

Ecole enfantine à quatre ans : et l'enseignant dans tout cela ?

**L'impact des changements apportés par Harmos
sur l'identité de l'enseignant**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Laura Zwahlen**

Sous la direction de : **Christine Riat**

Porrentruy, 2014-15

Remerciements

Je remercie toutes les personnes m'ayant permis de mener à bien cette recherche et plus particulièrement :

- Les enseignantes de 1-2H qui ont pris de leur temps libre pour répondre à mes questions.
- Mme Nathalie Tissier pour le temps accordé à la relecture de mon travail.
- Mme Christine Riat, ma directrice de mémoire, qui m'a aiguillée et soutenue tout au long de mon travail. Je la remercie pour sa disponibilité et ses conseils sans lesquels ce travail n'aurait pas abouti.

Avant-propos

Résumé

Depuis longtemps, des études ont été menées sur l'enfant et son développement cognitif et social. Il a été dès lors remarqué qu'une scolarisation dès quatre ans serait un bienfait pour les enfants. Ainsi a été créé le projet Harnos. Mais ce travail ne s'intéresse pas directement aux enfants, mais plutôt aux enseignants qui les encadrent et sur l'incidence de l'introduction de ce nouveau système scolaire sur leur construction identitaire. Les axes choisis pour cette étude sont les contraintes institutionnelles, l'image du métier et les relations sociales.

Cinq enseignantes du canton du Jura et du Jura Bernois ont été questionnées durant des entretiens semi-directifs. Elles ont pu ainsi raconter leur vécu face à Harnos et les changements qui se sont opérés pour elles dans leur vie professionnelle.

Les résultats montrent que moins que l'âge des élèves, c'est l'accumulation de changements qui provoque une adaptation pour les enseignantes. Les contraintes deviennent lourdes à porter, les élèves changent, et pas toujours pour le mieux, les parents deviennent exigeants et le métier n'est toujours pas mieux vu. Par contre, nous pouvons remarquer que les enseignantes trouvent du positif à ces changements après un temps d'adaptation.

Cinq mots clés :

- Harnos
- Relations sociales
- Ecole enfantine
- Image du métier
- Construction identitaire

Liste des figures

Figure 1: Schéma de traitement des données	21
Figure 2: équilibre de la construction identitaire	30

Liste des tableaux

Tableau 1: Présentation des résultats concernant Harmos par mots-clés.....	24
Tableau 2: Présentations des résultats concernant l'image du métier par mots-clés.....	25
Tableau 3: Présentation des résultats concernant les relations sociales par mots-clés	25
Tableau 4: Avis des enseignants concernant Harmos	26
Tableau 5: Le métier vu par les enseignantes.....	27
Tableau 6: Les relations sociales vécues par les enseignantes	28

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 : EXTRAITS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS	II

Sommaire

REMERCIEMENTS	II
RESUME	III
LISTE DES FIGURES	IV
LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES ANNEXES.....	IV
NOTES.....	VI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 <i>Bref historique</i>	5
1.2.2 <i>Aspects institutionnels</i>	7
1.2.3 <i>Socialisation</i>	9
1.2.4 <i>L'identitaire professionnel, qu'est-ce que c'est ?</i>	11
1.3 DE LA QUESTION DE RECHERCHE AUX OBJECTIFS	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	15
2.1 DESCRIPTION, EXPLICATION OU EXPLORATION	15
2.2 NATURE DU CORPUS	16
2.2.1 <i>Entretien, source de ressentis</i>	17
2.2.2 <i>Échantillonnage</i>	19
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	20
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	23
3.1 APERÇU DES RESULTATS.....	23
3.1.1 <i>Échantillonnage</i>	23
3.1.2 <i>Présentation des données</i>	24
3.2 VERS UNE MODIFICATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	29
3.3 LES CONTRAINTES INSTITUTIONNELLES	30
3.4 LES RELATIONS SOCIALES	34
3.5 LE REGARD DES AUTRES	37
CONCLUSION.....	41
BIBLIOGRAPHIE	45
ANNEXES :	I

Notes

Dans ce document, j'utilise le pronom « nous » pour impliquer le lecteur et lui permettre de suivre mes réflexions.

Liste des abréviations :

1-2 H : Degrés scolaires selon Harnos

FEE : Formateur En Etablissement

PER : Plan d'Études Romand

MER : Moyens d'Enseignement Romand

DEL : Dire, Ecrire, Lire (moyen de français)

CDIP : Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique

HEP-BEJUNE : Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne (partie francophone),
Jura et Neuchâtel

CIRCE : Premier plan d'études adopté en 1972 pour le CIRCE I (degrés 1 à 4) et en
1979 pour le CIRCE II (degrés 5 à 6)

Introduction

Août 2013, stage de rentrée en 1-2H dans une classe du Jura. Les enseignantes courent dans tous les sens pour accueillir leurs élèves. J'assiste au mieux mes FEE dans ce moment loin d'être évident dans la vie d'un enseignant. Des questions se bousculent dans ma tête face à cette situation : l'école dès quatre ans est-elle un bienfait ? Comment les enseignants de 1-2H vivent-ils les changements apportés par Harnos ? Quelles modifications cela a-t-il impliqué ?

De nombreuses études ont été menées au sujet de l'enfant et de son développement, ce qui engendre des modifications au niveau de la scolarité. Par contre, les enseignants sont moins questionnés sur les implications de ces modifications sur leur métier. Pourtant, Harnos a changé beaucoup de choses. Cette recherche a donc pour mission d'aller sur le terrain pour entendre les professionnels de l'enseignement suite à l'introduction de Harnos. Ce sujet étant très vaste, j'ai décidé de cibler les premières années scolaires, car elles sont beaucoup touchées par les changements. En effet, elles ne sont plus considérées comme une « pré-école » et ne sont donc plus appelées « école infantine », mais font désormais partie intégrante du parcours scolaire d'un enfant. Ces deux années sont donc devenues obligatoires. Ce qui m'intéressait également, ce n'était pas tant les modifications apportées au niveau de leur enseignement, mais plutôt ce qui concerne les enseignants dans leur identité professionnelle.

J'ai commencé par m'interroger sur ce qui pouvait influencer la construction identitaire de l'enseignant. L'âge des enfants est-il un facteur ? Ou alors le nouveau programme scolaire ? J'ai pu ainsi définir les axes qui me permettraient d'entrer dans le vif du sujet : la construction identitaire chez l'enseignant de 1-2H. J'ai fixé trois grands thèmes que j'ai ensuite précisés, le premier étant les aspects institutionnels. Dans ce domaine, j'ai identifié le PER, les MER et l'évaluation. Dans un second temps, je me suis intéressée à tout ce qui concerne la socialisation, thème central lors des deux premières années scolaires. En dernier lieu, je me suis interrogée sur les aspects de la construction identitaire. Qu'est-ce qui entre en jeu dans ce processus ? Je me suis appuyée sur plusieurs auteurs pour pouvoir approfondir tous ces domaines théoriques, mais pour moi, la partie la plus consistante reste l'analyse des données. Car le point

central de ce travail réside dans la mise en valeur du vécu des enseignants. En effet, il est intéressant de pouvoir constater quels stratagèmes concrets les enseignants mettent en place pour conserver un équilibre identitaire.

Je me suis donc rendue sur le terrain pour aller à la rencontre de enseignantes de deux cantons différents afin de récolter le plus d'informations possibles sur cette fameuse construction identitaire. Pour ce faire, j'ai procédé à des entretiens dont les questions se basaient sur les trois grands axes susmentionnés. Puis, j'ai utilisé une méthode d'analyse de type qualitative. En effet, ce n'est pas le nombre de enseignants interviewés qui m'intéresse. Mon but n'est pas de donner des statistiques, mais vraiment d'aller chercher des informations personnelles, du vécu. C'est donc vers la qualité que je me suis dirigée.

J'ai pu récolter des éléments qui m'ont grandement remis en question tout au long de mon travail. Les résultats obtenus ont fortement dépassé mes attentes. Je vous laisse le découvrir par vous-même.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Les deux premières années de l'école obligatoire (anciennement l'école enfantine) sont un passage inévitable dans la vie d'un enfant. De plus, ce n'est pas n'importe quel passage ! En effet, c'est à ce moment-là que l'enfant va apprendre le métier d'élève, là qu'il va découvrir la vie sociale de l'école. Bref, l'école enfantine n'est pas seulement importante, elle est primordiale ! D'ailleurs, la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) s'est penchée sur le sujet : en 2007, la proposition de l'harmonisation du système scolaire dans les cantons suisses, et ainsi l'instauration d'une école obligatoire dès quatre ans est mise au vote en Suisse. Les bienfaits d'un début scolaire précoce ne sont plus à démontrer. En effet, la CDIP n'a pas fait cette proposition par pur hasard. Elle s'est basée sur des recherches effectuées de manière longitudinale en Allemagne et en Angleterre. Wannack, Sörensen Criblez et Gilliéron Giroud (2006), dans leur rapport écrit à ce sujet, exposent de manière détaillée les résultats positifs d'une école plus précoce sur le développement cognitif et social de l'enfant. D'après l'étude intitulée « The Effective Provision of Pre-School Education » (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004, cité dans Wannack et al., 2006), les enfants fréquentant les degrés préscolaires sont plus avancés non seulement au niveau cognitif et social, mais également au niveau de l'indépendance. Ces différences perdurent jusqu'à la fin de la deuxième année scolaire. En effet, selon des statistiques réalisées sur la base d'une comparaison entre un groupe d'élèves ayant suivi les années préscolaires et un autre groupe d'élèves n'ayant pas suivi ce cursus, ce dernier groupe d'élèves n'a pas réussi à combler son retard durant les deux années suivant les années préscolaires.

D'autres études sur le sujet ont été menées en Suisse, comme « Lernen und Leisten in der Vorschule : Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter » (Stamm, 2004, cité dans Wannack et al., 2006) ou « Für die Schule bereit? » (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005, cité dans Wannack et al.). Elles ont pour but d'examiner les aptitudes en mathématique, langue maternelle et vocabulaire chez les enfants de quatre à cinq ans lors de leur entrée dans le cycle élémentaire. Les résultats obtenus démontrent que les enfants n'arrivent pas tous avec les mêmes chances à l'école. De

grandes différences sont faites compte tenu du milieu social de la famille. Une autre observation est faite à l'aide de ces résultats : de nombreux enfants de quatre ans ont déjà acquis des connaissances scolaires demandées lors de la première année enfantine.

Tenant compte des résultats obtenus dans les différentes études précitées, il semble donc bénéfique d'instaurer deux années obligatoires pour tous et cela dès quatre ans afin de lutter contre ces inégalités. Les études britanniques et internationales soulèvent, elles, un autre élément : ces deux années sont bénéfiques à condition d'avoir des institutions adaptées à cet âge et du personnel qualifié (Wannack et al., 2006).

C'est sur ce dernier point que mon travail va porter : le personnel qualifié. On a parfois tendance à mettre de côté ces acteurs du développement social et cognitif de l'enfant. Car l'entrée à l'école obligatoire ne veut pas seulement dire « début de scolarité », mais également « sortie du cocon familial ». Cela implique que les enseignants vont prendre la relève et continuer la formation de l'enfant, qui comme on va le voir par la suite, implique l'autonomisation, l'apprentissage de la vie en société et le rapport au savoir. L'enfant va devoir accepter d'obéir à un tiers, de se détacher de ses parents et de vivre dans un groupe qui contient plus de personnes que son cercle familial. De nombreuses études ont été menées du côté de l'enfant (Perrenoud, 2000) . Ce dernier doit apprendre le « métier de l'élève ». Mais qui lui apprend ce métier, par quels moyens, quels dispositifs ? Comment les enseignants ressentent-ils le changement concernant l'âge de l'entrée à l'école enfantine ? Je vais tout d'abord définir différents angles de vue pour aborder les changements éventuels de l'identité des enseignants dans les degrés 1-2H. Dans un premier temps, je vais dresser un bref paysage de l'histoire de l'école en Suisse et de la formation des maîtres et maîtresses de l'école enfantine. Ensuite, je vais parler de la socialisation de l'enfant à son entrée à l'école enfantine. Ce point de vue peut nous amener au deuxième angle choisi : l'aspect un peu plus pragmatique. Je entends par là tout ce qui concerne l'école et son organisation, les moyens à disposition, le PER, etc. Je vais ensuite m'intéresser à l'adaptation qu'il faut faire les enseignants au niveau de leur enseignement pour répondre aux demandes du système Harnos. Et pour finir, je vais définir ce qu'est l'identité de l'enseignant, comment il se construit et comment il évolue.

Par souci de simplification et de clarté, j'utiliserai le terme d'école enfantine pour désigner les deux premières années scolaires obligatoires. Il est vrai que la deuxième année d'école enfantine était facultative avant le système Harnos, mais cette appellation est restée dans les mœurs. Ballif (2008) donne une connotation négative à ce terme « école enfantine », car le métier de maîtresse d'école enfantine se voit dévalorisé. Même si je trouve sa remarque justifiée, ce n'est pas pour rabaisser les enseignants dans ce degré que j'utilise ce terme, mais bien pour simplifier la compréhension de mes lecteurs. Par contre, il est utile de préciser que ce terme tend à disparaître dans certains cantons.

1.2 État de la question

1.2.1 Bref historique

Avant tout chose, je pense qu'il est utile de faire un bref retour sur l'histoire non seulement de l'école enfantine, mais également sur le métier de « maîtresse d'école enfantine » et l'évolution qui découle de changements structurels. Cela permettra en effet de comprendre une partie de la construction identitaire de ce métier et de suivre les changements de renommée vis-à-vis des enseignants

Forster (2007) a réalisé un dossier historique fort intéressant.

Les premières classes d'école enfantine voient le jour en 1770 dans les Vosges (France) grâce au pasteur Jean-Frédéric Oberlin. Celui-ci ouvrit dans sa paroisse de *petites écoles à tricoter* aussi appelées *poêles à tricoter* (Forster, 2007). Ces classes s'adressaient aux enfants déshérités. Là, ils apprenaient entre autres à tricoter, écrire, calculer, chanter et fabriquer des charpies. Les *conductrices de la petite enfance* (actuelles maîtresses d'école enfantine) étaient des bourgeoises instruites par le pasteur et sa femme.

