

## **L'entrée dans le métier d'enseignant Quelles représentations de l'enfance à l'école ?**

Michaël Bailleul et Sylvain Obajtek

*Émulations - Revue de sciences sociales*  
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

---

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/bailleul>

Pour citer cet article

---

Michaël Bailleul, Sylvain Obajtek « L'entrée dans le métier d'enseignant. Quelles représentations de l'enfance à l'école ? », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.  
DOI : 10.14428/emulations.029.04

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : [ojs.uclouvain.be](https://ojs.uclouvain.be)

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain  
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

# L'entrée dans le métier d'enseignant

## Quelles représentations de l'enfance à l'école ?

---

Michaël Bailleul et Sylvain Obajtek<sup>1</sup>

**[Résumé]** Cet article propose d'interroger les représentations de fonctionnaires étudiants stagiaires (FES) de l'académie de Lille durant l'année de titularisation sur les manières d'être enfant à l'école. Quelle part de l'enfance peut être perçue dans leur première approche du « métier d'élève » ? Comment envisagent-ils les possibilités et modalités d'être enfant à l'école dans leurs primo-pratiques de classe ? L'enquête menée (observation ethnographique et entretiens semi-directifs) met en exergue tout d'abord l'existence de trois profils correspondant à des représentations distinctes de l'enfance chez les enseignants novices. L'analyse des représentations des FES, croisée aux pratiques exercées en cycle 1, montre ensuite toute la complexité de faire classe face à un contexte d'action singulier, où les apprentissages sont orientés vers l'acquisition de la vie sociale.

**Mots-clés :** enseignant novice ; représentations ; enfance ; élèves ; pratiques de classe.

**[Abstract]** This article questions the representations of school teachers in internship (FES) of the Lille Academy during the year of tenure. It focuses on the ways of being a child at school. What part of childhood can be perceived in their first approach to the role of pupil? How do they consider the possibilities and modalities of being a child at school in their first class practices? The survey conducted (ethnographic observation and semi-structured interviews) highlights first the existence of three profiles corresponding to distinct representations of childhood among novice teachers. The analysis of the representations of the FES crossed to the practices exercised in cycle 1 then shows all the complexity of teaching facing a context of singular action, where learning is oriented towards the acquisition of social life.

**Keywords:** novice teacher; representations; childhood; students; classroom practices.

### Introduction

Du deuil de ses représentations initiales à la transformation identitaire qu'il est susceptible d'opérer, l'apprenti-enseignant vit bien souvent l'entrée dans son métier comme une épreuve. À la différence d'autres formes de socialisations professionnelles, celle de l'enseignant a d'ailleurs ceci de particulier qu'elle engage « un déplacement de statut et de responsabilité à l'intérieur d'un univers dont le mode de socialisation est familial » (Gasparini, 2008 : 13). Dans ce passage du statut d'élève à celui d'enseignant, le jeune professeur peut ainsi être amené à vivre des moments de déstabilisation face aux réalités du métier et à l'image sociale potentiellement idéalisée de l'enfance à l'école qu'il s'est construite au cours de sa scolarité (Mosconi, 1990 ; Giust-Desprairies, 1996).

---

<sup>1</sup> Maîtres de conférences au Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL), Université de Lille, École supérieure du professorat et de l'éducation Lille Nord de France (ESPE-LNF).

La première prise de fonction constitue alors un moment privilégié durant lequel ses représentations se confrontent avec plus ou moins d'intensité à la pratique de la classe.

Cet article propose d'interroger les représentations des enseignants novices sur les manières d'être enfant à l'école<sup>2</sup>. Si la littérature scientifique a largement investi les questions de la professionnalisation, du développement professionnel et des représentations enseignantes, peu d'études rendent cependant compte des représentations de l'enfant à l'œuvre chez les jeunes enseignants durant leur année de formation. Quelle part de l'enfance peut être perçue dans leur première approche du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) ? Comment envisagent-ils les possibilités et modalités d'être enfant à l'école dans leurs primo-pratiques de classe ? Dans un premier moment, nous présentons notre cadrage théorique, suivi de l'énoncé de notre appui méthodologique. Dans un second moment, nous exposons les résultats organisés autour de deux axes. En dégageant les manières de percevoir l'enfance à l'école des apprentis-enseignants, nous montrons tout d'abord que des représentations contrastées d'être enfant en classe coexistent, soulignant ainsi l'émergence de profils « d'enfance-scolaire ». Nous établissons ensuite des liens, au prisme du cycle 1, entre les pédagogies convoquées pour faire classe et ces mêmes représentations.

