction de ses finalités de lecture et de ses propres représentations.

Les communautés discursives disciplinaires scolaires témoignent de pratiques langagières en construction. Pour les situer dans le cadre vygotskien du développement, nous dirons qu'elles permettent à la pensée des élèves de se réaliser dans le mot puisque pensée et langage ne se superposent pas. Cependant cette réalisation nécessite des tentatives, des essais, la production de discours de travail ainsi que l'indiquent Jaubert, Rebière et Bernié (2012), qui au sein de la communauté de la classe vont permettre la reconfiguration de la pensée. La dimension sociale s'incarne dans deux dimensions. D'une part, les échanges entre pairs participent à cette reconfiguration. D'autre part, l'intervention de l'enseignant rend possible ce travail d'objectivation qui n'apparaîtrait sans doute pas sans lui.

Ainsi posé le cadre des communautés discursives disciplinaires scolaires, l'enjeu est maintenant de soumettre des mises en langage au double filtre des apprentissages en sports collectifs et à

celui des apprentissages langagiers au travers d'outils issus des travaux de Bruner de la construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire.

Mise en langage Ludivine (à la fin de la tentative 2 qui a été consacrée à permettre à Pierre d'entrer dans l'activité)

Voici en extrait de mise en langage en moyenne section, avant l'action à partir d'une maquette sur laquelle figurent les espaces de jeu et des figurines mobiles pour symboliser les joueurs (L → Ludivine, E → élève, Zack → prénom d'un élève).

L : est - ce que c'est dangereux de passer à côté les loups ?

*E : Mais si **ils regardent pas** où va le cochon.*

Zack : les loups ils regardent pas où il va le cochon.

M :: il va regarder où le loup ?

*Zack : **il est ailleurs.***

E : ah, il est ailleurs ? Comment on peut le faire regarder ailleurs ? Comment tu pourrais faire occuper le loup pour qu'il regarde ailleurs ?

Zack : si on prend quelque chose en faux, et qu'il nous touche le loup. « Non, j'ai rien dans la main ». (...)

*L : les loups vont attraper le petit cochon qui a fait la ruse, et qu'est ce que vont faire les autres cochons, **pendant ce temps-là** ?*

*Zack : ils peuvent passer **en haut.***

Dans cet extrait, Zack, propose une solution pour peser sur le rapport de forces en créant de l'incertitude chez les défenseurs (les loups) et en leur proposant un indice erroné afin de permettre à un partenaire de progresser vers la cible. Du point de vue épistémique, le savoir progresse au cours de cet extrait. La référence est largement ancrée dans le fictionnel. La dimension temporelle, cruciale dans l'action est prise en charge du point de vue langagier par l'enseignante (**pendant ce temps-là**).

Si l'on mobilise des outils langagiers en référence aux travaux de Bruner, on observe que l'enseignante intervient sur la dimension sémantique du langage laissant à la charge de l'élève la dimension pragmatique (proposer une solution technique) et syntaxique.

Cette mise en langage s'inscrit-elle dans la construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire ? L'objet du discours est la défense (les loups). Cet objet va subir des

opérations successives d'actualisation qui vont permettre à Zack d'inscrire son discours dans le traitement d'un problème concret (choisir une trajectoire en fonction des informations qu'il prend sur la défense). Les contenus disciplinaires renvoient à de l'espace (ils regardent pas, il est ailleurs) mis en relation avec du temps (pendant ce temps-là) et avec l'action du joueur. Ils sont mobilisés pour produire une solution concrète et originale : leurrer la défense pour dégager un couloir d'accès direct à la cible pour l'attaque. Ici la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces dans le temps et dans l'espace oriente la discussion.

La syntaxe est approximative, comme cela arrive souvent lorsqu'on se situe dans le domaine du langage oral, le lexique est usuel, mais cette mise en langage propose un projet d'action concret raisonné qui prend implicitement en compte des nécessités en sports collectifs. Cette production langagière qu'on peut qualifier de germe de discours tactico-technique est orientée vers l'efficacité de l'action et la construction d'une nécessité. Elle se distingue de ce que Jaubert (2007, p. 190) nomme une chronique majoritairement organisée par la chronologie où les liens entre les éléments (but, circonstances, agents, issue) se tissent selon un modèle d'histoire. Cet extrait présente les caractéristiques d'un genre de discours en construction vecteur d'une communauté discursive scolaire disciplinaire au sein du groupe d'élèves impliqués dans la mise en langage.

Analysons maintenant un second extrait.

Mise en langage Delphine tentative 1

Il s'agit cette fois d'une mise en langage dans le gymnase, à la fin de la séance d'EPS où ont eu lieu deux parties de « gendarmes en voleurs ». Les scores ont été relevés par l'enseignante au cours du match. Nous sommes toujours en moyenne section. (D → Delphine, Louane et Lucas → prénoms de deux élèves).

D : si on parle du jeu, du match qu'on vient de faire, c'est pas seulement pour entendre « moi j'ai fait ci, moi j'ai fait ça ». On va plutôt essayer de parler de ce qu'on fait les voleurs et de ce qu'on fait les gendarmes.

Louane : c'est nous qui a gagné

D : déjà, oui Louane, on va parler de la fin du match. Pourquoi tu dis ça Louane ? Toi tu faisais partie de l'équipe des gendarmes, Pourquoi tu dis c'est nous qui avons gagné ?

Louane : Parce que y'en avait qu'un et puis tous les autres ils étaient en prison.

D. Il n'y avait plus que Martin en liberté.

Lucas : ça devait être nous...

D : Donc attends deux minutes, Louane a raison quand elle dit ce sont les gendarmes qui ont gagné puisqu'il n'en restait qu'un en liberté. Mais j'ai vu Valentin qui n'était pas content dans la prison, qui disait « personne vient me libérer ». Mais forcément, Lucas s'il ne restait plus que Martin...

Lucas : il aurait pu délivrer Valentin.

D : Qu'est-ce que t'en penses Martin ?

Lucas : ça aurait été trop dur pour lui.

D : c'est un petit peu dur quand on se retrouve plus que tout seul.

Dans cet extrait, Louane fait état du résultat du match et Lucas fait porter la responsabilité de l'échec des attaquants à un joueur (Martin). Du point de vue épistémique, le savoir ne progresse pas. L'enjeu n'est pas explicitement d'évaluer le rapport de forces ou de tenter de le modifier. Les références sont là encore ancrées dans le monde du fictionnel.

Si l'on mobilise les outils de Bruner, on observe que les interventions de l'enseignante visent la composante syntaxique du langage en reformulant les énoncés de Louane avec le pronom « nous ». Elles visent également la composante pragmatique en demandant l'avis de Martin. Cependant Delphine laisse Lucas s'emparer de la parole, orienter la mise en langage du point de vue sémantique.

Cette mise en langage s'inscrit-elle dans la construction d'une communauté discursive disciplinaire scolaire ? L'objet du discours est « Martin en liberté ». Cet objet va subir des opérations d'actualisation sans pour autant l'inscrire dans le traitement d'un problème concret. Des éléments renvoient à la gestion d'un rapport de forces (gagné/perdu...), mais aucune mise en relation ne s'esquisse. Cette mise en langage ne propose pas l'examen de nécessités référées aux sports collectifs dans le traitement d'un problème. Le discours se généralise et apparaît plus éloigné que le précédent d'un discours tactico-technique.

15.2.5 Mise en langage et rapport au savoir

Nous souhaitons maintenant mettre en relation nos résultats avec l'approche socio-linguistique des travaux du GFEN et du groupe ESCOL. Passerieux (2014, p. 11) rappelle que « devenir élève, c'est entrer dans un univers où les objets d'apprentissage préexistent à toutes les histoires individuelles, mais sont approchés, voire appropriés, de manière fort inégale selon l'origine

sociale des enfants ». Le rôle de l'école, dès la maternelle est de prendre en compte ce que sont les élèves avec leurs différences, y compris culturelles pour permettre à tous de s'emparer des contenus disciplinaires. En mobilisant une conception des apprentissages scolaires en prise avec des savoirs liés à des pratiques culturelles, notre approche promeut la mise à la disposition des élèves de savoirs qui ont un sens et ce, le plus tôt possible dans la scolarité. Leur dimension technique doit permettre leur adaptabilité pour que chacun des élèves soit impliqué, sollicité et progresse. La notion de palier permet cette adaptabilité en maintenant le sens de l'activité mais en confrontant chaque élève à des problèmes à leur mesure.

Les travaux de Bautier (2001, p. 117 -161) et d'autres avant elle tel Bernstein par exemple, ont montré une corrélation entre la difficulté scolaire de certains élèves issus des milieux les plus populaires et leurs pratiques langagières éloignées des attendus scolaires. Nos résultats montrent que les mises en langage ne mettent pas systématiquement le savoir et les contenus disciplinaires au cœur des transactions. Elles ne rompent pas toujours avec des pratiques langagières scolaires centrées sur une communication du quotidien et empreintes de convivialité dans le souci exclusif de socialiser qui traduirait « Une école maternelle qui doit garder son identité par rapport à l'école élémentaire » (Bautier, 2006, P.81) telle que nous l'avons évoquée dans les paragraphes de notre première partie. Le parcours de Gladys qui se cristallise autour de l'expression des élèves est une illustration de cette conception de l'école maternelle. Or, nous nous inscrivons dans une conception de l'école maternelle qui mobilise des savoirs adossés à des pratiques sociales de référence qui ont fait l'objet d'une transposition didactique en prenant en compte leur dimension langagière.

Pour les élèves et *a fortiori* pour les plus jeunes, les savoirs enseignés à l'école relèvent de l'inconnu quels que soient les disciplines ou les domaines d'apprentissage. Les mises en langage, si elles s'inscrivent dans une forme de parler/penser/agir propre à un groupe social peuvent offrir une rupture avec tous les milieux sociaux ce qui pose le principe d'une transformation langagière pour tous, même si les élèves présentent des différences. Il ne s'agit pas d'apprendre à « parler comme... » mais de mobiliser le langage dans une perspective fonctionnelle et transformatrice pour apprendre dans une discipline, en l'occurrence l'EPS en ce qui concerne nos travaux.

Bautier (2006, p. 164) souligne l'exotisme que représente pour certains élèves que de parler d'évènements passés, d'évoquer comment on a fait, de mettre des mots sur ses pensées ou ses idées. Dans le cas des mises en langage en sports collectifs que nous étudions, le rapport avec

l'action qui vient de s'effectuer ou qui va s'effectuer peut être une occasion d'offrir un enjeu authentique à la communication.

Bautier met en évidence des malentendus possibles à l'école maternelle en ce qui concerne les situations langagières. Les injonctions à « ne pas bouger » par exemple peuvent donner à croire à certains jeunes élèves que c'est ce que l'on attend d'eux à l'école et les assimilent à « se taire ». En ce qui concerne les mises en langage, nous émettons l'hypothèse que les actions sur la situation, en particulier le recours à des maquettes ou à des films, aident l'élève à situer ce dont on parle en lui permettant a minima de revisualiser les espaces de jeu. Par ailleurs, la technique en elle-même, si elle ne s'accompagne pas du discours de l'enseignant sur la « manière de faire avec le langage » pour reprendre l'expression de Bautier, ne suffit pas à lever les malentendus. L'explicitation en termes choisis de ce qui est attendu du point de vue cognitif et du but poursuivi doit accompagner les mises en langage. Les résultats que nous produisons montrent que l'activité de l'enseignante n'est pas toujours questionnée ce qui peut laisser la place à des malentendus. De ce point de vue, le parcours d'Anne-Laure apparaît comme significatif.

Bautier encore met en évidence comment certaines pratiques langagières en classe entretiennent le flou quant à l'objet dont on parle, en montrant systématiquement ce que l'on désigne ou en manquant de vigilance quant à la dénomination. Si elles se centrent sur les contenus disciplinaires comme la tentative 2 de Delphine, les mises en langage délimitent ce dont on parle et rendent plus aisée la conduite de ces situations langagières par les enseignants, favorisant par exemple les reformulations par les élèves qui aident à préciser de plus en plus le propos et à partager les significations.

15.2.6 Intérêts et limites de la notion de mise en langage

Revenons pour finir sur cette notion un peu nouvelle de mise en langage sur laquelle nous appuyons nos travaux de recherche. Le paragraphe 1.5 proposait une première délimitation du concept que nous rappelons ici. Nous définissons les mises en langage comme des réponses techniques et raisonnées à un problème professionnel. Elles s'observent au travers du lien qu'elles entretiennent avec les savoirs en jeu et les contenus disciplinaires. La notion de mise en langage s'appréhende sur l'idée d'un double mouvement entre le langage et les apprentissages disciplinaires. S'il faut parler pour apprendre dans les disciplines, apprendre dans les disciplines permet aussi de manipuler avec plus de dextérité des conduites langagières spécifiques. Cette définition présente deux facettes. La première facette concerne l'élaboration de solutions techniques raisonnées par les enseignants. De ce point de vue, notre travail

exploratoire et le cadre de la problématisation technique donnent accès aux solutions construites et aux nécessités qui les fondent. Par ailleurs, elles révèlent la manière dont les enseignants décodent l'activité d'apprentissage de leurs élèves dans l'articulation des données et des nécessités selon leur propre grille de lecture. Pour autant, force est de constater que les résistances que nous avons mises à jour éloignent certaines des solutions produites par les enseignants des contenus disciplinaires et des savoirs en sports collectifs. Dans certains cas, d'autres types de nécessités prennent l'ascendant sur celles qui se réfèrent à une conception fonctionnelle des sports collectifs et à questionner leur statut. Une tension apparaît dans notre définition des mises en langage du point de vue des enseignants entre un cadre pour lire et comprendre la manière dont les enseignants sollicitent le langage des élèves pour qu'ils progressent en EPS ou un format plus précis de régulation des apprentissages. Ceci nous amène à la seconde facette de notre définition des mises en langage qui concerne cette fois-ci les élèves et les traces de construction du savoir que révèlent leurs productions langagières. Finalement, c'est dans cette interaction entre une technique problématisée et des indices de construction de savoirs raisonnés au travers de l'examen de données et de nécessités que se délimite maintenant et de manière plus marquée l'objet mise en langage. Ces contours renouvelés et précisés de la notion de mise en langage nous conduisent à tracer des perspectives pour la formation et la recherche en conclusion de notre travail.

Conclusion : limites et perspectives

Le croisement de constats institutionnels, de résultats de recherche, d'intuition professionnelle nous a engagé dans ce long travail de construction, de mise sous observation, d'analyse et de rédaction. La mise en place de cette recherche avec ses aspects collaboratifs croise à la fois une volonté de compréhension et de transformation des pratiques enseignantes pour mieux mobiliser le langage des élèves de l'école maternelle pour apprendre en sports collectifs. A cet égard, nous nous sommes dotés d'un outillage théorique croisant trois cadres : celui de la didactique des sports collectifs, celui de la problématisation technique et celui des sciences du langage. Cet outillage théorique nous a permis de penser l'activité de l'enseignant en formation sur un objet précis : les mises en langage pour progresser en sports collectifs. Revenons sur ces trois cadres. Nous nous situons dans une perspective didactique orientée par l'activité d'apprentissage des élèves ou des enseignants en formation. Même si notre recherche interroge les pratiques enseignantes, l'identification des savoirs à faire construire par les élèves est incontournable. En effet, notre conception didactique de l'activité enseignante envisage la gestion du couple enseigner/apprendre, le cœur du métier, comme la gestion d'un système dont les trois pôles génèrent des logiques hétérogènes : une logique du savoir, une logique de l'élève et une logique sociétale où les représentations de l'école maternelle issues de son histoire particulière pèsent. Le premier cadre de la didactique des sports collectifs avec notamment les travaux de Mérand a cerné ces savoirs et a été le premier maillon pour comprendre une transposition didactique des jeux traditionnels traités comme des sports collectifs pour l'école maternelle. Par ailleurs, comprendre les pratiques enseignantes suppose d'identifier quelles conceptions du savoir ils mobilisent pour faire fonctionner le système didactique.

Le deuxième cadre de la problématisation technique issu des travaux du laboratoire du CREN nous permet d'appréhender des dynamiques de transformation chez les enseignants en posant pour principe que les savoirs professionnels de l'enseignant sont des savoirs techniques qui apporte une solution à des problèmes issus de l'interaction des trois logiques hétérogènes du

système didactique dont nous avons fait état précédemment. La controverse est un moyen pour entretenir les dynamiques.

Le cadre des sciences du langage donne un accès plus fin encore à ces dynamiques de transformation, aux éléments concrets issus de la controverse mis en tension au cours d'entretien de formation, dans une perspective argumentative avec des outils d'analyse différents.

Ces repères théoriques ont fondé un outil d'analyse permettant de mettre à jour les parcours d'enseignantes de l'école maternelle au cours d'un scénario de formation problématisant. L'identification de conceptions différentes des sports collectifs, de l'école maternelle, de l'apprentissage et de la relation langage/apprentissages et moteurs et surtout des relations que les enseignantes établissent de manière raisonnée ou pas balise des hypothèses de parcours et nous ont conduit à mettre en évidence des points de résistance en termes d'obstacles. La notion d'image opérative apparaît comme un outil de compréhension de ces évolutions.

Il convient maintenant d'avancer les limites de notre travail de recherche puis d'envisager les perspectives qu'il peut ouvrir en termes de recherche et de formation.

16.1 Les limites méthodologiques du travail d'investigation

Nous souhaitons dans les lignes qui suivent mesurer les limites méthodologiques de notre recherche. En premier lieu, nous avons déjà évoqué dans la partie précédente dédiée à la discussion, le manque de référence lié à l'impact des mises en langage sur l'activité d'apprentissage des élèves et sur leurs progrès dans le domaine des sports collectifs et dans le domaine langagier. Nous sommes bien conscients que dans une approche didactique de la formation, les pratiques enseignantes ne valent d'être observées qu'au regard et dans l'intérêt de l'activité d'apprentissage des élèves. Par ailleurs les nouveaux contours que nous venons de déterminer pour les mises en langage plaident pour une prise en compte appuyée des productions langagières des élèves. Néanmoins, il nous a fallu faire des choix méthodologiques qui ont orienté notre regard vers les enseignantes, l'activité de problématisation qu'elles développent dans un dispositif de formation et l'impact de ce dispositif sur les techniques de mise en langage qu'elles élaborent et qu'elles animent dans la classe. Nous reviendrons sur cette première limite pour envisager de nouvelles perspectives de recherche.

La deuxième limite que nous voulons mettre en avant concerne le caractère implicite des nécessités qui laisse une large part à l'interprétation et qui pourrait parfois trahir ce qui anime réellement le sujet. C'est à ce titre que nous ne nous prononçons que sur des hypothèses de

parcours. Deux pistes d'explication méritent d'être développées concernant cette limite. Nous avons déjà évoqué la forte attractivité qu'exerce la solution dans des activités techniques ou techno-didactiques dans le cas qui nous préoccupe. Malgré toutes les précautions prises dans le protocole et le fait de soumettre au débat des solutions, cette attractivité demeure très vive et conduit parfois les enseignantes à se positionner sans remonter explicitement à ce qui fonde leur jugement ou de manière très superficielle. À titre d'exemple, analysons l'extrait qui suit issu de l'ETC 1 de Gladys. Elle commente le choix d'une enseignante de mettre les élèves en langage dans la classe, dans un extrait vidéo.

*Ch : alors que tout à l'heure on était dans les 2 cas, c'était entre 2. C'était au milieu. Et est — ce qu'il y a... tu m'as dit les points communs : on toujours sur des questions de la maîtresse... ça c'est sûr. Qu'est-ce que tu en penses de la technique qu'elle met en œuvre ? **Qu'est ce que tu en penses de ce que tu viens de voir ?***

G : je trouve ça bien. Je le fais de temps en temps... mais souvent j'ai l'impression moi quand je le fais en classe, le temps qu'on aille à la salle, des choses ont été... on est obligés de recommencer dans la salle. Pas tout ! On est obligé de recommencer une partie pour se rappeler. Mais ça permet aussi de partir... on sait ce qu'on doit faire avant d'y aller. Donc je trouve ça bien.

Dans cet extrait, la nécessité pour les élèves de s'engager dans un projet explicite (*ça permet de partir... on sait ce qu'on doit faire*) apparaît de manière implicite et permet de dépasser le jugement de valeur ou la référence à sa propre pratique (*je trouve ça bien, je le fais de temps en temps*). Cependant, cette nécessité ne s'exprime pas en tant que telle et n'est pas fondée explicitement sur une théorie ou a minima sur un principe d'action. Ceci nous amène à interroger la conduite de l'entretien par le chercheur. Le protocole prévoit de provoquer l'expression de raisons à partir de la question « qu'est-ce que tu en penses ? ». Ce questionnement peut apparaître insuffisant pour favoriser une mise en mots plus aboutie des nécessités. En bannissant le « pourquoi ? » à la suite du « qu'est-ce que tu en penses ? », nous nous sommes sans doute privés de développements plus poussés et d'un accès plus explicite aux nécessités qui orientent le regard des enseignantes pour examiner les actions sur la situation qu'elles mettent en œuvre ou que d'autres mettent en œuvre.

Les commentaires distanciés laissent apparaître une troisième limite méthodologique. Ils avaient pour but de faciliter le rôle de critique au regard des solutions alternatives. En effet, il peut être inconfortable d'émettre un jugement sur la pratique d'un pair et une enseignante peut

se l'interdire en présence d'un chercheur ou d'un formateur. Cependant, nous observons deux écueils. La tâche a parfois été détournée et les commentaires visaient le guidage de l'entretien plutôt qu'une prise de position par rapport à l'extrait vidéo. Par ailleurs, il subsiste parfois une réticence à entrer dans le rôle argumentatif d'opposant même dans le cadre des commentaires distanciés tant la gestion du problème professionnel lié à la mise en langage des élèves est perçue comme particulièrement ardue par tous.

Nous avancerons une quatrième et dernière limite au regard de l'ETC collectif au cours duquel semble-t-il jouent deux effets. Le premier effet est lié à des déséquilibres dans la quantité de paroles. Anne-Laure par exemple reste relativement effacée au cours de l'ETC. Le second effet est celui du groupe qui s'associe pour produire une hypothèse partagée par tous. C'est le cas de l'équipe à laquelle appartiennent Anne-Laure et Delphine. Ni l'une ni l'autre ne mettront en œuvre l'hypothèse collectivement produite par le groupe.

Malgré toutes ces limites, nos travaux apportent quelques contributions à l'état actuel de la recherche en sciences de l'éducation. Les résultats que nous produisons et la proposition de scénario de formation problématisant qu'occupe l'ETC dans notre travail apparaissent comme des apports originaux. Ils ouvrent également des perspectives du côté de la formation et du côté de la recherche que nous nous proposons d'étudier dans les deux paragraphes qui suivent.

16.2 De nouvelles perspectives

A la suite de Carnel et Amade Escot⁸ (2015), nous considérons que l'articulation entre la recherche en éducation physique et sportive et la recherche s'avère incontournable. « Tout d'abord, au niveau de la formation, afin de présenter comment les résultats des recherches sur l'intervention en EPS peuvent éclairer les pratiques, poser de nouvelles questions aux formateurs et comment en retour ces derniers sont en mesure d'adresser aux chercheurs de nouvelles questions ouvrant ainsi à de nouveaux objets d'étude ». C'est dans ce double mouvement que nous situons les perspectives qu'ouvre notre travail.

16.2.1 Perspectives pour la formation

Plusieurs pistes émergent de notre travail et peuvent engager la réflexion des formateurs et orienter des stratégies de formation pour aider les enseignants d'école maternelle à mieux concevoir et faire vivre les situations d'enseignement/apprentissage dans la classe. Nous

souhaitons dans ce paragraphe développer trois aspects qui nous paraissent importants. En premier lieu, nos travaux questionnent le temps nécessaire à la formation et à la transformation des pratiques. Ensuite, ils interrogent la formation disciplinaire et notamment la prise en compte des aspects langagiers pour, de manière plus large, ouvrir des perspectives sur la prise en compte de l'école maternelle dans la formation initiale et continue des enseignants.

16.2.1.1 *Le temps de la formation et de la transformation*

Dans notre étude, les enseignantes, toutes expérimentées, ont été confrontées à un dispositif de formation long. Pour autant elles n'évoluent pas de manière spectaculaire. Cette dimension est à prendre en compte. A la suite de Lebouvier, Ouitre et Briaud (2016) nous considérons que la « problématisation n'est pas de l'ordre de "l'eureka", elle s'inscrit dans un processus de transformation qui demande du temps. Les aides à la problématisation doivent se penser dans une temporalité et dans les interactions entre les acteurs qui dynamisent ce processus ». Ce temps est nécessaire pour construire les normes psychologiques, professionnelles et épistémiques qui dessineront les contours de la solution et pour les partager au sein d'une communauté professionnelle didactique à l'échelle d'un dispositif de formation. C'est à partir de cette construction et de ce partage que peuvent se construire de nouveaux savoirs professionnels raisonnés se traduisant par la mobilisation de nouvelles nécessités et témoignant de développement professionnel. Pourtant, les formats dédiés et notamment les 18 heures d'animations pédagogiques prévues dans les Obligations Réglementaires de Services des enseignants du premier degré⁹ à la formation continue des enseignants offrent peu de possibilités de déployer des dispositifs de formation s'inscrivant dans la durée comme le scénario de l'ETC proposé dans notre écrit, s'ils sont pensés sur une seule année. Une conception pluriannuelle des plans de formation pourrait ouvrir des possibilités d'enchaînement de configurations de problématisation permettant de remettre au travail un problème professionnel en l'abordant du côté des données, des nécessités ou des solutions. Les formats de stage apparaissent également comme plus adaptés. Le temps de la formation initiale constitue également un espace où peuvent être mis en œuvre des scénarios de formation inscrits dans le temps pour articuler diverses configurations d'aide.

⁹ circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013

16.2.1.2 *La dimension langagière des disciplines*

Le langage est un objet de formation récurrent à l'école maternelle, cependant nos travaux laissent entrevoir de nouvelles pistes plus spécifiquement liées à la dimension langagière des disciplines, aux traces de construction de savoirs qui émergent dans les productions langagières des élèves et à la place du langage dans le processus d'apprentissage. Nous avons consulté bon nombre de plans académiques de formation sans trouver beaucoup d'offres dans ce sens à l'école maternelle. L'identification de traces langagières de l'apprentissage dans les disciplines mérite d'être explorée en formation, car elle favorise, selon nous, le double mouvement entre apprentissages langagiers et apprentissages disciplinaires. Il s'agit bien là d'une mobilisation du langage pour apprendre et réfléchir spécifique à l'école et qui peut être assez éloignée de certaines pratiques familiales. La formation des enseignants d'école maternelle sur ce point précis apparaît comme un levier pour réduire les inégalités. Si le paragraphe précédent ouvrait des perspectives du point de vue des dispositifs de formation, c'est vers les objets de formation que nous allons maintenant nous concentrer. Selon nous plusieurs voies se dessinent. Les lignes qui suivent en précisent quelques-unes.

Nos résultats montrent que la dimension langagière dans la gestion des situations d'enseignement/apprentissage est communément admise. Pour autant, elle est rarement voire jamais anticipée dans le travail de conception. Cela appelle plusieurs questions. Comment analyser les énoncés des élèves pour percevoir les traces de la construction de savoirs raisonnés ? Et du côté des enseignants, comment piloter les apprentissages dans une dynamique de problématisation et de mise à disposition de certains éléments pour en construire d'autres afin d'aider les élèves à apprendre ? Ceci nécessite d'abord un détour précis par les didactiques disciplinaires afin d'identifier et de s'appropriier les contenus disciplinaires à manipuler et à faire vivre dans ces situations langagières dédiées à la construction des savoirs dans les disciplines. Ceci nécessite ensuite de se questionner sur les indices langagiers de construction de savoirs que l'on peut saisir chez des élèves de trois à six ans et de se doter d'outils d'analyse pour les appréhender. Ceci constitue selon nous un autre objet de formation qui se concrétise dans le recueil et l'examen des productions langagières des élèves en posant la double question de ce qu'elles révèlent des savoirs en construction et de leur place dans le processus d'apprentissage.

Enfin, la question de la pratique sociale de référence est souvent au cœur des formations, mais la question du genre de discours dans lequel s'inscrit le savoir à construire est absente. Éclaircir

ce point en formation aiderait également les enseignants à mieux mobiliser le langage pour guider les apprentissages dans les disciplines.

16.2.1.3 *La formation des enseignants sur l'école maternelle*

Nous avons fait référence au début de notre étude au rapport IGEN de 2011. Ces conclusions combinées à la loi de refondation de l'école ont généré de nouvelles prescriptions institutionnelles. De nouveaux programmes sont mis en œuvre depuis septembre 2015, affirmant la spécificité de l'école maternelle au travers de quatre modalités d'apprentissage, dont le jeu, et la résolution de problèmes. La priorité donnée à l'acquisition du langage demeure incontournable qu'il soit objet de l'enseignement ou outil pour apprendre dans les disciplines. Des dispositifs particuliers disposent de moyens supplémentaires notamment pour favoriser la scolarisation précoce en éducation prioritaire. Toutefois, la question de la place de la formation semble assez mal définie. Le rapport souligne que « les formes particulières de l'enseignement en maternelle s'apprennent et ne se déduisent pas des didactiques disciplinaires propres à l'école élémentaire. Mais au-delà de ces aspects méthodologiques, l'expertise en matière de premiers apprentissages langagiers et numériques doit être renforcée. » (p. 174). On observe cependant la faible part horaire qui lui est consacrée en formation initiale. À titre d'exemple, le master MEEF de L'ESPE de Caen dédie une unité d'enseignement de six heures à l'école maternelle en master 1. Du point de vue des didactiques disciplinaires, la maquette indique des liens entre les UE et celle dédiée spécifiquement à l'école maternelle. Il apparaît pourtant important d'outiller les futurs professionnels pour qu'ils prennent la mesure de ce qui se joue dans les premières années de scolarisation pour reprendre les résultats produits par Bautier et Bernstein concernant la corrélation entre les pratiques langagières familiales et les inégalités scolaires. Donner accès au langage des disciplines en construisant des communautés discursives disciplinaires scolaires à la taille d'élèves de trois à six ans apparaît comme un rempart pertinent contre l'échec scolaire. Ce rempart ambitieux demande une expertise didactique alliant des savoirs disciplinaires pour identifier ce qui doit être enseigné à l'école maternelle en maintenant le sens du point de vue du savoir et des savoirs professionnels pour faire vivre ses contenus et guider les apprentissages. Cette ambition selon nous doit traverser la formation initiale et la formation continue. Nos résultats montrent la difficulté que représente la mobilisation de ces savoirs pour des enseignantes expérimentées que nous pouvons résumer en deux questions ; qu'enseigne-t-on à l'école maternelle ? Quelle place et quel rôle joue le langage dans le processus d'apprentissage des élèves ?

Sans doute qu'un axe possible de formation réside dans une aide au repérage des pratiques sociales de référence qui se cachent derrière les prescriptions officielles. En effet, pour le domaine « agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique », aucune mention des APSA n'est faite. Ceci conduit à des confusions chez les enseignants qui ne les aident pas à faire progresser leurs élèves faute d'une pratique sociale de référence claire comme base de la transposition didactique déterminant des savoirs à enseigner.

16.2.2 Perspectives pour la recherche

Notre travail d'investigation, nos résultats et les perspectives qu'ils ouvrent pour la formation enclenchent un nouveau questionnement pour des recherches à venir. C'est sur ce dernier paragraphe que nous concluons cet écrit.

Le premier axe de recherche qu'il pourrait être utile de développer concerne bien entendu les élèves de l'école maternelle et les traces langagières qui indiqueraient des progrès en sports collectifs en termes de nouvelles nécessités à prendre en compte pour produire de nouvelles actions ? Comment ces nouveaux éléments s'expriment-ils chez de jeunes élèves ? Quels sont les mouvements effectifs et les relations observables entre progrès langagiers et progrès en sports collectifs ?

Par ailleurs, les relations entre techniques problématisées de mise en langage et leur impact sur les productions langagières des élèves du point de vue de la construction de savoirs raisonnés apparaissent comme un nouvel axe de recherche à explorer et renouvelle le questionnement. Quels parcours, en termes de problématisation, peut-on identifier pour des élèves différents confrontés à une même technique de mise en langage ?

Un autre axe de recherche concerne lui les enseignants dans une perspective comparative entre des enseignants expérimentés et des enseignants novices ou en formation initiale confrontés au même scénario de formation problématisant que nous avons mis en place dans cette étude. Les résistances sont-elles les mêmes ? Quelles différences notables, s'il y en a, peut-on observer ? Comment les expliquer ?

La notion de scénario constitue le quatrième axe de recherche que nous esquissons au terme de notre travail. L'ETC propose de montrer la solution pour faire construire des données et des nécessités, le guidage du formateur incite le formé à changer à assurer diverses fonctions et à adopter différents rôles pour aider à la problématisation. Peut-on imaginer des scénarios, dans une temporalité longue et maîtrisée choisissant de montrer des données pour faire construire

des nécessités et des solutions ? Et d'autres encore montrant des nécessités pour faire construire des données et des solutions ? Quels en seraient les effets ?

Bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages, orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. dans Allal L, Mottier Lopez L. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.7-23). Bruxelles : éd. De Boeck
- Amade Escot, C. (coord.). (2007) *Le didactique* Editions EPS
- Amade Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherche en Education*, 19, 23-30
- Amigues R., Zerbato-Poudou M.T. (2000). *Comment l'enfant devient élève, les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : RETZ
- Astolfi, J.P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur
- Astolfi, J. P (1993). Trois paradigmes pour la recherche en didactique, *Revue française de pédagogie*, 103 (1), 5-18
- Astolfi, JP (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF éditeur
- Bachelard G (1986, 13ème édition). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin
- Baktine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard
- Baktine, M. (1978). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard
- Bautier E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*. 137, 117-161
- Bautier, E. (équipe ESCOL dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école*. Lyon : Chronique sociale
- Bourdieu, P. (1972-1975). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975. Introduction de Patrick Champagne *Actes de la recherche en sciences sociales* 2013/5, (200), 4-37.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bouthier, D. (1995). L'EPS et son rapport aux techniques. *Spirales*, 8, 96-98.
- Bronckart, J.-P. (1987). Interactions, discours, significations. dans *Langue française*, 74, La typologie des discours, 29- 50.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*. Genève : Delachaux et Niestlé
- Bronckart, J.P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. dans Baudouin J.M. et Friedrich, J. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, 133-154

Bronckart, J.P. (2007). L'activité langagière, la langue et le signe, come organisateurs du développement humain *Langage et société* éditions de la maison des sciences de l'homme. 121-122. 57-68

Brossard, M. (1989). Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie Vygotskienne. *Enfance*, 42 (1-2), 49-56

Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : RETZ

Bruner, J. (2013). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* . Paris : PUF, 261-279

Bruner, J. (2013) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 157-207

Boudard, J.M. (2010). *Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante*. Thèse de doctorat ENS Cachan, [http : archives-ouvertes.fr/tel-00595280/document](http://archives-ouvertes.fr/tel-00595280/document)

Brousseau, G. (1987). Didactique des mathématiques et questions d'enseignement : proposition pour la géométrie *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Didactique 1. CERSE université de Caen, 69-100

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactiques de mathématiques*, 9 (3), 309-336

<http://guy-brousseau.com/biographie/glossaires/>

Bucheton, D., Bautier, E. (1997). L'hétérogénéité des textes, les postures d'écriture des élèves dans Bucheton, D. (dir.) *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Versailles : CRDP, 229-243

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*. 3(3), octobre, 29-48

Canguilhem, G. (1985). *La connaissance et la vie*. Paris : Vrin

Carnel, B., Amade-Escot, C. (2015, Coord.). Formation et recherches en Éducation Physique. *Carrefours de l'éducation*, 40. Numéro spécial.

Catteau, C. (2007). L'éducation physique à l'école maternelle ; du faire à l'apprendre. *Cahiers pédagogiques*, 456 dossier « école maternelle aujourd'hui » (en ligne)

Chevallard, Y. (1985, deuxième édition augmentée 1991). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage

Chevallard, Y. (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique, *Actes université d'été de l'IREM de Clermont-Ferrand*, La Rochelle 4-11 juillet 1998, 91-120

- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes, *Travailler*, n° 4, p. 7-42
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience, *Travailler*, 6, 31-54.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue., dans, Fillietaz, L., Bronckart, J.P (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situations de travail, concepts, méthodes et application*, Louvain, Peeters, BCILL
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Combarrous, M. (1982). La culture face à la technique *Culture technique*, 7,227-241
- Combarrous, M (1984). Les techniques et la technicité. Paris : Messidor éditions sociales
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves. dans Allal L., Mottier Lopez L(coord.). *Régulation des apprentissages en situations scolaires et en formation*. Bruxelles : De Boeck
- Darnis F., Lafont, L. (2008). Effet de la symétrie de *compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Education Physique et Sportive. Les cahiers internationaux de psychologie sociale*.79, 69-83
- Darnis, F. (2010). Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs. dans Darnis, F. *Interaction et apprentissage*. Ed. EPS
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'Education*. 23 (2), 371-393
- Doussot, S. (2014). Continuité recherche, formation, enseignement en didactique de l'histoire. Problématisation historique et problématisation didactique, *revue française de pédagogie*. 2(187), 55-70
- Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ? . *Recherche et formation*. 12, 119-134
- Fabre, M. (2006). Analyse de pratiques et problématisation : quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*. 51, 133-145
- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*. 161, 69-78
- Fabre, M. (2008) L'éducation chez Dewey. Conversion ou adaptation ? *Recherches en Education*.5, 33- 45
- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherches en Education*.5, 9-20
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF

- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème : problématiser à l'école ?* Bruxelles : De Boeck
- Fayol, M. (2008) Cognition et métacognition. dans A. Van Zanten (éd) *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF 59-64.
- Fillon, P., Orange, C., Peterfalvi, B, Rebière, M., Schneeberger, P (2004) Argumentation et construction de connaissances en sciences. dans Douaire *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon : INRP
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). *L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : proposition pour une approche d'anthropologie cognitive*. STAPS ,55, 79-100
- Gaudin, C., Chaliès, S. (2012) L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices, *Revue Française de Pédagogie*. 178 (janvier-mars), 115-130
- Glasman, D., Vincent G.(dir) (1995). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? *Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Revue française de pédagogie, Didactique des sciences économiques et sociales*. 112, 137-140
- Gomez, F. (1997). Représentations et identité professionnelle du formateur d'enseignants. *Spirales Revue de recherche en Education HS2*. 127-152
- Gréhaigne, J.F, Wallian N., Billard M (2005). Approche technologique et modélisation didactique des sports collectifs. dans GEDIAPS *Impulsions 4* INRP
- Gréhaigne J.F., Deriaz D. (2007). Le débat d'idées, dans Gréhaigne,J.F (dir.) *Configuration du jeu débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*. Besançon : PUFC
- Gréhaigne, J.F. (2011). Quelques fondements théoriques à propos de l'analyse et de la perception du jeu. Dans Gréhaigne, J.F (coord) *Des signes au sens, le jeu, les indices, les postures et les apprentissages dans les sports collectifs à l'école*. Besançon : PUFC
- Gréhaigne J.F, Caty D. (2014). Développer la penser tactique à l'école. Dans Gréhaigne J.F.(coord.) *L'intelligence tactique, des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs*. Besançon : PUFC
- Gréhaigne, JF, Wallian, N., Brière F. (2015). Débat d'idées, langage, interactions discursives et apprentissage des sports collectifs. *eJRIEPS*. Hors série 1 (Décembre)
- Greimas, A. J. (1976). Pour une théorie des modalités, *Langages*.10 (43),90-107
- Grize JB (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF
- Grize, J.B. (1997). *Logique et langage*. Paris : Ophrys
- Grosstéphan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effet dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheurs*, thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardennes.
- Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative *Recherches en Education*, 5 ,21-32

- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école, un exemple en sciences*. Bordeaux : PUB
- Jeu, B. (1977) *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot
- Kaddouri, M. (2002) Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*. 41, 31-47
- Kerbrat-Orrechionni, C (2004). Que peut-on faire avec du dire ? *Cahiers de linguistique française*. 26, 27-42
- Kuhn, T. S. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion
- Le Bas, A. (1995). *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique : une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université de Caen, Basse-Normandie
- Le Bas, A. (2004). *La problématisation en EPS. Quel pilotage des apprentissages moteurs ?* IUFM Basse-Normandie
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*.48, 47-60
- Le Bas, A. (2008). Situation de pratique scolaire, transposition didactique et problématisation. *ESPE Saint-Lo, Université de Caen Basse Normandie*
- Le Bas, A., Lebouvier, B., & Ouitre, F. (2013). L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants. *Travail et apprentissages*, 11, 65-86.
- Leblanc, S., Ria, L., Veyrunes, P. (2013) Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. dans L. Veillard & A. Tiberghien. *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA.*, Maison des Sciences de l'Homme, 63-94, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00804095/document>
- Lebouvier, B., Pontais, E. (2000) *Jeux sportifs collectifs de démarquage*. IUFM saint-Lo Document interne
- Lebouvier, B. (2007). *Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques EPS du second degré*. Thèse de doctorat, Université de Nantes
- Lebouvier, B. (2010). Jeux de dénivellation dans les débats de conception de scénario d'enseignement apprentissage. *Recherches en Education* « Culture professionnelle des enseignants : entre recherche et pratique » n° spécial de la revue.
- Lebouvier, B., Lhoste, Y. (2013). Les contenus sous l'angle de la problématisation dans deux Disciplines : EPS et SVT. dans B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (dirs.), *Les contenus disciplinaires, approches comparatistes*. Lille, Presses du Septentrion.

- Lebouvier, B. (2015). Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relais, *Carrefour de l'éducation*. 40, 31-49
- Lebouvier, B., Ouitre, F., Briaud, P. (2016) Aider les enseignants débutants à problématiser la conception de situations d'enseignement/apprentissage. *Recherches en éducation, H.S. n°9*. 85-99
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès
- Lémonie, Y. (2009). *Etude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : le cas de la natation sportive en EPS*. Thèse de doctorat. Université Paris Est
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique. *STAPS*, 42 (02, volume 18), 59-72
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur dans Amade-Escot et al. *Le didactique* éditions EPS, 49-66
- Margolinas, C. (1995). Dévolution et institutionnalisation : deux aspects antagonistes du rôle du maître dans C. Comiti, T. Ngo Anh, A. Bessot, M.-P. Chichignoud & J.-C. Guillaud. *Didactique des disciplines scientifiques et formation des enseignants*, Maison d'Édition de l'Éducation, Hanoï, 342-347
- Marsenach, J (et al.) (1991). *Éducation Physique et Sportive, quel enseignement ?* Lyon : INRP
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*.2. 23-29.
- Martinand, J.L (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*. 19, 61-75
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De boeck
- Mérand, R. (dir.) (1990). Basket-ball : Lancer ou circuler ? *Rencontres pédagogiques* n°28. Lyon : INRP.
- Mollo, V., Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*. 35 (6), 531-540.
- Morissette, J., Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 118-144
- Mottier Lopez, L. (2012) *La régulation des apprentissages en classes*. Bruxelles : De Boeck
- Ochanine, D (1978) Le rôle des images opératives dans les activités de travail, extraits de la conférence prononcée à l'UER des sciences du comportement et au laboratoire de recherche associée au CNRS n°259, Toulouse 11 et 12 mars 1976, *Psychologie Education*, 2 mai 1978
- Orange, C. (1994). Repères épistémologiques pour une didactique du problème. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.4, 51-69

- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*. 37, 83-107
- Orange, C. (2004). Argumentation et activité de recherche dans Douaire (coord.) *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon : INRP
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.38, 69-94
- Orange, C. (2005). Problème et problématisation dans l'enseignement scientifique. *Aster*. 40, 3-11
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants, un point de vue didactique. *Recherche et formation*. 51, 119-131
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. *Recherche en éducation*. HS n°2, 76-85
- Orange, C. (2014) Regard complémentaire- Unité et diversité du didactique. *Éducation & Didactique*.8 (1), 85-90
- Ouire, F. (2011) *Développement des modalités de gestion du système didactique chez des enseignants d'Éducation Physique et Sportive débutants au cours de leur année de formation professionnelle*. Thèse de doctorat, Université de Nantes
- Ouire, F. (2011). Développement professionnel et palier de professionnalité : le cas de la formation des professeurs stagiaires en Education Physique et Sportive. *Recherche en Education*.11, 151-163
- Passerieux, C. (2014). Devenir élève : une construction scolaire et culturelle dans Passerieux, C. *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*. Paris : Chronique Sociale
- Pastré ,P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle, note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198
- Pastré, P. (2007) Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction de savoirs scolaires. *Carrefours de l'éducation*. 2006/2 (22), 3-13
- Perrenoud, P (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les cahiers pédagogiques*. 390, 42-45
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF
- Plantin, C (2005) *L'argumentation, Que sais-je ?* Paris : PUF

- Pontais, C., Delamarre, P. (2002). Les jeux traditionnels en EPS : A quelles conditions ?
Contenus et démarche pour le jeu « les gendarmes et voleurs ». *Contrepied*, 11
- Pontais, C. (2002) Jouer au loup en EPS à l'école maternelle. *Contrepied*. 11
- Popper, K. (1991) *La connaissance objective*. Paris : Aubier (1^{re} édition, 1972).
- Rabardel, P. (1995). *Des hommes et des technologies*. Paris : A. Colin
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*. 40 (1), 43-57
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation*. 60, 103-116
- Samurçay, R., Rabardel, P. (2004). Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions, dans Samurçay, R, Pastré, P. (dir) *Recherche en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, 163-180
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur dans J-M Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck., 203-224
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : Une activité située ? *Recherche et formation*. 57, 39-50
- Simondon, G. (1958, 1969, 1989). *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris : Aubier
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche " cours d'action ". *Revue d'anthropologie des connaissances*. 4, (2), 287-322.
- Toulmin, S. (1993) *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF
- Van Der Maren, J.M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation, des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck
- Van Der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Education, (para)médical, travail social*. 3^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation dans Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette éducation
- Vérillon, P. (2004). Discuter et agir pour produire des artefacts matériels en technologie au collège. Dans Douaire *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon : INRP
- Vérillon, P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*. 4, 305-325
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUB
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». *Recherches en éducation*, H.S 1, 111-129

Vion, R. (1992) *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette

Vygotski L. (1997). *Pensée et langage* . (Traduction de F. Sève). Paris : Edition La dispute

Wallian, N., Gréhaigne J.F. (2004) Vers une approche sémiococonstructiviste des apprentissages moteurs dans Carlier,G. (dir.) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* Montpellier : Éditions AFRAPS

Wallian, N., Chang,C.W (2007) Sémiotique de l'action motrice et activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs dans Gréhaigne, J.F. (dir.) *Configuration du jeu débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*. Besançon : PUFC

Weil-Barais, A. (1993). *L'homme cognitif*. Paris : PUF

Wittorski, R (2008). La professionnalisation. *Savoirs*. 17,11 -38

Zeitler, A., Barbier, J.M. (2012) La notion d'expérience entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*. 70, 107-118

Table des annexes

Ludivine	409
Annexe 1 : ETC 1 Ludivine	410
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	431
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	431
- Sort réservé aux choix concrets	432
- Analyse fine d'un moment de rupture	433
Annexe 2 : ETC 2 Ludivine	436
- Synthèse des données construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	473
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	474
- Sort réservé aux choix concrets	475
- Analyse fine d'un moment de rupture	476
Annexe 3 : ETC 3 Ludivine	482
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T2-ETC3-H3	517
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	519
- Sort réservé aux choix concrets	520
- Analyse fine d'un moment de rupture	521
Gladys	525
Annexe 4 : ETC 1 Gladys	526
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	540
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	541
- Sort réservé aux choix concrets	541
- Analyse fine d'un moment de rupture	542

Annexe 5 : ETC 2 Gladys	543
- Synthèse des données construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	580
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	580
- Sort réservé aux choix concrets	581
- Analyse fine d'un moment de rupture	582
Annexe 6 : ETC 3 Gladys	587
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T2-ETC3-H3	618
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	619
- Sort réservé aux choix concrets	620
- Analyse fine d'un moment de rupture	621
Anne-Laure	625
Annexe 7 : ETC 1 Anne-Laure	626
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	648
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	649
- Sort réservé aux choix concrets	651
- Analyse fine d'un moment de rupture	652
Annexe 8 : ETC 2 Anne-Laure	654
- Synthèse des données construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	667
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	668
- Sort réservé aux choix concrets	669
- Analyse fine d'un moment de rupture	670
Annexe 9 : ETC 3 Anne-Laure	674
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T2-ETC3-H3	698

- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	700
- Sort réservé aux choix concrets	701
- Analyse fine d'un moment de rupture	702
Delphine	705
Annexe 10 : ETC 1 Delphine	706
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	722
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1	723
- Sort réservé aux choix concrets	724
- Analyse fine d'un moment de rupture	725
Annexe 11 : ETC 2 Delphine	727
- Synthèse des données construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	760
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	761
- Sort réservé aux choix concrets	762
- Analyse fine d'un moment de rupture	763
Annexe 12 : ETC 3 Delphine	765
- Synthèse des données construites au cours de la séquence T2-ETC3-H3	807
- Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2	808
- Sort réservé aux choix concrets	809
- Analyse fine d'un moment de rupture	810

Ludivine

Annexes 1, 2 et 3

Annexe 1 ETC 1 Ludivine

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
1	S: bon alors. Un petit temps où tu mets les élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS. Ce que je voudrais que tu me dises, c'est qu'est-ce que tu attends de cet échange-là ? A ce moment-là. Peut-être que tu as anticipé des choses aussi				

Tentative 1 séquence 1 : O → Comment être un loup efficace ?

2	<p>L: ah ben oui, j'avais prévu ça avant ma séance. Je voulais exactement qu'ils sachent comment être un loup efficace. Qu'est-ce qu'ils doivent faire pour que le loup puisse empêcher les cochons de retourner dans leur camp avec les trésors. Et alors je me disais, en les faisant parler et verbaliser, et en même temps en montrant, ça les aiderait peut-être. Sachant qu'avant on avait fait des séances où on avait déjà vu que les loups ben n'arrivaient pas à attraper beaucoup de trésors. Ils ne savaient pas se positionner. Ils étaient un peu mélangés partout. Puis on n'arrivait même pas à les observer. On avait essayé aussi à 2 reprises de voir où on pouvait les mettre. Ça c'est 2 échecs entre guillemets. Ils avaient essayé de mettre les loups tout près des trésors mais du coup les cochons passaient derrière, ça marchait pas. Et on avait essayé aussi dans la forêt un peu partout : ça marchait pas quand on n'était pas ensemble. Donc là je voulais en fait invalider ce qu'ils avaient dit avant, ça marche pas, il faut trouver une solution cette fois-ci ! Il en faut une définitive, protéger le camp des cochons. Je voulais vraiment qu'ils verbalisent et qu'ils montrent physiquement pour ceux qui peut-être ne vont pas comprendre, en voyant visuellement ce qui se passe, peut-être que ça les aiderait. Tu vois, le langage + physiquement... tu vois quand Mathéo il explique par exemple, il faudrait mettre les loups devant le camp, après je lui dis ben viens me montrer. C'était volontaire-là! Je trouve qu'en accompagnant... le langage, la parole, tu le dis, mais après en le faisant physiquement, ça peut aider. Je voulais que les 2 soient liés.</p>	<p>A ce moment de la séance, je voulais que les loups fonctionnent en équipe pour être efficaces et qu'ils se placent devant le camp des cochons et qu'ils attendent les cochons avec les trésors.</p>	<p>C : je voulais qu'ils sachent comment être un loup efficace C : je me disais « en les faisant parler et verbaliser et en même temps en montrant ça les aiderait peut-être D : ils ne savaient pas se positionner G : vu que ça marchait pas quand on n'était pas ensemble F : en vertu de la nécessité d'organiser la défense collectivement C : Je voulais vraiment qu'ils verbalisent et qu'ils montrent physiquement pour ceux qui peut-être ne vont pas comprendre, en voyant visuellement ce qui se passe,</p>	<p>Loup, cochon, trésor → la référence fictionnel Verbaliser, séance → la référence est l'enseignement Je me disais → prise en charge d'une solution Ça les aiderait peut-être → peut-être, modalisation logique qui signale un doute quant à l'efficacité de la solution envisagée ça marchait pas → modalisation appréciative négative Je voulais vraiment qu'ils verbalisent → modalisation logique qui montre le degré de vérité que L accorde à l'accompagnement de la verbalisation par la démonstration e</p>	<p>DP : En défense, les élèves ne savent pas s'organiser Ni : nécessité d'organiser la défense collectivement</p>
---	--	--	--	--	---

			<p>peut -être que ça les aiderait.</p> <p>C :tu vois quand Mathéo il explique par exemple, il faudrait mettre les loups devant le camp, après je lui dis ben viens me montrer. C'était volontaire-</p>		
3	S: donc protéger, les mettre devant... alors, effectivement tu dis, ils verbalisent, ils montrent, y'a autre chose.'fin y'a encore d'autres choses dans la manière dont tu t'y prends!Si on va encore plus loin.				

Interprétation et schématisation de la séquence 1 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
ils ne savaient pas se positionner		<p>G : vu qu'on n'était pas ensemble</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'organiser la défense collectivement</p>		<p>je voulais qu'ils sachent comment être un loup efficace</p> <p>:je me disais « en les faisant parler et verbaliser et en même temps en montrant ça les aiderait peut-être</p> <p>Je voulais vraiment qu'ils verbalisent et qu'ils montrent physiquement pour ceux qui peut-être ne vont pas comprendre, en voyant visuellement ce qui se passe, peut -être que ça les aiderait.</p> <p>tu vois quand Mathéo il explique par exemple, il faudrait mettre les loups devant le camp, après je lui dis ben viens me montrer. C'était volontaire</p>

Tentative 1 séquence 2 : A → des questions orientées sur la position des loups

4	L: alors encore plus loin ? Ben je fais répéter. La question par contre, pour moi, elle était importante, je l'avais quand même anticipée avant, j'ai bien insisté « attention, c'est important, on va réfléchir dans sa tête ». Je les mets vraiment en situation où là c'est le moment critique en gros de la séance. Après ils prennent ou ils prennent pas mais j'essaie de le dire quand c'est important. Quand la question est importante pour moi ! Pour eux peut-être pas !		C : je fais répéter Je l'avais quand même anticipé avant, j'ai bien insisté D ils prennent ou ils prennent pas	Question, anticiper, séance → la référence est le monde de l'enseignement Je les mets vraiment → modalisation logique qui indique le degré de certitude de Ludivine sur les moyens qu'elle met en œuvre pour attirer l'attention des élèves sur « le moment critique »	DP : les élèves ne saisissent pas les interactions importantes
5	S: mais tu poses pas qu'une seule question ! Y'a toute une série de questions.				
6	L: ben après , je les induis. 'fin...				
7	S: alors, comment tu t'y prends ?				
8	L: et ben j'ai plus l'impression de fermer, enfin dans ce que je me souviens là. Où est-ce qu'on doit se mettre ? Au départ, je crois que je rappelle où est-ce que vous avez vu les loups je crois ? Je leur demande, c'est dans cet extrait là au tout début ? Où est-ce qu'ils doivent se placer les loups ? Un peu partout dans la forêt...	Mes questions sont orientées sur la position des loups dans le jeu: se mettre ensemble devant le camp des cochons face aux trésors. J'ai occulté « face aux trésors » dans mes questions car pour moi il était évident que les loups attrapaient des cochons avec un trésor.	C : j'ai l'impression de fermer C ; au départ je crois que je rappelle est-ce que que vous avez vu les loups ? C : mes questions sont orientées par la position des loups dans le jeu G : vu qu'il faut se mettre ensemble devant le camp des cochons face aux trésors F ; en vertu de la nécessité d'organiser la défense	Loups, trésor → la référence est la fictionnelle Questions → la référence est l'enseignement Position → la référence est les sports collectifs	Ni : nécessité d'organiser la défense collectivement
9	S: et toi en fait , comment tu gères le fait qu'ils doivent se retourner ? Comment tu t'y prends ?				
10	L: ah oui. Alors ça par contre, ça, je l'avais pas anticipé. Parce qu'au départ je m'étais dit, ils vont se mettre devant le camp et c'est tout. Quand je les ai vu regarder de l'autre côté , j'ai dit « ah ? » oui, c'est vrai j'avais pas pensé qu'ils allaient se mettre à l'envers. Alors moi... ça m'a un peu désarmée parce que ma question était pas bonne. A un moment, je dis « qu'est-ce qu'il faut... » « comment on prend les trésors... » enfin... « j'attrape avec les mains ». C'est pas ça que je voulais moi. C'était en fait, il faut attraper... « le loup doit attraper un cochon avec un trésor. ». S'il se met de l'autre côté,	Pour éviter cette difficulté, je ferai à l'avenir partir les cochons directement avec un trésor. Les cochons seront déjà placés dans l'autre camp. Ici la situation de langage m'a permis d'approfondir, de voir plus précisément ce que	C : je m'étais dit « ils vont se mettre devant le camp » C : j'avais pas pensé qu'ils allaient se mettre à l'envers C : ça m'a un peu désarmée parce que ma	Anticipé, question → la référence est l'enseignement Cochon, trésor → la référence est la fictionnelle De nombreuses ruptures du discours J'avais pas pensé → prise en charge appréciative négative	DP ; l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi Ni : nécessité de prendre en compte les représentations des élèves

<p>les cochons n'ont pas de trésor. Je me suis dit « je vais pas pouvoir leur faire » ...donc je suis partie sur , quand on attrape un cochon, il doit voir un trésor dans la main. Donc , pour voir le trésor, il faut se retourner. C'était ce que j'avais dans la tête et j'ai essayé de tourner mes questions... Pierre m'a sauvée un peu la mise en disant, ben... mais j'ai eu du mal à orienter mes questions là-dessus. Je m'y attendais pas à ça. J'étais un peu mal...je me suis dit...tout de suite par contre, je me suis dit, ben il faut accentuer sur le trésor, pour les retourner, quoi !Je m'attendais pas du tout à ce qu'ils se mettent comme ça ! C'est sûr. J'avais pas anticipé ça.</p>	<p>les enfants avaient dans leur tête. (leur concept) Effectivement, les cochons sans trésors et cela ne les perturbent pas. Par conséquent attraper un loup avec son trésor ne va pas de soi comme je l'avais supposé.</p>	<p>question n'était pas bonne C : c'est pas ça que je voulais moi C : c'et ce que j'avais dans la tête et j'ai essayé de tourner mes questions C : j'ai eu du mal à orienter mes questions là-dessus C ; pour éviter cette difficulté, je ferai à l'avenir partir les cochons directement avec un trésor. Les cochons seront déjà placés dans l'autre camp G : vu que la situation de langage m'a permis de vois plus précisément ce que les enfants avaient dans leur tête F : en vertu de la nécessité de prendre en compte les représentations des élèves DP : Attraper un cochon avec un trésor ne va pas de soi comme je l'avais supposé</p>	<p>qui signale une dissonance entre les moyens pour attirer l'attention des élèves sur la question qui va être posée et le résultat sur l'activité productive des élèves Ma question n'était pas bonne → modalisation appréciative négative qui signale l'inefficacité de la question J'ai eu du mal → modalisation appréciative négative</p>	
--	---	---	---	--

Interprétation et schématisation de la séquence 2 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
ils prennent ou ils prennent pas				<p>je fais répéter</p> <p>Je l'avais quand même anticipé avant, j'ai bien insisté</p>
		<p>G : vu qu'il faut se mettre ensemble devant le camp des cochons</p> <p>F ; en vertu de la nécessité d'organiser la défense</p>		<p>J'ai l'impression de fermer</p> <p>au départ je crois que je rappelle est-ce que que vous avez vu les loups</p> <p>Mes questions sont orientées par la position des loups dans le jeu</p>
Attraper un cochon avec un trésor ne va pas de soi		<p>G : vu que la situation de langage m'a permis de voir plus précisément ce que les enfants avaient dans leur tête</p> <p>F : en vertu de la nécessité de prendre en compte les représentations des élèves</p>	<p>je m'étais dit « ils vont se mettre devant le camp »</p> <p>j'avais pas pensé qu'ils allaient se mettre à l'envers</p> <p>ça m'a un peu désarmée parce que ma question n'était pas bonne</p> <p>c'est pas ça que je voulais moi</p> <p>C'est ce que j'avais dans la tête et j'ai essayé de tourner mes questions</p> <p>J'ai eu du mal à orienter mes questions là-dessus</p> <p>Pour éviter cette difficulté, je ferai à l'avenir partir les cochons directement avec un trésor. Les cochons seront déjà placés dans l'autre camp</p>	

Tentative 1 séquence 3 : T → au milieu de la séance

11	S: A quel moment de la séance on est là ?				
12	L: euh, c'est au milieu. Je dirais un peu mi séance.			Mi séance → la référence est l'enseignement	
13	S: euh, alors, tu m'as déjà répondu mais si on veut synthétiser un petit peu. De quoi est-ce qu'on parle précisément sur ce temps d'échange ?				

Tentative 1 séquence 4 : O → Comment rendre un loup efficace ?

14	L: là, sur ma séance, ce que je visais, c'était l'action des loups. Comment rendre un loup efficace ? Donc, c'était tout ce qui m'intéressait sur cette séance-là. Donc après, ce que font les cochons, ils prennent, ils donnent les trésors aux loups, ça ça m'intéressait pas et je l'ai mis de côté même si on y reviendra après. Je voulais avoir des loups efficaces. Donc je demandais aux enfants de regarder que les 3 loups.		C : ce que je visais, c'était l'action des loups. Comment rendre un loup efficace ? C : je voulais avoir des loups efficaces C : je demandais aux enfants de regarder que les 3 loups	Séance → la référence est l'enseignement Cochon, loup, trésor → la référence est fictionnelle	
15	S: donc, des loups efficaces, c'est des loups comment ?				
16	L: Pour moi efficaces...alors déjà ensemble. On va pas chacun de son côté. on va essayer d'être en équipe. Deuxièmement, on se place pas juste devant le deuxième camp de trésor puisque là les cochons peuvent passer derrière. Et on se met en face. On regarde bien. C'était ça En face, j'avais pas anticipé...	Face aux trésors.	G ; vu qu'il faut essayer d'être en équipe, de se mettre en face de bien regarder F : en vertu de la nécessité d'organiser la défense collectivement	J'avais pas anticipé → prise en charge appréciative négative de guidage de l'enseignante Equipe → référence sports collectifs Côté → référence quotidien Trésor, cochon → la référence est fictionnelle	Ni : nécessité d'organiser la défense collectivement
17	S: et là, c'est pareil.. t'as encore partiellement répondu mais tu le dis à un moment, j'ai été déstabilisée, ça, c'est ... d'accord ! T'as pas été tout le temps déstabilisée. Est-ce que t'avais l'impression d'atteindre ton objectif ?				
18	L: pour le reste, oui, j'étais contente. Enfin, contente... au niveau langage, je me suis dit, d'ailleurs ça c'est vu après, les séances d'après. Ils ont bien compris que les loups devaient se mettre devant les camps des cochons et regarder de l'autre côté. Ça c'est quand même... l'objectif a été atteint. Au niveau langage et ...	Les élèves ont par la suite bien intégré que les loups devaient empêcher les cochons avec un trésor de revenir dans leur maison.	C : l'objectif a été atteint C : J'étais contente G : vu qu'ils ont bien compris que les loups devaient se mettre devant	Langage, objectif, compris, séance → la référence est l'enseignement Loup, cochon → la référence est fictionnelle Rupture dans l'énoncé	Ni : nécessité d'organiser la défense collectivement

			les camps des cochons et regarder l'autre côté	L'objectif a été atteint modalisation de appréciative positive	
			F : en vertu de la nécessité d'organiser la défense collectivement		
19	S: Alors Ludivine , maintenant ce qu'on va faire... Si tu veux, la ce que j'ai essayé de te faire dégager, c'est quelle technique , toi, alors consciemment ou inconsciemment tu utilises pour mettre tes élèves en langage, pour qu'ils progressent en EPS. On est bien sur quelle technique est mise en œuvre par l'enseignante. On va maintenant regarder d'autres enseignants, qui sont dans la même situation que toi. Des élèves en sports co, ils les mettent en langage pour qu'ils progressent en sports co. D'accord. Et bien on va essayer de regarder d'un petit peu plus près ces techniques-là...				
20	L: je vois pas trop ce qu'est que c'est technique.				
21	S: Mais tu vois bien qu'on est sur des aspects techniques. Je pose des questions, je ...				
22	L: oui.				

Interprétation et schématisation de la séquence 4 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
			↓	
				ce que je visais, c'était l'action des loups. Comment rendre un loup efficace ? je voulais avoir des loups efficaces je demandais aux enfants de regarder que les 3 loups
		G ; vu qu'il faut essayer d'être en équipe, de se mettre en face de bien regarder F : en vertu de la nécessité d'organiser la défense collectivement		
		G : vu qu'ils ont bien compris que les loups devaient se mettre devant les camps des cochons et regarder de l'autre côté	→ →	l'objectif a été atteint J'étais contente

		F : en vertu de la nécessité d'organiser la défense collectivement		
--	--	--	--	--

Vidéo alternative 1 séquence 1 A → il utilise une situation dérivée

23	S: c'est pour ça que je te dis, c'est conscient plus ou moins...Voilà. Mais le fait de regarder d'autres manières de faire, si tu préfères ce mot-là,... donc, il faut que tu sois très attentive dès le début à ce que l'enseignant dit.... Bon. Alors euh, donc ils jouent à la balle au capitaine. Tu connais le jeu ?			
24	L: pas trop.			
25	S: Donc on est plus sur un sport co type hand. C'est à dire que on a 2 équipes et un seul ballon. On se déplace sur tout le terrain. Et on doit porter, faire passer la balle, à notre capitaine, qui est dans la zone qui est là. Donc on est.... la cible est très très grande, très large, Par contre, contrairement au hand, dans la cible , on n'a pas un goal qui va empêcher la balle de rentrer. On a une aide, hein. On a notre capitaine. Donc c'est le jeu auquel il joue. Sauf que là, tu as entendu ce qu'il leur disait au début ? « quand on aura fini de parler, on refera une partie de balle au capitaine ». Parce que là, ils ont été sur une situation où il y avait des tapis. Le capitaine, était là. Mais y en avait qu'un et pas un de chaque côté. Le capitaine était là. Y avait des tapis. Sur ces tapis, il y avait des défenseurs. Les enfants partaient de l'autre côté de la salle. Avec un ballon chacun. Ils devaient faire parvenir de la même manière leur balle au capitaine, sauf que, ils devaient faire franchir la balle à cette zone de défenseurs, qui étaient là pour les en empêcher.			
26	L: là, ils n'allaient pas refaire cette partie là après ?			
27	S: non, après ils allaient repasser sur « balle au capitaine »			
28	L: c'est une situation dérivée, alors ?			
29	S: complètement une situation dérivée. Alors, justement, tiens, Sur quoi est-ce qu'il s'appuie l'enseignant qu'on vient de voir pour mettre ses élèves en langage, pour les faire progresser en EPS ?			
30	L: ben déjà, il s'appuie...fin. C'est par rapport à ce que les enfants ont fait dans le jeu. Il s'appuie de ça. « toi qu'as-tu fait ? » Quand il leur demande de voir qu'est-ce que tu as fait pour empêcher la balle, pour attraper la balle. Il part des enfants, en fait, de ce qu'ils ont fait, des constats qu'il a pu voir dans le jeu. Et à partir de là, il interroge sur ça. « tel enfant, enfin, toi, comment tu as fait ? Peux-tu expliquer aux autres ? » J'ai l'impression que c'est comme ça qu'il fait.	Ici l'enseignant utilise la situation dérivée pour que les élèves explicitent des stratégies. Il semble proposer une situation de langage à partir de l'action, de la situation dérivée.	C : C'est par rapport à ce que les enfants ont fait dans le jeu C : il leur demande de voir qu'est-ce que tu as fait pour empêcher la balle, pour attraper la balle. C : « tel enfant, enfin, toi, comment tu as fait ? Peux-tu expliquer aux autres ? » C : Ici, l'enseignant utilise la situation dérivée	Ni : Nécessité de centrer les élèves sur les tentatives réalisées

			G : vu que les élèves doivent expliciter leur stratégies F : en vertu de la nécessité de centrer les élèves sur les tentatives réalisées	
31	S: alors quand tu dis dans le jeu... tout à l'heure, tu as dit quand même un terme intéressant. C'est qu'il ...Il s'appuie pas sur ce qu'ils ont fait dans le jeu . Il s'appuie sur ce qu'ils ont fait dans la situation dérivée.			
32	L: ah oui, c'était la situation dérivée. Oui, quand je dis dans le jeu, je parlais de la situation qu'il proposait avant. Il s'appuie de ce qu'on fait...il part des élèves du coup. Des constats qu'il a observé, et c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler. « toi, comment tu fais ? Explique aux autres. Comment tu donnes ta balle ? Ou comment tu lances au-dessus ? Je pense qu'il dirige ses questions plus par rapport à ce qu'il a constaté dans le jeu, dans la situation dérivée. Ce que je fais aussi un peu ...enfin, on part tous j'ai l'impression des élèves, ce qu'on remarque, et à partir de là, on oriente nos questions.	Il est important de partir des réponses des élèves dans le jeu car c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier mais pour moi il faut ensuite synthétiser par un référentiel. Ici l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher l'attention de certains élèves.	C : c'était la situation dérivée C : c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler G : vu que c'est du concret, du vécu pour favoriser l'échange langagier F : en vertu de la nécessité de centrer les élèves sur les tentatives réalisées G : vu que l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher certains élèves F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	Ni : Nécessité de centrer les élèves sur les tentatives réalisées Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
33	S: oui, bien sûr. Mais du coup effectivement, y'a des point commun avec ce qu'on a vu de ta pratique.			
34	L: alors après, où il veut les amener ? qu'est-ce qu'il veut leur faire dire ? Je sais pas trop ce qu'il a anticipé dans ...je sais pas ce qu'il voulait vraiment. S'il avait prévu ? Est-ce que ces questions étaient déjà préparées par en avance, ou alors est-ce que c'est en voyant le jeu comme ça , à chaud, hop il s'est dit on va parler de tel élève ...je sais pas !		C : je sais pas trop ce qu'il voulait vraiment	
35	S: ça, c'est pas évident.			
36	L: je vois pas.			
37	S: qu'est-ce qui te paraît différent. Tu me dis, voilà, on s'appuie sur... lui et moi on s'appuie sur ce qu'on observe des élèves. Ça c'est identique. Qu'est ce qui est différent entre la manière dont cet enseignant s'y prend et la manière dont toi tu t'y prends ? Qu'est-ce que tu pourrais identifier comme différence ?			
38	L: ben j'ai l'impression... moi, quand je pose ma question après j'essaie...enfin j'essaie, je fais pas toujours mais on montre en même temps, physiquement. Toi tu me dis que les loups ils doivent	J'ai l'impression de davantage orienter mes questions et j'essaie de ne pas trop	C il signale quand c'est important	N i : nécessité de mobiliser le langage pour guider l'activité cognitive des élèves

	<p>être là, ben c'est où là ? Là, j'ai pas l'impression quand il pose ses questions, il a des réponses. Une fois il montre, il prend un élève, ils font une démonstration, mais y'en a pas tant que ça. Alors je me dis est-ce que les autres suivent vraiment ? Je sais pas. Donc c'est une première différence. Après, euh, moi, lors de ma séance, je savais...en gros y'avait une grosse question, qui me semblait importante. Je trouve qu'il a aussi une question qui est importante parce qu'à un moment, il dit « c'est important, attention on écoute ». Donc, il signale quand c'est important. Alors après, même moi la première, je vois pas trop où il voulait en venir. 'fin, qu'est-ce qu'il attendait vraiment de ses élèves ? Là, comme réponse. J'ai du mal à suivre. Peut-être faudrait que je réécoute mais j'ai du mal à suivre. Alors que ...alors c'est aussi parce que je l'ai vécu ma situation ! Moi dans la mienne, j'ai l'impression que quelqu'un de l'extérieur vois quand même qu'on travaille sur les loups, c'est assez évident qu'on ne parle que de ça. Là, je vois pas trop, est-ce qu'il est sur la défense ? Je connais pas non plus trop le jeu. Je suis peut-être perdue mais j'ai l'impression que les questions elles sont très orientées hein. On voit bien... mais je vois pas où il veut en venir.</p>	<p>m'éparpiller. Ex: position des loups et seulement ça. Le reste on verra plus tard.</p> <p>L'enseignant, ici, pose beaucoup de questions intéressantes mais à la fois sur la défense et l'attaque si bien que je ne sais plus où il veut en venir.</p> <p>Ici la situation de langage ne semble pas favoriser à mon sens la compréhension du jeu.</p>	<p>C : je vois pas trop où il voulait en venir</p> <p>C : l'enseignant ici pose beaucoup de questions intéressantes</p> <p>G : vu qu'il parle à la fois de la défense et de l'attaque</p> <p>F : en vertu de la nécessité de cibler les interventions de l'enseignant sur une fonction des joueurs</p> <p>C : la situation de langage ne semble pas favoriser à mon sens la compréhension du jeu</p>	
39	<p>S: parce qu'en fait, y'a le point de vue du défenseur, avec le petit Alban et puis y'a le point de vue de ...il fait les deux en même temps.</p>			
40	<p>L: alors que moi...je sais pas si ... c'est très bien ce qu'il fait. C'est pas...j'ai l'impression...je décortique. Je sais pas si c'est le terme mais aujourd'hui, on va s'orienter que sur les loups. Parce que si on fait plusieurs paramètres en même temps, pour moi, ils vont être perdus. Déjà, il sont peut-être perdus alors donc j'étais que sur les loups. Là, j'ai l'impression qu'il fait plusieurs choses en même temps. Du coup, bon ben les questions sont bien orientées mais je sais plus trop...moi je suis un peu perdue. Donc je me dis peut-être les élèves aussi. Je vois pas ce qu'il veut. Est-ce qu'il est plus sur la défense ? Sur l'attaque ? Sur euh...</p>		<p>D : si on fait plusieurs paramètres en même temps, ils vont être perdus</p>	<p>DP : Aborder plusieurs thèmes dans la même situation de langage perd les élèves</p>
41	<p>S: alors qu'est ce que tu en penses de ce que tu viens de voir de la séance ? De ce temps langagier ? Qu'est-ce que tu en penses ?</p>			

Interprétation et schématisation de la séquence 1 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		<p>G : vu que les élèves doivent expliciter leurs stratégies</p> <p>F : en vertu de la nécessité de centrer les élèves sur les tentatives réalisées</p>		<p>C : C'est par rapport à ce que les enfants ont fait dans le jeu</p> <p>C : il leur demande de voir qu'est-ce que tu as fait pour empêcher la balle, pour attraper la balle.</p> <p>C : « tel enfant, enfin, toi, comment tu as fait ? Peux-tu expliquer aux autre ? »</p> <p>C : Ici, l'enseignant utilise la situation dérivée</p>
		<p>G : vu que c'est du concret, du vécu pour favoriser la mise en langage</p> <p>F : en vertu de la nécessité de centrer les élèves sur les tentatives réalisées</p> <p>G : vu que l'absence de référentiel peut rendre la situation langagière plus confuse et faire décrocher certains élèves</p> <p>F : en vertu de la nécessité la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p>		<p>C : c'était la situation dérivée</p> <p>C : c'est à partir de ces constats-là qu'il les fait parler</p>
		<p>G : vu qu'il parle à la fois de la défense et de l'attaque</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour guider l'activité cognitive des élèves</p>		<p>il signale quand c'est important</p> <p>je vois pas trop où il voulait en venir</p> <p>l'enseignant ici pose beaucoup de questions intéressantes</p> <p>la situation de langage ne semble pas favoriser à mon sens</p>

				la compréhension du jeu
--	--	--	--	-------------------------

Vidéo alternative 1 séquence 2 S → L'absence de référentiel

42	<p>L: pour moi, je mettrais pas ça en place avec des moyens ou moyens/grands.ou alors j'aurais besoin de plus, 'fin, je suis très visuelle moi. J'ai besoin de ...le langage c'est bien mais j'ai besoin de choses visuelles pour m'aider. Ça a toujours été...Donc pour mes élèves, je fais pareil, j'ai besoin d'un petit affichage...là, y a rien ! Tu vois pour...ça manque, moi ça me manque. Je suis un peu perdue. D'ailleurs y'en a qui suivent pas toujours. Je me dis que peut-être avec un panneau, un affichage, un référentiel, ça pourrait aider. Et moi ça m'aurait aidée à comprendre un peu plus où il voulait en venir. Même si on l'utilise pas tout le temps ! Mais des fois ça permet de recentrer un peu sur où on veut en venir. "Parce que les questions qu'on pose, nous, on les a dans la tête mais les enfants des fois, ils voient pas trop où on veut en venir. Je trouve que passer par un référentiel, ça ...et je les amène dès le début moi mes référentiels. Même si je m'en sers pas à chaque séance. Mais ça me permet aussi de revenir dans mes questions. « oui mais ils étaient où les loups ? » Je trouve qu'il faut le dire, il faut montrer des enfants physiquement, et ensuite passer par un papier écrit , ça aide aussi. Un référentiel, ça aide aussi à parler.</p>	<p>Le référentiel permet de cadrer ma séance. Je m'éparpille moins et c'est plus propice pour visualiser les stratégies de jeu car il n'y a pas cette rapidité d'action du jeu. Le référentiel lié au langage permet de manipuler « les stratégies de jeu ».</p>	<p>D : y'en a qui ne suivent pas toujours C : peut-être avec un affichage ça pourrait aider G : vu que des fois ça permet de recentrer un peu sur où on veut en venir F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves D : les enfants des fois ils voient pas trop où on veut en venir C : le référentiel permet de davantage cadrer ma séance G : vu que le référentiel lié au langage permet de « manipuler les stratégies de jeu » F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées</p>	<p>DP : les mots ne suffisent pas toujours à se faire comprendre Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves DP : les mots ne suffisent pas toujours à se faire comprendre Nt : nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées</p>
----	--	--	---	--

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
<p>y'en a qui ne suivent pas toujours</p> <p>Les enfants des fois ils voient pas trop où on veut en venir</p>		<p>G : vu que des fois ça permet de recentrer un peu sur où on veut en venir</p> <p>F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p> <p>G : vu que le référentiel lié au langage permet de « manipuler les stratégies de jeu »</p> <p>F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées</p>		<p>peut-être avec un affichage ça pourrait aider</p> <p>le référentiel permet de davantage cadrer la séance</p>

Vidéo alternative 2 séquence 1 S → Le référentiel

43	S: bien écoute, je pense que tu vas voir avec un œil nouveau donc, le nouvel extrait-là, maintenant. Là, c'est une autre enseignante. Tu fais bien attention toujours à tout ce qui se dit, dès le début. ...bon. ...alors, complètement différent. Donc cette fois-ci, petits/moyens, donc on est très proches de ton niveau de classe. On est sur un jeu qui est comparable. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie cette enseignante, pour mettre ses élèves en langage, pour les faire progresser en EPS. Déjà est-ce qu'on partage cette idée qu'elle est bien en tête de les faire progresser en EPS ? Alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ?			
44	L: elle utilise notamment le référentiel. C'est à travers le référentiel qu'elle les fait parler, justement. C'est ses petits cochons, ses petits loups, enfin. C'est grâce à ça. Après, elle les met en situation si je puis dire, avec le référentiel. « toi, en tant que loup, fin...quand t'es cochon, qu'est-ce qui va faire le cochon pour passer. Et moi, là ça me parle plus. Je me dis que ça parle aussi plus aux élèves. Parce que quand elle montre, avec le petit référentiel et va contourner. Le petit cochon il peut passer où y'a pas de loup en fait. Il contourne. Donc là déjà, elle a son lexique qui est là. Elle sait bien où elle veut en venir. Et deuxièmement, je trouve et pour les enfants, quand on est dans l'action, on voit pas forcément, même quand on est observateur. Ça va tellement vite dans le jeu, même moi, la première, quand j'ai regardé la vidéo, j'avais pas tout repéré, j'avais pas tout vu. Et je me dis que les enfants, euh, pareil c'est la même chose. Quand ils ..même s'ils regardent le jeu, ils regardent pas toujours. Puis même, quand ils veulent regarder, ils voient pas les mêmes choses en fait. Et le référentiel, ça permet	ici le référentiel permet de faire comprendre des mots, du lexique qu'on réutilisera plus tard dans le jeu, mots qui prendront cette fois sens pour les enfants.	C: elle utilise le référentiel C : elle les met en situation D ; pour les enfants, quand on est dans l'action, on voit pas forcément même quand on est observateur D ; ils regardent pas toujours G : vu qu'y'a plus ces paramètres de mouvement et on peut voir.	Ni nécessité d'apprendre les mots avant de les utiliser DP : l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves Ni : nécessité de lire un jeu dynamique

	<p>de...y'a plus ces paramètres de mouvement et on peut voir. Je trouve que quand elle dit faut contourner, là c'est flagrant. On voit bien très bien avec le référentiel. Je pense que pour les enfants, c'est plus facile de le comprendre que de le vivre en situation. Et à partir de là, maintenant l'enjeu c'est de le transposer dans le jeu. Est-ce qu'ils vont être capables de , quand il y aura ces 3 loups, eux-mêmes, quand ils seront eux-mêmes cochons, de contourner. Moi, je trouve qu'au niveau langage, là, c'est ...elle sait les faire parler avec le référentiel et ça fonctionne...'fin j'ai l'impression que c'est ce qui peut bien fonctionner, les faire progresser.</p>		<p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>C : et moi, là ça me parle plus</p> <p>C : ça parle aussi plus aux élèves</p> <p>D : pour les enfants, quand on est dans l'action, on voit pas forcément, même quand on est observateur.</p> <p>C :pour les enfants c'est plus facile de le comprendre que de le vivre dans le jeu</p> <p>R : l'enjeu c'est de le transposer</p> <p>G : vu que le référentiel permet de faire comprendre des mots, du lexique qu'on réutilisera plus tard dans le jeu, mots qui prendront cette fois sens pour les enfants.</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'apprendre les mots avant de les utiliser</p>	
45	S: en EPS ou en langage ?			
46	<p>L: alors, ben les deux! C'est lié ! Alors en langage, oui parce qu'ils vont reprendre contourner, tout ça..mais en EPS, le fait d'avoir vu, sur ce référentiel, Après, ils vont pouvoir un moment, appliquer et transposer. Ça va pas être évident, hein ! Ça va se faire je pense...mais il faudra des allers et retours entre la participation dans le jeu et puis après dans ce référentiel-là. Mais, pour des enfants qui ne..y'a des enfants qui vont pas jouer dans le jeu. Enfin qui vont peut-être rester inertes,. Là le fait d'avoir vus, ils vont peut-être se dire on va peut-être essayer de faire comme...peut-être, j'en sais rien mais je trouve que ça aide le référentiel.</p>	<p>EPS et langage sont très liés.</p> <p>D'une part, l'EPS permet de mettre en place de réelles situations langagières. Les élèves décrivent des actions, expliquent des stratégies...</p> <p>D'autre part, le langage permet de comprendre davantage l'EPS.</p> <p>Ex: c'est pour certains élèves en décrivant, en expliquant le rôle des cochons (contourner) que ce même rôle sera ensuite transposé dans le jeu.</p>	<p>R ; mais il faudra des allers et retours entre la participation dans le jeu et puis après, ce référentiel</p> <p>C : je trouve que ça aide le référentiel</p> <p>C : les élèves décrivent des actions, expliquent des stratégies</p> <p>C ; pour certains élèves, en décrivant, en expliquant les rôle des cochons</p>	

			'contourner) que ce même rôle sera ensuite transposé dans le jeu	
47	S: qu'est-ce qui est ...qu'est-ce qui a comme points communs de ton point de vue entre ce qu'on a vue de ta pratique et l'extrait qu'on vient de voir ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 1 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données			Réserve	conclusion
		↓		
<p>Les enfants regardent pas toujours</p> <p>pour les enfants, quand on est dans l'action, on voit pas forcément, même quand on est observateur.</p>		<p>G : vu qu'y'a plus ces paramètres de mouvement et on peut voir.</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>G : vu que le référentiel permet de faire comprendre des mots, du lexique qu'on réutilisera plus tard dans le jeu, mots qui prendront cette fois sens pour les enfants.</p>	<p>L'enjeu c'est de transposer</p>	<p>Elle utilise le référentiel</p> <p>elle les met en situation</p> <p>et moi, là ça me parle plus</p> <p>ça parle aussi plus aux élèves</p> <p>pour les enfants c'est plus facile de le comprendre que de le vivre dans le jeu</p>

Vidéo alternative 2 séquence 2 A → Elle a déjà prévu ses questions

48	<p>L: ah ben déjà, y'a un référentiel qu'on n'avait pas eu dans le deuxième extrait-là. Donc ça c'est en commun. Alors elle elle se met du point de vue par contre des cochons. Moi, j'étais du côté des loups mais elle se concentre que sur les cochons. Donc, je trouve que c'est commun. Moi, j'étais que sur les loups mais les questions s'orientaient que du point de vue des cochons. Ça permet de pas partir dans tous les sens. Je trouve que ça aussi c'est commun. Après, elle induit ses questions, c'est pareil. Elle veut absolument savoir ce qu'il faudrait que les cochons fassent pour éviter les loups, donc, je pense que dans sa tête elle veut d'emblée les faire aller en bas et ce qu'elle veut leur faire dire, elle a déjà prévu ses questions. Ça se ressent plus là.</p>		<p>C ;elle se concentre sur les cochons</p> <p>C : c'est commun</p> <p>G : vu que ça permet de pas partir dans tous les sens</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour guider les apprentissages</p> <p>C: Elle induit ses questions</p> <p>D : elle a déjà prévu ses questions</p>	<p>Ni : nécessité de mobiliser le langage pour guider les apprentissages</p>
----	---	--	--	--

49	S: et qu'est-ce qui est complètement différent de la manière dont toi tu t'y es prise qu'on a pu voir ?			
----	---	--	--	--

Vidéo alternative 2 séquence 3 S → le référentiel

50	L: alors moi, y'avait le jeu en plus. Enfin on se mettait en situation. Je m'étais un peu éloignée au moment de ma séance du référentiel quand même. Elle elle est vraiment... elle travaille que sur le référentiel . Moi, c'était plus...j'essaie de faire la transposition entre le référentiel et le jeu. Moi, j'étais plus dans le jeu en fait. Ils étaient en situation. Quand ils m'ont expliqué moi, au niveau des loups, faut qu'ils protègent le camp, ils se sont mis eux-mêmes les enfants en situation. C'était les enfants qui étaient en situation. Alors que là, c'est les petits bouts de papier du référentiel.		C : elle travaille sur le référentiel	
51	S: y'a ça et y'a une autre différence aussi. Tu m'as dit ...			

Vidéo alternative 2 séquence 4 L → Dans la classe

52	L: elle est sur les cochons , moi j'étais sur les loups.		C ; elle est sur les cochons	
53	S: voilà, et puis il y a une autre différence aussi. Et pourtant, je te l'ai soulignée !			
54	L: au niveau des enfants ?			
55	S: ça se passe quand ?			
56	L: dans la salle de classe ? Avant la séance ou après ? Je sais pas.		C : dans la salle de classe	
57	S: avant, justement.			
58	L: c'était avant la séance ? D'accord. Ils n'avaient pas encore joué ?		C: ils n'avaient pas encore joué	
59	S: Ils avaient joué la veille, sans doute, mais là, on est avant la séance, dans la classe, juste avant d'y aller .			
60	L: Juste avant d'y aller , d'accord. J'avais pas vu que c'était avant.		C : juste avant de jouer	
61	S: je voulais attirer ton attention parce que ça me paraît être une différence importante			
62	L: oui, c'est totalement différent. Nous on était dedans. C'était... déjà le lieu. On était dans la salle de sport, alors que là, le fait d'être dans la classe, je pense que ça permet davantage à mon avis d'être en situation de langage . Quand on est dans la salle de sport, pour les enfants, pour eux, d'emblée, c'est, on est dans l'action , on est dans le jeu et ils sont pas forcément en langage. Ils font du langage, mais le fait d'être dans une salle de classe, y'a tout un rite, ils savent que c'est pour parler , on explique des choses, ça peut peut-être aider je trouve à faire les situations de langage en EPS dans la classe, plutôt que de les faire dans la salle de motricité où c'est grand, où ça résonne, où y'a plein de paramètres à côté, comme pas toucher aux balles...ça peut aider, le fait d'être dans la classe, ça peut peut-être aider.		D : Quand on est dans la salle de sport, pour les enfants, pour eux, d'emblée, c'est, on est dans l'action D : le fait d'être dans une salle de classe ils savent que c'est pour parler C : dans la classe, ça permet davantage d'être en situation de langage	DP : les élèves assimilent la salle de sport à l'action
63	S: donc qu'est-ce que tu en penses de cette technique qu'on vient de voir ? Tu as le droit d'apporter de limites. T'as l'air d'adhérer mais...est-ce qu'il y a des limites ? C'est possible !			

64	L:comme partout, oui. Après, comme tu dis, là si elle est dans la classe, ils ont parlé, faudrait d'emblée les mettre en jeu après, en situation. Pour moi, si elle parle, là, elle fait la situation, puis après on passe à autre chose, et qu'on fera le sport que dans une heure, là c'est une limite pour moi. Le moment de situation de langage là, quand on parle de sport, une fois qu'on a parlé, on a dit faut contourner, ben après je me dis faut appliquer, faut le faire en jeu, aussitôt. Donc, le fait d'aller...je sais pas si le gymnase il est plus loin...	Pour moi, il est important de ne pas dissocier EPS et situations langagières. Les 2 sont imbriquées l'une dans l'autre et prennent sens ensemble. Cela peut être bien et intéressant de faire une situation de langage en classe mais il faudrait aller aussitôt en salle de motricité pour vivre cette même situation.	C : elle est dans la classe G : vu qu'il est important de ne pas dissocier EPS et situations langagières F : en vertu de la nécessité d'appliquer pour apprendre C : il faudrait aller aussitôt en salle de motricité pour vivre cette même situation.	N7i : nécessité d'appliquer pour apprendre
65	S: c'est dans l'école.			
66	L: C'est dans l'école ? Si elle met aussitôt en jeu, moi je trouve ça très bien. Ça me convient. Après, si y'a un temps séparé entre la situation de langage et la mise en jeu, même si c'est un temps de ¼ d'heure, 1 heure, je pense qu'après ils vont oublier, ils vont passer à autre chose et ça va plus être pareil. La situation de langage va plus être aussi efficace, sur le jeu.		C : Si elle met aussitôt en jeu, moi je trouve ça très bien D : ils vont oublier	DP : les élèves apprennent dans l'action

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données		Réserve	conclusion
			elle est sur les cochons
			Ils n'avaient pas encore joué
			Juste avant de jouer
Quand on est dans la salle de sport, pour les enfants, pour eux, d'emblée, c'est, on est dans l'action Le fait d'être dans une salle de classe ils savent que c'est pour parler			Dans la classe, ça permet davantage d'être en situation de langage
	G :vu qu'après il faut appliquer G : vu qu'il est important de ne pas dissocier EPS et situations langagières F : en vertu de la nécessité d'appliquer pour apprendre		elle est dans la classe il faudrait aller aussitôt en salle de motricité pour vivre cette même situation
Après ils vont oublier			Si elle met aussitôt en jeu, moi je trouve ça très bien

Vidéo alternative 3 séquence 1 L → Dans la salle de sport

67	S: donc ils y vont directement. Et on les retrouve là ! Bon, donc là encore, un temps			
----	---	--	--	--

	langagier, pour faire progresser les élèves en EPS. Sur quoi elle s'appuie cette fois-ci ?			
68	L: ah ben là elle les met directement en pratique cette fois. Y'a plus de référentiel. En fait, elle a ... autant moi pendant ma séance, j'avais le référentiel dans la salle de jeu, elle, elle a le référentiel dans la classe, et puis dans la salle de sport, maintenant, on joue. On a l'impression qu'elle ...les 2 ne ...fin sont bien distincts. Dans la classe, c'est les référentiels et dans la salle de sport, c'est le jeu. Même si ils peuvent faire les liens les enfants, normalement...J'en vois pas dans la salle de sport. Le référentiel, elle l'a pas emmené avec elle, en fait, voilà. Après, elle oriente ses questions ... je pense que là, comme dans la classe, c'est du point de vue des cochons, où est-ce qu'il faut passer pour contourner les loups? On voit que là, elle les met en action fin...Ce qu'ils ont dit en langage, dans la classe, elle essaie maintenant de les mettre en action et elle se dit ils vont progresser puisqu'ils l'ont dit oralement dans la classe. Maintenant, est-ce que physiquement dans le jeu, ils vont appliquer ce qui a été dit oralement ?		C: elle les met directement en pratique C : dans la salle de sport maintenant, on joue C : elle a pas emmené le référentiel avec elle C : elle oriente ses questions C : elle les met en action C : est-ce que physiquement dans le jeu, ils vont appliquer ce qui a été dit oralement ?	
69	S: donc , voilà, elle s'appuie sur de l'action. Mais sur de l'action qui est comment par rapport au langage ? Avant ? Après ?			

Vidéo alternative 3 séquence 2 T → Ils parlent avant d'agir

71	L: ah ben là, c'est juste après la situation de langage.		D : juste après la situation de langage	
72	S: mais ils parlent avant d'agir ou après ?			
73	L: ils parlent avant. Ils parlent avant d'agir. Et d'ailleurs elle leur dit, ben un moment quand elle est avec eux, « par où vous allez passer ? » Je trouve ça très intéressant quand même. D'anticiper. « où vous allez passer ? Réfléchissez bien! » Avant de siffler, elle leur laisse quand même un petit temps de réflexion pour ... en gros qu'ils analysent un peu la situation, puis elle leur demande où ils vont passer pour éviter ces loups. Elle leur laisse un temps.		C: ils parlent avant d'agir C : je trouve ça très intéressant quand même D : elle leur laisse quand même un petit de réflexion pour qu'ils analysent la situation C : elle leur laisse un temps	
74	S: est-ce qu'elle leur laisse un temps ... est- ce que dans ce temps... tu dis, elle leur laisse un temps pour analyser la situation, est-ce qu'elle ne fait que leur laisser un temps ?			

Vidéo alternative 3 séquence 3 A → elle veut les induire à contourner

75	L: non parce qu'elle parle avec eux en fait. C'est un temps où elle interroge. Je pense qu'elle veut les induire dans leur action à passer...à contourner. Et elle essaie, pour qu'ils		C : elle parle avec eux	
----	--	--	-------------------------	--

	contournement, de leur poser des questions qui va les amener à dire « où sont les loups ? Regardez bien, le loup ». je pense que elle, ce qu'elle veut, c'est que ..justement, les amener à contourner. Elle le fait bien par ses questions.		D : elle essaie pour qu'ils contournent de leur poser des questions	
76	S: et donc, qu'est-ce qui est différent ?...on va commencer peut-être par ce qui est identique avec ta pratique ? Tu retrouves des points communs ?			
77	L:Alors dans mes séances, moi, j'avais plus l'impression d'interroger après le jeu. J'avais l'impression qu'ils étaient en jeu et que j'interrogeais. ..			

Vidéo alternative 3 séquence 4 T →Avant

78	S: oui, c'était toujours après...			
79	L: c'était toujours après. Là, c'est avant. D'où la grande différence.		C: c'est avant	
80	S: donc la grande différence, elle est là !			
81	L: pour moi, là, ce que je vois, elle interroge avant, elle les fait même réfléchir... et c'est pas mal. c'est très bien même je trouve! Pour les enfants, c'est...plutôt que d'être tout de suite dans l'action, et puis après de réfléchir sur ce qu'on a fait, c'est peut-être pas mal d'anticiper comme tu dis. Au niveau langage, bon « qu'est-ce qu'on va faire pour éviter ces loups? », et après les mettre dans l'action. C'est une démarche que je fais peut-être pas souvent, mais euh...je devrais, 'fin, je trouve très intéressant.	En ce qui me concerne, souvent je pars du jeu et d'une situation problème et je fais ensuite parler les élèves. Ex les loups perdent toujours alors il faudrait peut-être que... Je suis plutôt sur les conséquences d'une action. A partir d'un constat, nous faisons des hypothèses. Je ne fais pas anticiper les élèves sur le jeu avant de les mettre en EPS comme cette enseignante.	D : elle interroge avant, elle les fait même réfléchir C : c'est très bien C : c'est peut-être pas mal d'anticiper comme tu dis. Au niveau langage, bon « qu'est- ce qu'on va faire pour éviter ces loups? »,	
82	S: qu'es- ce que t'en penses ? Je veux dire, une fois qu'on a dit tout ça ?			

Vidéo alternative 3 séquence 5 R → 2 loups et 4 cochons

83	L: c'est encore une situation dérivée parce que je vois qu'il y a que 2 loups et 4 cochons.		D : c'est encore une situation dérivée	
84	S : voilà , alors là on a ...			
85	L: pour moi, c'est une situation dérivée.			
86	S: qu'est-ce que tu en penses alors de cette manière de procéder?			
87	L: oh ben j'trouve qu'elle est ... on peut pas faire que ça mais je trouve qu'en tant que situation dérivée, je l'appliquerais. D'ailleurs, je crois que je vais le faire aussi. 'fin..Après quand on voudra travailler sur le temps des cochons. Je pense que oui.. c'est très bien. Parce qu'ils sont en petits groupes, donc y'a pas cette masse ..y'a que 2 loups, que 4 cochons, Le fait d'être en petits groupes, on visualise plus facilement, pour les enfants. Je Me place du point de vue des élèves. Et après pour leur faire trouver les techniques, et les faire parler, c'est plus facile en petit groupe. Donc en tant que situation dérivée, je trouve que c'est très bien.	J'adhère à cette manière de procéder mais je ne dissocierai pas autant qu'elle la situation de langage et le jeu. J'apporterai mon référentiel en salle de motricité non pas pour refaire une pure situation de langage mais davantage pour faire des liens entre le référentiel / situation langagière et le jeu.	C: Ils sont en petits groupe y'a pas cette masse C :on visualise plus facilement pour les enfants G ; vu qu'il faut faire des liens entre le référentiel / situation langagière et le jeu F : en vertu de la nécessité faire des liens entre l'action	N : nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue de l'élève

			et la mise en langage	
--	--	--	-----------------------	--

Tentative 2 séquence 1 L, A, R → dans la classe, en petit groupe, pour faire verbaliser

8	S : D'accord. Alors on va conclure maintenant. On a vue plein de choses. Tu m'as dit plein de choses. On s'est dit plein de choses. Et donc du coup, Comment est-ce que tu pourrais concevoir la prochaine fois où tu mettras tes élèves en langage pour les faire progresser en EPS ?				
89	L: ben j'ai envie déjà de pas emmener le référentiel dans la salle de sport. De faire un petit temps , alors vraiment que langage, que dans la classe, et je prendrais un petit groupe. Pour être sûre parce que le grand groupe, c'est très dur. Et en langage, moi j'ai du mal. Personnellement à gérer le grand groupe. Mais en petit groupe pour être sûre que ...les passer plusieurs fois, individuellement, faire tourner les groupes. Par exemple si ce serait dans une situation de contourner ou alors mes loups... on met les loups pour les faire verbaliser et aussitôt enchaîner après sur ma séance. Mais j'ai envie d'essayer de ne pas mettre le référentiel dans la salle de sport. Pour des questions...ça résonne, ils sont pas tous... c'est plus difficile aussi. Dans la classe, ce serait peut-être plus un moment, classe ou alors lieu à côté ... Mais pour un peu distinguer ces moments de langage, à proprement parler autour de d'un référentiel, les enlever du lieu où...	Ici, je ne suis plus d'accord avec ce que je t'ai dit oralement..(la fatigue!) Pour moi faire des situations langagières dans la classe en petit groupe, pourquoi pas. Mais il faut absolument faire un lien entre ces situations langagières et le jeu. C'est pourquoi je continuerai à emmener mes référentiels en salle de motricité.	C : dans la classe C : les faire verbaliser C : en petit groupe G : vu qu'il faut absolument faire un lien entre ces situations langagières et le jeu F : en vertu de la nécessité de faire des liens entre l'action et la mise en langage C : je continuerai à emmener mes référentiels	Langage, situation, séance, référentiel, situation → la référence est les moyens pour enseigner Contourner → la référence est les sports (savoir à enseigner) Loup → la référence est fictionnelle Il faut absolument → modalisation qui ancre l'énoncé et la nécessité dans l'univers didactique en lui donnant un caractère sacré. Des ruptures dans le discours qui indiquent des difficultés à construire une position énonciative pertinente	H : dans la classe H : les faire verbaliser H : en petits groupes N thém : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue de l'élève

Interprétation et schématisation de la séquence 1 hypothèse d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données		Réserve	conclusion
		G : vu qu'il faut absolument faire un lien entre ces situations langagières et le jeu F : en vertu de de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	dans la classe les faire verbaliser en petit groupe je continuerai à emmener mes référentiels

Hypothèse 1 séquence 2 S → une aide pour transposer

90	S: mais comment est-ce que tu joues... est-ce que tu perçois quand même le lien entre ce temps de langage et le temps de l'EPS ?				
91	L: ben oui. En fait quand elle parlait pour contourner les loups , c'est exactement ce qu'elle a mis en situation dérivée. Je trouvais que le lien là était évident.			Je trouvais → modalisation appréciative l'activité « mettre en place une situation dérivée » Contourner → la référence est les sports co (savoir à enseigner) Les loups → univers fictionnel	→ Ni Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
92	S: oui, ça sert à quoi alors de ..				
93	L: ben pour les enfants , c'est de ... je me dis, une fois qu'ils ont compris parce qu'il y a moins de mouvement dans ce référentiel. Ben après c'est de transposer quoi. Ils vont peut-être pas tous y arriver mais en le faisant aussitôt, comme on vient de le dire, et alors même si après, on peut emmener le référentiel et le poser sans faire une situation de langage mais « ah...souviens-toi ! », voilà. Moi je l'emmènerais quand même avec moi après, le référentiel dans la salle. Mais je ne ferais pas mes situations de langage dans la salle. Là, ce que j'ai vu, je trouve que c'est pas mal de séparer la vraie situation de langage, de l'action avec le temps de jeu.	Situation de langage et situation de jeu sont très liées et l'enseignant a pour rôle auprès des élèves de montrer leurs liens. C'est bien d'isoler le temps de langage mais il faudra ensuite le réintroduire dans le jeu. On ne peut les séparer.	D : ils vont peut -être pas tous y arriver G: vu qu'on ne peut pas les séparer F : en vertu de la nécessité de faire des liens entre l'action et la mise en langage C : je trouve que c'est pas mal de séparer la vraie situation de langage , de l'action avec le temps de jeu C :l'enseignant a pour rôle auprès des élèves de montrer leurs liens	Référentiel, transposer, situation de langage → la référence est celle de l'enseignement Moi je créerais l'emmènerais → prise en charge d'une hypothèse C'est pas mal → modalisation appréciative positive liée au choix concret L Il faudra, on → modalisation déontique qui ancre l'énoncé dans l'argument d'autorité	DP : Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile N i: nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
94	S: ben je te remercie !				

Interprétation et schématisation de la séquence 2 hypothèse 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données		Réserve	conclusion
	↓		
ils vont peut -être pas tous y arriver	→	G : vu qu'on ne peut pas les séparer F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en	je trouve que c'est pas mal de séparer la vraie situation de langage , de l'action avec le temps de jeu

		langage du point de vue des élèves		l'enseignant a pour rôle auprès des élèves de montrer leurs liens
--	--	------------------------------------	--	---

Synthèse des données construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
Données de nature épistémique			
D1	En défense, les élèves ne savent pas s'organiser T1S1.2 <i>Ils ne savaient pas se positionner.</i> La référence est les sports collectifs		
D 2	L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi T1S2. 10 <i>Attraper un loup avec un trésor ne va pas de soi comme je l'avais supposé.</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
D6		L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves	
Données de nature psychologique			
D3	Les élèves ne saisissent pas les interactions importantes T1S2.4 <i>Ils prennent ou ils prennent pas.</i> La référence est le <u>quotidien</u> .		
D7		Les élèves assimilent la salle de sport à l'action	
D8		Les élèves apprennent en action	
Données de nature didactique			
D4		Aborder plusieurs thèmes dans la même situation de langage perd les élèves	
D5		Les mots ne suffisent pas toujours à se faire comprendre	
D9			Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile T2S2.93 <i>Ils vont peut-être pas tous y arriver.</i> La référence est le <u>quotidien</u>

Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N1	Nécessité d'organiser la défense collectivement (implicite). T1S1.2 <i>ça marchait pas quand on n'était pas ensemble</i> La référence est le <u>quotidien</u> T1S2.4 <i>Essayer d'être en équipe</i> La référence est les <u>sports collectifs</u> T1S2.8 <i>se mettre ensemble devant le camp des cochons face aux trésors</i> La référence est le <u>fictionnel</u> T1S4.16 <i>Et on se met en face. On regarde bien.</i> La référence est le <u>quotidien</u>		

	T1S4.18 <i>Ils ont bien compris que les loups devaient se mettre devant les camps des cochons et regarder de l'autre côté.</i> La référence est le <u>fictionnel</u>		
N5		Nécessité de lire un jeu dynamique (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 2	Nécessité de prendre en compte les conceptions des élèves (implicite) T1S2.10 <i>de voir plus précisément ce que les enfants avaient dans leur tête.</i> (commentaire distancié) La référence est le <u>quotidien</u>		
N3		Nécessité d'appliquer pour apprendre (thématisée)	
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N4		Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)	Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (thématisée) T1S1.89 <i>faire des liens entre le référentiel / situation langagière et le jeu</i> (commentaire distancié) la référence est l' <u>enseignement</u> Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite) T1S2.91 <i>je trouvais que le lien était évident</i> a référence est l' <u>enseignement</u> T1S2.93 <i>on ne peut pas les séparer</i> la référence est le <u>quotidien</u>
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N6		Nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées	
N7		Nécessité de mobiliser le langage pour guider l'activité cognitive	
N 8		Nécessité d'apprendre les mots avant de les utiliser	

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative 1	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 1
Support	Pas de support	Pas de support Exploré et Contesté	Oui Défenseur statique et attaquants mobiles exploré	Pas de support Non discuté	Un support

Activité de l'enseignant	Pose des questions sur « où doivent se mettre les loups ? »	S'appuie sur des événements précis de la partie (expérience des joueurs), relaie la parole de l'élève et montre. Il reformule (met en place une situation dérivée) <i>Exploré</i>	Questionne sur les choix de trajectoire des attaquants et leurs raisons. Apporte le mot juste contourné (elle a déjà prévu ses questions) <i>exploré</i>	Rappelle les contraintes, guide sur les informations à prendre et à interpréter <i>Non discuté</i>	Fait verbaliser
Lieu	Dans la salle d'EPS	Dans le gymnase <i>discuté</i>	Dans la classe <i>Exploré</i>	Dans la salle de jeux <i>Non discuté</i>	Dans la classe
Temps	Entre deux parties	Entre deux parties <i>Non discuté</i>	Avant l'action <i>Non discuté</i>	Avant l'action <i>discuté</i>	Avant l'action
Objet des échanges	Comment être un loup efficace	Les scores. A partir de l'expérience d'un défenseur et d'une attaquante, faire expliciter les gestes qui ont permis que la balle n'atteigne pas la cible et ceux qui rendent la défense moins aisée (placement du défenseur, passe haute d'un attaquant). <i>Non discuté</i>	Les trajectoires des attaquants <i>Non discuté</i>	Choisir une trajectoire en fonction d'informations prises sur l'adversaire et interprétées <i>Non discuté</i>	Non précisé
regroupement	Toute la classe	Toute la classe <i>Non discuté</i>	Toute la classe <i>Non discuté</i>	6 élèves <i>Exploré</i>	En petits groupe

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo alternative 2 séquence 4 L → Dans la classe

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations liées à la schématisation	Position argumentative Proposant, Opposant, Tiers
52	L: elle est sur les cochons, moi j'étais sur les loups.			proposant
53	S: voilà, et puis il y a une autre différence aussi. Et pourtant, je te l'ai soulignée !			
54	L: au niveau des enfants ?			
55	S: ça se passe quand ?			
56	L: dans la salle de classe ? Avant la séance ou après ? Je sais pas.			
57	S: avant, justement.			
58	L: c'était avant la séance ? D'accord. Ils n'avaient pas encore joué ?		Opération d'actualisation qui détermine l'angle temporel de présentation de l'objet « situation langagière » (présent en 32)	proposant
59	S: Ils avaient joué la veille, sans doute, mais là, on est avant la séance, dans la classe, juste avant d'y aller .			
60	L: Juste avant d'y aller, d'accord. J'avais pas vu que c'était avant .		Opération d'actualisation qui détermine l'angle temporel de présentation de l'objet « situation langagière » (présent en 32)	proposant
61	S: je voulais attirer ton attention parce que ça me paraît être une différence importante			
62	L: oui, c'est totalement différent. Nous on était dedans. C'était... déjà le lieu . On était dans la salle de sport, alors que là, le fait d'être dans la classe , je pense que ça permet davantage à mon avis d'être en situation de langage . Quand on est dans la salle de sport, pour les enfants, pour eux, d'emblée, c'est, on est dans l'action, on est dans le jeu et ils sont pas forcément en langage. Ils font du langage, mais le fait d'être dans une salle de classe, y'a tout un rite, ils savent que c'est pour parler, on explique des choses, ça peut peut-être aider je trouve à faire les situations de langage en EPS dans la classe, plutôt que de les faire dans la salle de motricité où c'est grand, où ça résonne, où y'a plein de paramètres à côté, comme pas toucher aux balles...ça peut aider, le fait d'être dans la classe, ça peut peut-être aider.		le lieu → objet du discours Opération d'orientation sur la connaissance de l'objet → dans la classe Configuration qui explique l'articulation entre le lieu « dans la classe » et « situation de langage » → y'a tout un rite, ... pour en montrer l'intérêt Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet « situation de langage » sous l'angle de la comparaison « dans la salle de classe »/ « dans la salle de motricité »	proposant
63	S: donc qu'est-ce que tu en penses de cette technique qu'on vient de voir ? Tu as le droit d'apporter de limites. T'as l'air d'adhérer mais...est-ce qu'il y a des limites ? C'est possible !			
64	L: comme partout, oui. Après, comme tu dis, là si elle est dans la classe , ils ont parlé, faudrait d'emblée les mettre en jeu après, en situation . Pour moi, si elle parle, là, elle fait la situation, puis après on passe à autre chose, et qu'on fera le sport que dans une	Pour moi, il est important de ne pas dissocier EPS et situations langagières. Les 2 sont imbriquées l'une dans l'autre et prennent sens ensemble.	Configuration qui articule le lieu de la situation de langage « dans la classe », et la situation en EPS en termes de temps (d'emblée) pour justifier les liens	opposant

	<p>heure, là c'est une limite pour moi. Le moment de situation de langage là, quand on parle de sport, une fois qu'on a parlé, on a dit faut contourner, ben après je me dis faut appliquer, faut le faire en jeu, aussitôt. Donc, le fait d'aller...je sais pas si le gymnase il est plus loin...</p>	<p>Cela peut être bien et intéressant de faire une situation de langage en classe mais il faudrait aller aussitôt en salle de motricité pour vivre cette même situation.</p>		
65	<p>S: c'est dans l'école.</p>			
66	<p>L: C'est dans l'école ? Si elle met aussitôt en jeu, moi je trouve ça très bien. Ça me convient. Après, si y'a un temps séparé entre la situation de langage et la mise en jeu, même si c'est un temps de ¼ d'heure, 1 heure, je pense qu'après ils vont oublier, ils vont passer à autre chose et ça va plus être pareil. La situation de langage va plus être aussi efficace, sur le jeu.</p>		<p>Glissement, la question du lieu devient celle d'un temps séparé</p>	<p>Proposant opposant</p>

Annexe 2 ETC 2 Ludivine

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de position énonciative (références, modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP→ données du problème Ni→ nécessité implicite Nt→ nécessité thématisée
--	-----------	-----------------------	---	--	--

Hypothèse 1 bis séquence 1 L→ en classe

15	L : c'est pour ça que moi j'ai choisi de me retirer. Enfin ces moments d'échanges, de les avoir dans un autre lieu que dans l'espace-jeu en sport quoi ! Repartir sur un petit temps court mais en classe.	Comme Corinne, je constate que les moments de langage réalisés en même temps que les situations de jeu peuvent s'éterniser et ne pas toujours aboutir à ce qu'on s'était fixé. Je ne réussis pas toujours à faire dire aux élèves ce que je voudrais entendre. J'ai choisi alors d'isoler certains moments de langage dans un autre lieu.	C : c'est pour ça que j'ai choisi de me retirer je constate que les moments de langage peuvent s'éterniser C je ne réussis pas toujours à faire dire aux élèves ce que je voulais entendre C : j'ai choisi alors d'isoler certains moments de langage dans d'autres lieux	Je ne réussis pas toujours→ prise en charge appréciative négative Moments d'échanges, lieu, espace, moments de langage → la référence est l'enseignement S'éterniser → la référence est le quotidien Alors→ connecteur argumentatif qui introduit la solution choisie en termes de choix concret. Situation, moments de langage, élèves, classe→ la référence est l'univers de l'enseignement	
16	C : moi je me souviens bien des propositions. Y' avait plein de propositions. On faisait un long moment de jeu et du coup on n'y arrivait pas. Voilà, je me disais, faire des petits temps courts pour proposer un truc, et un temps court de jeu pour vraiment expérimenter ce qui vient d'être dit tout de suite. Voilà pourquoi... J'ai toujours le problème avec la gestion du temps de parole où je me fais déborder. Je prends ce qui vient donc voilà... Enfin disons, y'a plein de propositions et après le temps est très long. Et du coup on n'a pas... Voilà montre c'était d'expérimenter tout de suite sur un temps court de jeu, ce qu'ils avaient proposé.!				
17	S : A Chaud !				

