



HAL
open science

Contraindre sans contraindre : du “ client idéal ” de l’école maternelle aux difficultés professionnelles enseignantes

Fabienne Montmasson-Michel

► **To cite this version:**

Fabienne Montmasson-Michel. Contraindre sans contraindre : du “ client idéal ” de l’école maternelle aux difficultés professionnelles enseignantes. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, 54, 10.4000/edso.7692 . hal-02474556

HAL Id: hal-02474556

<https://hal.science/hal-02474556>

Submitted on 20 Nov 2023

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.

Version autrice acceptée définitivement en octobre 2019 de :

Montmasson-Michel, F. (2019). Contraindre sans contraindre : Du « client idéal » de l'école maternelle aux difficultés professionnelles enseignantes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 54. <http://journals.openedition.org/edso/7692>

Introduction

De récentes enquêtes (Broccolichi, Joigneaux, et Mierzejewski, 2018) montrent que la confrontation des professeurs des écoles entrant dans le métier avec la réalité des classes se déroule dans des conditions qui empêchent leur développement professionnel¹ : contextes difficiles, mise en responsabilité brutale et faiblement accompagnée, charge de travail excessive, pression évaluative, prescriptions contradictoires. Si bien qu'assez rapidement, ils rabaissent leurs ambitions premières de réduire les inégalités socioscolaires. Ils en viennent à dénigrer les contenus de leur formation pour leur caractère trop « théorique » ou « utopique », adhérant en cela à une conception répandue chez leurs collègues expérimentés. Mais au-delà des difficultés de l'inexpérience et des insuffisances du dispositif de formation, on se demande dans quelle mesure ces prescriptions « théoriques » participent aux difficultés rencontrées dans la confrontation aux élèves réels. De fait, les normes pédagogiques reposent sur des « définitions sociales de l'enfant » socialement situées (Chamboredon et Prévot, 1973) qui construisent un « client idéal » ajusté aux pratiques prescrites (Becker, 1952/1997)². En quoi ce client idéal contribue-t-il aux difficultés professionnelles des enseignants, qu'il s'agisse de difficultés pratiques de mise en œuvre (inconfort, malaise, surcharge psychique, fatigue), ou de difficultés morales et identitaires (désorientation, sentiment d'incompétence ou d'impuissance, dissonances éthiques, rationalisations) quand ils revisitent leurs ambitions émancipatrices ?

L'article aborde ces questions à la croisée d'une sociologie du travail (Hughes, 1971/1996 ; Becker, 1952/1997) et d'une sociologie du *curriculum* attentive aux processus socialisateurs (Deauvieau et Terrail, 2007), en se focalisant sur des enseignantes et des enseignants de maternelle expérimentés, enquêtés pour une thèse sur la socialisation langagière de la petite enfance scolarisée (Montmasson-Michel, 2018). Ils et elles ont acquis les routines du métier, ce

¹ « [P]rocessus d'ajustement continu des conceptions et pratiques au contact des différents contextes auxquels sont confrontés les enseignants. Ce qui pose problème peut précisément être pris pour objet de réflexivité et, ce faisant, participer de la dynamique de développement professionnel ; dans certains cas, cela peut au contraire constituer un obstacle insurmontable, lorsque la capacité d'ajustement est entravée. » (Mamede, 2018)

² Le terme « client » désigne génériquement le destinataire d'un service et permet de conceptualiser la relation de service (Hughes, 1996). Les recherches montrent ainsi que les pourvoyeurs de services tendent à ajuster leurs attentes et leurs pratiques à un destinataire idéal, conforme à un type social, comme c'est le cas des institutrices de Chicago des années 1940-50 étudiées par Becker.

qui permet d'étudier des conceptions et des gestes stabilisés. Le public enseigné, très jeune (de 2 à 6 ans) n'a pas intériorisé toutes les normes sociétales et scolaires (corporelles, morales, cognitives, langagières) alors même qu'il est socialement hétérogène. Il est donc propice à l'observation des conditions d'apprentissage de l'école par l'école et de leurs variations sociales. Enfin, l'école maternelle est prise en tension entre, d'une part, des exigences cognitives sans précédent, car la « littératie étendue » est devenue son horizon d'attente (Bautier, 2010) et, d'autre part, un tabou de la contrainte sur les enfants qui a délégitimé la discipline (Rouillon, 2006)³. Ces attentes contradictoires imposent donc aux enseignants de contraindre les enfants à entrer dans un langage, des savoirs et des postures scolaires très exigeants, sans les contraindre directement. Elles définissent un client idéal autonome politiquement et cognitivement (Lahire, 2007), autrement dit un jeune enfant qui se tiendrait tout seul et qui apprendrait tout seul. Cet idéal de classe masque le travail nécessaire à l'acquisition des présavoirs et des savoirs scolaires qui différencient la petite enfance dès la maternelle (Millet et Croizet, 2016). Il affecte donc le travail éducatif et plus spécifiquement le travail enseignant.

