
La collaboration d'une éducatrice de jeunes enfants et d'une enseignante en école nouvelle : l'exemple d'une alliance éducative autour de la petite enfance à l'école maternelle

Fabienne Serina-Karsky

Université Paris 8
Vincennes - Saint-Denis
CIRCEFT
2 rue de la Liberté
95326 Saint-Denis
France
fkarsky@gmail.com

RÉSUMÉ. Cet article met en perspective une recherche menée autour de l'expérience d'une alliance éducative, telle qu'elle a été pensée et mise en place dans une classe de maternelle d'une école nouvelle, avec la question sous-jacente de la formation des enseignants en France. La question d'une formation spécifique à l'accueil du petit enfant est soulevée par la coexistence de structures d'accueil aux objectifs différents, selon que l'on se place du point de vue de l'école maternelle, plus centrée sur la préparation à l'école élémentaire, ou du point de vue des jardins d'enfants, plus attachés à une approche de tradition froëbelienne. En nous penchant sur les fondements historiques des écoles nouvelles, nous voyons en quoi le métier d'EJE résonne avec celui d'enseignant à l'école maternelle et permet d'installer une collaboration harmonieuse. La recherche empirique, qui a lieu à travers des entretiens et des observations de classe, traite de la réorganisation du temps et de l'espace dans l'école, et les questions qu'elle soulève sont examinées au regard de la professionnalisation du métier enseignant et de la formation qu'elle suppose.

MOTS-CLÉS : alliance éducative – enseignant - éducateur de jeunes enfants – école nouvelle – formation des enseignants

1. Problématique et contextualisation

Cet article, qui a pour thème l'accueil de l'enfant et du petit enfant à l'école, souhaite mettre en perspective une recherche menée autour de l'expérience d'une alliance éducative, telle qu'elle a été pensée et mise en place dans une classe de maternelle d'une école nouvelle, avec la question sous-jacente de la formation des enseignants en France. Alors que l'actuelle refondation de l'école porte sur la scène publique les questions ayant trait à la fois aux rythmes scolaires et à l'accueil du petit enfant, admis très prochainement dès l'âge de deux ans à l'école maternelle, la formation des enseignants, réformée en profondeur en 2009 sous le sceau de la « mastérisation », entreprend sa réimplantation à la rentrée 2013 au sein d'Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) destinées à former, comme l'indique leur nom, des professionnels de l'éducation.

Or la question d'une formation spécifique à l'accueil du petit enfant est soulevée par la coexistence de structures d'accueil aux objectifs différents, selon que l'on se place du point de vue de l'école maternelle, plus centrée sur la préparation à l'école élémentaire, ou du point de vue des jardins d'enfants, entendus ici au sens large, plus attachés à une approche de tradition froëbelienne par le jeu, à la socialisation et l'ouverture aux familles. Cette dichotomie est d'autant plus accentuée que « l'insertion de l'école maternelle dans l'école primaire, depuis la loi de 1989, favorise la continuité, en aval, avec l'école élémentaire, mais a pour effet secondaire une distance plus marquée avec les structures d'accueil se situant en amont » (Rayna et Plaisance, 1997, p. 113), ce qui explique en partie une professionnalisation différente selon que l'on se place d'un côté ou de l'autre, et ajoute à la complexification des métiers de l'éducation (Lessard et Tardif, 2005).

De leur côté, les écoles nouvelles, qui trouvent leur origine dans le mouvement de l'Éducation nouvelle et se développent dans l'entre-deux guerres, se disent résolument attachées à accueillir l'enfant dans sa globalité, et continuent à envisager des dispositifs lui permettant de devenir acteur de ses apprentissages dans un environnement adapté (Rist, 1983 ; Mahillon, 2003 ; Houlon-Trémolières et Cibois, 2007). Afin d'adopter la posture spécifique d'un éducateur qui tient plus d'un « entraîneur » que d'un « enseigneur » (Chatelain, 1946), le personnel éducatif des écoles nouvelles contemporaines, outre la formation initiale spécifique¹ dont il peut bénéficier, s'appuie sur le travail en équipe et n'hésite pas à envisager des alliances éducatives, que ce soit avec les parents ou d'autres professionnels de l'éducation.