L'histoire de l'école en Suisse n'est pas très précise. En effet, l'éducation relevant des cantons, il y a vingt-six systèmes éducatifs différents. Il est donc difficile de cerner la date exacte de la création d'écoles et plus encore de savoir à quel âge les enfants entraient à l'école. Par contre, on sait avec certitude que le premier et véritable système scolaire commun à toute la Suisse nous vient des Français. En effet, sous le

régime de la République helvétique (1798-1803), un gouvernement centralisé et un système scolaire sont mis en place. Ce système éducatif centralisé disparaît avec la chute de la République helvétique. Cependant, ce n'est pas la fin de l'éducation pour autant. Les cantons gardent chacun leur système éducatif. De grands débats ont été menés pour retourner à un système éducatif commun, mais tous les votes ont échoué. En 1874 cependant, la Confédération s'accorde sur un nouvel article institutionnel qui instaurait une école obligatoire, gratuite et laïque. Pourtant, ce n'est qu'en 1877 qu'une loi interdisant le travail des enfants en dessous de quatorze ans est votée et acceptée par le peuple. À partir de 1909, les cantons commencent à prendre l'éducation comme quelque chose de sérieux et construisent de grands bâtiments scolaires. L'architecture si particulière et la grandeur de ces bâtiments servaient à montrer à la population l'importance de l'éducation chez les enfants. En 1970, l'entrée obligatoire à l'école est fixée à six ans. En 1972, un premier plan d'études commun aux cantons romands est créé (CIRCE). La scolarisation est constituée de neuf années obligatoires. L'école enfantine est quant à elle facultative. Il faut attendre 2006 pour que la Confédération et les cantons s'accordent officiellement sur un système éducatif commun (Harmos). Dès lors, l'école est obligatoire dès quatre ans et s'étire sur onze ans. Ces changements induisent une évolution du métier de l'enseignant.

Regardons maintenant l'histoire de ce métier de « maîtresse d'école enfantine » que Ballif (2008) a exploré. Avant le XVIII^e siècle, s'occuper de la petite enfance revenait naturellement aux femmes. Sans formation professionnelle, elles gagnaient, quand elles avaient de la chance, un salaire de misère. Ce métier n'étant pas reconnu, elles faisaient souvent du bénévolat. Il faut attendre le milieu du XVIII^e siècle pour voir apparaître une possibilité de formation pour les régents. Cependant, cette formation s'adresse surtout à des enfants issus de familles pauvres pour les préparer à un métier. En 1806, une instruction est proposée aux jeunes gens qui se destinent à enseigner au primaire. En 1833, Lausanne ouvre la première École Normale. Les gens qui fréquentent cette école sont vus par le peuple comme des personnes qui transmettent le savoir. La considération pour les métiers de l'enseignement est en augmentation. Bien sûr, les femmes ne sont pas acceptées dans la première École normale. Elles doivent donc se former par elles-mêmes. Ce n'est qu'en 1837 que s'ouvre une École Normale destinée aux jeunes femmes. Par la suite, il est décidé que la formation des filles serait raccourcie par rapport à celle des jeunes garçons

puisqu'elles sont appelées à ne donner que des cours élémentaires. Il n'est donc pas nécessaire de faire de longues études. Des cours spéciaux pour les maîtresses d'école enfantines sont offerts dès 1895. Le métier de maîtresse d'école infantine se voit donc agrémenté d'un brevet. Il faut préciser que la première classe infantine ouvre ses portes en 1834 dans le canton de Vaud. En 1920, une nouvelle loi revalorise le salaire des instituteurs. On espère ainsi augmenter le nombre de candidatures dans les Écoles Normales. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, le nombre de enseignants sortant des Écoles Normales recouvre les offres d'emplois. C'est après la guerre que tout se gâte. Le nombre de enseignants n'étant plus suffisant, les Écoles Normales prennent plus d'effectifs que la place ne leur permet. La formation dispensée devient donc médiocre et les étudiants ne sont plus assez bien formés pour faire face à leur métier. On ouvre donc en 1953 une classe rapide pour les étudiants ayant déjà en leur possession un baccalauréat ou un diplôme en culture générale. Après de nombreux débats et transformations de la formation, l'École Normale cède sa place à la HEP en 2001. Aujourd'hui, les maîtres et maîtresses d'école infantine suivent la même formation que les enseignants des degrés primaires.

Ce bref historique nous montre le passage d'un métier cent pour cent féminin et dépourvu de toute considération en ce qui concerne les métiers de la petite enfance, à un métier qui nécessite un bachelor en pédagogie de l'enseignement. Pourtant, la renommée de ce métier n'est toujours pas reluisante. Ballif résume parfaitement la situation :

Les métiers de la petite enfance ont été dévolus aux femmes depuis la nuit des temps : bénévolat, salaire de misère, qualifications inexistantes sont le lot de ces professions qui, on peut le dire, peinent à être reconnues. [õ] Comment aborder et supporter l'idée que, après des années de revendications féministes, après l'accès des femmes à la sphère politique, après l'augmentation du niveau de formation aux professions de l'éducation, nous ayons l'impression de nous retrouver dans la même impasse ? (Ballif, 2008, p.49)

1.2.2 Aspects institutionnels

Contenu d'enseignement

En 1972, les contenus d'enseignement de l'école infantine se déclinaient en cinq grands domaines. Premièrement, on trouvait l'éducation du sens social. On entendait

par là le développement de l'autonomie et tout ce qui a attiré à la vie en société. En second lieu, les élèves étaient éduqués aux perceptions. Bien sûr, le troisième domaine traitait de l'éducation intellectuelle, comme la langue, la pré-lecture, la pré-écriture, les jeux et manipulations mathématiques. Le quatrième domaine était dédié à l'éducation artistique (activités créatrices manuelles et éducation musicale). Et pour terminer, nous trouvons l'éducation physique. Le CIRCE 1 spécifiait bien que chaque domaine avait la même importance dans l'éducation des enfants. Tous ces thèmes devaient également être traités en fonction du développement de l'enfant.

La méthode est fondée sur les motivations profondes de l'enfant. Son besoin d'agir est dirigé vers des activités d'investigation et de création qui visent à former son esprit de recherche en permettant le tâtonnement, l'expérimentation. Par des observations, des suggestions discrètes, la maîtresse l'encourage, l'aide dans ses découvertes, le guide sans jamais forcer sa progression, mais en respectant au contraire les étapes d'une maturation normale. (CICRE 1, 1972, p.1)

Après le CIRCE 1 est apparu un nouveau plan d'études en 1992. Chaque canton a réécrit à sa manière ce plan pour se l'approprier. Cependant les contenus sont restés les mêmes. On ne parle ainsi plus de domaines mais de champs d'activités, qui sont au nombre de six : activités de socialisation, langagières, artistiques d'exploration de l'environnement, mathématiques et corporelles.

Même si le développement de l'enfant est toujours au centre des préoccupations dans les premières années scolaires, on voit apparaître la notion d'objectifs à atteindre. Et même si les évaluations ne sont pas faites comme on les entend à l'école primaire, les enseignant(e)s sont tenu(e)s de vérifier, d'évaluer les compétences des élèves. Dans ce sens, on approche d'une primarisation de l'école enfantine. Je entends par là que les visées de l'école enfantine se rapprochent de plus en plus de ce qu'on attend des élèves à l'école primaire. Ce changement d'optique est dû en partie au changement de statut de l'école enfantine. En devenant obligatoires, ces deux années qu'on appelait avant « préscolaires » font maintenant partie intégrante du système scolaire. Il fallait donc instaurer des objectifs et des compétences à acquérir durant ces deux années, afin de s'inscrire dans la continuité de l'école. L'entrée obligatoire dès quatre ans amène donc un changement au niveau du contenu.

L'évaluation

Comme dit plus haut, on voit apparaître l'évaluation dans les deux premiers degrés scolaires. Les cours dispensés par la HEP-BEJUNE distinguent trois sortes d'évaluation différentes (Pasche Gossin, 2013 s'appuyant sur les auteurs Allal & Mottier Lopez, Bélair, Jorro, Przesmycki et Scallon).

Tout d'abord, il y a l'évaluation dite *pronostique*. Elle a pour fonction d'orientation et de prévention, c'est-à-dire que selon les résultats obtenus, la suite du parcours de l'élève est orientée différemment. Elle est généralement faite au bout de six mois.

L'épreuve *formative* n'est pas notée. Elle permet à l'enseignant de réguler son enseignement suite aux difficultés rencontrées par les élèves.

Le dernier type d'évaluation est appelé *sommatif*. Ces évaluations sont notées et ont un but certificatif. Elles ont également une fonction d'attestation et de reconnaissance sociale.

Dans le sens commun, l'évaluation que les personnes se représentent est de type sommatif. On parle d'évaluation lorsque l'enfant ramène une note à la maison. Il est clair que les enfants à l'école infantine ne reçoivent pas de notes. Cependant, il est du rôle de l'enseignant d'évaluer l'enfant sur la base des objectifs qu'il est censé atteindre à la fin de ses deux premières années scolaires. Ces évaluations sont basées sur des observations faites durant les jeux et les activités proposées. Ce procédé permet aussi de donner des indications aux parents sur la facilité ou au contraire les difficultés rencontrées par leur enfant. Il permet également de dépister les éventuels troubles de l'apprentissage chez l'enfant. On se trouve donc dans les types d'évaluation formative et pronostique.

1.2.3 Socialisation

En 2006, une des missions fondamentales de l'école infantine est précisée : la socialisation. Mais que entend-on vraiment par socialisation ? Selon Jean-Claude Wagnières (cité par Fragnière et Girond, 2002, p.4), la socialisation est un processus par lequel un individu intègre les normes de son groupe social. Ce processus est nécessaire à la cohésion du groupe. Cependant, la socialisation n'implique pas une

perte de la personnalité. Au contraire, l'individu doit se distancer suffisamment pour construire sa personnalité propre en tenant compte des règles sociales en vigueur dans le groupe. Petitat (cité par Fragnière et Girond, 2002, p.5) ajoute une notion intéressante à la socialisation. Selon lui, la socialisation d'un individu (en l'occurrence les élèves) est influencée par le contexte socioculturel. Là où cette idée prend tout son sens, c'est au moment où l'enfant quitte le cocon familial pour entrer à l'école. Les normes en vigueur à l'école ne sont pas les mêmes que celles vécues à la maison. Parfois, le milieu culturel de l'enfant dans sa famille est très différent de celui de l'école. Pour illustrer cela, je prends l'exemple d'enfants qui, à leur entrée à l'école enfantine, ne savaient pas à quoi correspondait un dé et comment l'utiliser, car ils n'en avaient jamais vu auparavant. Ce n'est qu'un exemple concernant les jeux, mais imaginez cela au niveau des règles. Toujours selon Petitat, l'enfant se trouve placé devant la nécessité non seulement d'apprendre, mais aussi de désapprendre, d'abandonner voire d'oublier des fonctionnements, des savoirs et des valeurs. La mission de l'école est donc de favoriser sans heurt ce passage délicat pour les élèves.

L'autonomie

La post- ou la seconde modernité se caractérise pour de nombreux auteurs par un nouvel individualisme, un déclin des formes traditionnelles d'appartenance ; l'individu serait libéré des contraintes que faisaient peser sur lui la tradition et la communauté. Dans ce contexte social et culturel, il serait appelé à « inventer lui-même », à choisir son héritage, son identité, ses appartenances et sa morale, à se transformer en acteur de sa propre vie, en agent capable de changer sa situation (Parron & Sicot, 2009, p.189)

Voilà ce que la société actuelle attend d'un individu autonome selon Parron et Sicot : ne dépendre de personne, « inventer soi-même ». Mais est-ce possible, à l'école enfantine, de prétendre à ce genre d'autonomie ?

L'autonomie est définie par le CIRCE I (CIRCE, 1972) comme l'apprentissage des actes de la vie quotidienne, l'acquisition de habitudes de politesse, de propreté et d'ordre et la connaissance des règles essentielle à observer dans la rue. Par la suite, les nouveaux plans d'études ne parlent plus explicitement d'autonomie comme branche à développer. Cependant, tous les apprentissages permettent de développer l'autonomie. On entend donc par autonomie le fait de donner des outils à l'enfant pour

qu'il puisse se débrouiller seul dans certains aspects de la vie quotidienne. Pour contre, il est important que les enfants suivent les règles de la classe et respectent les contraintes nécessaires pour le bon fonctionnement de la classe. Il faut éviter que les enfants tombent encore plus dans l'individualisme. Ils sont déjà assez égocentriques au moment d'entrer à l'école.

Rapport au savoir

Amigues et Zerbato-Poudou (2007) poussent encore plus loin la notion de socialisation à l'école maternelle (en France, correspond à l'école enfantine en Suisse). Certes, la socialisation se fait au niveau des autres et du groupe, mais elle se fait également au niveau des apprentissages, du rapport aux savoirs. Amigues et Zerbato-Poudou nomment ce processus « la socialisation scolaire ». En effet, l'école maternelle (ou enfantine) est le début de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, et du fait de compter. Cette « culture scolaire » est très importante dans la vie de l'élève, car elle lui permettra par la suite de communiquer avec ses camarades, de construire des savoirs communs, mais également de se construire soi-même.

La socialisation est donc un élément primordial dans la vie d'un élève. Mais sont-ils tous prêts, à quatre ans, à suivre ce processus de socialisation ?

1.2.4 L'Identitaire professionnel, qu'est-ce que c'est ?

Parlons maintenant des enseignants à proprement parler. Chaque être humain, dans sa profession, se construit une identité qui lui est propre. Ce processus s'appelle la construction de l'identitaire. Perez (2006), en s'appuyant sur les auteurs Dubar, Dubet et Camilieri, définit la construction d'une identité professionnelle comme l'articulation de trois axes principaux. Premièrement, l'individu doit chercher un compromis entre son histoire personnelle et les changements du contexte professionnel. En effet, chaque enseignant a une personnalité et des pratiques qui lui sont propres, construites selon son parcours, son vécu. Cependant, certains changements du système scolaire ou des avancées au niveau de la pédagogie font que certaines pratiques sont dépassées, voire déplacées. L'enseignant doit donc s'adapter, tout en trouvant un

équilibre avec sa personnalité. Nous avons vu, l'enseignant se construit une image de lui-même, mais cette image dépend également du regard des autres. En cela, Perez définit son deuxième axe. Dans toute construction de soi, nous tenons compte non seulement de l'image que nous nous donnons, mais aussi dans celle que nous percevons chez les autres. La construction de soi repose sur les interactions qui naissent entre ces deux images. Le troisième axe recouvre le processus d'équilibre que l'individu essaie de conserver (cohérence interne) en développant des stratégies d'adaptation à ces changements. Perez résume ainsi : « L'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles. » (p.110)

Gohier, Anadón, Bouchard, & Charbonneau (2001) décrivent la construction identitaire non pas par trois axes, mais par deux sortes de représentations. Le premier type de représentations regroupe l'image qu'on a de nous-mêmes :

La représentation de soi comme personne se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou, à tout le moins, dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à la composition de normes professionnelles. (Gohier et al., p.9)

Nous retrouvons dans cette définition de la représentation de soi, ce que Perez (2006) appelle le « socle » de l'identité personnelle. Finalement, la représentation de soi est faite de tout ce qui nous compose, tout ce qui nous définit. Par contre, là où Perez va plus loin, c'est quand il dit que cette représentation de soi se construit non pas seulement par nous-mêmes, mais aussi par les autres. En effet, notre personnalité se forme par les accords, les contradictions et même les tensions du monde extérieur. Nous sommes forcément influencés par le regard des autres, par notre société, notre culture, notre famille. En cela, je trouve la définition de Perez plus complète.

