

**Elisabeth Magendie**

*elisabeth.magendie@u-bordeaux.fr*

# DES FORMES ORGANISÉES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EN MATERNELLE: ÉTUDES DE CAS EN DANSE

L'origine de ce travail provient d'une question professionnelle qu'un collectif de formateur.trice.s d'enseignant.e.s s'est posée: comment mieux former les futur.e.s professeur.e.s<sup>2</sup> des écoles (PE) à l'enseignement des activités physiques en maternelle? Nous partageons le constat établi par Coquidé (2007) selon lequel la formation pour enseigner à l'école maternelle reste un parent pauvre. Or, il apparaît que certains traits «spécifiques» de l'école maternelle sont à considérer (*ibid.*). Selon Boiron et Kervyn (2012) par exemple, la maternelle est un lieu de tensions entre enfant et élève, entre épanouissement, socialisation et entrée dans les disciplines. Les auteures invitent dès lors les didacticiens à étudier avec «précaution» la maternelle en tant qu'espace spécifique permettant tout à la fois le développement de l'enfant comme élève et de l'élève comme enfant. Il semble pertinent par ailleurs de penser la professionnalité des enseignants du primaire, notamment ceux de maternelle, en termes de spécialité (Bisault, 2011). Charles (2012) met ainsi en évidence plusieurs attributs caractérisant la spécialité des enseignantes en maternelle: celles-ci recourent majoritairement à des gestes de tissage (Bucheton et Soulé, 2009); elles sont fortement préoccupées par l'enfant, ses intérêts, ses besoins, son bonheur; elles ont souvent tendance enfin à recourir à l'improvisation. Plus

---

1. Le collectif était constitué de trois enseignantes en maternelle, professeures d'école maître formateur (PEMF), de six enseignants d'éducation physique et sportive, formateurs à l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) et d'une enseignante-chercheuse, formatrice à l'ESPE.

2. Afin de faciliter la lecture du texte, nous délaissions dans la suite de l'article l'écriture inclusive. Nous souhaitons toutefois insister sur la place des femmes dans la formation et l'enseignement, tout particulièrement en maternelle.

## DES FORMES ORGANISÉES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE...

généralement, les enseignantes de maternelle posséderaient un ensemble de compétences professionnelles très différentes de leurs homologues de l'élémentaire (Charles, *ibid.*).

Ces compétences professionnelles «spécifiques» sont néanmoins encore très largement méconnues, et plus encore dans le domaine des activités physiques qui fait l'objet de rares recherches (Garnier, 2010). Aussi, nous a-t-il paru important de chercher à les identifier et les analyser. Nous considérons en effet, en référence à l'approche de la didactique professionnelle (Pastré, 1999), que l'analyse des compétences en situation de travail est la base incontournable de la conception de dispositifs de formation (Vinatier, 2013). En didactique professionnelle cependant, il convient de passer de la notion très générale et sans consistance scientifique de compétence (Vergnaud, 1999) à celle de schème qui, avec la notion de couplage schème-situation, peut donner accès à une véritable compréhension de l'organisation de l'activité (Pastré, 2011).

Nous avons donc engagé une recherche exploratoire dont l'objectif est de rendre compte de l'organisation spécifique de l'activité d'enseignement en maternelle dans le domaine des activités physiques. Nous avons procédé pour ce faire à des «analyses didactiques professionnelles du travail» (Mayen, 2014) qui portent sur le travail réel d'enseignantes de maternelle expérimentées. Nous souhaitons, à travers ces analyses, pouvoir identifier les savoirs professionnels auxquels initier les formés (Goigoux, 2007). Les savoirs professionnels qui, pour une grande partie d'entre eux sont «en attente de reconnaissance conceptuelle» (Schwartz, 1997), sont pour nous des énoncés traduisant des séquences d'actions considérées comme efficaces (Barbier et Galatanu., 2004) et pouvant être jugées «distinctives et légitimes» au sein de la communauté enseignante (Wittorski, 2007). De façon plus générale, nous souhaitons pouvoir approcher la singularité de l'agir enseignant en maternelle (Jorro, 2006; Bucheton, 2009) et identifier les gestes professionnels spécifiques des enseignants dans l'enseignement des activités physiques en maternelle, révélateurs de leur spécialité (Bisault, 2011).

## DU TRAVAIL ENSEIGNANT À L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ: PRISE EN COMPTE DU COUPLAGE *SCHÈME-SITUATION*

Pour analyser le travail enseignant, nous nous sommes référée à la didactique professionnelle qui «a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles» (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 145). Sa

particularité est de coupler les méthodes d'analyse du travail issues de l'ergonomie francophone (Leplat, 1997) avec la théorie des «schèmes» de Vergnaud (1996), appelée aussi «conceptualisation dans l'action».

Les recherches conduites selon cette perspective dans le domaine de l'enseignement sont assez récentes (Grangeat et Munoz, 2006; Numa-Bocage, Clauzard et Pastré, 2012; Lefeuvre et Murillo, 2017; Vinatier, 2009). Bien que les orientations soient différentes toutes mobilisent le couple notionnel de *schème-situation* (Vinatier, 2013).