18	C : A chaud !Voilà mais après.... Voilà. Je sais pas.				
19	S : de toute manière y'a pas de bonne ou mauvaise réponse c'est pas ça le problème je veux dire.				
20	C : voilà. Mais ça m'arrive aussi d'avoir aussi des temps dans la classe avec des plans que.				
21	L : A faire à chaud comme ça, y'a des enfants qui sont encore dans le jeu, qui sont pas du tout à t'écouter ou alors qui sont partis parce que comme ils ont été excités par le jeu, et du coup là je me... Là j'essaie, ça va peut-être pas marcher !	Souvent les élèves (petits / moyens) sont dans l'action, dans le jeu et c'est difficile de leur faire prendre de la distance par rapport au jeu pour mener les temps de langage.	D : les élèves (petits / moyens) sont dans l'action D : c'est difficile de leur faire prendre de la distance par rapport au jeu	Enfants, excité → la référence est le quotidien Prendre de la distance, élèves action → la référence est l'enseignement C'est difficile → modalisation appréciative négative	DP : les élèves assimilent la salle de sport à l'action
22	G : ils s'intéressent plus à l'action qu'à l'explication. Comment on peut faire ? C'est pour ça qu'un temps dans la classe ça peut aussi poser les choses.				
23	L : Mais ça va peut-être être un fiasco !		C : mais ça va peut-être être un fiasco	Peut-être→ modalisation logique qui signale le degré de certitude de L par rapport à son choix	
24	C : mais non parce que le fait... moi je me souviens bien c'était « comment on peut faire pour libérer ? » y' avait plein de propositions et puis euh... Et puis finalement, y en avait tellement qu'on s'embrouillait un petit peu... Je me disais en leur demandant une, et puis on essaye tout de suite pour voir si ça marche...voir si...voilà c'était ça le ... Ce qui n'empêche pas de faire des retours dans la classe avec un plan mais euh... Voilà... Moi je sais que j'ai du mal avec le temps. J'essaie de... Quand on fait une longue partie de cinq minutes, finalement ils ont un petit peu oublié le... Ce qu'ils devaient vraiment essayer de faire. Donc de dire « on essaie sur une minute », parce que ça sert à rien je pense de faire cinq minutes. Si ils y arrivent pas au bout d'une minute, ils vont pas plus y arriver au de de de chasse bout de cinq minutes ou six ou sept...				
25	S : donc, si tu veux juste de synthétiser en une phrase				
26	C : c'est compliqué ça !				
27	S : voilà... Pourquoi est-ce que tu tiens justement à cette alternance de temps courts ? Premièrement pourquoi est-ce que tu tiens à cette alternance ? Action/				

	langage. Et pourquoi est-ce que tu tiens à ce que ce soient des temps courts ? Tu vois ? En gros il y a deux questions.				
28	C : temps courts plutôt temps courts de parole. Quand même suffisamment de temps pour jouer. parce que généralement je passe trop de temps à parler et on oublie un peu le fil.				
29	S : d'accord donc pour conserver le fil.				
30	C : oui enfin je sais pas comment m'expliquer mais euh... Parce que quand il y a plein de propositions, finalement ils s'embrouillent.				
31	L : nous aussi on est embrouillées !	Face aux différentes propositions des élèves, l'enseignant a parfois des difficultés à trier et à savoir ce qu'il faut réellement conserver.	R : Face aux différentes propositions des élèves, l'enseignant a parfois des difficultés à trier et à savoir ce qu'il faut réellement conserver.	Embrouillées → la référence est le quotidien Propositions, élèves, enseignant, difficulté → la référence est le quotidien	
32	C : Et nous aussi, on part donc l'un de trucs et on a du mal à recentrer parce que on a envie de faire parler tout le et puis c'est pas... Et puis pourquoi cette proposition elle serait pas bonne et puis... donc en essayant tout de suite une proposition, après...				
33	L : mais le problème... tu crois que ça va pas bloquer ?			Rupture de l'énoncé qui signale une difficulté à installer une position énonciative pertinente	
34	C : je sais pas.				
35	L : le fait de réduire le temps ? Parce qu'il y en a certains il leur faut du temps avant de parler. Faut qu'ils aient confiance tu vois ? Alors ils vont pas parler tout de suite. Ceux-là tu les feras jamais parler du coup.		D : il y en a certains il leur faut du temps avant de parler	Parler, confiance → la référence est le quotidien Il faut → modalisation logique qui signale le degré de certitude de Ludivine	DP : les jeunes enfants ont besoin de temps pour parler
36	C : ah ben y'en a de toute façon qui parle Jamais. Ça...enfin... J'ai beau essayer de leur demander comment ils font... Non mais court c'est pas non plus de 30 secondes !				
37	S : la question... Est-ce que pour toi c'est impératif que tout le monde parle ? Parce que c'est quand même ce que tu es en train d'essayer de dire. D				

Hypothèse 1 bis séquence 2 A → Solliciter tous les élèves

38	<p>L : ben ça dépend à quel moment mais par exemple sur le jeu des cochons moi, j'aimerais bien que tout le monde... alors je vais pas les faire parler tous le même jour. Mais je veux les reprendre dans la classe, j'en prendrai par exemple quatre qui parlent pas, même s'ils ne disent pas grand-chose, que « loup » « cochon » enfin ... Oui faut les faire parler !</p>	<p>Je pense qu'il est important de solliciter les enfants à parler. Il faut leur montrer qu'on attend d'eux un échange. Cet échange peut être simplement une réponse avec des gestes pour les enfants qui n'ont pas encore les mots, la syntaxe... Il faut leur donner envie de s'exprimer et montrer à tous qu'on attend un échange. Pour résumer ce n'est pas impératif que tout le monde parle, mais il me semble important que chaque enfant comprenne qu'on attend un moment d'échange avec eux. Il faut mettre l'élève en situation de langage même s'il n'y aura pas de retour.</p>	<p>C: je veux les reprendre dans la classe G : vu qu'il faut les faire parler G : vu qu'il est important de solliciter les enfants à parler G : vu qu'il faut mettre l'élève en situation de langage même s'il n'y a pas de retour F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer C : je prendrai par exemple quatre qui ne parlent pas</p>	<p>Loup, cochon → la référence est fictionnelle Parler, enfants → la référence est le quotidien Echange solliciter, s'exprimer, situation de langage → la référence est l'enseignement Faut les faire parler → modalisation logique qui signale de degré de vérité qu'accorde L à cet énoncé Cet échange peut être → modalisation logique qui indique un degré de certitude important de l'énoncé Il faut leur donner envie → modalisation logique qui signale de degré de vérité qu'accorde L à cet énoncé I me semble important → prise en charge appréciative positive</p>	<p>Ni : nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>
39	<p>G : c'est pas parce qu'il y en a un qui parle pas qu'il ne sait pas.</p>				
40	<p>L : Oui mais l'enjeu c'est quand même le langage</p>		<p>G : vu que l'enjeu c'est quand même le langage F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>	<p>Langage, enjeu → la référence est l'univers de l'enseignement</p>	<p>N15i : nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>
41	<p>G : des fois...</p>				
42	<p>L : faut voir où ils en sont quand même !</p>		<p>C faut voir où ils en</p>	<p>Ou ils en sont → référence</p>	

			son quand même	didactique à l'évaluation	
43	S : le langage pour progresser en EPS !				
44	G : Par ce que parler pour parler...				
45	L : mais alors comment tu peux savoir qu'un enfant n'a pas besoin de langage pour progresser en EPS ?			Langage pour progresser en EPS → la référence est l'univers de l'enseignement	
46	S : toi ta réponse c'est «de toute manière, pour moi il me paraît nécessaire de tous les faire parler.	Non, je n'attends pas une réponse précise pour chaque élève sur les règles, techniques de jeu. J'ai plus le sentiment qu'il faille les mettre en situation de langage pour que les élèves aient l'occasion de me montrer qu'ils comprennent. L'action ne suffit pas toujours à vérifier la compréhension et réciproquement le langage ne suffit pas à les mettre en action. Il faut alterner les 2.	D : je n'attends pas une réponse précise pour chaque élève sur les règles techniques G : vu que les élèves doivent avoir l'occasion de me montrer qu'ils comprennent F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est compris	Règles techniques → la référence est les sports collectifs Mise en action compréhension, élèves → La référence est l'enseignement	Ni : nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est compris
47	L : c'est un moyen pour moi de comprendre ce qu'ils ont compris. Tu vois ? Parce qu'il y en a qui sont dans l'action, ils font mais bêtement parce qu'ils imitent les autres. Mais en fait ils ont pas forcément compris le jeu. Alors qu'en verbalisant, je me trompe peut-être, mais je me dis que quand ils vont parler, même ces enfants qui ne parlent pas beaucoup...alors c'est long, hein ! C'est laborieux mais au moins, moi je vais pouvoir savoir s'ils ont un petit peu compris ce qu'on fait en sport. Tu vois aussi ?	J'ai l'exemple d'une petite fille Adèle qui ne participe pas dans le jeu mais qui est capable d'exprimer oralement les rôles des loups / cochons et techniques... Elle a bien compris le jeu mais c'est par le langage et non par l'action qu'elle me l'a communiqué.	C : c'est un moyen pour moi de comprendre ce qu'ils ont compris D : il y en a qui sont dans l'action, ils font mais bêtement parce qu'ils imitent les autres C : c'est laborieux mais au moins, moi je vais pouvoir savoir s'ils ont un petit peu compris	C'est laborieux mais au moins → prise en charge appréciative positive Moyen, comprendre, action → la référence est l'enseignement Bêtement, imitent, en sport → la référence est la quotidien	DP : les jeunes enfants imitent beaucoup

			ce qu'on fait en sport		
48	S : alors qu'ils ont un petit peu compris quoi ?				
49	L : ben par exemple dans mon cas du loup et des cochons, j'en ai qui vont... certains vont donner systématiquement par exemple le trésor au loup, parce que les autres copains donnent le trésor au loup. Donc moi pour m'assurer qu'ils ont bien compris la règle, qu' il faut aller poser le trésor dans la boîte, je me dis que peut-être par le biais du langage je vais leur faire comprendre . parce que là, ils ne sont plus dans l'action « j'imite le copain ». Ils vont peut-être savoir me dire « je... Ben il faut le mettre là ». S'ils le font pas en sport même si, au moment du jeu ils vont pas le faire. Je me dis « ben au moins il a compris » alors que si j'analyse que le jeu quand ils vont jouer sans le langage je me dis « il a pas compris ». Parce que de toute façon il est pas capable de le faire il le donne forcément au loup.		D : certains vont systématiquement donner le trésor au loup C : parce que là, ils ne sont plus dans l'action « j'imite le copain ». Ils vont peut-être savoir me dire « je... Ben il faut le mettre là ».	Loup, cochon, trésor → la référence est fictionnelle Les autres copains, la boîte → la référence est quotidienne Je me dis que peut-être par le biais du langage → modalisation logique qui signale une certaine distance Ludivine avec le choix de son choix concret « A » Ils vont peut-être savoir me dire → modalisation logique qui signale l'incertitude de Ludivine concernant son énoncé et	
50	S : C'est-à-dire que tu es en train de me dire que verbaliser, c'est s'assurer de la compréhension. C'est le lien entre....	Oui, j'ai l'impression que mettre en mots ce qu'on fait, ou allons faire aide à la compréhension . Mais il ne faut pas faire que cela. Il faut peut être alterner des temps de langage et des temps d'action.	G : vu que mettre en mots ce qu'on a fait ou allons faire aide à la compréhension F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris	Mettre en mots, compréhension → la référence est l'enseignement	N 15 i : nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris
51	L : oui je pense				
52	G : je pense que pour la majorité c'est ça mais il y en a certains, ils ont pas besoin des fois de la parole pour... ils ne savent pas exprimer en fait... Ils savent ce qu'il faut faire mais ils savent pas l'exprimer.				
53	C : et d'autres vont avoir besoin des gestes pour ...				
54	G : pour s'expliquer ... ou de montrer par l'action.				

Interprétation et schématisation de la séquence 2 H1B d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		<p>G : vu qu'il faut les faire parler</p> <p>G : vu qu'il est important de solliciter les enfants à parler</p> <p>G : vu qu'il faut mettre l'élève en situation de langage même s'il n'y a pas de retour</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>		<p>je veux les reprendre dans la classe</p> <p>J'en prendrai par exemple quatre qui ne parlent pas</p>
il y en a qui sont dans l'action, ils font mais bêtement parce qu'ils imitent les autres				faut voir où ils en sont quand même
		<p>G : vu que les élèves doivent avoir l'occasion de me montrer qu'ils comprennent</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est compris</p>		je n'attends pas une réponse précise pour chaque élève sur les règles techniques
il y en a qui sont dans l'action, ils font mais bêtement parce qu'ils imitent les autres				<p>c'est un moyen pour moi de comprendre ce qu'ils ont compris</p> <p>c'est laborieux mais au moins , moi je vais pouvoir savoir s'ils ont un petit peu compris ce qu'on fait en sport</p>
				Par le biais du langage, je vais leur faire comprendre
		<p>G : vu que mettre en mots ce qu'on a fait ou allons faire aide à la compréhension</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris</p>		

Hypothèse 1 bis séquence 3 S → le schéma

55	<p>L : le problème avec les petits c'est qu'ils imitent beaucoup. C'est là où c'est difficile quoi ! Est-ce qu'on est vraiment dans la compréhension ? Dans l'imitation ? Et puis il y a aussi ce problème de langage. Ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer de toute façon. Mais moi je me dis qu'avec un schéma, même s'ils ne s'expriment pas ils vont prendre le loup, le montrer, même si c'est pas avec des mots, c'est quand même du langage pour moi de me montrer le cochon et me montrer qu'il doit aller porter en montrant quoi ! C'est pas forcément avec des mots ! Néanmoins on aura utilisé ce référentiel. Là je suis plus dans la salle de jeu où on joue mais euh.. Pour moi c'est quand même du langage ça ! C'est une façon de s'exprimer mais alors quand même c'est pas avec des mots .</p>	<p>Le langage peut être gestuel.</p>	<p>D : le problème avec les petits c'est qu'ils imitent beaucoup</p> <p>D : il y a ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer de toute façon</p> <p>G : vu que c'est quand même du langage</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p> <p>C : avec un schéma, même s'ils ne s'expriment pas ils vont prendre le loup, le montrer</p>	<p>Schéma, référentiel, langage, s'exprimer → la référence est l'univers de l'enseignement</p> <p>Loup → la référence est fictionnelle</p> <p>Mot, les petits, imitent, → la référence est quotidienne</p> <p>Moi je me dis → prise en charge d'une solution</p>	<p>DP : les jeunes enfants imitent beaucoup</p> <p>DP : certains élèves ne parlent pas</p> <p>N15i : nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>
56	<p>S : et quand tu as ça dans la tête, en quoi est-ce que ce genre de situation ça les fait progresser en EPS ? Tu vois ce que je veux dire ? En quoi est-ce que lorsque tu utilises le langage de la manière dont tu parles, avec le... En quoi est-ce que ça les fait progresser en EPS ?</p>	<p>Le référentiel permet me semble t-il de poser les choses.</p> <p>Il n'y a pas de paramètres extérieurs qui viennent perturber. De la même manière on pourrait isoler un passage précis sur vidéo.</p>		<p>Me semble-t-il → modalisation logique qui signale de degré de certitude que place Ludivine dans ce que permet le référentiel.</p> <p>Référentiel, paramètres, situation → la référence es le monde de l'enseignement</p>	<p>N14i : nécessité se mettre à distance de l'action</p>
57	<p>L : après... Alors je l'ai pas encore expérimenté ... Après je me dis « s'il est capable de me dire ou de me montrer que le petit cochon il doit aller porter son trésor dans la boîte ». Une fois que je le remets en situation de jeu, qu'il demande à nouveau, qu'il redonne son trésor au loup. Je lui dis « ben non c'est</p>	<p>Après expérimentation, certains enfants sont capables de faire le lien entre le référentiel et le</p>	<p>C : je ne l'ai pas encore expérimenté</p> <p>C : je ne sais pas si ça va marcher</p>	<p>Peut-être → modalisation logique qui signale une incertitude quant à la solution proposée</p>	

	<p>pas ce que tu m'as montré sur l'affiche. Faut que tu me montres ». Et je refais le déplacement avec l'affiche. « Essaie de faire pareil. » Je me dis que peut-être, là, ça va inciter à comprendre un peu plus la règle. Mais je ne sais pas si ça va marcher.</p>	<p>jeu. Ils transposent sans difficultés. D'autres au contraire, parlent/s'expriment avec le référentiel mais ne transposent pas dans le jeu.</p>		<p>Cochon, trésor, boîte → la référence est le fictionnel</p> <p>Situation, déplacement, comprendre → la référence est l'enseignement</p> <p>Affiche → la référence est le quotidien</p>	
--	---	---	--	--	--

Interprétation et schématisation de la séquence 3 H1b d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
<p>le problème avec les petits c'est qu'ils imitent beaucoup</p> <p>il y a ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer de toute façon</p>		<p>G: vu que c'est quand même du langage</p> <p>F: en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>		<p>avec un schéma, même s'ils ne s'expriment pas ils vont prendre le loup, le montrer</p>
				<p>Le référentiel permet de poser les choses</p>
				<p>je ne l'ai pas encore expérimenté</p> <p>je ne sais pas si ça va marcher</p>

Vidéo alternative 1 séquence 1 A → elle change la règle

58	<p>S : non non mais on sait bien qu'on est ... Vous avez des choses à ajouter ou on commence à regarder les collègues ? On y va ? De toute manière rien n'empêche de... alors... Ce que je vais vous montrer... donc là on est dans une classe de tous petits /petits. J'ai essayé d'avoir un panel assez large pour les niveaux. On n'a pas que des moyens/grands, là, on des tout petits/petits qui jouent à « poules et renards » mais très honnêtement, c'est le jeu du loup. C'est exactement la même chose, c'est le jeu du loup. Donc je vous laisse regarder. Voilà ! donc là vous avez vu, on est en cours de séance et on est à peu près au milieu du module. Donc la question, comme toujours, c'est sur quoi... vous avez reconnu la collègue ? on est sur du « entre nous », les gens de la recherche. Sur quoi elle s'appuie la collègue pour mettre ses</p>			
----	--	--	--	--

	élèves en langage pour les faire progresser dans son jeu ?			
59	G : elle s'appuie sur l'expérience vécue tout de suite juste avant. Parce que c'est en cours de la ...elle s'appuie de ce qu'ils ont fait, comment ils vont faire après. Dans l'action.			
60	L : ça rejoint peu ce que le faire Corinne. A chaud en fait. Non ?			
61	C : ils ont joué avant ?			
62	S : ils ont joué avant je vais vous expliquer ce qui c'est passé. Ils ont joué avant et auparavant, elle a des petits renards, donc des loups, qui ne se sont pas sortis du camp. Et donc qui n'ont pas essayé d'attraper. Donc elle met en place quelque chose.			
63	en ils ont joué avant ? en ils ont joué avant ?			
64	L : elle change la règle. Elle les sort de leur maison pour qu'ils aillent directement attraper les poules. D'accord.		C elle change la règle	
65	S : voilà. Donc en cours de séance ...			
66	G : elle leur donne un objectif. Elle leur dit : « vous devez attraper... ». Ils ont un but chacun entre eux. Ils se donnent chacun « va falloir en attraper un ! ».		C elle leur donne un objectif	
67	S : alors qu'est-ce qu'elle leur dit ?			
68	L : vous ne pouvez pas retourner au niveau de leur maison... Je sais plus.		C : vous n pouvez pas retourner au niveau de leur maison	
69	S : vous voulez qu'on le repasse ?			
70	L : oui si vous n'attrapez pas... « Si vous ne faites rien, vous n'aurez pas de poule. » Elle dit à un moment.		C; elle dit « si vous ne faites rien vous n'aurez pas de poule	
71	S : voilà donc vous avez été un petit peu plus attentives ? Je vous repose la question : sur quoi est-ce qu'elle s'appuie pour mettre les élèves en langage ?			
72	G : sur leur vécu			
73	C : Qu'est-ce qu'il doit faire pour... Elle demande aux renards : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
74	L : C'est quoi la consigne quoi ?			
75	S : est-ce qu'elle demande effectivement aux renards : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
76	L : Non non « c'est quoi la consigne ? Vous devez attraper des poules. » Pour l'instant on n'est pas dans des stratégies dans rien du tout.		C ; pour l'instant, on n'est pas dans des stratégies	
77	G : non elle leur dit ce qu'il faut pas faire. Faut pas aller dans le camp. faut pas rester... elle leur demande pas... Voilà on va essayer d'attraper les poules. Juste que sur attraper les poules.			
78	S : vous avez fait attention à ce qu'elle... pose...			
79	C : elle leur pose une question.			
80	S : elle pose une question très particulière.			
81	C : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
82	S : non. Alors allons-y ! Parce que justement c'est là qu'est...			
83	C : oui, oui, c'est la première question.			

84	S : on va être bien attentives aux questions qu'elle pose d'accord ? bon. D'accord ? Là on a été précis. Donc Gladys, tu disais elle s'appuie premièrement sur ce qui s'est passé avant. C'est-à-dire, avant ils sont pas sortis. Elle s'appuie sur quoi d'autre ? Il se passe quoi ?			
85	G : elle leur demande où on doit mettre les poules.			
86	S : Qu'est-ce que fait déjà ? Elle ajoute...			
87	G : elle le dit j'ajoute un petite règle.			
88	S : J'ajoute une petite règle. donc c'est quand même pas neutre ça . C'est-à-dire qu'elle modifie la situation. Quand même. Elle modifie la situation et les fait sortir.			
89	L : pour les obliger là par contre... Pour rentrer dans l'action quoi !		G ; vu qu'il faut rentrer dans l'action F : en vertu de la nécessité d'agir pour apprendre	N i : nécessité d'agir pour apprendre
90	S : Bon, et ensuite ? par rapport aux questions qu'elle pose ?			
91	G : donc le lieu : elle dit ce qu'on doit faire. ...			
92	S : oui			
93	L : Ce qu'il ne faut pas faire. À un moment elle dit ...		D : elle dit ce qu'il ne faut pas faire	
94	C : si vous ne sortez pas qu'est-ce qui va se passer ?			
95	L :Qu'est-ce qui va se passer ?		D : elle demande « qu'est-ce qui va se passer ? »	
96	S : d'accord. Alors on pourrait dire que... C'est pas neutre ça comme question ! Donc elle s'appuie sur quoi ?			
97	G : sur les erreurs			
98	L : sur ce qu'ils ont fait avant.		D : elle s'appuie sur ce qu'ils ont fait avant	
99	G : sur les erreurs			
100	S : et sur ce qu'ils ont fait avant mais quand elle leur dit euh... » Qu'est-ce qui va se passer si vous n'attrapez pas les poules ? Ou si vous ne sortez pas ? Qu'est-ce qui va se passer si vous ne sortez pas ? »			
101	G : elle anticipe. Si...			
102	S : est-ce que c'est elle qui anticipe ?			
103	G : Non elle fait anticiper euh..			
104	C : elle fait anticiper les enfants.			
105	S : voilà elle essaye de faire anticiper les enfants. Qu'est-ce qu'elle essaye ...			
106	C : qu'il se passe quelque chose dans leur tête.			
107	S : et à votre avis elle espère... justement, c'est pas...			
108	C : qu'ils mettent... en langage en pensée ce qu'ils font. Elle essaye de faire...			
109	L : de faire cogiter ! Avec des mots. Voilà elle essaye de leur faire dire avant qu'ils passent à l'action « si vous ne bougez pas de fait, vous n'aurez pas de poule ! » Donc la comme elle l'a dit avec des mots, elle espère que quand ils vont passer dans le jeu ils vont forcément bouger !		C : elle essaie de leur faire dire avant qu'ils passent à l'action C : elle espère que quand ils vont passer dans le jeu ils vont forcément bouger	

110	S ouais, voilà. Enfin déjà elle essaye qu'ils ... Elle s'appuie sur essayer de les faire se projeter... Sur ce qu'il va se passer. Sur ce qu'il va se passer s'ils ne... C'est pas... Pour le coup, c'est pas s'ils font c'est s'ils ne font pas. Hein ? Voilà ! c'est « qu'est-ce qu'il va se passer qu'est-ce qui va se passer si vous ne faites pas ? » Voyez, si on est sur des techniques de mise en langage, c'est complètement différent de ce qu'on a vu auparavant. Est-ce qu'elle s'appuie sur d'autres choses ? Donc là on est au milieu de la séance, vous vous souvenez les discussions qu'on avait eues auparavant ? Avant la séance ? pendant la séance ? Est-ce qu'on parle de... On parle de quoi ? On parle de ce qui va se passer ? Est-ce qu'on parle de ce qui s'est passé ?			
111	G : ce qui s'est passé pour faire...			
112	C : a priori avant ils sont pas sortis. Et ils n'ont pas attrapé de poule donc c'est...			
113	G : de ce qui s'est passé et de ce qu'il va se passer si			
114	C : De ce qui se passerait s'ils ne sont pas			
115	S : voilà on parle de ce qui s'est passé, certes, mais aussi de ce qui pourrait bien se passer. Donc, y'a quand même... c'est encore autre chose au niveau du langage. D'accord. Est-ce qu'elle ... On avait parlé de support ou de pas support aussi la dernière fois. Là est-ce que..			

Interprétation et schématisation de la séquence 1 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				Elle change la règle
				Elle leur donne un objectif
				elle dit « si vous ne faites rien vous n'aurez pas de poule
				pour l'instant, on n'est pas dans des stratégies
		G ; vu qu'il faut rentrer dans l'action F : en vertu de la nécessité d'agir pour apprendre	↗	
				elle dit ce qu'il ne faut pas faire
				elle dit ce qu'il ne faut pas faire
				elle dit ce qu'il ne faut pas faire

				elle essaie de leur faire dire avant qu'ils passent à l'action
				elle espère que quand ils vont passer dans le jeu ils vont forcément bouger

Vidéo alternative 1 séquence 2 → non analysée, pas d'intervention de Ludivine

116	C : non y'a pas de support. C'est sur le jeu, sur le terrain.		S	
117	G : c'est en action quoi !			
118	S : euh... qu'est-ce que... que font les élèves ?			
119	G : elle les a regroupés. Elle les a sortis et elle les questionne. Certains répondent			

Vidéo alternative 1 séquence 3 R → des groupes bien identifiés

120	L : mais ils sont déjà en place.		C : ils sont déjà en place	
121	C : ils sont par ... renards et poules.			
122	L : ils sont bien identifiés.		C : ils sont bien identifiés	
123	G : elle parle à un petit groupe. Les autres sont (rire)...			
124	C : En alternance			
125	G : Elle parle à un petit groupe. Donc elle s'adresse qu'à un groupe de six.			
126	S : ça c'est vrai que... C'est à noter, tu vois j'y avais pas été particulièrement attentive, mais par rapport à d'autres choses qu'on a vues, qu'on a pu voir, effectivement elle s'adresse...			
127	C : c'est plus facile de capter l'attention de cinq que d'un groupe de 20.			
128	L : mais en même temps là c'est le rôle du renard qui l'intéresse. Les poules ? Est-ce qu'elles ont intérêt ? Elles s'en fichent un peu !		D ; c'est le rôle du renard qui l'intéresse	
129	G : elles vont être renards après.			
130	L : oui. Après. Mais pour l'instant ? Pour l'instant au moment même où ils sont les enfants ? Tu leur demandes d'anticiper pour après. Ils sont pas là-dedans !	Chez les petits, c'est difficile d'anticiper sur un rôle qui n'est pas encore le leur. Certes certains enfants peuvent anticiper sur le rôle du renard mais il faut qu'ils se sentent concernés, qu'ils soient eux-mêmes des renards.	D : chez les petits, c'est difficile d'anticiper sur un rôle qui n'est pas encore le leur G : vu qu'il faut qu'ils se sentent concernés F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves	DP : Il est difficile de se projeter pour les petits Ni : Nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves
131	C : mais peut-être que qu' elle reposera la question à un autre groupe.			
132	L : voilà là c'est différent.		C : c'est différent (si elle repose la question à un autre groupe)	

133	G : peut-être que eux ils seront déjà sortis du...du camp. Y' aura pas besoin de leur poser les mêmes questions.			
134	S : Mais vous avez... elle s'adresse aux poules à la fin.			
135	C : les poules, elle leur dit...			
136	L et G : qu'elle a changé la règle			
137	C : quel a ajouté une petite règle et que ...qu' Ils vont sortir et qu' il faut faire attention de pas se faire attraper et qu'elle va regarder comment ils vont faire pour pas se faire attraper.			
138	S : exactement, c'est-à-dire qu'elle laisse pas complètement les poules elle les prévient pas			
139	C : elle les prévient			

Interprétation et schématisation de la séquence 3 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				►conclusion
		↓		
				Ils sont déjà en place
				Ils sont bien identifiés
				C'est le rôle du renard qui l'intéresse
chez les petits, c'est difficile d'anticiper sur un rôle qui n'est pas encore le leur		G : vu qu'il faut qu'ils se sentent concernés F : en vertu de la nécessité tenir compte des possibilités cognitives des élèves		
				C'est différent si elle pose la question à un autre groupe

Vidéo alternative 1 séquence 4 A → Non analysée par d'intervention de Ludivine

140	S : voilà elle les prévient. « Je vais quand même regarder comment vous vous en sortez. » Voilà mais c'est vrai qu'au niveau de la mise en langage , bon... Qu'est-ce qu'on peut dire encore de l'activité des élèves ? est-ce que vous avez repéré d'autres choses ?		A	
141	G : Elle est pas devant elle est derrière.			
142	S : c'est vrai. Elle se place derrière. C'est vrai qu'en général...			
143	G : on a tendance à être devant			
144	C : elle se place derrière comme ça, ils voient les poules, ils voient le terrain devant et le... c'est vrai que c'est un autre point de vue mais c'est... Certainement que c'est...			

Vidéo alternative 1 séquence 5 R → Que les renards

145	S : alors je reviens à ce que tu disais tout à l'heure. Est-ce que tout le monde prend la parole du coup?			
146	L : ben au moment... Là non, c'est que les renards.		C : c'est que les renards	
147	S : oui.			
148	L : pas tous, pas tous.		C : pas tous	
149	S : pas tous. Euh... Par contre, est-ce que tout le monde vous paraît intéressé par ce qui se passe ou pas ? C'est des discussions qu'on avait eu aussi la dernière fois.			
150	L : au niveau des renards là tu parles ?			
151	S : quand c'est filmé. C'est-à-dire que, quand on a les poules qui sont filmées est-ce que à votre avis toutes les poules ont l'air intéressé par ce qui se passe ? Concerné ? Et est-ce que tous les renards ont l'air concerné ou pas ?			
152	G : les renards, déjà elle en a tiré un qui revient. Et il y en a un autre qui était en train de jouer avec sa main, elle l'a remis pour qu'il soit... Pour qu'il écoute.			
153	S : bon, il faut quand même qu'elle capte !			
154	G : elle a essayé de capter l'attention			
155	S : qu'elle capte l'attention d'accord. Donc c'est pas...			
156	G : et puis après on sait pas ce qui se passe dans leur tête !			
157	S : non !			
158	L : mais ça c'est toujours ! Mais capter l'attention c'est difficile d'avoir tout le groupe hein ! Moi j'y arrive pas. Si déjà on en a quelques-uns c'est super ! (rires) Non mais c'est vrai ! T'arrives à avoir tes 27 qui t'écoutent tous en même temps?		D : capter l'attention, c'est difficile d'avoir tout le groupe C : moi j'y arrive pas	DP : l'attention des petits est fugace
159	C : ben ouais forcément ! (rires)	Tout le monde n'est pas super Corinne !!! (rires)		
160	L : ben non y'en a toujours un qui est parti ailleurs, qui est dans			
161	S : si on poursuit un peu au niveau de la prise de parole. Finalement il y en a combien ? Il y a combien d'élèves qui prennent la parole ?			
162	G : trois je crois			
163	L : moi j'en vois un donner la réponse.			
164	G : Si il y en a certains par les gestes. Montrer où est le camp. Y'en a 3 qui ont montré.			
165	C : dans les poules, pas du tout en tout cas.			
166	S : non les poules pas du tout.			

Vidéo alternative 1 séquence 6 A → Elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent les poules

167	C : elle leur pose pas de questions elle leur dit « j'ajoute une règle et vous .. Je vais regarder. » elle leur pose pas de questions.			
168	S : c'est quoi finalement l'objet du langage ? Le vrai objet du langage là ?			
169	G : c'est d'avoir compris pour les poules.			
170	S : oui mais d'avoir compris ...enfin ... Si tu veux ce que je veux dire, c'est de quoi on parle prioritairement sur ce que l'on vient de voir ?			

171	G : c'est pour les renards.			
172	S : oui. Voilà c'est pour les renards.			
173	C : c'est pour les renards, pour attraper des poules. Pour que ... Ils doivent pas rester, ils doivent pas rester là. Il doit sortir et attraper des poules.			
174	L : XXX action ! Là elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent ces poules		C : elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent les poules	
175	S : oui je suis d'accord avec vous. Donc la question suivante c'est : finalement, qu'en pensez-vous de la technique qu'Anne-Laure met en oeuvre là? Qu'on peut observer. Qui est un moment, qui est une technique un moment T. Qu'est-ce que vous en pensez de cette manière de faire ?			
176	L : j'ai l'impression moi que c'est ce qu'on fait un petit peu. C'est plus vers ça qu'on tend d'habitude. Parce que quand on voit qu'ils ne répondent pas, comme le cas où ils sont pas sortis, aussitôt on va essayer de remédier en disant : « ben faut que je pose une autre question pour les faire sortir ou... »		C : j'ai l'impression que c'est ce qu'on fait un petit peu	
177	G : ajouter une contrainte			
178	L : voilà on est toujours en train de mettre des...			
179	G : ajouter des contraintes			
180	L : oui voilà, pour les obliger à. J'ai l'impression qu'on fait souvent ça	L'enseignante ajoute des contraintes au fur et à mesure du jeu pour mettre les élèves en situation problème et qu'ils apportent des solutions.	C : l'enseignante ajoute des contraintes au fur et à mesure du jeu G : vu qu'il faut mettre les élèves en situation problème et qu'ils apportent des solutions F : en vertu de la nécessité de confronter les élèves à des situations qui posent un problème	Ni : Nécessité de confronter les élèves à des situations qui posent un problème
181	S : oui donc là tu es sur le côté j'ajoute une règle, finalement je les mets sur le terrain ...			
182	L : comme ça marche pas je vais mettre une contrainte pour les obliger à.		C : comme ça marche pas, je vais mettre une contrainte pour les obliger à ...	
183	S : donc là c'est le fait qu'elle les sorte du camp et qu'elle les mette sur le terrain			
184	L : voilà.			
185	S : dès le début de la partie. D'accord. Et sur la mise en langage ? Qu'est-ce que vous en pensez ?			
186	L : le fait... avec son « si » les hypothèses. Ça on le fait... enfin moi je le fais pas souvent.		C : avec son « si », moi je le fais pas souvent	

187	S : D'accord mais c'est pas la question. Qu'est-ce que vous en pensez de cette manière de faire ?			
188	L : c'est un autre point de vue si riche ! Enfin moi...		C : c'est un autre point de vue si riche	
189	G : je trouve que c'est pas évident aussi pour eux parce que c'est se projeter. C'est pas forcément évident.			
190	C : ce sont des petits !			
191	L : voilà, il y a la négation.		R : il y a la négation	
192	S : il y a de la négation, ça nécessite un effort de se projeter. Voilà.			
193	C : parce qu'il faut déjà qu'ils aient compris le jeu. Qu'ils soient capables de dire ce qu'il faut et en plus de se projeter donc c'est... C'est complexe hein !			
194	S : c'est complexe c'est une activité qui est complexe.			
195	L : je suis d'accord			
196	C : Ils sont petits, hein ! c'est tout petits/petits.			

Interprétation et schématisation de la séquence 6 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent les poules
				j'ai l'impression que c'est ce qu'on fait un petit peu
		G : vu qu'il faut mettre les élèves en situation problème et qu'ils apportent des solutions		L'enseignante ajoute des contraintes au fur et à mesure du jeu
		F : en vertu de la nécessité de confronter les élèves à des situations qui posent un problème		comme ça marche pas, je vais mettre une contrainte pour les obliger à ...
				avec son « si », moi je le fais pas souvent
				c'est un autre point de vue si riche
			il y a la négation	

Vidéo alternative 1 séquence 7 T → ça fait suite à ce qui s'est passé

197	L : en même temps ça fait suite à ce qui s'est passé.		D : ça fait suite à ce qui s'est passé	
198	C : oui oui bien sûr			

199	L : c'est bloqué il s'est rien passé ! Donc à un moment il faut aussi		D : c'est bloqué	
200	C : parce que des fois ils vont faire et les petits ils sont pas capables de verbaliser. Enfin c'est dur ! On voit bien qu'avec les grands des fois c'est compliqué même quand ils comprennent. Quand on a l'impression qu'ils jouent et qu'ils comprennent. Là euh ...			
201	G : c'est complexe mais c'est dans l'action . Donc le fait que ce soit dans l'action est plus facile pour eux aussi à intégrer.	En effet chez les petits l'action reste essentielle.	D : chez les petits l'action reste essentielle	DP : les élèves apprennent en action
202	S : Hmm. C'est vrai que ça fait suite à, finalement à un blocage. C'est dans l'action. Ce qui n'empêche le fait que effectivement, c'est complexe. Et puis malgré tout elle a une réponse ou pas ?			
203	G : oui			
204	C : oui elle a une réponse après on voit pas comment ils jouent. On va voir après ?			
205	S : Non parce que je suis vraiment sur les techniques de mise en langage			
206	C : d'accord			
207	S : j'ai vraiment isolé ça.			
208	C : oui, oui. Non mais ça aurait été bien !			
209	S : de voir s'ils ont bougé ou pas ?			
210	C : ben oui si c'est pour faire progresser en EPS			
211	L : au moins celui qui a parlé. Est-ce que lui a vraiment été chercher des poules ? Ou est-ce qu'il est resté inactif sans bouger?			
212	S : ben je regarderai et je vous donnerai la réponse			
213	L : comme il l'a dit en langage ! On espère enfin ! Ayant verbalisé qu'il va ensuite le faire en action quoi ! Enfin on espère, s'il le fait pas...		C : on espère qu'ayant verbalisé il va ensuite le faire en action	
214	S : ça revient à ce que tu disais au début de notre entretien.			
215	L : ben oui.			
216	S : on peut gager que celui-là, y'a des chances			
217	L : ben y'a des chances. C'est ce que je me dis moi. Y'a au moins 80 %.		C : je me dis y'a au moins 80% de chances	
218	S : c'est complètement différent...alors ... Tu as un peu répondu à la question quand tu dis : « oui effectivement, quand on voit que ça marche pas, on rajoute une contrainte pour les obliger à. » Au niveau du langage, c'est vraiment extrêmement différent ou il y a des points communs à ce que... À vos pratiques ou à , par rapport à ce que vous projetez de faire vous ?			
219	G : c'est-à-dire que ça se rapproche plus de ce que veut faire Corinne.			
220	C : oui, on n'a pas réussi, on propose quelque chose et on essaie, quoi.			
221	G : dans ce que tu veux faire...			
222	S : mais par contre, y'a quand même la différence... Est-ce qu'il y a une différence ou pas ? Ou est-ce que c'est pile poil ce que tu ...	Au niveau langagier, il me semble qu'Anne Laure est sur les hypothèses (si...alors) et Corinne quant à elle est davantage sur		

		des possibles (pour que...il faut que)		
223	C : Non parce que là elle leur demande juste ce qu'il faut faire. Y' aurait peut-être eu une différence après si elle demande aux poules comment ils vont faire. On sait pas. Ils ont pas répondu. Moi quand je joue aux gendarmes et aux voleurs, on cherche des façons de faire pour pas se faire attraper ou pour libérer. Ils font des propositions et on les essaye. Là, elle rappelle les règles c'est pas le même âge non plus ! Elle rappelle les règles, il faut attraper les poules. « Qu'est-ce qui va se passer si vous sortez pas ? » Mais en fait, on va pas attraper... Mais il y a pas de... comment dire ? je trouve pas le mot...			
224	G : Y'a pas de stratégie			
225	C : voilà ! donc tous ...			
226	S : y'a quand même une différence . dans ce que tu viens de dire, moi il y a quand même une différence que je repère c'est que elle, elle s'occupe finalement des défenseurs, puisque les renards sont des défenseurs, et toi tu fais plutôt parler sur les attaquants . C'est quand même une différence. Tu peux... Qu'est-ce que tu en penses de ça ?			
227	C : moi je vais jouer au jeu du loup aussi, tout dépend de comment ça se passe. Si on voit qu'on a des loups qui attrapent, on essaie de faire jouer les petits cochons pour qu'ils essayent de pas se faire attraper. En fonction de comment ça se passe la partie, on essaie de favoriser l'autre quoi ! Celui qui n'y arrive pas. Donc peut-être que là si ces renards n'arrivaient pas à attraper de poules, elle se met sur les renards. Si c'était les renards qui arrivaient à attraper mais que les poules arrivaient tout le temps à pas se faire attraper, peut-être ce serait dans l'autre sens quoi ! Tout dépend de.. Moi j'avais cherché parce que justement mes voleurs ne libéraient plus je crois, et ils se faisaient tous attraper. Donc on a essayé de jouer sur les voleurs. Tout dépend aussi de comment ça se passe. Moi, pour avoir joué au jeu du loup et des cochons, des fois on essaie de favoriser les loups, des fois on essaie de favoriser les cochons. Quand on voit que ça... Des fois il y a des loups effectivement qui attrapent, des fois il y a des loups qui attrapent pas du tout et, en fonction de comment ça se passe, on met la contrainte sur l'un ou l'autre.			
228	S : d'accord . Donc c'est pas un choix fermé ?			
229	C : non, c'est en fonction de ... c'est pas fermé non.			
230	G : ça dépend des élèves qu'il y a aussi.			
231	S : et puis il y a quand même le fait de « imagine si tu ne fais pas. » Alors que toi c'est « imagine ce que tu vas faire ». Elle, le questionnement, il est sur « Imagine si tu ne faisais pas ».			
232	C : oui			
233	S : ce qui te paraît complexe d'après ce que tu ...			
234	C : oui c'est des petits. J			

Vidéo alternative 2 séquence 1 A → ça fait suite à ce qui s'est passé

235	S : je vous propose maintenant de regarder jeu du loup moyenne section entre 2 parties. Donc ça c'est Delphine qui fait partie de la recherche. Même question : donc sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ? Est-ce que vous avez tout bien en tête ? Donc là, y'a eu une partie. Pendant que la			
-----	---	--	--	--

	partie a eu lieu, je vous explique quand même comment elle s'y prend.			
236	L : c'est elle qui note que ?		C : c'est elle qui note	
237	S : Elle a des élèves qui font auprès d'elle et qui disent « Mailly, hop, un ! Pierre, un ! » Et elle est note mais c'est des enfants qui lui disent ce qu'elle..voilà, moyenne section. Donc sur quoi est-ce qu'elle s'appuie Delphine pour mettre ses élèves en langage pour les faire progresser en EPS ? Sachant qu'on doit être sur une séance sept ou huit.			
238	C : elle part des résultats. Elle part des résultats de la partie. Des réussites, du nombre de briques qu'ils ont apportées.			
239	G : après elle s'appuie sur les stratégies d'une élève.			
240	C : celle qui en a eu le plus.			
241	S : d'accord alors comment elle s'y prend en fait ? c'est quoi les différentes étapes ?			
242	G : d'accord qui a réussi ? Elle a mieux réussi, elle a été meilleure.			
243	S : Ça ça se détermine comment ?			
244	C : elle a le plus de briques.			
245	S : voilà, donc c'est vraiment ... mathématique. C'est...			
246	C : imparable !			
247	S : voilà c'est imparable ! des scores. A partir de là ?			
248	C : elle leur fait remarquer laquelle a ...			
249	L : Elle interroge cette élève-là en question		C : elle interroge cette élève-là en question	
250	G : Non elle interroge tout le monde. Pourquoi ?			
251	L : Au début, oui c'est vrai !			

Vidéo alternative 2 séquence 2 O → le bon chemin

252	G : mais au départ c'est « pourquoi elle réussit à ... » et c'est qu'ils...			
253	C : « parce qu'elle est grande. »			
254	G : « parce qu'elle est grande »			
255	C : « elle court vite ». « Est-ce que c'est que parce qu'elle court vite ? » Et donc elle finit...			
256	G : et c'est elle qui va dire qu'elle a trouvé, qu'elle est passée entre deux parce qu'il n'y avait personne. Parce que les loups étaient occupés. Et après elle a trouvé le bon chemin.			
257	S : qui est-ce qui parle du bon chemin que ?			
258	G : c'est elle ou ? Je sais pas... J'hésite entre deux, je sais pas qui.			
259	S : La petite qu'est-ce qu'elle dit ?			
260	C : ils étaient occupés, j'ai couru au milieu.			
261	S : ils étaient occupés, moi j'ai couru au milieu. Oui et après...			
262	G : après il y a le bon chemin qu'ils ont dû déjà voir.			
263	C : Ça c'est quelqu'un d'autre. Je suis pas sûre.			
264	G : elle a trouvé...			
265	C : Alors qu'est-ce qu'elle a trouvé ? Elle le fait dire. Elle a trouvé la bonne ...			
266	S : les enfants parlent de route			
267	L : et elle elle reprend en disant « le chemin ».		C : elle reprend en disant « le chemin »	

268	S : elle reprend en disant « le chemin » Mais pas seulement le chemin...			
269	G et L : le bon chemin.		D : le bon chemin	
270	S : et avant encore ? C'est quoi le verbe qu'elle choisit ? justement.. ;			
271	C : choisir			
272	S : choisir. Le terme qu'elle choisit, c'est...			
273	C : choisir			
274	S : elle dit « ça c'est choisir le bon chemin ». Voilà. C'est pas neutre au niveau de ...			
275	G : ça veut dire qu'il y en a plusieurs et qu'il faut trouver le bon.			
276	S : enfin...			
277	G : faut choisir			
278	S : faut choisir!			
279	C : faut choisir le bon, prendre les repères dans le terrain et puis voir par où on peut passer.			
280	S : voilà, il y a vraiment, dans la manière dont elle ...comment dire ? exprime ça, dans la manière dont elle synthétise, il y a vraiment « choisir », c'est prendre les repères, c'est...			
281	C : Si elle a pris celui-là c'est parce que c'est par là qu'il fallait passer pour pas se faire attraper.			
282	L : la preuve elle a eu les briques.		C: elle a eu les briques	
283	S : d'ailleurs elle dit encore quelque chose. Elle pose une question particulière à Maïly. La petite explique qu'elle est passée par le milieu et qu'est-ce qu'elle lui demande Delphine ?			
284	G : C'est pas ce qu'elle a regardé ? ou			
285	C : c'est pas pourquoi elle est passée par le milieu ?			
286	G : je sais plus			
287	S : pas de souci, on va regarder ça encore en détail. ... Alors vous avez été attentives à ce qu'elle dit ? La petite dit « je suis passée par là par ce que les loups étaient occupés. » ...			
288	G : à chaque fois !			
289	S : à chaque fois ! Elle lui dit « à chaque fois les loups étaient occupés ? »			
290	G : non après elle lui a dit « non . Je suis passée là parce qu'il n'y avait personne ».			
291	S : oui mais c'est quand même pas tout à fait la même chose que de dire « je passe au milieu » ou « à chaque fois je passe quand les loups ne sont pas occupés. »			
292	C toujours au milieu, il pourrait y avoir des loups.			
293	S : exactement !			
294	C : c'est quand ils sont pas là qu'elle passe au milieu.			
295	S : et d'ailleurs, elle le dit. Qui est-ce qui le dit ça d'ailleurs ?			
296	G : c'est un autre enfant			
297	L : oui. J'ai pas l'impression que ce soit la petite.		C ; j'ai pas l'impression que ce soit la petite	

Vidéo alternative 2 séquence 3 A → la maitresse dit non analysée, pas d'intervention de Ludivine

298	S : non c'est pas la petite... « Quand les loups sont occupés, Maïly passe au milieu. » Qui est-ce qui dit ça d'ailleurs ?			
-----	--	--	--	--

299	C : ben la maîtresse			
300	S : oui, c'est la maîtresse, c'est la maîtresse !			

Vidéo alternative 2 séquence 4 S → Noter les résultat

301	C : elle reprend			
302	S : elle reprend elle synthétise. Elle... Bon alors de quoi on cause ? Je pense qu'on est à peu près claires. On a fait le tour. Si on est sur la relation entre action et réflexion, entre deux parties. La question du support maintenant. Là on a un support, tout à l'heure on n'en avait pas. Alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie comme type de support ?			
303	G : c'est les résultats notés par un groupe d'observateurs. Noté par l'intermédiaire de l'enseignante mais ...			
304	S : tu as raison son tableau, son support il ne contient que des résultats.			
305	C : oui c'est pas un support avec un terrain de jeu.			
306	S : voilà par rapport aux techniques qu'on a pu voir, c'est encore quelque chose de différent. Quelque chose qu'on n'a pas encore vu. Qu'est-ce que vous pensez de ce que vous avez vu ? et puis si on met en relation avec ce que vous ... Voilà qu'est-ce que vous en pensez ?			
307	G : ben c'est bien de noter. Moi je trouve que... Et puis là, ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui ait le mieux réussi.			
308	S : oui donc c'est le côté euh...comment dire ? imparable			
309	G : ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit.			
310	C : moi quand je note, je note le global et pas par enfant. Et du coup là c'est beaucoup plus facile de s'appuyer sur ... Elle, elle en a cinq, d'autres en ont deux ou il y en a qui n'ont pas. Comme tu dis c'est imparable, elle en a cinq il s'est bien passé quelque chose. Moi c'est vrai que quand je joue au jeu du loup, je globalise les briques de toute l'équipe. Et voilà on se pose la question « comment il faut faire ? » mais on ... Voilà y a pas un enfant donc...même s'il y a un enfant qui va dire « moi... » « Est-ce qu'il y en a un qui peut me dire comment il fait ? » Mais y a pas de support. On sait pas exactement combien il en a porté. Il peut le dire mais là... voilà . C'est comme ça, c'est compté ! C'est sûr que c'est ça ! Et du coup ça permet de l'isoler et de faire parler sur son jeu à elle, quoi.			
311	S : d'accord			
312	G : ça n'empêche pas que tout le monde puisse parler.			
313	C : ah ben ça n'empêche pas.			
314	G : ils ne contestent pas le fait que c'est elle qui ait le mieux réussi puisque c'est écrit, c'est comme ça !			
315	S : y'a pas de « je suis pas d'accord ! ». Effectivement, c'est incontournable.			
316	C : c'est un constat c'est le score quoi.			
317	L : Et puis c'est même eux qui donnent les prénoms à chaque fois. Quand Maïly ... donc en plus ils ont été acteurs... Donc, ils vont pas en plus après dire « c'est pas vrai ! ».		C : c'est même eux qui donnent les résultats à chaque fois	N i : Nécessité d'agir pour apprendre

			G : vu qu'ils ont été acteurs F ; en vertu de la nécessité d'agir pour apprendre C : ils vont pas après dire « c'est pas vrai »	
318	S : c'est eux qui comptent. Voilà elle, elle est secrétaire. Elle ne prend que... elle fait des bâtons et elle inscrit le chiffre qu'on lui donne. Bon , qu'est-ce que vous en pensez d' autre ? y'a des limites à ... ? Parce que là ce que vous me dites pour l'instant c'est plutôt...			
319	G : elle a pas noté pour être le meilleur, qui est le meilleur ? C'est pas ça ! C'est vraiment elle a réussi, pour qu'on puisse réussir aussi bien qu'elle, qu'est-ce qu'on peut faire ?			
320	S : oui. D'ailleurs, c'est ce qu'elle dit à la fin « il va falloir qu'on observe comment elle fait. »			
321	G : donc c'est pas... Parce que la noter pour voir qui est le meilleur, c'est là la limite. Mais ici c'était pas du tout le cas. Elle a noté pour réussir comme Maïly.			
322	S : donc c'est vrai qu'elle évacue le côté champion des loups. C'est vraiment... bon d'accord. Y' aurait d'autres limites qu'on pourrait apporter à ça ou pas ?			
323	L : c'est vrai que pour les mettre en langage par exemple, tu peux faire l'inverse. tu prends les 5 plus mauvais, ceux qui ne sortent pas, ceux qui n'apportent rien. On compte. Ben pourquoi il n'arrive pas à mettre de briques ? Et ça peut aussi les faire progresser peut-être dans ce sens-là. Tu vois parce que là elle les a quand même... « c'est la plus grande ». Les enfants disent tous « elle court le plus vite ». Elle a quand même pris quelqu'un qui était... Je pense qu'elle savait en la choisissant qu'elle allait quand même rapporter des briques.		D : les enfants disent tous « elle court le plus vite » C : je pense qu'elle savait en la choisissant qu'elle allait quand même rapporter des briques	DP : les élèves sont centrés sur la vitesse de déplacement
324	S : ben de toute manière... Dans la partie, ils se sont tous retrouvés dans une situation ... tu vois c'est bien, on est entre 2 parties.			
325	C : oui je me dis qu'après chaque partie...			
326	L : On peut le refaire dans d'autres situations. Par exemple les enfants qui ne sortent pas. Pour les faire verbaliser pour qu'ils sortent, moi j'ai le cas, j'ai commencé un peu les loups et les cochons. Y' en a qui ne veulent pas du tout rentrer dans le jeu. Tu peux les mettre tous ensemble, les autres observent. On met les points, on note les briques. Il y en a peut-être qu'une mais tu vois : « comment ça se fait qu'il y ait pas de briques ? » ça peut aussi amener en langage... tu vois ? l'inverse, quoi ! Pourquoi ils ne rapportent pas de briques.	Suite à cette vidéo, j'ai aussi utilisé ce procédé (noter les points ; les résultats) Mais je l'ai utilisé davantage comme contrainte. En effet les résultats m'ont permis d'isoler les élèves qui ne rapportent pas ou peu de	C : j'ai aussi utilisé ce procédé C : je l'ai davantage utilisé comme contrainte C : les résultats m'ont permis d'isoler les élèves qui ne	N 20 i : Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre

		<p>briques. A partir de ce constat, je les ai mis en situation de langage : que faut-il faire pour devenir un bon cochon en rapportant plein de briques ?</p> <p>C'est l'exemple de Pierre qui ne sort pas du camp car il ne veut pas que les loups l'attrapent. Avec les résultats affichés, il a vu qu'il n'était pas un bon cochon et cela l'a contraint à changer de comportement.</p>	<p>rapporment pas ou peu de briques</p> <p>C : Pierre ne sort pas du camp, il ne veut pas que les loups l'attrapent</p> <p>G : vu qu'avec les résultats, il a vu qu'il n'était pas un bon cochon</p> <p>F ; en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre</p> <p>C ; cela l'a contraint à changer de comportement</p>	
327	C : c'est un peu le principe de pourquoi ils libèrent pas ?			
328	S : oui, oui, oui			
329	L : Donc ce support-là, il peut aider au langage. Je l'utilisais pas moi.	<p>En effet je ne l'utilisais pas avant. Je ne notais pas les scores individuellement mais plus par équipe.</p> <p>J'ai essayé et cela m'a permis de mettre en place des situations de langage.</p>	C : ce support-là peut aider au langage	
330	C : C'est pour ça qu'on demande un tableau aussi pour noter. On n'en a pas dans la salle de jeux et c'est quand même bien pratique.			
331	S : après...alors je reviens parce que ça me paraît intéressant ce que tu disais en début d'entretien. Est-ce que tout le monde parle ? Par rapport à la prise de parole de tout le monde ? Qu'est-ce que tu en penses ? Alors là pour le coup ça m'intéresse là d'avoir qu'on agit.			
332	L ; là j'ai ...j'ai l'impression quand même il y en a beaucoup qui participent peut-être pas tout le monde mais la plupart s'intéresse quand même parce que c'est en plus, c'est un camarade... Après est-ce que tout le monde était dedans ?		C : a plupart s'intéresse	
333	G : Y' en avait un qui était pas trop dedans.			
334	S : je ne pense pas.			
335	C : ça rassure !			

336	S : y a des galipettes oui effectivement.			
337	G : on arrive pas à tous les capter de toute façon mais ils avaient l'air intéressé .			
338	S : ils avaient l'air plutôt dedans oui.			
339	G : Après la petite qui a bien exprimé, c'est sûr qu'elle a compris et à mon avis c'est bon !			
340	S : non seulement c'est elle qui ramène le plus de briques dans cette partie là et en plus elle est en mesure de l'expliquer que.			
341	L : donc elle, toute est acquis. Maintenant ceux qui ne parlent pas, si on les fait pas parler, est-ce qu'ils seront capables d'arriver au même résultat que cette petite ?	C : elle tout est acquis D : ceux qui ne parlent pas		DP certains élèves ne parlent pas
342	S : et a contrario est-ce que tous les élèves qui sont capables d'apporter autant de briques vont être en mesure de l'expliquer aussi bien que Maïly ?			
343	C : ben non alors qu'ils peuvent expliquer le comportement d'un autre et pas être capables de dire ce qu'ils font eux. Des fois ils savent, ils font, ils font bien, ils se débrouillent et ils savent pas le dire quoi. Alors que des fois, celui qui observe est capable d'expliquer là elle est capable de le dire mais...			
344	S : est-ce que c'est le cas de tous les élèves ?			
345	L : non			
346	S : il y en a un qui peuvent effectivement être en mesure de réussir...			
347	C : mais faut quand même qu'il se passe quelque chose dans leur tête...			
348	L : cette année j'ai un double niveau petits/moyens. Donc je l'ai fait jouer quand même... je mélange y a certains petits, tu vois... j'ai... ils courent quoi ! Deux fois de suite ça a marché ... Il sont contents ils ont réussi. En fait il y a aucune stratégie ils courent, ils foncent, ils vont direct. Puis s'il y a un loup tant pis je me fais attraper. S'il y en a pas j'ai passé j'ai gagné ! Ils en sont que là, Sans comprendre vraiment l'enjeu. Après je me dis c'est peut-être le langage qui va m'aider à les amener...	D : ils sont contents, ils ont réussi D : il y a aucune stratégie ils courent, ils foncent, ils vont direct C : c'est peut-être le langage qui va m'aider		DP : l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi
349	S : alors comment est-ce qu'elle le joue d'ailleurs ça ?			
350	L : le problème de ça c'est que si je note, ces enfants la de toute manière il m'en ramènent des briques et si ça se trouve dans les petits ils vont en ramener 3/4 . Ils vont même peut-être être très performants. Ils courent ils courent ils vont très vite. Donc ils vont plusieurs fois aller chercher leur brique. Ils peuvent en ramener plusieurs sans vraiment comprendre le jeu tu vois ce que je veux dire ?	R : ils peuvent en ramener plusieurs sans vraiment comprendre		
351	S : oui, oui, oui			
352	L : y a pas de stratégie c'est je fonce sans regarder où sont les loups, sans regarder où est le meilleur chemin mais pourtant ils gagnent !	R : je fonce sans regarder où est le meilleur chemin et pourtant ils gagnent		

353	G : dans ce cas-là il faudrait interroger les loups. Parce que si ils passent facilement c'est que les loups n'étaient pas ...			
354	S : ou alors il faut peut-être modifier le rapport numérique, mettre plus de loups.			
355	L : oui.			
356	S: là, ça marche moins			
357	L: oui, ils seront plus attrapés.			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G : vu qu'ils ont été acteurs F ; en vertu de la nécessité d'agir pour apprendre		c'est même eux qui donnent les résultats à chaque fois Ils vont pas après dire « c'est pas vrai »
les enfants disent tous « elle court le plus vite »				je pense qu'elle savait en la choisissant qu'elle allait quand même rapporter des briques
		G : vu qu'avec les résultats, il a vu qu'il n'était pas un bon cochon F ; en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre		j'ai aussi utilisé ce procédé je l'ai davantage utilisé comme contrainte les résultats m'ont permis d'isoler les élèves qui ne rapportent pas ou peu de briques cela l'a contraint à changer de comportement Pierre ne sort pas du camp, il ne veut pas que les loups l'attrapent Ca l'a contraint à changer de comportement
				Ce support-là peut aider au langage
Il y en a qui ne parlent pas				elle tout est acquis
il y a aucune stratégie ils courent, ils foncent, ils vont direct				ils sont contents, ils ont réussi
			ils peuvent en ramener plusieurs	

			sans vraiment comprendre	
			je fonce sans regarder où est le meilleur chemin et pourtant ils gagnent	

Vidéo alternative 3 séquence 1 S → une affiche non analysée, pas d'intervention de Ludivine

358	S : je propose le dernier extrait. Donc c'est toujours le jeu du loup sauf que cette fois-ci c'est des mulots et des éperviers. Mais le but du jeu c'est toujours le même. On est sur une séance quatre ou cinq je crois. En moyens/grands. Elle est dans le gymnase et on est en début de séance. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie Véronique pour mettre ses élèves...			
359	G : sur une affiche			
360	S : en langage... Donc il y a un support. Cette fois si il y a un support. Qu'est-ce qu'il y a sur le support ?			
361	G : le schéma			
362	C : le terrain			
363	G : le terrain oui			
364	C : le terrain avec des zones			
365	G : des zones, des camps. Quelque chose comme ça.			
366	S : alors ce sont les caisses des mulots qui sont là et là ce sont les caisses pour les éperviers. Et sinon ce sont les lignes de hand. Donc elle s'appuie effectivement sur ce support.			

Vidéo alternative 3 séquence 2 O → La stratégie d'un élève qui a réussi, non analysée, pas d'intervention de Ludivine

367	G : elle fait aussi référence à la séance d'avant. Et du petit garçon qui était performant, qui avait bien réussi. Et ils ont dû se rappeler pourquoi il avait bien réussi. Le fait qu'il bougeait dans tous les sens.			
368	S : oui. Donc on parle ?			
369	G : de sa stratégie pour réussir.			
370	S : d'accord			
371	C : on parle encore.. on parle de celui qui a bien réussi en fait comme un petit peu tout à l'heure. C'est lui le super épervier comme celle qui a ramené plein de briques.			
372	G : je crois qu'elle parle de super ...			
373	C : super épervier ! je crois			
374	S ; On a eu un super épervier. Je crois que c'est ce qu'elle dit.			
375	C : super épervier.			
376	S : donc là... Delphine tout à l'heure elle parlait de défenseurs ou d'attaquants ? Elle s'intéressait à qui ? Tout à l'heure quand on avait vu Anne-Laure elle était sur les défenseurs ? Delphine ? Les cochons c'est les attaquants hein ceux qui sont en attaque.et là l'épervier ?			
377	G : défenseur			

Vidéo alternative 3 séquence 3 T → ce qui s'est passé la semaine précédente, non analysée, pas d'intervention de Ludivine

378	S : défenseurs, ouais donc voyez, on se situe pas toujours sur le même point de vue. Au niveau des techniques de mise en langage, c'est des différences ça quand même. Donc on parle d'un super épervier, avec un support, ce qui s'est passé à la fois précédente, à la séance précédente, ce qui veut dire la semaine précédente.			
379	G : oui			
380	S : voilà.			
381	G : c'est pas toujours évident ça parce que moi qui fais gendarmes et voleurs d'une semaine pour l'autre, ben une semaine c'est long. Il faut s'en rappeler			
382	S : voilà. Donc...			
383	G : le temps est ...			
384	S : le temps assez long c'est vrai que faut quand même avoir ça en tête. C'est quand même... Ça facilite pas les choses. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie encore ?			
385	G : elle se met en situation « si moi je veux euh... »			

Vidéo alternative 3 séquence 4 S → le schéma

386	L : et puis elle utilise le schéma, le petit dessin. Quand elle revient dessus « il était là.. » enfin Elle montre comment il s'est déplacé. Parce que c'est pas toujours évident de le voir en... là c'est un peu matéria... Enfin c'est fait en tout petit. On se dit que peut-être on va avoir plus... Plus de compréhension.		<p>C : elle utilise le schéma</p> <p>C: elle montre comment il s'est déplacé</p> <p>G : vu que c'est pas toujours évident de la voir</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>C : on se dit que peut-être on va avoir plus de compréhension</p>	Ni : nécessité de lire un jeu dynamique
387	S : d'accord. Et qu'est-ce qui se passe en fait ?			
388	G : y'a une petite qui n'avait pas compris			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		G : vu que c'est pas toujours évident de la voir F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique		<p>elle utilise le schéma</p> <p>elle montre comment il s'est déplacé</p> <p>on se dit que peut-être on va avoir plus de compréhension</p>

Vidéo alternative 3 séquence 5 A → elle interroge le groupe classe

389	C : elle rappelle ce qu'ils ont le droit de faire			
390	G : ils ont le droit de faire demi-tour et la petite elle savait pas qu'elle avait le droit...			
391	L : de se retourner, de changer de direction.		C : ils ont le droit de se retourner, de changer de direction	
392	C : comment il a fait pour en attraper deux aussi ! t il en a attrapé deux en même temps a priori le petit garçon.			
393	S : oui apparemment oui. Il a été vraiment très très bon. Le super épervier !			
394	C : il en a attrapé un devant et par derrière !			
395	S : j'y étais pas, je sais pas comment ça s'est passé. Qu'est-ce qui se passe encore ?			
396	G : ils ont l'air tous bien attentifs à ce qui se passe.			
397	L : pas tous... là, elle interroge le groupe classe quoi !		C : elle interroge le groupe classe	
398	S oui. Est-ce qu'elle interroge tout le temps le groupe classe ?			
399	L : non, parce qu'après, il y a des fois, elle demande au petit garçon en question		C : elle demande au petit garçon	
400	S : au petit Dorian.			
401	C : au super épervier			
402	S : au super épervier d'accord ! et qu'est-ce qui se passe quand elle demande au super épervier ?			
403	G : bah il répond... Il a pas l'air complètement...			
404	S : est-ce qu'il prend la parole Dorian ? Vous l'avez entendu ?			
405	LG : non			
406	C : non j'ai l'impression que c'est les autres qui répondent pour lui. C'est les autres qui décrivent ce qu'il a fait je crois, non ?			
407	G : c'est plus elle qui parle, qui dit comment il a fait. Comment ils ont fait et elle se met même en situation à un moment. « si je veux...je vais tourner »			
408	C : c'est elle qui dit qu'il en a attrapé un de chaque côté ? Je ne me souviens plus			
409	S : alors là je n'ai chu pas très affirmative mais en tout cas l'explication de...			
410	C : oui c'est elle qui la fait.			

411	S : oui, voilà, c'est elle qui la fait, oui. C'est elle qui la fait. Donc au niveau de l'attention des élèves, qu'est-ce qu'on peut dire ?			
412	G : bah ils se sentent pas forcément concernés. C'est le super épervier qui a réussi			
413	L : Et puis même lui-même il est pas concerné. Il répond pas enfin je sais pas si il a vu.		C : il répond pas	
414	S : je sais pas si il a vu quoi ?			
415	L : Bah ce qu'on lui demandait réellement . Ce qu'on attendait de lui. Enfin peut-être mais j'ai pas l'impression moi.			

Vidéo alternative 3 séquence 6 T → longtemps après

416	S : Alors Gladys disait il y a quand même le laps de temps qui est très long d'une semaine sur l'autre. Ça c'est quand même quelque chose	Effectivement, je pense qu'il faut le moins possible laisser de laps de temps entre la situation de langage et le temps de jeu. Sinon les élèves ne voient plus le sens et la cohérence entre les 2.	D : les élèves ne voient plus le sens et la cohérence entre les 2 G : vu qu'il faut le moins possible laisser de laps de temps entre la situation de langage et le temps de jeu F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage	DP : la cohérence entre la situation d'EPS et la situation langagière ne va pas de soi Ni : Nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage
417	C : c'est à prendre en compte parce que faut se rappeler et puis...			
418	S : moi je pense.			
419	C : déjà quand ils viennent de jouer des fois ils se rappellent pas .			
420	G : je pense qu'il faut peut-être mieux en début de séance, partir en action et reve...attendre au moins de les remettre en action. Parce que là ça a l'air de faire trop à froid ...			
421	S : donc là on est déjà sur.. Alors qu'est-ce que vous en pensez de la tactique, de la technique pardon, qui est mise en œuvre par...			
422	L : moi je repartirai pas sur une séance que j'ai faite avant. Parce qu'il y en a plein qui ne se rappellent pas qui n'étaient peut-être pas là aussi, les absents. Je partirai comme tu dis mettre en action, et on parle de ce qu'on a vécu. Là au moins on est sûre qu'ils l'ont vécu même si ils étaient pas là ils l'ont vécu quand même ! Ça me paraît difficile de revenir sur ...		C : je repartirai pas sur une séance que j'ai faite avant C : je repartirai, mettre en action et on parle de ce qu'on a vécu D : il y en a	DP : les petits ne font pas les liens entre les séances N21i : Nécessité de s'appuyer sur l'expérience

			Plein qui ne se rappellent pas	
			G : vu qu'il faut être sûr qu'ils l'aient vécu	
			F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience	
423	S : au bout d'une semaine ?			
424	L : voilà			

Interprétation et schématisation de la séquence 6 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
les élèves ne voient plus le sens et la cohérence entre les 2		G : vu qu'il faut le moins possible laisser de laps de temps entre la situation de langage et le temps de jeu		
		F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage		
il y en a Plein qui ne se rappellent pas		G : vu qu'il faut être sûr qu'ils l'aient vécu		je repartirai pas sur une séance que j'ai faite avant
		F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience		je repartirai, mettre en action et on parle de ce qu'on a vécu

Vidéo alternative 3 séquence 7 S → Un support sans les personnages

425	S : et qu'est-ce que vous pensez du support et de la manière dont elle l'utilise ?			
426	G : moi j'ai du mal déjà à me le représenter			
427	L : puis il est incomplet , on n'a pas les éperviers. Moi j'ai besoin d'avoir les petits personnages. Pour ensuite qu'on puisse les placer pour voir		C : il est incomplet	
428	C : il sert pas tant que ça en fait dans le...			
429	L : et là il me sert pas moi !		C : là il me sert pas à moi	
430	C : j'ai pas l'impression qu'il serve beaucoup.			
431	G : il nous sert à nous on voit où est le terrain. Moi ça me sert j'ai identifié le terrain à peu près ! mais j'ai du mal à voir où était...			
432	S : comment les élèves l'utilisent ce support ?			
433	G : ils l'utilisent pas.			

434	C : la tout de suite non.			
435	L : ils l'utilisent pas. après ça dépend ce qu'elle va amener. Si elle amène les éperviers et puis euh...		C : ils l'utilisent pas	
436	S : là ?			
437	L : là, non			
438	G : c'est son doigt qui est sur ...			
439	S : oui voilà donc c'est vrai que il a pas... Il est pas utilisé en tout cas directement par les élèves. Alors il y a la dimension éloignement dans le temps entre l'action et le moment où on en parle. Est-ce qu'il y a d'autres points à avancer ? Justement des points.. Là on a avancé beaucoup de limites. Est-ce qu' il y a par ailleurs d'autres points plus... Je sais pas. Un intérêt particulier justement à ce type de mise en langage ?	Il est vrai que lorsqu'on présente un référentiel aux élèves, il faut s'assurer qu'ils le comprennent et qu'ils puissent se l'approprier. Sinon cela risque de compliquer la situation plutôt qu'être une aide.	G : vu qu'il faut s'assurer qu'ils le comprennent et qu'ils puissent se l'approprier F : en vertu de la nécessité de mobiliser des outils qui font sens pour les élèves	N i: Nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage
440	G : ça aurait pu être juste pour rappeler les règles. Rester assez simple. En début de séance, en langage, rappeler les règles. En début de séance rappeler ce qu'il faut faire.			
441	C : moi je le rappelle systématiquement. Qu'est-ce que doit faire ce camp-là ? Qu'est-ce que doit faire ce camp-là ?			
442	G : par des choses trop précises			

Interprétation et schématisation de la séquence 7 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				il est incomplet
				Il me sert pas à moi
				Ils l'utilisent pas
			G : vu qu'il faut s'assurer qu'ils le comprennent et qu'ils puissent se l'approprier F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage	

Hypothèse 2 séquence 1

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de position Enonciative (références, modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP→ données du problème Ni→ nécessité implicite Nt→ nécessité thématisée
443	S : d'accord ! alors pour conclure, je vais vous demander de ... Je vais vous redonner finalement ce que vous envisagez pour la prochaine fois que je viens de voir. Et au regard de tout ce qu'on a dit, de tout ce qu'on a vu, d'affiner ou de ... par rapport à... Par exemple Ludivine, la proposition que tu visais... bien entendu c'est pas parce qu'on parle de la proposition de Ludivine que vous n'avez pas le droit d'intervenir. Au contraire ! au contraire ! La proposition que tu faisais c'était « parler en classe avec un support pour examiner des possibles, des possibilités. » tu ne nous dit rien de si c'est parler avant l'action ou après l'action. Tu ne nous dis rien de ton support.				
444	L : tu veux des précisions ?				
445	S : si tu en as plus, tu vois par rapport à ce que ... enfin... Justement si par rapport à la dernière fois où on s'était vues ça c'est affiné tout ça.				
446	L : Ben moi je les mets en situation . Là, On a commencé tu vois, je suis déjà à cinq / six séances où ils jouent, ils jouent, ils jouent pour au moins être sûre qu'on va comprendre un peu plus le jeu. Et après quand je veux les remettre en situation de langage, c'est là où je vais sortir... là je l'ai pas encore sorti le support. Je vais le sortir donc au bout de 5/6 séances où la je vais vraiment les interroger pour voir si toutes les séances qu'on a faites auparavant, si ils ont bien compris quel était le rôle du loup et quel était le rôle du cochon. Et c'est là que le support me sert. Maintenant, quand je le faisais, je faisais toujours en salle de motricité, et toujours à chaud un peu comme ... et je me suis aperçue que j'arrivais pas à capter l'attention de tout le monde, enfin. Donc là j'ai envie de le refaire, en m'isolant un peu en classe avec un tout petit groupe de 4/5 élèves sur des situations que j'aurais déjà observées avant. Tu vois ? Par exemple là j'en ai un... j'ai un élève systématiquement il fait une crise		C : je les mets en situation C: ils jouent G : vu qu'il faut être sûre qu'on va comprendre le jeu F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience C: je vais vraiment les interroger G : vu qu'il faut voir s'ils ont bien compris quel était le rôle du loup et quel était le rôle du cochon	Situation, séances, support, comprendre, jeu → la référence est celle de l'enseignement Loup, cochon → la référence est celle du fictionnelle Je me suis aperçue que j'arrivais pas → prise en charge appréciative négative d'une mobilisation de le choix concret « dans la salle de motricité » qui justifie le passage à « dans la classe »	Ni : nécessité de s'appuyer sur l'expérience Ni : nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris DP : l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi

	<p>quand le loup lui prend son trésor. Ben tu vois je me dis avec ce support, essayer de l'amener à ce qu'il comprenne si le loup lui prend son trésor c'est qu'il va où il y a des loups. Tu vois ? Alors ça va peut-être pas marcher mais j'ai envie de le faire verbaliser.</p>		<p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris</p> <p>C : c'est là que le support me sert</p> <p>D : j'ai un élève systématiquement il fait une crise quand le loup lui prend son trésor</p> <p>G : vu qu'il faut l'amener à ce qu'il comprenne que si le loup lui prend son trésor c'est qu'il va où il y a des loups</p> <p>F ; en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées</p> <p>C : j'ai envie de le faire verbaliser avec le support</p> <p>R : ça va peut-être pas marcher</p>	<p>Ça va peut-être pas marcher → modalisation logique qui signale le degré de certitude moyen que place Ludivine dans S</p>	
447	<p>S : c'est-à-dire que ce que tu envisages, c'est de reproduire sur ton support une situation qui s'est produite. C'est ça ?</p>				

Interprétation et schématisation de la séquence 1 hypothèse 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
j'ai un élève systématiquement il fait une crise quand le loup lui prend son trésor		<p>G : vu qu'il faut être sûre qu'on va comprendre le jeu</p> <p>F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience</p> <p>G : vu qu'il faut voir s'ils ont bien compris quel était le rôle du loup et quel était le rôle du cochon</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris</p> <p>G : vu qu'il faut l'amener à ce qu'il comprenne que si le loup lui prend son trésor c'est qu'il va où il y a des loups</p> <p>F ; en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées</p>	<p>R : ça va peut-être pas marcher</p>	<p>je les mets en situation</p> <p>ils jouent</p> <p>je vais vraiment les interroger</p> <p>c'est là que le support me sert</p> <p>C : j'ai envie de le faire verbaliser avec le support</p>

Hypothèse 2 séquence 2 A → isoler un moment du jeu qui a posé problème

448	L : un petit peu. Ouais.	J'essaie d'isoler sur mon support un moment du jeu qui a posé problème. Ensuite grâce au support qui permet de mettre les choses à plat sans interférences, j'essaie d'amener les élèves à trouver des possibles, des solutions pour résoudre cette situation.	<p>C : J'essaie d'isoler sur mon support un moment du jeu qui a posé problème</p> <p>C : j'essaie d'amener les élèves à trouver des solutions pour résoudre cette situation</p>	Support, solutions, problème → la référence est celle de l'enseignement	
-----	--------------------------	--	---	---	--

		Enfin, nous testons les solutions envisagées en jouant (avec le référentiel comme mémoire cette fois : rappel)	C : Nous testons les solutions envisagées		
449	S : et d'essayer de voir comment est-ce qu'on aurait pu s'en sortir autrement. Tu vois c'est précis. C'est beaucoup plus précis que ce que tu...				

Hypothèse 2 séquence 3 O → une solution pour qu'il arrête de pleurer

450	L : C'est difficile quand tu le fais en jeu, tu te rends pas compte. Et puis au moment même, le petit il est tellement dans ses pleurs parce qu'il veut son trésor que de toute façon il est même pas apte à répondre. Donc je me dis « ben tu te souviens là, t'as pleuré plusieurs fois, à plusieurs séances. Bon ben comment on va pouvoir avec ce petit... » parce que c'est pas en refaisant le jeu parce qu'à ce moment- là je sais pas si il va repleurer vraiment. Tu vois ? Donc je vais pas pouvoir reparler de ça. Mais en revenant en classe avec 4/5 élèves , petite situation où je reprends alors... Mon plan parce que du coup j'en ai besoin je ne suis plus dans la salle de motricité, mes cochons, mes loups, et puis « ben tiens là, ce cochon-là, c'est untel aujourd'hui. Tu étais là, où étaient les loups ? » enfin j'ai envie de faire parler là-dessus et puis on essaie de trouver une solution pour qu'il arrête de pleurer.		D : c'est difficile quand tu le fais en jeu C : en revenant en classe avec 4/5 élèves et mon plan	Difficile, jeu → la référence est le quotidien Petit, pleurs → la référence est celle de la petite enfance Trésor, cochon, loup → la référence est le fictionnel Solution → la référence est celle de l'enseignement C'est difficile → modalisation appréciative négative qui justifie les actions sur la situation « en classe », « 4/5 élèves » et « support »	DP : mettre de la distance pendant l'action es difficile
451	G : mais après cette affiche elle peut te suivre aussi ...				

Hypothèse 2 séquence 4 S → il me suit après

452	L : par contre elle me suit aussi après... au début quand tu rappelles la séance. « C'est notre jeu du loup et des cochons, vous vous rappelez on a des cochons ... »		C : elle me suit aussi après	Jeu du loup, cochons → la référence est fictionnelle	
453	S : d'accord				
454	L : elle me suit mais là, j'ai envie d'en faire un ... Je sais pas j'ai jamais fait ! Mais j'ai envie d'en faire une vraie situation de langage en me disant que peut-être si il arrive à exprimer ou à montrer, enfin ... Mais peut-être qu'après quand je vais les remettre de	Je pensais qu'en faisant verbaliser sur une situation problème (vécue par les élèves) avec un référentiel, les		Je pensais, peut-être → modalisations logiques qui signalent que Ludivine n'accorde pas un degré de vérité	N10 i : Nécessité de mobiliser les langage pour rendre compte de ce qui est compris

	nouveau en situation de motricité ça va changer quelque chose !	élèves auraient la possibilité de davantage s'appropriier les possibles, les solutions apportées et qu'ils changeraient leur comportement dans le jeu (transfert).		complet à la technique qu'elle propose Situation problème, solutions apportées, comportement → la référence est le monde de l'enseignement	
455	C : et là y'a pas la frustration de perdre sur le coup. Là, il va pas... Il le perd pas son objet dans la classe.				
456	L : parce que là il est vraiment dans le jeu et tout ça...				
457	C : oui il est malheureux				
458	L : ben oui				
459	C : Donc il peut plus. A la limite, il peut même plus réfléchir. Il est tellement malheureux, puis c'est un petit. C'est encore pire quoi !				
460	L : et à l'inverse l'autre qui a gagné. Celui qui gagne toujours il est tellement content d'avoir gagné, qu'il s'en fiche des stratégies !			Content → la référence est le quotidien	
461	C : il regarde pas !				
462	L : je l'ai pris j'ai gagné j'ai gagné ! alors que peut-être en revenant à un autre moment...				

Interprétation et schématisation de la séquence 3 hypothèse 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				Par contre elle me suit après
		G : vu qu' en faisant verbaliser sur une situation problème (vécue par les élèves) avec un référentiel, les élèves auraient la possibilité de davantage s'appropriier les possibles, les solutions F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est compris		J'ai envie d'en faire une vraie situation de langage
				Celui qui gagne toujours il est tellement content d'avoir gagné, qu'il

				s'en fiche des stratégies !
				je l'ai pris j'ai gagné j'ai gagné ! alors que peut-être en revenant à un autre moment...

Hypothèse 2 séquence 5 O → un moment critique

463	S : en fait c'est identifier un moment critique, le reproduire et envisager la manière dont on aurait pu s'en sortir autrement. Voilà c'est plutôt ça.	Oui, c'est ça.			
464	L : je sais pas si je vais y arriver mais j'ai déjà... Je vois quels élèves je vais prendre		C : Je vois quels élèves je vais prendre		
465	C : y'a pas que moi !				
466	S : mais c'est précis par contre. On voit tu vois que c'est. .. par rapport à ce que tu m'avais dit la dernière fois.				
467	L : il va falloir que tu viennes vite ! On commencé 4 séances avant Noël ! Là on en a fait une, j'en suis à 5 et je veux pas que ça parte trop loin parce que le petit il continue à pleurer ! Il faut pas que ça dure, je sens qu'il faut faire quelque chose. Si tu filmes ce sera pas forcément en salle de motricité, tu vois ce que je veux dire ? Ce sera une situation de langage ou ce petit et les autres qui ont observé...				

Synthèse des données construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2

	Hypothèse 1 bis	ETC 2	Hypothèse 2
	Données de nature épistémique		
D12		Les élèves sont centrés sur la vitesse de déplacement	
D2		L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi	L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi H2S1 446 <i>j'ai un élève systématiquement il fait une crise quand le loup lui prend son trésor</i> Les références sont hétérogènes
	Données de nature psychologique		
D5	Les élèves assimilent la salle de sport à l'action H1BS1.21 <i>les élèves (petits / moyens) sont dans l'action</i> La référence est l'enseignement H1BS1.21 <i>C'est difficile de leur faire prendre de la distance par rapport à l'action</i> La référence est l'enseignement		
D9	Les petits imitent beaucoup H1BS1 21 <i>il y en a qui sont dans l'action, ils font mais bêtement parce qu'ils imitent les autres</i> Les références sont hétérogènes		
	H1BS3 55 <i>le problème avec les petits c'est qu'ils imitent beaucoup</i>		

	La référence est le <u>quotidien</u>		
D6		Les élèves apprennent en action	
D8	Les jeunes enfants ont besoin de temps pour parler HS1.35 <i>il y en a certains il leur faut du temps avant de parler</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
D10		Il est difficile de se projeter pour les petits	
D11		Les petits ont une attention fugace	
D 13	Certains élèves ne parlent pas H1BS3 55 <i>Il y a ceux qui ne parlent pas du tout</i> La référence est le <u>quotidien</u>	Certains élèves ne parlent pas	
D14		Les petits ne font pas les liens entre les séances	
Données de nature didactique			
D15		La cohérence entre la situation d'EPS et la situation langagière ne va pas de soi	
D16			Mettre de la distance pendant l'action est difficile H2S3.450 <i>c'est difficile quand tu le fais en jeu</i> La référence est le <u>quotidien</u>

Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2

	Hypothèse 1 bis	ETC 2	Hypothèse 2
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N5		Nécessité de lire un jeu dynamique (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 11		Nécessité d'agir pour apprendre (implicite)	
N13		Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre (implicite)	
N14		Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite)	Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite) H2S1.446 <i>pour au moins être sûre qu'on va comprendre un peu plus le jeu. (implicite)</i> La référence est l'enseignement
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N4		Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)	
N9	Nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer (implicite) T1S2.38 <i>oui il faut les faire parler</i> La référence est le <u>quotidien</u> T1S2.38 <i>il est important de solliciter les enfants à parler</i> Les références sont <u>hétérogènes</u> T1S2.38 <i>il faut mettre l'élève en situation de langage même s'il n'y a pas de retour (commentaire distancié)</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		

	T1S2.40 <i>l'enjeu c'est quand même le langage</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	T1S3.55 <i>C'est quand même du langage</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
N12		Nécessité de confronter les élèves à des situations qui posent un problème	
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N6			Nécessité de centrer les mises en langage sur les tentatives réalisées H2S1.446 <i>qu'il comprene que si le loup lui prend son trésor c'est qu'il va où il y a des loups</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>
N10	Nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est <u>compris (implicite)</u> T1S2. 46 <i>les élèves doivent avoir l'occasion de me montrer qu'ils comprennent</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		Nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est <u>compris (implicite)</u> H2S1.446 <i>pour voir si toutes les séances qu'on a faites auparavant, si ils ont bien compris quel était le rôle du loup et quel était le rôle du cochon</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>
	T1S2.50 <i>Mettre en mots ce qu'on a fait ou allons faire aide à la compréhension</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		H2S3.454 <i>en faisant verbaliser sur une situation problème (vécue par les élèves) avec un référentiel, les élèves auraient la possibilité de davantage s'approprier les possibles, les solutions (commentaire distancié)</i> La référence est l' <u>enseignement</u>

Sort réservé aux choix concrets

	Hypothèse 1	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 2
Support	Un référentiel	Pas de support Non discuté	Affiche de scores exploré	Un schéma sans les personnages Exploré	Un support
Activité de l'enseignant	Faire verbaliser	Change la règle, elle fait tout pour qu'ils sortent et attrapent des poules Exploré	Questionne en réaction, reformule Non discuté	Attribue la parole à un défenseur qui a mené une action à son terme la semaine précédente non discuté	Isoler un moment du jeu qui a posé problème
Lieu	Dans la classe	Dans la salle d'EPS Non discuté	Dans la salle d'EPS Non discuté	Dans le gymnase Non discuté	Dans la classe

Temps	Avant l'action	Ça fait suite à ce qui s'est passé Exploré	Entre deux parties Non discuté	Longtemps après Exploré	Après l'action
Objet des échanges	Non précisé	La nécessité pour les défenseurs de sortir du camp Non discuté	la mise en relation du choix d'une trajectoire avec des informations prises sur le défenseur Non discuté	Choisir une trajectoire en fonction d'informations prises sur l'adversaire et interprétées Non discuté	Des situations qui se sont produites avant
regroupement	En petit groupe	Des groupes bien identifiés Exploré	Demi-classe Non discuté	Toute la classe Non discuté	4/ 5 élèves

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo alternative 1 séquence 1 A → elle change la règle

			Opération de schématisation selon les outils de Grize	Positions argumentatives Opposant, Proposant, Tiers
58	S : non non mais on sait bien qu'on est ... Vous avez des choses à ajouter ou on commence à regarder les collègues ? On y va ? De toute manière rien n'empêche de... alors... Ce que je vais vous montrer... donc là on est dans une classe de tous petits /petits. J'ai essayé d'avoir un panel assez large pour les niveaux. On n'a pas que des moyens/grands, là , on des tout petits/petits qui jouent à « poules et renards » mais très honnêtement, c'est le jeu du loup. C'est exactement la même chose, c'est le jeu du loup. Donc je vous laisse regarder. Voilà ! donc là vous avez vu, on est en cours de séance et on est à peu près au milieu du module. Donc la question, comme toujours, c'est sur quoi... vous avez reconnu la collègue ? on est sur du « entre nous », les gens de la recherche. Sur quoi elle s'appuie la collègue pour mettre ses élèves en langage pour les faire progresser dans son jeu ?			
59	G : elle s'appuie sur l'expérience vécue tout de suite juste avant. Parce que c'est en cours de la ...elle s'appuie de ce qu'ils ont fait, comment ils vont faire après. Dans l'action.			
60	L : ça rejoint peu ce que le faire Corinne. A chaud en fait. Non ?			proposant
61	C : ils ont joué avant ?			

62	S : ils ont joué avant je vais vous expliquer ce qui c'est passé. Ils ont joué avant et auparavant, elle a des petits renards, donc des loups, qui ne se sont pas sortis du camp. Et donc qui n'ont pas essayé d'attraper. Donc elle met en place quelque chose.			
63	G : ils ont joué avant ? G ils ont joué avant ?			
64	L : elle change la règle. Elle les sort de leur maison pour qu'ils aillent directement attraper les poules. D'accord.		« la règle » → objet du discours Orientation du discours sur la connaissance de l'objet qui identifie la fonction de la règle → elle les sort de leur maison pour qu'ils aillent attraper des poules	proposant
65	S : voilà. Donc en cours de séance ...			
66	G : elle leur donne un objectif. Elle leur dit : « vous devez attraper... ». Ils ont un but chacun entre eux. Ils se donnent chacun « va falloir en attraper un ! ».			
67	S : alors qu'est-ce qu'elle leur dit ?			
68	L : vous ne pouvez pas retourner au niveau de leur maison.. Je sais plus.		Opération d'actualisation qui présente l'objet « règle » sous l'angle des termes employés par l'enseignante « Vous ne pouvez pas retourner au niveau de leur maison ».	proposant
69	S : vous voulez qu'on le repasse ?			
70	L : oui si vous n'attrapez pas... « . » Elle dit à un moment.		Opération d'actualisation qui présente l'objet « règle » sous l'angle des termes employés par l'enseignante « Si vous ne faites rien, vous n'aurez pas de poule ».	proposant
71	S : voilà donc vous avez été un petit peu plus attentives ? Je vous repose la question : sur quoi est-ce qu'elle s'appuie pour mettre les élèves en langage ?			
72	G : sur leur vécu			
73	C : Qu'est-ce qu'il doit faire pour... Elle demande aux renards : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
74	L : C'est quoi la consigne quoi ?			
75	S : est-ce qu'elle demande effectivement aux renards : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
76	L : Non non « c'est quoi la consigne ? Vous devez attraper des poules. » Pour l'instant on n'est pas dans des stratégies dans rien du tout.		Nouveau thème « la consigne » Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise → vous devez attraper les poules → on n'est pas dans les stratégies	opposant

77	G : non elle leur dit ce qu'il faut pas faire. Faut pas aller dans le camp. faut pas rester... elle leur demande pas... Voilà on va essayer d'attraper les poules. Juste que sur attraper les poules.			
78	S : vous avez fait attention à ce qu'elle... pose...			
79	C : elle leur pose une question.			
80	S : elle pose une question très particulière.			
81	C : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
82	S : non. Alors allons-y ! Parce que justement c'est là qu'est...			
83	C : oui, oui, c'est la première question.			
84	S : on va être bien attentives aux questions qu'elle pose d'accord ? bon. D'accord ? Là on a été précis. Donc Gladys, tu disais elle s'appuie premièrement sur ce qui s'est passé avant. C'est-à-dire, avant ils sont pas sortis. Elle s'appuie sur quoi d'autre ? Il se passe quoi ?			
85	G : elle leur demande où on doit mettre les poules.			
86	S : Qu'est-ce que fait déjà ? Elle ajoute...			
87	G : elle le dit j'ajoute un petite règle.			
88	S : J'ajoute une petite règle. donc c'est quand même pas neutre ça . C'est-à-dire qu'elle modifie la situation. Quand même. Elle modifie la situation et les fait sortir.			
89	L : pour les obliger là par contre... Pour rentrer dans l'action quoi !		Reprise de l'objet « règle ». configuration qui explique l'ajout de la règle → pour rentrer dans l'action	proposant
90	S : Bon, et ensuite ? par rapport aux questions qu'elle pose ?			
91	G : donc le lieu : elle dit ce qu'on doit faire. ...			
92	S : oui			
93	L : Ce qu'il ne faut pas faire. À un moment elle dit ...		Reprise de l'objet « questions ». Opération d'interlocution sur l'objet du discours qui identifie → ce qu'il ne faut pas faire	proposant
94	C : si vous ne sortez pas qu'est-ce qui va se passer ?			
95	L : Qu'est-ce qui va se passer ?		Reprise de l'objet « questions ». Opération d'interlocution sur l'objet du discours qui identifie → qu'est-ce qui va se passer	proposant
96	S : d'accord. Alors on pourrait dire que... C'est pas neutre ça comme question ! Donc elle s'appuie sur quoi ?			
97	G : sur les erreurs			
98	L : sur ce qu'ils ont fait avant.		Configuration qui articule les questions de l'enseignante et l'activité des élèves. L'activité précédente des élèves justifie le questionnement	proposant

99	G : sur les erreurs			
100	S : et sur ce qu'ils ont fait avant mais quand elle leur dit euh... » Qu'est-ce qui va se passer si vous n'attrapez pas les poules ? Ou si vous ne sortez pas ? Qu'est-ce qui va se passer si vous ne sortez pas ? »			
101	G : elle anticipe. Si...			
102	S : est-ce que c'est elle qui anticipe ?			
103	G : Non elle fait anticiper euh..			
104	C : elle fait anticiper les enfants.			
105	S : voilà elle essaye de faire anticiper les enfants. Qu'est-ce qu'elle essaye ...			
106	C : qu'il se passe quelque chose dans leur tête.			
107	S : et à votre avis elle espère... justement, c'est pas...			
108	C : qu'ils mettent... en langage en pensée ce qu'ils font. Elle essaye de faire...			
109	L : de faire cogiter ! Avec des mots. Voilà elle essaye de leur faire dire avant qu'ils passent à l'action « si vous ne bougez pas de fait, vous n'aurez pas de poule ! » Donc la comme elle l'a dit avec des mots, elle espère que quand ils vont passer dans le jeu ils vont forcément bouger !		Reprise du thème règle. Comme elle l'a dit → Configuration qui explique l'intention de l'enseignante dans la mise en œuvre de la nouvelle règle	Proposant

Vidéo alternative 1 séquence 6 A → Elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent les poules

167	C : elle leur pose pas de questions elle leur dit « j'ajoute une règle et vous .. Je vais regarder. » elle leur pose pas de questions.			
168	S : c'est quoi finalement l'objet du langage ? Le vrai objet du langage là ?			
169	G : c'est d'avoir compris pour les poules.			
170	S : oui mais d'avoir compris ...enfin ... Si tu veux ce que je veux dire, c'est de quoi on parle prioritairement sur ce que l'on vient de voir ?			
171	G : c'est pour les renards.			
172	S : oui. Voilà c'est pour les renards.			
173	C : c'est pour les renards, pour attraper des poules. Pour que ... Ils doivent pas rester, ils doivent pas rester là. Il doivent sortir et attraper des poules.			
174	L : XXX action ! Là elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent ces poules		L'objet est « action ». pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent des poules → opération d'interlocution sur la connaissance qui identifie l'objet « action »	proposant
175	S : oui je suis d'accord avec vous. Donc la question suivante c'est : finalement, qu'en pensez-vous de la technique qu'Anne-Laure met en œuvre là? Qu'on peut observer. Qui est un moment, qui est une technique un moment T. Qu'est-ce que vous en pensez de cette manière de faire ?			
176	L : j'ai l'impression moi que c'est ce qu'on fait un petit peu. C'est plus vers ça qu'on tend d'habitude. Parce que quand on voit qu'ils ne répondent pas, comme le cas où		Reprise du thème « questions ». opération d'actualisation qui détermine l'angle de	proposant

	ils sont pas sortis, aussitôt on va essayer de remédier en disant : « ben faut que je pose une autre question pour les faire sortir ou... »		généralisation de présentation de l'objet « c'est plus vers ça qu'ont tend d'habitude »	
177	G : ajouter une contrainte			
178	L : voilà on est toujours en train de mettre des...			
179	G : ajouter des contraintes			
180	L : oui voilà, pour les obliger à. J'ai l'impression qu'on fait souvent ça	L'enseignante ajoute des contraintes au fur et à mesure du jeu pour mettre les élèves en situation problème et qu'ils apportent des solutions.	Mise en position de thème « contraintes » Configuration qui articule contrainte et situation problème	proposant
181	S : oui donc là tu es sur le côté j'ajoute une règle, finalement je les mets sur le terrain ...			
182	L : comme ça marche pas je vais mettre une contrainte pour les obliger à.		Comme ça marche pas → configuration qui explique le rôle de la contrainte	proposant
183	S : donc là c'est le fait qu'elle les sorte du camp et qu'elle les mette sur le terrain			
184	L : voilà.			
185	S : dès le début de la partie. D'accord. Et sur la mise en langage ? Qu'est-ce que vous en pensez ?			
186	L : le fait...avec son « si » les hypothèses . Ça on le fait... enfin moi je le fais pas souvent.		Les hypothèses. Nouvel objet du discours Avec son si → interlocution sur la connaissance de l'objet qui identifie comment les hypothèses sont amenées	proposant
187	S : D'accord mais c'est pas la question. Qu'est-ce que vous en pensez de cette manière de faire ?			
188	L : c'est un autre point de vue si riche ! Enfin moi...		Un autre point de vue → opération d'actualisation qui compare l'activité de l'enseignante du point de vue de ses interventions avec l'hypothèse 1 de Ludivine	proposant
189	G : je trouve que c'est pas évident aussi pour eux parce que c'est se projeter. C'est pas forcément évident.			
190	C : ce sont des petits !			
191	L : voilà, il y a la négation.		Reprise de l'objet hypothèse → la négation, opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui précise la forme verbale	opposant
192	S : il y a de la négation, ça nécessite un effort de se projeter. Voilà.			

193	C : parce qu'il faut déjà qu'ils aient compris le jeu. Qu'ils soient capables de dire ce qu'il faut et en plus de se projeter donc c'est... C'est complexe hein !			
194	S : c'est complexe c'est une activité qui est complexe.			
195	L : je suis d'accord			opposant
196	C : Ils sont petits, hein ! c'est tout petits/petits.			

Annexe 3 ETC 3 Ludivine

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de position énonciative (références, modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
1	S : alors donc on est toujours sur le même format d'entretien, donc c'est-à-dire que là on va regarder un extrait de la technique que toi tu as mise en œuvre pour mettre tes élèves en langage. Tu vas être le plus explicite possible. Et puis après je vais te montrer trois extraits de techniques différentes. Et puis comme toujours tu me diras ce que tu en penses le plus honnêtement possible . Et à la fin, même si je ne viendrais pas de te refilmer, puisque là pour le coup c'est la dernière fois qu'on se voit. Tu me diras comment tu envisagerais une prochaine mise en langage. Au vu de tout ce qu'on aura vu aujourd'hui.				

Tentative 2 séquence 1 S → le référentiel

2	L : d'accord. Cette mise en langage elle est à la fin du module ? À la fin des séances ?			Mise en langage, module, séance → la référence est celle de l'enseignement	
3	S : Oh de manière... voilà... ce en quoi ça t'a fait réfléchir...				
4	L : en général				
5	S : d'une manière générale				
6	L : d'accord... D'accord c'est sur Pierre				
7	S : là si tu te souviens bien, c'est vraiment la technique que tu avais envisagée quand on s'était rencontré toutes les trois.				
8	L : oui, oui				
9	S : voilà, c'est ... donc je te remontre ça...				
10	L : c'est ce que j'avais prévu.				
11	S : ben, est-ce que tu peux être très explicite sur finalement qu'est-ce que tu as mis en place...				
13	L : pourquoi j'ai utilisé le référentiel en fait ?			Référentiel → univers de l'enseignement	
14	S : ah ben tu me dis tout !				

15	<p>L : on est parti d'abord de jeu. On a joué plusieurs fois au loup et aux cochons. Parce que d'abord je voulais qu'ils intègrent bien les règles. Suite à ces jeux, moi j'en ai déduit quelques problèmes. Des situations problèmes à certains élèves. Dont Pierre qui est là, il n'arrivait pas à passer il était avec ses loups. Soit il donnait aux loups, soit il gardait le trésor. Enfin c'était une catastrophe, il n'arrivait pas à rapporter de trésor. Pour lui faire comprendre ... Parce que en jouant, il était toujours buté dans le même problème, en jouant, il transformait pas. Il voyait pas où était sa difficulté. Donc c'est là que j'ai amené un référentiel en me disant « je vais un peu plus poser les choses ». J'ai utilisé le référentiel, non pas en début de séance mais en milieu. C'était à peu près cinq ou six séances, pour poser les choses. Je me disais qu'il devait réfléchir sur la situation mais quand il y a tous les paramètres, les autres enfants, quand tout le monde bouge, quand... On n'arrive pas à comprendre et puis ils sont dans le jeu. Il y a l'affectif qui rentre en compte. Et du coup pour parler, c'était pas forcément l'idéal. Donc, j'ai voulu isoler la situation de langage, me retirer de la salle de sports, et de tous les paramètres. De prendre un tout petit nombre d'élèves, dont Pierre l'élève concerné, et puis essayer avec les autres avec les autres et ben .. De trouver une solution pour Pierre. C'était ça ma situation de langage. Et je me disais qu'en le faisant parler, en voyant son problème, peut-être qu'après il allait modifier son comportement dans le jeu. Parce qu'il le modifie pas sinon...</p>	<p>C'est l'attaque qui pose problème à Pierre.</p> <p>Dans le jeu, Pierre n'est pas un bon attaquant et il ne semble pas voir, comprendre comment il peut le devenir.</p> <p>L'intervention du référentiel et des élèves observateurs étaient des moyens selon moi pour faire réfléchir Pierre sur son rôle d'attaquant.</p> <p>La situation de langage m'a permis d'isoler un moment précis du jeu et d'éliminer les difficultés affectives, matérielles... liées à la situation de jeu.</p> <p>Ainsi j'avais davantage l'impression de cibler et maîtriser la situation langagière.</p>	<p>C : on est parti du jeu</p> <p>C: je voulais qu'ils intègrent bien les règles</p> <p>C : j'en ai déduit quelques problèmes</p> <p>D : il n'arrivait pas à rapporter de trésor</p> <p>D : ils transformait pas</p> <p>C : j'ai apporté le référentiel</p> <p>C : j'ai utilisé le référentiel au milieu</p> <p>D : ils sont dans le jeu</p> <p>G : vu qu'il y a de l'affectif</p> <p>F : en vertu de la nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves</p> <p>C : j'ai voulu isoler la situation de langage, me retirer de la salle de sport et de tous les paramètres, de prendre un tout petit nombre d'élèves dont Pierre</p>	<p>Loups et cochons, trésor → la référence est fictionnelle</p> <p>Des situations problèmes, référentiel, séance, situation, élèves observateurs → la référence est l'univers de l'enseignement</p> <p>L'attaque → la référence est l'univers des sports collectifs</p> <p>Peut-être qu'après il allait modifier son comportement dans le jeu → modalisation logique qui signale une incertitude quant à l'efficacité du choix de l'action</p> <p>La situation de langage m'a permis → prise en charge appréciative positive du choix concret</p> <p>J'avais davantage l'impression → prise en charge appréciative positive qui renvoie au registre de l'efficacité</p>	<p>DP : l'opposition ne va pas de soi</p> <p>Ni : nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>DP l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves</p> <p>DP : les élèves assimilent la salle de sport à l'action</p> <p>Ni : Nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves</p> <p>Ni : Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action.</p>
----	---	---	--	---	--

			<p>C : c'était ça ma situation de langage</p> <p>G : vu qu'en le faisant parler, en voyant son problème</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action</p> <p>C : La situation de langage m'a permis d'isoler un moment précis du jeu et d'éliminer les difficultés affectives, matérielles... liées à la situation de jeu.</p> <p>:CAinsi j'avais davantage l'impression de cibler et maîtriser la situation langagière.</p>		
16	S : alors justement qu'est-ce que tu attends comme transformation ? A l'issue de... voilà... Tu me parles de transformation, quelle transformation ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 1 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
<p>il n'arrivait pas à rapporter de trésor</p> <p>il transformait pas</p> <p>ils sont dans le jeu</p> <p>Quand tout le monde bouge, on n'arrive pas à comprendre</p>		<p>G : vu qu'il y a de l'affectif</p> <p>F : en vertu de la nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves</p> <p>G : vu qu'en le faisant parler, en voyant son problème</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action</p>		<p>j'ai apporté le référentiel</p> <p>on est parti du jeu</p> <p>je voulais qu'ils intègrent bien les règles</p> <p>j'en ai déduit quelques problèmes</p> <p>j'ai utilisé le référentiel au milieu</p> <p>j'ai voulu isoler la situation de langage, me retirer de la salle de sport et de tous les paramètres, de prendre un tout petit nombre d'élèves dont Pierre</p> <p>c'était ça ma situation de langage</p> <p>La situation de langage m'a permis d'isoler un moment précis du jeu et d'éliminer les difficultés affectives matérielles... liées à la situation de jeu</p> <p>Ainsi j'avais davantage l'impression de cibler et maîtriser la situation langagière</p>

Tentative 2 séquence 2 O → le rôle d'attaquant

17	<p>L : moi j'attendais à ce que Pierre... Quand il faisait le jeu, il courait. Il regardait pas où étaient les loups, et puis il se faisait la plupart du temps attraper. Et je me disais qu'en discutant avec cette situation de langage, après il a vu qu'il y avait plusieurs chemins. Qu'on devait pas aller où il y a le loup. Ça pouvait être en haut ou en bas. J'attendais à ce qu'il observe un peu plus dans le jeu.</p>	<p>J'attendais à ce que Pierre adopte un rôle d'attaquant dans le jeu. Pour y parvenir il devait prendre en compte le rôle des loups.</p>	<p>D : il regardait pas où était les loups</p> <p>G : vu qu'on devait pas aller où il y a les loups</p> <p>F : en vertu de la nécessité de</p>	<p>Attaquant → la référence est les sports collectifs</p> <p>Prendre en compte, situation de langage → la référence est l'enseignement</p>	<p>DP l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi</p> <p>N i : nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace</p>
----	--	--	--	--	---

	Qu'il regarde où sont les loups avant de courir.		centrer les mises en langage sur des mises en relations trajectoires de l'attaquant / position du défenseur C : avec cette situation, après il a vu qu'il y avait plusieurs chemins	Les loups → la référence est fictionnelle	
18	S : et comment tu t'y prends alors ?				
19	L : du coup c'était par le langage moi. Uniquement le langage. Et puis, la manipulation du référentiel. Après, on retourne en jeu, là j'emmène mon référentiel...		C ; du coup, c'est par le langage et la manipulation du référentiel	Langage, référentiel → la référence est l'enseignement	
20	S : mais moi j'aimerais bien qu'on se concentre...				
21	L : par rapport à la situation ?			Situation → la référence est l'enseignement	
22	S : oui vraiment . Qu'on se concentre sur ce qu'on a vu. J				
23	L : là, ben je voulais qu'ils manipulent en fait.		D : je voulais qu'ils manipulent en fait	Manipulent → la référence est l'enseignement	
24	S : qu'ils manipulent quoi ?				
25	L : dans le jeu, j'avais mis des petits cochons... enfin, je suis repartie des petits dessins basiques hein, le loup, le cochon. Et je voulais, ben voilà, ben Pierre, ce cochon-là, ben c' était Pierre ... c'était un... ce cochon c'était Pierre. Qu'est-ce que va faire Pierre dans le jeu ? Je voulais un petit peu qu'il transfère en fait. Ce qui ce qu'il fait dans le jeu quand on joue, ben qu'il essaie de me l'expliquer sur le référentiel.	Je voulais faire prendre conscience à Pierre de son rôle dans le jeu : que fait-il réellement quand il joue ? (Il ne rapporte pas de trésors car il ne prend pas le bon chemin !)	D : j'avais mis des petits cochons D : je voulais un petit peu qu'il transfère D ; je voulais faire prendre conscience à Pierre de son rôle dans le jeu G : vu qu'il ne rapporte pas de trésor car il ne prend pas le bon chemin F ; en vertu de nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace	Cochons, loup, trésor → univers fictionnel Chemin, dessin → la référence est le quotidien	N i nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace
26	S : d'accord				

27	L : d'où là et ben... En voyant ce qu'il fait, on voit il y a un problème. Il est tout le temps avec les loups. Il va tout le temps où il y a des loups.		D : il va tout le temps où il y a les loups	Problème → la référence est l'univers de l'enseignement	DP : l'enjeu de l'opposition ne va pas de soi
28	S : Est-ce que c'est lui d'ailleurs qui...				