Pour montrer comment cette définition sociale élitiste du jeune enfant produit des normes pédagogiques générant des difficultés professionnelles enseignantes, l'article s'appuie sur une enquête documentaire reconstituant la genèse des normes pédagogiques de l'école maternelle (Montmasson-Michel, 2018, p. 39-168 ; 445-494). Il présente plus spécifiquement les résultats d'une enquête ethnographique réalisée entre 2010 et 2015 dans 5 écoles maternelles aux recrutements sociaux diversifiés situées sur un territoire du nord de la Nouvelle Aquitaine (ville moyenne, bourgs et villages). 15 classes ont été observées (153 enfants, 12 enseignants et enseignantes, 270 heures d'observation) et 23 familles rencontrées à leur domicile. 21 entretiens approfondis ont été réalisés avec 18 enseignantes et enseignants ayant de 7 à 34 ans d'expérience pour une moyenne de 23 ans ; 10 ont été formés à l'école normale (ÉN) et 8 à l'Institut Universitaire de Formation des maîtres (IUFM)⁴. Les entretiens interrogeaient leur perception des enfants et des parents, les pratiques pédagogiques, le parcours scolaire et professionnel et la socialisation professionnelle⁵. L'article saisit la prescription à travers les textes institutionnels et, sur le terrain, les « animations pédagogiques »⁶, très commentées par les enseignants et dont l'une a été observée.

³ Sur cette sociohistoire : Montmasson-Michel, 2018, p. 39-168.

⁴ Les IUFM sont créés par la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 en remplacement des ÉN. Ils sont remplacés par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé) avec la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 puis par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) avec la loi n°2019-791 du 26 juillet 2019.

⁵ L'article appréhende les prescriptions affectant le travail enseignant en maternelle d'une manière générale quelles que soient les propriétés sociales des enseignants et les contextes d'enseignement. Les variations dans la manière de faire avec ne sont pas au centre de cette analyse.

⁶ 18 heures annuelles obligatoires.

Une première partie montre comment l'idéal d'un enfant qui se tient tout seul conduit les enseignants à mettre en place des dispositifs d'autonomie défavorables aux enfants peu acculturés (Durler, 2015), tout en se retrouvant face à des empêchements pratiques et des dilemmes moraux. Le cas des activités orales illustre comment des enseignantes et des enseignants aguerris sont poussés à des choix pédagogiques peu efficaces et différenciateurs et recourent à des arrangements inconfortables. Une deuxième partie s'arrête sur l'idéal d'un enfant qui apprend tout seul, en prenant le cas de l'alphabétisation : les contextes contraints, la *doxa* pédagogique, différenciatrice alors qu'elle affirme le contraire, gênent la conception et la mise en œuvre pédagogiques. Mais en plus, ces normes empêchent les enseignants de penser et de développer des pratiques plus égalisatrices qui pourraient, justement, diminuer leurs difficultés. La conclusion en tirera quelques réflexions sur l'état contemporain de la profession et les enjeux de cette socialisation professionnelle.

Un client idéal qui se tient tout seul

À l'école maternelle, le corps indocile du jeune enfant contraint la socialisation scolaire autant qu'elle le contraint. Tout en étant continuellement rappelés à l'ordre, les jeunes enfants changent de position, de place, attrapent les objets, les triturent, les dispersent, s'empoignent, parlent, rient, crient, pleurent, courent, sautent, tombent, se roulent par terre, etc. Deux régimes de la contrainte coexistent pour les gouverner. Tout d'abord, un régime disciplinaire, historique, perdure avec ses techniques de synchronisation et de surveillance des corps (Dajez, 1994 ; Foucault, 1975), euphémisées dans divers dispositifs légitimes : le chant, l'éducation physique et sportive, le coin regroupement (rassemblements panoptiques), le vivre ensemble (marches réglées, tour de parole), etc. Mais avec le tabou de la contrainte, un régime de l'activité contenue a pris le dessus. Il contient les corps et les esprits par une mise en activité canalisée par du matériel pédagogique et s'actualise dans le dispositif regroupement – « ateliers » – jeux récréatifs (Montmasson-Michel, 2016, 2018, p. 175-181). Fréquemment, les enfants sont installés en « ateliers autonomes » et doivent réaliser leur travail à distance des adultes à partir d'une consigne et du matériel. Lorsque ces activités sont achevées, ils sont autorisés à se divertir dans les coins dédiés ou sur les tables disponibles. Ces séquences génèrent une désorganisation des corps et des objets qui s'accompagne d'une augmentation du niveau sonore. C'est un inconfort notable pour les apprentissages des élèves autant que pour le travail des enseignants, en particulier quand il repose sur l'oral.

L'oral dans le régime de l'activité contenue : une impossibilité pratique

Les normes pédagogiques accordent un primat aux activités orales. Il s'agit d'un « oral scolaire » façonné par la culture écrite (Lahire, 1993) et l'enquête montre qu'il est socialement très différenciateur. Ces normes prescrivent des activités en petits groupes : des « ateliers de langage » qui sont des conversations didactiques ; des « ateliers de phonologie » pour analyser la chaîne sonore dans les catégories alphabétiques. Dans l'ordinaire des classes, ces activités orales coexistent avec toutes les autres. Or elles exigent une grande disponibilité et une forte

mobilisation cognitive des enfants comme des enseignants ainsi qu'un contexte sonore favorable à l'écoute. Les plaintes récurrentes des enseignants renvoient aux difficultés pratiques de mise en œuvre.

Marlène⁷ : [analyser finement le langage de chaque enfant] c'est difficile parce que... y'a le bruit que font les autres et puis on est souvent interrompu.