Le deuxième type de représentations donné par Gohier et al. (2001) est le regard que porte l'individu sur le métier de l'enseignant et sur les enseignants eux-mêmes. Cette forme de représentation englobe le rapport que l'individu entretient avec le travail, les responsabilités, les apprenants, les collègues et l'école comme institution sociale. En fin de compte, les définitions de ces auteurs regroupent les mêmes éléments. Cependant, Gohier et al. donnent bien plus d'importance aux interactions que Perez.

Ce dernier met l'accent sur l'adaptation de l'individu aux changements alors que Gohier et al. démontrent la construction ou la reconstruction de l'individu par les interactions avec son entourage. Ils définissent donc l'identité comme un processus dynamique et interactif. Je vais donc m'appuyer sur cette théorie pour la suite de mon travail. Nous avons vu précédemment avec Ballif (2008) que le métier de l'enseignante de école infantine n'a pas une très bonne renommée envers la population. De plus, les salaires sont plus bas dans ce degré scolaire alors que la formation est la même que pour les degrés primaires. Comment se construit un identité équilibré quand l'image que nous transmettent les autres sur ce métier est si peu reluisante ? Comment garder une identité professionnelle stable lorsque des changements viennent bouleverser notre manière d'enseigner et d'organiser notre classe ? C'est à ces questions que ma recherche va répondre.

1.3 De la question de recherche aux objectifs

Les bases théoriques étant posées, il faut maintenant les relier au but de ma recherche, la question de recherche étant :

Dans quelle mesure les changements inhérents au système Harnos influencent-ils la construction identitaire des enseignant(e)s dans les deux premières années scolaires obligatoires ?

Par cette question, je souhaite comprendre et analyser les changements que vivent les enseignants. Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre traitant de la construction identitaire, les changements institutionnels ont une grande incidence sur le processus de l'identité professionnelle. Les modifications demandées par l'institution se traduisent par le système Harnos. Au travers des entretiens que je vais mener, je vais essayer de comprendre comment était vécu « l'avant », et comment les enseignants vivent « l'après » du système Harnos dans les domaines suivants :

- La socialisation. Quelles différences y a-t-il dans le domaine de la socialisation entre des enfants de quatre et de cinq ans ? Quel est-il de l'autonomie ?
- L'introduction du PER. Quelles adaptations de l'enseignement induit-il ? Quelle est la place de l'évaluation.

- Mais aussi et surtout l'idée que les enseignants se faisaient du métier et ce qu'ils vivent actuellement.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Description, explication ou exploration

Toute recherche doit avoir un but et un objectif précis. Sans cela, la recherche ne a pas lieu d'être. Nous pouvons définir une problématique, une question de recherche et des objectifs ou des hypothèses de recherche, si nous ne savons pas quelle orientation donner à notre recherche, cette dernière risque de perdre en clarté. Je entends par orientation les trois buts et objectifs de la recherche : descriptif, explicatif ou exploratoire. Ces trois types de recherche poursuivent tous le même but : comprendre et approfondir un phénomène. Seulement, il y a trois chemins pour y arriver.

Prenons tout d'abord, la *recherche descriptive*. Dans le cadre des cours de recherche dispensés par la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel) en s'appuyant sur les auteurs Charmillot et Schurmans, le rôle donné à ce type de recherche est de « tracer un portrait précis d'un phénomène, établir des liens entre les éléments d'un phénomène, répondre à la question du comment » (Pasche Gossin, 2013,). Dufour (2015 ?) précise encore en donnant comme buts principaux à cette recherche de trouver de nouvelles données contredisant les données plus anciennes, de clarifier un processus et de documenter celui-ci. Nous pouvons donc dire que le phénomène que nous voulons étudier est décortiqué afin de pouvoir le traiter en profondeur. Nous avons donc, dans ce type de recherche, un souci d'exhaustivité.

La *recherche explicative*, quant à elle, se donne pour but de isoler un phénomène et en mesurer l'effet sur un autre, répondre à la question du pourquoi » (Pasche Gossin, 2013). En choisissant cette orientation, on ne cherche pas à découvrir un phénomène nouveau. Comme le dit Dufour, la recherche explicative est pertinente lorsqu'on cherche à tester une théorie, à l'enrichir. Le phénomène étant déjà connu, cette recherche a plutôt pour but de comprendre *pourquoi* les choses sont comme elles sont. La recherche que je entreprends se basant sur un nouveau phénomène découlant de la réforme concernant le système scolaire suisse, je ne conclus pas mon travail dans une recherche explicative. Il est vrai que le processus de la construction de l'identité professionnelle est déjà connu et reconnu. De plus, nous savons également que tout changement dans l'environnement d'une personne modifie son

identitaire. Cependant, mon but n'est pas d'appuyer ou de réfuter les théories de l'identité de la personne, mais bien de comprendre comment ce phénomène est vécu dans un cas bien particulier qui est celui du cadre de l'école infantine.

Enfin, la *recherche exploratoire* s'intéresse aux « phénomènes nouveaux, peu ou pas documentés » (Dufour, 2015). Dans l'optique de ce type de recherche, il y a un souci d'ouverture vers des recherches futures en générant de nouvelles idées, de nouvelles hypothèses. Bien sûr, le fait d'enquêter sur un nouveau phénomène nous familiarise avec celui-ci. Ce que l'on cherche par cette recherche, c'est de répondre à la question du *quoi*. Comme le dit Dufour, la frontière est floue entre les recherches de type exploratoire et descriptif. On parle alors de recherche *exploratoire-descriptive*. Dans le cas de ma recherche, il est vrai que je cherche à cerner un élément nouveau, le changement vécu à l'école infantine, et en même temps de comprendre quel lien il y a entre ces changements et le processus de la construction de l'identité chez l'enseignant. Je situerai donc ma recherche entre une recherche exploratoire et descriptive.

Il est clair que l'orientation de la recherche est donnée par les questions posées. En effet, ces dernières ne seront pas les mêmes suivant si nous cherchons à découvrir un phénomène ou à appuyer une théorie. Le type d'analyse variera également en fonction du but recherché. Une analyse quantitative ne sert pas les mêmes buts qu'une analyse qualitative des résultats.

2.2 Nature du corpus

Ma recherche ayant pour but de recueillir des témoignages d'enseignants, l'entretien me semble être le moyen de récolte de données le plus approprié. En effet, même si l'observation me permettait de me rendre compte des moyens mis en œuvre par les enseignants pour répondre aux nouvelles exigences, elle ne suffirait pas puisque l'intérêt de ma recherche est de comparer « avant » et « après » du métier d'enseignant à l'école infantine. Le questionnaire donnerait quant à lui des réponses plus faciles à analyser et me donnerait l'occasion de questionner plus de monde. Mais une approche quantitative ne serait pas au service de ma recherche. Car c'est moins le nombre de personnes interrogées qui m'intéresse, mais la pertinence et la diversité

des enseignants. Dans cette optique, je privilégierai une approche qualitative. Anadón (2006) définit ce mode de recherche comme suit :

La recherche qualitative a fait des progrès certains et aujourd'hui, elle peut se caractériser par quelques traits particuliers. Elle est souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux. Elle s'intéresse à la complexité et met en valeur la subjectivité des chercheurs et des sujets (Anadón, p.23).

Je trouve cette définition intéressante par le fait qu'elle met en valeur la richesse de la complexité humaine. C'est en effet cette richesse qui donne tout son sens à cette recherche. Dans son travail, Anadón définit trois sortes de recherches qualitatives. Elle nomme le premier type « la recherche qualitative/interprétative ». Cette orientation de la recherche s'intéresse surtout à l'image que les individus interviewés donnent à leur vécu. Il y a donc une très grande part de subjectivité dans cette recherche. En effet, on accepte que les phénomènes et les interprétations exposées par les personnes soient influencés par les interactions sociales et politiques. De plus, c'est cette part de subjectivité et ces différents vécus qui donnent de l'intérêt dans ce mode de recherche.

Le deuxième type de recherche, « l'approche critique », est né de la volonté de comprendre justement en quoi consistent ces interactions politiques et sociales. Pour parler de cette approche, Anadón se réfère aux auteurs Marcuse (1964), Adorno (1976), Horkheimer (1978), Benjamin (1989) et Habermas (1987, 1990, 1992). Cette orientation de la recherche va donc se pencher majoritairement sur des phénomènes comme la hiérarchisation sociale, le pouvoir et l'oppression.

La troisième et dernière orientation de la recherche qualitative s'inspire des courants « post-structurels et postmodernes ». Ce mode de recherche postule que la réalité est incertaine et subjective. Ici, le centre d'intérêt principal est de comprendre le mode de vie des sociétés occidentales.

2.2.1 Entretien, source de ressentis

Si nous adoptons les appellations de Anadón, ma recherche aurait une orientation qualitative/interprétative. Lors des entretiens, je vais chercher à cerner la signification

que donnent les enseignants à leur vécu, leur métier suite à l'évolution apportée par la restructuration système éducatif suisse. Comme le dit Ballif (2008) :

Si, dans l'analyse et l'observation du travail, le corps et les gestes des enseignants donnent à voir et donnent à savoir, ce n'est pas vers ce que je puis voir, mais vers ce qu'ils en disent que porte mon questionnement (p.63).

Ce qui m'importe, c'est de comprendre comment ils vivaient leur métier avant la réforme, et comment ils analysent leur adaptation au système Harmos. Pour pouvoir bien cerner ce phénomène de transformation, il faudrait pouvoir observer les enseignants dans leur classe pour voir les aménagements faits pour répondre aux exigences. Les entretiens permettent de récolter les ressentis des enseignants et le questionnaire permettrait de faire des statistiques concernant les représentations des enseignants face à Harmos. Comme le dit Anadón, une recherche qualitative devrait toujours comporter les trois outils de récolte de données. Cependant, il a fallu que je fasse un choix, car le temps ne me permet pas de tout faire. J'ai donc choisi l'entretien. En effet, cette méthode me permettra d'obtenir des informations concernant le vécu des enseignants, ce qui est le plus pertinent pour comprendre en quoi l'identitaire de ceux-ci a été touché.

L'entretien peut prendre trois formes différentes : l'entretien directif, qui consiste en une série de questions qui ne permettent pas à l'interlocuteur de trop s'écarter du thème. On peut comparer ce type d'entretien à un questionnaire qui serait fait de manière orale. L'entretien semi-directif consiste également à poser des questions, mais celles-ci sont plus ouvertes que dans un entretien directif. Elles permettent à l'interlocuteur de s'exprimer librement sur un sujet. La personne qui mène l'entretien rebondit sur les réponses de son interlocuteur pour le relancer ou pour le réorienter dans le thème de l'entretien. Le dernier type d'entretien est dit entretien non directif. Ici, l'intervieweur laisse son interlocuteur parler librement sur le sujet, sans l'interrompre, au risque que celui-ci s'écarte du sujet.

Pour ma part, je vais procéder à des entretiens semi-directifs, car j'aimerais aborder plusieurs aspects avec les enseignants sélectionnés. Il est donc nécessaire que je les aiguille sur ces sujets par des questions et des relances.

2.2.2 Échantillonnage

L'échantillonnage est un élément très important dans la recherche. En effet, c'est par le choix des personnes que les résultats de la recherche seront pertinents ou non. Il est donc nécessaire de bien réfléchir au moment de sélectionner les personnes avec lesquelles nous avons décidé de travailler. Plusieurs critères entrent en ligne de compte lors du choix de la population.

Premièrement, nous devons réfléchir à la population de référence. Pour cela, il est important de pouvoir cerner qui parmi les enfants, les parents ou les enseignants seront les plus capables à nous donner des informations qui feront avancer notre recherche.

Le deuxième paramètre auquel il faut faire attention regroupe les caractéristiques personnelles (âge, sexe, lieu d'habitation, etc.) et professionnelles de la personne (expérimentée ou au contraire novice). Suivant le profil de la personne, les réponses apportées seront différentes. Plus les profils sélectionnés sont différents, plus les réponses collectées seront variées.

Il y a également deux manières de procéder à l'échantillonnage. Tout d'abord, nous pouvons procéder par un échantillonnage *probabiliste*, c'est-à-dire que la population est choisie aléatoirement, par grappe ou systématique. Enfin, l'échantillonnage *non-probabiliste* est un échantillonnage de commodité, subjectif et par quota.

Pour que ma recherche soit la plus pertinente possible, je vais questionner des personnes très hétérogènes. Je pense qu'une première variable qui entre en jeu dans le phénomène qui nous intéresse, soit l'impact des changements apportés par le système Harnos sur le métier de l'enseignant, est le nombre d'années d'enseignement. En effet, un enseignant qui exerce son métier depuis longtemps déjà a certainement connu d'autres exigences. Les activités, qu'il avait mis de longues années à préparer, ne répondent peut-être plus aux nouveaux objectifs établis par Harnos. Ce changement peut donc être mal vécu par ce genre d'enseignant, car il est synonyme de réadaptation. L'identité des enseignants plus âgés est également plus développé que celui des jeunes enseignants. En effet, l'identité professionnelle se construit au fil des années, avec la confrontation de l'image qu'on se fait du métier et les attentes qu'on doit satisfaire. La construction est un processus évolutif. Chez les jeunes enseignants, l'identité est encore malléable.

Le second paramètre que je choisis est celui du canton. Si dans le Jura de nombreuses classes pour les enfants de quatre ans étaient déjà ouvertes depuis longtemps, dans le canton de Berne, ce n'est pas le cas. L'âge dans les classes se voit donc baissé d'une année. Toute l'organisation est à revoir. Le projet Harnos a opéré un bouleversement dans ce qu'on appelait anciennement l'école enfantine. Il serait donc intéressant de pouvoir interviewer des enseignants dans ces deux cantons, afin de pouvoir comparer les résultats.