Le schème est défini comme «une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations donnée» (Vergnaud, 1996, p. 283). Il est analysable en plusieurs composantes:

- un but et des sous-buts;
- des règles d'action, de prise d'information et de contrôle;
- des invariants opératoires: concepts en acte et théorèmes en acte;
- des possibilités d'inférence.

S'il est possible d'analyser l'activité, c'est-à-dire ce que fait le sujet dans une situation donnée, c'est parce que l'activité comporte une organisation interne, non observable, faite à la fois d'invariance et d'adaptation: elle mobilise des schèmes (Vinatier, 2013). Rendre compte des compétences des enseignants consiste alors à identifier les schèmes professionnels mobilisés, c'est-à-dire, selon Goigoux et Vergnaud (2005), «les formes organisées et stabilisées de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe» (p. 9).

Dans le domaine de l'enseignement, cette analyse s'appuie en grande partie sur la recherche des théorèmes en actes, c'est-à-dire des énoncés ou principes tenus pour vrais par les acteurs qui orientent et guident leurs actions (Pastré, 2011). Ils font porter l'accent sur les différentes stratégies qui sont mobilisées par les acteurs en rapport à une même situation, ou une classe de situations. Pastré (*ibid.*) précise qu'ils n'ont pas besoin d'être énoncés explicitement pour être effectifs. Lorsqu'ils sont exprimés, ils le sont sous la forme d'une proposition assertive plus ou moins modalisée ou nuancée portant sur le travail, son déroulement, ses situations et ses objets (Tourmen, 2014).

## OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin d'explicitier, dans une perspective de formation, les compétences professionnelles «spécifiques» des enseignants de maternelle dans le domaine

## DES FORMES ORGANISÉES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE...

des activités physiques, nous analysons l'activité en situation réelle de travail d'enseignantes chevronnées. Plus précisément, nous cherchons à savoir quels sont les schèmes professionnels mobilisés par les enseignantes, c'est-à-dire les formes organisées et stabilisées de leur activité dans différentes classes de situations.

Nous mettons en évidence dans le même temps les actions ou les suites d'actions observables par lesquelles les schèmes identifiés se manifestent et s'observent. Ces suites d'actions, en fonction de leur efficacité supposée, peuvent le cas échéant renvoyer à des savoirs professionnels à aborder en formation initiale. En tant que techniques efficaces soulignant la part de corporéité dans l'activité (Jorro, 2002), elles peuvent en outre renvoyer à des gestes professionnels à s'approprier, c'est-à-dire des actions de communication inscrites dans une culture partagée (Bucheton et Soulé, 2009).

Dans le cadre de cette étude, nous tentons dès lors de répondre aux questions de recherche suivantes:

- Quelles sont les classes de situations dans lesquelles des formes organisées et stabilisées de l'activité apparaissent ?
- Quels sont les buts visés par les enseignantes dans ces situations ?
- Quels sont les principes tenus pour vrais qui orientent et guident leurs actions ?
- Quelles sont les actions ou suites d'actions observables ?

## MÉTHODOLOGIE

### Participant·es

Pour mener à bien cette recherche, nous avons étudié l'activité de plusieurs enseignantes de maternelle dans différentes activités physiques. Nous rendons compte ici du cas de deux d'entre elles: Laure, PEMF en grande section et Sabine, PE en petite section. Ces deux enseignantes ont une vingtaine d'années d'expérience. Elles enseignent depuis plus de 10 ans en maternelle dans des écoles urbaines aux caractéristiques similaires et sont, depuis lors, particulièrement investies dans des projets artistiques avec leurs élèves. Aussi, avons-nous choisi d'analyser leur activité lors d'une séance de danse.

### Recueil des données

Les composantes du schème n'étant pas directement accessibles, il est nécessaire de recourir à l'observation, la verbalisation et l'analyse pour les

faire émerger (Tourmen, 2014). Chaque enseignante a donc été observée et filmée. Un bref entretien *ante* séance a été conduit afin de connaître les objectifs visés et le contexte de la séance, et une semaine plus tard un entretien d'auto-confrontation (EAC) a été proposé. Si l'EAC est utilisé en didactique professionnelle, c'est avant tout parce qu'il permet de susciter une parole sur l'activité de travail non déconnectée des traces de son déroulement (Tourmen, 2014).

Pour identifier les buts de l'activité, souvent multiples et contradictoires (Leplat, 1997), nous avons posé des questions comme: «Quel but privilégies-tu dans ce cas-là? Qu'est-ce qui risque de se passer si tu ne fais pas de cette façon ici et maintenant?» (Mayen *et al.*, 2006).

Pour identifier les principes tenus pour vrais, nous avons posé des questions qui invitaient à la généralisation (*ibid.*): «Est-ce que tu fais souvent comment cela? Est-ce que c'est une façon habituelle d'agir pour toi?»