Anne : [faire des ateliers de langage] non avec le contexte de la classe euh là euh... tellement peu d'autonomie et tellement d'agitation que... [...] Non : impossible.

Barbara : [à propos de vidéos de bonnes pratiques] Tu vois une séquence, y'en a 8 : ils sont où les autres ? Tout le temps. C'est déconnecté de la réalité, pour moi. Alors y'a des idées intéressantes à prendre, mais c'est toujours dans des conditions utopiques. Et ça m'énerve quoi !

Entretiens. Marlène Rougié (MS-GS ; 20 ans exp ; IUFM ; OS pop)⁸, mai 2014 ; Barbara Maillet (GS ; 28 ans exp ; ÉN ; OS pop), juin 2015 ; Anne Caillaud (GS ; 10 ans exp ; IUFM ; OS int), juin 2015.

Pour résoudre cette tension, les enseignants recourent à des arrangements plus ou moins mal vécus.

Justifier des pratiques différenciatrices ou se rabaisser

Une partie des enseignants s'affranchit des ateliers de langage, recourant exclusivement aux conversations collectives qui, dans l'état actuel des savoirs pédagogiques et des rapports sociaux dans l'école, sont concurrentielles et très différenciatrices (Montmasson-Michel, 2018, p. 232-240). Ainsi, pour César Chauvet (PS-MS ; 32 ans exp ; ÉN ; OS int) « vu le nombre qu'ils sont et vu le bruit qu'ils développent en très peu de temps, je n'ai pas beaucoup de moments où je peux faire de l'oral sans empiéter sur autre chose » alors que finalement « ça apprend beaucoup, hein, ce petit quart d'heure [de conversation collective]. »

Le plus souvent cependant, les propos de ces enseignants soulignent qu'ils adhèrent aux normes prescrivant l'oral en atelier, tout en imputant les difficultés à leur propre insuffisance. Joséphine Sabourin (GS ; 33 ans exp ; ÉN ; OS ?), par exemple, estime qu'elle ne s'est « jamais vraiment sentie à l'aise avec les attentes et ce [qu'elle fait] réellement » et ajoute, insatisfaite : « ben oui, peut-être qu'on n'en fait pas assez. [...] où peut-être on l'a pas vraiment mis en place suffisamment... je sais pas ». Anne Caillaud (GS ; 10 ans exp ; IUFM ; OS int) déclare « en fait je suis pas très à l'aise là-dessus... [...] le problème c'est qu'il faudrait tout faire plus

⁷ Tous les noms propres sont des pseudonymes.

⁸ TPS : toute petite section (2-3 ans) ; PS : petite section (3-4 ans) ; MS : moyenne section (4-5 ans) ; GS : grande section (5-6 ans). Exp : d'expérience. ÉN ou IUFM : lieu de la formation. OS : origine sociale ; pop : populaire ; int : catégories intermédiaires ; sup : catégories supérieures.

« systématiquement » et considère finalement que « ça manque ». Ces discours soulignent une insatisfaction professionnelle solidaire d'un sentiment d'impuissance ou d'incompétence.

Travailler l'oral malgré tout

Mais pour certaines et certains, le travail de l'oral scolaire est un véritable engagement, fondé sur l'adhésion aux normes de la littératie précoce. Hélène Pellegrin (MS-GS ; 21 ans exp ; IUFM ; OS sup), par exemple, propose tous les matins un atelier de langage à un groupe. Pour y parvenir, elle recrée les conditions de la *skholè* (Bourdieu, 2003, p. 28) dans le contexte brouillé de la classe maternelle. Trois manières de contenir les enfants sont mises à contribution : un « dressage » disciplinaire pour obtenir l'habitude du travail en silence ; l'activité contenue sur les tables par une mise au travail sur fiches⁹ (Joigneaux, 2015) ; la limitation drastique de l'accès aux coins de jeux récréatifs.

1. Un « dressage » disciplinaire pour commencer

Hélène : je suis très exigeante sur le silence. [...] La première semaine, voire le premier mois ici (petit rire), c'était du dressage, pour moi. [...] c'est-à-dire que comme y'en a qu'étaient très rebelles - évidemment hein, ça s'est pas fait comme ça - qui piquaient des crises à se rouler par terre, il a fallu que j'ouvre la porte du dortoir, que je les mette physiquement, ça a été physique tu vois, pour moi, c'était violent. [...] Les collègues disaient « chez Hélène c'est calme », bon, je l'ai pas trop dit, mais je pensais « c'est calme, attends, c'est calme... » c'est calme aussi, je te le dis, voilà, intimement, c'est calme parce que j'ai laissé aussi beaucoup d'énergie en septembre [...] à faire des choses que je pensais pas faire !

2. La contention sur tables par les fiches graphiques et alphabétiques

Hélène : pendant un temps j'ai merdé, je faisais un atelier jeux de construction (petit rire) j'ai vite enlevé (rire des deux) et je l'ai mis en deuxième partie de matinée ! Ah j'étais là « chhhhht ! », j'ai dit « c'est bon, ça sert à rien » [...] J'ai pris l'option de prendre des ateliers silencieux. Donc c'est soit de la discrimination visuelle en autonomie ou une fiche de graphisme sous plastique, entraînement graphique [...], des jeux de prélecture [...] « entoure le mot, tu vois /automne/ », par exemple [...] Je les tiens. [...] Je peux arriver à avoir un temps de langage.