La recherche présentée ici concerne un exemple de collaboration entre une enseignante et une éducatrice de jeunes enfants (EJE) autour de l'accueil de l'enfant à l'école maternelle. Elle s'inscrit dans le cadre d'une thèse, consacrée aux pratiques éducatives relatives au bien-être de l'enfant à l'école au regard du paradigme² historique de l'Éducation nouvelle et de la conception de l'enfant qu'il recèle. Cette conception de l'enfant, fondée sur le respect de son individualité, de ses rythmes et sa capacité à être acteur de ses apprentissages, est présente en France dans la formation des jardinières d'enfants dès le début du XXe siècle, à travers les théories de Froëbel tout d'abord, puis celles de Maria Montessori. Le métier de jardinière d'enfants devient par la suite celui d'éducateur de jeunes enfants, dont la définition et le cadre d'exercice, fixés par une circulaire du 18 juin 1974, rappellent qu'il vise à favoriser l'épanouissement des enfants de 18 mois à 6 ans lorsqu'ils se trouvent en dehors de la famille.

Ces recherches nous mènent sur le terrain des écoles nouvelles, interrogées d'un point de vue historique, notamment au travers du parcours singulier de leurs acteurs, et contemporain, et s'attachent à dégager ce qui fait la spécificité de ces écoles quant à la prise en compte du bien-être de l'enfant à l'école aujourd'hui. Elles bénéficient du courant de recherches sur les écoles nouvelles contemporaines qui sont l'objet d'une mise en perspective historique à travers une série de travaux relatifs à l'histoire de l'Éducation nouvelle (Duval, 2009 ; Gutierrez, 2008 ; Savoye, 2004). L'approche socio-historique dans laquelle nous nous inscrivons invite à retourner aux sources de ces écoles afin d'en extraire les fondements de ce qui fait leur spécificité aujourd'hui (Noirielle, 2006), à travers des « cas d'écoles » sélectionnés comme étant représentatifs des principes de l'Éducation nouvelle, et étudiés comme autant de laboratoires où s'est élaborée et appliquée une certaine conception de l'enfant à l'école. Notre hypothèse est qu'il existe aujourd'hui une possible requalification de l'Éducation nouvelle, qui pourrait servir de base à une réflexion sur une redéfinition de la place à donner à l'enfant à l'école, à la résultante des théories originelles et des nouvelles conceptions de l'enfant qui ont émergé à la fin du vingtième siècle.

1

Eurécôle, qui est en France le seul centre de formation pédagogique privé laïc, propose en effet dans sa formation une voie pour les enseignants souhaitant travailler dans les écoles nouvelles.

J'entends par paradigme historique les points d'accord et les principes communs transversaux aux principales élaborations des théoriciens fondateurs de l'Éducation nouvelle.

A travers une première partie consacrée aux fondements historiques des écoles nouvelles, nous verrons dans un premier temps en quoi le métier d'EJE résonne avec celui d'enseignant à l'école maternelle. Cette première approche nous servira de base pour ensuite exposer la recherche empirique, à travers des entretiens et des observations de classe qui ont eu lieu autour de la réorganisation du temps et de l'espace dans l'école. Les questions soulevées seront enfin examinées au regard de la professionnalisation du métier enseignant et de la formation qu'elle suppose.

2. Les écoles nouvelles

Le mouvement de l'Éducation nouvelle, qui apparaît au tournant du XIXe et du XXe siècle, est officiellement consacré lors de la création de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN) au congrès de Calais en 1921. Il se fédère autour d'une charte et de buts à atteindre, au nombre de quatre, dont le deuxième indique que la Ligue « cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs. » (Pour l'Ère nouvelle, 1922, p. de garde).