### Traitement des données

Nous avons présenté les données d'observation et d'entretien pour chacune des enseignantes dans un tableau à trois volets rendant compte respectivement: 1) de la description des actions des enseignantes et des élèves; 2) des communications en cours de séance; et 3) du verbatim de l'entretien.

Puis nous avons codé les passages de l'entretien au cours desquels des buts et des principes tenus pour vrais étaient évoqués ou bien à partir desquels il était possible d'inférer ces éléments. Nous les avons formulés de façon à rester au plus près de la teneur du propos évoqué. Ajoutons, comme le précise Tourmen (*ibid.*), que nous n'avons pas recherché l'exhaustivité. Nous avons tenté de repérer les éléments organisateurs de l'action en nous focalisant sur ceux qui caractérisent plus spécifiquement l'activité enseignante en maternelle, en retenant par exemple des extraits de ce type:

- «*En maternelle, c'est prioritaire, les aider à accroître leur vocabulaire, à augmenter leurs capacités langagières*» (Laure).

Le tableau ci-dessous illustre la façon dont nous avons procédé pour traiter un extrait des données recueillies sur l'activité de Laure: les éléments significatifs du schème sont indiqués en italiques; les principales actions sont soulignées.

Tableau 1: illustration de la démarche d'analyse des données

Actions	Communications	Verbatim EAC
0' Les élèves rentrent dans la salle avec l'enseignante en <u>se tenant par la main et en chantant une comptine. Ils se mettent ensuite en cercle</u>	Aucune	[...] – Après sur la mise en cercle comme ça ? – Alors pas pour toutes les APSA. C'est vrai que <u>souvent, j'ai une petite comptine d'entrée dans la salle pour éviter qu'ils s'éparpillent partout</u> . Et souvent <u>je les regroupe</u> au début un petit peu comme ça <i>pour préciser la consigne</i> , le but de l'activité mais la mise en activité n'est pas toujours comme ça en rond. Ça dépend. Mais c'est vrai <i>qu'il y a toujours un moment de rituel où on rentre dans la salle, je les mets en rond, je redonne quelques explications, on rediscute un peu ensemble. Après, hop on commence.</i>
Situation: préparation à l'action (mise en activité)		
Buts: éviter que les élèves s'éparpillent; pouvoir donner la consigne.		
Principe tenu pour vrai: démarrer par un moment de rituel avant de commencer la séance		
Actions: faire entrer les élèves en salle de motricité en chantant une comptine; regrouper les élèves		

Nous avons ensuite réalisé un document de synthèse pour chacune des enseignantes présentant les buts visés et les principes tenus pour vrais. Nous avons alors entrepris un travail de comparaison entre les enseignantes qui nous a permis de relever les traits génériques et spécifiques de leur activité, et de délimiter les classes de situations ou «situations génériques» (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) de l'activité d'enseignement dans sa phase interactive. Nous nous sommes inspirés pour ce faire de la catégorisation proposée par Gal-Petitfaux (2011) qui distingue: le début de la leçon, les explications collectives et la supervision de la pratique.

## RÉSULTATS

Nous présentons dans un premier temps le descriptif sommaire des séances en nous appuyant sur les données d'observation et l'entretien *ante*, puis les classes de situations identifiées. Nous rendons compte ensuite, pour chacune d'entre elles, des formes organisées de l'activité des deux enseignantes: nous précisons les buts visés et les principes tenus pour vrais que nous illustrons par des extraits de verbatim. Nous évoquons parallèlement les suites d'actions mises en œuvre à travers lesquelles ces formes organisées (ou schèmes) s'actualisent et se manifestent.

## Descriptif des séances

La séance conduite par Laure a duré une quarantaine de minutes. Il s'agit de la première séance d'une séquence de danse qui a eu lieu en avril. Les élèves savent qu'à l'issue de la séquence, ils participeront à un spectacle devant plusieurs écoles. L'enseignante a choisi de s'appuyer sur un album: «l'arbre généreux<sup>3</sup>» que les enfants connaissent. L'enseignante veut travailler sur la notion d'appui et de contact corporel. Trois tâches principales sont prévues: 1) s'appuyer de différentes façons sur un objet; 2) s'appuyer de différentes façons sur un camarade (l'arbre); 3) enchaîner trois façons de s'appuyer sur trois camarades différents

La séance conduite par Sabine a duré une vingtaine de minutes. Il s'agit de la 13<sup>e</sup> séance d'une séquence portant sur le thème de l'expression de ses sentiments qui a eu lieu en fin d'année (mois de juin). Elle sera suivie de deux séances au terme desquelles les élèves produiront une petite chorégraphie, à plusieurs, en lien avec une émotion qu'ils auront choisie. Quatre tâches principales sont prévues: 1) se déplacer à la «façon de» en suivant les paroles d'une chanson (riquiriqui comme la souris, géant comme l'éléphant, etc.); 2) par groupe (les Aglaé et les loups), exprimer les sentiments évoqués dans la chanson; 3) verbaliser l'émotion ressentie à l'écoute de la musique; 4) danser seuls ou à plusieurs en exprimant les sentiments ressentis à l'écoute de différents morceaux de musique.

