

La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle

Professional construction by the quest for a common language, the case of novice teachers in nursery class

Amélie Alletru



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5153>

DOI : 10.4000/ree.5153

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Amélie Alletru, « La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 12 | 2011, mis en ligne le 01 novembre 2011, consulté le 14 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5153> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5153>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La construction professionnelle par la quête d'un langage commun, le cas des enseignants débutants en classe maternelle

Amélie Alletru¹

Résumé

Cet article propose une lecture métaphorique des efforts fournis par les novices pour construire les gestes du métier. Cherchant à intégrer une communauté professionnelle, les débutants se trouvent, lors de leurs premières expériences de travail, confrontés à la nécessité d'en apprendre les codes, les relations entre le sujet, l'objet du travail et les autres acteurs, dans un système d'interactions qu'ils découvrent de l'intérieur : ils sont alors en quête d'un « langage commun » à cet univers. Nous prenons appui sur une recherche conduite auprès de professeurs des écoles débutants lors de leurs premières interventions en classe maternelle, pour envisager, en articulant les cadres de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité et du « cours d'action », les traits caractéristiques de cet apprentissage d'un langage commun dont la maîtrise signe alors une professionnalité effective.

Les premières expériences professionnelles confrontent le novice à des situations inédites au regard de son histoire propre. Aux prises avec ces situations qu'il découvre d'un point de vue d'acteur, le débutant est amené à construire peu à peu les gestes du métier². Mû par son besoin d'agir, le « sujet capable » (Rabardel, 2005) lui subordonne son besoin de connaître, cherchant nécessairement à augmenter son pouvoir d'agir. Son activité en situation de travail est, de manière non exclusive, source de construction progressive de sa professionnalité. Par la confrontation au vécu, ces expériences liminaires s'accompagnent d'un processus de transformation du sujet lui-même : transformation de ses représentations – représentation que nous envisageons, en nous accordant avec Vergnaud sur sa dimension fonctionnelle, en tant qu'elle « *organise l'action, la conduite, et plus généralement l'activité, tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité [...]; elle permet une certaine simulation du réel, et donc l'anticipation* » (Vergnaud, 2007) – sur le métier, sur les situations de travail, sur les autres acteurs impliqués, etc., représentations jusque-là externes ; transformation de l'expérience comme moyen de vivre d'autres expériences ; transformation du rapport à lui-même et aux autres d'un sujet cherchant à développer son identité professionnelle.

Ainsi, alors qu'il ne le connaissait jusqu'alors que de l'extérieur, le novice pénètre dans un environnement nouveau pour lui, ou du moins il appréhende cet environnement professionnel avec le regard de la nouveauté. Une « *triade vivante* » constituée du sujet lui-même, des autres et de l'objet du travail, détermine son activité. Celle-ci est alors envisagée comme une « *activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet* » (Clot, 1995). De ce réseau de relations qu'il découvre en même temps qu'il les élabore (formes prédicative et opératoire de la connaissance s'alimentant mutuellement³), de cet univers inédit qu'il pénètre, on

¹ Professeur des écoles maître formateur, IUFM / Université de Nantes & doctorante, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN).

² Notons dès à présent que dans le cadre de cette contribution, nous emploierons indifféremment « gestes professionnels » et « gestes du métier » sans les distinguer formellement.

³ La forme prédicative de la connaissance « *consiste à énoncer des relations des objets entre eux* », sa forme opératoire « *permet d'agir en situation* » (Vergnaud, 2007).

peut écrire de façon métaphorique qu'il s'agit d'un langage nouveau que le sujet débutant cherche à apprendre. Car en effet, « *se représenter un langage, signifie se représenter une forme de vie* » (Wittgenstein, 1953). Un « jeu de langage » ne se confond pas avec une simple application de règles langagières préexistantes, mais est fondamentalement une pratique chaque fois singulière, liée à un apprentissage en situation, à la formation progressive d'« habitudes »... de sorte que la maîtrise d'un jeu de langage est toujours associée à une « forme de vie », c'est-à-dire à une forme particulière de pratique commune, porteuse de significations partagées. L'enjeu est de taille : devenir acteur, sujet professionnel d'une communauté donnée, ne consiste pas seulement à appréhender un langage nouveau, mais bien plutôt un langage commun à cette communauté. S'appuyant sur Ochanine, Pastré (2007) pose la distinction entre modèle (qu'il préfère au terme d'« *image* ») cognitif et modèle opératif. Il s'agit donc pour le sujet de passer d'une « *conceptualisation épistémique* » à une « *conceptualisation pragmatique* ». En reprenant Pastré, on peut écrire que l'enjeu est de passer d'un langage prédicatif, cognitif, épistémique, à un langage pragmatique, opératif. La maîtrise de ce langage commun par le sujet, en le faisant sien, signe alors sa professionnalité effective, son appartenance patente à la communauté professionnelle, en marquant le passage accompli de l'extérieur à l'intérieur du groupe de référence.

Dès lors, les premières expériences professionnelles peuvent être appréhendées comme le théâtre de la recherche de ce langage commun afin de satisfaire le besoin d'identification des novices aux membres de la communauté professionnelle : parler la même langue que les pairs ne constitue-t-il pas une condition nécessaire à leur reconnaissance et leur légitimation ? Dans une perspective d'analyse de l'activité, comment définir ce langage commun ? Comment rendre compte de la recherche par le sujet de ce langage commun ?

Nous nous appuyons sur les paradigmes de l'enaction et de la cognition située, et plus particulièrement sur la façon dont ils ont été opérationnalisés dans le cadre de travaux empiriques en anthropologie cognitive et en ergonomie de langue française, pour envisager les propriétés fondamentales de toute activité humaine. Pour Theureau (2006), l'activité humaine recèle une dimension cognitive, au sens de manifestation et de constitution continue de savoirs et de connaissances. Elle constitue un système autonome, formé par un acteur interagissant avec son environnement. Elle est incarnée, réfutant la vision d'une séparation entre le corps et l'esprit, ou entre les dimensions émotionnelles et cognitives accompagnant toute activité. Elle est située dynamiquement dans un contexte impliquant de fait l'interaction avec d'autres acteurs, redéfinissant ainsi l'activité individuelle comme activité « individuelle-sociale ». Elle est techniquement constituée, parce que son environnement l'est lui-même. Elle est cultivée, inscrite dans une culture qui la marque nécessairement. Enfin, elle est vécue, au sens où elle s'accompagne d'une expérience pour l'acteur. Cette conception de l'activité humaine permet « *d'échapper au dilemme traditionnel de l'étude de la cognition humaine : le solipsisme (la cognition comme processus purement interne à l'individu) ou le déterminisme environnemental (la cognition de l'individu comme purement commandée de l'extérieur)* » (Theureau & Jeffroy, 1994).

