



HAL
open science

Élaborer les postures enseignantes pour accompagner les élèves de maternelle vers l'autonomie

Hélène Borkowski-Nwodo

► **To cite this version:**

Hélène Borkowski-Nwodo. Élaborer les postures enseignantes pour accompagner les élèves de maternelle vers l'autonomie. Education. 2013. dumas-00953497

HAL Id: dumas-00953497

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00953497>

Submitted on 28 Feb 2014

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives | 4.0 International License

UNIVERSITE MONTPELLIER II
INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES
ACADEMIE DE MONTPELLIER

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

**Elaborer les postures enseignantes pour
accompagner les élèves de maternelle vers
l'autonomie**

Hélène BORKOWSKI NWODO

Directeur de mémoire : **Hélène MARQUIE-DUBIE**

Assesseur : **Alain DECRON**

Soutenu en juin 2013

Année universitaire 2012-2013

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement ma Directrice de mémoire Hélène MARQUIE-DUBIE pour son aide précieuse, les connaissances qu'elle m'a apportées, et pour la disponibilité dont elle a fait preuve pour me permettre de mener à bien ce travail de recherche.

J'adresse également mes remerciements aux différents enseignants que j'ai rencontrés aux cours de ma formation.

Enfin, je tiens à remercier mes parents, mon frère, mon époux, tous mes proches et amis, qui m'ont aidée et soutenue tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Résumé

Le travail de recherche que nous avons mené au cours de cette deuxième année de Master des Métiers de l'Éducation et de la Formation (MEF), nous a permis de mettre en exergue l'intérêt de penser la posture enseignante, notamment dans les classes de maternelle, comme l'un des éléments qui permet aux élèves d'accéder à l'autonomie.

Notre recherche s'est appuyée d'une part, sur les référentiels théoriques des sciences de l'éducation et de la psychologie, et d'autre part sur l'analyse de pratiques enseignantes.

La posture de l'enseignant qui s'élabore grâce à des gestes professionnels adaptés, de nature verbale et non verbale, mais aussi le choix de l'objet de l'apprentissage, permet au professionnel de mettre en place un cadre sécurisant et facilitant, accompagnant ainsi l'élève sur le champ des expériences. Les interactions entre pairs prennent toute leur importance puisque c'est dans ces échanges que s'élabore le processus de socialisation permettant ainsi à l'élève d'entrer dans le processus d'autonomisation.

Mots-clés : postures enseignantes – élève – apprentissage – autonomie – interactions – cadre.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE	9
1- Qu'est- ce que l'autonomie ?	9
1-1 Autonomie primitive du côté du « bon objet » intériorisé :.....	10
1-2 Le jeu : lieu des expériences.....	12
<i>1-2-1 Le concept de "transitionnalité".....</i>	<i>12</i>
<i>1-2-2 Le jeu comme support de la rencontre.....</i>	<i>13</i>
1-3 La place du corps et la construction du schéma corporel.....	15
1-4 L'autonomie au regard des instructions officielles.....	17
2- La posture de l'enseignant	18
2-1 Les représentations de l'enseignant	20
2-2 Le multi-agenda : un modèle pour penser l'agir enseignant	24
2-3 Les éléments d'une posture non-verbale	26
<i>2-3-1 L'utilisation de l'espace.....</i>	<i>26</i>
<i>2-3-2 Les tenues posturales de l'enseignant.....</i>	<i>28</i>
<i>2-3-3 La gestualité.....</i>	<i>29</i>
<i>2-3-4 Le regard.....</i>	<i>31</i>
2-4 Les éléments verbaux de la posture	31
PARTIE 2 : ANALYSE DU CORPUS.....	34
1- Méthodologie	34

2-	Les difficultés de Kristin à habiter une posture.....	35
2-1	Présentation du support analysé	35
2-2	La posture non verbale.....	35
	2-2-1 <i>Le corps de l'enseignant et sa place dans l'espace.....</i>	<i>35</i>
	2-2-2 <i>Une gestualité de contact: entre contenant et surinvestissement.....</i>	<i>36</i>
2-3	La posture verbale	37
	2-3-1 <i>Etayage verbal: le cas de Yann.....</i>	<i>37</i>
	2-3-2 <i>Un manque de tissage.....</i>	<i>38</i>
	2-3-3 <i>Une répétition vide de sens.....</i>	<i>38</i>
2-4	Conclusion	39
3-	Luc : garant du cadre	40
3-1	Présentation du support analysé	40
3-2	Différentes formes d'étayage	40
	3-2-1 <i>Un étayage par le corps.....</i>	<i>40</i>
	3-2-2 <i>... et par les mots.....</i>	<i>41</i>
3-3	Délimiter le temps et l'espace	41
3-4	L'importance donnée au vécu personnel.....	42
3-5	La météo : l'apprentissage par les sens.....	42
3-6	Le collectif au service de l'élève.....	43
3-7	Conclusion	43
4-	Pascale : laisser la place à l'élève.....	44
4-1	Présentation du support analysé	44
4-2	Une atmosphère de classe sécurisante et facilitante	44
4-3	Faciliter l'expérience individuelle et collective	44
4-4	Se mettre en retrait par une posture verbale	45

4-5 Le corps : écho à la posture verbale.....46
4-6 Conclusion46

CONCLUSION..... 47

BIBLIOGRAPHIE.....49

INTRODUCTION

L'année de Master 2 est au carrefour de la théorie et de la pratique et en ce sens, représentative de notre cursus universitaire, mais elle est aussi et surtout une progression vers la professionnalisation.

Au cours de nos différents stages en classe de maternelle et des échanges avec certains professeurs des écoles, nous avons pu constater la difficulté dans laquelle se trouvaient les enseignants à permettre aux élèves d'accéder à l'autonomie. Ces éléments nous ont conduits à nous demander comment le professeur des écoles peut-il favoriser l'accès à l'autonomie aux élèves de classe de maternelle ? Quelles postures de l'enseignant peuvent accompagner l'élève dans ce processus ?

Pour mettre en lien ces différentes notions, nous avons choisi d'émettre l'hypothèse selon laquelle, le choix des postures verbales, non-verbales, ainsi que le choix de l'objet des apprentissages, faits par le professeur des écoles, sont déterminants quant à l'accession à l'autonomie, des élèves de classe de maternelles.

Pour tenter de répondre à ces questions et vérifier notre hypothèse, nous nous interrogerons dans une première partie sur la notion d'autonomie et celle des postures enseignantes, au travers d'ouvrages et d'articles spécialisés, afin de définir ces concepts et d'appréhender les différents facteurs liés à ceux-ci. Ce cadre théorique se réfère au domaine de la psychologie et de la psychanalyse avec notamment le concept d'objets internes (Klein, M. 1948), du moi-peau (Anzieu, D. 1995), mais aussi la relation mère-enfant (Winnicott, W. D. 2002), ou encore l'élaboration du schéma corporel (Wallon, H. 1987) et l'importance de l'analyse des pratiques enseignantes (Marquié-Dubié, H. 2012) ; au domaine des sciences de l'éducation avec, par exemple, les représentations qu'ont les enseignants, des élèves (Payet, J-P et al. 2011), le modèle du pluri-agenda (Boucheton, D. et Soulé, Y. 2009), les postures non-verbales (Moulin, J-F. 2004 ; Andrieu, B. 2004) et enfin le récit éducatif (Decron, A. 2010).

Dans une seconde partie, nous confronterons notre hypothèse et notre cadre théorique à la pratique enseignante, où nous analyserons un corpus composé de trois extraits vidéo illustrant les phases des rituels en classe de maternelle.

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE

1- Qu'est- ce que l'autonomie ?

Le terme « autonomie » vient du grec *autos* signifiant soi-même et *nomos* voulant dire la loi. Le dictionnaire Le petit Larousse¹ définit l'autonomie comme étant :

« L'indépendance, la possibilité de décider, pour un organisme, pour un individu, par rapport à un pouvoir central à une hiérarchie, une autorité. » (1992, p. 107).

Ceci indique que l'individu est libre de déterminer sa manière d'être en fonction des lois qu'il choisira de suivre.

Dans le dictionnaire de psychologie², J.-J Ducret et J. Selosse précisent que l'autonomie est le fait d'intérioriser, c'est-à-dire faire sien, un ensemble de règles et de valeurs. En effet, dans ce même ouvrage, on y lit que selon J. Piaget :

« [...] les règles de conduite et d'évaluation morales sont imposées par autrui ou lui sont empruntées sans évaluation morale raisonnée [...] » (2003, p. 75).

On comprend alors que l'enfant passe d'une morale dite « hétéronome », dictée ou imposée par autrui, à une morale autonome et qu' il fera ainsi, par la suite, appel à une évaluation morale raisonnée.

Toutefois, ces définitions ne nous paraissent pas suffisantes. En effet, à cela, il faut préciser que l'autonomie est plurielle. Au regard de nos lectures, nous avons constaté que la notion d'autonomie se décline tout au long du développement du sujet, prenant ainsi des aspects différents mais néanmoins liés. D'après les auteurs, cités dans la suite de notre travail, nous notons que la notion d'autonomie serait présente chez le sujet, dans les toutes premières relations qu'il aurait avec son environnement.

¹ Maubourguet, P. (dir) (1992). *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.

² Doron, R. et Parot, F. (dir) (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

1-1 Autonomie primitive du côté du « bon objet » intériorisé :

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux premières relations du nourrisson et aux processus qu'elles engendrent sur le psychisme naissant de ce dernier. De nombreux auteurs s'accordent à dire, comme nous le verrons par la suite, que les expériences vécues par le nouveau né l'amèneraient au développement de son appareil psychique. Dans un premier temps, serait élaborée une capacité à ressentir des états corporels et émotionnels, et dans un second temps, il permettrait au sujet d'analyser ses pensées et d'y donner du sens.

Selon M. Klein, dont les travaux ont été repris dans l'ouvrage *L'observation attentive des bébés : une expérience d'une richesse inestimable*³, dès la naissance, il existerait une relation d'objet chez le nourrisson. Le monde du sujet serait constitué d'*objets internes*. Ces objets se développent à partir de deux mécanismes, l'introjection et la projection. L'introjection consiste, pour le sujet, à faire entrer la plus grande partie de l'objet dans son monde intérieur. M. Pujol, dans le dictionnaire de psychologie⁴, ajoute : « [...] et à faire siennes les qualités réelles ou supposées de l'objet » (2003, p. 398). Ainsi, cet *objet partiel*, est considéré par l'enfant comme étant un bon objet et faisant partie de lui. Le mécanisme de projection, quant à lui, consiste à projeter, c'est-à-dire à envoyer à l'extérieur de soi, le mauvais objet. Dans le même ouvrage que celui cité précédemment, A. Braconnier précise :

« [...] le sujet expulse de soi et localise dans l'autre personne ou chose, des qualités, des sentiments des désirs qu'il méconnaît ou refuse en lui [...] » (2003, p.571).

Ces mécanismes sont primordiaux pour M. Klein, car ils sont les acteurs de la rencontre entre le monde du dedans et celui du dehors de l'enfant, c'est-à-dire entre les besoins de ce dernier et les soins apportés par la mère. Dès la naissance la mère (mais aussi l'entourage) transforme les cris du nourrisson en appel, c'est-à-dire qu'elle transforme le besoin en demande. De plus, précisons, qu'il s'agit de l'adéquation entre la demande faite par le nourrisson et la réponse donnée par l'objet du monde extérieur (mère) dont va dépendre la qualité de l'expérience.

Dans son ouvrage *La capacité d'être seul*⁵, D. W. Winnicott s'appuie sur les travaux de M. Klein pour montrer en quoi ces premières relations avec la mère sont importantes quant aux futures

³ Miller, L. Rustin, M. Rustin, M. et Shuttleworth, J. (1997). *L'observation attentive des bébés : une expérience d'une richesse inestimable*. Larmor-Plage, France : éditions du Hublot. (Ouvrage original publié en 1989 sous le titre *Closely Observed Infants*. London, Royaume-Uni : The Old Piano Factory).

⁴ Doron, R. et Parot, F. (dir) (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

⁵ Winnicott, D W. (2012). *La capacité d'être seul*. Paris, France : Payot.

expériences avec le monde extérieur. En effet, D. W. Winnicott écrit que le bon objet intériorisé, mais aussi sous entendu les expériences qui ont conduit à cet objet interne, permettent à l'individu « [...] d'être heureux, même en l'absence d'objets et de stimulations externes » (2012, p. 53). De plus, il ajoute que c'est la répétition de ces expériences satisfaisantes qui conduisent le sujet à avoir confiance en l'environnement qui lui apparaît alors comme favorable. Il précise :

« La maturité et la capacité d'être seul impliquent que l'individu a eu la chance, grâce à des soins maternels « suffisamment bons » (*good enough*), d'édifier sa confiance en un environnement favorable » (2012, p.53-54).