## 1. Des représentations de l'enfance à l'école aux formes pédagogiques engagées

### 1.1. « La jeunesse n'est qu'un mot »

La diversité des modèles de l'enfance dans l'histoire énonce la multitude des cultures humaines (Freeman, 1983) et de l'homme pluriel (Lahire, 2011). D'un être inachevé, irresponsable et sans paroles (*infans*) dans l'Ancien Régime, l'enfance se réduit à la période où l'individu demeure dépendant en ne pouvant subvenir lui-même à ses besoins (Ariès, 1975). Le siècle des Lumières vient rompre avec ces représentations et pose l'enfance comme une phase d'apprentissage de l'autonomie laissant les multiples individualités s'exprimer (Renaut, 2002). Dans la société contemporaine, il devient le signe de la progression et de l'espoir de l'esprit humain (Hamlaoui, 2010). La célèbre expression « la jeunesse n'est qu'un mot » (Bourdieu, 1980) illustre bien cette mouvance socio-temporelle où les âges renvoient bien souvent à une artificialité illusoire. Les contours des phases de la vie sont en effet particulièrement poreux. Ils sont d'une part dépositaires d'une construction sociale, culturelle et historique (Court, 2017), quand ils ne renvoient pas tout simplement à des narrations d'adultes concernant les enfants (Prout, 2004). D'autre part, ils font également référence à des temporalités biologiques, notamment dans le cadre du développement continu de l'être humain, de sa naissance à sa mort (Erikson, 1978), où les dimensions organiques et physiologiques entraînent des asymé-

---

<sup>2</sup> Les données de cette enquête sont issues d'une recherche initiale portant sur la bienveillance éducative (Bailleul & Obajtek, 2018).

tries et des inégalités entre les individus dans les processus de croissance et de vieillissement (Rosenmayr, 1983 ; van den Bosch de Aguilar, 2015).

## 1.2. Des théories de l'activité enseignante à l'analyse des représentations sociales

Analyser les invariants de l'activité enseignante revient à en faire émerger les « habitus » (Bourdieu, 2000) afin de donner à voir les gestes professionnels qui y sont associés (Leplat, 1997 ; Goigoux, 2007). Comme le souligne Pastré (2007 : 82), l'activité enseignante a d'ailleurs ceci de spécifique qu'elle se situe entre invariance et adaptabilité : « concernant l'activité enseignante, on est frappé bien sûr par la grande variabilité des pratiques, dans la mesure où elles cherchent à s'adapter à des situations très diverses. Mais [...] il y a néanmoins une part d'invariance dans cette activité : c'est cela qu'on désigne par le terme d'organisateur. Rechercher le ou les organisateur(s) de l'activité, c'est chercher à comprendre comment cette activité est reproductible, transférable et analysable ». Les travaux scientifiques menés à ce niveau montrent que les enseignants ont notamment à composer à la lumière des dispositions acquises durant leurs socialisations passées, des attendus de l'institution scolaire, des ressources sociales disponibles au sein de leur environnement et, enfin, de la présence de leurs collègues/pairs. Au sein de ce travail de composition et de redéfinition de la tâche prescrite, Goigoux (2007) relève trois déterminants à partir desquels se détache l'activité enseignante : *personnel* (caractéristiques de l'enseignant) ; *public* (caractéristiques des élèves) ; *institution* (caractéristiques de l'institution scolaire). Dans ce contexte, l'enseignant redéfinirait et négocierait les prescriptions institutionnelles en partie en fonction de ses propres représentations, des buts qu'il se donne à lui-même et de ses dispositions à agir du moment.

La notion de « représentation sociale », dégagée par Moscovici (1961 ; 1989) sur la base de la conception durkheimienne, repose sur l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales s'ancreraient dans un processus dialectique, à travers lequel elles influenceraient l'individu au même titre que ce dernier construit ses représentations. En effet, même si les représentations collectives donnent forme aux représentations individuelles, les mécanismes représentationnels ne peuvent se réduire à cette stricte influence, puisque l'individu évolue et possède lui-même la capacité d'acquérir une autonomie relative de ses représentations (Jodelet, 1989). Les représentations sociales peuvent ainsi apparaître comme le résultat d'une interaction individuelle et collective : c'est la perception que l'individu a de son environnement et le processus à travers lequel il interagit avec celui-ci. Abric (1976) retient quatre principales fonctions des représentations sociales : une fonction de savoir (comprendre et expliquer la réalité) ; une fonction identitaire (construction des identités personnelles, professionnelles et sociales) ; une fonction d'orientation des conduites et des comportements (production d'attentes et d'objectifs possibles dans un contexte social donné) et une fonction justificatrice (justification des choix et des attitudes). Appliquées à notre étude, elles mettent

en lumière l'importance des représentations chez les néo-enseignants qui, à des fins de rassurement peuvent précisément faire appel à la fois à des représentations de leur rôle et de leurs fonctions mais aussi de l'enfance empruntées à plusieurs registres individuels de catégorisation comparative (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996). Si les représentations (stéréotypées) constituent une vision globale, voire essentialiste pouvant être négative, elles comportent également des significations visant à comprendre plus aisément le monde environnant.