La partie visible de l'activité d'un professionnel (ses actions, ses communications) n'en constitue qu'une part limitée. Schön (1994) a montré qu'il existe des « *savoirs cachés dans l'agir professionnel* ». La simple observation, de l'extérieur, oublie les dimensions tacites de l'activité professionnelle. La comprendre implique de mettre à jour ce qui est non visible (la réflexion de l'acteur en situation par exemple), ce qui est incorporé (les automatismes et routines activés par l'acteur, sans qu'il s'en rende plus compte), ce qui est vaincu ou empêché (les choix qui se proposent à l'acteur et qui ont été abandonnés). Ainsi, il s'agit entre autres, de « *distinguer dans l'activité réelle, l'activité réalisée et le réel de l'activité afin d'y rapatrier les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent ou l'intoxiquent mais qui en font partie. L'activité occultée ou l'activité échafaudée, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie du sujet jusqu'à lui donner son sens ou le lui faire perdre* » (Clot, 2001). Accéder à l'activité réelle de l'acteur, en y incluant sa dimension cachée, demande une analyse compréhensive de celle-ci. L'analyse de l'activité du point de vue des acteurs s'attache à en repérer la partie non visible en la reliant à sa partie visible. Il s'agit

donc d'appréhender l'activité dans toutes ses dimensions, en accordant le primat au sens que l'acteur, aux prises avec la situation, donne à son activité, ce que Theureau (2004) nomme une « description intrinsèque » de cette activité. L'accès à la compréhension de l'activité, de ce qui l'organise de manière dynamique, passe ainsi par l'expression par l'acteur lui-même du sens qu'il confère à la situation au gré des événements qui la constituent.

L'acteur entretient avec son environnement des rapports dynamiques qui constituent son « couplage structurel » (Varela, 1989). Ce « *couplage est asymétrique dans la mesure où c'est [l'acteur] qui définit ce qui, dans son environnement, le perturbe, c'est-à-dire ce qui est pertinent ou significatif pour lui* » (Durand, 2008). L'asymétrie du couplage structurel tient donc au fait que chaque acteur (comme système autoréférentiel, qui produit sa propre organisation) possède un point de vue propre sur son environnement. Ainsi, le couplage structurel crée aux yeux de l'acteur une perspective qui évolue constamment, en lien avec sa propre dynamique et les perturbations de l'environnement. L'analyse de la cognition humaine comme système vivant autonome (ou opérationnellement clos) s'appuie dès lors sur l'étude de l'histoire des interactions entre l'acteur et son environnement. La cognition, concrétisée par l'émergence du couplage structurel, est à la fois « incarnée » et « située ». L'activité s'accompagne d'une « conscience préreflexive », d'une intuition, d'une modalité particulière de vécu, qui caractérise la familiarité de l'acteur à lui-même et à sa présence à soi continue accompagnant le flux de son activité. La conscience préreflexive, consubstantielle à l'activité, constitue l'« effet de surface » du couplage structurel de l'acteur à son environnement (Theureau, 2006). Retrouver le fil de la conscience préreflexive (ce que nous appellerons plus bas « cours d'expérience »), grâce à la participation du professionnel, permet à l'analyste d'accéder à la compréhension de celle-ci, à sa dynamique intrinsèque, à son organisation.

Le cadre sémio-logique du « cours d'action » développé par Theureau (Theureau & Jeffroy, 1994 ; Theureau, 2006) offre un modèle fécond de l'activité et de l'expérience humaine. Le cours d'action est défini comme « *l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2006). L'analyse du cours d'expérience (la dynamique intrinsèque du cours d'action) comme effet de surface de la dynamique du couplage structurel acteur/situation est de nature à éclairer la compréhension de l'activité de l'acteur. La mise à jour de sa conscience préreflexive (comme expérience, présence à soi, compréhension du vécu) peut donner lieu à des descriptions non triviales, intéressantes du point de vue de l'étude de son activité, telle qu'elle est significative pour lui. Elle permet de repérer ce qui fait sens pour lui en situation, et ainsi de reconstruire le flux de l'activité par la restitution de l'organisation dynamique des actions, communications, focalisations, interprétations, sentiments. Insistant sur l'importance de la dynamique et du décours temporel de l'activité, et s'appropriant pour partie les acquis méthodologiques de l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (1990, 1994), Theureau enrichit celui-ci de la notion de signe, qu'il emprunte à Peirce. Ainsi la conscience préreflexive est conçue, en accord avec une conception sémiotique de la cognition (la cognition comme construction de significations), comme un enchaînement ininterrompu de signes dits « hexadiques », car composés de six catégories de l'expérience : les « actions élémentaires », ce qui fait « signe » (ou attire l'attention), les intentions, les attentes, les connaissances mobilisées et les connaissances construites. Cette notion de signe hexadique, ainsi que la définition opérationnelle de ses composantes, constituent un modèle analytique générique de l'activité au niveau où celle-ci est « significative pour l'acteur », susceptible d'être documenté empiriquement (ils offrent en quelque sorte un « schème de codage » pour l'analyse des données empiriques).

La mobilisation du cadre sémio-logique du « cours d'action », par la mise à jour de la dynamique intrinsèque de l'activité, a servi notre recherche conduite dans le champ de la formation initiale des enseignants. Alors que cette étude fondée sur une approche compréhensive n'a pas été conduite sur un mode analogique, l'analyse des résultats nous semble révéler les dimensions évoquées plus haut concernant la recherche d'un langage commun par les novices. Nous nous

proposons ainsi dans cet article d'explorer cette question précise en l'appliquant au champ de l'enseignement en classe maternelle.

L'activité de quatre professeurs des écoles stagiaires a servi de support à l'analyse qui suit, ceux-ci s'étant portés volontaires parmi les six répondant aux critères requis (absence d'expérience préalable en classe maternelle, cursus « commun » de formation initiale). Des enregistrements vidéo ont été réalisés au cours de leurs toutes premières interventions en classe maternelle (dans le cadre d'un stage en responsabilité de trois semaines), celles-ci se déroulant en fin de formation initiale. Les quatre situations de classe enregistrées présentaient globalement des caractéristiques analogues afin de servir de schéma commun pour le recueil des verbalisations des débutants. Ainsi, en prenant en considération les différents contextes de classe des quatre novices, un déroulement similaire a été conjointement déterminé (arrivée des élèves en classe, regroupement des élèves, travail en ateliers, puis clôture des ateliers), sans examen particulier des contenus d'apprentissage envisagés (les situations observées étant destinées à révéler la pratique « ordinaire » des débutants). Par la suite, des entretiens individuels d'autoconfrontation ont été menés avec chacun des enseignants. Ils consistaient à confronter les professeurs des écoles stagiaires aux traces de leur activité (l'enregistrement vidéo de la séance de classe) afin qu'ils puissent décrire celle-ci : ce dispositif, lui aussi filmé, a permis de recueillir leurs verbalisations. S'agissant de retrouver la dynamique intrinsèque du « cours d'expérience », à travers un grain très fin de description de l'expérience, le questionnement lors de l'entretien se donne pour but de maintenir le sujet dans une position de parole incarnée (Vermersch, 1994) et de faire advenir les descriptions les plus précises possibles concernant les actions et communications, les intentions et préoccupations, les focalisations, attentes et éléments significatifs, les interprétations, jugements et connaissances mobilisées, les émotions et sentiments, les perceptions et sensations... L'observation de l'activité (ce que « font » les acteurs), couplée au « discours » sur les traces de cette activité (ce que les acteurs « disent qu'ils ont fait »), ont permis la description et l'explicitation de l'activité professionnelle étudiée. L'analyse exhaustive et systématique de l'un des quatre corpus (le plus riche du fait de sa durée, de la densité des problèmes rencontrés par l'acteur et de la qualité descriptive des verbalisations) a ensuite été confrontée aux trois autres, dans le cadre d'une « *approche compréhensive spontanée* » (Theureau & Jeffroy, 1994), pour autoriser une relative généralisation des résultats.

