

# Le modèle de ritualisation dynamique des activités en école maternelle comme soutien au développement des enseignants novices

Article d'Hélène Marquié-Dubié (2011). « Le modèle de ritualisation dynamique des activités en école maternelle comme soutien au développement professionnel des enseignants novices » in *Psychologie & Education*, ©AFPEN, 2011-4.

## Résumé

*La communication proposée porte sur les résultats croisés de recherches actions menées dans le cadre de l'élaboration et l'amélioration de dispositifs de formation destinés aux enseignants stagiaires des écoles élémentaires dans le cadre de leur année de stage (2006-2010). Il s'est agi de mettre au jour les gestes professionnels à privilégier afin de permettre aux nouveaux enseignants de dépasser les difficultés rencontrées dans certaines situations de classe. Grâce aux techniques d'auto-confrontation simples et croisées, un dépassement des difficultés a été opéré et a permis un déplacement du plan personnel à la problématisation professionnelle. La notion de ritualisation dynamique des activités a ainsi pu émerger en tant qu'axe de travail permettant l'élaboration d'activités de classe prenant en compte les diverses contraintes et ressources de la situation.*

*Mots-clés : enseignement, enseignants débutants, formation, analyse de l'activité.*

Nous nous proposons de présenter les résultats de travaux réalisés entre 2006 et 2010 alors que nous participions à l'élaboration de dispositifs de formation destinés aux nouveaux professeurs des écoles (qui avaient alors le statut de fonctionnaires stagiaires et suivaient un an de formation en alternance à l'IUFM). Les groupes dont nous avons eu la charge étaient composés d'enseignants stagiaires effectuant leur premier stage dans des écoles maternelles.

Dans le cadre d'une articulation dynamique entre recherche et formation, l'accompagnement des stagiaires, tant sur le terrain qu'au cours de leur formation, nous a permis d'explorer différentes facettes des problématiques auxquelles ces enseignants novices ont à faire face.

Sur un premier axe de travail nous avons exploré les déterminants du choix professionnel en tant que celui-ci semble servir d'étayage aux problématiques identitaires relatives à l'inscription dans la formation, le métier et le collectif enseignant (Marquié-Dubié, 2009b, 2010). Pour ce faire, un groupe de 12 sujets a été suivi sur 3 ans grâce à des entretiens semi-directifs menés à des périodes clés de leur parcours (entrée dans la formation, préparation au concours, passation du concours, annonce de l'échec ou de la réussite, entrée dans la formation professionnelle, redoublement éventuel en première année). En ce qui concerne les modalités d'élaboration du choix professionnel, nous avons pu mettre au jour que celles-ci étaient de trois ordres : les vocations précoces avec

identification positive à un modèle enseignant (VP+), les vocations précoces avec identifications négatives à un modèle enseignant (VP- : le sujet a toujours voulu être enseignant, mais ayant rencontré un enseignant qui décevait ses attentes, il a décidé de « faire mieux que lui ») et enfin les sujets qui souhaitent devenir professeur des écoles après une réorientation : souvent le projet initial était axé sur un enseignement disciplinaire, projet qui a été contrecarré par les problématiques liées au travail avec des adolescents, l'éloignement du domicile familial qu'implique l'obtention d'un poste dans le secondaire... (ces sujets ont été codés « ALT » pour projet alternatif). Nous avons pu montrer que ces modes d'élaboration du projet professionnel sont corrélées avec des modes de socialisation : les VP+ ont une socialisation forte dans le milieu enseignant sur lequel ils peuvent s'appuyer en cas de difficulté, les VP- une socialisation faible, les sujets ALT naviguent selon ce qu'ils perçoivent comme utile vis-à-vis, par exemple, de la réussite au concours. Ainsi, confrontés à une problématique professionnelle identique (nous avons par la suite travaillé avec des stagiaires en IUFM autour de l'élaboration de la posture professionnelle en école maternelle), chacun des groupes développe une stratégie spécifique : ainsi, par exemple, les stagiaires du groupe VP+ ont davantage de facilités à transformer une problématique personnelle (comment se situer entre les activités d'apprentissage et les activités de soin au corps – collation, sieste, passages aux toilettes) en problématique professionnelle parce qu'ils s'appuient plus volontiers sur le groupe professionnel et les échanges de pratiques.