Dans ce cadre, nous posons l'hypothèse que les primo-enseignants développent des représentations « contrastées » de l'enfance à l'école, se traduisant en formes pédagogiques multiples engagées dans leur première pratique de classe en responsabilité. Ils redéfiniraient les prescriptions institutionnelles en partie en fonction de leurs propres représentations de l'enfance, travaillées au prisme de la rencontre entre leur environnement professionnel et leur lecture interprétative de la profession. En outre, le cycle 1 interrogerait tout particulièrement les représentations à l'œuvre de l'enfant à l'école chez l'enseignant novice.

## **2. Éléments méthodologiques : observation et entretiens semi-directifs**

Les modalités d'investigation mises en œuvre sont déterminées par les objectifs de la recherche évoqués ci-avant. Nous spécifions ici le protocole d'enquête déployé ainsi que les caractéristiques de l'échantillon mobilisé.

### **2.1. Protocole**

Deux méthodes de recueils de données ont simultanément été privilégiées : la méthode de l'observation dite « ethnographique » ancrée dans le modèle de l'observation participante (Peretz, 2004) (immersions *in situ* dans le cadre des visites en classe de certains FES à plusieurs reprises, observations des pratiques et gestion de classe des enquêté(s), consultations des bulletins de visite, implication dans les unités d'enseignements (UE) de gestion de classe et d'analyse réflexive, discussions informelles ou encore réunions d'équipe de formateurs) ; une série d'entretiens de recherche semi-directifs d'une durée de 30 à 70 minutes menée auprès d'un échantillon de FES (n=30) de l'académie de Lille et étudiant à l'ESPE Lille Nord de France entre 2015 et 2017. Le guide d'entretien réalisé traitait des thématiques suivantes : le parcours scolaire et professionnel antérieur ; le choix d'orientation et d'engagement vers le métier de professeur des écoles ; l'école, la classe et le niveau d'enseignement ; le vécu expérientiel de la première année en responsabilité (réussites, difficultés et correspondance/décalages avec les représentations initiales du métier) ; les principales représentations de l'enfance ; les gestes professionnels et postures associés à l'enfance (comment l'acte pédagogique se manifeste-t-il et s'articule-t-il face à l'hétérogénéité du groupe classe, quels sont les spectres

d'interactions avancés ?) ; la formation ESPE et les tensions ressenties dans l'exercice de la profession.

La méthode d'analyse de contenu mobilisée repose sur le modèle itératif (ou circulaire) proposé par Miles et Huberman (2003) ou encore Bardin (2007). Dans un premier temps, nous avons projeté les principaux axes thématiques de notre guide d'entretien afin de faire émerger une intelligibilité du matériel discursif recueilli. Pour chacun d'entre eux, nous avons ensuite tenté de repérer les appréciations et orientations de pensées, les attitudes de conformation ou encore les malentendus de formation vécus par les fonctionnaires étudiants stagiaires (FES). Ces premières tentatives de codifications ont permis, dans le cadre d'un processus inductivo-déductif, d'affiner nos catégories d'analyse en nous basant sur un repérage systématique des éléments du discours des enquêtés, c'est-à-dire sur des « unités de signification [...] isolables » (Bardin, 2007 : 136) au regard de leur occurrence inter/intra entretien (quantification) et de leur résonance problématique (qualification). Nous avons isolé des agglomérats textuels correspondants aux thématiques d'analyse. À partir de ce repérage de segments, nous avons procédé à des regroupements et à l'introduction d'inférences, en accordant une place particulière aux « vécus » des FES au prisme de leur milieu associé. Pour approcher au plus près la manière dont les FES donnent sens à leur « expérience », les analyses menées se sont inspirées de *l'Analyse phénoménologique interprétative* (IPA) proposée par Smith (1995)<sup>3</sup>. De ce fait, l'étude fine des entretiens a fait émerger des grappes de thématiques que nous avons reprises sous forme de discussions *thématisées* autorisant l'émergence de dynamiques de profils d'enseignants<sup>4</sup>.

## 2.2. Terrain et population

En comparaison avec la population des lauréats 2014 aux concours externes de professeurs des écoles<sup>5</sup>, deux principaux critères ont été retenus pour la construction de notre échantillon : l'âge et le genre. L'âge moyen des FES ayant participé à l'enquête par entretien est d'environ 28 ans, avec un écart-type de 3,4. Le plus jeune FES a 23 ans, le plus âgé a 36 ans. L'âge moyen de notre échantillon correspond ici à l'âge moyen des lauréats 2014<sup>6</sup>. Concernant le genre, notre échantillon compte environ 83 % de femmes (n=25) et 17 % d'hommes (n=5)<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Cette approche autorise à la fois au chercheur d'investiguer plus finement l'expérience individuelle vécue ainsi que les mécanismes psychologiques à l'œuvre chez l'enquêté. Elle comporte quatre phases : (1) immersion et familiarisation avec les données du corpus ; (2) inventaire et identification systématiques des thèmes émergeant du corpus analysé ; (3) application de la grille construite pour mettre à jour les relations et oppositions entre les différents thèmes ; (4) production pour chaque entretien de tableaux-résumés des catégories les plus significatives.