Lors des premiers apprentissages, l'enfant va pouvoir vérifier la présence de sa mère. En effet, l'objet interne va être consolidé par l'objet externe (mère présente). Ce va-et-vient entre présence et absence, c'est-à-dire les interactions entre expérience et la vie fantasmatique (vie psychique) va amener l'enfant à la construction d'une frontière entre le dedans et le dehors.

Les termes de *soins maternels « suffisamment bons »*, employés par Winnicott, sont à rapprocher de la notion de *mère suffisamment bonne* qu'il a développée dans ses travaux. Pour cet auteur, la fonction de la mère est d'être présente et capable d'accueillir les angoisses et les pulsions de son enfant, sans pour autant venir anticiper sur les besoins de ce dernier. En effet, d'après J. Shuttworth⁶, les séparations mère-enfant ainsi que les défaillances du milieu qui se trouvent être inévitables mais supportables vont progressivement amener l'enfant à une prise de conscience d'un état de différenciation entre lui-même et l'autre.

« Des absences supportables aident à promouvoir une prise de conscience de cet état d'existence distincte. Quand le nourrisson est en mesure de faire face aux sentiments que cette prise de conscience suscite en lui, il pourra développer un sentiment de dépendance par rapport à ses ressources intérieures et à l'utilisation pour penser » (1997, p. 69-70).

La mère se trouve donc être le garant de cet environnement protecteur. Comme nous le dit D. W. Winnicott⁷, la sécurité qu'offre la mère à son enfant, va permettre à ce dernier d'accéder à la *capacité d'être seul* tout en étant en présence de quelqu'un. La répétition de ces expériences, être seul en présence de quelqu'un, va conduire l'enfant à se construire un monde intérieur. Ces

⁶ Miller, L. Rustin, M. Rustin, M. et Shuttleworth, J. (1997). *L'observation attentive des bébés : une expérience d'une richesse inestimable*. Larmor-Plage, France : éditions du Hublot. (Ouvrage original publié en 1989 sous le titre *Closely Observed Infants*. London, Royaume-Uni : The Old Piano Factory).

⁷ Winnicott, D. W. (2012). *La capacité d'être seul*. Paris, France : Payot.

expériences vont donc lui servir de point d'appui et c'est par ce biais, que la présence réelle de la mère ne sera plus nécessaire. Selon l'auteur, cet environnement devient le ciment de l'identité.

« *Graduellement, l'environnement qui sert de support au moi est introjecté et sert à l'édification de la personnalité de l'individu* » (2012, p.65).

Ainsi, comme nous l'avons vu, la dépendance aux objets ou figures extérieurs permet la construction d'objets internes. Progressivement, l'enfant va se détacher de cette dépendance pour la déplacer sur les objets intériorisés. Ce déplacement va permettre à l'enfant de distinguer la frontière qui existe entre le dedans et le dehors. Au-delà de cette frontière c'est le sentiment que son psychisme lui est propre et qu'il est distinct de l'extérieur. Dès lors que ce processus est élaboré, l'enfant a le matériel nécessaire pour extérioriser ses affects. C'est au travers du jeu qu'il va continuer à explorer et comprendre ce monde intérieur.

1-2 Le jeu : lieu des expériences

Le jeu est le lieu où l'enfant va pouvoir explorer son monde intérieur en le confrontant au monde extérieur. C'est dans le jeu qu'il va, à l'aide de *scénarii*, mettre en scène ses angoisses et son agressivité, oscillant entre rêve et réalité. D. W. Winnicott⁸ écrit :

« [...] *le jeu est pour l'enfant le moyen principal de résoudre les problèmes affectifs qui sont du ressort de son développement* » (2001, p.38).

1-2-1 Le concept de « transitionnalité »

Dans son ouvrage *Jeu et Réalité*⁹, D. W. Winnicott introduit le concept de la « transitionnalité ». Selon lui, cette dimension est importante, car elle permet le passage de la réalité psychique à la réalité des faits. A sa naissance, le *sein* de la mère est vécu par l'enfant comme faisant partie de lui-même. En effet, la mère participe à cette illusion puisqu'elle répond, comme nous l'avons vu précédemment, à une demande du nourrisson. L'auteur précise que le terme de *sein* est à entendre,

⁸ Winnicott, D. W. (2001). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris, France : Editions Payot & Rivages. (Ouvrage original publié en 1957 sous le titre *The Child and the Outside World*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

⁹ Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Editions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

non pas comme seule composante physique mais, dans tout ce qui se rapporte aux soins de maternage. Il ajoute :

« *Par conséquent, dès la naissance, l'être humain est confronté au problème de la relation entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu* » (2002, p. 44).

L'enfant perçoit donc cet objet extérieur comme étant créé par lui-même. Ainsi, cette relation mère/enfant se joue sur le registre de l'illusion. Au fur et à mesure de son existence, et parce que sa mère sera *suffisamment bonne* comme le précise D. W. Winnicott, alors « *les objets et les phénomènes transitionnels* » permettront de délimiter ce que l'auteur appelle un *espace potentiel* ou *aire intermédiaire*. L'auteur précise :

« *L'objet transitionnel et les phénomènes transitionnels apportent dès le départ à tout être humain quelque chose qui sera toujours important pour lui, à savoir une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée* » (2002, p. 45).

Notons, que l'auteur situe cette aire intermédiaire d'expérience comme étant l'espace qui se trouve « *entre le pouce et l'ours en peluche* » (2002, p. 29). De plus, il faut souligner que c'est cet *espace potentiel* qui va permettre à l'enfant de faire la différence entre lui et sa mère et donc, faire la différence entre lui et le monde extérieur. Il va être aussi pour l'enfant un espace de créativité et d'expériences. Enfin, D. W. Winnicott écrit que cette dimension de la transitionnalité est présente tout au long de la vie de l'individu. En effet, cela ouvre à la dimension culturelle et se construit par la suite sur des pratiques culturelles, artistiques, religieuses et de manière plus personnelle dans les rêves. Néanmoins l'auteur précise que ces pratiques conduisent au désinvestissement de l'objet transitionnel :

« *En général, l'objet transitionnel est progressivement désinvesti, surtout au moment où se développent les intérêts culturels de l'enfant* » (2002, p.49).

1-2-2 Le jeu comme support de la rencontre

Le jeu, d'après D. W. Winnicott se caractérise par « *une place et un temps propre* »¹⁰(2002, p. 89). Il se situerait dans cet *espace potentiel* que nous avons défini précédemment, ni tout à fait en dehors de l'enfant, ni tout à fait en dedans, il serait donc dans un entre-deux. La mère suffisamment bonne doit créer un environnement facilitant qui permettra une expression créatrice chez son enfant. La

¹⁰ Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Editions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

créativité est ici à prendre au sens Winnicottien, c'est-à-dire « *qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure* »¹¹ (2002, p. 132). Cette place du jeu, se retrouve donc à la rencontre de l'espace potentiel propre de chaque individu.

Ce temps où le petit enfant ne fait pas encore la distinction entre sa réalité psychique et la réalité extérieure est important, car il constitue l'une des bases de ses expériences futures. D. W. Winnicott écrit ceci :

« *Progressivement, le processus de séparation du non-moi et du moi s'accomplit, selon un rythme variant à la fois en fonction de l'enfant et en fonction de l'environnement* » (2002, p. 203-204).

Au cours de ses expériences de jeu, le petit enfant va expérimenter et créer de nouveaux contenants pour les émotions qui le submergent. Pour J. Shuttleworth¹², la mère ne sera plus le seul réceptacle des charges pulsionnelles de son enfant, mais ce sont les figures de cet environnement qui le deviendront. Néanmoins, toujours selon l'auteur, cela ne sera possible que si la mère aura su créer un environnement facilitant. J. Shuttleworth le formule ainsi :

« *Un tel élargissement de ses horizons n'est possible et satisfaisant que si sa relation intérieure avec sa mère [...] est dans l'ensemble une relation d'amour suffisamment riche pour supporter sa re-création comme étant porteur du sens dont il investit ses rencontres avec le monde extérieur* » (1997, p. 71).

A propos de l'environnement, D. W. Winnicott aborde, dans *Jeu et réalité*¹³, trois points qui favoriseraient la création d'un environnement facilitant. Tout d'abord, il énonce le *Holding*. Ce terme renseigne sur la manière dont est porté l'enfant, cela renvoie au maintien. Puis, le *Handling*, qui informe sur la manière dont est traité l'enfant. Nous pourrions dire que la dimension du maniement, vient compléter et dynamiser le portage (*Holding*). Enfin, l'auteur utilise le terme de « *Object-presenting* ». Il faut entendre par là, la manière dont est présenté l'objet. En effet, rendre l'objet présent signifie de permettre à l'autre de mobiliser sa dimension du « jeu », c'est-à-dire éveiller l'intérêt d'entrer dans la rencontre.

¹¹ Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Editions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

¹² Miller, L. Rustin, M. Rustin, M. et Shuttleworth, J. (1997). *L'observation attentive des bébés : une expérience d'une richesse inestimable*. Larmor-Plage, France : éditions du Hublot. (Ouvrage original publié en 1989 sous le titre *Closely Observed Infants*. London, Royaume-Uni : The Old Piano Factory).

¹³ Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Editions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

Il nous semble intéressant de mettre en lien ces trois facteurs avec les travaux de D. Anzieu. Dans son ouvrage *Le Moi-peau*¹⁴, l'auteur reprend le travail de D. W. Winnicott ainsi :

« [...] l'intégration du Moi dans le temps et l'espace dépend de la façon pour la mère de « tenir » (*holding*) le nourrisson, que la personnalisation du Moi dépend de la façon de le « soigner » (*handling*) et que l'instauration par le moi de la relation d'objet dépend de la présentation par la mère des objets (*sein, biberon, lait...*) grâce auxquels le nourrisson va pouvoir trouver la satisfaction de ses besoins » (1995, p. 52).

Par ces mots, l'auteur établit le lien qui existerait entre la dimension corporelle et l'élaboration d'une prise de conscience que le sujet a de sa propre existence. Ainsi, la notion de *Moi-peau* se définirait comme la fonction qu'a le corps de devenir le contenant du psychisme. D. Anzieu précise :

« [...] je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps » (1995, p. 61).

Cette nouvelle notion nous amène à appréhender la question de la place du corps et du concept du schéma corporel.

1-3 La place du corps et la construction du schéma corporel

De nombreux spécialistes tels que des neurologues, psychiatres, psychologues, psychomotriciens, pédagogues ou encore des psychopédagogues se sont intéressés au concept de schéma corporel. Nous proposons ici une définition du schéma corporel en mettant en lien ou en opposition les travaux de certains auteurs.

T. Ribot cité par P. Arnaud et G. Boyer¹⁵, considère le schéma corporel comme existant a priori chez chaque individu.

¹⁴ Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris, France : DUNOD.

¹⁵ Arnaud, P. et Broyer, G. (1985). *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Paris, France : Privat.

« Ce qui est du moins indiscutable, c'est que la conscience organique (c'est-à-dire celle que l'animal a de son corps et rien que de son corps) a, [...] une prépondérance énorme [...], que partout et toujours cette conscience de l'organisme est la base sur laquelle l'individualité repose. Par elle tout est, sans elle rien n'est. Le contraire ne se comprend pas : car ce n'est pas par l'organisme que viennent les impressions extérieures, matière première de toute vie mentale, et, ce qui importe plus, n'est-ce pas en lui que des instincts, sentiments, aptitudes propres à chaque espèce, à chaque individu, sont inscrits et fixés par l'hérédité, on ne sait comment, mais, les faits le prouvent, avec une solidité inébranlable » (1985, p.113).

De plus pour lui, chaque partie du corps correspondrait à une conscience propre, une personnalité.

Contrairement à la conception qu'a T. Ribot, le schéma corporel ne dépendrait pas seulement d'un substrat biologique, mais se construirait à partir des expériences propres de l'individu, dans son environnement. J. Le Boulch¹⁶ cite H. Wallon qui précise :

« Ce n'est pas une donnée initiale ni une entité biologique ou physique. C'est le résultat et la condition de justes rapports entre l'individu et son milieu » (1968, p.67).