Aujourd'hui, en France, seules quelques écoles se réclament de ce courant d'idées, et essaient dans leurs pratiques de rester fidèles à sa conception d'un enfant placé au centre et acteur de ses apprentissages, bien que l'enfant du début du XXIe siècle, de même que l'école et la société dans laquelle il évolue, ne soit plus le même que celui du début du XXe. Parmi ces écoles nouvelles, certaines d'entre elles font appel dans leurs classes de maternelle à des éducateurs de jeunes enfants pour aider les enseignants en tant que professionnels de la petite enfance, en lieu et place des Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM) qui ont pour rôle de seconder l'enseignant de maternelle et sont également chargé de l'entretien, du rangement et l'hygiène des locaux et salles de classe. Les EJE quant à eux sont les descendants directs des jardinières d'enfants formées aux principes de Froëbel et de Montessori.

2.1. Les écoles nouvelles et les jardinières d'enfants

On retrouve, bien avant la fondation de la LIEN, le terme d'éducation nouvelle utilisé dans les jardins d'enfants, à l'exemple du mensuel intitulé *l'Éducation nouvelle, méthode Froëbel*, dont le premier numéro paraît en juin 1861 à l'initiative de Mr Raoux, professeur de philosophie à l'académie de Lausanne et fondateur du premier jardin d'enfants en 1860 en Suisse romande. Il est intéressant d'en noter le sous-titre : « *ou de la méthode Froëbel et de ses applications aux divers âges – Jardins d'enfants, écoles professionnelles et scientifiques, écoles normales* ». C'est ainsi que dans plusieurs cantons romands, des années 1870 à la première guerre mondiale, la pédagogie de Fröebel sera la référence pour ce qui concerne l'éducation préscolaire (Schärer, 2003, 2008).

Les jardins d'enfants ne connaissent pas le même succès en France. Il existe bien une « Association pour l'étude et la propagation des meilleures méthodes d'enseignement dans les écoles et dans les salles d'asile », créée en 1871, et dont le comité d'études cherche à adapter les procédés froëbeliens aux salles d'asile, pourtant en 1909, le matériel en est vulgarisé, mais non les principes directeurs :

« *la plupart des pays, d'ailleurs, - la France exceptée, - se sont mis à organiser fortement l'étude de la méthode Froëbelienne que l'on cherche à vulgariser par des cours théoriques et pratiques, - d'où résultent une pénétration croissante et des réformes éducatives dans le sens froëbelien.* » (Brès, 1911).

Selon Suzanne Brès, si les jardins d'enfants ont du mal à s'implanter en France, c'est parce qu'on n'en voit pas l'utilité, notamment au regard des salles d'asile et surtout de l'école maternelle, qui s'implante grâce à l'action entreprise par Pauline Kergomard, qui prône liberté de l'enfant et respect de la personnalité enfantine comme principes pédagogiques (1911). Néanmoins, de nombreux jardins d'enfants sont créés dans l'entre-deux guerres, notamment sous l'impulsion d'Emilie Brandt (Serina-Karsky, 2012), qui crée également des écoles de formation de jardinières d'enfants, jardinières qui trouveront leur place dans les écoles nouvelles. Formées aux méthodes actives prônées par les psychologues s'intéressant au développement de l'enfant, ces dernières sont en poste dans les écoles nouvelles de la première moitié du XXe siècle, qu'il s'agisse des écoles d'Emilie Brandt, mais aussi de *la Joyeuse école* à Boulogne, ou encore de *la Nouvelle école* de Suzanne Roubakine à Meudon.

La formation des jardinières est toutefois prise en compte par l'Etat français pendant une dizaine d'années, entre les années 1921 et 1931, lorsque Mlle Amieux, professeur de pédagogie au Collège Sévigné, crée un cours pédagogique au lycée de jeunes filles de Sèvres, qui délivre alors un certificat d'Etat. Les jardinières munies de ce certificat sont ensuite embauchées dans les jardins d'enfants et les classes enfantines des lycées bourgeois. Cette expérience s'arrête en 1931 lorsque les lycées ne sont plus autorisés à ouvrir des classes enfantines, qui concurrencent alors les écoles maternelles. La formation nationale des jardinières s'arrête, et s'organise autrement, au sein d'écoles privées. Il faudra attendre 1946 pour qu'une « Association des Centres de Formation de Jardinières éducatrices » (ACFJE) soit fondée, et mette au point un programme de formation, donnant lieu à un examen commun à un certain nombre d'écoles.

