



HAL
open science

Débuter en classe maternelle

Amélie Alletru

► **To cite this version:**

Amélie Alletru. Débuter en classe maternelle : La professionnalité naissante des professeurs des écoles lors de l'intervention auprès des jeunes élèves. Ressources, 2012. hal-01516285

HAL Id: hal-01516285

<https://hal.science/hal-01516285>

Submitted on 5 May 2017

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.

Une des particularités de la professionnalité des enseignants du premier degré est inscrite dans leur polyvalence, indépendamment du niveau de classe ou du public d'élèves dont ils ont la charge. Dès son entrée dans le métier, un professeur des écoles est donc susceptible d'intervenir auprès d'élèves dont l'âge peut varier de deux, trois ans pour les plus jeunes jusqu'à douze ans pour les plus âgés. Si de nombreuses dimensions du métier traversent l'ensemble des classes d'âge, il apparaît néanmoins qu'aux yeux des professionnels, certaines caractéristiques semblent propres à l'enseignement en classe maternelle. Que les enseignants soient experts ou novices, quelle que soit leur expérience d'enseignement dans les classes des jeunes élèves, la perspective d'y intervenir provoque selon les cas enthousiasme, appréhension, voire même rejet. Nous nous sommes alors interrogée sur l'expérience professionnelle vécue par les novices lors des toutes premières interventions en classe maternelle.

Suscitées par les remarques entendues à la fois sur les terrains d'exercice et sur les lieux de formation, deux études ont donc été entreprises : la première s'est donné pour objectif de cerner les caractéristiques considérées comme spécifiques par les divers acteurs impliqués dans la construction de la professionnalité et la formation initiale des professeurs des écoles. Ainsi des sujets de statut et d'expertise variables ont été sondés par questionnaire¹. L'analyse des réponses met l'accent sur certains traits caractéristiques soulevés par les acteurs². La seconde étude a cherché à modéliser l'activité de novices³ lors de leurs premières interventions auprès des élèves les plus jeunes.

A l'issue de ces deux études, il en ressort que l'enseignement en maternelle revêt des dimensions particulières et que des compétences sinon spécifiques, pour le moins critiques peuvent être repérées. Le présent texte se propose donc d'identifier ces traits caractéristiques de l'enseignement en classe maternelle en interrogeant les habiletés à construire lors de l'intervention auprès de jeunes élèves. Ainsi, cette contribution envisage sous l'angle particulier des pratiques novices en classe maternelle la question de la professionnalité naissante des enseignants du premier degré.

Après avoir abordé les dimensions particulières de l'enseignement en classe maternelle, telles qu'elles sont repérables d'après les représentations des acteurs interrogés, nous chercherons à identifier ce qui se joue pour les professeurs des écoles débutants lors des interventions en classe maternelle. L'impact des interventions précoces dans ce niveau d'enseignement sur la construction professionnelle des enseignants nous permettra alors d'interroger les conditions d'un réel bénéfice pour leur professionnalisation.

¹ L'échantillon interrogé comprenait à la fois des futurs enseignants (étudiants en M2 – Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation – Spécialité Enseignement du Premier Degré), des enseignants en formation initiale (Professeurs des Ecoles Stagiaires), des enseignants débutants (T1, T2, T3), des maîtres formateurs et conseillers pédagogiques, experts ou non de l'enseignement en maternelle, des professeurs d'IUFM et des Inspecteurs de l'Education Nationale.

² Si des nuances existent dans les réponses récoltées en fonction du statut ou de l'expertise des acteurs interrogés, elles ne feront pas l'objet d'une analyse précise ici. Nous chercherons plutôt à repérer les lignes de force pouvant être tirées de cette première recension.

³ Une séance d'enseignement par un Professeur des Ecoles en formation initiale (alors PE2) a été filmée lors de son premier stage en responsabilité en classe maternelle, puis a fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation. Les résultats issus de l'analyse exhaustive effectuée sur la base de ces données ont été confirmés par l'ensemble du corpus rattaché à cette recherche (au total, 4 PE2 ont participé au même dispositif), autorisant ainsi à une relative généralisation.

1. Les dimensions particulières de l'enseignement en classe maternelle

Le recouplement des réponses fournies par les divers acteurs sondés permet de repérer certains éléments saillants concernant l'enseignement en classe maternelle. Tous s'accordent sur la contrainte moindre représentée par les programmes d'enseignement par rapport à l'élémentaire : les enseignants de maternelle semblent jouir d'une plus grande liberté de choix. Ils notent aussi la forte décentration que doit opérer l'enseignant pour « *se mettre à la hauteur des élèves* »⁴, entre autres en ce qui concerne l'enseignement du langage. La place de celui-ci est repérée comme spécifique, notamment du fait de l'oralisation nécessaire pour ces jeunes élèves qui ne sont pas encore en possession du code écrit. L'organisation du temps et de l'espace est particulière en maternelle : on y retrouve des dispositifs originaux, qu'ils soient ou non conçus comme des temps d'apprentissage (sieste, passage aux toilettes, regroupements d'élèves sous forme d'ateliers, regroupement collectif, rituels...). Cette organisation spécifique est référée soit à « *la préparation de la classe* », soit à celle de la journée, avec une insistance sur le lien avec la communication d'une part et la mise en place d'apprentissages d'autre part.

Les élèves de maternelle, contrairement à leurs aînés, ne disposent pas de manuels scolaires pour apprendre : les situations proposées par l'enseignant sont ludiques, le jeu servant de moteur à l'apprentissage : « *la maternelle est une école où on joue* ». La « *place du corps dans les apprentissages* », par l'espace quotidien laissé à la motricité et la « *prégnance du vécu* », est affirmée, amenant notamment un aménagement spécifique de l'organisation de la journée et des activités proposées aux élèves. Les « *nœuds* » de la pratique concernent les modalités d'apprentissage, qui passent notamment par l'action: le jeu, la manipulation, l'expérimentation, le vécu, et parmi lesquelles le langage prend une place essentielle.

La question du respect des rythmes et besoins physiologiques des élèves est aussi soulevée, comme à la fois une nécessité et une volonté. Les acteurs repèrent en maternelle une moindre pression temporelle, eu égard à cette prise en compte du rythme des élèves. Ils relèvent une plus forte hétérogénéité en maternelle, *a fortiori* en petite section, où « *les écarts entre les savoirs, les savoir-faire des élèves sont plus émergents* ».