Sur un autre axe, ce sont les problématiques professionnelles (Marquié-Dubié, 2009a, 2005) qui ont été abordées sous l'angle de l'analyse des pratiques. Il s'agissait de mettre au jour les processus d'élaboration et de transmission des gestes professionnels spécifiques aux « petites classes » – donc avec un public de jeunes enfants – pour des professionnels qui n'ont souvent qu'une idée incertaine des spécificités et exigences de ce public. C'est sur ce dernier point que portera spécifiquement notre présentation.

## Cadre théorique

Nos recherches ont pour cadre théorique une approche ergonomique de la situation d'enseignement (Leblanc et al., 2006) : nous considérons que l'activité enseignante est la résultante de forces issues de champs différents (institutions, société, contraintes et ressources de la situation...) et des motivations, interprétations, intentions propres aux sujets. La modification de l'un ou l'autre des éléments de ce système (ou contexte) conduit à un rééquilibrage à partir des autres éléments, modulant l'action, l'inhibant ou lui permettant d'évoluer. L'activité ne peut donc être analysée que comme « située » (Durand, 1996 ; Leplat, 2001 ; Rogalsky, 2008). Elle est ce que développe le sujet : ses actes, mais également les inférences qu'il fait à partir des données de la situation, ses décisions, sa manière de gérer le temps et son état personnel ainsi que ses interactions avec autrui dans la situation. Le sujet et son activité sont liés dans la situation à une interaction dynamique : les actions ont un impact à la fois sur la situation et sur l'état du sujet en même temps qu'elles sont déterminées par eux.

Ainsi, une place centrale est accordée au point de vue des acteurs (Clot, 1999) afin de mettre au jour l'ensemble des composantes de ce qui structure pour eux les situations d'enseignement (tâche, contexte, état du sujet...).

L'objectif, en ce qui nous concerne, était de trouver des modalités pratiques pour étayer le développement professionnel des enseignants (compris comme couplé directement à l'expérience

– Wittorsky, 2008) de leur permettre de s'appuyer sur une analyse réflexive (au sens de Schön, 1994) de leur propre activité ou de celles de pairs afin de se dégager au mieux des contraintes subies et exploiter pleinement les ressources qui sont à leur disposition. Modifier ainsi, ne serait-ce qu'en les rendant visibles, les paramètres de la situation, peut permettre d'expérimenter de nouvelles manières d'agir sur/dans celle-ci. C'est donc l'activité en elle-même qui constitue, pour nous, un des leviers principaux de l'apprentissage et de la modification des pratiques.

## Outils et méthode

Dans ce contexte, nous avons travaillé à partir des méthodologies d'auto-confrontation simples et croisées (Theureau, 2006) : les enseignants sont filmés sur leur lieu de stage, selon un empan temporel correspondant à une séquence d'actions préalablement définies comme significatives. Ces enregistrements vidéo sont ensuite visionnés avec le stagiaire qui a pour consigne d'explicitier au chercheur ce qui fait sens pour lui dans la situation, comment il peut préciser les déterminants de ses actions, quelles sont les appréhensions qu'il doit surmonter, etc. Le rôle du chercheur est d'aider à la formulation, à l'élaboration voire à la problématisation de ce qui est observé.

Les entretiens ainsi enregistrés sont ensuite retranscrits et travaillés grâce au logiciel d'analyse de discours ALCESTE (Reinert, 1991, 2007). Ce logiciel, qui procède par analyse statistique d'un corpus réunissant tous les entretiens retranscrits *verbatim*, permet « *non pas de chercher le sens d'un texte mais de déterminer comment sont organisés les éléments qui le constituent* » (Reinert 1990). Il s'agit d'une méthode que nous utilisons à titre exploratoire afin de repérer quelles grandes lignes de forces distinguent ou spécifient les registres de discours.

Cette exploration des données permet ici de faire apparaître les différents registres de problématiques qui se croisent dans les situations d'enseignement afin de les retravailler ensuite avec les sujets.