Après la seconde guerre mondiale, nombre de ces écoles ne rouvriront pas, et de « nouvelles écoles nouvelles » seront créées, notamment par des jardinières d'enfants. C'est le cas de l'école d'Emilie Brandt, dont la direction est confiée à deux de ses élèves jardinières en 1948, mais aussi de l'*Ecole nouvelle de la Rize* de Marguerite Bernard, créée en 1957 à Lyon, ainsi que de l'*Ecole du Chapoly* dans la banlieue lyonnaise, créée par Françoise Jandin et Denise Poirieux en 1963 (Serina-Karsky, 2012). Nous retrouvons également au moment de la création de l'*Ecole nouvelle d'Antony* Marie Rist, jardinière d'enfants et enseignante jusqu'en 1961 à l'*Ecole du Père Castor* créée par Paul Faucher (Rist, Marie et Noël, 1983).

2.2. Aujourd'hui, les éducateurs de jeunes enfants

Le métier de jardinières d'enfants évolue dans les années 1970 et se transforme, l'école maternelle accueille de plus en plus d'enfants entre trois et six ans, conduisant le métier de jardinière d'enfants à s'orienter vers les endroits d'accueil du petit enfant en dehors de l'école. Réglementée par la circulaire du 18 juin 1974, la profession d'Éducateur de jeunes Enfants est aujourd'hui définie par le référentiel professionnel figurant dans l'annexe I de l'arrêté du 16 novembre 2005, et donne lieu à un diplôme professionnel enregistré au niveau III au répertoire national des certifications professionnelles. La formation a lieu en trois ans, et comprend 3600 heures de formation en alternance, qui permettent d'appréhender les trois dimensions principales que sont la prise en charge du jeune enfant dans sa globalité en lien avec sa famille, un positionnement particulier dans le champ du travail social, ainsi qu'une fonction d'expertise éducative et sociale de la petite enfance. En trois ans, leur référentiel de formation les prépare à devenir des professionnels de la petite enfance, et les périodes de stages sont accompagnées de façon régulière d'analyses de pratique, au cours desquelles les étudiants, au moins une fois par semaine, réfléchissent entre eux et avec l'aide de leurs formateurs aux situations rencontrées dans les établissements où ils font leur stage.

Les enseignants de maternelle, de leur côté, reçoivent une formation disciplinaire importante, alors même que l'aspect pédagogique de leur profession est peu pris en compte. Cette différence de formation entre deux professionnels de la petite enfance a ainsi été exploitée par une école nouvelle, qui propose une collaboration quotidienne entre une enseignante et une éducatrice de jeunes enfants depuis une douzaine d'années, dans le but d'accueillir le petit enfant à l'école dans sa globalité.

3. La collaboration entre une enseignante de maternelle et une éducatrice de jeunes enfants

Créée en 1975, l'Ecole Aujourd'hui accueille cent quarante enfants de la première année de maternelle au CM2. Il s'agit d'une école privée sous contrat avec l'Etat, autogérée par l'équipe enseignante, qui s'attache à respecter le développement biologique aussi bien qu'affectif de l'enfant, mis en place notamment par les réunions d'équipe soutenantes qui ont lieu deux fois par semaine. La recherche entreprise porte sur la collaboration au quotidien d'une éducatrice de jeunes enfants et d'une enseignante professeur des écoles, mise en place il y a une dizaine d'années après plusieurs appels au secours des différents enseignants de maternelle, qui s'épuisaient à gérer le groupe classe tout en essayant de répondre aux besoins individuels des enfants. La solution proposée par l'Institution scolaire française, et qui consiste à faire appel aux ATSEM pour répondre au surplus de travail des enseignants de maternelle, n'étant pas satisfaisante à leurs yeux, notamment au regard du manque de formation spécifique de ces agents territoriaux, la solution d'engager C., éducatrice de jeunes enfants alors en stage à l'école, est adoptée par l'équipe. Les observations décrites ci-après portent plus précisément sur le travail autour de l'organisation et la réorganisation du temps et de l'espace, entrepris dans le but de proposer, selon la place de chacune, un environnement qui réponde aux besoins de l'accueil du petit enfant à l'école.

