

DISPOSITIF DE PROFESSIONNALISATION A L'ENSEIGNEMENT EN ECOLE MATERNELLE : LE POINT DE VUE DES ETUDIANTS ET DES CONCEPTEURS

*Sophie BRIQUET-DUHAZE,
maître de conférences, Université de Rouen,
membre du Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées,
Identités et Compétences en éducation et formation, Civiic (EA 2657)*

*Anne MOAL,
Professeur des Ecoles Maître Formateur (PEMF)*

RESUME

Un dispositif de formation des futurs professeurs des écoles à l'enseignement en maternelle a été conçu par des formateurs aux statuts variés. Mis en œuvre dans le cadre de la mastérisation, il allie formation professionnalisante et formation à et par la recherche. Il s'agit d'analyser ce que les étudiants disent de ce dispositif de formation professionnalisante à travers un questionnaire tout en mettant ces résultats en perspective avec l'analyse de contenu de leurs copies d'évaluation de l'Unité d'Enseignement (UE) par les chercheurs, afin de déterminer si les critères professionnalisants et universitaires forment un continuum ou non.

MOTS-CLES

Dispositif de formation / enseignement en école maternelle / étudiants futurs professeurs des écoles / professionnalisation / évaluation.

■ Cet article traite de la conception et de l'usage d'un dispositif de formation des futurs Professeurs des Ecoles à l'enseignement en maternelle.

Ce dispositif est mis en place au moment de la réforme de la formation des maîtres, du recrutement des Professeurs des Ecoles au niveau du Master 2. Il allie formation professionnalisante et formation à et par la recherche. En effet, il est destiné à des étudiants ayant exprimé ce vœu et désirant devenir Professeurs des Ecoles tout en impulsant leur thématique de mémoire universitaire. Cela conduit donc les concepteurs du dispositif à tenir compte de ces deux entrées tout en se questionnant sur l'usage qui en est fait par les étudiants. Leur opinion sur le dispositif mais aussi l'analyse de contenu de l'évaluation de l'unité d'enseignement nous permettent de croiser et de mettre en lumière ce que les étudiants attendent, retiennent de ce dispositif.

Dans une première partie, nous présentons la problématique et l'hypothèse qui en découle. Le second temps est consacré au double cadre théorique articulant professionnalisation-développement professionnel et formation à l'enseignement en maternelle tout en définissant le terme de dispositif de formation. Puis, nous exposons notre méthodologie, nos résultats avant de les analyser et de les discuter.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE

L'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de l'Université de Rouen propose des masters Enseignement et Formation dont la spécialité "Enseignement primaire, humanités et culture scientifique" conduit notamment aux métiers de l'enseignement en école primaire.

La spécificité du dispositif que nous présentons et analysons s'ancre dans une contextualisation dont chacune des ramifications a contribué à renforcer les autres :

- le passage de la formation en IUFM à une formation universitaire présentait le risque d'amoindrir encore plus la spécificité de la formation à l'enseignement en école maternelle (2009-2011) ;
- au niveau national, la création des jardins d'éveil en lieu et place des petites et moyennes sections se traduit dans notre académie par une expérimentation dans certaines communes de Seine-Maritime ;
- dans notre IUFM, jusqu'à cette année universitaire, un groupe de formateurs peut inscrire une thématique de recherche au sein d'un Grif¹.

¹ Grif : Groupe de Réflexion-Innovation-Formation.
Rapport [en ligne] (s.d.) <http://www.rouen.iufm.fr/IMG/file/Pdpdf/Grif/Ateliers/2010-2011/rapport%20grif%20maternelle%202010%202011.pdf>

C'est dans cette situation de mouvance formatrice, qu'un Grif " Comment former les étudiants à enseigner en école maternelle ?" s'est constitué en septembre 2009 afin de conserver au préscolaire sa place dans un master enseignement et formation. En juin 2010, dans le contexte d'universitarisation de la formation des enseignants, le Grif a proposé une UE (Unité d'Enseignement). Celle-ci s'inscrivait dans un cadre imposé par la maquette de Master de formation des enseignants proposée par l'IUFM de Haute Normandie, celui d'une option en recherche didactique de 50 heures appelée UE 14. Cette UE 14 "maternelle" se retrouve donc en concurrence avec d'autres UE 14 aux domaines didactiques et disciplinaires variés, appelant le choix de chaque étudiant de master 1.

Partant de l'instruction au sosie (Oddone et *al.*, 1981 ; Clot, 1999 ; Saujat, 2002) le groupe du Grif maternelle, composé essentiellement de PEMF², a identifié des gestes professionnels (Florin et Crammer, 2009 ; Sensevy, 2010) utilisés quotidiennement par des professeurs des écoles en maternelle. Ces gestes, nécessitant une analyse spécifique pour en déceler la portée pédagogique, ont donné lieu à des contenus de formation. Ces contenus ont été listés et ont formé le cœur du dispositif.

S'agissant d'une UE offrant l'opportunité de proposer des sujets de mémoire pour le master 2, chaque contenu a fait l'objet d'une bibliographie scientifique et d'une bibliographie servant l'expérience sur le terrain (stages).