L'étude a été entreprise par étapes en reliant les données issues des deux sources (films de classe et verbalisations de l'acteur lors de l'autoconfrontation). L'analyse de l'activité s'est inscrite dans une démarche itérative entre les niveaux global (reconstitution, dans le décours temporel, du « scénario » de la situation) et local (documentation pas à pas des signes et de chacune de leurs six catégories, reconstruction de leur dynamique d'engendrement) qui s'alimentent mutuellement. Dans un premier temps, un découpage de la situation en unités élémentaires a été effectué sur la base de ce qui est significatif pour l'acteur, aboutissant au « récit réduit » de son activité. La documentation des signes hexadiques a ensuite permis de discerner les histoires significatives du cours d'expérience. La thématization de ces histoires, la description de leur nature, la recherche de leurs enchâssements dans des catégories d'histoires plus générales ont conduit à la délimitation d'« ouverts » et à la modélisation de leur organisation globale dans le temps (ouverture, fermeture ponctuelle, chevauchements, clôture définitive). Par la suite, un découpage analytique atemporel, mettant à jour les préoccupations qui sous-tendent les histoires significatives a permis de repérer des régularités structurant l'activité, menant ainsi à la formalisation d'« histoires archétypes » et de leur occurrence dans le cours d'expérience. Par leur croisement avec les « ouverts » et la reprise systématique de la documentation des signes, nous avons pu mettre en évidence des préoccupations récurrentes présentant certaines caractéristiques communes en termes d'engagement de l'acteur dans la situation. Sur la base d'une catégorisation thématique, nous avons donc procédé à des regroupements permettant de typifier les préoccupations du débutant et d'aboutir ainsi à la détermination de « préoccupations archétypes ». Dans un dernier temps, un croisement entre « histoires archétypes » et « préoccupations archétypes » donnait accès à leur structure globale dans le décours de l'activité. Au terme de cette analyse, nous avons abouti à la détermination de formes repérables. Un effort de re-synthèse, de reconstruction, nous a permis de caractériser l'activité

de l'acteur en établissant des liens entre catégories. La méthode d'analyse employée nous a donné accès à la nature de cette activité et à la mise à jour des « modes d'engagement » typiques la structurant.

Les résultats issus de cette recherche mettent l'accent sur l'équilibre subtil et périlleux de l'enseignement en classe maternelle pour les novices : l'enseignant dont l'activité a fait l'objet d'une analyse exhaustive, percevant le caractère « fragile » de la maîtrise de la classe, s'engage dans une permanente activité de contrôle, associée à l'exploitation plus ou moins opportuniste des ressources de la situation. Il cherche ainsi à limiter le sentiment d'incertitude lié à l'indétermination de la situation : ces dimensions constituent trois grands « modes d'engagement » structurant son activité dans la classe. Une très forte tonalité émotionnelle, ainsi que l'émergence et la résolution de dilemmes caractérisent notamment l'activité des débutants. Si ces dimensions, quels que soient les niveaux, types de classe ou objets d'apprentissage proposés aux élèves, ont par ailleurs été mis en évidence (Ria, 2001). Certains autres aspects présentent des traits encore peu explorés par la recherche scientifique. Notons dès à présent l'apport partiel que constitue cette contribution, eu égard à la fois aux choix présidant à l'écriture d'un article, et aux types de moments de classe étudiés, qui n'embrassent pas la totalité de l'activité enseignante en classe maternelle. Ainsi, nous nous contenterons, dans les limites de cette contribution, d'examiner plus particulièrement à partir des résultats obtenus, les dimensions relatives à la question qui nous anime ici : que révèlent les premières interventions en classe maternelle quant à la recherche d'un langage commun ? Comment cette quête se traduit-elle chez les enseignants débutants auprès des élèves les plus jeunes ? De ces questions émergent des réponses dont la lecture peut se faire à plusieurs niveaux. Nous gardons en tête que toute activité de travail est dialogique (Vinatier, 2007) et, comme le précise Mayen, se « réalise dans des interactions. Celles-ci incluent l'activité conjointe du ou des partenaires, qui impose un certain nombre de contraintes et peut les imposer à tous moments. Les interactions se réalisent au sein de formes de vie et dans des jeux de langage qui ont leurs propres lois et imposent des manières de raisonner et d'agir. [...] Formes de vie sociales – professionnelles et jeux de langage associés doivent être appris. Ce qui signifie ici que les professionnels ont à définir et à s'approprier les buts de la transaction » (Mayen, 2007). Chacun des interlocuteurs occupe une position propre, où sont mêlés à la fois ses buts et ses motifs.

Sur la base d'une interprétation des résultats issus de notre recherche, nous proposons ici un ensemble de réflexions de portée plus générale que les descriptions associées à notre étude de cas. Nous retiendrons trois dimensions caractérisant la recherche d'un langage commun par les novices : dans l'interaction avec un partenaire au sein de la classe, avec les élèves, et enfin avec le genre professionnel.

1. La recherche d'un langage commun avec un partenaire au sein de la classe

La collaboration au sein de la classe avec un partenaire, l'ATSEM⁴, représente une des « préoccupations archétypes » constitutives de l'engagement des enseignants novices. Plusieurs aspects de cette collaboration sont apparus dans les cours d'expérience analysés, montrant la dualité de ce travail. Alors que la présence de ce partenaire apporte une aide substantielle (en libérant l'enseignant d'une partie de certaines tâches ou de groupes d'élèves), elle est aussi perçue comme source de difficulté, et notamment de gêne, en introduisant des éléments d'incertitude, révélant ainsi au novice la difficulté de la coordination entre les deux acteurs.

⁴ Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles : les ATSEM sont des agents communaux qui interviennent dans les classes maternelles. Leur statut est régi par le Code des Communes et le Code général des collectivités territoriales. Recrutés (et éventuellement révoqués) par le maire, ils sont placés sous l'autorité du directeur de l'école pendant leur service au sein de l'école. Participant à la communauté éducative, leur activité répond à une triple fonction : une fonction éducative (soin et aide aux enfants), fonction d'entretien du matériel (responsabilité de la propreté du matériel et des locaux) et fonction d'aide pédagogique (aide matérielle pour les activités pédagogiques, sous la responsabilité de l'enseignant).

■ **La co-construction d'un langage professionnel**

Le langage d'une coopération spécifique

Parmi les points participant à la fragilité et à la précarité de l'équilibre des premières interventions en maternelle, 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. A la découverte par le novice de l'univers des classes de très jeunes élèves, s'ajoute celle d'une coopération spécifique. Suivant Habermas (1987) et Wittgenstein (1953), nous voyons dans ces premières expériences d'enseignement une recherche d'« intercompréhension » liée à l'apprentissage d'un « jeu de langage » indexé à une « forme de vie » inédite aux yeux des novices. L'exigence coopérative crée une situation très particulière, pouvant être perçue par l'enseignant débutant comme « évaluative » ou « surveillée », dans le sens où son activité devient visible, interprétable, évaluable par un autre professionnel de l'intervention en maternelle, qui peut comparer de façon quasi permanente cette activité à celle de nombreux autres enseignants.