3.1. Méthodologie

La particularité des écoles nouvelles, du fait même de leur volonté d'ouverture et de partage, participe favorablement à établir la mise en place d'une recherche collaborative, réalisée avec et non sur des enseignants, en référence ici à Ducharme, Leblanc, Bourassa et Chevalier (2007), et qui semble être en adéquation avec les principes mêmes de l'Éducation nouvelle, en ce qu'elle permet de rendre compte du questionnement et des centres d'intérêts des acteurs, ici l'équipe éducative.

En effet, les écoles nouvelles sont des lieux d'expérimentation et de recherche revendiquant leur particularité d'écoles expérimentales depuis leur origine. Ainsi, à l'Ecole nouvelle d'Antony, la recherche et l'innovation ont été soutenues par les liens que Marie Rist entretenait avec des mouvements

pédagogiques comme l'ENF³, le GFEN⁴, et la recherche plus académique venant de l'IPN⁵ puis de l'INRP⁶, comme en témoignent les recherches menées par Jean Foucambert sur la lecture, ou encore les recherches sur les mathématiques modernes de Nicole Picard. Cette volonté d'ouverture se traduit aujourd'hui par une participation des enseignants des écoles nouvelles à des journées d'études ou l'organisation de week-end d'échanges de pratiques. Une autre particularité à souligner est le regard des enseignants sur leurs pratiques, dont le travail d'équipe contribue à faire d'eux des praticiens réflexifs. Le recours à la recherche-action, en ce qu'elle vise la production de connaissances, la conscientisation des acteurs, et l'instauration d'une action transformatrice, participe à mettre ici en avant une reconnaissance de l'apport des praticiens dans la conception de l'enfant à l'école.

3.2. Etude de terrain

L'étude de terrain est menée à travers des observations ponctuelles, lors de sorties ou de séances de classe, mais également lors des réunions d'instances telles les associations de parents d'élèves et les conseils parents-enseignants. Elle s'enrichit des séances d'analyse des pratiques et du travail d'équipe qui réunit les enseignants deux fois par semaine après la classe, et permet d'établir une réflexion sur la formation continue par les pairs, ainsi que sur les méthodes pédagogiques ici envisagées dans leurs différences aux méthodes traditionnelles en ce qu'elles impliquent une conception différente de l'enfant.

Les outils de recherche qualitative utilisés lors de la recherche collaborative avec l'équipe éducative sont les entretiens non directifs, les entretiens de groupe, et les observations ethnographiques. Les entretiens non-directifs permettent dans un premier temps d'élaborer ensemble, praticiens et chercheurs, l'objet de recherche, puis d'en proposer une analyse co-constructive a posteriori. Cet étayage sert de cadre aux observations de classe et permettent une certaine souplesse quant au choix de l'observation en elle-même, en ce qu'ils facilitent la mise en place d'une observation participante tout aussi bien que celle d'une observation ethnographique, étude néanmoins nécessaire pour extraire les lois du comportement du milieu de la classe.

3.2.1. Mise en place de la recherche

Nous sommes dans une classe de double niveau de maternelle, petite et moyenne section, qui accueille une vingtaine d'enfants. Les adultes encadrants sont au nombre de trois : l'enseignante, l'EJE, ainsi qu'une stagiaire EJE qui effectue son stage court de deuxième année entre les mois d'avril et juin. Les observations ont lieu le matin, lors du troisième trimestre de l'année scolaire, ce qui a son importance car les rituels sont mis en place depuis un moment déjà. Les entretiens sont réalisés à différentes périodes de l'année, certains en amont des observations de classe afin d'élaborer ensemble la problématique de la recherche, d'autres en aval permettent de partager et de revenir sur les remarques soulevées de part et d'autre. Les derniers entretiens interviennent en septembre à la rentrée suivante, après que la recherche ait fait l'objet d'une communication lors d'un colloque sur la petite enfance, ce qui permet à l'équipe éducative d'appréhender et d'approfondir les remarques soulevées par d'autres chercheurs.