Le schéma corporel s'élaborerait donc par les rapports que l'individu entretient avec son environnement, avec l'espace. Pour illustrer ces propos voici la définition que donne J. Le Boulch¹⁷ du schéma corporel :

« Le schéma corporel ou image du corps peut être considéré comme une intuition d'ensemble ou une connaissance immédiate que nous avons de notre corps à l'état statique ou en mouvement dans ses rapports avec l'espace et les objets qui nous environnent. Cette notion est au centre du sentiment de disponibilité que nous avons de notre corps et au centre de la relation vécue univers-sujet » (1968, p.67).

Au-delà de ce rapport qu'entretient notre corps au monde, J. Le Boulch et H. Wallon, chacun dans leur ouvrage, s'accordent à souligner l'importance de la notion de « prise de conscience » de son corps. Il s'agit donc de prendre conscience de son corps en mouvement mais aussi à l'état statique, c'est-à-dire de la place qu'il occupe dans l'espace. Cette notion sous-entend la prise de conscience de son corps dans son rapport à l'espace, aux objets, à soi-même et à l'autre.

¹⁶ Le Boulch, J. (1968). *L'éducation par le mouvement*. Paris, France : Les Editions Sociales Françaises.

¹⁷ Le Boulch, J. op. cit. p. 67.

De plus, H. Wallon¹⁸ développe deux notions entrant dans l'élaboration du schéma corporel. La première est l' « *espace postural* ». Cet espace est le lieu où interviennent des états d'équilibres ainsi que d'autres de l'ordre de l'affectif. La seconde notion est celle d' « *espace ambiant* ». Cet autre espace est considéré comme le lieu où « *nous rangeons les choses et nous même* » (1987, p.110).

Enfin, H. Wallon souligne un fait qui nous semble extrêmement important lorsque l'on est amené à travailler avec de jeunes enfants, il s'agit de l' « *aspect dynamique* » du schéma corporel. En effet, il ne faudrait pas penser la construction du schéma corporel comme un élément figé.

« L'espace postural et l'espace ambiant qui sont indivisibles et complémentaires, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de représentations de l'espace sans l'étude des relations qui existent entre ces deux termes et qui se développent encore, se précisent et se différencient à l'âge préscolaire » (1987, p.110).

Ainsi, la construction du schéma corporel se fait de manière évolutive, non linéaire. En effet, elle dépend en partie des modifications physiologiques de l'enfant mais aussi de ses états affectifs qui comme nous le savons dépendent d'une dynamique propre à chacun et surtout peuvent être extrêmement variables dans le temps. J-C. Juhel¹⁹ précise :

« Le schéma corporel est une acquisition qui se perfectionne tout au long de l'enfance. Celle-ci n'est pas définitive tant que l'individu n'a pas acquis les qualités psychomotrices et mentales dont elle dépend » (1997, p.21).

1-4 L'autonomie au regard des instructions officielles

L'autonomie de l'enfant, comme nous l'avons vu précédemment, débute avant même son entrée à l'école. Mais c'est dans ce lieu, pensé pour instaurer les conditions nécessaires à son

¹⁸ Wallon, H. et Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris, France : Les Editions Sociales Françaises.

¹⁹ Juhel, J-C. (1997). *Favoriser le développement de l'enfant : psychomotricité et action éducative*. Canada : Les presses de l'Université Laval.

développement, que va se poursuivre cet accès à l'autonomie. Dans le Bulletin Officiel de 2008²⁰, dans le chapitre consacré à l'école maternelle, il est précisé que :

« L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome [...] » (2008, p. 12).

L'école est aussi le lieu de la socialisation car *« elle élargit [son] univers relationnel » (2008, p. 12)*. En effet, elle veille à mettre en place des dispositifs qui permettent notamment aux élèves, d'accéder à la notion de coopération puisqu'*« ils s'intéressent aux autres et collaborent » (2008, p.14)*.

Dans le socle commun des connaissances et des compétences (décret du 11 juillet 2006)²¹, composé de sept piliers, il est défini ce que doit acquérir l'élève tout au long de la scolarité obligatoire. L'un de ces sept piliers est consacré à l'autonomie et l'initiative. On y lit que :

« Le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même (2006, p. 23).

Ainsi, au-delà des règles et des connaissances que doivent acquérir les élèves, l'école doit permettre à ces derniers d'enrichir leurs expériences (personnelles et collectives), de respecter autrui et soi-même et d'*« enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel » (2008, p. 12)*. C'est pour répondre à ces missions que le choix de postures enseignantes apparaîtrait déterminant, c'est ce qui nous amène donc à nous interroger sur la posture.

2- La posture de l'enseignant

Dans ce chapitre nous allons nous placer du côté de l'enseignant en tentant de définir le terme de posture.

D'après le dictionnaire Le Petit Larousse²², le mot posture se définit comme étant une position particulière du corps. De plus, l'ouvrage donne comme synonyme les mots tels qu'attitude et

²⁰Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 3 du 19 juin 2008. Paris, France.

²¹Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*, décret du 11 juillet 2006. Paris, France : MENSUR.

²²Maubourguet, P. (dir) (1992). *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.

maintien. Si l'on se réfère au dictionnaire de l'Académie Française²³, on remarque que ce substantif est emprunté à l'italien « *postura* » qui signifie posture, attitude. « *Postura* » est lui-même issu du mot latin « *positura* » voulant dire position, disposition. On remarque donc, que différents termes sont employés comme synonymes au mot posture, lorsqu'on se réfère spécifiquement à son étymologie ; c'est le cas du mot attitude, maintien, position ou encore disposition. Comme nous le verrons dans la suite de notre travail, la posture est donc liée à nos intentions et à la manière par laquelle nous allons les adresser à autrui pour qu'il en saisisse le sens et les finalités.

Si l'on se rapporte aux travaux de D. Boucheton et Y. Soulé²⁴, on remarque que cette définition est reprise et qu'une autre dimension intervient à savoir le lien entre le sujet, la tâche et la situation. Notons que, même si cette définition est du côté de la posture de l'élève, elle est aussi transférable à la posture de l'enseignant:

« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. [...] la posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation [...] » (2009, p. 38).

Ainsi, dans la triade « penser-dire-faire » peuvent être associés trois autres termes nous permettant d'élaborer la posture. Tout d'abord, les représentations de l'enseignant sur son rôle, sa fonction mais aussi la représentation qu'il se fait des élèves. Puis, la dimension du « dire » à laquelle est liée une posture verbale faisant intervenir la parole. Enfin, la dimension de l'agir que l'on peut rapprocher d'une posture non verbale, c'est-à-dire une communication du corps.

On retrouve ces facteurs dans la définition que donne G. Lameul²⁵ sur la notion de posture, qui est pour elle :

« La manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (2008, p. 89).

²³Récupéré le 03 mai 2012 du site de l'Académie Française : <http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/consultation-en-ligne>.

²⁴ Boucheton, D. et Soulé, Y. (2009, octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et didactique* [En ligne], 3(3), p. 29-48. Récupéré le 23 novembre 2011 et disponible en ligne sur : <http://educationdidactique.revues.org/543>.

²⁵ Lameul, G. (2008/2). Les effets de l'usage des technologies d'information et de la communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, n° 17, p. 71-94. Récupéré le 23 novembre 2011 du site Cairn.info: <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm>. doi:10.3917/savo.017.0071

2-1 Les représentations de l'enseignant

Certains auteurs considèrent que l'adoption de postures se détermine en fonction des représentations que l'enseignant a de sa fonction, mais aussi de ses représentations vis-à-vis des élèves.

Dans l'article paru dans la revue *Education et sociétés*, les auteurs J-P. Payet et al.²⁶ annoncent l'hypothèse que le choix de postures professionnelles serait déterminé par un ensemble de représentations concernant l'institution scolaire et ses acteurs.

« Ces postures professionnelles sont des manières d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expérience et d'attentes » (2011, p. 25).

De plus, ils soulignent que l'agir enseignant peut subir des déplacements suite à des conflits internes ou externes. Le choix de postures répondrait alors à des stratégies défensives.

« Cette lecture des tensions et des ambivalences conduit à porter l'attention aux déplacements qu'opère l'enseignant, d'un cadre de référence vers un autre, dès qu'il est confronté à des impasses du fait de contradictions trop fortes ou de paradoxes de son agir » (2011, p. 25).

Les auteurs dressent une typologie des postures enseignantes et proposent trois grandes familles de l'agir enseignant ayant comme cadre de référence le rapport à l'autrui scolarisé. En d'autres termes, les auteurs ont construit un modèle qui prend appui sur les représentations qu'ont les enseignants des « enseignés ». Nous verrons que cette typologie suit des représentations sociétales liées à différentes époques, mais qu'elles peuvent néanmoins rester comme faisant partie du cadre de référence des enseignants d'aujourd'hui. J-P. Payet et al. proposent dans leur article²⁷ un tableau récapitulatif, que nous allons développer par la suite, décrivant l'agir enseignant en fonction des différents cadres de référence, des postures professionnelles et des représentations que les professeurs des écoles ont des élèves.

²⁶ Payet, J-P et al. (2011/1). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, n° 27, p. 23-37. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-1-page-23.htm>. doi : 10.3917/es.027.0023

²⁷ Payet, J-P et al. op. cit.

Cadre de référence	Egalité formelle	Equité	Reconnaissance
Posture professionnelle	Indifférence aux différences	Individualisation	Action positive
Définition d'autrui	Elève	Enfant	Membre

Pluralité de l'agir enseignant (Payet, J-P et al. 2011)

Tout d'abord, les auteurs distinguent un cadre de référence caractérisé par une vision de l'élève comme étant « *un être sans* » (2011, p. 26)²⁸. L'élève est pensé comme coupé de son environnement social ou familial. Ce cadre de référence est donc basé sur le principe de l'égalité formelle :

« Quel que soit le capital génétique et social des élèves, elle [l'école] les transforme dans un moule commun en citoyens et, dans le même temps, leur garantit une place différenciée selon leurs efforts individuels » (2011, p. 27).

Cette posture professionnelle d'« *indifférence aux différences* » permet, selon les auteurs, une mise à distance de l'enseignant par rapport à l'environnement externe des élèves. Par ce mécanisme, l'enseignant tente de se protéger de ces différences qui pourraient venir ébranler sa personne. Aussi, le professionnel veille à limiter les contacts avec la famille. Cependant, certaines rencontres sont inévitables, l'enseignant adopte alors un ensemble de stratagèmes lui permettant cette mise à distance dans la relation :

« Restreindre la durée des rencontres, monopoliser la parole, intimider l'interlocuteur, arguer de l'urgence d'une décision sont autant de procédés efficaces pour maintenir les mondes scolaire et familial étanches et réduire à néant l'opportunité d'une réciprocité des perspectives ». (2011, p. 29).

Toutefois, une limite à cette mise à distance est soulignée par les auteurs au sujet de l'échec scolaire de l'élève. En effet, dans le cadre de l'égalité formelle, le fait qu'un élève échoue scolairement devrait être perçu comme étant une des conséquences de l'action pédagogique de l'enseignant ou du

²⁸ Payet, J-P et al. Payet, J-P et al. (2011/1). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, n° 27, p. 23-37. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info: <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-1-page-23.htm>. doi : 10.3917/es.027.0023.

rôle de l'école. Or souvent, le professionnel avance des causes externes qui seraient à trouver du côté des manques de moyens dont il dispose mais aussi relevant directement du milieu familial. J-C. Payet et al. écrivent ceci:

« Démission parentale, pauvreté culturelle, carences éducatives, pathologie familiale sont déclinées pour déresponsabiliser l'école et l'enseignant dans la production de l'échec scolaire » (2011, p. 29-30).

Ainsi, lorsque l'enseignant tente d'y remédier en rentrant en relation avec la famille, cela *« se solde souvent par des maladresses, des malentendus, voire des ruptures de communication » (2011, p. 30).*

Face à ce point de vue perçu comme rétrograde par certains acteurs d'une société moderne, mais aussi du fait de la transformation de la famille, de la montée de l'individualisme et d'une nouvelle vision de la valeur de l'enfant, un deuxième cadre de référence apparaît, d'après les auteurs, avec une prise en compte de l'enfant dans sa globalité. D'un *« être sans »* devant être transformé par l'Ecole en *« être pour » – la société » (2011, p. 26)*, s'impose un *« être avec »* qui accompagné de l'Ecole, se transformera en *« être pour » – lui-même » (2011, p. 26)*. Dans ce cadre, l'école accueille l'enfant dans sa singularité, c'est-à-dire dans tout ce qui le caractérise en tant qu'individu différent d'un autre. Ce second cadre s'accompagne du principe d'équité. Chacun se voit apporter par l'école, ce qui lui est nécessaire à la réalisation de soi répondant ainsi au processus d'individualisation. Pour J-C. Payet et al. :

« Dans le cas de pratiques fondées sur l'équité, les enseignants ajustent leur intervention en appréciant la situation des personnes. Appliquant une norme de justice selon les cas, ils entrent dans une prise en compte individualisée de l'élève » (2011, p. 30).