3. La limitation drastique de l'accès aux coins de jeux récréatifs

Hélène : à la fin d'un travail, y'a jamais de jeux symboliques après. Ils vont pas à la dînette, ou machin, tu vois. Ils vont lire un livre [...] [à] la bibliothèque, trois maximum, sinon, après c'est le souk [...] sinon ils reviennent à leur place [...] Alors, parfois je dis « ben non là c'est bon, tu fais trop de bruit, donc non. »

Entretien, juin 2015. Hélène Pellegrin (MS-GS ; 21 ans exp ; IUFM ; OS sup).

⁹ Feuilles imprimées d'exercices graphiques, alphabétiques ou numériques.

Ainsi, le tabou de la contrainte génère des difficultés de mise en œuvre (fatigue, engagement physique, surcharge psychique) tout en mettant cette enseignante en porte-à-faux identitaire car elle est confrontée à un dilemme moral : soit elle contraint les enfants d'une manière qui heurte son *ethos* et que l'institution réproouve ; soit elle ne réunit pas les conditions d'un travail sur l'oral qu'elle considère prioritaire pour ses élèves et que l'institution exige.

Des impensés de l'enfant idéal à ceux du travail concret

Le recours au « dressage disciplinaire » en début d'année est également rapporté par Joséphine Sabourin (GS ; 33 ans exp ; ÉN ; OS ?). Surtout, l'usage systématique des fiches pour tenir les enfants aux tables et la restriction des jeux récréatifs sont récurrents dans l'enquête (coins de jeux fermés, *numerus clausus*, enfants punis). Ces pratiques furent stigmatisées à l'occasion de la refonte des programmes pour la maternelle en 2014 et 2015, comme signe d'une « primarisation » de l'école maternelle (Bouysse, Claus, et Szymankiewicz, 2011 ; Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2013). Les enseignantes et les enseignants enquêtés la déplorent également : l'école maternelle serait devenue « un petit CP » à cause de la place excessive de l'écrit dont les fiches seraient la marque tangible ; les enfants ne joueraient plus assez ou ne sauraient plus jouer. Mais dès qu'il s'agit du travail concret, les discours prennent une autre tournure. Ainsi, en 2015, au lendemain d'une animation pédagogique où l'inspectrice relaye la critique de la primarisation et proscrit l'usage des fiches, Barbara Maillet (GS ; 28 ans exp ; ÉN ; OS pop) déclare, rageuse, « j'aimerais mieux qu'on me montre un atelier de langage avec quatre ateliers autour... sans fiche ! » Plusieurs enseignants explicitent leur utilité pour contenir les enfants et mettre en place des activités exigeant du calme avec un petit groupe, comme le fait Joséphine Sabourin (GS ; 33 ans exp ; ÉN ; OS ?) : « quand tu as un groupe qui fait une fiche — là c'est réellement (elle insiste sur le mot) bassement terre-à-terre, hein — ben ce groupe-là est occupé, et entre guillemets, on peut travailler autre chose avec d'autres, plus librement ». Sans les fiches selon elle, « ça va être beaucoup plus remuant [...] et je vois pas bien comment gérer un atelier avec un groupe où on a besoin de calme et de concentration ».

La logique cognitive des fiches en maternelle et leurs effets inégalitaires ont fait l'objet d'analyses approfondies (Joigneaux, 2015 ; Richard-Bossez, 2016), dont les résultats sont confirmés dans cette enquête. Mais ces recherches laissent dans l'ombre leur fonction pragmatique dans l'organisation du travail. Logiques cognitives et pragmatiques font pourtant système : l'émergence du primat de l'oral à l'école maternelle est intimement liée à l'essor de la fiche, « dispositif d'autonomie » (Durler, 2015) contenant les jeunes enfants, à l'efficacité didactique douteuse et au caractère différenciateur. L'idéal d'un enfant qui se tient tout seul suppose des classes maternelles où les enfants s'activeraient à leurs tâches à distance des adultes, avec pour seul recours le matériel et une consigne de travail. Ils se délasseraient ensuite sans déborder dans les espaces ludiques de la classe. Tous passeraient sans perturbation d'une activité à l'autre tandis que l'enseignant animerait de nombreux ateliers de langage faisant progresser chacun et chacune dans l'oral scolaire. À la lumière de l'enquête, on comprend pourquoi cette prescription apparaît « utopique » et en quoi cette « théorie »

peine à se convertir en gestes professionnels satisfaisants et stabilisés. La recherche objective ainsi les fondements des difficultés ressenties par les enseignants, solidaires d'un développement professionnel empêché. La partie suivante poursuit cette ligne interprétative, car le client idéal de l'école maternelle est, indissociablement, un enfant qui apprend tout seul.

Un client idéal qui apprend tout seul

L'alphabétisation précoce est traversée par des partis-pris et des postures idéologiques prolongeant les querelles sur la lecture au CP (Garcia et Oller, 2015) : elles ont contribué à hiérarchiser les objets d'apprentissage de la lecture en rabaisant les apprentissages techniques du code (de « bas niveau »), c'est-à-dire l'alphabétisation proprement dite, au bénéfice d'apprentissages culturels (compréhension, littérature). Ce phénomène affecte également la socialisation professionnelle des enseignants de maternelle et les conditions d'apprentissage des jeunes enfants.