Les formateurs au cœur de ce dispositif ont des statuts variés : Professeur d'Université, Maîtres de conférences, formateurs IUFM, intervenants extérieurs docteurs en Sciences de l'Education, Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs enseignant en maternelle. Ces derniers sont majoritaires et la plupart font partie du Grif.

Ce dispositif qui a une histoire, essentiellement écrite à partir du Grif, a vécu sa première mise en place entre septembre et décembre 2010. Il a également un futur puisqu'il était prévu depuis le commencement de sa conceptualisation, que cette UE joue un rôle déterminant non seulement pour le choix de la thématique de mémoire (volonté administrative), mais aussi pour l'accompagnement des stages (volonté du Groupe de Réflexion). Ainsi, depuis sa genèse, il articule "théorie-pratique" quant aux contenus abordés, quant aux bibliographies proposées pour chaque thématique, destinées au cadre théorique du mémoire ou à l'accompagnement des stages, il est mis en œuvre par un Grif composé de formateurs aux statuts différents sollicitant eux-mêmes des intervenants aux statuts tout aussi divers.

A l'issue de cette UE (décembre), une fiche évaluant le dispositif a été distribuée à l'ensemble des étudiants ayant suivi cette UE sur les trois centres IUFM de notre

² PEMF : Professeur des Ecoles Maître Formateur

académie. En janvier, l'évaluation de cette UE comptant pour 8 ECTS³ a été effectuée de la façon suivante : cinq sujets ont été proposés parmi lesquels trois devaient être traités durant trois heures. Les notes de cours étaient autorisées. Il s'agissait de sujets de réflexion à partir d'un support texte et d'une question. Au regard du nombre important de thématiques traitées dans le cadre de cette UE, nous avons offert aux étudiants la possibilité de choisir et de traiter plusieurs sujets.

Ainsi, dans ce contexte, nous définissons, comme Pothier en 2003, le terme dispositif comme étant un ensemble de procédures variées d'enseignement et d'apprentissage usant de supports construits en fonction d'un public, d'objectifs visés et de conditions de travail particulières. Notons, en effet, que depuis une décennie, l'usage du terme dispositif sous-entend un usage conjoint entre du matériel, des ressources inclus dans une formation pédagogique. Si cette acceptation est largement dévolue à l'usage des technologies de l'information, nous pouvons, pour notre part, en admettre l'acceptation. En effet, dans notre IUFM, les UE destinées à la formation à l'enseignement en école maternelle se déroulent, en partie, dans une salle spécialisée regroupant le matériel pédagogique de niveau préscolaire comme par exemple, un tapis de regroupement servant les rituels, les affichages, les coins-jeux, les jeux de lecture, écriture...mais aussi un matériel universitaire destiné aux étudiants comme des classeurs de documentation théorique pour chaque thématique abordée.

Nous définissons la part universitaire comme recouvrant l'utilisation des apports théoriques qui peut en être faite dans le mémoire et les contenus correspondant aux savoirs de niveau universitaire attendus en master 1 (cours magistraux de l'UE⁴). La part professionnalisante détermine les savoirs qui peuvent être réinvestis dans l'exercice du métier de professeur des écoles, et ceux indispensables à la réussite du concours de recrutement (travaux dirigés de l'UE⁵).

Ainsi, notre problématique prend racine dans l'analyse de ce que pensent les étudiants d'un dispositif de formation professionnalisante dans le cadre d'un master métiers de

³ ECTS : European Credits Transfer System. Système européen de crédits qui a pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'étude des différents pays européens. Outil du processus de Bologne facilitant la mobilité étudiante d'un pays à l'autre.

⁴ Cours Magistraux : Histoire de l'École maternelle. Les modes de garde de la petite enfance en Europe ; Ethique et déontologie à l'école maternelle ; Les partenaires de l'école : le travail en équipe ; le rôle et la place de l'Atsem ; les parents ; L'apprentissage de la socialisation ; La place du langage ; Le jeu et la fonction ludique ; Le développement de l'enfant de 0 à 6 ans : affectif, social et cognitif ; Du développement moteur à la motricité du jeune enfant ; Le dessin de l'enfant, le dessin du bonhomme ; Pédagogues et pédagogies ; L'apprentissage de l'autonomie ; La gestion de classe, les apprentissages.

⁵ Travaux dirigés : Des programmes au référentiel de compétences ; De l'enfant à l'élève ; La particularité de la TPS et de la PS ; Le temps et les repères temporels ; L'espace et sa perception ; La pédagogie par ateliers ; Thèmes et projets ; L'accueil, les rituels, les coins-jeux ; L'évaluation ; Du graphisme à l'écriture.

l'enseignement, et ce qu'ils ont retenu des différents contenus abordés. Il s'agit de repérer finement ce que disent les apprenants d'un dispositif vécu et ce que les enseignants lisent de ce dispositif du point de vue des contenus, à la lecture évaluative des copies des apprenants, et de mettre en perspective les critères universitaires et les critères professionnalisants ainsi dégagés. Ceux-ci ne sont donc plus dans l'évaluation externe du dispositif mais dans l'évaluation interne de leur UE. De façon sous-jacente, il s'agit également d'apprécier l'écart entre les attentes des enseignants, auteurs du dispositif, et l'appropriation qu'en font les étudiants.