## Les classes de situations

Nous avons identifié quatre classes de situations auxquelles sont couplées des formes organisées de l'activité relativement comparables chez les deux enseignantes, en particulier en regard des buts visés: les situations de préparation à l'action; les situations de définition de l'action collective des élèves; les situations de supervision des élèves; et les situations de retours collectifs sur les actions réalisées.

### L'organisation de l'activité dans la classe des situations de préparation des élèves à l'action

La première classe de situations au sein de laquelle une organisation invariante de l'activité apparaît chez les deux enseignantes, est celle de la préparation des élèves à l'action (cf. illustration tableau 1). Ces situations ont lieu en début de séance, au moment de la prise en main des élèves, mais aussi lors des moments

---

3. L'arbre Généreux de Shel Silverstein (1982) publié par L'École des Loisirs.

## DES FORMES ORGANISÉES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE...

de transition entre deux tâches. Les buts visés par les enseignantes sont: 1) d'éviter que les élèves s'éparpillent, 2) de capter leur attention, 3) de faire en sorte qu'ils soient dans de bonnes dispositions pour écouter et agir.

Le principe tenu pour vrai qui organise l'activité des enseignantes repose sur l'idée selon laquelle il est important de mettre en place des rituels pour donner des repères aux élèves.

- *«Et puis c'est aussi, on est loin de tout ce qui peut nous gêner... Voilà, on est bien, on s'installe, on est bien... Oui, c'est très ritualisé, c'est notre point de repère... On est prêts à tout entendre, à tout écouter» (Sabine).*

À cette idée de rituel, s'ajoute, pour Sabine, l'idée selon laquelle il est essentiel, avec des petits, de recourir à la communication non verbale pour bien se faire comprendre.

- *«Il y a aussi toute la communication non verbale qui est essentielle. [...] la maîtresse est là, elle va dire quelque chose, on la regarde, on ferme sa bouche, on écoute.»*

L'activité de Sabine est également orientée par un autre principe, en lien avec le précédent, selon lequel il est indispensable de s'engager physiquement avec des élèves de petite section.

- *«La relation elle est aussi affective et on ne peut pas se couper physiquement des enfants à cet âge-là. [...] Ça c'est vraiment particulier aux petits.»*

Plusieurs modalités d'action sont mises en œuvre par les enseignantes: lancer une comptine que les élèves reprennent; regrouper les élèves dans un endroit bien identifié de la salle et choisi de façon stratégique; faire asseoir les élèves; marcher avec les élèves pour qu'ils récupèrent; les ramener au calme par des exercices respiratoires associés à des mouvements corporels divers (lever les bras en inspirant, les baisser en expirant; se caresser les oreilles, le visage, la bouche; se frotter le corps); recourir à des gestes qui font référence pour les enfants; se positionner à tel ou tel endroit de l'espace significatif pour les élèves.

### L'organisation de l'activité dans la classe des situations de définition collective de l'action des élèves

La plupart du temps, ces situations font suite à celles qui précèdent. Comme précédemment plusieurs buts simultanés sont visés par les enseignantes: 1) définir ce que les élèves doivent faire, 2) faire en sorte que les élèves écoutent et comprennent, 3) enrôler les élèves – en particulier ceux qui «n'osent» pas, 4) essayer par avance d'aider les élèves à réaliser la tâche.



Des différences apparaissent selon les enseignantes. L'activité de Laure est d'abord organisée par le principe suivant: il est important en début de séance (ou avant) de dire ce qui va être fait et pourquoi.

Une fois la finalité et l'objet d'apprentissage annoncé («*Je vous ai dit ce matin qu'on allait... ? Apprendre à s'appuyer*»), Laure présente la tâche en montrant aux élèves différentes façons de s'appuyer. Son activité est organisée par le principe selon lequel donner des exemples aux élèves les aide à réaliser la tâche. Elle est aussi organisée par le principe selon lequel il ne faut pas agir avec les élèves car ils ont tendance à prendre un modèle.

- «*Je ne danse pas avec eux parce qu'ils sont grands d'abord, si c'était des petits j'agis peut-être différemment [...] je ne fais pas avec eux parce qu'ils ont tendance à prendre un modèle*»

Sabine procède différemment. La consigne donnée pour lancer l'activité est très brève: «*Pour l'instant, on va faire la fourmi*». Puis Sabine lance la musique et tous les élèves se mettent en mouvement en suivant les paroles de la chanson. L'activité de Sabine est organisée par le principe selon lequel il faut agir avec les élèves et/ou les guider par la voix pour qu'ils comprennent la consigne.