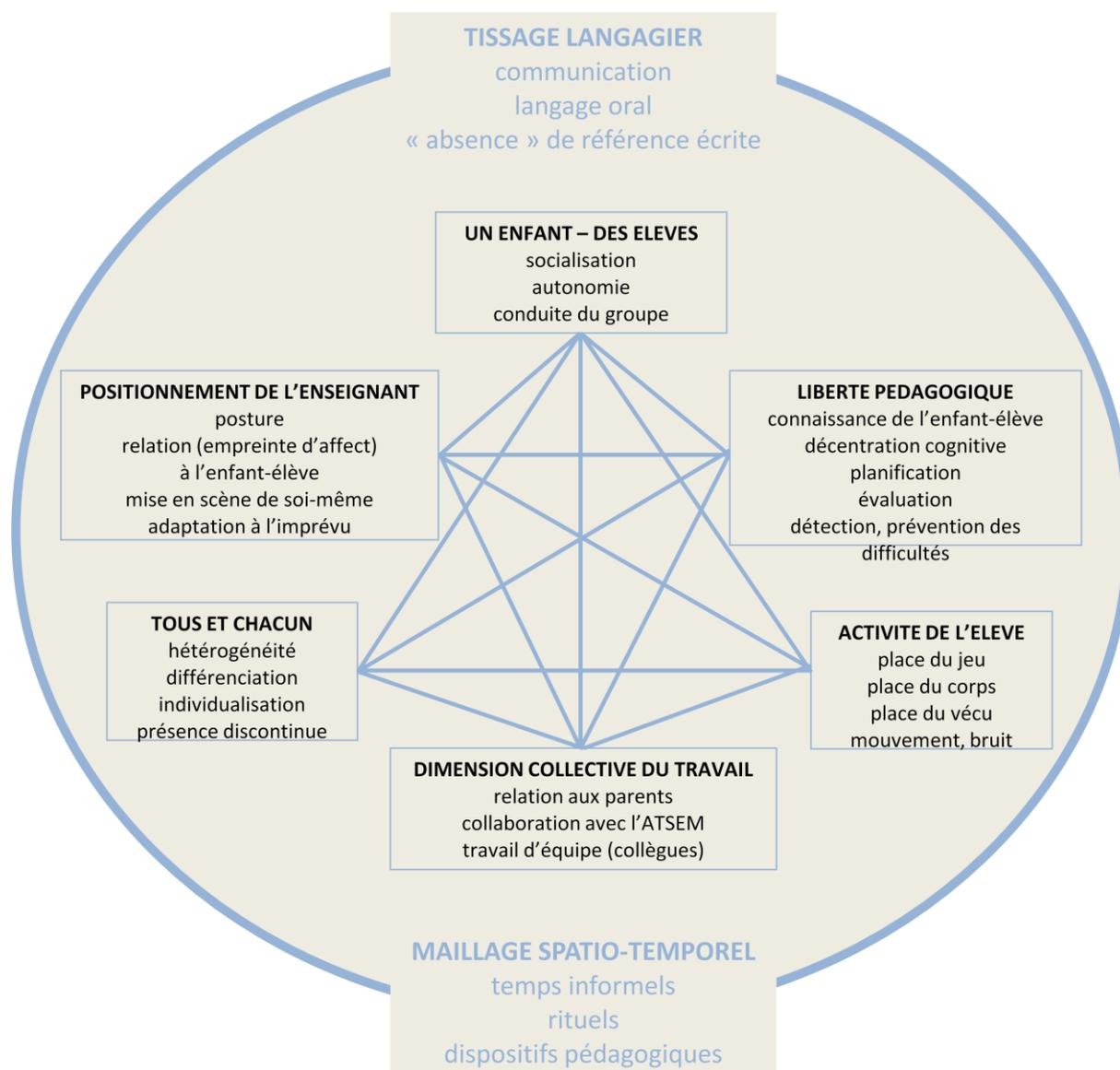
Le rapport aux adultes est souligné : les parents sont très présents, notamment dans les murs mêmes de la classe, l'enseignant travaille en collaboration avec une ATSEM, les enfants montrent une forte dépendance vis-à-vis de l'adulte. La première scolarisation a pour mission de faire acquérir aux enfants une identité d'élève et de les rendre capables de savoir vivre ensemble. Parmi les apprentissages visés, celui de l'autonomie de tout jeunes « *enfants élèves* » conduit ceux-ci à une rupture émancipatrice d'avec le milieu familial (la difficile séparation d'avec les adultes, notamment la mère est fréquemment soulignée comme une situation spécifique à l'école maternelle). La forme de la relation entre l'école et les parents revêt ainsi un aspect distinctif.

Les acteurs interrogés sont sensibles au travail en équipe (qui prend selon eux un caractère indispensable à la maternelle), à la spécificité des compétences pour y enseigner (en référence au texte officiel fixant la déclinaison du référentiel de compétences du professeur des écoles exerçant en école maternelle), au rôle de détection et de prévention précoces des difficultés et troubles, ainsi qu'au rapport particulier que l'élève entretient avec l'évaluation, celle-ci devant se garder de stigmatiser en cas de difficultés de l'élève.

⁴ Seront notés en italique et entre guillemets les propos extraits de nos données.

1.1. Une pratique professionnelle structurée autour de six pôles

Un affinement de cette première synthèse, s'appuyant sur le relevé et l'analyse précis des réponses exprimées par les participants à l'étude⁵, conduit à une modélisation possible. La pratique d'enseignement en maternelle semble se structurer autour de six pôles en interrelation constante et englobés dans l'articulation fine entre espace-temps et langage.



Le « maillage spatio-temporel » exprime une organisation, une structure dynamique corrélée à des temporalités différentes simultanées et des espaces multiples utilisés simultanément et successivement. En effet, la classe maternelle voit se dérouler au même moment et s'enchaîner des activités parallèles, portant sur des objets distincts, et ne requérant pas la même durée : les élèves n'effectuent pas tous la même tâche au même instant ni au même

⁵ Nous avons pris en compte les réponses de tous les participants à l'étude. Le modèle proposé ici donne donc à voir une synthèse des représentations de tous les acteurs, envisagés comme un collectif, une « image partagée » en quelque sorte.

endroit, les buts de leurs activités respectives sont différents, et les conditions les encadrant varient. L'enseignant, s'il n'est pas physiquement au contact ni dans l'interaction immédiate avec chacun des élèves, est cependant « connecté », présent à toutes les activités en cours et à venir, quels que soient leur statut, le temps qu'elles nécessitent, le lieu où elles se déroulent et leurs modalités d'effectuation. Il en assure la gestion et le fonctionnement harmonieux, dans l'articulation entre temps informels, rituels, et dispositifs pédagogiques formels.