De plus, précisent les auteurs, cette posture d'individualisation est à entendre du côté de la manière dont est appréhendé l'élève par rapport à son degré de conformité vis-à-vis de la norme scolaire. Pour cela, l'enseignant établit un ensemble de connaissances, par l'intermédiaire d'enquête, sur la vie de l'élève; relations familiales, expériences éventuelles avec des acteurs extérieurs et attitudes en classes, afin d'adapter son dispositif pédagogique à chacun. Néanmoins, même si la relation avec ses élèves est individualisée, elle n'en reste pas moins standardisée, car l'ensemble de consignes et attentes émises par l'enseignant sont élaborées au regard de cette norme scolaire et visent donc à responsabiliser l'élève, mais aussi ses parents, sur ses réussites et ses échecs.

« Ce traitement individualise car il reporte sur l'enfant et sa famille la responsabilité de trouver les ressources morales et pratiques pour construire sa conformité à la règle scolaire » (2011, p. 32).

Enfin, un troisième cadre apparaît, selon les auteurs, portant sur la reconnaissance à l'appartenance à des groupes. L'élève est vu comme un membre défini par rapport à ses traits discriminants perçus par la société comme étant positifs ou négatifs. L'autrui scolarisé est accueilli par l'école comme étant « un « être sans » – reconnaissance » (2011, p.26). Le rôle de l'institution est donc de fabriquer un « être avec » des appartenances qui seront alors reconnues. Ce cadre de référence s'appuie sur le principe d'action positive. En effet, l'école veille à compenser les effets d'une discrimination de laquelle le membre serait victime.

« Dans l'école, sa traduction concrète se trouve dans les politiques et les dispositifs de discrimination positive [...] ainsi que de sensibilisation à la diversité et à l'égalité [...] » (2011, p. 27).

Cependant, tout comme les deux cadres de référence précédents, ce troisième s'accompagne d'effets pervers. L'enseignant est confronté à la frontière qui existe entre la reconnaissance de traits identitaires et l'étiquetage. Comme l'écrivent les auteurs :

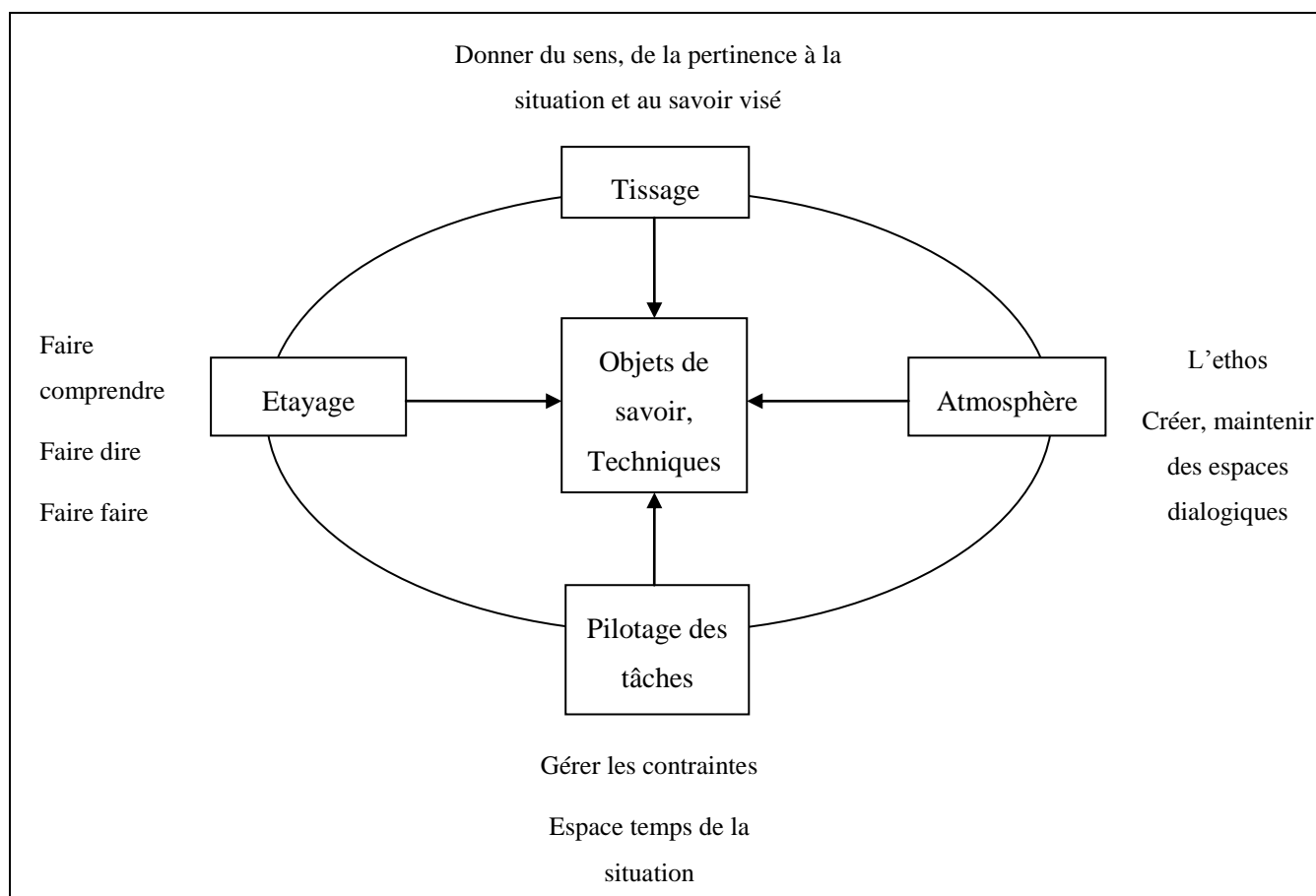
« Parce qu'il touche à l'identité sociale des professionnels, à leurs hiérarchies de valeurs, à leurs représentations de l'autrui différent, le cadre de la reconnaissance se heurte à une pensée stéréotypée [...] » (2011, p.34).

De même, les auteurs soulignent la difficulté dans laquelle peut se trouver l'enseignant de décider si certains aspects du « particularisme » sont à autoriser ou non, notamment suite à l'affaire du foulard islamique en France.

Ainsi, J-C Payet et al. par le biais de cette typologie des cadres de référence, soutenant les différentes postures enseignantes, soulignent toute la complexité de l'agir enseignant. De surcroît, ils insistent sur le risque qu'il y aurait à suivre strictement et exclusivement l'une ou l'autre de ces postures ce qui conduirait à une cristallisation de l'agir enseignant.

2-2 Le multi-agenda : un modèle pour penser l’agir enseignant

Le modèle théorique du multi-agenda, proposé par D. Bucheton et Y. Soulé²⁹, rend compte de la complexité de l’agir enseignant et permet de le questionner. Selon les auteurs, les gestes du professeur des écoles s’élaborent au travers de cinq invariants ou préoccupations présentés dans le schéma suivant.



Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Boucheton, D. et Soulé, Y. 2009)

Comme nous pouvons le voir, ces cinq préoccupations (ou piliers) ne sont pas isolées. En effet, elles fonctionnent sur le modèle d’un système, c’est-à-dire en interagissant les unes avec les autres.

Le pilotage consiste à organiser la leçon. Pour cela l’enseignant fait des choix de dispositifs didactiques et pédagogiques concernant l’utilisation du matériel, l’organisation spatiale, ses déplacements ainsi que le rythme de son enseignement. Les auteurs précisent que pour les

²⁹ Boucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, vol. 3, n°3, p. 29-48. Récupéré le 23 novembre 2011 du site Cairn.info.

enseignants débutants, le pilotage est une préoccupation centrale et souvent anxiogène. Néanmoins, une fois maîtrisé, le pilotage permet d'offrir un lieu et un temps à la rencontre.

« La maîtrise progressive du pilotage général dès lors que celui-ci n'est plus une angoisse constante, ouvre à l'enseignant la possibilité de se rendre disponible pour des moments de communication particulièrement heureux où le temps de classe semble suspendu [...] » (2009, p. 34).

L'atmosphère est un des éléments qui va déterminer le climat de classe. Cet espace intersubjectif induit la qualité et la tonalité des interactions. Pour préciser ce terme, nous pourrions dire qu'il s'agit de l'ensemble des ressentis en lien avec des personnes, des lieux, des temps et des objets.

Le tissage est la composante qui permet à chaque acteur de faire du lien, c'est-à-dire lorsque les traces des expériences passées sont réinvesties dans un temps présent. Pour les auteurs, cet aspect de l'activité enseignante est souvent sous estimé par l'école car *« les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés » (2009, p. 35).*

L'étayage est un concept que D. Bucheton et Y. Soulé ont repris à J. Bruner. Ce terme se caractérise par l'ensemble des aides apportées par le professeur des écoles aux élèves. Les formes que prennent ces aides sont multiples. Il peut tout aussi bien s'agir d'un mot éclairant une situation, mais aussi d'un geste laissant entrevoir le champ des possibles lors d'activités physiques. Par l'étayage, l'enseignant favorise l'accès à l'autonomie, car il transmet à l'élève ce qui lui sera nécessaire une fois seul. Les auteurs citent la métaphore utilisée par J. Bruner au sujet du mot anglais *« scaffolding »* qui signifie échafaudage. Dans le domaine du bâtiment, l'échafaudage et les étais sont nécessaires pour mener à bien la construction d'une maison. Une fois celle-ci terminée les éléments de maintien pourront être retirés puisqu'elle *« tiendra seule »*.

« La métaphore de Bruner « scaffolding » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître » (2009, p. 36).

Les savoirs visés, quant à eux, sont difficiles à définir car d'une part se pose la question de statuer s'il s'agit de concepts, de méthodes, de stratégies, de comportements par exemple, qui sont enseignés et d'autre part, un ensemble de « sous-savoirs » peuvent être requis pour un savoir. Les auteurs donnent l'exemple d'une séance, dans laquelle l'enseignante veut faire écrire « alligator », mais quels savoirs sont convoqués ; les concepts venant de la phonologie (le son, la syllabe), la pratique sociale (savoir écrire) ? Ainsi, à chaque instant de son enseignement, le professeur des écoles doit se demander précisément quel objet du savoir il cherche à mettre en jeu afin de proposer un étayage adapté.

2-3 Les éléments d'une posture non-verbale

La posture de l'enseignant se constitue d'éléments non verbaux. En effet, le corps communique à travers un ensemble de signes conscients ou inconscients. J-F. Moulin³⁰ caractérise certains de ces éléments que nous reprenons afin de structurer cette partie.

2-3-1 L'utilisation de l'espace

Lors de ses déplacements à travers la salle de classe, l'enseignant indique sa présence. Le choix de ses déplacements est établi afin de rentrer en relation avec l'autre. Prenons l'exemple de l'accueil en maternelle. La plupart des enseignants se positionne à la porte de la classe. A travers cette attitude, l'enseignant indique aux élèves qu'ils sont attendus dans l'espace qui constitue le groupe classe, mais aussi qu'ils sont accueillis dans leur singularité, en les regardant, mais aussi en les saluant (suivi du prénom de l'élève). J-F. Moulin³¹ écrit :

« Il s'agit donc d'un rituel d'accès à une relation mais aussi à un temps et un espace consacrés » (2004, p. 147).

En investissant cet espace précis, l'enseignant signale aussi symboliquement la frontière entre le dehors et le dedans. En plus de marquer la différence entre la cour de récréation et l'espace classe où se jouent les apprentissages, le professionnel souligne la différenciation entre l'espace de la famille et l'espace du collectif. A ce sujet, B. Andrieu³² ajoute:

« Le statut du corps enseignant vient surdéterminer les postures du corps de l'enseignant par l'établissement d'un clivage entre l'espace du dedans (de la classe) et son dehors (le même corps dans la rue) » (2004, p. 119).

³⁰ Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142

³¹ Moulin, J-F. op. cit. p. 147.