- «*C'est en agissant, ça marche bien chez les petits, parce qu'il faut montrer [...]. Là c'est ma voix qui les guide plus que mes gestes.*»

Plus tard, Sabine agit d'une autre manière pour définir les actions des élèves. Afin que ces derniers puissent exprimer les émotions, elle procède à un exercice de remémoration. Le principe qui organise son activité repose sur l'idée selon laquelle il est nécessaire de faire un travail d'explicitation de ce qu'il va y avoir à faire avant de s'engager dans la tâche.

- «*Là je suis en train de rappeler, c'est une autre manière. [...] j'évoque avec eux, on explicite, on se remémore cette histoire, ce qui se passe, les sentiments successifs qu'on va avoir à jouer.*»

La façon dont se déroule ce moment d'évocation et d'explicitation repose sur un autre principe tenu pour vrai: théâtraliser les situations permet d'enrôler les élèves.

- «*Avec les petits de toute manière, il faut emporter son public, [...] il faut qu'ils aient le sentiment [...] qu'on est en train de faire quelque chose de formidable.*»

Le dernier principe tenu pour vrai organisateur de l'activité de Sabine renvoie à l'idée selon laquelle moduler la voix et accrocher le regard de chacun des élèves permet d'attirer l'attention des élèves et de se faire comprendre.

## L'organisation de l'activité dans la classe des situations de supervision de l'activité des élèves

Bien que plusieurs cas de figure soient susceptibles d'apparaître dans ce type de situations, une forme invariante de l'activité est repérable malgré tout. Plusieurs buts sont à nouveau visés par les enseignantes: 1) s'assurer que les élèves font bien ce qui est demandé, 2) favoriser et maintenir leur engagement dans les tâches, 3) identifier les réussites et les difficultés de chacun d'entre eux, 4) les aider à réaliser les tâches prescrites, 5) veiller à maintenir un climat de classe positif.

Lorsque les enseignantes sont en situation de supervision, elles observent l'activité des élèves. Leur activité est organisée par plusieurs principes tenus pour vrais, plus ou moins partagés. Le premier renvoie à l'idée selon laquelle l'observation permet de vérifier que les consignes sont comprises et respectées. Nous l'avons inféré à partir des propos tenus par Laure.

- *«Je regardais [...] qu'ils ne soient qu'en binôme, [...] la circulation des enfants.»*

Le second a été évoqué par Sabine: identifier le niveau d'engagement et d'agitation du groupe classe permet de savoir s'il faut poursuivre ou mettre fin à la tâche.

- *«Il y en a quelques-uns qui décrochent mais on sent que le groupe n'en a pas assez. C'est pour ça que je n'arrête pas.»*

Le troisième a également été évoqué par Sabine: les élèves ont besoin de sentir que l'enseignant les regarde.

- *«Ce qui est important chez les petits c'est qu'ils aient le sentiment que je les aie tous vus. [...] J'essaie de les regarder tous, pour dire tu vois je t'ai vu!»*

Le dernier principe, évoqué par les deux enseignantes, renvoie à l'idée selon laquelle l'enseignant doit observer les propositions des élèves et repérer celles qui sont intéressantes afin que tous les élèves puissent se les approprier.

- *«Voilà, j'observe, j'essaie de voir quelles sont les actions motrices les plus intéressantes.» (Laure)*

L'activité de supervision des enseignantes repose aussi sur des stratégies de déplacements ou de positionnements dans l'espace. Ces dernières sont différentes selon les enseignantes. Pour autant, l'une et l'autre, se positionnent ou se déplacent dans l'espace, non pas seulement pour observer les élèves, mais aussi parce qu'elles tiennent pour vrai le principe selon lequel il faut laisser les élèves expérimenter par eux-mêmes afin qu'ils trouvent leurs propres réponses motrices.

- *«J'estime qu'il faut leur laisser un espace d'expression [...] voilà, il faut qu'ils trouvent leurs propres réponses motrices. [...] C'est pas moi qui vais les dire.» (Laure)*

Néanmoins, si Laure est systématiquement en position d'observatrice lorsque les élèves réalisent les tâches, cela est bien moins fréquent pour Sabine. Il s'agit en fait davantage pour elle de parvenir petit à petit à se mettre en retrait. Et cela ne peut se faire que de façon progressive. Elle tient en effet pour vrai le principe selon lequel il est nécessaire de démarrer l'action avec les élèves pour encourager ceux qui n'osent pas s'engager ou pour recadrer ceux qui s'agitent.

- *«C'est ça le but en fait. C'est petit à petit de rester en retrait. Mais si tu pars pas avec eux, c'est compliqué pour eux. Et ça, c'est vraiment spécifique de la petite section.»*

D'une façon plus générale, l'activité de Sabine est organisée par l'idée qu'elle se fait de la démarche qu'elle doit mettre en œuvre pour accompagner l'activité de ses élèves: en petite section, il faut montrer pour aider mais aussi laisser de l'autonomie aux élèves.