<sup>4</sup> La mise en exergue de dynamiques de profils ne saurait écarter la pluralité des formes et mouvements individuels constitutifs de ces mêmes profils.

<sup>5</sup> Note d'information n° 21, juin 2015 (MENESR-DEPP).

<sup>6</sup> Notre échantillon comprend 21 FES issus de la formation initiale et 9 FES issus d'une reconversion professionnelle, et est en cohérence à ce niveau avec l'origine des lauréats 2014.

<sup>7</sup> Les femmes représentant 86 % des lauréats 2014.

### 3. Résultats de recherche

L'analyse des matériaux de notre recherche tend à montrer des représentations distinctes de l'enfance de la part des enseignants novices. Ces représentations sont évoquées plus ou moins consciemment par les enquêtés. Nous avons tenté dans un premier segment de les identifier sous formes d'agglomérés rassemblant des dynamiques convergentes permettant l'émergence de profils. Ces derniers donnent à voir les éléments représentationnels à l'œuvre en classe, notamment lors du processus de catégorisation des élèves. Dans un second temps, nous revenons sur le cas spécifique de la Petite Section qui constitue selon nous un contexte d'action particulier, donnant à voir les manifestations pédagogico-éducatives et les spectres d'interactions avancés par les FES avec les (plus) jeunes enfants face à l'hétérogénéité du groupe classe.

#### 3.1. Des représentations et des pratiques multiples de l'enfance

Un premier profil (n=5) renvoie à des FES voyant majoritairement l'enfant comme le futur adulte à éduquer. Ces derniers se basent paradoxalement sur ce que l'enfant doit être et moins sur ce qu'il est. C'est en ce sens que l'adultocentrisme y tient ici une place non négligeable (Turmel, 2008). C'est ainsi davantage une attente normative particulièrement saillante qui est projetée sur le devenir de l'enfant. Ici, c'est presque exclusivement l'élève qui est perçu. « Par exemple, moi, je demande aux élèves, quand ils passent la porte de la classe de se comporter non plus vraiment en enfant on va dire mais d'adopter les attitudes, les bons comportements, en gros tout ce qu'on attend d'un élève ». [...] C'est à ce stade où ils apprennent tout [...] Sans l'école, ils n'arriveraient pas à lire, à compter, bref à s'insérer dans la vie » (Marie, 23 ans, GS). En ce sens, l'enfance correspondrait à la métaphore de la « page blanche sur laquelle s'expriment peu à peu les signes de la culture » (Lenclud, 2003 : 6). De ce point de vue, l'enfance serait une période durant laquelle l'insuffisance, la confusion, l'erreur seraient particulièrement avancées avant d'accéder à la complexité de l'adulte (Gopnik, 2010). Dès lors, c'est davantage l'enseignement qui est appréhendé, c'est-à-dire un ensemble d'actions des adultes visant la transmission des connaissances afin de développer des aptitudes, des habitudes et des attitudes pour insérer au mieux les élèves sur le marché du travail du moment (Hugon, 2005). Cette posture peut s'inscrire dans un mécanisme individuel de protection où le jeune enseignant cantonne et autolimité sa gestion de classe au statut (du savoir) du maître (Piot, 1997 : 118). Les perspectives de socialisation à travers lesquelles chaque enfant prend conscience des exigences du groupe en parallèle des siennes (Dubet, 1994), semblent quant à elles quelque peu minorées.

Un second profil (n=12) étire une représentation plus large de l'enfance appuyée sur les capacités actuelles des élèves, faites d'aller-retours, d'essais et de tâtonnements dans un dessein de devenir un adulte responsable et citoyen. L'enfant est appréhendé prioritairement comme un être au présent qu'il est nécessaire de guider au mieux afin de le préparer à l'âge mûr. L'enfance y est ainsi perçue d'une certaine façon comme l'âge

d'or de la vie pendant lequel le processus de développement est à son paroxysme. De ce fait, le métier d'enseignant tient une place capitale pour les introduire au monde d'adulte *litéracié* (Postman, 1982). Ici, si l'enfance semble inscrite dans les mécanismes de hiérarchisation du pouvoir des âges de la vie au sens d'Agamben (2002), les FES de ce profil considèrent qu'une des missions premières de l'école reste une mission de socialisation. Cette perception offre une certaine souplesse dans les attendus « d'être enfant » en classe : « les gamins sont d'abord des enfants, qui ont déjà leur vie, leur passé, leurs habitudes de vie. On conforte si je peux le dire comme cela ce qu'ils savent déjà, on part de ce qu'ils savent, de ce qu'il sont. [...] Il y a des règles, c'est certain mais l'ancienne école du tout pouvoir du maître, c'est fini ! » (Léandre, 23 ans, CM1). Pour autant, les attentes des enseignants débutants de ce profil semblent correspondre à l'imagerie de l'enfance qui apprend par étapes linéaires et cumulatives.