Nous entendons par « tissage langagier » la manière dont cette articulation constante est tricotée et prend corps, dans l'agencement entre sens donné par l'enseignant et sens donné par les élèves. Le langage est l'outil permettant la matérialisation de cette structure maillée, la communication passant par voie orale et corporelle, en l'absence relative de référence écrite pour les élèves. Ainsi, le maillage spatio-temporel est mis en forme par le tissage langagier.

Nous identifions six pôles structurant la pratique professionnelle en classe maternelle. Pour la forme, nous les séparons, bien qu'ils soient tous liés les uns aux autres, chacun exerçant de manière constante une influence mutuelle sur les autres :

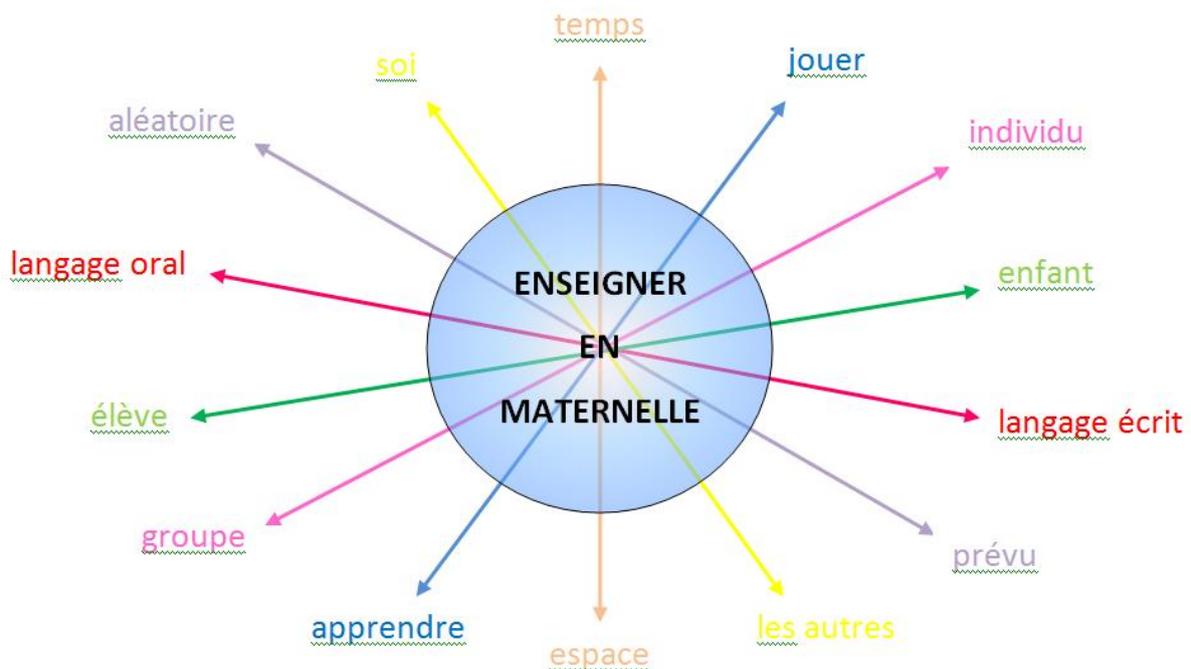
- **Un enfant – des élèves.** Les élèves de maternelle sont caractérisés par le travail de socialisation qui leur est demandé, la construction de leur identité d'élève pouvant être plus ou moins longue selon les enfants. Chaque enfant arrive à l'école avec son individualité, et la juxtaposition d'enfants dans un même espace-temps demande à se transformer peu à peu en un groupe-classe. Cette constitution du groupe classe, si elle est formelle, est loin d'être acquise pour les jeunes enfants, *a fortiori* pour les primo-arrivants. La nécessité de s'autonomiser progressivement (par rapport aux adultes dont ils se montrent encore très dépendants, par rapport aux tâches scolaires qui leur sont prescrites...), se pose comme clef de voûte de la conduite du groupe en vue des apprentissages scolaires.
- **Tous et chacun.** Les écarts entre élèves sont très fortement marqués en maternelle, particulièrement lors des toutes premières années. Cette hétérogénéité est remarquable à bien des égards : développement moteur, psychoaffectif, langagier... Par ailleurs, le temps de présence des élèves en classe est variable (scolarisation à la journée, à la demi-journée, absences parfois fréquentes pour cause de maladie...). La présence discontinue des élèves peut être repérée comme un facteur majorant l'hétérogénéité en classe maternelle. La différenciation et l'individualisation s'y présentent donc comme incontournables.
- **Activité de l'élève.** Le jeu, comme source d'apprentissage, tient une place importante dans les situations proposées aux élèves. Eu égard au développement en cours des jeunes enfants, la dimension corporelle est extrêmement présente (inscription des apprentissages dans des sensations et perceptions, proxémique corporelle, besoin d'agir, difficulté à contraindre son corps à l'immobilité...). De ce fait, la classe maternelle se caractérise notamment par le mouvement et le bruit qui y règnent. L'activité des élèves est aussi guidée par la référence à leur vécu comme point d'ancrage nécessaire au développement de leur pensée.
- **Positionnement de l'enseignant.** La posture (éthique, intellectuelle) de l'enseignant est façonnée par les modalités d'apprentissage propres aux jeunes élèves. La classe maternelle est marquée par l'émergence de la relation empreinte d'affect, à l'enfant-élève, du fait de l'élan naturel et spontané de celui-ci à manifester ses émotions et sentiments. Il en découle une adaptation continue à l'imprévu qui surgit fréquemment. Les classes des jeunes élèves sont le lieu pour l'enseignant d'une forme de mise en scène de soi-même, de théâtralisation accentuée afin de capter l'attention et de se rendre accessible à son jeune public. Par ailleurs, comparativement avec le contact entre professeur et élèves d'élémentaire, celui entre enseignant et élèves de maternelle est considéré comme « *plus privilégié* ».

gié ». Dus à l'évolution rapide des enfants, leurs progrès sont visibles, ce qui renvoie à l'enseignant une image positive et gratifiante de son travail.

- **Liberté pédagogique.** L'enseignant jouit en maternelle d'une importante latitude quant aux choix pédagogiques à effectuer. Le programme d'enseignement, tel qu'il est décliné institutionnellement offre de nombreuses opportunités pour le travail de planification. Cette liberté pédagogique s'appuie sur la nécessité d'une décentration cognitive considérable et d'une connaissance fine de l'enfant-élève (son développement, son fonctionnement...). L'évaluation tient une place originale en maternelle, à la fois en termes de forme et de modalités, mais aussi en relation avec son rôle de détection et de prévention des difficultés des élèves.
- **Dimension collective du travail.** Celle-ci emprunte trois directions en maternelle, l'enseignant n'y œuvrant pas isolément. D'une part, la relation constructive avec les parents, via un contact fréquent (la plupart du temps quotidien), est un des pivots de la réussite et du bien-être scolaires des tout-jeunes élèves. D'autre part, le travail d'équipe, en concertation avec les collègues, assure à la fois le lien avec les niveaux de scolarité ultérieurs, et la réalisation par l'ensemble des classes maternelles d'une même école d'objectifs, voire des projets communs (sur des empan temporels variables). Enfin, la présence d'une ATSEM dans la classe demande une collaboration au quotidien.