Interprétation et schématisation de la séquence 2 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
il regardait pas où était les loups		G : vu qu'on devait pas aller où il y a les loups F : en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace		avec cette situation, après il a vu qu'il y avait plusieurs chemins
				du coup, c'est par le langage et la manipulation du référentiel
				je voulais qu'ils manipulent en fait
		G : vu qu'il ne rapporte pas de trésor car il ne prend pas le bon chemin F ; en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace		j'avais mis des petits cochons je voulais un petit peu qu'il transfère je voulais faire prendre conscience à Pierre de son rôle dans le jeu

Tentative 2 séquence 3 R → les enfants qui avaient observé

29	L : non, c'est Priscillia. Parce que lui il se rend pas compte. En fait quand on est dans le jeu il se rend pas compte. Ça bouge de partout. Je suis pas sûre qu'il était certain d'aller directement chez les loups. Alors je me suis... C'est pour ça que j'ai choisi cette situation-là. Les autres qui observaient .. Parce que les enfants qui étaient là, pour le coup, j'ai pas choisi l'importe lesquels. J'ai pris des enfants de son âge aussi, ne courent pas vite comme lui aussi ... enfin, de manière à ce que, quand il va me dire « je perds parce que je ne cours pas assez vite », ah, ben non, j'avais une réponse : « ben,	Le regard à distance des observateurs peut faciliter la compréhension du jeu et aide aussi à faire évoluer la situation de langage.	D : il se rend pas compte D : ça bouge de partout C : je ne suis pas sûre qu'il était certain d'aller directement chez les loups C : c'est pour ça que j'ai choisi cette situation-là.	Loups → la référence est fictionnelle Bouge, partout → la référence est le quotidien Situation, observer, faciliter la compréhension → la référence est l'enseignement	DP l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves N i : Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre N i : nécessité d'interagir avec ses pairs pour apprendre DP
----	--	---	---	--	--

	<p>Priscillia, elle ne court pas vite non plus ! C'est la plus petite de la classe et pourtant elle y arrive. » donc... et puis, C'était des enfants qui avaient observé. qui ne jouaient pas avec lui. Qui en fait, étaient observateurs dans les moments de jeu. Donc qui l'ont vu faire. Moi, j'étais avec eux pour observer, pour du coup, regarder Pierre. Je leur mettais... je leur disais quoi observer. On va regarder que Pierre et, quand ils regardaient Pierre, ben Pierre, il allait toujours chez les loups. Donc Priscillia qui est une petite, était capable de le dire. Il va où il y a des loups.</p>		<p>C : J'ai pris des enfants de son âge qui ne courent pas vite</p> <p>C : C'était des enfants qui avaient observé, qui ne jouaient pas avec lui</p> <p>C ; j'étais avec eux pour observer</p> <p>C : Priscillia était capable de le dire : il va où il y a les loups</p> <p>G : vu que le regard à distance des observateurs peut faciliter la compréhension du jeu</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre</p> <p>G : vu que le regard à distance des observateurs peut aider à faire évoluer la situation de langage</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre</p>	<p>Priscillia était capable → modalisation appréciative positive qui signale l'efficacité du choix concret R « les enfants qui avaient observé »</p>	
30	S : d'accord. Euh... comment est-ce qu'il réagit Pierre par rapport à ça ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 3 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
<p>il se rend pas compte</p> <p>je ne suis pas sûre qu'il était certain d'aller directement chez les loups</p> <p>Priscillia était capable de le dire : il va où il y a les loups</p>		<p>G : vu que ça bouge de partout</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>G : vu que le regard à distance des observateurs peut faciliter la compréhension du jeu</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'objectiver ses prestations pour apprendre</p> <p>G ; vu que le regard à distance des observateurs aide aussi à faire évoluer la situation de langage</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'interagir avec ses pairs pour apprendre</p>		<p>c'est pour ça que j'ai choisi cette situation-là.</p> <p>J'ai pris des enfants de son âge qui ne courent pas vite</p> <p>C'était des enfants qui avaient observé, qui ne jouaient pas avec lui</p> <p>j'étais avec eux pour observer</p>

Tentative 2 séquence 4 O → « Tu vas où il y a les loups »

31	<p>L : j'ai pas l'impression qu'il conteste. Il dit... Enfin il voit bien qu'il y a un souci. Il pleure tout le temps de toute façon. Quand Priscillia lui dit : « tu vas où il y a les loups », je pense que lui il est d'accord avec elle. J'ai pas l'impression qu'il s'oppose à ça. Et puis de toute façon moi je confirme.</p>		<p>C : il voit bien qu'il y a un souci</p> <p>C ; je pense que lui est d'accord</p> <p>C : de toute façon je confirme</p>	<p>Souci, pleure → la référence est le quotidien</p> <p>Loups → la référence est le fictionnel</p> <p>Je pense → modalisation logique qui montre un degré moindre d'incertitude quant au résultat de la mise en langage et de l'intervention de Pricillia sur Pierre</p>	
32	<p>S : voilà. Et toi justement quand tu vois la réaction de Pierre, qu'est-ce que tu te dis ?</p>				
3	<p>L : alors, là, moi, par rapport au jeu, je compare, quand il était dans le jeu, il était dans l'affectif...</p>		<p>D : je compare</p>	<p>Affectif → la référence est</p>	

				l'univers de la psychologie	
34	S : non, c'était pas ça ma question. Quand tu étais en train de mener cette séance-là ?				
35	L : Dans la situation de langage ?			Situation de langage → la référence est l'univers de l'enseignement	
36	S : quand tu as vu finalement que Pierre ne contestait pas, qu'est-ce que tu t'es dit ?				
37	L : ben moi je me suis dit, là, y'a pas l'affectif qui rentre en compte. Il est apte, justement, à discuter. Il était en situation de langage là. Enfin, sans les paramètres, l'affectif et tout ça.. Là, il est d'accord avec nous, il est d'accord avec Priscillia, il conteste pas. Pour moi, je me dis, il voit qu'il y a un souci. Et on va essayer de le résoudre.	J'ai davantage l'impression là, que Pierre prend conscience de ses difficultés dans le jeu. Il va peut être mieux comprendre qu'il devrait modifier son comportement, rôle dans le jeu pour gagner.	G : vu qu'y pas l'affectif qui rentre en ligne de compte F : en vertu de la nécessité de tenir compte du développement psychologique des élèves C : il est apte à discuter C : Il va peut être mieux comprendre qu'il devrait modifier son comportement , rôle dans le jeu pour gagner.	Apte → modalisation appréciative positive qui indique l'efficacité du choix concret Il va peut-être → modalisation logique qui signale un degré de certitude moindre quant à l'efficacité du choix concret Mieux comprendre → modalisation appréciative positive Situation de langage, résoudre, comportement → la référence est l'univers de l'enseignement Souci → la référence est l'univers du quotidien Gagner → la référence est le sport collectif	N 23 i : nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves
38	S : d'accord, très bien, d'accord. Alors justement tu... Tu en rajoutes un petit peu. Après toi.				
39	L : j'en rajoute euh ...				
40	S : Tu parlais de manipulation , tout à l'heure...				

Interprétation et schématisation de la séquence 4 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
			↓	
				il voit bien qu'il y a un souci ; je pense que lui est d'accord de toute façon je confirme
		<p>G : vu qu'y pas l'affectif qui rentre en ligne de compte</p> <p>F : en vertu de la nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves</p>		<p>C : il est apte à discuter</p> <p>C : Il va peut être mieux comprendre qu'il devrait modifier son comportement, rôle dans le jeu pour gagner.</p>

Tentative 2 séquence 5 S → le référentiel pour simplifier les choses

41	<p>L : ah oui. Oui quand... alors justement, j'essaie, quand ils me disent quelque chose à l'oral, j'essaie d'utiliser le référentiel et qu'on le réutilise... Ce qu'on dit, et ben on va le manipuler avec les petits cochons du référentiel. Pour, moi, après je sais pas si... J'ai l'impression qu'en mettant avec le petit référentiel, et en touchant, on essaie de refaire le jeu, mais de manière plus simplifiée. Y'a pas tous les paramètres ou tout le monde court en même temps. Là avec le référentiel, on peut vraiment poser les choses. On n'a pas les autres cochons qui courent en même temps. Enfin, on a le temps de poser. J'ai l'impression qu'on essaie de retranscrire un peu le jeu qu'on a fait avec nos petits cochons et nos petits loups. Mais de manière plus simplifiée. C'est en ça que j'utilise le référentiel. C'est pour simplifier les choses en fait.</p>	<p>Pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble t-il de passer par la manipulation.</p>	<p>C : Quand ils me disent quelque chose à l'oral j'essaie d'utiliser le référentiel</p> <p>C : j'ai l'impression qu'en mettant avec le petit référentiel, et en touchant, on essaie de refaire le jeu, mais de manière plus simplifiée</p> <p>G : vu qu'y pas tous les paramètres où tout le monde court tout le temps</p> <p>F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique</p> <p>C : on peut vraiment</p>	<p>Oral, référentiel, manipuler → la référence est l'univers de l'enseignement</p> <p>Petits cochons → la référence est le fictionnel</p> <p>Toucher, le jeu, simplifiée → la référence est le quotidien</p> <p>On peut vraiment → modalisation logique qui signale une certitude élevée dans l'efficacité du choix concret</p> <p>On a le temps → modalisation appréciative positive</p>	<p>N i : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p> <p>DP : l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves</p>
----	---	--	--	---	---

			<p>poser les choses</p> <p>G : vu que pour que es élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble-t-il de passer par la manipulation</p> <p>F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux des mises en langage</p> <p>C : . C'est en ça que j'utilise le référentiel. C'est pour simplifier les choses en fait.</p>		
42	S : et pourquoi est-ce que tu tiens à cette simplification ?				
43	<p>L : Ben parce que dans le jeu, quand il y a tous les loups, où tous les cochons, j'avais l'impression... par exemple Pierre, il voyait pas qu'il donnait aux loups. Il court pi il se rend pas compte qu'il y a un loup là. Ça va trop vite en fait. Quand il démarre, y'a pas de loup. Puis au moment où il traverse, ben oui, il y a un loup qui arrive. Il arrive pas à ... je pense que le jeu, la situation de jeu, va tellement vite, qu'il ne pose pas les choses. Alors qu'avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon, de le déplacer et les autres loups, ben si on les manipule pas, ils bougent pas. Et j'ai l'impression qu'en faisant le chemin avec le référentiel, dans sa tête. Peut-être qu'il va se dire, « oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comport... les comportements</p>	<p>Le référentiel permet de mettre à distance la situation de jeu et éventuellement d'émettre des hypothèses.</p> <p>Il favorise aussi les situations de langage. En effet pour certains enfants, c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel plutôt qu'en situation de jeu (la mise à distance est plus compliquée)</p>	<p>D : Pierre il voyait pas qu'il donnait aux loups</p> <p>D : ça va trop vite en fait</p> <p>G : vu que le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico - techniques</p> <p>C : avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon et de le déplacer</p> <p>C : Peut-être qu'il va se dire,</p>	<p>Loups, cochons → → la référence est le fictionnel</p> <p>La situation de jeu, référentiel → → la référence est l'univers de l'enseignement</p> <p>Bouger, chemin → la référence est l'univers du quotidien</p> <p>On a le temps de prendre son cochon → modalisation appréciative positive</p> <p>Peut-être qu'il va se dire → modalisation logique qui signale un doute quant à l'efficacité du choix concret</p> <p>S sur le comportement de Pierre</p>	<p>DP : l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves</p> <p>Ni nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico - techniques</p> <p>Ni Nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>

			<p>« oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comportement</p> <p>C : le référentiel favorise la situation de langage</p> <p>G : vu que pour certains enfants c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel qu'en situation de jeu</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>		
44	S : et finalement, c'est ce que tu attends comme transformation ?				
45	<p>L : voilà, je me dis que ça peut aider. Alors, je dis pas que c'est une solution... Ça va faire tout ! Mais, ça peut aider. D'ailleurs sur Pierre ça a aidé. Par ce qu'on avait un blocage ! Et j'ai bien... J'ai quand même fait 5/6 séances, il y a toujours le même blocage. Et je pense que sans référentiel, sans rien, en laissant faire que jeu, j'aurais pu faire 10 séances, je sais pas si Pierre... il aurait toujours rapporté des trésors ou pas. Peut-être qu'avec de la chance, mais là ça a été quand même assez vite, au bout de six séances, on a discuté, la séance suivante qui a été faite dans le jeu, alors, il a pas forcément gagné beaucoup de trésors, mais il en a gagné quand même deux. Et, il faisait attention, il courait pas dans le vide. Il regardait même si il sortait pas, je voyais bien qu'il avait... Il a pris des choses en compte et j'ai l'impression que c'est le référentiel qu'il y a quand même aidé. Et la situation de langage avec, la manipulation des 2.</p>		<p>C : je me dit que ça peut aider</p> <p>C : je dis pas que c'est une solution</p> <p>C : D'ailleurs sur Pierre ça a aidé.</p>	<p>Solution, séances, référentiel, situation → la référence est l'univers de l'enseignement</p> <p>Blocage → la référence est l'univers de la psychologie</p> <p>Trésor → la référence est le fictionnel</p>	

Interprétation et schématisation de la séquence 5 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données			conclusion
		<p style="text-align: center;">↓</p> <p>G : vu que pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble-t-il de passer par la manipulation</p> <p>F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p>	<p>j'ai l'impression qu'en mettant avec le petit référentiel, et en touchant, on essaie de refaire le jeu, mais de manière plus simplifiée</p> <p>on peut vraiment poser les choses</p> <p>C'est en ça que j'utilise le référentiel. C'est pour simplifier les choses en fait</p> <p>Quand ils me disent quelque chose à l'oral j'essaie d'utiliser le référentiel</p>
Pierre il voyait pas qu'il donnait aux loups		<p>G : vu que le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico -techniques</p> <p>G : vu que pour certains enfants c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel qu'en situation de jeu</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer</p>	<p>avec le référentiel, on a le temps de prendre son cochon et de le déplacer</p> <p>Peut-être qu'il va se dire, « oui, là y'a pas de loup mais ils peuvent arriver » et il va peut-être modifier son comportement</p> <p>C : le référentiel favorise la situation de langage</p>
			<p>je me dit que ça peut aider</p> <p>je dis pas que c'est une solution</p> <p>D'ailleurs sur Pierre ça a aidé.</p> <p>il regardait même s'il sortait pas</p>

Vidéo alternative 1 séquence 1 L→ dans la salle de jeu

	Entretien	Commentaire distancié	Loi de passage	Catégories de la problématisation
46	S : d'accord, ce que je te propose maintenant, c'est d'aller voir d'autres techniques, et puis et bien... alors qui ont des points communs et des différences avec ce que tu as mis en œuvre. On est toujours sur le même jeu, tu vas voir on est toujours sur le même jeu. À des niveaux différents. ... d'accord, tu as bien tout compris ? voilà, c'est... alors, donc, sur quoi est-ce qu'elle s'appuie...			
47	L : moi, ce que j'ai apprécié beaucoup et en quoi j'adhère, il y a à la fois le référentiel et comme elle est dans la salle de jeu, elle fait aussi sur l'élément de jeu, en fait. Ils vont d'abord voir sur le jeu, et après ils transfèrent sur le référentiel. D'après ce que j'ai compris. Elle leur demande où est le loup, ils vont d'abord voir dans la situation de jeu où il est placé et après on le remet sur le référentiel. C'est instantané. J'adhère totalement.		C : j'ai apprécié beaucoup et j'adhère C : il y a le référentiel C : elle est dans la salle de jeu C : ils vont 'abord voir sur le jeu et après ils transfèrent C ; c'est instantané	
48	S : (rires) tu vas pouvoir adhérer tout ce que tu veux tout à l'heure! Donc ce sur quoi elle s'appuie, c'est de l'espace...			
49	L : ouais l'espace jeu en fait. Le vrai, le vrai où on joue et en fait elle essaie de retransposer cet espace sur un référentiel qui est devant eux et placer ben au bon endroit les loups et les cochons.		C : elle essaie de retransposer cet espace sur le référentiel qui est devant eux	
50	S : D'accord. Donc il y a quoi sur ce référentiel ?			
51	L : ben il me semble qu'il y a ... Elle parle de jardin. Elle parle de... enfin c'est pas la forêt mais ..		C : elle parle de jardin	
52	S : si elle parle de forêt, de jardin, de forêt.			
53	L : jardin forêt, il y a un frigo. Donc je pense que c'est là où il rapporte les briques.		C : il y a un frigo	
54	S : oui			

Vidéo alternative 1 séquence 2 S→ le référentiel posé au sol

55	L : donc tout ça je pense qu'elle l'a dans le... C'est matérialisé par les tapis qui doivent être dans la salle de motricité. Donc après je pense qu'elle utilise... Je sais pas, je vois pas sur le référentiel parce qu'on ne voit pas très bien. Mais les couleurs doivent être utilisées pareil j'imagine. Que de mettre au mur		C : les couleurs doivent être utilisées pareil	
56	S : tout à fait.			
57	L : donc le tapis bleu pour le jardin, si c'est ça. Comme moi je faisais, j'utilisais aussi beaucoup les couleurs. Oui je trouve que là ça aide à comprendre. Pour moi, ça ça aide à mieux comprendre le jeu. Parce qu'on n'est pas en situation de jeu, on fait un temps de pause, on marque bien les éléments, là c'est la forêt pour		C : j'utilisais aussi beaucoup les couleurs G : vu qu'on n'est pas en situation de jeu, on fait un	Ni : nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves

	les loups, là c'est le jardin pour les petits cochons, et je pense qu'en en discutant comme ça avant de toujours les mettre en jeu, de poser les choses, et puis ben de synthétiser par un référentiel, je pense que ça peut aider.		temps de pause, on marque bien les éléments F : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves C : ça aide à mieux comprendre le jeu	
58	S : Alors il y a quelque chose aussi qui est à noter sur la manière dont elle utilise son référentiel. Ou est-ce qu'il est?			
59	L : alors il est posé au milieu au sol. Je pense que c'est pour faire plus facilement le parallèle puisque tout est au sol dans la salle de motricité. Donc c'est peut-être plus facile que de mettre au mur . et là, oui... Moi j'aurais posé aussi au sol comme ça.		C : il est posé au sol G : Vu que tout est au sol dans la salle de motricité F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage C : c'est peut-être plus facile que de le mettre au mur	Ni : nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
60	S : alors, donc elle s'appuie sur le référentiel. Elle s'appuie sur des allers-retours entre l'espace réel et l'espace qui est représenté. Et on parle de quoi ?			
61	L : ben toujours du jeu du loup et des cochons.		D : on parle des loups et des cochons	
62	S : mais précisément ?			

Toulmin.

Données				conclusion
			↓	
				Les couleurs doivent être utilisées pareil
		<p>G : vu qu'on n'est pas en situation de jeu, on fait un temps de pause, on marque bien les éléments</p> <p>F : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p>		<p>j'utilisais aussi beaucoup les couleurs</p> <p>ça aide à mieux comprendre le jeu</p>
		<p>G : Vu que tout est au sol dans la salle de motricité</p> <p>F : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p>		<p>il est posé au sol</p> <p>C 'est peut-être plus facile que de le mettre au mur</p>

Vidéo alternative 1 séquence 3 O → les rôles

63	<p>L : là, ça parle des rôles. Alors par contre elle fait bien, rôle des loups, rôle des cochons en fait. Alors c'est plus... C'est pas sur les techniques là qu'elle est. C'est la position de chacun dans le jeu. Où les loups doivent se placer, et où les cochons peuvent aller. Là je pense que c'est plus pour aider à la compréhension du jeu. On n'est pas sur des techniques et des stratégies. Alors que moi, quand j'étais dans ma situation de langage avec Pierre c'était plus sur des stratégies.</p>	<p>Rôles des loups et des cochons pour comprendre les règles du jeu.</p>	<p>C : ça parle des rôles</p> <p>C : elle fait bien rôle des loups, rôle des cochons</p> <p>C : c'est pas sur les techniques</p> <p>C : je pense que c'est plus pour aider à la compréhension du jeu</p> <p>C : moi, quand j'étais dans ma situation de langage avec Pierre c'était plus sur des stratégies.</p>	
64	S : d'accord, ça c'est la différence.			
65	L : La différence entre elle et moi, oui.			
66	S : il y a une autre différence c'est qu'elle est en début de séance.			
67	L : oui, voilà.			

68	S : voilà. Donc Je pense que tu as manifesté ton adhésion Par rapport à ce que tu en penses. Mais est-ce que tu peux l'étayer un petit peu plus ? enfin, justement, c'est quoi la raison de cette adhésion massive que tu manifestes ?			
----	--	--	--	--

Vidéo alternative 1 séquence 4 S→ le référentiel

69	L : ben moi... 'fin... Quand on fait que du jeu sans référentiel, si on n'utilise pas du tout de référentiel, il y a des enfants qui comprennent d'emblée, les règles, qui participent, qui gagnent, y'a pas de problème pour ceux là. Mais y'a des enfants c'est trop compliqué. Y'a trop de paramètres qui rentrent en compte quand ils sont dans les jeux. Ça va vite. Nous les premiers, quand on observe, c'est pas facile d'observer donc pour des tous petits, je pense qu'ils savent pas ce qu'il faut regarder. On a beau leur dire « tu regardes les cochons », comme ça change tout le temps, ils savent pas qui sont les cochons. on a beau mettre des chasubles, des couleurs, c'est pas forcément évident pour des petits. donc je me dis qu'en posant avec le référentiel, en leur disant « bon ben là on est dans une situation ... voilà on est dans cette situation-là, ce jeu là qu'on a fait à tel jour, il s'est passé ça » en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses . Surtout poser les choses. Y a pas tous les paramètres affectifs, ça court dans tous les sens, je sais pas quoi regarder. Parce que là, ça simplifie, y'a que 5/6 cochons, y'a qu'un loup.	Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.	D : y'a des enfants c'est trop compliqué G vu que ça va vite F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique D : ils savent pas ce qu'il faut regarder C : en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses C ; Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.	DP l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves Ni : nécessité de lire un jeu dynamique
70	S : mais là, c'est pas ce qu'elle fait. Là elle est pas en train de reproduire une situation qui a eu lieu.			
71	L : Non là elle est dans la compréhension du jeu. Et je trouve que ça aide aussi avec un référentiel. Quand elle parle « le loup on le pose là ! ». Elle montre dans le jeu et après elle montre dans le référentiel. Et je me dis qu'après pour les séances futures, il va se passer des choses au cours du jeu, elle va pouvoir revenir au référentiel et on va pouvoir voir « ben ça se passe pas bien, parce que peut-être que le loup n'était pas à la bonne place. Ou peut-être que les cochons n'étaient pas à la bonne place. » Et le fait d'en avoir parlé d'abord en situation de jeu puis après sur le référentiel... Le référentiel ça permet de poser les choses. On a dit les cochons ils peuvent aller là ou là, le loup que là, et après quand il va y a avoir des situations de jeu où il va y avoir des		C : elle est dans la compréhension du jeu C : je trouve que ça aide aussi avec un référentiel C : il va se passer des choses au cours du jeu, elle va pouvoir revenir au référentiel	Ni : Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves

	situations problèmes, on va pouvoir résoudre avec le référentiel. Ben oui mais la ça marche pas parce que le cochon il est pas placé au bon endroit. Et le fait qu'elle fasse ça dans la salle de jeu		G : vu que le référentiel ça permet de poser les choses F : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	
72	S : et le fait qu'elle fasse ça dans la salle de jeu, en début de séance qu'est-ce que tu en penses ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données			conclusion
		↓	
y'a des enfants c'est trop compliqué ils savent pas ce qu'il faut regarder		G vu que ça va vite F : en vertu de la nécessité de lire un jeu dynamique	en reproduisant en fait ce qui s'est passé avec le référentiel. Ça permet de simplifier et de poser les choses Le référentiel peut aider à la compréhension du jeu et il permet de favoriser une situation de langage sur un moment clé du jeu. Il isole des situations de jeu.
		G : vu que le référentiel ça permet de poser les choses F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	elle est dans la compréhension du jeu je trouve que ça aide aussi avec un référentiel il va se passer des choses au cours du jeu, elle va pouvoir revenir au référentiel

Vidéo alternative 1 séquence 5 T → en début de séance

73	L : moi je trouve que c'est bien en début de séance, ça permet vraiment de faire le transfert entre comme tu dis, la situation de jeu et la situation fictive par le petit référentiel. En début de séance ça permet de comprendre. Quand on présente le référentiel... moi je l'avais présenté avant ma situation de langage. Sans parler de technique, j'avais juste mis et dit « c'est quoi ? ». Et tout de suite les enfants m'ont dit « ben ça c'est le tapis vert qui est là, ça,	Les enfants comprennent vite ce qui est présenté sur le référentiel : camps, positions des loups et cochons...	D : Les enfants comprennent vite ce qui est présenté sur le référentiel : camps, positions des loups et cochons C ; c'est bien en début de séance	N i : : Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves DP : Les élèves font vite le lien entre le réel et le représenté
----	---	--	--	--

	c'est les loups quand on joue au jeu du loup. C'est le jeu du loup et des cochons ! » D'emblée, y'avait pas de ... 'fin, c'était pas un autre jeu. Ils savaient d'emblée de quoi ils parlent.		G : vu que ça permet vraiment de faire le transfert entre comme tu dis, la situation de jeu et la situation fictive par le petit référentiel. F : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	
74	S : elle pourrait le faire dans sa classe ça !			

Interprétation et schématisation de la séquence 5 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
Les enfants comprennent vite ce qui est présenté sur le référentiel : camps, positions des loups et cochons		vu que ça permet vraiment de faire le transfert entre comme tu dis, la situation de jeu et la situation fictive par le petit référentiel. F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage		c'est bien en début de séance

Vidéo alternative 1 séquence 6 L → dans la salle de motricité

75	L : ah ben oui, oui. Là si c'est en début de séance, je pense que ça permet aussi de comprendre un peu plus. Parce que quand on est dans la classe, on n'a plus le tapis bleu 'fin... elle leur dit « ben rappelle-toi ». mais c'est pas sûr qu'ils se rappellent. Là au moins ça permet de poser les choses. En début de séance moi je ferais comme elle. Enfin je veux dire, on peut se mettre... ça me gêne pas. Après, quand on veut plus, disons plus chercher sur des stratégies ou ... Quand on a plus a quelque chose à viser, là par contre d'avoir tout le groupe classe, dans la salle de motricité, ça peut être compliqué.		C : c'est en début de séance D : c'est pas sûr qu'ils se rappellent G : vu que ça permet de poser les choses F : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	N i : Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
----	---	--	--	--

			C ; en début de séance, moi je ferais comme elle	
76	S : est que malgré tout tu vois quelques limites à la technique qu'on vient d'observer ? Malgré cette adhésion			

Interprétation et schématisation de la séquence 6 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
C'est pas sûr qu'ils se rappellent		G : vu que quand on est dans la classe, on n'a plus le tapis bleu F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves		en début de séance, moi je ferais comme elle

Vidéo alternative 1 séquence 7 S → une aide

77	L : les limites ? Il faut pas je pense que ça dure trop longtemps non plus. Quand on présente le référentiel, c'est quelques ... faut pas que le temps de langage prenne le dessus du jeu. il faut un juste milieu si je puis dire. Y'a un temps pour le référentiel mais il y a aussi un grand temps pour le jeu. Il vient juste en aide. L'aide à la compréhension ou l'aide à élaborer des stratégies . Mais après c'est pas le référentiel qui doit dominer. Je le mettrais... C'est juste une petite aide et il faut savoir s'en détacher.			N i : Nécessité d'agir pour apprendre
78	S : alors on va maintenant regarder un autre collègue et une autre technique. Toujours le jeu du loup, tu vois y a pas de...			
79	L : ça simplifie les choses.			

Vidéo alternative 2 séquence 1 O → les stratégies

80	S : cette fois-ci on est chez des moyens grands. Alors, c'est différent... bien sûr !... bon, alors là c'est pareil, tu imagines la situation d'EPS là, du coup ? Tu vois bien ? Tu vois bien de quoi elle parle ?			
81	L : on est en quel... début de séance ?			
82	S : On est au milieu de la séance.			
83	L : d'accord. Ils sont plutôt sur les stratégies en fait.		C : il sont plutôt sur les stratégies	
84	S : ah ? Tu me parles de la séquence ? Là, on est en séance quatre ou six je ne sais plus. On va revoir la même classe. Une fois ils sont en séance quatre, une fois ils sont séance six. Cette fois-ci il serait bien en séance quatre ou.			
85	L : d'accord. Et à aucun moment il y a eu de référentiel ?			
86	S : Là il n'y a pas de référentiel.			

87	L : d'accord			
88	S : par contre, par apport à la séance, on est au milieu de la séance. Il y a eu un temps de jeu avant.			

Vidéo alternative 2 séquence 2 T → juste après

89	L : d'accord. C'est de l'instantané là.		C : c'est de l'instantané	
90	S : c'est de l'instantané, voilà ! on va ... On peut dire ça comme ça de l'instantané. Donc sur quoi est-ce qu'elle... On est d'accord elle les met en langage pour qu'il progresse en EPS ? y'a pas de doute là-dessus ?			
91	L : oui. Pas de doute, non.			
92	S : sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ?			
93	L : donc là sur la situation de jeu qui a eu lieu juste avant. J'imagine qu'elle a repéré les comportements. Et elle les fait parler là-dessus. y a sûrement des moutons là qui ne sont pas sortis, ou alors certains sortent ... c'est ce qu'elle veut leur faire dire, dans les passages où il n'y a pas de loup en fait. C'est là où elle veut en venir et je pense qu'elle s'appuie sur la situation de jeu juste avant.		C : elle s'appuie sur la situation de jeu qui a eu lieu juste avant C : elle les fait parler là-dessus C : c'est là qu'elle veut en venir	
94	S : oui, d'accord. Elle s'appuie sur ce qui vient de se passer. Très bien. Est-ce qu'elle a des supports ? Alors effectivement y'a pas de référentiel, pas de maquette. Est-ce qu'il y a d'autres supports?			

Vidéo alternative 2 séquence 3 S → des papiers

95	L : ben les enfants avaient des papiers, donc je pense, j'imagine qu'ils ont dû noter combien de trésors. Parce qu'ils parlaient de sept points. À mon avis quand il y en a un qui rapportait, un petit mouton rapportait un trésor, il avait un point. Elle s'appuie quand même sur... 'fin elle a noté les performances. Combien de trésors ont été rapportés par chaque enfant.		C : les enfants avaient des papiers C : ils parlaient de 7 points C : elle a noté les performances	
96	S : voilà.			
97	L : donc elle s'appuie quand même là-dessus. À partir de là elle voit, ben j'imagine, ceux qui arrivent à passer dans les petits chemins et qui peuvent rapporter des trésors et ceux qui n'y arrivent pas et du coup, pas de trésor !		C : elle s'appuie là-dessus C : A partir de là elle voit bien ceux qui arrivent à passer dans les petits chemins et ceux qui n'y arrivent pas	
98	S : est-ce que c'est... d'accord. Est-ce que c'est... Est-ce que tu as été attentive à comment elle s'y prend ? y'a... comment dirais-je ? Y'a des espèces de péripéties en fait dans ce temps de langage.			

Vidéo alternative 2 séquence 4 O → une petite a eu 7 points

99	L : oui. Au début à un moment, on a l'impression qu'elle va être bloquée parce que les enfants répondent d'emblée « il a réussi, elle a eu sept points » ils parlent d'une petite ou d'un petit qui a eu sept points « parce qu'il court vite » ou « c'est grâce aux chaussures ». et là, cette situation-là, comment on va pouvoir se... ben c'est pas ce qu'on attend 'fin... c'est pas ce qu'on veut leur faire dire, et c'est là que moi j'étais assez gênée des situations de langage qui ressemblaient plus à ça avant nos séances. Et le souci je trouve c'est qu'il y a trop 'fin, on est un peu dans... On sait pas ce qui va se passer dans le jeu... Donc on sait pas si ce qu'on a prévu de discuter, on va pouvoir vraiment parler de ça. Et une fois qu'on en parle, on sait pas trop où les enfants on va les emmener. Et là, c'est un peu le cas au début. bon ben il court vite, elle a des super chaussures, oui mais ? Et après comment on peut dépasser ça ? Moi j'étais souvent bloquée là-dessus.		C : les enfants répondent d'emblée « il a réussi, elle a eu 7 points » C : c'est pas ce qu'on attend C : j'étais assez gênée des situations de langage qui ressemblaient plus à ça avant nos séances C : On sait pas ce qui va se passer dans le jeu... Donc on sait pas si ce qu'on a prévu de discuter, on va pouvoir vraiment parler de ça. Et une fois qu'on en parle, on sait pas trop où les enfants on va les emmener	
100	S : comment est-ce qu'elle s'en sort ? Alors du coup, qu'est ce qu'elle met ensuite ? Au niveau de la technique, qu'est-ce qu'elle met en œuvre ?			
101	L : oui parce qu'elle réussit à s'en sortir. l'enfant il exprime exactement où elle veut en venir.			
102	S : alors comment elle s'en sort ? Par quoi...			
103	L : je me souviens plus. Est-ce qu' elle prend les papiers ? Est-ce qu'elle repart du ...			
104	S : non.			
105	L : je sais plus comment elle s'en sort.			
106	S : tu veux qu'on regarde ? donc on est d'accord qu'elle part... le début de la discussion, il a plutôt lieu sur cette petite, elle a réussi.			
107	L : oui, elle a eu 7 points.			

Vidéo alternative 2 séquence 5 A → c'est elle qui observe

108	S : oui, elle a réussi. Alors comment est-ce qu'elle se sort de son histoire après ?			
109	L : oui en fait là elle se met plutôt... C'est elle qui observe. On n'a plus la pression que l'observ... Même si les enfants regardent, c'est elle qui observe et du coup « moi j'ai vu ça, donc, ben comme j'ai vu ça, comment on peut résoudre la situation ? » c'est elle qui se pose en tant qu'enseignante, moi, je sais observer et donc j'ai vu ça. Après, oui c'est une ... 'fin		C : c'est elle qui observe C : c'est elle qui se pose en tant qu'enseignante et qui dit « « moi j'ai vu ça, donc, ben comme j'ai vu ça, comment on peut résoudre la situation ? »	
110	S : en tout cas, c'est comme ça qu'elle fait.			
111	L : La plupart, c'est ce qu'on fait tous. Moi, c'est ... quand ça marchait pas mes situations de langage, oui, mais moi j'ai vu ça... Mais du coup c'est pas dit par les enfants. C'est dit par la		C : la plupart du temps c'est ce qu'on fait tous	

	maîtresse mais elle est validée puisque les enfants sont d'accord avec la maitresse.		C : mais du coup c'est pas dit par les enfants, c'est dit par la maîtresse	
112	S : et de quoi on parle ? donc là on voit bien, au niveau de la technique... enfin on verra encore après parce que elle fait encore quelque chose du point de vue technique que t'as... qu'on n'a pas encore évoqué. De quoi on parle ? là ? sur ce temps de langage ?			
113	L : des rôles. Là je crois qu'elle est sur les ... on n'a pas pu passer... elle parle des loups. Il me semble que c'est les deux. Elle mélange à la fois les loups et les cochons. ...		C : elle mélange à la fois les loups et les cochons	

Vidéo alternative 2 séquence 6 O → Une petite qui a trouvé des trous

114	S : moi je suis malinge ! j'aime bien la conclusion. Donc de quoi on parle ? là ?			
115	L : des loups et des cochons ? 'fin des moutons.		C : des loups et des moutons	
116	S : oui mais est-ce qu'on est sur les règles ? Est-ce qu'on est sur un problème ?			
117	L : Oui une difficulté qu'il y a été juste vue avant puisque visiblement les moutons ne pouvaient pas sortir. Les loups... Il y a une petite qui a trouvé des trous.		C : les moutons ne pouvaient pas sortir. C : Il y a une petite qui a trouvé des trous.	
118	S : il y a une petite qui a trouvé les trous ! il y a une petite qui a trouvé les trous ! voilà ! d'accord. Donc, de quoi on parle finalement ? est-ce qu'on parle de comment défendre et comment être un loup ? Ou est-ce qu'on parle de comment attaquer et de comment être un mouton efficace ?			
119	L : ben là, c'est plutôt comment être un mouton efficace. On est sur l'attaque là.		C : c'est plutôt comment être un mouton efficace. On est sur l'attaque là	
120	S : voilà, hein. Voilà, sur l'attaque.			
121	L : et pas sur la défense. Sur l'attaque.		C : pas sur la défense, sur l'attaque	
122	S : d'accord donc.... Cette histoire de trous là, comment ? C'est quand même bien de ça que l'on parle ?			
123	L : oui, ben tout le temps ! Ça se comprend... Les petits chemins, les trous ... oui. Alors ben cette histoire de trous, ils en parlent. Il dit « moi je passe où il y a des trous ». Je suis pas sûre que les autres enfants ils adhèrent. La petite en question qui a bien compris, elle, c'est très bien, enfin je veux dire elle est capable d'abstraire, elle va au-delà donc elle a parfaitement compris et elle y'a pas besoin de référentiel, y'a pas besoin de ... mais les autres là qui un peu gesti.. On en voit beaucoup jouer avec ... je sais pas, les petits rubans. Je suis pas sûre qu'ils soient réellement dans la situation de langage. Et je ne suis pas sûre qu'ils vont comprendre qu'il faut chercher des trous. Quand on va les remettre en jeu, ils vont peut-être encore être bloqués. Après, j'en sais rien, j'ai pas vu mais		C : cette histoire de trous, ils en parlent C : je suis pas sûre que les autres enfants ils adhèrent C : je suis pas sûre qu'ils soient réellement dans la situation de langage	DP : tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction

	<p>j'ai pas l'impression que tous les enfants adhèrent 'fin à cette situation de langage et aux petits trous. Ceux qui sont capables, les enfants performants, qui ont un degré d'abstraction, qui peuvent vraiment se mettre à distance entre le jeu où on a joué, et après avec le langage être capable de dire « ben oui j'ai fait ça » ou « il faut faire ça et tout ça ». Ces enfants-là ils n'ont peut-être pas besoin forcément de référentiel. Mais alors les autres, je suis pas sûre qu'ils comprennent vraiment. Quand on parle de trous, même pour certains ils vont peut-être chercher des vrais trous. Tu vois c'est pas forcément... je sais pas si tout le monde va adhérer. Faudrait revoir. Ben justement on va voir la séance après tu disais.</p>		<p>C : je ne suis pas sûre qu'ils vont comprendre qu'il faut chercher des trous</p> <p>C : Quand on va les remettre en jeu, ils vont peut-être encore être bloqués</p> <p>C : Ces enfants-là ils n'ont peut-être pas besoin forcément de référentiel. Mais alors les autres, je suis pas sûre qu'ils comprennent vraiment.</p> <p>DP quand on parle de trous, même pour certains ils vont peut-être chercher de vrais trous</p>	
--	---	--	---	--

Vidéo alternative 2 séquence 7 A → Elle donne la conclusion

124	S : on va voir la même classe mais c'est en langage. Euh, y'a quand même quelque chose sur lequel je voudrais qu'on discute un petit peu. C'est comment... Qu'est-ce qu'elle fait que la maîtresse à la fin de ce temps langagier?			
125	L : Ben une sorte de de synthèse. J'ai l'impression. Elle donne la conclusion. Voilà alors pour passer, il faut ... Alors je sais plus ce qu'elle dit exactement. Mais en fait je pense même qu'elle va au-delà.		C : elle donne la conclusion	
126	S : est-ce qu'elle dit « pour passer » ?			
127	L : non, non elle dit ça. Elle parle de chemins ou trous, je sais plus ce qu'elle dit exactement. Les trous, elle est sur ses trous mais c'est une synthèse. En gros elle explique que pour être un bon mouton...		C : elle parle de chemins ou trous	
128	S : est-ce que c'est ce qu'elle explique ?			
129	L : elle résumait plutôt ce qui s'était passé dans le jeu.		C : elle résumait plutôt	
130	S : voilà. Voilà. Et elle le résume de quelle manière ?			
131	L : ben par rapport à la petite fille, Lisa du coup à trouver un petit trou elle est passée. Et les loups ont été attirés donc... et les autres petits, justement moutons pouvaient passer comme ils voulaient. Et ça je suis pas sûre que les autres ils aient compris ça. Enfin je sais pas euh...		C : je suis pas sûre que les autres ils aient compris	
132	S : en tout cas c'est une limite ?			
133	L : moi, pour moi c'est une limite oui. Par ce que des fois on peut dire des choses, et les enfants	Le fait de dire ses idées pour le		DP : Donner des solutions ne suffit

	peuvent le dire, de là à agir et à refaire... Ça demande du temps.	jeu et de les mettre en pratique dans le jeu sont 2 éléments bien distincts. Il peut s'écouler du temps entre les 2.		pas à transformer des comportements
134	S : d'accord. Cependant dans la technique qu'elle met en œuvre, est ce que ... alors y'a des grosses différences avec toi ce que tu mets en œuvre, tu as avancé des limites. Est-ce qu'il y a des points que te paraissent quand même, ben pour le coup qui t'amènent à réfléchir ?			

Vidéo alternative 2 séquence 8 0 → Les réussites d'untel

135	L : oui. Ce qui est bien quand même... Elle part quand même de la situation de jeu. Ils ont joué et à travers cette situation on a vu des problèmes. On constate des choses. La petite elle passe dans les trous et pas les autres.		C : elle part quand même de la situation de jeu C : on constate des choses C : la petite elle passe dans les trous et pas les autres	
136	S : alors est-ce que c'est un problème pour le coup ? Est-ce que ce dont on parle ce sont finalement les difficultés que les élèves rencontrent ?			
137	L : non. C'est les performances j'ai l'impression. Elle s'appuie ben sur la réussite d'untel, comment on peut réussir comme elle?		C : elle s'appuie sur la réussite d'untel	
138	S : c'est une différence par rapport à la situation que....			
139	L : ah oui !			
140	S : Vous vous étiez sur un blocage			
141	L : nous on était sur un blocage, une difficulté dans la situation de jeu. Alors que là, c'est plus les réussites.		C : nous on était sur un blocage, une difficulté dans la situation de jeu	
142	S : ouais. Donc ça c'est une différence. Qu'est-ce que tu en penses de la manière dont elle aborde les choses ?			

Vidéo alternative 2 séquence 9 T → jouer et discuter sans perdre de temps

143	L : ben c'est intéressant aussi. Et je pense qu'il faut faire ces moments là aussi. C'est comme le référentiel, il faut pas tout le temps d'utiliser. Ben là, c'est pareil faut pas faire que ça. Et moi j'avoue que je faisais plutôt que ça. Enfin, j'amenais des référentiels mais qui étaient pas forcément compris toujours par les élèves. Et pas discuté. Et c'est vrai que ça, il faut en faire quand même. Ce qui est intéressant, c'est de jouer et de		C : c'est intéressant R : faut pas faire que ça D : jouer et discuter sans	
-----	--	--	--	--

	discuter quand même sans perdre de temps. On n'en rediscute pas à long terme.		perdre de temps	
144	S : Le côté spontané			
145	L : voilà. Il est quand même important. Parce que pour la mémoire simplement, pour savoir de quoi on parle. Ça , ça joue quand même. C'est assez important en sport je trouve. Là c'est les limites du référentiel quand on fait la situation de langage. Le fait de s'isoler c'est bien. On a un petit groupe et tout ça mais ça nécessite que la mémoire elle doit quand même être là. Pas toujours évident !	Avec un référentiel, des limites s'imposent comme mémoriser ce qui s'est passé ; il n'y a plus la spontanéité du jeu...	R : ça nécessite de la mémoire G : Vu qu'il n'y a plus la spontanéité du jeu F : en vertu de la nécessité de limiter le temps entre la mise en langage et l'action	N i : Nécessité de s'appuyer immédiatement sur l'expérience

Vidéo alternative 3 séquence 1 O → Comment il fait pour perdre ?

146	S : dernier extrait. Donc c'est la même classe			
147	L : un peu plus loin alors du coup dans les...			
148	S : oui. Mais dans une situation qui est complètement différente. Toujours sur le même jeu.			
149	L : Donc il y a un camp en fait supplémentaire au milieu ? d'accord.		C : il y a un camp supplémentaire au milieu	
150	S : et ils choisissent où ils le mettent.			
151	L : d'accord c'est les enfants qui choisissent où ils le mettent. Souvent j'imagine ils le mettent au milieu ? pas forcément ?		C : c'est les enfants qui choisissent où ils le mettent. S	
152	S : ils choisissent où ils le mettent. Là en l'occurrence, sur cette partie-là, ils l'ont mis au milieu comme ça.			
153	L : d'accord, d'accord. Là ça a été fait en situation de jeu.		C : ça a été fait en situation de jeu	
154	S : ben justement, sur quoi est-ce qu'elle s'appuie pour les mettre en langage ?			
155	L : sur le petit garçon qui avait eu une difficulté... ben pareil ! il avait pas rapporté assez de trésors. 2 et 4, il en a perdu 4. Comment il fait pour en perdre ?		C : il avait pas rapporté assez de trésors. 2 et 4, il en a perdu 4.	
156	S : et bien en fait, les loups les attrapent.			
157	L : d'accord			
158	S : perdu c'est attrapé par le loup.			
159	L : d'accord, il a été attrapé quatre fois par le loup. En fait il a réussi à donner que deux trésors. D'accord. Donc elle part de la situation de jeu. Et à partir de là...		C : elle part de la situation de jeu	
160	S : Donc elle part sur la situation de jeu. Elle part ?			
161	L : sur un élève en question, qui a eu une difficulté. Visiblement il a pas su... Il s'est fait attraper quatre fois.		C : sur un élève en question qui a eu une difficulté	
162	S : oui. On a ce retour-là aussi. On a les ballons qui sont arrivés, et on a aussi les ballons...			

163	L : là, elle regarde pas que les ballons gagnants. Elle est aussi du côté des loups. Donc ceux qui défendent en fait. Elle fait des deux côtés.		C : elle regarde pas que les ballons gagnants C : elle fait des deux côtés	
164	S : en tout cas, du côté des ballons perdus.			
165	L : des ballons perdus. Y en a 4 de perdus.		C : des ballons perdus. Y'en a 4 de perdus	
166	S : donc ça c'est... Tu vois au niveau des scores, c'est aussi quelque chose...			
167	L : à prendre en compte.			
168	S : ben en tout cas quelque chose qu'elle mobilise. Et qui est différent... C'est quelque chose qu'on n'a pas encore vu.			
169	L : c'est vrai.			
170	S : donc voilà. C'est intéressant de le noter.			
171	L : ouais.			
172	S : ensuite ? Donc ce petit garçon en a perdu plus qu'il n'en a... Qu'il n'en a rapporté.			
173	L : voilà, oui. donc après lui il explique ça au début c'est la cabane qui est mal placée. Et la plupart discutent autour de cette cabane. Et elle ce qu'elle essaye de leur faire dire, moi ce que je comprends là, c'est est-ce qu'on est vraiment obligé d'aller dans la cabane ? Elle veut leur montrer, enfin j'imagine que c'est ce qu'elle a dans la tête, il y a des chemins plus rapides. C'est plus rapide d'aller tout droit. À condition qu'il y ait pas de loup.		C : la cabane est mal placée C : la plupart discutent autour de cette cabane C : C'est plus rapide d'aller tout droit. À condition qu'il y ait pas de loup.	
174	S : dans certains cas...			
175	L : dans certains cas, il n'est pas nécessaire d'aller dans la cabane. C'est plus judicieux d'aller tout droit si y'a pas de loup.		C : C'est plus judicieux d'aller tout droit si y'a pas de loup	
176	S : d'accord. Alors quels sont les moyens techniques qu'elle met en oeuvre justement pour qu'on discute de ça ? puisque tu as raison c'est de ça dont on discute. Qu'est ce qu'elle... concrètement ça se passe comment ? Donc elle part des scores positifs et négatifs de ce petit garçon.			

Vidéo alternative 3 séquence 2 S → pas un référentiel papier comme on a l'habitude

177	L : elle prend des petites affiches pour symboliser les loups et les moutons. Une barquette pour symboliser la cabane. Elle est pas sur un référentiel papier comme on a l'habitude de voir. Là c'est vraiment du matériel qu'elle peut trouver. Un petit tapis je pense. Je sais pas si c'est pas une petite serviette ou un petit tapis bleu qui symbolise en fait le terrain. Et puis les enfants autour qui manipulent. Moi j'aime aussi la manipulation. Donc j'ai l'impression qu'ils... On explique. Les enfants essaient par le langage et par ces petites affichettes et tout ça... Parce que le langage tout seul c'est difficile de l'avoir aussi. Ça ça aide avec les petits référentiels, ils savent de quoi on parle. Là c'est la cabane, là c'est les loups là c'est des cochons. C'est plus facile à		C : elle est pas sur un référentiel papier comme on a l'habitude de voir C : les enfants manipulent D langage tout seul, c'est difficile de l'avoir C : il savent de quoi on parle	DP tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction
-----	--	--	---	---

	avoir du langage. Donc, elle manipule avec ce qu'elle a dans la classe.		C : ça aide avec les petits référentiels	
178	S : mais est-ce que euh... comment dirais-je ? Comment est-ce qu'elle sollicite les élèves du point de vue cognitif ? C'est-à-dire que là ils sont pas, comme on a vu précédemment à plusieurs... Ils sont pas en train d'évoquer quelque chose qui s'est produit.			
179	L : Bah le petit garçon quand même			
180	S : oui. Mais après ?			
181	L : ah ? Au niveau de la cabane tu veux dire ?			
182	S : oui oui			

Vidéo alternative 3 séquence 3 A → elle les aide en manipulant

183	L : l'utilisation de la cabane. Non, justement ils le font pas. Elle veut les amener à changer ça sûrement.		C : non justement ils le font pas C : elle veut les amener à changer ça sûrement	
184	S : Voilà. Donc ils sont pas en train d'évoquer quelque chose qui s'est produit. Qu'est-ce qui se passe dans leur tête ? Ils font quoi ?			
185	L : je suis pas dans leur tête. Oui, c'est difficile parce que là on est sur du « si ».		C : c'est difficile parce que là on est sur du « si »	
186	S : oui voilà, c'est ça.			
187	L : et euh... Ça demande une abstraction. C'est difficile au niveau langage parce que.. Alors je ne suis pas obligé je de passer-je dans la cabane ... 'fin, c'est quelque chose qui ne font pas. Donc, en fait il faut anticiper. 'fin... Dans le prochain jeu, ça nécessite que, je suis pas obligé de passer dans la cabane. Donc je peux passer là. C'est très dur. Au niveau... Cognitivement je me dis ça doit être difficile. Alors elle les aide en manipulant. Justement en faisant cette manipulation comme elle fait là, et ben « montrez-moi ». La petite plusieurs fois elle passe avec sa petite étiquette, elle montre où il faut passer. Le fait de manipuler, c'est là où j'adhère totalement, je me dis que peut-être, comme c'est une situation difficile, on l'a jamais vécue. Peut-être qu'elle va être capable après de transférer dans le jeu.		C : ça demande une abstraction D c'est quelque chose qu'il ne font pas, il faut anticiper C : c'est difficile au niveau du langage G : vu que ça n'écisite que je suis pas obligé de passer dans la cabane F : en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état u rapport de force dans l'espace et le temps C : c'est très dur C : elle les aide en manipulant C elle (la petite) montre où il faut passer DP c'est une situation difficile comme on l'a jamais vécue	DP ; tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction Ni : Nécessité prendre en compte le rapport de force dans l'espace et le temps DP : c'est une situation difficile on l'a jamais vécu

			C : Peut-être qu'elle va être capable après de transférer dans le jeu	
188	S : Alors du coup qu'est-ce que tu penses toi de cette idée d'imaginer des choses qui ne se sont pas produites ?			
189	L : moi je trouve que dans la situation de langage, ce genre de choses, c'est très dur ! Mais que c'est super important de le faire quand même. Alors, je dis pas qu'on peut le faire toujours avec des petits. Mais quand... ça doit être des moyens grands ?		R : je trouve que dans la situation de langage, ce genre de choses, c'est très dur C: c'est super important de le faire	
190	S : oui c'est ça.			
191	L : je pense qu'on peut y arriver. 'fin... Après ça se fait pas du jour au lendemain et en peu de temps : il faut vraiment manipuler énormément. Comme là c'est ce qu'elle fait. Et je pense qu'il va falloir passer plusieurs fois par cette manipulation mais qu'à un moment on est peut-être capable de l'avoir dans le jeu. Je pense que ce transfert, il peut se faire. Ça me semble... au niveau cognitif c'est ce qui me semble le plus dur.	Emettre des hypothèses est une situation de langage difficile en maternelle. Elle nécessite une grande compréhension et de l'abstraction de la part des élèves. Certains élèves peuvent y parvenir mais pour les autres, je pense que cette notion doit être abordée sur le cycle et non sur 1 ou 2 année(s) avec beaucoup de manipulation et de jeu.	C : je pense qu'on peut y arriver G : vu qu'il faut vraiment manipuler énormément G : en vertu de la nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves C : je pense que ce transfert à il peut se faire DP Emettre des hypothèses est une situation de langage difficile en maternelle.	Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves DP Emettre des hypothèses est une situation de langage difficile en maternelle
192	S : sans doute			
193	L : sûrement. Donc ça nécessite d'autant plus de manipulation. J'ai l'impression.		C : ça nécessite d'autant plus de manipulation	
194	S : et c'est intéressant ? c'est important ?			
195	L : ben c'est important parce qu'il y a des enfants, quand ils sont en situation de jeu, ceux qui ont le langage et tout ça, certains, y'a pas besoin de référentiel. Je veux dire on se contente de ce qu'ils font et puis c'est bon quoi ! L'enfant il a pas l'impression de progresser. Même nous ! Il joue au jeu, il est content, tout le monde est content ! Il est content, il sait faire. Bon ben très bien ! C'est dommage d'en rester là avec ses enfants là ! C'est bien d'aller plus loin ! et justement, ces enfants-là sont peut-être capables d'aller dans le « si » ou dans... l'hypothèse. On imagine.		D : certains y'a pas besoin de référentiel D l'enfant il a pas l'impression de progresser C : c'est dommage d'en rester là avec ces enfants-là C : c'est bien d'aller plus loin D : et justement ces enfants -là sont peut-être capables d'aller dans le « si » ou dans l'hypothèse	DP : tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction DP émettre des hypothèses est difficile à l'école maternelle

196	S : et ça permettrait de faire progresser ...			
197	L : ces enfants-là.			
198	S : oui d'accord mais ça permettrait de faire progresser plutôt en EPS ? Plutôt en langage ? un peu les deux ?			
199	L : ah je pense que c'est lié. moi j'arrive pas à dissocier. Je pense que pour faire progresser en EPS il faut du langage, mais réciproquement. Enfin, l'EPS a besoin de langage aussi pour que les enfants parviennent à bien comprendre. Je pense que les deux sont liés.		G : vu que pour progresser en EPS il faut du langage et réciproquement F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action C : les deux sont liés	N24 théme : nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action
200	S : par contre tu ne m'as pas dit ce que tu pensais de cette histoire de cabane. Qui est quelque chose qui arrive pour la première fois.			

Interprétation et schématisation de la séquence 3 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				non justement il le font pas : elle veut les amener à changer ça sûrement
				C : c'est difficile parce que là on est sur du « si »
c'est quelque chose qu'il ne font pas, il faut anticiper c'est une situation difficile comme on l'a jamais vécue		G : vu que ça nécessite que je suis pas obligé de passer dans la cabane F : en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état u rapport de force dans l'espace et le temps		ça demande une abstraction c'est difficile au niveau du langage c'est très dur elle les aide en manipulant elle (la petite) montre où il faut passer Peut-être qu'elle va être capable après de transférer dans le jeu
			R : je trouve que dans la situation de langage, ce genre de choses, c'est très dur	c'est super important de le faire
		G : vu qu'il faut vraiment manipuler énormément G : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves		je pense qu'on peut y arriver je pense que ce transfert à il peut se faire Emettre des hypothèses est une situation de langage difficile en maternelle.
				ça nécessite d'autant plus de manipulation
D : certains y'a pas besoin de référentiel				c'est dommage d'en rester là avec ces enfants-là
		G : vu que pour progresser en EPS il faut du langage et réciproquement F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action		les deux sont liés

Vidéo alternative 3 séquence 4 O → La cabane

201	L : oui pour la première fois. Bah je pense que ça peut être une aide, moi. Je le vois comme une... alors, là, après il faut s'en détacher. C'est vrai que là elle est embêtée parce que visiblement tous les enfants vont dans la cabane. Et du coup ça peut un peu, au niveau du jeu, je pense qu'à un moment il faudra peut-être l'enlever cette cabane. Mais pour des petits, alors là je reviens en petite section, je mettrais pas peut-être la cabane pour les grands s'ils ont déjà fait ce genre de jeu avant. Mais quand les petits c'est long de traverser tout le chemin. Et des fois ça... là, ça peut être une aide.	Je pense que ça peut être une aide pour les petits quand on a une classe à plusieurs niveaux. Les petits jouent avec des MS. C'est un camp intermédiaire. Sinon il suffit de réduire la taille du terrain de jeu.	C : ça peut être une aide R : il faut s'en détacher C : elle est embêtée parce que visiblement tous les enfants vont dans la cabane C : je mettrais peut-être cette cabane pour les grands	
202	S : mais est-ce que l'intérêt à ton avis, c'est le fait d'avoir une cabane ? Ou c'est le fait d'avoir à discuter sur à quel endroit on met la cabane ? tu vois ?			
203	L : Là c'était plus de discuter.		C : l'intérêt est de discuter	
204	S : Qu'est-ce que tu en penses ? C'est surprenant ça de les faire discuter sur à quel endroit on met la cabane ! C'est quelque chose qu'on n'a jamais vu.			
205	L : jamais vu non, non. En plus moi j'utilisais pas de cabane. C'est intéressant par contre.		C : c'est intéressant par contre	
206	S : alors pourquoi c'est intéressant ?			
207	L : moi je dis c'est intéressant dans le sens d'avoir une cabane pour ... Je pense aux petits, aux tous petits. Ça leur... c'est moins long, enfin je veux dire, y en a certains ils vont se dire « bon ben ça va je vais me faire attraper par le loup ». Là ça leur donne une petite chance. Après, pour les moyens grands, je sais pas si j'utiliserais la cabane. Ou alors je réduis le terrain.		C : c'est moins long	
208	S : d'accord. Et donc les faire discuter sur où est-ce qu'on la positionne ? ça te paraît pas...			
209	L : ben j'ai l'impression que l'enseignante de toute façon elle veut pas qu'ils aillent dans la cabane. Là, enfin ... Dans le langage, dans la situation de langage qu'elle propose, elle leur dit de ne pas... Que c'est pas utile d'aller... Quel intérêt dans ce cas-là de mettre une cabane ?		C ; j'ai l'impression que l'enseignante de toute façon, elle veut pas qu'ils aillent dans la cabane	

Hypothèse 3

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de position énonciative (références, modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
210	S : donc Ludivine, pour conclure notre entretien, au vu de toutes... On a vu des nouvelles choses là encore.				
211	L : c'est en ça que c'est riche aussi !				
212	S : bien sûr ! sur quoi est-ce que tu... comment tu verrais une nouvelle tentative ? tu vois de ton côté, pour mettre les élèves en langage ?				

Hypothèse 3 séquence 1 S → le référentiel négocié avec les élèves avec des petites couleurs

213	L : j'ai pas assez de recul. On est dedans encore c'est difficile !				
214	S : bien sûr.				
215	L : mais je reste quand même persuadée. Le référentiel il faut le négocier avec les élèves. Faut pas l'amener aussitôt. Il faut déjà un temps de jeu. C'est important le temps de jeu et après, moi je pars quand même sur les difficultés dans le jeu. Par exemple cette année, j'étais plus sur les cochons parce que c'était, on arrivait pas à passer, à trouver des chemins. L'année dernière j'étais pas sur les cochons. Pourtant j'avais les mêmes niveaux, les moyens, j'étais partie, ben plus sur les défenseurs, les loups. Parce que dans la situation de jeu... Je pars toujours des réponses des élèves. Et pour avoir ces réponses c'est long ! c'est pas en 2/3 jeux. Des fois, il faut cinq/ six séances et puis ça dépend des enfants. A partir de là, je pense qu'on a opéré, enfin on a vu des problèmes. C'est la que j'amène le référentiel. Et je trouve qu'il est utile le référentiel à condition qu'on soit d'accord avec les loups. Enfin qu'on se mette d'accord. Le référentiel il est évident pour les enfants. Faut pas que ce soient des choses en plus. Faut vraiment que ce soit simple à la compréhension. Avec des petites couleurs, on se met d'accord. Et il est plus en... Je veux dire on le manipule. C'est pas « ben c'est comme ça, faut faire comme ça. »	<p>C ; le référentiel, il faut le négocier avec les élèves</p> <p>G : vu qu'il ne faut pas l'amener aussitôt</p> <p>F : en vertu de la nécessité créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves</p> <p>C : je pars toujours des réponses des élèves</p> <p>C : C'est long</p> <p>C : je trouve qu'il est utile le référentiel à condition qu'on soit d'accord avec les loups.</p> <p>C Le référentiel il est évident pour les enfants</p> <p>G : vu qu'il faut vraiment que ce soit simple à la compréhension</p>	<p>Référentiel, négocié, élèves difficultés, séances → la référence est l'univers de l'enseignement</p> <p>Cochons, chemins → la référence est le fictionnel</p> <p>Passer, enfants → la référence est le quotidien</p> <p>Il faut le négocier, il faut pas l'amener aussitôt → modalisation logique qui signale le degré de vérité qu'accorde L à cette nécessité</p> <p>Défenseurs → la référence est les sports collectifs</p> <p>Utile → modalisation appréciative positive</p>	<p>N i : nécessité de créer le sens de la mise en langage du point de vue des élèves</p> <p>DP : obtenir les premières prestations des élèves demande du temps</p>	

			F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves		
--	--	--	---	--	--

Interprétation et schématisation de la séquence 1 hypothèse 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
C'est long		G : vu qu'il faut le négocier avec les élèves G : vu qu'il faut vraiment que ce soit simple à la compréhension F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves		je pars toujours des réponses des élèves e référentiel, il faut le négocier avec les élèves je trouve qu'il est utile le référentiel à condition qu'on soit d'accord avec les loups Le référentiel il est évident pour les enfants

Hypothèse 3 séquence 2 O → les difficultés des élèves

216	S : et qu'est-ce qui te semble assez aisé finalement ou peut-être plus à creuser justement, puisque tu es plutôt sur l'idée de partir des difficultés, justement de donner ? Est-ce que c'est c'est facile de donner les moyens aux élèves de se rendre je compte des difficultés ? ou est-ce que ça nous amènées un petit peu à réfléchir là-dessus ?				
217	L : non. Déjà l'enfant il est pas, il se considère pas toujours en difficulté. Ce qui est une difficulté pour nous n'est pas forcément pour l'enfant une difficulté. Il le voit pas comme ça. Donc c'est pas facile mais après, si on part sur les réussites, et c'est ça qui me gênait moi, le problème c'est que c'est souvent les mêmes. Moi, à chaque fois on me dit, c'est normal c'est parce qu'il court vite. Ils cataloguent les enfants. C'est untel mais c'est normal parce qu'en sport il court toujours très vite. Donc en fait la c'est forcément parce qu'il court vite. Et ça bloque. Et j'arrivais pas à me ... m'enlever de ces réponses là « il court vite ». Ben oui mais y'a autre chose. Et donc en		D : l'enfant, il est pas, il se considère pas toujours en difficulté C : donc c'est pas facile C : en partant des difficultés	L'enfant, court → la référence est le quotidien Réponses , réussites, difficultés → la référence est l'univers de l'enseignement C'est pas facile → modalisation appréciative négative	DP : les élèves ne savent pas se situer

	partant des difficultés, ben là il court pas vite, d'accord, on sait, il court pas vite. Ben comment on va l'aider ? Quand on court comment on peut faire pour réussir quand même ? alors que si on part de la réussite..				
218	S : et donc par rapport à la situation qu'on a vue tout à l'heure				
219	L : laquelle ?				
220	S : la tienne celle avec Pierre. Si tu devais la remettre en œuvre, avec l'expérience que tu as eue, avec l'entretien qu'on vient d'avoir, est-ce que tu modifierais quelque chose ?				

Hypothèse 3 séquence 3 R → le petit groupe

221	L : ben peut-être. Moi, ce qui me gêne, c'est l'espace/temps. En fait. Même si tu as beau faire tes séances de langage et juste le sport une heure après, ça pose, c'est pas évident pour les enfants. Donc effectivement peut-être... mais alors, ce qui est pas simple, c'est ... J'appréciais dans cette situation-là le petit groupe et le fait de poser les choses. Le problème c'est qu'après quand on revient dans le grand groupe, les autres n'étaient pas là, ça peut poser problème, en plus on est dans la situation de jeu, donc ... c'est pas simple ! je dis pas que... c'est pas idéal comme situation. Après, il faudrait peut-être partir ... enfin, en gros, quand il a son petit problème, pas tout de suite parce qu'il y a l'affectif qui joue beaucoup, on attend, on en discute et après peut-être repartir ... je ferais peut-être comme ça. Reprendre le référentiel au sol comme elle met. on a cette situation-là, on la symbolise au sol peut-être, c'est bien j'ai bien aimé...	Cette situation en petit groupe est riche du point de vue du langage et elle fait aussi évoluer en EPS. Ce qui me semble difficile c'est de faire le compte rendu au reste de la classe en maintenant leur motivation. Par ailleurs la spontanéité du jeu disparaît. Ce moment doit être un temps court.	C : En fait. Même si tu as beau faire tes séances de langage et juste le sport une heure après, ça pose, c'est pas évident pour les enfants. C : J'appréciais dans cette situation-là le petit groupe et le fait de poser les choses R : Le problème c'est qu'après quand on revient dans le grand groupe, les autres n'étaient pas là,	Espace/ temps, séance de langage, situation → la référence est l'univers de l'enseignement Les enfants, on en discute → la référence est le quotidien C'est pas évident, ce qui est pas simple, ce qui me semble difficile → modalisations appréciatives négatives Après, peut-être repartir → modalisation logique qui indique un degré de certitude moindre dans l'actons sur la situation	
-----	---	--	---	---	--

Hypothèse 3 séquence 4 T → après et juste avant l'action

222	S : ce serait plutôt en fin de séance alors du coup?				
223	L : mais du coup voilà, je l'utiliserais pas au début et je l'utiliserais sur la situation qui a posé problème. Par exemple , « Pierre, il m'a dit ça, on en a parlé en langage, » on revient avec tout la classe cette fois dans la situation de jeu dans le gymnase, et là voilà. « qu'est-ce qui s'est passé tu	Lorsque les enfants rapportent au reste de la classe la situation de langage avec le référentiel, je me mettrai dans la salle de motricité et je ferai	C : je l'utiliserais pas au début C : et hop, on joue , on joue	Situation de langage, référentiel, salle de motricité → la référence est l'univers de l'enseignement	

	expliques aux autres ». on pose, « alors le loup il doit être là », on le met là, « le petit cochon il doit être là », on le met là. « et Pierre, toi tu es là, qu'est-ce qu'on va faire pour t'en sortir ? ». et hop ! on joue ! et après, on joue, on joue, on joue... voilà, peut-être que j'irais là-dessus.	instantanément vivre cette situation langagière dans le jeu.	C : peut-être que j'irais là-dessus	Loup, cochon → la référence est le fictionnel Peut-être que j'irais là-dessus → modalisation logique qui indique une degré de certitude moindre quant à la mise en œuvre du choix concret	
224	S : ben je te remercie.				
225	L : de rien				

Synthèse des données construites au cours de la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 2
	Données de nature épistémique		
D4	<p>L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves</p> <p>T2S1.15 <i>Quand tout le monde bouge on n'arrive pas à comprendre</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l'<u>enseignement</u></p> <p>T2S3.29 <i>ça bouge de partout</i> La référence est l'<u>enseignement</u></p> <p>T2S5.41 <i>les autres cochons courent en même temps</i> La référence est le fictionnel</p> <p>T2S5.41 <i>Y'a pas tous les paramètres où tout le monde court en même temps</i> Les références sont <u>hétérogènes</u></p> <p>T2S5.43 <i>ça va trop vite en fait</i> La référence est le <u>quotidien</u></p>	L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves	
D2	<p>L'enjeu de l'opposition ne va pas de soi</p> <p>T2S1.15 <i>il n'arrivait pas à rapporter de trésor</i> La référence est le <u>fictionnel</u></p> <p>T2S1.15 <i>il transformait pas rapporter de trésor</i> La référence est l'<u>enseignement</u></p> <p>T2S1.15 <i>c'est l'attaque qui pose problème à Pierre (commentaire distancié)</i> La référence est les <u>sports collectifs</u> et l'<u>enseignement</u></p> <p>T2S3.29 <i>Priscillia était capable de le dire : il va où il y a les loups</i> Les références sont l'<u>enseignement</u> et le <u>fictionnel</u></p> <p>T2S1.15 <i>Il regardait pas où étaient les loups</i> La référence est le <u>fictionnel</u></p> <p>T2S2.27 <i>Il va tout le temps où il y a les loups</i> La référence est le <u>fictionnel</u></p>		
	Données de nature psychologique		

D5	Les élèves assimilent la salle de sport à l'action	Les élèves assimilent la salle de sport à l'action	
	T2S1.15 <i>Ils sont dans le jeu</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	T1S1.21 <i>C'est difficile de leur faire prendre de la distance par rapport à l'action</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
	T2.S5. 42 <i>pour certains enfants, c'est plus facile de s'exprimer avec un référentiel plutôt qu'en situation de jeu (la mise à distance est plus compliquée) (commentaire distancié)</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
D6		Les élèves apprennent en action	
D10		Il est difficile de se projeter pour les petits	
D20		Les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins	
Données de nature didactique			
D7		Les élèves font vite le lien entre le réel et le représenté	
D16		La cohérence entre la situation d'EPS et la situation langagière ne va pas de soi	
D22		Ajuster le savoir au contexte est difficile	
D18		Tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction	
D21		Emettre des hypothèses est une situation de langage difficile à l'école maternelle	
D19		Donner des solutions ne suffit pas à transformer des comportements	
D21			Les élèves ne savent pas se situer <i>H3S2.217 L'enfant, il est pas, il se considère pas toujours en difficulté</i> Les références sont <u>le quotidien et l'enseignement</u>
D22			Obtenir les premières prestations des élèves demande du temps <i>H3S1.215 Et pour avoir ces réponses c'est long</i> Les références sont <u>le quotidien et l'enseignement</u>

Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N17	<p>Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces dans l'espace (implicite)</p> <p>T2S1.17 <i>On devait pas aller où il y a les loups</i> Pour y parvenir, il devait prendre en compte le rôle des loups (commentaire distancié) Les référence sont le <u>fictionnel</u> et l'enseignement</p> <p>T2S2.25 <i>Il ne rapporte pas de trésor car il ne prend pas le bon chemin</i> (commentaire distancié) La référence est le <u>fictionnel</u></p>	<p>Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces dans l'espace et le temps (implicite)</p>	
N5		<p>Nécessité de lire un jeu dynamique (implicite)</p>	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 11		<p>Nécessité d'agir pour apprendre (implicite)</p>	
N13	<p>Nécessité d'objectiver les prestations pour apprendre</p>		
N14	<p>T2S3.29 <i>le regard à distance des observateurs peut faciliter la compréhension du jeu</i> La référence est l'enseignement</p>	<p>Nécessité de s'appuyer immédiatement sur l'expérience (implicite)</p>	
N18	<p>Nécessité d'interagir avec ses pairs pour apprendre</p> <p>T2S3.29 <i>le regard à distance des observateurs aide aussi à faire évoluer la situation de langage</i> La référence est l'enseignement</p>		
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N4	<p>Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)</p> <p>T2S5.41 <i>Pour que les élèves s'approprient un référentiel, il est nécessaire me semble t-il de passer par la manipulation</i> (commentaire distancié). La référence est l'enseignement</p>	<p>Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)</p>	<p>Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)</p> <p>H3S1. 215 : le référentiel il faut le négociier avec les élèves La référence est l'enseignement</p> <p>H3S1. 215 : faut vraiment que ce soit simple à la compréhension La référence est l'enseignement</p>
N9	<p>Nécessité d'inciter les élèves à s'exprimer (implicite)</p> <p>T1S2.38 <i>il est important de solliciter les enfants à parler</i> Les références sont <u>hétérogènes</u></p> <p>T1S2.38 <i>il faut mettre l'élève en situation de langage même s'il n'y a pas de retour</i> (commentaire distancié) La référence est l'enseignement</p>		
	<p>T1S2.40 <i>l'enjeu c'est quand même le langage</i> La référence est l'enseignement</p> <p>T1S3.55 <i>C'est quand même du langage</i> La référence est l'enseignement</p>		
N12		<p>Nécessité de confronter les élèves à des situations qui posent un problème</p>	

N15	Nécessité de tenir compte du développement psycho-affectif des élèves (implicite)		
	T2S1.15 : <i>Il y a l'affectif qui rentre en compte</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
	T2S4. 37 <i>Il y a pas l'affectif qui rentre en compte</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N16	Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action	Nécessité de mobiliser le langage pour se mettre à distance de l'action	
	T2S1.15 <i>en le faisant parler, en voyant son problème</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
N19	Nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques		
	T2S5.43 <i>le référentiel permet de mettre à distance et éventuellement d'émettre des hypothèses</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative 2	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 3
Support	Un référentiel avec des joueurs mobiles	Un référentiel posé au sol Exploré	Non Non discuté	Oui Un référentiel pas comme on a l'habitude Exploré	Un référentiel négocié avec les élèves avec des couleurs
Activité de l'enseignant	fait mettre en relation le score d'un élève et son comportement	Assure le lien entre l'espace réel et l'espace représenté ? distribue la parole Non discuté	Elle donne la conclusion discuté	Elle les aide en manipulant exploré	Non renseigné
Lieu	dans la classe	Dans la salle de motricité discuté	Dans la salle d'EPS, à l'écart Non discuté	Dans la classe Non discuté	Un autre lieu que celui de l'action
Temps	Après l'action	Avant l'action exploré	Jouer et discuté sans perdre de temps discuté	Après la séance Non discuté	après et juste avant l'action
Objet des échanges	les trajectoires d'un attaquant	Les espaces autorisés Non discuté	Une petite a eu 7 points Une petite a trouvé des trous Exploré	Comment a-t-il fait pour perdre ? La cabane discuté	les difficultés dans le jeu

regroupement	:un petit groupe avec les enfants qui ont observé	Toutes la classe Non discuté	Les attaquants Non discuté	6 élèves Non discuté	un petit groupe
--------------	---	---------------------------------	-------------------------------	-------------------------	-----------------

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo alternative 2 séquence 4 O → une petite a eu 7 points

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation adaptées des catégories de Grize	Positions argumentatives (Proposant, Opposant, tiers)
99	L : oui. Au début à un moment, on a l'impression qu'elle va être bloquée parce que les enfants répondent d'emblée « il a réussi, elle a eu sept points » ils parlent d'une petite ou d'un petit qui a eu sept points « parce qu'il court vite » ou « c'est grâce aux chaussures ». et là, cette situation-là , comment on va pouvoir se... ben c'est pas ce qu'on attend 'fin... c'est pas ce qu'on veut leur faire dire, et c'est là que moi j'étais assez gênée des situations de langage qui ressemblaient plus à ça avant nos séances . Et le souci je trouve c'est qu'il y a trop 'fin, on est un peu dans... On sait pas ce qui va se passer dans le jeu... Donc on sait pas si ce qu'on a prévu de discuter, on va pouvoir vraiment parler de ça. Et une fois qu'on en parle, on sait pas trop où les enfants on va les emmener . Et là, c'est un peu le cas au début. bon ben il court vite, elle a des super chaussures, oui mais ? Et après comment on peut dépasser ça ? Moi j'étais souvent bloquée là-dessus.		Objet du discours : cette situation-là Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation de langage Configuration qui explique la gêne et la de Ludivine par rapport à l'action sur la situation « objet du discours : la petite fille qui a eu 7 points » → on sait pas ce qui vas se passer	opposant
100	S : comment est-ce qu'elle s'en sort ? Alors du coup, qu'est ce qu'elle met ensuite ? Au niveau de la technique, qu'est-ce qu'elle met en œuvre ?			
101	L : oui parce qu'elle réussit à s'en sortir. l'enfant il exprime exactement où elle veut en venir .		opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet « situation de langage » qui identifie le but recherché par l'enseignante	proposant
102	S : alors comment elle s'en sort ? Par quoi...			
103	L : je me souviens plus. Est-ce qu' elle prend les papiers ? Est-ce qu'elle repart du ...			
104	S : non.			
105	L : je sais plus comment elle s'en sort.			
106	S : tu veux qu'on regarde ? donc on est d'accord qu'elle part... le début de la discussion, il a plutôt lieu sur cette petite, elle a réussi.			
107	L : oui, elle a eu 7 points.			

Vidéo alternative 2 séquence 6 O → Une petite qui a trouvé des trous

114	S : moi je suis maline ! j'aime bien la conclusion. Donc de quoi on parle ? là ?			
115	L : des loups et des cochons ? 'fin des moutons.			

116	S : oui mais est-ce qu'on est sur les règles ? Est-ce qu'on est sur un problème ?			
117	L : Oui une difficulté qu'il y a été juste vue avant puisque visiblement les moutons ne pouvaient pas sortir. Les loups... Il y a une petite qui a trouvé des trous.		<p>Une difficulté → objet du discours</p> <p>Juste vue avant → opération d'actualisation qui présente la difficulté sous l'angle temporelle</p> <p>Visiblement ... → opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la difficulté</p>	proposant
118	S : il y a une petite qui a trouvé les trous ! il y a une petite qui a trouvé les trous ! voilà ! d'accord. Donc, de quoi on parle finalement ? est-ce qu'on parle de comment défendre et comment être un loup ? Ou est-ce qu'on parle de comment attaquer et de comment être un mouton efficace ?			
119	L : ben là, c'est plutôt comment être un mouton efficace. On est sur l'attaque là.		Opération d'actualisation qui présente la difficulté sous l'angle général des sports collectifs	proposant
120	S : voilà, hein. Voilà, sur l'attaque.			
121	L : et pas sur la défense. Sur l'attaque.			
122	S : d'accord donc.... Cette histoire de trous là, comment ? C'est quand même bien de ça que l'on parle ?			
123	L : oui, ben tout le temps ! Ça se comprend... Les petits chemins, les trous ... oui. Alors ben cette histoire de trous, ils en parlent. Il dit « moi je passe où il y a des trous ». Je suis pas sûre que les autres enfants ils adhèrent. La petite en question qui a bien compris, elle, c'est très bien, enfin je veux dire elle est capable d'abstraire , elle va au-delà donc elle a parfaitement compris et elle y'a pas besoin de référentiel , y'a pas besoin de ... mais les autres là qui un peu gesti.. On en voit beaucoup jouer avec ... je sais pas, les petits rubans. Je suis pas sûre qu'ils soient réellement dans la situation de langage . Et je ne suis pas sûre qu'ils vont comprendre qu'il faut chercher des trous. Quand on va les remettre en jeu, ils vont peut-être encore être bloqués. Après, j'en sais rien, j'ai pas vu mais j'ai pas l'impression que tous les enfants adhèrent 'fin à cette situation de langage et aux petits trous. Ceux qui sont capables, les enfants performants, qui ont un degré d'abstraction, qui peuvent vraiment se mettre à distance entre le jeu où on a joué, et après avec le langage être capable de dire « ben oui j'ai fait ça » ou « il faut faire ça et tout ça ». Ces enfants-là ils n'ont peut-être pas besoin forcément de référentiel. Mais alors les autres, je suis pas sûre qu'ils comprennent vraiment. Quand on parle de trous, même pour certains ils vont peut-être chercher des vrais trous. Tu vois c'est pas forcément... je sais pas si tout le monde va adhérer. Faudrait revoir. Ben justement on va voir la séance après tu disais.	<p>Les trous → Nouvel objet du discours</p> <p>Opération d'actualisation qualitative qui présente l'objet sous l'angle de la compétence dans sa dimension constructive</p> <p>Configuration qui articule l'objet du discours avec l'action sur la situation « référentiel »</p> <p>La situation de langage → opération d'actualisation qui généralise l'objet du discours « les trous »</p> <p>Configuration qui explique le manque d'adhésion à l'objet « les petits trous » par une difficulté à abstraire</p>	Opposant (Je suis pas sûre)	

Gladys

Annexes 4, 5 et 6

Annexe 4 ETC 1 Gladys

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP→ données du problème Ni→ nécessité implicite Nt→ nécessité thématisée
1	S: Alors, on va s'arrêter là. Donc, ce qui m'intéresse, c'est la manière dont tu t'y prends. Ce qu'on va appeler, quelle technique tu utilises pour mettre tes élèves en langage, pour qu'ils apprennent en EPS ? Donc, là, d'emblée, comme ça, est-ce que déjà tu peux me dire qu'est-ce que tu attends de ce moment, de ce temps langagier ?				

Tentative 1 séquence 1 : l'activité de l'enseignante : je pose la question « comment tu as fait ? »

2	G: j'attendais qu'ils m'expliquent comment on fait pour délivrer ses camarades. Mais pas « je touche sa main ». « Comment je m'y prends ? » la technique ... « comment je fais ? » les stratégies. Donc pour les faire parler, ben je pose la question « comment tu as fait ? » J'essaie de changer un peu la formulation pour essayer...d'avoir une réponse !			Délivrer → la référence est fictionnel Technique, stratégie → La référence est les sports collectifs Parler, question, formulation → la référence est l'enseignement	
3	S: d'accord. Donc là, c'est ... je vois bien ce que tu attends. Est-ce que tu te souviens de ... au moment où tu vivais ce moment-là, qu'est-ce que tu te disais ?				
4	G: je me disais, « je vais jamais y arriver ! Ils vont jamais arriver à dire ce que je voulais, oui » Je voyais bien que ça venait pas, qu'ils comprenaient pas ce que je voulais. Parce que... « on lève les bras » c'est pas ce que j'attendais moi ! « Quand on est touché on peut lever les bras pour aller dans son camp », pour d'autres, c'était « ben il faut juste taper dans sa main ». J'arrivais pas à avoir vraiment ... « je cours et j'essaie d'aller derrière les autres pour toucher ». Ils se mettaient plutôt au point final et pas « comment je m'y prends ? ».			Touché, camp → la référence est le fictionnel Taper, main → la référence est le quotidien Je voyais bien → prise en charge appréciative négative C'est pas ce que j'attendais → dissonance entre l'intention de l'enseignante et les productions langagières des élèves La référence est pragmatique	

5	S: d'accord. Alors, on va revenir un petit peu sur comment t'y prends ? Et là on va être de manière très très descriptive. D'accord ? Donc, Par exemple, à quel moment ça a lieu au cours de la séance ?			
---	--	--	--	--

Tentative 1 séquence 2: T → juste après

6	G: ça ? Donc c'est après une partie de jeu. Juste après la deuxième partie. Et à chaque fin de partie, je leur pose des questions juste après. Donc c'est vraiment, juste après ce qu'ils viennent de vivre.			Ça ? partie, vivre → →référence quotidienne
7	S: Juste après ce qu'ils viennent de vivre. Tu leur poses des questions, dans quel but ? A quoi elles servent ces questions-là ?			

Tentative 1 séquence 3 : A → Je pose des questions préparées

8	G: et ben elles servent à comprendre le jeu. A comprendre comment faire.			Le jeu → référence quotidienne Comprendre le jeu → comprendre comment faire → reformulation qui indique l'attendu en termes de procédures des élèves
9	S: d'accord. Est-ce que tu t'appuies... les questions que tu poses, elles s'appuient sur quoi ? Là, tu les formules comment ? Si on est sur « comment tu t'y prends ? »			
10	G: je les avais un peu préparé avant quand même.			
11	S: oui mais elles ont quelle forme ?			
12	G: interrogative.			La référence est linguistique
13	S: tu les as en tête ou ...			
14	G: je les avais au début de la séance et puis ...			Séance → la référence est didactique
15	S: mais là, à les revoir ?			
16	G: je me rappelle que je savais plus où je voulais en venir parce qu'ils m'avaient perturbée au fait qu'ils arrivaient pas à comprendre ce que je voulais. Et, je voyais bien que... je savais plus les questions que je voulais poser .			Je voyais bien → prise en charge appréciative négative Je savais plus où je voulais en venir → dissonance entre l'intention de l'enseignante et les productions langagières des élèves Questions → la références est

				l'enseignement Perturbée → la référence est le quotidien	
17	S: donc t'as pas été attentive à la manière dont tu t'y prenais par exemple ?				
18	G: je répète plusieurs fois.			Référence quotidienne	
19	S: tu répètes plusieurs fois la question.				
20	G: voilà, je répète plusieurs fois la question. J'essaie de changer la forme de la question pour qu'ils en viennent à ce que je veux.			Répète, forme → la référence est quotidienne Question → la référence est l'enseignement	
21	S: et, donc tu m'as dit, ce que tu attends. Ce que tu attends, finalement, ce sont des stratégies efficaces! c'est ça que tu voudrais. Mais en vrai, là, de quoi est-ce qu'on parle ?				

Tentative 1 séquence 4: 0 → Qui a gagné ?

22	G: eux, c'est qui a gagné ? Qui a perdu? Eux, ils en reviennent à chaque fois à ça.			Gagné/perdu → la référence est les sports collectifs Eux → les élèves prennent en charge l'action sur la situation	DP les élèves ne s'intéressent qu'aux scores
23	S: et on sort pas de ça ?				
24	G: on n'arrive pas à sortir de ça.			On → renvoie la responsabilité à la communauté de la classe et pas à l'enseignante Sortir → la référence est quotidienne	
25	S: qu'est-ce que tu te dis alors quand tu les entends ?				
26	G: « j'ai pas y arriver. Faut que je recommence ».			J'ai pas y arriver → prise en charge appréciative négative qui renvoie la responsabilité à l'enseignante (dissonance) Y arriver → la référence est quotidienne	
27	S: d'accord. Donc on est dans la salle de..				

Tentative 1 séquence 5: L → Le gymnase

28	G: le gymnase. On y va une fois par semaine. Mais des fois, c'est trop peu. Parce qu'une fois par semaine, des fois c'est long pour remettre dans le jeu.			Gymnase → référence EPS Le jeu → référence quotidienne	
29	S: vas-y développe ça...				
30	G: ben une fois par semaine , c'est vrai que ...y'a des semaines des fois la salle elle est fermée, en plus. Donc ça fait des fois 15 jours pour se rappeler des règles, se rappeler des ... Pour reprendre quelque chose avec eux, c'est pas toujours évident . C'est vrai qu'il faudrait pouvoir faire deux fois mais c'est la salle la plus idéale pour faire gendarmes et voleurs.		C : une fois par semaine G : vu que c'est pas toujours évident pour reprendre quelque chose avec eux F : en vertu du fait de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience C : c'est vrai qu'il faudrait pouvoir faire deux fois	C'est vrai → modalisation pragmatique qui montre l'adhésion de G à son énoncé Les règles → références EPS Faire deux fois, reprendre, quelque chose, salle → la référence est le quotidien	N i : nécessité de s'appuyer sur l'expérience

Interprétation et schématisation de la séquence 5 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				→ conclusion
		↓		
		G : vu que c'est pas toujours évident pour reprendre quelque chose avec eux F : en vertu du fait de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience		Une fois par semaine Une fois par semaine c'est vrai qu'il faudrait pouvoir faire deux fois

Vidéo alternative 1 séquence 1 : A → il prend des exemples de stratégie d'un enfant

31	S: Ce que je te propose maintenant, c'est de regarder 3 extraits. Donc ce sont des enseignants qui sont dans la même situation que toi, c'est à dire qu'ils vont mettre leurs élèves en langage, pour les faire progresser en sports co. Comme toi! Et on va être très attentive sur la technique que eux mettent en œuvre qui va être différente de la tienne mais on va essayer de voir finalement quelles sont les différences... Bon, voilà, alors un collègue qui a des moyens/grands, comme toi ! Par contre, le jeu, c'est pas gendarmes et voleurs, c'est balle au capitaine. Tu connais ?			
32	G: ça me dit quelque chose mais je sais plus trop...			

33	S: tu connais le jeu de hand?C'est le même principe, exactement le même principe, la seule différence, c'est que premièrement, les cibles, tu vois on n'a pas des buts mais la cible elle fait toute la largeur du terrain. Et surtout, ce qui est très différent, c'est que quand tu es en situation de hand, dans la cible, tu as un goal qui empêche la balle de rentrer donc qui est ton adversaire. Alors que là, celui qui est dans la cible est ton capitaine. Et tu marques un point si la balles est parvenue à ton capitaine. Voilà, et non pas si elle est rentrée malgré l'action du goal. Sauf que là, les élèves ils parlent après avoir été dans une situation où tu vois bien quand ils jouent à balle au capitaine, y'a un seul ballon, donc en fonction de la possession de la balle, ils sont soit défenseurs, soit attaquants. Mais au cours de la même partie, ils jouent les 2 rôles. Là, c'est un peu différent, il a mis un capitaine, là, il a mis des élèves de la même équipe que le capitaine là, avec un ballon chacun, et entre les 2, il a mis des tapis, avec des défenseurs qui restaient dans la zone. Sauf que, il fallait bien trouver un moyen pour que tous les ballons parviennent au capitaine. Voilà la situation, c'est celle -là. Donc une fois que je t'ai expliqué tout ça, est-ce que tu peux me dire, sur quoi il s'appuie le collègue, pour mettre les élèves en langage pour qu'ils progressent en balle au capitaine ?			
34	G: il prend des exemples de stratégie d'un enfant.		C : il prend des exemples de stratégies d'un enfant	
35	S: alors on va être euh... vas-y !			
36	G: il est parti de ce que j'ai compris de l'erreur d'un enfant.		C : il est parti de l'erreur d'un enfant	
37	S: alors de l'erreur...			
38	G: J'ai fait ça et ça a pas marché. Qu'est-ce qui allait pas ? Et puis après sa stratégie, comment il fait.		: C : qu'est-ce qui allait pas ? et puis sa stratégie comment il a fait ?	
39	S plutôt défenseur, plutôt un attaquant ? Est-ce que tu as fait attention ?			
40	G: faut bloquer, donc il attaquait.		C : faut bloquer donc il attaquait	
41	S: ouais donc là c'est la petite Samantha qui explique qu'elle a pas pu passer. Donc c'est la petite blonde, Samantha. Mais avant ça ?			
42	G: y'avait Alban aussi. Alban, lui il défendait. Et il expliquait que c'était pas toujours facile. L'enseignant part de son point de vue, comment il a fait ? Pourquoi ça marchait pas ?		C L'enseignant part de son point de vue, comment il a fait ? pourquoi ça marchait pas ?	
43	S: oui, ce qui s'est passé...			
44	G: concrètement			
45	S; concrètement, voilà. Un événement de la séance, d'accord. Donc y'a un événement dans la séance. Allez on va encore plus loin. Comment est-ce qu'il s'y prend ?			

Vidéo alternative 1 séquence 2 : T → juste après l'action

46	G: il fait rappeler parce que c'était la séance d'avant à ce que j'ai compris.			
----	--	--	--	--

47	S: non, non, ils viennent juste de jouer et au début, il leur dit « quand on aura fini de parler, on fera une vraie partie. » Donc ça vient de se passer. Donc, y'a un événement, qu'est qu'il en fait de cet événement le collègue ?			
48	G: ah ben il le prend tout de suite, il l'exploite tout de suite pour voir ce qu'il faut faire et pas faire.		DC: il l'exploite tout de suite	
49	S: alors comment il fait pour l'exploiter ?			

Vidéo alternative 1 séquence 3 : A → il fait revivre virtuellement ce qu'a fait Alban

50	G: il prend le petit Alban, il le met en situation et il fait revivre virtuellement un peu ce qu'il a fait et Alban parle pour expliquer pour quoi moi j'ai pas... « ben oui, je pouvais pas parce que ...je sais plus... bloquait ...non... était devant moi.. »		C: il fait revivre virtuellement C : Alban parle pour expliquer	
51	S: alors ça c'est Samantha. Alban lui il explique au contraire, j'ai ...			
52	G: il s'est mis devant		C : il s'est mis devant	
53	S: et puis après il explique, tu sais, la balle au-dessus. Celle-là il a pas pu l'avoir parce qu'elle était passée dessus.			
54	G: voilà.			
55	S: d'accord, donc euh...sur quoi il s'appuie encore ?donc voilà, y'a un événement, y'a un élève, y'a 2 élèves à qui on fait un peu revivre, hein, ce qui s'est passé. Est-ce que tu peux me dire encore d'autres choses qui te paraissent importantes sur cette mise en langage?			
56	G: ben par exemple ,y'en a surtout 2 qui parlent : L'enseignant et celui qu'il a choisi pour montrer , et les autres sont d'accord ou pas d'accord.		C : y'en a surtout deux qui parlent, l'enseignant et celui qu'il a choisi pour montrer	
57	S: bon : qu'est-ce que tu peux identifier comme points communs ou comme différences entre la manière dont toi tu t-y prends ?			
58	G: moi j'ai pas fait revivre quelque chose. C'était juste des questions, y'a pas de remise en situation, ça c'est vraiment une grosse différence. Je le fais pourtant de temps en temps mais pas là.			
59	S: ça c'est une grosse différence. Et le point commun ? Est-ce que tu vois des points communs ? Moi j'en vois un, évident !			
60	G: ils écoutent pas tous !			DP : les élèves ont une attention fugace
61	S: alors, ça, c'est un constat qu'on peut faire. Effectivement !			
62	G: ça me rassure			
63	S: dans un cas comme dans l'autre, effectivement, on n'a pas forcément une attention...			
64	G: ce qu'on voudrait tous avoir mais on ...on parle plus que les enfants.		C : on parle plus que les enfants	
65	S: Peut-être aussi, c'est vrai. ... Est-ce que c'est le même euh, est-ce que vous situez votre temps langagier au même moment ?			

Vidéo alternative 1 séquence 4 T → entre deux

66	G: oui. Juste après une séance... entre 2.		C : entre 2	
67	S: Entre 2 ! voilà, entre 2. Y'a un avant et y'a un après. Ça c'est un point commun.			
68	G: oui, c'est ce qu'on fait tous.		C : c'est ce qu'on fait tous	
69	S: ça on verra ! Tu vois d'autres choses à dire ?			
70	G: je pense pas.			

Vidéo alternative 1 séquence 5 A → il fait revivre virtuellement ce qu'a fait Alban

71	S: donc la grosse différence, elle est autour de « je fais revivre ». Qu'est-ce que tu penses de la technique que ce collègue met en œuvre ? Très honnêtement avec ...			
72	G: je trouve que c'est bien de faire revivre mais je me suis aperçue que souvent on fait revivre à un et les autres n'ont pas revécu et donc ne font pas les gestes qui ont été expliqués. Par contre, celui qui a...les 2 qui ont été mis, eux ils ont compris tout de suite ce qu'il fallait faire. Mais on peut pas faire revivre à toute la classe.		C : les deux, eux, ils ont compris C : c'est bien de faire revivre R : mais on peut pas faire revivre à toute la classe	
73	S: donc ça ça t'apparaît comme une limite ?			
74	G: c'est bien, oui, c'est une limite. C'est bien parce que ça leur fait revivre mais ça a pas...			
75	S: c'est un peu exclusif ?			
76	G: des fois ça peut être, oui...En même temps faut tous...			

Vidéo alternative 2 séquence 1 S → un schéma, une affiche

77	S: d'accord. Tu veux qu'on passe à autre chose ou tu as quelque chose à ajouter par rapport à ça ? Donc je vais maintenant te montrer un autre extrait, et on est avec une autre enseignante. D'accord ? Donc même chose, tu regardes tout dès le début. Je vais attirer ton attention sur certains points. ...Bon, autre chose. Tu vois bien là le jeu du loup? Alors une petite chose, est-ce que tu as compris le rôle de ce petit tapis bleu dont elle parle ?			
78	G: c'est pour poser quand ils ont attrapé ?			
79	S: non. Donc en fait il y a 2 camps pour les loups et y'a une petite zone refuge pour certains élèves. Pour qu'ils fassent pas en un coup. Donc c'est pour ça qu'elle lui dit « est-ce que tu as le droit toi ? » D'autres ont le droit, elle, elle doit faire partie de ceux qui n'ont pas le droit. Alors sur quoi elle s'appuie là, sur ce qu'on a vu la collègue, pour mettre les élèves en langage pour les faire progresser en EPS? Si tant est qu'on partage le fait qu'elle cherche à les faire progresser en EPS. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ?			
80	G: oui, oui. Déjà, y'a un schéma, y'a une affiche. C'est symbolique. On prend son rôle de mouton, c'est ça ?		C : y'a un schéma, c'est symbolique	
81	S: ça doit être des petits cochons je crois.			

Vidéo alternative 2 séquence 2 T→ avant la séance

82	G: donc le petit cochon qui doit passer ...comment il doit passer ? Donc c'est vraiment à l'appui d'une affiche. C'était fait en se rappelant de la séance qui a eu lieu sûrement la veille ... C'est avant la séance.		C :c'est vraiment à l'appui d'une affiche C : c'est avant la séance	
83	S: c'est avant la séance. En tout cas, qu'est- ce qu'elle leur demande ? »			

Vidéo alternative 2 séquence 3 O→ Comment faire ?

84	G: comment faire pour aller ...		C : comment faire pour aller ..	
85	S: elle leur demande pas comment tu as fait, hein!elle leur demande comment faire ? C'est pas forcément...			
86	G: on se met pas... comment tu as fait ?		C : comment tu as fait ?	
87	S: on ne revit pas comme tout à l'heure. Voilà, tout à l'heure on revivait.			
88	G: là non, c'est vraiment la stratégie pour la stratégie. Comment faire s'ils sont placés là ? C'est bon !		C : c'est vraiment la stratégie pour la stratégie G : vu que c'est « comment faire s'ils sont placés là ? » F : en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace	Ni : nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace
89	S: donc voilà, elle s'appuie là-dessus.			
90	G: et puis elle le fait avec l'enfant. L'enfant fait tout seul, donc il se trompe et les autres ...ils participent tous parce que ..pourquoi ? Est-ce qu'on est tous d'accord ?		C : elle fait avec l'enfant C : ils participent tous	
91	S: qu'est- ce qu'on pourrait...on va faire un peu la même chose que tout à l'heure hein ! Est-ce qu'y'a des points communs et des différences par rapport à la pratique, la technique que toi tu as mise en œuvre ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 3 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données			→conclusion
		↓	
		G : vu que c'est « comment faire s'ils sont placés là ? »	→ c'est vraiment la stratégie pour la stratégie

		F : en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force dans l'espace		
				Elle le fait avec l'enfant Il participe tous

Vidéo alternative 2 séquence 4 A → On pose des questions

92	G: on pose toujours des questions.		C : on pose toujours des questions	
93	S: toujours sur une forme interrogative, ça c'est sûr.			
94	G: y'a le fait de faire revivre comme l'autre collègue qui a fait revivre aussi...un peu ! Pas forcément faire revivre parce que c'est quand même qu'est-ce que tu ferais ?		C : c'est quand même qu'est-ce que tu ferais ?	
95	S: c'est différent hein !			
96	G: c'est différent, oui. On n'est pas en train de se rappeler « moi j'ai fait ça ».		C : c'est différent. On n'est pas en Train de se rappeler « moi j'ai fait ça »	
97	S: au niveau cognitif, c'est quand même pas la même démarche, hein ! C'est pas la même démarche. Donc ça c'est une différence. Qu'est- ce qui y'a d'autre comme différence ?			

Vidéo 2 séquence 5 L → dans la classe

98	G: ben le lieu. Le lieu ça... Dans la classe et dans la salle de sport ... dans la classe, tout ce qui est... déjà, ils sont assis euh y'a pas... moins de dispersion. C'est avant la séance.		C : dans la classe C : ils sont assis C : y'a moins de dispersion	
99	S: alors que tout à l'heure on était dans les 2 cas c'était entre 2. C'était au milieu. Et est- ce qu'il y a... tu m'as dit les points communs : on toujours sur des questions de la maîtresse...ça c'est sûr. Qu'est-ce que tu en penses de la technique qu'elle met en œuvre ? Qu'est ce que tu en penses de ce que tu viens de voir ?			
100	G: je trouve ça bien. Je le fais de temps en temps... mais souvent j'ai l'impression moi quand je le fais en classe, le temps qu'on aille à la salle, des choses ont été... on est obligés de recommencer dans la salle. Pas tout ! On est obligé de recommencer une partie pour se rappeler. Mais ça permet aussi de partir ... on sait ce qu'on doit faire avant d'y aller. Donc je trouve ça bien.		C : je trouve ça bien G : vu que ça permet aussi de partir... on sait ce qu'on doit faire avant d'y aller F : en vertu de la nécessité de s'engager dans un projet d'action explicite R :le temps d'aller dans la salle, on est obligés de recommencer une partie pour se rappeler	Ni : nécessité de s'engager dans un projet d'action explicite

101	S: parce que ça permet...			
102	G: savoir ce qu'on attend. Ce que la maîtresse elle attend. Il faut qu'on arrive à contourner ...			
103	S: mais en même temps tu me dis y'a de la déperdition			
104	G: des fois , oui. Ça dépend si la salle est juste à côté ... le temps d'y aller, des fois y'a de la déperdition.			

Interprétation et schématisation de la séquence 5 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				Nécessité d'organiser la défense collectivement (implicite).
		G : vu que ça permet aussi de partir... on sait ce qu'on doit faire avant d'y aller F : en vertu de la nécessité de s'engager dans un projet d'action explicite	R :le temps d'aller dans la salle, on est obligés de recommencer une partie pour se rappeler	T1S1.2 <i>ça marchait pas quand on n'était pas ensemble</i> La référence est le <u>quotidien</u>

Vidéo alternative 3 séquence 1 T → on parle en action

105	S: d'accord. Donc on va voir nos mêmes élèves en action. Dans la salle de jeu. Donc c'est juste après !Puisque là euh...ils restent dans l'école. Tu vois ils vont pas au gymnase... Alors, nouvel extrait, nouvelle technique ! toujours sur le même jeu.			
106	G: là on parle pendant la séance. En action, vraiment pendant la séance. Elle fait même remarquer aux enfants comment s'y prendre. « regarde les yeux du copain, il regarde vers toi. « donc là vraiment, ce qu'on a tendance à faire après.		D : on parle pendant la séance D : elle fait même remarquer aux copains comment s'y prendre	
107	S: donc elle s'appuie ...			
108	G: sur ce qu'ils sont en train de faire tout de suite.			
109	S: ce qu'ils sont en train de faire ?			
110	G: ce qu'ils vont vraiment faire tout de suite !		D : elle s'appuie sur ce qu'ils vont faire vraiment tout de suite	
111	S: voilà, ce qu'ils vont faire tout de suite. Bon d'accord. Très bien. Euh...on parle de quoi, là ?			

Vidéo alternative 3 séquence 2 O → Comment faire pour aller jusqu'au bout ?

112	G d'une stratégie. Contourner pour où aller. Comment faire		C : comment faire	
-----	---	--	-------------------	--

	pour aller jusqu'à bout sans...		pour aller jusqu'au bout	
113	S: si on est défenseur ou si on est attaquant ?			
114	G: euh... attaquant. sur les attaquants oui, c'est aux attaquants qu'elle parle. Et elle revient un peu sur ce qui a été vu juste avant. Comment contourner ? Elle a parlé plusieurs fois de par où passer.		C : elle parle aux attaquants C : elle a parlé plusieurs fois de par où passer	
115	S: est-ce qu'elle parle...enfin, est-ce qu'elle parle seulement de par où passer ?			
116	G: non, du regard aussi pour pas se faire attraper.		C : elle parle du regard pour pas se faire attraper	
117	S: donc elle parle de par où passer et aussi de qu'est-ce que je regarde ...			
118	G: quel est le petit coin ? Le petit coin, c'est à dire là où je peux passer. Donc c'est là où l'autre va pas me regarder.		C : quel est le petit coin ? c'est-à-dire là où je peux passer. C'est là où l'autre va pas me regarder	
119	S: oui, voilà, qu'est-ce que je regarde chez le loup, et par où je passe. Alors là ben je vais te poser encore la même question hein ! Qu'est-ce qu'il y a comme points ? Qu'est-ce qu'il y a comme différence ?			

Vidéo alternative3 séquence 3 L → Dans la salle de motricité

120	G: la différence, ben c'est pendant le jeu. Le point commun, ça se trouve dans la salle de motricité.		C : ça se trouve dans la salle de motricité	
121	S: c'est vrai, tout à l'heure on était dans la classe, là on est bien sur le lieu ? oui			
122	G: ben ils sont en train de jouer. Par moment, regroupement tous ensemble. Ils sont en train de jouer. Y'en a qui ...y'en a certains qui regardent, y'en a d'autres qui jouent		C : y'en a certains qui regardent, y'en a d'autres qui jouent	
123	S: qui parle ?			
124	G: l'enseignante, un peu les enfants.		L'enseignante parle	

Vidéo 3 séquence 4 A → Elle s'adresse à ceux qui sont en action

125	S: par contre, c'était pas le sens de ma question. Le sens de ma question, c'était est-ce qu'elle a... puisque tu dis y'a des élèves qui observent et des élèves qui sont acteurs, à qui est-ce qu'elle donne la parole parmi ces élèves-là? Qui est-ce qu'elle ...A qui elle s'adresse?aux observateurs ou aux élèves en action ?			
126	G: il me semble que c'était aux deux qui étaient en action. Puisqu'il y en a 2 autres qui restent plus à l'écart.		C : il me semble que c'était aux deux qui étaient en action	
127	S: c'est à eux qu'elle s'adresse, effectivement. Euh, d'accord, si on veut caractériser un petit peu sa technique?tu vois, c'est à eux qu'elle donne la parole.			
128	G: oui, c'est à eux qu'elle donne la parole.		C : elle donne la parole à ceux qui agissent	

129	S: toi, à qui tu donnes la parole ?			
130	G: à tout le monde.			
131	S: A tout le monde, voilà, elle elle sélectionne plus. Alors par contre... qu'est-ce que tu... voilà, ça c'est une différence qu'on peut pointer. L'attribution de la parole. Quoi encore? on a bien pointer... donc, tu as raison, enfin, tu as raison... effectivement, y'a une grosse prise de parole de l'enseignante, y'a le lieu qui est identique... est-ce qu'on est toujours sur des formes interrogatives? Là ?			
132	G: un peu mais de temps en temps, non. « moi, je vois... » « regardez », oui... « moi je vois » elle se met à la place d'un enfant.		C : elle se met à la place d'un enfant	
133	S: oui, ça c'est autre chose. C'est différent, hein ça? C'est une technique différente encore. Tu vois d'autres choses différentes encore?			
134	G: non, elle prend le temps de reformuler, c'est plutôt un point identique à mon avis. Moi je vois, regardez les yeux...		C : elle prend le temps de reformuler	
135	S: et qu'est-ce que tu en penses très honnêtement ? Et là, encore,			
136	G: ben y'a toujours 2 qui était bien à l'écoute, 2 autres... y'en a une qui était au bout qu'on voyait pas tout à fait. Elle faisait des allers/retours, je crois pas qu'elle ait entendu ce que la maîtresse disait. Mais en même temps, les 2 qui ont été attentives ont bien fait attention, même celle qui n'écoutait pas a bien réussi à aller jusqu'au bout, sans aucun problème. Elle avait peut-être pas besoin d'entendre ça parce qu'elle avait bien la stratégie dans la tête. Elle avait peut-être pas besoin de ce moment de langage. Pour elle c'était clair ... elle a bien attendu qu'une petite passe pour passer derrière. Un s'est fait attraper, je peux passer. Même si tout le monde n'a pas participé, les 4 qui étaient concernés ... peut-être que les 2 qui ont écouté ça leur a... elles avaient plus besoin d'écouter.		D y'a toujours deux qui étaient bien à l'écoute et 2 autres... C : je crois pas qu'elle ait entendu ce que la maîtresse disait C : elle a bien attendu qu'une petite passe pour passer derrière C même si tout le monde n'a pas participé, les 4 qui étaient concernés	DP : Les élèves ont une attention fugace
137	S: et qu'est-ce que tu en penses de ce... tu me dis, même si tout le monde n'était pas concerné. Qu'est-ce que tu en penses de ça? on peut en discuter.			
138	G: comment ça ?			
139	S: ben tu me dis, même si tout le monde n'était pas concerné. J'imagine que ce que tu entends par là, mais peut-être que je me trompe, tu vas me le préciser, c'est le fait que finalement on a quelques acteurs et quelques spectateurs. Est-ce que c'est ça que tu entends par « tout le monde n'est pas concerné » ?			
140	G: non, c'est la petite qui se sentait pas concernée. Elle ne se sentait pas concernée alors qu'elle était concernée par... Mais oui, c'est vrai aussi qu'y avait une partie observateurs, une partie... mais je pense que ça tourne après. Donc tout le monde va avoir... va être concerné par ce temps de langage. Différemment sûrement.		C : c'est la petite qui se sentait pas concernée C : donc tout le monde va avoir ... va être concerné par ce temps d'échange	
141	S: alors en conclusion de notre entretien... donc là tu vois, on a vu des choses, ben qui avaient des points communs et qui avaient des différences ... Donc j'imagine que tu vas continuer à jouer aux gendarmes et aux voleurs. En fonction de ce qu'on a vu, qu'est-ce qui te paraît intéressant à mettre en			

œuvre, toujours dans l'optique de mettre tes élèves en langage pour les faire progresser en EPS?Qu'est-ce que tu modifierais de la technique que tu as mise en œuvre et qu'on a pu observer tout à l'heure ? Tu la laisserais complètement à l'identique ou est-ce qu'il y a des choses que tu as vues et où tu t'es dit « alors ça surtout pas ! »ou ça au contraire, « tiens ! »			
--	--	--	--

Hypothèse 1 séquence 1 A → mettre en situation

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
142	G: moi je sais que je veux pas faire comme l'enseignant homme , mettre en situation, ils sont vite...ils décrochent assez vite. Et c'est lui qui est en action. On s'aperçoit que ça sert à rien que moi j'écoute ce qui se passe, je vois bien que certains, ils arrivent pas ...ou alors ça va être pour moi je veux dire...même si moi je suis pas concerné, je veux montrer aussi et je pense que dans ma classe, ça ça ne peut pas ...		C : je veux mettre en situation DP : ils décrochent assez vite C : je vois bien que certains, ils arrivent pas C : on s'aperçoit que ça sert à rien	Je sais que veux faire → prise en charge d'une analogie avec la technique 1 Action, situation → référence de l'enseignement Ce qui se passe, certains y arrivent pas → référence du quotidien	DP : ils décrochent assez vite
143	S: il faut absolument trouver un moyen de concerner tout le monde ?				

Hypothèse 1 séquence 2 O → Comment il faut faire ?

144	G: ou une grande partie. Par contre dans la classe, je trouve ça bien, avec une affiche, de remobiliser ce qu'on a vu et pas de poser la question, « comment tu as fait ? » mais « comment faut faire ? »			Je trouve ça bien → prise en charge appréciative positive Classe, remobiliser → la référence est l'enseignement Affiche → la référence est quotidienne	
145	S: alors développe ça ; Qu'est-ce qui te paraît intéressant dans cette idée de « comment faut faire ? »				
146	G: ben c'est ce que j'essaie de faire des fois avec			J'essaie de	

	gendarmes et voleurs. C'est je veux pas qu'ils disent « moi j'ai gagné »mais « les gendarmes ont gagné, les voleurs ont gagné »on n'est pas... pour trouver une stratégie, c'est pas « moi je » ! « moi, je cours vite » « moi je peux y arriver »mais c'est « comment je vais aider les autres à réussir ? »et que si je parle que pour moi...		faire→ référence quotidienne Gendarmes, voleurs → la référence est le fictionnel Stratégie → la référence sont les sports collectifs	
147	S: et donc euh ce qui te paraît intéressant... qu'est -ce qui ... je vois bien que c'est cet extrait-là qui te...comment dire ? Qui te fais bouger un petit peu plus...Mais là-dedans, y'a plusieurs choses. Y'a le référentiel, y'a l'idée d'être dans la classe et y'a la formulation de l'enseignante.voilà. Alors qu'est- ce que tu peux me dire de tout ça ?			