Un troisième profil (n=13) perçoit l'enfance moins comme une période chronologique de la vie mais davantage comme une expérience pure, incomparable et libérée de l'individu. L'analyse tend à montrer ici que les FES se représentent l'enfance tel un moment privilégié de constitution d'un réseau social hétérogène, complexe et multiple. Cette approche donne à voir les capacités individuelles d'action propre des enfants à l'école. L'individualisation est ainsi au cœur d'expériences multiples autant à l'école que dans la vie hors-scolaire de l'enfant. C'est l'enfant lui-même qui donne sens et cohérence à son vécu. Le rôle majoritairement évoqué par ce profil renvoie à la notion d'exhausteur d'apprentissages de savoirs académiques mais également d'apprentissages socio-affectifs : « bien sûr que mon rôle c'est d'amener mes élèves à apprendre, à aborder de nouvelles notions didactiques et autres mais c'est avant tout, pour moi, leur donner toutes les conditions pour qu'ils s'épanouissent pour être en capacité d'apprendre » (Hugo, 24 ans, CE2). Les enseignants novices de ce groupe paraissent être au fait des apports récents des neurosciences appliquées à l'enfance et perçoivent les mécanismes intellectuels et stratégies cognitives complexes à l'œuvre chez les enfants et ce dès le plus jeune âge, à l'image des capacités numériques des bébés pouvant dès quelques mois apprécier intuitivement les quantités (Mehler & Bever, 1967). Cette approche minore la dysmétrie possible entre l'adulte et l'enfant. C'est davantage le statut de l'enseignant qui prévaut : « c'est incroyable les capacités des enfants. On sait maintenant, c'est prouvé je veux dire, que les bébés, les jeunes enfants réfléchissent comme des adultes et que leurs capacités sont aussi importantes que les adultes. [...] C'est simplement une histoire de maturation » (Agnès, 29 ans, CM1). De ce point de vue, l'enfance n'est pas univoquement un temps identifié au début de l'existence mais également une caractéristique qui persiste en l'être humain.

### **3.2. La Petite Section ou l'entrée « déstabilisatrice » dans le métier d'enseignant**

S'il est souvent dit que l'entrée à l'école maternelle représente une phase de transition et de séparation avec le cocon familial, c'est bien parce que l'enfant va progressivement



quitter son statut d'enfant pour passer au statut d'élève et d'individu socialisé ; il sera dès lors inscrit au « métier d'élève ». À travers les activités proposées et la conduite de classe, les prescriptions institutionnelles amènent ainsi l'enseignant à chercher à ce que les enfants soient en mesure de rencontrer « leur » développement, notamment en termes de sécurité affective, de sentiment d'appartenance au groupe, de compréhension des normes sociales et des repères spatio-temporels, ou encore de confiance en soi et d'autonomie (Amigues & Zerbato-Poudou, 2013). À ce niveau, on ne peut ainsi négliger le fait de partir dans un premier temps de ce que l'enfant « est » à ce moment même. L'analyse des représentations de l'enfance souligne cependant toute la complexité de la « tâche » pour certains FES de notre échantillon, prenant progressivement toute la mesure de l'importance de s'adapter au rythme des élèves dans leur primo pratique. Cet ajustement s'illustre aussi bien dans la préparation des séances que dans les gestes professionnels à travers la conduite de classe : « c'est pas facile de s'adapter en fait. On a nos idées des élèves, de ce qu'ils doivent être entre guillemets à cet âge. Par exemple, pour moi en petite section, ils devaient être capables de mettre leur manteau ! » (Romain, 25 ans, PS/MS).

Un premier élément saillant réside dans la difficile prise de conscience que la Petite Section est avant tout dirigée vers les apprentissages de la vie sociale, amenant les FES à ressentir un sentiment de frustration dans leur activité vis-à-vis de ce qu'ils se représentaient. En témoignent les propos respectifs de ces deux FES : « je n'arrive pas du tout à faire ce que je veux, c'est hyper frustrant, ils mettent des heures à mettre leur manteau. Ma séance de motricité la semaine dernière elle a duré 10 minutes » (Marie, 23 ans, TPS/PS) ; « Ce sont toujours les mêmes qu'on mobilise. C'est toujours pareil, à chaque fois que je leur demande de ranger leurs affaires, cela devient le bazar complet. À un moment, ce n'est plus gérable et je le fais moi-même, j'accélère le mouvement sinon c'est impossible » (Maïté, 22 ans, TPS/PS). Ces situations peuvent par ailleurs potentiellement les amener à prendre des décisions « facilitantes » en termes de conduite de classe, mais peu satisfaisantes d'un point de vue éducatif : « au coin jeux j'ai une poussette, et c'est à chaque fois les mêmes élèves, qui en entraînent d'autres, ils se mettent dessus et se poussent. La dernière fois il y en a un qui s'est fait mal. [...] Là oui j'ai retiré la poussette pour le moment » (Élise, 24 ans, TPS/PS). À ce niveau, nos observations montrent néanmoins toute la richesse « formative » de ce type de problématique professionnelle, dès leur mise en mots dans le cadre de leur accompagnement sur le terrain.

