

### **La dimension informelle de la formation des enseignants du préscolaire**

La formation des enseignants reste une question centrale dans la mesure où les IUFM ne comblent pas toutes les attentes dans le domaine. Au regard plus précisément du préscolaire, il est manifeste que la formation aux aspects spécifiques de la petite enfance est insuffisante aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.

Les enseignants novices, rencontrés dans le cadre de cette recherche, regrettent en effet de ne pas avoir été mieux formés pour l'acte d'enseigner en école maternelle. Qu'ils intègrent cette institution à l'occasion d'un stage en responsabilité (PE2) ou au moment de la prise de fonction (PE3), chacun d'eux s'estime assez mal préparé pour aborder ce métier et faire l'expérience de sa singularité.

On le sait, cette idée de spécificité de l'école maternelle divise. Sans vouloir entrer dans le débat, nous pensons néanmoins qu'il est important de tenir compte de certaines particularités quand elles existent, et ce à plus forte raison quand la recherche se propose d'étudier le processus de formation et les modes de professionnalisation d'un groupe professionnel particulier. Il est certain qu'en écartant de notre analyse la dimension culturelle de l'école maternelle nous perdrons grandement. A ne pas souligner les différences (la culture pédagogique et sa spécificité éducative du fait notamment de la présence d'autres professionnels de la petite enfance), on risque de perdre les identités et de s'écarter du sujet d'autant que c'est ici que réside l'originalité de notre travail.

Traiter la question de la formation des enseignants sous l'angle du préscolaire s'avère effectivement marginal. Seuls les travaux produits sur la garde et l'accueil dans le champ de la petite enfance évoquent le sujet. De même, l'intérêt porté à la situation particulière des enseignants novices commence à peine à se développer en France. Huberman (1989) et Baillauquès (1993) ont été vraisemblablement les premiers à travailler sur les difficultés du métier en début de carrière. La prise de fonction étant décrite comme une période difficile, une « période de survie », provoquée entre autres par le « choc de la réalité », un moment de « malaise profond » qui se traduit par un sentiment de défaite, une angoisse et le sentiment d'être seul (Baillauquès, 1999, p.24).

Le groupe restreint d'enseignants débutants avec lequel nous avons mené l'enquête fait aussi état de ce sentiment profond de solitude ressenti devant l'absence d'aide des collègues. Selon Lortie, ce mode d'insertion dans le métier qui laisse le jeune enseignant apprendre par lui-même et en solitaire ne peut que renforcer le sentiment qu'il ne doit sa compétence et sa réussite qu'à lui-même et non au système de formation initiale (Lortie, 1975, cité par Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992, pp.150-151.).

Mais est-ce la réalité du terrain que de se former seul ? Au vu de notre corpus (en cours d'analyse), il semblerait que ce soit le contraire. On n'apprend pas son métier seul mais en interaction avec les autres, d'autant qu'en école maternelle on n'enseigne pas tout seul. La présence notamment des ATSEM dans la classe et la collaboration permanente et obligée avec celles-ci contribue de manière informelle à une « auto-socio-construction » des savoirs chez les enseignants débutants. Mais avant d'exposer ces premiers résultats, précisons rapidement les objectifs de la recherche, les concepts mobilisés et la méthodologie empruntée.

#### ***Présentation de la recherche***

Réalisée dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation, cette recherche a pour objet d'étude l'insertion professionnelle d'un groupe restreint d'enseignantes et enseignants débutants en école maternelle. L'objectif est de comprendre : comment on devient enseignant dans le contexte du préscolaire ? Plus précisément, comment s'effectue l'apprentissage du métier à l'entrée dans la profession ? Comment les enseignants débutants s'adaptent à la situation professionnelle et intègrent la communauté éducative ? Et, selon quelles modalités ils acquièrent une reconnaissance professionnelle ? De fait, on touche de très près aux processus de socialisation professionnelle et de professionnalisation.