Hypothèse 1 séquence 3 S→ le référentiel

148	G: ben dans la classe, on n'a plus l'attention de tout le monde, en règle général. Le référentiel, c'est vraiment important pour l'enfant, pour pouvoir voir...pouvoir s'exprimer avec ..ils ont toujours besoin de montrer comment ils font. Et c'est difficile de montrer sans ballon, sans courir, sans voir les gendarmes et les voleurs. C'est difficile pour certains d'expliquer. Ça permet à ceux qui prennent moins facilement la parole d'expliquer comment ils font. C'est pas pour ça qu'ils réussissent. C'est juste qu'ils sont moins à l'aise dans la parole. De montrer tout en parlant.	C : dans la classe , on a plus l'attention de tout le monde C : le référentiel, c'st vraiment important pour pouvoir voir, pouvoir s'exprimer DP : c'est difficile pour certains d'expliquer C : ça permet à ceux qui prennent moins facilement la parole d'expliquer ce qu'ils font	référentiel → reformulation qui ancre la référence dans l'enseignement ça permet → modalisation appréciative positive exprimer, expliquer, parler → la référence est le langage ballon→ référence quotidienne	DP : certains élèves ont des difficultés à s'exprimer
-----	--	---	--	---

Hypothèse 1 séquence 4 A→ la formulation de l'enseignante

149	S: d'accord. Et la formulation de l'enseignante pour conclure ?			
150	G: et ben moi je suis pas..je me mets pas à la place ...si c'est avant la séance et ben, je vais pas me rappeler ce que j'avais fait. Mais « comment je vais faire tout à l'heure pour réussir ? »	C : je vais pas me rappeler ce que j'avais fait. Mais « comment je vais faire tout à l'heure pour réussir ?	Ben moi → dissonance entre la pratique de G et la technique mise en œuvre du point de vue de A Séance→ La référence est	

				l'enseignement Rappeler, faire, réussir → La référence est le quotidien
151	S: et donc, ça permet quoi à ton avis ce genre de formulation?			
152	G: ça entraîne après « ben je vais faire ça, j'ai vu avec la maîtresse que c'était bien, donc je vais pouvoir le faire après ». Que si on se rappelle ce qu'on a vu avant, c'est pas pour ça qu'on va le refaire après.		C : ça entraîne après « ben je vais faire ça, j'ai vu avec la maîtresse que c'était bien, donc je vais pouvoir le faire après ».	Faire, maîtresse → la référence est le quotidien
153	S: oui, donc ça permet, quoi ?			
154	G: d'entraîner un essai de stratégie.		C entraîner un essai de stratégie	Un essai de stratégie → la référence est les sports collectifs
155	S: oui, voilà, ça engage une tentative ? C'est ça que tu veux dire ? Dans la tête c'est « je vais tenter un coup quoi ! »			
156	G; je vais essayer, ça ça a l'air bien, je vais essayer !		C : je vais essayer	Ça a l'air bien → modalisation appréciative
157	S: écoute, je te remercie			

Synthèse des données construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
	Données de nature épistémique		
D1	Les élèves ne s'intéressent qu'aux scores T1S2.22 <i>eux c'est qui a gagné, qui a perdu ?</i> La référence est <u>les sports collectifs</u>		
	Données de nature psychologique		
D2		Les élèves ont une attention fugace	Les élèves ont une attention fugace H1S1.142 <i>ils décrochent assez vite</i> référence est <u>l'enseignement</u>
	Données de nature didactique		
D3			Certains élèves ont des difficultés pour s'exprimer H1S3.148 <i>C'est difficile pour certains de s'exprimer.</i> La référence est <u>l'enseignement</u>

Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N2		Nécessité de prendre en compte le rapport de forces dans l'espace (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 1	Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite)		
	T1S5.30 <i>Pour reprendre quelque chose avec eux, c'est pas évident tête.</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
N3		Nécessité de s'engager dans un projet d'action explicite (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative 1	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 2
Support	Pas de support	Pas de support Non discuté	Oui Défenseur statique et attaquants mobiles discuté	Pas de support Non discuté	Une affiche
Activité de l'enseignant	Attribue la parole en essayant de faire parler les élèves qui ne sont pas attentifs	S'appuie sur des événements précis de la partie (expérience des joueurs), relaie la parole de l'élève et reformule Discuté	Questionne sur les choix de trajectoire des attaquants et leurs raisons. Apporte le mot juste contourné discuté	Rappelle les contraintes, guide sur les informations à prendre et à interpréter discuté	Non renseigné
Lieu	Dans le gymnase	Dans le gymnase Exploré	Dans la classe Exploré	Dans la salle de jeux discuté	Dans la classe
Temps	Entre deux parties	Entre deux parties Non discuté	Avant l'action discuté	Avant l'action discuté	Avant l'action

Objet des échanges	L'évocation de la partie qui vient de s'achever.	Les scores. A partir de l'expérience d'un défenseur et d'une attaquante, faire expliciter les gestes qui ont permis que la balle n'atteigne pas la cible et ceux qui rendent la défense moins aisée (placement du défenseur, passe haute d'un attaquant). <i>discuté</i>	Les trajectoires des attaquants <i>exploré</i>	Choisir une trajectoire en fonction d'informations prises sur l'adversaire et interprétées <i>discuté</i>	Comment il faut faire ?
regroupement	Toute la classe	Toute la classe <i>Non discuté</i>	Toute la classe <i>Non discuté</i>	6 élèves <i>Non discuté</i>	Non précisé

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo 2 séquence 5 L→ dans la classe

	entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation adaptés des outils de Grize	Rôles argumentatifs Proposant, Opposant, Tiers
98	G: ben le lieu. Le lieu ça... Dans la classe et dans la salle de sport ... dans la classe , tout ce qui est... déjà, ils sont assis euh y'a pas... moins de dispersion. C'est avant la séance.		Opération d'orientation d'interlocution de l'objet→ identifier l'objet (dans la classe) « déjà » introduit une configuration qui articule le lieu et l'activité des élèves (ils sont assis, il y a moins de dispersion)	proposant
99	S: alors que tout à l'heure on était dans les 2 cas c'était entre 2. C'était au milieu. Et est- ce qu'il y a... tu m'as dit les points communs : on toujours sur des questions de la maîtresse...ça c'est sûr. Qu'est-ce que tu en penses de la technique qu'elle met en œuvre ? Qu'est ce que tu en penses de ce que tu viens de voir ?			
100	G: je trouve ça bien. Je le fais de temps en temps... mais souvent j'ai l'impression moi quand je le fais en classe, le temps qu'on aille à la salle, des choses ont été... on est obligés de recommencer dans la salle. Pas tout ! On est obligé de recommencer une partie pour se rappeler. Mais ça permet aussi de partir ... on sait ce qu'on doit faire avant d'y aller.		Mais souvent → introduit une configuration qui limite l'efficacité de l'action sur la situation	Opposant

	Donc je trouve ça bien.		Mais ça permet → introduit une configuration qui signale l'intérêt mobiliser « en classe » comme L	proposant
101	S: parce que ça permet...			
102	G: savoir ce qu'on attend. Ce que la maîtresse elle attend. Il faut qu'on arrive à contourner ...			
103	S: mais en même temps tu me dis y'a de la déperdition			tiers
104	G: des fois , oui. Ça dépend si la salle est juste à côté ... le temps d'y aller, des fois y'a de la déperdition.			

Annexe 5 ETC 2 Gladys

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
--	-----------	-----------------------	---	--	---

Hypothèse 1 bis : séquence 1 → S : une affiche avec des objets mobiles

7	S : toi Gladys, tu avais dit que ce que tu envisageais c'était de « faire parler dans la classe, avec une affiche, et de questionner sur « comment il faut faire ? » Tu te souviens de ça ? Et donc vous voyez bien que les propositions que vous faites elles sont ... Alors premièrement elles demandent des précisions. Il me semble. Et elles sont totalement différentes, hein ! Elles partent vraiment dans des... Toi on est bien sur le temps de la séance. Des alternances. Vous deux, vous êtes sur « parler en classe ». Toi tu parles d'un support. Toi aussi mais on ne sait pas trop ce qui... Enfin c'est pas très précis ce qu'il y a sur ce support. Toi, tu as vraiment une idée en tête, c'est sur « comment il faut faire ? ». Je vous donne encore une autre petite précision. Quand je reviendrai vous voir, vous filmer, je viendrai deux fois. Je viendrai une fois plutôt vers la séance 4/5 puis une fois plutôt enfants de cycle. Donc on déterminera les dates tout à l'heure.	Une affiche avec des objets (voleurs et gendarmes) mobiles, afin d'évoquer leurs stratégies.		Affiche, objet → la référence est le quotidien Voleurs, gendarmes → la référence est le fictionnel Evoquer → la référence est l'enseignement Stratégies → la référence est les sports collectifs	
8	G : moi je vais commencer mes séances qu'après les vacances.	J'ai pu m'arranger et commencer mes séances avant les vacances à la salle du château le jeudi matin.			
9	S : oui peu importe.				
10	G : parce que sinon au début, c'est Patricia qui prend ma place.	Je remplaçais Patricia (collègue de CP) à la piscine avec sa classe et donc je n'avais pas la possibilité d'aller au gymnase le mardi matin.			
11	S : non, non. Y'a pas de souci. Y'a vraiment aucun souci. Et même si	Tu es venue filmer à la salle			

	c'est sur la séance cinq, sur la séance six peu importe. Par contre il faut que vous sachiez que je viendrai deux fois . Et je ne conserverai sans doute qu'une...mais c'est pareil ça fait partie du protocole. Alors déjà par rapport à ces propositions qui sont faites, est-ce que vous avez des choses à dire ? Soit par rapport à la proposition que vous avez faite vous, soit par rapport à la proposition que les collègues envisagent. Des choses à préciser, des choses sur lesquelles vous être revenues, des choses qui vous étonnent, des questions à vous poser les unes des autres, n'hésitez pas !	du château le jeudi 13 février et tu reviens le 17 mars pour une séance en classe .			
12	G : non pas particulièrement !				
13	S : Pas particulièrement toi				

Hypothèse 1 bis : séquence 2 L→ dans la classe

14	C : je vois bien ce qu'elle veut, où elle veut aller... Non moi c'est vrai que mon problème c'est effectivement le temps. Donc voilà pourquoi c'est des alternances de temps courts. Parce que je sais que je parle, je fais toujours des longs moments de parole et des grands moments de jeu mais du coup ça... Ça fonctionne pas forcément ! Donc c'est pour ça que...				
15	L : c'est pour ça que moi j'ai choisi de me retirer. Enfin ces moments d'échanges, de les avoir dans un autre lieu que dans l'espace-jeu en sport quoi ! Repartir sur un petit temps courts mais en classe.				
16	C : moi je me souviens bien des propositions. Y' avait plein de propositions. On faisait un long moment de jeu et du coup on n'y arrivait pas. Voilà, je me disais, faire des petits temps courts pour proposer un truc, et un temps court de jeu pour vraiment expérimenter ce qui vient d'être dit tout de suite. Voilà pourquoi... J'ai toujours le problème avec la gestion du temps de parole où je me fais déborder. Je prends ce qui vient donc voilà... Enfin disons, y'a plein de propositions et après le temps est très long. Et du coup on n'a pas... Voilà montre c'était d'expérimenter tout de suite sur un temps court de jeu, ce qu'ils avaient proposé.!				
17	S : A Chaud !				
18	C : A chaud !Voilà mais après... Voilà. Je sais pas.				
19	S : de toute manière y'a pas de bonne ou mauvaise réponse c'est pas ça le problème je veux dire.				
20	C : voilà. Mais ça m'arrive aussi d'avoir aussi des temps dans la classe avec des plans.				

27	S : voilà... Pourquoi est-ce que tu tiens justement à cette alternance de temps courts ? Premièrement pourquoi est-ce que tu tiens à cette alternance ? Action/ langage. Et pourquoi est-ce que tu tiens à ce que ce soient des temps courts ? Tu vois ? En gros il y a deux questions.				
28	C : temps courts plutôt temps courts de parole. Quand même suffisamment de temps pour jouer. parce que généralement je passe trop de temps à parler et on oublie un peu le fil.				
29	S : d'accord donc pour conserver le fil.				
30	C : oui enfin je sais pas comment m'expliquer mais euh... Parce que quand il y a plein de propositions, finalement ils s'embrouillent.				
31	L : nous aussi on est embrouillées !				
32	C : Et nous aussi, on part donc l'un de trucs et on a du mal à recentrer parce que on a envie de faire parler tout le et puis c'est pas... Et puis pourquoi cette proposition elle serait pas bonne et puis... donc en essayant tout de suite une proposition, après...				
33	L : mais le problème... tu crois que ça va pas bloquer ?				
34	C : je sais pas.				
35	L : le fait de réduire le temps ? Parce qu'il y en a certains il leur faut du temps avant de parler. Faut qu'ils aient confiance tu vois ? Alors ils vont pas parler tout de suite. Ceux-là tu les feras jamais parler du coup.				
36	C : ah ben y'en a de toute façon qui parle Jamais. Ça...enfin... J'ai beau essayer de leur demander comment ils font... Non mais court c'est pas non plus de 30 secondes !				
37	S : la question... Est-ce que pour toi c'est impératif que tout le monde parle ? Parce que c'est quand même ce que tu es en train d'essayer de dire.				

Hypothèse 1 bis : séquence 4 → R : regrouper ceux qui ne parlent pas

38	L : ben ça dépend à quel moment mais par exemple sur le jeu des cochons moi, j'aimerais bien que tout le monde...alors je vais pas les faire parler tous le même jour. Mais je veux les reprendre dans la classe, j'en prendrai par exemple quatre qui parlent pas, même s'ils ne disent pas grand-chose, que « loup » « cochon » enfin ... Oui faut les faire parler !				
39	G : c'est pas parce qu'il y en a un qui parle pas qu'il ne sait pas.				
40	L : Oui mais l'enjeu c'est quand même le langage				
41	G : des fois...				
42	L : faut voir où ils en sont quand même !				

43	S : le langage pour progresser en EPS !				
44	G : Parce que parler pour parler...	Certains élèves sont toujours prêts à parler, mais ils savent pas toujours exprimer leurs stratégies.		Parler, exprimer → la référence est le langage Stratégie → la référence est les sports collectifs	DP : certains élèves ont des difficultés à exprimer leur stratégie
45	L : mais alors comment tu peux savoir qu'un enfant n'a pas besoin de langage pour progresser en EPS ?				
46	S : toi ta réponse c'est « de toute manière, pour moi il me paraît nécessaire de tous les faire parler. »				
47	L : c'est un moyen pour moi de comprendre ce qu'ils ont compris. Tu vois ? Parce qu'il y en a qui sont dans l'action, ils font mais bêtement parce qu'ils imitent les autres. Mais en fait ils ont pas forcément compris le jeu. Alors qu'en verbalisant, je me trompe peut-être, mais je me dis que quand ils vont parler, même ces enfants qui ne parlent pas beaucoup...alors c'est long, hein ! C'est laborieux mais au moins, moi je vais pouvoir savoir s'ils ont un petit peu compris ce qu'on fait en sport. Tu vois aussi ?				
48	S : alors qu'ils ont un petit peu compris quoi ?				
49	L : ben par exemple dans mon cas du loup et des cochons, j'en ai qui vont... certains vont donner systématiquement par exemple le trésor au loup, parce que les autres copains donnent le trésor au loup. Donc moi pour m'assurer qu'ils ont bien compris la règle, qu' il faut aller poser le trésor dans la boîte, je me dis que peut-être par le biais du langage je vais leur faire comprendre . parce que là, ils ne sont plus dans l'action « j'imite le copain ». Ils vont peut-être savoir me dire « je... Ben il faut le mettre là ». S'ils le font pas en sport même si, au moment du jeu ils vont pas le faire. Je me dis « ben au moins il a compris » alors que si j'analyse que le jeu quand ils vont jouer sans le langage je me dis « il a pas compris ». Parce que de toute façon il est pas capable de le faire il le donne forcément au loup.				
50	S : C'est-à-dire que tu es en train de me dire que verbaliser, c'est s'assurer de la compréhension. C'est le lien entre....				
51	L : oui je pense				
52	G : je pense que pour la majorité c'est ça mais il y en a certains, ils ont pas besoin des fois de la parole pour... ils ne savent pas exprimer en fait... Ils savent ce qu'il faut faire mais ils savent pas l'exprimer.	Certains élèves n'ont pas besoin du langage pour progresser en EPS.		Je pense → prise en charge de l'énoncé en réponse au co-énonciateur L	DP : certains élèves ont des difficultés à exprimer leur stratégie

				La parole, faire → la référence est le quotidien	
				Exprimer, langage progresser, EPS → la référence est l'enseignement	
53	C : et d'autres vont avoir besoin des gestes pour ...				
54	G : pour s'expliquer ... ou de montrer par l'action.			Expliquer, montrer, action → la référence est l'enseignement	
55	L : le problème avec les petits c'est qu'ils imitent beaucoup. C'est là où c'est difficile quoi ! Est-ce qu'on est vraiment dans la compréhension ? Dans l'imitation ? Et puis il y a aussi ce problème de langage. Ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer de toute façon. Mais moi je me dis qu'avec un schéma, même s'ils ne s'expriment pas ils vont prendre le loup, le montrer, même si c'est pas avec des mots, c'est quand même du langage pour moi de me montrer le cochon et me montrer qu'il doit aller porter en montrant quoi ! C'est pas forcément avec des mots ! Néanmoins on aura utilisé ce référentiel. Là je suis plus dans la salle de jeu où on joue mais euh.. Pour moi c'est quand même du langage ça ! C'est une façon de s'exprimer mais alors quand même c'est pas avec des mots .				
56	S : et quand tu as ça dans la tête, en quoi est-ce que ce genre de situation ça les fait progresser en EPS ? Tu vois ce que je veux dire ? En quoi est-ce que lorsque tu utilises le langage de la manière dont tu parles, avec le... En quoi est-ce que ça les fait progresser en EPS ?				
57	L : après... Alors je l'ai pas encore expérimenté ... Après je me dis « s'il est capable de me dire ou de me montrer que le petit cochon il doit aller porter son trésor dans la boîte ». Une fois que je le remets en situation de jeu, qu'il demande à nouveau, qu'il redonne son trésor au loup. Je lui dis « ben non c'est pas ce que tu m'as montré sur l'affiche. Faut que tu me montres ». Et je refais le déplacement avec l'affiche. « Essaie de faire pareil. » Je me dis que peut-être, là, ça va inciter à comprendre un peu plus la règle. Mais je ne sais pas si ça va marcher.				

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Catégories de la problématisation Catégories de la problématisation DP→ données du problème Ni→ nécessité implicite Nt→ nécessité thématifiée
58	S : non non mais on sait bien qu'on est ... Vous avez des choses à ajouter ou on commence à regarder les collègues ? On y va ? De toute manière rien n'empêche de... alors... Ce que je vais vous montrer... donc là on est dans une classe de tous petits /petits. J'ai essayé d'avoir un panel assez large pour les niveaux. On n'a pas que des moyens/grands, là , on des tout petits/petits qui jouent à « poules et renards » mais très honnêtement, c'est le jeu du loup. C'est exactement la même chose, c'est le jeu du loup. Donc je vous laisse regarder. Voilà ! donc là vous avez vu, on est en cours de séance et on est à peu près au milieu du module. Donc la question, comme toujours, c'est sur quoi... vous avez reconnu la collègue ? on est sur du « entre nous », les gens de la recherche. Sur quoi elle s'appuie la collègue pour mettre ses élèves en langage pour les faire progresser dans son jeu ?			
59	G : elle s'appuie sur l'expérience vécue tout de suite juste avant. Parce que c'est en cours de la ...elle s'appuie de ce qu'ils ont fait, comment ils vont faire après. Dans l'action.		C : elle s'appuie sur l'expérience vécue tout de suite juste avant	
60	L : ça rejoint peu ce que le faire Corinne. A chaud en fait. Non ?			
61	C : ils ont joué avant ?			
62	S : ils ont joué avant je vais vous expliquer ce qui c'est passé. Ils ont joué avant et auparavant, elle a des petits renards, donc des loups, qui ne se sont pas sortis du camp. Et donc qui n'ont pas essayé d'attraper. Donc elle met en place quelque chose.			
63	C : ils ont joué avant ?			

Vidéo alternative 1 séquence 2→ A : elle leur donne un objectif

64	L :elle change la règle. Elle les sort de leur maison pour qu'ils aillent directement attraper les poules. D'accord.			
65	S : voilà. Donc en cours de séance ...			
66	G : elle leur donne un objectif. Elle leur dit : « vous devez attraper... ». Ils ont un but chacun entre eux. Ils se donnent chacun « va falloir en attraper un ! ».		C : elle leur donne un objectif C : ils ont un but	
67	S : alors qu'est-ce qu'elle leur dit ?			

68	L : vous ne pouvez pas retourner au niveau de leur maison.. Je sais plus.			
69	S : vous voulez qu'on le repasse ?			
70	L : oui si vous n'attrapez pas... « Si vous ne faites rien, vous n'aurez pas de poule. » Elle dit à un moment.			
71	S : voilà donc vous avez été un petit peu plus attentives ? Je vous repose la question : sur quoi est-ce qu'elle s'appuie pour mettre les élèves en langage ?			
72	G : sur leur vécu			
73	C : Qu'est-ce qu'il doit faire pour... Elle demande aux renards : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
74	L : C'est quoi la consigne quoi ?			
75	S : est-ce qu'elle demande effectivement aux renards : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
76	L : Non non « c'est quoi la consigne ? Vous devez attraper des poules. » Pour l'instant on n'est pas dans des stratégies dans rien du tout.			
77	G : non elle leur dit ce qu'il faut pas faire. Faut pas aller dans le camp. faut pas rester... elle leur demande pas... Voilà on va essayer d'attraper les poules. Juste que sur attraper les poules.		C : elle leur dit ce qu'il faut pas faire C : elle leur demande pas	
78	S : vous avez fait attention à ce qu'elle... pose...			
79	C : elle leur pose une question.			
80	S : elle pose une question très particulière.			
81	C : « qu'est-ce que vous devez faire ? »			
82	S : non. Alors allons-y ! Parce que justement c'est là qu'est...			
83	C : oui, oui, c'est la première question.			
84	S : on va être bien attentives aux questions qu'elle pose d'accord ? bon. D'accord ? Là on a été précis. Donc Gladys, tu disais elle s'appuie premièrement sur ce qui s'est passé avant. C'est-à-dire, avant ils sont pas sortis. Elle s'appuie sur quoi d'autre ? Il se passe quoi ?			
85	G : elle leur demande où on doit mettre les poules.		C : elle leur demande où on doit mettre les poules	
86	S : Qu'est-ce que fait déjà ? Elle ajoute...			
87	G : elle leur dit « j'ajoute un petite règle ».		C : elle leur dit : « j'ajoute une petite règle »	
88	S : J'ajoute une petite règle. donc c'est quand même pas neutre ça . C'est-à-dire qu'elle modifie la situation. Quand même. Elle modifie la situation et les fait sortir.			
89	L : pour les obliger là par contre... Pour rentrer dans l'action quoi !			
90	S : Bon, et ensuite ? par rapport aux questions qu'elle pose ?			

91	G : donc le lieu : elle dit ce qu'on doit faire. ...		C : elle leur dit ce qu'on doit faire	
92	S : oui			
93	L : Ce qu'il ne faut pas faire. À un moment elle dit ...			
94	C : si vous ne sortez pas qu'est-ce qui va se passer ?			
95	L : Qu'est-ce qui va se passer ?			
96	S : d'accord. Alors on pourrait dire que... C'est pas neutre ça comme question ! Donc elle s'appuie sur quoi ?			
97	G : sur les erreurs		C:elle s'appuie sur les erreurs	
98	L : sur ce qu'ils ont fait avant.			
99	G : sur les erreurs			
100	S : et sur ce qu'ils ont fait avant mais quand elle leur dit euh... » Qu'est-ce qui va se passer si vous n'attrapez pas les poules ? Ou si vous ne sortez pas ? Qu'est-ce qui va se passer si vous ne sortez pas ? »			
101	G : elle anticipe. Si...		C : elle anticipe	
102	S : est-ce que c'est elle qui anticipe ?			
103	G : Non elle fait anticiper euh..		C : elle fait anticiper	
104	C : elle fait anticiper les enfants.			
105	S : voilà elle essaye de faire anticiper les enfants. Qu'est-ce qu'elle essaye ...			
106	C : qu'il se passe quelque chose dans leur tête.			
107	S : et à votre avis elle espère... justement, c'est pas...			
108	C : qu'ils mettent... en langage en pensée ce qu'ils font. Elle essaye de faire...			
109	L : de faire cogiter ! Avec des mots. Voilà elle essaye de leur faire dire avant qu'ils passent à l'action « si vous ne bougez pas de fait, vous n'aurez pas de poule ! » Donc la comme elle l'a dit avec des mots, elle espère que quand ils vont passer dans le jeu ils vont forcément bouger !			
110	S ouais, voilà. Enfin déjà elle essaye qu'ils ... Elle s'appuie sur essayer de les faire se projeter... Sur ce qu'il va se passer. Sur ce qu'il va se passer s'ils ne... C'est pas... Pour le coup, c'est pas s'ils font c'est s'ils ne font pas. Hein ? Voilà ! c'est « qu'est-ce qu'il va se passer qu'est-ce qui va se passer si vous ne faites pas ? » Voyez, si on est sur des techniques de mise en langage, c'est complètement différent de ce qu'on a vu auparavant. Est-ce qu'elle s'appuie sur d'autres choses ? Donc là on est au milieu de la séance, vous vous souvenez les discussions qu'on avait eues auparavant ? Avant la séance ? pendant la séance ? Est-ce qu'on parle de... On parle de quoi ? On parle de ce qui va se passer ? Est-ce qu'on parle de ce qui s'est passé ?			

Vidéo alternative 1 séquence 3 → O : ce qui s'est passé

111	G : ce qui s'est passé pour faire...		C : on parle de ce qui s'est passé	
112	C : a priori avant ils sont pas sortis. Et ils n'ont pas attrapé de poule donc c'est...			
113	G : de ce qui s'est passé et de ce qu'il va se passer si		C : on parle de ce qui va se passer si...	
114	C : De ce qui se passerait s'ils ne sont pas			

Vidéo alternative 1 séquence 4 → S : pas de support

115	S : voilà on parle de ce qui s'est passé, certes, mais aussi de ce qui pourrait bien se passer. Donc, y'a quand même... c'est encore autre chose au niveau du langage. D'accord. Est-ce qu'elle ... On avait parlé de support ou de pas support aussi la dernière fois. Là est-ce que..			
116	C : non y'a pas de support. C'est sur le jeu, sur le terrain.			
117	G : c'est en action quoi !		C : c'est en action	
118	S : euh... qu'est-ce que... que font les élèves ?			

Vidéo alternative 1 séquence 5 → R : un petit groupe

119	G : elle les a regroupés. Elle les a sortis et elle les questionne. Certains répondent	Il me semble important lors d'une séance en EPS d'isoler un petit groupe d'action (ici les poules) pour permettre à plus d'élèves de s'exprimer mais aussi pour que tous se sentent concernés.	C : Elle les a regroupés G : vu qu'il faut permettre à plus d'élèves de s'exprimer mais aussi pour que tous se sentent concernés F : en vertu de la nécessité d'agir pour apprendre C : cela me semble important	Ni : nécessité d'agir pour apprendre
120	L : mais ils sont déjà en place.			
121	C : ils sont par ... renards et poules.			
122	L : ils sont bien identifiés.			
123	G : elle parle à un petit groupe. Les autres sont (rire)...		C : elle parle à un petit groupe	
124	C : En alternance			
125	G : Elle parle à un petit groupe. Donc elle s'adresse qu'à un groupe de six.		C : elle s'adresse qu'à un groupe de 6	
126	S : ça c'est vrai que... C'est à noter, tu vois j'y avais pas été particulièrement attentive, mais par rapport à d'autres choses qu'on a vues, qu'on a pu voir, effectivement elle s'adresse...			
127	C : c'est plus facile de capter l'attention de cinq que d'un groupe de 20.			

128	L : mais en même temps là c'est le rôle du renard qui l'intéresse. Les poules ? Est-ce qu'elles ont intérêt ? Elles s'en fichent un peu !			
129	G : elles vont être renards après.		C : elles vont être renards après	
130	L : oui. Après. Mais pour l'instant ? Pour l'instant au moment même où ils sont les enfants ? Tu leur demandes d'anticiper pour après. Ils sont pas là-dedans !			
131	C : mais peut-être que qu' elle reposera la question à un autre groupe.			
132	L : voilà là c'est différent.			
133	G : peut-être que eux ils seront déjà sortis du...du camp. Y' aura pas besoin de leur poser les mêmes questions.		G ; vu qu'y aura pas besoins de leur poser les mêmes questions F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les besoins des élèves	Ni : nécessité de centrer les mises en langage sur les besoins des élèves
134	S : Mais vous avez... elle s'adresse aux poules à la fin.			
135	C : les poules, elle leur dit...			

Interprétation et schématisation de la séquence 5 de la vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G : vu qu'il faut permettre à plus d'élèves de s'exprimer mais aussi pour que tous se sentent concernés F : en vertu de la nécessité d'agir pour apprendre		Elle les a regroupés Cela me semble important
				Elle parle à un petit groupe
				Elle s'adresse qu'à un groupe de 6
				Elles vont être renard après
		G ; vu qu'y aura pas besoins de leur poser les mêmes questions F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les besoins		

Vidéo alternative 1 séquence 6 → A : elle a changé la règle

136	L et G : qu'elle a changé la règle		C : elle a changé la règle	
137	C : quel a ajouté une petite règle et que ...qu' Ils vont sortir et qu' il faut faire			

	attention de pas se faire attraper et qu'elle va regarder comment ils vont faire pour pas se faire attraper.			
138	S : exactement, c'est-à-dire qu'elle laisse pas complètement les poules elle les prévient pas			
139	C : elle les prévient			
140	S : voilà elle les prévient. « Je vais quand même regarder comment vous vous en sortez. » Voilà mais c'est vrai qu'au niveau de la mise en langage , bon... Qu'est-ce qu'on peut dire encore de l'activité des élèves ? est-ce que vous avez repéré d'autres choses ?			
141	G : Elle est pas devant elle est derrière.	La position face à l'élève n'est pas l'unique façon de se placer avec les enfants.	C : elle est derrière C : La position face à l'élève n'est pas l'unique façon de se placer avec les enfants	
142	S : c'est vrai. Elle se place derrière. C'est vrai qu'en général...			
143	G : on a tendance à être devant		C : on a tendance à être devant	
144	C : elle se place derrière comme ça, ils voient les poules, ils voient le terrain devant et le... c'est vrai que c'est un autre point de vue mais c'est... Certainement que c'est...			
145	S : alors je reviens à ce que tu disais tout à l'heure. Est-ce que tout le monde prend la parole du coup?			
146	L : ben au moment... Là non, c'est que les renards.			
147	S : oui.			
148	L : pas tous, pas tous.			
149	S : pas tous. Euh... Par contre, est-ce que tout le monde vous paraît intéressé par ce qui se passe ou pas ? C'est des discussions qu'on avait eu aussi la dernière fois.			
150	L : au niveau des renards là tu parles ?			
151	S : quand c'est filmé. C'est-à-dire que, quand on a les poules qui sont filmées est-ce que à votre avis toutes les poules ont l'air intéressé par ce qui se passe ? Concerné ? Et est-ce que tous les renards ont l'air concerné ou pas ?			
152	G : les renards, déjà elle en a tiré un qui revient. Et il y en a un autre qui était en train de jouer avec sa main, elle l'a remis pour qu'il soit... Pour qu'il écoute.		C : les renards déjà elle en a tiré un qui revient C : elle l'a remis pour qu'il écoute	
153	S : bon, il faut quand même qu'elle capte !			
154	G : elle a essayé de capter l'attention		C : elle a essayé de capter l'attention	
155	S : qu'elle capte l'attention d'accord. Donc c'est pas...			
156	G : et puis après on sait pas ce qui se passe dans leur tête !		DP : on sait pas ce qui se passe dans leur tête	DP : il est difficile de se projeter pour les petits
157	S : non !			

158	L : mais ça c'est toujours ! Mais capter l'attention c'est difficile d'avoir tout le groupe hein ! Moi j'y arrive pas. Si déjà on en a quelques-uns c'est super ! (rires) Non mais c'est vrai ! T'arrives à avoir tes 27 qui t'écotent tous en même temps?			
159	C : ben ouais forcément ! (rires)			
160	L : ben non y'en a toujours un qui est parti ailleurs, qui est dans			
161	S : si on poursuit un peu au niveau de la prise de parole. Finalement il y en a combien ? Il y a combien d'élèves qui prennent la parole ?			
162	G : trois je crois		C : trois élèves prennent la parole	
163	L : moi j'en vois un donner la réponse.			
164	G : Si il y en a certains par les gestes. Montrer où est le camp. Y'en a 3 qui ont montré.			
165	C : dans les poules, pas du tout en tout cas.		C : il y en a 3 qui ont montré le camp	
166	S : non les poules pas du tout.			
167	C : elle leur pose pas de questions elle leur dit « j'ajoute une règle et vous .. Je vais regarder. » elle leur pose pas de questions.			

Vidéo alternative 1 séquence 7 → O : c'est pour les renards

168	S : c'est quoi finalement l'objet du langage ? Le vrai objet du langage là ?			
169	G : c'est d'avoir compris pour les poules.		C : avoir compris pour les poules	
170	S : oui mais d'avoir compris ...enfin ... Si tu veux ce que je veux dire, c'est de quoi on parle prioritairement sur ce que l'on vient de voir ?			
171	G : c'est pour les renards.		C : c'est pour les renards	
172	S : oui. Voilà c'est pour les renards.			
173	C : c'est pour les renards, pour attraper des poules. Pour que ... Ils doivent pas rester, ils doivent pas rester là. Il doit sortir et attraper des poules.			
174	L : XXX action ! Là elle fait tout pour qu'ils sortent et qu'ils attrapent ces poules			
175	S : oui je suis d'accord avec vous. Donc la question suivante c'est : finalement, qu'en pensez-vous de la technique qu'Anne-Laure met en œuvre là? Qu'on peut observer. Qui est un moment, qui est une technique un moment T. Qu'est-ce que vous en pensez de cette manière de faire ?			

Vidéo alternative 1 séquence 8 → A : Ajouter une contrainte

176	L : j'ai l'impression moi que c'est ce qu'on fait un petit peu. C'est plus vers ça qu'on tend d'habitude. Parce que quand on voit qu'ils ne répondent pas,			
-----	--	--	--	--

	comme le cas où ils sont pas sortis, aussitôt on va essayer de remédier en disant : « ben faut que je pose une autre question pour les faire sortir ou... »			
177	G : ajouter une contrainte			
178	L : voilà on est toujours en train de mettre des...			
179	G : ajouter des contraintes			
180	L : oui voilà, pour les obliger à. J'ai l'impression qu'on fait souvent ça			
181	S : oui donc là tu es sur le côté j'ajoute une règle, finalement je l'ai mets sur le terrain ...			
182	L : comme ça marche pas je vais mettre une contrainte pour les obliger à.			
183	S : donc là c'est le fait qu'elle les sorte du camp et qu'elle les mette sur le terrain			
184	L : voilà.			
185	S : dès le début de la partie. D'accord. Et sur la mise en langage ? Qu'est-ce que vous en pensez ?			
186	L : le fait...avec son « si » les hypothèses. Ça ont le fait... enfin moi je le fais pas souvent.			
187	S : D'accord mais c'est pas la question. Qu'est-ce que vous en pensez de cette manière de faire ?			
188	L : c'est un autre point de vue si riche ! Enfin moi...			
189	G : je trouve que c'est pas évident aussi pour eux parce que c'est se projeter. C'est pas forcément évident.		D c'est se projeter c'est pas évident	DP il est difficile de se projeter pour les petits
190	C : ce sont des petits !			
191	L : voilà, il y a la négation.			
192	S : il y a de la négation, ça nécessite un effort de se projeter. Voilà.			
193	C : parce qu'il faut déjà qu'ils aient compris le jeu. Qu'ils soient capables de dire ce qu'il faut et en plus de se projeter donc c'est... C'est complexe hein !			
194	S : c'est complexe c'est une activité qui est complexe.			
195	L : je suis d'accord			
196	C : Ils sont petits, hein ! c'est tout petits/petits.			
197	L : en même temps ça fait suite à ce qui s'est passé.			
198	C : oui oui bien sûr			
199	L : c'est bloqué il s'est rien passé ! Donc à un moment il faut aussi			
200	C : parce que des fois ils vont faire et les petits ils sont pas capables de verbaliser. Enfin c'est dur ! On voit bien qu'avec les grands des fois c'est compliqué même quand ils comprennent. Quand on a l'impression qu'ils jouent et qu'ils comprennent. Là euh ...			
201	G : c'est complexe mais c'est dans l'action . Donc le fait que ce soit dans	Il faut me semble t-il une alternative : le langage dans l'action et	C : c'est complexe mais c'est dans l'action	

	l'action est plus facile pour eux aussi à intégrer.	le langage avant (ou en dehors de l'action) afin de tenter d'anticiper ses actions.		
202	S : Hmm. C'est vrai que ça fait suite à, finalement à un blocage. C'est dans l'action. Ce qui n'empêche le fait que effectivement, c'est complexe. Et puis malgré tout elle a une réponse ou pas ?			
203	G : oui			
204	C : oui elle a une réponse après on voit pas comment ils jouent. On va voir après ?			
205	S : Non parce que je suis vraiment sur les techniques de mise en langage			
206	C : d'accord			
207	S : j'ai vraiment isolé ça.			
208	C : oui, oui. Non mais ça aurait été bien !			
209	S : de voir s'ils ont bougé ou pas ?			
210	C : ben oui si c'est pour faire progresser en EPS			
211	L : au moins celui qui a parlé. Est-ce que lui a vraiment été chercher des poules ? Ou est-ce qu'il est resté inactif sans bouger ?			
212	S : ben je regarderai et je vous donnerai la réponse			
213	L : comme il l'a dit en langage ! On espère enfin ! Ayant verbalisé qu'il va ensuite le faire en action quoi ! Enfin on espère, s'il le fait pas...			
214	S : ça revient à ce que tu disais au début de notre entretien.			
215	L : ben oui.			
216	S : on peut gager que celui-là, y'a des chances			
217	L : ben y'a des chances. C'est ce que je me dis moi. Y'a au moins 80 %.			
218	S : c'est complètement différent...alors ... Tu as un peu répondu à la question quand tu dis : « oui effectivement, quand on voit que ça marche pas, on rajoute une contrainte pour les obliger à. » Au niveau du langage, c'est vraiment extrêmement différent ou il y a des points communs à ce que... À vos pratiques ou à , par rapport à ce que vous projetez de faire vous ?			
219	G : c'est-à-dire que ça se rapproche plus de ce que veut faire Corinne.			
220	C : oui, on n'a pas réussi, on propose quelque chose et on essaie, quoi.			
221	G : dans ce que tu veux faire...			
222	S : mais par contre, y'a quand même la différence... Est-ce qu'il y a une différence ou pas ? Ou est-ce que c'est pile poil ce que tu ...			
223	C : Non parce que là elle leur demande juste ce qu'il faut faire. Y'aurait peut-être eu une différence après si elle demande aux poules comment ils vont faire. On sait pas. Ils ont pas répondu. Moi quand je joue aux gendarmes et aux voleurs, on			

	cherche des façons de faire pour pas se faire attraper ou pour libérer. Ils font des propositions et on les essaye. Là, elle rappelle les règles c'est pas le même âge non plus ! Elle rappelle les règles, il faut attraper les poules. « Qu'est-ce qui va se passer si vous sortez pas ? » Mais en fait, on va pas attraper... Mais il y a pas de... comment dire ? je trouve pas le mot...			
224	G : Y'a pas de stratégie		D : y'a pas de stratégie	
225	C : voilà ! donc tous ...			

Vidéo alternative 1 séquence 9 → O : les défenseurs

226	S : y'a quand même une différence . dans ce que tu viens de dire, moi il y a quand même une différence que je repère c'est que elle, elle s'occupe finalement des défenseurs, puisque les renards sont des défenseurs, et toi tu fais plutôt parler sur les attaquants . C'est quand même une différence. Tu peux... Qu'est-ce que tu en penses de ça ?			
227	C : moi je vais jouer au jeu du loup aussi, tout dépend de comment ça se passe. Si on voit qu'on a des loups qui attrapent, on essaie de faire jouer les petits cochons pour qu'ils essayent de pas se faire attraper. En fonction de comment ça se passe la partie, on essaie de favoriser l'autre quoi ! Celui qui n'y arrive pas. Donc peut-être que là si ces renards n'arrivaient pas à attraper de poules, elle se met sur les renards. Si c'était les renards qui arrivaient à attraper mais que les poules arrivaient tout le temps à pas se faire attraper, peut-être ce serait dans l'autre sens quoi ! Tout dépend de.. Moi j'avais cherché parce que justement mes voleurs ne libéraient plus je crois, et ils se faisaient tous attraper. Donc on a essayé de jouer sur les voleurs. Tout dépend aussi de comment ça se passe. Moi, pour avoir joué au jeu du loup et des cochons, des fois on essaie de favoriser les loups, des fois on essaie de favoriser les cochons. Quand on voit que ça... Des fois il y a des loups effectivement qui attrapent, des fois il y a des loups qui attrapent pas du tout et, en fonction de comment ça se passe, on met la contrainte sur l'un ou l'autre.			
228	S : d'accord . Donc c'est pas un choix fermé ?			
229	C : non, c'est en fonction de ... c'est pas fermé non.			
230	G : ça dépend des élèves qu'il y a aussi.		C: ça dépend des élèves qu'il y a ...	
231	S : et puis il y a quand même le fait de « imagine si tu ne fais pas. » Alors que			

	toi c'est « imagine ce que tu vas faire ». Elle, le questionnement, il est sur « Imagine si tu ne faisais pas ».			
232	C : oui			
233	S : ce qui te paraît complexe d'après ce que tu ...			
234	C : oui c'est des petits.			

Vidéo alternative 2 séquence 1 A → Elle s'appuie sur les stratégies d'une élève

235	S : je vous propose maintenant de regarder jeu du loup moyenne section entre 2 parties. Donc ça c'est Delphine qui fait partie de la recherche. Même question : donc sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ? Est-ce que vous avez tout bien en tête ? Donc là, y'a eu une partie. Pendant que la partie a eu lieu, je vous explique quand même comment elle s'y prend.			
236	L : c'est elle qui note ?			
237	S : Elle a des élèves qui font auprès d'elle et qui disent « Maïly, hop, un ! Pierre, un ! » Et elle est note mais c'est des enfants qui lui disent ce qu'elle..voilà, moyenne section. Donc sur quoi est-ce qu'elle s'appuie Delphine pour mettre ses élèves en langage pour les faire progresser en EPS ? Sachant qu'on doit être sur une séance sept ou huit.			
238	C : elle part des résultats. Elle part des résultats de la partie. Des réussites, du nombre de briques qu'ils ont apportées.			
239	G : après elle s'appuie sur les stratégies d'une élève.		C : elle s'appuie sur les stratégies d'une élève	
240	C : celle qui en a eu le plus.			
241	S : d'accord alors comment elle s'y prend en fait ? c'est quoi les différentes étapes ?			

Vidéo alternative 2 séquence 2 O → Pourquoi elle a réussi ?

242	G : d'accord qui a réussi ? Elle a mieux réussi, elle a été meilleure.		C : qui a réussi ? Elle a mieux réussi elle est la meilleure	
243	S : Ça ça se détermine comment ?			
244	C : elle a le plus de briques.			
245	S : voilà, donc c'est vraiment ... mathématique. C'est...			
246	C : imparable !			
247	S : voilà c'est imparable ! des scores. A partir de là ?			
248	C : elle leur fait remarquer laquelle a ...			
249	L : Elle interroge c'est élève-là en question			
250	G : Non elle interroge tout le monde. Pourquoi ?		C : elle interroge tout le monde	
251	L : Au début, oui c'est vrai !			

252	G : mais au départ c'est « pourquoi elle réussit à ... » et c'est qu'ils...		C : au départ c'est « pourquoi elle a réussi ? »	
253	C : « parce qu'elle est grande. »			
254	G : « parce qu'elle est grande »		C : parce qu'elle est grande	
255	C : « elle court vite ». « Est-ce que c'est que parce qu'elle court vite ? » Et donc elle finit...			
256	G : et c'est elle qui va dire qu'elle a trouvé, qu'elle est passée entre deux parce qu'il n'y avait personne. Parce que les loups étaient occupés. Et après elle a trouvé le bon chemin.	Elle explique comment elle a fait : c'est une stratégie pour réussir, mais encore faut-il que les autres se sentent concernés.	D : elle explique comment elle a fait R : encore faut-il que les autres se sentent concernés	
257	S : qui est-ce qui parle du bon chemin que ?			
258	G : c'est elle ou ? Je sais pas... J'hésite entre deux, je sais pas qui.			
259	S : La petite qu'est-ce qu'elle dit ?			
260	C : ils étaient occupés, j'ai couru au milieu.			
261	S : ils étaient occupés, moi j'ai couru au milieu. Oui et après...			
262	G : après il y a le bon chemin qu'ils ont dû déjà voir.		R : après il y a le bon chemin qu'ils ont dû déjà voir	
263	C : Ça c'est quelqu'un d'autre. Je suis pas sûre.			
264	G : elle a trouvé...		C : elle a trouvé	
265	C : Alors qu'est-ce qu'elle a trouvé ? Elle le fait dire. Elle a trouvé la bonne ...			
266	S : les enfants parlent de route			
267	L : et elle elle reprend en disant « le chemin ».			
268	S : elle reprend en disant « le chemin » Mais pas seulement le chemin...			
269	G et L : le bon chemin.		C : le bon chemin	
270	S : et avant encore ? C'est quoi le verbe qu'elle choisit ? justement.. ;			
271	C : choisir			
272	S : choisir. Le terme qu'elle choisit, c'est...			
273	C : choisir			
274	S : elle dit « ça c'est choisir le bon chemin ». Voilà. C'est pas neutre au niveau de ...			
275	G : ça veut dire qu'il y en a plusieurs et qu'il faut trouver le bon.		C : il y en a plusieurs et il faut choisir le bon	
276	S : enfin...			
277	G : faut choisir		C : il faut choisir	
278	S : faut choisir!			
279	C : faut choisir le bon, prendre les repères dans le terrain et puis voir par où on peut passer.			
280	S : voilà, il y a vraiment, dans la manière dont elle ...comment dire ? exprime ça, dans la manière dont elle synthétise, il y a vraiment « choisir », c'est prendre les repères, c'est...			

281	C : Si elle a pris celui-là c'est parce que c'est par là qu'il fallait passer pour pas se faire attraper.			
282	L : la preuve elle a eu les briques.			
283	S : d'ailleurs elle dit encore quelque chose. Elle pose une question particulière à Maïly. La petite explique qu'elle est passée par le milieu et qu'est-ce qu'elle lui demande Delphine ?			
284	G : C'est pas ce qu'elle a regardé ? ou			
285	C : c'est pas pourquoi elle est passée par le milieu ?			
286	G : je sais plus			
287	S : pas de souci, on va regarder ça encore en détail. ... Alors vous avez été attentives à ce qu'elle dit ? La petite dit « je suis passée par là par ce que les loups étaient occupés. » ...			
288	G : à chaque fois !		C : elle dit « à chaque fois »	
289	S : à chaque fois ! Elle lui dit « à chaque fois les loups étaient occupés ? »			
290	G : non après elle lui a dit « non . Je suis passée là parce qu'il n'y avait personne ».	Elle se justifie : pourquoi tu es passé par là, parce que les loups étaient occupés.	C : elle se justifie	
291	S : oui mais c'est quand même pas tout à fait la même chose que de dire « je passe au milieu » ou « à chaque fois je passe quand les loups ne sont pas occupés. »			
292	C toujours au milieu, il pourrait y avoir des loups.			
293	S : exactement !			
294	C : c'est quand ils sont pas là qu'elle passe au milieu.			
295	S : et d'ailleurs, elle le dit. Qui est-ce qui le dit ça d'ailleurs ?			
296	G : c'est un autre enfant		C : un autre enfant le dit	
297	L : oui. J'ai pas l'impression que ce soit la petite.			
298	S : non c'est pas la petite... « Quand les loups sont occupés, Maïly passe au milieu. » Qui est-ce qui dit ça d'ailleurs ?			
299	C : ben la maîtresse			
300	S : oui, c'est la maîtresse, c'est la maîtresse !			
301	C : elle reprend			

Vidéo alternative 2 séquence 3 S→ les résultats notés

302	S : elle reprend elle synthétise. Elle... Bon alors de quoi on cause ? Je pense qu'on est à peu près claires. On a fait le tour. Si on est sur la relation entre action et réflexion, entre deux parties. La question du support maintenant. Là on a un support, tout à l'heure on n'en			
-----	---	--	--	--

	avait pas. Alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie comme type de support ?			
303	G : c'est les résultats notés par un groupe d'observateurs. Noté par l'intermédiaire de l'enseignante mais ...		C : c'est les résultats notés par l'intermédiaire de l'enseignante	
304	S : tu as raison son tableau, son support il ne contient que des résultats.			
305	C : oui c'est pas un support avec un terrain de jeu.			
306	S : voilà par rapport aux techniques qu'on a pu voir, c'est encore quelque chose de différent. Quelque chose qu'on n'a pas encore vu. Qu'est-ce que vous pensez de ce que vous avez vu ? et puis si on met en relation avec ce que vous ... Voilà qu'est-ce que vous en pensez ?			
307	G : ben c'est bien de noter. Moi je trouve que... Et puis là, ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui ait le mieux réussi.		C : c'est bien de noter G : vu qu'ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui a le mieux réussi F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations	Ni : nécessité pour les élèves d'objectiver les prestations
308	S : oui donc c'est le côté euh... comment dire ? imparable			
309	G : ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit.		G : vu que ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons	Ni : nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons
310	C : moi quand je note, je note le global et pas par enfant. Et du coup là c'est beaucoup plus facile de s'appuyer sur ... Elle, elle en a cinq, d'autres en ont deux ou il y en a qui n'ont pas. Comme tu dis c'est imparable, elle en a cinq il s'est bien passé quelque chose. Moi c'est vrai que quand je joue au jeu du loup, je globalise les briques de toute l'équipe. Et voilà on se pose la question « comment il faut faire ? » mais on ... Voilà y a pas un enfant donc...même s'il y a un enfant qui va dire « moi... » « Est-ce qu'il y en a un qui peut me dire comment il fait ? » Mais y a pas de support. On sait pas exactement combien il en a porté. Il peut le dire mais là... voilà . C'est comme ça, c'est compté ! C'est sûr que c'est ça ! Et du coup ça permet de l'isoler et de faire parler sur son jeu à elle, quoi.			
311	S : d'accord			

312	G : ça n'empêche pas que tout le monde puisse parler.		C : ça n'empêche pas que tout le monde puisse parler	
313	C : ah ben ça n'empêche pas.			
314	G : ils ne contestent pas le fait que c'est elle qui ait le mieux réussi puisque c'est écrit, c'est comme ça !		DP : ils ne contestent pas le fait que c'est elle qui ait le mieux réussi C : puisque c'est écrit, c'est comme ça	DP : des résultats objectifs sont incontestables
315	S : y'a pas de « je suis pas d'accord ! ». Effectivement, c'est incontournable.			
316	C : c'est un constat c'est le score quoi.			
317	L : Et puis c'est même eux qui donnent les prénoms à chaque fois. Quand Maïly ...donc en plus ils ont été acteurs... Donc, ils vont pas en plus après dire « c'est pas vrai ! ».			
318	S : c'est eux qui comptent. Voilà elle, elle est secrétaire. Elle ne prend que... elle fait des bâtons et elle inscrit le chiffre qu'on lui donne. Bon , qu'est-ce que vous en pensez d' autre ? y'a des limites à ... ? Parce que là ce que vous me dites pour l'instant c'est plutôt...			
319	G : elle a pas noté pour être le meilleur, qui est le meilleur ? C'est pas ça ! C'est vraiment elle a réussi, pour qu'on puisse réussir aussi bien qu'elle, qu'est-ce qu'on peut faire ?		C : elle a pas noté pour être le meilleur C : pour qu'on puisse réussir aussi bien qu'elle, qu'est-ce qu'on peut faire ?	
320	S : oui. D'ailleurs, c'est ce qu'elle dit à la fin « il va falloir qu'on observe comment elle fait. »			
321	G : donc c'est pas... Parce que la noter pour voir qui est le meilleur, c'est là la limite. Mais ici c'était pas du tout le cas. Elle a noté pour réussir comme Maïly.		D : elle a noté pour réussir comme Maïly R : noter pour voir qui est le meilleur, c'est là la limite	
322	S : donc c'est vrai qu'elle évacue le côté champion des loups. C'est vraiment... bon d'accord. Y' aurait d'autres limites qu'on pourrait apporter à ça ou pas ?			
323	L : c'est vrai que pour les mettre en langage par exemple, tu peux faire l'inverse. tu prends les 5 plus mauvais, ceux qui ne sortent pas, ceux qui n'apportent rien. On compte. Ben pourquoi il n'arrive pas à mettre de briques ? Et ça peut aussi les faire progresser peut-être dans ce sens-là. Tu vois parce que là elle les a quand même... « c'est la plus grande ». Les enfants disent tous « elle court le plus vite ». Elle a quand même pris quelqu'un qui était... Je pense qu'elle savait en la choisissant qu'elle allait quand même rapporter des briques.			

Interprétation et schématisation de la séquence 3 de la vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				c'est les résultats notés par l'intermédiaire de l'enseignante
		G : vu qu'ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui a le mieux réussi F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations		c'est bien de noter
		G : vu que ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons		
Ils ne contestent pas le fait que c'est elle qui ait le mieux réussi				
-				elle a pas noté pour être le meilleur - pour qu'on puisse réussir aussi bien qu'elle, qu'est-ce qu'on peut faire ?
:			noter pour voir qui est le meilleur, c'est là la limite	elle a pas noté pour être le meilleur - pour qu'on puisse réussir aussi bien qu'elle, qu'est-ce qu'on peut faire ?

Vidéo alternative 2 séquence 4 T → entre deux parties (non analysé, pas de prise de parole de G)

324	S : ben de toute manière... Dans la partie, ils se sont tous retrouvés dans une situation ... tu vois c'est bien, on est entre 2 parties.			
325	C : oui je me dis qu'après chaque partie...			
326	L : On peut le refaire dans d'autres situations. Par exemple les enfants qui ne sortent pas. Pour les faire verbaliser pour qu'ils sortent, moi j'ai le cas, j'ai commencé un peu les loups et les cochons. Y' en a qui ne veulent pas du tout rentrer dans le jeu. tu Tu peux les mettre tous ensemble, les autres observent. On met les points,			

	on note les briques. Il y en a peut-être qu'une mais tu vois : « comment ça se fait qu'il y ait pas de briques ? » ça peut aussi amener en langage... tu vois ? l'inverse, quoi ! Pourquoi ils ne rapportent pas de briques.			
327	C : c'est un peu le principe de pourquoi ils libèrent pas ?			
328	S : oui, oui, oui			

Vidéo alternative 2 séquence 5 S → un tableau pour noter le nombre de briques

329	L : Donc ce support-là, il peut aider au langage. Je l' utilisais pas moi.			
330	C : C'est pour ça qu'on demande un tableau aussi pour noter. On n'en a pas dans la salle de jeux et c'est quand même bien pratique.			
331	S : après...alors je reviens parce que ça me paraît intéressant ce que tu disais en début d'entretien. Est-ce que tout le monde parle ? Par rapport à la prise de parole de tout le monde ? Qu'est-ce que tu en penses ? Alors là pour le coup ça m'intéresse là d'avoir qu'on agit.			
332	L ; là j'ai ...j'ai l'impression quand même il y en a beaucoup qui participent peut-être pas tout le monde mais la plupart s' intéressent quand même parce que c'est en plus, c'est un camarade... Après est-ce que tout le monde était dedans ?			
333	G : Y' en avait un qui était pas trop dedans.			
334	S : je ne pense pas.			
335	C : ça rassure !			
336	S : y a des galipettes oui effectivement.			
337	G : on arrive pas à tous les capter de toute façon mais ils avaient l'air intéressé .		DP : on arrive pas toujours à capter leur attention mais ils avaient l'air intéressé	DP : les élèves ont une attention fugace
338	S : ils avaient l'air plutôt dedans oui.			
339	G : Après la petite qui a bien exprimé, c'est sûr qu'elle a compris et à mon avis c'est bon !		C : la petite fille a bien exprimé, c'est sûr qu'elle a compris C : mon avis, c'est bon	
340	S : non seulement c'est elle qui ramène le plus de briques dans cette partie là et en plus elle est en mesure de l'expliquer que.	Ici, l'élève est capable de réussir en EPS mais aussi d'expliquer sa stratégie de réussite.	C : l'élève est capable de réussir en EPS et d'expliquer sa stratégie	
341	L : donc elle, toute est acquis. Maintenant ceux qui ne parlent pas, si on les fait pas parler, est-ce qu'ils seront capables d'arriver au même résultat que cette petite ?			
342	S : et a contrario est-ce que tous les élèves qui sont capables d'apporter autant de briques vont être en mesure de l'expliquer aussi bien que Maïly ?			

343	C : ben non alors qu'ils peuvent expliquer le comportement d'un autre est pas être capables de dire ce qu'ils font eux. Des fois ils savent, ils font, ils font bien, ils se débrouillent et ils savent pas le dire quoi. Alors que des fois, celui qui observe est capable d'expliquer là elle est capable de le dire mais...			
344	S : est-ce que c'est le cas de tous les élèves ?			
345	L : non			
346	S : il y en a un qui peuvent effectivement être en mesure de réussir...			
347	C : mais faut quand même qu'il se passe quelque chose dans leur tête...			
348	L : cette année j'ai un double niveau petits/moyens. Donc je l'ai fait jouer quand même... je mélange y a certains petits, tu vois...j'ai...ils courent quoi ! Deux fois de suite ça a marché ... Il sont contents ils ont réussi. En fait il y a aucune stratégie ils courent, ils foncent, ils vont direct. Puis s'il y a un loup tant pis je me fais attraper. S'il y en a pas j'ai passé j'ai gagné ! Ils en sont que là. Sans comprendre vraiment l'enjeu. Après je me dis c'est peut-être le langage qui va m'aider à les amener...			
349	S : alors comment est-ce qu'elle le joue d'ailleurs ça ?			
350	L : le problème de ça c'est que si je note, ces enfants la de toute manière il m'en ramènent des briques et si ça se trouve dans les petits ils vont en ramener 3/4 . Ils vont même peut-être être très performants. Ils courent ils courent ils vont très vite. Donc ils vont plusieurs fois aller chercher leur brique. Ils peuvent en ramener plusieurs sans vraiment comprendre le jeu tu vois ce que je veux dire ?			
351	S : oui, oui, oui			
352	L : y a pas de stratégie c'est je fonce sans regarder où sont les loups, sans regarder où est le meilleur chemin mais pourtant ils gagnent !			
353	G : dans ce cas-là il faudrait interroger les loups. Parce que si ils passent facilement c'est que les loups n'étaient pas ...		C : dans ce cas, il faudrait interroger les loups	
354	S : ou alors il faut peut-être modifier le rapport numérique, mettre plus de loups.			
355	L : oui.			
356	S : là, ça marche moins			
357	L : oui, ils seront plus attrapés.			

Vidéo alternative 3 séquence 1 S→ un tableau pour noter le nombre de briques

358	S : je propose le dernier extrait. Donc c'est toujours le jeu du loup sauf que cette fois-ci c'est des mulots et des éperviers. Mais le but du jeu c'est toujours le même. On est sur une séance quatre ou cinq je crois. En moyens/grands. Elle est dans le gymnase et on est en début de séance. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie Véronique pour mettre ses élèves...			
359	G : sur une affiche		C : elle s'appuie sur une affiche	
360	S : en langage... Donc il y a un support. Cette fois si il y a un support. Qu'est-ce qu' il y a sur le support ?			
361	G : le schéma		C : le schéma	
362	C : le terrain			
363	G : le terrain oui		C : le terrain	
364	C : le terrain avec des zones			
365	G : des zones, des camps. Quelque chose comme ça.		C : des zones, des camps	
366	S : alors ce sont les caisses des mulots qui sont là et là ce sont les caisses pour les éperviers. Et sinon ce sont les lignes de hand. Donc elle s'appuie effectivement sur ce support.			

Vidéo alternative 3 séquence 2 O→ bouger dans tous les sens

367	G : elle fait aussi référence à la séance d'avant. Et du petit garçon qui était performant, qui avait bien réussi. Et ils ont dû se rappeler pourquoi il avait bien réussi. Le fait qu'il bougeait dans tous les sens.		C : elle fait référence à la séance d'avant C : ils ont dû se rappeler pourquoi il avait bien réussi	
368	S : oui. Donc on parle ?			
369	G : de sa stratégie pour réussir.		C : on parle de sa stratégie pour réussir	
370	S : d'accord			
371	C : on parle encore.. on parle de celui qui a bien réussi en fait comme un petit peu tout à l'heure. C'est lui le super épervier comme celle qui a ramené plein de briques.			
372	G : je crois qu'elle parle de super ...		C : elle parle de super...	
373	C : super épervier ! je crois			
374	S ; On a eu un super épervier. Je crois que c'est ce qu'elle dit.			
375	C : super épervier.			
376	S : donc là... Delphine tout à l'heure elle parlait de défenseurs ou d'attaquants ? Elle s'intéressait à qui ? Tout à l'heure quand on avait vu Anne-Laure elle était sur les défenseurs ? Delphine ? Les cochons c'est les attaquants hein ceux qui sont en attaque.et là l'épervier ?			
377	G : défenseur		C : l'épervier est défenseur	

378	S : défenseurs, ouais donc voyez, on se situe pas toujours sur le même point de vue. Au niveau des techniques de mise en langage, c'est des différences ça quand même. Donc on parle d'un super épervier, avec un support, ce qui s'est passé à la fois précédente, à la séance précédente, ce qui veut dire la semaine précédente.			
379	G : oui			
380	S : voilà.			

Vidéo alternative 3 séquence 3 T → une semaine avant

381	G : c'est pas toujours évident ça parce que moi qui fais gendarmes et voleurs d'une semaine pour l'autre, ben une semaine c'est long. Il faut s'en rappeler		C : c'est pas toujours évident D : je fais gendarmes et voleurs d'une semaine sur l'autre G : vu qu'il faut s'en rappeler F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves	Ni : nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves
382	S : voilà. Donc...			
383	G : le temps est ...			
384	S : le temps assez long c'est vrai que faut quand même avoir ça en tête. C'est quand même... Ça facilite pas les choses. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie encore ?	Le rappel de la séance précédente est des fois difficile : absents, les séances sont espacées ...Je pense que le rappel ne peut se faire qu'en action : ou avec la visualisation d'une séance passée.	D : le rappel de la séance précédente est parfois difficile C : je pense que le rappel ne peut se faire qu'en action ou avec la visualisation d'une séance passé	DP : les élèves ont une faible capacité à se remémorer

Interprétation et schématisation de la séquence 3 de la vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		G : vu qu'il faut s'en rappeler F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves		je fais gendarmes et voleurs d'une semaine sur l'autre, c'est long C'est pas toujours évident
le rappel de la séance précédente est parfois difficile				je pense que le rappel ne peut se faire qu'en action ou avec la visualisation d'une séance passé

Vidéo alternative 3 séquence 4 A → elle se met en situation

385	G : elle se met en situation « si moi je veux euh... »		C : elle se met en situation	
386	L : et puis elle utilise le schéma, le petit dessin. Quand elle revient dessus « il était là.. » enfin Elle montre comment il s'est déplacé. Parce que c'est pas toujours évident de le voir en... là c'est un peu matérie... Enfin c'est fait en tout petit. On se dit que peut-être on va avoir plus... Plus de compréhension.			
387	S : d'accord. Et qu'est-ce qui se passe en fait ?			
388	G : y'a une petite qui n'avait pas compris		C : y'a une petite qui n'avait pas compris	
389	C : elle rappelle ce qu'ils ont le droit de faire			
390	G : ils ont le droit de faire demi-tour et la petite elle savait pas qu'elle avait le droit...		C : ils ont le droit de faire demi-tour et la petite elle savait pas qu'elle avait le droit	
391	L : de se retourner, de changer de direction.			
392	C : comment il a fait pour en attraper deux aussi ! t il en a attrapé deux en même temps a priori le petit garçon.			
393	S : oui apparemment oui. Il a été vraiment très très bon. Le super épervier !			
394	C : il en a attrapé un devant et par derrière !			
395	S : j'y étais pas, je sais pas comment ça s'est passé. Qu'est-ce qui se passe encore ?			
396	G : ils ont l'air tous bien attentifs à ce qui se passe.		C : ils ont l'air tous bien attentifs à ce qui se passe	
397	L : pas tous... là, elle interroge le groupe classe quoi !			
398	S oui. Est-ce qu'elle interroge tout le temps le groupe classe ?			
399	L : non, parce qu'après, il y a des fois, elle demande au petit garçon en question			
400	S : au petit Dorian.			
401	C : au super épervier			
402	S : au super épervier d'accord ! et qu'est-ce qui se passe quand elle demande au super épervier ?			
403	G : bah il répond... Il a pas l'air complètement...			
404	S : est-ce qu'il prend la parole Dorian ? Vous l'avez entendu ?			
405	LG : non		C : le super épervier ne prend pas la parole	
406	C : non j'ai l'impression que c'est les autres qui répondent pour lui. C'est les autres qui décrivent ce qu'il a fait je crois, non ?			

407	G : c'est plus elle qui parle, qui dit comment il a fait. Comment ils ont fait et elle se met même en situation à un moment. « si je veux...je vais tourner »		D : c'est plus elle qui parle, qui dit comment il a fait	
408	C : c'est elle qui dit qu'il en a attrapé un de chaque côté ? Je ne me souviens plus			
409	S : alors là je ne suis pas très affirmative mais en tout cas l'explication de...			
410	C : oui c'est elle qui la fait.			
411	S : oui, voilà, c'est elle qui la fait, oui. C'est elle qui la fait. Donc au niveau de l'attention des élèves, qu'est-ce qu'on peut dire ?			
412	G : bah ils se sentent pas forcément concernés. C'est le super épervier qui a réussi		C : ils se sentent pas forcément concernés	
413	L : Et puis même lui-même il est pas concerné. Il répond pas enfin je sais pas si il a vu.			
414	S : je sais pas si il a vu quoi ?			
415	L : Bah ce qu'on lui demandait réellement . Ce qu'on attendait de lui. Enfin peut-être mais j'ai pas l'impression moi.			

Vidéo alternative 3 séquence 5 T → la semaine d'avant

416	S : Alors Gladys disait il y a quand même le laps de temps qui est très long d'une semaine sur l'autre. Ça c'est quand même quelque chose			
417	C : c'est à prendre en compte parce que faut se rappeler et puis...			
418	S : moi je pense.			
419	C : déjà quand ils viennent de jouer des fois ils se rappellent pas .			
420	G : je pense qu'il faut peut-être mieux en début de séance, partir en action et reve...attendre au moins de les remettre en action. Parce que là ça a l'air de faire trop à froid ...		C : il faut peut-être mieux en début de séance partir en action... G : vu que là ça a l'air de faire trop à froid F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves	N9 i nécessité de tenir compte des possibilités cognitives des élèves
421	S : donc là on est déjà sur.. Alors qu'est-ce que vous en pensez de la tactique, de la technique pardon, qui est mise en œuvre par...			
422	L : moi je repartirai pas sur une séance que j'ai faite avant. Parce qu'il y en a plein qui ne se rappellent pas qui n' n'étaient peut-être pas là aussi, les absents. Je partirai comme tu dis mettre en action, et on parle de ce qu'on a vécu. Là au moins on est sûre qu'ils l'ont vécu même si ils étaient			

	pas là ils l'ont vécu quand même ! Ça me paraît difficile de revenir sur ...			
423	S : au bout d'une semaine ?			
424	L : voilà			

Vidéo alternative 3 séquence 6 S → une affiche

425	S : et qu'est-ce que vous pensez du support et de la manière dont elle l'utilise ?			
426	G : moi j'ai du mal déjà à me le représenter		C moi j'ai du mal à me le représenter	
427	L : puis il est incomplet, on n'a pas les éperviers. Moi j'ai besoin d'avoir les petits personnages. Pour ensuite qu'on puisse les placer pour voir			
428	C : il sert pas tant que ça en fait dans le...			
429	L : et là il me sert pas moi !			
430	C : j'ai pas l'impression qu'il serve beaucoup.			
431	G : il nous sert à nous on voit où est le terrain. Moi ça me sert j'ai identifié le terrain à peu près ! mais j'ai du mal à voir où était...		D : il nous sert à nous	
432	S : comment les élèves l'utilisent ce support ?			
433	G : ils l'utilisent pas.	Apporter une affiche pour l'affiche n'est pas suffisant encore faut-il qu'elle soit explicite pour les élèves et utile dans l'action ou dans l'explication des stratégies.	C : ils l'utilisent pas C : apporter une affiche n'est pas suffisant G : vu qu'il faut qu'elle soit explicite pour les élèves et utile dans l'action Ou dans l'explicitation des stratégies F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux de la mise en langage	Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
434	C : la tout de suite non.			
435	L : ils l'utilisent pas. après ça dépend ce qu'elle va amener. Si elle amène les éperviers et puis euh...			
436	S : là ?			
437	L : là, non			
438	G : c'est son doigt qui est sur ...		D : c'est son doigt	
439	S : oui voilà donc c'est vrai que il a pas... Il est pas utilisé en tout cas directement par les élèves. Alors il y a la dimension éloignement dans le temps entre l'action et le moment où on en parle. Est-ce qu'il y a d'autres points à avancer ? Justement des points.. Là on a avancé beaucoup de limites. Est-ce qu'il y a par ailleurs d'autres points plus... Je sais pas. Un intérêt particulier justement à ce type de mise en langage ?			

440	G : ça aurait pu être juste pour rappeler les règles. Rester assez simple. En début de séance, en langage, rappeler les règles. En début de séance rappeler ce qu'il faut faire.		C : ça aurait pu être juste rappeler les règles	H
441	C : moi je le rappelle systématiquement. Qu'est-ce que doit faire ce camp-là ? Qu'est-ce que doit faire ce camp-là ?			
442	G : pas des choses trop précises			H

Interprétation et schématisation de la séquence 3 de la vidéo alternative 6 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				Il nous sert à nous
		G : vu qu'il faut qu'elle soit explicite pour les élèves et utile dans l'action Ou dans l'explicitation des stratégies F : en vertu de la nécessité pour les élèves de comprendre les enjeux des mises en langage		ils l'utilisent pas
				Ça aurait pu être juste rappeler les règles
				Pas des choses trop précises

Hypothèse 2 séquence 1 S → une affiche qui « suit »

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP □ données du problème Ni □ nécessité implicite Nt □ nécessité thématisée
443	S : d'accord ! alors pour conclure, je vais vous demander de ... Je vais vous redonner finalement ce que vous envisagez pour la prochaine fois que je viens de voir. Et au regard de tout ce qu'on a dit, de tout ce qu'on a vu, d'affiner ou de ... par rapport à... Par exemple Ludivine, la proposition que tu visais... bien entendu c'est pas parce qu'on parle de la proposition de Ludivine que vous n'avez pas le				

	droit d'intervenir. Au contraire ! au contraire ! La proposition que tu faisais c'était « parler en classe avec un support pour examiner des possibles, des possibilités. » tu ne nous dit rien de si c'est parler avant l'action ou après l'action. Tu ne nous dis rien de ton support.				
444	L : tu veux des précisions ?				
445	S : si tu en as plus, tu vois par rapport à ce que ... enfin... Justement si par rapport à la dernière fois où on s'était vues ça c'est affiné tout ça.				
446	L : Ben moi je les mets en situation . Là, On a commencé tu vois, je suis déjà à cinq / six séances où ils jouent, ils jouent, ils jouent pour au moins être sûre qu'on va comprendre un peu plus le jeu. Et après quand je veux les remettre en situation de langage, c'est là où je vais sortir... là je l'ai pas encore sorti le support. Je vais le sortir donc au bout de 5/6 séances où la je vais vraiment les interroger pour voir si toutes les séances qu'on a faites auparavant, si ils ont bien compris quel était le rôle du loup et quel était le rôle du cochon. Et c'est là que le support me sert. Maintenant, quand je le faisais, je faisais toujours en salle de motricité, et toujours à chaud un peu comme ... et je me suis aperçue que j'arrivais pas à capter l'attention de tout le monde, enfin. Donc là j'ai envie de le refaire, en m'isolant un peu en classe avec un tout petit groupe de 4/5 élèves sur des situations que j'aurais déjà observées avant. Tu vois ? Par exemple là j'en ai un... j'ai un élève systématiquement il fait une crise quand le loup lui prend son trésor. Ben tu vois je me dis avec ce support, essayer de l'amener à ce qu'il comprenne si le loup lui prend son trésor c'est qu'il va où il y a des loups. Tu vois ? Alors ça va peut-être pas marcher mais j'ai envie de le faire verbaliser.				
447	S : c'est-à-dire que ce que tu envisages, c'est de reproduire sur ton support une situation qui s'est produite. C'est ça ?				
448	L : un petit peu. Ouais.				
449	S : et d'essayer de voir comment est-ce qu'on aurait pu s'en sortir autrement. Tu vois				

	c'est précis. C'est beaucoup plus précis que ce que tu...				
450	L : C'est difficile quand tu le fais en jeu, tu te rends pas compte. Et puis au moment même, le petit il est tellement dans ses pleurs parce qu'il veut son trésor que de toute façon il est même pas apte à répondre. Donc je me dis « ben tu te souviens là, t'as pleuré plusieurs fois, à plusieurs séances. Bon ben comment on va pouvoir avec ce petit... » parce que c'est pas en refaisant le jeu parce qu'à ce moment- là je sais pas si il va repleurer vraiment. Tu vois ? Donc je vais pas pouvoir reparler de ça. Mais en revenant en classe avec 4/5 élèves , petite situation où je reprends alors... Mon plan parce que du coup j'en ai besoin je ne suis plus dans la salle de motricité, mes cochons, mes loups, et puis « ben tiens là, ce cochon-là, c'est untel aujourd'hui. Tu étais là, où étaient les loups ? » enfin j'ai envie de faire parler là-dessus et puis on essaie de trouver une solution pour qu'il arrête de pleurer.				
451	G : mais après cette affiche elle peut te suivre aussi ...		C : cette affiche elle peut te suivre aussi	Affiche→ référence quotidienne	
452	L : par contre elle me suit aussi après... au début quand tu rappelles la séance. « C'est notre jeu du loup et des cochons, vous vous rappelez on a des cochons ... »				
453	S : d'accord				
454	L : elle me suit mais là, j'ai envie d'en faire un ... Je sais pas j'ai jamais fait ! Mais j'ai envie d'en faire une vraie situation de langage en me disant que peut-être si il arrive à exprimer ou à montrer, enfin ... Mais peut-être qu'après quand je vais les remettre de nouveau en situation de motricité ça va changer quelque chose !				
455	C : et là y'a pas la frustration de perdre sur le coup. Là, il va pas... Il le perd pas son objet dans la classe.				
456	L : parce que là il est vraiment dans le jeu et tout ça...				
457	C : oui il est malheureux				
458	L : ben oui				
459	C : Donc il peut plus. A la limite, il peut même plus réfléchir. Il est tellement				

	malheureux, puis c'est un petit. C'est encore pire quoi !				
460	L : et à l'inverse l'autre qui a gagné. Celui qui gagne toujours il est tellement content d'avoir gagné, qu'il s'en fiche des stratégies !				
461	C : il regarde pas !				
462	L : je l'ai pris j'ai gagné j'ai gagné ! alors que peut-être en revenant à un autre moment...				
463	S : en fait c'est identifier un moment critique, le reproduire et envisager la manière dont on aurait pu s'en sortir autrement. Voilà c'est plutôt ça.				
464	L : je sais pas si je vais y arriver mais j'ai déjà... Je vois quels élèves je vais prendre				
465	C : y'a pas que moi !				
466	S : mais c'est précis par contre. On voit tu vois que c'est .. par rapport à ce que tu m'avais dit la dernière fois.				

Hypothèse 2 séquence 2 T → Non analysé (pas de prise de parole)

467	L : il va falloir que tu viennes vite ! On commencé 4 séances avant Noël ! Là on en a fait une, j'en suis à 5 et je veux pas que ça parte trop loin parce que le petit il continue à pleurer ! Il faut pas que ça dure, je sens qu'il faut faire quelque chose. Si tu filmes ce sera pas forcément en salle de motricité, tu vois ce que je veux dire ? Ce sera une situation de langage ou ce petit et les autres qui ont observé...				
468	S : Corinne alors toi tu m'avais dit « alterner des temps courts de langage et d'action pour essayer immédiatement ». Avec tout ce qu'on a vu, tout ce qu'on a dit, est-ce que tu peux être plus précise ou est-ce qu'il y a des choses qui ont bougé par rapport à la dernière fois qu'on s'était vues ?				
469	C : oui oui dans le sens où je me disais par exemple, dans mon jeu « libérer » dès qu'on a une idée qui est comprise, qui semble enfin voilà... Si ils voient ce qu'il faut faire, ce qu'explique le copain, si on a une idée on l'essaye sur un temps, par exemple une minute de jeu, voilà. On essaye pour pas se perdre dans la longueur de la partie et puis .. voilà ! et on revient on regarde si ça a marché. Et puis on en				

	<p>essaye une autre, stratégie. Si ça ne fonctionne pas on voit pourquoi ça fonctionne pas et on peut faire une autre proposition. Parce que je me rends compte à chaque fois qu'il y a beaucoup beaucoup de propositions, c'est difficile de couper la parole aux élèves, une proposition et on l'essaye. C'était vraiment ça parce que je suis bavarde, je parle, je parle, je parle... Et puis j'essaye d'écouter tout le monde pour essayer de faire parler le plus d'enfants possibles mais au bout du compte on se perd. On se noie dans les choses et ils savent pas ce qu'on peut essayer. Et si on doit essayer plein de choses, ils y arrivent pas ! Donc je vais cibler sur une action qu'on peut essayer et l'essayer tout de suite quoi !</p>				
470	<p>S: et du coup lâcher sur le «je donne la parole à tout le monde ».</p>				
471	<p>C : oui parce que voilà peut-être que en faisant l'action les autres vont comprendre. Et à la limite il faudrait presque filmer pour voir si c'est réussi mais euh... avec des observateurs qui voient effectivement si on n'y arrive ou pas en faisant ça.</p>				
472	<p>S : et puis ça pose la question de « c'est quoi l'enjeu finalement de ces moments en cours de séance d'EPS » ? C'est quoi le véritable enjeu des temps de langage ?</p>				
473	<p>C : ben c'est pour faire progresser donc ... Si on essaie pas tout de suite pour voir si ça marche, ça sert à rien.</p>				
474	<p>S : et si on s'attache finalement à donner la parole à tout le monde, l'enjeu il est pas donner la parole à tout le monde.</p>				
475	<p>C : le but du jeu c'est qu'on arrive à faire donc si en essayant... je me disais en essayant tout de suite la proposition on voit si elle fonctionne ou pas quoi ! Et puis une autre proposition parce que moi généralement je fais toujours des grandes parties, on parle, ils font une grande partie, ils ont proposé plein de choses du coup ils savent pas ce qu'ils doivent essayer parce que il y en a trop</p>				

	de choses. Donc en en essayant une, une par une quoi.				
--	---	--	--	--	--

Hypothèse 2 séquence 3 T → avant l'action

476	S : et toi Gladys, donc que je te redis c'est « dans la classe avec une affiche questionner sur commande faut faire ». Donc le « dans la classe » c'est précis, mais c'est dans la classe avant ou après l'action ? avec une affiche, mais avec une affiche ? On a vu hein des supports et il y en a des différents qui...comment est ce que... Ça c'est affiné ou...?				
477	G : moi je voyais vraiment une affiche précise et avec les gendarmes illustrés, les voleurs et c'est de la recherche de stratégie. Comment... Se centrer par exemple sur une séance sur que les voleurs. Comment ils font ? Ne pas chercher du tout les gendarmes. Ou alors prendre les gendarmes et ne pas s'intéresser aux voleurs.		C : une affiche précise C : c'est la recherche de stratégie	Recherche de stratégie, se centrer → La référence est l'enseignement Affiche, comment ils font → référence est quotidienne Gendarmes illustrés, voleurs → la référence est le fictionnel	
478	S : Et comment tu envisages le lien entre l'action et la réflexion sur l'action ?				
479	G : cette affiche elle nous suit et ben après on arrive en séance et on essaye une stratégie.		C : après on arrive en séance	Affiche → la référence est le quotidien Séance → la référence est l'enseignement Stratégie → la référence est les sports collectifs	
480	C : une des trajectoires sur l'a...				
481	G : on se rappelle comment on a pu ...		C : on se rappelle comment on a pu...	Se rappelle → la référence est le quotidien	
482	S : donc c'est-à-dire qu'on a imaginé ... Tu me dis si je comprends bien. On a imaginé...				
483	G : une façon de faire		Une façon de faire	Référence quotidienne	
484	S : une façon de faire avant avec l'affiche avec le schéma. Et on teste après				

Hypothèse 2 séquence 4 L→dans la classe

485	G : oui. En fait j'avais pensé à ça c'est un problème de locaux ici. Au gymnase c'est pas évident... Que ce soit dans le gymnase. Parce que déjà, les tableaux, l'affichage, et... pas pratique ! Donc j'avais pensé dans la classe parce que ils peuvent tous être assis, ils peuvent tous participer ensemble. Que faire une affiche, chercher les stratégies et avec une affiche dans le gymnase, c'est complexe.	Séance du 17 mars sera donc dans la classe afin de stabiliser les stratégies : comment faire si les voleurs sont dans une telle position.	C : au gymnase c'est pas évident G : vu qu'ils doivent tous participer ensemble F : en vertu de la nécessité de mobiliser tous les élèves en même temps G : vu qu'il faut chercher des stratégies F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies C : j'avais pensé dans la classe	C'est pas évident → modalisation appréciative négative J'avais pensé → prise en charge de l'hypothèse Participer → la référence est l'enseignement Affiche → la référence est le quotidien stratégies → La référence est les sports collectifs	Ni : nécessité de mobiliser tous les élèves en même temps
-----	--	---	---	--	---

Interprétation et schématisation de la séquence 4 de l'hypothèse 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		G : vu qu'ils doivent tous participer ensemble F : en vertu de la nécessité de mobiliser tous les élèves en même temps		Au gymnase, c'est pas évident j'avais pensé dans la classe

Hypothèse 2 séquence 5 T→avant

486	S : mais c'est surtout l'idée d'être, de chercher avant. L'affiche elle sert à ...				
487	G : chercher la stratégie avant, l'essayer et après il y a un autre moment : est-ce que ça va marcher ou pas ? Est-ce qu'on peut en trouver une autre ?	Chercher une stratégie oui mais aussi se rappeler des stratégies évoquées.	C : chercher la stratégie avant	Stratégie → sports collectifs Ça va marcher ? moment → référence quotidienne Evoquées → la référence est le quotidien	
488	S : d'accord				

489	G : c'est vraiment revenir à chaque fois sur les stratégies. On va en chercher une autre, on va essayer. C'est un peu entre les deux. On va chercher...				
-----	---	--	--	--	--

Synthèse des données construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2

	Hypothèse 1 bis	ETC 2	Hypothèse 2
	Données de nature épistémique		
	Données de nature psychologique		
D2		Les élèves ont une attention fugace	
D4	Les élèves assimilent la salle de sports à l'action H1b.S1.22 <i>ils s'intéressent plus à l'action qu'à l'explication</i> La référence est l'enseignement		
D5		Il est difficile de se projeter pour les petits	
D6		Les élèves ont une faible capacité à se remémorer	
	Données de nature didactique		
D3	Certains élèves ont des difficultés pour exprimer leur stratégie H1bS4.44 <i>ils savent pas toujours exprimer leurs stratégies</i> Les références sont l'enseignement et les sports collectifs H1bS4.52 <i>Ils savent ce qu'il faut faire mais ils savent pas l'exprimer</i> Les références sont le quotidien et l'enseignement H1bS4.52 <i>certains élèves n'ont pas besoin du langage pour progresser en EPS (commentaire distancié)</i> La référence est l'enseignement		
D7		Des résultats objectifs sont incontestables	

Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1bis-ETC2-H2

	Hypothèse 1 bis	ETC 2	Hypothèse 2
	Nécessités référées à une conception des sports collectifs		
	Nécessités référées à une conception de l'apprentissage		
N 1	Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (implicite) T1S5.30 <i>Pour reprendre quelque chose avec eux, c'est pas évident tête.</i> La référence est le quotidien		
N4		Nécessité d'agir pour apprendre (implicite)	
N6		Nécessité d'objectiver les prestations (implicite)	
	Nécessités référées à une conception de l'école maternelle		

N8		Nécessité de prendre en compte les possibilités cognitives des élèves (implicite)	
N9		Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)	
N10			Nécessité de mobiliser tous les élèves en même temps H2S4. 485 ils doivent tous <i>participer ensemble</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N5		Nécessité de centrer les mises en langage sur les besoins des élèves (implicite)	
N7		Nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons (implicite)	

Sort réservé aux choix concrets

	Hypothèse 1 bis	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 2
Support	Une affiche	Non Non discuté	Affiche de scores discuté	Oui, repères spatiaux Exploré et contesté	Une affiche
Activité de l'enseignant	Non renseigné	Prend la parole pour imposer une nouvelle contrainte Exploré	Questionne en réaction, reformule Non discuté	Attribue la parole à un défenseur qui a mené une action à son terme la semaine précédente discuté	Non renseigné
Lieu	Dans la classe	Dans la salle d'EPS Non discuté	Dans la salle d'EPS Non discuté	Dans le gymnase discuté	Dans la classe
Temps	Avant l'action	Entre deux parties Non discuté	Entre deux parties Non discuté	Juste avant l'action Exploré	Avant l'action
Objet des échanges	Comment il faut faire ?	La nécessité pour les défenseurs de sortir du camp discuté	la mise en relation du choix d'une trajectoire avec des informations prises sur le défenseur Non discuté	Choisir une trajectoire en fonction d'informations prises sur l'adversaire et interprétées Non discuté	Les stratégies

regroupement	Non précisé	Quelques défenseurs exploré	Demi-classe Non discuté	Toute la classe Non discuté	Toute la classe
--------------	-------------	-----------------------------	----------------------------	--------------------------------	-----------------

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo alternative 2 séquence 3 S → les résultats notés

	Entretien	Commentaire distancié	Opération de schématisation d'après les travaux de Grize	Rôles argumentatifs Proposant, opposant, tiers
302	S : elle reprend elle synthétise. Elle... Bon alors de quoi on cause ? Je pense qu'on est à peu près claires. On a fait le tour. Si on est sur la relation entre action et réflexion, entre deux parties. La question du support maintenant. Là on a un support, tout à l'heure on n'en avait pas. Alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie comme type de support ?		Support → mis en position de thèse	
303	G : c'est les résultats notés par un groupe d'observateurs. Noté par l'intermédiaire de l'enseignante mais ...		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui vise à caractériser le choix concret	Proposant
304	S : tu as raison son tableau, son support il ne contient que des résultats.			
305	C : oui c'est pas un support avec un terrain de jeu.			
306	S : voilà par rapport aux techniques qu'on a pu voir, c'est encore quelque chose de différent. Quelque chose qu'on n'a pas encore vu. Qu'est-ce que vous pensez de ce que vous avez vu ? et puis si on met en relation avec ce que vous ... Voilà qu'est-ce que vous en pensez ?			
307	G : ben c'est bien de noter. Moi je trouve que... Et puis là, ils peuvent pas contredire le fait que c'est cette petite qui ait le mieux réussi.		Ils peuvent pas contester → Configuration qui justifie l'effet d'objectivation des prestations qu' a le support sur les élèves	proposant
308	S : oui donc c'est le côté euh...comment dire ? imparable			
309	G : ça permet à la petite d'expliquer pourquoi elle réussit.		Ça permet d'expliquer pourquoi → Configuration qui justifie l'intérêt du support du point de vue langagier	proposant
310	C : moi quand je note, je note le global et pas par enfant. Et du coup là c'est beaucoup plus facile de s'appuyer sur ... Elle, elle en a cinq, d'autres en ont deux ou il y en a qui n'ont pas. Comme tu dis			

	c'est imparable, elle en a cinq il s'est bien passé quelque chose. Moi c'est vrai que quand je joue au jeu du loup, je globalise les briques de toute l'équipe. Et voilà on se pose la question « comment il faut faire ? » mais on ... Voilà y a pas un enfant donc...même s'il y a un enfant qui va dire « moi... » « Est-ce qu'il y en a un qui peut me dire comment il fait ? » Mais y a pas de support. On sait pas exactement combien il en a porté. Il peut le dire mais là... voilà . C'est comme ça, c'est compté ! C'est sûr que c'est ça ! Et du coup ça permet de l'isoler et de faire parler sur son jeu à elle, quoi.			
311	S : d'accord			
312	G : ça n'empêche pas que tout le monde puisse parler.		Opération d'actualisation qui présente l'objet support sous l'angle qualitatif → ça n'empêche pas	proposant
313	C : ah ben ça n'empêche pas.			
314	G : ils ne contestent pas le fait que c'est elle qui ait le mieux réussi puisque c'est écrit , c'est comme ça !		Puisque c'est écrit → opération d'actualisation de l'objet qui le présente sous un angle plus général Ils ne contestent pas → Configuration qui explique l'impact du support sur l'avancée de la mise en langage	proposant
315	S : y'a pas de « je suis pas d'accord ! ». Effectivement, c'est incontournable.			
316	C : c'est un constat c'est le score quoi.			
317	L : Et puis c'est même eux qui donnent les prénoms à chaque fois. Quand Maïly ... donc en plus ils ont été acteurs... Donc, ils vont pas en plus après dire « c'est pas vrai ! ».			
318	S : c'est eux qui comptent. Voilà elle, elle est secrétaire. Elle ne prend que... elle fait des bâtons et elle inscrit le chiffre qu'on lui donne. Bon , qu'est-ce que vous en pensez d' autre ? y'a des limites à ... ? Parce que là ce que vous me dites pour l'instant c'est plutôt...			
319	G : elle a pas noté pour être le meilleur , qui est le meilleur ? C'est pas ça ! C'est vraiment elle a réussi, pour qu'on puisse réussir aussi bien qu'elle, qu'est-ce qu'on peut faire ?		Orientation du discours sur la manière dont se construit le support et les intentions de l'enseignante	proposant
320	S : oui. D'ailleurs, c'est ce qu'elle dit à la fin « il va falloir qu'on observe comment elle fait. »			
321	G : donc c'est pas... Parce que la noter pour voir qui est le meilleur , c'est là la limite. Mais ici c'était		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui précise la	proposant

	pas du tout le cas. Elle a noté pour réussir comme Maïly.		fonction du support et l'éloigne de dérives possibles	
322	S : donc c'est vrai qu'elle évacue le côté champion des loups. C'est vraiment... bon d'accord. Y'aurait d'autres limites qu'on pourrait apporter à ça ou pas ?			
323	L : c'est vrai que pour les mettre en langage par exemple, tu peux faire l'inverse. tu prends les 5 plus mauvais, ceux qui ne sortent pas, ceux qui n'apportent rien. On compte. Ben pourquoi il n'arrive pas à mettre de briques ? Et ça peut aussi les faire progresser peut-être dans ce sens-là. Tu vois parce que là elle les a quand même... « c'est la plus grande ». Les enfants disent tous « elle court le plus vite ». Elle a quand même pris quelqu'un qui était... Je pense qu'elle savait en la choisissant qu'elle allait quand même rapporter des briques.			

Vidéo alternative 2 séquence 5 S → un tableau pour noter le nombre de briques

329	L : Donc ce support-là, il peut aider au langage. Je l'utilisais pas moi.			
330	C : C'est pour ça qu'on demande un tableau aussi pour noter. On n'en a pas dans la salle de jeux et c'est quand même bien pratique.			
331	S : après...alors je reviens parce que ça me paraît intéressant ce que tu disais en début d'entretien. Est-ce que tout le monde parle ? Par rapport à la prise de parole de tout le monde ? Qu'est-ce que tu en penses ? Alors là pour le coup ça m'intéresse là d'avoir qu'on agit.		Prise de parole → objet du discours	
332	L ; là j'ai ...j'ai l'impression quand même il y en a beaucoup qui participent peut-être pas tout le monde mais la plupart s'intéressent quand même parce que c'est en plus, c'est un camarade... Après est-ce que tout le monde était dedans ?			
333	G : Y' en avait un qui était pas trop dedans.		Opération d'actualisation qui détermine une présentation de l'objet sous un angle singulier	opposant
334	S : je ne pense pas.			
335	C : ça rassure !			
336	S : y a des galipettes oui effectivement.			
337	G : on arrive pas à tous les capter de toute façon mais ils avaient l'air intéressé .		Opération d'actualisation qui détermine une présentation de l'objet sous un angle plus général	proposant

338	S : ils avaient l'air plutôt dedans oui.			
339	G : Après la petite qui a bien exprimé, c'est sûr qu'elle a compris et à mon avis c'est bon !		Opération d'actualisation qui détermine une présentation de l'objet sous l'angle singulier de « la petite qui a bien exprimé	proposant
340	S : non seulement c'est elle qui ramène le plus de briques dans cette partie là et en plus elle est en mesure de l'expliquer que.	Ici, l'élève est capable de réussir en EPS mais aussi d'expliquer sa stratégie de réussite.	Opération d'actualisation de l'objet « prise de parole » sous un angle qualitatif	
341	L : donc elle, toute est acquis. Maintenant ceux qui ne parlent pas, si on les fait pas parler, est-ce qu'ils seront capables d'arriver au même résultat que cette petite ?			
342	S : et a contrario est-ce que tous les élèves qui sont capables d'apporter autant de briques vont être en mesure de l'expliquer aussi bien que Maïly ?			
343	C : ben non alors qu'ils peuvent expliquer le comportement d'un autre est pas être capables de dire ce qu'ils font eux. Des fois ils savent, ils font, ils font bien, ils se débrouillent et ils savent pas le dire quoi. Alors que des fois, celui qui observe est capable d'expliquer là elle est capable de le dire mais...			
344	S : est-ce que c'est le cas de tous les élèves ?			
345	L : non			
346	S : il y en a un qui peuvent effectivement être en mesure de réussir...			
347	C : mais faut quand même qu'il se passe quelque chose dans leur tête...			
348	L : cette année j'ai un double niveau petits/moyens. Donc je l'ai fait jouer quand même... je mélange y a certains petits, tu vois...j'ai...ils courent quoi ! Deux fois de suite ça a marché ... Il sont contents ils ont réussi. En fait il y a aucune stratégie ils courent, ils foncent, ils vont direct. Puis s'il y a un loup tant pis je me fais attraper. S'il y en a pas j'ai passé j'ai gagné ! Ils en sont que là. Sans comprendre vraiment l'enjeu. Après je me dis c'est peut-être le langage qui va m'aider à les amener...			
349	S : alors comment est-ce qu'elle le joue d'ailleurs ça ?			
350	L : le problème de ça c'est que si je note, ces enfants la de toute manière il m'en ramènent des briques et si ça se trouve dans les petits ils vont en ramener 3/4 . Ils vont même peut-être être très performants. Ils courent ils courent ils vont très vite. Donc ils vont plusieurs fois aller chercher leur brique. Ils peuvent en ramener			

	plusieurs sans vraiment comprendre le jeu tu vois ce que je veux dire ?			
351	S : oui, oui, oui			
352	L : y a pas de stratégie c'est je fonce sans regarder où sont les loups, sans regarder où est le meilleur chemin mais pourtant ils gagnent !		Stratégie → nouvel objet de discours	
353	G : dans ce cas-là il faudrait interroger les loups. Parce que si ils passent facilement c'est que les loups n'étaient pas ...		Configuration qui propose une solution pour mesurer l'impact des scores notés sur le support dans la mise en langage	proposant
354	S : ou alors il faut peut-être modifier le rapport numérique, mettre plus de loups.			
355	L : oui.			
356	S: là, ça marche moins			
357	L: oui, ils seront plus attrapés.			

Annexe 6 ETC Gladys

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations apprécatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
1	S : bon, alors, pour l'instant, c'est ta propre pratique qu'on va regarder un petit peu de près et que tu vas expliciter un petit peu plus. D'accord ? toujours autour des mêmes questions, hein ! qu'est-ce que tu mets... sur quoi tu t'appuies pour faire progresser les élèves, les tiens, en gendarmes et voleurs ?				

Tentative 2 séquence 1 → T : Pas directement après la séance

2	G : là, je me suis appuyée sur leur... leur pratique. Mais par la vidéo. Donc c'est un peu... y'a eu un temps ... un moment... c'était pas directement après la séance.		C : c'était pas directement après la séance	Pratique, séance → la référence est l'enseignement. Les interruptions signalent la difficulté à installer une position stable	
3	S : Combien de temps ?				
4	G : une semaine. Une petite semaine . on y est allé le jeudi et là c'était le lundi il me semble. Et... Et en plus les enfants qui étaient en train de regarder la pratique, c'était pas leur pratique. C'était celle d'autres camarades.		C une semaine une petite semaine C : les enfants qui étaient en train de regarder la pratique, c'était pas leur pratique	Enfants, camarade → du quotidien Pratique → la référence est l'enseignement	
5	S : c'était volontaire ?				
6	G : c'était volontaire		C : c'était volontaire		
7	S : ah ! Je veux bien que tu m'expliques ça. Ce choix-là.				
8	G : j'ai remarqué que quand on leur montre ce qu'ils ont fait, ils sont plus intéressés à comment eux ils font et pas... Ils regardent pas les autres. Ce que je voulais c'est qu'ils regardent les autres camarades. Pas seulement eux en train de jouer mais tout le monde. Parce qu'en général, quand je leur ai montré une séance avant, et ils étaient trop centrés sur leur pratique à eux. « C'est moi qui ai délivré, j'ai fait ça... » mais pas sur comment il a fait le camarade.		DP : ils regardent pas les autres C : je voulais qu'ils regardent leur camarade	Séance, pratique → référence didactique Ce qu'ils ont fait, les autres camarades → référence quotidien	DP : les élèves sont égocentrés
9	S : d'accord				

10	G : donc c'était volontaire. Je me suis appuyée là-dessus.				
----	--	--	--	--	--

tentative 2 séquence 2 → O : la stratégie des autres

11	S : Mais du coup, en quoi est-ce que c'est important, pour toi en tout cas, de plus regarder ce que font les autres, que ce que l'on fait soi ?				
12	G : ben c'est plus... C'est difficile pour les enfants de... De pas parler d'eux. Et je trouve que quand ils parlent d'eux, ils sont pas dans la stratégie comme on a fait. Ils sont plus « regardez-moi, j'ai fait ... j'ai bien réussi » mais pas pour expliquer comment ils ont fait. C'est difficile d'expliquer, je trouve, comment on a fait. Que de regarder comment un camarade ... « ah ben oui, lui il est passé par ici, il a contourné, il est allé délivrer » ? c'est plus facile pour moi, pour eux de voir.		D : c'est difficile pour les enfants de pas parler d'eux D : C'est difficile d'expliquer, je trouve comment on a fait G : vu que quand ils parlent d'eux ils sont pas dans la stratégie F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies C : c'est plus facile , pour moi, pour eux de voir	C'est difficile → modalisation appréciative négative qui renvoie au registre de l'efficacité C'est plus facile → modalisation appréciative positive qui renvoie au registre de l'efficacité Les enfants, un camarade, parler → référence du quotidien Stratégie, contourner → référence sports collectifs Expliquer → la référence est l'enseignement Délivrer → la référence est le fictionnel	DP : les élèves sont égocentrés Ni Nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies DP : mette en mot sa propre action est difficile
13	S : d'accord.				
14	G : j'ai l'impression.			Prise en charge de la solution avec une modalisation qui signale un degré de certitude moyen	
15	S : alors ça c'est quand même important parce que c'est un choix que tu fais et que tu explicites bien. Donc il y a la vidéo. Il y a longtemps après, il y a on ne se regarde pas soi. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 2 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
<p>C'est difficile pour les enfants de pas parler d'eux</p> <p>C'est difficile je trouve d'expliquer comment on a fait</p> <p>C'est plus facile pour moi, pour eux de voir</p>		<p>G : vu que quand ils parlent d'eux ils sont pas dans la stratégie</p> <p>F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies</p>		

Tentative 2 séquence 3 → S: l'affiche

16	<p>G : il y a aussi de passer de la vidéo a quelque chose de figé. L'affiche. Arriver à replacer la situation sur une affiche pour bien reprendre les marques. Parce que les vidéos ça passe mais ils ont du mal à tout remettre ensemble. Donc on a placé les voleurs en premier en jaune, donc ça permet de regarder. De passer de la vidéo à la feuille. placer à peu près quelques voleurs, et les gendarmes pour pouvoir voir comment ils ont fait. Pour placer le chemin, le parcours du... du gendarme ... du voleur pour délivrer les autres voleurs. ...</p>		<p>D : ils ont du mal à tout remettre ensemble</p> <p>D : il y a aussi de passer de la vidéo à quelque chose de figé</p> <p>C : ça permet de passer de la vidéo à la feuille</p> <p>G : vu qu'il faut placer le parcours du gendarme, du voleur pour délivrer les autres voleurs</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'agir en fonction de la trajectoire de l'adversaire</p>	<p>Quelque chose de figé, l'affiche, remettre ensemble, prendre ses marques, feuille, parcours → la référence est le quotidien</p> <p>Situation → référence de l'enseignement</p> <p>Gendarmes, voleurs, chemin, délivrer → référence fictionnelle</p> <p>Ça permet de regarder → modalisation appréciative positive</p>	<p>DP : Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile</p> <p>Ni : Nécessité d'agir en fonction de la trajectoire d'un adversaire</p>
----	---	--	---	--	---

Interprétation et schématisation de la séquence 3 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
il y a aussi de passer de la vidéo à quelque chose de figé ils ont du mal à tout remettre ensemble		G : vu qu'il faut placer le parcours du gendarme, du voleur pour délivrer les autres voleurs F : en vertu de la nécessité d'agir en fonction de la trajectoire de l'adversaire		ça permet de regarder, de passer de la vidéo à la feuille

Tentative 2 séquence 3 → O : respecter les règles ou chercher des solutions ?

17	S : d'accord, très bien. Et finalement, sur ce temps de langage, de quoi est-ce que vous parlez ? De quoi est-ce qu'on parle sur ce temps là ? Sur ce temps d'échange ?				
18	G : alors sur ce temps là, c'était Noa , comment il a fait pour délivrer ses camarades ? Donc on est sur la stratégie : comment il a fait ? Par où il est passé ?		C : donc on est sur la stratégie	Délivrer → la référence est le fictionnel Camarades, fait, passé → la référence est le quotidien Stratégie → la référence est les sports collectifs	
19	S : Est-ce que c'est vraiment là-dessus qu'on est ?				
20	G : Alors déjà on était plus à regarder où ils sont pour replacer sur la feuille. Au tout début.		C : on était plus à regarder où ils sont pour replacer sur la feuille	Regarder, feuille, replacer → la référence est le quotidien	
21	S : ah ! tu, tu... C'est pas tout à fait là-dessus. C'est pas tout à fait ce dont on parle. En fait Noa il n'a pas délivré en bout de chaîne.				
22	G : ah oui, voilà...				
23	S : tu te souviens ?				
24	G : ça y est !				
25	S : Alors, je veux bien que tu m'expliques de quoi on parle à ce moment-là.				
26	G : en fait des erreurs qu'on peut faire euh... Les enfants qui respectent pas les règles. Sans les vouloir. Des erreurs faites pendant le jeu. Donc Noa		D : on parle des erreurs qu'on peut faire	Les enfants → référence quotidien Les erreurs → référence	

	étaient passé par le camp des prisonniers.			enseignement Le camp des prisonnier→ référence fictionnel	
27	S : je crois que ... Non il a dû délivrer au milieu de la chaîne .				
28	G : au milieu de la chaîne ? Donc c'était pour permettre de voir, oui, les erreurs faites par les enfants.		C : c'était pour permettre de voir les erreurs faites par les enfants	Les enfants→ référence quotidien Les erreurs → référence enseignement Chaîne → la référence est le fictionnel	
29	S : d'accord. Et du coup...				
30	G : Pour pas les reproduire ! Pour pas les reproduire.		C : pour pas les reproduire	Reproduire→ référence enseignement	
31	S: alors, en quoi finalement ce que tu mets en place, en quoi est-ce que ça va permettre... alors y compris cet échange-là, autour de discuter des erreurs commises pour ne pas les reproduire. En quoi ça va permettre, à ton sens, de faire progresser tes élèves sur gendarmes et voleurs ?				
32	G : ben déjà de poser la situation. Il a fait une erreur il aurait pas dû faire ça. Comment il aurait pu faire autrement ? en posant sur la feuille.... Il aurait pu passer... De chercher d'autres solutions.		C : comment il aurait pu faire autrement ? C : comment il aurait pu faire autrement ? C : de chercher d'autres solutions	Situation, erreur, solution→ référence est l'enseignement Feuille → référence quotidien	

Tentative 2 séquence 4→ S : la vidéo, l'affiche, la feuille

33	S : d'autres solutions respectant les règles ? Et le fait de ne pas se regarder soi ? ça tu m'as expliqué. Le fait de ne pas parler directement après la séance ? ou sur les lieux ? En quoi est-ce que, à ton sens, ça permet... Pourquoi est-ce que tu as fait ce choix la finalement ?				
34	G : ben pour pouvoir se regarder. on peut faire marche arrière. Parce que la vidéo a cet avantage. On peut regarder plusieurs fois. On peut revoir ce qui allait pas. Prendre le temps de regarder.		C : on peut regarder plusieurs fois C : on peut revoir ce qui n'allait pas	Marche arrière, se regarder→ référence quotidien	

			C : prendre la temps de regarder		
35	S : d'accord				
36	G : Quand on est assis, y a toujours un groupe observateurs, euh, on n'a pas le temps de tout voir. Que là ça permet de voir un moment particulier.		C quand on est assis , il y a toujours un groupe observateurs C : ça permet de voir un moment particulier D : on n'a pas le temps de tout voir	Voir→ référence quotidien Observateurs → référence enseignement	DP : l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves
37	S : d'accord. Sur ce qu'on a vu là, ce qu'on a observé, que font les élèves ? les tiens ?				
38	G : euh ... Le groupe, il participe en donnant des réponses.		C : il participe en donnant des réponses	Participe, réponses→ référence quotidien	
39	S : oui. En donnant des réponses plutôt comment ? enfin quel genre de réponse ils donnent ?				
40	G : euh, ben ils répondent aux questions.		C : ils répondent aux questions	Répondent aux questions→ Participe, réponses→ référence quotidien	
41	S : oui, tu te souviens, tu as fait attention aux questions que tu posais ?				
42	G : C'est vrai que celui-là était pas pareil par ce que ma fiche correspondait pas. Je trouvais pas Romane alors j'ai improvisé. Et c'était vraiment observer... Je leur disais d'observer où est Noa ? Que fait Noa ? Est-ce que Noa devait ... Est-ce que Noa ? Comment a délivré ? Comment Noa a-t-il délivré ? Est-ce qu'il devait délivrer comme ceci ? des choses comme ça...		C : je leur disais d'observer où est Noa	C'est vrai → modalisation logique qui signale la distance que prend G avec la manière dont elle utilise l'action sur la situation vidéo au cours de l'extrait analysé Délivrer→ référence fictionnelle Celui-là→ le groupe J'ai improvisé→ référence quotidienne	
43	S : alors on va revenir un tout petit peu en arrière. Par exemple ce genre d'intervention là ?				
44	G : compter le nombre de voleurs		C : compter les voleurs	Compter le nombre→ référence de la	

				didactique des maths Voleurs → référence fictionnelle	
45	S : oui.				
46	G : et de placer les voleurs.		C : placer les voleurs	Voleurs → référence fictionnelle Placer → référence quotidienne	
47	S : d'accord. Donc voilà, ça ce sont des choses qu'ils font. Alors c'était du prévu ? du pas prévu ? compter le nombre ?				
48	G : compter, non. Moi c'était placer mais j'ai remarqué que dans l'action, y en avait de trop à placer, c'était compliqué. Donc j'ai dit on va placer ceux qu'on a vus.		C : y'en avait de trop à placer, c'était compliqué	Compter, dans l'action → la référence est l'enseignement Placer → La référence est le quotidien	
49	S : d'accord				
50	G : et de placer, oui, de mettre une vidéo avec une affiche. L'affiche j'avais peur qu'elle soit mal comprise. Qu'en remplaçant par petits groupes sur une feuille, qui représentait un peu l'affiche qu'on avait déjà travaillée avec, je pense que c'était plus facile.		C : l'affiche, j'avais peur que ce soit compliqué C : en remplaçant par petits groupes sur une feuille qui représentait un peu l'affiche, je pense que c'était plus facile	Affiche, feuille → la référence est le quotidien Groupes → la référence est l'enseignement J'avais peur → modalisation appréciative négative Plus facile → modalisation appréciative positive	
51	S : d'accord, c'est bien le lien ce qui s'est passé, les élèves en action, affiche. C'est ça que tu travailles ? C'est ça ?				

Tentative 2 séquence 5 → R : en plus petit groupe

52	G : ils avaient déjà manipulé la grande affiche en déplaçant XXX les gendarmes et voleurs. Et là, je voulais un peu reproduire sur une feuille mais en plus petit groupe par ce que quand on est en classe ben tout le monde ne participe pas. En plus petit groupe, pour arriver à voir si tout le monde avait compris comment ça fonctionnait.		D : quand on est en classe, tout le monde ne participe pas G : vu qu'il faut arriver à voir si tout le monde a compris comment ça fonctionnait F : en vertu de la nécessité de	Je voulais un peu reproduire → recours à la même expression réductrice mais avec une prise en charge de l'intention Comment ça fonctionnait → référence quotidien	DP : tous les élèves ne participent pas Ni : nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris
----	--	--	--	--	--

			<p>mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris</p> <p>C le voulais reproduire sur une feuille mais en plus petit groupe</p>		
53	S : et c'est quoi qui t'intéresse à ce moment-là ? Là, tu es en train de me dire, tout le monde ne participe pas quand on est en grand groupe...				
54	G : c'était essayé de faire participer tout le monde.		C : ce qui m'intéresse, c'est essayé de faire participer tout le monde	Participer tout le monde → référence quotidien	
55	S : ah ?				
56	G : c'était vraiment ça ! oui. C'est d'essayer de faire participer tout le monde.			C'était vraiment ça → modalisation logique qui signale l'importance qu'accorde Gladys à l'effet escompté dans la technique qu'elle met en oeuvre	
57	S : d'accord, c'était ça qui te... comment dire ? La motivation profonde elle était de cet ordre-là ? Faire participer tout le monde ?				
58	G : oui, c'est toujours... en général, j'essaie de faire participer tout le monde. Et c'est quelque chose qui me construit moi. J'aime que tout le monde participe.			J'aime que tout le monde participe → prise en charge appréciative positive de l'effet escompté La référence est le quotidien	
59	S : en quoi est-ce que c'est important pour les faire progresser en EPS ? Puisque c'est bien notre souci.				
60	G : ah ben quand ils parlent, on sait si ils ont compris. Quand ils disent rien ils ont peut-être compris mais on ne le sait pas. C'est vraiment euh... et le fait de la petite Adèle qui parle pas beaucoup mais qui sait faire les choses. Et j'essayais de la faire intervenir parce que elle sait faire les choses, elle sait les expliquer mais elle est très réservée. Et de la faire participer, j'espérais que ça fasse évoluer les autres. Faire comprendre sa stratégie à ceux		C : j'essayais de la faire intervenir parce que elle sait faire les choses, elle sait les expliquer mais elle est très réservée. Et de la faire participer, j'espérais que ça fasse évoluer les	<p>Faire les choses, parlent, évoluer → référence quotidien</p> <p>Intervenir, participer → la référence est l'enseignement</p> <p>Stratégie → la référence est les sports collectifs</p> <p>J'espérais → prise en charge de la</p>	Ni : nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris

	qui auraient le plus de mal à comprendre...		<p>autres. Faire comprendre sa stratégie à ceux qui auraient le plus de mal à comprendre...</p> <p>G vu quand ils parlent, on sait s'ils ont compris</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage rendre compte de ce qui a été compris</p> <p>C : de la faire participer, j'espérais que ça fasse évoluer les autres</p>	conclusion avec une modalisation qui signale le doute de Gladys	
61	S : d'accord, bon alors, ce qu'on va faire, comme on fait d'habitude ...				
62	G : voir d'autres....				

Interprétation et schématisation de la séquence 5 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
- quand on est en classe, tout le monde ne participe pas		<p>G : vu qu'il faut arriver à voir si tout le monde a compris comment ça fonctionnait</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui a été compris</p>		en petits groupes
				- ce qui m'intéresse, c'est essayé de faire participer tout le monde
-				-de la faire participer, j'espérais que ça fasse évoluer les autres

Vidéo alternative 1 séquence 1 → S : une affiche

63	S : voilà ! On va voir trois autres extraits de techniques différentes. Encore une fois des techniques différentes. Avec des choses qui se rapprochent un petit peu de ce que tu as fait, et puis des choses qui sont				
----	---	--	--	--	--

	complètement éloignées. Donc comme d'habitude, la personne est pas touchée... Enfin je veux dire, et l'enseignante. ... Tu vois je fais la différence entre la personne et l'enseignante. Et l'enseignante n'est pas présente. Donc voilà... on discute très tranquille ... Donc voilà une autre enseignante, je sais pas si tu la connais.			
64	G : apparemment non.			
65	S : non. Donc tu as vu là on est « jeu du loup », elle n'a que ses petits. Les tous petits ne sont pas là. Et on est à peu près à la séance quatre. Je crois, quelque chose comme ça. En début de séance, tu l'as noté. alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie cette enseignante, pour mettre ses élèves en langage pour qu'ils progressent dans le jeu du loup ?			
66	G : elle les met en action. Aller chercher un cochon pour euh... placer les cochons là où ils ont le droit d'aller. Mais sur une affiche.		C : elle les met en action mais sur une affiche	
67	S : alors vas-y explique moi ça !			
68	G : J'ai l'impression que d'abord ils vont chercher le cochon dans le lieu où ils font la séance.		C : ils vont chercher le cochon dans le lieu où ils font la séance.	
69	S : oui.			
70	G : il va chercher là où est le vrai endroit et après le replacer sur une affiche.		C : il va chercher là où est le vrai endroit et après le replacer sur une affiche.	
71	S : d'accord donc ça a lieu où ?			