Co-construire un référentiel commun

La dimension de l'histoire vécue avec la classe constitue un paramètre déterminant dans la situation d'enseignement telle que la vit le stagiaire en place dans cette classe pour trois semaines. Les relations entre enseignant et élèves d'une part, et entre ATSEM et élèves d'autre part, sont caractérisées par leur asymétrie. L'ATSEM et la classe ont un vécu commun que n'a pas le professeur stagiaire. Ce déficit de partage de l'histoire de la classe place, de ce point de vue, le novice dans une position de « faiblesse » vis-à-vis du deuxième adulte référent de la classe : il doit trouver sa place sans pouvoir s'appuyer sur des références communes à l'ensemble du groupe (« *Bah... ça me gêne parce que... ils ont des habitudes ensemble, et moi je sais pas* »). La difficulté occasionnée par cet écart des histoires vécues au sein de la classe est amplifiée par la différence des tâches prescrites aux deux professionnels du fait de leurs fonctions respectives. Pourtant, 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. Le novice, absorbé par sa formation initiale en termes de gestes professionnels relatifs à l'instruction et la conduite de la classe, se trouve dans ses premières interventions en classe maternelle, en situation de construire des habiletés d'un ordre nouveau : des compétences coopératives, dans le cadre de la conduite même de la classe. (« *Il faut que je pense aux élèves, mais il faut aussi que je pense à son travail à elle !* »). 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 (« *Je savais ce que je voulais que les élèves fassent, mais j'ai vu après que [l'ATSEM] cherchait pas la même chose. C'est seulement après que je l'ai vu. Et là, je me suis dit que c'était quand même important, qu'on aurait dû en parler avant, quoi... pour qu'on soit sur la même longueur d'ondes* »). Partager les buts, se répartir le travail, se mettre d'accord... : il s'agit bien ici d'une forme de langage commun à co-construire, les deux acteurs étant porteurs pour leur part de savoirs différents, et de fonctions différentes au regard de leurs tâches respectives portant sur le même objet de travail (les apprentissages des élèves étant la visée ultime), cependant nécessairement redéfini par chacun d'entre eux.

Inhérent à son rôle de co-animation, l'encadrement par l'ATSEM de groupes d'élèves est fréquent en classe de maternelle. Pour le professeur débutant, très fortement engagé dans le contrôle des élèves et de leur travail, ce dispositif se présente sous une forme ambivalente : se sentir délesté de la moitié des élèves peut être ressenti comme une source de confort parce

qu'offrant une gestion économique de la conduite de la classe, mais paradoxalement, cette absence organisée est dans le même temps une source d'incertitude. L'éloignement spatial d'un groupe sous la conduite de l'ATSEM prive l'enseignant d'informations (« *Je sais pas de quelle manière l'histoire a été lue [par l'ATSEM]* », « *je me demande ce qu'ils peuvent bien..., ce qu'elle est en train de faire avec eux, et ça commence à m'inquiéter là* », s'exprime par exemple un des enseignants lors de l'autoconfrontation, explicitant ainsi la sensation de gêne occasionnée sur sa propre activité) qui pourraient lui permettre des régulations éventuellement nécessaires à l'échelle de l'ensemble des élèves de la classe. L'incertitude de la situation est conjointement liée à l'indétermination de l'activité des élèves, et à celle de l'activité de l'ATSEM. Déléguer une part des activités et de l'accompagnement des élèves implique de se dessaisir, pour partie, du contrôle déjà malaisé, de la situation. On peut supposer que cette difficile acceptation du degré de partage tient à la méconnaissance par les novices des fonctions précises de ce partenaire et des limites de son rôle (« *En fait, le problème, c'est que je sais pas exactement ce que je peux lui demander. Y'a des trucs, je sais pas si j'ai le droit, si ça fait partie de son travail...* »). Selon les contextes, les personnes, etc., des considérations d'ordre relationnel et psychologique donnent une « coloration locale » à cette collaboration qui varie de la sorte selon les lieux d'exercice. Cette diversité rend à la fois délicate la stabilisation de « modèles » pour les enseignants débutants, et complexe la construction des compétences coopératives et d'un langage commun (quels que soient les contextes d'enseignement).

■ **Des compétences communicationnelles**

Compréhension mutuelle

L'articulation du travail coopératif avec l'ATSEM nécessite entre autres, de la part de l'enseignant, des compétences communicationnelles servant une collaboration efficace. Ici aussi se jouent des considérations subjectives sur les capacités de compréhension de ce partenaire incontournable (« *je sais que... cette ATSEM-là, elle a pas de grandes facilités de, pas une grande autonomie* »). Au terme d'une séance, un professeur stagiaire réalise avec dépit que la passation de consigne entre les deux collaborateurs a été la source du malentendu, lequel a généré un dysfonctionnement dans la conduite de la séance (« *D'ailleurs, c'est un petit peu à cause de ça que derrière y'a eu un... un petit souci* »). Ne pouvant déterminer leur part de responsabilité respective (« *alors soit je me suis mal fait comprendre, soit que l'ATSEM m'a pas compris* »), il entrevoit de fait l'enseignement en classe maternelle comme un travail d'équipe (« *ça veut dire qu'on a mal...* »), dont les acteurs possèdent des compétences différentes mais néanmoins complémentaires. Le statut de l'enseignant lui confère la tâche d'organiser cette coopération complexe, ce qui inclut une communication explicite de ses intentions. Cette nécessité de communiquer ses attentes et ses intentions, impliquant une vision claire des rôles de chacun et de l'ensemble de la situation, constitue en elle-même une source de difficulté supplémentaire pour un novice. La compréhension mutuelle, impliquant à la fois énonciateur et destinataire du message (rôles joués alternativement par les partenaires dans l'interaction professionnelle) constitue pour l'élaboration conjointe du « discours » un aspect incontournable de cette forme de langage à co-construire pour les débutants.

Communiquer ses attentes

L'enseignant se trouve en situation d'exercer aussi une forme de contrôle sur l'activité de l'ATSEM : avant (dans la phase de planification), pendant (au cours des séances), et après (dans la phase d'évaluation). Le travail du professeur en dehors de la présence de l'ATSEM (en amont et en aval des séances menées auprès des élèves) ne suffit pas à assurer une collaboration fructueuse. L'activité du partenaire pendant la classe peut être source de perturbations, dans la mesure où ce dernier redéfinit en situation la tâche qui lui a été prescrite au cours de la planification (« *En fait, elle a fait autre chose après, avec le groupe [...]. C'est pas du tout ce que j'avais prévu* »). La régulation *in situ* du travail de l'ATSEM se révèle une tâche ardue : l'attention de l'enseignant ne peut s'étendre au-delà d'un seuil d'acceptabilité variable en fonction des situations, et toute intervention régulatrice fait courir le risque d'un renoncement, au moins partiel, de sa propre activité en cours. La planification, l'anticipation, la communication de la part

du professeur des écoles n'empêchent pas l'apparition éventuelle de dilemmes. Le recours à l'improvisation devient alors nécessaire, et accroît ainsi pour les novices la fragilité de l'équilibre de leurs premières interventions en maternelle. Un langage commun entre les deux partenaires apparaît ici comme une condition nécessaire mais non suffisante.