Pour ce qui est de l'endroit choisi pour les interviews, je laisserai les personnes décider de leur environnement. Je pense en effet que plus la personne se sent à l'aise, plus les propos recueillis seront proches de ce qu'elle ressent vraiment. Il est important dès le début d'instaurer un climat de confiance et de confiance. La morce est donc très importante. Poser une question anodine permet de détendre l'atmosphère et de tisser un lien, même infime entre l'intervieweur et son interlocuteur.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Comme dit précédemment, ma recherche est de l'ordre du qualitatif. Il est donc logique que l'analyse des données recueillies suive ce mouvement. Que entend-on par une analyse qualitative des données ? Berelson (1952), appelle ce type d'analyse « l'analyse de contenu ». Il la définit comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Berelson, cité par Andreani & Conchon, 2003). Ce type d'analyse doit donc être le plus objectif et fidèle possible. Cependant, je pense que la neutralité et la fidélité sont difficilement atteignables dans ce genre d'analyse. En effet, il est du travail du chercheur d'interpréter les résultats obtenus en les confrontant à sa problématique. Chaque interprétation est différente et ne ressort pas nécessairement ce que la personne interviewée ressentait vraiment. Toutefois, il est important que le chercheur prenne du recul face aux résultats pour être le plus neutre possible.

L'analyse des données qualitatives se déroule en trois étapes : la retranscription des données, le codage des informations et le traitement des données. (Andreani & Conchon, 2003).

La retranscription se doit de respecter mot pour mot ce qui a été dit lors de l'entretien. Le travail en devient donc considérable. Je choisis donc de ne retranscrire que les éléments qui me sont utiles pour l'avancée des questions de recherche.

Le codage des informations se fera au niveau des idées exposées par les personnes interviewées. C'est-à-dire que je vais me concentrer sur les parties que je trouve les plus pertinentes au niveau des idées. Par contre, il est sûr que certaines phrases ou certains mots-clés vaudront la peine d'être retranscrits puisqu'ils permettront de cerner certains sens cachés.

Pour le traitement des données, je vais tout d'abord analyser les discours apportés par les enseignants l'un après l'autre. Ainsi, je pourrai pour chaque personne faire une analyse approfondie en appuyant sur les éléments soulevés dans ma problématique. Ensuite, je ferai une synthèse des aspects qui reviennent de façon récurrente. De cette manière, nous pourrons voir apparaître ce qui, dans le changement apporté par le système Harnos, influe le plus sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants des premiers degrés scolaires. Pour m'aider lors du traitement de données, je m'appuierai de ce schéma :

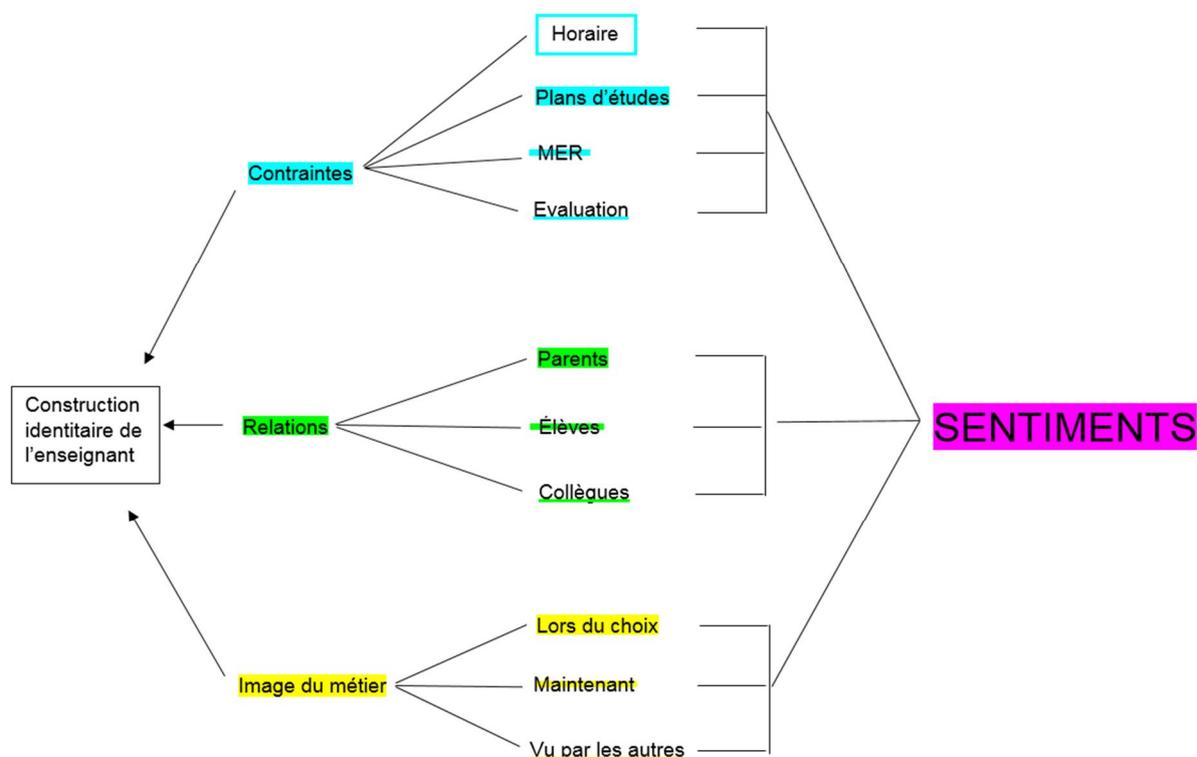


Figure 1: Schéma de traitement des données

En annexe (p. II à IV), des extraits des entretiens illustrent ma méthode de traitement des données. Au besoin, l'ensemble des retranscriptions est à disposition.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Aperçu des résultats

Après avoir tracé la route, m'être perdue dans les rues ou dans les couloirs de l'école, rencontrer de futures collègues et avoir discuté parfois longtemps autour d'une table, les données sont là, riches et ne demandant qu'à être analysées. En effet, les entretiens menés auprès des enseignantes des degrés 1-2H sont autant de mines d'or prêtes à être exploitées. Il est vrai que le sujet abordé touche toutes ces personnes de près et de loin. Harnos, dans tous les cas, a apporté des modifications et chacune a dû s'adapter à sa manière aux changements. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, je pense nécessaire de faire une brève présentation des enseignantes ayant accepté de répondre à mes questions. Par souci de confidentialité, les noms des personnes ont été modifiés.

3.1.1 Échantillonnage

Nathalie enseigne en 1-2H depuis 24 ans toujours dans le même cercle scolaire. L'école dans laquelle elle travaille se situe dans un petit village jurassien. Cette année, sa classe est composée de 25 élèves dont 14 petits et 11 grands. Depuis qu'elle enseigne, Nathalie a toujours eu affaire avec des classes mixtes, c'est-à-dire avec les deux niveaux scolaires réunis.

Alexandra pratique l'enseignement également depuis une vingtaine d'années. Elle enseigne actuellement dans une ville du Jura, canton dans lequel elle a toujours travaillé. Elle termine cette année avec une classe de 14 élèves par classe, séparée entre 9 grands et 5 petits. Elle aussi a toujours connu les classes avec des enfants de 4 ans.

Sophie est enseignante depuis 16 ans, dont 14 années passées dans son poste actuel. Sa classe se trouve dans un village de moyenne importance situé au cœur du Jura Bernois. Actuellement, elle enseigne dans une classe de 25 élèves, dont 13 petits et 12 grands. Durant quelques années, Sophie a enseigné dans une classe composée uniquement d'enfants de 5 ans, la commune n'offrant pas la possibilité de mettre les enfants plus tôt à l'école. Lorsque les classes pour les enfants de 4 ans ont ouvert,

ceci bien avant Harmos, une très grande majorité des parents ont profité de l'offre qui leur était faite et plaçaient les enfants à l'école dès 4 ans.

Nadine et Christiane ont respectivement 37 et 25 ans d'enseignement derrière elles. Depuis 3 ou 4 ans, elles travaillent dans la même classe en tant que co-enseignantes. Elles exercent leur métier dans le Jura depuis leur début. Actuellement, elles ont 11 grands et 10 petits à charge. Comme pour Nathalie et Alexandra, elles ont toujours connu l'école ouverte pour les 4 ans. J'ai choisi d'analyser communément ces deux enseignantes, car leurs idées étaient très proches. Nadine et Christiane se complétaient l'une l'autre.

Jeanne enseigne dans l'école d'un petit village du Jura Bernois depuis 24 ans. Actuellement, elle a des élèves de 1 et 2 H dont 11 élèves de 4 ans et 10 de 5 ans. Elle n'a pas connu les classes à un seul niveau.

3.1.2 Présentation des données

Pour commencer, voici des tableaux qui présentent certains résultats obtenus lors des entretiens par simples mots-clés. Ils permettront de clarifier mes choix quant aux verbatims présentés dans les tableaux suivants.

Tableau 1: présentation des résultats concernant Harmos par mots-clés

	Horaire	PER	MER	Evaluation
Nathalie (JU)	Sans modification de l'horaire	Termes ont changé, mais pas les activités	Envahissant mais facilitent le travail	observation
Alexandra (JU)	Avec modification	Crédibilité, termes communs	Pas convaincue	Evaluation formative, observation
Sophie (BE)	Avec modification	Quittance du travail, clarté	Un bienfait	Bienfait d'un rapport écrit
Nadine et Christiane (JU)	Sans modification	Complicé, les demandes ont augmenté	Répétitif, plus d'exercices que de jeux	Observation, discussion avec les parents
Jeanne (BE)	Sans modification	Perte de liberté	Bon matériel, mais prennent trop de place	Un bienfait

Tableau 2: Présentations des résultats concernant l'image du métier par mots-clés

	Début de carrière	Maintenant	Vue par les autres
Nathalie (JU)	Pas de fraction de leçon	Ressemble au primaire, pertes	
Alexandra (JU)	Apport aux enfants	Les conditions péjorent le métier	Enseignants méprisés
Sophie (BE)	Pas de représentation	Métier impossible, réorientation professionnelle	Tout le monde à un avis sur l'école
Nadine et Christiane (JU)		Plus scolaire	négatif
Jeanne (BE)	Activités manuelles, métier libre	Perte du métier	Pénible, lourd

Tableau 3: Présentation des résultats concernant les relations sociales par mots-clés

	parents	Elèves	Collègues
Nathalie (JU)	Collaboration	Attire l'attention négativement	incompréhension
Alexandra (JU)	Collaboration	Elèves déjà scolarisés à 4 ans	Plus crédible, plus de collaboration
Sophie (BE)	Rester respectueux	Plus lents	On n'est pas vraiment des collègues
Nadine et Christiane (JU)	Pression, mais collaboration positive	Bagage très faible, enfant roi	Bonne collaboration
Jeanne (BE)		Enfants plus riches (cognitif). Plus d'éducation à faire	Plus de crédibilité

Tableau 4: Avis des enseignants concernant Harmos

Harmos			
Horaires	PER	MER	Evaluation
Nathalie	<p>« Donc en fait... moi je trouve juste qu'on dit le PER... je trouve que les termes ont changé, mais pas les activités ... »</p> <p>« Là je veux vraiment avouer très sincèrement que je ne me ... fie pas au PER pour la socialisation. Plus à mon FLAIR qu'à mon PER. »</p> <p>« C'est surtout plus maintenant avec Harmos que j'ai ... euh ... avec le PER plutôt que j'ai vu des changements plus qu'avec Harmos. »</p> <p>« Je dois avouer que je ne m'y baigne pas forcément tous les jours parce que je sais où je vais, où je veux aller, de où je pars où je veux aller. »</p> <p>« Moi j'ai l'impression qu'il y a un changement, qu'on nous prend plus au sérieux... »</p>	<p>« ce que je remarque c'est que maintenant les stagiaires arrivent et qu'il faut faire du DEL, il faut faire des math, enfin ... il y a un peu de ces grosses branches qui éclatent ... »</p> <p>« Je trouve s'il y avait une ... euh... un bilan à faire sur le DEL, moi je trouve c'est envahissant ... »</p>	<p>« Le bulletin est standard, alors que l'entretien est adapté. [...] Je trouve que ça vient en plus et que ça ... pour moi ça n'a pas de sens, il est un peu en trop. »</p> <p>« Et il y aura une pression supplémentaire alors qu'ils l'ont déjà sans bulletin sans rien. Et ça, je trouve dommage. »</p> <p>« Donc c'était un grand stress euh... »</p>
Alexandra	<p>« l'horaire a changé puisqu'on on a... on a harmonisé l'horaire. »</p> <p>« Avec Harmos, c'est une heure de plus le matin. »</p> <p>« on a dû s'adapter à ça »</p>	<p>« Moi je suis une convaincue du PER. Pas des MER, plus spécifiquement du Dire, Ecrire, Lire, du DEL. Mais par contre les moyens d'enseignement mathématiques c'est pratiquement ce qu'on faisait avant. »</p>	<p>« L'évaluation, ça dépend toujours de ce qu'on en fait. »</p> <p>« Pourquoi mettre un « stämpf », ici, maintenant, à 4 ans, à 5 ans, à 6 ans : cet enfant n'arrivera à rien. Moi, c'est ça qui me fait peur. »</p>
Sophie	<p>« moi je trouve qu'Harmos c'est un bienfait ... »</p> <p>« avec le PER, je pense que c'est en tout cas au moins clair ce qu'on doit faire. »</p> <p>« Mais finalement, c'est quand même ce qu'on faisait un peu près »</p> <p>« c'est notre outil de travail. Enfin c'est notre cahier des charges. »</p> <p>« je crois qu'on nous donne plus les moyens d'arriver »</p>	<p>« Les maths, on l'utilise beaucoup je le trouve... assez bien fait, même très bien fait. »</p> <p>« DEL... alors DEL... il n'est pas si mal [...] C'est vite un peu redondant. »</p> <p>« Et puis je trouve que les moyens d'enseignement sont aussi [...] c'est un bienfait. Après c'est des moyens et pas des méthodes. »</p>	<p>« Je pense quand même que c'est bien que ça soit écrit et que ça soit dans le carnet. »</p> <p>« c'était un petit peu abruti comme ça, à 4 ans, de commencer à mettre des choses trop pointues. »</p>
Nadine et Chrétienne	<p>« Je pense quand même que les exigences [...] ont augmenté. »</p> <p>« Je ne sais pas si le PER a révolutionné beaucoup de choses. »</p> <p>« Alors c'est vrai que le PER, ça reste un document, puis c'est théorique. »</p> <p>« le PER est beaucoup plus compliqué. »</p> <p>« Tu dois presque quantifier combien de temps tu as passé pour travailler, je ne sais pas, la langue 1, combien de temps tu as travaillé ... passé pour travailler des notions mathématiques, des choses comme ça. Et ça, ça met le temps, ça met le temps. »</p> <p>« Mais moi j'ai l'impression des fois de ne pas... faire peut-être assez. »</p>	<p>« Et je trouve que maintenant, il y a beaucoup de choses qui s'apparentent plus à l'exercice qu'au jeu vraiment. »</p> <p>« Alors ça, je suis d'accord avec ça. C'est trop répétitif. »</p>	<p>« Et on fait avec chaque parent quand même un bilan, une évaluation un peu ... enfin une évaluation ... en fait un peu un bilan global des deux ans passés. »</p> <p>« Ça sera plus une discussion, un échange avec les parents pour essayer d'aider l'enfant plutôt que d'arrêter sur une feuille. [...] Moi j'ai un peu peur de ce qu'on va faire de ça. »</p>
Jeanne	<p>« Non, je crois pas que ça [Harmos] m'ait tellement aidé à développer [la socialisation]. »</p> <p>« C'a pas apporté... ça a pas apporté grand-chose. [...] J'ai continué quand même un enseignement comme je faisais avant tout en ajoutant du scolaire et puis des choses comme ça. »</p> <p>« On est quand même un peu... toujours un peu libre, mais avec des... certaines contraintes qui sont très, très lourdes. Parce qu'on a tout reçu en même temps. »</p> <p>« Mais ça met des barrières un peu ce PER. »</p> <p>« Donc c'est difficile à tout intégrer. »</p> <p>« On a dû rentrer dans un cadre pour cet Harmos »</p>	<p>« ils sont chouettes. C'est du bon matériel. »</p> <p>« Oui, ça prend beaucoup trop de place, mais beaucoup trop. »</p> <p>« On nous a... on nous a mis beaucoup de difficultés par rapport à la baisse des âges, à l'intégration... et puis on nous rajoute encore ces moyens d'enseignement. »</p>	<p>« je... suis presque contente qu'il est arrivé quelque chose parce que, ça a stoppé mes recherches. »</p> <p>« c'est une peur de ne pas amener nos élèves au même point que les autres. »</p> <p>« Mais je trouve quand même que c'est pas trop compliqué à les remplir. [...] Heureusement que ce n'est pas plus pointu que ça. »</p>