Vidéo alternative 1 séquence 2 → L : dans la salle de motricité

72	G : Ça a lieu à l'endroit ... Dans la salle de motricité.		C : ça a lieu dans la salle de motricité	
73	S : d'accord, ça a lieu dans la salle de motricité. Tout à fait. Ça a lieu en début de séance. Les élèves, tu me dis, sont actifs. Quoi d'autre ? enfin les élèves sont actifs... c'est-à-dire qu'elle les amène à se déplacer.			

Vidéo alternative 1 séquence 3 → S : l'affiche

74	G : A se déplacer, oui. euh ... Ce qui est intéressant c'est qu'ils vont d'abord placer, surtout la deuxième fois, placer d'abord le cochon là où y a le droit d'aller concrètement, et après d'aller le placer sur l'affiche. Et on a vu que c'était pas facile pour eux parce que, à replacer ... c'est pas toujours évident de passer du concret à l'abstrait d'une feuille.		C : ils vont d'abord placer le cochon là où il y a le droit d'aller concrètement C : c'est intéressant D : c'est pas toujours évident de passer du concret à l'abstrait d'une feuille	DP : faire le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire
75	S d'accord. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie d'autre ?			
76	G : sur leur vécu. Et on l'a déjà fait puisque c'est la quatrième séance. Donc ...		D : elle s'appuie sur leur vécu	
77	S : est-ce que ça c'est ... Est-ce que ça c'est évident dans ce qu'on voit ?			

Vidéo alternative 1 séquence 4 → O : où on a le droit d'être

78	G : non. Pas plus que ça mais on sent qu'ils ont déjà fait parce qu'ils savent répondre mais c'est pas rappelé. Elle a pas rappelé la séance. Elle a pas dit « souvenez-vous » ou quoique ce soit.		C : elle a pas rappelé la séance	
79	S : d'accord.			
80	G : Pour eux, c'est évident j'ai l'impression.		C : pour eux c'est évident	
81	S : d'accord, d'accord. Donc c'est-à-dire que les élèves, si je te demande qu'est-ce qu'ils font ? donc ils sont actifs. Qu'est-ce que tu peux me dire encore de l'activité des élèves ? Qu'est-ce qu'ils font ?			
82	G : y'en a 2 qui agissent. Y'en a une qui baille mais ça peut arriver à tout le monde !		D : y'en a 2 qui agissent, une qui baille	
83	S : Est-ce qu'ils sont au courant de ce dont on parle ?			
84	G : ah oui. On sent qu'ils sont au courant, qu'ils savent de quoi on parle et de ce qu'on a le droit de faire ou le droit d'être ... a le droit d'être le cochon... Et ce que les cochons doivent faire parce que « a cherché des briques ».		C : on sent qu'ils sont au courant, qu'ils savent de quoi on parle et de ce qu'on a le droit de faire ou le droit d'être	
85	S : oui. Est-ce qu'il y a des hésitations ? par exemple			
86	G : oui y'a des erreurs y'a des hésitations. Qui est tout de suite corrigé par l'autre camarade.		C : y'a des erreurs, des hésitations tout de suite corrigées par un camarade	
87	S : D'accord, donc il y a des temps d'échange. Là sur... d'accord. Et de quoi est-ce qu'on parle précisément sur ce temps d'échange-là ?			
88	G : au début c'est vraiment là où a pas le droit d'être le cochon. Donc y'a sûrement des endroits où le cochon a pas le droit d'être.		C : au début c'est vraiment là où a pas le droit d'être le cochon	
89	S : C'est quoi les endroits où il a pas le droit d'aller ? On peut bien les imaginer.			
90	G : ben A l'extérieur du terrain .		C : à l'extérieur du terrain	
91	S : Voilà, les limites du terrain.			
92	G : puis le cochon sinon il a le droit d'aller partout. C'est vraiment les limites du terrain.		D : le cochon sinon a le droit d'aller partout	
93	S : oui			
94	G : ça revient un peu à ce que j'ai fait : on a pas le droit de ... sur ce qu'on a le droit et pas le droit de faire...		C : ça revient un peu à ce que j'ai fait	
95	S : oui tout à fait			
96	G : le droit ou pas le droit d'aller te.		C : le droit ou pas le droit d'aller	
97	S : oui ça c'est vrai que c'est un point commun entre les deux situations. La tienne et la sienne. C'est-à-dire que on est bien sur les règles du jeu. Ce qu'on a le droit de faire, ce qu'on n'a pas le droit de faire. Ouais. Est-ce qu'on parle d'autre chose ?			
98	G : on parle des briques mais là j'ai pas trop compris. Donc à un moment, on parle du loup et des briques.		C : à un moment on parle du loup et des briques	
99	S : Tu veux qu'on réécoute ?			
100	G : je veux bien oui.			
101	S : voilà donc de quoi est-ce qu'on parle ?			

102	G : Le rôle de chacun . Le rôle des cochons et le rôle des loups.		C : le rôle de chacun	
103	S : d'accord. On a déjà identifié tout à l'heure un point commun avec ce que toi tu fais. Est-ce qu'il y en a d'autres ? Est-ce que tu vois d'autres. Comment entre eux ce que tu fais et ce que Sylvie fait ?			

Vidéo alternative 1 séquence 5 → S : le support

104	G : y a aussi passer du concret à l'abstrait de la feuille. Ce qui est pas évident. Des petits, même des grands c'est pas évident. Ça c'est un point commun.		D: passer du concret à l'abstrait, c'est pas évident	DP faire le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire
105	S : oui je suis d'accord. Et les différences alors ?			

Vidéo alternative 1 séquence 6 → L : le lieu de la mise en action

106	G : le lieu qui est ici pour mettre en action ce qu'ils viennent de voir alors que nous il fallait attendre la séance 2 jours après pour remettre... même si j'ai apporté les feuilles, y'a un laps de temps.		C : le lieu est ici pour mettre en action ce qu'ils viennent de voir	
107	S : d'accord donc ça c'est une différence.			

Vidéo alternative 1 séquence 7 → R : ils sont plus nombreux

108	G : le groupe. Ils sont plus nombreux . Moi c'était un petit groupe donc après on a ... avant de refaire la séance on a remis , on a présenté aux camarades mais bon, ils étaient pas là quand on a vu la vidéo.		C : ils sont plus nombreux	
109	S : oui. Moi j'en vois une autre différence.			
110	G : là comme ça... le rôle de chacun ?			
111	S : j'en vois 2 encore des différences ! elle est avant l'action ou après l'action ?			

Vidéo alternative 1 séquence 8 → T : c'est avant

112	G : avant, oui, c'est ce que je disais, avant . Comme ça ils vont pouvoir remettre après...		C : c'est avant	
113	S : alors tu me disais par rapport au lieu.			
114	G : oui mais aussi...			
115	S : bon alors y'a ça aussi ! et toi ? tu étais avant ou après ?			
116	G : après et avant . Parce que ... voilà		C : après et avant	
117	S : c'est vrai, c'est vrai. Alors l'autre petite nuance que je vois moi, c'est que elle elle est... c'est quoi ? y'a quand même une différence. Elle elle est juste avant et toi tu es longtemps avant ou longtemps après.			
118	G : oui.			
119	S : c'est quand même une différence notable. Voilà. Maintenant, qu'est-ce que tu penses de de ce que l'on vient de voir ? de ce que fait Sylvie ? avec tout ce qu'on a noté. Y 'a quand même quelque chose sur lequel tu ne m'as pas parlé, c'est la question du support. Tu l'as pas évoqué du tout ça.			

Vidéo alternative 1 séquence 9 → S : l'affiche

120	G : l'affiche		C : l'affiche	
121	S : oui mais sauf que tu m'as pas parlé spécialement de ce support.			
122	G : parce qu'il correspond à ce que j'ai l'habitude de voir je sais pas...		C : il correspond à ce que j'ai l'habitude de voir	
123	S : hmmm d'accord.			
124	G : quelque chose pour moi de familier.		C : quelque chose pour moi de familier	
125	S : ah oui d'accord donc très bien			
126	G : ça m'a pas ...			
127	S : ouais c'est sûr. Y'a quand même quelque chose. Comment est-ce qu'elle l'utilise ? elle l'utilise d'une manière qui est pas ... qu'on n'a pas trop vu encore.			
128	G : elle peut se déplacer. Les cochons se déplacent. C'est pas figé, c'est pas un support figé.		C : c'est pas un support figé	
129	S : comment est-ce qu'elle l'oriente ?			
130	G : Par terre		C : il est par terre	
131	S : hmm. Pourquoi est-ce qu'elle l'oriente par terre ?			
132	G : pour qu'il soit visible de tous les enfants.		C : il est visible par les enfants	
133	S : seulement ?			
134	G : pour aussi qu'il soit sur la même euh... surface. Au même niveau que le jeu		C : il est au même niveau que le jeu	
135	S : c'est-à-dire ? quand tu dis sur le même niveau, ça veut dire quoi ?			
136	G : ils sont dans la salle, donc elle a placé son support de la même façon, même orientation que ce qui va se faire après.		C : Elle a placé son support de la même façon, même orientation que ce qui va se faire après	
137	S : oui, voilà, ils sont sur le même plan. Oui voilà, un plan horizontal			
138	G : sur le même plan, je cherchais.		C : sur le même plan	
139	S : ça c'est quand même quelque chose qu'on voit pas tout le temps.			
140	G : c'est très important je pense avec les petites sections.		C : c'est très important	
141	S : voilà, bon. Donc ça c'est quand même quelque chose qui est euh... comment dirais-je ? particulier. Singulier dans la technique qu'elle met en œuvre. Alors moi ce que je voudrais que tu me dises maintenant, c'est, ce que tu penses, pour faire progresser les élèves, de tout ce qu'elle met en place, de tout ce qu'elle met en œuvre, de la technique, avec tu vois toutes les petites ficelles qu'on a un petit peu décortiquées. Qu'est-ce que tu penses de tout ça ?			
142	G : je pense que déjà, le fait du déplacement, passer du concret de la salle à XXX peut prendre... on peut prendre conscience de l'espace. C'est plutôt pas mal. Parce que passer... ils vont chercher le cochon, ils vont le placer dans la salle. Et le replacer sur la feuille. Ils se rendent compte mieux de ce qui se passe sur la feuille.		G : vu qu'on peut prendre conscience de l'espace F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités	Ni : Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace

			des élèves en matière d'espace C : c'est plutôt pas mal C : ils se rendent mieux compte de ce qui se passe sur la feuille	
143	S : oui... je pense que ce serait intéressant que tu essaies de l'expliquer un petit peu plus. Mais je sens que je perçois un peu			
144	G : parce que c'est pas facile. La feuille elle est petite. Si on se déplace, oui ça le fait ! Mais en fait c'est de prendre conscience de l'espace. L'espace il est là dans la pièce et ça représente la même chose que la feuille. Donc un peu... c'est un peu ... se placer dans l'espace. S'orienter dans l'espace.		DP : c'est plus facile G : vu que si on se déplace, ça le fait ! mais en fait c'est de prendre conscience de l'espace. L'espace, il est dans la pièce et ça représente la même chose que la feuille F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace.	Ni : Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace
145	S : oui, y'a des histoires d'orientation, y'a des histoires d'échelle aussi..			
146	G : oui. L'échelle, voilà...		D : oui l'échelle	
147	S : oui, oui.			
148	G : et c'est pas évident pour des petites sections de se dire « bon ben voilà... moi, je suis... le cochon il est là sur la feuille mais ça veut dire que moi je suis à peu près dans le coin de ... donc c'est intéressant parce que, pour pouvoir se représenter, je suis là sur la feuille, faut que j'aïlle ici sur la feuille, ça veut dire que je suis dans le coin de la salle, faut que j'aïlle de l'autre coin de la salle.		D : c'est pas évident pour de petites sections de se dire « bon ben voilà, je suis ... le cochon il est là sur la feuille mais ça veut dire que je suis à peu près dans le coin G : vu que, pour pouvoir se représenter, je suis là sur la feuille, faut que j'aïlle ici sur la feuille, ça veut dire que je suis dans le coin de la salle, faut que j'aïlle de l'autre coin de la salle F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace C : donc c'est intéressant	DP : faire le lien entre le réel et le représenté est difficile ... » Ni : Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace
149	S : oui, d'accord. Euh... qu'est-ce que tu perçois d'autre ? qu'est-ce que ça t'évoque encore ? qu'est-ce que tu en penses ?			
150	G : ben l'histoire de plan c'est plutôt bien. C'est vrai que ce que je fais remarquer souvent avec les élèves, quand je suis au tableau, c'est pas la même chose que quand on est sur une table. Donc en sport c'est pareil. Et c'est plus facile pour eux de percevoir où ils sont ...		C : l'histoire de plan, c'est plutôt bien C : c'est plus facile pour eux de percevoir où ils sont	

151	S : c'est une difficulté ça pour les élèves de passer d'un plan horizontal à un plan vertical ?			
152	G : oui, je pense oui. Parce que moi qui les fais intervenir sur le tableau et après ils travaillent sur table, je trouve que c'est pas... ça parait pas au départ mais c'est pas évident.		DP : ça parait pas au départ mais c'est pas évident	DP : faire le lien entre le réel et le représenté est difficile

Interprétation et schématisation de la séquence 9 de la vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				- il correspond à ce que j'ai l'habitude de voir
				- quelque chose pour moi de familier
				- c'est pas un support figé
				Il est par terre
				- il est visible par les enfants
				- il est au même niveau que le jeu
				Elle a placé son support de la même façon, même orientation que ce qui va se faire après
				- sur le même plan
				-c'est très important
				-c'est plutôt pas mal - ils se rendent mieux compte de ce qui se passe sur la feuille
			G : vu qu'on peut prendre conscience de l'espace F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace	
-				-c'est plus facile la feuille, elle est petite
-				oui l'échelle
- c'est pas évident pour de petites sections de se dire « bon ben voilà, je suis ... le cochon il est là sur la feuille mais ça veut dire que je suis à peu près dans le coin				- donc c'est intéressant
				-l'histoire de plan, c'est plutôt bien - c'est plus facile pour eux de percevoir où ils sont
ça parait pas au départ mais c'est pas évident				-

Vidéo alternative 1 séquence 10 →O : les limites du terrain

153	S : c'est sûr. Qu'est-ce que... l'objet dont on parle, ça on peut en discuter quand même. Cette... ce respect des règles, le rôle de chacun, les lieux, les limites du terrain. Qu'est-ce que tu en penses ?			
154	G : ben je pense que si elle l'a fait revenir sur ce point-là, c'est qu'il y a eu un souci sûrement la séance d'avant. Peut-être que certains sortaient du terrain, étaient hors des limites.		C : je pense que si elle l'a fait revenir sur ce point-là, c'est qu'il y a eu un souci sûrement la séance d'avant	
155	S : ouais			
156	G : donc revenir sur la règle c'était pour pallier à ce problème		C : revenir sur la règle, c'est pour pallier à ce problème	
157	S : ouais. Faut absolument pallier ce problème-là ? trouver un moyen de pallier ce problème ?			
158	G : et ben, si un cochon sort du terrain, il se fait pas prendre sa brique, donc le jeu n'est pas possible.		C : si un cochon sort du terrain, il se fait prendre sa brique, donc le jeu n'est pas possible	
159	S : d'accord. Et a contrario, est-ce que tu peux pointer éventuellement des limites à la technique que cette enseignante-là met en œuvre pour faire progresser ses élèves?			
160	G : ceux qui ont participé c'est ceux qui ont l'air de savoir. Et ça c'est difficile pour tout le monde mais c'est ceux qui savent qui ont participé. C'est l'impression que ça m'a donné.		C : ceux qui ont participé, c'est ceux qui ont l'air de savoir	
161	S : ouais			

Vidéo alternative 1 séquence 11 →A : elle a essayé de faire participer le petit Pablo

162	G : elle a essayé de faire participer le petit Pablo mais qui restait un peu ... qui a appliqué mais est-ce que vraiment il était d'accord ? je sais pas.		C : elle a essayé de faire participer le petit Pablo	
163	S : d'accord, ouais. C'est ça finalement que tu pointes ? c'est que ...			
164	G : ben on fait parler ceux qui savent et on arrive pas à faire parler ceux qu'on a envie pour qu'ils puissent évoluer ceux-là.		C : on fait parler ceux qui savent	
165	S : et à quoi est-ce que tu attribues cela ?			
166	G : ben souvent ceux qui ne savent pas n'ont pas envie de parler. Déjà.		D : souvent ceux qui ne savent pas n'ont pas envie de parler	DP tous les élèves ne participent pas
167	S : ouais.			
168	G : et puis c'est difficile d'expliquer quelque chose qu'on ne sait pas faire.		D : c'est difficile d'expliquer quelque chose qu'on ne sait pas faire	DP il est difficile de se projeter pour les petits

Vidéo alternative 2 séquence 1 →O : le résultat

169	S : d'accord, donc y'a 2 choses : y'a la manière éventuellement dont elle attribue la parole et puis le fait que peut-être les élèves savent pas. Alors je te propose maintenant de voir un autre extrait. ... J'adore la conclusion ! alors, quelque chose de			
-----	--	--	--	--

	complètement différent une fois de plus ! Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ?			
170	G : sur le résultat. Sur le nombre, je sais pas ici c'était des moutons et des loups ?		C : elle s'appuie sur le résultat	
171	S : sans doute.			
172	G : XXX attraper des choses donc sur le résultat du nombre de briques attrapées. Y'en avait 7. Et pourquoi eux ils ont gagné ?		C : pourquoi ils ont gagné ?	
173	S : c'est-à-dire que comment est-ce qu'elle obtient ses résultats ? comment est-ce qu'ils sont consignés ?			
174	G : ben c'est noté sur une feuille semble-t-il. Sûrement ils ont noté et donc c'est entre 2 parties donc ils viennent de... c'est quelque chose qui vient de se faire. Qui a été noté et pourquoi ils ont réussi. Au départ, c'est parti sur les chaussures !		C : c'est noté sur une feuille C : c'est entre deux parties C : c'est parti sur les chaussures	
175	S : oui.			
176	G : y'a un petit garçon qui est très bien là. Les africains ils ont pas de chaussures et ils courent très vite. C'est très intéressant par rapport à ce que nous on fait tout de suite.		C : y'a un petit garçon qui est très bien là C : c'est très intéressant	
177	S : bon. Alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie encore ?			
178	G : alors sur leur pratique qu'ils viennent de faire. Au départ, elle leur a fait remarquer que les moutons ne voulaient pas sortir. Et pourquoi ? et les loups ont dit « ben oui parce que nous on voulait ... »		C : elle leur a fait remarquer que les moutons ne voulaient pas sortir	
179	S : alors ce ne sont pas des loups, là on n'a que des moutons.			
180	G : j'avais l'impression ... parce qu'ils pouvaient pas sortir...		C : ils pouvaient pas sortir	
181	S : oui . Les garçons. Tu as entendu ce qu'il dit ? Y'a pas de trou.			
182	G : y'a pas de trou. Et la petite fille Lisa trouvait des petits trous pour sortir.		C : la petite fille, Lisa, trouvait des petits trous pour sortir	
183	S : d'accord. Donc elle s'appuie sur quoi si on essaie de... ?			
184	G : sur leurs stratégies qu'ils viennent de faire. Comment ils ont fait ?		C : comment ils ont fait	

Vidéo alternative 2 séquence 2 →L : sur le lieu de l'action

185	S : oui d'accord. Est- ce que... On a parlé des lieux. Est-ce qu'elle est toujours sur le lieu ou pas ?			
186	G : pour moi, elle est toujours sur le lieu.		C : sur le lieu	
187	S : oui			

Vidéo alternative 2 séquence 3 →T : entre deux parties

188	G : Parce que c'est entre deux parties.		C : c'est entre deux parties	
189	S : mais avec la différence dont je viens de te parler. Y 'a quand même quelque chose qui est très originale dans ce qu'on vient de voir aussi.			
190	G : elle est à l'écart		C : elle est à l'écart	
191	S : elle est à l'écart. Pourquoi est-ce qu'elle est à l'écart ? je t'ai donné un élément de			

	réponse tout à l'heure. Parce qu'elle ne parle qu'avec les...			
--	---	--	--	--

Vidéo alternative 2 séquence 4 →R : elle ne parle qu'avec les moutons

192	G : oui pas être avec les loups. Elle ne parle qu'avec les moutons.		C : elle ne parle qu'avec les moutons	
193	S : elle ne parle qu'avec les moutons. Ça fait penser à ce qu'on avait vu à Picauville où elle avait parlé juste avec les petits..			
194	S : là elle parle avec les défenseurs			
195	G : voilà.			
196	S : voilà. Là elle parle avec les attaquants. d'accord ? Très bien euh ... et de quoi est-ce qu'on parle ?			
197	G : ben comment faire pour avoir des points ? comment faire pour attraper des briques ? Et Lisa elle trouve les petits trous donc ..		C : comment faire pour avoir des points ? comment faire pour attraper des briques	
198	S : alors elle trouve les petits trous mais est-ce que ça s'arrête à il faut trouver les petits trous ? Est-ce que ça s'arrête à ça ce dont on parle ?			
199	G : non, non, non. Comment faire ?		C : comment faire ?	
200	S : oui, alors essaie de te souvenir. Je te repasserais si tu as besoin mais qu'est-ce qui se passe à partir du moment où Lisa elle parle des petits trous ?			

Vidéo alternative 2 séquence 5 →A: elle explicite un peu ce qui a été dit

201	G : oui voilà, si y en a un qui se met en danger, les autres peuvent sortir. Donc elle fait remarquer que si y'en a un qui essaie de trouver les petits trous et ben les loups suivent ce mouton et les autres peuvent sortir. Donc elle les amène à voir comment on peut décoincer une situation problème ?		C : elle les amène à voir comment on peut décoincer une situation problème	
202	S : hmm et qui est-ce qui prend en charge euh... cet énoncé-là ? L'énoncé de « Lisa elle sort, il se passe ça... »			
203	G : c'est vraiment les enfants qui amènent ... J'ai l'impression moi que c'est vraiment les enfants qui amènent la conversation. Parce que c'est venu, Lisa « j'ai trouvé des petits trous », l'autre petit garçon « on pouvait pas passer parce qu'ils nous empêchaient. » Lisa a trouvé les petits trous, elle dit « ben... » et le petit garçon dit « ben oui comme ça, Lisa... ils ont suivi Lisa et on a pu sortir ».		C : C'est vraiment les enfants qui amènent la conversation	
204	S : ouais			
205	G : elle fait juste... redire les choses pour que les autres le comprennent bien.		C : elle fait juste redire les choses pour que les autres comprennent bien	
206	S : ah ! ça m'intéresse ce que tu es en train de dire. Qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse, là ?			
207	G : elle explicite un peu ce qui a été dit.		C : elle explicite un peu ce qui a été dit	
208	S oui.			
209	G : pour que ceux qui ne participent pas puissent comprendre ce qui a été dit.		G : vu qu'il faut que ceux qui ne participent	Ni : nécessité de tenir compte des possibilités

			pas puissent comprendre ce qui a été dit F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités d'expression des élèves	d'expression des élèves
210	S : d'accord. Alors que font les élèves ? là si on regarde un petit peu ce qu'ils font.			
211	G : alors y'en a 2 qui participent bien mais y'en a certains qui ont l'air absent. Peut-être parce qu'ils ont... dans le jeu ils étaient pas trop mot... ils étaient pas trop actifs. Ils savaient pas comment faire.		C: y'en a 2 qui participent bien mais y'en a certains qui ont l'air absent	
212	S : alors n'oublie pas qu'on a aussi des observateurs.			
213	G : oui, d'accord			
214	S : tu vois ? ce sont ceux qui ont donné les résultats.			
215	G : oui, ils participent bien moi je trouve.		C : ils participent bien, je trouve	

Interprétation et schématisation de la séquence 5 de la vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				elle les amène à voir comment on peut décoincer une situation problème
				- C'est vraiment les enfants qui amènent la conversation
				C'est elle qui explicite un peu ce qui a été dit
		G : vu qu'il faut que ceux qui ne participent pas puissent comprendre ce qui a été dit F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités d'expression des élèves		
				y'en a 2 qui participent bien mais y'en a certains qui ont l'air absent
				Ils participent bien je trouve

Vidéo alternative 2 séquence 6 → S: le support des résultats

216	S : oui. Est-ce qu'il y a un support ou pas ?			
217	G : non. Non. Y'a eu le support des résultats. Mais y'a pas de support... d'affiche, de schéma, de ...		C : il y a le support des résultats	

218	S : voilà, là le support, du coup est-ce qu'il est collectif? est-ce qu'il est individuel? est-ce qu'il est différent de ce qu'on a rencontré jusqu'à présent?			
219	G : le support il sert juste à noter les résultats. Il est pas collectif. Il va leur servir juste pour cette partie-là et après il est mis de côté.		C : l sert juste à noter. C : il est pas collectif C : il va leur servir juste pour cette partie-là et après il est mis de côté	
220	S : d'accord. Qu'est-ce qui serait pareil? qu'est-ce qui serait différent?			

Vidéo alternative 2 séquence 7→R : un petit groupe de moutons

221	G : le petit groupe, ça c'est pareil que ... c'est un petit groupe, c'est pas l'ensemble de la classe.		C : c'est un petit groupe, c'est pas l'ensemble de la classe	
222	S : alors c'est un petit groupe et en plus c'est un petit groupe ...			
223	G : c'est un petit groupe de moutons pas de loups. Ça c'est...		C : c'est un petit groupe de moutons, pas de loups	
224	S : c'est un petit groupe dans un rôle particulier. Donc ça veut dire que c'est pareil ou c'est différent de ce qu'on a vu auparavant?			
225	G : c'est différent.			
226	S : complètement. Complètement. Qu'est-ce qui serait pareil? on va continuer à jouer à ce petit-jeu là.			

Vidéo alternative 2 séquence 8→O : la recherche de solutions

227	G : donc le groupe restreint. La recherche de solutions. On cherche une façon de passer, on cherche une façon de ...		C : la recherche de solutions, on cherche une façon de passer	
228	S : est-ce que c'est ce qu'on a vu auparavant?			
229	G : non, on cherchait les erreurs.		C : on cherchait les erreurs	
230	S : les erreurs par rapport à quoi?			
231	G : par rapport à une situation, par rapport au jeu.		C : les erreurs par rapport à une situation, par rapport au jeu	
232	S : par rapport à la règle.			
233	G : par rapport à la règle.		C : par rapport à la règle	
234	S : voilà. Là c'est différent hein quand même, l'objet dont on parle est complètement différent.			
235	G : c'est comment passer? la stratégie!		C : c'est « comment passer? » la stratégie	
236	S : alors c'est comment passer et pas seulement...			
237	G : c'est chercher une façon de débloquent une situation problème. Parce que le problème, ils étaient tous devant on pouvait pas sortir. Comment on peut décoincer la situation pour jouer? Que avant on était plutôt sur une recherche ... pallier à un problème de règles, d'organisation. Pour jouer sans... que le jeu se passe bien.		C : c'est chercher une façon de débloquent une situation problème C : ils étaient tous devant, on pouvait pas sortir	

238	S : et finalement la stratégie qui est évoquée, qu'est-ce que tu pourrais en dire ? On pourrait en parler de ça.			
239	G : c'est... je trouve que c'est une bonne stratégie. Parce que c'est sacrifier peut-être un camarade mais ça permet de débloquer la situation.		C : je trouve que c'est une bonne stratégie C sacrifier peut-être un camarade G : vu que ça permet de débloquer la situation F : en vertu de la nécessité de créer de la certitude pour ses partenaires	Ni : nécessité de créer de la certitude pour ses partenaires
240	S : est-ce que à ton avis...			
241	G : mais elle se sent pas sacrifiée !		C : elle se sent pas sacrifiée	
242	S : c'est ça que j'étais en train de te dire, voilà ! elle se sent pas sacrifiée. Pas du tout. Qu'est-ce qu'elle dit d'ailleurs ?			
243	G : que elle elle trouve bien les petits trous.		C : elle trouve bien les petits trous	
244	S : premièrement qu'elle trouve les petits trous mais tu as entendu comment elle conclut ?			
245	G : oui, je sais plus la phrase mais oui, oui.			
246	S : « moi je suis maline »			
247	G : voilà. Elle elle est...			
248	S : donc il est pas du tout question de se sacrifier ! du tout ! D'ailleurs est-ce que c'est vraiment du sacrifice, enfin...			
249	G : non elle elle joue parce que elle elle veut jouer donc elle veut pouvoir gagner et c'est sa façon de jouer.		C : elle, elle veut pouvoir gagner et c'est sa façon de jouer	
250	S : elle ce qui l'intéresse c'est de ne pas se faire attraper.			
251	G : oui.			
252	S : c'est pas de sauver les copains. Non non			
253	G : ce qui entraîne de sauver les copains. Mais...		C : ce qui entraîne de sauver les copains	
254	S : mais voilà l'idée a priori, c'était sûrement pas celle-là. Qu'est-ce que tu en penses alors de ce que l'on vient de voir ? avec justement toutes les nuances qu'on vient de ... tu vois			

Interprétation et schématisation de la séquence 8 de la vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
-				la recherche de solution
-				- c'est « comment passer ? » la stratégie
				c'est chercher une façon de débloquer une situation problème
		G : vu que c'est sacrifier peut-être un camarade mais ça permet de débloquer la situation F : en vertu de la nécessité de créer de la certitude chez ses partenaires		je trouve que c'est une bonne stratégie
				elle se sent pas sacrifiée
				elle trouve bien les petits trous
				elle, elle veut pouvoir gagner et c'est sa façon de jouer
				C'est ce qui entraîne de sauver les copains

Vidéo alternative 2 séquence 9 → T : entre 2 parties

255	G : Ils ont l'air, ben tous ceux qui sont ici, ont l'air de participer, de bien comprendre la situation et les questions données. C'est des enfants qui sont assez moteurs parce qu'ils répondent tout de suite, qui cherchent des solutions. Ça va assez vite dans ce qu'elle veut je pense, la maîtresse. Entre 2 séances c'est bien aussi		C : c'est des enfants assez moteurs parce qu'ils répondent tout de suite, ils cherchent des solutions C : entre deux séances c'est bien aussi	
256	S : entre 2 parties-là.			
257	G : entre 2 parties. Et en plus comme le fait que les loups ne soient pas là, on est bien que sur la stratégie des moutons. On va pas parler d'autre chose.		C : entre 2 parties C les loups ne sont pas là, on est bien que sur la stratégie des moutons	
258	S : ouais.			
259	G : mais après, est-ce que c'est eux qui vont rejouer ? est-ce que c'est les moutons qui... est-ce qu'ils vont rejouer la même partie ? Parce que ce serait bien que juste après, ils peuvent rejouer la partie. Parce que si c'est d'autres moutons qui vont jouer comme moi je fais souvent, ben on peut pas réessayer ce qu'on vient de voir. C'est peut-être là où ...		C : ce serait bien que juste après, ils peuvent rejouer la partie	
260	S : en tout cas on pourra pas le réessayer de suite.			

261	G : tout de suite. Donc après peut-être on oublie.		C : donc après peut-être, on oublie	
262	S: d'accord. c'est une limite alors éventuellement qu'on pourrait apporter?			
263	G : oui.			

Vidéo alternative 3 séquence 1 →S : les enfants peuvent déplacer les moutons et les loups

264	S : d'accord. Le fait on va peut-être pas pouvoir réessayer tout de suite. Je te propose maintenant un troisième extrait. C'est la même enseignante et c'est la même classe dans une autre situation de langage. ... bon !			
265	G : donc ça c'est un autre lieu, autre support. y a vraiment ... y a la même idée que tout à l'heure sur le plan.		C : c'est un autre lieu C : y'a la même idée que tout à l'heure sur le plan	
266	S : ouais c'est vrai.			
267	G : y a le déplacement. Les enfants peuvent déplacer les moutons et les loups. Et y a là l'utilité : est-ce qu'on est obligé de passer par la cabane ? Est-ce que c'est une règle ? Est-ce que c'est obligé ? voilà.		C : les enfants peuvent déplacer les moutons et les loups C : est-ce qu'on est obligés de passer par la cabane ?	
268	S : alors. C'est une question que tu me poses ?			
269	G : non,non. Je vois bien que c'est pas une obligation.		C : je vois bien que ce n'est pas une obligation	
270	S : alors il y a une petite nuance dans la manière dont ils jouent au jeu du loup. C'est que les moutons ont à leur disposition ce qu'ils appellent la cabane qu'il y ait un camp supplémentaire qu'ils positionnent où ils veulent.			
271	G : avant de jouer ?		C avant de jouer	
272	S : oui. Ils doivent se mettre d'accord sur où ils positionnent la cabane.			
273	G : c'est un peu comme un camp de retranchement ?			
274	S : oui voilà c'est un camp supplémentaire, mais la différence...			
275	G : C'est à eux de choisir où la mettre.		C : c'est à eux de choisir où la mettre	
276	S : par contre, contrairement à ce qu'on voit souvent, où seuls certains élèves sont autorisés à utiliser le camp supplémentaire, là, tout le monde a droit. D'accord ? euh, donc on est dans un autre lieu. On est..			

Vidéo alternative 3 séquence 2 →R : un tout petit groupe d'enfants

277	G : Avec un petit groupe. Très petit. Un tout petit groupe.		C : un tout petit groupe	
278	S : oui. Oui, on est ... Donc il y a cette histoire de cabane.			

Vidéo alternative 3 séquence 3 →O : est-ce qu'on est obligé de passer ?

279	G : c'est le problème posé la cabane. L'utilité de la cabane ? Est-ce qu'on est obligé de passer ?		D : c'est le problème posé, la cabane	
280	S : alors effectivement, c'est le problème dont on discute. Ça c'est certain ! C'est de ça			

	dont on discute mais comment elle s'y prend l'enseignante, pour discuter de ce problème là au début ?			
--	---	--	--	--

Vidéo alternative 3 séquence 4 → A : Elle s'appuie sur le résultat positif et sur ce qu'il a perdu

281	G : elle part de Mathys le petit garçon, Qui n'a réussi qu'à en mettre 2 ballons et en a perdu quatre. C'est ce que j'ai compris, lui il a pas réussi.		C : elle part de Mathys, le petit garçon qui n'a réussi qu'à en mettre 2 ballons et en a perdu 4 C : il a pas réussi	
282	S : oui. Ça veut dire aussi qu'elle s'appuie sur deux types de scores. Elle ne s'appuie pas que...			
283	G : que sur le résultat		C : elle ne s'appuie pas que sur le résultat	
284	S : enfin...			
285	G : sur le résultat...		C : sur le résultat	
286	S : positif			
287	G : positif oui, et sur ce qu'il a perdu.		C : elle s'appuie sur le positif et sur ce qu'il a perdu	
288	S : donc voilà il y a un relevé de deux types de scores : en plus et en moins. Donc effectivement elle s'appuie sur ce que le petit garçon a réalisé. Comment ça se passe ?			
289	G : donc lui il est déjà conscient qu'il a pas bien fait. Il a pas bien... parce qu'il aurait pu peut-être à en mettre plus. C'est en positif et en négatif. Et elle lui demande... Lui il a expliqué qu'il courait pas assez vite. C'est pour ça qu'il n'a pas réussi. Et je sais plus comment elle est arrivée... Elle lui a posé la question pour ... de la cabane ? Est-ce qu'il aurait fallu la positionner ici ou ailleurs ? Ils ont réfléchi dans l'autre sens mais c'est un peu mélangé pour certains.		C : lui il est déjà conscient qu'il a pas bien fait G : vu qu'il aurait pu en mettre plus. F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations C : lui il a expliqué qu'il courait pas assez vite, c'est pour ça qu'il a pas réussi C : elle lui a posé la question : est-ce qu'il aurait fallu la positionner ici ou ailleurs	Nli : Nécessité d'objectiver les prestations

Interprétation et schématisation de la séquence 4 de la vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				elle part de Mathys, le petit garçon qui n'a réussi qu'à en mettre 2 ballons et en a perdu
				- elle ne s'appuie pas que sur le résultat
:		G : vu qu'il aurait pu en mettre plus. F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations		lui il est déjà conscient qu'il a pas bien fait - lui il a expliqué qu'il courait pas assez vite, c'est pour ça qu'il a pas réussi elle lui a posé la question : est-ce qu'il aurait fallu la positionner ici ou ailleurs

Vidéo alternative 3 séquence 5 → O: Est-ce qu'il faut vraiment rentrer ou pas dans cette cabane ?

290	S : alors c'est lui qui amène l'histoire de la cabane. Parce qu'il dit finalement elle n'était pas bien posée. si on avait choisi... voilà ! Donc c'est comme ça qu'on discute de la cabane.			
291	G : les autres n'ont pas l'air forcément d'accord ou contre ... Elle émet l'hypothèse : qu'est-ce qu'ils font vraiment rentrer ou pas dans cette cabane ? Est-ce que c'est obligé ? Il y a quand même une qui dit non mais apparemment tout le monde s'arrête dans la cabane.		C : les autres ont pas l'air forcément d'accord ou contre C : elle émet l'hypothèse : est-ce qu'il faut vraiment rentrer ou pas dans cette cabane ?	
292	S : oui et puis ensuite ? La discussion se poursuit.			
293	G : après c'est : si on rentre pas dans la cabane est-ce qu'on va aller plus vite ou pas ? Ce sera mieux réussi ? et quand on doit aller dans la cabane ? donc ça, ils savent bien expliquer.		C : si on rentre dans la cabane, est-ce qu'on va aller plus vite ? ce sera mieux réussi ? et quand on doit aller dans la cabane ? C : donc ça ils savent bien l'expliquer	
294	S : oui			
295	G : Parce qu'il y a une petite... Il y a un d'entre eux qui a dit « on va dans la cabane que si on a un loup qui est à côté. » Ils savent expliquer mais apparemment ils rentrent		C : il y a un d'entre eux qui a dit « on va dans la cabane que si on a un loup qui est à côté »	

	vraiment dans cette cabane. Ils s'arrêtent tous dans la cabane. C'est un passage...		C : ils savent expliquer mais apparemment ils rentrent vraiment dans cette cabane	
296	S : hmmm. Alors est-ce qu'on a fait le tour ? Qu'est-ce qui est pareil ou différent de ce qu'on a vu auparavant ?			
297	G : et bien le plan sur...			

Vidéo alternative 3 séquence 6 → S : un support où tout bouge

298	S : ouais, ça, voilà. Ça on l'a vu.			
299	G : le déplacement des personnages... Des joueurs, les moutons qui peuvent se déplacer.		C : des joueurs, les moutons qui peuvent se déplacer	
300	S : oui. Ça on l'a vu ou pas ?			
301	G : y'a eu dans la première euh... vidéo, qu'on va chercher et on peut poser. Elles avaient placé.			
302	S : ouais. Alors c'est vrai que toi tu étais au contraire sur un instantané où l'image est complètement figée.			
303	G : voilà, est figée. On va présenter à d'autres.			
304	S : là on est... ouais. Là on est sur une image qui est beaucoup plus dynamique.			
305	G : qui bouge. Même c'est pas un support papier, c'est un support ... vraiment tout bouge. Le corps bouge... c'est pas du support papier dessiné.		C : c'est un support ... vraiment tout bouge	
306	S : oui. Est-ce qu'il y a d'autres différences ? Moi je vois des grosses différences quand même. Par rapport à tout ce qu'on a ...			

Vidéo alternative 3 séquence 7 → O : Est-ce qu'il faut continuer à y passer ?

307	G : par rapport à... euh. Là, c'est dans la classe. C'est sur une contrainte ? Le camp ? est-ce qu'il faut vraiment l'utiliser ?		C : est-ce qu'il faut vraiment l'utiliser ?	
308	S : alors effectivement.. je sais pas si contrainte est le mot approprié mais il me semble que ce dont on parle, c'est complètement différent de ce qu'on a vu. Alors est-ce que....			
309	G : c'est pas une règle !		C : c'est pas une règle	
310	S : c'est pas une règle. Est-ce que c'est quelque chose qui s'est passé ? A chaque fois on a bien dit c'est quelque chose qui s'est passé.			
311	G : c'est pas quelque chose qui s'est passé mais après, c'est parti d'autre chose.		C : c'est pas quelque chose qui s'est passé mais après, c'est parti d'autre chose	
312	S : on part sur un résultat mais finalement on n'est pas en train d'expliquer le résultat.			
313	G : non.			
314	S : voilà. Qu'est-ce qu'ils font du point de vue... ils parlent de quoi ? qu'est-ce qu'ils font ? Le langage il sert à quoi là du coup ?			
315	G : l'utilité de l'aide qui était apportée par la maîtresse pour garder ce camp. Est-ce qu'il faut le garder ?		C : est-ce qu'il faut la garder ?	

316	S : oui. La question en se pose pas de : est-ce qu'on va le garder ?			
317	G : est-ce qu'il faut continuer à y passer ?		C est-ce qu'il faut continuer à y passer ?	
318	S : systématiquement			
319	G : voilà. Est-ce qu'il faut toujours passer dedans ? ou est-ce qu'on peut aller plus vite et passer à côté ?		C : Est-ce qu'il faut toujours passer dedans ? ou est-ce qu'on peut aller plus vite et passer à côté ?	
320	S : oui d'accord. Alors qu'est-ce que tu en penses ? deux questions. Premièrement qu'est-ce que tu penses d'une manière générale de ce que tu viens de voir.			

Vidéo alternative 3 séquence 8 →L : dans la classe

321	G : ben toujours quand on est dans la classe... ça c'est à chaque fois. On peut pas expérimenter tout de suite. Donc il faut se rappeler de ce qu'on a fait pour pouvoir refaire. Pour l'enfant, c'est pas forcément évident. Par contre ça a un intérêt parce que si on leur donne quelque chose aux enfants. Voilà, y'a un camp supplémentaire, ils ont presque envie d'y aller au départ.		C : on peut pas expérimenter tout de suite D : pour l'enfant c'est pas forcément évident	DP les élèves ont une faible capacité à se remémorer
-----	--	--	---	--

Vidéo alternative 3 séquence 9 →O : la cabane

322	S : qu'est-ce que tu en penses de cette histoire de camp supplémentaire ? moi, ça m'intéresse. C'est quelque chose qu'on n'a jamais vu encore. Le camp supplémentaire qu'on pose où on a décidé.			
323	G : ça permet aux enfants de voir l'utilité. S'il est au camp de départ, ça sert pas à grand'chose. S'ils le mettent à la fin, ça sert pas assez. De chercher à quoi il sert. Le but de ce camp supplémentaire.		C : ça permet aux enfants de voir l'utilité	
324	S : ouais. Ce serait quoi le but de ce camp supplémentaire selon toi ?			
325	G : et ben, c'est de faire une pause, de se protéger des loups. Si on le met trop près du premier camp ben il sert pas à grand'chose. Si on le met à la fin il sert pas à grand'chose donc il serait bien mis au milieu. Si ...		C : c'est de faire une pause, de se protéger des loups C : il serait bien au milieu	
326	S : d'accord, mais on voit bien ce que ça produit.			
327	G : oui, ils s'arrêtaient tous. Donc c'est là... ça peut être utile, après faut peut-être revenir, y'a que quelques uns qui ont le droit de s'arrêter dedans.		C : il s'arrêtaient tous C : ça peut être utile R : après, faut peut-être revenir, y'a que quelques uns qui ont le droit de s'arrêter dedans	
328	S : bon, d'accord. Ça te parait gênant toi que tout le monde ...			
329	G ; non, non, non. Non parce que s'ils ont compris que c'était pas une obligation, je pense que certains vont montrer que, oui, on peut y arriver sans et y arriver.		C : s'ils ont compris que c'était pas une obligation, je pense que certains vont montrer que, oui, on peut y arriver sans et y arriver.	

Vidéo alternative 3 séquence 10 →S : un support où tout bouge

330	S : d'accord. Et qu'est-ce que tu penses justement de la manière dont elle s'y prend ? Non pas d'expliquer un résultat mais plutôt de discuter ... C'est un peu dépersonnalisé quand même comme discussion. On n'est plus sur « Lisa elle a vu un trou et comme elle a vu un trou alors... » tu vois c'est quelque chose de... est-ce que tu as été attentive à la manière de ... ? y'a plus de prénom là par exemple.			
331	G : non. Mais ils sont en train de jouer. Ils sont en train de prendre les étiquettes et je pense que ça les aide eux à se mettre à la place du mouton ou à la place du loup. A la fin ils ont pris les... c'était plus fort qu'eux, ils les ont pris. Ils mettaient en scène ... ils mettaient en scène une partie.		C : ils sont en train de jouer C : ils mettaient en scène une partie G : vu que ça les aide à se mettre à la place du mouton ou à la place du loup F : en vertu de la nécessité de construire le sens des mises en langage du point de vue des élèves	Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
332	S : qu'est-ce que tu en penses ?			
333	G : moi je trouve ça très bien. C'est vrai que de le mettre en scène ça leur permet de voir comment on peut faire.		C : moi je trouve ça très bien G : vu que ça leur permet de voir comment on peut faire F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
334	S : oui.			
335	G : ils ont levé les loups, ils ont levé les moutons pour mettre en scène « si je suis là, ben... « et instinctivement ils ont mis les loups autour du camp supplémentaire. Bon maintenant s'ils peuvent passer les moutons tranquillement.		C : instinctivement, ils ont mis les loups autour du camp	
336	S : est-ce que tu vois des limites par contre à la technique que cette collègue elle met en oeuvre?			

Interprétation et schématisation de la séquence 10 de la vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				→ conclusion
		<p>G : vu que ça les aide à se mettre à la place du mouton ou à la place du loup</p> <p>F : en vertu de la nécessité de construire le sens des mises en langage du point de vue des élèves</p>		<p>Ils sont en train de jouer</p> <p>ils mettaient en scène une partie</p>
		<p>G : vu que ça leur permet de voir comment on peut faire</p> <p>F :</p>		Moi je trouve ça très bien
				instinctivement, ils ont mis les loups autour du camp

Vidéo alternative 3 séquence 11 → R : Ils sont très peu nombreux

337	G : ben le fait que ce soit dans la classe pour euh... voilà. Ils sont très peu nombreux donc il faut le refaire pour chacun. Et chacun ne va peut-être pas aboutir sur le fait que le camp n'est pas utile. Là ils ont l'air de dire oui, ce serait mieux qu'on passe à côté. Mais est-ce que tout le monde va venir à cette même hypothèse? Je sais pas.		<p>C : ils sont très peu nombreux</p> <p>C : donc il faut le refaire pour chacun</p> <p>R : est-ce que tout le monde va venir à cette même hypothèse.</p>	
338	S : d'accord. Alors pour conclure, On a vu plein de choses là. Si tu devais, et tu vas le faire, ça va t'arriver encore plein de fois dans ta carrière. La prochaine fois que tu mettras en place une technique de langage pour permettre à tes élèves de progresser en EPS, au vu de tout ce qu'on a vu, tout ce qu'on a dit, même lors des entretiens précédents, tu t'y prendrais comment ?			

Hypothèse 3 séquence 1 → T : entre deux parties

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
339	G : ben le pense qu'il y a pas une solution. En fait au vu de ce qu'on a		C: y'a plein de solutions	Solution, support →	

	vu, y'a plein de solutions. Y'en a qui marchent mieux d'un point de vue. Et d'autres qui marchent mieux d'un autre point de vue. D'être entre 2 parties c'est concret, c'est tout de suite. Et on peut remettre... on peut refaire, essayer juste après. Mais on n'a pas le temps des fois de bien poser les choses à plat avec un support figé au sol.		C :Entre deux parties C : on peut refaire, essayer, juste après R : mais on n'a pas le temps de bien poser les choses à plat avec un support figé au sol	référence didactique Qui marchent, on peut refaire → référence quotidien	
340	S : alors je vais modifier un petit peu ma question. Finalement là, ça fait un moment qu'on travaille ensemble. Ça fait un an. En quoi... qu'est-ce qui a modifié ta manière de mettre tes élèves en langage ?et si elle n'a pas été complètement modifiée, y'a sans doute des choses sur lesquelles tu es plus attentive. Est-ce que tu pourrais plut^to me parler de ça ?				

Hypothèse 3 séquence 2 → R : séparer les attaquants des défenseurs

341	G : ah moi, c'est sur le groupe. En groupe entier, on ne peut pas avoir l'attention. Et aussi séparer le fait, c'est important, séparer les attaquants des défenseurs. Ceux qui sont concernés de quoi on parle et cibler vraiment une chose. Une stratégie, un problème de règles ou autre chose. Cibler une chose. Ne pas se disperser.			Ah moi → prise en charge de l'action sur la situation C'est important → modalisation appréciative qui signale l'intérêt que porte Gladys à l'action sur la situation R Attaquants, défenseurs, stratégie, règle → référence sports collectifs Cibler une chose, se disperser → référence quotidienne	DP : les élèves ont une attention fugace
342	S : d'accord. Ça te semble être le plus... le plus marquant dans				
343	G : parler pour parler ne sert pas à grand-chose. Et vraiment ce ... une séance ciblée sur une chose. Si on a décidé que cette séance-là ce serait sur les gendarmes comment ils font pour attraper les voleurs ? On est... on reste là-dessus. On se disperse pas parce		C : parler pour parler ne sert pas à grand chose G : vu que sinon on a parlé de tout mais est-ce	Séance, problème → référence est l'enseignement Chose, se disperser,	Nt : nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes

	que sinon on a parlé de tout mais est-ce qu'on a résolu le problème ? pas forcément.		qu'on a résolu le problème F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes C : on ne se disperse pas	attraper référence quotidien Gendarmes, voleurs → référence fictionnel	→	
--	--	--	---	---	---	--

Interprétation et schématisation de la séquence 2 de l'hypothèse 5 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				→ conclusion
		G : vu que sinon on a parlé de tout mais est-ce qu'on a résolu le problème F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes		parler pour parler ne sert pas à grand chose On ne se disperse pas

Synthèse des données construites dans la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
	Données de nature épistémique		
D11	L'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les élèves T2S4.36 : <i>on n'a pas le temps de tout voir</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
	Données de nature psychologique		
D2			Les élèves ont une attention fugace H3S2.341 <i>en groupe entier on ne peut pas avoir l'attention</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
D5		Il est difficile de se projeter pour les petits	
D6		Les élèves ont une faible capacité à se remémorer	
D8	Les élèves sont égocentrés T2S1.8 <i>Ils regardent pas les autres</i> La référence est le <u>quotidien</u> T2 S2. 8 <i>C'est difficile pour les enfants de pas parler d'eux</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
	Données de nature didactique		
D9	Mettre en mots sa propre action est difficile H2S2.12 <i>C'est difficile d'expliquer, je trouve comment on a fait</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>		

	H2S2.12 <i>C'est plus facile pour eux, pour moi de voir</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
D10	Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile	Faire le lien entre le réel et le représenté est difficile	
	H2S3.16 <i>il y a aussi de passer de la vidéo à quelque chose de figé</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
	H2S3.16 <i>ils ont du mal à tout remettre ensemble</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
D12	Tous les élèves ne participent pas	Tous les élèves ne participent pas	
	H2S5.52 <i>quand on est en classe, tout le monde ne participe pas</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>		

Synthèse des nécessités construites dans la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N12	Nécessité d'agir en fonction de la trajectoire d'un adversaire T2S3.16 <i>placer le parcours du gendarme, du voleur pour délivrer les autres voleurs</i> Les références sont hétérogènes		
N14		Nécessité de créer de la certitude pour ses partenaires (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N6		Nécessité pour les élèves d'objectiver leur prestation (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N8		Nécessité de prendre en compte les possibilités des élèves en matière d'espace (implicite) Nécessité de prendre en compte les possibilités d'expression des élèves (implicite)	
N9		Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite)	
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N15			Nécessité de mobiliser le langage pour résoudre des problèmes (implicite) H3S2.343 <i>Parce que sinon on a parlé de tout mais est-ce qu'on a résolu des problèmes ?</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>
N11	Nécessité de centrer les mises en langage sur les stratégies T2S2.8 <i>Quand ils parlent d'eux ils sont pas dans la stratégie en fait</i> Les références sont hétérogènes		
N13	Nécessité de mobiliser le langage pour rendre compte de ce qui est compris		

	T2S5.52 <i>arriver à voir si tout le monde a compris comment ça fonctionnait</i> La référence est le <u>quotidien</u>		
	T2S5.60 <i>quand ils parlent on sait qu'ils ont compris</i> La référence est le <u>quotidien</u>		

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative 2	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 3
Support	une vidéo et une feuille	Un support représentant les espaces au sol orienté et des joueurs mobiles <i>Exploré</i>	Pas de support <i>Non discuté</i>	Oui Repères spatiaux et joueurs mobiles (loups et moutons) <i>Exploré</i>	non renseigné
de l'activité enseignante	Questionne sur les règles et aide les joueurs (gommettes) sur la feuille	Assure le lien entre l'espace réel et l'espace représenté ? distribue la parole <i>Exploré et contesté</i>	Reformule l'enchaînement d'actions <i>Exploré et contesté</i>	Rappelle ce qu'elle a vu. Fait émerger des conditions pour utiliser ou non le refuge (distance des défenseurs) <i>exploré</i>	cible une chose
Lieu	dans la classe	Dans la salle d'EPS <i>Non discuté</i>	Dans la salle d'EPS, à l'écart <i>Non discuté</i>	Dans la classe <i>Exploré et contesté</i>	Non renseigné
Temps	une semaine après l'action	Avant l'action <i>Non discuté</i>	Entre deux parties <i>exploré</i>	Après la séance <i>Non discuté</i>	Non renseigné
Objet des échanges	les règles, les stratégies	Les espaces autorisés <i>discuté</i>	Evoquer l'enchaînement qui a permis la réussite d'une action <i>exploré</i>	Repérer les conditions qui nécessitent un passage par le refuge ou non <i>discuté</i>	une stratégie ou un problème de règle
regroupement	un petit groupe	Toutes la classe <i>Non discuté</i>	Les attaquants <i>Non discuté</i>	6 élèves <i>Non discuté</i>	les attaquants ou les défenseurs (ceux qui sont concernés)

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo alternative 2 séquence 8 → O : la recherche de solutions

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation adaptés des outils de Grize	Rôles argumentatifs (proposant, opposant, tiers)
227	G : donc le groupe restreint. La recherche de solutions. On cherche une façon de passer, on cherche une façon de ...		Objet du discours « la recherche de solution	proposant
228	S : est-ce que c'est ce qu'on a vu auparavant ?			
229	G : non, on cherchait les erreurs.		Configuration qui compare l'objet du discours dans deux techniques	proposant
230	S : les erreurs par rapport à quoi ?			
231	G : par rapport à une situation, par rapport au jeu.		Nouveau thème « les erreurs » Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui précise le type d'erreurs	proposant
232	S : par rapport à la règle.			
233	G : par rapport à la règle.		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui précise le type d'erreurs	proposant
234	S : voilà. Là c'est différent hein quand même, l'objet dont on parle est complètement différent.			
235	G : c'est comment passer ? la stratégie !		la stratégie Opération d'orientation sur la connaissance de l'objet qui nomme l'objet du discours « recherche de solution »	proposant
236	S : alors c'est comment passer et pas seulement...			
237	G : c'est chercher une façon de débloquent une situation problème. Parce que le problème , ils étaient tous devant on pouvait pas sortir. Comment on peut décoincer la situation pour jouer? Que avant on était plutôt sur une recherche ... pallier à un problème de règles, d'organisation. Pour jouer sans... que le jeu se passe bien.		Le « problème » mis en position de thème Configuration qui compare deux types de problèmes traités au cours des mises en langage « que avant, on était plutôt... »	proposant
238	S : et finalement la stratégie qui est évoquée, qu'est-ce que tu pourrais en dire ? On pourrait en parler de ça.			
239	G : c'est... je trouve que c'est une bonne stratégie. Parce que c'est sacrifier peut-être un camarade mais ça permet de débloquent la situation.		Mise en position de thème « stratégie » opération d'actualisation qui la présente sous l'angle qualitatif. « sacrifier un camarade » opération d'orientation sur la	proposant

			connaissance de l'objet qui identifie la nature de la bonne stratégie.	
240	S : est-ce que à ton avis...			
241	G : mais elle se sent pas sacrifiée !		Configuration qui met en perspective le collectif et l'individuel, l'effet produit et l'intention de l'élève	proposant
242	S : c'est ça que j'étais en train de te dire, voilà ! elle se sent pas sacrifiée. Pas du tout. Qu'est-ce qu'elle dit d'ailleurs ?			
243	G : que, elle, elle trouve bien les petits trous .		« les petits trous » nouvel objet du discours	proposant
244	S : premièrement qu'elle trouve les petits trous mais tu as entendu comment elle conclut ?			
245	G : oui, je sais plus la phrase mais oui, oui.			
246	S : « moi je suis maline »			
247	G : voilà. Elle elle est...			
248	S : donc il est pas du tout question de se sacrifier ! du tout ! D'ailleurs est-ce que c'est vraiment du sacrifice, enfin...			
249	G : non elle elle joue parce que elle elle veut jouer donc elle veut pouvoir gagner et c'est sa façon de jouer.		Configuration qui contredit l'idée d'une stratégie qui sacrifie un camarade	proposant
250	S : elle ce qui l'intéresse c'est de ne pas se faire attraper.			
251	G : oui.			
252	S : c'est pas de sauver les copains. Non non			
253	G : ce qui entraine de sauver les copains. Mais...		Configuration qui situe l'action de la joueuse dans un collectif	opposant
254	S : mais voilà l'idée a priori, c'était sûrement pas celle-là. Qu'est-ce que tu en penses alors de ce que l'on vient de voir ? avec justement toutes les nuances qu'on vient de ... tu vois			

Anne-Laure

Annexes 7, 8 et 9

Annexe 7 ETC 1 Anne-Laure

Séquence 1 Tentative 1 A → Elle attribue la parole

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions de (références modalisations appréciatives logiques)	Catégories de la problématisation et DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
1	S: Si tu veux bien, on va s'arrêter sur...enfin, on va essayer de détailler un petit peu ce qui s'est passé sur ce temps de langage. D'accord ? Est-ce que tu peux me dire par quoi tu commences ?				
2	AL : j'ai commencé par regarder qui avait gagné le jeu. En leur demandant qui des poules ou des renards avaient gagné et en demandant aux enfants d'expliquer comment ils savaient quel camp avait gagné. Et là, on a le petit garçon qui compte 5 poules non prisonnières et qui dit « les renards ont gagné parce qu'il y a plus de poules prisonnières. »		C : j'ai commencé par regarder qui avait gagné le jeu... D : le petit garçon compte	poules, renards, prisonnières → univers du monde de la fiction. Expliquer → la référence est l'enseignement Enfants, garçon, compte → la référence est le quotidien	DP : les élèves sont dans une autre activité
3	S: D'accord, donc tu ...C'est Sacha le petit garçon.				
4	AL : Sacha, oui.		C : je donne la parole à Sacha		
5	S: et comment tu décides de lui attribuer la parole ?				
6	AL : Parce que quand je pose la question, je le vois qui compte. On le voit qui tourne la tête pour compter le nombre d'enfants qui sont assis autour de lui.		DP : on le voit qui tourne la tête pour compter le nombre d'enfants qui sont assis autour de lui	compter le nombre → la référence est l'enseignement mathématiques enfants → la référence est le quotidien	DP : les élèves sont dans une autre activité
7	S: C'est les indices que tu as pris ?				
8	AL : oui.				
9	S: c'est à dire un indice euh...				
10	AL : ben c'était physique si on peut dire ça comme ça. Y'a pas eu de communication verbale. Il s'est simplement contenté de faire avec sa tête un mouvement qui m'a montré qu'il avait compté les 5 enfants qui étaient avec lui.		DP : Il s'est simplement contenté de faire avec sa tête un mouvement qui m'a montré qu'il avait compté les 5 enfants qui étaient avec lui.	Compter, enfants → la référence est le quotidien	DP : les élèves sont dans une autre activité

11	S: Et ça a été l'élément qui t'a décidé à lui attribuer la parole...				
12	AL : A lui attribuer la parole.		C : Sacha a eu la parole	Attribuer la parole → la référence est l'enseignement	
13	S: euh, ensuite ?				
14	AL : on est parti sur la réussite des renards. Pourquoi les renards avaient réussi. ?		C : on est partis sur la réussite des renards	Renards → la référence est le fictionnel Réussite → la référence est le quotidien	
15	S: Pas tout de suite ! Après la prise de parole de Sacha, je...				
16	AL : non on a recompté une fois tous ensemble le nombre de poules qui avaient échappé aux renards. Et ensuite on a compté le nombre de poules prisonnières pour savoir de quel côté il y en avait vraiment le plus.		C : on a recompté une fois tous ensemble le nombre de poules qui avaient échappé aux renards	Recompté le nombre → la référence est le quotidien Poules, échapper, renards, prisonnières → la référence est le fictionnel	
17	S: et physiquement, comment tu t'y prends vraiment sur ce temps-là ?				
18	AL : Ah ben physiquement je suis debout et je fais de la correspondance terme à terme puisque j'appose ma main sur chaque tête pour être sûre que toutes les petites poules soient comptées.		C : je fais de la correspondance terme à terme	Correspondance terme à terme → la référence est l'univers de l'enseignement des mathématiques Poules → la référence est fictionnelle	
19	S: alors on va creuser un tout petit peu, juste ce premier épisode-là. Et , qu'est-ce que... sur cet épisode-là, qu'est-ce qui te paraît... si on est bien sur l'idée de langage, d'EPS, de langage pour apprendre... qu'est-ce qui te paraît le plus important ? Est-ce que tu peux te souvenir de ce qui, à ce moment-là, te semblait important ?				
20	AL : moi dans ma tête, je voulais qu'ils comprennent que l'équipe...enfin...on avait travaillé en amont sur beaucoup/pas beaucoup. Je m'attendais pas en fait à ce que Sacha montre un signe où je le voyais qui comptait les têtes des enfants. J'attendais plus « nous on n'est pas beaucoup, là, y'a beaucoup de poules qui sont prisonnières, donc les renards ont gagné. » ça, c'était mon objectif, c'était de comprendre que...fallait que les enfants comprennent que c'était euh...j'avais mis une délimitation. Les poules libres et les poules prisonnières. Et pour savoir qui des poules ou des renards avaient gagné, fallait qu'il y ait plus de poules prisonnières pour		C :Je ne m'attendais pas en fait à ce que Sacha montre un signe où je le voyais qui comptait les têtes des enfants D : J'avais mis une délimitation G : vu que Sacha a lancé le dénombrement F en vertu du fait que toutes les occasions doivent être saisies pour réactiver des	Equipe, gagner → la référence est les sports collectifs Beaucoup/ pas beaucoup Enfants, compter → La référence est le quotidien Poules, prisonnières, renards → la référence est le fictionnel Objectif, comprendre, dénombrement → la référence est l'enseignement Je ne m'attendais pas à ça → modalisation	Ni : Nécessité de saisir toutes les occasions de réactiver des connaissances

<p>que les renards gagnent, et moins de poules prisonnières pour que les renards aient perdu. Et du coup, j'ai été un peu prise au dépourvu quand Sacha s'est mis à compter. Puisque moi, dans ma tête, on avait travaillé beaucoup/pas beaucoup, je m'attendais juste à ça. Et du coup, comme j'ai Sacha qui a lancé le dénombrement, ben on en a profité. C'est à dire qu'on a dénombré les petites poules libres, les petites poules prisonnières pour montrer qu'effectivement y'en avait plus d'un côté que de l'autre.</p>	<p>connaissances C : on en a profité</p>	<p>appréciative négative</p>
--	--	------------------------------

Interprétation et schématisation de la séquence 1 tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données			conclusion
		↓	
le petit garçon compte			J'ai commencé par regarder qui avait gagné le jeu
on le voit qui tourne la tête pour compter le nombre d'enfants qui sont assis autour de lui			
Il s'est simplement contenté de faire avec sa tête un mouvement qui m'a montré qu'il avait compté les 5 enfants qui étaient avec lui.			
-			Je lui ai attribué la parole
			On est partis sur la réussite des renards
			on a compté les attaquants non prisonniers
			je fais de la correspondance terme à terme
		<p>Garantie Vu que Sacha a compté dans sa tête</p> <p>Fondement En vertu du fait que toutes les occasions de réinvestir des connaissances doivent être saisies</p>	<p>Je ne m'attendais pas en fait à ce que Sacha montre un signe où je le voyais qui comptait les têtes des enfants</p> <p>j'avais mis une délimitation</p> <p>On en a profité pour dénombrer</p>

Séquence 2 Tentative 1 O → Pourquoi les défenseurs ont gagné ?

21	S: Alors ensuite ?				
22	<p>AL : donc là c'est le passage où je leur demande pourquoi les renards... qu'est-ce qui fait que les renards ont gagné ? Parce qu'en fait, dans la première phase de jeu, je n'avais pas donné de contrainte. Les renards faisaient ce qu'ils voulaient, les poules aussi. Et là, le jeu n'avait pas vraiment pris sens pour eux. On s'était retrouvé en plus avec 10 poules prisonnières, 10 poules libres, donc là, un p'tit peu un dilemme pour moi ! Et 3 renards sur 6 qui n'étaient pas du tout sortis de leur camp. Du coup, dans la deuxième phase de jeu, j'ai imposé une contrainte, c'est à dire que les renards n'avaient pas le droit d'aller dans leur camp sauf pour y déposer une petite poule. Et je les ai mis en ligne ! Et à partir de ce moment-là, et ben ils se sont aperçus qu'effectivement, en ligne, on attrapait quand même beaucoup plus de poules que dans son camp et à courir après. Et ça je pense qu'ils l'ont...ils l'ont compris parce que quand je leur pose la question de savoir pourquoi les renards ont gagné, y'a, je sais plus lequel des enfants répond « parce que t'avais fait une ligne de renards ». Et c'est aussi la raison pour laquelle la petite fille qui s'appelle Rose a refusé de sortir du camp des poules. Parce que elle, elle avait bien compris que si les renards restaient en ligne, les petites poules auraient du mal à atteindre le camp des œufs.</p>		<p>C : je leur demande pourquoi les renards ont gagné</p> <p>C : dans la première phase de jeu, je n'avais pas donnée la contrainte</p> <p>C : dans la deuxième phase de jeu, j'ai imposé une contrainte</p> <p>C : je les ai mis en ligne</p> <p>C : ils se sont aperçus qu'effectivement, en ligne, on attrapait quand même beaucoup plus de poules que dans son camp et à courir</p> <p>C : quand je leur pose la question de savoir pourquoi les renards ont gagné, y'a, je sais plus lequel des enfants répond « parce que t'avais fait une ligne de renards ».</p> <p>C : elle avait bien compris que si les renards restaient en ligne, les petites poules auraient du mal à atteindre le camp des œufs.</p>	<p>Renards, poules, prisonnières, camp, œufs → la référence est le fictionnel</p> <p>Phase de jeu → la référence est les sports collectifs</p> <p>Contrainte → la référence est l'enseignement</p> <p>Ligne → la référence est le quotidien</p> <p>le jeu n'avait pas vraiment pris sens pour eux → modalisation appréciative négative</p>	
23	S: d'accord. Donc concrètement,				

	du point de vue de la manière dont tu les mets en langage sur cet épisode-là, tu peux être...enfin essayer de revoir un petit peu les actions que tu as faites, comment ?				
24	AL : sur la phase euh...				
25	S: sur la phase justement où on revient sur ...				
26	AL : donc je reviens sur... ma première question c'est « pourquoi les renards ont-ils réussi ? Ont-ils gagné cette fois-ci ? » Et je pense, oui, qu'il y a un enfant qui doit répondre « c'est la ligne des renards ». Après, je leur dis...il me semble que je les questionne sur « qu'est-ce qui fait que ça a fonctionné ? » Là pareil en fait. La réponse c'est parce que les renards étaient en ligne. Euh...les questions que j'ai posées ont toujours amené la même réponse finalement. Y'a pas eu d'évolution dans ma...mes questions étaient toujours les mêmes, tournées différemment mais c'est toujours la même et elles demandaient chaque fois la même réponse.		C : je reviens sur ma première question C : je les questionne Les questions que j'ai posées ont toujours amené la même réponse C : y'a pas eu d'évolution	Question, répondre → la référence est l'enseignement Renards → la référence est le fictionnel Fonctionne, ligne, évolution → la référence est le quotidien y'a pas eu d'évolution → modalisation appréciative négative	
27	S: oui				
28	AL : et à chaque fois, j'ai eu cette réponse-là. « parce qu'il y avait la ligne de renards ». Donc après, j'me s...j'ai détourné un peu la question, en demandant aux deux petites poules qui n'étaient pas sorties pourquoi elles n'étaient pas sorties. Et finalement, j'ai obtenu la même réponse. « On n'est pas sorties parce que... » enfin Rose, Alix c'est différent. Rose, elle n'est pas sortie parce qu'elle avait peur de la ligne de renards. Et c'est pareil... c'est quand même moi qui ait sous-entendu la réponse puisque...on la voit elle fait des signes de tête, elle répond pas verbalement. Je lui ai dit « est ce que tu avais peur de la ligne de renards ? » et elle répond « oui ».		C : à chaque fois, j'ai eu cette réponse-là. « parce qu'il y avait la ligne de renards ». C : j'ai détourné un peu la question, en demandant aux deux petites poules qui n'étaient pas sorties pourquoi elles n'étaient pas sorties C : j'ai obtenu la même réponse C : j'ai sous-entendu la réponse	Réponse, question, verbalement → la référence est l'enseignement Renards, poules → la référence est le fictionnel Ligne, détourné → la référence est le quotidien C'est quand même moi → modalisation appréciative négative	
29	S: D'accord. Est-ce que tu... c'est un peu loin mais est-ce que tu te souviens de ce que tu as ressenti à ce moment-là ? De ce que tu t'es dit ?				

30	<p>AL : Ben dans un premier temps j'étais contente qu'ils prennent conscience que le fait d'avoir organisé les renards dans une certaine stratégie, faisait que les renards avaient gagné. Avec du recul, j'ai aussi regretté de ne pas avoir demandé à certains élèves d'être observateurs. Parce qu'en fait l'observatrice, c'est que moi. Y'a que moi qui aie pu constater les effets de ... C'est moi qui aie imposé la contrainte, et quelque part, c'est moi qui aie aussi induit les réponses alors que si j'avais mis des élèves en situation d'observateurs, Peut-être qu'il y a des remarques qui seraient venues. D'eux-mêmes et que certaines stratégies auraient pu être mises en place par les élèves. Du moins, avec les élèves.</p>	<p>Ici ma réponse est hors contexte mais quand tu me demandes ce que j'ai ressenti à ce moment précis, c'est le fait que je n'ai pas choisi de prendre des observateurs et que je suis seule à faire des remarques puisque les élèves étaient en situation de jeu.</p>	<p>C: l'observatrice, c'est moi</p> <p>C : c'est moi qui ai mis la contrainte</p> <p>C : que si j'avais mis des élèves en situation d'observateurs, Peut-être qu'il y a des remarques qui seraient venues. D'eux-mêmes et que certaines stratégies auraient pu être mises en place par les élèves. Du moins, avec les élèves.</p> <p>C : je suis seule à faire des remarques</p>	<p>Contente, remarques → la référence est le quotidien</p> <p>Prenne conscience, élèves observateurs, constater les effets, imposé la contrainte, induit les réponses, situation de jeu → la référence est l'enseignement</p> <p>Organisé, stratégies → la référence est les sports collectifs</p> <p>Renards → la référence est le fictionnel</p> <p>Peut-être qu'il y a des remarques → modalisation logique qui signale un degré moindre de certitude</p>	
31	S: A priori, c'est pas le choix que tu as fait sur ce temps-là.				
32	AL : non.				
33	S: Alors on va bien rester sur ce qui s'est passé et puis on va conclure sur ce temps de ta pratique à toi. Donc sur cet épisode de la ligne, du recours que tu fais aux deux petites filles-là, du point de vue de la mise en langage des élèves, pour les faire progresser en EPS puisque c'est bien ce qui nous organise, c'est bien ça qu'on regarde, qu'est-ce qui te paraît le plus important ? Qu'est-ce qui t'a paru le plus important à ce moment-là ? Plus précisément...				
34	<p>AL : dans la conve...enfin dans la communication avec Rose, ce qui m'est apparu le plus important, c'est qu'elle ait pris conscience que la ligne de renards allait l'empêcher de passer. Et, du point de vue des renards, ce qui était intéressant aussi, c'est que, eux, de leur côté prennent conscience qu'en organisant leur défense, y'avait plus de...ils attrapaient les poules avec plus de facilité que s'ils étaient tous éparpillés dans la salle.</p>	<p>Quand tu demandes ce qui est le plus important, je me dis que grâce au langage, quand Rose parle de cette ligne de renards qui la gêne, on est dans la construction de stratégies et du coup, j'ai le sentiment que l'on va progresser</p>	<p>C : le plus important, c'est que Rose ait pris conscience</p> <p>C : du point de vue des renards, ce qui était intéressant, c'est qu'ils prennent conscience qu'en</p>	<p>Communication, pris conscience, langage, progresser dans le jeu → la référence est l'enseignement</p> <p>Ligne, passer, attraper, plus de facilité, salle, éparpillés → la référence est le quotidien</p> <p>Renards, poules → la référence est le fictionnel</p>	<p>Ni nécessité de construire des stratégies</p>

		dans le jeu.	organisant leur défense G : vu que grâce au langage on est dans la construction de stratégies F : en vertu de la nécessité de construire des stratégies C : j'ai le sentiment que l'on va progresser dans le jeu	en organisant la défense, construction de stratégies → la référence est les sports collectifs Le plus important → modalisation appréciative positive Ce qui était intéressant → modalisation appréciative positive	
--	--	--------------	---	--	--

Interprétation et schématisation de la séquence 2 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		G : vu que grâce au langage on est dans la construction de stratégies F : en vertu de la nécessité de construire des stratégies		C : le plus important, c'est que Rose ait pris conscience C : du point de vue des renards, ce qui était intéressant, c'est qu'ils prennent conscience qu'en organisant leur défense C : j'ai le sentiment que l'on va progresser dans le jeu

Séquence 1 vidéo alternative 1 A → s'appuyer sur ce qui a été vécu en situation

	Entretien	Commentaire distancié	Loi de passage	Catégorie de la problématisation
38	AL : il s'appuie sur ce que lui disent ses élèves en fait. Il a posé une question, qui était ...il a demandé à un petit garçon, parce qu'il a observé un petit garçon qui avait réussi à empêcher le ballon de passer. Donc il s'est appuyé sur ce petit garçon-là en lui demandant pourquoi il avait réussi et de là, les autres enfants aussi ont essayé de dire « ah ben lui il a réussi parce qu'il avait serré ses		C : il s'appuie sur ce que lui disent ses élèves C : l'enseignant repart à chaque fois de ce qu'a déjà dit un enfant	

	jambes ou il empêchait de passer ou il a tapé dans le ballon». Et en fait, l'enseignant repart à chaque fois sur ce qu'a déjà dit un enfant.			
39	S: oui, donc à la base, qu'est-ce qu'il y a finalement ? A la base des échanges ? C'est bien l'expérience de ...j'me souviens plus le prénom du petit garçon.			
40	AL : le petit garçon c'est Alban.			
41	S: oui, voilà ,c'est ça.			
42	AL : il s'appuie sur la stratégie d'Alban en fait.	Là tu avais induit ma réponse en parlant d'expérience	C : il s'appuie sur la stratégie d'Alban	
43	S: D'accord. Et comment il s'en sert ? Comment il se sert de ça ?			
44	AL : ben déjà, il met le petit garçon debout. Pour lui demander...il lui demande aussi d'expliquer verbalement mais aussi de reproduire les gestes qu'il a fait. « Comment tu as fait ? » Parce qu'à un moment, le petit il dit « ben j'ai fait... » il fait un bruit avec sa bouche mais il montre le geste, et du coup, l'enseignant s'appuie là-dessus pour que les autres ...essayer de faire reformuler, et d'expliquer, « qu'est-ce qu'il a fait ? » et « de quelle façon ? » et ...il s'appuie aussi sur la petite fille, qui elle a été empêchée de passer par ce petit garçon. Il pose des questions aussi à la petite fille pour que la petite fille, ben, aide éventuellement le petit garçon à expliquer sa stratégie et à mettre en place euh...	Mes explications me renvoient à ma propre expérience et dans ma tête, je refais ma séance en me disant, oui, j'aurais du moi aussi leur demander comment on fait pour échapper au renard. Ils auraient pu élaborer des stratégies	C : j'aurai du demander aux élèves comment on fait pour échapper au renard G : vu qu'ils auraient pu élaborer des stratégies F : en vertu de la nécessité de construire des stratégies (implicite)	Ni : Nécessité de construire des stratégies
45	S: oui et puis du coup du point de vue de la petite fille ? Qu'est-ce qu'elle exprime aussi cette petite fille ?	L'échange qui suit est induit par le mot exprimer		
46	A.L :....			
47	S: t'as peut-être pas été très attentive ?			
48	AL: non, j'ai pas fait attention mais par contre, je sais qu'elle fait des gestes aussi.	Là je réagis à la question 45 , on peut s'exprimer autrement que par le langage	C : elle fait des gestes	
49	S: oui			
50	AL : elle dit « oui, il a fait comme ça, il a serré les jambes, il a fait comme ça ». mais il m'a empêché de passer.		C : elle dit « oui, il a fait comme ça, il a serré les jambes, il a fait comme ça ». mais il m'a empêché de passer.	
51	S: oui, voilà.	Le fait que tu confirmes ce		

		que je dis, me pousse à poursuivre et à revenir sur les événements de la séance		
52	AL : il m'a pris le ballon aussi, y'en a une qui dit « il m'a pris le ballon ».		C : y'en a une qui dit ...	
53	S: ben je me demande si c'est pas Samantha.			
54	AL ça doit être elle.			
55	S: d'accord. Il s'appuie vraiment sur...	Le verbe s'appuyer me permet de voir où tu souhaites m'emmener		
56	AL : sur les ...sur tout ce que disent les enfants et sur tout ce qu'ils ont vécu en situation.		C : il s'appuie sur tout ce que disent et ont vécu les élèves	
57	S: oui, voilà hein, sur les événements dans la séance.			
58	AL : tout ce qu'ils ont vécu en situation de ...d'exercice			

Schématisation et interprétation de la séquence 1 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données				conclusion
		↓		
		<p>Garantie vu qu'ils auraient pu élaborer des stratégies</p> <p>Fondement en vertu de la nécessité de construire des stratégies</p>	↗	C : j'aurai du demander aux élèves comment on fait pour échapper au renard

Séquence 2 vidéo alternative 1 O → les choses intéressantes que le maître a vues

59	S: D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres choses sur lesquelles il s'appuie ? Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu voudrais mettre en avant sur la pratique de cet enseignant ?	Ici aussi, tes questions me poussent à revisualiser la séance et du coup, on se souvient de certaines choses qui ne nous paraissent pas forcément intéressantes au début		
60	AL : y'a eu aussi ...il a aussi pas mal insisté sur le petit garçon qui a réussi à faire passer la balle par-dessus. Puisque je pense que c'est peut-être aussi là qu'il veut amener les élèves, c'est à dire à prendre conscience qu'en faisant passer la balle au-dessus, ceux qui sont au-dessous ne peuvent pas forcément l'attraper. Et, pareil, en s'appuyant	Les questions 59 me font me souvenir d'un moment qui me paraît fort dans la séance	C : il a insisté sur le petit garçon qui a réussi à faire passer la balle par-dessus C : il veut amener les élèves, c'est à dire à prendre conscience	

	sur ce que disais le petit garçon, en s'appuyant aussi sur la gestuelle, en montrant qu'on lançait la balle en l'air. Et du coup, c'est vrai que les enfants, le fait de voir le geste associé à la parole, je pense que c'est quelque chose qu'ils vont être capables de réinvestir dans la séance suivante.		qu'en faisant passer la balle au-dessus, ceux qui sont au-dessous ne peuvent pas forcément l'attraper C : les élèves vont être capables de réinvestir	
61	S: ah, ça te paraît important ?	Sur le moment, je crois que ce que je viens de dire n'est peut être pas si important que cela puis tu me demandes de développer.		
62	AL : ben oui.			
63	S: et ben je veux bien que tu développes ...			
64	AL : oui, parce que le fait d'avoir mêlé le geste à la parole, les enfants, déjà ceux qui ont du mal, en compréhension, ont le geste qui les aide, et du coup si le maître, lui, montre un geste qui peut être fait parce qu'il y a un enfant qui l'a fait, ça veut dire que... que ce qu'a fait l'enfant c'était super et peut-être que demain on va faire la même chose parce que c'est ce que le maître attend en fait. Et c'est ce qu'on doit apprendre pour réussir à jouer à la balle au capitaine.	Le fait que tu me demandes de développer mon propos m'encourage et du coup, l'analyse de ce moment me paraît plus facile	G : vu que si le maître montre un geste qui peut être fait... ça veut dire que ce que l'enfant a fait c'est super. Vu que c'est ce qu'on doit apprendre pour réussir à jouer à la balle au capitaine F : en vertu du fait qu'il faut enseigner des gestes C : peut-être que demain on va faire la même chose	Ni : Nécessité d'enseigner des gestes (stratégies)
65	S: en quoi est-ce que cette pratique... Qu'est-ce que tu pourrais identifier comme points identiques et au contraire comme points très différents, comme différences majeures avec ta propre pratique qu'on a regardé tout à l'heure ?	Le mot déclencheur c'est différence. Il va me faire prendre conscience que si cet enseignant s'est appuyé sur les propos de ces élèves, de mon côté j'ai induit toutes les réponses de mes élèves.		
66	AL : déjà l'enseignant il s'appuie sur... il pose une question et il s'appuie sur les réponses de ses élèves. Et du coup, euh, je trouve que par rapport à moi, on, comment dire... c'est pas qu'il est en retrait mais c'est qu'il laisse quand même les enfants ...y'a des interactions entre les enfants. « oui il a fait comme ça, et ben moi j'ai fait comme ça... » lui il est vraiment là pour appuyer ...pour appuyer ce sur quoi les enfants insistent bien, le petit garçon qui serre les jambes, qui passe en l'air... Mais aussi là pour gérer ce qui se passe entre les élèves. Que moi, avec mes tout-petits/petits, j'ai quand même une tendance à plus ou moins tout gérer. C'est moi qui aie donné la parole à un enfant, j'ai interrogé ceux que je savais à peu près qui allaient répondre à mes attentes en fait. Que lui, l'enseignant, il sait ce qu'il attend, on sent bien dans les questions qu'il pose mais il laisse des interactions agir...	Dans mon développement, je revois la situation de langage du maître et la façon dont il gère les interactions me renvoie à ma propre pratique.	C : il s'appuie sur les réponses de ses élèves C : il y a des interactions entre les enfants C : j'ai tendance à tout gérer	

67	S: Quand tu dis, il sait ce qu'il attend, moi j'aimerais bien que tu développes un petit peu il sait ce qu'il attend. Qu'est-ce qu'il attend ? Qu'est-ce qu'il attend de quel point de vue ?	Cette question me fait penser que j'ai peut-être mis le doigt sur quelque chose d'intéressant et cela va faciliter ma réponse.		
68	AL : parce que je pense, enfin je pense...il a vu des choses intéressantes qu'ont fait ses élèves et peut-être que l'un de ses objectifs c'est justement que les élèves dans les séances suivantes reproduisent ...j'vois le petit ga...Alban, sa situa...sa stratégie fonctionne visiblement. Il a serré les jambes, le ballon n'a pas pu passer., il a empêché la copine de passer. Donc en insistant bien là-dessus, en refaisant les mêmes gestes, je pense qu'il espère que le lendemain, les enfants vont refaire la même chose dans la même situation. Y compris l'histoire du petit garçon qui lance la balle bien en hauteur. Alors on voit bien, il insiste bien sur le geste qui va avec le ballon. Certainement dans l'attente que les enfants refassent ces gestes-là.	La façon dont l'enseignant gère les interactions m'a amenée à penser que son objectif était le réinvestissement des stratégies mises en place lors de cette activité décrochée. Cependant, ce n'est pas explicite pour les élèves.	C : Il insiste sur le geste DP : la stratégie d'Alban fonctionne C : en refaisant les mêmes gestes, je pense qu'il espère que le lendemain, les enfants vont refaire la même chose Réserve : cependant ce n'est pas explicite pour les élèves	
69	S :Y'a des choses identiques quand même à ta pratique ? Qu'est-ce qu'on peut identifier comme points de convergence ?	Le déclencheur ici c'est « que peut-on identifier comme points de convergence » car tu me laisses penser que ma pratique est quand même similaire à la sienne		
70	AL : et ben c'est des questions qui sont identiques. Pourquoi est-ce que les enfants... pourquoi est-ce que ça a fonctionné ? Pourquoi ça n'a pas fonctionné ? Ça c'est des questions qui sont les mêmes.	Le questionnement est le même, on cherche à faire dire aux élèves quelles ont été leurs façons de procéder.	C : le questionnement est le même	

Schématisation et interprétation de la séquence 2 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données			conclusion
		↓	
			<p>C : il a insisté sur le petit garçon qui a réussi à faire passer la balle par-dessus</p> <p>C : 'il veut amener les élèves, c'est à dire à prendre conscience qu'en faisant passer la balle au-dessus, ceux qui sont au-dessous ne peuvent pas forcément l'attraper</p> <p>C : les élèves vont être capables de réinvestir</p>
		<p>Garantie vu le maître montre un geste qui peut être fait... ça veut dire que ce que l'enfant a fait c'est super.</p> <p>Vu que c'est ce qu'on doit apprendre pour réussir à jouer à la balle au capitaine</p> <p>Fondement en vertu du fait qu'il faut enseigner des gestes (stratégies)</p>	<p>peut-être que demain on va faire la même chose</p>
			<p>il s'appuie sur les réponses de ses élèves</p> <p>il y a des interactions entre les enfants</p> <p>j'ai tendance à tout gérer</p>
-			<p>Réserve cependant ce n'est pas explicite pour les élèves</p> <p>Il insiste sur le geste la stratégie d'Alban fonctionne</p> <p>en refaisant les mêmes gestes, je pense qu'il espère que le lendemain, les enfants vont refaire la même chose</p>

Séquence 3 vidéo alternative 1 : T → au milieu de la séance

71	S: D'accord. Alors qu'est ce que tu en penses ? De manière un peu synthétique. De ce qu'on vient de voir et de la manière dont s'y prend cet enseignant pour mettre ses élèves en situation de langage pour les faire progresser en EPS ? Synthétiquement, qu'est-ce que tu en penses ? Et pourquoi ?	Élément déclencheur : progresser en EPS grâce au langage		
72	AL : ben visiblement ça fonctionne ! Puisque les enfants... déjà ils sont restés très attentifs tous. Je trouve. Et ils sont actifs tant par la parole que par les gestes puisque y'en a même qui se lèvent pour montrer ce qu'ils font. Et euh , ils répondent ...On sent qu'ils essaient de construire des stratégies puisque chacun y va de ..enfin montre ce qu'il a fait pourquoi ça a fonctionné, pourquoi ça n'a pas marché. Et du coup, c'est une situation ...moi j'appelle ça la phase d'ajustement quand je fais ça mais euh... c'est intéressant de la faire en milieu comme ça parce que du coup les enfants voient ce qu'ils ont fait et prennent conscience de ce qu'ils peuvent faire la fois d'après pour progresser.	En effet, c'est par le langage que les élèves vont être amenés à élaborer leurs stratégies. Ils utilisent le geste et la parole mais ils ne sont pas en action.	C : ils sont restés très attentifs C : ils sont actifs tant par la parole que par les gestes C : chacun montre ce qu'il a fait et pourquoi ça a marché et pourquoi ça n'a pas fonctionné C : c'est intéressant de la faire au milieu G: vu que c'est par le langage que les élèves vont être amenés à élaborer leur stratégies F : en vertu de la nécessité d'élaborer des stratégies	NT : Nécessité de construire des stratégies
73	S: alors la fois d'après, a priori, on est au milieu de la séance...			
74	AL : oui			
75	S: puisque ...			
76	AL : là, ils vont jouer, si j'ai bien compris, ils ont fait une séance d'entraînement		C : ils vont jouer, ils ont fait une séance d'entraînement	
77	S: ils ont fait une situation d'entraînement...			
78	AL : voilà et ils vont jouer à la vraie balle au capitaine il a dit....		C : ils vont jouer à la vraie balle au capitaine	
79	S: oui.			
80	AL : il leur a précisé qu'ils auraient le droit de porter la balle, et que là ils seraient chacun dans des ...		C il leur a précisé qu'ils auraient le droit de porter la balle	
81	S: quand ils auraient fini de discuter...			
82	AL : voilà, on va jouer mais en vrai.			
83	S: oui, on va rejouer à la balle au capitaine.			
84	AL avec, je pense, en attente derrière,			

	le réinvestissement de tout ce qu'ils viennent de voir en ajustement...en phase de réflexion on va dire.			
85	S: donc, il s'appuie aussi sur un type de situation particulière pour les mettre en langage ?	Je sens bien que tu attends une réponse précise, mais le mot ne vient pas.		
86	AL : la situation qu'on vient de voir là ?			
87	S: oui.			
88	AL : on est en situation d'apprentissage-là.		C : on est en situation d'apprentissage	
89	S: oui, il s'appuie en tout cas sur une situation décrochée. Tu veux ajouter quelque chose sur cette pratique ? Ou on passe à la suite ?	Finalement, c'est toi qui donne la réponse mais je pense que cela vient de ce que je dis précédemment « situation d'apprentissage.		

Schématisation et interprétation de la séquence 3 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données				conclusion
		↓		
-		<p>Garantie vu que c'est par le langage que les enfants vont être amenés à élaborer des stratégies</p> <p>Fondement en vertu de la nécessité d'élaborer des stratégies</p>		<p>ils sont restés très attentifs</p> <p>ils sont actifs tant par la parole que par les gestes</p> <p>chacun montre ce qu'il a fait et pourquoi ça a marché et pourquoi ça n'a pas fonctionné</p> <p>c'est intéressant de la faire au milieu</p>

Séquence 1 vidéo alternative 2 : T → en amont du jeu

92	AL : Alors là elle intervient en amont du jeu. Et elle élabore d'éventuelles stratégies du jeu, en classe, avec la reproduction du terrain, du loup et... c'est des cochons hein, je crois.		C : elle intervient en amont du jeu C elle élabore d'éventuelles stratégies avec la reproduction du terrain	
93	S: Voilà !			
94	AL : Sur le tableau. Les enfants vont...doivent élaborer une stratégie de façon...doivent déplacer les cochons au tableau de la façon dont eux le feraient en vrai.		C: les enfants doivent déplacer les cochons au tableau de la façon dont eux le feraient en vrai	
95	S: Alors très concrètement, comment est-			

	ce qu'elle s'y prend ?			
96	AL : ah ben elle demande à la petite fille « comment tu ferais, toi, pour passer ? »		C : elle demande à la petite fille « comment tu ferais toi ? »	
97	S: D'accord			
98	AL : y'a...les loups sont alignés et « quel chemin tu prendrais pour aller chercher les œufs? C'est des œufs qu'ils vont chercher j'crois. ... des briques, des briques...		C : les loups sont alignés et « quel chemin tu prendrais pour aller chercher les œufs? C'est	
99	S: oui, ce sont des légos en fait. D'accord, bon. Alors euh y'a des choses qui sont identiques par rapport au ...à ce qu'on a vu précédemment ? Ça t'inspire des réflexions particulières ?	Élément déclencheur : « réflexions particulières »		
100	AL : ben. Disons qu'est... Ce qui est différent, c'est que, dans la situation précédente, comme dans la mienne, on intervient en milieu de séance. Les enfants ont ...on a d'abord laissé les enfants faire des tentatives et en phase de réflexion, on voit ce qui a fonctionné, ce qui ne l'a pas. Et là, l'enseignante qui est là, elle fait ça en amont et j'imagine que la suite ça va être , voilà... en classe on a regardé comment on pouvait passer sans se faire attraper, et donc en salle de jeux, on va essayer de mettre en pratique les stratégies élaborées en classe.	En effet, cette manière de procéder est différente de ce qui a été vu auparavant car la situation a lieu en amont, les élèves font un travail semblable, ils élaborent une stratégie pour passer et vont devoir la mettre en place après.	Con intervient au milieu de la séance C: elle fait ça en amont C : ils font un travail semblable, ils élaborent une stratégie pour passer et vont devoir la mettre en place après	
101	S: ça effectivement c'est complètement différent de ce qu'on a vu auparavant. C'est différent. Si on essaie de qualifier justement ces différences ? Elles sont de quelle nature ? En amont et pas pendant ? Quoi encore ?			
102	AL : Ben contrairement à l'enseignant on n'est pas dans des activités décrochées là. On est vraiment dans... C'est dans la situation du jeu. Comment on va faire quand on va aller dans la salle ? Comment on va faire pour jouer ? C'est pas une situation où on va essayer de ...où on va être sur le terrain à faire des tentatives. On les met d'abord en place dans sa tête.			
103	S: Y'a des choses identiques ou pas ? Quand même malgré tout?			
104	AL : ben oui, parce que c'est, quelque part, c'est quand même de l'élaboration de stratégie. Sauf que là, c'est fait en amont avec un cadre ...avec des graphismes. Et dans les deux autres cas, c'est fait en phase de réflexion, en milieu de jeu euh.. On élabore des stratégies qui vont être mises en place après dans d'autres phases de jeu.		G: c'est quand même de l'élaboration de stratégie F : en vertu de la nécessité de construire des stratégies Réserve : sauf que là c'est fait en amont avec un cadre	N4t : nécessité de construire des stratégies

Schématisation et interprétation de la séquence1 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données				conclusion
				elle intervient en amont du jeu
				elle élabore d'éventuelles stratégies avec la reproduction du terrain
				les enfants doivent déplacer les cochons au tableau
-? »				Elle demande à la petite fille « comment tu ferais, toi, pour passer
				-Ils font un travail semblable
		<p>Garantie C'est quand même de l'élaboration de stratégie</p> <p>Fondement en vertu de la nécessité de construire des stratégies</p>	Réserve : sauf que c'est fait en amont avec un cadre	

Séquence 2 vidéo alternative 2 : S → Le support

105	S: alors y'a aussi la médiation du support... que tu as pas tellement mis en avant. Moi j'attire un peu ton attention là-dessus quand même. Mais c'est peut-être pas ce à quoi tu as porté le plus d'attention. J'ai l'impression que ce à quoi tu as porté le plus d'attention, c'est le moment, le fait que ce soit en amont.	Quand tu parles de la médiation du support, je ne vois pas trop où tu veux m'emmenner.		
106	AL : oui. Parce que ...après on va voir la suite ...le truc , c'est que moi j'ai du mal à imaginer là sur le panneau, y'avait 3 loups, des cochons, c'est vrai que la petite fille, déjà dans un premier temps elle passe sur le tapis. La maîtresse lui dit « non, est-ce que tu as le droit ? » « ah non c'est vrai j'ai pas le droit. » Donc elle part sur le côté. Donc ça , la petite fille, c'est vrai que quand elle va être en phase de jeu, elle va penser à ce qu'elle a fait avec son cochon virtuel et elle va essayer de le mettre en pratique. La seule chose,	J'essaie de répondre à ta question et en expliquant mon point de vue, je prends conscience que la médiation du support a des limites dues au fait que le loup ne se déplace pas et que les élèves ne peuvent donc pas anticiper les déplacements du loup.	<p>C : le panneau, y'avait 3 loups, des cochons</p> <p>C la petite fille ne va peut-être pas pouvoir mettre en pratique</p> <p>G: vu que sur le support, le loup ne se déplace pas</p> <p>F : en vertu de la nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire</p>	Ni nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire

	c'est que sur le papier, le loup il est statique, que dans la situation de jeu, le loup va pouvoir se déplacer et du coup le chemin qu'elle aura fait dans sa tête, avec son cochon, sur le panneau, elle va peut-être pas forcément pouvoir le mettre en place, en phase de jeu. Et du coup, c'est pour ça que...je sais pas...		C: les élèves ne peuvent donc pas anticiper les déplacements du loup	
107	S: ça te paraît être un peu une limite ?	Quand tu parles de limites j'ai un doute sur ce que je viens d'expliquer.		
108	AL : ben peut-être, oui. Je pense que c'est une limite et je pense aussi que ça permet quand même à des petits de mettre en place des stratégies. Ce qui est plus facile à faire je pense avec un support, que dans la salle de jeux ; comme ça, en... en, grand groupe en fait.	En effet, la situation au tableau empêche de percevoir le déplacement du loup mais en même temps cela facilite l'élaboration de stratégies.	G :Vu que ça permet quand même à des petits d'élaborer des stratégies F : en vertu de la nécessité de construire des stratégies C :c'est plus facile avec le support que dans la salle de jeu	N4t : nécessité de construire des stratégies
109	S: d'accord. Oui oui, y'a des conditions matérielles qui facilitent mais en fin de compte, l'aspect le loup en mouvement est complètement...	Là tu ajoutes du feu sur mon doute mais malgré tout je reste quasi sûre que l'impasse sur le mouvement du loup est dommage		
110	AL : ben là il est complètement oublié, là.			

Schématisation et interprétation de la séquence 2 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données				conclusion
		↓		
		<p>Garantie vu que sur le support le loup ne se déplace pas</p> <p>Fondement En vertu de la nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire</p>	:	<p>le panneau, y'avait 3 loups, des cochons</p> <p>la petite fille ne va peut-être pas pouvoir mettre en pratique</p> <p>les élèves ne peuvent donc pas anticiper les déplacements du loup</p>
		<p>G :Vu que ça permet quand même à des petits de construire des stratégies</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'élaborer des stratégies</p>		<p>c'est plus facile avec le support que dans la salle de jeu</p>

Séquence 1 vidéo 3 O → Les stratégies des attaquants

112	AL : leur faire observer où sont positionnés les loups, le regard des loups...			
113	S: alors ? Sur quoi elle s'appuie ? Là ? L'enseignante ?			
114	AL:ben elle repart de sa situation au tableau. Quand elle leur demande de se souvenir de quel chemin ils ont élaboré dans la... dans la classe. Et elle leur demande d'observer la position des loups. En leur disant « surtout, regardez bien où les loups regardent parce que on voit de quel côté ils vont vouloir aller. » Elle insiste bien sur le fait que, ben qu'il faut regarder où vont les loups . Elle pallie en fait à ce que je disais tout à l'heure, au fait que, sur le... au tableau, les loups sont...ne bougent pas. Que là, effectivement, la différence c'est que les loups vont pouvoir se déplacer. Et du coup la petite fille qui avait élaboré sa stratégie s'en trouve d'autant plus forte que quand elle passe, les deux autres loups sont occupés à bloquer le couloir d'à côté. Parce que la maîtresse a quand même bien insisté sur cet espèce de couloir entre le...y'a le tapis, ça doit être le camp des loups...	En fait, elle utilise ce qui a été vu en classe pour en montrer les limites (présence du loup qui se déplace)	C : elle repart de sa situation au tableau C : elle leur demande d'observer la position des loups G : elle insiste sur le fait qu'il faut regarder où vont les loups G : vu que les loups vont pouvoir se déplacer F : en vertu de la nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire C : elle pallie au fait que sur le tableau les loups ne bougent pas C : la maîtresse a quand même bien insisté sur cet espèce de couloir	Nt : nécessité de de prendre en compte les déplacements de l'adversaire
115	S: non, c'est un refuge. En fait on a la possibilité de s'arrêter sur ce tapis.			
116	Al : les cochons peuvent s'arrêter, en fait ?			
117	S: oui			
118	AL : d'accord. Oui, donc finalement, y'a peut-être beaucoup d'enfants qui prennent ce passage-là du fait qu'on puisse s'arrêter sur le tapis. Parce que du coup les loups étaient centrés sur ce passage-là en fait ! Plus du tout sur la petite fille. Du coup, elle, la petite fille, elle a bien intégré ce qu'elle a travaillé en amont dans la classe. Par contre, les loups eux l'ont complètement zappé en fait !		Celle a bien intégré ce qu'elle a travaillé en amont dans la classe. C les loups étaient centrés sur ce passage C : les loups ont complètement zappé	
119	S: alors qu'en gros elle avait annoncé la couleur !			
120	AL : c'est à dire que, voilà, si le			

	petit garçon était resté de son côté, il aurait pu l'arrêter mais ils ont été tellement pris par le refuge et cette fameuse ligne que du coup, ils ont été tous les deux dans le même sens.			
121	S: alors, on en revient aux pratiques qu'on a observées tout à l'heure, je veux dire la tienne et puis celle de l'enseignant. Toujours les mêmes questions qui reviennent inlassablement. Est-ce qu'il y a des choses qu'on retrouve, et qu'est-ce qui est fondamentalement différent. Fondamentalement c'est peut-être un petit peu fort mais...	Élément déclencheur : les différences cependant je ne comprenais pas que tu étais restée sur le troisième film		
122	AL : dans les 3 situations, ce qu'on retrouve c'est cette phase collective où l'enseignant demande aux enfants ...		C : on retrouve cette phase collective	
123	S: là je reste sur la dernière chose qu'on a vue.			
124	AL : ah d'accord.			
125	S: c'est pas une synthèse.			
126	AL : ben ce qui est identique, c'est ça, c'est la phase collective où l'enseignante demande aux élèves d'explicitier leur ... leur stratégie en fait. Comment tu ferais ? Qu'est-ce que tu ferais ? Et elle le fait en amont dans la classe et elle le refait dans la salle de jeux.	Je reste sur cette différence de position de la séance par rapport au jeu.	DC: l'enseignante demande aux élèves d'explicitier leur stratégie, en amont et dans la salle de jeux	
127	S: donc ça c'est une différence ?			
128	AL : oui			
129	S: on parle toujours de stratégie	Je sens que tu as envie que je parle d'autre chose mais je ne vois pas quoi, tu insistes sur stratégie, différence..		
130	AL: oui			
131	S: ça c'est un point.. tu me dis hein ?			
132	AL oui			

Schématisation et interprétation de la séquence 1 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données				conclusion
		↓		
-		<p>G : vu que les loups vont pouvoir se déplacer</p> <p>F : en vertu de la nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire</p>		<p>elle repart de sa situation au tableau</p> <p>elle leur demande d'observer la position des loups</p> <p>elle insiste sur le fait qu'il faut regarder où vont les loups</p> <p>elle pallie au fait que sur le tableau les loups ne bougent pas</p> <p>la maîtresse a quand même bien insisté sur cet espèce de couloir</p>

Séquence 2 vidéo alternative 3 : T → avant et pendant l'action

133	S: on parle toujours de stratégie mais on en a parlé après, et elle elle en parle...	Là tu amènes un élément de réponse, en fait je crois comprendre que parler de stratégies c'est ce que tu attends mais tu veux m'amener à différencier les façons d'y parvenir		
134	AL : avant. Avant et pendant en fait. Parce que... avant on a préparé le terrain. Mais quand on arrive sur le terrain, on se rappelle quand même ce qu'on a vu dans la classe. « tu te rappelles comment tu as fait ? Et comment tu vas passer ? » et on... elle porte aussi... enfin, elle, elle porte aussi son attention sur justement, les loups. Chose qui n'avait pas été faite en classe. On leur demande de bien observer le comportement des loups, de faire bien attention, de quel côté ils vont aller et de bien réfléchir au passage qu'on va prendre pour atteindre l'objectif.	Tes questions précédentes m'amènent à me remémorer le film et à reconnaître que l'enseignante a 2 phases dans sa séance, en amont et pendant.	<p>C : avant et pendant</p> <p>C avant on a préparé le terrain. Mais quand on arrive sur le terrain, on se rappelle quand même ce qu'on a vu dans la classe</p> <p>C : elle porte aussi son attention sur les loups</p>	
135	S: oui, alors ?			
136	AL : ben ça c'est ce qu'on retrouve chez les trois je pense. C'est qu'on essaie de faire prendre conscience aux enfants de ce qui va être le mieux. De ce qui va permettre de		C : on essaie de faire prendre conscience aux enfants de ce qui va être le mieux	

	réussir et d'atteindre l'objectif.			
137	S: d'accord. Et qu'est-ce qui est différent? Donc on a bien vu, y'a la question du moment. Le dire avant... en tout cas pas après. C'est très avant ou alors juste avant. Est-ce qu'il y a autre chose qui est différent ? ...Y'a la focalisation sur les loups qui était différente. C'est à dire qu'il y a plusieurs éléments à mettre en relation.	Là, tu m'amènes à développer ce que j'ai dit plus haut sur les 2 phases de langage.		
138	AL : par contre, elle a aussi quelque part bien distingué les 2 temps. Dans un premier temps, elle a travaillé, elle a plus travaillé sur le cochon. Le rôle du cochon. Et dans un second temps, elle insiste bien sur le rôle du loup. En rappelant aux cochons que c'est à eux de faire attention, qu'ils ne doivent pas se faire attraper mais elle rappelle bien aussi que le rôle du loup ; c'est d'attraper les petits cochons. Et ça c'est important pour les enfants qu'ils puissent bien identifier les deux rôles, les rôles de chacun en fait.		C : elle a bien distingué les 2 temps G : vu que c'est important pour les enfants qu'ils puissent bien identifier les deux rôles F : en vertu de la nécessité de comprendre les enjeux d'opposition	N7i : nécessité de comprendre les enjeux d'opposition

Schématisation et interprétation de la séquence 2 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données			conclusion
		↓	
		<p>Garantie vu que c'est important pour les enfants qu'ils puissent bien identifier les deux rôles</p> <p>Fondement en vertu de la nécessité de comprendre les enjeux d'opposition</p>	Elle a bien distingué les deux temps

Hypothèse 1

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références modalisations appréciatives logiques)	de Catégories de la problématisation et DP → données du problème et Ni → nécessité implicite et Nt → nécessité thématisée
139	S: alors on va conclure maintenant notre entretien et euh...tu vas rejouer à ton jeu ? Ou à un autre jeu co? Et tu remettras tes élèves en langage pour les faire progresser en jeux co. Donc du coup par rapport à ce qu'on a regardé, Qu'est-ce que tu vas retenir et en quoi tu vas modifier ce qu'on a vu de ta pratique ? Ça t'amène quelle réflexion ? Ça te...	Modifier, je sais que si je dois rejouer à ce jeu, je vais devoir changer certaines choses			
140	AL : si je devais, là ? Je remets la situation en place ? Avec mes élèves ? Je ...je crois... là tout de suite, je partirais de ce qu'a fait l'enseignante . Avec son tableau. Pour que les enfants... parce que j'ai trouvé que le tableau permet aussi aux enfants de visualiser le terrain. Mieux que directement dans la salle de jeux. Visualiser vraiment, ben , le refuge, le camp où sont les briques. Mais moi je le ferais peut-être directement dans la salle de jeux. Mais je conserverais mes phases ... en situation. Une phase d'explication comme elle a faite l'enseignante, un phase de jeu, mais aussi une phase que moi j'appelle de réajustement pour que chacun puisse dire « ben moi j'ai fait comme ça », « moi j'ai fait comme ça » « est-ce que ça a marché ? » « oui ça a marché » « est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi ? » et de nouveau des phases de jeu. Pour voir si les enfants mettent en pratique ce qu'on vient de dire. Si, ben si ça entraîne chez eux des transformations. Est-ce qu'ils vont se poser la question de savoir « ben oui, le copain, lui il a réussi à passer., p't'être que si je fais pareil ben je vais réussir. » voir ce que la phase de réflexion provoque chez les élèves.		C : un tableau G: le tableau permet aux enfants de visualiser le terrain F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace C : Dans la salle de jeux C : une phase d'explication, une phase de jeu, une phase d'ajustement, des phases de jeu G : vu que chacun Doit pouvoir dire « j'ai fait comme ça », « ça a marché » est-ce que tu peux nous expliquer 'pourquoi ? F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour accéder aux raisons des réussites ou des échecs	Situation, élèves, visualiser, phases, transformation, expliquer pourquoi → la référence est l'enseignement Tableau, ça, mettre en pratique, enfant, copain → la référence est le quotidien Terrain, → la référence est les sports collectifs Briques → la référence est le fictionnel	Ni nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace Ni nécessité de mobiliser le langage pour accéder aux raisons des réussites des actions Ni : nécessité d'appliquer pour apprendre

			<p>C : de nouveau phase de jeu</p> <p>G : vu qu'il faut voir si les enfants mettent en pratique</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'appliquer pour apprendre</p>		
141	S: donc on garde une réflexion après l'action mais par contre, en amont, on symbolise ?				
142	AL : oui.				
143	S: d'accord. Moi j'aimerais bien que tu sois un peu plus explicite sur cette phase de symbolisation en amont et quelle fonction tu lui attribuerait ?... délimiter le terrain ?	Délimiter le terrain mais pas seulement !			
144	AL : ben... comment... les petits quand ils arrivent dans la salle de motricité, la pièce est grande, c'est assez vaste pour eux. Donc le fait d'avoir vu sur un papier les différents endroits à atteindre ou à ne pas atteindre, justement, ça permet de passer de l'abstrait au concret et je trouve que c'est plus facile pour eux. D'assimiler exactement ce qu'ils ont à faire, le chemin à parcourir aussi. Parce que des fois dans la salle de jeux, ils ont l'impression que le terrain est très très loin alors que finalement quand on le met sur un papier, on se rend compte que , non, y'a pas beaucoup de distance et que c'est jouable et que ... de visualiser aussi le chemin qu'ils vont pouvoir emprunter.	Ta question précédente m'amène à réfléchir sur le rôle de la symbolisation	<p>DP : les petits quand ils arrivent dans la salle de motricité, la pièce est grande, c'est assez vaste pour eux</p> <p>DP : ils ont l'impression que le terrain est très très loin</p> <p>G : vu que ça leur permet de passer de l'abstrait au concret</p> <p>F en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace</p> <p>C : c'est plus facile pour eux d'assimiler ce qu'ils ont à faire, le chemin à parcourir aussi</p>	<p>Petits, endroits, assimiler, papier → la référence est le quotidien</p> <p>Salle de motricité, abstrait, concret, salle de jeux → la référence est l'enseignement</p> <p>Chemin à parcourir → la référence est le fictionnel</p> <p>Terrain, distance → la référence est les sports collectifs</p> <p>C'est plus facile pour eux → modalisation appréciative positive</p> <p>C'est jouable → modalisation appréciative positive</p>	<p>DP : les petits ont une appréhension de l'espace à leur mesure</p> <p>ti nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace</p>
145	S: les possibles, quoi ?				
146	AL : oui, toutes les stratégies possibles pour échapper aux loups.			<p>Stratégies → la référence est les sports collectifs</p> <p>Loups → la référence est le fictionnel</p>	

Schématisation et interprétation hypothèse1 d'après l'outil inspiré de Toulmin

Données				conclusion
		↓		
-		<p>G : vu que chacun Doit pouvoir dire « j'ai fait comme ça », « ça a marché » 'pourquoi ?</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour accéder aux raisons des réussites des actions</p> <p>G : vu qu'il faut voir si les enfants mettent en pratique</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'appliquer pour apprendre</p>		<p>un tableau</p> <p>-dans la salle de jeu - une phase d'explication, une phase de jeu, une phase d'ajustement, des phases de jeu</p>
-ils ont l'impression que le terrain est très très loin		<p>Garantie vu que ça permet de passer de l'abstrait au concret</p> <p>fondement en vertu du fait qu'il faut tenir compte des possibilités des élèves en matière de perception de l'espace</p>		<p>c'est plus facile de passer par une symbolisation pour visualiser les chemins qu'ils peuvent emprunter</p>

Synthèse des données construites dans la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
	Données de nature épistémique		
D1	<p>Les élèves sont dans une autre activité</p> <p>T1S1.2 : <i>le petit garçon compte</i> La référence est le <u>quotidien</u></p> <p>T1S1.6 <i>on le voit qui tourne la tête pour compter le nombre d'enfants qui sont assis autour de lui</i> Les références sont <u>l'enseignement</u> et le <u>quotidien</u></p> <p>T1S1.10: <i>Il s'est simplement contenté de faire avec sa tête un mouvement qui m'a montré qu'il avait compté les 5 enfants qui étaient avec lui.</i> La référence est le <u>quotidien</u></p>		
	Données de nature psychologique		

D2			Les petits ont une appréhension de l'espace à leur mesure
			H1S1. 144 : les <i>petits</i> quand ils arrivent dans la <i>salle de motricité</i> , la pièce est grande, c'est assez vaste pour eux Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>
			H1S1. 144 : ils ont l'impression que le <i>terrain</i> est très très loin La référence est <u>les sports collectifs</u>
Données de nature didactique			

Synthèse des nécessités construites dans la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N 2	Nécessité de construire des stratégies (implicite)	Nécessité de construire des stratégies (thématisée)	
	T1S2.34 grâce au <i>langage</i> , quand Rose parle de cette <i>ligne de renards</i> qui la gêne, on est dans la <i>construction de stratégies</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>	Nécessité d'enseigner des gestes (implicite)	
N3		Nécessité de prendre en compte les déplacements de l'adversaire (implicite)	
N4		Nécessité de comprendre les enjeux d'opposition (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 7			Nécessité d'appliquer pour apprendre (implicite) H1S1.140 Pour voir si les <i>enfants mettent en pratique ce qu'on vient de dire</i> . Si, ben si ça entraîne chez eux des <i>transformations</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N1	Nécessité de saisir toutes les occasions pour réactiver les connaissances (implicite)		
	T1S1.20 : <i>comme j'ai Sacha qui a lancé le dénombrement</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
N6			Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace (implicite) H1S1.140 <i>parce que j'ai trouvé que le tableau permet aussi aux enfants de visualiser le terrain</i> . Les références sont <u>hétérogènes</u>
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N5			Nécessité de mobiliser le langage pour accéder aux raisons des réussites des actions (implicite) H1S1.140 <i>pour que chacun puisse dire « ben moi j'ai fait comme ça », « moi j'ai fait comme ça » « est-ce</i>

			<p>que ça a marché ? » « oui ça a marché » « est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi ? »</p> <p>Les références sont le <u>quotidien</u> et l'<u>enseignement</u></p>
--	--	--	---

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative Réalisée 1	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Tentative Exprimée 1
Support	non	Pas de support Non discuté	Oui Défenseur statique et attaquants mobiles discuté	Pas de support Non discuté	Oui Représentation de l'espace
Activité de l'enseignant	Attribue la parole à ceux qui ont la bonne réponse. Tente de faire expliciter les raisons de la victoire de l'équipe des défenseurs	S'appuie sur des événements précis de la partie (expérience des joueurs), relaie la parole de l'élève et reformule discuté	Questionne sur les choix de trajectoire des attaquants et leurs raisons. Apporte le mot juste contourné Non discuté	Rappelle les contraintes, guide sur les informations à prendre et à interpréter Non discuté	faire verbaliser les trajectoires choisies et le résultat du projet de l'attaquant
Lieu	Dans la salle de jeux	Dans le gymnase Non discuté	Dans la classe Non discuté	Dans la salle de jeux Non discuté	Dans la salle de jeux
Temps	Entre deux parties	Entre deux parties discuté	Avant l'action discuté	Avant l'action discuté	Entre deux parties

Objet des échanges	Les scores, la victoire des défenseurs (pourquoi ?)	Les scores. A partir de l'expérience d'un défenseur et d'une attaquante, faire expliciter les gestes qui ont permis que la balle n'atteigne pas la cible et ceux qui rendent la défense moins aisée (placement du défenseur, passe haute d'un attaquant). <i>Exploré</i>	Les trajectoires des attaquants <i>exploré</i>	Choisir une trajectoire en fonction d'informations prises sur l'adversaire et interprétées <i>Non discuté</i>	Qu'est-ce que chaque joueur a fait ? quel est le résultat de son action ? Pourquoi ?
regroupement	Toute la classe	Toute la classe <i>Non discuté</i>	Toute la classe <i>Non discuté</i>	6 élèves <i>Non discuté</i>	Toute la classe

Analyse fine d'un moment de rupture

Séquence 2 vidéo alternative 2 : S → Le support

	entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation adaptées des outils de Grize	Positions argumentatives de Proposant, opposant tiers
105	S: alors y'a aussi la médiation du support... que tu as pas tellement mis en avant. Moi j'attire un peu ton attention là-dessus quand même. Mais c'est peut-être pas ce à quoi tu as porté le plus d'attention. J'ai l'impression que ce à quoi tu as porté le plus d'attention, c'est le moment, le fait que ce soit en amont.	Quand tu parles de la médiation du support, je ne vois pas trop où tu veux m'emmenner.		
106	AL : oui. Parce que ...après on va voir la suite ...le truc , c'est que moi j'ai du mal à imaginer là sur le panneau, y'avait 3 loups, des cochons , c'est vrai que la petite fille, déjà dans un premier temps elle passe sur le tapis. La	J'essaie de répondre à ta question et en expliquant mon point de vue, je prends conscience que la médiation du support à des limites dues au fait que le loup ne se déplace pas et que les élèves ne peuvent donc pas anticiper les	Le panneau → objet du discours Opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle qualitatif l'objet → j'ai du mal à	Opposant

	<p>maîtresse lui dit « non, est-ce que tu as le droit ? » « ah non c'est vrai j'ai pas le droit. » Donc elle part sur le côté. Donc ça , la petite fille, c'est vrai que quand elle va être en phase de jeu, elle va penser à ce qu'elle a fait avec son cochon virtuel et elle va essayer de le mettre en pratique. La seule chose, c'est que sur le papier, le loup il est statique, que dans la situation de jeu, le loup va pouvoir se déplacer et du coup le chemin qu'elle aura fait dans sa tête, avec son cochon, sur le panneau, elle va peut-être pas forcément pouvoir le mettre en place, en phase de jeu. Et du coup, c'est pour ça que...je sais pas...</p>	déplacements du loup.	<p>imaginer</p> <p>Y'avait 3 loups → interlocution sur la connaissance de l'objet qui le décrit</p> <p>Sur le papier → interlocution sur la connaissance de l'objet qui le décrit</p> <p>Dans la situation de jeu → opération d'actualisation qui compare le support et la situation de sports collectifs qu'il représente</p>	<p>Proposant</p> <p>opposant</p>
107	S: ça te paraît être un peu une limite ?	Quand tu parles de limites j'ai un doute sur ce que je viens d'expliquer.		
108	AL : ben peut-être, oui. Je pense que c'est une limite et je pense aussi que ça permet quand même à des petits de mettre en place des stratégies. Ce qui est plus facile à faire je pense avec un support , que dans la salle de jeux ; comme ça, en... en, grand groupe en fait.	En effet, la situation au tableau empêche de percevoir le déplacement du loup mais en même temps cela facilite l'élaboration de stratégies.	<p>Ça permet quand même → orientation sur la connaissance de l'objet</p> <p>Configuration qui signale l'intérêt du support → mettre en place des stratégies</p>	<p>Opposant</p> <p>proposant</p>
109	S: d'accord. Oui oui, y'a des conditions matérielles qui facilitent mais en fin de compte, l'aspect le loup en mouvement est complètement...	Là tu ajoutes du feu sur mon doute mais malgré tout je reste quasi sûre que l'impasse sur le mouvement du loup est dommage		
110	AL : ben là il est complètement oublié, là.			