1.2. Des tensions organisatrices

A l'interface de ces six pôles, des tensions se dessinent. Si certaines de ces tensions ne sont pas absentes des autres niveaux de scolarité, elles s'en distinguent néanmoins par leur acuité dans les classes des jeunes élèves. D'autres représentent une préoccupation professionnelle quasiment absente au-delà du seuil du CP.



L'enseignant de maternelle est aux prises avec des tensions qui fondent l'organisation de sa pratique professionnelle :

- **Le temps / l'espace.** Les dimensions spatiales et temporelles sont intimement liées. Les espaces dédiés aux activités des élèves ne peuvent pas se penser indépendamment de la durée de celles-ci. Plus les élèves sont jeunes, plus la classe est rythmée, la durée des activités étant réduite pour favoriser l'attention des élèves et respecter leurs besoins, en lien avec des espaces adaptés. Par ailleurs, la gestion de temporalités différentes, à la fois simultanées et successives demande de concevoir et d'investir pleinement l'espace de la classe. La ritualisation des différents temps est fortement marquée en étroite relation avec les espaces de la classe concernés.
- **Soi / les autres.** Les jeunes enfants, encore naturellement égocentrés, sont en situation de devoir « cohabiter » avec des autres qui ne leurs sont pas proches et qu'ils n'ont pas choisis. Ils se montrent extrêmement demandeurs d'une relation très fortement individualisée, et il est malaisé pour eux de « partager » avec les autres enfants les adultes référents de la classe. Par ailleurs, le maître œuvre au sein d'un collectif (collègues, ATSEM, parents...), il inscrit donc son action dans un projet collectif plus global, ce qui provoque potentiellement négociations, empêchements et renoncements de ses propres aspirations.
- **Le prévu / l'aléatoire.** Le travail de planification ne permet que rarement d'éviter le surgissement des imprévus. Si les ajustements en situation sont partie intégrante du travail de tout enseignant, ils sont particulièrement fréquents en classe maternelle, où les jeunes élèves créent l'inattendu, du fait notamment de la dimension affective qui affecte très fortement leur comportement. L'enseignant s'adapte donc aux événements, tout en cherchant éventuellement à maintenir ses intentions premières.
- **Jouer / apprendre.** L'activité ludique a des vertus d'apprentissages, mais la distinction entre les deux est souvent malaisée (Brougère, 2002, 2010). L'enseignant doit constamment placer le curseur entre les deux extrêmes que sont les situations d'apprentissages très fortement didactisés (justifiant le statut d'école de la maternelle), et le jeu entièrement libre (en réponse aux besoins des jeunes enfants).
- **Langage oral / écrit.** Le premier sert de médiation à l'acquisition du second. C'est à travers leur expression orale que les élèves construisent peu à peu des compétences de lecteurs-scripteurs. De même, l'enseignant manipule le langage en l'instituant tantôt outil d'apprentissage, tantôt objet d'apprentissage. Les élèves ne peuvent pas encore s'appuyer sur une maîtrise experte du code écrit pour que celui-ci remplisse pleinement sa fonction régulatrice. L'oral est donc omniprésent en maternelle pour palier la relative absence d'un repère habituellement offert dans les autres niveaux de classe.
- **L'enfant / l'élève.** Est au travail ici l'articulation de cette double identité qui fonde la singularité même de l'école maternelle. Les enfants ont à construire leur « *métier d'élève* » (Perrenoud, 1994). Cette construction ne va pas de soi, elle est plus ou moins rapide selon les individus et doit être achevée au sortir de l'école maternelle.
- **Le groupe / l'individu :** l'enseignant compose en permanence entre le pilotage d'un groupe en phase de construction et la prise en compte des besoins individuels. La dialectique individuel / collectif est très marquée en maternelle : la très grande hétérogénéité des élèves demande au maître un effort considérable de différenciation et l'engage nécessairement dans des relations individualisées. La juxtaposition

d'individualités ne suffit pas à assurer un sentiment d'appartenance facilitant la prise en charge collective par le maître du groupe classe.

L'enseignant de maternelle cherche à équilibrer en permanence sa pratique professionnelle en tenant conjointement les deux bouts de chaque axe. Si toutes les tensions sont constamment présentes, que ce soit dans la phase de planification ou celle de mise en œuvre, certaines émergent de façon plus vive, alors que d'autres se font sentir de manière plus diffuse selon les circonstances. Elles sont susceptibles, le cas échéant, de recouvrir un caractère dilemmatique.

Bien que polyvalents d'après leur formation, les enseignants manifestent des sensibilités différentes à l'égard de l'enseignement en maternelle : forte attirance, angoisse, rejet... Pour certains, « franchir la barrière » demande de l'audace. Nous nous demandons alors quelles habiletés sont requises pour y œuvrer efficacement.

1.3. Des habiletés spécifiques

Nous nous appuyons ici sur l'analyse de l'activité d'un enseignant débutant⁶ pour dessiner les contours des compétences à l'œuvre en maternelle.

- **Installation du contrat didactique et d'un langage commun.** La recherche d'un « langage commun » dépasse le strict aspect langagier. Ce qui est en jeu est la création d'un cadre de référence commun à l'ensemble des acteurs. Ce cadre ne surgit pas *ex nihilo* de l'imagination créative du professeur, il se construit collectivement à partir de l'existant. Des règles d'action s'installent, mais plus largement, c'est la « nature du contrat didactique » (Brousseau, 1986) qui se construit. Citant Leplat, Durand le définit ainsi : « il s'agit d'établir un " référentiel opératif commun " susceptible d'assurer une base cognitive aux interactions dans la classe, à l'image de toutes les autres modalités de travail collectif » (Durand, 1996). Les habitudes scolaires étant par définition en construction chez les tout jeunes élèves, l'intervention en maternelle a pour spécificité de devoir construire le « contrat didactique », comme base de « langage commun ».
- **Ajustements langagiers.** L'aspect langagier des interactions entre le maître et les élèves est central en termes de compréhension mutuelle. Une entente minimale implique l'adaptation de l'enseignant au public dont il a la charge. Les compétences langagières des élèves sont en construction et donc en décalage avec le niveau de maîtrise de ces mêmes compétences par le maître. Le très jeune âge des élèves des classes maternelles amplifie cette asymétrie, rendant ainsi plus spécifiques encore les habiletés nécessaires à ces interventions. L'enseignant doit, dans cette recherche de « langage commun », apprendre à développer un « parler professionnel » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2006).
- **Décentration cognitive.** La tâche d'enseignement implique pour le professeur de traduire ses connaissances des disciplines à enseigner en connaissances enseignables au niveau des élèves dont il a la charge. Nous admettons que « l'école met en présence deux catégories de systèmes cognitifs : l'un celui des enseignants, mature, doté d'une base de connaissances en principe vaste et profonde dans sa discipline et de structures cognitives équilibrées ; l'autre, celui de l'élève, plus ou moins démuné selon son niveau de scolarité et de développement [...]. Plus la

⁶ Cf. note 3 au début du texte.