Tableau 5: Le métier vu par les enseignantes

		Image du métier		
		Début de carrière	Maintenant	Vue par les autres
Nathalie	<p>« il n'y a pas une journée qui se ressemble quoi... euh... c'est pour ça que j'ai choisi l'enseignement, et avec les petits plus particulièrement à cause de leur spontanéité. »</p> <p>« parce que il n'y avait pas justement de... de fraction de leçon »</p> <p>« l'image que j'en avais certainement quand moi j'y étais... »</p> <p>« je me disais qui faut être à l'écoute des élèves qui faut, à cet âge-là je me disais il faut être très maternelle... »</p>	<p>« on est arrivé à des choses qui, à mon avis en tant qu'enseignant de 1^{er} 2^e, ressemblent, sont un peu plus calquées sur le... sur le primaire. »</p> <p>« Pour moi, il y a une perte. »</p>	<p>« On est petits enfants, petits degrés, petite école. »</p> <p>« les enseignants sont méprisés et les petites maîtresses resteront des petites maîtresses. Et en plus, c'est à 99% des femmes, donc... »</p> <p>« maintenant moi ça ne me touche plus... Mais au départ ça me frus... ça me vexait parce que j'avais l'impression que je devais me justifier »</p>	
Alexandra	<p>« Et j'ai trouvé que c'était vraiment... absolument... génial tout ce qu'on pouvait apporter à ces enfants, puis ces échanges... »</p> <p>« c'est une transition qui est très, très riche »</p> <p>« vous accueillez l'enfant tel qu'il est. »</p>	<p>« ce n'est pas le métier qui péjore, c'est les conditions qui péjorent. »</p> <p>« Moi j'adore mon métier »</p> <p>« je reste quand même enthousiaste par mon métier. »</p>	<p>« Je ne sais pas si ça [le regard extérieur] m'influence... en fait, je pense de moins en moins. »</p> <p>« c'est difficile parce que tout le monde est passé par l'école, tout le monde croit connaître ce que c'est l'école, sauf que tout le monde n'a pas enseigné »</p>	
Sophie	<p>« Je n'avais pas de grandes représentations. Heureusement, j'ai découvert que ça me plaisait beaucoup. »</p>	<p>« Je dis toujours que c'est un métier impossible, d'enseigner maintenant, je trouve... Je suis en train de me réorienter aussi. »</p> <p>« Et puis je pense que ça devient de plus en plus difficile parce qu'on nous demande toujours plus. »</p> <p>« Il y a des changements et puis, mettre les pieds au mur tout le temps... Alors il faut aussi se battre pour ne pas tout ... tout gober ce qu'on nous donne. Mais d'un autre côté mettre toujours les pieds au mur, ça n'aide pas. »</p> <p>« autant c'est passionnant autant je trouve que ça devient impossible. »</p>	<p>« Je trouve que c'est quand même blessant. »</p> <p>« Parce qu'ils ont l'impression qu'on... qu'on... c'est les vacances, qu'on joue toute la journée [...] qu'on a pas de soucis. »</p> <p>« C'est mes frères ou comme ça qui critique les métiers de l'enseignant. »</p> <p>« ça, [le regard des autres] c'est un peu pénible. »</p> <p>« C'est lourd. »</p>	
Nadine et Christiane		<p>« Maintenant il me semble que ça devient un peu plus... comment dire... intellectuelisé, scolaire. »</p> <p>« moi je trouve qu'il y a des attentes certainement plus scolaires »</p> <p>« Moi j'ai quand même un peu... ce sentiment. Il faut... pousser, un peu driller pour arriver... enfin le gage de réussite, c'est de réussir à l'école. Moi des fois j'ai un peu de la peine avec ça. »</p>	<p>« Maintenant si on entend les rumeurs qui sont... ouais un peu... qui se... planent sur les enseignants, c'est plutôt négatif je dirais. »</p> <p>« Moi des fois j'ai un peu de la peine avec ça. »</p> <p>« Disons que moi ça peut quand même m'énerver des fois. »</p> <p>« Je trouve que c'est quand même blessant. »</p>	
Jeanne	<p>« J'ai toujours bien aimé préparer des activités : des bricolages, de la cuisine [...] et c'est pour cette raison que je me suis lancé dans ce métier. »</p> <p>« Assez ouvert assez libre [...] le bonheur quoi. »</p>	<p>« C'est toujours le bonheur mais... »</p> <p>« Il y a tellement de choses qui s'est greffé dessus que ce n'est plus mon métier. »</p> <p>« ça [créativité, inventivité] je l'ai un peu perdu, mais j'ai retrouvé d'autres choses. Donc j'aime toujours autant mon métier, toujours autant les enfants. »</p> <p>« C'est [Harmos] beaucoup plus le stress... que j'imaginaiis. »</p>		

Tableau 6: Les relations sociales vécues par les enseignantes:

	Relations sociales		
	Parents	Elèves	Collègues
Nathalie	« Donc moi j'essaie plutôt d'être dans la collaboration et quand on y est, c'est vraiment top. »	« je ne veux pas donner le nom d'hyperactifs, mais qui attirent l'attention plutôt... négativement sur eux. Et ça, ça dure à l'année et c'est fatiguant. » « Au canton du Jura, le... 98.8 % des enfants étaient déjà scolarisés à 4 ans. [...] ça n'a absolument rien changé. »	« Mais il y a encore vraiment dans le langage euh... courant euh... cette appellation qui revient, même par des professionnels et ça, ça me dérange. » « Et puis c'était la même chose : ouais, mais nous on a pas à... à répondre aux objectifs de la 3 ^e alors qu'on est en 1 ^{re} 2 ^e donc il y avait beaucoup de conflits. C'était plutôt de l'incompréhension ou de la mauvaise communication je dirais. » « On est devenu plus crédible. » « mais ne serait-ce que certains collègues : bon, tu es la petite maitresse toute façon tu fais des bricolages du matin au soir. » « Mais j'ai toujours pris les remarques de mes collègues et je continue de le faire pour... m'améliorer » « on s'intéresse à ce qu'on fait, on échange, on collabore. Ça, c'est un peu nouveau dans cette école. » « donc ça se passait bien... »
Alexandra	« Donc de nouveau, on en a aussi parlé tout à l'heure, collaborer, dialoguer avec les parents, les avertir. Moi je pense que c'est là qu'il y a des choses à faire. »		« je pense qu'aussi vis-à-vis des collègues on n'est pas forcément des collègues. »
Sophie	« ce qui m'influence c'est plutôt... ce n'est pas que les parents m'aiment bien ou pas, mais enfin quand je dois dire quelque chose de désagréable ben je dois... j'aime le dire de façon respectueuse »	« Mais c'est vrai qu'il faut qu'on prenne en compte le fait qu'ils sont plus jeunes. » « Mais... c'est plutôt dans la lenteur »	
Nadine et Christiane	« Puis on sent plus de pression je trouve... De la part des parents » « Puis maintenant des parents... Souvent les échos sont quand même plutôt... positifs. » « Enfin, moi je trouve assez gratifiant en tout cas le... le contact qu'on a avec les parents. »	« Ils ne marchent pas plus vite qu'il y a 10 ans. Au contraire... Je trouve qu'on a quand même des enfants qui viennent avec un bagage très, très, très, très faible » « Je pense qu'il y a plus d'individualité. [...] Des enfants plus... plus égocentriques quoi. Vraiment centrés sur eux-mêmes. » « Je pense quand même dans le sens où l'enfant est un petit peu le roi. »	« Je n'ai jamais eu le sentiment... d'être considérée comme moins. En tout cas pas avec les collègues quoi. »
Jeanne		« Au niveau de l'éducation, moi je trouve que... on attend beaucoup plus... d'éducation par rapport aux enfants. Ce qui n'était pas vraiment ça. » « Mais les enfants, ils sont aussi beaucoup... presque plus riches qu'avant. » « C'est souvent le caractère et la façon d'être à la maison qui font que, c'est difficile. C'est pas forcément l'âge. » « on les laisse beaucoup plus parler, qu'il y a beaucoup... un moins grand respect face aux enseignants. » « ils nous considéraient un peu comme leur papa ou leur maman. » « Il faut aller rechercher l'enfant, lui dire... et ça... moi je trouve que ouais... c'est un peu dommage quoi. »	« Ce qui permet de casser [l'image] c'est simplement quand les... quand les... quand les enseignants des plus hauts viennent dans les classes enfantines, où là ils se disent : ah, c'est vraiment pas ce que j'imaginai. Mais je pense quand même que... oui ça [Harmos] peut avoir fait changer... »

3.2 Vers une modification de l'identité professionnelle

« L'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles. » (Perez, 2006, p.110)

Comment les enseignantes ayant participé aux entretiens ont-elles réussi à trouver un équilibre entre ce qu'elles sont et ce qu'on leur demande ? D'ailleurs, ont-elles réussi ? Pouvons-nous réussir ? Comme relevé dans la problématique, Perez (2006) donne trois axes pour la construction identitaire: l'image du métier, le regard des autres et la cohérence interne. Les éléments récoltés lors des entretiens viennent appuyer ces axes. En effet, nous remarquons que dans un premier temps, Nathalie donne une image du métier d'enseignante basée sur son identité personnelle : « *je me disais qui faut être à l'écoute des élèves qui faut, à cet âge-là je me disais il faut être très maternante* ». Elle commence donc son métier avec une image qui n'a pas encore été confrontée à la réalité du métier. Cependant, elle n'est pas la seule. Toute personne au moment de s'engager dans la vie professionnelle a pour seule référence ses valeurs, son identité personnelle. Et parfois, lorsque nous nous rendons compte que la réalité du métier ne correspond pas à nos représentations, le choc et l'adaptation qui en découle sont rudes. Par contre, nous pouvons remarquer que dans un premier temps, pour toutes les enseignantes questionnées en tout cas, le début de la construction professionnelle se fait dans la joie : le métier plaît. « *Je n'avais pas de grandes représentations. Heureusement, j'ai découvert que ça me plaisait beaucoup.* » (Sophie). Mais comment se fait-il qu'après une vingtaine d'années, nous arrivions à des remarques comme « *Pour moi, il y a une perte.* » (Nathalie) et « *ce n'est plus mon métier.* » (Jeanne) ? Que s'est-il passé ? Sommes-nous arrivés à un point de rupture ? D'après les résultats obtenus, j'identifie plusieurs facteurs qui entrent dans le processus de la construction identitaire, que je représente ainsi :

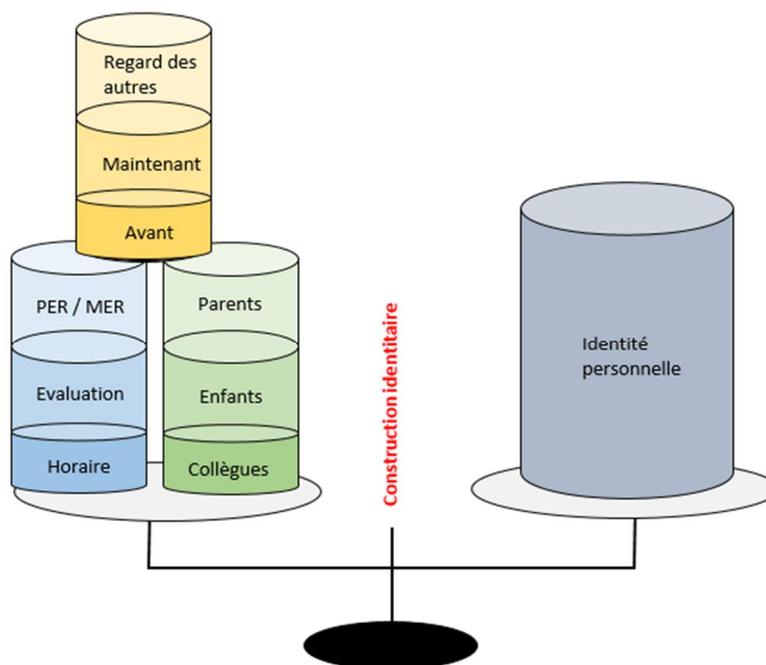


Figure 2: équilibre de la construction identitaire

À quel moment cet équilibre est-il devenu précaire ? Je pense que des éléments de réponse nous sont donnés par les enseignantes. Je propose donc de prendre les trois grandes catégories et de les analyser plus en détail.