³² Andrieu, B. (2004/1). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, n° 25, p. 113-124. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-113.htm>.

Les déplacements au sein de la salle de classe peuvent aussi marquer le rythme des apprentissages, « *comme pour visualiser physiquement le rythme du cours* » (2004, p. 119)³³. L'auteur voit en cela une respiration donnée par l'enseignant construisant ainsi un cadre contenant pour les élèves. Ces actions ont aussi pour but d'être en contact avec l'autre et de mobiliser son attention. Cependant, J-F. Moulin³⁴ insiste sur la dimension que peut prendre la proximité physique de l'enseignant pour l'élève. En effet, l'élève peut percevoir ce rapprochement comme une intrusion dans sa sphère privée ce qui va ainsi modifier l'état émotionnel de ce dernier.

« La proximité du maître entraîne toujours pour l'élève une charge affective forte : c'est le cas, par exemple, lorsque le maître se penche au dessus de l'élève assis à sa table pour contrôler son travail » (2004, p. 146).

L'élève pourra y répondre en adoptant une attitude d'inhibition ou à l'inverse, il percevra dans ce comportement, une forme de stimulation. Le choix des modalités d'une distance interpersonnelle peut avoir pour but, selon l'auteur, soit d'établir une distance ou au contraire de guider des relations de familiarité avec les élèves. J-F. Moulin voit à cette prise de distance deux raisons. D'une part, pour être vu et entendu de tous. L'enseignant veillera donc à se positionner dans la classe de façon à ce que tous les élèves puissent le voir et donc éviter de faire dos à l'un d'entre eux. D'autre part, cette prise de distance peut être le moyen d'éviter « *une implication trop affective vis-à-vis des élèves* » (2004, p. 147). Dans cette situation, l'autonomie est particulièrement mise en jeu. En effet, comme nous dit l'auteur, certains élèves ont tendance à accaparer l'enseignant. Si l'enfant est submergé par l'angoisse que peut provoquer son rôle d'élève, par exemple, le professeur des écoles doit veiller à désamorcer cette situation mais tout en tenant compte du fait que la prise de distance est nécessaire à l'accès à l'autonomie. B. Andrieu³⁵ écrit à ce sujet :

« Il n'est pas de classe où le corps de l'enseignant doit lutter, en s'appuyant sur son statut de corps enseignant, contre un trop grand investissement envers certains élèves » (2004, p. 121).

³³ Andrieu, B. (2004/1). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, n° 25, p. 113-124. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-113.htm>.

³⁴ Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142

³⁵ Andrieu, B. op. cit. p. 121.

Ainsi, comme le souligne B. Andrieu³⁶, le corps et sa place dans l'espace, sont à penser comme un médiateur de la fonction de l'enseignant. Néanmoins, il ne faut pas limiter ce médium à « *une succession d'attitudes stéréotypées* » (2004, p. 118) qui priveraient alors le professionnel de toute créativité et cristalliseraient ses pratiques. En effet, H. Marquié-Dubié, dans *Analyses et réflexions à partir du symposium « Eduquer au vivre ensemble ou éduquer à la citoyenneté »*³⁷, souligne, dans une partie consacrée à la formation des enseignants, l'importance de travailler, avec les futurs enseignants, sur l'analyse des pratiques professionnelles et de « [...] *donner des pistes d'élaboration au-delà des recettes de catalogue de « bonnes pratiques »* » (2012, p. 117). Ainsi, il ne s'agit pas de limiter des pratiques professionnelles à un catalogue mais avant tout d'analyser ces pratiques de manière individuelle, car chacun va puiser dans ses propres références, sa propre histoire, c'est-à-dire va les élaborer avec ce qu'il est, ce qui induit alors une multitude de pratiques.

2-3-2 Les tenues posturales de l'enseignant

Tout comme l'utilisation de l'espace dans sa pratique est importante pour le professeur des écoles, l'orientation et l'utilisation de son corps l'est aussi. En effet, c'est ce corps qui va participer à la mise en relation avec autrui et ainsi va caractériser la manière dans laquelle l'enseignant se présente aux élèves.

La posture élevée, dit J-F. Moulin³⁸, permet à l'enseignant de dominer physiquement les élèves. Cette tenue posturale est privilégiée lorsque le professionnel souhaite attirer l'attention des élèves dans le cas de l'énonciation de consignes par exemple. La position debout bras croisés peut être adoptée par l'enseignant lorsqu'il désire un retour au calme.

« L'immobilité, bras croisés, et le silence du maître sont en général des signes d'appel au calme beaucoup plus efficaces que des gesticulations inutiles voire contradictoires avec l'effet qu'il veut obtenir » (2004, p. 148).

³⁶ Andrieu, B. (2004/1). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, n° 25, p. 113-124. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-113.htm>.

³⁷ Marquié-Dubié, H. (2012). Analyse et réflexions à partir du symposium « Eduquer au vivre ensemble ou éduquer à la citoyenneté ». *Les Cahiers du Cerfee*, n° 32, p. 107-124.

³⁸ Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142

A l'inverse, une tenue posturale plus effacée, comme le fait d'être assis, serait à favoriser lors des travaux en autonomie.

Cependant, l'auteur souligne que ces attitudes échappent, la plupart du temps, au contrôle du professeur des écoles, et plus particulièrement lorsque celui-ci est débutant. L'enseignant « novice » a tendance à suivre, sans « pas de côté », une fiche de préparation. Cette « *rigidité de la démarche pédagogique* » (2004, p. 149)³⁹, est une façon de se sécuriser écrit l'auteur. En effet, l'omniprésence d'un contrôle apparent, permet à l'enseignant d'éviter les imprévus qu'il peut avoir peur de rencontrer et de gérer. Toutefois, cette manière d'être et de faire de l'enseignant l'empêche de rebondir sur ce que dit ou fait l'élève et donc de construire ou re-construire ensemble.

« *Cette manière d'être et cette façon de faire bloquent toute ouverture et toute communication avec les élèves* » (2004, p. 149).

2-3-3 La gestualité

Ce terme est utilisé par J-F. Moulin⁴⁰ pour décrire les gestes qui produisent du sens et non pas seulement les gestes de l'action, même si, dit-il :

« [...] de nombreux gestes [ont] à la fois un but fonctionnel et une dimension symbolique [...] » (2004, p. 149).

Les gestes véhiculent donc une multitude d'expressions. Ce constat a amené l'auteur à regrouper ces gestes en deux catégories. Il distingue « *la gestualité de communication à distance* » et « *la gestualité de contact* ».

Dans un premier temps, la gestualité de communication à distance permet à l'enseignant de communiquer avec les élèves sans faire intervenir la parole. L'utilisation de gestes corporels lui permet donc d'indiquer à ses élèves, ce qu'il attend d'eux comme par exemple mettre l'index devant sa bouche lorsqu'il désire le silence. En s'appuyant sur les travaux de P. Eckman et W. Friesen, J-F. Moulin⁴¹ liste des sous-catégories de gestes qui vont soutenir le discours. Tout d'abord, l'auteur cite les « *illustreurs* ». Ces gestes viennent illustrer, c'est-à-dire qu'ils accompagnent et complètent le langage, tel que mimer la taille d'un objet ou le dessiner à l'aide du

³⁹ Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142.

⁴⁰ Moulin, J-F. op. cit. p. 149.

⁴¹ Moulin, J-F. op. cit. p. 150.

doigt. Puis, il énonce une autre sous-catégorie qui rassemble certains gestes sous le nom de « *régulateurs* ». Ces derniers permettent de rythmer les prises de parole lors d'une discussion, en encourageant cette prise de parole par certains élèves et en faisant signe aux autres de patienter et d'écouter leur camarade. Ensuite, viennent les « *adaptateurs* » qui sont le plus souvent le signe d'une anxiété. C'est le cas de gestes tournés vers soi-même, tel que se gratter une partie du visage ou toucher ses cheveux, mais aussi des gestes tournés vers des objets, comme manipuler un crayon. L'auteur précise que ces gestes peuvent devenir des gestes parasites lorsqu'ils sont trop fréquents et que cela peut conduire à une dégradation de la situation de communication lorsque les élèves notent le manque d'assurance que l'enseignant manifeste dans la répétition de ces gestes. Enfin, J-F. Moulin, complète cet inventaire par la sous-catégorie des « *indicateurs ou déictiques* », qui permettent selon lui d'attirer l'attention de l'auditeur. On les retrouve dans des gestes qui remplacent des indications verbales comme c'est le cas lorsque l'enseignant pointe du doigt un mot du tableau afin de focaliser l'attention des élèves sur le mot en question.

Dans un second temps, J-F. Moulin⁴² caractérise la gestualité de contact par l'ensemble des gestes physiques et des gestes du toucher dont use l'enseignant et qui sont significatifs de la qualité de la relation pédagogique. Une attention particulière doit être portée à ce type de gestes car ils renvoient à une forte valeur affective et communicative. L'auteur écrit :

« Il [le toucher] renvoie, pour chaque enfant, au monde primaire et symbiotique du préverbal où la communication avec la mère se faisait essentiellement sur le mode du contact charnel » (2004, p. 152).

Ce mode de communication peut donc permettre de contenir une angoisse trop importante (contenir physiquement et ainsi désamorcer l'angoisse) mais peut être aussi perçu par l'élève comme une intrusion.

L'auteur souligne que ces gestes peuvent être utilisés de manière abusive par les professeurs des écoles débutants qui cherchent à se rassurer en « amadouant » les élèves qui seraient sur la défensive.

⁴² Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142

2-3-4 *Le regard*

Cet aspect non verbal de la posture de l'enseignant est important car c'est au travers du regard qu'a lieu la rencontre, c'est par lui que se crée le contact. L'enseignant par son regard va accueillir les élèves dans l'espace/temps de la classe. Il peut faire le choix de s'adresser de manière individuelle à un élève ou bien à l'ensemble de la classe. Dans son article, J-F. Moulin⁴³ écrit :

« L'orientation et l'expression du regard sont des modalités d'intervention non verbale très efficaces » (2004, p. 154).

Le regard, comme de nombreux gestes non verbaux que nous avons vu jusqu'à présent, permet à l'enseignant de communiquer sur ses intentions. Un regard insistant de réprobation lui permet par exemple d'obtenir le silence. De même, un regard bienveillant envers un élève, précise l'auteur, permettra à ce dernier de se sentir en confiance et valorisé.

« Il [le regard du maître] constitue un renforcement positif et provoque de meilleures performances dans l'apprentissage ; les élèves, sous le regard du maître, mobilisent davantage leurs capacités intellectuelles que ceux qui sont isolés pour exécuter une tâche » (2004, p. 154-155).

Enfin, l'auteur indique que les enseignants débutants ont tendance à porter leur regard sur les élèves dont ils savent qu'ils répondront au mieux ou sur ceux qui l'écoutent. Ce choix de posture de la part de certains enseignants a pour objectif de se valoriser mais aussi de ne pas prendre trop de risque.

2-4 **Les éléments verbaux de la posture**

Selon A. Decron, auteur de l'ouvrage *Le récit éducatif*⁴⁴, le discours s'organise autour de trois univers discursifs, qui permettent de rendre compte des intentions de l'« émetteur » mais aussi de la portée du discours sur le « récepteur ».

Le premier univers discursif énoncé par l'auteur est celui de l'Indéterminé, nommé l'« *Univers Discursif de l'Indéterminé* ». Il se caractérise par un discours « flou », l'auteur utilise le terme d'« *esquisse* » (2010, p. 102) et précise qu'il s'agit d'« *un langage non encore formaté ou filtré par*

⁴³ Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142

⁴⁴ Decron, A. (2010). *Le récit éducatif : un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire*. Sarrebruck, Allemagne: Editions universitaires européennes.

les exigences formelles sociales ou scolaires » (2010, p. 102). En effet, le discours qui en émane est de l'ordre de l'intime pas encore intellectualisé.

« Il est une première étape pour dire, poser des savoirs peu assurés, jugés trop personnels ou difficiles à dire, des émotions encore non sémiotisées, pour témoigner d'un vécu, d'un ressenti » (2010, p. 102).

L'utilisation de ce discours est très présente et importante en classe de maternelle, car il vient poser les jalons nécessaires à la construction de la pensée, utile notamment lors des apprentissages. L'emploi d'un discours se référant à cet univers discursif, au cours des premiers pas de l'élève à l'école, permet à l'enseignant de venir faire écho, et donc d'être au plus proche du monde de l'élève.