Les enseignants débutants que nous avons interrogés sont également largement préoccupés par la communication avec les élèves, qu'ils se représentaient davantage en mesure de comprendre ce qui pouvait être énoncé. Cette problématique se retrouve principalement dans les techniques de passation de consignes : « non je ne répète pas assez, c'est évident, je n'avais pas vraiment conscience qu'à cet âge les enfants ont besoin qu'on leur répète toujours les choses, même la consigne » (Estelle, 22 ans, TPS/PS).

En outre, les capacités d'attention, de mémorisation et d'écoute des élèves sont souvent jugées en décalage avec les projections des jeunes enseignants :

Avant la première visite, je passais les consignes en demi-groupe pendant que l'autre groupe passait aux toilettes. Le problème est que le premier groupe qui reçoit les consignes passe ensuite aux toilettes et est susceptible d'oublier. De plus, la capacité des élèves à écouter est très courte et en plus pour des consignes qui peuvent ne pas les intéresser pour les activités à venir. Je vais essayer donc de passer sur chaque table afin d'expliquer l'activité et en plus avec le matériel utilisé. Je n'utilisais pas le matériel auparavant, car c'était trop abstrait (Nicolas, 23 ans, TPS/PS) ;

Je me suis rendue compte que je connaissais mal les besoins des jeunes enfants... Par exemple mes activités d'écoute en collectif étaient trop longues... Les élèves s'agitaient beaucoup car la plupart devaient attendre quand j'interrogeais les autres. Mais c'est très difficile pour moi d'intéresser tous les élèves. (Lucie, 24 ans, TPS/PS)

Progressivement et confrontés à la réalité du terrain, les FES de notre population se rendent potentiellement compte de l'importance de la manipulation, de l'exploration, des visuels ou encore du jeu. S'ils se posent ensuite la question de sa mise en œuvre, cette phase de découverte semble centrale dans leur développement professionnel : chercher à comprendre avant de chercher à être compris et prendre le temps de l'observation et de l'expérimentation « active » lorsque cela est nécessaire pour les élèves et pour eux.

Enfin, l'analyse des verbatims souligne « l'étonnement » que constitue pour les FES la prise en compte du versant lié au développement émotionnel et affectif du jeune enfant. Pour Dewey (2004 [1910] : 45), « où il y a étonnement il y a désir d'expérience (et) seule cette forme de curiosité garantit l'acquisition des premiers faits sur lesquels pourront se baser les raisonnements ». Nous reprenons ici une situation assez significative que croisent les jeunes professionnels en maternelle. À plusieurs reprises Marie (TPS/PS, 32 ans) est amenée à isoler des élèves sur une chaise à une table parce qu'ils parlent, lui coupent la parole et ne lèvent pas le doigt lorsqu'ils donnent une (bonne) réponse. En discutant avec elle, elle reconnaît que les raisons pour lesquelles elle isole les élèves ne sont pas justifiées et que les élèves ne les comprennent pas vraiment. Elle explique : « oui je sais je sens que ce n'est pas la solution à moyen terme, même si sur le moment cela fonctionne ; mais pour être franche avant cela je voyais les choses de manière très basique j'ai envie de dire ». Aussi, on remarque que même si certains étudiants ont été sensibilisés sur ces questions – à savoir que l'environnement social et affectif agit directement sur le développement cognitif, affectif et physique de l'enfant –, l'évolution de leurs représentations et stéréotypes à ce niveau passe nécessairement par leurs premières expérimentations de terrain : « On a beau dire que crier, ça ne sert pas à grand chose mais sur le terrain, je peux vous dire que cela marche, surtout lorsque les élèves sont très dissipés et qu'ils courent dans tous les coins » (Christine, 27 ans, GS). À ce niveau, les jeunes enseignants semblent percevoir l'intelligence de l'enfant moins comme une qualité relationnelle que cérébrale. Ils peuvent ainsi éprouver des difficultés à le

sécuriser et ainsi à agir en faveur du développement d'un sentiment de confiance dans la capacité à réussir (et à apprendre) : « j'ai du mal avec la question du doudou. Certains élèves n'arrivent pas à s'en séparer et ils pleurent dès qu'ils ne l'ont plus. [...] Je fais tout pour les consoler mais ça ne marche pas toujours. [...] En grande section, il faut quand même les habituer à ne plus avoir de doudous car en CP, ils feront comment ?! » (Amandine, 24 ans, GS). Comme le rappelle Cyrulnik (2018 : 13), « dans l'immense majorité des situations, la performance intellectuelle dépend des relations avec la famille d'abord, l'école ensuite et de la qualité de l'attachement acquis par l'enfant ».