3.3 Les contraintes institutionnelles

Lors de l'entrée en vigueur du système Harnos, les enseignantes du terrain ont dû faire face à un nouveau plan d'études, à de nouveaux moyens de enseignement, à un nouveau système d'évaluation et, dans certains cas, à un nouvel horaire. Pour Jeanne, cet arrivage en masse pèse lourd. « *On est quand même un peu... toujours un peu libre, mais avec des... certaines contraintes qui sont très, très lourdes. Parce qu'on a tout reçu en même temps.* » Elle n'a pas le temps de s'adapter que de nouvelles contraintes font leur apparition. De plus, Harnos modifie grandement sa vision de l'école infantine. Au début de sa carrière, elle définissait le métier comme « *Assez ouvert assez libre [õ] le bonheur quoi* ». Avec l'arrivée de Harnos, elle se sent comme enfermée dans un cadre. Cependant, ce n'est pas du tout dans l'idée de ce nouveau système éducatif ni même dans la vision du PER que de mettre des barrières dans

l'enseignement, au contraire. Pourtant, l'obligation à s'inscrire dans ce système est perçue de cette manière-là par certaines enseignantes. Pour pouvoir retrouver un équilibre dans le processus de la construction de leur identité, ces enseignantes devront donc faire un compromis entre leur manière d'enseigner avant l'introduction du PER et les méthodes d'enseignement préconisées par celui-ci. Sophie se positionne déjà par rapport à ces changements : « *Il y a des changements et puis, mettre les pieds au mur tout le temps. Alors il faut aussi se battre pour ne pas tout à tout gober ce qu'on nous donne. Mais d'un autre côté mettre toujours les pieds au mur, ça n'aide pas.* » On a donc l'impression qu'elle est dans une phase d'acceptation et que sa cohérence interne ne se voit pas menacée par ces changements. Pourtant, elle va dire plus loin : « *Et puis je pense que ça devient de plus en plus difficile parce qu'on nous demande toujours plus.* ». Il semble donc qu'elle accepte le changement, mais qu'elle se rend compte que ces derniers rendent le métier de plus en plus impossible. Les contraintes qui reposent sur les enseignants deviennent trop lourdes à porter. Je ne pense pas que l'introduction d'un nouveau système scolaire soit le seul élément qui pèse dans la balance, nous le verrons plus tard encore, mais il est clair que c'est une composante non négligeable dans le processus de modification de l'identité professionnelle de l'enseignant. Pour Alexandra et Sophie cependant, l'arrivée d'un plan d'études commun est un bienfait. Elles s'identifient à ce document et voient ce dernier comme un moyen de quitter leur travail. Il est intéressant de voir les contradictions que génère l'introduction d'un nouveau système scolaire. En effet, toutes les enseignantes s'accordent pour dire que ce nouveau plan d'études n'apporte rien de neuf dans leur enseignement, sinon des termes communs pour tous les enseignants romands. « *Mais finalement, c'est quand même ce qu'on faisait un peu près* » (Sophie). Cependant, les enseignantes se sentent plus enfermées par le fait que de grandes branches comme les langues et les mathématiques apparaissent déjà durant les premières années scolaires. Alexandra quant à elle a un regard beaucoup plus précis sur le sujet. Ayant fait partie du groupe chargé de présenter le PER aux enseignants, elle est déjà familiarisée avec ce nouveau document. « *Moi je suis une convaincue du PER.* » disait-elle lors de l'entretien. Elle insistait encore sur la page vingt-quatre de la présentation du PER, où il était dit que l'apprentissage en 1-2H se faisait toujours de manière globale, malgré l'apparition de branches.

« Bien que les connaissances et compétences précisées dans le PER soient associées à des domaines disciplinaires spécifiques, cela n'entraîne aucune contrainte organisationnelle. En effet, le travail très intégratif, souvent autour d'un thème, et largement répandu dans les classes de 1^{re} et 2^e années du cycle 1 a montré tout son intérêt et son adéquation aux élèves de cet âge. C'est par ce biais que la première partie du cycle va pleinement remplir sa mission et permettre de construire les apprentissages fondamentaux et fondateurs de la scolarité. » (PER, p.24)

Cependant, l'introduction de l'évaluation devient donc pour les enseignantes un paradoxe entre la réalité de l'enseignement et ce que prône le PER. « *Pourquoi mettre un « stämpf », ici, maintenant, à quatre ans, à cinq ans, à six ans : cet enfant n'arrivera à rien. Moi, c'est ça qui me fait peur.* » (Alexandra). Cette envie d'évaluer met un stress supplémentaire pour certaines enseignantes. « *Donc c'était un grand stress euh même pour moi ça est devenu puisque comment dire aux parents sans qu'ils s'inquiètent puis en même temps voilà, qu'il ait cet endroit où l'enfant progresse.* » (Nathalie). De ce cas-là également, nous pouvons remarquer que les contraintes institutionnelles pèsent lourd sur l'identité professionnelle des enseignantes. Depuis de nombreuses années, les enseignantes interviewées basaient leur évaluation sur de l'observation. Suite à cela, elles faisaient des entretiens avec les parents en s'appuyant sur les travaux des enfants. Si elles prenaient des notes, ces dernières n'étaient pas données aux parents. Il n'y avait donc rien à propos des compétences de l'enfant. Actuellement dans le Jura Bernois, les enseignantes doivent remplir en 2H et dans certaines classes même en 1H, des bulletins qui suivent l'enfant durant toute sa scolarité. Pour l'instant dans le Jura, de tels bulletins ne sont pas encore entrés en vigueur. Découlant de cela, il est intéressant de voir les différentes réactions des enseignantes. Sophie et Jeanne ont dû modifier leur identité professionnelle face à cette nouvelle contrainte. Les compromis qu'elles ont trouvés leur ont permis de rétablir leur équilibre. Dans les deux cas, elles ont trouvé un moyen de remplir le bulletin de manière à ne pas coller une étiquette aux enfants dès leurs premières années scolaires. Cette solution leur convenant bien, elles vivent donc de manière positive ce nouveau système d'évaluation. « *Je pense quand même que c'est bien que ça soit écrit et que ça soit dans le carnet.* » (Sophie). « *Je... suis presque contente qu'il est arrivé quelque chose parce que, ç'a stoppé mes recherches.* » (Jeanne). Par contre, elles s'accordent toutes les deux pour dire que l'évaluation ne doit pas devenir trop pointue. Les enseignantes du Jura, quant à elles, sont encore dans le rejet du

bulletin scolaire. Pour l'instant, ce dernier reste une contrainte de plus qui engendrerait une adaptation de leur enseignement, donc un déséquilibre identitaire. Elles s'opposent donc à ce nouveau changement.

Si le système Harnos, le PER et l'évaluation provoquent des réactions mitigées de la part des enseignants, les MER prêtent également controverse. En effet, même si ces derniers sont une aide pour les enseignantes, ils sont aussi une source de changements conséquents au niveau de l'enseignement. Jeanne va jusqu'à dire que ces moyens prennent beaucoup trop de place, même s'ils facilitent d'une certaine manière son travail. D'après les réactions des enseignantes, j'ose affirmer que ces nouveaux moyens n'arrivent pas au bon moment ou n'ont pas été correctement présentés. Comme le dit Jeanne : « *On nous a... on nous a mis beaucoup de difficultés par rapport à la baisse des âges, à l'intégration... et puis on nous rajoute encore ces moyens d'enseignement* ». Les enseignantes doivent déjà intégrer un nouveau système scolaire, des contraintes institutionnelles, un nouveau plan d'études et on leur ajoute de nouveaux moyens. L'équilibre identitaire a de quoi être menacé. Cependant, comme le dit Sophie : « *Et puis je trouve que les moyens d'enseignement sont aussi c'est un bienfait. Après c'est des moyens et pas des méthodes.* » Nous pouvons donc constater que dans son cas, elle a retrouvé un équilibre puisque elle s'est approprié les MER sans se mettre une pression supplémentaire. Elle les a intégrés à son enseignement tout en gardant la liberté de s'éloigner et de faire des activités autres que ce que les MER proposent. Il faut du temps pour s'approprier ces moyens. De plus, il faut bien comprendre que ce ne sont pas un plan à suivre à la lettre, mais une aide et un enrichissement de l'enseignement en lien avec les objectifs du PER. D'ailleurs, les enseignantes s'accordent pour dire que le moyen DEL ne peut et ne doit pas être utilisé en exclusivité, mais qu'il apporte des idées pour développer l'écriture émergente par exemple. Le moyen de mathématique quant à lui, rencontre un réel succès auprès des enseignantes. Il propose en effet de nombreux jeux et soulage ainsi la recherche de ressources pour les activités de la classe. Nadine et Christiane trouvent par contre une limite d'utilisation de ces jeux. En effet, ces derniers se jouent en général tout seul, par deux et plus rarement par quatre. L'aspect social du jeu est donc un peu laissé de côté. Les enfants n'apprennent donc plus à jouer à plusieurs.

Pour conclure ce chapitre sur les changements institutionnels engendrés par Harnos, il reste un dernier élément à relever. Toutes les classes ne sont pas concernées, mais pour les enseignantes ayant vécu cette modification, de grands efforts ont dû être fournis pour retrouver un équilibre identitaire. Il s'agit de la modification de l'horaire. Alexandra et Sophie sont concernées par cela. Il est vrai que Harnos avait aussi pour mandat d'instaurer un horaire bloc pour tous les élèves. De ce fait, les enfants de quatre ans doivent venir le matin en même temps que les grands. Dans la classe d'Alexandra, ce phénomène implique une heure de plus le matin. Et lorsqu'on doit s'occuper d'une vingtaine d'enfants durant trois heures et demie, cela devient fatigant, non seulement pour les enfants, mais aussi pour l'enseignant. Il faut également faire preuve de souplesse dans son enseignement, car les élèves n'arrivent pas à se concentrer si longtemps. Et qui dit plus d'heures le matin, dit une diminution du temps de cours l'après-midi. Pour Alexandra, il a donc fallu s'adapter à ce changement qui, somme toute, est tout de même conséquent. Dans le cas de Sophie, les petits suivent le même temps d'école hebdomadaire que les grands depuis Harnos. Avant, ils avaient une matinée de plus de congé. Elle a à disposition un après-midi seule avec les grands, idem avec les petits. Pour elle, le plus grand changement est de ne pas pouvoir travailler autant qu'avant uniquement avec les grands. Le programme avance donc moins vite. Il a fallu s'adapter à cette composante, ce qui ne fut pas chose aisée. Plus qu'un élément en particulier, nous pouvons remarquer que c'est l'accumulation de changements et de contraintes qui poussent les enseignantes vers un déséquilibre identitaire.

3.4 Les relations sociales

Mon objectif de recherche dans ce domaine se traduisait par les questions suivantes : quelles différences apparaissent dans le domaine de la socialisation entre des enfants de quatre et de cinq ans ? Qu'en est-il de l'autonomie ? Dans mes représentations avant de partir sur le terrain, je pensais que l'âge d'entrée à l'école obligatoire posait problème aux enseignantes. Je me trompais. Mais avant d'en dire plus, regardons ce que les enseignantes pensent de la socialisation.

Pour rappel, Jean-Claude Wagnières (cité dans Fragnière et Girond, 2002) définit la socialisation comme un processus d'acquisition des normes propre à un groupe social, sans pour autant perdre sa personnalité. Une composante de la socialisation est ajoutée par Petitat (cité dans Fragnière et Girond, 2002) selon laquelle le contexte socioculturel jouerait un rôle dans ce processus. Amigues et Zerbato-Poudou (2007) parlent également de socialisation par rapport au savoir. Mais que pensent les enseignantes du terrain ?

Le grand thème qui revient dans tous les entretiens et qui est aussi une visée prioritaire dans le PER est « vivre ensemble ». Pour les enseignantes, c'est LE plus grand apprentissage à mener jusqu'aux vacances d'automne. En cela, elles rejoignent entièrement Wagnières (cité dans Fragnière et Girond, 2002). Nathalie, Nadine et Christiane vont plus loin en disant que les enfants doivent apprendre à vivre en groupe tout en respectant les individualités des autres. Christiane dira même que la socialisation, c'est aussi apprendre à se connaître soit même par la confrontation aux autres. Alexandra fait également allusion au contexte socioculturel en parlant du public auquel les enseignants ont à faire aujourd'hui. « *Le public cible a changé, les enfants ont changé* » (Alexandra). Christiane ajoute : « *Je pense qu'il y a plus d'individualité. [õ] Des enfants plus ouais plus égocentriques quoi. Vraiment centrés sur eux-mêmes* ». Je pensais que l'âge des enfants poserait beaucoup de difficultés aux enseignantes. Elles sont vite contredit par le fait que les enfants commençaient déjà à quatre ans. Alexandra me dira : « *Au canton du Jura, le 98.8 % des enfants étaient déjà scolarisés à 4 ans. [õ] ça n'a absolument rien changé* ». Jeanne va quant à elle me donner une piste de réponse sur le réel changement vécu, qui n'est pas dû à Harnos, mais plutôt à la société : « *C'est souvent le caractère et la façon d'être à la maison qui font que, c'est difficile. C'est pas forcément l'âge* ». Pour les enseignantes, la plus grande difficulté actuellement est l'éducation que les enfants ont en arrivant à l'école infantine. Christiane et Nadine vont parler de enfants égocentriques, Alexandra de enfant roi. Jeanne déplore un manque de respect envers la personne adulte. Mais que peut-on faire en tant qu'enseignant pour lutter contre cela ?

Je n'ai donc pu me rendre compte que j'avais centré mon regard sur les relations sociales à l'intérieur de la classe en parlant uniquement de la socialisation des enfants. Mais les relations sociales dans l'enseignement ne s'arrêtent pas là. Même si on ne parle

plus à ce moment-là véritablement de « socialisation », la relation avec les parents est importante et peut avoir une grande influence sur la construction identitaire de l'enseignant. Et cette relation se voit modifiée avec le temps. Harnos n'est pas le déclencheur de ce changement, ce dernier a commencé bien avant l'introduction de cette réorganisation structurelle. Cependant, Harnos reste un facteur important, notamment au niveau de l'évaluation. Les parents veulent que leur enfant réussisse. Le fait de voir leur enfant déjà évalué en 1-2H leur met une pression. Et cette pression est reportée sur les enseignantes. Nadine ressent cette pression : « *Puis on sent plus de pression je trouve De la part des parents* ». Il est également difficile de devoir dire aux parents que leur enfant a des difficultés. « *Ce qui m'influence c'est plutôt ce n'est pas que les parents m'aiment bien ou pas, mais enfin quand je dois dire quelque chose de désagréable ben je dois j'aime le dire de façon respectueuse* » (Sophie). Ce regard, ce contrôle quasi permanent des parents sur notre manière d'enseigner, peuvent devenir difficiles à supporter. Pour les enseignantes que j'ai questionnées, cette phase de déstabilisation par la pression des parents est dépassée depuis un moment. Avec l'expérience, elles savent pourquoi elles enseignent de cette manière et quels objectifs elles doivent atteindre. Cela implique une confiance en soi acquise avec les années. Les débuts en tant qu'enseignant ne sont malheureusement pas aussi faciles. Il faut du temps pour pouvoir faire face à cette pression.