- *«Je suis là pour montrer, pour aider mais en même temps j'essaie d'être un peu sur le côté pour ne pas être complètement devant parce que si je suis complètement devant les enfants vont me suivre tout le long et finalement y'aura pas d'autonomie du tout dans ce qu'ils vont faire après.»*

Pour aider les élèves Sabine ne fait pas que montrer ce qu'il faut faire, elle exagère et théâtralise ses modalités de monstration ou de guidage verbal. Elle tient pour vrai le principe selon lequel il est nécessaire d'exalter les sentiments mais aussi d'encourager les élèves.

- *«J'exalte, en fait ce que j'ai fait, ce que j'ai dit: "Allez on est méchants, sauvages..." J'essaie de donner des adjectifs et de les dire avec la rage, la rogne. [J'essaie] d'énormément théâtraliser, c'est-à-dire que je suis vraiment presque ridicule.»*

Lorsqu'elles supervisent l'activité des élèves, les enseignantes s'efforcent enfin de répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Le principe qu'elles tiennent pour vrai pourrait s'énoncer de la façon suivante: pour susciter l'engagement d'élèves timorés, en retrait ou qui décrochent, il est inutile de contraindre, il faut au contraire rassurer, valoriser et aider. Les enseignantes recourent pour ce faire à des encouragements, elles focalisent leur attention sur tel ou tel élève, elles prennent la main, font avec, et rendent ostensible par le regard l'intérêt qu'elles portent à l'élève.

## DES FORMES ORGANISÉES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE...

- *« C'est une petite fille, Mathilde, elle a besoin d'être très rassurée, donc de lui dire: "je vois, je vois que tu es là, je vois ce que tu fais, vas-y je te regarde". [...] Si je sens un enfant réticent, j'y vais, je lui donne la main, je fais avec lui. » (Laure)*

### L'organisation de l'activité dans la classe des situations de retours collectifs sur les actions

Nous avons identifié une dernière classe de situations qui présente une organisation invariante. Il s'agit des situations de retours collectifs sur les actions menées par les élèves. Bien que moins fréquentes et moins longues dans la classe de petite section, elles sont néanmoins présentes. Nous avons distingué quatre principaux buts visés par les enseignantes: 1) développer les compétences langagières des élèves, 2) expliciter les procédures ou les connaissances acquises, 3) permettre aux élèves d'exprimer leurs ressentis, 4) préserver ou renforcer l'estime de soi des élèves.

Les modalités de mises en œuvre entre les deux enseignantes diffèrent cependant sensiblement. Dans la classe de Laure, chaque tâche proposée donne lieu à un temps de discussion collective au cours duquel certains élèves montrent et explicitent, à l'ensemble du groupe classe, les formes d'appui qu'ils ont trouvés. Laure intervient très souvent pour répéter ou reformuler les propos des élèves: *« On est un peu perroquet les maîtresses de maternelle. C'est une forme d'automatisme professionnel! »*. Dans la classe de Sabine le temps de parole donné aux élèves est moindre. Pour autant, il apparaît que les deux enseignantes tiennent pour vrai le principe selon lequel en maternelle, le développement des capacités langagières, notamment à travers le langage en situation, est prioritaire.

Si Laure notamment accorde un temps important de la séance aux moments de langage, c'est aussi parce qu'elle tient pour vrai un second principe: la pensée se structure avec le langage et ce dernier est nécessaire à la conscientisation des actions et l'institutionnalisation des procédures efficaces.

- *« Tout est langage. De toute façon la pensée elle se structure avec le langage et donc voilà, dire le faire, penser le faire. [...] À la fin, on institutionnalise, on va dire: "alors à votre avis comment on réussit le mieux?"*

Nous avons identifié enfin deux autres principes qui organisent l'activité des enseignantes au cours de ces situations de retours collectifs. Le premier renvoie à l'idée selon laquelle il est important que les élèves expriment ce qu'ils ressentent.

- *« Je leur demande s'ils ont aimé ou pas aimé. C'est important aussi qu'ils apprennent à exprimer ce qu'ils ressentent. [...] Leur faire exprimer [...], ce qui a été facile, difficile. » (Laure)*

Le second concerne plus spécifiquement les enjeux relationnels. Il s'agit du principe selon lequel il est important de renvoyer aux élèves une image positive d'eux-mêmes.

- «*Alors là, c'est un moment où je félicite vraiment le groupe-classe, chacun des acteurs parce que c'est vraiment important, là, de dire qu'on est fière d'eux. Ça, ça fait vraiment partie de la pédagogie.*» (Sabine)

## DISCUSSION

Nous montrons dans cette discussion en quoi ces résultats peuvent aider à identifier les principaux savoirs professionnels auxquels initier les formés au regard des gestes spécifiques mobilisés par les enseignantes de maternelle. Nous prenons en partie appui pour ce faire sur les travaux relatifs à l'agir enseignant (Jorro, 2006; Bucheton et Soulé, 2009).