Hypothèse 1 bis séquence 3 : L → Dans le lien de l'action

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
68	S : de la mobiliser dès le début ... y'a quelque chose qui est identique avec toi ce que tu proposes ... Le point commun avec Ludivine que tu ne partages pas avec Anne-Laure et Sylvie... Le lieu.				
69	D : ah oui ! Là on est dans le même lieu . Et on voit tout l'intérêt, c'est que les enfants se retournent. Au niveau, c'est pareil, transposer cette situation papier à la situation réelle. C'est quand même, comme tu dis, plus facile de se retourner pour faire le lien justement entre cette situation papier et...		c : on est dans le même lieu		
70	AL : que d'avoir à visualiser en étant à l'extérieur	La réaction de D est juste et me fait réagir car dans ma tête, j'essaie de me mettre en situation avec les élèves et quelles sont les possibilités qui peuvent être mises en place.	C : c'est plus facile que d'avoir à visualiser étant à l'extérieur	Situation, élèves → la référence est le monde de l'enseignement	
71	Sy : ça peut être aussi une autre démarche, ça peut être complémentaire. Dans le sens où, probablement peut-être avec tes petits, dans le sens on se déplace parce qu'on va aller dans une autre pièce. Faire une autre action, un autre travail, un autre jeu. On se déplace dans une autre pièce parce qu'on a une intention d'activité qui n'est pas la même que celle dans la classe. On se la remet en mémoire mais c'est vrai qu'il apparaît pour les				

	enfants de se retourner, de pouvoir gérer un plan par rapport à une situation...				
72	D : en plus je pense qu'il y en a qui n'ont plus besoin de se retourner et la petite qui se retourne c'est justement celle qui a besoin, elle, justement de voir la situation réelle pour comprendre cette situation papier. Ce que j'avais dit la dernière fois au dernier entretien. Tu m'avais montré un film où on voyait dans la classe. Et je t'avais dit « je suis pas sûre que tous les élèves qui sont là comprennent ce qu'on est en train de faire. Et moi c'est tous les enfants qui n'ont pas cette abstraction, cette situation papier »				
73	Sy : qui n'ont pas atteint la maturité.				
74	D : qui n'ont pas compris ce que la maîtresse veut par rapport à... C'est la maîtresse qui veut me faire parler de la situation EPS avec sa maquette. Je suis pas sûre que tout le monde dans la classe ait bien compris ce que veut la maîtresse.				
75	S : donc c'est ce lien là qui te...				
76	AL : mais après ça a un intérêt aussi. L'intérêt de construire la maquette dans la salle de motricité et ... Avec les élèves pour que les élèves visualisent le terrain et ensuite l'emmener en classe pour ensuite, ben euh... élaborer les stratégies qui pourront être mises en place. Mais effectivement c'est peut-être plus facile pour des petits de pouvoir aussi visualiser l'espace.	Ce qui est intéressant à plusieurs c'est que les échanges nous permettent de remettre en question nos façon de procéder et moi qui étais plus « dans la classe » et « en amont », je me rends compte que certains moments de la situation peuvent se dérouler à l'extérieur mais aussi à l'intérieur du lieu du jeu.	C : construire la maquette dans la salle de motricité à un intérêt G : vu qu'il faut que les élèves visualisent l'espace F : en vertu de la nécessité de tenir des possibilités des élèves en matière d'espace C : emmener la maquette ensuite dans la classe Vu qu'il faut élaborer des stratégies	Construire, maquette, élèves, visualisent, classe, élaborer, petits → la référence est l'enseignement Terrain, stratégies, espace → la référence est les sports collectifs C'est peut-être plus facile → modalisation appréciative positive et modalisation logique qui signale un degré de certitude moindre	Ni nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace Ni : nécessité de construire des stratégies DP : le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire pour les petits

			<p>F : en vertu de la nécessité d'élaborer des stratégies</p> <p>D : c'est peut-être plus facile pour des petits de pouvoir aussi visualiser l'espace</p>		
77	<p>Sy : de le faire oui, dans le lieu ...</p> <p>Après, il y a peut-être des paliers à franchir qui vont être permettre justement que le temps de langage soit plus productif, se construisse aussi. Parce que d'un point de vue maturation, compréhension, ils franchissent des paliers. Ils peuvent se dégager de la situation petit à petit. En partant, puisqu'on est toutes quand même parties, enfin j'imagine, surtout avec les petits. On en a parlé aussitôt après l'avoir vécu. On s'est arrêté de jouer, on a parlé. Je pense que c'est le premier degré d'expression parce qu'on vient de le vivre.</p>				

Interprétation et schématisation de la séquence 3 hypothèse 1 bis d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
<p>c'est peut-être plus facile pour des petits de pouvoir aussi visualiser l'espace</p>		<p>G : vu qu'il faut que les élèves visualisent l'espace</p> <p>F : en vertu de la nécessité de tenir des possibilités des élèves en matière d'espace</p> <p>Vu qu'il faut élaborer des stratégies</p> <p>F : en vertu de la nécessité de construire des stratégies</p>		<p>construire la maquette dans la salle de motricité a un intérêt</p> <p>emmener la maquette ensuite dans la classe</p>

Vidéo alternative 1 séquence4 : T → juste avant

78	S : oh ben c'était la même chose chez les moyens/grands. toutes les trois,			
----	--	--	--	--

	moi, lorsque je suis allée vous voir en situation, à chaque c'était un temps de langage qui avait lieu juste après l'action. En plus mis à part la proximité géographique il y avait ça. On était sur un temps de langage sur le même lieu, juste après l'action et sans support. Et finalement toutes, vous êtes sur « il faut trouver des moyens de mettre à distance ».			
79	Sy : voilà c'est ça mais je crois que ce passage-là, il est forcément nécessaire ...			
80	S : ce passage tu parles de quoi ?			
81	Sy : juste après, l'action enfin ce que tu viens de décrire. Enfin j'ai le sentiment qu'on peut pas y couper parce que pour un enfant c'est quand même ce qu'il vient de vivre. Même pour nous en tant qu'adulte s'il faut prendre de la distance, c'est quand même un effort intellectuel qu'on doit faire. Donc je crois que le premier passage c'est discuter de ce qu'on vient de faire dans la salle de jeux et puis après ... enfin, on vient de jouer, de vivre la situation, on en parle aussitôt, et après c'est qu'est-ce qu'on peut mettre en place justement pour se dégager, de ne plus être obligé de passer par l'action, pour pouvoir parler d'une situation. Là où je rejoins Delphine aussi, c'est vrai qu'il y a le problème de... quand on est dans une autre pièce, c'est le moment où chaque enfant a atteint suffisamment de maturité pour ... Est-ce qu'on les a tous au même niveau ? Au même niveau de compréhension.			
82	D : sauf que quand on parle juste après l'action, ils sont pas tous en écoute. Celui qui dit ce qu'il vient de faire effectivement pour lui, ça peut être intéressant. Mais les autres, ils sont pas forcément en écoute. Ce qu'on a envie aussi c'est que ce moment de langage soit intéressant pour celui qui s'exprime mais aussi pour celui qui écoute pour qu'il puisse se servir de ce qu'il vient de dire pour progresser. Et le problème c'est que quand tu viens... Quand les petits sont dans l'action après ils sont pas en situation « je me pose et j'écoute ce que l'autre est en train de dire ». Ils ont tous envie de dire des choses sur ce qu'ils viennent de vivre mais pas forcément d'écouter l'autre.			
83	S : justement puisque tu parles des élèves là, qu'est-ce que vous avez pu observer comme comportement d'élèves ? Et qu'est-ce que vous avez à dire sur les comportements d'élèves qu'on a vus dans la classe de Ludivine ?			

	Comment vous les avez trouvés ? Ils font quoi ?			
84	D : ils sont à peu près tous ...			
85	AL : on les sent dans le jeu		C : on les sent dans le jeu	
86	Sy : oui			
87	AL : ils sont prêts à aller aider la petite fille qui ...			
88	D : oui par contre la petite fille elle s'est levée mais je crois qu'elle comprend pas très bien ce qu'on fait. Celle, tu sais, qui sait pas où mettre... Je suis pas sûre qu'elle sache vraiment.			
89	S : c'est possible.			
90	D : mais tous ceux qui interviennent pour aider justement			
91	AL : ils ont compris je pense.		C : ils ont compris je pense	

Vidéo alternative 1 séquence 5 : O → les fonctions des joueurs

96	D : on rappelle le jeu. Pour que chacun puisse repérer dans l'espace-jeu. Au départ, c'est quand même dans son rôle...et puis, si je suis un loup, où est-ce que je dois aller mettre mon trésor ?			
97	AL : rappeler les fonctions de chacun.		C : rappeler les fonctions de chacun	
98	S : qu'est-ce que vous en pensez finalement de ce qu'on vient de voir ? Est-ce que ça réinterroge un petit peu ce que vous vous proposiez de faire ? Pas du tout ? on garde ça pour la fin. Qu'est-ce que vous pensez de l' extrait qu'on vient de voir et finalement de la technique que Ludivine met en œuvre pour mettre ses élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS ? Qu'est-ce que vous avez à dire de ça ?			

Vidéo alternative 1 Séquence 7 : T → avant l'action

105	AL : par rapport à ce que tu disais tout à l'heure justement que des fois quand on fait élaborer les stratégies, ben y'a que celui qui a fait qui parle. De le faire avant, du coup, c'est vrai que là, ils sont bien obligés. Si on veut aller jouer il faut quand même qu'on écoute et que ça se passe assez vite.	Ici je reviens donc à mon idée première qui est que de parler avant implique le fait que les élèves n'ayant pas encore joué, ils peuvent tous essayer de proposer une stratégie.	D : des fois quand on fait élaborer des stratégies, il y a que celui qui a fait qui parle C : de le faire avant, ils sont bien obligés d'écouter,	DP : les élèves sont égocentrés Ni Nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage
-----	--	--	--	---

			G : vu que les élèves n'ont pas encore jouer ils peuvent tous ils peuvent tous essayer de proposer une stratégie	
			F : en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage	
106	Sy : c'est vrai.			
107	S : bon deuxième extrait ? c'est Véro ! épervier/déménageurs en moyens/ grands.			
108	D : c'est quoi déjà épervier déménageurs ?			
109	C'est exactement la même chose, elle appelle ça épervier déménageurs, en fin de compte c'est un jeu du loup.			
110	D : y'a pas des éperviers au milieu ?			

Interprétation et schématisation de la vidéo alternative 1 séquence 7 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
des fois quand on fait élaborer des stratégies, il y a que celui qui a fait qui parle		<p>Garantie vu que les élèves n'ont pas encore joué</p> <p>Fondement En vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage</p>		De le faire avant, Ils sont bien obligés d'écouter

Vidéo alternative 2 séquence 1 : O → la stratégie du défenseur

112	D : Sur la stratégie d'un enfant. Oui sur la performance d'un enfant dans la séance précédente.			
113	S : d'accord y'a ça ! y' quoi d'autres ? cet enfant-là il était quoi ?			
114	AL: il était épervier		C : il était épervier	
115	S : il était épervier ! Donc il était ?			
116	Sy : attaquant			
117	S : non, il était défenseur.			

118	Sy : oui enfin il attaque les autres			
119	S : donc sur la stratégie d'un défenseur performant, et puis sur ?			

Vidéo alternative 2 séquence 4 : T → juste avant

206	AL : La différence, enfin... C'est pour ça que moi je sais pas... Faire parler les élèves sur leur stratégie de la fois précédente juste avant de démarrer je trouve ça compliqué. Parce que là en fait avec ses élèves, Ludivine, elle construit le terrain pour rappeler les règles. La fois d'après ils construisent pas, ils construisent rien. « Comment t'as fait la dernière fois? toi comment t'as fait ? » et hop ! On va aller jouer. Et du coup on a le sentiment qu'ils sont perdus parce qu'ils sont... Enfin je sais pas comment on peut envisager. Peut-être que cette phase de dire « ben comment tu as fait ? » On aurait pu la faire... On pourrait imaginer par exemple, faire une phase de jeu, la stopper, rassembler et dire « bon ben voilà » utiliser l'enfant expert, Dorian qui est l'épervier modèle pour l'instant. Et dire « bon ben Dorian, comment tu viens de faire pour réussir ? » Sachant qu'évidemment on court aussi le risque que sur cette situation-là, il soit moins performant mais parce que c'est...		C : faire parler les élèves sur leur stratégie de la fois dernière avant de démarrer, je trouve ça compliqué DP : on a le sentiment qu'ils sont un peu perdu C : on pourrait imaginer par exemple, faire une phase de jeu, la stopper, rassembler et dire « bon ben voilà » utiliser l'enfant expert, Dorian qui est l'épervier modèle pour l'instant	DP : : les élèves ne se souviennent pas d'une séance sur l'autre
207	Sy : oui mais...			
208	AL: à force de discuter, c'est vrai que finalement, c'est dur de penser enfin... De penser à « comment j'ai agi la dernière fois ? » Sans même l'avoir refait une fois quand on a quatre ans. Enfin je ...		D c'est dur de penser enfin... De penser à « comment j'ai agi la dernière fois ? » Sans même l'avoir refait une fois quand on a quatre ans.	DP : les élèves ne se souviennent pas d'une séance sur l'autre
209	Sy : même en tant qu'adulte mais peut-être que ce que tu expliques-là mais si dans cette séance-là il avait pas été aussi performant, y'avait peut-être moyen à ce moment-là de faire rappel de la séance précédente en disant la fois d'avant tu avais réussi à en attraper deux. De remettre ça en mémoire mais peut-être que là c'était plus facile pour les enfants de se souvenir			

Vidéo alternative 2 séquence 5 : ASS → Le support

225	S : d'accord . Mais là, est-ce que finalement, il fonctionne bien là dans la séance qu'on a vue ? Est-ce			
-----	--	--	--	--

	que c'est un élément déterminant pour mettre les élèves en langage ?			
226	AL : dans celui de Véronique ?			
227	Sy : non, il était pas forcément nécessaire.			
228	S : il était pas forcément nécessaire, il était pas forcément déterminant, et qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme raison à ça éventuellement ?			
229	AL : Son objectif c'était pas de faire un rappel des règles. C'était simplement de faire un rappel des stratégies.. Dans la séance de Ludivine, elle, c'est clair. Son objectif c'est de faire parler les enfants sur du loup. où se trouve le camp... Donc là, c'est la construction ...		C : Son objectif c'était pas de faire un rappel des règles. C'était simplement de faire un rappel des stratégies	
230	D : des règles, de l'espace jeu.			
231	AL : voilà ! Alors que Véronique, elle est plus, elle, dans comment on fait pour être un épervier performant ? Comment fait pour être un mulot performant ?		C : Véronique elle est dans « comment on fait pour être un épervier performant ? Comment fait pour être un mulot performant ? »	
232	Sy : dans l'action de chaque personnage.			
233	D : Il aurait fallu des personnages qu'on déplace sur le terrain. Ou que ce soit Dorian qui montre comment il avait fait avec un personnage sur son terrain. Même s'il l'exprimait pas, il le montrait. Il s'en servait en montrant son déplacement.			
234	S : oui, il manquait quand même cet élément-là, il me semble.			
235	Sy : A la limite, ce qu'elle pourrait mettre en place.. Mais c'était pas forcément nécessaire d'avoir ça			
236	S : sur le coup			
237	Sy : A ce moment- là.			

Vidéo alternative 3 séquence 4 AST → juste après

	267			
268	S : c'est-à-dire que le juste après, il doit être aussi un juste avant.			
269	Sy : oui voilà			
270	S : parce que le juste après sur les scores toi c'est quand même... Quand je suis venue te filmer, c'était quand même ça. Du juste après sur les scores. Y'avait pas de support, mais il y avait des scores. Si, si, moi je me souviens bien. Qu'est-ce que tu en penses toi Anne-Laure ? Du juste après, sur du concret, enfin sur des tentatives réalisées ?			

271	<p>AL : Ben c'est... Je pense que c'est réalisable, c'est ce qu'on disait tout à l'heure il faut quand même que ça vienne des enfants. Il faut que ce soient les enfants qui soient capables de déterminer, pourquoi il a été performant, pourquoi il l'a pas été. Et du coup ça suppose aussi qu'on a ... Voilà y'a les observateurs, des spectateurs, des joueurs peut-être que pour affiner il faut séparer la classe en deux. Que chaque spectateur ait un élève à observer pour pouvoir après dire... En petite section c'est pas jouable !</p>	<p>Je crois que je n'ayant pas envisagé la situation ainsi, je me suis trouvé un peu dépourvu d'arguments et en écoutant les copines, je me dis que réagir à chaud sur le jeu est intéressant mais qu'il est difficile pour des PS qui n'ont pas vécu la situation, d'expliquer ce qu'ils ont pu observer.</p>	<p>C : Je pense que c'est réalisable</p> <p>G : vu qu'il faut quand même que ça vienne des enfants</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'objectiver leur prestation</p> <p>C : y'a les observateurs</p> <p>DP en petite section, c'est pas jouable</p>	<p>N : Nécessité d'objectiver les prestations</p> <p>DP : les élèves de petite Section ne sont pas encore capables d'observer un joueur</p>
272	<p>Sy : Moi j'attendais que tu finisses parce que ... J'allais mettre cette restriction-là... Je trouvais que la proposition des cartes, des bâtons, c'était bien mais pas à notre niveau d'enfants. Parce que ils vont...</p>			
273	<p>D : ah non c'est moi qui... Tu vois j'ai le tableau blanc, le chevalet, J'en colle, y'en a 5 de autour de moi, on accroche sur le tableau blanc les étiquettes du groupe qui est en train de jouer, j'ai le feutre velléda et eux doivent me dire... Ils regardent et ils me disent « Dorian »</p>			
274	<p>Sy : ah oui d'accord je croyais qu'ils avaient chacun une carte avec un enfant</p>			
275	<p>AL : ça c'est avec des grands.</p>			
276	<p>Sy : avec la photo du gamin</p>			
277	<p>D : aucun papier crayons je te dis ils sont sous le tableau blanc. Et ils me disent et c'est moi qui mets les bâtons.</p>			
278	<p>Sy : parce que moi je les voyais tu vois ! Mais c'est pas possible avec les petits</p>			
279	<p>D : après on a six /sept grands noms et on compte rapidement, parce qu'aussi faut que ça aille vite. Et c'est surtout qu'on regarde celui qui a le plus de bâtons. Et ça va de cinq bâtons, y'en a qui en ont toujours qu'un.</p>			
280	<p>S : mais y a des traces.</p>			

281	D : y'a des traces qui s'efface à la fin du jeu, si tu veux. C'est pas des traces... On constate juste les scores.			
282	AL : parce que ce qui pourrait être aussi intéressant, c'est de les garder pour que les élèves puissent justement dire « ben, lui il a réussi parce qu'il fait comme ça, ben moi je vais essayer parce que la prochaine fois, j'aimerais bien avoir un bâton de plus ». du coup, pour l'enfant, ça met un challenge. Essayer d'avoir mieux que la fois d'avant.	Je rebondis sur ce que vient de dire D parce que je crois que de garder une trace de ce qui a été fait, facilite la remise en mémoire et facilite aussi la mise en place de « contrat » de progression.	C : il est intéressant de garder des traces G : vu que les traces facilitent la mise en mémoire et les contrats de progression F : en vertu de la nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles	N i nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles
283	Sy : un contrat			
284	D : tu sais quand la maîtresse a le feutre velleda et met des bâtons, ça motive les cochons à aller mettre dans la...			
285	AL : aussi. Parce que c'est ça, c'est réussir à ce que tous les enfants s'impliquent et jouent parce que très souvent il y en a qui ...		D : très souvent, y'en a qui ...	DP : très souvent il y a des élèves qui ne sont pas impliqués
286	D : ben je fais comme Sandrine m'avait dit. Les caissettes de pause. Ils ont des caissettes et ceux qui n'y arrivent pas, ils ont le droit de se poser sur la caissette... .			
287	AL : et de pas être rattrapés ? D'accord			
288	D : Comme c'était écrit sur le papier.			
289	Sy : ceci dit, tu vois, ce que tu disais, moi j'ai toujours fonctionné comme ça avec ce jeu-là .Y'a forcément une partie des enfants spectateurs, une partie des enfants acteurs. Parce que si tu mets... Si je mets toute la classe, on s'aperçoit qu'on ne voit rien. Enfin les enfants ne voient rien que.			
290	S : il faut que ce soit lisible.			
291	Sy : voilà.. Donc assez peu d'acteurs.			
292	AL : moi l'année dernière j'ai essayé une fois avec les 32, c'est pas jouable ! On n'a pas le temps d'observer, ils se marchent dessus, et du coup ...			
293	S : Ils peuvent pas jouer.			

294	Sy : puis après tu as un problème d'espace. Et ils sont pas capables d'en parler. Ça grouillait un peu trop !			
295	D : Ça finit mal			
296	Sy : on est d'accord			

Interprétation et schématisation de la vidéo alternative 3 séquence 4 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
en petite section, c'est pas jouable		<p>Garantie vu qu'il faut quand même que ça vienne des enfants</p> <p>Fondement En vertu de la nécessité d'objectiver leur prestation</p>		Je pense que c'est réalisable y'a les observateurs
		<p>Garantie vu que les traces facilitent la mise en mémoire et les contrats de progression</p> <p>Fondement En vertu de la nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles</p>		Il est intéressant de garde des traces
Très souvent, il y en a qui ne s'impliquent pas				

Hypothèse 1 bis : séquence 1 → le support

327	AL : Non non, mais par contre le support oui je pense que je construirai dans la salle de façon à ce que les élèves puissent bien visualiser les différents endroits et après qu'ils aient le support dans la classe.	Là, après avoir écouté les arguments de chacune, il m'apparaît plus simple de construire le « plan » dans le lieu du jeu pour que les élèves se repèrent.	<p>C : il est plus simple de construire le « plan » dans le lieu du jeu</p> <p>G : vu qu'il faut que les élèves puissent bien visualiser les différents endroits</p> <p>G : vu qu'il faut que les élèves se repèrent</p> <p>F : en vertu du fait qu'on doit tenir compte des possibilités des élèves</p>	<p>Support, élèves, plan, repèrent → l'enseignement</p> <p>Salle, endroit → la référence est le quotidien</p> <p>Il m'apparaît plus simple → prise en charge</p> <p>appréciative positive</p>	N t : Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace
-----	---	---	--	---	---

328	S : A quelles fins ? Donc pour se construire un projet ?				
329	AL : voilà	Je continue de penser que le support peut permettre aux élèves de se projeter dans le jeu et de concevoir des stratégies.	G vu qu'il faut que les élèves se projettent F : en vertu de la nécessité de s'engager dans un projet d'action explicite	Support, élèves projeter, jeu, concevoir → la référence est l'enseignement Stratégie → la référence est les sports collectifs Je continue de penser → prise en charge appréciative positive du support	Ni nécessité de s'engager dans projet d'action explicite
330	S : Finalement tu es comme Delphine là. La réserve que tu mets, c'est que ce support il doit forcément être construit sur le lieu de l'action.				
356	AL : il faudrait presque deux supports. XXX espace, mais il faut aussi à côté, un tableau avec un cochon ou un loup et ce que doit faire le cochon, ce que doit faire le loup. Effectivement avant de dire, ben pour être un super cochon, il faut que je passe à travers la forêt en évitant le loup.	A chaque intervention, on repense à ce que l'on pourrait proposer et effectivement, le support avec la représentation de l'espace de jeu et ce fameux tableau qui permettrait de rappeler les différents rôles de chacun et après lecture de l'entretien, c'est un tableau qui peut aussi se compléter au fur et à mesure en ajoutant les actions performantes de chaque personnage et qui permettrait ainsi aux élèves de se fixer des objectifs à atteindre !	C : il faut aussi un tableau avec un cochon ou un loup et ce que doit faire le cochon, ce que doit faire le loup. G : Vu qu'il faut rappeler les différents rôles F : en vertu de la nécessité G : vu qu'il faut permettre aux élèves de se fixer des objectifs à atteindre F en vertu de la nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles	Supports, représentation, espace de jeu, actions performantes, élèves, objectifs → la référence est l'enseignement Cochon, loup, forêt cochon, personnages → la référence est le fictionnel Fameux tableau → la référence est le quotidien Permettrait → modalisation appréciative positive	Ni nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles
357	Sy : déjà il faut que la règle du jeu soit extrêmement bien intégrée. .				
358	AL : tout à fait				
359	D : mais ton loup... Ce que je dois faire si je suis un cochon, c'est forcément dans l'espace jeu.				
360	AL : oui. Il faut que j'aïlle là.				
361	S : ce que je comprends, c'est que le support, en				

	fonction du moment où on est...				
362	AL : il évolue				
364	<p>S : Il n'aura pas la même fonction. Il ne sera pas utilisé aux mêmes fins. Et du coup vous n'interviendrez pas de la même manière. Voyez bien quand on est... Je vois bien notre projet initial qui est de dire on va aider les collègues à concevoir un outil professionnel, on voit bien finalement qu'est-ce qu'il va ... Je sais par vous ? Mais on voit bien... enfin moi dans ma tête il se dessine. C'est à dire que ce type... Au début du cycle, ce type de maquette avec ce type d'interventions de la maîtresse, la fonction c'est ça. Plutôt avant la séance mais dans ce but-là, pendant la séance mais dans ce but-là, après la séance... Vous voyez ? Un outil professionnel c'est ça que j'ai dans la tête !</p>				
365	Sy : oui, oui. À savoir quand même, que de l'utilité d'échanger.. Parce qu'au départ, l'an dernier, on n'était pas du tout dans cette...				
366	AL : tout à fait.				
367	Sy : tu vois ? D'avoir les uns et les autres...				
368	S : bien sûr mais c'est en ça que c'est un moment de formation...				

Interprétation et schématisation de l'hypothèse 2 séquence 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		<p>G : vu qu'il faut que les élèves puissent bien visualise les différents endroits</p> <p>G : vu qu'il faut que les élèves se repèrent</p> <p>F : en vertu du fait qu'on doit tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace</p>		il est plus simple de construire le « plan » dans le lieu du jeu
			<p>G :Vu qu'il faut rappeler les différents rôles</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'identifier les fonctions des joueurs</p> <p>G : vu qu'il faut permettre aux élèves de se fixer des objectifs à atteindre</p> <p>F en vertu de la nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles</p>	il faut aussi un tableau avec un cochon ou un loup et ce que doit faire le cochon, ce que doit faire le loup

Synthèse des données construites au cours de la séquence H1 bis-ETC2-H2

	Hypothèse 1 bis	ETC Collectif	Hypothèse 2
	Données de nature épistémique		
	Données de nature psychologique		
D5		Les élèves sont égocentrés	
	Données de nature didactique		
D4	<p>Le lien entre le réel et el représenté est difficile à faire pour les petits</p> <p>H1bS3.76 <i>Mais effectivement c'est peut-être plus facile pour des petits de pouvoir aussi visualiser l'espace.</i></p> <p>La référence est l'<u>enseignement</u></p>		
D6		Les élèves ne se souviennent pas d'une séance sur l'autre	
D7		Les élèves de petite section ne sont pas capables d'observer un joueur	
D8		Très souvent des élèves ne sont pas impliqués	

Synthèse des nécessités construites au cours de la séquence H1 bis-ETC2-H2

	Hypothèse 1	ETC collectif	Hypothèse 2
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N 2	Nécessité de construire des stratégies (thématisée) H1bS3.76 <i>pour ensuite, ben euh... élaborer les stratégies qui pourront être mises en place</i> La référence est les sports collectifs	Nécessité de construire des stratégies (implicite)	Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force pour se déplacer H2S3. 356 <i>Effectivement avant de dire, ben pour être un super cochon, il faut que je <u>passe</u> à travers la forêt en évitant le loup.</i> La référence est le fictionnel
N11			Nécessité d'identifier les fonctions des joueurs (implicites) H2S1.356 <i>ce fameux tableau qui permettrait de rappeler les différents rôles</i> La référence est le quotidien
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N9		Nécessité d'objectiver les prestations (implicite)	
N10		Nécessité de s'engager dans une dynamique de progrès visibles (implicite)	Nécessité de s'engager dans un dynamique de progrès visibles(implicite) H2S1.356 <i>qui permettrait ainsi aux élèves de se fixer des objectifs à atteindre !</i> La référence est l'enseignement
N12			Nécessité de s'engager dans un projet d'action explicite (implicite) H2S1.329 <i>le support peut permettre aux élèves de se projeter dans le jeu et de concevoir des stratégies</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et les sports collectifs
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N6	Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace (implicite) H1bS3.76 :: <i>pour que les élèves visualisent le terrain</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et les <u>sports collectifs</u>	Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace (thématisée)	Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace (thématisée) H2S1.327 <i>de façon à ce que les élèves puissent bien visualiser les différents endroits</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>quotidien</u> H2S1.327 (commentaire distancié) <i>pour que les élèves se repèrent</i> La référence est l'enseignement
N8		Nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage (implicite)	
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			

Sort réservé aux choix concrets

	Hypothèse 1 bis	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 2
Support	Oui Représentation de l'espace	Oui Repères spatiaux et joueurs Non discuté	Oui Repères spatiaux Non discuté	Oui, non défini Non discuté	deux supports (un représentant l'espace et l'autre récapitulant « les actions performantes » pour les attaquants et pour les défenseurs)
de Activité l'enseignant	faire verbaliser les trajectoires choisies et le résultat du projet de l'attaquant	S'assure que les élèves établissent le lien entre l'espace réel et l'espace représenté sur le support Non discuté	Attribue la parole à un défenseur qui a mené une action à son terme la semaine précédente Non discuté	Non définie Non discuté	Non définie
Lieu	Dans la salle de jeux	Dans la salle de jeu exploré	Dans le gymnase Non discuté	Non défini	Dans la salle de jeu
Temps	Entre deux parties	Juste avant l'action exploré	Juste avant l'action Exploré	Juste après l'action exploré	Entre deux parties
Objet des échanges	Qu'est-ce que chaque joueur a fait ? quel est le résultat de son action ? Pourquoi ?	Comment est organisé l'espace de jeu ? Non discuté	La multiplication des trajectoires empruntées par un défenseur au cours de la partie précédente Non discuté	Des tentatives déjà réalisées Discuté	Que doivent faire les attaquants et les défenseurs pour être performants ?

regroupement	Toute la classe	Toute la classe Non discuté	Toute la classe Non discuté	Non défini Non discuté	Toute la classe
--------------	-----------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------	-----------------

Analyse fine d'un moment de rupture

vidéo alternative 3 séquence 4 AST → juste après

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations liées à la schématisation adaptés des outils de Grize	Position dans le débat (Opposant, proposant, tiers)
267	Sy : on observe une phase de jeu avec des consignes restrictives . Il y a un objectif à atteindre . Il faut être capable après cette... Ben finalement, j'ai vu faire je l'ai vu passer au large du loup on va dire ou de l'épervier, pour pouvoir...			
268	S : c'est-à-dire que le juste après, il doit être aussi un juste avant.			
269	Sy : oui voilà			
270	S : parce que le juste après sur les scores toi c'est quand même... Quand je suis venue te filmer, c'était quand même ça. Du juste après sur les scores. Y'avait pas de support, mais il y avait des scores. Si, si, moi je me souviens bien. Qu'est-ce que tu en penses toi Anne-Laure ? Du juste après, sur du concret, enfin sur des tentatives réalisées ?		Des tentatives réalisées → objet du discours	
271	AL : Ben c'est... Je pense que c'est réalisable, c'est ce qu'on disait tout à l'heure il faut quand même que ça vienne des enfants. Il faut que ce soient les enfants qui soient capables de déterminer, pourquoi il a été performant, pourquoi il l'a pas été. Et du coup ça suppose aussi qu'on a ... Voilà y'a les observateurs, des spectateurs, des joueurs peut-être que pour affiner il faut séparer la classe en deux. Que chaque spectateur ait un élève à observer pour pouvoir après dire... En petite section c'est pas jouable !	Je crois que je n'ayant pas envisagé la situation ainsi, je me suis trouvé un peu dépourvu d'arguments et en écoutant les copines, je me dis que réagir à chaud sur le jeu est intéressant mais qu'il est difficile pour des PS qui n'ont pas vécu la situation, d'expliquer ce qu'ils ont pu observer.	Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise les tentatives réalisées → Il faut que ce soient les enfants qui soient capables de déterminer, pourquoi il a été performant, pourquoi il l'a pas été Réagir à chaud difficile → opération d'actualisation qui détermine un angle qualitatif de	opposant

			présentation des tentatives réalisées	
272	Sy : Moi j'attendais que tu finisses parce que ... J'allais mettre cette restriction-là... Je trouvais que la proposition des cartes, des bâtons, c'était bien mais pas à notre niveau d'enfants. Parce que ils vont...			
273	D : ah non c'est moi qui... Tu vois j'ai le tableau blanc, le chevalet, J'en colle, y'en a 5 de autour de moi, on accroche sur le tableau blanc les étiquettes du groupe qui est en train de jouer, j'ai le feutre velléda et eux doivent me dire... Ils regardent et ils me disent « Dorian »			
274	Sy : ah oui d'accord je croyais qu'ils avaient chacun une carte avec un enfant			
275	AL : ça c'est avec des grands.			
276	Sy : avec la photo du gamin			
277	D : aucun papier crayons je te dis ils sont sous le tableau blanc. Et ils me disent et c'est moi qui mets les bâtons.			
278	Sy : parce que moi je les voyais tu vois ! Mais c'est pas possible avec les petits			
279	D : après on a six /sept grands noms et on compte rapidement, parce qu'aussi faut que ça aille vite. Et c'est surtout qu'on regarde celui qui a le plus de bâtons. Et ça va de cinq bâtons, y'en a qui en ont toujours qu'un.			
280	S : mais y a des traces.			
281	D : y'a des traces qui s'efface à la fin du jeu, si tu veux. C'est pas des traces... On constate juste les scores.		Des traces → objet du discours	
282	AL : parce que ce qui pourrait être aussi intéressant , c'est de les garder pour que les élèves puissent justement dire « ben, lui il a réussi parce qu'il fait comme ça, ben moi je vais essayer parce que la prochaine fois, j'aimerais bien avoir un bâton de plus ». du coup, pour l'enfant, ça met un challenge. Essayer d'avoir mieux que la fois d'avant.	Je rebondis sur ce que vient de dire D parce que je crois que de garder une trace de ce qui a été fait, facilite la remise en mémoire et facilite aussi la mise en place de « contrat » de progression.	Configuration qui articule le moment de la mise en langage avec des traces mobilisables par les élèves	proposant

283	Sy : un contrat			
284	D : tu sais quand la maîtresse a le feutre velleda et met des bâtons, ça motive les cochons à aller mettre dans la...			
285	AL : aussi. Parce que c'est ça, c'est réussir à ce que tous les enfants s'impliquent et jouent parce que très souvent il y en a qui ...		C'est réussir à ce que tous les enfants s'impliquent → opération d'orientation sur la connaissance de l'objet qui associe les traces à un effet sur l'activité des élèves	tiers
286	D : ben je fais comme Sandrine m'avait dit. Les caissettes de pause. Ils ont des caissettes et ceux qui n'y arrivent pas, ils ont le droit de se poser sur la caissette.. .		Les caissettes → objet du discours	
287	AL : et de pas être rattrapés ? D'accord		Demande de précision sur le rôle des caissettes	
288	D : Comme c'était écrit sur le papier.			
289	Sy : ceci dit, tu vois, ce que tu disais, moi j'ai toujours fonctionné comme ça avec ce jeu-là . Y'a forcément une partie des enfants spectateurs, une partie des enfants acteurs. Parce que si tu mets... Si je mets toute la classe , on s'aperçoit qu'on ne voit rien. Enfin les enfants ne voient rien que.		Toute la classe →	
290	S : il faut que ce soit lisible.			
291	Sy : voilà.. Donc assez peu d'acteurs.			
292	AL : moi l'année dernière j'ai essayé une fois avec les 32, c'est pas jouable ! On n'a pas le temps d'observer, ils se marchent dessus, et du coup ...		Avec les 32 → opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle quantitatif C'est pas jouable → opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle qualitatif	opposant
293	S : Ils peuvent pas jouer.			
294	Sy : puis après tu as un problème d'espace. Et ils sont pas capables d'en parler. Ça grouillait un peu trop !			

295	D : Ça finit mal			
296	Sy : on est d'accord			

Tentative 2 séquence 1 O → Angéline a fait demi-tour

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
4	Al : alors là, l'objectif c'était ... au cours du jeu j'avais repéré que la petite Angéline là, c'était la seule qui.... Elle partait avec son légo et quand elle voyait un loup et qu'elle ne pouvait pas passer, elle revenait dans son camp pour lui échapper. Donc du coup, je voulais que ... j'aurais aimé qu'elle puisse expliquer ça aux copains de la classe.		C : j'aurais aimé qu'elle puisse expliquer ça aux copains de la classe.	Objectif, expliquer → la référence est l'enseignement Légo, copains → La référence est le quotidien Loup → la référence est le fictionnel	
5	S : et en quoi est-ce que c'est important qu'elle explique ça ? Pourquoi est-ce que tu choisis... voilà, c'est ça... qu'est-ce qui fait que tu choisis cette petite fille-là et cette petite fille-là à expliquer ?				
6	Al : le... quand on a démarré le projet, on s'est d'abord centré sur « être un loup très fort ». Donc les loups... on avait établi une stratégie... une stratégie avait été établie c'est-à-dire que on mettait des loups de chaque côté du camp pour empêcher les cochons de passer. Donc une fois que ça ça avait été à peu près compris, l'objectif c'était de devenir des cochons ben... plus performants. Et du coup, qu'est-ce que ... on était partis sur qu'est-ce qui peut ... qu'est-ce qu'on peut faire pour ne pas être attraper ? Donc là, moi j'avais repéré cette petite fille là qui... qui n'hésitait pas à faire demi-tour et à repartir quand les loups étaient occupés. Et il y avait une deuxième petite fille aussi. En fait qui attendait que... qui attendait que les loups		C : on était partis sur qu'est-ce qui peut ... qu'est-ce qu'on peut faire pour ne pas être attraper ? C je trouvais ça intéressant qu'on puisse élaborer ces stratégies-là	Projet, centré, compris, objectif → la référence est l'enseignement Loup très fort, camp, cochons, attraper → la référence est le fictionnel Stratégie, performant → la référence est les sports collectifs Demi-tour, attendait, petite fille → la référence est le quotidien Je trouvais ça intéressant → prise en charge appréciative positive	

	soient occupés avec d'autres cochons pour se faufiler. Donc je trouvais ça intéressant qu'on puisse élaborer ces stratégies-là. Pour être des cochons performants.				
7	S : d'accord. Alors sur quoi est-ce que tu t'appuies donc ? Donc sur l'expérience de cette petite fille-là très... de manière très concrète, comment tu t'y prends ?				

Tentative 2 séquence 2 A → J'induis beaucoup

8	AL : ben je lui demande de rappeler aux copains comment elle a fait pour échapper aux loups.		C : je lui demande de rappeler comment elle a fait pour échapper aux loups	Rappeler → la référence est l'enseignement Copains → la référence est le quotidien Echapper aux loups → la référence est le fictionnel	
9	S : d'accord				
10	AL : du coup j'induis quand même beaucoup la réponse parce que dans le vocabulaire que j'emploie, c'est « tu as échappé aux loups. Comment tu as fait pour échapper aux loups ? » donc la petite fille elle dit « j'ai couru », je lui dis « mais tu as couru où ? ». parce que je veux qu'on arrive à... j'aurais aimé qu'on arrive à « je suis arrivée devant le loup et comme je pouvais pas passer, je suis retournée dans mon camp ».		C : j'induis quand même beaucoup la réponse C j'aurais aimé qu'on arrive à « je suis arrivée devant le loup et comme je pouvais pas passer, je suis retournée dans mon camp ».	J'induis, réponse, vocabulaire → la référence est l'enseignement Echappé aux loups → la référence est le fictionnel Petite fille → la référence est le quotidien J'aurais aimé → prise en charge appréciative négative	
11	S : d'accord				
12	Al : et ça on l'a pas eu. On l'a pas eu. Je l'ai pas obtenu ça.		C : je l'ai pas obtenu ça	Je l'ai pas obtenu → prise en charge appréciative négative	
13	S : d'accord.				
14	Al : je pense que le petit garçon Johan, on l'entend qui intervient. Je pense qu'il a compris là où je voulais en venir mais j'ai pas réussi à le faire exprimer.		C : je n'ai pas réussi à le faire exprimer	Le petit garçon → la référence est le quotidien Intervient, compris, exprimer → la référence est l'enseignement	

				J'ai pas réussi→ prise en charge appréciative négative	
15	S : d'accord... euh... qu'est-ce que tu te dis lorsque la petite fille prend la parole et explique finalement comment elle s'y est prise ? tu te souviens de ça ?				
16	AL : ce que je me dis moi ?				
17	S : ouais.				
18	Al : ben ce que j'aurais aimé, c'est que les autres élèves prennent ... prennent l'expérience d'Angéline en compte et reproduisent ... enfin s'en inspirent pour éviter de se faire attraper.		C que j'aurais aimé, c'est que les autres élèves prennent ... prennent l'expérience d'Angéline en compte et reproduisent ... enfin s'en inspirent pour éviter de se faire attraper.	Elèves, expérience → la référence est l'enseignement Attraper→ la référence est le fictionnel	
19	S : d'accord. C'est-à-dire en faisant demi-tour ?				
20	AL : oui				
21	S : d'accord.				
22	Al : parce que l'objectif quand on dit faire demi-tour c'est surtout ... à court terme on veut que les enfants ... enfin j'aurais aimé que les enfants observent la position des loups pour ensuite agir en fonction de la position des loups. Y'en a qui le font d'ailleurs. Euh... j'ai envie de dire, je sais pas si il le font consciemment ou si c'est instinctif mais euh... y'a des enfants qui attendent que les loups soient occupés pour passer. Et ça c'est une stratégie aussi. Et du coup, moi... là, sur cette séance-là, je me suis plutôt arrêtée sur la petite fille qui faisait demi-tour quand elle voyait qu'elle allait être attrapée.		C :J'aurais aimé que les enfants observent la position des loups pour ensuite agir en fonction de la position des loups D : y'a des enfants qui attendent que les loups soient occupés pour passer C : sur cette séance-là, je me suis plutôt arrêtée sur la petite fille qui faisait demi-tour quand elle voyait qu'elle allait être attrapée.	Objectif, observent, agir, consciemment, séance → la référence est l'enseignement Demi-tour, enfants, occupés, petite fille → la référence est le quotidien Loup → la référence est le fictionnel Position, stratégie → la référence est les sports collectifs	DP :certains élèves évaluent le rapport de force pour sortir du camp
23	S : comment est-ce que tu l'interprètes le fait de faire demi-tour ? Par rapport à la prise d'informations ? Parce que tu dis, je vois bien y'en a qui disent....				
24	AL : hmmm. Ben euh... par rapport à ce que je voulais obtenir, Angéline elle n'a pas observé la position du loup. Elle est partie puis une fois arrivée		D : Angéline elle n'a pas observé la position du loup. Elle est partie	Observé, objectif, prendre en compte, agir → la référence est l'enseignement	DP : une élève agit en réaction Ni : Nécessité de prendre en compte

	<p>devant l'obstacle, elle a fait demi-tour. Alors que moi mon objectif ç'aurait été justement de prendre en compte la position du loup et d'agir en fonction après.</p> <p>Alors que là, elle réagit sur le coup. Y'a pas eu d'anticipation.</p>		<p>puis une fois arrivée devant l'obstacle, elle a fait demi-tour.</p> <p>G : vu que mon objectif ç'aurait été justement de prendre en compte la position du loup et d'agir en fonction après</p> <p>F : en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force pour agir</p>	<p>Obstacle, demi-tour → la référence est le quotidien</p> <p>Position → la référence est les sports collectifs</p> <p>Loup → la référence est le fictionnel</p>	<p>l'état du rapport de forces pour agir</p>
25	S : elle est plutôt en réaction tu dirais ?				
26	AL : ouais.				
27	S : d'accord, alors ce que je te propose maintenant, c'est d'aller regarder d'autres techniques				
28	AL : Est-ce qu'on revient après sur les propositions tu sais qu'on avait faites par rapport à la position...				
29	S : on finira bien entendu par ça. ... une petite chose sur laquelle on peut revenir. On aperçoit quelque chose que tu mets en place en termes d'outil pour mettre les élèves en langage. Qu'est-ce que c'est ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 2 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
			C	: je lui demande de rappeler comment elle a fait pour échapper aux loups
				j'induis quand même beaucoup la réponse
				j'aurais aimé qu'on arrive à « je suis arrivée devant le loup et comme je pouvais pas passer, je suis retournée dans mon camp ».
				je n'ai pas obtenu ça
				Je n'ai pas réussi à le faire exprimer
				Ce que j'aurais aimé, c'est que les autres élèves prennent ... prennent l'expérience d'Angéline en compte et reproduisent ... enfin s'en inspirent pour éviter de se faire attraper.
y'a des enfants qui attendent que les loups soient occupés pour passer				:J'aurais aimé que les enfants observent la position des loups pour ensuite agir en fonction de la position des loups
				sur cette séance-là, je me suis plutôt arrêtée sur la petite fille qui faisait demi-tour quand elle voyait qu'elle allait être attrapée.
Angéline elle n'a pas observé la position du loup. Elle est partie puis une fois arrivée devant l'obstacle, elle a fait demi-tour.		G: vu que mon objectif ç'aurait été justement de prendre en compte la position du loup et d'agir en fonction après		
		F: en vertu de la nécessité de prendre en compte l'état du rapport de force pour agir		

Tentative 2 séquence 3 S → mon affiche

30	AL : de les rassembler ? J'ai mon affiche aussi.		C : j'ai mon affiche aussi	Affiche → la référence est le quotidien	
31	S : ouais et à ce moment-là tu l'as...				
32	AL : je l'ai pas utilisée sur ce ... sur cette intervention-là.		C je l'ai pas utilisée sur cette intervention-là.	Intervention → la référence est l'enseignement	
33	S : c'était volontaire ou pas ?				
34	Al : ouais.				
35	S : le fait de ne pas la prendre ? alors je veux bien que tu m'expliques pourquoi.				
36	AL : mais parce que comment... J'ai essayé en fait plusieurs. façons de procéder. Dans un premier temps, j'ai présenté l'affiche et les stratégies en classe. Et comme ce sont des tous petits/ petits, quand on est revenus dans la salle de motricité pour passer à l'action ça leur parlait pas de trop de passer de la classe à la salle de motricité. Donc les fois d'après, je venais dans la salle de motricité, j'installais mon affiche et je les faisais parler sur le ... sur l'affiche. Et je me suis rendue compte que de déplacer le loup et les cochons, ils... alors ce que je ne sais pas 'fin, si je pense que c'est certainement moi qui ai mal exprimé ce que je souhaitais mais eux, leur objectif c'était de placer les loups et les cochons mais ils n'utilisaient pas ça à des fins stratégiques. Donc du coup j'ai utilisé l'affiche pour positionner le camp des cochons, le camp des loups, et positionner les loups aussi. Parce que ça par contre, ils ont bien compris que pour être efficace, c'était bien qu'il y ait des loups de chaque côté du camp. Et sur l'affiche, ils placent effectivement les loups à droite du tapis et à gauche du tapis. Par contre, les cochons.... Ça fonctionnait pas. ils les mettaient tous dans le camp et		C : j'ai essayé plusieurs façons de procéder D : Et comme ce sont des tous petits/ petits, quand on est revenus dans la salle de motricité pour passer à l'action ça leur parlait pas de trop de passer de la classe à la salle de motricité. D :leur objectif, c'était de placer les loups et les cochons mais ils n'utilisaient pas cela à des fins stratégiques C : j'ai utilisé l'affiche pour positionner le camp des cochons, le camp des loups, et positionner les loups aussi	Façon de procéder, affiches, → la référence est le quotidien Action, classe, salle de motricité → la référence est l'enseignement Stratégie → la référence est les sports collectifs Loups, camp → la référence est le fictionnel Certainement moi → modalisation logique qui indique un grand degré certitude Ça fonctionnait pas → modalisation appréciative négative	DP : le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire pour les petits DP : les élèves sont dans une autre activité
37	S : ah ben alors... ouais				
38	AL : parce que moi j'aurais bien aimé par exemple ... mais j'avais peur de trop		C : j'ai fait verbaliser Angeline sans utiliser le tableau.	Je l'ai pas fait → modalisation appréciative négative	

	<p>induire après euh... ce que je voulais obtenir. Moi j'aurais bien aimé, ben pouvoir positionner un loup devant un cochon et dire « ben là, qu'est-ce qu'on fait ? » et du coup ça je l'ai pas fait et ... en fait j'ai fait verbaliser Angeline sans utiliser le tableau.</p>			<p>Induire, verbaliser → la référence est l'enseignement</p> <p>Tableau → la référence est le quotidien</p> <p>Loup → la référence est le fictionnel</p>	
--	--	--	--	--	--

Vidéo alternative 1 séquence 1 ASO : élaborer une stratégie pour être un cochon efficace

42	<p>AL : ah ben la vidéo. Elle a filmé les élèves en action et elle s'appuie sur la stratégie d'un élève qui ressemble un peu à la stratégie que moi je voulais faire développer à Angeline et où le petit garçon euh.... Il propose à tout le monde de partir en même temps comme ça y'en a qui occupent les loups pendant que les autres passent. Et du coup, les enfants, le fait de voir l'action euh... visuellement, ils sont.... On n'est plus dans le langage... enfin si on est dans du langage d'évocation. Mais c'est quand même en instantané, ils ont pas à se remémorer puisqu'ils voient l'action.</p>		<p>C : Elle a filmé les élèves en action et elle s'appuie sur la stratégie d'un élève qui ressemble un peu à la stratégie que moi je voulais faire développer à Angeline et où le petit garçon</p> <p>C : on est dans du langage d'évocation</p>	
43	<p>S : d'accord. Donc elle s'appuie sur cette vidéo. D'accord. Est-ce que tu pourrais m'en dire un peu plus sur cette vidéo parce que finalement on la voit bien. Elle contient quoi cette vidéo ? elle est porteuse de quoi ? elle ...</p>			
44	<p>AL : j'imagine que là c'était pour ... élaborer une stratégie pour être un cochon efficace. Et du coup elle s'appuie sur un enfant qui... c'est sur un instant précis dans la phase de jeu où elle voit un enfant qui élabore une stratégie intéressante et qu'elle aimerait certainement que ses élèves observent, discutent et éventuellement soi reproduisent ou expliquent pourquoi ... pourquoi c'est efficace, pourquoi ça ne l'est pas par exemple.</p>		<p>C : c'était pour élaborer une stratégie pour être un cochon efficace</p> <p>C : c'est sur un instant précis dans la phase de jeu où elle voit un enfant qui élabore une stratégie intéressante et qu'elle aimerait certainement que ses élèves observent, discutent et éventuellement soi reproduisent ou expliquent pourquoi</p>	
45	<p>S : comment on pourrait la... si on veut être encore plus précis dans la description de cette vidéo. Tu me dis elle s'appuie sur un enfant donc est-ce que c'est très visible ? ce que fait l'enfant, est-ce que c'est très visible ?</p>			
46	<p>AL : attends, j'essaie de revisualiser la vidéo</p>			
47	<p>S : si tu veux on repasse.</p>			
48	<p>AL : oui je veux bien que tu me la remontres. Je vois bien elle demande à un enfant et elle demande aussi d'écouter ce que dit l'enfant.</p>			

Vidéo alternative 1 séquence 2 ASS → le support vidéo

49	S : y'a carrément un arrêt sur image qui va peut-être nous.... Y'a un arrêt sur image ! si on est très descriptif ? Qu'est-ce qu'on voit ?			
50	AL : on voit un enfant... 'fin on voit trois enfants, et on sent qu'il y a un enfant qui est en train de dire aux deux autres « voilà comment on va faire ».		C : il y a un enfant qui est en train de dire « voilà comment on va faire »	
51	S : d'accord. Donc est-ce que c'est lisible pour les autres ?			
52	AL : pas forcément. Finalement y'a que les 3 qui sont là qui savent vraiment ce qui s'est passé. J'imagine.		C : il n'y a que les 3 qui savent vraiment ce qui s'est passé	
53	S : et même lorsqu'on est dans l'action, lorsque les enfants sont en action, est ce que c'est lisible ? ... voilà. Donc est-ce que c'est lisible ou pas ce que font les élèves sur la vidéo ?			
54	AL : ben nous en tant qu'adultes, oui. On voit bien qu'il y en a un qui part, qui occupe les autres loups et les deux autres qui passent derrière. Dire que c'est lisible pour les enfants, je pense que c'est plus compliqué. D'ailleurs ils sont plutôt centrés sur « ils ont dépassé la ligne ». Finalement, ils ont pas forcément observé que c'était une stratégie qui avait été mise en place.		C . On voit bien qu'il y en a un qui part, qui occupe les autres loups et les deux autres qui passent derrière. C : finalement ils ont pas forcément observé que c'était une stratégie qui avait été mise en place.	
55	S : alors, comment est-ce qu'elle s'y prend pour finalement que ça se soit dit au cours de la séance?			
56	AL : ben justement, je crois qu'elle revient sur les 3 enfants qui sont en train de discuter avant de partir. Et elle demande au petit garçon avec le pull marron qu'est-ce qu'il leur dit ? Parce que il y a un moment, dans la vidéo qu'elle leur montre on entend le petit garçon dire «on part tous en même temps » Et du coup, elle demande au petit garçon d'expliquer pourquoi il dit ça. C'est là que le petit garçon dit : « parce que comme ça, y en a un qui occupe les loups et les deux autres passent derrière ». Donc c'est le petit garçon qui explicite vraiment la stratégie qu'il a mis en place.		C : elle revient sur les 3 enfants qui sont en train de partir C : elle demande au petit garçon d'expliquer pourquoi il dit ça C : c'est le petit garçon qui explicite vraiment la stratégie mise en place.	
57	S : d'accord. Donc elle s'appuie sur l'expérience d'un enfant. Cette expérience a été filmée. Et qui verbalise du coup ? Elle essaye de faire verbaliser par les autres. Et puis finalement ?			
58	AL : comme ça fonctionne pas, c'est l'enfant qui a mis en place la stratégie qui finit par verbaliser ce qu'il a fait.		C : l'enfant qui a mis en place la stratégie finit par verbaliser ce qu'il a fait	

Vidéo alternative 1 séquence 3 : L → deux lieux différents

59	S : d'accord. donc est-ce que tu as repéré à quel moment on est. Enfin, si on est sur le rapport action/ réflexion sur l'action, comment ça se joue ? Début de séance ?			
----	---	--	--	--

	Loin ? Pas loin ? lieu ? même lieu ? Toutes les choses dont on avait déjà débattu .			
60	Al : Déjà, c'est dans deux lieux différents. Les enfants, ils ont fait une phase de jeu, ils ont été filmés et y'a un retour réflexif après qui a lieu en classe.		C : c'est dans deux lieux différents C : il y a un retour réflexif en classe	
61	S : et donc qui s'appuie ?			
62	AL : sur la vidéo		C : sur la vidéo	
63	S : sur la vidéo. d'accord. Sur le temps de langage, si on se concentre sur ce que font les élèves, qu'est-ce que tu peux m'en dire ?			
64	Al : ben ils sont quand même centrés sur ce qui se passe sur la vidéo. Ils sont pas forcément centrés sur les stratégies puisque... mais ils discutent tous de la vidéo. Ils sont dedans. Ils font ce qu'on leur demande. Ils décrivent... bon ils font un peu les arbitres en pensant que les enfants sont sortis. Mais voilà tout le monde est centré sur le jeu et on explique ce qu'on voit sur la vidéo.		C : tout le monde est centré sur le jeu et on explique ce qu'on voit sur la vidéo	
65	S : qu'est-ce que tu en penses de la technique que Véronique mais en place pour... alors premièrement en point en ce qui serait pareil et ce qui ne serait pas pareil par rapport à toi. Ce qu'on a vu de ta technique. Donc en pointant ces différences-là. Et puis très simplement en me donnant ton avis et ce que tu en penses.			

Vidéo alternative 1 séquence 4 → le support

66	Al : ben déjà la différence entre ce que moi j'ai fait avec mon affiche et la vidéo, c'est que, là, sur la vidéo, les enfants ils se voient en action. Donc ça a beau... c'est du langage d'évocation mais euh... Ils doivent se remémorer pourquoi ils ont fait telle action mais ils la visualisent. Que moi, les touts petits/ petits, sur la ... Comme ils sont pas simultanément en action et en discussion, déjà faut... Y'a tout un travail où il faut se remémorer ce qui est compliqué et... je trouve que la vidéo... c'est ça qui est intéressant dans la vidéo, c'est que les enfants il se voit en action. Donc déjà, ils ont pas ce travail de devoir jouer, on repasse à une phase de langage. On essaye de se souvenir de ce qu'on a fait et on essaie d'expliquer. Là c'est en simultané. Et du coup je pense que pour les enfants c'est plus facile. Et ça permet aussi à l'ensemble de la classe d'essayer de comprendre alors que dans mon cas moi, si la petite fille, enfin... dans ce cas-là c'est Angéline n'est pas capable ce qu'elle a fait, je pense que malheureusement aucun des autres élèves n'est capable de le faire puisque comme ils sont tous centrés sur eux-mêmes, ils voient pas ce que font les autres. Que là on observe un groupe entier.	A cet instant, je me dis que la vidéo est un moyen efficace pour faire parler en EPS car mes élèves qui sont plus petits que les siens, je leur demande de se souvenir de ce qui a été fait et je me rend compte que c'est difficile.	C : les enfants se voient en action C : c'est ça qui est intéressant dans la vidéo DP : ils ont pas ce travail de devoir jouer, on repasse à une phase de jeu DP : comme ils sont tous centrés sur eux-mêmes, ils voient pas ce que font les autres G ; vu que ça permet à l'ensemble de la classe de comprendre alors qu'ils sont centrés sur eux-mêmes F : En vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage	DP : s'appuyer sur la mémoire pour produire du langage est difficile pour les petits DP : les élèves sont égocentrés Ni : nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage
67	S : alors parlons du groupe là justement . qu'est-ce que tu peux m'en dire ? par rapport			

	à la lisibilité ? je reviens sur la lisibilité. Est-ce que la visibilité du jeu est un point commun ou une différence entre la situation que tu as mise en place et celle que l'on vient d'observer ?			
68	AL : ah ben là, c'est en groupe restreint qu'ils jouent les enfants. Y'a je pense... si j'ai bien compté, il doit y avoir deux loups... Deux ou 3 loups peut-être et quatre enfants. non ?		C : 2 ou trois loups peut-être et 4 enfants	
69	S : quelque chose comme ça.			
70	AL : ça doit être quelque chose comme ça ? Ce qui est quand même pas négligeable. ça permet de mettre des stratégies en place. Que moi j'avais choisi... j'ai choisi de faire travailler dans un premier temps, j'avais travaillé en demi-groupe. Donc c'est un grand groupe, ils doivent être 28. Et je voulais que les 14 enfants qui étaient assis sur les bancs observent les stratégies des autres. Mais même à 14... 14 pour des petits je pense que c'est encore un trop grand groupe. Ou alors, Mais ça je pense qu'on peut le faire avec les plus grands, il aurait fallu définir un enfant observe un autre enfant. ... précisément. Que là, en leur demandant d'observer ... en gros ils observaient ce qu'ils voulaient. Ils observaient le jeu. Je pense ... Il y avait trop de monde. Là à cinq, ça permet vraiment de voir le travail des quatre cochons, ils doivent être 6 quand même... oui ils sont 6. Ça permet vraiment d'axer son regard sur ce que font les quatre cochons. Quand tu multiplies pas, ben évidemment c'est plus facile d'observer.		G : vu que ça permet de mettre des stratégies en place F : En vertu de la nécessité d'élaborer des stratégies D14 : pour des petits, c'est encore un trop grand groupe G : vu que ça permet de voir le travail des quatre cochons F : en vertu de la nécessité d'élaborer des stratégies C Ils sont 6	Nt : nécessité d'élaborer des stratégies DP : l'évolution constante du jeu le rend difficile à lire pour les petits
71	S : et qu'est-ce que tu entends, parce que c'est quelque chose que tu..., mais y'a pas que toi ! c'est quelque chose qui est formulé toujours un peu de la même manière. Mettre en place des stratégies ? C'est quoi mettre en place des stratégies quand on joue au jeu du cochon ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
ils ont pas ce travail de devoir jouer, on		G ; vu que ça permet à l'ensemble de la classe de comprendre		les enfants se voient en action

repassé à une phase de jeu comme ils sont tous centrés sur eux-mêmes, ils voient pas ce que font les autres		alors qu'ils sont centrés sur eux-mêmes F : En vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage		c'est ça qui est intéressant dans la vidéo
				2 ou 3 loups peut-être 4 enfants
14 pour des petits, c'est encore un trop grand groupe		G : vu que ça permet de mettre des stratégies en place		Ils sont 6 c'est plus facile d'observer ça permet de voir le travail des quatre cochons

Vidéo alternative 2 séquence 1 S → le principe d'un jeu de société

79	S : bon voilà encore autre chose. Alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie cette fois-ci la technique de l'enseignante ? tu as bien...			
80	AL : oui, oui elle a... elle s'est un peu basée sur le principe d'un jeu de société. c'est à dire qu'elle a ... Les enfants peuvent manipuler les loups, la cabane, les mouton parce que ce sont des moutons. Et ça permet... 'fin ... ils sont quatre. Et ça leur permet d'expliquer ... Alors là on repart pas du jeu des enfants. On élabore je pense, qu'est-ce qu'on peut faire pour être euh... comment on peut faire pour passer sans passer par la cabane ? Parce qu'au départ je pense la cabane c'est rassurant pour les enfants donc ils s'arrêtent forcément dedans. Et là la maîtresse essaye de leur faire ... de leur faire élaborer une action qui permettrait d'aller directement au camp sans passer par la cabane. Et en prenant garde aussi à la position des loups.	A cet instant, je m'interroge sur la position et la fonction du tapis que j'avais mis au milieu !!!	C : elle s'est un peu basée sur le principe de jeu de société C : les enfants peuvent manipuler D : ils s'arrêtent forcément dans la cabane G : vu que ça leur permet d'expliquer comment on peut faire pour passer sans passer par la cabane. DP : ils s'arrêtent forcément dans la cabane F en vertu du fait que le langage permet d'explorer des possibles tactico-techniques C : la maîtresse essaye de leur faire ... de leur faire élaborer une action qui permettrait d'aller directement au camp sans passer par la cabane. Et en prenant garde aussi à la position des loups.	DP : spontanément, les élèves ne prennent pas de risque N5 i nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques
81	S : d'accord			

82	AL : et les enfants manipulent du coup. Manipulent les moutons, manipulent les loups et. .		C : les enfants manipulent	
83	S : donc, un jeu de société, je reprends tes termes. 4 élèves. Ça se passe où et quand ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
ils s'arrêtent forcément dans la cabane .		G : vu que ça leur permet d'expliquer comment on peut faire pour passer sans passer par la cabane. F en vertu du fait que le langage permet d'explorer des possibles tactico-techniques		elle s'est un peu basée sur le principe de jeu de société les enfants peuvent manipuler la maîtresse essaye de leur faire ... de leur faire élaborer une action qui permettrait d'aller directement au camp sans passer par la cabane. Et en prenant garde aussi à la position des loups.

Vidéo alternative 2 séquence 2 : L → hors la classe

84	AL : c'est hors la classe ...			
85	S : enfin hors la salle de jeux en tout cas.			

Vidéo alternative 2 Séquence 3 T → après une séance

86	AL : oui pardon Dans la salle de jeux et...il y a dû y avoir une séance avant. Puisque la maîtresse a observé... enfin elle leur demande dans un premier temps s'il y a beaucoup de moutons qui vont dans la cabane et elle leur fait remarquer... donc c'est pour ça que je pense que ça vient après une séance, que de fait il y a beaucoup de moutons qui s'arrêtent dans la cabane avant d'aller aux légos. Et donc là, je ... l'objectif c'est certainement que la fois d'après, quand ils vont rejouer, ils se remémorent ce qu'ils ont fait en manipulant et qu'ils évitent justement d'aller tous dans la cabane.			
87	S : de quoi... de quoi on parle finalement dans cette... dans la technique qu'elle met en place ? C'est quoi le thème de la discussion ?			

Vidéo alternative 2 Séquence 4 O → La trajectoire la plus rapide pour les attaquants

88	Al : Qu'est-ce qui est le plus rapide ? est ce c'est de passer, de faire une pause entre les deux... entre les deux camps ou de passer directement ? je pense...			
89	S : ouais. D'accord			
90	AL : et elle amène aussi quand même le ... parce que au départ de la manipulation, on est surtout centrés sur les moutons, et à la fin de la manipulation elle intègre les loups. Puisque le petit garçon qui s'appelle... Quand elle fait arrêter le mouton dans la cabane, il dit : « ben oui mais ils vont se mettre ou les loups ? » Et du coup, elle explique... On explique pourquoi y a intérêt à plutôt aller rapidement à la cible plutôt que de faire une pause entre deux.			
91	S : donc l'objet de la discussion, le thème de la discussion, il est plutôt de se situer du point de vue des loups ou du point de vue des moutons ?			
92	AL : du point de vue des moutons			
93	S : d'accord, très bien. Euh ... qu'est-ce que tu peux... alors, On peut revenir là maintenant sur points communs/ différences par rapport à ce que ... Par rapport à la technique que toi tu mets en œuvre.			

Vidéo alternative2 Séquence 5 R → A 4

94	AL : alors le... j'avais envie de dire que le point commun ça pouvait être le support sauf que même le support moi je l'ai pas utilisé pareil. C'est-à-dire que moi je l'ai utilisé face aux enfants au lieu d'être à plat. Donc du coup c'est plus difficile de manipuler je pense face aux enfants que plutôt à plat. Et... Je sais plus j'ai perdu le fil de ce que je voulais dire... si, si le nombre d'enfants ! Le nombre d'enfants et ça aussi je pense que c'est euh... ça y joue beaucoup parce que du coup, comme ils sont quatre ils peuvent tous manipuler. Que moi dans ma classe à 28, j'avais mon affiche. En gros j'en avais quatre qui venaient mettre les cochons, et du coup y avait pas de manipulation, d'élaboration d'actions... qu'est-ce qu'on peut... ? Alors que là, à 4, ils tiennent en gros chacun un mouton, y a une petite fille qui tient un loup. Et chacun essaye d'expliquer à... 'fin de montrer ce qui est le mieux ou ce qui n'est pas ... Ce qui peut être fait pour gagner en fait. Et du coup je trouve que c'est intéressant aussi là. La manipulation.	Je me rends compte également que le travail en langage pour progresser en Eps devrait se faire en plus petits groupes. L'enseignante obtient plus de dialogue à 4 que moi avec 28 !!	C : le nombre d'enfants ça y joue G : comme ils sont 4, ils peuvent tous manipuler F : en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage C En gros j'en avais quatre qui venaient mettre les cochons, et du coup y avait pas de manipulation, d'élaboration d'actions G : vu que chacun peut expliquer, 'fin montrer F en vertu de la nécessité d'engager tous	Ni nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage
----	---	--	--	--

			les élèves dans la mise en langage C : je trouve ça plus intéressant	
95	S : ouais. Je crois qu'il y a un petit peu ... finalement, à l'objet de la discussion, est-ce qu'il ait le même entre la séance , 'fin la situation que tu mets en place, la technique que tu mets en place et la technique qu'on observe ? Est-ce qu'on parle de la même chose ? le thème de la discussion ? Est-ce que ce qu'on regarde c'est la même chose ?			
96	AL : entre ce que moi j'ai fait et ce qu'on vient de regarder ?			
97	S : oui.			

Interprétation et schématisation de la séquence 5 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
Comme ils sont 4, ils peuvent manipuler		G : vu que chacun peut expliquer, 'fin montrer F en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage		le nombre d'enfants ça y joue En gros j'en avais quatre qui venaient mettre les cochons, et du coup y avait pas de manipulation, d'élaboration d'actions je trouve ça plus intéressant

Vidéo 2 Séquence 6 O → Où mettre la cabane ?

98	Al : c'est-à-dire que je ... Dans ma tête à moi en tant qu'enseignante, oui j'avais envie d'arriver à ça. De dire bon ben voilà, il faut qu'on observe ou sont positionnés les loups pour pouvoir passer. Et je me rends compte également que moi dans mon jeu, je n'ai pas proposé d'endroit où se poser par exemple. Les enfants ils devaient traverser le terrain.			
99	S : est-ce qu'ils devaient vraiment traverser le terrain dans ce que tu as proposé d'ailleurs ? On peut se poser la question. Qu'est-ce qu'il y a au milieu du terrain ?			
100	AL : le camp des loups. Exact. alors qu'en fait, c'était certainement la cabane qui aurait dû être ... D'ailleurs à l'origine du jeu, c'est la cabane des moutons ou des cochons qui est positionnée là. C'est une pause, non ?			
101	S : c'est pas tout à fait ça. Est-ce que tu as entendu ce que les enfants disaient au départ ? La première phase de la discussion, sur quoi est-ce qu'elle porte ?			
102	AL : la cabane.			

103	S : oui tout à fait elle porte sur la cabane. Et elle porte sur quoi ? Sur un aspect très précis .			
104	A l : le nombre d'enfants qui s'est arrêtés dans la cabane non ?			
105	S : non.			
106	AL : non ? ah ?			
107	S : je vais essayer de te le retrouver.... voilà, c'est ça. Donc tu écoute ce dont on parle. De quoi est-ce qu'elle parle ?			
108	AL : La position de la cabane. Ou est-ce qu'on la met ? Et dans quel sens ?			
109	S : Ils ont le choix, c'est eux qui choisissent à quel endroit ils positionnent la cabane.			
110	AL : d'accord.			
111	S : voilà donc dans cette première phase, c'est de ça dont il est question.			
112	AL : d'accord. Oui. Comment on met la cabane ?			
113	S : à quel endroit est-ce qu'on la met ? C'est même au-delà de comment on la met. C'est à quel endroit on la met ?			
114	AL : à quel endroit on la met ? Excellent !			
115	S : voilà. Juste je voulais attirer ton attention là-dessus. Donc maintenant, déjà même ... Par rapport au thème de la discussion, c'est quelque chose qui est complètement différent.			
116	AL : oui oui.			
117	S : euh... moi aussi je perds le fil tu vois... donc on était sur... Le thème de la discussion. je voulais que tu comprennes bien cela			
118	AL : d'accord, la position de... non. Où est-ce qu'on met la cabane ?			
119	S : voilà, donc ça c'est la première chose. Alors en quoi est-ce que le thème de la discussion, alors y'a ce point -là mais y'a pas que ce point-là. En quoi est-ce que c'est différent ? est-ce qu'on parle de la même chose ? chez les petits de Picauville et dans cette situation-là ?			
120	AL : non, on parle pas de la même chose puisque déjà, moi à l'origine, j'ai pas de cabane. Parce que la cabane... 'fin, ce qui a au milieu du terrain c'est le camp des loups. Alors que là, c'est vraiment ... c'est un endroit que les enfants positionnent eux-mêmes où ils veulent pour pouvoir s'arrêter si jamais euh... ben si jamais y'a un loup qui les poursuit en fait.			
121	S : donc ça c'est le premier temps de la discussion. Sur la suite ?			
122	AL : le second temps... là le petit garçon en fait, il est en train, si j'ai bien compris, il est en train d'expliquer que eux, sur la phase de jeu précédente, ils avaient mal positionné la...			
123	S : lui, c'est son explication			
124	AL : oui. C'est son explication on aurait du la mettre plus près pour que le ... pour qu'il y ait un passage « plus rétréci », qui ne permettrait le passage que d'une seule personne. Pour que le cochon, enfin le mouton pardon, puisse accéder directement à l'autre camp sans avoir à passer par la cabane. .			
125	S : et puis dans le second temps de la discussion ? donc y'a ce que tu avais pointé hein !			
126	AL : voilà. Et dans un second temps c'est , si on met la cabane là, est-ce qu'on est obligés de passer ? et qu'est-ce qui se passe si on s'arrête dans			

	la cabane ? que font les loups quand on s'arrête dans la cabane ?			
127	S : d'accord. Alors en quoi est-ce que c'est différent de ce dont on parle chez toi ? est-ce que là on s'appuie sur une expérience vécue, l'expérience d'un enfant ou est-ce que... ?			
128	AL : non.... Malgré tout ils l'ont vécu quand même.			
129	S : est-ce que c'est un évènement qui s'est effectivement produit ? est-ce qu'ils se remémorent ? est-ce qu'ils évoquent ? tu disais...			
130	AL : non euh... ils n'ont pas vraiment conscience de ce qu'ils ont fait puisque c'est l'enseignante quand même qui leur dit « moi je crois que j'ai vu des enf... je crois que j'ai vu tous les moutons passer par la cabane. » donc là, ils sont sur un travail d'anticipation. C'est « on a... vous avez fait comme ça, qu'est-ce qu'on pourrait faire après pour ne pas... soit pour améliorer, soit pour être plus performant ? » alors que moi l'action que j'ai voulu évoquer... que la petite fille évoque, elle venait de la vivre. Elle l'avait déjà vécue. Là, ce qu'ils sont en train d'évoquer, ils vont pouvoir le mettre en place à la séance suivante.			
131	S : alors que si on est sur des stratégies justement. Qu'est-ce qui est en train de se jouer là ? De quoi ils discutent ? Pour être meilleurs, là, c'est quoi la piste ?			
132	Al : alors... Pour être meilleurs, et ben pour être meilleur on observe ou sont les loups, on observe aussi la position de... Y'a plusieurs choses en fait. Y'a la position de la cabane, qui a un rôle important visiblement pour le passage. Il y a la position des loups aussi. Donc on est sur ... Là on est sur être des moutons performants.			
133	S : ouais ouais, dans quel objectif ? c'est quoi être un mouton performant ?			
134	AL : ben être un mouton performant c'est ne pas se faire attraper par le loup.			
135	S : d'accord, soit. Mais pas seulement !			
136	AL : ah ben non ! parce qu' il faut quand même que l'objet arrive de l'autre côté.			
137	S : ah voilà!			
138	AL : il faut que l'objet arrive de l'autre côté en ayant observé la position des loups et en essayant d'être le plus rapide possible puisqu'on évite la pause dans la cabane.			
139	S : ouais voilà, d'accord. Il faut que ça arrive de l'autre côté.			
140	AL : parce que c'est quand même l'objectif du jeu. C'est que les légos... enfin les légos ou le trésor aillent de l'autre côté. J			
141	S : voilà. Qu'est-ce que tu en penses de ce qu'on vient de voir?			

Vidéo alternative 2 séquence 7 S→ le support

142	AL : ben ce qui est intéressant-là, c'est que les enfants manipulent. Je vois tout à l'heure pour que l'enseignante arrive à leur faire expliquer que quand on mettait les moutons là, les loups avaient le temps de se replacer. Ils manipulent donc ils positionnent... On va faire comme si on met le mouton sur la cabane et qu'est-ce qu'il pourrait			
-----	---	--	--	--

	faire le loup ? ah ben oui, les loups ils peuvent se mettre... Et du coup les enfants ils visualisent. C'est différent de la vidéo parce que la vidéo ils sont en situation mais là en fait ils anticipent. Ils visualisent, ils préparent à la séance d'après là. Qu'est-ce qu'on va faire pour réussir à gagner en fait ?			
143	S : Mais il y a quelque chose sur lequel je ne t'ai pas interrogée. Même sur la vidéo précédente. Sur la vidéo qui parle de la vidéo justement. Est-ce que tu perçois des limites à la technique mise en oeuvre autour de la vidéo et éventuellement à cette technique-là ? est-ce qu'il y a des limites à ça ?			
144	AL : moi je ... 'fin... j'ai l'impression qu'on est plus limités là. Parce que là le problème ... Non j'allais dire une bêtise. Parce que même avec la vidéo si les enfants, en situation de jeu ne se... Ne se souviennent pas de ce qui a été dit, de toute façon il faudra revenir soit à la manipulation, soit à la vidéo. J'allais te dire que c'était peut-être plus facile de revenir à la vidéo que de revenir sur la manipulation.			
145	S : est-ce que c'est de même nature ce qui se passe avec la vidéo et ce qui se passe avec ce jeu ? est-ce que c'est de même nature ?			
146	AL : Je pense que l'objectif il est le même. C'est être un mouton ou un cochon efficace et emmener tous les objets de l'autre côté sans se faire attraper. Après le dispositif il est complètement différent.			
147	S : ouais. Et du point de vue du langage, et même du point de vue de la sollicitation cognitive. Est-ce qu'elle est de même nature ?			
148	AL : ah ben non. là faut vraiment en manipulation de cartes comme ça, les enfants doivent quand même se remémorer ce qu'ils ont fait. Alors que la vidéo 'fin... Faut qu'ils élaborent les stratégies sans forcément les visualiser. Alors que sur la vidéo, le petit garçon quand il explique ce qu'il a fait, si jamais il oublie un détail ou quoi que ce soit la maîtresse elle peut revenir en arrière, accélérer, faire des arrêts sur image. Là, les enfants y'a pas de C'est dans leur tête, quoi ! faut qu'ils se souviennent .y'a pas de retour sur image possible là.		G : vu qu'il faut Faut qu'ils élaborent les stratégies sans forcément les visualiser F : en vertu de la nécessité des stratégies	Ni : nécessité d'élaborer des stratégies
149	S : d'accord mais là est-ce qu'on est réellement en train de se remémorer ? Quand elle dit qu'elle était pourrait se passer ? Ou qu'est-ce qu'il va se passer ?			
150	Al : non. Là c'est qu'est-ce qu'on va faire dans la séance d'après ?			
151	S : donc, est-ce qu'on est en train de se remémorer ?			
152	AL : non. Ben disons qu'il faut quand même se rappeler de ce qu'on a fait à la séance d'avant ... C'est pas les enfants qui s'en rappellent finalement... C'est l'enseignante qui rappelle ce qu'elle a vu dans le but de faire avancer pour la prochaine séance.			
153	S : ben non. Donc je repose la question : quelle est la nature de la sollicitation cognitive ? Qu'est-ce qu'elle leur demande de faire dans leur tête ? Si ce n'est pas se remémorer...			
154	AL : ben d'anticiper sur ce qui va se passer à la prochaine séance.			
155	S : voilà. Donc du coup tu vois on a quand même des choses qui sont extrêmement différentes.			

	Voilà. Donc du coup se remémorer ou anticiper, où se projeter est-ce que tu vois des limites à l'un ou à l'autre ? Ce qu'on n'a pas encore évoqué.			
156	AL : ben quand ... là dans l'anticipation, les enfants ils savent ce qu'ils vont devoir ... 'fin ... ce qu'ils vont devoir, ce qu'ils vont pouvoir faire à la séance d'après. Alors que dans la vidéo, comme ils se souviennent... c'est pas sûr à 100% que les enfants fassent ... Mettent en place ce que l'enfant a fait sur la vidéo. Alors que la l'objectif c'est quand même bien : « voilà, on est en train de faire ça, on manipule les moutons, à la prochaine séance on va essayer ».		C : les enfants savent ce qu'ils vont pouvoir faire à la séance d'après Dp : c'est pas sûr à 100% que les enfants mettent en place ce que l'enfant a fait sur la vidéo	DP : il ne suffit pas d'entendre ou de voir une action pour se l'approprier
157	S : d'accord. Se projeter te paraît plus équitable en gros que se remémorer ?			
158	AL : ouais.			
159	S : pourquoi ?			
160	AL : mais ... pour l'avoir un peu vécu avec les petits de ma classe, c'est-à-dire que quand on était en classe, en classe ou dans la salle de motricité, c'est pas qu'est-ce qu'on pourrait faire pour être des loups... Pour être des loups efficaces parce que au départ moi je suis partie sur être un loup efficace. À la fin du jeu on regardait effectivement, on disait que c'était souvent les cochons qui gagnaient donc qu'est-ce qu'on pourrait faire à la séance suivante pour être un loup efficace ? et du coup à la séance suivante, les enfants essayaient de... on se projetait. On revenait pas forcément sur...			

Vidéo alternative 3 séquence 1 T → en deuxième partie de séance

161	S : alors on va avancer et on va passer maintenant à la dernière vidéo. ... bon voilà. Donc dernière technique. Encore quelque chose de complètement différent.			
162	AL : oui, différent.			
163	S : alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie ?			
164	AL : elle est différente mais y'a quand même un point commun. C'est... elle le fait en deuxième partie de séance. Donc elle le fait tout de suite après une phase de jeu.			
165	S : tout à fait.			
166	Al : voilà. Tout de suite après une phase de jeu. Après, là, les enfants manipulent euh ... manipulent des objets et j'imagine que la maîtresse elle place peut-être le loup par rapport à ce qu'elle a observé ?			
167	S : dans la situation de jeu qui a eu lieu auparavant, c'était elle le loup.			
168	Al : d'accord. Oui donc en fait, ils reviennent sur la séance qui vient de se produire, et elle positionne son loup peut-être par rapport à ce que elle elle a fait...			
169	S : est-ce que c'est ce qu'elle dit ?			
170	AL : non. Elle dit « voilà, si je mets le loup là, ... »			
171	S : si je mets...			
172	AL : qu'est-ce que je peux faire ? toi tu es un petit cochon, qu'est-ce que tu peux faire ? où tu passes ? qu'est-ce que tu peux faire si le cochon est là ?		?	
173	S : voilà. Donc est-ce qu'elle fait référence à ce qui s'est passé auparavant ou pas du tout ?			
174	AL : non			
175	S : pas du tout. Si le loup est là ...alors c'est , le loup est là, les petits cochons sont là. Voilà. Alors comment est-ce qu'on pourrait ... qu'est-ce qu'y a d'autre dans la situation			

	qu'on a vue là ? dans la technique qu'elle met en œuvre, qu'est-ce qu'il y a d'autre ?			
176	Al : c'est la seule qui évoque concrètement l'objet aussi . finalement			

Vidéo alternative 3 séquence 2 S→ le support

177	S : peut-être, oui. J'ai pas été spécialement attentive à elle mais y'a quelque chose... ben qu'on a vu plusieurs fois.			
178	AL : le positionnement des camps. C'est à plat, c'est un plan... la salle de jeux est représentée à plat ...			
179	S : toutes les techniques que nous avons vues n'ont pas forcément eu recours à un plan.			
180	AL : non.			
181	S : voilà, c'est pour ça que je me permets d'attirer ton attention sur :elle a un plan.			
182	Al : elle elle a un plan avec tous les camps représentés.			
183	S : voilà			
184	Al : y'a les deux camps des cochons, alors je suppose que le camp du milieu en noir, c'est ce qu'ils appellent... c'est la cabane des cochons ? ils peuvent faire une pause ?			
185	S : du tout. C'est la caisse dans lequel le loup met les objets qu'il a ...			
186	Al : d'accord, qu'il a attrapé.			
187	S : voilà, je me permets de revenir sur le plan parce que finalement, y'a que toi qui utilisais un plan. On a vu ce que tu as appelé un jeu, mais qui est une représentation de l'espace. Et on a vu la vidéo mais à chaque fois il me semble que ce sont des choses différentes.			
188	AL : oui et utilisées de façon différente aussi			
189	S : alors en quoi... comment est-ce qu'elle l'utilise ?			
190	Al : ben déjà par rapport à moi, y'a la position du plan qui est différente. Elle elle est vraiment à plat. Moi mon support, il est accroché au tableau. C'est ce que je disais tout à l'heure par rapport à la représentation de l'espace de la collègue d'avant. Et y'a un nombre... C'est avec les petits, y'a un nombre suffisant de cochons aussi les enfants peuvent les manipuler et comme ils sont... ils sont en 3 D en fait ! la manipulation est certainement plus facile que ...		C : vraiment à plat C : les cochons sont en nombre suffisant DP : les enfants peuvent les manipuler C : ils sont en 3 D	DP : les petits ont besoin de manipuler du matériel adapté
191	S : ah oui, au niveau de la préhension ?			
192	AL : oui mais je pense que c'est important aussi ça avec des petits.		G : vu que je pense que c'est important aussi ça aussi avec des petits F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités motrices des élèves	Ni nécessité de tenir compte des possibilités motrices des élèves

193	S : c'est de la pâte à sel.			
194	AL : ouais. Parce que du coup moi c'était des... des dessins en papier et la manipulation est beaucoup plus difficile. Avec la patafix il faut décrocher, raccrocher. Que là, ils peuvent vraiment déplacer euh ils peuvent les déplacer, les poser à un endroit.. la manipulation est plus simple comme ça.			
195	S : et qu'est-ce qu'elle leur demande de faire finalement avec le langage ?			
196	AL : d'expliquer comm... ce qu'ils font avec leur cochon. « moi je mets.... Si je mets le loup à cet endroit-là, toi... le petit garçon, comment tu vas faire pour aller poser ton légo de l'autre côté ? » elle lui explique bien qu'elle veut pas que le geste, elle veut aussi qu'il explique. Et du coup, il fait passer son petit cochon loin du loup et elle lui demande d'expliquer pourquoi il fait ça. Et il répond « ben parce que ... pour pas me faire attraper. »			
197	S: alors, qu'est-ce que , qu'est ce qu'ils font avec le langage ? tout à l'heure on disait, ils anticipent, ils se remémorent... ou ils se projettent, ils anticipent. Là, ils font quoi ?			
198	Al : là ils expliquent ce qu'ils ont fait. Enfin ce qu'ils ont fait... non ce qui peut être fait puisqu'on ne sait pas s'ils l'ont fait finalement.			
199	S : ils ne l'ont pas fait.			
200	AL : ils ont joué mais là, c'est des choses qu'ils ont faites ou pas.			
201	S : que font de manière globale les élèves ? Et comment est-ce qu'elle attribue la parole ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
C'est avec les peits les enfants peuvent manipuler				C'est vraiment à plat Les cochons sont en nombre suffisant
		G : vu que je pense que c'est important aussi ça F en vertu du fait qu'il faut tenir compte des possibilités motrices des élèves		
				la manipulation est plus simple comme ça

Vidéo alternative 3 séquence 3 R → Le groupe est plus grand

202	Al : ben de manière globale ... j'ai envie de dire il y a qu'un seul enfant qui ... Qui manipule au départ ... 'fin au départ.. Non y'a qu'un seul enfant qui manipule un cochon. Elle lui demande d'expliquer et comme il a du mal à.. Elle veut lui faire dire que s'il passe loin du loup pour pas se faire attraper. C'est une autre petite fille qui	Cette video me fait réaliser les limites de ce que j'ai proposé à mes élèves	C :Le groupe est plus grand DP : c'est difficile de les mettre tous à réfléchir quand il n'y en a qu'un qui manipule	DP : les élèves s'engagent s'ils sont individuellement sollicités
-----	---	--	---	---

	le verbalise. La différence avec les autres aussi c'est que, le groupe est plus grand aussi . Et du coup y a un peu qui garçon , ben qui regarde vers la vidéo. Ils sont pas ... c'est di difficile de les mettre tous en ... à réfléchir et à élaborer quand il y a qu'un enfant qui manipule en fait . C'est un peu le problème que moi j'ai rencontré aussi. C'est qu' en grand groupe tu en a un qui discute , 'fin, un qui discute ... Un qui explique et les autres qui ont joué ...			
203	S : est-ce que ce serait une limite ça par rapport à la technique qu'on vient de voir ou pas ?			
204	AL : oui je pense			
205	S : Qu'est-ce que tu en penses de ce qu'on vient de voir ? de la technique ? de la dernière ?			
206	AL : la manipulation –là ? la question qu'on peut peut-être se poser, c'est est-ce que quand on ... quand ils vont rejouer, est-ce qu'ils vont forcément repenser à ce qu'ils ont fait ?			
207	S : qu'est-ce qui te fait dire ça ?			
208	AL : ben pour l'avoir vécu dans ma classe. C'est-à-dire qu'on évoque, on dit « moi j'ai fait ça, moi j'ai fait comme ci, j'ai fait comme ça. Je suis revenue dans mon camp » et en fait en phase de jeu suivante ... déjà d'une, même la petite fille qui discute ne refait pas forcément ce qu'elle a dit. Et les autres enfants ... et là du coup, même en manipulant, je suis pas certaine que le petit garçon dans une seconde phase de jeu, il va penser que il faut passer loin du loup.			
209	S : en tout cas que c'est la même chose que ... alors on va conclure et justement c'est la question que tu me posais. Donc imaginons que l'an prochain puisque l'année est bien avancée, tu aies à mettre en place une technique pour que des jeunes élèves de l'école maternelle, quel que soit le niveau, progressent en jeux collectifs. Moi j'aimerais bien maintenant, au regard de tout ce qu'on a vu, tout ce qu'on s'est dit depuis longtemps maintenant, t'en es où là ? tu ferais quoi ? comment tu t'y prendrais ?			

Hypothèse 3

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite

					Nt → nécessité thématisée
210	<p>AL : alors avant de visualiser les vidéos, je m'étais déjà dit que, avec des enfants de maternelle, et ça avait été évoqué lors de l'entretien avec les collègues, je pense que, quand on est en langage d'évocation, faut que ça ait lieu dans la salle de motricité. On avait évoqué le avant, hors la classe ou dans la classe. Et du coup, avec des petits, quand on passe de la classe à la salle de motricité, ils perdent les repères. Je trouve. Et là, en visualisant les vidéos, je me dis que l'enseignante qui a fait avec le repère dans l'espace, les stratégies avec la cabane, je me dis que là malgré tous les enfants parce que quand ils vont repartir en phase de jeu, le fait d'avoir manipulé eux-mêmes, de placer eux-mêmes la cabane, d'être vraiment acteur du jeu dans toute sa C'est-à-dire dans la préparation du jeu jusqu'à la phase de jeu. Je pense qu'ils vont être... ils vont être plus investis dans la situation en fait.</p>		<p>DP : avec des petits, quand on passe de la classe à la salle de motricité, ils perdent les repères. Je trouve</p> <p>G : Vu le fait d'avoir manipulé eux-mêmes, de placer eux-mêmes la cabane, d'être vraiment acteur du jeu dans toute sa C'est-à-dire dans la préparation du jeu jusqu'à la phase de jeu</p> <p>F : En vertu de la nécessité d'agir pour apprendre</p> <p>C : je pense qu'ils vont être plus investis dans la situation</p>	<p>langage d'évocation, classe, enseignante, espace, phase de jeu, manipulé, situation → la référence est l'enseignement</p> <p>salle de motricité, repères, enfants, investis → la référence est le quotidien</p> <p>stratégie → la référence est les sports collectifs</p> <p>cabane → la référence est le fictionnel</p> <p>Je pense → modalisation logique qui signale un degré moyen de certitude dans l'action sur la situation proposée</p>	<p>DP : en changeant de lieu ; les petits perdent les repères</p> <p>Nt : nécessité d'agir pour apprendre</p>
211	S : d'accord. Donc ce serait quoi les conditions-là si on essaie d'être euh... comment tu verrais les choses ?				
212	AL : alors en petits groupes.				
213	S : petits groupes				
214	<p>AL : petits groupes, déjà pour permettre à tout le monde de participer. Avec de la manipulation et la vidéo c'est pas mal quand même ! pour se remémorer aussi. Je pense que c'est ... ouais Si je devais le refaire, je pense que je filmerais. On repasserait le film, on regarderait ... et après, puisqu'on peut pas faire de passage à l'écrit avec des petits, je passerais à la manipulation comme la collègue, quand ils placent la cabane, les moutons et les loups.</p>		<p>C : petits groupes</p> <p>G : vu qu'il faut permettre à tout le monde de participer</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage</p> <p>C : un film</p> <p>DP : on ne peut pas faire de passage à</p>	<p>Participer, manipulation, se remémorer, filmerais, passage à l'écrit → la référence est l'enseignement</p> <p>Cabane, moutons, loups → la référence est l'enseignement</p> <p>Je pense → modalisation logique qui signale un degré moyen de certitude dans l'action sur la situation proposée</p>	<p>Nt : nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage</p> <p>DP : on ne peut pas passer à l'écrit avec des petits</p>

			l'écrit avec des petits		
215	S : hummm, qu'est-ce qui motiverait finalement ces deux techniques successives ?				
216	AL : ben parce qu'elles sont complémentaires... parce que comment ? je trouve difficile... chez les petits, c'est difficile de se souvenir de ce qu'on a fait. Donc le fait de voir, et d'en discuter en voyant, ça permet d'être dans l'instantané et d'échanger. et du coup, après, quand on est en manipulation, on ... ils peuvent se placer par rapport à ce qu'ils viennent de visualiser, et après on peut anticiper sur ce qu'ils vont faire à la prochaine séance.		D ; chez les petits, c'est difficile de se souvenir de ce qu'on a fait	Complémentaires, se souvenir, échanger, manipulation, séance → la référence est l'enseignement Discuter → la référence est le quotidien Ils peuvent → modalisation appréciative positive	DP : s'appuyer sur la mémoire pour produire du langage est difficile pour les petits
217	S : d'accord				
218	AL : et le fait d'avoir manipulé, je pense permet une meilleure anticipation que d'avoir juste évoqué ce qu'on a vu sur une vidéo.		C le fait d'avoir manipulé, je pense permet une meilleure anticipation que d'avoir juste évoqué ce qu'on a vu sur une vidéo	Permet → modalisation appréciative positive Anticipation, évoqué, vidéo → la référence est l'enseignement	
219	S : donc du coup, tu es quand même en train de me dire, là tu vas me dire si je ne trahis pas tes propos, tu es en train de me dire que quelque chose auquel tu étais un peu attachée, qui était « sur le lieu de l'action », finalement tu te dis, à certaines conditions, pas forcément. A des conditions de manipulation, avec de la vidéo qui permet de se revoir dans l'action, d'accord.	En fait la vidéo permet de garder en mémoire et la manipulation permet d'anticiper. La vidéo permettra également de constater les effets des stratégies évoquées lors de la manipulation et elle permettra également de visualiser les progrès.	G ; vu que la vidéo permet de garder en mémoire G : vu que la vidéo permettra également de constater les effets des stratégies évoquées lors de la manipulation et elle permettra également de visualiser les progrès. F : en vertu de nécessité pour les élèves d'objectiver leurs prestations	Vidéo, garder en mémoire, manipulation, visualiser, progrès → la référence est le quotidien Effets des stratégies → la référence est les sports collectifs Permet, permettra → modalisation appréciative positive	N1 : nécessité d'objectiver leurs prestations
220	AL : oui parce que pour des petits, se remémorer ce qu'on a fait dans la salle de jeux quand y'a pas de support, c'est quand même compliqué !		D pour des petits, se remémorer ce qu'on a fait dans la salle de jeux quand	Les petits, salle de jeux → la référence est le quotidien	DP S'appuyer sur la mémoire pour produire du langage est difficile pour les petits

			y'a pas de support, c'est quand même compliqué !	Se remémorer, support → la référence est l'enseignement C'est quand même compliqué → modalisation appréciative négative	
221	S : dernière question, on va conclure là-dessus. Si on reprend un petit peu toute la petite aventure qu'on a vécue toutes ensemble, qu'est-ce que tu en tires ? toi en tant qu'enseignante ?				
222	Al : et ben ça ...				
223	S : sur quoi tu as bougé quoi ? en gros ! si tu te dis « voilà, je sens que là-dessus, j'ai bougé »				
224	Al : j'ai envie de te dire que si demain je devais... c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est que si je devais le refaire, déjà je ne procèderais pas de la façon dont moi j'ai procédé. Puisque ça n'a pas été très efficace. Et du coup, j'envisagerais les séances de sport ... 'fin comment te dire ? on est souvent... on a l'impression ... on est souvent pris par le temps en fait et je crois que si on veut vraiment être efficace en EPS, il faut vraiment prendre le temps comme là, prendre le temps de les filmer, de faire un retour en classe, de laisser les enfants aussi s'exprimer. Parce que moi j'ai tendan... je me suis rendue compte sur les vidéos et puis par rappo... que j'avais du mal à les laisser euh... j'anticipais ce qu'ils allaient dire. J'induis forcé ... j'induis les réponses en fait en leur disant « ben oui mais tu n'as pas été attrapé par le loup parce que ... » alors que là, sur les vidéos, les enfants ils ont juste à décrire ce qu'ils voient. Moi j'ai pas besoin de ... d'anticip... 'fin... d'induire leurs propos en fait.			Procèderais, efficace, enfants, s'exprimer → la référence est le quotidien Séance, filmer, retour en classe, j'induis les réponses, décrire → la référence est l'enseignement Attrapé par le loup → la référence est le fictionnel Puisque ça n'a pas été très efficace → modalisation appréciative négative	
225	S : je te remercie				

Interprétation et schématisation de l'hypothèse 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		

avec des petits, quand on passe de la classe à la salle de motricité, ils perdent les repères. Je trouve		G : Vu le fait d'avoir manipulé eux-mêmes, de placer eux-mêmes la cabane, d'être vraiment acteur du jeu dans toute sa C'est-à-dire dans la préparation du jeu jusqu'à la phase de jeu F : En vertu de la nécessité d'agir pour apprendre		je pense qu'ils vont être plus investis dans la situation
on ne peut pas faire de passage à l'écrit avec des petits		G : vu qu'il faut permettre à tout le monde de participer F : en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage		petits groupes un film
				la manipulation est plus simple comme ça
chez les petits, c'est difficile de se souvenir de ce qu'on a fait				
				le fait d'avoir manipulé, je pense permet une meilleure anticipation que d'avoir juste évoqué ce qu'on a vu sur une vidéo
		G ; vu que la vidéo permet de garder en mémoire G : vu que la vidéo permettra également de constater les effets des stratégies évoquées lors de la manipulation et elle permettra également de visualiser les progrès. F : en vertu de nécessité d'objectiver leurs prestations		
pour des petits, se remémorer ce qu'on a fait dans la salle de jeux quand y'a pas de support, c'est				

Synthèse des données construites dans la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
	Données de nature épistémique		

D1	Les élèves sont dans une autre activité T2S3. 36:leur objectif , c'était de placer les loups et les cochons mais ils n'utilisaient pas cela à des fins stratégiques Les références sont <u>hétérogènes</u>		
D9	Certains élèves évaluent le rapport de forces pour sortir du camp H2.S2.22: y'a des enfants qui attendent que les loups soient occupés pour passer Les références sont le <u>quotidien</u> et le <u>fictionnel</u>		
D10	Une élève agit en réaction H2.S2.22 Angeline elle n'a pas observé la position du loup . Elle est partie puis une fois arrivée devant l' obstacle , elle a fait demi-tour . Les références sont <u>hétérogènes</u>		
D12		Spontanément, les élèves ne prennent pas de risque	
Données de nature psychologique			
D4	Le lien entre le réel et le représenté est difficile à faire pour les petits T2S3. 36 <i>comme ce sont des tous petits/ petits, quand on est revenus dans la salle de motricité pour passer à l'action ça leur parlait pas de trop de passer de la classe à la salle de motricité.</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>		
D5		Les élèves sont égocentrés	
D16			En changeant de lieu les petits perdent leur repère H3S1.210 avec des petits , quand on passe de la classe à la salle de motricité , ils perdent les repères . Je trouve Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>
Données de nature didactique			
D11		S'appuyer sur la mémoire pour produire du langage est difficile pour les petits	S'appuyer sur la mémoire pour produire du langage est difficile pour les petits H3.S1. 216 chez les petits , c'est difficile de se souvenir de ce qu'on a fait La référence est le <u>quotidien</u> H3.S1. 220 pour des petits , se remémorer ce qu'on a fait dans la salle de jeux quand y'a pas de support , c'est quand même compliqué Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>
D13		Il ne suffit pas d'entendre ou de voir une action pour se l'approprier	
D14		Les petits ont besoin de manipuler du matériel adapté	
D15		Les élèves s'engagent s'ils sont individuellement sollicités	
D17			On ne peut pas faire de passage à l'écrit avec les petits

			H3.S1. 214 <i>puisque'on ne peut pas faire de passage à l'écrit chez les petits</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
--	--	--	--

Synthèse des nécessités construites dans la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N 2	Nécessité de prendre en compte l'état du rapport de forces pour se déplacer T2S2.24 <i>vu que mon objectif ç'aurait été justement de prendre en compte la position du loup et d'agir en fonction après</i> Les références sont hétérogènes	Nécessité d'élaborer des stratégies (thématisée)	
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N9			Nécessité d'objectiver leurs prestations (implicite) H3S1.219 <i>La vidéo permettra également de constater les effets des stratégies évoquées lors de la manipulation et elle permettra également de visualiser les progrès.</i> Les références sont hétérogènes
N15			Nécessité d'agir pour apprendre (implicite) H3S1.210 <i>le fait d'avoir manipulé eux-mêmes, de placer eux-mêmes la cabane, d'être vraiment acteur du jeu dans toute sa C'est-à-dire dans la préparation du jeu jusqu'à la phase de jeu</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>fictionnel</u>
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N8		Nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage (implicite)	Nécessité d'engager tous les élèves dans la mise en langage (thématisés) H3S1.214 <i>petits groupes, déjà pour permettre à tout le monde de participer. Avec de la manipulation et la vidéo</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>quotidien</u>
N14		Nécessité de tenir compte des possibilités motrices des élèves (implicite)	
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N13		Nécessité de mobiliser le langage pour explorer des possibles tactico-techniques (implicite)	

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative 2	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 3
Support	Représentation de l'espace, figurines cochons et loups en papier, mobiles	Film Exploré	Représentation de l'espace, figurines cochons et loups en papier, mobiles Exploré	Représentation de l'espace, figurines cochons et loups en pâte à sel, mobiles Exploré	De la vidéo et un support qui permette la manipulation
Activité de l'enseignant	indique l'objet du discours pour la classe, fait lever l'élève pour l'aider à s'exprimer, questionne, l'élève, reformule, tente de mobiliser l'attention des autres élèves	Donne la parole à l'élève qui a agi au cours de la séance précédente Non discuté	Rappelle ce qu'elle a vu. Fait émerger des conditions pour utiliser ou non le refuge (distance des défenseurs) Non discuté	Distribue la parole en ayant soin de faire parler le plus grand nombre Non discuté	Indéterminé
Lieu	Dans la salle de jeux	Dans la classe Non discuté	Dans une salle à l'écart Non discuté	Dans la salle de jeux Non discuté	Indéterminé
Temps	A la fin de la séance	Après la séance Non discuté	Après la séance Non discuté	Après la séance Discuté	Indéterminé
Objet des échanges	Faire demi-tour comme solution possible pour les attaquants	Une stratégie mise en place par trois élèves au cours de la séance précédente Discuté	Repérer les conditions qui nécessitent un passage par le refuge ou non Exploré	Proposer des trajectoires possibles en fonction de la position du défenseur Non discuté	Indéterminé
regroupement	Toute la classe	Toute la classe Non discuté	6 élèves Exploré	Toute la classe Discuté	En petits groupes

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo 2 Séquence 5 R → A 4

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations liées à la schématisation adaptées des outils de Grize	Rôles argumentatifs Proposant, Opposant, Tiers
94	<p>AL : alors le... j'avais envie de dire que le point commun ça pouvait être le support sauf que même le support moi je l'ai pas utilisé pareil. C'est-à-dire que moi je l'ai utilisé face aux enfants au lieu d'être à plat. Donc du coup c'est plus difficile de manipuler je pense face aux enfants que plutôt à plat. Et... Je sais plus j'ai perdu le fil de ce que je voulais dire... si, si le nombre d'enfants ! Le nombre d'enfants et ça aussi je pense que c'est euh... ça y joue beaucoup parce que du coup, comme ils sont quatre ils peuvent tous manipuler. Que moi dans ma classe à 28, j'avais mon affiche. En gros j'en avais quatre qui venaient mettre les cochons, et du coup y avait pas de manipulation, d'élaboration d'actions... qu'est-ce qu'on peut... ? Alors que là, à 4, ils tiennent en gros chacun un mouton, y a une petite fille qui tient un loup. Et chacun essaye d'expliquer à... 'fin de montrer ce qui est le mieux ou ce qui n'est pas ... Ce qui peut être fait pour gagner en fait. Et du coup je trouve que c'est intéressant aussi là. La manipulation.</p>	<p>Je me rends compte également que le travail en langage pour progresser en Eps devrait se faire en plus petits groupes. L'enseignante obtient plus de dialogue à 4 que moi avec 28 !!</p>	<p>Le nombre d'enfant → objet du discours</p> <p>Comme ils sont quatre → opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle quantitatif</p> <p>Que moi, dans ma classe à 28 → opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle de la comparaison</p> <p>A 4, ils tiennent en gros chacun un mouton → opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise le nombre d'enfants du point de vue de l'activité des élèves</p>	proposant
95	<p>S : ouais. Je crois qu'il y a un petit peu ... finalement, à l'objet de la discussion, est-ce qu'il ait le même entre la séance ,'fin la situation que tu mets en place, la technique que tu mets en place et la technique qu'on observe ? Est-ce qu'on parle de la même chose ? le thème de la discussion ? Est-ce que ce qu'on regarde c'est la même chose ?</p>			
96	<p>AL : entre ce que moi j'ai fait et ce qu'on vient de regarder ?</p>			opposant
97	<p>S : oui.</p>			

Delphine

Annexes 10, 11 et 12

Annexe 10 ETC 1 Delphine

entretien		Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
1	S: en fait, ce qu'on va essayer de voir, c'est sur quoi est-ce que tu t'appuies, là, dans ce temps de langage, pour faire progresser les élèves en EPS. D'accord ? Est-ce que, a priori si je te pose la question comme ça, tu as des éléments de réponse à me donner ou est-ce que tu veux qu'on aille un petit peu dans le détail ? S	très vite, je me rends compte que je n'étais pas du tout dans le "progrès des élèves"		Progrès, élèves → la référence est l'enseignement	
2	D: j'analyse tout de suite, là moi ?				
3	S: ce qu'on peut déjà voir, c'est comment tu t'y prends concrètement ? Qu'est-ce que tu fais concrètement ?				