D'une façon générale et consensuelle, « apprendre à lire » serait l'affaire du CP, la maternelle devant seulement y préparer. En conséquence, le travail d'incorporation (Garcia et Oller, 2015) qui y conduit est peu objectivé par les enseignants, alors même que sa manifestation chez certains enfants est très appréciée. De fait, l'enquête montre qu'à l'insu des enseignants, une bonne partie des enfants acquiert des connaissances alphabétiques en famille, y compris en milieux populaires, et qu'à la faveur des auto-entraînements enfantins, les différences entre initiés et tard-venus (Renard, 2011) sont précoces et importantes. L'invisibilité de ce travail entretient des représentations essentialisantes peu propices à la réflexion sur les manières d'apprendre et d'enseigner : croyance dans les capacités supérieures des enfants préalphabétisés ; *doxa* d'un enfant qui s'alphabétise à partir de ressources propres ; intolérance à la difficulté d'apprentissage alors même qu'elle est inhérente au processus (Millet et Croizet, 2016). Les enseignantes et les enseignants expriment leurs difficultés sous forme de doutes, de dilemmes, d'énigmes, ou encore de sentiment d'incompétence dans la maîtrise des gestes ou d'impuissance face aux difficultés scolaires. Celles-ci suscitent ce faisant des rationalisations psychologisantes et médicalisantes de la difficulté scolaire qui entravent un développement professionnel orienté vers une pédagogie plus égalitaire.

Des « choix » pédagogiques différenciateurs qui produisent des difficultés à enseigner

L'activité d'alphabétisation la plus fréquente est le découpage graphique du langage sur fiches en « ateliers autonomes » : découper, entourer ou colorier des « étiquettes » contenant des unités alphabétiques (lettres, mots, syntagmes) à recomposer ou à classer. Il s'agit bien plus d'un « choix » pragmatique pour tenir et faire tourner la classe dans le régime de l'activité contenue que d'un « choix » didactique raisonné. Pour la plupart des enfants, les appropriations sont hétérodoxes et ne se font pas sur un « registre littéraire » (Richard-Bossez, 2016). Faute d'accompagnement, aucune parole experte ne désigne les contenus travaillés et les attendus

visés, simultanément à des (dé)monstrations engageant les corps et les objets. Ce type de mise au travail ne bénéficie qu'aux enfants préalphabétisés.

Une séance observée en petite section au mois de novembre 2012 dans la classe de Jacques Lebeau (PS ; 33 ans exp ; ÉN ; OS int) montre les difficultés auxquelles conduit cette logique. Après une « mise en ateliers » confuse où le maître semble ne plus savoir où donner de la tête, il ne cesse de passer de l'atelier qu'il pensait diriger (un jeu mathématique) à un « atelier autonome » où les enfants devaient colorier deux noms de personnages d'album inscrits dans des rectangles en s'aidant de modèles. Aucun des enfants du groupe ne parvenant à réaliser ce travail, le maître écourte le jeu mathématique qu'il animait pour venir aider chaque enfant à tour de rôle. Pressé par le temps et par l'agitation qui monte, il se préoccupe de faire achever la tâche et ne parle (presque) jamais aux enfants de « mots » ou de « lettres », rabattant ces objets alphabétiques à des « étiquettes » « petites » ou « grandes ». Puis il renonce à aider deux petits garçons d'origine populaire qui ont recouvert leurs fiches de grands balayages aux crayons de couleur et dont l'enquête longitudinale montrera la disqualification progressive sur la scène scolaire. À la fin, le maître se dit épuisé et fort mécontent de lui. Mais il ne met pas en cause le mode de mise au travail des enfants et la spécificité des contenus travaillés. Selon son interprétation, les deux petits garçons qu'il a renoncé à aider auraient perturbé le bon déroulement de l'atelier et il se reproche de ne pas l'avoir anticipé.

La phonologie, une analyse de la chaîne sonore dans les catégories alphabétiques, repose en revanche sur la diffusion de savoirs issus de la recherche expérimentale et non sur une logique pragmatique. Depuis la fin du XX^e siècle, des méta-analyses et des synthèses montrent le caractère hautement prédictif des compétences phonologiques sur la lecture, et l'efficacité des entraînements précoces systématisés (Morais, 2016 ; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). La phonologie s'est depuis spécialisée comme domaine de savoir à enseigner et à évaluer en maternelle avec l'appui de l'institution (programmes, conseils pédagogiques) et celle des éditeurs pédagogiques. Mais la *doxa* du primat de l'oral et le dénigrement des techniques alphabétiques imposent de ne pratiquer cette activité qu'à l'oral, sans l'appui de supports alphabétiques, ce que les travaux de recherche ne permettent aucunement de justifier. L'enquête montre qu'une partie des enfants, principalement originaires des milieux populaires, ne parvient pas à analyser du matériau purement sonore dans les catégories alphabétiques et que les plus récalcitrants finissent par être exclus de ces activités. Une énergie considérable est donc consacrée à organiser et mettre en œuvre ces ateliers phonologiques dans les tensions du régime de l'activité contenue, pour un résultat qui reste insatisfaisant.