Progressivement, l'enseignant va employer un discours plus détaillé, appartenant à l'« *Univers Discursif de la Définition* ». En employant le terme de définition, A. Decron⁴⁵ précise qu'il s'agit d'un discours explicatif et communicatif.

« Les locuteurs précisent, nomment, qualifient, définissent, d'une part pour faire correspondre le mieux possible le signe linguistique à l'objet « à dire », et d'autre part dans le but de mutualiser du savoir, de partager une culture par rapport à ce savoir » (2010, p. 102).

Ainsi, par le biais de la définition, l'enseignant construit les prémices d'une culture commune qui pourra être partagée par tous. De ce point de vue, on peut considérer que ce mode de communication participe au processus de socialisation, puisqu'il renvoie l'élève à l'existence d'un objet partageable et d'un autre (« récepteur potentiel »), qui sera lui aussi en capacité de penser et de projeter des pensées vers le monde extérieur par l'intermédiaire de la parole et capable donc de réfuter ses propos.

« Chaque locuteur en interaction avec les autres ou avec lui-même dans le cas particulier d'un monologue intérieur (ou extériorisé), prend le risque de dépasser le niveau d'indétermination [...] pour entrer dans une précision, une définition qui témoigne alors de l'élaboration d'un point de vue » (2010, p. 103).

⁴⁵ Decron, A. (2010). *Le récit éducatif: un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire*. Sarrebruck, Allemagne: Editions universitaires européennes.

Le professeur des écoles va donc permettre à l'élève de préciser son discours, pour qu'il soit compris par tous, mais aussi mettre à sa disposition les apports de l'argumentation, pour qu'il puisse énoncer son point de vue ou réfuter ceux des autres.

Cependant, même si le domaine de la définition est utile pour préciser les images mentales, il ne permet par encore l'élaboration d'un objet universel. Pour y parvenir, le discours doit tendre vers une perspective de point d'ancrage commun, c'est-à-dire qu'il doit porter « *les traces linguistiques de la généralisation* », représentant ainsi « *une passerelle* » entre les esprits humains. C'est ce que l'auteur nomme, l'« *Univers Discursif du Dé-nivellement* ».

« Ce double mouvement à la fois ascendant pour s'échapper du cas, généraliser et descendant pour susciter le réinvestissement conceptuel nous amène à appeler cette posture langagière l'Univers Discursif du Dé-nivellement » (2010, p. 104).

Ainsi, d'après A. Decron⁴⁶, le discours doit circuler dans ces trois univers discursifs car, comme il a été écrit dans cette partie, chacun apporte les éléments nécessaires à la construction de la pensée mais aussi à la création d'un objet commun, favorisant donc l'accès à l'autonomie.

⁴⁶ Decron, A. (2010). *Le récit éducatif: un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire*. Sarrebruck, Allemagne: Editions universitaires européennes.

PARTIE 2 : ANALYSE DU CORPUS

Dans cette seconde partie nous développerons la mise en place de certains choix de postures faits par les professeurs des écoles dans leurs pratiques, et nous verrons en quoi, ces choix favorisent ou non l'accès à l'autonomie des élèves. Rappelons que notre hypothèse est que le choix des postures verbales, non-verbales, ainsi que le choix de l'objet des apprentissages, faits par le professeur des écoles, sont déterminants quant à l'accession à l'autonomie, des élèves de classe de maternelle.

1- Méthodologie

Les outils utilisés dans le cadre de cette recherche ont pour objectif de recueillir des éléments de l'agir enseignant et plus particulièrement les postures, verbales et non verbales, adoptées par des professeurs des écoles « novices » ou « expérimentés », Kristin, Luc et Pascale, et de les analyser de manière la plus objective et complète possible, afin de les confronter à notre hypothèse. Nous étudierons donc différents choix de postures, les résultats de celles-ci et les mettrons en lien avec les théories mises en exergue précédemment dans notre cadre théorique qui nous servira alors de canevas dans l'analyse des données.

Ces données sont issues d'un corpus composé de trois vidéos. Certaines sont tirées de la Banque de séquences didactiques et d'autres sont des vidéos mises à notre disposition par Hélène Marquié-Dubié.

Nous avons fait le choix de nous intéresser à ce que l'on désigne comme étant les phases de rituels et ainsi de mettre en avant différentes postures enseignantes lors d'un « même » moment scolaire. Contrairement à certains de nos collègues, nous considérons que ce moment de classe est important pour les jeunes enfants d'une part dans leur développement personnel et d'autre part dans l'apprentissage du « devenir élève », deux composantes qui participent à l'accès à l'autonomie.

2- Les difficultés de Kristin à habiter une posture

2-1 Présentation du support analysé

Cette vidéo concerne les phases de rituels en classe de maternelle. Les éléments de l’agir enseignant qui vont être analysés se déroulent entre le temps 00 :00 :00 et 00 :24 :00 de la vidéo. Pour l’ensemble de ces phases, le professeur des écoles débutant, que l’on prénommera Kristin, ainsi que les élèves se trouvent dans l’ « espace tableau ». Les élèves sont pour la plupart assis sur des bancs qui sont installés devant le tableau et sur les côtés formant ainsi un carré. L’enseignante quant à elle est assise sur une petite chaise positionnée au centre de ce même carré. Pour un souci de clarté, nous choisissons de décrire brièvement les différentes activités qui constituent les phases de rituels :

- La phase des présences/absences : les élèves vont devoir chacun leur tour, reconnaître leur prénom à l’aide d’ « étiquettes prénom » se trouvant sur une sorte de « tableau lettres ». Le tableau est constitué de « cases » représentées par des lettres. Ces lettres correspondent à l’ensemble des premières lettres des prénoms des élèves de cette classe. Une fois l’ « étiquette prénom » trouvée, l’élève doit la positionner sur un autre support où figure sa photographie que l’on appellera « tableau photographies ». Cette phase se conclue par le comptage des élèves présents.
- La date : lors de cette phase, l’enseignante demande aux élèves de reconnaître le jour à l’aide d’une frise.
- La météo : les élèves vont devoir déterminer le temps qu’il fait. L’enseignante va le représenter au tableau en dessinant les éléments du climat (nuage et pluie).
- Le partage des expériences privées : les élèves qui le souhaitent, peuvent partager les activités qu’ils ont faites avec leur famille.

2-2 La posture non verbale

2-2-1 Le corps de l’enseignant et sa place dans l’espace

L’enseignante a donc installé sa chaise au centre du « carré ». En ayant fait ce choix on suppose que son intention est d’être vue et entendue par tous les élèves. Au-delà de cela, elle signifie qu’elle considère chacun d’entre eux et pose ainsi les bases de la relation. Néanmoins, cette volonté semble s’arrêter à ces prémices. En effet, dès qu’elle s’assied elle se met face à la caméra ce qui induit qu’elle tourne le dos à tout une partie des élèves qui sont alors presque ignorés. Le corps de cette enseignante agit ici comme un barrage physique entre les élèves et l’activité, puisqu’elle les

empêche de voir le déroulement de l'activité, or rappelons que le savoir qui est en jeu lors de la première phase est précisément de discriminer visuellement son prénom. Enfin, de par le manque de regard porté sur ces élèves, elle ne les invite pas à participer à l'activité de classe et ne peut donc pas construire avec eux. On remarque d'ailleurs que pendant un certain temps un élève va jouer avec la poudre de craie qui se trouve dans le support à craie du tableau.

2-2-2 Une gestualité de contact : entre contenant et surinvestissement

Pratiquement dès le début de l'extrait vidéo (00 :01 :25), on remarque que l'enseignante prend un élève, dont le prénom est Yann, entre ses jambes et croise ses mains sur son ventre l'empêchant ainsi de bouger. Yann fait partie des plus jeunes élèves de la classe. On voit qu'à certains moments, il cherche lui-même les « bras » de la maîtresse et se met les doigts dans la bouche. On peut interpréter ces attitudes comme relevant d'une nécessité à être sécurisé. On suppose que ses doigts sont investis par ce garçon comme un objet transitionnel venant se substituer au sein maternel. Rappelons que lors des premières relations avec le monde extérieur, le sein maternel constitue un contenant à l'angoisse et sécurise le nourrisson. Par les gestes du toucher, l'enseignante offre donc un contenant à ses angoisses. De plus, cette posture de l'enseignante aide Yann à focaliser son attention vers les savoirs en jeu, il aidera d'ailleurs à plusieurs reprises d'autres élèves à reconnaître leur prénom ou du moins participera à leur recherche. Cependant, cette manière de faire de l'enseignante peut être vécue par l'élève comme une sorte de violence. En effet, on note qu'à un certain moment, Yann tente de s'échapper des « bras » de la maîtresse, car il veut faire comme les autres, c'est-à-dire bouger et entrer en relation avec ses camarades, l'enseignante le récupérera par les bretelles rapidement. Ainsi, l'attitude de l'enseignante empêche l'élève de rentrer en relation avec l'autre et ne lui permet pas de tenir son rôle d'élève de manière autonome puisqu'il est dépendant du désir de sa maîtresse.

De plus, la posture qu'a l'enseignante vis-à-vis de Yann, le conduit à être du côté de la toute puissance. Comme nous l'avons souligné, cet élève se trouve en permanence en contact physique avec sa maîtresse. Ce rapprochement particulier et quelque peu exclusif, conduit l'élève à supposer qu'il a une relation privilégiée avec Kristin. Au temps 00 :15 :24 de la vidéo on remarque que Yann vient se placer sur la chaise de l'enseignante. Par ce geste et l'excitation qu'il manifeste, on peut émettre l'hypothèse qu'il se substitue à l'autorité de la maîtresse et se considère comme tout puissant d'une part vis-à-vis de Kristin, et d'autre part vis-à-vis des autres élèves. Ce sentiment va être renforcé par l'enseignante puisqu'elle va caresser la tête de Yann. On peut donc dire que la

posture de l'enseignante a ici conduit à des comportements et des affects allant à l'inverse du processus de socialisation qui permettrait à l'élève d'accéder à l'autonomie, puisqu'il se trouve en relation presque duelle avec Kristin ne laissant pas de place à un tiers.

Enfin, le comportement de Kristin peut laisser paraître un certain mal-être, car Yann vient la « protéger » du reste de la classe, comme le ferait un bouclier. On note dans ses gestes qu'elle se trouve en difficulté ce qui la conduit à être dans une posture de « gendarme » plutôt que d'être dans la construction avec les élèves.

2-3 La posture verbale

2-3-1 *Etayage verbal : le cas de Yann*

Afin de faciliter la compréhension de cette partie voici la retranscription d'un moment clef dans le discours de l'enseignante avec Yann (00 :01 :33).

Enseignante : Yann, regardez

où est l'étiquette de Yann ?

Yann : là (la montrant du doigt)

Enseignante : ah comment ça se fait qu'elle est là bas ton étiquette Yann ?

Yann : lé mis

Enseignante : qu'est-ce que tu as fait ?

Yann : ah lé mis

Enseignante : hein ?!

Yann : ah lé mis

Enseignante : tu as mis ton étiquette quand tu es arrivé. Yann dès qu'il arrive il met son étiquette, il l'a mis à l'endroit en plus.

Dans cette analyse nous ne tiendrons pas compte de l'incohérence qu'il existe entre ce qui est demandé aux élèves (reconnaitre son étiquette prénom dans le « tableau lettres » et la placer dans le « tableau photographies ») à un moment précis des rituels, et le fait que Yann fasse cette tâche

avant, c'est-à-dire dès son arrivée en classe. Notons seulement que cette « erreur » n'est pas soulevée par l'enseignante car, comme nous, elle considère peut être que ceci est une manière pour l'élève de manifester la reconnaissance de son image, sa présence et son appartenance à la classe dès son arrivée, ce qui souligne une évolution dans l'autonomie.

Nous constatons les difficultés qu'a Yann à parler. Pour l'aider dans cet apprentissage Kristin construit avec l'élève les liens qui existent entre pensée, action et langage. Dans la dernière phrase : « *tu as mis ton étiquette quand tu es arrivé. Yann dès qu'il arrive il met son étiquette, il l'a mis à l'endroit en plus* », elle met en mots l'action de Yann. Au-delà de l'étayage apporté à cet élève, à faire des liens entre les trois éléments pensée, action et langage, sur lesquels il pourra s'appuyer une fois seul, elle permet aussi à toute la classe de profiter de cette construction ce qui aide les élèves à progresser vers une plus grande autonomie.