Il reste une dernière relation sociale influente dans le processus de construction identitaire chez les enseignants. En effet, qui peut travailler dans une école sans avoir affaire à ses collègues ? Le vécu des différentes enseignantes interviewées image bien les différentes ambiances que nous pouvons rencontrer dans les écoles de Suisse romande. Harnos a, dans certaines situations, permis d'instaurer des dialogues qui n'existaient pas avant. Dans le cas de Nathalie, les contacts entre enseignantes de 1-2H et les collègues des plus hauts degrés étaient parfois tendus. « *Et puis c'était la même chose : ouais, mais nous on a pas à répondre aux objectifs de la 3e alors qu'on est en 1re 2e donc il y avait beaucoup de conflits. C'était plutôt de l'incompréhension ou de la mauvaise communication, je dirais* » (Nathalie). Avant l'introduction de PER, les objectifs des premières années scolaires n'étaient pas connus ou que très peu par les enseignants primaires. Il y avait des confusions entre ce qui a été fait et ce que les enseignants attendaient. Le PER a permis de clarifier ce qui était attendu pour chaque demi-cycle. Pour Nathalie, le dialogue a ainsi pu

se installer avec ses collègues grâce au PER. Elle se sent également prise plus au sérieux. Le contact avec ses collègues lui manquait. Alexandra vit la même chose dans son école : « *On s'intéresse à ce qu'on fait, on échange, on collabore. Ça, c'est un peu nouveau dans cette école* ». Pour elle, le PER lui a permis de devenir plus crédible. Par contre, elle prenait les remarques de ses collègues et modifiait son enseignement par rapport à ce qu'on lui disait. L'influence de ses collègues a donc été prépondérante lors de son processus de construction de l'identité professionnelle. « *Mais j'ai toujours pris les remarques de mes collègues et je continue de le faire pour m'améliorer* ». Pour Sophie, le regard de ces collègues est encore très pesant pour elle : « *je pense qu'auussi vis-à-vis des collègues on n'est pas forcément des collègues* ». Lorsque je lui ai demandé si le PER avait permis de changer ce regard et d'entrer en contact avec ses collègues, j'ai eu droit à un « non » catégorique. Elle a précisé qu'il n'y avait pas cette volonté dans son collège. Lorsque nous vivons dans l'ombre d'un conflit sans issue positive, il est possible que l'équilibre professionnel soit difficile à trouver. Au contraire, lorsque l'ambiance est bonne est que nous nous sentons soutenus par nos collègues, il est plus facile de trouver sa place. C'est le cas pour Christiane et Nadine : « *Je n'ai jamais eu le sentiment d'être considérée comme moins. En tout cas pas avec les collègues quoi* » (Nadine).

Les relations sociales sont donc multiples dans le métier de l'enseignant. Les changements qu'elles ont subis ne sont pas essentiellement dus à Harnos. Par contre, on peut remarquer que tout le monde est touché par la nouvelle structure scolaire, ce qui implique des changements de regards, de nouvelles exigences et de nouvelles collaborations.

3.5 Le regard des autres

Nous avons mis en valeur par des exemples le premier axe de la construction identitaire défini par Perez (2006) qui est l'image que nous nous faisons d'un métier. Par contre, le deuxième axe, c'est-à-dire l'image qu'ont les autres de nous, n'a pas encore été traité. J'ai décidé d'y consacrer un paragraphe, car je pense qu'il y a énormément de choses à dire sur le sujet.

Ballif (2008) déplorait le manque de considération que les personnes ont face au métier de maîtresse d'école enfantine. Cependant, son étude a été menée avant l'introduction du système Harnos. Alors, qu'en est-il maintenant ? Le regard des personnes extérieures à l'enseignement a-t-il changé ? Harnos a-t-il réussi à redorer le blason des enseignants ? Les remarques d'Alexandra douchent tout espoir de changement : « *On est petits enfants, petits degrés, petite école.* », « *les enseignants sont méprisés et les petites maîtresses resteront des petites maîtresses. Et en plus, c'est à 99% des femmes, donc* ». Comment les enseignantes ont-elles fait pour résister à ces regards chargés de reproches, parfois même de méchanceté ? Comment ont-elles réussi à garder un équilibre identitaire ?

Un long chemin a été parcouru par ces enseignantes. En effet, lorsqu'on est jeune, il est difficile de ne pas être ébranlé par les remarques désobligeantes des personnes. « *Je n'avais l'impression que je devais me justifier* » (Alexandra). Ce besoin de se justifier devient pesant. Alors on essaye de faire pour être bien vu. Alexandra, elle, prenait les remarques pour elle et se demandait ce que le corps enseignant avait fait pour mériter des regards hostiles. Alors elle essayait de mieux faire, peut-être pour rattraper les fautes de ses collègues. Mais avec le temps, on se fait confiance, on sait ce qu'on fait et pourquoi on le fait. Les enseignantes ont mis en place des systèmes de défense pour pouvoir répondre aux personnes. Christiane dit volontiers « *chacun choisit son métier* ». Mais même si une carapace se forme au fil du temps, les remarques blessent toujours. « *Je trouve que c'est quand même blessant.* » (Nadine). « *Ça [le regard des autres] c'est un peu pénible.* » (Jeanne). Donc, en plus des nouvelles contraintes institutionnelles, des parents de plus en plus exigeants et des enfants turbulents, les enseignantes doivent faire face aux regards de plus en plus méprisants. La charge pour les enseignantes au niveau de la construction identitaire est très lourde. Mais malgré cela, Alexandra et Jeanne restent enthousiastes face à leur métier. Alexandra me confiera tout de même que si elle devait choisir à nouveau un métier, elle ne ferait plus enseignante. Pour Sophie, la recherche d'un équilibre identitaire est difficile, peut-être trop difficile : « *Je dis toujours que c'est un métier impossible, d'enseigner maintenant, je trouve* Je suis en train de me réorienter aussi. »

Pour conclure, nous pouvons donc constater que chaque changement subi par les enseignants demande une accommodation. Elle peut être bien vécue, parce qu'elle

apporte des améliorations dans l'enseignement, comme le PER pour Alexandra ou l'arrivée d'un bulletin pour Jeanne. Par contre, certaines peuvent être difficiles à vivre pour les enseignantes. Mais comme nous l'avons vu, si les changements étaient arrivés les uns après les autres, avec un espace-temps plus conséquent entre chacun, l'accommodation aurait été mieux acceptée par les enseignantes. L'accumulation de nouvelles contraintes a été très lourde à porter. Si lourde qu'une enseignante songe à se réorienter et qu'une autre ne choisirait plus ce métier. Et je n'ai questionné que six enseignantes ! Qu'en est-il du reste du corps enseignant ? Il est donc nécessaire, face à ces changements, de prendre de la distance et de faire des compromis, afin de garder un équilibre identitaire, déjà bien mis à mal par l'opinion publique sur la profession enseignante.

Conclusion

J'ai commencé ce travail avec la tête remplie de représentations. Après le stage de rentrée scolaire en 1-2H que j'ai vécu et qui m'a poussée à choisir ce thème pour mon travail, j'étais persuadée que le plus grand défi des enseignantes résidait dans l'âge des élèves. En effet, il était clair pour moi que les enfants de quatre ans étaient beaucoup trop jeunes pour suivre les journées scolaires qui leur étaient imposées. Il faut dire que dans le village où j'ai grandi, les classes n'étaient pas ouvertes pour les enfants de quatre ans. J'ai donc suivi une seule année de école enfantine, comme tout le monde. Il faut dire qu'au moment de commencer ce thème, j'étais également grandement influencée par les gens de mon entourage. Il était impensable de placer son enfant si tôt à l'école. C'est donc avec des idées déjà bien précises sur la question que je me suis lancée dans ce travail. Je ne me doutais pas encore à ce moment-là être si loin de la réalité.

J'avais défini trois objectifs de recherche au début de mon travail, le premier concernant la socialisation. Il était formulé ainsi : *quelles différences y a-t-il dans le domaine de la socialisation entre des enfants de quatre et de cinq ans ? Quel est-il de l'autonomie ?* Cet objectif illustre bien mon état d'esprit au début de ma recherche. De plus, j'ai cité la différence d'âge au moment d'entrer à l'école enfantine. Pourtant, comme dit dans l'analyse, 98% des enfants suivaient déjà l'école enfantine durant deux ans avant l'introduction de Harnos. Les enseignantes du Jura ont toutes eu des classes mixtes depuis le début de leur vie professionnelle. Et pourtant, elles ont une vingtaine d'années d'enseignement derrière elles. L'école enfantine à quatre ans n'est donc pas un fait nouveau. Ce qui implique pour moi une première désillusion. Seule Sophie a eu durant quelques années une classe uniquement composée d'enfants de cinq ans. Mais lorsque le village a offert d'ouvrir une classe pour les plus jeunes, et cela bien avant Harnos, les parents ont pratiquement tous placé leurs enfants à l'école. Si l'âge d'entrée à l'école enfantine n'a absolument pas changé la vie des enseignantes, je me disais que l'autonomie, ou plutôt le manque d'autonomie des enfants de quatre ans pourrait poser problème. Là encore, les enseignantes m'ont vite détrompée. Chaque enfant est différent, ce n'est pas l'âge qui fait, mais plutôt l'éducation. Certains sont trop couvés par leurs parents et n'acquièrent ainsi pas la même autonomie que les autres. Nous trouvons donc dans des classes des enfants

plus jeunes très débrouillards et des enfants plus grands ne sachant pas s'habiller tout seuls. Mais il est sûr que l'apprentissage de l'autonomie est très important et a donc beaucoup de place en 1-2H.

Mon deuxième objectif de recherche consistait à cibler les adaptations engendrées par le PER : *Quelles adaptations de l'enseignement induit-il ? Quelle est la place de l'évaluation ?* Je pensais initialement que le PER avait changé beaucoup de choses dans l'enseignement, notamment parce qu'il était plus complet, mais également parce qu'il inclue l'école enfantine dans le premier cycle scolaire. Là encore, je ne m'intéressais pas au bon sujet. Le PER n'a pas apporté de grandes modifications, puisque au final, les objectifs qui s'y trouvent rejoignent les grandes lignes du Plan 1992. Ce qui a vraiment changé, ce sont les MER. Les enseignantes ont dû les intégrer à leur enseignement. Et cela, c'est nouveau. Quant à l'évaluation, les réactions sont très mitigées à son sujet. Les enseignantes du Jura rejoignent mon avis préalable en émettant une réserve à son sujet. Mais les enseignantes du Jura-Bernois m'ont montré un tout autre éclairage sur le bulletin. Je n'avais pas pensé qu'il pourrait être une aide et un moyen de quittancer le travail des enseignantes.

Mon dernier objectif était de comprendre la modification de l'image que les enseignantes ont de leur métier. Les résultats montrent une grande remise en question quant au métier de l'enseignant. Est-ce toujours le même métier ? Pour certaines enseignantes interviewées, la réponse est non. Il y a trop de contraintes, trop de difficultés et pas assez de reconnaissance. Cependant, le métier continue de plaire dans la majorité des cas. Sinon, il n'y aurait plus d'enseignants. Mais face à certaines réactions, comment resté motivé par son choix professionnel ?

Dans quelle mesure les changements inhérents au système Harmos influencent-ils la construction identitaire des enseignant(e)s dans les deux premières années scolaires obligatoires ? Telle était ma question de recherche. Si je reprends les résultats, je peux formuler une réponse ainsi : s'il est clair que le système Harmos a apporté de nombreuses modifications et donc une recherche d'équilibre au niveau de l'identité de l'enseignant, il n'est pas seul responsable de tous les changements vécus par les enseignants. D'autres paramètres entrent en ligne de compte.

Je ne pensais pas être aussi troublée par ma recherche. Je suis partie avec des représentations bien ancrées, presque des certitudes. Mais au fil des recherches et

des discussions avec ma directrice de mémoire, j'ai commencé à me détacher de ces représentations qui me empêchaient de voir plus loin que mes simples idées. J'ai fini par prendre de la distance, ouverte aux nombreuses possibilités qui allaient s'ouvrir à moi lors des entretiens. J'ai pu acquérir cette ouverture en créant mon guide d'entretien. En effet, il fallait que je fasse attention à ne pas poser de questions qui induiraient certaines réponses, ce qui a été un exercice difficile pour moi. Mais ainsi, j'ai vraiment pu obtenir le ressenti des enseignantes en face de moi, et non des réponses qui m'auraient fait plaisir. Mais alors que j'avais enfin un regard neutre sur le sujet, j'entends des enseignantes qualifier mon futur métier d'impossible, pénible, lourd, fatigant, etc. Le retour à la réalité est difficile. Mais mon thème principal n'était-il pas la construction identitaire de l'enseignant ? Je suis la mieux placée pour savoir que ce processus est long et difficile, semé d'embûches, mais aussi de joie, de partage et de collaboration. Cette recherche m'a donc permis de voir sous un jour nouveau le métier de l'enseignant, de prendre conscience des contraintes et des difficultés que nous rencontrons et que nous rencontrerons durant toute notre vie en tant qu'enseignants. Par contre, elle donne aussi de l'espoir, parce que après plus de vingt ans d'enseignement, des enseignantes disent encore « J'aime toujours mon métier ». Si cette recherche m'a permis d'avancer sur le plan personnel et professionnel, elle présente encore certaines limites. En effet, j'ai interrogé uniquement six enseignantes, et ce dans seulement deux cantons différents. La Suisse est vaste, et les cantons romands depuis peu harmonisés. Il serait intéressant de mener cette recherche dans d'autres cantons, notamment à Fribourg, où l'école infantile à quatre ans est un fait très récent et donc où les enseignants sont en pleine recherche d'un équilibre identitaire. Le nombre d'enseignants interviewés reste très faible. De plus, il serait intéressant de faire des recherches dans un plus grand éventail au niveau des années d'enseignement. J'ai interviewé beaucoup d'enseignantes ayant une vingtaine d'années d'expérience. Mais qu'en est-il pour les plus jeunes ou au contraire pour celles ayant encore plus d'expérience ? Un échantillonnage à plus grande échelle apporterait certainement d'autres éclairages. Peut-être cela sera-t-il fait dans une autre recherche ? J'ai également dû faire des choix, à contrecœur, sur les éléments que j'allais présenter dans ce mémoire. De nombreux éléments auxquels je n'avais pas pensé sont apparus lors des entretiens, comme la modification du public cible rencontré dans les classes et l'éducation des enfants. Ces thèmes sont plus

qu'intéressants et mériteraient une recherche pour chacun d'eux. Cependant, je ne me suis pas attardée pour pouvoir laisser plus de place à l'objet prioritaire de ma recherche.