Notre hypothèse s'inscrit dans un continuum entre deux pôles : l'évaluation des modalités du dispositif et les contenus que se sont appropriés les étudiants. Dit autrement, peut-on constater un continuum entre ce que disent les étudiants de l'évaluation du dispositif et ce qui transparait dans les contenus évalués ? Nous définissons ce continuum au sens de Tremblay et Gosselin (1960, p. 3) : "Un continuum est une variable qui prend toutes les valeurs possibles entre deux pôles. Ainsi, il décrit et renferme une série de situations, qui par degrés successifs, varient d'une extrémité à une autre".

CADRE THEORIQUE : DE LA PROFESSIONNALISATION/ DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL A LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ECOLE MATERNELLE

PROFESSIONNALISATION, DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Les travaux théoriques sur la professionnalisation des individus nous offrent le premier cadre de référence quant aux savoirs professionnels. Ainsi, professionnaliser des personnes "relève d'une intention sociale de transmission, construction, développement et évaluation du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes" (Wittorski, 2005, p. 9). Nous pouvons également définir la professionnalisation comme relevant "de l'intention de "mise en mouvement" de ses personnels. Pour cela, elle propose des dispositifs de formation particuliers. Le développement professionnel relève de la dynamique de développement que met en œuvre un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre" (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2009). Dit autrement, "si le concept de professionnalisation indique une intention sociale, celui de l'institution scolaire, celui du développement professionnel évoque plutôt une dynamique personnelle. [...] Selon la majorité des auteurs, ce développement résulte d'un débat entre trois composantes : soi, l'institution scolaire et les pairs" (Goigoux, Ria, Toczec-Capelle, 2009).

L'objectif de professionnalisation, comme nous le montre la définition de Wittorski et Briquet-Duhazé (2009), implique des dispositifs de formation. Comme le précise Peraya (1998) le terme "dispositif" provient initialement du domaine technique mais aussi des domaines militaire, juridique. C'est dans les années 1970 qu'il apparaît dans le domaine de l'éducation, notamment sous l'influence de l'ingénierie de formation. Charlier et Peraya (2003, p. 22), proposent cette définition en référence à ces travaux antérieurs :

"Un dispositif consiste en une organisation de moyens au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat. C'est dans ce sens que nous avons proposé les éléments de définition suivants : un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement et ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement, déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, naturels et artificiels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, affectives des sujets".

Mais c'est avec l'usage grandissant des Tuic (Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication) que l'emploi du mot dispositif se multiplie créant ce que Linard (2002, p. 145) appelle des contradictions :

"Dans les dispositifs non purement mécaniques, une certaine tension est donc inévitable entre le pôle objectif, plus ou moins coercitif, de la normalisation des buts et des moyens, et le pôle subjectif, plus ou moins toléré, de l'action des agents qui les mettent en œuvre. Mais l'avènement de la société de l'information vient accroître les tensions et modifier l'équilibre en faveur du second pôle".

L'auteur y voit également un souhait de rendre autonome l'apprenant tout en relevant que cette nécessaire autonomie réclame un détachement du dispositif prévu et mis en œuvre. Les travaux de Poitou (1998) incluent l'apparition de nouvelles formes de savoirs s'appuyant sur des médiateurs. L'inclusion du savoir dans la définition du terme dispositif nous permet de revenir aux études sur la professionnalisation et au savoir enseignant.

Le savoir enseignant serait davantage inséré dans son action et non complètement rationalisé. Ce savoir serait donc plutôt le fruit d'une alliance entre une improvisation issue de savoirs déjà construits mais réorganisés afin de faire face à la situation présente ; thèse défendue par Trépos (1996). Tardif et Lessard (1999) ajoutent que la compétence professionnelle trouve sa source dans les connaissances de la pratique. Pour ces auteurs, l'enseignant se définit donc par la capacité à produire des savoirs d'expérience qui sont hétérogènes, évolutifs, complexes... Bourdoncle (2000) décrit les cinq objets de la professionnalisation : celle de l'activité, du groupe

professionnel, des savoirs, des personnes et enfin, celle de la formation. Ainsi, le groupe professionnel, ses stratégies, les tensions... forment le cœur à analyser permettant de mieux comprendre les trajectoires individuelles et collectives de négociation sociale.

Le développement professionnel que Barbier, Chaix et Demailly (1994) définissent par "l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles", apparait dans des contextes sociaux de compétences, savoirs d'action et de professionnalisation. Barbier (2009) caractérise ces mots de vocabulaire évaluatif et hiérarchique en attribuant également au développement professionnel des niveaux de développement. Ces niveaux présupposent des différences de développement et une intention sociale de se mettre à la place du sujet contrairement à la professionnalisation qui a plutôt une intention sociale tournée vers les dispositifs.

Pour Beckers (2008), les préoccupations des enseignants débutants semblent les mêmes au fil du temps, de l'évolution du métier... et se définissent par des difficultés de gestion de classe. Les trois niveaux hiérarchiques qui les composent sont la survie du débutant, la qualité de son enseignement et la réussite de l'élève (Chouinard, 2000). Pour conclure, nous retenons de ce cadre théorique l'idée que la professionnalisation sous-tend une transmission de l'institution ; le dispositif en détermine l'intention. L'ensemble influence obligatoirement le développement professionnel de chaque étudiant.