La professionnalisation des enseignants telle qu'elle est conçue et décrite dans la littérature se révèle bien souvent comme un processus intentionnel et institutionnel. Or, il existe d'autres modes de professionnalisation. Comme le souligne Brougère par rapport au déni professionnel des métiers de la petite enfance, « la formation n'est pas le seul moyen de se professionnaliser, même si c'est celui qui est le plus visible et qui peut garantir une reconnaissance sociale. Il y a une dynamique portée par les acteurs qui fait qu'ils se professionnalisent dans le cadre même de leurs activités (...) L'idée qu'il importe d'évoquer c'est que la professionnalisation n'est pas simplement un processus institutionnel lié au statut, à la formation, c'est aussi un processus culturel lié à l'expérience, à l'apprentissage sur le tas, aux interactions entre acteurs sociaux dans le vécu de situations qui sont de faits des situations professionnelles » (Brougère, 2000, pp.18-19).

Aussi, cette communication a pour objet d'explorer l'aspect informel de la formation et de la professionnalisation des enseignants du préscolaire en privilégiant le mode de l'expérience et les interactions avec les ATSEM, collègues enseignants expérimentés, parents d'élèves et enfants. Celle-ci est construite à partir des concepts de « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger, 1991) et de « communauté de pratique » (Wenger, 1998).

Une communauté de pratique est constituée de personnes qui se reconnaissent et sont reconnues comme en faisant partie. Cette appartenance n'est pas liée à l'occupation d'un poste officiel, mais au statut que l'on acquiert par sa contribution à l'entreprise commune. La participation à une communauté de pratique permet à chaque membre d'apprendre des autres membres de la communauté. Les groupes intègrent cette dimension et proposent des positions stratégiques diverses (en étant au centre ou à la périphérie des activités). Ces positions périphériques nous semblent en l'occurrence utiles pour traiter du thème de l'insertion professionnelle des enseignants débutants et notamment les questions liées à la formation, la socialisation professionnelle et la professionnalisation. Il y sera fait allusion dans l'exposé de nos premiers résultats, mais nous insisterons davantage sur le caractère éducatif de certaines situations de travail, interactions et échanges avec les autres membres de la communauté de pratique.

Avant de présenter ces premiers résultats, rappelons brièvement la méthodologie mise en oeuvre. Un travail de terrain au sens où l'entendent les ethnographes (fieldwork) a été entrepris. Il a été question, plus précisément, d'une observation participante de type périphérique menée auprès d'un groupe restreint de novices avec des degrés divers d'ancienneté (PE2, PE3 et PE4) durant toute une année scolaire. Le degré de participation défini préalablement et qui était susceptible d'évoluer au cours de la recherche nous a permis d'être suffisamment impliqués sur le terrain pour saisir ce que vivent et ressentent les trois jeunes enseignants durant leur première année d'exercice, la façon dont ils apprennent leur métier, se construisent une identité professionnelle, deviennent à leur tour professionnels, sans pour autant jouer un rôle dans leur processus de professionnalisation. Les notes de terrain constituent le corpus de recherche et prennent la forme finale d'une monographie. Plus précisément, trois monographies associées à trois enseignants novices.

***Premiers résultats***

L'observation participante a permis de dégager un grand nombre d'éléments sur les modes de professionnalisation en dehors des formations formelles structurées. Des processus relativement autonomes, involontaires et souvent inconscients, dont les tendances générales sont les suivantes :

- Par rapport au mode de l'expérience, le fait de débiter par exemple en tant que titulaire remplaçant nommé sur un emploi de « **brigade de zone** » (qui consiste à remplacer les instituteurs en stage de formation continue) est particulièrement intéressant comme moyen d'apprentissage du métier. Ce statut qui induit une implication de courte durée à chaque remplacement limite les risques, et aussi fait qu'il est difficile d'en mesurer toutes les conséquences. Cette expérience qui prend de fait la forme d'une participation périphérique légitime permet notamment aux néo-enseignants du primaire de se confronter de façon très progressive aux difficultés du terrain professionnel avec cet avantage de ne pas les subir complètement.

- La **filiation** n'est pas non plus un mode superflu. Ce serait à vérifier ultérieurement au moyen de chiffres et statistiques, mais il semble qu'il y ait une très forte population d'enseignantes filles d'enseignantes (renvoie à des traditions anciennes). C'est une autre façon d'apprendre son métier et de se construire une pratique et une identité enseignante. On s'aperçoit aussi que la filiation constitue une ressource en terme d'intégration professionnelle.

- La **réunion de parents d'élèves** représente quant à elle un moment fort dans le processus de professionnalisation, notamment pour prendre une posture professionnelle et délivrer la « bonne parole » par rapport à la professionnalité enseignante du préscolaire. Il y a l'idée que l'on construit sa posture pour soi-même face aux parents et par leur présence. Aussi la force du discours centré sur les apprentissages contribue à la construction de soi en tant que professionnelle de l'enseignement.