Un troisième type d'activité fait faire le lien entre les formes écrites et les formes orales, c'est-à-dire prépare l'incorporation du code (Garcia et Oller, 2015). Le caractère sélectif de la diffusion des savoirs de la recherche apparaît ici. Celle-ci montre en effet que la connaissance des lettres de l'alphabet, leur désignation puis leurs correspondances phoniques prédisent très fortement les performances ultérieures en lecture et que les entraînements y préparent efficacement (Ecale

et Magnan, 2015 ; Morais, 2016). Mais, contrairement à la phonologie, ces savoirs sont faiblement relayés dans les prescriptions de l'encadrement, et les enseignants n'en ont pas connaissance. La reconnaissance des lettres est toutefois une attente explicite du *curriculum* formel (ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2008), si bien que les enseignantes et les enseignants s'en préoccupent à leur façon : ils la font apprendre par imprégnation dans une logique de la découverte, au fur et à mesure des mots rencontrés dans les activités, et l'évaluent. Certains enfants ont du mal à mémoriser les lettres sans systématisation et se retrouvent en retrait des activités collectives de « lecture » où il faut émettre des « hypothèses » en s'appuyant sur ce qu'on connaît. Une mémorisation peu avancée inquiète mais elle est rarement prise en charge en classe. Cela conduit paradoxalement certaines enseignantes à demander aux parents de faire mémoriser des lettres, tout en se déclarant démunies pour y parvenir, exprimant ainsi leur impuissance professionnelle.

Les difficultés professionnelles des enseignants sont donc intimement liées à une perception erronée des ressorts de la difficulté scolaire et à une maîtrise insuffisante des savoirs pour enseigner que l'appareil prescriptif filtre et remanie bien plus qu'il ne les diffuse. Cela conduit à des situations de classe fatigantes et assigne ces professionnels à une impuissance persistante qui débouche sur des rationalisations. Or celles-ci les poussent souvent à externaliser les causes ou les prises en charge des difficultés scolaires perçues, ce qui compromet le dépassement de leurs difficultés professionnelles. En matière d'alphabétisation, l'idéal d'un enfant qui apprend tout seul a produit le paradigme de l'« écriture inventée » et sa déclinaison didactique, les « essais d'écriture », emblématiques de ce processus.

L'écriture inventée : une pédagogie impossible

Ce paradigme se fonde sur la théorie psychogénétique de la lecture d'Emilia Ferreiro : « tout semble indiquer que nous sommes en présence d'une réelle psychogenèse ayant sa propre logique interne, ce qui veut dire que les informations en provenance du milieu sont incorporées dans des systèmes interprétatifs dont la succession n'est pas aléatoire » (Ferreiro, 2000, p. 59). Le protocole expérimental, qui se murera en dispositif didactique, consiste à mettre l'enfant en situation d'écrire alors qu'il ne sait pas encore écrire, à travers des « essais d'écriture », suivis d'un « entretien clinique », converti en « entretien métagraphique », soutenant sa conceptualisation du principe alphabétique (Fijalkow, Cussac-Pomel, et Hannouz, 2009 ; Fraquet et David, 2013). Les productions enfantines longitudinales témoigneraient de cet auto-apprentissage : on passe de tracés gribouillés à des dessins, des signes, des pseudo lettres des chiffres et des lettres, puis seulement des lettres et, petit à petit, les tracés se normalisent. Il s'agit donc de laisser l'enfant apprendre le principe alphabétique en tant que système conceptuel, à partir de ses propres ressources. Les entraînements techniques, censément non conceptuels, sont évacués et même proscrits (Ferreiro, 2001). La prescription des « essais d'écriture » entre dans les programmes de la maternelle en 2002 (MEN, 2002). Le programme 2008, en vigueur au moment de l'enquête, les met en retrait au bénéfice d'apprentissages plus techniques, mais ils demeurent dans le document d'accompagnement

(MEN, 2008, 2011). Ils reprennent du poids dans le programme 2015 (MEN, 2015b) qui affirme aussi qu'« il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle » (*ibid.*, p. 7).

Pendant l'enquête en 2015, l'inspectrice de la circonscription fait une animation pédagogique sur l'écriture en maternelle pour faire connaître le nouveau programme. Projetant du matériel empirique d'Emilia Ferreiro, elle explique ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire pour alphabétiser les enfants par les « essais d'écriture » : créer des situations « qui ont du sens », observer en expert l'écrit alphabétique qui « émerge » des productions enfantines, mettre à disposition « des ressources » dans un « coin écrivain » et surtout, évacuer les apprentissages techniques et systématiques (geste d'écriture, connaissances des lettres) qui « ne servent à rien ». Une production d'élève de grande section issu d'un document d'accompagnement (MEN, 2015a) est ensuite projetée : l'« écriture inventée » de l'histoire du *Petit chaperon rouge* sur 9 pages d'un cahier¹⁰, et on chuchote autour de l'enquêtrice qu'on n'a « jamais vu [ça] ». À la fin, des enseignantes désemparées échangent : « je ne comprends rien », « je suis perdue », « il faut tout refaire », « j'ai l'impression d'un immense retour en arrière », « on va pas rendre service à nos collègues de CP. » Les difficultés professionnelles sont ici d'ordre cognitif et identitaire et se manifestent par de la désorientation et un sentiment d'incompétence.