Si ceux-ci en sont d'accord, les enregistrements peuvent également être visionnés par un groupe de pairs qui échangent à partir des problématiques relevées par le chercheur et chacun d'entre eux.

## Population et caractéristiques de la situation

De par notre position de formateur, nous avons été confrontés directement aux difficultés rencontrées par les enseignants novices effectuant leur première approche du terrain dans des écoles maternelles. L'âge des élèves (3-6 ans) ainsi que leurs compétences scolaires en construction, posaient aux enseignants stagiaires des difficultés pour lesquelles ils se sentaient peu armés. Les ressources à leur disposition étaient insuffisantes pour leur permettre de dépasser leur sentiment de malaise face à certaines situations (rituels, moments de collation, soins au corps...) qui ne relèvent pas des enseignements didactiques. Il convient de préciser également que certaines activités en École Maternelle ont comme particularité de faire l'objet de peu de prescriptions officielles : les enseignants novices ont, pour les guider, des descriptifs de compétences à faire acquérir mais peu de ressources méthodologiques sur la manière de faire.

Notre première étude a donc porté sur un groupe de 6 volontaires qui ont accepté d'être filmés en situation et de travailler avec nous à partir d'entretiens d'explicitation. Les résultats de cette première étude (Marquié-Dubié, 2010) ont ensuite été exploités dans les dispositifs de formation.

Un second groupe a été formé l'année suivante afin d'élaborer des ressources à partir des nommés « rituels » en École Maternelle.

## Enseignants novices en maternelle : principales difficultés

### Problématiques personnelles et problématiques professionnelles

En tout début de carrière, pour ce qui est des activités proposées aux petits élèves, les problématiques personnelles peuvent resurgir de manière handicapante entretenant une confusion dans l'esprit des enseignants (et des élèves) sur leurs missions et obérant parfois leur capacité à se situer sur un registre professionnel (« *je n'arrive pas à dire « mes élèves », pour moi ce sont encore des bébés, ils ne savent rien faire...* » souligne une jeune enseignante). Il en est ainsi des collations ou des soins au corps qui peuvent se révéler une réelle source de malaise pour de jeunes enseignantes qui ont du mal à se situer entre posture maternelle et posture professionnelle.

La problématique évoquée ci-dessus étant partagée au sein du groupe, nous avons travaillé par auto-confrontation croisée. Des séances étaient enregistrées sous format vidéo dans les classes où s'accomplissaient les stages et visionnées d'abord avec le chercheur-formateur puis projetées, si l'accord du stagiaire était obtenu, à l'ensemble du groupe. Cela nous a permis de travailler par exemple la relation entre la disposition de la classe et les mouvements et déplacements de l'enseignant. Certains stagiaires se retrouvaient très mal à l'aise dans certaines configurations qui les obligeaient à peu bouger, allant ainsi contre leur nature plutôt remuante. Empêtrés, empêchés, ils n'étaient pas très à l'aise pour développer leur activité. En comparant les enregistrements vidéo des différentes configurations et les explications des différents stagiaires à propos de leurs difficultés, chacun a pu élaborer sa propre solution au problème en reprenant de manière réfléchie les éléments qui lui paraissaient les plus pertinents dans la pratique de ses collègues. De fait, il n'a jamais été question d'élaborer un répertoire commun de manières de faire mais d'analyser un ensemble de pratiques, d'en repérer les avantages et les inconvénients et pour les stagiaires, de pouvoir s'y référer afin d'élaborer sa propre solution à la difficulté rencontrée.

Il est également apparu que la confrontation avec d'autres modes de pratiques (chacune des enseignantes trouvait son propre mode de réponse à la difficulté) permet que ces problématiques se déplacent du versant personnel au versant professionnel. Concrètement, elles se reformulent en termes d'apprentissages proposés aux élèves au travers de l'activité, par exemple « comment structurer une collation en tant qu'objet d'apprentissage des règles de vie » ou « comment instituer, dans les moments de soins au corps – passage aux toilettes, sieste – des activités support d'activités langagières ».