#### 4. Discussion et perspectives

Les résultats et analyses de cette étude semblent tout aussi intéressants d'un point de vue scientifique qu'ils peuvent l'être dans leurs retombées sociales. Ils laissent à penser que les formes pédagogiques engagées (pratiques de gestion de classe, de l'autorité, de passages aux toilettes, de passation de consignes, etc.) traduisent des représentations « contrastées » de(s) l'enfance(s) à travers le « métier d'élève ». Les représentations d'être enfant à l'école restent protéiformes et ne semblent pas neutres en terme de projection de sens pour les FES : personnage distrayant ou interrogatif, futur adulte, espoir de l'humanité (ou du groupe familial), refuge du rêve, ou encore transposition narcissique d'une image idéalisée de soi-même enfant. Ceci amènerait les professeurs débutants à redéfinir les prescriptions institutionnelles en fonction de certains modèles de l'enfant ou de l'élève « idéal », influençant ainsi les comportements éducatifs et pédagogiques de l'Éducateur (au sens large du terme). Le cycle 1 constituerait ainsi un espace singulier dans lequel la primo-pratique serait particulièrement déstabilisante, amenant les FES à repositionner les acquis d'une formation (inter) disciplinaire face à des besoins d'une classe d'âges axés davantage vers des apprentissages structurés de la vie sociale.

De manière globale, la classe résonnerait comme un lieu où l'enseignant novice (ré)interprète et active des (re)lectures quotidiennes sur son travail didactique, mais aussi sur les liens socio-scolaires tissés avec les élèves (Col, 2008). En se référant à leur caractère « construit », situé à la jonction du social et du psychologique, les représentations de l'enfance convoquent au moins trois niveaux interdépendants de mise en relation, dont la mise en mouvement de chacun peut entraîner une impulsion globale : relation FES / environnement (dimension socio-interactionnelle, modes de pensées communs et culture partagée) ; relation FES / action (organisation de l'action) ; relation FES / psyché (intériorité du sujet). Elles apparaissent ainsi moins comme des données de fait que comme des processus évolutifs et contextualisées, où le social et le psychologique interagissent, s'entremêlent et se co-construisent en situation.

Certaines limites de cette étude sont toutefois à souligner. D'une part, les caractéristiques de l'échantillon constitué (taille, choix des FES interrogés, caractéristiques et spécificités de l'académie de Lille et de l'ESPE-LNF) posent la question de la transférabilité de nos résultats. D'autre part, saisir plus finement les représentations des

enseignants novices mériterait de s'intéresser davantage à l'influence des socialisations passées des FES (scolarité, catégorie sociale et socioprofessionnelle, parcours de reconversion professionnelle, etc.), sans cesse interrogées par la socialisation professionnelle enseignante : « quand j'y réfléchis bien, j'essaie de ne pas reproduire ce que j'ai mal vécu à l'école et notamment, je m'en souviens encore, à mon entrée au CP. [...] J'étais toujours sous tension, stressée de peur que la maîtresse m'interroge sur tels ou tels trucs... Je fais tout pour pas faire vivre à mes élèves ce que j'ai vécu quand j'étais élève ! » (Caroline, 34 ans, CM1).

Si ces socialisations antérieures semblent être déterminantes dans la construction qu'ils se font des possibilités et modalités d'être enfant à l'école, l'influence précise du statut social d'origine et du vécu familial reste cependant posée. On remarque par exemple que les FES issus du premier profil dégagé (n=5), en réalisant une projection sur le devenir enfant presque exclusivement à partir d'attentes normatives, reproduisent par imitation en classe ce qu'ils ont vécu et retenu durant leur scolarité. Rétrospectivement et à la différence des deux autres profils, ces derniers portent un regard quelque peu complaisant sur leur scolarité et sur son déroulement (souvent linéaire). Au total, il semble que ces FES possèdent les représentations de l'enfance les moins perméables à la formation. Comme le souligne Astofli (1990 : 24), le concept de représentation (ou de préconception) a été largement mobilisé dans le champ de la didactique des sciences, notamment pour comprendre que « pour chaque contenu et chaque niveau d'enseignement, les élèves disposent d'un corps d'idées préalables qu'ils se sont construit de longue date pour analyser et comprendre le réel autour d'eux » ; « on retrouve [ces représentations] en fin de cursus scolaire, souvent presque inchangées et cohabitant avec des concepts scientifiques, lesquels permettent eux, de résoudre les problèmes canoniques, proches des situations didactiques d'apprentissage ». La dimension ontologique du savoir est ici particulièrement saillante. Au-delà des éléments standardisés de formation, il est question de savoirs « subjectivés » où la méthodologie de faire classe reflète la personnalité et la négociation des représentations de l'enfance du jeune enseignant ; constituant ainsi toute la richesse de certaines bornes du métier de la relation à autrui. Si cette recherche met en évidence des besoins de formation (et particulièrement en cycle 1) à la convergence de réflexions théoriques et opérationnelles, une approche biographique des savoirs des FES (mobilisée notamment par les didacticiens des langues et cultures) permettrait d'épaissir les caractéristiques et descriptions des profils mis en lumière et d'entrevoir précisément les dispositions à penser et à agir des FES en primo-responsabilité.