“distance cognitive” entre acteurs est grande (c’est le cas avec de très jeunes élèves) plus elle demande aux enseignants une décentration cognitive et présente de difficulté pour eux » (Durand, 1996).

- **Planification sans aide curriculaire ou mémoire externe.** Les programmes officiels proposent des orientations à caractère général, délimitent les contenus à faire acquérir en « domaines d’activité », mais laissent leur organisation et leur planification quasi intégrales à la discrétion des enseignants. Il s’agit notamment, à partir d’objectifs généraux, de les décliner en compétences à faire acquérir aux élèves au travers de situations à imaginer, tout en les adaptant à l’âge du public concerné. Tandis que manuels, méthodes et guides pédagogiques constituent une ressource balisée très fréquemment utilisée dans les niveaux ultérieurs de la scolarité, il existe pour la maternelle une profusion d’outils (sur internet notamment) dont l’appropriation est malaisée en raison de leur caractère disparate et désorganisé.
- **Maîtrise du couplage émotionnel.** Si le « flux émotionnel continu » est consubstantiel à toute activité, le contact avec de jeunes enfants installe une relation tout à fait particulière : du fait de leur spontanéité, de leur candeur et de leur comportement plus empreint d’émotions que leurs aînés, une dimension affective caractérise le rapport entre élèves et enseignant. Les actions, les communications, les décisions prises, les interprétations, etc., sont empreintes de ressentis multiples et variés. Les émotions sont ressenties vivement dans la situation, influençant de manière très nette le cours des événements. Le caractère imprévisible des comportements des jeunes élèves (car plus émotionnels, plus variables et moins référés à des habitus scolaires) rend leur interprétation plus difficile qu’avec leurs aînés. Un apparent paradoxe mérite d’être souligné : alors que la plus grande dissymétrie en termes d’âge et de « compétences cognitives » entre l’enseignant et les élèves en maternelle lui confère a priori une plus grande « autorité » sur les élèves et une plus grande maîtrise de la situation, notre analyse nous montre que tel n’est pas le cas. Nombreuses sont les situations imprévisibles en raison d’une stabilité plus faible de leurs attitudes scolaires et de la forte composante émotionnelle de l’activité des élèves (les manifestations émotionnelles sont plus fortes que dans d’autres niveaux de classe : rires, pleurs, cris, exclamations, etc.). Ainsi, il se forme dans les interactions en classe maternelle un « couplage émotionnel » qui demande à être maîtrisé : ce n’est pas uniquement l’activité de l’enseignant ou celle des élèves qui serait émotionnellement marquée, mais l’ensemble des activités au sein de la classe.
- **Mise en scène de soi-même.** La classe maternelle est le théâtre d’une intense activité de mise en scène. L’adulte y modifie ses attitudes corporelles et sa façon de parler jusque dans le phrasé même. Il agit de manière extrêmement expressive afin de capter et maintenir l’attention de son public, en n’hésitant pas à afficher ostensiblement ses attentes et à jouer sur la composante émotionnelle très présente au contact des jeunes élèves.
- **Conduite de la classe.** La gestion du groupe implique en maternelle de prendre en compte la relative absence d’autonomie des élèves vis-à-vis des lieux, des personnes, du matériel : en conséquence, l’organisation spatiale et temporelle est très différente de celle des niveaux élémentaires. L’enseignant aménage les activités des élèves et ses propres interventions sous forme individuelle ou groupale, plus épisodiquement de manière collective. Il règne dans la classe une forme apparente d’agitation, le mouvement et le bruit sont inhérents au fonctionnement des classes maternelles, demandant au maître d’élever son seuil de tolérance.

- **Compétences coopératives.** La coopération avec un partenaire, en l'occurrence l'ATSEM, représente un aspect saillant du travail enseignant dans ce niveau de classe. Le travail coopératif avec l'ATSEM constitue structurellement une spécificité majeure de l'enseignement en maternelle. Le flux de l'activité dans une situation ouverte dynamique rend difficile une séparation nette de leurs objectifs, et donc, de leur action. Pour chacun des acteurs, les compétences requises se réfèrent à un champ professionnel particulier, et sont donc à la fois distinctes et complémentaires. Une coopération fructueuse avec l'ATSEM nécessite certes la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques, mais elle se caractérise aussi par sa dimension humaine. Le travail collectif à engager ne peut s'affranchir de toute la subjectivité qui l'accompagne. A l'enseignant et à l'ATSEM de collaborer pour constituer une communauté éducative (restreinte) dont la réussite dépend du respect mutuel des partenaires d'une part, et du partage de leurs compétences respectives d'autre part. L'articulation du travail coopératif avec l'ATSEM nécessite entre autres, de la part de l'enseignant, des compétences communicationnelles servant une collaboration efficace. Le statut de l'enseignant lui confère la tâche d'organiser cette coopération complexe, ce qui inclut une communication explicite de ses intentions.

A l'issue de ce repérage, il semble que les compétences requises pour enseigner en maternelle demandent un haut degré de maîtrise professionnelle, dans des directions multiples. L'identification des dimensions particulières de l'enseignement dans ce niveau de scolarité et des compétences qui y sont associées nous amène à nous interroger sur la manière dont les novices vivent leurs premières interventions auprès des jeunes élèves, et se construisent professionnellement à leur contact.

2. Modélisation de l'enseignement novice en classe maternelle

Nous abordons dans cette partie les difficultés vécues en situation par les novices. Nous fondons notre choix sur l'hypothèse que les obstacles et dilemmes émergeant lors de leurs premières expériences d'enseignement en maternelle sont de nature à dévoiler, dans le choc de la confrontation, les pierres angulaires de l'activité d'enseignement en maternelle.