Cette bascule qui s'effectue vers le versant professionnel, parce qu'elle s'appuie sur la reconnaissance des difficultés réellement perçues en situation n'avait pu se faire dans d'autres types de dispositifs tels que, par exemple, l'observation d'enseignants experts, la distance étant trop importante entre le ressenti de soi-même en situation et la compréhension de l'activité de l'expert (Marquié-Dubié, 2010).

### Connaissances sur la psychologie de l'enfant, ses compétences et capacités

La spécificité des enfants d'école maternelle est une autre source de difficulté pour les enseignants novices : ils étaient dans notre cas peu formés à la psychologie de l'enfant, n'ayant qu'une représentation parfois bien imparfaite des besoins, des capacités du jeune enfant. Ils avaient ainsi parfois le plus grand mal à ajuster leurs pratiques d'enseignement à ce public très exigeant et à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants.

De manière générale, il semble difficile pour un novice de mener des activités de langage avec le groupe-classe. L'empan d'activité pour un enseignant novice présentant un album est en moyenne de 5 secondes : dans certaines classes les interruptions par les élèves sont quasi permanentes. Les thèmes évoqués peuvent changer d'une seconde à l'autre, par association d'idées chez les enfants, laissant l'enseignant dans l'incapacité de mener le débat puisqu'il ne sait plus – très rapidement- de quoi parlent les enfants. Aussi ce type d'activité est-il évité par les novices pour lesquels l'objectif premier est de « tenir la classe ». Les stratégies de contournement sont multiples (réduire au maximum les situations pouvant se prêter à des échanges langagiers impromptus, réguler la prise de parole non dirigée...) et permettent au sujet de garder intacte son image de lui en tant qu'enseignant (voir séances en ligne : Marquié-Dubié, 2009).

Tous les novices n'ont pas ce type de difficulté : ceux qui ont déjà eu des expériences dans l'animation par exemple, savent mieux se situer par rapport aux enfants. Mais là encore leur « expertise » est opaque à leurs propres yeux : ils ne savent pas forcément la transposer sur des situations didactiques. Qui plus est, dans cette situation, les enseignants novices s'appuient sur ce qu'ils maîtrisent le mieux et peuvent avoir tendance à faire davantage office d'animateur que d'enseignant.

## Les rituels comme supports des apprentissages en école maternelle

### Les rituels à l'école maternelle

En s'appuyant sur ces premiers résultats, un travail sur la notion polysémique de rituel et de ritualisation a été initié avec un nouveau groupe d'enseignants stagiaires.

Les « rituels » sont en effet un temps fort des activités proposées en Maternelle : ce type d'activité, pratiquée en début de matinée, après l'accueil, mobilise enseignant et élèves pendant en moyenne 30 à 40 minutes tous les matins. Ce qui en fait un des temps d'apprentissage les plus importants de la journée (puisque l'on doit exclure des temps d'apprentissage les temps de passages aux toilettes, collations, récréation). Paradoxalement, les instructions officielles sont quasiment muettes à ce sujet, les rituels ne sont pas directement évoqués en tant qu'activités à part entières (telles qu'elles sont habituellement pratiquées, à savoir : appel, travail sur la date et météorologie du jour), seule la ritualisation apparaît sous l'angle de la sécurisation des enfants pour une part (fonction de repérage), et sous l'angle de l'apprentissage du « vivre ensemble » par ailleurs (répétitivité des rituels de salutations). Une grande marge de liberté est donc laissée aux enseignants sur ce point, produisant des effets très variés dans la réalité et source de perplexité voire d'inquiétude pour les débutants.

Et ce d'autant plus que les « rituels » sont un marqueur de la professionnalité des enseignants des écoles maternelles par référence au « genre » professionnel (Clot, 1999).

Nous avons donc un temps d'apprentissage important aux objectifs peu définis, mais largement pratiqué... et peu exploités dans les formations d'enseignants car ne relevant pas des apprentissages didactiques stricto sensu – il s'agit plutôt de « proto-apprentissages » - : règles de vie, instauration de la relation enseignant-enseigné, instauration de l'école comme institution de référence, etc., toutes fonctions que l'on peut assigner aux rituels en référence aux différentes théories ethnologiques (Goffman, 1967), sociologiques (Bourdieu, 1982) ou psychologiques.