DES PROGRAMMES DE L'ECOLE MATERNELLE A LA FORMATION DES MAITRES

Jusqu'en 1995, la particularité de l'école maternelle, par rapport aux autres niveaux de scolarité, est qu'il s'agit d'une école sans programme : on parle d'orientations ou d'objectifs. Le refus du terme de programme est lié à des craintes relatives à des exigences trop élevées vis-à-vis de jeunes enfants et à des moyens de contrôle que certains parents férus d'apprentissages précoces pourraient ainsi exercer (Florin, 1995).

De nouveaux textes publiés en 1995, sous le ministère de François Bayrou, rappellent que l'école maternelle doit mettre en œuvre une série d'apprentissages : vivre ensemble, apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit, agir dans le monde, découvrir le monde, imaginer, sentir, créer. Même si le mot de "programme" est bel et bien employé en 1995, les compétences ne sont données à atteindre qu'à la fin de l'école maternelle. L'accent est mis sur le langage et la maîtrise de la langue française ce qui est repris dans les programmes de 2002, sous le ministère de Jack Lang, en y ajoutant l'importance de l'accès à la culture. Des outils d'aide à l'évaluation et aux apprentissages sont réalisés en faisant appel à des chercheurs et des spécialistes de chaque domaine d'apprentissage.

En 2008, les programmes du ministre Xavier Darcos sont présentés en préambule comme "plus courts, plus clairs et plus ambitieux". L'objectif est de recentrer sur les apprentissages fondamentaux. Les programmes tiennent compte de l'aspiration à une scolarité longue et à une réussite scolaire ultérieure, prédominante depuis les années 1980-1990 et s'accompagnent d'une réflexion nouvelle sur l'évaluation.

La véritable nouveauté est de fournir des progressions dans les apprentissages pour chaque section de maternelle, dans les domaines de la langue orale et de l'écrit, déclinés sous forme de tableaux à la fin des programmes. Même si la liberté pédagogique est réaffirmée, les programmes de 2008 peuvent paraître, en cela, plus directifs, ainsi que dans la mise à l'écart des références aux travaux de chercheurs. Les programmes de 2008 diminuent le temps scolaire des élèves, suggèrent de décaler le début de la scolarisation d'un an, soulèvent la question d'une formation différente des enseignants. Un référentiel de compétences des enseignants pour une formation des professeurs des écoles à l'exercice en école maternelle est publié en 2009.

Nous pouvons noter qu'il existe bon nombre d'écrits théoriques sur la formation des professeurs des écoles (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Baillauguès et *al.*, 2001), mais rares sont ceux concernant la formation à l'enseignement en école maternelle.

La référence centrale demeure les Actes de la Desco, parus en 2002 et portant le titre "Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle : incidences sur la formation". Ces actes annoncent le constat d'une formation initiale et continue relativement pauvre dans le domaine de l'école maternelle. Ceci pose aux auteurs la question des priorités en termes de contenus.

Nous remarquons que les recherches sur la formation initiale en maternelle se concentrent en amont (Actes de la Desco) ou en aval lorsqu'il s'agit pour les enseignants débutant en maternelle de s'auto-former à partir des ouvrages de chercheurs (Florin et Crammer, 2009).

Depuis les années 2000, nous pouvons constater la prise en compte d'une comparaison européenne, comme le révèle l'importance donnée dans les programmes au socle commun de compétences défini au niveau européen. La formation des enseignants n'échappe pas à cette comparaison. Dans les pays européens, la garde et l'éducation pré-scolaire se généralisent mais des disparités importantes existent. L'accueil des jeunes enfants reste confié, en majorité, à des personnels non formés, mais il est notable que des procédures de certification de ces personnes apparaissent, révélant la nécessité d'améliorer les formations initiales (Rayna et Dajez, 1997). Pour ce qui concerne la France, Rayna, Brougère (2005) constatent que les personnels enseignants en maternelle et en élémentaire sont formés à la polyvalence face à des enfants de 2 à 11 ans. Pour conclure, les programmes bien que récents évoluent rapidement (contenus et progressions), tandis que les écrits théoriques sur la formation à l'enseignement en école maternelle sont toujours aussi peu nombreux.

METHODOLOGIE

Nous disposons de deux catégories de documents renseignés par les étudiants ayant suivi le dispositif :

- Une enquête qualité dans laquelle les étudiants donnent leurs points de vue sur le dispositif. Ils répondent à un questionnaire écrit, non nominatif. Ce corpus (55 documents) fait l'objet d'un traitement quantitatif.
- Les évaluations écrites et anonymes de fin d'UE donnent lieu à une analyse de contenu. Les contenus de l'UE étant nombreux et variés, les étudiants doivent traiter en trois heures trois sujets sur les cinq proposés (histoire de l'école maternelle ; gestion de classe, graphisme écriture, partenaires de l'école, de l'enfant à l'élève). Nous retenons 46 copies pour cette étude. Il s'agit des copies portant sur les interventions en "gestion de classe" et "graphisme écriture".