2-3-2 Un manque de tissage

Nous nous référons ici au temps 00 :16 :22 de la vidéo, lors du rituel de la météo. Une élève est dans l'univers discursif de l'indéterminé lorsqu'elle donne à la question « *est-ce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont senti des gouttes?* », la réponse : « *les chapeaux aussi* ». On perçoit que cette élève émet un lien entre la pluie et qu'on s'en protège en se mettant quelque chose sur la tête. Or, l'enseignante n'utilise pas les propos de l'élève pour l'amener à formuler correctement son raisonnement. Elle va même jusqu'à répéter les mots de l'élève avec un air interrogateur lui insinuant qu'elle se trompe et la laisse avec cette déconstruction sans lui permettre de construire ce savoir. Cependant, un élève va reprendre en disant : « *les chapeaux de la capuche, le truc qui est accroché au blouson ça s'appelle la capuche* ». L'intervention de cet élève est intéressante puisqu'il se positionne du côté du discours discursif de la définition. Ainsi, il aurait été souhaitable que Kristin rebondisse sur ces mots pour venir fixer un savoir et mettre du sens sur un objet et sur le monde, qui aurait été construit à partir des connaissances et des références relevant d'expériences propres à un élève.

2-3-3 Une répétition vide de sens

Nous remarquons qu'au cours des rituels, un temps est consacré au partage des expériences de l'ordre de la sphère privée. Cet exercice est important car il permet de construire le langage, mais aussi de faire du lien entre ses affects, l'expression de ces derniers et rendre possible la construction

de savoirs partagés. Néanmoins, cet exercice prend ici la forme d'un automatisme et n'est peut être pas suffisamment exploité. Lors de ce temps de classe, l'enseignante utilise fréquemment le concept de répétition. Cette posture pédagogique permet aux élèves de s'emparer des mots ou du vécu de certains et d'enrichir ainsi les échanges et la construction du lien qu'il existe entre ressentis et langage. Mais dans cette situation de classe la répétition sonne creux, car l'enseignante ne permet pas aux élèves de poursuivre cette construction, rendue possible grâce au lien social, qui se ferait en échangeant sur ce qui est dit ou de participer en énonçant des expériences personnelles. En effet, ici les élèves « défilent » sans qu'un intérêt réel ne soit porté à leur parole.

2-4 Conclusion

Ce moment de classe illustre en quoi l'appréhension de Kristin la conduit à adopter une posture faisant transparaître un vacillement des fonctions. C'est le cas par exemple dans sa relation avec Yann qu'elle considère comme un enfant ayant besoin d'être materné, mais qu'elle investit aussi comme « béquille » face à la violence qu'elle perçoit de la classe. Enfin, les postures stéréotypées qui constituent l'agir de l'enseignante sont souvent désincarnées et vides de sens pour les élèves, provoquant notamment une atmosphère de classe ambiguë et des moments que l'on peut qualifier de « brouillons ». Ainsi, les postures non-verbales, le manque de tissage et d'étayage ne sont pas suffisamment pensés pour favoriser l'accès à l'autonomie.

3- Luc : garant du cadre

3-1 Présentation du support analysé

De même que l'extrait précédent, le support que nous vous proposons d'analyser concerne les phases de rituels, qui se déroulent entre le temps 00 :07 :00 et le temps 00 :23 :08 de la vidéo, dans une classe de maternelle. La configuration de l'espace investi par le professeur des écoles débutant, qu'on prénommera Luc, et par les élèves est similaire à celle de la classe de Kristin c'est-à-dire que le tableau et les bancs forment un carré. Le déroulement des phases de rituels analysées se fait comme suit :

- Transition entre le temps de l'accueil et le temps des rituels avec une musique.
- Partage des vécus personnels : certains élèves choisissent de partager un moment passé au cours du week-end.
- La date : l'élève de service, avec l'aide de ses camarades, doit donner le jour à l'aide d'une frise comportant les sept jours de la semaine.
- La météo : l'élève de service, toujours aidé de ses camarades, doit dire le temps qu'il fait et choisir les étiquettes correspondantes.
- Les prénoms : l'enseignant présente aux élèves des « étiquettes prénom » (chaque étiquette portant le prénom d'un élève de la classe) et lorsqu'un élève reconnaît le sien, il doit aller le chercher.

3-2 Différentes formes d'étayage

3-2-1 Un étayage par le corps...

Tout au long de la séance, l'enseignant investit son corps afin d'accompagner les élèves dans la compréhension de différentes notions. Un geste dit « illustrateur », l'index posé verticalement sur la bouche, est fréquemment utilisé. Il s'agit pour l'enseignant d'instaurer le silence en illustrant la parole à l'aide d'un geste. On remarque qu'au cours de la séance certains élèves se bouchent les oreilles. Par ce geste, ils signifient qu'il y a trop de bruit et qu'ils souhaitent faire taire les camarades trop bruyants. L'utilisation de cette posture, partagée et reprise par les élèves, signifie donc qu'ils se la sont appropriée et qu'ils peuvent exprimer à leurs camarades leur volonté de silence.

3-2-2 ...et par les mots

Au cours de l'activité « date » l'élève de service, Jocelyn, doit donner le jour de la semaine. L'enseignant prononce cette phrase : « *maintenant on va faire la date et c'est l'élève de service Jocelyn qui va faire la date et vous savez qu'il a besoin de silence et que tout le monde pendant qu'il fait la date nous aussi on réfléchit pour l'aider* ». Avec ces mots, destinés au groupe classe, il précise à chacun des élèves que ce sont des personnes capables de réflexion et que leur rôle, même s'ils ne sont pas directement interrogés, est de participer à l'activité et d'être dans une position de coopération. Soulignons cependant la contradiction qui doit exister pour les élèves dans le fait de réfléchir en silence et en même temps d'aider le camarade, induisant donc que la pensée de cette réflexion soit extériorisée et adressée à Jocelyn. Enfin dans cette même activité le mois de décembre a suscité beaucoup d'échanges langagiers, autour de Noël, sur lesquels s'est appuyé l'enseignant afin d'introduire plus de précisions. En entendant le mot de Noël, une élève a énoncé : « *ça sera nuit* ». Ce discours flou conduit l'enseignant, qui se place dans l'univers discursif de la définition, à le préciser avec ces mots : « *ce sera la nuit quand ? quand le père Noël viendra ?* ». Cette posture du professionnel permet au savoir d'être investi collectivement par la classe et partageable par tous les élèves. Ainsi, l'enseignant et les élèves construisent une culture commune.

3-3 Délimiter le temps et l'espace

De nombreuses postures, qu'adopte l'enseignant, viennent signifier aux élèves les frontières des différents temps et des différents espaces. Dès le début de la séance, Luc fait le choix d'utiliser un fond sonore pour annoncer le passage entre le moment de l'accueil et le temps des rituels, qui débiteront à la fin de la musique. Cette transition est aussi de l'ordre de l'espace puisque les élèves passent de l'« espace table », assez éparpillé dans lequel ils évoluent à leur gré, à l'« espace tableau », les rassemblant dans un lieu plus collectif tous assis sur les bancs. De plus, l'enseignant accueille le groupe classe en les saluant collectivement. Cette posture permet d'une part de signifier le début de la journée de classe, et d'autre part d'indiquer à chaque élève qu'ils font partie d'un collectif. On suppose qu'un accueil individuel a déjà été fait à l'arrivée de chaque élève, ce qui a pour but de leur faire savoir qu'ils sont attendus dans ce lieu et ce temps. De même, en posant la question « *ça va, vous avez passé un bon week-end ? Vous vous êtes reposés hier ?* », l'enseignant délimite mais aussi crée des passerelles entre les temps et les espaces du domaine privé et ceux du domaine collectif de l'école, c'est-à-dire des jours en dehors de l'école et des jours à l'école.

3-4 L'importance donnée au vécu personnel

Le temps donné à l'expression du vécu personnel, intégré au temps de classe, est l'occasion de faire du tissage entre les différents domaines de référence. Lorsqu'un élève énonce un fait relevant de la sphère privée ou d'une situation scolaire antérieure, cela indique que cette expérience est importante pour lui car ce qui s'est passé en classe a fait écho à un fait déjà vécu et chargé d'affects. C'est le cas d'un élève qui raconte l'histoire du monstre qu'il a vu chez son grand-père. On remarque que, contrairement à l'intervention précédente de Kristin, l'enseignant prend ici plus de temps à accueillir la parole de l'élève. Luc a certainement souligné que les pensées dont découlaient ces paroles, étaient chargées d'angoisse. Il a accompagné l'élève dans la verbalisation de ses émotions en les mettant en mots, « *tu as eu peur ?* », de même que pour l'ensemble de la classe, « *eh bien tu nous a bien fait peur* ». L'envie pressante et soudaine de Mimoun d'aller aux toilettes découle peut être de cette charge émotionnelle, mais pour laquelle l'enseignant n'a pas fait le rapprochement. Néanmoins, il a tenté de faire prendre de la distance aux élèves en faisant du lien avec l'album de jeunesse « *Le train fantôme* » qu'ils avaient vu auparavant, et propose à la fin de ce moment un futur travail en art visuel, autour du thème des monstres, pour permettre aux élèves d'extérioriser cet imaginaire. Ainsi, ce temps accordé aux élèves, à l'expression de leur vécu, permet de développer le vocabulaire, participe à l'apprentissage de l'argumentation et à exprimer avec des mots leurs ressentis, c'est-à-dire apprendre à s'exprimer et se faire comprendre des autres, ce qui favorise notamment l'autonomie langagière.

3-5 La météo : l'apprentissage par les sens

En début d'activité, l'enseignant accompagne les élèves dans le rappel des éléments de la météo afin de prendre appui sur un référentiel commun. Cependant, soulignons que le support proposé, les cartes représentant ces différents éléments, n'a pas été suffisamment pensé pour faciliter leur reconnaissance. Par exemple, le vent y est symbolisé par des flèches rouges allant de gauche à droite, de même que le mot écrit pour cette même étiquette est « le vent » alors que sur l'étiquette illustrant le soleil, il y est écrit « ensoleillé », le changement de catégorie grammaticale est maladroit, d'autant plus que pour des élèves de grande section qui se familiarisent au domaine de l'écrit, il est important de construire correctement le lien qui existe entre phonie et graphie.

Au cours de l'activité, il est intéressant de voir la manière par laquelle l'enseignant accompagne les élèves à déterminer le temps qu'il fait. Tout d'abord, il leur indique qu'ils peuvent s'aider en regardant dehors. Puis, l'enseignant propose aux élèves de s'appuyer sur des sens, tels que la vue

avec la lumière du soleil sur les murs des maisons (indice donné par un élève) ou encore l'ouïe, quand Luc ouvre la fenêtre pour que les élèves écoutent le souffle du vent. Les élèves peuvent donc établir des liens entre différentes caractéristiques de la nature. Ainsi, l'enseignant permet aux élèves d'appréhender les bases de l'investigation expérimentale en Sciences de la Vie et de la Terre.

3-6 Le collectif au service de l'élève

Il s'agit de s'intéresser ici à l'activité de reconnaissance des prénoms. Au premier abord, le choix du dispositif fait par l'enseignant ne paraît pas être adapté à la manière dont il souhaite mener cette activité. Le fait de montrer les « étiquettes prénoms » à toute la classe induit la participation de tous les élèves. Or, d'après les réactions de l'enseignant, on suppose qu'il souhaite que seul l'élève dont le prénom est écrit sur l'étiquette présentée, le lise. Mais dans cette situation, quand un élève reconnaît ou peut déchiffrer un prénom, son désir de le montrer à l'enseignant est trop important et l'élève le dit à la place du camarade concerné. Toutefois, il faut noter qu'un des avantages de ce dispositif est de permettre aux élèves de coopérer et de diminuer la pression à laquelle ils sont soumis lorsqu'ils n'arrivent pas encore à reconnaître leur prénom. Ainsi, ce dispositif permet à certains élèves de prendre appui sur le savoir de l'autre et de se donner le temps d'élaborer des stratégies nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

3-7 Conclusion

Dans cette situation de classe, la posture de l'enseignant offre un cadre sécurisant aux élèves et propice à la prise de parole. De plus, l'enseignant s'appuie sur la parole des élèves qu'il va étayer afin d'en préciser le sens et ainsi construire ensemble une référence commune et favoriser l'autonomie langagière. Il met en place des repères qui permettront progressivement aux élèves d'acquérir les notions d'espaces et de temps. Cependant, comme nous avons pu le constater, le choix de certaines postures et matériels proposés aux élèves sont maladroits et seraient donc à repenser.