Tentative 1 séquence 1 O → des constats, des résultats

4	D: Alors là, en fin de compte, on a plus parlé du jeu. C'était plus des constats quoi, du jeu qui venait de se passer, du match qui venait de se passer, plus que discuter sur les stratégies de certains joueurs. Là, c'est plus des constats, des résultats mais ...on refait un retour en arrière quoi ! Y'avait un enfant qui se retrouvait tout seul en tant que voleur, voilà... ils parlent, donc c'était difficile ...en fin de compte, c'est moi beaucoup qui apporte la réponse, en disant « c'était difficile ». Et pourquoi ? on en parle pas. Pourquoi c'était difficile ? C'est pas dit là. Mais je suis pas allée jusqu'à les faire expliciter pourquoi c'était difficile. C'est juste des constats-là, voilà.	là je suis très "fouillie" dans ma réponse parce que ma situation langagière est elle même très fouillie car sans but précis	C : c'est plus des constats C : pourquoi c'est difficile, on n'en parle pas	Match, joueurs, résultat, stratégie → la référence est les sports collectifs Situation langagière, constats, expliciter → référence est l'enseignement Enfant, fouillie → la référence est le quotidien Je ne suis pas allée jusqu'à les faire expliciter pourquoi c'était difficile → modalisation appréciative négative	
---	---	--	--	--	--

5	S: Et comment tu t'y prends concrètement ?				
6	D: alors concrètement on est partis du résultat . Ce sont les gendarmes qui ont gagné. Donc là, c'est un retour sur « pourquoi » ? Et puis, le cas d'Ewen. Ça c'est autre chose, c'est un constat sur un enfant qui respectait pas la règle. On revient sur la règle.		C : on est partis du résultat C : donc là c'est un retour sur pourquoi ? C : on revient sur la règle	Gendarme → la référence est le fictionnel Retour sur « pourquoi » → la référence est l'enseignement Résultat, règle → la référence est les sports collectifs	
7	S: d'accord, donc tu t'appuies sur un enfant. Très bien. Qu'est-ce que tu attends ? Tu poses des questions mais qu'est-ce que tu attends de ce moment de langage ?				
8	D: c'était un retour sur l'action . En fin de compte je pense que j'attendais. Mais c'était pas un moment où on a explicité par exemple ce qui a été fait dans d'autres séances où on demande « comment faire au prochain match pour que ce soit les gendarmes qui gagnent ? » Pour être un gendarme plus efficace...voilà... Là, j'étais pas dans cette attente-là.		C : c'était un retour sur l'action C : j'étais pas dans cette attente-là	Retour sur l'action, explicite, séance → la référence est l'enseignement Match → la référence est les sports collectifs Gendarme → la référence est le fictionnel	
9	S: Est-ce que tu pourrais me formuler plus précisément l'attente que tu avais ?				
10	D...euh, on joue et puis on revient sur le match pour voir ce qui ..., amener des constats et puis justement voir... là, pourquoi c'était difficile ? Là, on était juste dans le résultat ! Comment constater qui a gagné, qui n'a pas gagné ? En fin de compte...	Bien , là encore je suis bien obligée de me rendre compte que ce qu'il me manquait lors de ma situation langagière c'est un but précis	D : Là on était juste dans le résultat	Constat, situation langagière, but → la référence est l'enseignement Match, résultat, gagné → la référence est les sports collectifs Je suis bien obligée de me rendre compte → modalisation appréciative négative	
11	S: D'accord, y'a aussi de choses autour du respect des règles.				
12	D: voilà. un rappel des règles. Un cas particulier, ça permet de rappeler les règles pour tout le monde.		C : ça permet de rappeler les règles pour tout le monde	Ça permet → modalisation appréciative positive	
13	S: En s'appuyant sur un cas particulier pour revenir sur...				
14	D: les règles du jeu. Ben là, il aurait fallu continuer sur le fait de ... pourquoi c'est difficile quand on est tout seul d'aller délivrer les autres ? Comment faire ? Et pourquoi, d'un seul coup on se retrouve tous emprisonnés ? Le problème d'aller libérer...		C : il aurait fallu continuer sur de fait de pourquoi c'était difficile	Délivrer, emprisonnés, voleur, attraper → la référence est le fictionnel	N t: Nécessité de gérer une contradiction entre attaquer et esquiver

	La difficulté du jeu, c'est toujours d'être à la fois un voleur qui ne se fait pas attraper et aussi un voleur qui va délivrer quoi.		G : vu que la difficulté du jeu c'est toujours d'être à la fois un voleur qui ne se fait pas attraper et aussi un voleur qui va libérer F : en vertu du fait que la mise en langage doit centrer les élèves sur cette contradiction	Problème, difficulté → la référence est l'enseignement Il aurait fallu → prise en charge d'une solution alternative Modalisation logique qui témoigne du niveau de certitude élevé de Delphine	
15	S: D'accord. La manière dont tu intervies ? Est-ce qu'à ce moment-là c'est ce que tu attendais ou pas ?				
16	D: Et ben j'y avais pas spécialement réfléchi. Sur mes séances de langage dans la situation d'EPS.	je ne peux pas répondre car ma situation de langage était improvisée		Séance, langage, situation, EPS → la référence est l'enseignement	
17	S: Donc du coup, ce que tu mets en place, là, à ce moment-là, s'appuyer sur un enfant, par exemple, pour le respect des règles, faire constater des résultats, qu'est-ce que ça produit comme productions langagières du côté des élèves ?				
18	D: on repart d'une situation qu'on a tous vécu, un rappel d'une situation, quoi.			Situation, rappel → la références est l'enseignement	
19	S: Mais vraiment, concrètement. Est-ce que tu as été un petit peu attentive à comment c'était formulé ? Est-ce que ça faisait partie de tes préoccupations ? Ou pas ?				
20	D: non.				
21	S: D'accord. Alors une autre question : A ce moment-là... c'était hier, donc... est-ce que tu as le souvenir de ce que toi tu te disais ? Comment tu animais ce moment-là ? Qu'est-ce qui te préoccupait ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 1 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				-c'est plus des constats - pourquoi c'est difficile, on n'en parle pas
				-on est partis du résultat - donc là c'est un retour sur pourquoi ? C : on revient sur la règle
				-ça permet de rappeler les règles pour tout le monde
		G : vu que la difficulté du jeu c'est toujours d'être à la fois un voleur qui ne se fait pas attraper et aussi un voleur qui va libérer F : en vertu du fait qu'il faut gérer la contradiction entre attaquer et esquiver		il aurait fallu continuer sur le fait de pourquoi c'était difficile

Séquence 2 Tentative 1 T → A la fin de la séance

22	D: non, t'es dans l'action, en fin de séance. Au niveau de l'enseignant, là ce qui est très difficile, c'est de gérer, en EPS, ces moments de langage, justement. Ils viennent d'être dans l'action, il faut reposer...refaire un retour au calme et je vais trop vite. Il faudrait attendre vraiment un retour au calme. Mais t'es toujours dans l'urgence de la pendule. L'environnement gymnase, c'est pas évident, en fin de compte. Donc là, oui, effectivement y'a peut-être réfléchir sur des situations de langage en EPS mais en retour en classe. Mais le problème, c'est que tu as envie que ça se passe juste après l'action quoi.	D : ils viennent d'être dans l'action C : Il faudrait attendre vraiment un retour au calme. Mais t'es toujours dans l'urgence de la pendule. L'environnement gymnase, c'est pas évident, en fin de compte G : vu que tu as envie que ça se passe juste après l'action F : en vertu de la nécessité de st s'appuyer sur l'expérience	Peut-être → modalisation logique qui signale la possibilité d'une mise en langage de retour en classe, Ce qui est difficile → modalisation appréciative négative dans l'action, séance, retour au calme, urgence de la pendule, situation de langage, retour en classe → la référence est l'enseignement c'est pas évident en fin de compte → modalisation appréciative négative	DP : l'action exerce une grande attractivité N i : nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour apprendre
----	--	--	---	--

Interprétation et schématisation de la séquence 1 Tentative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				→ conclusion
		↓		
Ils viennent d'être dans l'action		G : vu que tu as envie que ça se passe juste après l'action F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience		Il faudrait attendre vraiment un retour au calme. Mais t'es toujours dans l'urgence de la pendule. L'environnement gymnase, c'est pas évident, en fin de compte

Vidéo alternative 1 séquence 1 A → Il demande d'explicitier, il synthétise

23	S: D'accord, alors ce que je te propose maintenant, C'est de regarder 2 autres enseignants dans la même situation. Enfin dans la même situation, pas tout à fait mais... On vient de voir donc « Balle au capitaine » en moyens/grands tu connais ?	tout de suite, je vois bien la différence avec ma situation car là "on" parle d'actions à faire dans un but bien précis, il y a un élève qui montre avec son corps et l'enseignant qui reprend, précise ...	C : on parle d'actions à faire dans un but précis	
24	D: Pas vraiment.			
25	S: Pas vraiment... Donc là en plus c'est une situation dérivée. Donc les élèves doivent porter, passer la balle au capitaine qui est un goal mais qui en fait est dans leur équipe. Tu vois, c'est pas comme au foot où le goal empêche, là, le capitaine est goal mais en fait il est dans l'équipe. Et là, c'était une situation dérivée où les défenseurs étaient sur deux tapis, donc les attaquants étaient obligés à un moment donné de se confronter, de traverser la zone de défense.			
26	D: D'accord. Pour aller donner au capitaine qui est de l'autre côté des tapis ?			
27	S: Exactement, il faut franchir...			
28	D: C'est comme « vider la maison »... c'est des situations comme ça ?			
29	S: Donc là il faut franchir l'espace des défenseurs, en tout cas, il faut faire franchir la balle à cet espace-là.			
30	D: oui, franchir la balle par des passes, c'est ça ?			
31	S: Alors ...donc ce qu'on va voir maintenant, c'est comment fait Samuel, l'enseignant. Sur quoi, je te repose un peu la question comme je te l'avais formulée tout à l'heure. Sur quoi est-ce qu'il s'appuie, pour faire progresser les élèves en EPS, sur ce temps langagier ?			
32	D: Il demande au petit garçon, je me souviens plus, d'explicitier ce qu'il a fait, quoi ! Donc questions sur l'action, et ...oui, il y a une analyse de l'action des enfants. Et puis du trajet de la balle, des conséquences euh...oui sur le trajet de la balle. Non, la manière dont			

	tu lances fort, pas fort.			
33	S: Fort ou pas fort. Effectivement, il y a des choses autour de la trajectoire aussi puisqu'il dit « si je fais passer au-dessus ou si je lui lance ... »			
34	D: Voilà, donc c'est l'analyse des actions des enfants qui viennent de jouer.			
35	S: oui. Comment est-ce qu'ils s'y sont pris ...			
36	D: voilà, les interactions entre les enfants, aussi « y'avait machin qui m'empêchait, qui faisait comme ça »voilà... Donc oui, il s'appuie sur les actions. Il demande à l'enfant d'expliquer devant les autres son action.			
37	S: Est-ce qu'il explique seulement l'enfant ?			
38	D: il montre. Ça aide de montrer aussi. Et quelles conséquences ça a ? Là que ça a eu, sur le jeu...et les interactions entre les enfants donc.			
39	S: D'accord, comment est-ce qu'il conclut les échanges?			
40	D: langagiers ? On va réessayer, non ? Justement. Il relance, je crois que c'est ça. Il conclut comme ça. On rejoue mais en tenant compte de ce qui vient d'être dit, non ? On va réessayer, je sais plus....			
41	S: oui il y a quelque chose de l'ordre de « voilà ce qu'on peut faire... »			
42	D: oui, il rappelle ce qui vient d'être dit, il synthétise, c'est ça ?			
43	S: oui. Alors maintenant, je te disais que là il avait mis en place une situation qui était une situation dérivée, donc la situation avec les tapis et avec les deux défenseurs puisqu'initialement dans cette situation, il n'y a pas les tapis. Tu vois, au début il leur dit , as-tu été attentive à ce qu'il leur dit au début ? Il leur dit « quand on aura fini de discuter, on va rejouer pour de vrai à la balle au capitaine et là, il n'y aura plus qu'un ballon ». Donc, sur quoi est-ce qu'il s'appuie aussi ?			

Vidéo alternative 1 séquence 2 O → les trajectoires de balles

44	D: Pour les faire évoluer ? La situation dérivée elle est faite de telle sorte qu'il veut pointer sur ...alors sur quoi il pourrait pointer ? Le fait de mettre les défenseurs sur un tapis ? J'arrive pas trop à me représenter la situation donc ... le fait de les mettre dans un espace...			
45	S: en fait chaque enfant a un ballon, qu'il doit aller remettre à son capitaine, mais pour remettre ce ballon, il est obligé il est obligé de faire passer son ballon, enfin de lui faire traverser cette zone où il y a les défenseurs.			
46	D: D'accord. Et sinon, l'autre situation, c'est quoi ? C'est un ballon ?			
47	S: il n'y a qu'un seul ballon à faire parvenir au capitaine.			
48	D: et les défenseurs sont où ?			
49	S: Se déplacent comme ils veulent sur le terrain.			
50	D: D'accord. Alors qu'est-ce qu'elle apporte comme aide ? Enfin c'est pas comme aide mais ça doit être une situation pour que les enfants se rendent compte de			

	quelque chose ... le fait que les défenseurs soient là ? Et qu'il y ait chacun un... Pour amener la trajectoire, non ? Faut passer par-dessus les défenseurs ? C'est par rapport aux défenseurs tu crois la situation ou par rapport à ceux qui lancent au capitaine ?			
51	S: Ils peuvent le remettre en main propre au capitaine.			
52	D: là, c'est pour aider les lanceurs plus que les défenseurs la situation. Tu sais pas ? Si toi tu sais !			
53	S: moi j'ai une vague idée...			
54	D: là, ça oblige les lanceurs à passer par-dessus la rivière des défenseurs.			
55	S: Ben ils ont d'autres possibilités.			
56	D: ils ont pas le droit de traverser la rivière les attaquants ?			
57	S: la balle peut traverser la rivière			
58	D: ils peuvent faire rouler entre les jambes, ah oui c'est ce qu'ils disaient au début. Là ça y est j'arrive à voir un peu la situation			
59	S: oui, voilà.			
60	D: D'accord. Donc la situation elle apporte aussi pour les défenseurs. Mais quoi de plus le fait de les parquer sur les tapis ? Je vois pas trop en défenseur ce que ça apporte de plus, c'est plus au lanceur alors.			
61	S: la question de départ, c'était sur quoi est- ce qu'il s'appuie cet enseignant pour faire progresser les élèves en EPS sur le temps langagier ?			
62	D: on explique les actions...		C : on explique les actions	
63	S: les conséquences...			
64	D: les conséquences, l'interaction entre les enfants, les trajectoires de balle... et puis c'est bien explicité ben les trajectoires de balle si c'est lancé trop fort, l'autre ne peut pas rattraper ...		C : c'est bien explicité ben les trajectoires de balle si c'est lancé trop fort, l'autre ne peut pas rattraper ...	
65	S: Qu'est-ce que tu en penses de la manière dont il s'y prend?			
66	D: Tu veux que j'apporte un jugement ? Je pense que c'est... oui...			
67	S: Qu'est-ce qui te paraît intéressant tu vois ?			
68	D: Oui je pense que c'est très intéressant, oui que c'est comme ça que tu les fais progresser, oui. Mais par rapport à la difficulté, c'est quand même difficile. Tu sens quand même que c'est difficile de capter l'attention des jeunes enfants après qu'ils aient été en action Même lui a du mal. Et c'est surtout, c'est ça, c'est de gérer, d'avoir tout ça à faire en tant qu'enseignant. Gérer les parasites-là. A un moment, tu vois qu'il bouge et qu'il gère au niveau discipline. Je suis sûre que lui il en voit quelques-uns au fond qui sont pas du tout dans la situation.	Là, je suis vraiment en train de me transposer dans la peau du dit Samuel	C : c'est très intéressant DP c'est quand même difficile de capter leur attention après qu'ils aient été en action	DP : l'action exerce une grande attractivité
69	S: C'est probable			
70	D: Et ça c'est difficile ! Et puis donc, bah il a continué dans son projet.		C : il a continué son projet	
71	S: D'accord, c'est effectivement une difficulté. C'est la			

	même difficulté que toi tu pointes d'ailleurs. Mais, tu me dis... Est-ce que ce que tu as vu là, de la pratique de Samuel, en quoi est-ce que c'est différent de ce qu'on a vu de la tienne ?			
72	D: Moi, j'avais pas d'objectifs précis dans ma situation. Tu sentais qu'elle était pas vraiment pensée, moi... Tu sentais que lui, il a ses objectifs bien précis quoi ! Donc la situation, c'est pas seulement parler sur le jeu mais c'est parler pour amener les enfants à réfléchir sur telle attitude, hein.		G : vu que c'est pas seulement parler sur le jeu mais c'est parler pour amener les enfants à réfléchir sur telle attitude En vertu du faire qu'il est nécessaire de mobiliser le langage pour examiner des tentatives	Ni : Nécessité de mobiliser le langage pour examiner des tentatives
73	S: Et du coup, dans la manière dont il s'y prend, qu'est-ce qui te paraît justement le plus intéressant ? Est-ce que ce sont ses interventions, son questionnement, la manière dont il montre, la manière dont il s'appuie plus particulièrement sur quelque chose qui s'est passé ? Qu'est-ce que tu ferais prévaloir, toi ? Qu'est-ce qui te paraît le plus intéressant ?			
74	D: ben vraiment parler des actions. Et puis c'est lui qui...c'est lui qui dit les conséquences hein Donc, euh ; ben guider. Il arrive à guider, hein, guider la situation langagière vers où il voulait aller, quoi.	ce que j'ai tout suite vu lors du visionnage (un enseignant qui sait où il veut emmener les enfants, vers quels constats etc .;)me paraît encore plus essentiel maintenant	D : il arrive à guider la situation langagière vers là où il voulait aller C : ça me paraît essentiel	

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				- ils peuvent faire rouler entre les jambes, c'est ce qu'ils disaient au début
				on explique les actions
c'est difficile de capter l'attention des jeunes enfants après qu'ils aient été en action.				-c'est très intéressant
				il a continué son projet
		G : vu que c'est pas seulement parler sur le jeu mais c'est parler pour amener les enfants à réfléchir sur telle attitude		
		En vertu du faire qu'il est nécessaire de mobiliser le langage pour examiner des tentatives		
				il arrive à guider la situation langagière vers là où il voulait aller
				Ça me paraît essentiel

Vidéo alternative 2 séquence 1 : L → ils sont en classe

75	S: Très bien. On va maintenant passer à une autre enseignante. Donc c'est jeu du loup en PS/MS. On va regarder. Et là, on va voir deux petits extraits. Alors, il y en aura le même type de questionnement... Alors on va s'arrêter sur ce petit extrait-là. D'accord ? Je vais te poser la même question. Sur quoi est-ce qu'elle s'appuie cette enseignante pour faire progresser les élèves en EPS sur ces temps langagiers ? On vient de voir un temps langagier dédié à l'EPS.	Il y a dans "un petit coin" de ma tête une petite voix critique qui dit "c'est trop artificiel comme situation" alors que la petite voix était complètement d'accord avec la pratique du premier enseignant		
76	D: oui, ben elle demande aux enfants d'explicitier comment ils font en EPS. Sauf que là, ils sont plus en EPS. Donc avec l'intermédiaire de l'affiche-là avec les loups et les cochons. Donc, elle arrive à leur faire parler de la manière dont ils s'y prennent pour y arriver en EPS mais ils sont en classe. Donc l'aide, c'est l'affiche. Avec les petits... qui représentent la situation. Et donc tu me redemandes ? Sur quoi elle s'appuie ?		C : elle demande aux enfants d'explicitier comment ils font en EPS DP : ils sont	DP : -ils ne sont pas en EPS

	C'est toujours un enfant qui vient expliciter sa stratégie, comme l'autre situation. Un enfant qui vient expliquer comment lui fait. L'autre il montrait en faisant des gestes alors que là elle montre son chemin. Et donc elle, elle fait préciser, elle précise pour les autres.		plus en EPS C : avec l'intermédiaire de l'affiche C : elle arrive à leur faire parler de la manière dont ils s'y prennent pour y arriver en EPS mais ils sont en classe C : un enfant qui vient préciser comment lui fait C : elle fait préciser, elle précise pour les autres.	
77	S: Voilà, les chemins possibles...y'a un retour sur les règles aussi.			
78	D: oui, parce que la première situation, c'était pas possible parce qu'on passait sur le tapis.			
79	S: En quoi est-ce que c'est différent de ce qu'on a vu auparavant ?			
80	D: Alors c'est différent parce que, ben, je pense qu'il y a un retour sur l'action			
81	S: J'ai oublié de te préciser que c'était avant la séance.			

Vidéo alternative 2 séquence 2 T → avant de se rendre sur la situation

82	D: Mais on repart d'une situation qu'on a vécu la veille			
83	S: Donc c'est avant de se rendre sur la situation			
84	D: Donc ce qui est différent, au niveau de l'attention, tu sens déjà que le groupe est beaucoup plus attentif. Parce qu'il n'y a pas l'histoire de je viens de faire bouger mon corps, j'ai du mal à me poser pour écouter. Pour certains, hein, ces enfants-là... Mais il faut trouver quand même une manière de leur faire revivre une situation qu'ils ont vécu avec leur corps avant... donc c'est ...il y a quand même l'abstraction.		C : le groupe est beaucoup plus attentif F : vu qu'il faut trouver quand même une manière de leur faire revivre une situation qu'ils ont vécu avec leur corps avant F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience	N t Nécessité de s'appuyer sur l'expérience
85	S: Comment elle gère ça l'enseignante du coup ?			

86	D: ben l'affiche quoi ! Alors maintenant, est-ce que tous y arrivent à se retransposer ? C'est peut-être la question à se poser ? Mais non...		C :L'affiche R : ! Alors maintenant, est-ce que tous y arrivent à se retransposer	
87	S: En tout cas, c'est une tentative...			
88	D: c'est une tentative mais je pense que si t'as peut-être pas tout le monde qui arrive à se transposer dans cette situation qui est quand même abstraite, tu as quand même plus d'enfants attentifs que quand tu fais ton temps d'intervention, enfin ton temps de langage juste après l'action, quoi ! Ou faudrait vraiment avoir du temps pour vraiment... t'es toujours en train de gérer...il faut quand même les faire entrer dans l'action. Parce que t'as l'envie quand même. Ça a cet avantage-là de faire parler après ou avant mais dans un autre endroit		DP t'as peut-être pas tout le monde qui arrive à se transposer dans cette situation C : tu as quand même plus d'enfants attentifs DP : t'as l'envie	DP : tous les élèves n'ont pas la même capacité à accéder à l'abstraction DP : l'action exerce une grande attractivité

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		F :il faut trouver quand même une manière de leur faire revivre une situation qu'ils ont vécu avec leur corps avant F :en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience		Le groupe est beaucoup plus attentif
			R : est-ce que tout le monde arrive à se transposer ?	L'affiche
t'as peut-être pas tout le monde qui arrive à se transposer dans cette situation Y'a l'envie				tu as quand même plus d'enfants attentifs

Vidéo alternative 2 séquence 3 L → dans la classe

89	S: il y a le fait de changer de lieu...			
90	D: hmm parce que sinon tu es toujours en train de gérer ton temps... enfin je vois par rapport à la situation gymnase, quoi...t'as ton temps, t'as ton créneau gymnase, il faut quand même que l'enfant vive la situation si tu veux lui en faire parler. Si tu veux . Ça c'est le souci, gérer ça	je me rends alors compte que la situation a quand même ce gros avantage : changer de lieu et je retranspose	C : changer de lieu G : , il faut quand même que l'enfant	N t Nécessité de mobiliser le langage pour examiner des tentatives

	souvent.	à mon vécu et ce "foutu" gymnase très vaste qui résonne etc...	vive la situation si tu veux lui en faire parler F en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour examiner des tentatives	
91	S: D'accord. Alors toi qu'est-ce que tu en penses ? Tu viens un petit peu de me le dire...			
92	D: ça a vraiment cet intérêt-là, quoi ! Ben c'est ça, de ne pas être pressée ! Puisque t'es dans la classe, y'a plus cet empressement de... il faut quand même que les enfants vivent l'action. Et puis t'as, hop ! On a respiré, on s'est posé, on est plus disponible à discuter et à écouter l'autre, quoi. Mais tu n'as plus, tu ne peux plus montrer avec ton corps ou dans le terrain comme le petit garçon faisait avec son ballon. Y'a quand même les papiers, les loups et les cochons, je pense que tu demandes quand même une abstraction, je suis pas sûre ...faudrait vérifier si tout le monde arrive à faire le rapprochement avec ce qu'il a vécu en salle de jeu, quoi.		DP dans la classe, on est plus disponible à discuter à écouter l'autre R :tu ne peux plus montrer avec ton corps D :Y'a quand même les papiers, les loups et les cochons DP on est plus disponible à discuter, à écouter l'autre C : je suis pas sûre G :vu qu'il faut quand même que les enfants vivent l'action F : en vertu du fait que les mises en langage s'appuient sur l'expérience DP faudrait vérifier si tout le monde arrive à faire le rapprochement avec ce qu'il a vécu en salle de jeu ,	N3 t Nécessité de s'appuyer sur l'expérience DP : dans la classe les élèves sont plus disponibles pour le langage DP : tous les élèves n'ont pas la même capacité à accéder à l'abstraction
93	S: on va regarder le dernier extrait. Ce sont les mêmes enfants qui ont quitté leur classe pour aller dans la salle de jeu.			
94	D: Juste après ?			
95	S: voilà. Le jeu du loup, tu le vois bien ? On va transporter des légos de l'autre côté. On a des loups, et là on a un tapis qui peut servir de refuge			

	éventuellement.			
96	D: d'accord, c'est ça le tapis bleu, c'est pas une réserve ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G :il faut quand même que l'enfant vive la situation si tu veux lui en faire parler F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour examiner des tentatives		- changer de lieu
<p>dans la classe, on est plus disponible à discuter à écouter l'autre</p> <p>Y'a quand même les papiers, les loups et les cochons</p> <p>- faudrait vérifier si tout le monde arrive à faire le rapprochement avec ce qu'il a vécu en salle de jeu</p>		<p>G :vu qu'il faut quand même que les enfants vivent l'action</p> <p>F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience</p>	R :tu ne peux plus montrer avec ton corps	je suis pas sûre

Vidéo alternative 3 séquence 1 T → parler de l'action avant de la faire

97	S: Donc je vais encore te poser la même question. Là, on est dans le situation d'EPS, le langage est à nouveau mobilisé, dans le but de faire progresser les élèves mais sur quoi elle s'appuie ?	effectivement ça me semble très intéressant mais la "petite voix" dit :ça ne ressemble pas à une situation de classe on dirait presque du cours particulier		
98	D: elle les fait expliciter avant de faire. Elle les fait anticiper sur leur trajet, sur le trajet des opposants. Voilà, elle leur demande d'avoir une stratégie avant, avant de faire. Pas faire aussitôt sans réfléchir mais réfléchir avant sur ce qu'il faut faire.	tout en le formulant, le principe de parler de l'action avant de la faire me paraît très important	C : elle les fait anticiper sur leur trajet, sur le trajet des opposants	C le principe de parler avant l'action est très important

99	S: D'accord. Qu'est-ce que tu en penses ? En quoi est-ce que c'est différent ? Mais même du côté des élèves ?			
100	D: ils réfléchissent avant, quoi ! C'est une action, mais c'est les amener dans des actions....oui, là ils explicitent vraiment ...ça peut aider les autres qui n'ont pas encore de stratégie. C'est ça. Quand il y en a un qui explicite comme ça.		C : ils réfléchissent avant C : ils explicitent vraiment	
101	S: est-ce que ça n'aide que les autres ?			
102	D: non. Ça amène à réfléchir sur ce que je vais faire, anticiper...voilà, pas partir directement dans la gueule du loup. Donc oui, ça aide. Par contre, ils sont 6 ! et ça met du temps ! C'est bien, c'est bien de le faire je pense, mais... oui, non c'est très intéressant !	idem	D pas partir directement dans la gueule du loup C : ils sont 6	DP les enjeux de l'opposition ne vont pas de soi
103	S: qu'est-ce que tu en penses ? Si tu veux synthétiser...tu as le droit aussi d'apporter des limites !			
104	D: je pense que dans ton cycle, c'est drôlement bien mais c'est à un moment du cycle, je pense. Il faut quand même que chacun vive la situation, comme ça direct sans réfléchir. C'est un moment où on se pose et là on réfléchit exactement à ce qu'on doit faire pour gagner. Comment je peux faire ? Quelles sont les actions que je peux mettre en jeu pour progresser.		C : c'est drôlement bien Réserve : c'est à un moment du cycle G : vu qu'il faut quand même que chacun vive la situation comme ça direct sans réfléchir F : en vertu du fait que la mise en langage doit s'appuyer sur l'expérience	N3t Nécessité de s'appuyer sur l'expérience

Interprétation et schématisation de la séquence 1 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
-				elle les fait anticiper sur leur trajet, sur le trajet des opposants le principe de parler avant l'action est très important
				C : ils réfléchissent avant C : ils explicitent vraiment
ne pas partir directement dans la gueule du loup				Ça aide ils sont 6
		G :vu qu'il faut quand même que chacun vive la situation comme ça direct sans réfléchir F : en vertu de la nécessité s'appuyer sur l'expérience	c'est à un moment du cycle	c'est drôlement bien

Séquence 1 hypothèse 1 T → Parler avant

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
105	S: On va conclure notre entretien. Donc, hier tu as fait ta séance de gendarmes et voleurs et demain tu as une nouvelle séance de gendarmes et voleurs à faire. En fonction de tout ce qu'on a vu, de tout ce qu'on a dit, de tout ce que tu as dit, des techniques différentes des collègues qu'on a pu observer, de ce que tu as pu relever de positif et parfois de moins positif, comment est-ce que tu pourrais envisager, justement...sur quoi tu t'appuierais, qui te paraît intéressant, pour ta prochaine séance, sur quoi tu t'appuierais, pour faire progresser les élèves, en EPS, en utilisant				

	le langage ? Qu'est-ce que tu retiendrais ? Qu'est-ce que tu modifierais ?				
106	D: l'idée intéressante, c'est peut-être de parler avant quand même, avant d'aller au gymnase. Justement, oui justement pour gérer ce temps. Repenser le temps de langage en classe avant.			<p>Peut-être modalisation logique qui signale une certaine incertitude dans la prise en charge de l'action sur la situation</p> <p>Parler → la référence est le quotidien</p> <p>Gymnase → la référence est les sports collectifs</p> <p>Gérer le temps, le temps de langage</p>	
107	S: qu'est-ce que ça apporte ?				
108	D: et ben , avant déjà ça donne l'objectif de la séance. Tout le monde est d'accord, on va y rejouer, on part d'un constat, le constat de la situation d'avant. Toujours les gendarmes qui gagnent parce que les voleurs se font attraper et on a peur d'aller libérer les copains. Donc on part de ce constat-là. Et puis donc on part au gymnase, en ayant tous l'idée qu'on va essayer de faire gagner les voleurs. Donc donner à chacun un objectif de progrès. On va tous essayer d'être un voleur qui libère. Et après, ben sur place...il suffit pas de le dire, il faut,		<p>G : vu que déjà ça donne l'objectif de la séance</p> <p>F : en vertu de la nécessité de partager les enjeux de la mise en langage</p> <p>C : on part d'un constat, le constat de la situation d'avant</p> <p>DP : on a peur d'aller libérer le copain</p> <p>G : vu qu'il faut donner à chacun un objectif de progrès</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans une dynamique de progrès visibles</p>	<p>Objectif, séance, constat, situation, objectif de progrès → la référence est l'enseignement</p> <p>Gendarmes, voleurs, attraper, libérer → la référence est le fictionnel</p> <p>Gagnent, gymnase → la référence est les sports collectifs</p> <p>copains, idée → la référence est le quotidien</p>	<p>N i Nécessité de créer les sens des mises en langage du point de vue des élèves</p> <p>DP : les élèves ont peur de prendre des risques</p> <p>Ni Nécessité d'engager tous les élèves dans une dynamique de progrès visibles</p>
109	S: c'est à dire, en classe, ce qui te semble intéressant, c'est de commencer à les engager avant. Sur s'engager, s'impliquer avant.				
110	D: avant d'être chauds ! Dans l'action ! Dans les starting-blocks ! Donc... et puis avoir moi bien préparer mes séances de langage que je vais essayer de faire. Voilà c'est ça. C'est pas vraiment préparer les séances de langage mais où est-ce que je veux les amener. Quand on va discuter, qu'est-ce que je veux ...		<p>G : vu que je dois avoir moi bien préparer mes séances de langage que je vais essayer de faire</p>	<p>Chauds → la référence est le quotidien</p> <p>Dans l'action, préparer mes séances de langage, les amener → la référence est l'enseignement</p>	<p>N : Nécessité d'identifier les contenus à travailler au cours de la mise en langage</p>

			F : en vertu de la nécessité d'identifier les contenus à travailler au cours de la mise en langage		
111	S: Bien identifier ... donc là on est plutôt du côté de Samuel				
112	D: voilà, oui, oui.				
113	S:ben je te remercie !				

Interprétation et schématisation de la séquence 1 hypothèse 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				Parler avant
on a peur d'aller libérer le copain		G : vu que déjà ça donne l'objectif de la séance F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves G : vu qu'il faut donner à chacun un objectif de progrès F : en vertu de la nécessité d'engager tous les élèves dans une dynamique de progrès visibles		on part d'un constat, le constat de la situation d'avant
		G : vu que je dois avoir moi bien préparer mes séances de langage que je vais essayer de faire F : en vertu de la nécessité d'identifier les contenus à travailler au cours de la mise en langage		

Synthèse des données construites dans la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
	Données de nature épistémique		
D5		Les enjeux de l'opposition ne vont pas de soi	
D6			Les élèves ont peur de prendre des risques

			H1S1. 108 <i>on a peur d'aller libérer les copains</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et le <u>fictionnel</u>
Données de nature psychologique			
Données de nature didactique			
D2		Ils ne sont pas en EPS	
D3		Tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction	
D4		Dans la classe les élèves sont plus disponibles pour le langage	
D1	L'action exerce une grande attractivité T1S2.22 <i>Ils viennent d'être dans l'action</i> La référence est l' <u>enseignement</u>	L'action exerce une grande attractivité	

Synthèse des nécessités construites dans la séquence T1-ETC1-H1

	Tentative 1	ETC 1	Hypothèse 1
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N1	Nécessité de gérer une contradiction entre attaquer et esquiver (thématisée) <i>H1S1. 14 La difficulté du jeu, c'est toujours d'être à la fois un voleur qui ne se fait pas attraper et aussi un voleur qui va délivrer quoi.</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>fictionnel</u>		
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N2	Nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour apprendre (implicite) T1S2. 22 <i>tu as envie que ça se passe juste après l'action</i> La référence est l' <u>enseignement</u>	Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (thématisée)	
N5			Nécessité d'engager tous les élèves dans une dynamique de progrès visibles (implicite) H1S1. 108 <i>donner à chacun un objectif de progrès</i> La référence est l' <u>enseignement</u>
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N4			Nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves (implicite) H1S1. 108 <i>déjà ça donne l'objectif de la séance</i> la référence est l' <u>enseignement</u>
N6			Nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage (implicite) H1S1. 110 <i>puis avoir moi bien préparer mes séances de langage que je vais essayer de faire.</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>quotidien</u>
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			

N 3		Nécessité de mobiliser le langage pour examiner des tentatives (implicite)	
		Nécessité de mobiliser le langage pour examiner des tentatives (thématisée)	

Sort réservé aux choix concrets

	Tentative 1	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3	Hypothèse 1
Support	Pas de support	Pas de support Non discuté	Oui Défenseur statique et attaquants mobiles Non discuté	Pas de support Non discuté	Pas de support
Activité de l'enseignant	Attribue la parole, pointe ce qui est difficile (quand on se retrouve tout seul)	S'appuie sur des événements précis de la partie (expérience des joueurs), relaie la parole de l'élève et montre. Il reformule Discuté	Questionne sur les choix de trajectoire des attaquants et leurs raisons. Apporte le mot juste contourné Non discuté	Rappelle les contraintes, guide sur les informations à prendre et à interpréter Non discuté	Donner à chacun un objectif de progrès
Lieu	Dans le gymnase	Dans le gymnase Discuté	Dans la classe Exploré	Dans la salle de jeux Non discuté	Dans la classe
Temps	A la fin de la partie	Entre deux parties Non discuté	Avant l'action Exploré	Avant l'action Exploré	Avant l'action

Objet des échanges	Les scores et les manquements à la règle	Les scores. A partir de l'expérience d'un défenseur et d'une attaquante, faire expliciter les gestes qui ont permis que la balle n'atteigne pas la cible et ceux qui rendent la défense moins aisée (placement du défenseur, passe haute d'un attaquant). <i>Exploré</i>	Les trajectoires des attaquants <i>Non discuté</i>	Choisir une trajectoire en fonction d'informations prises sur l'adversaire et interprétées <i>Non discuté</i>	A partir d'un constat, donner un objectif
regroupement	Toute la classe	Toute la classe <i>Non discuté</i>	Toute la classe <i>Non discuté</i>	6 élèves <i>Discuté</i>	Non précisé

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo alternative 2 séquence 2 T → avant de se rendre sur la situation

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations liées à la schématisation adaptées des outils de Grize	Position argumentative Proposant, Opposant, Tiers
82	D: Mais on repart d'une situation qu'on a vécu la veille		Opération d'actualisation temporelle de l'objet « situation »	proposant
83	S: Donc c'est avant de se rendre sur la situation		Opération d'orientation sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation	
84	D: Donc ce qui est différent, au niveau de l'attention, tu sens déjà que le groupe est beaucoup plus attentif. Parce qu'il n'y a pas l'histoire de je viens de faire bouger mon corps, j'ai du mal à me poser pour écouter. Pour certains, hein, ces enfants-là... Mais il faut trouver quand même une manière de leur faire revivre une situation qu'ils ont vécu avec leur corps avant... donc c'est ...il y a quand même l'abstraction.		Ce qui est différent → Opération d'actualisation qui compare l'objet sous l'angle de l'impact sur l'attention des élèves (opération de couplage) Configuration qui limite l'impact de la situation « avant ».	proposant Opposant « mais il faut trouver quand même »
85	S: Comment elle gère ça l'enseignante du coup ?			
86	D: ben l'affiche quoi ! Alors maintenant, est-ce que tous y arrivent à se retransposer ? C'est peut-être la question à se poser ? Mais non...		L'affiche → nouvel objet du discours	tiers

87	S: En tout cas, c'est une tentative...			
88	D: c'est une tentative mais je pense que si t'as peut-être pas tout le monde qui arrive à se transposer dans cette situation qui est quand même abstraite , tu as quand même plus d'enfants attentifs que quand tu fais ton temps d'intervention, enfin ton temps de langage juste après l'action , quoi ! Ou faudrait vraiment avoir du temps pour vraiment... t'es toujours en train de gérer...il faut quand même les faire entrer dans l'action. Parce que t'as l'envie quand même. Ça a cet avantage-là de faire parler après ou avant mais dans un autre endroit		<p>Cette situation → objet du discours Qui est quand même abstraite → opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation</p> <p>Ton temps de langage juste après l'action→ Opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle temporel</p> <p>Couplage avec L (dans un autre endroit) qui déplace le déficit d'attention des élèves depuis T vers L et l'identifie comme un autre levier</p>	proposant

Annexe 11 ETC 2 Delphine

	entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Eléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
1	S : donc en fait ce qu'on va faire aujourd'hui... Je vais vous rappeler ce que vous aviez ... La dernière fois qu'on s'est vues vous vous souvenez, on avait terminé l'entretien sur... La prochaine fois que je mettrai mes élèves en langage, en EPS voilà comment je m'y prendrai. D'accord ? donc moi j'ai tout noté et on va reprendre les propositions que vous aviez faites toutes les trois. Donc le but aujourd'hui, c'est que vous repreniez ces propositions-là, que vous les affinez, que vous les modifiez en fonction d'autres extraits qu'on va voir mais qui ne sont pas des extraits de vos séances à vous. Je vous remets ça en tête. Vous vous souvenez ? Parce que c'est quand même assez loin !				
2	AL : c'était de présenter le jeu avant sur le tableau non ? En amont avec un panneau...				
3	S : ouais ouais. Tu te souviens, toi Delphine, ou pas du tout ?				
4	D : précis non. De bien préparer beaucoup plus la séance de langage. De savoir exactement de quoi je voulais ... De quoi je veux qu'on parle !		G : vu qu'il faut bien préparer la séance de langage F : en vertu de la nécessité d'identifier les contenus à travailler dans les mises en langage	Préparer, la séance de langage → référence l'enseignement On parle → référence est le quotidien	Ni nécessité d'identifier les contenus à travailler dans les mises en langage
5	S : ouais ça c'est vrai que c'était très très présent, en tout cas dans l'entretien mais la proposition, c'était pas tout à fait ça. Moi l'ai reformulé comme ça, ce que tu proposais c'était : utiliser un support au cours de la séance d'EPS pour favoriser la mise à distance et envisager d'autres possibles. D'autres possibles c'est d'autres manières de faire. Toi c'est ce	j'avais oublié la maquette "d'autres possibles" ça ne me parle pas je comprends pas s'il s'agit de possibles pour	C la maquette	Maquette, enseignant, élèves → la référence est l'enseignement	

	que tu avais proposé à la fin de ton entretien. Anne-Laure, toi effectivement c'était parlé avant l'action dans un autre lieu pour se construire un projet. Moi je l'ai formulé comme ça mais, ça te dit quelque chose ? Et toi Sylvie, c'était parler en classe, avec un support pour examiner des possibles. Donc vous voyez bien déjà, vous n'envisagez pas les choses de la même manière.	l'enseignant ou pour les élèves			
6	Sy : Peut-être parce qu'on n'a pas la même tranche d'âge !				
7	S : et puis en plus on n'est pas obligé de faire la même chose. Le but aujourd'hui ce n'est pas de se mettre d'accord sur une manière de faire uniforme pour vous trois. Par contre le but d'aujourd'hui... En fait moi j'ai repris d'autres collègues que j'avais filmées la première fois et qui utilisent des supports. Puisque sauf Anne-Laure mais en tout cas Delphine et toi vous parlez d'utiliser un support. Donc on va regarder des courts extraits et le but aujourd'hui c'est plutôt d'affiner. Moi, ensuite je vous renverrai précisément la proposition que vous avez faite, et quand je viendrai vous voir, là ce sera la mise en oeuvre de ce que vous avez fait. Avec pareil, on réexaminera en regardant d'autres vidéos. C'est clair là pour aujourd'hui ? donc déjà par rapport à ce que vous avez proposé, utiliser un support au cours de la séance d' EPS pour favoriser la distance et envisager d'autres possibles chez Delphine , est-ce que vous 2 vous avez des choses à dire ou pas ?				
8	Sy : par rapport à sa proposition ?				
9	D : tu peux nous la relire ma proposition ?				
10	S : oui. utiliser un support au cours de la séance d' EPS pour favoriser la mise à distance et envisager d'autres possibles.				
11	D : moi ce que je comprends pas c'est quand tu dis « envisager » d'autres possibles.				
12	S : d'autres manières de faire.				
13	D : donc tu te places du point de vue de l'élève à ?				
14	S : oui.				
15	D : D'accord là j'ai compris !				
16	S : Delphine moi j'ai traduit ce que tu disais. Pour que les élèves voilà soient en mesure d'envisager d'autres manières de faire...				
17	D : d'accord, quand tu exprimes ça comme ça ça y est !	là je commence à réfléchir : à quoi ça peut correspondre les "autres manières de faire " en jeux collectifs		Réfléchir → la référence est l'enseignement	
18	S : est-ce que vous avez des choses à dire par rapport à ça ou pas ?				
19	Sy : A priori non.				

20	S : par rapport à ce que disait Anne-Laure ? Anne-Laure et Sylvie, ce qui est intéressant, c'est que vous avez la même tranche d'âge. Tout petits /petits, tout petits/ petits. Parler avant l'action dans un autre lieu pour se construire un projet. Est-ce qu'on revient dessus ou pas ?				
21	Sy : non moi c'est ce que je comptais faire depuis la rentrée. Où est-ce qu'on va ? Qu'est-ce qu'on va faire ? tu vois ? Donc je voudrais bien garder cette idée là ! Sachant que là on n'est pas du tout dans le même domaine pour l'instant...				
22	S : quand tu dis cette idée-là, c'est quelle idée ?				
23	Sy : De parler avant. On va aller faire... Tu vois moi j'en suis que là avec ses nouveaux élèves qui n'ont pas ... Mais je voudrais continuer à essayer de construire ça. On est dans un autre lieu pour essayer de parler d'une action qu'on va faire plus tard et voir tout ce qu'il faut mettre en place. J'en suis là ! Moi je voudrais garder cette idée-là !	une chose que j'ai décidé; c'est de ne plus faire de moments langage dans le lieu gymnase	C : ne plus faire de moment de langage dans le lieu gymnase	Moment de langage, gymnase, séance → la référence est l'enseignement	
24	S : mais pourquoi est-ce que tu y tiens cette idée là ?				
25	Sy : simplement parce que si tu te souviens bien, quand on avait fait le film l'année dernière, en action, j'ai eu beaucoup de mal à leur faire expliquer... Ils ne se détachaient pas de ce qu'ils avaient fait. Je pense qu'effectivement ils comprenaient bien qu'ils devaient mettre en place des stratégies, mais ils étaient incapables de les expliquer. J'avais fini en te disant, ce que je voudrais essayer d'arriver, c'est trouver des clés pour qu'ils puissent expliquer leur stratégie en se distançant de l'action. J'ai couru vite mais... Je l'ai attrapé parce que j'ai couru vite. C'est le mieux que j'ai pu obtenir au niveau des petits, au niveau de l'explication du jeu.				
26	D : c'est déjà bien				
27	Sy : oui, oui ... Et puis on était en fin d'année aussi. C'est pour ça que je te dis tout de suite, pour l'instant, là... On n'est pas arrivés au même point. Mais ils étaient moins... Enfin je sais pas si tu as connu ça... Ils étaient pas capables d'expliquer qu'il fallait regarder les autres joueurs, pour savoir où passer. Tu vois cette stratégie-là, même s'ils le faisaient au niveau de leur regard, j'ai pas réussi à leur faire verbaliser ces actions-là.				
28	AL : dans l'action aussi ! Dans l'action ?				
29	Sy : après, tu vois après ! Ils ont joué. On a eu une séance, un moment d'action. On s'arrête et on en parle. Ils ont réussi, ils ont atteint la tâche qui était demandée, tu vois d'aller porter leur brique ou ... Mais ils peuvent pas dire j'ai réussi parce que j'ai regardé où était le loup et je suis passé tu vois ce que je veux dire ?				

30	AL : oui, oui.				
31	Sy : j'ai jamais réussi à leur faire dire ça.				
32	S : et alors pourquoi l'idée de les mettre en langage avant ? Le « dans un autre lieu » là tu nous l'explique bien, mais le « avant » ?				
33	Sy : parce que peut-être que c'est pour une remise en mémoire de ce qui a été fait la séance précédente...peut-être qu'en étant là, distancés de la salle, distancés du jeu, ça peut peut-être mettre en place des mécanismes autres, de mémorisation, de recherche, peut-être de réflexion par rapport ...	je retiens la mise en mémoire de Sylvie je me rappelle de l'importance de ce "parler avant"	C : parler avant	Mise en mémoire → la référence est l'enseignement	
34	D : avant tu as, on mémorise ce qui a été fait, hier ou il y a 2 jours. Et puis on anticipe sur ce qu'on va faire. Toi c'était faire un projet. Avoir un projet d'action.				
35	AL : oui là, j'ai fait comme ça. Moi l'idée du support c'est aussi de pouvoir déplacer euh... je me souviens un jeu avec des cochons et des loups, c'est de pouvoir déplacer le loup pour pouvoir expliquer la manière dont on a ...	là je retiens déplacer des loups et des cochons en papier et j'essaie de me souvenir : je l'ai déjà fait il y a plusieurs années sans aller vraiment jusqu'au bout	C déplacer des loups et des cochons en papier	Déplacer → la référence est l'enseignement Loups, cochons → la référence est le fictionnel	
36	Sy : Avec des personnages que tu déplaces ?				
37	AL : voilà l'élève parce que en tout petits / petits c'est difficile de verbaliser donc du coup avec les petits personnages, de pouvoir les déplacer pour expliquer, et éventuellement émettre des stratégies. Qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour qu'on avance dans le jeu ?				
38	Sy : donc toi tu te mettrais en situation, finalement, de presque théâtralisation, on va dire avec des marionnettes, on se déplace et puis à chaque... A la limite, presque- un jeu d'échec !				
39	AL : pour faciliter justement le ...				
40	Sy : si je te déplace là, comment l'autre va arriver ?				
41	D : Et ils transposent après quand ils partent en situation ?	j'avais pas réussi à faire la relation avec ce qu'il se passait en salle de jeu et j'avais abandonné le "truc" pensant que c'était trop artificiel d'où mon scepticisme	C j'avais pas réussi à faire la relation avec ce qu'il se passait en salle de jeu et j'avais abandonné le "truc" pensant que c'était trop artificiel d'où mon scepticisme	J'avais pas réussi → prise en charge appréciative négative Faire la relation, salle de jeu, artificiel → la référence est l'enseignement Truc → la référence est le quotidien	
42	AL : pour l'instant, j'ai pas encore...				
43	D : ah oui!				
44	S : mais l'idée c'était ça.				
45	D : après je crois que la difficulté c'est de transposer cette histoire de marionnettes avec la situation réelle je suis acteur. Faire le lien entre ce qui vient d'être dit et ce qu'il faut que je fasse...		D je crois que la difficulté c'est de transposer cette histoire de marionnettes avec la situation réelle je suis acteur. Faire	Difficulté, transposer Situation réelle, acteur, faire le lien → la référence est l'enseignement	DP le lien entre le réel et le représenté est difficile

				Histoire, marionnette → la référence est le quotidien	
46	AL : Après ça peut aussi fonctionner, y'avait un projet gym qui avait été mis en place ou le fait de se voir en photo, de voir une photo, que l'enfant sur la photo explique sa manière de procéder, la fois d' après l'objectif c'est on essaye de faire comme l'enfant.				
47	D : Mais là par contre, c'est différent la photo, cette une situation qu'ils ont tous vécu par rapport aux marionnettes. Après les tout petits faire le rapport entre la marionnette du cochon et moi en train de jouer dans la salle de jeux en tant que cochon		C : la photo, cette une situation qu'ils ont tous vécu par rapport aux marionnettes. D Après les tout petits faire le rapport entre la marionnette du cochon et moi en train de jouer dans la salle de jeux en tant C : la photo, cette une situation qu'ils ont tous vécu par rapport aux marionnettes. D Après les tout petits faire le rapport entre la marionnette du cochon et moi en train de jouer dans la	Marionnette → la référence est le quotidien Cochon → la référence est le quotidien Salle de jeux → la référence est l'enseignement	DP le lien entre le réel et le représenté est difficile
48	Sy : ceci ils s'identifient... enfin moi j'ai jamais eu de problème vraiment,, une fois que la situation est bien comprise par les enfants, ils s'identifient bien, ils sont cochons ou ils sont loups.				
49	D : oui, pendant le jeu !				
50	S : on va affiner, on va affiner ! La dernière c'était celle de Sylvie. C'est la seule qu'on n'a pas encore regardé. Donc c'était parler en classe ce qui revient un petit peu au parler dans un autre lieu, avec un support, pour examiner d'autres manières possibles de faire. Par contre la dernière fois, tu n'avais pas été précise sur le support premièrement. Et puis deuxièmement est-ce que ce temps en classe, il a lieu avant ou il a lieu, après. Pour l'instant c'est encore déterminé. D'accord ? Donc je vous propose c'est de regarder un petit peu la télé. Alors c'est encore plus court que la dernière fois. ..voilà, donc ça c'est Ludivine qui est à Valognes. Qui fait partie aussi... j'espère qu'on va réussir ... En fin d'année à toutes se retrouver pour élaborer le document final. Donc Ludivine utilise un support. Jeu du loup, pas de problème ? Je sais pas si vous avez vu l' indication au départ. On est dans la salle de jeux au début de la séance. Et on est je crois sur une séance 4 ou une séance 5. D'accord ? Donc je vais poser un petit peu les mêmes questions que la dernière fois.				

	Est qu'on peut être précis sur ce sur quoi s'appuie Ludvine pour mettre les élèves en langage pour les faire progresser en EPS ? Est-ce qu'on peut être un peu descriptif par rapport à ça ?				
--	--	--	--	--	--

Vidéo alternative 1 séquence 1 S → une maquette

	intervention	Commentaire distancié	Loi de passage	Catégorie de la problématisation
51	Sy : je pense qu'elle s'appuie quand même au départ...si c'es en séance quatre, ils ont déjà vécu la situation sur plusieurs séances donc c'est pas... Après ils sont obligés de faire appel à peu près à leur vécu dans la séance, avant de passer sur la situation papier, sur le plan finalement. Ils sont quand même obligés de se souvenir un peu De ce qu'ils ont fait. on voit quand même ... Il y a des enfants qui se retournent du plan vers la salle de jeu. Pour finalement voir où trouvent les boîtes. Moi j'ai eu le sentiment qu'ils fonctionnaient comme ça. Je pense qu'elle prend appui quand même sur leur vécu et tout ce qu'ils peuvent prendre comme indices visuels peut-être et puis de savoir aussi, enfin je sais pas... après... D'être un peu logique. Est- ce qu'on met le trésor chez les cochons ? Enfin tu vois... y'a quand même deux enfants où ça n'a pas posé de problème d'aller dans la maison des cochons,de faire appel à leur logique.			
52	S : Mais si on est très très concret en fait ce qu'elle utilise, là ?			
53	D : Une maquette.	là je commence à comprendre que si je ne veux pas que ça soit artificiel il faut construire ensemble le plan de jeu chose que je n'avais pas fait .C'est moi qui avait en milieu de cycle apporter le "truc" pour essayer de faire évoluer les choses	C : une maquette G : vu qu'il faut construire ensemble le plan de jeu F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves C : c'est moi qui avait apporté en milieu de cycle apporté le « truc » pour essayer de faire évoluer les choses C : c'est artificiel	Ni nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
54	S : voilà une maquette. Alors qu'est-ce qu'il y a sur sa maquette ?			
55	D : les camps.			
56	S : y'a pas que ça !			
57	Sy : un dessin j'imagine des cochons et des loups pour localiser les espaces. Et puis j'imagine que sur les petits			

	supports que les enfants doivent accrocher, des symboles des trésors.			
58	S : les boîtes. Sur son support il y a les camps qui sont matérialisés, que les enfants... je vous l'ai pas montré, mais en fait placent. Le support est complètement vide au départ. Ils placent les camps. Ils placent les boîtes et ils placent les joueurs en fonction de loups... Mais ils les placent comme ils doivent être au début du jeu.			
59	D : pour l'instant ? Elle espérait s'en servir après ? Parce que pour l'instant c'est un rappel du jeu	est ce que c'est ça qui peut nous servir à faire parler les élèves de leurs trajectoires ? encore sceptique mais de moins en moins.	C : pour l'instant c'est un rappel de jeu G : vu que ça peut nous servir à faire parler les élèves de leurs trajectoires F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires	Nt: nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires
60	S : c'est un rappel de quoi précisément ?			
61	Sy : De la situation			
62	S : oui, du jeu, des règles			

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G : vu qu'il faut construire ensemble le plan de jeu F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves		- une maquette → c'est artificiel - c'est moi qui ait apporté le truc
		G : vu que ça peut nous servir à faire parler les élèves de leurs trajectoires F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires		pour l'instant c'est un rappel de jeu

Vidéo alternative 1 séquence 2 O → Etre un loup ou un cochon malin

63	AL : du rôle de chacun			
64	S : du rôle de chacun, du but. Par rapport à ce que vous, vous envisagez, qu'est-ce qui serait plutôt pareil, qu'est-ce qui serait plutôt différent ?			

65	D : Ben là, on peut supposer qu'elle se ressert de cette maquette là, pour après s'en servir comme on disait là ! Effectivement après pour essayer de parler de la manière d'être un cochon malin ou un loup malin. Tu reprends déjà l'espace. Donc ça peut quand même aider l'enfant. Parce que je suppose que la stratégie ça peut être « passer par là », par exemple donc, d'avoir tout ce cadre-là du jeu, ça peut justement aider à se transposer cette situation papier à la vraie situation !		C : pour essayer de parler de la manière d'être un cochon ou un loup malin, tu reprends l'espace Cla stratégie ça peut être passer par là C : ça peut justement aider à se transposer cette situation papier à la vraie situation	
66	S : oui d'accord. Donc ça ce serait quoi ? Plutôt un commun ?			
67	D : ben en fin de compte, nous on était toutes sur parler sur la manière, les possibles. La manière de jouer, la stratégie d'action...On était là-dessus. Donc ça peut quand même être intéressant de construire ça dès les premières séances...	là ça y est ! je l'exprime "construire la maquette ensemble dès le début" ça y est je suis presque convaincue, enfin faut que j'essaie	C : ça peut quand même être intéressant de construire ça dès les premières séances	

Vidéo 1 séquence 3 L → dans le même lieu

68	S : de la mobiliser dès le début ... y'a quelque chose qui est identique avec toi ce que tu proposes ... Le point commun avec Ludivine que tu ne partages pas avec Anne-Laure et Sylvie... Le lieu.			
69	D : ah oui ! Là on est dans le même lieu. Et on voit tout l'intérêt, c'est que les enfants se retournent. Au niveau, c'est pareil, transposer cette situation papier à la situation réelle. C'est quand même, comme tu dis, plus facile de se retourner pour faire le lien justement entre cette situation papier et...	Alors moi aussi "la petite qui se retourne, elle y est vraiment pour quelque chose dans mon cheminement ! parce qu'elle nous laisse entrevoir qu'il se passe dans sa tête ce "quelque chose" que l'on cherche	D : les enfants se retournent C : c'est quand même plus facile de faire le lien	DP : tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction
70	AL : que d'avoir à visualiser en étant à l'extérieur			
71	Sy : ça peut être aussi une autre démarche, ça peut être complémentaire. Dans le sens où, probablement peut-être avec tes petits, dans le sens on se déplace parce qu'on va aller dans une autre pièce. Faire une autre action, un autre travail, un autre jeu. On se déplace dans une autre pièce parce qu'on a une intention d'activité qui n'est pas la même que celle dans la classe. On se la remet en mémoire mais c'est vrai qu'il apparaît pour les enfants de se retourner, de pouvoir gérer un plan par rapport à une situation...			
72	D : en plus je pense qu'il y en a qui n'ont plus besoin de se retourner et la petite qui se retourne c'est justement celle qui a besoin, elle, justement de voir la situation réelle pour comprendre cette	Bon j'y repense : j'y croyais pas trop avant à cette maquette	DP tous les enfants n'ont pas cette abstraction, cette situation papier	DP

	situation papier. Ce que j'avais dit la dernière fois au dernier entretien. Tu m'avais montré un film où on voyait dans la classe. Et je t'avais dit « je suis pas sûre que tous les élèves qui sont là comprennent ce qu'on est en train de faire. Et moi tous les enfants qui n'ont pas cette abstraction, cette situation papier »		C : j'y croyais pas trop à cette maquette	
73	Sy : qui n'ont pas atteint la maturité.			
74	D : qui n'ont pas compris ce que la maîtresse veut par rapport à... C'est la maîtresse qui veut me faire parler de la situation EPS avec sa maquette. Je suis pas sûre que tout le monde dans la classe ait bien compris ce que veut la maîtresse.		C : je suis pas sûre que tout le monde dans la classe ait bien compris ce que veut la maîtresse	
75	S : donc c'est ce lien là qui te...			
76	AL : mais après ça a un intérêt aussi. L'intérêt de construire la maquette dans la salle de motricité et ... Avec les élèves pour que les élèves visualisent le terrain et ensuite l'emmener en classe pour ensuite, ben euh... élaborer les stratégies qui pourront être mises en place. Mais effectivement c'est peut-être plus facile pour de petits de pouvoir aussi visualiser l' espace.			
77	Sy : de le faire oui, dans le lieu ... Après, il y a peut-être des paliers à franchir qui vont être permettre justement que le temps de langage soit plus productif, se construise aussi. Parce que d'un point de vue maturation, compréhension, ils franchissent des paliers. Ils peuvent se dégager de la situation petit à petit. En partant, puisqu'on est toutes quand même parties, enfin j'imagine, surtout avec les petits. On en a parlé aussitôt après l'avoir vécu. On s'est arrêté de jouer, on a parlé. Je pense que c'est le premier degré d'expression parce qu'on vient de le vivre.			

Vidéo alternative 1 séquence 4 T → juste avant

78	S : oh ben c'était la même chose chez les moyens/grands. toutes les trois, moi, lorsque je suis allée vous voir en situation, à chaque c'était un temps de langage qui avait lieu juste après l'action. En plus mis à part la proximité géographique il y avait ça. On était sur un temps de langage sur le même lieu, juste après l'action et sans support. Et finalement toutes, vous êtes sur « il faut trouver des moyens de mettre à distance ».			
79	Sy : voilà c'est ça mais je crois que ce passage-là, il est forcément nécessaire ...			
80	S : ce passage tu parles de quoi ?			
81	Sy : juste après, l'action enfin ce que tu viens de décrire. Enfin j'ai le sentiment qu'on peut pas y couper parce que pour un enfant c'est quand même ce qu'il vient			

	<p>de vivre. Même pour nous en tant qu'adulte s'il faut prendre de la distance, c'est quand même un effort intellectuel qu'on doit faire. Donc je crois que le premier passage c'est discuter de ce qu'on vient de faire dans la salle de jeux et puis après ... enfin, on vient de jouer, de vivre la situation, on en parle aussitôt, et après c'est qu'est-ce qu'on peut mettre en place justement pour se dégager, de ne plus être obligé de passer par l'action, pour pouvoir parler d'une situation. Là où je rejoins Delphine aussi, c'est vrai qu'il y a le problème de...quand on est dans une autre pièce, c'est le moment où chaque enfant a atteint suffisamment de maturité pour ... Est-ce qu'on les a tous au même niveau ? Au même niveau de compréhension.</p>			
82	<p>D : sauf que quand on parle juste après l'action, ils sont pas tous en écoute. Celui qui dit ce qu'il vient de faire effectivement pour lui, ça peut être intéressant. Mais les autres, ils sont pas forcément en écoute. Ce qu'on a envie aussi c'est que ce moment de langage soit intéressant pour celui qui s'exprime mais aussi pour celui qui écoute pour qu'il puisse se servir de ce qu'il vient de dire pour progresser. Et le problème c'est que quand tu viens... Quand les petits sont dans l'action après ils sont pas en situation « je me pose et j'écoute ce que l'autre est en train de dire ». Ils ont tous envie de dire des choses sur ce qu'ils viennent de vivre mais pas forcément d'écouter l'autre.</p>	<p>ça c'est toujours vrai; il faut vraiment faire en sorte que l'autre dise des choses qui soient en rapport avec ce que je viens de vivre et ce sur quoi j'avais envie de parler</p>	<p>D : quand on parle juste après l'action, ils sont pas tous en écoute D : ils ont tous envie de dire des choses sur ce qu'ils viennent de vivre mais pas forcément d'écouter l'autre C : ce qu'on a envie aussi c'est que ce moment de langage soit intéressant pour celui qui s'exprime mais aussi pour celui qui écoute pour qu'il puisse se servir de ce qu'il vient de dire pour progresser. G :vu qu' il faut vraiment faire en sorte que l'autre dise des choses qui soient en rapport avec ce que je viens de vivre et ce sur quoi j'avais envie de parler F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience</p>	<p>Nt : nécessité de s'appuyer sur l'expérience DP après l'action, les élèves ne sont pas réceptifs DP : les élèves sont égocentrés</p>
83	<p>S : justement puisque tu parles des élèves là, qu'est-ce que vous avez pu observer comme comportement d'élèves ? Et qu'est-ce que vous avez à dire sur les comportements d'élèves qu'on a vus dans la classe de Ludivine ?</p>			

	Comment vous les avez trouvés ? Ils font quoi ?			
84	D : ils sont à peu près tous ...			
85	AL : on les sent dans le jeu			
86	Sy : oui			
87	AL : ils sont prêts à aller aider la petite fille qui ...			
88	D : oui par contre la petite fille elle s'est levée mais je crois qu'elle comprend pas très bien ce qu'on fait. Celle, tu sais, qui sait pas où mettre... Je suis pas sûre qu'elle sache vraiment.			
89	S : c'est possible.			
90	D : mais tous ceux qui interviennent pour aider justement			
91	AL : ils ont compris je pense.			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
-quand on parle juste après l'action, ils sont pas tous en écoute -ils ont tous envie de dire des choses sur ce qu'ils viennent de vivre mais pas forcément d'écouter l'autre		G :vu qu' il faut vraiment faire en sorte que l'autre dise des choses qui soient en rapport avec ce que je viens de vivre et ce sur quoi j'avais envie de parler F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience		ce qu'on a envie aussi c'est que ce moment de langage soit intéressant pour celui qui s'exprime mais aussi pour celui qui écoute pour qu'il puisse se servir de ce qu'il vient de dire pour progresser.

Vidéo alternative 1 séquence 6 S → le support

96	D : on rappelle le jeu pour que chacun puisse se repérer dans l'espace-jeu. Au départ, c'est quand même dans son rôle...et puis, si je suis un loup, où est-ce que je dois aller mettre mon trésor ?	là je commence à concevoir l'importance du début : "tous se repérer dans l'espace jeu" avec la maquette		Ni : Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace
97	AL : rappeler les fonctions de chacun.			
98	S : qu'est-ce que vous en pensez finalement de ce qu'on vient de voir ? Est-ce que ça réinterroge un petit peu ce que vous vous proposiez de faire ? Pas du tout ? on garde ça pour la fin. Qu'est-ce que vous pensez de l' extrait qu'on vient de voir et finalement de la technique que Ludivine met en œuvre pour mettre ses élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS ? Qu'est-ce que vous avez à dire de ça ?			
99	D : moi je vais redire comme au début. Je trouve ça intéressant de construire cette maquette pour pouvoir m'en	je reviens sur mes "trajectoires" et j' ai besoin d'exprimer de	C : je trouve ça intéressant de construire	Ni : Nécessité de tenir compte des élèves en matière d'espace

	servir après quand je vais... Justement si on reprend l'idée de ce cochon malin. Qu'est-ce qu'il doit faire ? Par où doit-il aller ? Que ce soit déjà construit justement pour construire le sens de ce qu'on est en train de faire. Parce que quand tu vas commencer à leur dire, ce que tu veux, c'est qu'ils puissent dire, exprimer enfin énoncer une stratégie, faut quand même que tu évacues tout ce qui est problèmes de représentation dans l'espace quoi . Donc ça, je trouve ça intéressant.	nouveau qu'en premier on doit construire cette maquette ensemble dès le début	maquette pour pouvoir m'en servir après C : on doit construire cette maquette ensemble dès le début G : vu qu'il faut quand même que tu évacues tout ce qui est problèmes de représentation F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace C ce que tu veux, c'est qu'ils puissent dire, exprimer enfin énoncer une stratégie	
100	S : ce côté construire ensemble ?			
101	D : construire ensemble la maquette.			
102	Sy : première démarche il faut que ça se soit construit pour pouvoir, c'est ce que disait Delphine, pour pouvoir après aller plus loin et ça veut dire que tu as éliminé tous les problèmes de représentation spatiale. Après ça s'adresse quand même à des moyens c'est là où ...est-ce que pour les jeunes ? Est-ce qu'ils peuvent tous rentrer dans ça ? Je ne sais pas !			
103	S : mais là vous êtes en train de déterminer des éléments de progressivité un petit peu Dans ce que vous êtes en train de dire. Des remarques plus... des réserves ? Des limites ? Est-ce que vous voyez des limites à cette technique-là ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 6 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
- ce que tu veux, c'est qu'ils puissent dire, exprimer enfin énoncer une stratégie		G : vu qu'il faut quand même que tu évacues tout ce qui est problèmes de représentation F : en vertu de la nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace		- je trouve ça intéressant de construire cette maquette pour pouvoir m'en servir après - on doit construire cette maquette ensemble dès le début

				- ce que tu veux, c'est qu'ils puissent dire, exprimer enfin
--	--	--	--	--

Vidéo alternative 1 séquence 7 T → avant

104	D : tu es quand même dans avant. On parle avant, et quand même ils ont quand même tous envie de jouer. Donc tu as quand même cet intérêt-là des enfants. Le fait d'instaurer le temps de langage avant, tu les coinces quand même dans le...« si tu as envie... ». on le dit toujours « bon si on veut jouer, faut quand même qu'on rappelle les règles » mais souvent c'est toi qui les rappelle ou tu fais... Mais là ça peut être quand même un truc intéressant.	alors sur le choix du langage "avant ou après ou pendant, je suis en train de me décider sur du "avant"	Tu es quand même dans « avant D : ils ont quand même envie de jouer C: Le fait d'instaurer le temps de langage avant, tu les coinces quand même dans le...« si tu as envie... ». on le dit toujours « bon si on veut jouer, faut quand même qu'on rappelle les règles » C : ça peut quand même être un truc intéressant	DP : l'action exerce une grande attractivité
105	AL : par rapport à ce que tu disais tout à l'heure justement que des fois quand on fait élaborer les stratégies, ben y'a que celui qui a fait qui parle. De le faire avant, du coup, c'est vrai que là, ils sont bien obligés. Si on veut aller jouer il faut quand même qu'on écoute et que ça se passe assez vite.			
106	Sy : c'est vrai.			

Vidéo alternative 2 séquence 1 : O → la stratégie du défenseur

107	S : bon deuxième extrait ? c'est Véro ! épervier/déménageurs en moyens/ grands.			
108	D : c'est quoi déjà épervier déménageurs ?			
109	S : C'est exactement la même chose, elle appelle ça épervier déménageurs, en fin de compte c'est un jeu du loup.			
110	D : y'a pas des éperviers au milieu ?			
111	S : si, y'a un épervier au milieu. Elle appelle ça épervier déménageurs, en fin de compte c'est le jeu du loup ni plus ni moins que Donc, vous avez vu, début de séance, dans le gymnase, c'est à peu près la même configuration que Ludivine. On est avec des moyens/ grands. Donc sur quoi est-ce qu'elle s'appuie Véronique pour mettre les élèves en langage, toujours la même question !			
112	D : Sur la stratégie d'un enfant. Oui sur la performance d'un enfant dans la séance précédente.			
113	S : d'accord y'a ça ! y' quoi d'autres ? cet enfant-là il était quoi ?			
114	AL: il était épervier			
115	S : il était épervier ! Donc il était ?			
116	Sy : attaquant			
117	S : non, il était défenseur.			

118	Sy : oui enfin il attaque les autres			
119	S : donc sur la stratégie d'un défenseur performant, et puis sur ?			
120	D : son support du terrain.			
121	Sy : sa représentation du terrain.			
122	S : D'accord. Qu'est-ce qu'il y sur son support si on essaye de le définir, de le caractériser précisément ?			
123	D : Le terrain, le tracé du terrain			
124	S : les lignes.			
125	AL : les camps			
126	Sy : j'imagine, les petits carrés			
127.	S : en fait c'est les boîtes. Les 2 boîtes sur les côtés ce sont les boîtes de l'épervier dans lesquels il va aller remettre les objets qu'il a attrapés.			
128	AL : y'a la ligne rouge aussi qui matérialise peut-être justement les allers-...			
129	S : C'est les lignes du terrain			
130	AL : oui mais elle l'utilise			
131	Sy : elle la pointe. Elle a une valeur. Elle a une valeur dans le déplacement.			
132	AL : certainement que c'est le déplacement du loup.			
133	D : de l'épervier moi je pense que c'est le milieu du terrain.			
134	S : oui c'est le milieu du terrain et qu'est-ce qu'elle en dit justement de cette ligne-là ? Vous avez fait attention ?			
135	D : tu peux aller devant ou derrière.			
136	AL : elle demande d'ailleurs si le loup il ne fait que de suivre la ligne...			
137	S : que la moitié du terrain.			
138	AL : voilà. Ou s'il peut aussi aller à la perpendiculaire en fait.			
139	D : c'est le déplacement de l'épervier.			
140	S : Oui parce qu'en fait les élèves ont tendance à se déplacer simplement comme ça sur la ligne est en fait ce qu'elle qu'ils comprennent...			
141	Sy : c'est qu'ils peuvent utiliser toute la surface.			
142	D : pour être efficace il faut aller par devant et par derrière.			
143	S : oui voilà et pas simplement se déplacer sur le côté. Qu'est-ce qu'on peut en dire encore ? Ou alors que font les élèves par exemple ?			
144	AL : c'est pas les cochons. Elle élabore aussi une stratégie avec les élèves qui sont ... Elle demande à une petite fille ce qu'on peut faire pour échapper au loup.			
145	S : oui			
146	AL : celle qui dit que finalement... Enfin c'est l'enseignante qui dit « est-ce qu'on peut faire demi-tour ? » Et la petite fille dit « oui moi je savais qu'on peut faire demi-tour ». Finalement elle élabore une stratégie, enfin elle demande d'expliquer, à l'épervier d'expliquer comment il fait, mais elle donne aussi un peu des pistes pour que les autres puissent lui échapper.			
147	S : en fait elle parle d'un élève mais finalement ce comportement-là il est efficace quel que soit le rôle qu'on a dans le jeu. Qu'est-ce que vous voyez comme points identiques ou comme points de différence avec ce que vous, vous aviez envisagé ? Ou même éventuellement avec ce que l'on a vu de chez Ludivine ? Qu'est-ce que vous			

	pouvez en dire ? Il y a le support qui est quand même un point ...			
--	--	--	--	--

Vidéo alternative 2 séquence 3 S → Le support du terrain

148	D : y'a que le support du terrain-là !			
149	Sy : y'a pas d'intervention sur le support au sens de au sens euh... Dans la première situation, y' avait quand même ... Les enfants avaient des choses à placer sur le support. Je pense que là on est à la phase d'après. C'est-à-dire qu' il sert juste de remise en mémoire, il n'y a pas de...y'a pas d'intervention physique on va dire de dessins pour construire la situation.			
150	D : elle montre avec son doigt, uniquement le trajet de Dorian, le super épervier. Ça lui sert à montrer les déplacements du super épervier.			
151	S : qui est-ce qui s'en sert finalement ?			
152	D : c'est la maîtresse !	et il aurait fallu que les élèves eux même viennent montrer, s'en servii	G vu qu'il aurait fallu que les élèves eux même viennent montrer, s'en servir F : en vertu de la nécessité de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves	Ni : nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves
153	S : d'accord.			
154	D : Ça a été un peu rapide peut-être. Le fait d'être toujours, ce moment de langage avant. Tu es dans le gymnase, elle a peut-être été un peu trop rapide par rapport ...		C : ça a été un peu rapide	
155	S : de toute manière c'est comme ça.			
156	D : ouais par rapport à Dorian, c'est pas lui qui lui a expliqué et comment il avait fait quoi ! Sur la maquette ...		C : c'est pas lui qui lui a expliqué	
157	S : donc y'a le support donc il n'est pas construit, il est amené. D'accord ? Y'a pas les personnages. Là cette fois-ci, y'a pas les personnages. Y'a vraisemblablement une moindre utilisation par les élèves eux-mêmes.			
158	Sy : il sert plus de support à l'enseignante.			
159	D : les moments de langage on se regroupe près du terrain et on discute du jeu avec la maquette... Ça sert à ça ?	et "on discute du jeu" je suis en train de me préciser par rapport à l'utilisation de la maquette		
160	S : ouais . Les points identiques avec Ludivine, c'est qu'on est en début de séance, sur le lieu du jeu. Ce qui est assez proche de ce que toi tu proposes.			
162	D : Sauf que là on rappelle ce qui a été fait à la séance précédente.			
163	Sy : avec une idée de performance Quand même ce qui n'est pas négligeable.			

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				Il y a le support du terrain
				Ça lui sert à expliquer les déplacements du super épervier
		G vu qu'il aurait fallu que les élèves eux même viennent montrer, s'en servir F : en vertu de la nécessité de créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves		
				C : ça a été un peu rapide
				C'est pas lui qui a expliqué

Vidéo alternative 2 séquence 4 O → Comment faire pour être un mulot malin ?

164	S : ça c'est quand même ... L'objet du discours, il est complètement différent de ce que propose Ludivine. On n'est pas simplement danse « on se rappelle les règles », cette fois-ci on parle...			
165	D : d'être un super épervier.			
166	S : Voilà d'être un super épervier, voire même...			
167	Sy : d'être plus enfin de faire mieux je dirais presque puisqu'il a ... A un moment donné, il a réussi à en attraper deux. Voilà ! Comment est-ce qu'il a fait pour pouvoir repousser les limites de la performance ?			
168	S : pour être encore plus fort ?			
169	Sy : voilà			
170	S : mais ce que disait Anne-Laure, c'est que, non seulement le sujet c'est d'être un meilleur épervier . .			
171	D : mais c'est faire face à l'épervier .			
172	S : exactement ! En gros c'est puisqu'on sait comment va faire épervier, s'en servir pour être un meilleur mulot. Utiliser les stratégies de l'épervier pour être un meilleur mulot. Est-ce que du coup, c'est un peu convergent avec ce que vous, vous envisagez?			
173	D : oui			
174	S : Vas-y Delphine			
175	D : oui sauf que là on n'a pas du tout les personnages du jeu c'est ça. Ça va un peu trop vite quoi ! Mais par contre oui le but du jeu, moi, effectivement cette situation m'intéressait parce qu'elle construisait l'espace, pour... En ayant en tête que dans les dernières séances,	j'avance dans l'idée en premier lieu ; on construit ensemble la maquette , elle	C : ça va un peu trop vite C : cette situation m'intéressait parce	Ni : nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires

	<p>enfin dans la dernière partie du cycle, on essaie d'expliquer comment faire pour être un cochon malin ? Comment faire pour être un loup malin ? Et là, on se ressert de la maquette pour matérialiser le trajet. En fin de compte, ça va être surtout le trajet du cochon ou le trajet du loup. C'est le trajet qu'on matérialise.</p>	<p>nous sert à parler des règles, des rôles puis en deuxième temps elle doit nous aider à formuler les "trajectoires à suivre, les projets d'actions"</p>	<p>qu'elle construisait l'espace</p> <p>C : on se ressert de la maquette pour matérialiser le trajet</p> <p>G vu qu'en fin de compte, ça va être surtout le trajet du cochon ou le trajet du loup. C'est le trajet qu'on matérialise</p> <p>F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires</p>	
176	S : et vous les filles ?			
177	<p>Sy : ben moi j'ai peur de jamais parvenir à ça ! Avec mes petits. Je trouve que c'est bien. Par contre tu vois, là aussi ça va être en terme de progressivité, parce que je suis pas sûre qu'on puisse arriver à ce domaine de compétence avec des petits ! j'en sais rien, hein ! Je sais pas si je peux me donner cet objectif-là, à atteindre en fin de cycle avec des tout-petits. Mais par contre, de mettre en place des situations pour que dans les... En moyenne section, en grande section, ils soient capables de formuler ça.</p>			
178	<p>D : mais sans pour autant être un cochon malin, montre-moi sur la maquette que tu as fait par exemple. Même si c'était pas une performance.</p>			
179	<p>Sy : voilà ! Moi c'est la notion de performance tu vois... après euh... Mais ça peut être aussi, mettre en place des situations qui vont faire que deux ans après, ils seront capables d'exprimer cette idée de comment faire pour être meilleur ?</p>			
180	<p>D : c'est aussi où tu étais à la séance dernière ? Comment tu aurais pu faire pour ne pas te faire prendre la brique ? Par exemple ça peut être aussi ça ...</p>	<p>intérêt supplémentaire de la maquette : retour en arrière sur la séance précédente</p>		
181	<p>Sy : Oui, oui. De toute façon, c'est partir d'une situation et arriver un peu plus loin à la fin. D'avoir de toute façon progressé...</p>			
182	<p>S par contre il y a quelque chose dont on n'a pas trop parlé : on a beaucoup parlé du support, éventuellement de l'enseignante, mais les élèves vous avez euh.. Qu'est-ce que vous pouvez en dire ?</p>			
183	D : ce qu'ils font ?			
184	<p>S : oui, Ce qu'ils font... Donc on a un élève qui est sollicité tout particulièrement, on voit bien Dorian. C'est assez proche souvenez-vous de la situation avec Samuel. Il avait un petit Alban vous vous rappelez ? Donc là, on a Dorian qui est sollicité.</p>			

185	D : c'est pas Dorian qui parle par contre ! Il parle pas du tout hein ! C'est ce que je disais ...			
186	AL : il a pas réussi en fait à expliquer...			
187	D : ben il a pas eu le temps, c'est ce que je disais au début... ça a été un peu rapide et donc c'est la maîtresse qui a expliqué ce qu'il avait fait Dorian. C'est pas lui qui est venu montrer et expliquer.			
188	S : et les autres et ?			
189	D : si ! Les autres ont expliqué ce qu'il avait fait, plus !			
190	Sy : si, y'en a un qui dit qu'il en a attrapé 2 ... XXX mais peut-être que...			
191	S : mais peut être que ?			
192	Sy : moi j'ai le sentiment que c'était compliqué. C'est un peu... Ils arrivaient pas à ... Peut-être qu'il leur aurait fallu plus de temps pour pouvoir exprimer vraiment, Leur laisser le temps tu vois de... Après c'est sans... On est bien d'accord ?			
193	S : ah mais évidemment !			
194	Sy : simplement poser la question « comment il a été un super... pourquoi il a été un super... » et leur laisser le temps de réfléchir, de se souvenir tu vois. C'est peut-être cette notion-là de rapidité.			
195	D : mais la maîtresse elle voulait absolument... Elle savait très bien où elle voulait en venir ! Donc elle a donné comme on fait toutes. Elle a donné les clés avant que... C'est pas les enfants qui ont... C'est compliqué !	et oui c'est bien là le difficile il ne faut pas que ça soit la maîtresse qui dise comment faire mais faire en sorte que les élèves soient amenés à verbaliser sur ce qu'ils doivent faire pour réussir	C :Elle savait très bien où elle voulait en venir G vu qu'il ne faut pas que ça soit la maîtresse qui dise comment faire mais faire en sorte que les élèves soient amenés à verbaliser sur ce qu'ils doivent faire pour réussir F : en vertu du fait que les mises en langage doivent conduire les élèves à Formaliser des éléments de savoir C : c'est compliqué	Ci nécessité de mobiliser le langage pour formaliser des éléments de savoir
196	Sy : c'est compliqué aussi de... tu vois !			
198	D : elle a son créneau gymnase.			
199	Sy :Et le camescope qui tourne...ça laisse une trace!			
200	D : en plus !	pauvre maîtresse ! je compatiss !		
201	Sy : et ça c'est terrible pour nous ! On n'est pas dans la situation du cochon du loup. On n'arrive pas à prendre de la distance par rapport à la machine qui tourne et finalement les paroles ne vont pas s'envoler ...			
202	S : tu as raison ça a d'autant plus de poids que je la filmais en début de séance. Ce temps-là était en début de séance. Si ce temps-là avais eu lieu en fin de séance, comme toi par exemple, je veux dire, y'a un moment où on oublie, toi aussi,tu oublies vers la fin de la			

	séance. Vous êtes beaucoup plus détendues qu'au début de la séance.			
203	Sy : c'est pour ça qu'on peut en parler parce que je pense qu'on est toutes dans la même situation !			
204	D : et que tu as apporté la réponse à la question que tu as posé trop vite !	toujours l'idée : donner la solution trop vite		
205	S : est en terme... tout à l'heure quand on a regardé Ludivine, la première chose que vous m'avez dite, et là, vous n'en parlez pas du tout, c'est « quand même, ils sont dedans ! » Qu'est-ce qu'on peut dire là par rapport aux élèves de Véronique ? Ils sont dedans ? Ils sont moins dedans ? Dorian est dedans ? Dorian est pas dedans ? Comment vous sentez les choses ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 4 vidéo alternaive 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G vu qu'en fin de compte, ça va être surtout le trajet du cochon ou le trajet du loup. C'est le trajet qu'on matérialise F : en vertu de la nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires		-ça va un peu trop vite -cette situation m'intéressait parce qu'elle construisait l'espace - on se ressert de la maquette pour matérialiser le trajet
-		G vu qu'il ne faut pas que ça soit la maîtresse qui dise comment faire mais faire en sorte que les élèves soient amenés à verbaliser sur ce qu'ils doivent faire pour réussir F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour formaliser des éléments de savoir	-	C :Elle savait très bien où elle voulait en venir -c'est compliqué
Les autres ont expliqué ce qu'il avait fait				
Elle savait très bien où elle voulait en venir				
		G vu qu'il ne faut pas que ça soit la maîtresse qui dise comment faire mais faire en sorte que les élèves soient amenés		C'est compliqué C'est difficile

		à verbaliser sur ce qu'ils doivent faire pour réussir		
		F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour formaliser des éléments de savoir		

Vidéo alternative 2 séquence 5 S → le support

210	S : mais on peut aussi se poser la question du support tel qu'elle le présente Véronique ? Est-ce le support il est finalement...			
211	D : on s'en sert...			
212	S : enfin le plus adapté possible pour réenvisager... non y'a rien par rapport à ça ?			
213	Sy : après le support...			
214	S : y'a que les l'espaces.			
215	Sy : oui c'est ça. Alors est-ce qu'il apporte un plus ? par rapport à juste le volume de la salle ? finalement, je suis pas sûre que les enfants prennent appui sur le support plus qu'ils ne prendraient appui juste en regardant la salle.			
216	S : oui oui c'est vrai c'est une question qu'on peut se poser.			
217	Sy : si par exemple ils avaient été orientés sur l'espace du gymnase, « voilà vous avez la ligne rouge ». Tu vois si tout avait été mis en volume dans la salle comme ça devait être j'imagine, peut-être qu'il y aurait eu autant de... Tu vois le dessin, la feuille n'apporte peut-être rien de plus que d'être en ... Contrairement à la première situation parce que les enfants construiraient quelque chose. Il y avait une action sur le support qu'il y a pas là. C'est peut-être ce qui fait que...			
218	S : donc là, y'a deux choses dans ce que tu viens de dire. Y'a l'idée de construire ensemble et y'a l'idée que ce soit les élèves qui l'utilisent. Y'a deux choses. Bon, on va conclure tu veux ajouter quelque chose ?			
219	D : on avait dit que le support était intéressant aussi, c'est pour l'emmener avec nous pour reparler du jeu.	retour sur l'idée : la maquette pour parler du jeu dans un autre lieu où a lieu le jeu		
220	S : c'est vrai .			
221	D : y'avait ça aussi.			
222	S : surtout que là, elle est dans le gymnase c'est encore plus compliqué que dans l'école. Ben vas-y, on peut conclure là-dessus par exemple.			
223	D : on retient qu'il faut le construire avec les élèves. Que les élèves puissent, quand tu le construis, faire ce que faisait la petite, ce qui nous a plu à toutes les trois dès le départ, de transposer hein ! La feuille et le papier. Pour s'en servir plus tard quand on explicite nos stratégies et parce que ça te permet d'avoir			

	une trace. Et ça te permet de reparler de la situation sans être dans le lieu.			
224	Sy : Mais peut-être que ce support-là, avec des moyens/ grands, le deuxième, il peut... Tu vois puisqu'il y a le déplacement du gymnase et du retour à l'école, peut-être que, en fin de séance, il y a peut-être moyen de dire « sur cette feuille-là, on a... » Finalement remettre les enfants dans le jeu par rapport au support sans qu'il y ait de manipulation. Mais pour qu'ils puissent à la fois prendre appui sur le volume la salle et sur le papier. Voilà, on identifie bien la ligne de séparation.			
225	S : d'accord . Mais là, est-ce que finalement, il fonctionne bien là dans la séance qu'on a vue ? Est-ce que c'est un élément déterminant pour mettre les élèves en langage ?			
226	AL : dans celui de Véronique ?			
227	Sy : non, il était pas forcément nécessaire.			
228	S : il était pas forcément nécessaire, il était pas forcément déterminant, et qu'est-ce qu'on pourrait trouver comme raison à ça éventuellement ?			
229	AL : Son objectif c'était pas de faire un rappel des règles. C'était simplement de faire un rappel des stratégies.. Dans la séance de Ludivine, elle, c'est clair . Son objectif c'est de faire parler les enfants sur du loup ? où se trouve le camp... Donc là, c'est la construction ...			
230	D : des règles, de l'espace jeu.			
231	AL : voilà ! Alors que Véronique, elle est plus, elle, dans comment on fait pour être un épervier performant ? Comment fait pour être un mulot performant ?			
232	Sy : dans l'action de chaque personnage.			
233	D : Il aurait fallu des personnages qu'on déplace sur le terrain. Ou que ce soit Dorian qui montre comment il avait fait avec un personnage sur son terrain. Même s'il l'exprimait pas, il le montrait. Il s'en servait en montrant son déplacement.			
234	S : oui, il manquait quand même cet élément-là, il me semble.			
235	Sy : A la limite, ce qu'elle pourrait mettre en place.. Mais c'était pas forcément nécessaire d'avoir ça			
236	S : sur le coup			
237	Sy : A ce moment- là.			

Vidéo alternative 3 séquence 1 A → c'est elle qui dit ?

238	S : Alors, la dernière proposition qu'on va discuter ensemble, je ne l'ai pas filmée parce qu'elle n'a pas encore été mise en œuvre. C'est une proposition qu'Isabelle, une autre enseignante de Sottevast, au même titre que celles que je vous ai dites tout à l'heure. Je vous la soumetts parce que ... Elle reprend... non justement elle est complètement différente de de ce que l'on a vu jusqu'à présent. Isabelle, ce qu'elle propose, c'est... Donc Isabelle elle a des moyens je crois. Ou des petits/ moyens, je			
-----	---	--	--	--

	de ne sais plus. Elle a des moyens, c'est sûr. Donc, Isabelle, ce qu'elle propose, c'est de parler après l'action, sur un support pour examiner des tentatives qui ont déjà été réalisées. Vous voyez ? Alors elle a pas creusé encore quelle pouvait être la forme du support. Alors peut-être qu'elle l'a dans sa tête, en tout cas, elle l'a pas verbalisé. Elle nous dit pas grand-chose du lieu. Mais, voyez, là, on a vu toujours du juste avant. A chaque fois, elle, elle est sur du juste après.			
239	D: dans... Elle a pas dit si c'était dans le même lieu ?			
240	S : Elle a pas dit si c'était dans le même lieu.			
241	D : mais avec un support.			
242	S : mais avec un support. Mais en tout cas, là... La tentative de Véronique, elle est quand même très éloignée dans le temps. C'est Dorian, tu as fait de la semaine dernière. Là, on sur plutôt juste après.			
243	Sy: d'accord. Sachant que, j'imagine, c'est elle en tant qu'observatrice, aura repérer une action efficace, parce que c'est ça le but quand même ! Et d'éventuellement amener les enfants à s'exprimer sur l'efficacité d'une action.			
244	S : Ben si tu veux, pour l'instant, elle a pas encore réfléchi plus que ça. Mais du coup, nous, ça peut nous amener à dire, ça fonctionne mais, y'a des conditions à mettre en place. je sais pas. Qu'est-ce que tu te vois en penser du juste après ? du support ? Pour que le support soit efficace, alors il faut que... Est-ce que justement, on peut discuter du fait que la maîtresse qui a identifié des comportements, comme a fait Véronique. Elle a identifié et elle...			
245	D : c'est elle qui dit que c'est efficace ou c'est les enfants? Qu'est ce qui fait que... Comment on peut voir que c'est efficace ? Si, là c'est le nombre de briques prises quoi ! ou le nombre de... Dorian, il a été efficace parce qu'il en a attrapé deux. C'était ça qui permette de dire qu'il été efficace.			
246	S : mais ça veut dire, dans ce que tu dis toi Delphine, que finalement, le critère d'efficacité, il est lié à un score.			
247	D : qui est-ce qui dit ? ben, là, c'est l'institut qui dit Dorian il a été efficace, dès le départ... Est-ce qu'on fait constater les élèves ? Voilà, on constate ensemble. C'est les élèves qui, d'après les scores disent que « y'a machin qui a été efficace ». Comment il a fait ?	les scores même remarque amener les élèves à constater par eux même plutôt que la maîtresse apporte du "déjà cuit"	C . C'est les élèves qui, d'après les scores disent que « y'a machin qui a été efficace ». G vu que les scores même remarque amener les élèves à constater par eux même plutôt que la maîtresse apporte du "déjà cuit"	N i Nécessité d'objectiver les prestations
248	Sy : c'est un peu nécessaire pour les enfants. Parce que le but, quand on établit le « on veut jouer au cochon malin », le but, ou au loup malin, le but c'est quand même ... Il faut bien pour être malin c'est			

	d'avoir obtenu plus de trésors que les autres. Y'a quand même nécessité...			
249	S : ouais mais si par exemple, ce que Véronique, la manière dont elle s'y prend Véronique. Véronique, finalement, elle a pas de trace des scores précédents qui permette de dire... Tu vois si on est sur support écrit... Elle a même pas de trace qui permette de dire « j'avais noté les scores de Dorian. Dorian avait été fort ». Tu vois ? C'est un petit peu sa parole qui tombe comme ça.			

Interprétation et schématisation de la séquence 1 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G vu que les scores même remarque amener les élèves à constater par eux même plutôt que la maîtresse apporte du "déjà cuit" F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations		- . C'est les élèves qui, d'après les scores disent que « y'a machin qui a été efficace ».

Vidéo alternative 3 séquence 2 T → juste après

250	Sy : je suis d'accord mais si on est dans la situation qu' Isabelle envisage, ça veut dire qu'on peut penser qu'elle peut travailler ça juste après. Si elle est dans le même lieu, on reste dans le lieu de la salle d'évolution, peut-être qu'on va se servir au départ, de ce qu'il y a dans les boîtes.			
251	D : Ou des scores de chacun. Au bout d'un moment dans le jeu des loups et des cochons faut penser aussi à...			
252	Sy : à garder une trace			

Vidéo alternative 3 séquence 3 O → Comment tu fais toi ?

253	D : les scores de chacun, on n'en avait parlé la dernière fois. J'avais dit moi je prends les étiquettes et je mettais des bâtons avec les équipes qui regardent à chaque fois qu'il y en avait un qui venait porter une brique dans la caisse. On mettait des bâtons. Et on constatait qui... Combien de briques machin avaient rapporté. Et là, effectivement,	de l'exprimer me permet de prendre conscience de l'importance des scores comme point d'appui pour parler des stratégies des cochons ou loups malins	C : on mettait des bâtons C : ça permet de demander « mais comment tu as fait, toi, pour ramener... »	N t Nécessité d'objectiver les prestations
-----	--	--	--	--

	ça permet de demander « mais comment tu fais, toi, pour ramener ... »		G : vu l'importance des scores comme point d'appui pour parler des stratégies des cochons ou loups malins F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations	
254	Sy : oui			
255	S : très souvent			
256	D : très souvent. Pour en avoir autant dans ta ... Pour avoir rapporté cinq briques ? oui, Comment tu fais ? Donc là effectivement tu es juste après l'action. Mais les scores, c'est forcément après l'action. C'est la fin du jeu.	par contre déduction sur le temps de langage après séance	C : pour avoir rapporté 5 briques, comment tu fais ? C : tu es juste après l'action C : c'est la fin du jeu C : déduction sur le temps de langage après séance	
257	S : donc ça donne quand même une condition. Ça veut dire qu'il faut quand même s'appuyer sur les scores.			
258	Sy : nécessairement.			
259	S : pour examiner des tentatives réalisées. Celles qui permettent d'acquérir un bon score, celles qui permettent d'acquérir un score moindre... Qu'est-ce que ...?			
260	Sy : c'est dire que tu vas forcément ... Si tu pars comme ça, avec des scores identifiés à un enfant, ça va permettre à l'enfant d'expliquer. Enfin de tenter d'expliquer...			
261	D : ben oui par contre là c'est très difficile. C'est pas parce que tu as réussi à ramener 5 briques, que tu sais expliquer comment tu fais pour. C'est qui est difficile. D'amener justement celui qui a eu ces bons scores, à expliquer ses stratégies comment il fait.	je semble pas encore faire systématiquement le lien avec la maquette	DP : C'est pas parce que tu as réussi à ramener 5 briques, que tu sais expliquer comment tu fais pour.	DP : c'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures.
262	S : après elle dit pas Isabelle, c'est une question qu'il faudra creuser avec elle, elle dit pas si c'est l'enfant qui a réalisé la tentative qui explique. Ou si c'est d'autres ou si c'est elle.. Tu vois c'est à creuser aussi. Vous en pensez quoi de ce qu'elle propose Isabelle ? Juste après, avec un support, pour examiner par contre du concret. Il s'est passé ça !			
263	D : pour l'implication des élèves ?			
264	S : j'en sais rien, je sais pas. Vous en pensez quoi ? Est-ce que ça te paraît être plutôt favorable pour les impliquer ?			
265	D : ben vu comme ça oui ! Effectivement par scores et on revient aussitôt sur ce qui s'est passé. Ou alors on peut aussi dire «s'il arrive à avoir 5 briques, on va le regarder faire ». Tu	là j'essaie de te suivre sur l'idée : " c'est pas forcément celui qui est performant qui saura		

	sais tu essaies d'impliquer ceux qui jouent pas, sur le banc qui attendent leur tour .	expliquer sa stratégie mais peut être les autres"		
266	S : Donc là, du coup, on va le regarder faire, on n'est plus juste après, enfin on est juste après mais il y a une nouvelle phase de jeu .			

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		G : vu l'importance des scores comme point d'appui pour parler des stratégies des cochons ou loups malins F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations		-on mettait des bâtons a permet de demander « mais comment tu fais, toi, pour ramener ... »
				- pour avoir rapporté 5 briques, comment tu fais ? -tu es juste après l'action -c'est la fin du jeu -déduction sur le temps de langage après séance
C'est pas parce que tu as réussi à ramener 5 briques, que tu sais expliquer comment tu fais pour.				

Hypothèse 2 séquence 0 A → la maitresse a le feutre (non analysé, fait référence au recueil des scores dans sa pratique habituelle)

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème

					Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée
274	Sy : ah oui d'accord je croyais qu'ils avaient chacun une carte avec un enfant				
275	AL : ça c'est avec des grands.				
276	Sy : avec la photo du gamin				
277	D : aucun papier crayons je te dis ils sont sous le tableau blanc. Et ils me disent et c'est moi qui mets les bâtons.				
278	Sy : parce que moi je les voyais tu vois ! Mais c'est pas possible avec les petits.				
279	D : après on a six /sept grands noms et on compte rapidement, parce qu'aussi faut que ça aille vite. Et c'est surtout qu'on regarde celui qui a le plus de bâtons. Et ça va de cinq bâtons, y'en a qui en ont toujours qu'un.				
280	S : mais y a des traces.				
281	D : y'a des traces qui s'efface à la fin du jeu, si tu veux. C'est pas des traces... On constate juste les scores.				
282	AL : parce que ce qui pourrait être aussi intéressant, c'est de les garder pour que les élèves puissent justement dire « ben, lui il a réussi parce qu'il fait comme ça, ben moi je vais essayer parce que la prochaine fois, j'aimerais bien avoir un bâton de plus ». du coup, pour l'enfant, ça met un challenge. Essayer d'avoir mieux que la fois d'avant.				
283	Sy : un contrat				
284	D : tu sais quand la maîtresse a le feutre velleda et met des bâtons, ça motive les cochons à aller mettre dans la...				
285	AL : aussi. Parce que c'est ça, c'est réussir à ce que tous les enfants s'impliquent et jouent parce que très souvent il y en a qui ...				
286	D : ben je fais comme Sandrine m'avait dit. Les caissettes de pause. Ils ont des caissettes et ceux qui n'y arrivent pas, ils ont le droit de se poser sur la caissette...				
287	AL : et de pas être rattrapés ? D'accord				
288	D : Comme c'était écrit sur le papier.				
289	Sy : ceci dit, tu vois, ce que tu disais, moi j'ai toujours fonctionné comme ça avec ce jeu-là .Y'a forcément une partie des enfants spectateurs, une				

	partie des enfants acteurs. Parce que si tu mets... Si je mets toute la classe, on s'aperçoit qu'on ne voit rien. Enfin les enfants ne voient rien que.				
290	S : il faut que ce soit lisible.				
291	Sy : voilà.. Donc assez peu d'acteurs.				
292	AL : moi l'année dernière j'ai essayé une fois avec les 32, c'est pas jouable ! On n'a pas le temps d'observer, ils se marchent dessus, et du coup ...				
293	S : Ils peuvent pas jouer.				
294	Sy : puis après tu as un problème d'espace. Et ils sont pas capables d'en parler. Ça grouillait un peu trop !				
295	D : Ça finit mal				
296	Sy : on est d'accord				
297	S : alors on reprend vos petites propositions-là. Je vais vous les redire si vous ne les avez plus précisément. Ce qu'il faut... Le travail maintenant, c'est de les affiner, vous avez même le droit de revenir en arrière par rapport à tout ce qu'on s'est dit, pour qu'on ait une idée la plus claire possible de, finalement ce que je viendrai filmer dans votre classe. Tu vois c'est un petit que ça le jeu. Je vous les redis et je vous laisse deux minutes de réflexion ? Une minute 30 ? Parce que je suis sûre qu'il y a des choses qui ont bougé. Forcément qui se sont affinées. Delphine, tu l'as en tête ou pas ?				
298	D : non parce que je ne l'aurai jamais exprimé comme ça ! Et nous a dit faut qu'ils causent.				
299	S : alors Delphine, pour les faire causer pour qu'ils progressent en EPS, ce que tu m'as dit c'est que tu verrais bien « utiliser un support au cours de la séance d'EPS, pour favoriser la mise à distance, et envisager d'autres possibles ». Donc toi tu nous parles bien du lieu, puisque c'est au cours de la séance, tu nous parles bien du moment, et tu nous parles bien ...envisager d'autres possibles...on voit bien qu'on est en train de se projeter ... Utiliser un support au cours de la séance, on n'est pas très très précis sur « de quoi on va parler ». Tu vois ce que je veux dire ? Est-ce que tu as des précisions à apporter ? Ou pas ? Peut-être pas ?				

300	D : Si à la fin, c'est quoi ma proposition ? D'envisager d'autres possibles ? C'est ça ?				
301	S : oui d'autres manières de faire.				
302	D : donc on est là dessus quand même.				
303	S : oui, oui mais est-ce que tu as des choses plus fines ? Est-ce que tu y vois un petit peu plus clair ? Est-ce que ça te paraît un petit peu plus précis qu'au début quoi ?				

Hypothèse 2 séquence 1 S → construire la maquette dès les départ

304	D : oui oui oui moi je veux bien essayer de refaire un cycle, en construisant la maquette, dès le départ, donc pour ce que je disais, pour que cette maquette on puisse à la fin essayer d'envisager d'autres possibles. On essaye de se servir de cette maquette pour exprimer tous ensemble comment faire pour être un cochon malin, en se servant de la maquette comment faire pour être un loup malin. En se servant de la maquette.	En fait je suis au clair sur : maquette dès le départ + but du jeu s'en servir ensuite pour exprimer "comment être un cochon/ loup malin" sur la progression c'est encore dans le vague et sur on parle avec la maquette dans la salle de jeu (ça sûr, dans la classe aussi , peut être)	C : en construisant la maquette dès le départ G : vu que cette maquette on peut à la fin essayer d'envisager d'autres possibles. On essaye de se servir de la maquette pour exprimer tous ensemble comment faire pour être un cochon malin G : Vu qu'on s'en sert pour exprimer comment « être un loup malin » F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses d'action	On puisse → modalisation logique qui introduit une nécessité Maquette, exprimer, progression → la référence est l'enseignement Cochon, loup → la référence est le fictionnel	Nt : nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses d'action
-----	--	---	--	--	--

Interprétation et schématisation de la séquence 1 hypothèse 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
		<p>G : vu que cette maquette on peut à la fin essayer d'envisager d'autres possibles. On essaye de se servir de la maquette pour exprimer tous ensemble comment faire pour être un cochon malin</p> <p>G : Vu qu'on s'en sert pour exprimer comment « être un loup malin »</p> <p>F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses</p>		- en construisant la maquette dès le départ

Hypothèse 2 séquence 2 L → varier

305	S : d'accord. Mais l'idée ... Tu restes toujours sur le même lieu ?				
306	D : sur le même lieu ? Alors j'en sais rien. Je pense que je vais varier.. Voilà je vais expérimenter les 2, puisqu'on a dit que la maquette ça avait quand même l'intérêt de temps en temps, de pouvoir reparler de la situation dans la classe. Justement je veux bien voir ce qui change.			<p>Ça avait quand même l'intérêt → modalisation appréciative positive qui associe le lieu et le support</p> <p>Expérimenter, maquette, situation, classe → la référence est l'enseignement</p> <p>Reparler → la référence est le quotidien</p>	
307	S : tu veux bien voir ce qui change c'est-à-dire ?				
308	D : et ben si c'est plus facile de reparler du jeu dans la classe ou de reparler du jeu en cours d' EPS.			<p>Plus facile → modalisation appréciative positive</p> <p>Reparler, jeu → la référence est le quotidien</p> <p>Classe, cours EPS → la référence est l'enseignement</p>	
309	S : D'accord. Parce que moi je me souviens d'un argument qui était particulièrement				

	présent, dans notre entretien Delphine, c'est que tu me disais « c'est quand même drôlement difficile quand on est sur le lieu ». Tu me disais ils sont pas ...				
310	D : pas en écoute. Mais c'est le gymnase.				
311	Sy : tu fais ça dans le gymnase ?				
312	D : oh ben l'année dernière ça avait été... Ça avait ça la séance ! Mais j'avais des moyens grands là j'ai que des moyens. Donc le jeu des loups et des cochons normalement je le fais dans la salle de jeux avec les moyens . Mais là j'étais repartie carrément sur les gendarmes et les voleurs. Ils avaient fait le loup et les cochons avec les moyens.			Séance, moyens / grands, salle de jeux → la référence est l'enseignement Jeu des loups et des cochons, gendarmes et voleurs → la référence est le fictionnel	
313	S : donc y'a quand même cette idée...				
314	D : ils sont pas en écoute effectivement .		DP : ils sont pas en écoute dans le gymnase	En écoute → la référence est le quotidien	DP dans le gymnase, les élèves n'écotent pas
315	S : donc ils sont pas en écoute... Mais là où tu bouges un petit peu, tu étais assez dubitative au départ sur le « dans la classe ».				
316	D : Non moi c'était se transposer. J'étais pas sûre qu' à part la petite fille qui se levait, qui montrait, qui allait... C'était ce que tu m'avais montré. Elle est sur la maquette, elle avait bien compris ce que demandait la maîtresse et j'étais pas sûre que les autres réussissent à transposer, c'est ce que je disais au début, à transposer la situation vécue dans la salle de jeux avec cette situation papier.	j' en parle vraiment au passé maintenant	DP : j'étais pas sûre que les autres réussissent à transposer la situation vécue dans la salle de jeux avec cette situation papier	J'étais pas sûre → modalisation logique qui signale le doute au regard de l'efficacité de la mise en langage dans la classe Transposer, situation → univers didactique	DP : tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction
317	S : et donc toi tu te dis, si finalement il y a construction...				

Hypothèse 2 séquence 3 S → construit avec tout le monde

318	D : si je la construis cette situation papier, avec tout le monde pendant la séance d'EPS, peut-être que...			Peut-être que → modalisation logique qui signale un degré de certitude moindre dans l'efficacité de l'action sur la situation Situation papier, séance d'EPS → la référence est l'enseignement	
-----	---	--	--	---	--

				Tout le monde → la référence est le quotidien	
319	Sy : tu as une mémoire de toute façon. tu transportes. Si tu l'as construite en salle de jeux et que tu la transportes, finalement tu as une mémoire. Peut-être...				
320	S : et donc on est sur une projection ? Plutôt ? Oui c'est clair, c'est pour faire d'une autre manière par rapport à examiner des tentatives qui ont déjà été faites ?				
321	D : oui. Comment il a fait et il a eu ses 5 briques ? comment il fait pour être un cochon malin ?			La référence est le fictionnel	
322	S : c'est plutôt voilà comment on peut faire ?				

Hypothèse 2 séquence 4 O → mettre en relation des informations et des trajectoires

323	D : voilà moi ce que je m'attends en fin de moyenne section c'est qu'ils soientXXX il faut passer entre les loups, il faut regarder avant où se trouve les loups, faut courir très très vite. Déjà ça...		G : vu qu'il faut passer entre les loups, il faut regarder avant où se trouve les loups, faut courir très très vite F : en vertu de la → nécessité de choisir des trajectoires en fonction de son évaluation du rapport de force	Moi → prise en charge appréciable des contenus d'enseignement en MS Il faut → Modalisation déontique qui inscrit l'énoncé dans le domaine du savoir enseignable et introduit une nouvelle nécessité Passer entre, regarder, courir très très vite → la référence est le quotidien les loups → la référence est le fictionnel	Nt → nécessité d'évaluer le rapport de forces pour choisir sa trajectoire
324	S : regarder avant, oui				
325	D : Voilà. Déjà qu'on arrive à ça mais que... Pour que ça arrive à la fin du cycle, qu'on serve se tout au long du cycle de cette maquette pour verbaliser tout ça .			Cycle, verbaliser → La référence est l'enseignement	
326	S : alors Anne-Laure, toi je te redis, tu nous proposais, tu envisageais de mettre les élèves en langage avant l'action dans un autre lieu pour se construire un projet. Donc est-ce que ça s'affine ? Est-ce que tu as des choses que... Voilà. Est-ce que tu				

	as des choses plus précises par rapport à ça ? Est-ce que tu laisses tomber ?				
--	---	--	--	--	--

Hypothèse 2 séquence 5 S → non analysé, pas d'intervention de Delphine

Hypothèse 2 séquence 6 → A

343	Sy : voilà et ... Là c'est toi qui en photo qu'est-ce que tu es en train de faire dans le jeu ?				
344	D : je suis un cochon...			référence fictionnelle	
345	Sy : voilà peut-être... Sachant que c'est des petits.				

Hypothèse 2 séquence 7 O → ce que je dois faire quand je suis cochon ou loup

346	D : de toute façon tout ça, ça dure longtemps chez les petits. J'imagine ce que je dois faire quand je suis un cochon, ce que je dois faire quand je suis un loup.		D : ça dure longtemps chez les petits	Cochon, loup → la référence est le fictionnel Dure, petits, faire → la référence est le quotidien J'imagine → modalisation logique qui signale le degré de certitude de cette donnée	DP : il faut du temps aux petits pour comprendre le but de tâche
347	Sy : il y a ceux qui parlent facilement et qui auront bien compris du premier coup, mais c'est surtout les autres.				
348	D : de toute façon tout ça, ça dure longtemps chez les petits				
349	S : donc la fonction de tes photos, elle est non pas sur élaborer des stratégies				
350	Sy : non elle est pour impliquer les enfants.				
351	S : Voilà sur « j'étais un petit loup, voilà ce que je faisais, ce que j'avais à faire et ce que je faisais ».				
352	Sy : mais pour les impliquer dans le jeu pour en parler . Tu vois ? Alors peut-être après...				
353	S : pour qu'ils se projettent ? Pour les impliquer individuellement...				