2.1. L'équilibre subtil et périlleux de l'enseignement en maternelle

L'activité des novices est caractérisée par la perception d'une situation dont la maîtrise est fragile. D'une part, la collaboration avec l'ATSEM, dans sa dualité (ce partenaire fournit une aide substantielle en classe, mais son activité est aussi source de perturbations potentielles) introduit une part importante d'incertitude. D'autre part, le caractère incertain et indéterminé de la situation impose à l'enseignant d'improviser : les anticipations sont lacunaires, et les régulations en situation amènent à prendre des décisions sur l'instant, sous une forme de pression temporelle. Enfin, sous l'influence du « magnétisme » de certains élèves perturbateurs, les novices s'engagent dans des histoires singulières avec eux.

Sous l'effet déstabilisant d'une situation perçue comme fragile, les débutants s'engagent dans une activité de contrôle permanente : ils accompagnent l'activité des élèves en oscillant entre encadrement (lié aux apprentissages scolaires) et cadrage (lié au respect de

règles comportementales). Pour ce faire, ils s'adonnent à des formes diverses de contrôle strict et de neutralisation des éléments parasites. Notamment, ils se livrent à un jeu permanent de masquage (de leur ressenti et de ce qui déstabilise leur action) et d'affichage de leurs attentes ou émotions (réelles ou feintes). Par ailleurs, les novices exploitent de manière plus ou moins opportuniste les ressources de la situation, en s'adaptant aux fluctuations de celle-ci et en saisissant dans l'instant les occasions de réduire leur inconfort. Par rétroaction, en combinant contrôle permanent et mobilisation des ressources disponibles, les débutants tentent de réduire le sentiment d'incertitude lié à l'indétermination de la situation.

Certains traits décrits plus haut (la très forte tonalité émotionnelle, la collaboration avec un partenaire au sein de la classe, la recherche d'un « langage commun » avec les élèves) montrent combien les situations d'enseignement en maternelle procèdent d'un équilibre subtil et périlleux aux yeux des novices. Des dilemmes émergent (liés au climat de la classe, à l'impossibilité de s'appuyer sur les habitudes scolaires des élèves, aux réductions des exigences didactiques au profit du maintien de l'ordre...), générant un fort sentiment d'insécurité. Dans le même mouvement, ces dilemmes révèlent aux novices les tensions fondatrices de la pratique enseignante.

2.2. Difficultés spécifiques de la construction professionnelle des novices

Nous n'abordons ici que les aspects liés à l'enseignement en maternelle. Notre recherche nous montre que les aspects émotionnels prennent une coloration différente en maternelle, où les réactions des élèves ne sont pas vécues comme intentionnellement menaçantes. La façon d'être (spontanée et empreinte d'affect) des tout jeunes élèves est très déstabilisante pour les débutants, et les conduisent à construire leur enseignement en composant avec cet élan naturel. Ils peuvent difficilement établir des rapprochements avec les élèves plus âgés et sont obligés d'opérer un déplacement de leurs repères stabilisés jusque là.

Il existe un double mouvement de socialisation débutant, dans la conjonction entre premiers pas dans le « métier d'élève », et premiers pas dans le métier d'enseignant. Nos résultats ont établi la difficulté particulière pour les novices de mobiliser les habitudes scolaires des élèves comme ressource permettant de faire face à la situation. L'absence ou la construction balbutiante par les élèves des habitudes scolaires et des règles, ne leur permettent pas une conduite aisée de la classe. Alors que des élèves d'un niveau supérieur contribuent en quelque sorte à « enseigner son métier » à l'enseignant, les débutants sont privés de cette socialisation scolaire comme ressource, lorsqu'ils interviennent en maternelle.

Les contraintes pesant sur la prise en main de la classe de manière opérationnelle présentent des difficultés variées aux yeux des novices : prévention des difficultés scolaires, décentration cognitive, bruit, fatigue, absence de référence écrite pour les élèves, présence discontinue des élèves, relation aux parents, manque d'autonomie des élèves. Quant aux experts, ils portent un regard plus global sur la prise en main de la classe par les novices et repèrent des difficultés dans les domaines de l'identification des apprentissages des élèves (leur nature, leur processus et leurs modalités de mise en œuvre), de la gestion du temps et du rythme imprimé aux activités proposées, du maillage communicationnel au sein de la classe, et de la prise en charge du groupe en lien avec l'installation de l'autorité.

Nous voyons dans ces difficultés des leviers puissants de professionnalisation : c'est parce qu'ils sont aux prises avec un réel qui résiste que les enseignants débutants sont amenés à interroger finement les dimensions clé du métier et les compétences qui leur sont indexées.

Ainsi va se déterminer la direction prise par leur construction professionnelle dès leur entrée dans le métier.

3. Débuter en maternelle : un atout pour l'entrée dans le métier

Nous pouvons reconnaître la difficulté pour un novice à débiter en classe maternelle. Néanmoins, les participants à notre étude s'accordent sur le bénéfice à y débiter sa carrière. A un des acteurs qui s'interrogeait en ces termes « *Je suis toujours assez admiratif du travail des enseignants de maternelle. Il me semble qu'un collègue "capable" d'enseigner en TPS/PS/MS sera aussi capable de le faire dans les autres niveaux. Et je crois moins au contraire... D'où cette question : quelles compétences professionnelles ne développe-t-on pas en élémentaire ?* », nous répondons plutôt par la tentative de délimiter les axes de construction professionnelle investis par les novices dans leur confrontation à ces niveaux de classe.

3.1 Le développement précoce d'une posture réflexive

Les acteurs intervenant dans la formation initiale des enseignants repèrent chez les novices en situation d'enseignement en maternelle la présence d'une « *posture réflexive* » qu'ils estiment de bon augure. La formation progressive d'un praticien réflexif (paradigme dominant dans la formation des maîtres depuis les années 1990, suivant les travaux de Schön, 1983, 1994, 1996) semblerait accélérée au contact des jeunes élèves. Par ailleurs, ce niveau d'enseignement inviterait à s'investir de manière importante et à développer une réflexion de qualité, gage d'une professionnalisation bien engagée (« *la qualité de leur réflexion et de leur investissement a contribué à poursuivre la construction de leur professionnalité* »).