2. La recherche d'un langage commun avec les élèves de la classe maternelle

La situation de formation (le stage en responsabilité pour trois semaines dans une classe) provoque l'irruption du professeur stagiaire dans la vie scolaire d'un groupe déjà constitué et ayant un vécu commun qui lui est étranger. Les premières expériences d'enseignement en classe maternelle plongent donc le novice dans la

nécessité de construire avec les élèves un cadre de référence susceptible d'asseoir sa pratique débutante. Cet effort se trouve inscrit au carrefour de toutes les « préoccupations archétypes » du novice (hormis celle relative à la collaboration avec un partenaire), actualisées quasi-simultanément sur l'intégralité du cours d'expérience : tout en préservant son confort émotionnel, l'enseignant débutant tente de s'adapter aux fluctuations de la situation, de mobiliser les ressources qui s'offrent à lui et de mettre en œuvre des formes de contrôle (des élèves, du temps, des opérations) dans le but de diriger l'activité des élèves. Pouvant être apparentée à la recherche d'un langage commun avec les élèves, cette quête d'un cadre opératif émerge de l'engagement des acteurs sous plusieurs aspects.

■ Des compétences langagières en construction

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 (« *Je change ma formulation et je change mon phrasé* »). Les premières interventions en classe maternelle requièrent ainsi de la part du novice, des efforts considérables en termes d'ajustements langagiers (« *Je cherche mes mots, je cherche comment dire autrement* », « *Je sais pas quoi dire d'autre* », « [...] *c'est vrai que je me demande comment euh... je vais lui faire comprendre en fait* », « *je sais même pas comment je leur dirais* ») Si la passation de consignes est anticipée lors de la planification des séances et des leçons, les temps informels⁵ (transitions, rangement, passages aux toilettes...) sont eux, riches d'échanges langagiers improvisés pour le débutant. Dans cette configuration récurrente, les paroles s'échangent de ce fait plus ou moins librement sans que les interventions verbales du débutant aient été préparées. Les habiletés langagières s'affinent avec la pratique et les épisodes révélant des dysfonctionnements sont autant de sources possibles de construction de compétences spécifiques. De manière fréquente, le novice réalise en situation le défaut de clarté de son expression (« *je me suis mal fait comprendre [...], ma consigne n'a pas été claire... ce que je lui ai demandé n'a pas été suffisamment clair* ») et régule éventuellement dans la précipitation, ce qui engendre un flottement supplémentaire. Cherchant le cas échéant à aider un élève, le professeur s'en remet alors à l'intervention d'un autre en réalisant l'inefficacité de ses propres paroles. La forme langagière adoptée par l'enseignant, le contenu de son message ainsi que sa compréhension des énoncés encore balbutiants des élèves, sont autant d'aspects concernés par les efforts d'ajustements nécessaires. Des dérèglements sont possibles, occasionnés par une inadaptation communicationnelle du discours du débutant. Les compétences langagières des élèves sont elles-mêmes 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 premières interventions. Le novice, doit, dans cette recherche de langage commun, apprendre à développer un « *parler professionnel* » (Ministère de l'Education Nationale, 2006).

⁵ Nous entendons par « temps informels » les moments de classe qui n'ont pas, lors de la phase de planification, fait l'objet d'une préparation formelle par les débutants, en termes de conception de séance et d'acte d'enseignement-apprentissage. La réduction volontairement opérée dans le cadre de cet article ne permet pas la discussion (qui mériterait réflexion par ailleurs) autour de cette distinction, de sa pertinence ni des ses implications.

■ **La ritualisation d'un cadre de référence**

La recherche d'un langage commun dépasse le strict aspect langagier. Ce qui est en jeu pour le novice est la création d'un cadre de référence, qui permette l'intercompréhension de l'ensemble des acteurs. La ritualisation du cadre constitue une « histoire archétype » récurrente dans les cours d'expérience étudiés. Ce cadre ne surgit pas *ex nihilo* de l'imagination créative du professeur, il se construit collectivement à partir de l'existant, en s'adossant à l'occasion aux habitudes inscrites dans la classe en amont de l'arrivée du stagiaire (« *ça, on fonctionne comme ça parce que c'est des habitudes qu'ils ont avec la titulaire, bon, pis... c'est pratique !* »). 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). A travers des formes diverses de ritualisation du cadre (les novices s'efforcent par exemple d'« *obtenir le silence pour enchaîner* », ou d'introduction de certaines activités scolaires « *tout le temps de la même manière* » en proposant des repères stables aux élèves : « *c'est quelque chose qu'on fait tout le temps, [...] je le répète, je le répète* »), l'installation effective de ce contrat, de ce langage commun, dont le degré d'explicitation varie, a entre autres finalités la sécurisation affective du maître comme des élèves. L'enseignant débutant est en quête de signes lui confirmant l'adoption par les élèves de ce contrat tacite. Ainsi, il accueille avec un sentiment d'agréable surprise le désir de participer à la conversation d'un élève resté très en retrait jusque-là (« *Ça me reconforte parce que je me dis bon, qu'il commence à, il commence à peut-être avoir confiance en moi, [...] à se sentir plus à l'aise, à vouloir prendre la parole [...]. Je sais pas si c'est par rapport au fait que ça fait plusieurs jours que je suis là, présent [...]. C'est vraiment le fait que, il lève la main, il soit vraiment dans l'interaction avec..., avec moi et avec les autres élèves. C'est ça qui m'a agréablement surpris* »). 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 : la conjugaison de la construction des compétences à la fois scolaires par les élèves, et professionnelles par les enseignants en formation initiale, accroît les difficultés spécifiques aux toutes premières interventions en maternelle pour les novices.

■ **Un langage du corps**

Doublement orientées vers l'installation du cadre scolaire et la préservation du confort émotionnel de l'enseignant, des formes de contrôle et de neutralisation caractérisent de manière typique l'engagement du novice. Afin d'amener les élèves à adopter un comportement scolaire, une « *posture d'élève* », il cherche notamment à « *couper court à tout ce qui est parasite* » en s'adressant soit à toute la classe, soit à un élève précisément, soit encore à l'ensemble des élèves au travers d'une parole adressée à un seul d'entre eux (« *Je parle pas à un élève particulièrement* »). Parmi les diverses formes incarnées par cette recherche de (re)centrage de la classe sur la tâche scolaire, le professeur s'emploie de manière omniprésente à communiquer par des gestes. Ce procédé est considéré comme une alternative à l'intervention verbale et résulte d'un choix (« *je lui ai demandé [...] mais sans parler* », « *plutôt que de monter encore en... de commencer à parler plus fort, je, je me tais et je le regarde fixement* », « *je le dis pas mais je lui fais signe* »). L'enseignant considère ces gestes comme un moyen de communication efficace, dans la mesure où il estime que le sens en est partagé avec les élèves (« *ils savent que ça veut dire voilà "chut ! C'est pas le moment", voilà* », « *les élèves comprennent rapidement plus que..., par un geste ils comprennent ce que je demande* »). Ces interventions sont récurrentes dans l'activité du novice (« *je fais un petit geste toujours pour leur demander de...* ») et permettent une adaptation « économique ». Les réponses immédiates des élèves à l'envoi de ces signaux incitent l'enseignant à en valider l'efficacité (« *ça marche* ») et l'encouragent à en reconduire l'utilisation de manière intégrée (« *ça me vient tout seul* », « *c'est un automatisme que j'ai pris* »). L'enseignant fait donc le choix, « *plutôt que de les gronder* », de communiquer par le biais de son attitude. Cette forme gestuelle de communication participe à la recherche d'un

langage commun avec les élèves de la classe maternelle, le novice s'efforçant de poser le cadre de référence et d'affirmer son statut de garant de ce cadre par l'affichage mimogestuel de ses attentes.