Notre activité consiste à repérer dans chacun des deux corpus, les critères universitaires et les critères professionnalisants. La lecture pointue, en amont, d'une vingtaine de documents nous a permis de dégager ceux-ci. Cette lecture a permis de faire jaillir des noyaux de sens présents dans ces vingt documents. La lecture attentive de l'ensemble des 101 documents montre que ces critères sont stables, favorisant ainsi l'analyse catégorielle de contenu.

ENQUETE QUALITE : EVALUATION DU DISPOSITIF PAR LES ETUDIANTS

L'enquête qualité se présente sous la forme d'une toile d'araignée. Les appréciations sont notées de 1 à 5 selon le niveau de satisfaction des étudiants. Les critères de satisfactions sont : 1 pas satisfaisant, 2 peu satisfaisant, 3 moyennement satisfaisant, 4 satisfaisant, 5 très satisfaisant. Dix items sont évalués : l'adéquation de l'UE avec les attentes, l'organisation matérielle (emploi du temps), l'intérêt pour les contenus proposés, les connaissances apportées par les interventions, les perspectives d'utilisation dans la vie professionnelle, les perspectives d'utilisation dans un mémoire, la qualité des intervenants, la participation possible et l'écoute accordée, la charge de travail. Une question ouverte termine le questionnaire : "conseilleriez-vous à un futur étudiant de suivre cette UE, pourquoi ?" Mais elle n'est pas exploitée ici. L'enquête est distribuée lors du dernier cours de l'UE, donc en amont des examens.

En résonance à notre problématique interrogeant la part universitaire et la part professionnalisante du dispositif, nous avons relevé les critères universitaires suivants :

- perspectives d'utilisation dans un mémoire ;
- adéquation de l'UE avec les attentes.

Deux items entrent à la fois dans les critères universitaires et professionnalisants :

- connaissances apportées par les interventions ;
- qualité des intervenants.

ANALYSE DE CONTENU DES COPIES

Lors de l'étude longitudinale des copies, les inférences constatées après lecture exploratoire permettent de mettre en évidence les noyaux de sens. Nous en avons testé la fiabilité sur 12 copies "gestion de classe" et 12 copies "graphisme écriture".

Dans les copies, nous avons relevé les critères universitaires suivants :

- évocation de courants théoriques ;
- réinvestissement de connaissances théoriques sur le développement et la psychologie de l'enfant ;
- citations de noms de chercheurs ;
- emploi de termes théoriques ;
- démarche de rédaction : introduction exposant une ou des idées, parties développant ces idées, conclusion.

De même, nous avons pu extraire les critères professionnalisants listés ci-après :

- importance accordée à la préparation des séances ;
- prise en compte de la place et du rôle de l'enseignant ;
- mise en évidence de la ritualisation et du déroulement des séances ;
- évocation de l'importance du matériel didactique et de la gestion des espaces ;
- consignes données aux élèves.

Nous présentons maintenant les résultats obtenus séparément dans les deux corpus analysés.

RESULTATS

TRAITEMENT QUANTITATIF DES DONNEES DE L'ENQUETE QUALITE

L'enquête qualité montre que sur l'échelle d'appréciation de 1 à 5 qui leur est proposée, les réponses se situent majoritairement au niveau 4 (satisfaisant).

| Notation Items du questionnaire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|----|----|---|
| Adéquation avec les attentes | 1 | 4 | 19 | 26 | 5 |
| Perspective d'utilisation dans un mémoire | 1 | 6 | 9 | 37 | 2 |

Tableau 1. *Appréciations des étudiants, critères universitaires.*

Concernant les critères universitaires, 26 étudiants sont satisfaits de l'adéquation du dispositif suivi avec leurs attentes et 19 moyennement satisfaits. 37 étudiants considèrent la perspective d'utilisation dans un mémoire, satisfaisante.

| Notation Items du questionnaire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|----|----|----|----|
| Perspective d'utilisation en vue du concours | 3 | 15 | 21 | 14 | 2 |
| Perspective d'utilisation en vue du concours | 2 | 1 | 8 | 23 | 23 |

Tableau 2. *Appréciations des étudiants, critères professionnalisants.*

Parmi les critères professionnalisants les avis sont d'avantage répartis lorsque la perspective d'utilisation en vue du concours est évoquée. 21 étudiants jugent la préparation au concours moyennement satisfaisante, 15 d'entre eux la pensent peu satisfaisante alors que 14 autres la considèrent satisfaisante. De manière plus homogène, la perspective d'utilisation dans la vie professionnelle est notée à part égale satisfaisante ou très satisfaisante pour 46 étudiants sur 55.

| Notation Items du questionnaire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|----|----|----|
| Connaissances apportées par les interventions | 0 | 2 | 11 | 32 | 10 |
| Qualité des intervenants | 0 | 0 | 11 | 30 | 14 |

Tableau 3. *Appréciation des étudiants, critères professionnalisants et universitaires.*

En ce qui concerne les deux critères, les étudiants émettent majoritairement un jugement satisfaisant. Un cinquième d'entre eux les considère moyennement satisfaisants quand un autre cinquième les qualifie de très satisfaisants.