### Le langage corporel au cœur de l'agir enseignant en maternelle

Une bonne part des savoirs professionnels mobilisés par les enseignantes de maternelle, celle de petite section plus particulièrement, renvoie à ce que Jorro (2004) a appelé «*le corps parlant*» de l'enseignant. Par son attitude, sa voix et ses intonations, ses grimaces et ses mimiques, ses gestes et ses mouvements mais aussi ses regards, l'enseignante de petite section parvient à capter l'attention des élèves, à leur faire comprendre ce qu'il y a à faire et à les aider à réaliser les actions attendues. C'est aussi par la main que les enseignantes tendent à certains élèves, par leur positionnement à distance du groupe classe ou leur approche vers tel ou tel élève, qu'elles parviennent à engager certains élèves dans l'action, à observer ou à réorienter l'activité de tel autre dans le sens souhaité. Sans doute la théâtralisation à outrance est-elle problématique du point de vue de la relation professeur-élèves (*ibid.*), il semble toutefois que plus les élèves sont jeunes, plus cela soit favorable au maintien de l'engagement des élèves dans l'activité. Aussi, nous paraît-il important que les stagiaires apprennent à s'investir corporellement et à recourir au langage non verbal à bon esient.

### Les postures d'étagage: du guidage à l'accompagnement

Les analyses que nous avons conduites montrent que les postures d'étagage (Bucheton et Soulé, 2009) sont différenciées selon les enseignantes. Pour autant, il apparaît que pour l'une comme pour l'autre, la posture d'accompagnement qui consiste à laisser les élèves travailler, intervenir de manière

ponctuelle et observer (*ibid.*), est celle qu'il est préférable de mettre en œuvre. Or, autant Laure, l'enseignante de grande section, recourt effectivement à la dévolution, laisse les élèves expérimenter par eux-mêmes, les observe puis les fait réfléchir sur ce qu'ils viennent de réaliser, autant Sabine, l'enseignante de petite section, fait avec les élèves, montre ce qu'il faut faire ou guide les élèves par la voix. Si cette dernière agit ainsi cependant, c'est parce qu'il serait prématuré selon elle de procéder autrement. Elle sait, comme Laure, que les élèves ont tendance à imiter l'enseignante, et elle ne souhaite, pas plus que Laure, être prise comme modèle. Mais elle sait aussi, que sans elle, sans son implication physique, les élèves ne s'engageront pas. C'est la raison pour laquelle elle est très présente, dans une posture dont on pourrait penser qu'elle est contrôlante et modélisante mais qui n'est finalement qu'une aide qu'elle apporte aux élèves afin qu'ils puissent réaliser seuls ce qu'ils font d'abord avec elle. Apparaît à nouveau ici un nouvel objet de formation, en lien avec le précédent, qui gagnerait selon nous à être abordé par les formateurs: apprendre aux stagiaires à faire avec les élèves, lorsqu'ils sont petits notamment, pour aider ces derniers à faire seuls.

### La prise en compte de l'élève comme enfant et de l'enfant comme élève

Comme l'ont évoqué Boiron et Kervyn (2012), les enseignantes s'adressent tout à la fois à l'enfant pour le rassurer, le mettre en confiance, le valoriser, le féliciter, lui accorder de l'attention, et à l'élève pour qu'il apprenne de nouvelles façons de danser, seul ou avec d'autres, à s'exprimer, à ressentir. Elles se préoccupent par ailleurs de prendre en considération les acquis et besoins de chacun. Ainsi, elles font attention aux capacités de tel ou tel élève et adaptent leurs modalités d'actions en conséquence: par exemple encourager et faire avec l'élève pour qu'il ose s'engager, ou s'approcher et regarder pour rassurer.

Ces différentes façons de faire peuvent relever selon le cas de gestes d'atmosphère et/ou d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009). Nous suggérons, afin de mieux rendre compte de ce qui est mis en œuvre par les enseignantes pour favoriser le bien-être et l'épanouissement de l'élève comme enfant, de recourir à la notion de *gestes d'attention*. Il s'agit de gestes se déroulant exclusivement sur la scène duale (*ibid.*) et adressés à l'élève comme enfant. Ils témoignent de la relation affective entre l'enseignant et l'élève. Ils renvoient à ceux mis en évidence par Charles (2012), en tant qu'ils actualisent les préoccupations des enseignantes relatives aux intérêts, aux besoins et au bonheur de l'enfant. Nos résultats nous incitent à penser que de tels gestes sont également à théoriser et apprendre par les stagiaires.

## Le pilotage de la classe: ritualisation et enchaînement des tâches

Si de telles modalités d'action sont possibles toutefois, c'est parce que les enseignantes parviennent efficacement à piloter la classe (Bucheton et Soulé, 2009). Leur maîtrise du pilotage général leur offre la possibilité de se rendre disponibles pour des moments d'attention conjointe (l'art du «kairos» selon Jorro, 2004). Les savoirs professionnels qu'elles mobilisent pour ce faire reposent, entre autres, sur leur capacité à savoir éviter les occasions de dispersion des élèves, susceptibles de survenir au moment de l'entrée dans l'activité ou durant les phases de transition notamment (Turcotte, Desbiens, Spallanzani, Roy, Brunelle, Tourigny, 2008). Elles recourent pour cela à deux stratégies d'action principales. La première consiste à ritualiser un ensemble de règles de fonctionnement du groupe classe. Ces routines de fonctionnement contribuent à installer les conditions nécessaires aux apprentissages (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000).