Pourtant les propos des enseignantes qui s'essayent à l'écriture inventée révèlent à la fois leur propension à la réflexivité, leur capacité à infléchir leurs pratiques et l'empêchement où elles sont de les développer.

1. Trop c'est trop

Barbara : Le gamin qui peut pas, quand t'en as six puis qu'il y en a cinq qui veulent pas commencer, une demi-heure après [...] Moi je trouvais ça lourd et puis en plus, certains, ça les bloquait quoi ! [...] Et elle [l'inspectrice] : « il faut en faire plus, il faut en faire plus ! [...] c'est pour ça qu'elle se bloque ! »... mais moi, j'étais pas convaincue par ça. [...] j'ai l'impression que je leur faisais violence à certains.

2. Des aides différenciatrices

Marlène : [les écrits de référence pour aider] ceux qui s'y référaient, de toute façon, c'était Cyril, c'est Tina, c'est Élixa, parce qu'ils vont me chercher les étiquettes quand même assez souvent. [...] Mais finalement Ronan, ben non, parce que Ronan, lui il est en difficulté. C'est trop pour lui.

3. Donner des billes

¹⁰ Des lignes de lettres en capitales conformément tracées et alignées, formant un « texte » relativement conforme du point de vue graphophonique et « racontant » l'histoire chronologiquement, sans conformité orthographique ni maîtrise de la segmentation en mots et en phrases.

Hélène : il faut un préalable au niveau de la relation du son... 'fin un travail sur les lettres au préalable, il faut qu'ils aient des billes [...]. Parce qu'autrement, l'enfant, c'est décourageant, on voit des enfants qui sont là « pffff ! ».

4. Au début je dis tout

Marlène : il faut être présent, sinon, les enfants, ils paniquent [...] ce que je fais aussi, bien en amont, c'est par exemple, avec les cahiers de vie, je prends une phrase de ce que j'apporte. Et là, moi, j'explique comment je fais. Alors je prononce les mots, j'insiste sur le début et puis je dis, « ben c'est cette lettre-là qui fait le bruit », au début je DIS tout.

Entretiens. Hélène Pellegrin (MS-GS ; 21 ans exp ; IUFM ; OS sup), juin 2015 ; Barbara Maillet (GS ; 28 ans exp ; ÉN ; OS pop), juin 2015 ; Marlène Rougié (MS-GS ; 20 ans exp ; IUFM ; OS pop), juillet 2015.

Les interrogations sur les « blocages » (extrait 1) et les constats des « découragements » (extrait 2) ou de « panique » (extrait 4) de certains enfants restent bien souvent à l'état d'énigmes non résolues. Au contact de leurs élèves, les unes et les autres s'arrangent pourtant avec la norme : en remarquant que seuls les élèves prédisposés savent s'aider des « référents » (extrait 2) ; en donnant « des billes » préalablement, comme faire apprendre les lettres et quelques relations graphophonétiques (extrait 3) ; ou en désignant explicitement les objets alphabétiques à partir de leurs représentations graphiques (extrait 4). Mais dans l'engouement pour l'écriture inventée, ces pratiques ne sont pas constituées en ressources pour le métier, elles demeurent une cuisine personnelle sans grande valeur institutionnelle. Il s'agit bien de difficultés pratiques fondées sur une maîtrise symbolique confisquée, c'est-à-dire, pour emprunter un concept de la psychologie du travail, d'un « métier empêché » (Clot, 2010).

Conclusion

La perspective sociologique permet de tenir ensemble diverses facettes des difficultés enseignantes en maternelle, à la fois du point de vue des objets de la difficulté, de leurs manifestations ou de l'échelle d'analyse (Nunez-Moscoso et Murillo, 2017) : difficultés pratiques de mise en œuvre prenant place au cœur des situations de classe (inconfort, trouble, fatigue, surcharge physique et psychique), difficultés cognitives, morales et identitaires qui renvoient à une profession en difficulté (désorientation, sentiment d'incompétence et d'impuissance, rationalisations entretenant les sources de la difficulté). L'analyse du cas des enseignants de maternelle montre que toutes ces difficultés sont générées, au moins en partie, par une définition sociale élitiste du jeune enfant : un jeune enfant autonome politiquement et cognitivement. Cet idéal de classe empêche de mettre en place, et même de penser, une pédagogie plus égalisatrice susceptible de dépasser ces difficultés. De fait, un constat peut être rappelé même s'il semble banal : les difficultés d'apprentissage des élèves sont au cœur des difficultés professionnelles enseignantes. Mais les normes cristallisées dans les dispositifs pédagogiques reposant sur l'autonomie sont source de difficultés pratiques de mise en œuvre et sont faiblement efficaces