ANALYSE DE CONTENU DES 46 COPIES

Nous observons plus d'homogénéité dans les résultats concernant les critères professionnalisants ; les critères universitaires offrant une gamme plus large.

| Catégories de copies Noyaux de sens | | Copies gestion de classe | Copies graphisme écriture | Total |
|--|--|--------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| Critères universitaires | Courants théoriques | 2/11 | 13/35 | 15/46 32,6% |
| | Critères de connaissance théorique de l'enfant | 8/11 | 31/35 | 39/46 87,78% |
| | Citation de noms de chercheurs | 1/11 | 6/35 | 7/46 15,22% |
| | Emploi de termes en rapport avec des théories vues en cours | 11/11 | 32/35 | 43/46 93,47% |
| | Démarche de rédaction : intro exposant une ou des idées, parties développant ces idées, conclusion. | 3/11 | 18/35 | 21/46 45,65% |
| Critères professionnalisants | Préparation des séances | 10/11 | 21/35 | 31/46 67,39% |
| | Place et rôle de l'enseignant | 11/11 | 34/35 | 45/46 97,83% |
| | Ritualisation et Déroulement | 11/11 | 19/35 | 30/46 65,22% |
| | Matériel didactique et gestion des espaces | 11/11 | 23/35 | 34/46 73,91% |
| | Consigne | 10/11 | 7/35 | 17/46 36,96% |

Tableau 4. *Etude transversale, analyse catégorielle de contenus.*

D'un point de vue global, c'est-à-dire en référence à l'ensemble des copies, nous pouvons constater que :

- 2 critères universitaires sur les 5 dépassent les 50% : l'emploi de termes en rapport avec les théories vues en cours arrive en tête avec 93,47% ; les critères de connaissance théorique de l'enfant (87,78%) concernent pour l'essentiel le développement moteur, affectif, cognitif et langagier. *A contrario*, les courants théoriques sont peu cités (32,6%) mais surtout les noms de chercheurs (15,22%)

alors même que le texte proposé pour l'évaluation du graphisme était un extrait d'ouvrage de Zerbato-Poudou, citant elle-même Auzias et Ajuriaguerra. 10 étudiants sur les 35 ne font pas référence à l'auteur du texte qu'ils ont à étudier. Enfin, moins de la moitié des étudiants a une démarche d'organisation et de rédaction de leurs propos, en master 1.

- 4 critères professionnalisants sur 5, dépassent largement les 50%. Par exemple, seul un étudiant sur les 46 n'a pas fait référence à la place et le rôle de l'enseignant. Le critère le moins retenu concerne les consignes données aux élèves (36,96%).

Il y a une adéquation dans les résultats concernant les critères universitaires, si l'on compare les copies de gestion de classe et les copies de graphisme. Par exemple les courants théoriques n'apparaissent ni dans un paquet de copies, ni dans l'autre. Il en est de même pour les noms de chercheurs. En revanche, cette remarque ne vaut pas pour les critères professionnalisants où la thématique traitée semble influencer les réponses. Les consignes sont citées dans les copies de gestion de classe mais pas dans celles de graphisme. Il en est de même pour les critères ritualisation et déroulement.

ANALYSE ET DISCUSSION

Notre analyse a pour intention de croiser les points de vue des étudiants sur le dispositif vécu et ses contenus, avec le regard des concepteurs également évaluateurs, sur ce qu'ont retenu les étudiants sur des éléments de professionnalisation en maternelle dans un cadre universitaire à travers leurs copies.

Nous discutons également les limites de validité de notre analyse en nous appuyant notamment sur le cadre théorique. Nous étudions aussi en quoi la présentation du dispositif entièrement construit en amont par une équipe de formateurs, a une incidence sur la manière dont les étudiants se l'approprient.

Les résultats précédemment exposés montrent que les critères universitaires sont moins transparents, moins lisibles dans l'analyse des résultats que les critères professionnalisants.

CRITERES UNIVERSITAIRES

Dans l'enquête qualité la perspective d'utilisation des UE dans un mémoire est très majoritairement satisfaisante. L'attente institutionnelle met en lien le choix de l'option de cette UE avec la rédaction d'un mémoire. Il est probable que les étudiants suivent les cours en cherchant à étayer une problématique de mémoire. Pour certains, la compréhension des attentes institutionnelles s'est sans doute révélée plus

tardivement, expliquant l'étalement des réponses sur l'ensemble des cinq points de notation. Les intervenants, quant à eux, conscients de l'utilisation possible de leurs propos dans des mémoires de master 2, proposent d'emblée une bibliographie étoffée, qui fait l'objet d'une présentation commentée pendant leur cours. Aussi nous paraît-il surprenant de ne voir citer les courants théoriques ou les noms de chercheurs que rarement dans les copies d'évaluation, l'appropriation des connaissances nécessaires à l'écriture d'un mémoire ne semble pas maîtrisée à l'issue de l'UE. Tout se passe comme si les étudiants n'étaient pas encore conscients des acquisitions utiles à l'élaboration du mémoire.