3.2. Un regard aiguisé sur l'enfant et ses apprentissages

La représentation de deux modèles de professionnalité distincts se dégage des réponses à notre questionnaire. Alors que les finalités (« *objectif d'éducation* ») sont identiques pour toutes les classes de l'école primaire, les intentions générales se déclinent sous deux modèles d'enseignement différents (« *ce sont deux métiers différents* » ; « *Etre enseignant en maternelle, ça n'est pas la même chose qu'être enseignant en élémentaire* »). De l'avis des formateurs, « *l'école maternelle échappe davantage aux représentations que peuvent avoir les novices de l'acte d'enseigner ou de ce qu'est cette école* ». En effet, les enseignants peuvent difficilement s'appuyer sur des représentations (du métier, de l'élève, du maître...) liées à leurs propres expériences d'écoliers (oubli, souvenir diffus), dans un contexte d'évolution récente de l'école maternelle. Cette absence de repère, si elle est reconnue comme déstabilisante, est néanmoins considérée comme un atout par les formateurs qui jugent négativement la prégnance d'un modèle « *dépassé* ». Ainsi, « *commencer par une expérience en maternelle est un véritable avantage pour l'apprentissage du métier (passage des consignes, organisation, identification des objectifs, gestion du groupe, adaptation du langage, choix du vocabulaire). [Les novices] sont plus sensibilisés à tous ces aspects du métier car le public auquel ils s'adressent est éloigné de l'image qu'ils ont d'un élève* ».

Enseigner en maternelle requiert des gestes professionnels précis. Il est nécessaire de décomposer finement chacune des compétences visées pour les élèves. Sur la base du programme d'enseignement qui recense des objectifs généraux, le travail du maître consiste (pour

les diverses années de la scolarité en maternelle) à les décliner en objectifs opérationnels, intermédiaires, à envisager les pré-requis, à prévoir les situations d'apprentissages appropriées en fonction des capacités et besoins des élèves, à anticiper la forme et les modalités d'une évaluation fine et fiable de l'acquisition par les élèves des compétences visées... Ce travail analytique augmente la pertinence de l'enseignement proposé aux élèves (précision des intentions, repérage des conditions de l'apprentissage, formes d'accompagnement des élèves par l'enseignant). Ainsi, « *faire un détour par la maternelle permet d'être beaucoup plus pertinent* ».

3.3. Le transfert d'attitudes et de pratiques pédagogiques efficaces

Enseigner en maternelle oblige à développer un positionnement, une posture particulière éloignée du modèle frontal. Du fait du fonctionnement des jeunes élèves, les novices se voient dans la nécessité de « *centrer leur attention sur l'acte d'enseigner* », et de développer une « *posture* » distincte d'une « *dimension extrêmement frontale* » souvent repérée en élémentaire et qui interroge les formateurs et cadres institutionnels. Les modalités pédagogiques varient selon les niveaux de classe. Les dispositifs adoptés en maternelle (temps individualisés, travail en ateliers, différenciation) visent l'individualisation et la prise en compte de chacun. L'objectif d'autonomie des élèves, en s'appuyant sur la créativité de ces derniers, structure le fonctionnement et l'organisation de la classe.

Les gestes professionnels précis développés en maternelle sont transférables aux autres niveaux d'enseignement. Débuter en maternelle représente un « *avantage* » pour l'apprentissage du métier, du fait que cela sensibilise vivement au repérage de certains gestes professionnels et nécessite de développer précocement des compétences particulières (en termes de planification, de langage, d'organisation du travail de la classe, de gestion du groupe et de relation avec les partenaires). Un enseignant capable d'enseigner en maternelle peut transférer les compétences développées pour enseigner dans d'autres niveaux (la réciprocité ne semble pas vraie pour certains participants à l'étude). Les novices ayant fréquenté les jeunes élèves développent rapidement ces préoccupations professionnelles et les intègrent à leur pratique, quel que soit le niveau de classe. Ils affirment rapidement « *un projet pédagogique au sens large* ».

Les participants à notre étude regrettent que « *le fonctionnement reconnu en maternelle (individualisation ateliers,...) [soit] souvent abandonné dès l'entrée à l'élémentaire* ». Les pratiques pédagogiques de l'école maternelle sont très centrées sur la prise en compte des besoins individuels, mais sont généralement absentes dès qu'est franchi le seuil du CP. Or, l'appui sur la différenciation, le développement de l'autonomie, la créativité des élèves... sembleraient tout à fait profitables aux élèves plus grands : « *On admet que chaque petit élève est différent de son camarade. On sait que c'est aussi vrai quand ils sont grands mais on en tient beaucoup moins compte....* ».

Si ces dimensions sont peu présentes lors de l'immersion des novices en classes de niveau élémentaire, alors on peut penser le bénéfice qu'ils trouveraient pour leur construction professionnelle à y être sensibilisés dès leurs tout premiers pas d'enseignant si ceux-ci ont lieu en classe maternelle. L'esprit qui anime l'enseignement en maternelle est transférable de manière profitable aux autres niveaux d'enseignement. Nous reprenons ici les paroles explicites d'un novice, pourtant très déstabilisé lors de ses premières interventions en classe maternelle : « *spirit of maternelle forever* ». Il ne s'agit pas pour lui d'enseigner toute sa carrière en maternelle, mais de « *s'en inspirer pour tout ou presque* ».

4. Quels bénéfices, à quelles conditions ?

Les novices interrogent avec un regard neuf l'enseignement en maternelle. Dans leur confrontation avec les apprentissages à construire chez les jeunes élèves, leurs premières interventions révèlent les dimensions clé du métier à construire. Les conditions favorables à réunir pour un transfert profitable des postures et habiletés développées, sont à interroger à l'aune du contexte actuel de la formation des maîtres.

4.1. Le poids de l'expérience et du contexte

L'expérience accumulée est un facteur d'émergence de solutions et de pistes d'action face aux difficultés rencontrées : les novices surmontent certains obstacles et se disent moins démunis, même si des problèmes persistent ou ne sont pas entièrement résolus. Avec l'augmentation des situations rencontrées en pratique et en formation, ils parviennent à effectuer des transferts dans l'exercice du métier, à la condition que des espaces de réflexion soient disponibles à cette fin. Les temps institués « hors la classe » (auprès du tuteur, en institut) doivent se donner cet objectif.

L'influence du contexte est avancée par les participants à l'étude comme une des variables majeures expliquant la trajectoire de professionnalisation des novices. Les équipes fréquentées sur les terrains d'exercice jouent un rôle important dans deux directions : la résolution des difficultés rencontrées par les débutants et l'appropriation des pratiques préconisées en formation. Selon les circonstances, les collègues en place dans les écoles leur procurent un soutien plus ou moins actif, allant de l'abandon quasi total à l'aide la plus appuyée. De la qualité de cette entraide dépend en partie l'entrée dans le métier qui est susceptible de prendre des formes très variées : confiance, enthousiasme, repli sur soi, démission, méfiance, désillusion, etc. Le contexte influe aussi sur la capacité du novice à s'emparer des conseils et autres pistes didactiques et pédagogiques développées en formation (en institut, par le tuteur, par les équipes de circonscription). Le degré de résistance des enseignants dans les écoles face aux formateurs et à l'institution explique en partie l'autorisation ou non à s'écarter des pratiques recommandées et observées.