■ **Une décentration cognitive au travail**

Le manque de repères des enseignants débutants en classe maternelle concerne des domaines variés. La méconnaissance de certains éléments du vécu de la classe et la manière dont les élèves se les sont appropriés en l'absence de l'enseignant, la représentation plus ou moins approximative des acquis et des capacités des élèves (« *je sais pas ce que eux... [...], on sait pas ce qu'ils sont capables de faire* »), l'incompréhension de leur fonctionnement ou de certaines de leurs réactions (« *[...] j'ai vraiment pas compris pourquoi il s'est mis à me parler de ça* », « *il avait commencé à pleurer, mais vraiment, je voyais pas pourquoi* », « *c'est la première fois qu'il fait, qu'il me fait ça. [...] J'ai pas compris... pourquoi il avait réagi comme ça. [...] J'ai pas compris sa réaction sur le moment* ») sont repérables dans l'activité des novices. Au-delà du déficit de partage de l'histoire de la classe évoqué plus haut, nous voyons dans l'expression de ces manques, la marque de la construction non aboutie d'une décentration à la fois exigeante et complexe au plan cognitif. 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 "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). 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. Si les débutants tentent de palier cette difficulté en recourant à une aide curriculaire, ou à des mémoires externes (manuels, guides du maître, etc.), ils se trouvent relativement démunés dans le cadre de l'enseignement en maternelle (« *Autant, dans mes autres stages, y'a des manuels, autant là..., bah y'a rien pour suivre le programme* »). 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. L'expérience restreinte du novice rend encore plus vive la complexité pour lui de cet aspect spécifique de l'enseignement auprès des plus jeunes. Du fait d'un manque de repères, inhérent au défaut de décentration cognitive des novices et à la souplesse extrême du programme d'enseignement, l'activité du jeune enseignant est jalonnée d'hésitations. Les doutes amènent des indécisions, qui induisent à leur tour des flottements dans la conduite de la classe. Dans le cadre des premières interventions en classe maternelle, la recherche d'un langage commun entre enseignant et élèves, articulé aux capacités réelles de ces derniers, s'impose au professeur débutant pour lui permettre de faire face à une situation d'enseignement dont l'équilibre est particulièrement subtil et périlleux.

3. **La recherche d'un langage commun avec le genre professionnel**

Nous proposons dans cette section une lecture de portée plus générale que les considérations précédentes. Lors du travail d'analyse des données, nous avons recensé les unités élémentaires composant chaque « histoire archétype ». Nous avons ensuite procédé au repérage des interprétants liés à chaque signe

hexadique de ces unités élémentaires. Pour chacun de ces interprétants, nous avons examiné s'il s'agissait de construction de nouvelles connaissances, de validation, ou d'invalidation des connaissances mobilisées. Nos résultats, par la catégorisation de ces connaissances, ont pointé l'importance d'un besoin de réassurance des novices au cours de leurs premières interventions en classe maternelle, et ont montré que ces premières expériences d'enseignement en classe maternelle sont le théâtre d'une quête de construction identitaire. L'appropriation de gestes professionnels efficaces en constitue un aspect essentiel.

■ *Parler la langue du métier pour être reconnu comme professionnel*

Le besoin de réassurance

L'analyse quantitative des catégories de connaissances développées par les novices permet de souligner la proportion importante des connaissances validées (telle la confirmation que les interventions non verbales du maître sont nécessaires pour obtenir et maintenir l'attention des élèves ; qu'une consigne mal formulée n'est pas comprise...) ou construites (comme la possibilité de s'appuyer sur les interactions entre élèves pour résoudre certains blocages) par rapport à celles qui sont invalidées (comme la réalisation que le cadrage en début de séance ne garantit pas le déroulement serein de l'activité) au cours de leurs expériences en classe maternelle. Cette prédominance participe à la réassurance recherchée en ce qu'elle permet aux stagiaires de stabiliser (au moins provisoirement) des ressources considérées alors comme efficaces pour faire face à la situation. Oscillant entre doute et confiance, les novices sont tiraillés dans deux directions concernant la construction de leurs compétences professionnelles. Une tendance au conservatisme les incite à développer des compétences déjà là (la communication par les gestes ou le regard par exemple : « *Ça, je le garde, parce que je trouve ça intéressant, ça marche bien* », « *C'est un automatisme que j'ai pris* »), en résistant à invalider leur répertoire, source d'une relative efficacité dans des situations perçues comme analogues, tandis qu'un penchant pour l'innovation les pousse à en acquérir de nouvelles pour élargir ce répertoire de gestes potentiellement efficaces (Durand, 2008). Cette recherche d'innovation a deux sources, non exclusives : elle peut être endogène et/ou exogène, se manifestant alors plus sous l'influence d'une « résistance du réel », qui fait que certaines solutions ou compétences adaptées à d'autres contextes de classe (de niveau supérieur en particulier) ne permettent pas de faire face aux problèmes particuliers rencontrés en maternelle.

Le besoin de réassurance des débutants lors de leurs premières interventions en maternelle se manifeste aussi à travers le dilemme entre la nécessité d'une conduite efficace de la classe et le désir d'éprouver du plaisir à accompagner les apprentissages des élèves. Le repérage par les novices d'indices leur confirmant à la fois leur capacité à conduire la classe et la réalisation d'apprentissages par les élèves, contribue à les rassurer quant à la construction de leurs compétences professionnelles et l'acquisition des gestes du métier (« *Bah, là, ça me rassure quand il dit..., quand il se souvient. Ça me rassure, parce que je me dis, "bon, ça va, c'est bon, ils ont quand même retenu ce qu'on a fait. Ce que je fais, ça sert quand-même à quelque chose"* »). Plus fondamentalement, ce besoin de réassurance peut être rapproché du « principe d'équilibrage » (par assimilation-accommodation, d'après le cadre piagétien) constitutif de tout apprentissage.

L'intégration du genre professionnel

Nous avançons l'hypothèse que cette quête de réassurance, individuelle par nature, ne renvoie pas pour autant à la seule singularité de l'expérience de chaque enseignant. Elle marque également un processus d'intégration du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), exemplifié par la découverte et la maîtrise progressives d'un langage spécifique (celui de la communauté professionnelle). Le genre professionnel est défini par Clot comme la mémoire impersonnelle d'un milieu social, un « intercalaire social » entre le travail et le sujet : un ensemble d'obligations, de règles informelles et implicites que se donnent et partagent ceux qui travaillent pour parvenir à travailler. Le genre professionnel constitue un instrument à la disposition des sujets, un « prêt-à-porter ». L'intégration recherchée par les novices est ici entendue au double sens du terme. Il s'agit à la fois de l'appropriation des gestes du métier et de l'inclusion dans un collectif régi par ses propres codes. Cette double intégration permet aux débutants de pénétrer cette communauté en s'y faisant reconnaître. Serres et Ria (2005) ont mis en évidence le positionnement des professeurs stagiaires au sein de « communautés de pratiques » par leur « mise en perspective de diverses pratiques, observées ou expérimentées », en « capitalis[ant] de multiples situations ou expériences de formation restées auparavant diffuses ». L'étude des premières interventions en maternelle des professeurs des écoles montre cet effort de synthèse