Dans les copies, ces critères universitaires, minoritaires (moyenne de 54,94%) font apparaître que le vocabulaire spécifique a retenu l'attention des étudiants mais ils ne semblent pas pouvoir le resituer dans un champ théorique ou en lien avec les travaux scientifiques d'un chercheur. Il s'agit, par exemple pour le graphisme, de mots ou d'expressions comme "trajectoire, segmentation du bras, pulpe des doigts, translation, préhension, pression, dissociation, la pince..." Pour la gestion de classe, les expressions repérées sont : "empathie, motivation, permanence de l'objet, décharge émotionnelle, fonction symbolique...". Le vocabulaire scientifique semble maîtrisé mais trois semaines après la fin des cours, les étudiants ne montrent pas, dans leurs écrits, un ancrage de ce vocabulaire dans la démarche d'analyse des chercheurs de référence. C'est-à-dire qu'ils utilisent un lexique théorique sans le rattacher au scientifique ou au courant de pensée de référence.

CRITERES PROFESSIONNALISANTS

Dans l'enquête qualité, ces critères révèlent des avis partagés en ce qui concerne la préparation au concours. C'est l'item qui est noté de la façon la moins homogène. Il semblerait que les étudiants ne soient pas encore dans la dynamique d'une préparation au concours, mais plutôt dans la perspective d'une pratique du métier d'enseignant.

Les perspectives d'utilisation dans la vie professionnelle sont majoritairement très satisfaisantes. Les étudiants projettent des savoir-faire dans une pratique professionnelle future, encore idéalisée. Ils n'ont pas encore, pour la plupart, effectué de stage au moment de l'enquête qualité et rares sont ceux qui ont une expérience professionnelle d'enseignement.

Les critères professionnalisants (moyenne de 68,26%) apparaissent majoritairement dans les copies évaluant un dispositif de formation en master 1, dispositif conduisant au choix du mémoire universitaire. Seule une analyse fine des termes utilisés dans les copies peut mettre cette donnée en valeur. Les expressions relèvent le plus souvent du bon sens ou d'un idéal pédagogique "le maître doit aider individuellement les élèves en difficulté". Le comment faire n'est jamais abordé.

Concernant la place et le rôle de l'enseignant, tous les étudiants sauf un ont cité, par exemple : "l'étayage, la motivation, le choix des méthodes pédagogiques les plus adaptées, la transmission des savoirs, l'utilisation d'un lexique approprié, poser un cadre aux élèves, l'autorité, la régulation en cours d'activité, anticiper le comportement des élèves...".

L'intitulé et la variété des intervenants, mis en perspective avec les définitions de la professionnalisation, semblent montrer que les étudiants en début de Master 1, sont déjà entrés dans une dynamique professionnelle. L'analyse de l'enquête qualité et l'analyse de leurs copies vont également dans ce sens. Cependant, au moment où ils fréquentent le dispositif, les étudiants ne sont confrontés qu'à une retransmission de la pratique professionnelle par les enseignants. N'étant pas encore entrés dans le métier, ils laissent de côté les théories, les recherches universitaires, alors même qu'il y a urgence à les transposer, les mobiliser, dans leurs mémoires. Le concret universitaire s'efface devant l'idéal professionnel.

Concernant le dispositif, en référence à la définition de Chalier et Peraya (2003), les concepteurs, dans le contexte de masterisation, ont souhaité ne pas négliger la dimension professionnelle tout en apportant la dimension recherche nécessaire. Pour les étudiants, l'analyse du dispositif semble montrer que l'aspect professionnalisant a pris beaucoup plus d'importance, alors même que les concepteurs et les formateurs s'attendaient à ce que les étudiants mettent une priorité temporelle à la dimension universitaire de par l'obligation d'obtenir un Master 2.

Les étudiants semblent donc prêter attention aux savoirs professionnalisants. Au regard de la définition du terme dispositif, présentée dans notre cadre théorique, ils ont disposé d'un matériel pédagogique et universitaire. Nous considérons les bibliographies scientifiques comme appartenant au matériel universitaire. Une bibliographie scientifique demande une démarche d'investigation de la part de l'étudiant ; démarche qui n'a pas été enclenchée malgré la présentation des chercheurs à l'origine des concepts⁶, durant les cours. Nous pouvons supposer que cette démarche s'enclenchera au moment de l'entrée dans la réflexion nécessaire à l'élaboration du cadre théorique du mémoire. Nous pouvons également supposer que les stages déclencheront un besoin individuel d'appropriation des contenus professionnalisants. Néanmoins, nous trouvons déjà la trace de ces contenus professionnalisants dans les corpus analysés alors que les auteurs scientifiques n'y sont pas présents. Cependant, temporellement, la priorité est, pour les étudiants, de s'approprier des connaissances théoriques ; l'écriture du mémoire, obligatoire, intervenant bien avant la passation du concours, son résultats, son obtention et ainsi le droit à l'exercice du métier.

⁶ Exemples : "La zone proximale de développement" de Vygotski dans le cours sur le langage ou le "bonhomme têtard" de Levinstein repris par Luquet en 1920 (cours sur le dessin).