Dans un contexte où l'école maternelle est malmenée et questionnée dans son identité même et où la réforme non concertée de la formation des maîtres a parfois entraîné oppositions et refus de coopérer, on peut s'interroger sur l'investissement des titulaires à accueillir favorablement les novices et à leur permettre de s'installer dans des conditions profitables.

4.2. Le poids du tuteur

Les modalités actuelles de formation initiale interrogent la place du tuteur. Les débutants, nouvellement lauréats du concours d'enseignement et en stage probatoire d'une durée d'un an, effectuent dans les premières semaines suivant la rentrée scolaire, un stage de pratique accompagnée dans la classe de leur tuteur. Celui-ci endosse la double responsabilité de leur formation et de leur évaluation. Dès lors, la possibilité existe d'une forme d'assujettissement : le novice (en possession d'une expérience plus ou moins réduite de la pratique professionnelle), de la manière la plus naïve (parce qu'en phase de découverte) à la plus stratégique (en vue de sa validation ultérieure), est susceptible de prendre l'exemple qui

lui est offert pour modèle. Lors de cette année de formation initiale, le stagiaire ne fréquentera pas d'autre classe (hormis celle dans laquelle il exerce en responsabilité pour l'année scolaire). Toute la difficulté réside alors dans sa capacité à s'affranchir du seul exemple en sa possession.

Une des conditions pour relever le défi de la professionnalisation des novices consiste, à notre avis, à apprécier la manière dont la forme du compagnonnage vient infléchir le paradigme du praticien réflexif dominant jusqu'alors. Les interlocuteurs du stagiaire sont multiples : tuteur, conseillers pédagogiques, collègues dans les écoles, etc., et la formation « sur le tas » prend une place considérable, sous l'effet de l'urgence et de la pression temporelle. L'ouverture d'un intervalle possible de développement professionnel demande au tuteur notamment de créer un espace dans lequel le stagiaire se sentira autorisé à se livrer, avec ses difficultés, ses doutes, ses envies, en étant en capacité d'exprimer aussi sa distance éventuelle d'avec la pratique observée chez le tuteur. C'est dans cet écart que peuvent se jouer les conditions d'une construction professionnelle authentique. Cette ambition s'accompagne inévitablement de la question de sa possibilité même lorsque le tuteur porte la responsabilité d'évaluer celui qu'il forme.

4.3. Le poids de la prescription

Qu'elle soit réelle ou fantasmée, la prescription impacte très fortement la professionnalisation des débutants. On retrouve les aspects prescriptifs à plusieurs niveaux : celui de l'institution (avec notamment l'obligation de faire ses preuves pour être titularisé), celui de la formation (avec la tentation d'appliquer « à la lettre » les préconisations diverses reçues des tuteurs, conseillers, formateurs, ...), et celui des terrains d'exercice (avec la nécessité de s'intégrer le plus harmonieusement possible dans le paysage local). A tous ces niveaux se pose la question de la « bonne pratique », telle qu'elle est plus ou moins explicitement demandée et diffusée. Les discours auxquels sont confrontés les novices ne sont pas nécessairement redondants, et la synthèse à opérer est fortement complexe.

En quête de reconnaissance, les débutants s'efforcent d'intégrer le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), en adoptant les gestes du métier qu'ils estiment être attendus de la communauté. Dans le même mouvement, ils développent leur style propre en adaptant leur propre *modus operandi* en fonction de leurs intentions propres et des possibilités qui leurs sont offertes. D'après les données que nous avons recueillies, les experts en maternelle visent l'émancipation des formés en favorisant le développement d'un style professionnel propre, tandis que les experts en élémentaire privilégient l'acquittement des tâches prescrites. Il semble donc nécessaire de penser au-delà du « brassage » des divers interlocuteurs, la création d'un référentiel opératif commun pour la formation, qui prenne en compte les différences interindividuelles entre formateurs, explicitant à la fois les attendus et les caractéristiques de chacun.

Ici aussi, l'espace de formation doit ouvrir aux novices les portes d'une expression authentique et constructive dans le dialogue avec tous les partenaires. Nos résultats ont pointé l'écart entre les questions réelles des novices et les axes de formation privilégiés par les tuteurs et formateurs. Nous ne prétendons pas que tout besoin exprimé est à satisfaire *stricto sensu*, mais nous estimons que les interlocuteurs doivent se rejoindre en un point intermédiaire dans un véritable dialogue co-construit et constructif.

Conclusion

Les résultats de notre étude dévoilent l'intérêt pour les novices d'effectuer leurs premiers pas d'enseignants en classe maternelle. Les difficultés rencontrées lors de ces premières interventions les amènent à développer durablement des attitudes et « gestes professionnels » efficaces et transférables dans les niveaux de scolarité ultérieurs.

Dans le contexte actuel, il nous semble pertinent de favoriser le côtoiement des divers acteurs pour permettre au genre professionnel de se développer. Si les enseignants expérimentés sont à même d'accompagner les débutants à leur entrée dans le métier, ces derniers aussi sont susceptibles d'apporter leur pierre à l'édifice. Leur regard neuf réinterroge l'identité même de l'école maternelle et les dimensions clé du métier dans sa polyvalence. Le partage de cette réflexion nous semble propice pour inviter chacun (novices, titulaires, formateurs, cadres institutionnels) à repenser son action professionnelle au service des élèves, à renouveler sa pratique en l'interrogeant à l'aune des questions soulevées par les enseignants débutants. Pour cela, des espaces sont à créer, dans l'articulation concertée entre milieux de pratiques et milieux de formation. La recherche peut jouer son rôle à cet endroit même, à travers des dispositifs qui profiteraient à tous, professionnels comme chercheurs.

Bibliographie :

BROUGERE, G. (2002), « L'exception française: L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7.

BROUGERE, G. (2010), « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? », *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, n° 53, avril.

BROUSSEAU, G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Volume n° 7.2, La pensée Sauvage, Grenoble.

CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000), « Genres et styles en analyse du travail – Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

DURAND, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, L'éducateur. Paris, Presses Universitaires de France.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006), *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'accompagnement des programmes, Scérén, CNDP.

PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.

SCHÖN, D. A. (1983), *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.

SCHÖN, D.A. (1994), *Le praticien réflexif*. Montréal, Les Editions Logiques.

SCHÖN, D. A. (dir.) (1996), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (Trad. Jacques Heyneman & Dolorès Gagnon). Montréal, Les Éditions Logiques.