et de construction de cohérence pour intégrer le genre professionnel (« *Là, d'un coup, je me suis revu dans mes autres stages, où...* », « *[...] pourtant dans le stage avec mes CM, je le prends pas comme ça quand y'a un élève qui me fait une remarque. [...] C'est bizarre, mais ça me fait pas le même effet* », « *Mais ça, c'est pareil, ça c'est nouveau ; moi, dans mes autres stages, voilà, je suis toujours euh..., jamais je suis dans des situations comme ça quoi* »), dont on peut par ailleurs se questionner quant à son unicité : y a-t-il lieu, comme pourraient le suggérer les verbalisations des novices, d'établir une distinction en fonction de « variantes » indexées aux niveaux d'exercice, en classes maternelles ou élémentaires⁶ ? L'apparent paradoxe d'un « conservatisme » des enseignants débutants mérite ici d'être soulevé. Lors de leurs premières expériences en maternelle, les novices cherchent à manifester les gestes du métier incarnant le fait d'« être professeur des écoles », bien que ces gestes aient été acquis dans des situations de classe différentes. Ce caractère paradoxalement conservateur de l'appropriation des gestes professionnels souligne une vision « réductrice » du genre professionnel par les débutants, qui voient en lui une forme de prescription, sans percevoir encore que le développement de leur style propre s'effectuera par un travail d'affranchissement dans le collectif. Plus fondamentalement, ce qui est à l'œuvre ici est ce « travail », ce balbutiement (pour reprendre notre métaphore langagière) des novices pour prendre leur place dans la « *triade vivante* » (au cœur des interactions entre le sujet, l'objet du travail et les autres) décrite par Clot, non pas uniquement au niveau des situations professionnelles à proprement parler, mais bien au niveau d'une construction identitaire en acte (Vinatier, 2009).

Un processus de légitimation

Les « dispositions à agir » ont entre autres caractéristiques celle d'être tournées vers la « *socialisation/participation à des collectifs* » (Durand, 2008). L'inclusion du genre professionnel marque le passage pour le novice d'outsider à insider, et la dialectique entre les dimensions individuelle et collective. Un processus de légitimation se joue dans cette intégration : les enseignants débutants cherchent à se conformer à la « bonne pratique », à parler la langue du métier, pour être reconnus membres de la communauté. A l'intégration du genre professionnel s'ajoute un second niveau : l'intégration de la communauté des enseignants de maternelle, comme une des composantes du genre professionnel. Non seulement les débutants cherchent à construire une nouvelle identité d'enseignant, mais leurs interventions en classe maternelle les amènent à devoir s'approprier un autre langage, d'autres codes, habitus, règles, spécifiques à ce niveau d'enseignement et reconnus comme tels par les professionnels et par l'institution (il existe des écoles élémentaires et des écoles maternelles). Une « *communauté de pratiques* » identifiable existe au sein même du genre professionnel, motivant des actions spécifiquement tournées vers l'enseignement en maternelle (colloques, congrès, rédaction de protocoles avec le Ministère de l'Education Nationale, etc.) d'associations influentes comme l'AGEEM⁷. Occulter cette composante du genre professionnel au cours des formations, pourrait conduire les novices à rencontrer de nombreuses difficultés lors de leurs premières expériences dans les classes des élèves les plus jeunes.

■ ***Les difficultés spécifiques de cette construction professionnelle***

Une quête de reconnaissance

La construction identitaire des professeurs stagiaires est fortement empreinte de ce processus d'intégration d'une nouvelle communauté, en l'occurrence professionnelle, dont ils cherchent à maîtriser le langage. Des difficultés spécifiques à cette construction professionnelle peuvent être relevées. Le fort besoin de réassurance marquant les premières interventions en maternelle, est dirigé vers la reconnaissance par la communauté scolaire (les élèves, l'ATSEM, les pairs, les parents, etc.) du statut d'enseignant du débutant. Au sein même de la classe, les novices cherchent à faire reconnaître par les élèves et l'ATSEM, leur capacité à conduire la classe, et à repérer la confiance que ceux-ci leur accordent. Ainsi les marques de confiance (des élèves qui

⁶ Dans les limites de cet article, nous n'approfondirons pas la question d'une éventuelle spécificité du genre professionnel « enseigner à l'école maternelle », cette exploration méritant de faire l'objet, à notre sens, d'une étude à part entière.

⁷ Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques

adhèrent avec entrain aux activités proposées et se soumettent aisément à l'autorité de leur maître ; de l'ATSEM qui coopère volontiers) procurent du plaisir aux débutants et sont interprétées par eux comme le signe d'une mutation identitaire effective (« [...] *c'est quand ils me disent "maîtresse", là, je sens que... bah ça y est, c'est bon quoi !* »). La manifestation de la reconnaissance par les élèves, l'ATSEM, et l'ensemble de la communauté scolaire, permet aux débutants de s'inscrire dans la perspective d'une double transaction harmonieuse (Dubar, 1998). Par leur quête, lors de leurs premières expériences d'enseignement en classe maternelle, d'indices perçus comme positifs et valorisants, ils recherchent d'une part la cohérence d'une transaction externe, « objective », entre identité incorporée (pour soi) et identité attribuée (par autrui), aboutissant à un phénomène de reconnaissance ; et d'autre part l'harmonie d'une transaction interne, « subjective », par la matérialisation de leur identité visée.

Les professeurs stagiaires vivent une année charnière (Serres, 2006). Après un cursus de formation non spécifique au métier et la préparation à un concours de recrutement, cette année charnière est caractérisée par ses aspects d'exercice débutant du métier, d'unique année de formation par alternance et de titularisation éventuelle en fin de parcours de formation. Ces trois dimensions sont essentielles pour comprendre les phénomènes identitaires à l'œuvre dans la construction professionnelle des débutants. Le troisième aspect évoqué revêt une tonalité particulière au regard de la construction identitaire en cours : le processus de formation dans lequel s'engagent les stagiaires est hautement déterminé par la question de l'évaluation des compétences professionnelles. La perspective de la validation (ou non) en fin de parcours par un collège de professionnels est envisagée à la fois sous l'angle de l'aboutissement d'un parcours et aussi d'une entrée symbolique dans le groupe de référence par un phénomène de reconnaissance par les « pairs ». On comprend alors que l'appropriation et la maîtrise du langage en usage dans le milieu professionnel représente une condition d'intégration effective.

L'impact émotionnel

La vie de la classe est traversée par les émotions des divers acteurs : celles de l'enseignant se mêlent à celles spontanément et vivement exprimées par les élèves les plus jeunes. Ainsi les phénomènes émotionnels impactent le cours des événements. Cet « entrelacement émotionnel » constitue une difficulté spécifique de la construction professionnelle des novices lors de leurs interventions en maternelle. Bien que les aspects technique et relationnel soient indissociables dans l'activité d'enseignement, la dimension émotionnelle prend une place considérable au cours des premières expériences dans les classes des jeunes élèves. Sous l'effet du maillage émotionnel, leurs gestes professionnels en cours d'appropriation prennent une coloration différente de ceux construits dans d'autres niveaux de classe, Ainsi se déplacent les repères stabilisés jusque-là au cours de leur parcours de formation, ce qui rend difficile la stabilisation d'un langage commun.