Hypothèse 2 séquence 8 S → la maquette

354	D : de toute façon ça me fait revenir sur ce que je disais. La maquette on la construit au niveau de l'espace, avant de faire les cubes et les petits personnages de cochon malin, faut	faire vivre la maquette, qu'ils la comprennent	C : La maquette on la construit au niveau de l'espace, avant	Maquette, construit, l'espace → la référence est l'enseignement	Nt : nécessité des créer le sens des mises en langage du
-----	---	--	--	---	--

	déjà faire bouger le cochon avec ce qu'il a à faire en tant que cochon. Et le loup avec ce qu'il a à faire en tant que loup .		de faire les cubes et les petits personnages de cochon malin, faut déjà faire bouger le cochon avec ce qu'il a à faire en tant que cochon. Et le loup avec ce qu'il a à faire en tant que loup . G : vu qu'il faut faire vivre la maquette pour qu'ils la comprennent F : en vertu de la nécessité de mobiliser des outils qui font sens pour l'élève	Faire les cubes → la référence est le quotidien Personnages, cochon, loup → la référence est le fictionnel	point de vue des élèves
355	Sy : sans idée de performance.				
356	AL : il faudrait presque deux supports. XXX espace, mais il faut aussi à côté, un tableau avec un cochon ou un loup et ce que doit faire le cochon, ce que doit faire le loup. Effectivement avant de dire, ben pour être un super cochon, il faut que je passe à travers la forêt en évitant le loup.				
357	Sy : déjà il faut que la règle du jeu soit extrêmement bien intégrée.				
358	AL : tout à fait				

Hypothèse 2 séquence 9 O → ce que je dois faire dans l'espace jeu

359	D : mais ton loup... Ce que je dois faire si je suis un cochon, c'est forcément dans l'espace jeu.			Loup, cochon → univers fictionnel Espace jeu → la référence est l'enseignement	
360	AL : oui. Il faut que j'aille là.				
361	S : ce que je comprends, c'est que le support, en fonction du moment où on est...				
362	AL : il évolue				
364	S : Il n'aura pas la même fonction. Il ne sera pas utilisé aux mêmes fins. Et du coup vous n'interviendrez pas de la même manière. Voyez bien quand on est... Je vois bien notre projet initial qui est de dire on va				

	aider les collègues à concevoir un outil professionnel, on voit bien finalement qu'est-ce qu'il va ... Je sais par vous ? Mais on voit bien... enfin moi dans ma tête il se dessine. C'est à dire que ce type... Au début du cycle, ce type de maquette avec ce type d'interventions de la maîtresse, la fonction c'est ça. Plutôt avant la séance mais dans ce but-là, pendant la séance mais dans ce but-là, après la séance... Vous voyez ? Un outil professionnel c'est ça que j'ai dans la tête !				
365	Sy : oui, oui. À savoir quand même, que de l'utilité d'échanger.. Parce qu'au départ, l'an dernier, on n'était pas du tout dans cette...				
366	AL : tout à fait.				
367	Sy : tu vois ? D'avoir les uns et les autres...				
368	S : bien sûr mais c'est en ça que c'est un moment de formation...				

Synthèse des données construites dans la séquence H1bis-ETC2-H2

	Tentative 1	ETC 2	Hypothèse 2
	Données de nature épistémique		
	Données de nature psychologique		
D7		Les élèves sont égocentrés	
	Données de nature didactique		
D3		Tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction	Tous les élèves n'ont pas la même capacité à monter en abstraction H2S2.316 : <i>et j'étais pas sûre que les autres réussissent à transposer,(...) à transposer la situation vécue dans la salle de jeux avec cette situation papier.</i> La référence est l'enseignement
D1		L'action exerce une grande attractivité	
D8		Après l'action, les élèves ne sont pas réceptifs	
<u>D2</u>	<u>Faire lien entre le réel et le représenté est difficile</u> H1b-45 : <i>après je crois que la difficulté c'est de transposer cette histoire de marionnettes avec la situation réelle je suis acteur</i> Les références sont le quotidien et l'enseignement H1b-47 : <i>Après les tout petits faire le rapport entre la marionnette du cochon et moi en train de jouer dans la salle de jeux en tant que cochon</i>		

	Les références sont <u>hétérogènes</u>		
D9		C'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures	
D11			Il faut du temps aux petits pour comprendre le but de tâche H2S6.356 <i>ça dure longtemps chez les petits</i> La référence est le <u>quotidien</u>
D10			Dans le gymnase, les élèves n'écourent pas H2S2. 314 <i>ils sont pas en écoute effectivement</i> La référence est le <u>quotidien</u>

Synthèse des nécessités dans la séquence H1bis-ETC2-H2

	hypothèse 1	ETC 2	Hypothèse 2
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N12			Nécessité d'évaluer du rapport de forces (thématisée) pour choisir sa trajectoire H2.S4.323 <i>il faut passer entre les loups, il faut regarder avant où se trouve les loups, faut courir très très vite.</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et le <u>fictionnel</u>
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 2		Nécessité de s'appuyer sur l'expérience (thématisée)	
N11		Nécessité pour les élèves d'objectiver leurs prestations (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N6	Nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage (implicite) H1b.4 <i>De bien préparer beaucoup plus la séance de langage</i> La référence est l' <u>enseignement</u>		
N7		Nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves(implicite)	Nécessité créer le sens des mises en langage du point de vue des élèves(implicite) H2S7.354 faire vivre la maquette pour qu'ils la comprennent La référence est l' <u>enseignement</u>
N9		Nécessité de tenir compte des possibilités des élèves en matière d'espace (implicite)	
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N 10		Nécessité de mobiliser le langage pour formaliser des éléments de savoir(implicite)	
N12			Nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses d'action (thématisée) H2S1.304 <i>pour que cette maquette on puisse à la fin essayer d'envisager d'autres possibles. On essaye de se servir de cette maquette pour exprimer tous ensemble</i>

			<i>comment faire pour être un cochon malin</i> Les références sont <u>l'enseignement</u> et le <u>fictionnel</u> H2S1.304 (commentaire distancié) <i>maquette dès le départ + but du jeu s'en servir ensuite pour exprimer "comment être un cochon/ loup malin"</i> Les références sont <u>l'enseignement</u> et le <u>fictionnel</u>
N8		Nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires (implicite) Nécessité de centrer les mises en langage sur les trajectoires (thématisée)	

Sort réservé aux choix concrets

	Hypothèse 1 bis	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 2
Support	Un support avec des figurines mobiles	Oui Repères spatiaux et joueurs <i>Exploré,</i>	Oui Repères spatiaux <i>Exploré</i>	Oui, non défini <i>Non discuté</i>	Construit ensemble dès le départ
de	Envisager d'autres manières de faire	S'assure que les élèves établissent le lien entre l'espace réel et l'espace représenté sur le support <i>Non discuté</i>	Attribue la parole à un défenseur qui a mené une action à son terme la semaine précédente <i>Non discuté</i>	Non définie <i>Exploré</i>	Non renseigné
Activité l'enseignant					
Lieu	Dans la classe	Dans la salle de jeu <i>Exploré</i>	Dans le gymnase <i>Non discuté</i>	Non défini <i>Non discuté</i>	Dans la salle de jeux et dans la classe
Temps	Avant l'action	Juste avant l'action <i>Exploré</i>	Juste avant l'action <i>Non discuté</i>	Juste après l'action <i>Discuté</i>	Avant l'action
Objet des échanges	Non renseigné	Comment est organisé l'espace de jeu ? <i>Exploré</i>	La multiplication des trajectoires empruntées par un défenseur au cours de la partie précédente <i>Exploré</i>	Des tentatives déjà réalisées <i>Discuté</i>	des trajectoires mises en relation avec des informations

regroupement	Non renseigné	Toute la classe Non discuté	Toute la classe Non discuté	Non défini Non discuté	Non renseigné
--------------	---------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------	---------------

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo 1 séquence 1 → une maquette

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation adaptées de outils de Grize	Rôles argumentatifs Proposant, opposant, tiers
51	Sy : je pense qu'elle s'appuie quand même au départ...si c'es en séance quatre, ils ont déjà vécu la situation sur plusieurs séances donc c'est pas... Après ils sont obligés de faire appel à peu près à leur vécu dans la séance, avant de passer sur la situation papier, sur le plan finalement. Ils sont quand même obligés de se souvenir un peu De ce qu'ils ont fait. on voit quand même ... Il y a des enfants qui se retournent du plan vers la salle de jeu. Pour finalement voir où trouvent les boîtes. Moi j'ai eu le sentiment qu'ils fonctionnaient comme ça. Je pense qu'elle prend appui quand même sur leur vécu et tout ce qu'ils peuvent prendre comme indices visuels peut-être et puis de savoir aussi, enfin je sais pas... après... D'être un peu logique. Est- ce qu'on met le trésor chez les cochons ? Enfin tu vois... y'a quand même deux enfants où ça n'a pas posé de problème d'aller dans la maison des cochons, de faire appel à leur logique.			
52	S : Mais si on est très très concret en fait ce qu'elle utilise, là ?			
53	D : Une maquette.	là je commence à comprendre que si je ne veux pas que ça soit artificiel il faut construire ensemble le plan de jeu chose que je n'avais pas fait .C'est moi qui avait en milieu de cycle apporter le "truc" pour essayer de faire évoluer les choses	Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui nomme le support qui présente l'objet Configuration qui explique les raisons de la non efficacité du support dans la tentative de Delphine Ça→ reprise modification qui introduit une condition liée à l'authenticité du support	Proposant
54	S : voilà une maquette. Alors qu'est-ce qu'il y a sur sa maquette ?			
55	D : les camps.		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet	

			qui identifie ce dont est porteuse la maquette	
56	S : y'a pas que ça !			
57	Sy : un dessin j'imagine des cochons et des loups pour localiser les espaces. Et puis j'imagine que sur les petits supports que les enfants doivent accrocher, des symboles des trésors.			
58	S : les boites. Sur son support il y a les camps qui sont matérialisés, que les enfants... je vous l'ai pas montré, mais en fait placent. Le support est complètement vide au départ. Ils placent les camps. Ils placent les boites et ils placent les joueurs en fonction de loups... Mais ils les placent comme ils doivent être au début du jeu.			
59	D : pour l'instant ? Elle espérait s'en servir après ? Parce que pour l'instant c'est un rappel du jeu	est ce que c'est ça qui peut nous servir à faire parler les élèves de leurs trajectoires ? encore sceptique mais de moins en moins.	Pour l'instant, opération d'actualisation qui présente l'objet sous l'angle temporel et sous l'angle de son utilisation	Tiers
60	S : c'est un rappel de quoi précisément ?			
61	Sy : De la situation			
62	S : oui, du jeu, des règles			

	S : alors tu sais, les questions que je vais te poser, c'est toujours un petit peu les mêmes. Donc là d'abord on va décrire bien précisément ce que tu fais. Éventuellement si tu te souviens de ce que tu t'es dit à ce moment- là, de ce que tu avais anticipé, de ce que tu n'avais pas anticipé... Et ben écoute c'est intéressant que tu le dises justement. Donc qu'est-ce qui se passe ?				
2	D : on observe les scores pour... euh... Ça me permettait de pouvoir demander à celui ou à celle qui avait réussi le mieux, d'essayer d'expliquer sa stratégie.	en fait , j'ai en gros "un fil conducteur " pour ma séance (le choix des chemins) mais c'est pas réfléchi au point qu'à chaque réponse d'élève, j'intervienne en fonction de mon objectif			
3	S : euh... Comment est-ce que tu t'y prends précisément ? À qui est-ce que tu t'adresses d'abord ?				

Annexe 12 ETC 3 Delphine

Tentative 2 séquence 1 A → j'interprète, j'évacue et je rebondis

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématisée

4	D : on observe tous ensemble les scores. Est-ce que je demande à Mayly : « comment tu fais toi pour apporter le plus de briques ? » ? Non je demande à l'ensemble. Puisque la réponse c'est « elle est plus grande ». C'est les autres qui l'apportent.		C : je demande à l'ensemble C : la réponse c'est « elle est plus grande »	Les scores → la référence est sports collectifs Briques → la référence est le fictionnel	
5	S : d'accord. Alors justement, lorsque cette réponse est faite, qu'est-ce que tu te dis ?	je voulais arriver à "j'ai choisi ce chemin parce que" donc là j'interprète tout de suite cette réponse comme "parasite" à évacuer rapidement mais d'expérience je sais que ce type de parasite est coriace !	C je voulais arriver à « j'ai choisi ce chemin parce que... » C : j'interprète tout de suite cette réponse comme « parasite	Chemin, parasite → la référence est le fictionnel J'interprète, réponse → la référence l'enseignement	
6	D : et bien il va falloir essayer d'aller au-delà de ce constat-là.			Constat → la référence est le quotidien	
7	S : d'accord				
8	D : donc j'essaie de ne pas rester là-dessus. qu'est-ce que je dis après ? Donc j'essaie de leur démontrer que ce n'est pas seulement parce qu'elle est grande qu'elle y arrive.			Rester là-dessus → la référence est le quotidien Démontrer → la référence est l'enseignement	
9	S : oui. Comment tu t'y prends pour leur démontrer ça? Tu te souviens ?				
10	D : euh... Je rebondis sur ce que dit Laly quand elle dit « comme elle est grande, elle court plus vite ! ». Donc courir plus vite...tic ! ça peut être... c'est une des stratégies à avoir. Courir plus vite que les loups.		C : je rebondis sur ce que dit Laly G : vu que c'est une des stratégies à avoir F : en vertu de la nécessité de mettre en relation sa vitesse et celle de l'adversaire	Rebondis → la référence est le quotidien Stratégie → la référence est les sports collectifs Loups → la référence est le fictionnel	N t : nécessité de mettre en relation la vitesse des attaquants et celle de l'adversaire
11	S : d'accord.				

12	D : et donc je redemandé... Oui c'est une solution. Je dois dire « c'est une idée, c'est une possibilité mais il y en a d'autres ! » voilà.			Solution → la référence est l'enseignement idée, possibilité → la référence es le quotidien	
13	S : et puis ensuite ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 1 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
- je demande à l'ensemble - la réponse est elle plus grande				je demande à l'ensemble la réponse c'est « elle est plus grande »
				je voulais arriver à « j'ai choisi ce chemin parce que... » j'interprète tout de suite cette réponse comme « parasite
		G : vu c'est une des stratégies à avoir F : en vertu de la nécessité de mettre en relation sa vitesse et celle des adversaires		je rebondis sur ce que dit Laly « Comme elle est plus grande elle court plus vite

Tentative 2 séquence 2 O → choisir la bonne route en prenant des informations sur le défenseur

14	D : et bien heureusement Alice ... c'est Alice qui parle du choix du bon chemin. Elle parle pas du choix du bon chemin, elle dit... non !			Bon chemin → la référence est le fictionnel	
15	S : c'est pas Alice , c'est Mayly				
16	D : oui mais c'est Alice qui dit : « elle est passée alors que les loups étaient occupés. Là où les loups étaient ... enfin.....ailleurs que là où les loups étaient occupés. Ailleurs que là où les loups étaient occupés. Donc elle parle des autres, des attaquants.	Il y a un élève qui par sa remarque (elle parle de la place des défenseurs) va faire évoluer la discussion, va faire réfléchir	D : elle parle de la place des défenseurs	attaquant/défenseur → la référence est les sports collectifs Loups → référence fictionnel Occupés, les autres → la référence est le quotidien	DP : une élève parle du positionnement des défenseurs

		l'ensemble du groupe		Elève, remarque, fait réfléchir, faire évoluer la discussion → la référence est l'enseignement	
17	S : des défenseurs.				
18	D : des défenseurs ! oui, oui ! donc elle parle de prise d'informations au niveau des défenseurs.	j'essaie tout de suite de mettre en valeur sa remarque	DP : elle parle de prise d'informations au niveau des défenseurs	Défenseurs, prise d'informations → la référence est les sports collectifs Parle → la référence est le quotidien	DP : une élève parle du couloir de jeu direct
19	S : de l'attaquant sur les défenseurs				
20	D : voilà.				
21	S : quelles sont les informations finalement qu'elle prend et qu'est-ce qu'elle en fait ?				
22	D : voilà, qu'est-ce qu'elle en fait ? ça induit quoi ?				
23	S : d'accord. Qu'est-ce qui était finalement prévu dans ce temps d'échange? Dans ce temps langagier. Qu'est-ce qui était prévu et qu'est-ce que tu as régulé en direct ? tu te souviens un peu de ça ou pas ?	la remarque d'Alice allait permettre de parler des raisons du choix (pourquoi je prends ce chemin là plutôt qu'un autre)	G : vu que la remarque d'Alice allait permettre de parler des raisons du choix F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons	Raisons des choix, remarques → la référence est l'enseignement Parler → la référence est le quotidien Allait permettre → modalisation appréciative positive	Nt nécessité de mobiliser le langage pour accéder à des raisons
24	D : y'a aussi ... c'était prévu... y'a eu toute la partie avant le jeu, où on avait rappelé les choix, les routes. Oui, avant le jeu, on avait redit les idées qui avaient été trouvées la fois dernière pour être un cochon malin.			« jeu, idées → la référence est le quotidien Choix → la référence est l'enseignement Routes, cochon malin → la référence est le fictionnel	
25	S : d'accord.				
26	D : y'avait déjà eu l'idée de choix du bon chemin. C'est pour ça que Noah sait redire « elle choisit la bonne route. »	mais avant le jeu, il n'avait pas été dit : "je prends ce chemin là plutôt que l'autre car les loups sont là"	D : Noah sait redire « elle choisit la bonne route » C : avant le jeu, il n'avait pas été dit : "je prends ce chemin là plutôt que	Route, chemin, loup → la référence est le fictionnel Jeu → la référence est le quotidien	

		c'est le "car les loups sont là"	l'autre car les loups sont là"		
27	S : oui				
28	D : C'est pas la première fois qu'ils l'expriment ça			« ça » → la bonne route. Expriment → la référence est l'enseignement	
29	S : d'accord. Au niveau de l'attribution de la parole, est-ce que tu avais fait des choix auparavant ou est-ce que tu régules en direct ? Est-ce que tu as de la parole est que tu attribues la parole ... Ou est-ce que tu t'es dit plutôt lui, plutôt lui ?				
30	D : je pense que sans en avoir conscience... Oui je pense que, quand ça a commencé à partir sur « si elle y arrive, c'est parce qu'elle est plus grande », je crois que j'ai essayé de donner la parole plus facilement à ceux que j'avais déjà perçu comme des enfants comme Noah. J'avais bien vu qu'il était déjà sur l'idée du choix de la bonne route. C'est pas Noah qui parle à ce moment là mais je savais déjà que dans le jeu quels étaient les enfants qui étaient déjà dans l'idée du choix de la bonne route.	ça va encore trop vite pour moi, je régule en direct, j'ai bien relu la doc de Claire sur la situation, j'ai réfléchi aux stratégies, j'espère pouvoir leur faire dire certaines choses mais je ne sais pas encore anticiper suffisamment la situation langagière pour la mener de manière réfléchie du début à la fin	C : j'ai essayé de donner la parole plus facilement à ceux que j'avais déjà perçus comme des enfants comme Noah C : ça va encore trop vite pour moi, je régule en direct	Ça va encore trop vite → modalisation appréciative négative Mais je ne sais pas encore anticiper → modalisation appréciative négative Donner la parole, enfants, choses → la référence est le quotidien Choix, régule, situation langagière → la référence est l'enseignement Bonne route → la référence est le fictionnel	
31	S : d'accord. Et par rapport à ce dont on parle c'est-à-dire, lorsqu'ils disent « les loups étaient là », d'ailleurs Mayly, elle dit ... Tu as été attentive à ce qu'elle dit Mayly ?				
32	D : y'en a une qui dit... C'est elle qui dit « au milieu » oui hein ? C'est elle qui parle de « au milieu ».		DP : c'est elle qui parle de « au milieu ».	Au milieu, parle → la référence est le quotidien	DP : une élève parle du couloir de jeu direct
33	S : au milieu. Elle dit « les loups étaient là et moi je suis passée au milieu ». Par rapport à ce dont on parle, c'est-à-dire je passe par là. Puisque les loups sont là alors je passe par là. Est-ce que c'était prévu ou est-ce que... Où est-ce que voilà ça se déroule comme ça... Le sujet dont on parle, il est amené par les enfants...				

34	<p>D : alors on avait déjà dégagé deux idées. Je me rappelle bien y' avait l'idée de « je passe sur le côté ». On n'avait pas dit vraiment « je regarde avant où sont les loups et je passe sur le côté. »</p> <p>On disait « je passe sur le côté et ça marche ». Sans mettre vraiment encore en relation la prise d'informations « où sont les loups ? ». Je passe là où les loups ne sont pas. On disait « je passe sur le côté ». c'est la première des idées qui étaient dites. Après il y avait l'idée... L'histoire de la route c'est revenu. Noah, c'étaient les loups qui devaient barrer la route. C'est au niveau des stratégies, quand je suis un loup . Je dois barrer la route. Donc l'idée barrer la route. Je pense que l'idée du chemin.. La trajectoire quoi ! Le choix de la trajectoire.</p>		<p>C : y'avait l'idée »je passe sur le côté »</p> <p>C : on disait « je passe sur le côté et ça marche »</p> <p>C : Noah, c'était les loups qui devaient barrer la route</p> <p>C : le choix de la trajectoire</p>	<p>« On avait pas dit vraiment », « sans mettre vraiment en relation » → modalisation appréciative négative</p> <p>« Mettre en relation » → la référence est l'enseignement</p> <p>Côté, idées→ la référence est le quotidien</p> <p>Route, chemin, loup→ la référence est le fictionnel</p> <p>Prise d'informations, stratégies, trajectoire→ la référence est les sports collectifs</p>	
35	S : alors là c'est du point de vue des loups				
36	<p>D : du point de vue des loups. Mais si tu veux qu'ils réexpriment ça dans le... avec « elle a choisi la bonne route » . L'idée de bonne route, du choix d'une route.</p>			<p>Loups, bonne route → → la référence est le fictionnel</p> <p>Choix → la référence est l'enseignement</p>	
37	S : d'accord				
38	<p>D : et des loups, du choix de barrer une route. De barrer la trajectoire empruntée par le cochon. Y'avait déjà ces deux choses qui avait été redites en début de séance et.</p>		<p>D : y'avait déjà ces deux choses qui avaient été redites en début de séance.</p>	<p>Route→ trajectoire→ on passe d'une référence quotidienne à une référence sports collectifs</p>	
39	S : d'accord. Et donc toi du coup, sur ce temps d'échange-là, qu'est-ce que tu en fais de ces deux idées-là ? Tu les as en tête ? tu les remets en avant ou tu attends quoi ? Par rapport à ces deux idées-là ?				
40	<p>D : alors on est partis à jouer avec comme consigne, on essaye donc toujours d'être un cochon malin et de tenir compte de ce qu'on vient de dire. Donc quand même du choix de son chemin. On est là-dessus. Moi ce que je veux avec les scores, c'est essayer de montrer que quand on choisit un bon chemin, on y arrive, et on arrive à avoir beaucoup de briques, quoi ! je suis là-dessus.</p>		<p>C : on est partis à jouer avec comme consigne, on essaye donc toujours d'être un cochon malin</p> <p>G : vu que ce que je veux avec les</p>	<p>Jouer→ la référence est le quotidien</p> <p>Consigne, choix → la référence est l'enseignement</p> <p>Cochon malin, chemin, briques→ la</p>	<p>Ni nécessité d'objectiver les prestations</p>

			<p>scores, c'est essayer de montrer que quand on choisit un bon chemin, on y arrive</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations</p>	<p>référence est le fictionnel</p> <p>Scores → la référence est les sports collectifs</p>	
41	S : d'accord. Mais dans « choisir un bon chemin », quand on le dit comme ça, il n'y a pas justement, je prends des informations au préalable...				
42	D : non.				
43	S : voilà. Donc qui est-ce qui le dit ça ?				
44	D : Mayly				
45	S : ouais.				
46	D : oui c'est Mayly qui dit « les loups étaient sur le côté donc,.... » . je sais pas si elle dit « donc » mais moi ... si je crois. « Donc je suis passée au milieu ».		<p>DP : c'est Mayly qui dit « donc je suis passée au milieu</p>	<p>Loup → la référence est le fictionnel</p> <p>Côté, passée au milieu → la référence est le quotidien</p>	<p>DP : une élève parle du couloir de jeu direct</p>
47	S : d'accord. Est-ce que justement cette mise en relation, tu l'espérais ou...				
48	D : non...				
49	S : ou est-ce que c'était prévu qu'on en arrive là ? ou pas ?				
50	D : je l'espérais mais je pouvais pas le prévoir. Voilà.			<p>Je → prise en charge de l'énoncé</p> <p>Pouvais → modalisation logique qui indique le degré de certitude de Delphine quant à son incapacité à prévoir l'objet de la mise en langage</p>	
51	S : d'accord. Donc du coup qu'est-ce que tu te dis quand Mayly elle dit ça ?				
52	D : ben qu'il faut absolument retenir ce qu'elle vient de dire et donc refaire la même... Quand je vais repasser à la séance suivante, surtout bien reparler de cette stratégie-là avec le petit bonhomme sur lequel j'aurais collé l'étiquette de Mayly.		<p>C : il faut absolument retenir ce qu'elle vient de dire</p>	<p>Il faut absolument → modalisation déontique qui donne une valeur d'énoncé de savoir à la voix de Mayly</p> <p>Séance → la référence est l'enseignement</p> <p>Petit bonhomme → → la référence est le fictionnel</p>	

53	S : d'accord . Alors comment est-ce qu'on pourrait la verbaliser cette stratégie-là ? Comment est-ce que tu la verbalises dans l'action du coup ?				
54	D : moi ?				
55	S : oui en fin de séance.				
56	D : est-ce que je leur redis ? je leur verbalise ? je ne sais plus...			Redis, → la référence est la quotidien verbalise → la référence est l'enseignement	
57	S : tu veux qu'on voit sur quoi tu finis ?				
58	D : oui, c'est vrai.				
59	S : c'est vrai quoi ?				
60	D : Je dis ça oui, oui je, oui. Et je reparle des bons chemins. J'aurais peut-être du reverbaler et bien rebondir sur l'idée de « je regarde avant ». pour pour... C'est comme ça que je choisis le bon chemin.		C : j'aurais peut-être dû reverbaler et bien rebondir sur l'idée « je regarde avant »	J'aurai peut-être du → modalisation appréciative négative et modalisation logique qui signale un moindre degré d'adhésion à la solution mise en œuvre du point de vue de A Bons chemins → la référence est le fictionnel Reparle → la référence est le quotidien Reverbaler → la référence est l'enseignement	
61	S : donc a priori, c'est ce que tu penses là maintenant ?				
62	D : Au moment de la séance ? non ? maintenant ?			Séance → la référence est l'enseignement	

Interprétation et schématisation de la séquence 2 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
- elle parle de la place des défenseurs				
- elle parle de prise d'informations au niveau des défenseurs				
		G : vu que la marque d'Alice allait permettre de parler des raisons du choix F : en vertu de la nécessité d'accéder à des raisons		
				- Noah sait redire « elle choisit la bonne route » - avant le jeu, il n'avait pas été dit : "je prends ce chemin là plutôt que l'autre car
c'est elle qui parle de « au milieu ».				
- D : elle parle de « au milieu ».				
-				on disait « je passe sur le côté et ça marche » -Noah, c'était les loups qui devaient barrer la route
				y'avait déjà ces deux choses qui avaient été redites en début de séance.
		G : vu que ce que je veux avec les scores, c'est essayer de montrer que quand on choisit un bon chemin, on y arrive "F : en vertu de la nécessité d'objectiver les prestations		
				il n'y a pas de mise en relation

Tentative 2, séquence 3 A → avancer ensemble

63	S : maintenant et au moment de la séance				
64	D : au moment de la séance, ben je suis contente de ce qui vient d'être dit. Il faut absolument réexploiter ce qui vient d'être dit. Mais j'étais plus dans l'idée	là encore, n'ayant pas vraiment anticipé sur ce qui risquait d'être dit	C : je suis contente C : il faut absolument	Je suis contente → prise en charge appréciative positive	

	<p>il va falloir dès le début de la prochaine séance ... ce qu'on a fait avec la maquette. reparler à chaque fois de l'idée de Mayly. De bien reparler de cette idée-là. De la... De l'exprimer de nouveau et...</p>		<p>réexploiter ce qui vient d'être dit</p> <p>C : il va falloir dès le début de la prochaine séance</p>	<p>Il faut absolument → modalisation logique qui signale une adhésion totale de Delphine à l'action sur la situation</p> <p>Séance, réexploiter, maquette, exprimer → la référence est l'enseignement</p> <p>Parler → la référence est le quotidien</p>	
65	<p>S : donc là, de voir un petit peu de l'extérieur, qu'est-ce que tu en penses, là on a bien décrit finalement comment tu t'y es pris. Quel regard tu portes ? qu'est-ce que tu en penses de ce temps langagier? Est-ce que l'objectif est atteint ? Ou est-ce qu'il y a quelque chose que tu veux mettre en avant ? Quelque chose que tu veux ajouter ?</p>				
66	<p>D : ben, on voit bien qu'en fin de compte, à les regarder, tu vois plus qu'ils savent s'écouter et repartir sur ce qui est dit. Que c'est ensemble que la pensée se construit. Toi tu le sens bien là, à les regarder.</p>	<p>on ne peut pas vraiment anticiper sur les interactions entre les élèves</p>	<p>D : ils savent écouter et repartir sur ce qui est dit</p> <p>D : on ne peut pas vraiment anticiper sur les interactions entre élèves</p> <p>G : vu que c'est ensemble que la pensée se construit</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'interagir pour apprendre</p>	<p>On voit bien → prise en charge appréciative positive</p> <p>Tu vois plus → prise en charge appréciative qui relève du registre de l'efficacité</p> <p>On ne peut pas vraiment → modalisation logique qui signale une faible adhésion à l'action sur la situation</p> <p>Ecouter, pensée se construit, anticiper, interactions entre élèves → la référence est l'enseignement</p>	<p>DP : Les élèves sont capables de tenir compte de ce que les autres disent</p> <p>DP : on ne peut pas anticiper sur les interactions entre élèves</p> <p>N1t : nécessité d'interagir pour apprendre</p>
67	<p>S : ah ? et alors qu'est-ce qui te permet de dire « je vois bien ». A quoi tu le vois ça ? C'est intéressant ça !</p>				

68	<p>D : et ben... C'est de les voir ; ils se regardent bien. Et puis tu as l'impression qu'ils avancent ensemble. C'est .. y'en a ... laly qui a donné au départ l'idée « Elle a de grandes jambes c'est pour ça qu'elle court vite. » Tu vois bien qu'elle écoute ce qui est dit et qu'elle, elle laisse tomber cette idée là. Puisqu'elle en reparle pas de cette idée-là. Et y'a un rebondissement en fin de compte. Et c'est Noah qui écoute tout le monde, c'est lui qui finalement reformule en disant « elle choisit la bonne route ». Donc tu sens que Noah a bien écouté ce qui se passait.</p>	<p>mais faut vraiment que l'enseignante soit au clair sur : ce qui risquent d'être dit (différentes remarques), comment je peux faire évoluer ces remarques, comment je dois reformuler leur remarques</p>	<p>D : ils se regardent bien</p> <p>C : qu'elle écoute ce qui est dit et qu'elle, elle laisse tomber cette idée là</p> <p>C : c'est Noah qui écoute tout le monde, c'est lui qui finalement reformule en disant « elle choisit la bonne route</p> <p>G : faut vraiment que l'enseignant soit au clair sur ce qui risquent d'être dit (différentes remarques), comment je peux faire évoluer ces remarques, comment je dois reformuler leur remarques</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage</p>	<p>Tu vois bien, tu as l'impression → prises en charge appréciative qui relèvent du registre de l'efficacité</p> <p>Regardent, idée, écoute, reparle, rebondissement, au clair, dit remarques → la référence est le quotidien</p> <p>Reformule, enseignante → la référence est l'enseignement</p> <p>Route → la référence est le fictionnel</p>	<p>N i : nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage</p> <p>DP : Les élèves sont capables de tenir compte de ce que les autres disent</p>
69	<p>S : et qu'est-ce que tu en penses alors de cette idée de construire ensemble ?</p>				
70	<p>D : ben c'est intéress... c'est bien quand ça se passe comme ça ! et je pense que si ça se passe comme ça, c'est qu'il y a eu quand même le début de séance.</p>		<p>C : c'est bien quand ça se passe comme ça</p>	<p>C'est bien quand ça se passe comme ça → modalisation appréciative positive</p> <p>La référence est l'enseignement</p>	
71	<p>S : le début de séance c'est-à-dire le temps d'action...</p>				

Interprétation et schématisation de la séquence 3 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				<p>je suis contente</p> <p>il faut absolument réexploiter ce qui vient d'être dit</p> <p>il va falloir dès le début de la prochaine séance</p>
<p>- ils savent écouter et repartir sur ce qui est dit</p> <p>- on ne peut pas vraiment anticiper sur les interactions entre les élèves</p>		<p>G : vu que c'est ensemble que la pensée se construit</p> <p>► en vertu de la nécessité d'interagir pour apprendre</p>	<p>D : ils se regardent bien</p> <p>C : qu'elle écoute ce qui est dit et qu'elle, elle laisse tomber cette idée là</p> <p>C : c'est Noah qui écoute tout le monde, c'est lui qui finalement reformule en disant « elle choisit la bonne route</p> <p>R : faut vraiment que l'enseignant soit au clair sur ce qui risquent d'être dit (différentes remarques), comment je peux faire évoluer ces remarques, comment je dois reformuler leur remarques</p>	
<p>- Ils regardent bien</p>		<p>G : vu qu'il faut vraiment que l'enseignante soit au clair sur : ce qui risquent d'être dit (différentes remarques), comment je peux faire évoluer ces remarques, comment je dois reformuler leurs remarques</p> <p>F : en vertu de la nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage</p>		<p>qu'elle écoute ce qui est dit et qu'elle, elle laisse tomber cette idée là</p> <p>- c'est Noah qui écoute tout le monde, c'est lui qui finalement reformule en disant « elle choisit la bonne route</p>
	-			<p>c'est bien quand ça se passe comme ça</p>

Tentative 2 séquence 4 T : le début de séance (ne fait pas explicitement référence à la mise en langage observée, non analysée)

Tentative 2 séquence 5 S → la maquette

78	D : par rapport à la maquette, oui. Vraiment, c'était... parce que pour l'avoir fait depuis plusieurs années, maintenant le jeu du loup et des cochons, ce qui est plus dur c'est de parler des trajectoires, prévoir les trajectoires. C'est ça hein ? après comprendre les rôles, tout ça, c'est pas très difficile. Mais prévoir les déplacements, tout ce qui était cette phase-là, la maquette c'est vraiment... c'est intéressant, c'est vraiment ... c'est un bon outil, oui, oui.	maquette: aide car support pour visualiser une trajectoire et mémoire pour reparler la fois d'après des "bonnes idées, celles qui font gagner"	D : ce qui est plus dur c'est de prévoir les trajectoires C : la maquette est un bon outil	C'est intéressant → modalisation appréciative positive C'est un bon outil → modalisation appréciative positive Cochon, loup → référence fictionnelle Trajectoire → la référence est les sports collectifs Déplacements , Ce qui est plus dur, parler → référence quotidienne	DP : c'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures
79	S : de prévision et de ...				
80	D : tu sais que les élèves pour la course longue, complètement autre chose, pour expliquer à l'AVS qui n'avait pas vu la séance de gymnase et qui devaient mettre ses scores sur la feuille avec Titouan donc il fallait qu'on lui explique ce qu'on avait fait comme situation. Et c'est Mathilde qui a dit... ben on n'a qu'à refaire sur une feuille comme on faisait pour les cochons. C'est rigolo hein ?			anecdote	
81	S : ça les aide				
82	D : ça les aide ! ils ont bien perçu que c'était pour expliquer. C'est l'outil qui sert à expliquer.		C : ça les aide C Ils ont bien perçu que c'était pour expliquer	Ça les aide, ils ont bien perçu → modalisations appréciatives positives Expliquer, outil, perçu → la référence est l'enseignement	
83	S : d'accord. Qui sert à expliquer et qui sert aussi à envisager. Puisque tu me dis on regarde ce qui s'est passé et en début de séance on ...	maquette: outil pour envisager, j'y avais pas pensé au début du travail avec toi		Maquette, outil → la référence est l'enseignement	

84	D : et on revient sur. On visualise un déplacement. C'est vraiment ça hein ? visualiser un déplacement. Si tu veux aller au-delà après. Surtout en grande section, sur la prise d'information, des défenseurs, des loups. Ça permet quand même de visualiser. De visualiser où sont les loups.		C : ça permet de visualiser	C'est vraiment ça → modalisation appréciative positive prise d'information → référence sports collectifs loup → référence fictionnelle	
85	S : voir ce qui se passe.				
86	D : voir ce qui se passe. Ça matérialise vraiment quoi. Et je pense que c'est vraiment une aide. Une aide pour ceux qu'ont plus de mal.		C : je pense que c'est vraiment une aide	Je pense que c'est vraiment une aide → prise en charge appréciative positive Matérialise, aide → la référence est l'enseignement	
87	S : d'accord. sauf que là sur l'extrait qu'on vient de voir, c'est un autre outil que tu utilises.				
88	D : oui c'est les scores.			Scores → la référence est les sports collectifs	
89	S : c'est les scores, voilà. Qu'est ce qui se passe... vas-y continue !				
90	D : ça permet juste de voir qui y arrive et qui n'y arrive pas. Les scores.			Qui y arrive, qui n'y arrive pas → la référence est le quotidien Les scores → la référence est les sports collectifs Ça permet juste → expression réductrice qui limite l'efficacité du support utilisé	
91	S : mais l'explication à ce moment-là elle est pas liée à la maquette. Mais quand même, toi ce que tu dis, c'est...				
92	D : et je pense que c'est ce qu'il y avait fait avant de jouer... enfin... Ils ont toujours ça en tête. Cette idée de chercher à savoir qui emprunte les bons chemins.		C: ils ont toujours ça en tête	chercher → la référence est l'enseignement	

				chemins → la référence est le fictionnel	
93	S c'est-à-dire en fait cette idée...si je reformule... tu vas me dire si je trahis pas ta pensée. Cette idée qu'effectivement y'a un chemin qui se dessine, elle est perceptible à partir de la maquette parce que, on voit le chemin dans sa totalité.				
94	D : voilà.				
95	S : c'est ce que j'en comprends.				
96	D : voilà et que c'est vraiment une aide à la compréhension de voir ce chemin pour ceux qui ne voient pas du tout quand on leur parle de déplacement quoi ! Qui sont pas du tout encore là-dedans. qui sont pas dans cette idée de déplacement, de choix d'un déplacement. et en fin de compte ça matérialise oui vraiment un chemin. C'est ce qu'on faisait on refaisait à chaque fois les chemins empruntés par ceux qui y arrivaient.		<p>C : c'est vraiment une aide à la compréhension</p> <p>G : vu cette idée de choix de déplacement</p> <p>F : en vertu de la nécessité de choisir une trajectoire</p> <p>C : ça matérialise vraiment un chemin</p>	<p>Une aide à la compréhension, matérialise →→ la référence est l'enseignement</p> <p>Déplacement → la référence est le quotidien</p> <p>Chemin → la référence est le fictionnel</p> <p>C'est vraiment une aide à la compréhension → modalisation logique qui indique une grande adhésion de Delphine à l'action sur la situation</p>	Ct : nécessité de choisir une trajectoire
97	S : Alors je te propose maintenant de voir un extrait d'une autre technique de mise en langage. On est toujours sur du jeu du loup mais cette fois-ci c'est en grande section. Par contre il y a une petite variante sur lequel on va revenir.				
98	D : sur le jeu ?				

Interprétation et schématisation de la séquence 5 Tentative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
ce qui est plus dur c'est de prévoir les déplacements				La maquette est un bon outil
				Ça les aide C Ils ont bien perçu que c'était pour expliquer
				Ils ont toujours ça en tête
		G : vu cette idée de choix de déplacement F : en vertu de la nécessité de choisir une trajectoire		c'est vraiment une aide à la compréhension ça matérialise vraiment un chemin

Vidéo alternative 1 séquence 1 : O → choisir de s'arrêter ou pas.

99	S : oui voilà. Tu vas bien regarder et puis on en discutera après. Alors tu as vu la petite nuance ?			
100	D : y'a une cabane au milieu, c'est une pause dans leur trajet.		C : y'a une cabane au milieu	
101	S : voilà, sauf que la cabane, ils la positionnent où ils veulent. En début de séance, ils doivent se mettre d'accord sur un endroit et même sur une orientation, tu vois au début ?			
102	D : l'orientation, oui. Si on la met comme ça, y'aura moins d'espace.		C : si on la met comme ça y'aura moins d'espace	
103	S : donc c'est... voilà, la nuance, c'est ça. premièrement c'est pas des légos, ce sont des ballons. Et deuxièmement il y a cette cabane ce qu'ils positionnent où ils veulent dans la situation. Alors maintenant on va voir, tu vas essayer de me redire, comment elle s'y prend cette enseignante pour mettre ses élèves en langage pour les faire progresser sur le jeu du loup.			
104	D : ce qu'on vient de voir ?			
105	S : hmm voilà.			
106	D : après c'est XXX la cabane. peu importe ?			
107	S : ce alors on va essayer, tu vas essayer de ... justement, y'a une cabane...			
108	D : donc... il faut... soit tu l'utilises, soit tu l'utilises pas. elle veut essayer de leur faire dire que, de leur faire comprendre que ce n'est pas toujours utile de passer par la cabane. Mais pareil si le loup est occupé ailleurs. C'est ça hein ? si le loup est occupé avec d'autres. alors à quoi elle peut servir cette cabane ? elle sert à faire...		C : elle veut essayer de leur faire dire que, de leur faire comprendre que ce n'est pas toujours utile de passer par la cabane	

	parce que ça ressemble à quand tu mets des caissettes pour ceux qui n'osent pas sortir.			
109	S : sauf que là, ils choisissent eux-mêmes où est-ce qu' ils la positionnent. Et du coup qui ? Ce n'est pas l'enseignante qui détermine qui a le droit d'y aller. Tout le monde a le droit d'y aller.			
110	D : il faut qu'ils fassent ce choix là. Est-ce que je m'arrête ? Je mets dans mon camp. C'est un peu un camp quoi ! ou est-ce que je prends le risque d'aller jusqu'au bout ? C'est ça ? donc elle essaie en plus, à la fin, de leur démontrer que, une fois que tu es dans la cabane, après c'est difficile d'en ressortir.		C : est-ce que je prends le risque d'aller jusqu'au bout C : elle essaie de leur démontrer que 'une fois que tu es dans la cabane, après c'est difficile d'en sortir	
111	S : alors sur quoi elle s'appuie ? L'objet du discours il est à peu près identifié qu'en penses-tu ? Est-ce que c'est de ça dont on parle ? ce que tu viens de me dire			
112	D : oui. oui			
113	S : d'accord. Alors comment est-ce qu'elle s'y prend pour qu'on parle de ça ?			
114	D : Ben en posant des questions...		C en posant des questions	
115	S : est-ce qu'on est temps dans la séance ?			

Vidéo alternative 1 séquence 2 T → après la séance

116	D : ah ! Alors là on n'a pas l'air d'être... On est après la séance d'EPS. Donc, avec, pareil, la possibilité pour les enfants de refaire le trajet avec les petits des marionnettes, enfin les petits cartons-là. Et de revivre la situation. Et de... ça permet oui de positionner là où tu es à différentes possibilités.		C : après la séance	
117	S : d'accord. Quand tu dis il y a la volonté de faire revivre, comment est-ce qu'elle s'y prend pour tenter de leur faire revivre ? Est-ce que tu as été un peu attentive aux questions qu'elle pose ?			
118	D : et ben comment vous avez fait ? Parce qu'en fin de compte ils allaient tous dans la cabane ! Donc c'est ça c'est qu'elle veut faire évoluer le jeu. Leur faire prendre conscience qu'il y a moyen d'aller jusqu'au bout.			
119	S : donc le « comment vous avez fait ? il s'adresse à qui ? Est-ce qu'elle s'adresse à toute la classe ?			

Vidéo alternative 1 séquence 3 R → ce petit groupe d'enfants

120	D : elle s'adresse à ce petit groupe qui disent ...qu'ils ont tous essayé de ne pas passer par la cabane alors qu'elle dit « mais moi je n'en ai pas vu beaucoup ! ».			
121	S : donc voilà le nombre d' élèves n'est sûrement pas neutre. Elle a sélectionné quelques élèves ...			
122	D : ah oui c'est certainement ceux qui ...			
123	S : le nombre est déjà très restreint.			
124	D : ah oui c'est peut-être ceux qui n'osent pas. Justement elle a dû sélectionner peut-être ceux qui systématiquement s'arrêtaient à la cabane et n'osaient...	l'idée m'intéresse car toujours le même problème: faire évoluer tout le monde même ceux dont le niveau est loin derrière l'ensemble du groupe		Ni : nécessité de faire progresser tous les élèves
125	S : on ne sait pas mais il semblerait bien que, d'après ce qu'ils disent... Qu'est-ce qu'ils disent de ça justement ? C'est ce que tu as relevé ...			
126	D : ils disent tous qu'ils ont essayé... Et y a une petite qui dit « moi j'essaie... » C'est coupé mais elle dit « j'essayerai, la prochaine fois j'essayerai ». D'accord donc c'est pour les inciter à...		C : ils disent tous qu'ils ont essayé C : c'est pour les inciter	
127	S : euh... en tout cas ce qu'on observe, après la séance, peu d'élèves, au niveau du choix des élèves vraisemblablement des élèves qui ont un comportement à peu près identique			
128	D : oui			
129	S : on parle de... Redis moi ce dont on parle			

Vidéo alternative 1 séquence 4 O → trouver un autre chemin

130	D : éh ben de la difficulté de ... De ce dont on parle ? Oui la difficulté qu'ils ont eu de pas passer par la cabane.			
131	S : d'accord.			
132	D : comment faire pour pas passer par la cabane ?			
133	S : et est donc là elle s'adresse à des élèves qui sont des loups ou des cochons ?			

134	D : c'était des cochons. Des moutons c'était...			
135	S : des moutons ! Donc là elle a choisi que des élèves qui étaient moutons.			
136	D : oui			
137	S : D'accord ! Voilà je pense qu'on est à peu près... Qu'est-ce qu'on peut dire ? Que font les élèves ?			
138	D : ils essayent de re... De comprendre la situation, de revivre la situation. Pareil avec les petits, les petites marionnettes justement.			
139	S : oui			
140	D : De voir comment ils pourraient faire. Sans passer par la cabane.	idée qui m'intéresse se servir de la maquette pour trouver un bon chemin à tester la séance suivante		

Vidéo alternative 1 séquence 5 A → Elle simule deux situations pour les amener à comparer

141	S : d'accord. Donc comment ils pourraient faire. Et qu'est-ce qu'elle met en... Qu'est-ce qu'elle leur pose comme question ? Le « comment ils pourraient faire ? » elle l'amène... Elle les amène à se poser cette question là comment ?			
142	D : en regardant les loups, non ? où sont les loups ? Laisse le loup là ! il faut que le loup...			
143	S : alors il y a deux questions qu'elle pose.			
144	D : et si ? y'a toujours deux situations à mettre en parallèle. Si je suis dans la cabane ou si je passe sur le côté.			
145	S : alors, c'est pas tout à fait comme ça qu'elle s'y prend. ... et puis alors, donc, comment est-ce qu'elle s'y prend justement ? Quelles questions elle pose ?			
146	D : qu'est-ce qu'ils font les loups ?			
147	S : qu'est-ce qu'ils font les loups ? voilà.			
148	D : c'était pas où ils sont les loups mais qu'est-ce qu'ils font les loups ? Oui, oui			
149	S : qu'est-ce qu'ils font les loups ? Et puis elle leur demande ...elle leur pose une autre question un peu avant.			
150	D : en fin de compte le petit garçon il répond à la place du mouton. Il dit « il faut que le mouton attende que les loups aillent attraper d'autres moutons. » La réponse, c'est pas « ils vont attraper d'autres moutons ».			
151	S : mais alors comment est-ce qu'elle s'y prend, elle ? y'a quand même... Si on est d'un point de vue technique, elle fait quelque chose de précis.			
152	D : c'est-à-dire ?			
153	S : le petit garçon d'abord qu'est-ce qu'il fait ?			
154	D : avant elle l'oblige... Elle simule deux situations			

155	S : oui. Elle simule deux situations. D'accord. Donc y'a la situation			
156	D : passer sur le côté sans passer par la cabane et repasser par la cabane.			
157	S : voilà			
158	D : pour leur faire comprendre qu'est-ce qu'il va se passer dans l'un ou l'autre des cas ?			
159	S : oui, voilà, voilà			
160	D : par rapport aux loups			
161	S : donc là elle les amène à ...			
162	D : à comparer			
163	S : à comparer. Si on est sur qu'est-ce qu'ils font dans leur tête ? Elle les amène quand même à comparer. Il y avait une autre question qu'elle posait un petit peu avant, c'était « qui est le plus... ? rapide » tu as été attentive à cette question là ?			
164	D : non.			
165	S : donc auparavant elle leur demandait « qu'est-ce qui est le plus rapide ? De s'arrêter ou de ne pas s'arrêter ? » Qu'est-ce que tu en penses de tout ce qu'elle met en oeuvre cette enseignante là pour faire progresser ses élèves ?			

Vidéo alternative 1 séquence 6 R → ceux qui rencontrent la même difficulté

166	D : ben effectivement ça peut être intéressant donc de sélectionner comme tu dis, ceux qui rencontrent la même difficulté. Et d'essayer de ... Là c'est anticiper sur ce qu'ils pourront faire la prochaine fois. La petite fille elle dit « ben moi je ferai ça la prochaine fois ». donc euh .. Oui c'est intéressant surtout en tant que choix. Là on est dans le choix. J'ai le choix. Je vais avoir à choisir. Si je choisis de faire comme ça ou si je choisis de faire comme ça.		C : ça peut être intéressant de sélectionner ceux qui rencontrent la même difficulté G : vu que là on est dans le choix F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses d'action	Ni : nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses d'action
167	S : mais ça va au-delà du choix			
168	D : ça va au-delà... oui qu'elle euh... d'anticiper aussi. En fonction de mon choix qu'est-ce qui va se passer ?		C : en fonction de mon choix, qu'est-ce qui va se passer ?	
169	S : exactement. Donc au niveau de la démarche intellectuelle, c'est ...			
170	D : hmm c'est anticiper sur la réaction des loups.	on va vraiment plus loin là : leur faire dire où sont les loups, ce qu'ils vont faire et quel choix je dois faire en fonction de ces informations	G : vu que c'est leur faire dire où sont les loups, ce qu'ils vont faire et quel choix je dois faire en fonction de ces informations F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires	Nt : nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires

Interprétation et schématisation de la séquence 6 vidéo 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
			↓	
		G : vu que là on est dans le choix F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour examiner des hypothèses d'action		Ça peut être intéressant de sélectionner ceux qui rencontrent la même difficulté
				en fonction de mon choix, qu'est-ce qui va se passer ?
		G : vu que c'est leur faire dire où sont les loups, ce qu'ils vont faire et quel choix je dois faire en fonction de ces informations F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires		

Vidéo alternative 1 séquence 7 O → Débattre à propos de la cabane

171	S : imaginer ce qui pourrait bien se passer. Alors y a un autre élément sur lequel on peut s'interroger aussi, c'est la question de la cabane. Qu'est-ce que tu en penses ?			
172	D : de la pertinence de la cabane dans le jeu quoi ?			
173	S : qu'est-ce que tu en penses de cette cabane qui ... Ben c'est la première fois que l'on voit ça dans une situation			
174	D : oui.			
175	S : et c'est aussi l'objet d'une discussion.			
176	D : ouais, ouais. pourquoi elle... A quoi ça sert quoi pour l'enseignante ? alors... et par rapport aux loups. Parce que les loups ils vont avoir aussi un choix à faire. Attendre auprès de la cabane la sortie du mouton. C'est peut-être aussi... voilà, est-ce que les loups vont devoir se concerter ? Il y en a qui attendent, qui attendent devant la cabane la sortie des loups et d'autres qui vont attraper les moutons. Parce qu'ils vont pas tous partir attraper le même mouton. Il y en a qui restent près de... C'est peut être ça non ?			
177	S : je pense pas que ce soit ça. C'est plutôt destiné à...			
178	D : aux moutons ?			
179	S : à faire réfléchir les moutons.	idée : mise en place d'un dispositif en plus dans la situation qui		

		incite à faire un choix de chemin		
180	D : à faire réfléchir les moutons ?			
181	S : à faire réfléchir les moutons et à les faire débattre sur la position qu'on va mettre... enfin ... À quel endroit stratégique pourrait bien mettre la cabane ?			
182	D : oui. D'accord			
183	S : voilà. Mais qu'est ce que tu en penses toi quand tu vois ça comme ça ?			
184	D : la situation ?			
185	S : de la cabane dans le jeu et de ...			
186	D : ça m'a laissée un peu perplexe je voyais pas trop en quoi ça...		C : ça m'a laissée un peu perplexe	
187	S : qu'est-ce que ça peut bien apporter que de leur laisser le choix de l'endroit ?			
188	D : et ben d'essayer de réfléchir justement ... réfléchir à la ... Faut qu'elle apporte un plus cette cabane. Faut qu'elle permette de réussir. Donc, à quel moment ? faut qu'elle apporte un plus. Elle doit aider. Alors est-ce que c'est ça ? Est-ce que c'est aussi de se mettre à deux moutons ? Je vois pas trop...		G : Vu qu'il faut qu'elle apporte un plus cette cabane, qu'elle permette de réussir F : en vertu de la nécessité d'aménager les situations pour aider les élèves à réussir	N t : nécessité d'aménager les situations pour aider les élèves à réussir
189	S : là, tu as vu où ils les ont positionnés. Ils ont positionné au milieu.			
190	D : oui			
191	S : est-ce que tu ... Tu as été attentive puisque tu l'as relevé tout à l'heure, sur l'histoire de l'orientation.			
192	D : oui. Dès le début. C'est au tout début ça.			
193	S : voilà. Ça c'est quand même quelque chose. C'est aussi un objet de discussion. La maîtresse s'appesantit pas là-dessus mais on voit bien que c'est un objet de discussion.			
194	D : la petite dit « y'a plus d'espace. »			
195	S : oui, voilà, y'a plus d'espace. Donc, ça... ça t'interpelle pas ? qu'est-ce que tu en penses ? est-ce que du coup, ça te paraît un plus ? est-ce que tu vois pas du tout ? À quelles conditions ça peut être un plus ?			
196	D : ben déjà, c'est de réfléchir. Oui par rapport à ... là, ça apporte plus d'espace. Donc à réfléchir à comment faire pour réussir ?			
197	S : comment ça, ça apporte plus d'espace ?			
198	D : c'est la petite qui dit, dans sa remarque « si on la met comme ça, il y aura plus d'espace »			
199	S : elle était comme ça et elle dit « si on la met comme ça, il y aura plus d'espace ». Et il est nécessaire d'avoir plus d'espace ou pas pour passer ?			
200	D : ben je vois pas trop tu vois... faut que j'y réfléchisse quand même. Je pense qu'effectivement, ça doit être pour élaborer des stratégies. C'est pas pour élaborer des stratégies à plusieurs en grande section ? Si ?		C : ça doit être pour élaborer des stratégies	

201	S : pas particulièrement mais c'est sans doute l'objet d'un débat en tout cas.			
202	D : oui. L'objet d'un débat oui même si c'est des stratégies individuelles. Ça permet de débattre ensemble. Moi je fais comme si donc si on la met comme ça, m'aidera et tout ça.	j'arrive pas à réfléchir sur la situation, je crois qu'il aurait fallu que je visionne avant les élèves en train de jouer je n'arrive pas à me représenter la situation avec seulement la maquette	G : vu que ça permet de débattre ensemble F : en vertu de la nécessité d'interagir pour apprendre	N5t : nécessité d'interagir pour apprendre
203	S : la question à se poser c'est plutôt que de la mettre comme ça ou comme ça, c'est si on la met près du bord ou si on la met là ou si on la met près du camp... Qu'est-ce que ça change ?			
204	D : mais de toute façon ils sont obligés d'exprimer, la manière dont ils... j'imagine que quand ils discutent entre moutons pour savoir où la mettre, c'est là que... Ça permet de faire émerger « ben moi je passe par là donc il faudrait que je la mette là ». C'est aussi pour les faire verbaliser sur leur stratégie, sur leur déplacement.		C : Ça permet de faire émerger « ben moi je passe par là donc il faudrait que je la mette là ». C'est aussi pour les faire verbaliser sur leur stratégie, sur leur déplacement.	
205	S : oui, oui, oui. Sans doute et puis aussi pas qu'est-ce qui va le plus ennuyer... Le but c'est aussi d'ennuyer les loups.			
206	D : oui.			
207	S : alors est-ce que de positionner la cabane au milieu ça ennuie vraiment les loups ? ou est-ce que c'est pas plutôt leur rendre service aux loups ?			
208	D : oui, oui, oui. Donc essayer... Ça permet aussi d'anticiper sur ce que va faire le loup si je la mets là. Si je la mets à tel endroit la réaction du loup.	passer à je joue en tant qu'attaquant comme si j'étais seul au monde à je joue en tant qu'attaquant en observant autour les loups et à je joue en tant qu'attaquant qui observe les loups, qui anticipe sur ce qu'ils vont faire	G :vu que ça permet aussi d'anticiper sur ce que va faire le loup, de jouer en tant qu'attaquant qui observe les loups, qui anticipe sur ce qu'ils vont faire F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus d'enseignement	Nt : nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus d'enseignement
209	S : oui, voilà, qu'est-ce que ça va entrainer chez les loups ..			
210	D : comme réaction ?			
211	S : comme réaction. Et si on la met là ça va les obliger à faire quoi ? Par exemple si on la met sur le côté ça va les obliger à se déployer.			

212	D : d'accord ou si on la met tout près de la cible par exemple... Et puis peut-être aussi... Si effectivement, si je vois. ou contrecarrer les stratégies des loups. Parce que par exemple chez nous il y en a un qui a eu comme stratégie de rester devant la réserve.			
213	S : oui.			
214	D : donc voilà pour contrecarrer on peut essayer de mettre notre cabane à tel endroit. Mais pour aller contre cette stratégie de l'autre. Donc interactions , quoi !entre les deux...		C : donc interactions	
215	S : alors donc qu'est-ce que tu en penses de ça ?			
216	D : oui oui effectivement. Oui d'accord oui maintenant. C'est un plus pour les faire verbaliser sur les déplacements et prévoir. Prévoir les déplacements des autres.	elle m'échappe un peu ta situation avec la cabane, j'en suis pas encore là je crois	C : C'est un plus pour les faire verbaliser sur les déplacements et prévoir. Prévoir les déplacements des autres.	

Interprétation et schématisation de la séquence 7 vidéo alternative 1 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
		↓		
				Ça m'a laissé un peu perplexe
		G :Vu qu'il faut qu'elle apporte un plus cette cabane, qu'elle permette de réussir F : en vertu de la nécessité d'aménager les situations pour aider les élèves à réussir		
				Ça doit être pour élaborer des stratégies
		G : vu que ça permet de débattre ensemble F : en vertu de la nécessité d'interagir pour apprendre		
				Ça permet de faire émerger « ben moi je passe par là donc il faudrait que je la mette là ». C'est aussi pour les faire verbaliser sur leur stratégie, sur leur déplacement.
		G :vu que ça permet aussi d'anticiper sur ce que va faire le loup, de jouer en tant qu'attaquant qui observe les loups , qui anticipe sur ce qu'ils vont faire F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus d'enseignement		
				C'est un plus pour les faire verbaliser sur les déplacements et prévoir. Prévoir les déplacements des autres.

Vidéo alternative 2 séquence 1 O → attraper pour les renards

217	S : oui sans doute de l'adversaire. alors là, On va à l'autre bout de la maternelle chez les tous petits/ petits. ça s'appelle poules et renards mais en vrai c'est toujours le jeu du loup. Et là, on va retrouver Anne-laure.			
218	D : d'accord.			
219	S : bon alors. On est à peu près sur une séance quatre ou cinq. Au milieu du cycle.			
220	D : d'accord. Donc là la difficulté à attraper, c'est ça ?			
221	S : c'est sortir du camp.			
222	D : oui et puis attraper. C'est quand même difficile de rentrer dans ce rôle-là pour les petits ! donc... ouais.		D : attraper, c'est quand même difficile de rentrer dans le rôle-là pour les petits	DP : se mettre en position de défenseurs est difficile pour les petits
223	S : alors sur quoi est-ce qu'elle s'appuie, on refait l'inventaire un petit peu de tout ce qu'elle met en place , sur quoi elle joue pour les mettre en langage pour les faire progresser en EPS ?			
224	D : Alors par rapport au langage je sais pas là.			
225	S : ben je vais t'aider.			
226	D : là elle donne une nouvelle contrainte je crois pour les coincer quoi ! pour les...		C : elle donne une nouvelle contrainte	

Vidéo alternative 2 séquence 2 A → c'est elle qui parle

227	S : elle fait pas seulement ça. Elle donne une nouvelle contrainte ben pour effectivement les aider à attraper. Alors du coup, du point de vue du langage ainsi prends comment ? qui parle ?			
228	D : ben elle.			
229	S : tout le temps ?			
230	D : oui. Non ?			
231	S : majoritairement on est d'accord . C'est elle.			
232	D : oui .			
233	S : qu'est-ce qu'elle dit ?			
234	D : ben elle leur redemande quels sont leurs rôles ?			
235	S : oui, oui			
236	D : donc elle explique la nouvelle contrainte elle l'exprime pour obliger, pour vous obliger à attraper les poules. Parce que si on est dans son camp on attrape pas les poules.			
237	S : c'est elle qui dit ça ?			
238	D : non elle demande.			
239	S : D'accord. Qu'est-ce qu'elle demande ?			
240	D : elle demande... je sais pas trop... je peux pas revoir ?			
241	S : bien sûr ! Juste la petite question qu'elle pose.			
242	D : la question « qu'est-ce qu'il va se passer ? »			
243	S : « qu'est-ce qu'il va se passer ? » oui			
244	D : d'accord. Si on reste dans notre camp !			
245	S : qu'est-ce qui va se passer, SI ! c'est précis comme .			
246	D : Mais c'est ce qui se passait avant. Non ? dans le jeu ? Ils restaient dans leur camp.			
247	S : c'est ce qui s'est produit oui			

248	D : c'est ce qui s'est produit			
249	S : tu vois bien ? Alors ça c'est intéressant. On est à quel moment ?			

Vidéo alternative 2 séquence 3 T → entre deux parties

250	D : entre deux parties.		C : entre 2 parties	
251	S on est entre deux parties.			
252	D : ah oui d'accord. elle les a fait jouer d'abord comme ça et maintenant, elle les fait jouer comme ça.			
253	S : voilà.			
254	D : avec cette nouvelle contrainte.			
255	S : elle donne une nouvelle contrainte. Elle explique cette nouvelle contrainte, et puis au final, elle pose une question « qu'est-ce qui va se passer et si ? »			
256	D : d'accord			
257	S : qu'est-ce qu'elle obtient comme réponse ?			

Vidéo alternative 2 séquence 4 A → elle impose une contrainte

258	D : ben il sait anticiper le petit garçon puisqu'il donne une bonne réponse !			
259	S : voilà !			
260	D : il a réussi à anticiper.			
261	S : exactement. Donc c'est-à-dire que elle l'a conduit à imaginer ...			
262	D : une autre situation que celle...			
263	S : imaginer ce qui pourrait bien se passer.			
264	D : oui sauf que c'est une situation qu'ils viennent de vivre !			
265	S : qui s'est déjà produit.			
266	D : elle leur fait constater en fin de compte.			
267	S : en même temps, même cause, mêmes effets ! et si vous ne sortez pas du camp qu'est-ce qui vas se passer ?			
268	D : c'est pour ça que je vous y oblige. Pour normalement produire un autre effet.			
269	S : D'accord. Par rapport à l'activité des élèves, qu'est-ce que tu peux me dire ? Elle s'adresse à combien d'élèves ? Elle s'adresse à des types d'élèves ? qu'est-ce qu'ils font ?			
270	D : ben y'en a un qui a un petit peu du mal à sortir du camp. C'est le dernier qui sort. Donc je suppose que c'est des ... si.... De toute façon, si elle impose de cette contrainte là c'est parce que justement c'est des élèves qui avaient du mal à devenir défenseurs c'est ça le loup?		D : y'en a un qui a un petit peu du mal à sortir du camp. C : elle impose cette contrainte	DP : se mettre en position de défenseurs est difficile pour les petits
271	S : oui.			
272	D : c'est le rôle le plus difficile à tenir quand on est petit.			
273	S : ouais. là donc elle s'adresse à ... aux loups. Ils sont nombreux ? Ils sont pas nombreux ?			

Vidéo alternative 2 séquence 5 O → les rôles

274	D : 6, non ?			
275	S : oui. Voilà c'est ça. Ils sont tous dans le même rôle. L'objet ? De quoi on cause ? bon, on l'a dit déjà. Enfin un peu.			
276	D : leur rôle ! Leur rôle c'est quand même attraper les poules. Essayer de réussir son rôle.			

277	S : d'accord.			
278	D : de défenseur.			
279	S : combien d'élèves prennent la parole ?			
280	D : un...un... y en a un deuxième qui regarde mais on entend pas bien. Je crois qu'il y en a que un. Celui d'à côté le petit garçon à côté à l'air de parler aussi ...			
281	S : oui au maximum, y en a deux. Que font les autres ?			
282	D : ils regardent les poules. Ils sont prêts eux (rires). Ils ont les doigts dans la bouche.		D ils regardent les poules D : ils ont les doigts dans la bouche	DP : se mettre en position de défenseurs est difficile pour les petits
283	S : qu'est-ce que tu penses de la manière dont elle s'y prend et peut-être plus particulièrement de l'exercice qui consiste à... Ce qu'elle demande de faire ? Et puis ce que ça entraîne ? Qu'est-ce que tu en penses voilà ?			

Vidéo alternative 2 séquence 6 T → entre deux parties

284	D : ben ce qui est intéressant c'est que c'est entre deux parties. Donc je suppose qu'à la fin elle va faire constater la différence entre les deux... enfin essayer de... c'est ça c'est des petits mais, essayer de voir ce qui a changé. Donc est-ce que effectivement il s'est passé ce qui était prévisible ?		C : ce qui est intéressant c'est que c'est entre eux parties	
285	S : bon. Ça on n'en sait rien. Là ce n'est pas ce qu'on a regardé en tout cas ! Qu'est-ce que tu en penses de ce que tu viens de voir ?			
286	D : ben on est pendant le jeu aussi. Y'a pas... C'est différent des situations qu'on a vues avec les maquettes où on n'est pas... Où on parle du jeu mais après.		C : on est pendant le jeu aussi C : c'est différent des situations qu'on a vues avec des maquettes	
287	S : oui, oui			
288	D : là on est vraiment pendant le jeu.		C : on est vraiment pendant le jeu	
289	S : hmmm. Et alors ?			
290	D : donc, c'est pas tellement une phase de verbalisation. C'est pas vraiment une phase de verbalisation pour moi.		C : c'est pas tellement une phase de verbalisation	
291	S : et alors pourquoi ? Je veux bien que tu m'expliques pourquoi tu as cette sensation là.			
292	D : ben parce que on revient pas sur le jeu vraiment. C'est la maîtresse qui change un peu la règle quoi.		G : Vu qu'on ne revient pas sur le jeu F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience	Ni : nécessité de s'appuyer sur l'expérience
293	S : C'est la maîtresse qui change un peu la règle, ouais.			
294	D : c'est pas vraiment une situation qui va...			
295	S : et qu'est-ce qu'elle attend des élèves la maîtresse à ce moment là ? Du point de vue du langage pour le coup ?			
296	D : je pense pas qu'elle attendait vraiment... Elle explique plus là.		C : elle explique plus	
297	S : justement est-ce que le langage c'est forcément produire ?	c'est important de se rappeler ça;	D ce qui est dit fait évoluer aussi ceux qui ne parlent pas mais	DP : certains élèves produisent peu de langage mais

		effectivement, tenir compte que ce qui est dit fait évoluer aussi ceux qui ne parlent pas mais qui écoutent et qui sont en langage intérieur	qui écoutent et qui sont en langage intérieur	le comprennent bien
298	D : oui, non... d'accord. Oui tu as raison ils sont dans une ...			
299	S : Est-ce que ce qu'elle attend c'est pas plutôt une activité qui est plus interne quoi ?			
300	D : oui langage intérieur...			

Interprétation et schématisation de la séquence 6 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				ce qui est intéressant c'est que c'est entre eux parties
				on est pendant le jeu aussi
				c'est différent des situations qu'on a vues avec des maquettes
				c'est pas tellement une phase de verbalisation
		G: vu qu'on ne revient pas sur le jeu vraiment F: en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience		
ce qui est dit fait évoluer aussi ceux qui ne parlent pas mais qui écoutent et qui sont en langage intérieur				

Vidéo alternative 2 séquence 7 O → changer les règles

301	S : qu'est-ce que tu en penses de ça ? et puis qu'est-ce que tu en penses du coup de la technique qu'elle met en œuvre, qui consiste à leur dire : qu'est-ce qui va se passer si ?			
302	D : bon. Est-ce qu'il y a eu un constat de « j'y arrive p... » fallait peut-être		C : c'est après le constat qu'on	

	« qu'est-ce qui va se passer si ? » oui. Je sais pas c'est difficile à dire. Peut-être qu'il aurait fallu ... enfin peut-être ... C'est un après le constat qu'on décide ensemble de changer les règles peut-être.		décide ensemble de changer les règles	
303	S: pour le coup ils ont pas décidé ensemble			
304	D : non			
305	S : hein ? donc c'est pas ça qu'elle vise.			
306	D : non elle elle vise pas...mais ... euh.... Oui, le constat c'est... C'est pas vraiment un constat, c'est curieux parce qu'elle dit « si vous restez dans votre camp, vous n'attrapez pas de poule » mais c'est ce qu'ils viennent de faire !		C : c'est curieux parce qu'elle dit « si vous restez dans votre camp, vous n'attrapez pas de poule » mais c'est ce qu'ils viennent de faire !	
307	S : ouais.			
308	D : donc tu vois.			
309	S : oui, en gros c'est			
310	D : c'est après quoi ! Qu'elle revient sur ce pourquoi on change.		C : c'est après qu'elle revient sur pourquoi on change	
311	S : oui d'accord. Donc ...			
312	D : c'est à l'envers peut-être. Voilà, on a du mal à... Le constat c'est y'a pas de poule attrapée. Donc, comment faire ? Pourquoi y a pas de poule attrapée ?		C : Le constat c'est y'a pas de poule attrapée. Donc, comment faire ? Pourquoi y a pas de poule attrapée ?	
313	S : oui			
314	D : et comment faire pour ...			
315	S : qui est-ce qui fait tout ce travail là en fin de compte ?			

Vidéo alternative 2 séquence 8 A → c'est la maîtresse qui fait le travail

316	D : C'est la maîtresse qui l'a fait		C : c'est la maîtresse qui l'a fait	
317	S : c'est plutôt la maîtresse.			
318	D : et c'est la maîtresse qui la fait et qui réajuste quoi !		C : c'est la maîtresse qui l'a fait et qui réajuste	
319	S : elle réajuste mais en même temps elle demande aux élèves de développer...			
320	D : qu'est-ce qui va se passer maintenant ? en plus. est-ce que ça va être différent ?		C : qu'est-ce qui va se passer maintenant ?	
321	S : alors qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que... je sais pas ! Est-ce qu'il y a des limites ? est-ce que... Par rapport à l'attitude des élèves, justement est-ce que ça t'interpelle ?			
322	D : ben peut-être que la situation langagière, s'il y en a eu une, après cette deuxième partie va être plus intéressante. Parce que les enfants vont avoir peut-être des choses à dire. Puisqu'ils ont vécu deux situations différentes justement. C'est là qu'ils vont peut-être pouvoir		C : elle va être plus intéressante G : vu qu'ils ont vécu deux situations différentes	Ni : nécessité de s'appuyer sur l'expérience

	mettre en parallèle les deux. Et constater que comme ça, on y arrive et comme ça, on n'y arrive pas.		F : en vertu du fait que les mises en langage doivent s'appuyer sur l'expérience C : les enfants vont avoir peut-être des choses à dire C : qu'ils vont peut-être pouvoir mettre en parallèle les deux	
323	S : d'accord.			
324	D : Mais là pour l'instant je vois pas tellement ça comme une phase de... Je vois ça comme une phase de jeu pas tellement comme une phase de verbalisation.		C : Je vois ça comme une phase de jeu pas tellement comme une phase de verbalisation	
325	S : d'accord. Et pourtant, est-ce que... C'est quand même un temps langagier où y'a des échanges.			
326	D : oui, elle se contente pas de dire « hop, on change. Maintenant, vous êtes là ». Oui, elle explique quand même pourquoi. Oui, y'a...oui. Mais peut être que ça prépare la situation langagière à la fin du deuxième jeu.		C : elle explique quand même pourquoi	
327	S : est-ce que ce qui te... est-ce que le fait que les élèves produisent peu, est-ce que c'est ce qui te fait dire ça ? Le fait que les élèves finalement sont peu amenés à parler.			
328	D : ben oui. C'est de ne pas parler de ce qu'ils viennent de vivre quoi ! de leur action. C'est pas eux qui parlent de ce qu'ils font dans le jeu .		C : c'est pas eux qui parlent de ce qu'ils font dans le jeu	
329	S : Donc pour toi, si on veut caractériser une situation de langage pour faire parler, la production des élèves est incontournable ? indispensable ? essentielle ? Garantie de...			
330	D : ben oui, oui			
331	S : d'accord.			
332	D : oui puisqu'on veut des changements de comportement. Donc il faut qu'ils parlent de leur comportement.		G : vu qu'on veut des changements de comportement F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour la transformer C : il faut qu'ils parlent de leur comportement	Nt : nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour se transformer
333	S : d'accord donc le fait d'être uniquement en réception, qu'est-ce que ... en tout cas majoritairement en réception ...			

334	D : qu'il y ait forcément un échange, comme les situations ben de la maquette et des moutons, ils sont en échange.	je suis toujours sur l'idée d'une situation langagière type où les élèves échangent et la maîtresse" mène le débat"	G : vu qu'il faut qu'il y ait forcément un échange F : en vertu de la nécessité d'interagir pour apprendre	Ni nécessité d'interagir pour apprendre
335	S : oui			
336	D : y'a une petite qui n'intervient pas du tout. Celle en bout de table.		D : y'a une petite qui n'intervient pas du tout	Certains élèves n'interviennent pas
337	S : oui effectivement.			
338	D : mais y' a quand même des é...mais bon, y'a les yeux qui passent de l'un à l'autre quand même et puis ils sont en échange les élèves.			
339	S : donc c'est bien la production par les élèves qui est garante de la transformation...			
340	D : oui. Avec la maîtresse qui incite ces échanges-là, qui favorise et qui...			

Interprétation et schématisation de la séquence 8 vidéo alternative 2 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				→ conclusion
		↓		
D :		G : vu qu'ils ont vécu deux situations différentes F : en vertu du fait que les mises en langage doivent s'appuyer sur l'expérience		elle va être plus intéressante les enfants vont avoir peut-être des choses à dire ils vont peut-être pouvoir mettre en parallèle les deux
				c'est pas eux qui parlent de ce qu'ils font dans le jeu
		G : vu qu'on veut des changements de comportement F : en vertu de la nécessité de s'appuyer sur l'expérience pour se transformer		Il faut qu'ils parlent de leur comportement
: y'a une petite qui n'intervient pas du tout				

Vidéo alternative 3 séquence 1 O → Pourquoi les gendarmes ont perdu ?

341	S : hmmm. On va faire le dernier extrait, donc gendarmes et voleurs moyens/			
-----	---	--	--	--

	grands. alors c'est Gladys qui fait aussi partie du groupe de recherche qui est à Valognes. Donc sur quoi est-ce qu'elle s'appuie Gladys pour mettre ses élèves en langage pour qu'ils progressent en EPS ?			
342	D : alors, ben, elle s'appuie sur le constat ce sont les gendarmes qui ont perdu.			
343	S : oui			
344	D : et pourquoi ? Donc la question « pourquoi ils n'ont pas réussi ? ». Donc sous forme de questions.		C : la question est « pourquoi ils n'ont pas réussi ? »	
345	S : oui.			
346	D : et c'est intéressant quand même mais tu vois pour raccrocher tout le monde, la maquette ce serait quand même drôlement important. Ce serait drôlement intéressant.		C : c'est intéressant G : vu qu'il faut raccrocher tout le monde la maquette serait quand même drôle important F : en vertu de la nécessité de faire progresser tous les élèves	Ni : nécessité de faire progresser tous les élèves
347	S : pourquoi tu dis ça ?			
348	D : ils... Ceci dit, je pense que pour visualiser ce qu'il est en train d'expliquer, c'est difficile ! Rien que pour nous, c'est difficile.		D pour visualiser ce qu'il est en train d'expliquer, c'est difficile	DP Comprendre des procédures sans support visuel est difficile
349	S : d'accord.			
350	D : donc même...les autres...			
351	S : qu'est-ce qu'il explique le petit garçon-là ? le petit Jean			
352	D: ben, qu'il a fait diversion.			
353	S : hmmm			
354	D : donc il y a quand même interaction de trois ou quatre joueurs là.		C : il y a quand même interactions de trois ou quatre joueurs	
355	S : hmmm			
356	D : trois joueurs ? quatre joueurs avec le prisonnier. Donc c'est difficile de se représenter la situation. Eux, ils l'ont vécue donc ça va. Ils ont vécu. Mais les autres qui étaient dans le jeu, ils ont pas forcément vu.		C : quatre joueurs avec le prisonnier D : les autres qui étaient dans le jeu, ils ont pas forcément vu D : c'est difficile de se représenter la situation	DP comprendre les procédures sans support visuel est difficile
357	S : oui, donc quelle attitude ont les autres élèves pour le coup?			
358	D : ben ils sont en écoute. Mais je suis pas sûre...mais ils sont en écoute, hein. Peut-être pas tous devant mais tu en as toujours. Mais je suis sûre que tu passes... enfin je suis sûre je dis ça mais, je fais ma fière... tu passes ... Tu prends la maquette et tu dis « viens me montrer ce qui s'est passé exactement. » Là ils relèvent la tête.			
359	S : oui			

360	D : ils essayent de comprendre ce qui est en train de se dire derrière. Par ce que je pense qu'il y a des bribes qui leur arrivent mais ils ont du mal à se représenter la situation.		D : ils essayent de comprendre ce qui est en train de se dire derrière D : ils ont du mal à se représenter la situation	DP : comprendre les procédures sans support visuel est difficile
361	S : d'accord			
362	D : y'a quand même pas mal d'interactions. Y'a la diversion, y'a... ce qu'elle explique en tant que gendarme donc essayer d'expliquer où est-ce qu'elle regardait « il était plus près de moi ». tout ça, c'est quand même...		C : y'a quand même pas mal d'interactions C : elle explique en tant que gendarme... « il était plus près de moi »	
363	S : oui c'est très...			
364	D : alors que c'est ... ben oui maintenant qu'il y a l'histoire de la maquette tu te dis ce serait intéressant de faire revivre avec la maquette. Parce que « près de moi », ou est-ce que tu positionnes ton bonhomme en disant ça ?		C : ce serait intéressant de faire revivre avec la maquette	
365	S : hmhhh. Alors qu'est-ce qu'elle fait l'enseignante ?			

Interprétation et schématisation de la séquence 1 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				la question est « pourquoi ils n'ont pas réussi ? »
		G : vu qu'il faut raccrocher tout le monde la maquette serait quand même drôle important		C : c'est intéressant
		F : en vertu de la nécessité de faire progresser tous les élèves		
pour visualiser ce qu'il est en train d'expliquer, c'est difficile				
				il y a quand même interactions de trois
: les autres qui étaient dans le jeu, ils ont pas forcément vu				4 joueurs avec le prisonnier
c'est difficile de se représenter la situation				
- ils essayent de comprendre ce qui est en train de se dire derrière				
- ils ont du mal à se représenter la situation				
				y'a quand même pas mal d'interactions -elle explique en tant que gendarme... « il était plus près de moi »
				ce serait intéressant de faire revivre avec la maquette

Vidéo alternative 3 séquence 2 A → elle les laisse échanger

366	D : elle les laisse échanger.			
367	S : oui. Elle les laisse échanger			
368	D : bon alors est-ce qu'il faut dire qu'il faudrait peut-être... elle ...			
369	S : pour l'instant on est vraiment sur comment elle s'y prend ?			
370	D : oui. Elle les laisse échanger. Est-ce qu'elle reverbalise à la fin ce qui se... ? non ?			
371	S : comment elle conclut ? justement moi c'est à ça que je voulais t'amener. Est-ce que tu as été attentive à la manière dont elle			

	conclut ce temps d'échange ? Qui donc elle a lieu entre deux parties et là les enfants vont repartir pour une nouvelle partie.			
372	D : et ben elle dit, « on va essayer de refaire une partie et toujours pareil, il faudrait que les gendarmes réussissent ». Donc ,Elle repose la question et qu'est-ce qu'il doit faire donc ?			
373	S : et elle donne une réponse tu as écouté ? as-tu été attentive ?			
374	D : donc, il ne faut pas euh... Il faut pas refaire...			
375	S : non, je te passe vraiment les 20 dernières secondes.			
376	D : Il va falloir qu'ils soient meilleurs les gendarmes.			
377	S : donc elle conclut par il va falloir qu'ils soient meilleurs les gendarmes.			
378	D : mais elle donne pas, qu'est-ce que ça veut dire être meilleur. Alors qu'il y avait quand même la petite fille qui aurait pu dire « ne pas faire comme moi, ne pas me faire avoir par... Essayer de prendre les informations des deux côtés ». A la fois sur celui qui est à côté de moi. Et continuer à surveiller mon prisonnier. Mais bon .			
379	S : qu'est-ce que tu en penses alors justement. C'est plutôt la maintenant que tu peux me dire, qu'est ce que tu en penses ?			
380	D : ben y'avait des idées, y'a des idées intéressantes entre les quatre et il fallait essayer... ça aurait été bien donc de les matérialiser pour que tout le monde essaye de les suivre. Et puis, essayer d'en déduire des choses.		C : y'a des idées intéressantes C : ça aurait été bien de les matérialiser G : vu que tout le monde n'a pas réussi à suivre F : en vertu de la nécessité faire progresser tous les élèves	N9i : Nécessité de faire progresser tous les élèves
381	S : hmmm.			

Interprétation et schématisation de la séquence 2 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données			conclusion
		↓	
			Elle donne pas ce que ça veut dire être meilleur
		G : vu que tout le monde n'a pas réussi à suivre F : en vertu de la nécessité faire progresser tous les élèves	y'a des idées intéressantes ça aurait été bien de les matérialiser

Vidéo alternative 3 séquence 3 O → la diversion

382	D : parce que c'est drôlement intéressant l'histoire de la diversion. C'était là-dessus... Par contre on est du côté des voleurs quoi. Ceci dit c'est toujours en interaction.		C : c'est drôlement intéressant l'histoire de la diversion C : c'est toujours en interaction	
383	S : hmmm on est du côté des voleurs			
384	D : du côté du voleur qui a réussi à permettre celui-là a permis à l'autre de libérer celui-ci.			
385	S : oui lui il a fait diversion oui.			
386	D : en plus, oui c'est une stratégie a deux quoi ! hein, à deux voleurs			
387	S : hmm, qui est très pertinente est très élaborée voilà. Est-ce que tout le monde peut en profiter ?			
388	D : Et ben là non. Non. Ils vont repartir et être meilleurs. Pour certains ils vont rester et répéter ce qu'ils font .		C: pour certains ils vont rester et répéter ceux qu'ils font	
389	S : Et qu'est-ce que tu en penses finalement de la conclusion de Gladys ?			
390	D : ben elle a pas, elle a pas réexploiter ce qui vient de se dire.		C : elle a pas réexploiter ce qui vient de se dire.	
391	S : oui.			
392	D : je suis pas sûre qu'il y ait un changement dans...		C : je suis pas sûre qu'il y ait un changement	
393	S : oui ?			
394	D : dans la partie suivante.			
395	S : d'accord. comment est-ce que tu peux expliquer... Est-ce que tu peux expliquer ? Le fait qu'elle l' exploite pas. Est-ce que toi tu as des... je sais pas... peut-être des pistes d'explication ?			
396	D : et ben ça c'est un peu comme moi l'année dernière. Est-ce que quand elle posait la question, elle avait comme ... comme objectif , elle avait prévu les réponses quoi ! et prévu... elle savait... enfin... Imaginer sur quoi il fallait rebondir. Donc , aider le copain à libérer, voilà ! pour reformuler ça. L'idée de machin, c'est quoi ? C'est aider un copain pour qu'il libère un autre. Essayer de le reformuler comme ça. Déjà plus simplement pour l'ensemble.			
397	S : donc vraisemblablement, elle n'avait pas forcément anticipé sur quoi porterait la discussion.	ça revient quand même souvent ! il semblerait que ça soit le noeud du problème pour les maîtresses avant de poser LA question. anticiper sur les éventuelles réponses des élèves	G : vu qu'il semblerait que le nœud du problème pour les maîtresses c'est d'avant de poser LA question, anticiper sur les éventuelles réponses des élèves	Nt : nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires

			F : en vertu de la nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus d'enseignement	
398	D : oui. Et puis surtout rebondir sur... et ben l'enseignante là il faut faire une synthèse, synthétiser ce qui vient d'être dit. Tu vois comme ça : « qu'est-ce qu'il vient de nous dire ? ». que... Ça peut être une idée ça ! Se mettre à deux pour aider un copain qu'il puisse libérer.	et puis toujours rebondir sur ce qui se dit en fonction de là où je veux les emmener	C : il faut faire une synthèse C : toujours rebondir sur ce qui se dit en fonction	
399	S : y'a cette idée de synthèse puis il y a cette idée est finalement de sortir de l'anecdote pour...			
400	D : garder l'idée, la reformuler, la répéter la prochaine fois pour que chacun puisse s'en imprégner.		C : garder l'idée, la répéter la prochaine fois G : vu que chacun doit pour voir s'en imprégner F : en vertu de la nécessité de faire progresser tous les élèves	Ni Nécessité de de faire progresser tous les élèves

Interprétation et schématisation de la séquence 3 vidéo alternative 3 d'après l'outil inspiré de Toulmin.

Données				conclusion
				c'est drôlement intéressant l'histoire de la diversion
				- pour certains ils vont rester et répéter ceux qu'ils font
				elle a pas réexploiter ce qui vient de se dire.
				je suis pas sûre qu'il y ait un changement
		G : vu qu'il semblerait que le nœud du problème pour les maitresses c'est d'avant de poser LA question, anticiper sur les éventuelles réponses des élèves F : en vertu de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires		
				- il faut faire une synthèse - toujours rebondir sur ce qui se dit en fonction
		G : vu que chacun doit pour voir s'en imprégner F : en vertu de la nécessité de faire progresser tous les élèves		C : garder l'idée, la répéter la prochaine fois

Hypothèse 3 séquence 1 A → reformuler

	Entretien	Commentaire distancié	Catégories adaptées de la loi de passage de Toulmin	Éléments de positions énonciatives (références et modalisations appréciatives et logiques)	Catégories de la problématisation DP → données du problème Ni → nécessité implicite Nt → nécessité thématifiée
401	S : donc, là c'est la conclusion de tout ce temps-là. Donc il y a deux				

	<p>questions qu'on va aborder pour conclure. Finalement là, on a encore vu des nouvelles techniques, avec des nouvelles choses. Est-ce que ça modifie éventuellement encore une fois et tu te dis « tiens, je tenterai ça la prochaine fois, ou je m'y prendrai comme ça. La prochaine fois que j'aurais à mettre à mes élèves en langage pour les faire progresser en jeu co », donc ça va être la première partie de la question. Et puis la deuxième partie c'est surtout le processus là, qu'on a vécu depuis l'année dernière, si je devais dire moi j'ai bougé là-dessus, ce serait sur quoi ? Ou peut-être que t'as pas bougé. Je veux dire ...</p>				
402	<p>D : Alors j'ai bougé sur ce qu'on vient de dire. Où tu veux en venir en tant qu'enseignante? Et ça, reformuler l'idée de... Garder l'idée de... Je pars des idées des choses toutes simples mais... oui reverbaler tous ces échanges-là en les nommant. L'idée de Noah, c'était ça. Et la simplifier. Voilà simplifier les déplacements qui se trouvent exprimés comme ça dans les discussions. Les nommer. L'idée de Noah, la refaire la verbaliser à chaque fois en début et en fin de séance. En fin de compte c'est ça, pour que ce soit pas quelque chose de complètement abstrait vécu que par celui tout seul qui parle de son expérience.</p>			<p>En venir, idée, choses, simplifier, déplacements, quelque chose → la référence est le quotidien</p> <p>Reformuler, échanges, exprimer, nommer, discussion, verbaliser, séance, abstrait, expérience → la référence est l'enseignement</p>	
403	S : hmmm				

Hypothèse 3 séquence 2 S → la maquette

404	<p>D : que tout le monde s'approprie ça. C'est vraiment ce que j'en retire de ce qui a été fait. Donc la maquette oui !</p>			<p>S'approprie, maquette → la référence est l'enseignement</p>	
-----	---	--	--	--	--

405	S : alors à la maquette elle permet quoi ? enfin je veux dire pourquoi est-ce que tu as l'air tellement conquise par cette maquette ?				
406	D : ben justement !				
407	S : cette maquette, je m'en souviens la première fois !				
408	D oh ben oui ! Quand j'ai réécouté notre entretien, dans les remarques c'était que ça ! J'étais vraiment sur l'idée « oui, offff... Oh il va y avoir que... » j'étais pas du tout dans l'idée c'est une aide à la compréhension mais vraiment pour les enfants un peu... ceux du milieu. Ceux qui sont devant et qui arrivent pas à visualiser la chose. J'avais pas vu cette dimension-là.		C : c'est une aide à la compréhension mais vraiment pour les enfants un peu... ceux du milieu. C : j'avais pas vu cette dimension là	J'avais pas vu cette dimension, j'étais pas du tout dans l'idée → prise en charge appréciative négative pour introduire une justification du changement de position au regard du support Aide à la compréhension → la référence est l'enseignement Ceux du milieu → la référence est le quotidien	
409	S : oui				
410	D : cette maquette elle allait aider ceux qui forcément à visualiser quand il y a des échanges comme ça sans concret quoi ! c'est vraiment une aide. Et puis donc que ce que je te dis c'est l' idée... la maquette mais c'est aussi reprendre le cochon lui mettre un nom. peu importe, c'est pas... Après au bout d'un moment, t'arrives à avoir un peu plusieurs noms, donc c'est pas je valorise une trajectoire quoi. Mais ça permet de concrétiser. C'est l'idée de Noah. L'idée de Noah, c'était ça ! Après on se l'approprie.			c'est vraiment une aide → modalisation appréciative positive visualiser, maquette, valorise, approprie → la référence est l'enseignement cochon approprie → la référence est le fictionnel trajectoire approprie → la référence est les sports collectifs ça permet → modalisation appréciative positive	
411	S : oui				
412	D : Tu vois ? donc elle permet de visualiser, de mémoriser.		C : elle permet de visualiser, de mémoriser	Visualiser, mémoriser → la référence est l'enseignement Elle permet → modalisation appréciative positive	

413	S : d'accord				
414	D : tu vois ?				
415	S : donc de partir finalement d'un événement qui a été vécu.				
416	D : oui. Sinon là tu vois, ça m'a permis de... l'idée de mettre ensemble tou ceux qui avaient... de niveau ! Des moments langagiers avec la maquette sur tout ceux qui étaient par exemple coincés... l'histoire des moutons et des loups. Ça je trouve ça intéressant tu vois ? pour la suite.			<p>Ça m'a permis → modalisation appréciative positive</p> <p>Moments langagiers, maquette → la références est l'enseignement</p> <p>Coincés → la références est le quotidien</p> <p>Je trouve ça intéressant, tu vois ? → modalisation appréciative positive en référence à la vidéo 2</p>	
417	S : d'accord				
418	D : A refaire.				
419	S : un temps qui aurait lieu plutôt ?				

Hypothèse 3 séquence 3 T → après

420	D : après ou... Oui après un parce que tu vas pas mettre à jouer ensemble ceux qui sont du même niveau. C'est... non mais après justement.			<p>Mettre ensemble, niveau → la référence est l'enseignement</p> <p>Jouer → la référence est les sports collectifs</p>	
421	S : Dans le but de trouver une issue ?				
422	D : oui, ouais, ouais				
423	S : alors euh comment est-ce que tu t'y prendrais si tu avais, justement... Y'a des élèves qui rencontrent un même problème ou en tout cas qui ont un même comportement..				

Hypothèse 3 séquence 4 O → Comment on pourrait faire ?

424	D Et ben on parle de notre problème par exemple, « qu'est-ce que t'arrives pas à faire ? » Avec la maquette.			<p>Problème, maquette → la référence est l'enseignement</p> <p>Arrive pas à faire → la</p>	
-----	--	--	--	--	--

				référence est le quotidien	
425	S : d'accord				
426	D : et pourquoi ? et comment on pourrait faire ?			→ la référence est l'enseignement	
427	S : d'accord				
428	D : cette idée-là je trouve ça pas mal. Finalement, enfin je trouve ça intéressant.			Je trouve ça pas mal → modalisation appréciative positive	
429	S : De trouver ensemble une solution à un problème commun				
430	D : oui et avant d'y aller. « tiens ben la prochaine fois » l'idée de « ben moi la prochaine fois, je ferai comme ça ». ça m'interpelle bien la petite. C'est ça. Donc avec la maquette, se projeter, enfin vraiment, avec ceux qui ont un peu plus de mal, se donner un projet d'action pour la fois d'après.			L'idée, la petite → la référence est le quotidien Maquette, se projeter, se donner un projet d'action → la référence est l'enseignement	

Synthèse des données construites dans la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
	Données de nature épistémique		
D16		Se mettre en position de défenseur est difficile pour les petits	
	Données de nature psychologique		
D17		Certains élèves produisent peu de langage mais le comprennent bien.	
	Données de nature didactique		
D18		Certains élèves n'interviennent pas du tout	
D19		Comprendre les procédures sans support visuel est difficile	
D13	Une élève parle du couloir de jeu direct T2S2.32 <i>c'est elle qui parle de « au milieu ».</i> La référence est et le <u>quotidien</u>		
D12	Une élève parle du positionnement des défenseurs T2S2.16 (commentaire distancié) <i>elle parle de la place des défenseurs</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u> T2S2.16 <i>elle parle des autres, des attaquants</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u> T2S2.18 <i>elle parle de prise d'informations au niveau des défenseurs.</i> Les références sont les <u>sports collectifs</u> et le <u>quotidien</u>		
D14	Les élèves sont capables de tenir compte de ce que les autres disent		

	T2S3.66 <i>ils savent s'écouter et repartir de ce qui est dit</i> La référence est <u>l'enseignement</u>		
	T2S3.68 <i>Ils se regardent bien</i> La référence est <u>le quotidien</u>		
D15	On ne peut pas anticiper sur les interactions des élèves T2S3.66 <i>on ne peut pas vraiment anticiper sur les interactions des élèves</i> La référence est <u>l'enseignement</u>		
D9	C'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures T2S5.78 <i>ce qui est plus dur c'est de parler des trajectoires, prévoir les trajectoires</i> Les références sont <u>le quotidien et les sports collectifs</u>	C'est difficile pour les élèves de mettre en mots leurs procédures	

Synthèse des nécessités construites dans la séquence T2-ETC3-H3

	Tentative 2	ETC 3	Hypothèse 3
Nécessités référées à une conception des sports collectifs			
N 13	Nécessité de mettre en relation sa vitesse et celle de l'adversaire (thématisée) T2S1.10 <i>c'est une des stratégies à avoir. Courir plus vite que les loups.</i> Les références sont <u>les sports collectifs et le fictionnel</u>		
N15	Nécessité de choisir des trajectoires (thématisée) T2S5.96 : <i>cette idée de déplacement, de choix d'un déplacement</i> Les références sont <u>les sports collectifs et le quotidien</u>		
Nécessités référées à une conception de l'apprentissage			
N 2		Nécessité d'appuyer la mise en langage sur l'expérience (thématisée) Nécessité d'appuyer la mise en langage sur l'expérience pour la transformer(implicite)	
N14	Nécessité d'interagir pour apprendre (thématisée) T2S3.66 <i>C'est ensemble que la pensée se construit</i> La référence est <u>l'enseignement</u>	Nécessité d'interagir pour apprendre (implicite)	
N11	Nécessité d'objectiver les prestations (implicite) Et <i>ce que je veux avec les scores, c'est essayer de montrer que quand on choisit un bon chemin, on y arrive</i> Les références sont <u>hétérogènes</u>	Nécessité pour les élèves d'objectiver leurs prestations (implicite)	
Nécessités référées à une conception de l'école maternelle			
N16		Nécessité de faire progresser tous les élèves (thématisée)	

N18		Nécessité d'aménager les situations pour faire réussir les élèves (thématisée)	
N6	Nécessité d'identifier les contenus à travailler dans la mise en langage (implicite) T2S3.68 <i>faut vraiment que l'enseignante soit au clair sur : ce qui risquent d'être dit (différentes remarques), comment je peux faire évoluer ces remarques, comment je dois reformuler leurs remarques</i> Les références sont le <u>quotidien</u> et l' <u>enseignement</u>		
Nécessités référées à une conception de la relation langage/apprentissages moteurs			
N17		Nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires (thématisée) Nécessité de mobiliser le langage pour faire vivre des contenus disciplinaires (implicite)	
N13	Nécessiter de mobiliser le langage pour accéder à des raisons (thématisée) T2S2. 24 <i>la remarque d'Alice allait permettre de parler des raisons du choix</i> Les références sont l' <u>enseignement</u> et le <u>quotidien</u>		

Sort réservé aux choix concrets

	tentative 2	vidéo1	Vidéo 2	vidéo3	Hypothèse 3
Support	Un support Les scores	Un support Repères spatiaux et joueurs mobiles (loups et moutons) Non discuté	Pas de support Non Discuté	Vidéo et support individuel pour reproduire les placements des joueurs Non discuté	Une maquette avec les repères spatiaux et des joueurs mobiles
de Activité l'enseignant	Questionne en réaction	Rappelle ce qu'elle a vu. Fait émerger des conditions pour utiliser ou non le refuge (distance des défenseurs) Discuté	Prend la parole pour imposer une nouvelle contrainte Exploré	Laisse les élèves échanger Exploré	Verbalise, reformule pour aider les plus fragiles à se construire un projet d'action
Lieu	Dans la salle de jeux	Dans une salle à l'écart Non discuté	Dans la salle d'EPS Non discuté	Dans la classe Non discuté	Non renseigné

Temps	Après l'action	Après la séance Exploré	Entre deux parties Non discuté	après l'action Non discuté	Après l'action
Objet des échanges	la mise en relation du choix d'une trajectoire avec des informations prises sur le défenseur	Repérer les conditions qui nécessitent un passage par le refuge ou non Exploré	La nécessité pour les défenseurs de sortir de leur camp Discuté	Les raisons de l'échec des défenseurs Exploré	comment on pourrait faire et pourquoi?
regroupement	Demi-classe	6 élèves Exploré	Quelques défenseurs Non discuté	Demi-classe Non discuté	Les élèves les plus fragiles

Analyse fine d'un moment de rupture

Vidéo 2 séquence 4 A → elle impose une contrainte

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation	Positions argumentatives Proposant, opposant, tiers
258	D : ben il sait anticiper le petit garçon puisqu'il donne une bonne réponse !			
259	S : voilà !			
260	D : il a réussi à anticiper.			
261	S : exactement. Donc c'est-à-dire que elle l'a conduit à imaginer ...			
262	D : une autre situation que celle...		Une autre situation → objet du discours	proposant
263	S : imaginer ce qui pourrait bien se passer.			
264	D : oui sauf que c'est une situation qu'ils viennent de vivre !		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation	opposant
265	S : qui s'est déjà produit.			
266	D : elle leur fait constater en fin de compte.		Configuration qui requalifie l'activité de l'enseignante	Opposant
267	S : en même temps, même cause, mêmes effets ! et si vous ne sortez pas du camp qu'est-ce qui vas se passer ?			
268	D : c'est pour ça que je vous y oblige. Pour normalement produire un autre effet .		Un autre effet → mis en position de thème	Proposant
269	S : D'accord. Par rapport à l'activité des élèves, qu'est-ce que tu peux me dire ? Elle s'adresse à combien d'élèves ? Elle s'adresse à des types d'élèves ? qu'est-ce qu'ils font ?			
270	D : ben y'en a un qui a un petit peu du mal à sortir du camp. C'est le dernier qui sort. Donc je suppose que c'est des ... si.... De toute façon, si elle impose cette		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la	Proposant

	contrainte là c'est parce que justement c'est des élèves qui avaient du mal à devenir défenseurs c'est ça le loup?		situation → elle impose une contrainte Configuration qui explique les raisons de l'activité de l'enseignante en relation avec une donnée du problème et en référence au processus d'apprentissage	
271	S : oui.			
272	D : c'est le rôle le plus difficile à tenir quand on est petit.		Configuration qui explique les raisons de l'activité de l'enseignante en relation avec les possibilités des élèves	proposant
273	S : ouais. là donc elle s'adresse à ... aux loups. Ils sont nombreux ? Ils sont pas nombreux ?			

Vidéo 2 séquence 8 A → c'est la maitresse qui fait le travail

	entretien	Commentaires distancés	Opérations de schématisation	Positions argumentatives Proposant, opposant, tiers
316	D : C'est la maîtresse qui l'a fait		L' → le travail	opposant
317	S : c'est plutôt la maîtresse.			
318	D : et c'est la maîtresse qui l'a fait et qui réajuste quoi !		Opération d'extension de l'objet du discours en complétant le travail	Opposant
319	S : elle réajuste mais en même temps elle demande aux élèves de développer...			
320	D : qu'est-ce qui va se passer maintenant ? en plus. est-ce que ça va être différent ?		Configuration qui donne à voir l'activité langagière de l'enseignante	proposant
321	S : alors qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que... je sais pas ! Est-ce qu'il y a des limites ? est-ce que... Par rapport à l'attitude des élèves, justement est-ce que ça t'interpelle ?			
322	D : ben peut-être que la situation langagière, s'il y en a eu une, après cette deuxième partie va être plus intéressante. Parce que les enfants vont avoir peut-être des choses à dire. Puisqu'ils ont vécu deux situations différentes justement. C'est là qu'ils vont peut-être pouvoir mettre en parallèle les deux. Et constater que comme ça, on y arrive et comme ça, on n'y arrive pas.		La situation langagière → nouvel objet de discours Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation langagière Mettre en parallèle → Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui exemplarise la situation langagière Constater → Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui exemplarise la situation langagière Configuration qui explique l'écart entre ce que Delphine attend d'une situation langagière et ce	proposant

			qu'elle a observé sur la vidéo	
323	S : d'accord.			
324	D : Mais là pour l'instant je vois pas tellement ça comme une phase de... Je vois ça comme une phase de jeu pas tellement comme une phase de verbalisation .		Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation temporel de l'objet « phase de verbalisation » (reformulation de situation langagière qui oriente l'interlocution sur la connaissance de l'objet vers la production langagière) Configuration qui explique l'écart entre ce que Delphine attend d'une situation langagière et ce qu'elle a observé sur la vidéo	opposant
325	S : d'accord. Et pourtant, est-ce que... C'est quand même un temps langagier où y'a des échanges.			
326	D : oui, elle se contente pas de dire « hop, on change. Maintenant, vous êtes là ». Oui, elle explique quand même pourquoi. Oui, y'a...oui. Mais peut être que ça prépare la situation langagière à la fin du deuxième jeu.		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise les la situation du point de vue des interventions de l'enseignante Ça prépare → Configuration qui émet une hypothèse quant à la fonction de cette situation langagière	opposant
327	S : est-ce que ce qui te... est-ce que le fait que les élèves produisent peu, est-ce que c'est ce qui te fait dire ça ? Le fait que les élèves finalement sont peu amenés à parler.			
328	D : ben oui. C'est de ne pas parler de ce qu'ils viennent de vivre quoi ! de leur action. C'est pas eux qui parlent de ce qu'ils font dans le jeu .		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet situation langagière qui le caractérise → c'est pas eux qui parlent Configuration qui justifie la distance que prend Delphine avec la technique observée	Opposant
329	S : Donc pour toi, si on veut caractériser une situation de langage pour faire parler, la production des élèves est incontournable ? indispensable ? essentielle ? Garante de...			
330	D : ben oui, oui			Proposant
331	S : d'accord.			
332	D : oui puisqu'on veut des changements de comportement. Donc il faut qu'ils parlent de leur comportement.		Configuration qui justifie la distance que prend Delphine avec la	proposant

			technique mises sous observation	
333	S : d'accord donc le fait d'être uniquement en réception, qu'est-ce que ... en tout cas majoritairement en réception ...			
334	D : qu'il y ait forcément un échange, comme les situations ben de la maquette et des moutons, ils sont en échange.	je suis toujours sur l'idée d'une situation langagière type où les élèves échangent et la maîtresse" mène le débat"	Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation langagière Configuration qui justifie la distance que prend Delphine avec la technique mises sous observation	Proposant
335	S : oui			
336	D : y'a une petite qui n'intervient pas du tout. Celle en bout de table.		Opération d'actualisation qui détermine l'angle de présentation de l'objet sous l'angle de la singularité	Opposant
337	S : oui effectivement.			
338	D : mais y' a quand même des é...mais bon, y'a les yeux qui passent de l'un à l'autre quand même et puis ils sont en échange les élèves.		Configuration qui justifie la distance que prend Delphine avec la technique mises sous observation	tiers
339	S : donc c'est bien la production par les élèves qui est garante de la transformation...			
340	D : oui. Avec la maîtresse qui incite ces échanges-là, qui favorise et qui...		Opération d'interlocution sur la connaissance de l'objet qui caractérise la situation langagière	Proposant

Vidéo 3 séquence 2 A → elle les laisse échanger

	Entretien	Commentaire distancié	Opérations de schématisation d'après les outils de Grize	Rôles argumentatifs Proposant, opposant, tiers
366	D : elle les laisse échanger.			Proposant
367	S : oui. Elle les laisse échanger			
368	D : bon alors est-ce qu'il faut dire qu'il faudrait peut-être... elle ...			Opposant
369	S : pour l'instant on est vraiment sur comment elle s'y prend ?			
370	D : oui. Elle les laisse échanger. Est-ce qu'elle reverbalise à la fin ce qui se... ? non ?			Proposant
371	S : comment elle conclut ? justement moi c'est à ça que je voulais t'amener. Est-ce que tu as été attentive à la manière dont elle conclut ce temps d'échange ? Qui donc elle a lieu entre deux parties et là les enfants vont repartir pour une nouvelle partie.			
372	D : et ben elle dit, « on va essayer de refaire une partie et toujours pareil, il faudrait que les gendarmes réussissent ». Donc ,Elle repose la question et qu'est-ce qu'il doit faire donc ?		La question → objet du discours qu'est-ce qu'il doit faire donc ?--> opération d'interlocution sur la	Proposant

			connaissance de l'objet qui identifie la question	
373	S : et elle donne une réponse tu as écouté ? as-tu été attentive ?			
374	D : donc, il ne faut pas euh... Il faut pas refaire...			Proposant
375	S : non, je te passe vraiment les 20 dernières secondes.			
376	D : Il va falloir qu'ils soient meilleurs les gendarmes.		Les gendarmes → nouvel objet de discours	Proposant
377	S : donc elle conclut par il va falloir qu'ils soient meilleurs les gendarmes.			
378	D : mais elle donne pas, qu'est-ce que ça veut dire être meilleur. Alors qu'il y avait quand même la petite fille qui aurait pu dire « ne pas faire comme moi, ne pas me faire avoir par... Essayer de prendre les informations des deux côtés ». A la fois sur celui qui est à côté de moi. Et continuer à surveiller mon prisonnier. Mais bon .		Opération d'actualisation qui détermine la présentation de l'objet « gendarme sous l'angle qualitatif → être meilleur Opération d'interlocution de l'objet qui exemplifie « meilleur gendarme »	Opposant
379	S : qu'est-ce que tu en penses alors justement. C'est plutôt la maintenant que tu peux me dire, qu'est ce que tu en penses ?			
380	D : ben y'avait des idées, y'a des idées intéressantes entre les quatre et il fallait essayer... ça aurait été bien donc de les matérialiser pour que tout le monde essaye de les suivre. Et puis, essayer d'en déduire des choses.		Des idées → mise en position de thème	proposant
381	S : hmhhh.			

Thèse de Doctorat

Sandrine PREVEL

Techniques de mise en langage et sports collectifs à l'école maternelle : parcours d'enseignantes au cours d'un processus de formation

Classroom discussion methods to progress in team sports at primary school (key stage 1): teachers' journey during the course of their training

Résumé

A l'école maternelle s'exacerbe une tension entre des conceptions usuelles, qui considèrent qu'en EPS, il suffit d'agir pour apprendre, et des pratiques enseignantes qui offrent une très large place aux temps langagiers. La mobilisation du langage pour apprendre en sports collectifs se heurte à des difficultés révélatrices de résistances dans les pratiques enseignantes et dans les conceptions qu'elles incarnent.

Notre travail de recherche croise les cadres théoriques de la problématisation technique, des sports collectifs et des sciences du langage. Il vise la compréhension et la transformation de l'activité enseignante dans une double perspective technique et didactique qui s'opérationnalise dans la notion de « mise en langage ». Cette notion postule un double mouvement entre apprentissages langagiers et apprentissages en EPS. Notre étude présente une dimension collaborative. Elle associe des enseignantes expérimentées et un chercheur dans un dispositif de formation adossé à un format d'entretien adossé à la problématisation technique. Notre travail examine l'hypothèse selon laquelle la controverse apportée dans le cadre d'un scénario de problématisation en formation génère du développement professionnel. Celui-ci peut se traduire par une évolution des techniques de mises en langage et peut impacter le discours produit par les enseignants en formation.

La méthodologie adoptée vise à révéler l'évolution des techniques d'une part mais également la mise à jour des dynamiques sur lesquelles s'appuie cette évolution, notamment au travers de l'activité argumentative déployée par les formés au cours des entretiens de formation.

Les résultats produits montrent les parcours contrastés de quatre enseignantes au cours du processus de formation en pointant les conditions favorables et les facteurs de résistance au développement professionnel.

Mots clés

Formation des enseignants, entretien de formation, école maternelle, langage, sports collectifs, problématisation technique, étude collaborative, développement professionnel

Abstract

At KS1, there are growing tensions between usual concepts which consider that one needs to act in order to learn, and teaching practices which largely allow for classroom discussions.

Our research work links the theoretical frame of technique problematisation, team sports and language Sciences. It aims to understand and transform current teaching practices both in a technical and didactical perspective enforced within the notion of classroom discussion. This notion implies a continuous motion between language skills development and the learning of physical education. Our study is set in collaborative environment. It teams up experienced teachers and a researcher within a training plan that leans on an interview format linking to technical problematisation. Our work examines the hypothesis that professional development can be achieved through the controversy brought by the implementation of problem solving scenarios during training. This work can be measured against the progress made in implementing classroom discussion methods and can impact on the speeches made by trainee teachers.

On the one hand, the methods used aim to reveal the progress made in implementing new techniques. On the other hand, it aims to upgrade the dynamics on which such progress is made, especially through the debating activities carried out by trainees during the training interviews.

The results generated show the contrasted courses of four trainee teachers in the heart of their training, and point to both favourable learning conditions and areas of struggle in their professional development.

Key Words

teacher training, training interviews, primary school (key stage 1), language, team sports, technical problematisation, collaborative study, professional development