pour acculturer les enfants les moins prédisposés à l'école. Si bien qu'ils tendent plus à amplifier les difficultés qu'à les résoudre. Par surcroît, à l'heure où les attentes cognitives du *curriculum* de la petite enfance sont d'une exigence sans précédent, l'idéal d'un enfant qui apprend tout seul conduit paradoxalement l'appareil normatif à entretenir les enseignants dans un « mauvais traitement des apprentissages » (Millet et Croizet, 2016). La socialisation professionnelle des enseignants, telle que l'enquête l'a donnée à voir, ne leur permet pas d'accéder réflexivement et en toute indépendance intellectuelle aux savoirs pour enseigner, pourtant nombreux sur le thème traité dans cet article. Elle ne leur donne pas plus la possibilité d'expérimenter des pratiques dans un cadre collaboratif et outillé, pour penser indépendamment des discours doxiques, une pédagogie à même de faire apprendre tous les élèves. Les difficultés enseignantes renvoient donc bien à l'empêchement de travailler l'activité cardinale de ce métier : transmettre, faire apprendre les savoirs et les postures scolaires à tous les enfants. Ceci rappelle que le métier d'enseigner et ce qu'il produit, la transmission et l'appropriation des savoirs, ne sont pas neutres socialement et prennent place dans des rapports sociaux (Deauvieau et Terrail, 2007). Cette perspective invite donc à repenser le *curriculum* et les prescriptions pédagogiques à l'aune des élèves réels et à envisager solidairement une socialisation professionnelle orientée vers la maîtrise symbolique de l'objet de travail par l'appropriation critique des savoirs de la recherche.

Bibliographie

- Bautier, E. (2010). Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Dans C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* (p. 83-93). Paris, France : Armand Colin.
- Becker, H. S. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. (J.-M. de Ricolfis et J.-C. Forquin, trad.) Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, INRP (article original publié en 1952 sous le titre Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship, *Journal of Sociology*), 25 (8), 451-465.
- Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes* (2^e édition revue et corrigée). Paris, France : Seuil.
- Bouysse, V., Claus, P. et Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative* (n° 2011-108). Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR). [Récupéré de : https://www.ladocumentationfrancaise.fr](https://www.ladocumentationfrancaise.fr)
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.) (2018). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras, France : Artois Presses Université.
- Chamboredon, J.-C., et Prévot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14 (3), 295-335. <https://doi.org/10.2307/3320469>
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, France : La Découverte.
- Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deauvieux, J. et Terrail, J.-P. (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris, France : La Dispute.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France : Dunod.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France : Hachette.
- Ferreiro, E. (2001) *Culture écrite et éducation*. Paris, France : Retz.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J. et Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3 (3), 63-97. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.576>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- Fraquet, S. et David, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 47, 19-40. <https://doi.org/10.4000/reperes.520>

- Garcia, S. et Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris, France : Seuil.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis* (C. Pierre, C. Wintrebert, L. Demailly, D. Demazière, D. Duprez, S. Engrand, M. Leclerc-Olive, A. Lefevre, J. Mailhos, S. Mathieu, H. Péretz, J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, trad.). Paris, France : EHESS (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *The Sociological Eye : Selected Papers*, Chicago, IL, New-York, NY, Aldine-Atherton et quatre textes originaux publiés entre 1952 et 1974 rassemblés par J.-M. Chapoulie).
- Joigneaux C. (2015). Les élèves de maternelle face aux fiches. Dans S. Bonnéry (dir.) *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (p. 83-108). Paris, France : La Dispute.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2007). Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires. Dans B. Lahire (dir.) *L'esprit sociologique* (2^e édition, p. 322-345). Paris, France : La Découverte.
- Mamede, M. (2018). Devenir enseignant : développements professionnels et obstacles à l'adoption de postures réflexives. Dans S. Broccolichi, C. Joigneaux et S. Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* (p. 131-157). Arras, France : Artois Presses Université.
- Millet, M. et Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris, France : La Dispute.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2002). II - École maternelle. Dans *Les programmes de l'école primaire*. (p. 16-39). B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors-série.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2008). Programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section. Dans *Les programmes de l'école primaire* (p. 12-30). B. O. n°3 du 19 juin 2008. Hors-série.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Paris, France : Sceren, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2013). *Consultation nationale. Les programmes de l'école primaire : Rapport de synthèse nationale*. Récupéré de : <https://eduscol.education.fr>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2015a). *L'écriture à l'école maternelle. Écriture spontanée : analyse d'une production d'élève de grande section*. Récupéré de : <https://eduscol.education.fr>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2015b). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. B. O. spécial n°2 du 26 mars 2015.
- Montmasson-Michel, F. (2016). Une socialisation langagière paradoxale à l'école maternelle. *Langage et société*, 156, 57-76. <https://doi.org/10.3917/l.s.156.0057>
- Montmasson-Michel, F. (2018). *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée* (thèse de doctorat non publiée). Université de Poitiers, France.

- Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être libre. De l'alphabétisation à la démocratie*. Paris, France : Odile Jacob.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implication*. [Récupéré de : https://www.nichd.nih.gov](https://www.nichd.nih.gov)
- Nunez-Moscoso, J. et Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 40, 59-87. [Récupéré de : https://hal.archives-ouvertes.fr/](https://hal.archives-ouvertes.fr/)
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Richard-Bossez, A. (2016). La fiche à l'école maternelle : un objet littéracié paradoxal. *Recherches en éducation*, 25, 46-56. [Récupéré de : http://www.recherches-en-education.net](http://www.recherches-en-education.net)
- Rouillon, L. (2006). Théories officielles et pratiques disciplinaires dans les écoles élémentaires. *Les Temps Modernes*, 637-639, 198-218. <https://doi.org/10.3917/ltn.637.0198>