Notre objectif, en travaillant sur ce thème, était de permettre aux enseignants novices de replacer les activités ritualisées dans un contexte théorique d'accompagnement des élèves vers l'autonomie et l'entrée dans les apprentissages.

### La notion de ritualisation

Nous avons proposé au groupe d'enseignants de les aider à élaborer des outils permettant de construire des activités étayant le développement de l'enfant et ses compétences d'apprentissage.

Le travail du groupe s'est appuyé sur l'expérience qu'avaient les enseignants novices de la situation d'enseignement et cherchait une adéquation des propositions (en termes d'apports théoriques et pratiques) aux difficultés perçues de la réalité (et non à une réalité fictive ou idéale). La confrontation des pratiques a été le noyau du travail en question.

L'étayage du développement des compétences des enfants a été placé comme objectif général.

Nous avons donc deux axes sur lesquels nous avons travaillé en parallèle : la compréhension et l'élucidation des difficultés rencontrées dans la situation d'enseignement et la compréhension du développement des compétences des enfants.

Au terme de « rituels » a été substitué la notion d'activités ritualisées ce qui a permis de considérer ces activités non plus comme des activités en marge des apprentissages mais comme des activités à fort potentiel d'apprentissage, s'inscrivant dans un processus dynamique de construction de l'enfant-élève et permettant un développement professionnel de l'enseignant en procédant par étapes successives.

À titre d'illustration nous pouvons donner l'exemple d'activités développées dans le cadre de l'accueil des enfants en petite section de maternelle en début d'année, lorsque la problématique de la découverte d'un nouveau milieu peut se poser de façon aiguë. Toute une séquence d'activité a été développée autour de l'idée d'une jeune enseignante qui, de manière à gérer la question des « doudous » avait amené aux petits élèves une grosse peluche qu'elle avait introduite comme le « doudou de la maîtresse ». Ce « doudou »-là avait donc pour fonction de garder les « doudous » des enfants dans un premier temps. Dans un second temps, lorsque tous les enfants avaient accepté de laisser leur doudou en garde et de faire « des choses intéressantes » avec la maîtresse, le doudou de la maîtresse pouvait décider de rester à la maison... incitant ainsi les enfants à ne pas amener les leurs. Puis le doudou devient en quelque sorte la marotte de la classe et introduit de nouvelles aventures sous forme d'histoires, appuyées parfois sur des albums de jeunesse...

Chaque passage d'étape ne se fait que lorsque l'étape 1 est suffisamment stabilisée et a permis d'atteindre les objectifs que s'était assigné l'enseignant. L'idée de départ a été progressivement



enrichie par les participants au groupe d'accompagnement professionnel, chacun apportant sa sensibilité personnelle et sa créativité. Pour certains enseignants, cette idée d'un « doudou de la maîtresse » ouvre des perspectives créatives tandis que pour d'autres, elle semble un peu ridicule (dans ce cas d'autres variantes sont trouvées pour signifier le changement de statut de l'enfant à l'élève). Il est important que chacun puisse s'emparer du dispositif et le modeler selon sa sensibilité.

### Apports théoriques et étayage du développement professionnel

Au plan théorique et dans un premier temps nous nous appuyons sur la notion d'aire intermédiaire d'expérience de Winnicott (1975). C'est-à-dire un espace (interne dans un premier temps) qui permet à l'enfant de se sécuriser suffisamment pour prendre ensuite le risque de l'apprentissage de nouveaux modes de fonctionnement. En déplaçant cette notion dans le champ scolaire, on peut considérer qu'une activité ritualisée peut jouer ce rôle : construire à partir d'éléments déjà connus ou déjà là (à identifier de manière fine chez les enfants scolarisés pour la première fois), une activité qui permette à la fois sécurisation et prise de risque.

Par exemple, si l'on part du temps d'accueil dans la classe, espace où se mêlent éléments familiers (les parents) et éléments inconnus (les objets de la classe), il s'agit d'instaurer pas à pas un accueil qui devienne petit à petit un temps d'intégration dans l'univers scolaire et marque l'entrée dans les apprentissages. Il s'agira donc de modifier les modalités de ce temps d'accueil jusqu'à en modifier la structure même : faire sortir peu à peu les parents de la classe et s'appuyer sur l'activité construite par les élèves pour les intégrer directement dans le monde scolaire (les salutations adressées aux parents et à l'enfant, par exemple).