## Bibliographie

- ABRIC J.-C. (1976), *Jeux, conflits et représentations sociales*, thèse de doctorat, Aix-en-Provence, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- AGAMBEN G. (2002), *Enfance et histoire. Destruction de l'expérience et origine de l'histoire*, Paris, Payot (« Petite Bibliothèque Payot »).
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M. T. (2013), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- ARIÈS P. (1975), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil.
- ASTOFLI J.-P. (1990), « Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage », *Recherche et formation*, n° 8, p. 19-31.
- BAILLEUL M., OBAJTEK S. (2018), « La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe », in T. PIOT, E. SAILLOT (dir.), *La bienveillance dans le champ de l'éducation et de la formation : approches compréhensives et critiques*, Questions Vives, n° 29. En ligne, consulté le 22 mars 2019. URL: <https://journals.openedition.org/questionsvives/3237>.
- BARDIN L. (2007), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU P. (1980), « La jeunesse n'est qu'un mot », *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, p. 143-154.
- BOURDIEU P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Le Seuil.
- COL C. (2008), « Les enseignants produisent-ils ou reproduisent-ils du lien ? Construction des médiations socio-scolaires à l'école primaire », *Pensée plurielle*, vol. 18, n° 2, p. 57-72.
- COURT M. (2017), *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte.
- CYRULNIK B. (2018), « L'attachement au cœur des apprentissages », *Sciences humaines*, n° 303, p. 5.
- DEWEY J. (2004 [1910]), *Comment nous pensons* (traduit par O. Decroly), Paris, Le Seuil (« Les Empêcheurs de penser en rond »).
- DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- ERIKSON E. (1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris Flammarion.
- FREEMAN D. (1983), *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*, Cambridge, Harvard University Press.
- GASPARINI R. (2008), « La "fabrication" des professeurs du primaire et du secondaire. Une socialisation professionnelle banale et singulière », *Recherche et Formation*, n° 57, p. 103-113.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1996), « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison », *Éducation permanente*, n° 128, p. 63-70.

- GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, n° 1, p. 47-70.
- GOPNIK A. (2010), *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*, New York, Picador Editions.
- HAMLAOUI L. (2010), *L'enfant pauvre et le droit*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 2.
- HUGON P. (2005), « La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? », *Mondes en développement*, vol. 132, n° 4, p. 13-28.
- JODELET D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LAHIRE B. (2011), *L'homme pluriel : les ressources de l'action*, Paris, Fayard (« Pluriel »).
- LENCLUD G. (2003), « Apprentissage culturel et nature humaine », *Terrain, anthropologie et sciences humaines*, n° 40, p. 5-20.
- LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEYENS J.-P., YZERBYT V., SCHADRON G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- MEHLER J., BEVER T. (1967), « Cognitive Capacity of Very Young Children », *Science*, vol. 158, p. 141-142.
- MILES M., HUBERMAN M. (2003), *Analyses des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MOSCONI N. (1990), « Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants », in *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant (AIRPE). La prise de fonction des personnels de l'éducation*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques.
- MOSCOVICI S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Gallimard.
- MOSCOVICI S. (1989), « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in D. JODELET (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 62-86.
- PASTRÉ P. (2007), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche et formation*, n° 56, p. 81-93.
- PERETZ H. (2004), *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte (« Repères »).
- PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail*, Paris, Éditions Sociales Françaises.
- PIOT T. (1997), « Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante », *Recherche et Formation*, n° 25, p. 113-123.
- POSTMAN N. (1982), *The Disappearance of Childhood*, London, Vintage Books.
- PROUT A. (2004), *The Future of Childhood*, Londres, Routledge.

- RENAUT A. (2002), *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard.
- ROSENMAYR L. (1983), « Les étapes de la vie », *Communications*, n° 37, p. 89-104.
- SMITH J. (1995), « Semi-structured interviewing and qualitative analysis », in J. SMITH, R. HARRÉ, L. VAN LANGENHOVE, *Rethinking Methods in Psychology*, London, Sage, p. 9-26.
- TURMEL A. (2008), *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN DEN BOSCH DE AGUILAR P. (2015), « Vieillir : un carrefour des temps biologiques », *Gérontologie et société*, vol. 37, n° 148, p. 59-69.