La conjonction de socialisations en cours

Nos résultats ont établi la difficulté particulière pour les professeurs stagiaires de mobiliser les habitudes scolaires des élèves comme ressource permettant de faire face à la situation, lors de leurs premières expériences d'enseignement en maternelle. 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. Cette difficulté spécifique met en lumière la conjonction de deux socialisations débutantes. La faible socialisation scolaire des élèves, alliée à la socialisation professionnelle en cours des novices, qui ne se sont pas encore approprié un genre professionnel et son langage, rend particulièrement délicate la construction professionnelle de ces derniers. 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 : développer un langage commun à l'ensemble des acteurs s'avère ainsi complexe et malaisé.

Pluralité des formes de vie et jeux de langage... identité singulière du sujet

La difficile construction professionnelle des novices tient aussi aux tensions inhérentes aux dynamiques identitaires à l'œuvre. Cherchant à s'approprier un genre professionnel, par assimilation, tout en restant en quête de « mêmété » et de cohérence par l'expression de leur style propre, les novices montrent une « inconsistance biographique » globale (Durand, 2008). Si les professeurs stagiaires, tels des entités fragmentées, des « micro-identités individuelles multiples », sont amenés à développer un langage et une activité différents selon les niveaux d'enseignement de leurs diverses classes, selon les divers protagonistes, manifestant ainsi leur diversité, ils sont cependant en quête dans la réalisation de soi par l'action, d'unité, de continuité, d'unicité et d'estime de soi, autant d'éléments constitutifs de l'identité (Tap, 1998). Les particularités de l'enseignement en maternelle, sa dynamique et ses différences, couplées aux connaissances construites au fil des expériences issues d'autres niveaux de classe, génèrent l'organisation des « dispositions à agir » en réseaux ayant une spécificité. Ces multiples couplages structurels, au fil des transformations, confrontant les novices à la construction de formes de vie et de jeux de langage propres à leurs interactions avec divers protagonistes, favorisent l'émergence de « micro-identités » et de « micro-mondes » (Varela, 1996), d'egos pluriels, demandant un effort d'unité et d'identité, de « synthèse interne » par les débutants.

Conclusion Le développement du métier

La nécessité de s'approprier un langage commun (avec un partenaire au sein de la classe, avec les élèves, avec le genre professionnel), des gestes professionnels spécifiques pour intégrer le genre professionnel (lui-même implicitement composé de différentes catégories d'acteurs selon qu'ils exercent en classe élémentaire ou maternelle, mais pourtant de statut social explicitement identique) montre la place particulière occupée par l'expérience issue des premières interventions en maternelle dans le processus de construction identitaire à l'œuvre chez les enseignants débutants. Parallèlement, les profonds changements structurels en cours dans l'école maternelle amènent une multiplication et une complexification de la dimension coopérative. Une centration sur cette articulation spécifique avec des partenaires issus d'autres sphères professionnelles, sur la construction de compétences coopératives, apparaît comme un des futurs axes d'évolution pour la formation professionnelle des professeurs des écoles amenés à exercer en maternelle.

Nous avons ici considéré la notion de langage comme dépassant les formes proprement langagières ou discursives (interactions verbales, discours...), mais incluant plus largement des formes de pratique individuelles et collectives, et leurs dimensions incarnées, situées, cultivées... La métaphore suivie au fil du texte ne constitue qu'un éclairage partiel visant à comprendre, sous un angle original, la façon dont les novices développent leur professionnalité dans le contexte particulier de l'école maternelle. La quête d'un langage commun ne saurait réduire la complexe construction professionnelle des débutants à cette seule interprétation.

Les processus de légitimation sont multiples au sein de la communauté : légitimation des novices par les anciens, des anciens par les novices, de la pratique (à double visage maternelle/élémentaire) et de la communauté elle-même (Durand, 2008). L'interaction entre les différents acteurs de ce système de relations est en tension entre une tendance au conservatisme et une quête de l'innovation. Ainsi, les novices jouent un rôle essentiel dans le développement du métier. Fondée sur le principe de dépassement, la controverse professionnelle, activité langagière s'il en est, peut avantageusement s'appuyer sur l'expérience des débutants, sur leur pratique, sur leurs questionnements, sur leurs ressentis, etc. Dans un contexte en mutation, la formation professionnelle des enseignants trouverait bénéfice à repenser l'articulation entre les différents niveaux d'expérience pour constituer un « réservoir public de connaissances » (Gauthier, Martineau & Simard, 1994), pour passer d'une « *jurisprudence privée* » ne servant l'efficacité que d'un acteur, à une « *jurisprudence publique validée* » mettant une « *jurisprudence*

pédagogique » à disposition du genre professionnel, « *de nature à éclairer les maîtres [qu'ils soient novices ou expérimentés] dans le libre exercice de leur activité* ». Dans une période de refonte du système de formation initiale et continue des enseignants, il semble nécessaire de repenser les articulations présentées plus haut pour amener le genre professionnel à évoluer, à se dépasser, à se développer, en stimulant les apprentissages rendus possibles par la fréquentation et le côtoiement de professionnels d'expériences variables. La recherche et la formation peuvent servir dans ce sens de levier en favorisant la co-construction d'un langage commun par les interactions entre les différents acteurs, quel que soit leur niveau d'expertise.

Bibliographie

BROUSSEAU G. (1986), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°7-2, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CLOT Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT Y. (2001), « Clinique du travail et action sur soi », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich, Paris/Bruxelles, de Boeck, pp.255-277.

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

DUBAR C. (1998), « Socialisation et construction identitaire », *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, J.C. Ruano-Borbalan (dir.), Paris, Sciences Humaines, pp.135-141.

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

DURAND M. (2008), « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement », *Education et Didactique*, vol.2, n°2, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GAUTHIER C., MARTINEAU S. & SIMARD D. (1994), « A la recherche d'une base de connaissances en enseignement », *Pédagogie Collégiale*, vol.8, n°2, pp.31-36.

HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1 – Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.

JEFFROY F. & THEUREAU J. (1994), *Ergonomie des situations informatisées, la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*, Toulouse, Octarès.

MAYEN P. (2007), « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherches en Education*, n°4, pp.51-64.

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.

PASTRE P. (2007), « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherches en Education*, n°4, pp.23-28.

RABARDEL P. (2005), « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir », *Modèles du sujet pour la conception : dialectique activités développement*, Toulouse, Octarès.

RIA L. (2001), *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive, Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*, Thèse de doctorat, Université de Montpellier.

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

SERRES G. (2006), *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*, Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand II.

SERRES G. & RIA L. (2005), « Apprentissage et diversité des situations en formation initiale des enseignants : construire de la généralité à partir d'expériences singulières », Colloque *Former des professeurs stagiaires-professionnels, savoirs et compétences*, Nantes, février.

TAP P. (1998), « Marquer sa différence », *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, J.-C. Ruano-Borbala (dir.), Paris, Sciences Humaines, pp.65-68.

THEUREAU J. (2004), *Le cours d'action : Méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

THEUREAU J. (2006), *Le cours d'action : Méthode développée*, Toulouse, Octarès.

VARELA F.J. (1989), *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil.

VARELA F.J. (1996), *Quel savoir pour l'éthique ?*, Paris, La Découverte.

VERGNAUD G. (2007), « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherches en Education*, n°4, pp.9-22.

VERMERSCH P. (1990), « Questionner l'action : l'entretien d'explicitation », *Psychologie Française*, n°35-3, pp.227-235.

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

VINATIER I. (2007), « Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants », *Recherches en Education*, pp.65-76.

WITTGENSTEIN L. (1936-1949 / 1953), *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.