- En dehors des parents, les enseignants apprennent et se construisent des **enfants**. Le terrain montre en effet que les minorités sociales – élèves et ATSEM – sont les principaux agents de socialisation des enseignants du préscolaire. On peut le voir notamment au travers des problèmes liés à la discipline que rencontrent les enseignants débutants. Un enfant qui résiste est formateur. Il est d'ailleurs plus difficile pour un enseignant de débiter en école maternelle notamment parce que l'on ne peut pas attendre des enfants qu'ils donnent la norme (spécificité du jeune enfant). En effet, il n'y a pas ce conformisme que l'on observe chez des élèves d'élémentaire. Le désarroi enseignant et les difficultés dans l'exercice du métier semblent plus grands lorsque les enseignants campent sur une posture de transmission de savoirs et de connaissances par opposition à ceux qui, progressivement, adoptent un rôle d'éducateur.

- Autre difficulté et qui constitue une véritable spécificité de l'école maternelle, la collaboration permanente et obligée avec des partenaires multiples. La spécificité du travail en équipe en maternelle peut être analysée dans un premier temps à partir du point de vue de l'enseignant. En effet, à sa sortie de formation, le jeune professeur des écoles se trouve souvent confronté à un ensemble d'acteurs, ce à quoi il n'a pas toujours été suffisamment préparé. La collaboration peut être redoutée. Or, dans les faits, le problème est inverse. Il ressort notamment une figure du néo-enseignant isolé et en souffrance. Parmi les ressources humaines disponibles, les collègues se révèlent plus qu'« aléatoires ». Pourtant, s'exerce une socialisation des enseignants par **les pairs**, notamment dans leur refus de leur venir en aide et leur mépris (à l'origine, les écarts générationnels). Les enseignants débutants apprennent à

être seul. La professionnalisation passe aussi par l'apprentissage de l'autonomie. En même temps, cette absence de cohésion et de coopération n'empêche pas les novices d'observer et d'imiter les pratiques des collègues expérimentés.

- Un processus de transmission s'opère de façon implicite, notamment par les échanges avec les ATSEM qui se révèlent d'excellentes informatrices (sur les pratiques des collègues) et formatrices du travail enseignant en école maternelle (guide les premiers temps les débutants au travers de leurs tâches quotidiennes). Il existe ainsi plusieurs modalités de professionnalisation selon les ressources disponibles. Les débutants prennent généralement celles qui sont le plus accessibles, en l'occurrence les ATSEM même si elles ne sont pas forcément les plus qualifiées ; cela donne en même temps une certaine tonalité par rapport à la spécificité du préscolaire. Evoluant au côté de l'ATSEM, l'enseignant débutant peut mobiliser dans un premier temps une posture maternelle. Mais il y a aussi une autre façon de construire sa posture enseignante qui peut être liée à la division du travail avec les ATSEM (ce que l'on vérifie avec les enseignants débutants de sexe masculin, et donc là plus qu'une division du travail, une division sexuée). Enfin, cela permet de comprendre comment on résout le problème d'être en position centrale que l'on doit occuper dignement quand bien même on débute (en accordant notamment peu de place à l'ATSEM, stratégie identifiable).

L'isolement est tel au sein des établissements scolaires que l'on apprend finalement plus des autres professionnels que des collègues enseignants. Si les débutants s'en remettent aussi souvent aux ATSEM, c'est sans doute parce qu'ils sont à la recherche de savoirs pratiques immédiats qu'elles sont mesurées de leur donner. Ces dernières se révélant au bout du compte des alliées indispensables dans la formation professionnelle des enseignants de maternelle, ce que la profession n'est sans doute guère capable d'admettre.

---

## ***Bibliographie***

- Baillauguès S., Breuse E. (1993), *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- Baillauguès S. (1999), Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation, in Héту J.-C., Lavoie M., Baillauguès S. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Perspectives en éducation, de Boeck Université.
- Brougère G. (2000), Culture et métiers de la petite enfance, in : Rayna S. et Brougère G. (coord.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire – perspectives internationales*, Paris : INRP, Coll. CRESAS.
- Duru-Bellat M., Henriot-van Zanten A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- Huberman M. (1989), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge : University Press.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge : University Press.