Arrivée au bout de cette recherche, je me pose une question : est-ce réellement la fin ? Je crois avoir un début de réponse. Je me suis concentrée sur le programme Harnos et ses conséquences. J'ai pu remarquer que Harnos n'était que la pointe de l'iceberg en ce qui concerne les changements subis par les enseignants ces dernières années. Ma recherche peut et doit être élargie. Comme je l'ai susmentionné, il serait intéressant de se pencher plus en détail sur l'évolution des élèves fréquentant l'école infantine. Il est également possible de partir sur les relations avec les parents et son implication sur la construction identitaire. Ou plus simplement continuer cette recherche dans les autres degrés scolaires. Les nouvelles pistes ouvertes par cette recherche sont nombreuses. À vous de chercher la vôtre !

Bibliographie

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). *Comment l'enfant devient élève* (éd. 2e). Paris: Retz.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche qualitative*, 26, pp. 5-31.
- Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2003). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing*. Consulté le 26 septembre 2014 sur [escp-eap.net](http://www.escp-eap.net): http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf
- Ballif, L. (2008). *Maîtresse enfantine, un métier à côté ?* Genève FAPSE: Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- CIRCE. (1972). *Plan d'études. Enseignement primaire- Suisse romande*.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'Etudes Romand*. Neuchâtel: CIIP.
- Dufour, C. (2015?). *Recherche et méthode scientifique*. Consulté le 7 mars 2015 sur [conceptuel.umontreal.ca](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1HZKGLHZ9-TYY7C4-82V/blt6060_c1_rexploratoire_rdescriptive_rexplicative.cmap): http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1HZKGLHZ9-TYY7C4-82V/blt6060_c1_rexploratoire_rdescriptive_rexplicative.cmap
- Forster, S. (2007). *La Suisse, le pays des multiples systèmes de formation*. Neuchâtel. Consulté le 20 août 2014 sur <http://www.irdp.ch/recherche/breche/suisse.pdf>
- Forster, S. (2007). L'école enfantine dans les pays industrialisés. *Bulletin CIIP*, pp. 34-35.
- Fourez, B. (2007). Les maladies de l'autonomie. *Médecine & Hygiène*, 28(4), pp. 369-389.
- Fragnière, J.-P., & Girond. (2002). *Dictionnaire suisse de politique sociale*. Réalités Sociales: Lausanne.
- Gilliéron Giroud, P., Meyer, A., & Veuthey, C. (2014). *Pratiques décalées d'enseignement et d'évaluation dans les premières années scolaires. Les spécificités de l'école enfantine en question*. Consulté le 11 août 2014 sur http://edudoc.ch/record/112983/files/158_Rapport_URSP_2014.pdf
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., & Charbonneau, B. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), pp. 3-32.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Eds.) (2005). *Für die Schule bereit ? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer
- Parron, A., & Sicot, F. (2009). Devenir adulte dans un contexte de troubles psychiques, ou les incertitudes de l'autonomie. *Revue française des affaires sociales*, pp. 187-203.
- Pasce Gossin, F. (2013a). *Recherche cours 2*. Porrentruy.

- Pasche Gossin, F. (2013b). *Fonctions et finalités de l'évaluation*. Porrentruy.
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements insitutionnels. *Savoirs*, pp. 107-123.
- Perrenoud, P. (2000). *Le rôle de l'école première dans la construction de compétences*. Genève. Consulté le 11 août 2014 sur http://edudoc.ch/record/112983/files/158_Rapport_URSP_2014.pdf
- Stamm, M. (2004). *Lernen und Leisten in der Vorschule: Eine empirische Studie zur Bildungsförderung im Vorschulalter*. [document PDF]. Institut für Bildungs- und Forschungsfragen. Consulté le 26.05.2015 sur <http://edudoc.ch/record/599/files/ibf-Forschung.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project : Technical Paper 12 - The Final Report : Effective Pre-School Education*. London: Department for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B., & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Un début plus précoce de la scolarité en Suisse*. Berne: CDIP.

Annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Questions d'ordre personnel :

- Combien d'années d'enseignement ?
- Quel canton ?
- Quelle configuration de classe ?
- Est-ce que vous aviez beaucoup d'enfants de quatre ans dans votre classe avant Harnos ?

Représentation du métier :

- Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? Quelle image en aviez-vous ?
- Quelle représentation en avez-vous maintenant ?
- Dans quelles mesures pensez-vous que le regard que portent les personnes extérieures sur le métier a changé ? De quelle manière ce changement vous touche-t-il ?
- Comment ont évolué, selon vous, les attentes vis-à-vis des enseignants et le rôle qui leur est donné ?

CIRCE I, Plan 92, PER :

Question générale :

- Parler moi des moyens de référence que vous utilisez pour la planification de vos leçons.

Relances :

- Quels plans d'études avez-vous connus ?
- Comment travailliez-vous avec le CIRCE I et le plan 92 ?
- A votre avis, quelles sont les grandes modifications apportées par le PER ?
- Que pensez-vous de l'évaluation en 1-2H actuellement ?
- Comment évaluiez-vous les élèves avant ?

Socialisation :

Question générale :

- Qu'évoque pour vous la socialisation ?

Relances :

- La socialisation est-elle plus compliquée avec des enfants de 4 ans ? Pourquoi ?
- Quels sont les changements apportés par l'entrée à l'école enfantine des enfants de 4 ans au niveau de la socialisation ?
- Comment développez-vous l'autonomie avec les enfants de 5 ans ? Et maintenant ?

Annexe 2 : extraits de l'analyse des entretiens

a) Entretien avec Nathalie (M = moi / E = enseignante)

parce que c'était vraiment tout récent. [...] Donc en fait... moi je trouve juste qu'on dit le PER... je trouve que les termes ont changé, mais pas les activités... il faut juste switcher, moi c'est ça parfois j'ai du mal quand j'ai des stagiaires parce que je me dis : ah ouais, mais ça, ça s'appelle maintenant comme ça et puis... mais c'est la même activité.

M : - Maintenant vous utilisez donc le PER ?

E : - Oui parce qu'avec des stagiaires euh... voilà. Mais euh... je dois avouer que je ne m'y baigne pas forcément tous les jours parce que je sais où je vais, où je veux aller, de où je pars où je veux aller.

M :- Et puis vous utilisez aussi les moyens d'enseignement mis à disposition, comme DEL ou des choses comme cela ?

E : - ouais parce que ben... je ne sais pas... je ne sais pas comment on pourrait faire sans... Après c'est assez envahissant le DEL hein, je trouve s'il y avait une ... euh... un bilan à faire sur le DEL, moi je trouve c'est envahissant justement parce qu'on n'a pas plus de temps, j'ai 25 élèves, puis que faire du DEL avec des 4 ans euh... je le fais hein... parce que avec les stagiaires des fois ils ont besoin de voir ou bien de faire...

M : - effectivement...

E : - Mais je trouve... je n'arrive toujours pas à trouver du sens à ça.

M : - D'accord...

b) Entretien avec Alexandra (M = moi / E = enseignante)

M : - Et puis, avant Harnos, vous aviez beaucoup d'enfants de 4 ans ?

E : - Au canton du Jura, le... 98.8 % des enfants étaient déjà scolarisés à 4 ans. [...] ça n'a absolument rien changé. Ce qui a changé, je pense qu'on y reviendra aussi, c'est qu'ils sont deux mois plus jeunes... Et... les... l'horaire a changé puisqu'on on a... on a harmonisé l'horaire. On avait déjà fait au canton du jura une première harmonisation et les enfants avaient trois fois par jour... non... deux fois par jour le même horaire que les... leurs frères et sœurs. Ça peut... le matin, ils commencent à 9h00. Mais à 12h00, ils finissent en même temps que les frères et sœurs, ils peuvent rentrer avec les grands frères, grandes sœurs. Puis l'après-midi euh... il y avait le quart d'heure d'accueil, mais ceux qui ne voulaient pas faire le quart d'heure d'accueil, ils arrivaient en même temps que leurs grands frères, grandes sœurs. Et puis, à 15h20, ils terminaient avec leurs grands frères. Donc ça veut dire que trois moments dans la journée, c'était déjà harmonisé. On avait déjà fait ce travail-là, puis c'était vraiment l'idéal. Avec Harnos, c'est une heure de plus le matin. Et ça, franchement... j'ai voté Harnos, je ne peux m'en prendre qu'à moi-même j'ai dit oui hein... mais je ne m'étais pas rendue compte de ce paramètre-là. Et 4 heures le matin, quand ils ont 4 ans, c'est long. Ils sont très, très fatigués. Donc on a dû adapter notre enseignement... à la configuration ben de la classe ça tout le temps, mais à l'horaire qu'on nous a ... comment dire... D'Harnos a découlé cet horaire et nous on a dû... on a dû s'adapter à ça... à vos phrases dans vos canevas dans vos rapports, fatigabilité des enfants...

[...]

c) Entretien avec Sophie (M = moi / E = enseignante)

E : - pfou... C'est super vaste hein... alors... ben déjà apprendre à vivre avec les autres parce qu'ils sont super... ils ont égocentriques encore beaucoup. Alors il y a aussi ceux qui sont aussi déjà passés à la crèche qui ont déjà un peu plus ça ou à la garderie. Voilà... alors socialisation... comment on se comporte avec ses pairs, comment on se comporte avec l'adulte. Puis c'est des choses qui se font dans les familles déjà, mais pas toujours de manière optimale. [...] C'est surtout un thème hyper important au début d'année.

E : - Bon... ouais... Ils grandissent beaucoup en une année quand même. [...] Après... ça dépend tellement de l'enfant. [...] Mais c'est vrai qu'il faut qu'on prenne en compte le fait qu'ils sont plus jeunes.

E : - Mais... Je trouve qu'ils se débrouillent bien... Franchement, ils se débrouillent pas mal. [...] Mais... c'est plutôt dans la lenteur : je rêve, j'oublie ce que je dois faire, je discute et puis... Après ça, ça reste des fois aussi en 2^e.

[...]

E : - Je crois que c'est aussi mon travail : je dois m'adapter à l'âge de mes élèves et puis... on ne fait que ça quand on est enseignant : on s'adapte entre les exigences et la réalité du terrain.

M : - Et puis ça devient compliqué à s'adapter ?

d) Entretien avec Nadine et Christiane (M = moi / N = Nadine / C = Christiane)

qui s'apparentent plus à l'exercice qu'au jeu vraiment. Et qui pour moi sont plutôt un moyen de contrôle pour l'enseignante, de savoir où en est exactement un enfant, mais pas forcément un moyen d'apprentissage. Je trouve que l'enfant à cet âge-là continue d'apprendre effectivement par le jeu. [...]

N : - (Hésitation). Puis on sent plus de pression je trouve... De la part des parents, de la part... de l'ensemble des intervenants, je ne sais pas... Il me semble que l'enfant n'a plus le temps d'être enfant. Moi j'ai quand même un peu... ce sentiment. Il faut... pousser, un peu driller pour arriver... enfin le gage de réussite, c'est de réussir à l'école. Moi des fois j'ai un peu de la peine avec ça. On oublie un peu... l'autre aspect, l'autre côté de... de l'enfant. Le côté humain.

[...]

C : - Oui et non, parce qu'on parle quand même encore d'épanouissement. L'apprentissage des compétences... artistiques tout ça a encore son importance, mais... ouais, je pense quand même que les exigences, on va dire... dans le domaine peut-être surtout mathématique et puis langagier... ont augmenté. Alors que les enfants n'ont pas forcément... changé. Ils ne marchent pas plus vite qu'il y a 10 ans. Au contraire... Je trouve qu'on a quand même des enfants qui viennent avec un bagage très, très, très faible... Ouais, où tu pars quand même au niveau des apprentissages presque... on ne va pas dire à zéro, parce que... toute façon il a toujours... appris quelque chose, mais... Il y en a quand même des qui entre à l'école avec un bagage vraiment pauvre.

N : - Il me semble qu'il y a plus aussi de... de peur, de crainte autour de l'école tout ça. Il faut réussir... Enfin, il y a toujours un peu... de ce côté-là. Un enfant on... on a de la peine un peu à... à accepter les enfants qui arrivent un peu moins bien. [...] Bon, je ne sais pas si... je ne suis pas sûre que...

e) Entretien avec Jeanne (M = moi / J = Jeanne)

raison que je me suis lancée dans le métier.

M : - et puis quelle image en aviez-vous de ce métier?

J:- Assez ouvert assez libre et puis... ben le bonheur quoi... ouais... Le bonheur. [...] Non c'est toujours la même chose, c'est vrai que... on était. .. on a été très libre jusqu'à maintenant. Maintenant on est très. .. on a dû rentrer dans un cadre pour cet Harmos. Euh... c'est toujours le bonheur, mais c'est. .. c'est beaucoup plus le stress... que j'imaginai. Parce que ça. .. il y a eu tellement de choses qui s'est greffées dessus que ce n'est plus vraiment mon métier. Mais les enfants, le plaisir... en fait c'est aussi ça, c'est d'avoir ces enfants dès le... dès l'entrée dans un système un peu plus scolaire, qui fait qu'ils sont quand même très ouverts beaucoup de choses et très. .. ben ces des... ils sont naturels je veux dire. C'est ... ils acceptent beaucoup de choses donc, on peut faire énormément de choses avec eux ils sont... sont... très souvent contents, heureux. Et ça, c'est quand même toujours la même chose.

M:- Le regard des autres sur votre métier qu'en pensez-vous?

J: - Oh, énervant...vraiment. Parce qu'ils ont l'impression qu'on. .. qu'on. .. c'est les vacances, qu'on joue toute la journée, qu'on, qu'on passe... qu'on a des horaires à la... très cool... qu'on a pas de soucis...c'est presque les pieds en éventail le quoi... qu'on est en vacances toute l'année. Puis c'est pas de tout ça. Puis c'est vrai que c'est... C'est peut être représentatif de certaine personne je sais pas, mais ce n'est pas la majorité des personnes qui sont comme ça, et puis... ça, c'est un peu pénible. Moi je...je... j'ai un peu de la peine avec ça. C'est vrai, mais c'est aussi des fois des gens qui sont proches... c'est mes frères ou comme ça qui critique les métiers de l'enseignant. Ça, je trouve que c'est lourd. [...] alors qu'on on a commencé, non seulement il y avait ça, mais en plus c'était. .. c'est. .. tu es une petite jeune, qui n'a pas d'expérience, et puis... ouais, on veut... ouais... on nous manipulait un petit peu. On se sentait plus bas que les autres. Et puis toujours les petites maîtresses d'école infantine, ça, c'est aussi pénible. Parce que les gens ne se rendent pas forcément compte que le métier de maîtresse d'école infantine, parce que c'est quand même celui-là... Celui que j'avais choisi ... il est tout autant difficile que le métier de prof de gymnase quoi.