4- Pascale⁴⁷ : laisser la place à l'élève

4-1 Présentation du support analysé

L'analyse de ce support vidéo, concerne la posture d'une enseignante expérimentée d'une classe de maternelle, Pascale, lors de la phase des rituels. L'extrait retenu, se déroule du temps 00 :05 :26 au temps 00 : 08 :50. On note que l'espace où ont lieu les rituels se trouve dans l' « espace tableau », comme dans la classe de Kristin et Luc. Cet espace est donc délimité par le tableau et les bancs où sont assis les élèves et Pascale, ce qui diffère toutefois des deux enseignants précédent.

4-2 Une atmosphère de classe sécurisante et facilitante

Dans cet extrait, lors de la phase du rituel « date », on observe que les élèves sont calmes, attentifs et que l'enseignante n'a pas besoin d' « aller les chercher » car tous participent à l'activité. Même si certains bougent ou ne sont pas extrêmement bien assis, à savoir le dos contre le dossier et les pieds parallèles au sol comme souvent les professeurs débutants l'exigent, on souligne qu'ils sont tous dans la tâche. Cette souplesse est importante car pour certains élèves il leur est nécessaire de pouvoir bouger et se mettre à l'aise afin d'entrer dans une activité et surtout que le signe d'une petite agitation n'est pas synonyme d'inattention, mais au contraire peut leur permettre d'intérioriser les savoirs en jeu et surtout de les remobiliser à posteriori. De plus, on remarque que Pascale a su installer une atmosphère sécurisante. En effet, une élève n'a manifesté aucune appréhension à dire « *non je ne sais pas* » lorsque l'enseignante lui a posé la question « *Tess tu sais quel jour on est ce matin ?* ». Pascale autorise donc les élèves à se tromper et de surcroît leur signifie qu'ils peuvent s'appuyer sur l'autre lorsqu'ils ne savent pas. L'enseignante se positionne ici comme un guide, accompagnant les élèves dans les apprentissages en leur faisant découvrir les stratégies nécessaires, dont l'une d'entre elles est que l'enseignant n'est pas le seul à savoir et que chaque membre de la classe peut tenir le rôle d'aidant. Lorsque Pascale prononce la phrase : « Dis lui à elle pas à moi », elle favorise ainsi la circulation du savoir.

4-3 Faciliter l'expérience individuelle et collective

Le choix de Pascale qui est de confier à un élève la tâche de faire l'appel, souligne son désir de déléguer afin de permettre aux élèves d'investir leur rôle dans la classe. Elle favorise l'accès à l'autonomie par l'intermédiaire de la coopération et de l'apprentissage permis grâce à l'aide

⁴⁷ Marquié, -Dubié, H. (à paraître). *Le devenir élève en maternelle : le rôle des rituels*. Séquences BSD, CRDP de Montpellier.

apportée par les pairs. Par conséquent, elle signifie à ces élèves qu'elle n'est pas seule à détenir le savoir et que tout le monde peut savoir. En effet, on remarque que Pascale n'intervient pas immédiatement mais elle choisit de laisser le temps aux élèves de vivre leurs expériences en étant dans des situations d'essais/erreurs. Ces situations permettront aux élèves d'apprendre par leurs expériences mais surtout ce qui est important, c'est qu'elles fassent trace dans le vécu de l'élève. Soulignons que même si l'appel n'est fait que par un élève, le reste de la classe participe aussi. Cette contribution passe par une position d'écoute et d'aide des uns envers les autres. Ainsi, à différents niveaux, ils s'investissent tous dans l'exécution de la tâche. Ce dispositif, une fois instauré dans le fonctionnement de la classe, permet aux élèves de faire preuve d'autonomie, d'une part dans la notion en jeu qui consiste à lire le nom des élèves de la classe, et d'autre part dans leur posture d'élèves qui sont alors autorisés à prendre l'initiative pour aider l'autre. Cette légitimité leur est attribuée non seulement par l'enseignante mais aussi par le groupe classe. Enfin, on remarque que les élèves manifestent un sentiment d'appartenance à leur classe. En effet, une élève dont le prénom n'a pas été cité lors de l'appel, intervient en disant à son camarade « *eh moi tu m'as pas appelée ou quoi* » et une autre ajoute « *t'étais tout en haut t'avais oublié* ». Ainsi, l'enseignante n'est plus seule garante du cadre mais ce sont tous les membres composant la classe qui le sont.

4-4 Se mettre en retrait par une posture verbale

L'enseignante se met en retrait par un acte de langage lorsqu'elle dit « *chut ! Alors maintenant on écoute Diego* ». Par cette posture verbale, Pascale laisse la réalisation de l'activité à un élève et précise l'attention que le reste de la classe doit porter à ce dernier. Ce retrait rend possible la distanciation de l'élève envers la figure de l'adulte qui est représentée par Pascale. La prise de risque est acceptée par l'élève car l'enseignante a su mettre en place un cadre sécurisant et facilitant puisque ce sont les pairs qui, si cela est nécessaire, lui apportent assistance. Cette aide « horizontale », c'est-à-dire entre pairs, est favorable à l'autonomie, dans le sens où elle signifie aux élèves que le savoir n'est pas une entité réservée aux adultes et que les interactions entre camarades permettent aussi d'apprendre. Ainsi, l'élève va progressivement se détacher de l'aide de l'enseignant, pour passer à une situation d'interdépendance envers ses camarades, le conduisant peu à peu vers l'autonomie. Enfin, lorsque Pascale demande aux élèves s'ils sont d'accord avec la proposition faite par l'un d'entre eux, elle ne se prononce pas directement sur la validation de la réponse mais elle favorise chez les élèves l'élaboration d'un point de vue qui va conduire progressivement vers l'acquisition d'une autonomie de penser.

4-5 Le corps : écho à la posture verbale

La volonté de l'enseignante de permettre aux élèves de vivre leurs expériences et de favoriser les interactions entre pairs se manifeste aussi au travers de sa posture physique. Le lieu où se déroulent les phases de rituels est, comme dans la plupart des classes, installé au niveau de l' « espace tableau ». Contrairement à Kristin et Luc qui se sont assis sur une chaise qui leur est réservée, Pascale a fait le choix de s'asseoir avec les élèves sur les bancs, formant ainsi un cercle. Ce dispositif permet à la parole de circuler et de surcroît vient signifier aux élèves qu'ils occupent tous la même place. Ainsi, les élèves et l'enseignante sont prêts à construire ensemble.

4-6 Conclusion

Pascale a su mettre en place une atmosphère de classe sécurisante et facilitante, permettant aux élèves d'oser se risquer à penser et à s'exprimer. La circulation du savoir est rendue possible grâce à la position de retrait qu'elle adopte, à la fois dans une posture verbale et non-verbale. Enfin, l'ajustement de ses interventions autorise les élèves à prendre le temps d'expérimenter de nouvelles stratégies et favorise les interactions entre pairs.

CONCLUSION

Ainsi, au cours de notre recherche nous avons pu mettre en exergue le lien qui existe entre la posture enseignante et l'accès ou non à l'autonomie pour les élèves. Concernant la notion d'autonomie nous avons souligné qu'elle était plurielle. En effet, elle peut être de l'ordre des affects, d'actes moteurs, il peut s'agir d'une autonomie de pensée ou encore d'une autonomie langagière. Nous avons souligné que sa construction débutait dès les premières relations qu'a l'enfant avec son environnement et se poursuit au cours de son développement et notamment lors de sa scolarité en maternelle. Pour cette raison, nous avons mis en évidence l'importance pour l'école maternelle d'être un lieu élaboré pour créer et instaurer les modalités nécessaires au développement de l'élève et qu'elle lui permette d'accéder à l'autonomie.

Nous pensons que l'acteur qui se place dans le rôle de guide en accompagnant l'élève vers l'autonomie est bien sur l'enseignant, mais que la manière dont celui-ci habite et investit sa fonction, c'est-à-dire la posture qu'il adopte, influence les réussites et les échecs de l'élève. Selon nous, la posture enseignante pourrait se définir comme étant les intentions et la manière par laquelle le professeur des écoles les adresse aux élèves, de sorte que ces derniers en saisissent le sens et les finalités.

Durant notre travail de recherche, nous avons constaté que l'« agir enseignant » se composait d'une part, d'une posture verbale et d'autre part, d'une posture non-verbale. De plus, ce travail a mis en lumière que l'un des moyens dont dispose l'enseignant pour favoriser l'accès à l'autonomie des élèves, était de mettre en place des dispositifs qui viendraient faciliter les interactions entre pairs. Néanmoins, pour que ces échanges aient lieu, l'une des priorités de l'enseignant doit être de mettre en place un cadre sécurisant, c'est-à-dire contenant et facilitant, à savoir qu'il autorise les élèves à expérimenter. Comme nous l'avons vu, échanger des savoirs « personnels » permet à l'élève de se décentrer et rend possible l'émergence de savoirs communs. Une fois ces référents communs créés, l'élève pourra y prendre appui ce qui lui permettra d'avancer seul.

Toutefois, nous considérons qu'il est important de préciser que la posture enseignante ne doit pas être un élément à prendre dans un catalogue, mais qu'elle doit être sans cesse réinventée au travers des situations et des imprévus que l'enseignant et les élèves rencontrent, car rien ne sera plus dommageable qu'une posture stéréotypée et désincarnée.

Enfin, au cours de notre recherche théorique, nous avons mis en lien la notion d'autonomie et celle de la place du corps et plus précisément le concept du schéma corporel, or de par nos choix de supports à analyser, nous n'avons pas pu mener à bien cette perspective. Aussi, il serait intéressant dans de futures recherches, de l'étudier et de l'approfondir.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris, France : DUNOD.

Arnaud, P. et Broyer, G. (1985). *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Paris, France : Privat.

Doron, R. et Parot, F. (dir) (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Juhel, J-C. (1997). *Favoriser le développement de l'enfant : psychomotricité et action éducative*. Canada : Les presses de l'Université Laval.

Le Boulch, J. (1968). *L'éducation par le mouvement*. Paris, France : Les Editions Sociales Françaises.

Marquié, -Dubié, H. (à paraître). *Le devenir élève en maternelle : le rôle des rituels*. Séquences BSD, CRDP de Montpellier.

Maubourguet, P. (dir) (1992). *Le Petit Larousse illustré*. Paris, France : Larousse.

Miller, L. Rustin, M. Rustin, M. et Shuttleworth, J. (1997). *L'observation attentive des bébés : une expérience d'une richesse inestimable*. Larmor-Plage, France : éditions du Hublot. (Ouvrage original publié en 1989 sous le titre *Closely Observed Infants*. London, Royaume-Uni : The Old Piano Factory).

Wallon, H. et Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. Paris, France : Les Editions Sociales Françaises.

Winnicott, D. W. (2001). *L'enfant et le monde extérieur : le développement des relations*. Paris, France : Editions Payot & Rivages. (Ouvrage original publié en 1957 sous le titre *The Child and the Outside World*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

Winnicott, D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Mesnil-sur-l'Estrée, France : Editions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*. London, Royaume-Uni : Tavistock Publication).

Winnicott, D W. (2012). *La capacité d'être seul*. Paris, France : Payot.

ARTICLES DE REVUES

Andrieu, B. (2004/1). Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, n° 25, p. 113-124. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-1-page-113.htm>.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009, octobre). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), p. 29-48. Récupéré le 23 novembre 2011 et disponible en ligne sur : <http://educationdidactique.revues.org/543>.

Lameul, G. (2008/2). Les effets de l'usage des technologies d'information et de la communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, n° 17, p. 71-94. Récupéré le 23 novembre 2011 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm>. doi:10.3917/savo.017.0071

Marquié-Dubié, H. (2012). Analyse et réflexions à partir du symposium « Eduquer au vivre ensemble ou éduquer à la citoyenneté ». *Les Cahiers du Cerfee*, n° 32, p. 107-124.

Moulin, J-F. (2004/1). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 142-159. Récupéré le 23 avril 2012 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-142.htm>. doi:10.3917/cdle.017.0142

Payet, J-P et al. (2011/1). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, n° 27, p. 23-37. Récupéré le 11 décembre 2011 du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-1-page-23.htm>. doi : 10.3917/es.027.0023

DOCUMENTS OFFICIELS

Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n° 3 du 19 juin 2008. Paris, France.

Ministère de l'Education nationale et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*, décret du 11 juillet 2006. Paris, France : MENSUR.

SITOGRAPHIE

Académie française

<http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/consultation-en-ligne>.