CONCLUSION

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe un continuum entre l'évaluation des modalités du dispositif par les étudiants et les contenus que se sont appropriés ces étudiants selon les critères d'analyse des enseignants. Des incohérences apparaissent car les étudiants se disent satisfaits du dispositif qu'ils trouvent en adéquation avec leurs attentes universitaires et y voient une perspective d'utilisation dans le mémoire. Ces critères universitaires (perspective d'utilisation dans le mémoire et adéquation de l'UE avec les attentes) sont majoritairement cités dans l'enquête qualité mais, au sein des copies, la référence aux courants scientifiques est absente. Si l'on examine les critères professionnalisants dans l'enquête qualité, les étudiants sont très satisfaits lorsqu'il s'agit de se préparer à leur futur métier mais, lorsqu'on les interroge sur la préparation au concours, les avis sont disparates. Pourtant, temporellement, le concours est plus proche et il demeure impératif à obtenir. En conséquence, nous ne validons pas notre hypothèse puisqu'il n'existe pas de continuum mais un écart collectif entre ce que les étudiants disent du dispositif (enquête qualité) et ce que nous pouvons analyser dans leurs copies. Les étudiants se disent satisfaits des apports universitaires et ils se sont effectivement appropriés un vocabulaire scientifique mais par rapport à la pratique de leur futur métier et non en lien avec les courants scientifiques, les chercheurs à l'origine de ces travaux. Selon les critères universitaires définis dans le dispositif, il semble que les étudiants aient habité l'espace universitaire en réutilisant les concepts théoriques en lien avec un espace professionnel déjà présent dans leur pensée, leur imaginaire.

Si pour les concepteurs, il est important, en amont, de projeter une visée professionnalisante dans un dispositif qui se veut avant tout universitaire, il semble que l'équilibre souhaité (50% universitaire ; 50 % professionnalisant) ait été garanti durant la réalisation du dispositif. Nous pensons que pour les étudiants, le pan universitaire serait prioritaire pour entrer dans le métier puisque le recrutement a lieu désormais au niveau master 2. Sans analyse, nous n'aurions pas ressenti à ce point l'engouement pour le critère professionnel même si cette projection professionnelle semble trop idéalisée et plus éloignée dans le temps, qu'auparavant. Pour expliquer cet écart nous pouvons émettre l'hypothèse que les représentations des critères universitaires ne semblent pas être les mêmes pour les formateurs, quels que soient leurs statuts, et pour les étudiants. Ceci serait à vérifier dans une recherche future qui inclurait la dimension temporelle que l'on peut estimer nécessaire à l'appropriation de savoirs théoriques. D'autre part, comme nous l'avons décrit, si des ouvrages scientifiques existent sur la formation des maîtres, peu sont ceux concernant la formation en maternelle. Nous pouvons donc émettre également l'hypothèse que ce vide théorique soit comblé par les étudiants par une appropriation détournée davantage professionnalisante.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.M. (2009). *A propos du développement professionnel*. Conférence au 7^{ème} colloque international CDIUFM Recherche(s) en Education et en Formation, IUFM de Basse-Normandie et Haute-Normandie, Mont-Saint-Aignan, 3-5 juin.
- Barbier, J.M. ; Chaix, M.L. ; Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- Beckers, J. (2008). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Charlier, C. & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chouinard, R. (2000). Enseignants débutants et pratique en gestion de classe. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(3), 497-514.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris ; France : Puf.
- CRDP de l'académie de Versailles (2002). *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle : incidences sur la formation*. Paris, France : MJENR- SCEREN (Les Actes de la Desco).
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris, France : Ellipses.
- Florin, A. & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes professionnels*. Paris, France : Hatier.
- Gioux, A.M. (2009). *Quels gestes professionnels spécifiques pour les enseignants de l'école maternelle ?* Conférence au CRDP du 4 février, Limoges, France.
- Goigoux, R. ; Ria, L. ; Toczek-Capelle, M.C. (2009). *Les parcours des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand, France : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 52, 143-155.
- Odonne, I. ; Rey, A. ; Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris, France : Editions Sociales.
- Peraya, D. (1998). *Vers les campus virtuels. Principes et fonctionnements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation. Colloque Dispositifs et médiation des savoirs*, Grems, Grame, Comu, Université Catholique de Louvain La Neuve, 24 et 25 avril.
- Poitou, J.P. (1998). Dispositif : objet intellectuel, dispositif, formation dialogique homme-machine, Colloque *Dispositifs et médiation des savoirs*, Grems, Grame, Comu, Université Catholique de Louvain La Neuve, 24 et 25 avril.

- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris, France : Ophrys.
- Rayna, S. & Brougère, G. (eds.) (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon, Paris : INRP.
- Rayna, S. & Dajez, F. (eds.) (1997). *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris, France : L'Harmattan.
- Rayna, S. ; Laevers, F. ; Deleau, M. (eds.) (1996). *L'éducation préscolaire, quels objectifs pédagogiques ?* Paris, France : Nathan, INRP.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son "sosie" de son expérience. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 107-117.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et Formation en Education*, 5. [en ligne] consulté le 11 février 2011 <http://tfe.revues.org/index1038.html>
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tremblay, M.A. & Gosselin, E. (1960). Le continuum pauvreté-prospérité : son utilité en tant qu'indicateur de désintégration sociale. *Service social*, 9(3), 3-28.
- Trépos, J.Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris, France : Puf.
- Wittorski, R. (ed.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris, France : L'Harmattan,
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In Goigoux R., Ria L., Toczec-Capelle M.C. *Les parcours de formation des enseignants débutants*. (p. 45-60). Clermont-Ferrand, France : Presses Universitaires Blaise Pascal.