La seconde consiste à enchaîner les tâches de façon que les élèves ne décrochent pas. Il s'agit pour les enseignantes de maintenir, à tout instant de la séance, l'engagement et l'attention des élèves. Cela suppose de prendre des repères sur le niveau d'engagement et d'agitation des élèves pour intervenir en conséquence mais aussi d'agir par anticipation pour éviter d'éventuels décrochages. Ces savoirs professionnels renvoyant à des gestes que l'on pourrait qualifier de *gestes de gestion des transitions* apparaissent de façon récurrente dans la leçon. S'il faut de l'expérience pour maîtriser ainsi la gestion du groupe classe, il est probable malgré tout que le travail d'élucidation de ces *gestes de gestion des transitions* dans le cadre de la formation puisse en faciliter l'appropriation par les stagiaires.

## CONCLUSION

Il pourrait paraître surprenant que nous proposons d'identifier les savoirs professionnels auxquels initier les formés au regard des gestes spécifiques mobilisés par des enseignantes chevronnées. Si nous avons fait ce choix c'est parce que la formation repose, entre autres selon nous, sur un travail de conceptualisation des actions d'enseignants. Nous rejoignons ainsi les préconisations de Goigoux et Serres (2015) selon lesquelles, «pour que les enseignants débutants ne se contentent pas de mimer les comportements de leurs aînés aguerris, il faut (...) qu'ils comprennent les principes organisateurs qui sous-tendent leurs actions» (p. 122). Cela suppose que les formateurs soient capables de les expliciter. C'est à cette condition que ces derniers seront mieux à même d'accompagner les

formés dans le travail d'analyse et de reconnaissance des manières de faire analogues et efficaces, c'est-à-dire des formes organisées de l'activité d'enseignement appartenant à une même classe de situations (*ibid.*). De ce point de vue, il nous semble que nos résultats peuvent constituer une aide pour les formateurs.

**Elisabeth Magendie**

*Laboratoire cultures, éducation, sociétés (LACES – UR 7437)  
Université de Bordeaux*

## **Bibliographie**

- Amigues R., Zerbato-Poudou T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris: Retz.
- Barbier J.-M., Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- Bisault J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire: modélisation des moments scolaires à visée scientifique*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches. École normale supérieure de Cachan-ENS Cachan.
- Boiron V., Kervyn B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français: bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères*, n° 46, p. 131-148.
- Bucheton D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octares.
- 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 & didactique*, n° 3 (3), p. 29-48.
- Charles F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle: spécificités du curriculum, spécialité des enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.
- Coquidé M. (2007). Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle? L'exemple de la formation à l'activité «faire découvrir la nature et les objets». *Recherche et formation*, n° 55, p. 75-92.
- Gal-Petitfaux N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand 2.
- Garnier P. (2010). *L'activité physique des jeunes enfants: de l'analyse d'une offre de pratiques aux questions d'éducation familiale*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Goigoux R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, n° 1 (3), p. 47-69.
- Goigoux R., Serres G. (2015). Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (Éd.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 115-136.



- Goigoux R., Vergnaud G. (2005). Schèmes professionnels. *La lettre de l'AIRDF*, n° 36, p. 7-10.
- Grangeat M., Munoz G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, n° 95, p. 75-88.
- Jorro A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF
- Jorro A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations*. Symposium La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves: points communs et spécificité disciplinaires. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec.
- Jorro A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. In Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Lefeuvre G., Murillo A. (2017). Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année: analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation & didactique*, n° 11 (3), p. 73-100.
- Mayen P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, n° 13, p. 118-137.
- Mayen P., Ferron O., Humblot J.-P., Bazile J. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*. Rapport de recherche de l'unité propre « Développement professionnel et formation » pour le ministère de l'Agriculture. Département des Sciences de la formation et de la communication, Enesad.
- Mayen P., Métral J.-F., Tourmen C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, n° 64, p. 31-46.
- Numa-Bocage L., Clauzard P., Pastré P. (2012). Activité enseignante et didactique professionnelle: analyse de la co-activité en situation scolaire. In M. Altet, M. Bru, C. Blanchard Laville (Éd.). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan, p. 207-221.
- Pastré P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-35.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Schwartz Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris: PUF.
- Tourmen C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. *Savoirs*, n° 36, p. 9-40.
- Turcotte S., Desbiens J.-F., Spallanzani C., Roy M., Brunelle J.-P., Tourigny J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, n° 13, p. 57-77.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, p. 275-292.
- Vergnaud G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, p. 189-203.
- Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

## DES FORMES ORGANISÉES DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE...

Vinatier I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.