Sous cet angle, une des compétences qui a été travaillée en formation a été l'observation et le repérage des indices qui permettent d'anticiper une modification pertinente de la situation.

Chaque activité a ainsi été réfléchie à partir de la situation réelle de départ (parfois contrainte par l'institution, l'organisation spatio-temporelle, les représentations des enseignants...) et en regard de la mise en place d'une situation aux objectifs d'un degré supérieur quant aux objectifs en terme d'apprentissage. Il n'y avait donc pas une situation « idéale » à mettre en place, mais une situation à élaborer étape par étape, en introduisant des variantes dans les consignes, en enrichissant les objets proposés (dans les situations fondées sur le jeu, par exemple).

Nous nous sommes également appuyés sur l'idée, inspirée de la notion de castration symboligène chez Dolto (1994), que l'enfant ne renonce à ce qu'il a acquis que parce qu'on lui propose quelque chose de supérieur, de plus intéressant. Ce qui suppose que les nouveaux « objets » soient présentés en tant qu'objets intéressants bien avant que d'être réellement travaillés : l'écriture, objet maîtrisé et utilisé par l'enseignant, peut être présentée comme un objectif intéressant pour les élèves bien avant qu'ils ne maîtrisent le maniement d'un « outil scripteur ».

### Co-construction du développement professionnel et du développement des compétences des élèves

Les activités ont donc été élaborées en tenant compte d'étapes successives de teneurs différentes :

- les unes, dites de sécurisation où les objets sont connus, les instruments maîtrisés, les tâches faciles à résoudre – et qui sont autant de moments de sécurisation pour les élèves;
- les autres, dites d'enrichissement, où sont introduits des objets et/ou instruments nouveaux dans l'apprentissage desquels les élèves vont être accompagnés.

Au cours des entretiens d'explicitation nous avons constaté que les étapes de sécurisation sont autant de zones de sécurité pour les enseignants et permettent par là même de soutenir le développement professionnel. En effet, l'enseignant a besoin pour modifier son activité de moments où son activité correspond bien à l'image qu'il se fait de lui-même en tant qu'enseignant, si ce n'est de gratifications. Or, bien sûr, plus l'activité est adaptée, plus ses chances de mobiliser les élèves sont grandes et donc plus l'enseignant peut y voir la marque de sa professionnalité. Et sur ce sentiment de professionnalité, il peut s'appuyer pour envisager une modification de la situation.

Il y a donc bien co-construction de la situation par l'enseignant et les élèves. L'enseignant peut d'autant mieux tirer profit de son expérience qu'il sait l'analyser, du point de vue de sa propre pratique mais également du point de vue de l'activité des élèves. Ce qui nécessite en préalable un travail en profondeur sur l'observation et l'évaluation de compétences chez les jeunes enfants.

## Conclusion

L'activité enseignante se déploie selon des modalités individuelles, parfois de façon chaotique et insatisfaisante pour l'individu. Nous pensons – et c'est ce que nous tentons de démontrer – que la professionnalité ne peut se construire qu'en tenant compte de la situation réelle, perçue, aménagée, construite et subie parfois en partie par l'enseignant. La référence aux modèles pédagogiques idéaux (théoriques ou observés auprès des maîtres formateurs) ne permet que peu le changement dans la pratique réelle si elle vient se plaquer comme une injonction au changement. Par contre, le partage des pratiques avec les pairs permet la mise en mouvement de la réflexivité vers une modification de l'activité dans des conditions satisfaisantes pour le sujet. Les apports théoriques prennent alors pleinement leur place d'étayage au développement.

Malgré la réforme qui affecte le système de formation des enseignants, nous espérons pouvoir mesurer l'impact de la mise en œuvre de ce modèle sur les pratiques des enseignants à moyen terme. Il nous faudra également tenter de mesurer de quelle façon cette réforme institutionnelle modifie les situations d'enseignement par l'introduction de contraintes nouvelles et d'accès aux ressources différents.