Les entretiens ont permis d'envisager les thèmes de la recherche-action : il s'agit de la réorganisation du temps et de l'espace autour du petit enfant, ainsi que l'élaboration d'une réflexion sur l'alliance éducative telle qu'elle est actuellement vécue par l'équipe enseignante, l'EJE, et les parents.

3.2.2. Les ateliers

Nous avons choisi ici de faire part du travail organisé autour des ateliers d'apprentissage proposés aux enfants le matin. Il s'agissait pour C. (l'éducatrice) et S. (l'enseignante) de mener une réflexion, à l'aide des observations de classe et des entretiens, sur le changement d'horaires intervenu en début d'année, à leur demande conjointe, afin de mieux respecter les rythmes des enfants.

Les ateliers ont lieu entre 9h45 et 10h15. C. et S. dressent les tables de façon à ce que quatre activités soient proposées : mosaïques, puzzles, dessins, lecture... Les enfants choisissent librement l'activité qu'ils veulent faire, s'installent à la table où ils veulent travailler, et cochent leur nom sur la feuille. Ce système permet à un même enfant de participer plusieurs jours de suite au même atelier, ou au contraire de passer d'une activité à une autre, en fonction de son choix et de ses besoins.

3

4 L'Ecole nouvelle française.

5 Marie et Noël Rist participeront à de nombreuses réunions du GFEN.

6 Institut Pédagogique National.

Institut National de Recherche Pédagogique.

S. va de table en table afin de travailler avec chaque groupe, alors que C. reste le plus souvent dans l'autre partie de la classe avec trois ou quatre enfants, à qui elle propose des activités différentes. Il peut s'agir de changer la cage du cochon d'Inde, d'élaborer un travail sur les émotions, de parler des cauchemars.

C. : « Moi je suis plus avec ceux qui traînent, et comment ça va aujourd'hui, voilà, moi je suis plus avec les enfants qui sont dans leur petit coin. Parce que S. elle part dans les ateliers dans des choses très concrètes, alors que moi j'ai pas d'impératif d'urgence. Alors du coup ça me laisse le temps d'aller vers les enfants et à eux d'aller vers moi aussi. »

Lorsqu'aucun enfant n'a besoin de ce temps supplémentaire, C. accompagne S. aux ateliers.

La mise en place des ateliers tels qu'ils sont proposés aujourd'hui a été travaillé durant l'année précédente, car leur fonctionnement ne satisfaisait plus ni S. ni C. Elles proposaient jusqu'alors des activités aux enfants en formant des groupes de besoin, chaque enfant devant participer à tous les ateliers sur une semaine. Ayant constaté l'une et l'autre que certains enfants avaient besoin de travailler la même activité plusieurs fois avant de passer à un autre apprentissage, elles ont décidé de changer le fonctionnement afin de mieux s'adapter aux besoins des enfants :

C. : « c'était ça qui nous intéressait, c'était qu'ils puissent choisir, quand même, ce dans quoi ils voulaient s'investir ».

Après que C. ait pointé du doigt les besoins individuels et les rythmes différents de chaque enfant, S. s'inscrit à une formation Montessori à la suite de laquelle elle propose de mettre en place la nouvelle formule d'ateliers. Une concertation avec l'équipe enseignante est nécessaire pour réaménager les horaires :

S. : « la difficulté c'est qu'on est totalement imbriqué dans les emplois du temps, on est tellement dépendants les uns des autres que dès qu'on change une brique tu vois, le mur s'effondre, ça implique plein d'autres classes ».

Or, selon les recherches en chronobiologie et chronopsychologie (Montagner, 1983 ; Montagner et Testu, 1996 ; Testu, 2000), l'aménagement du temps scolaire doit prendre en compte dans son organisation les temps les plus propices aux apprentissages chez le jeune enfant. La difficulté dans cette école était de réaménager les horaires du préau, lieu de motricité pour toutes les classes, de façon à ne pas empiéter sur les temps d'apprentissage de la matinée en maternelle. Afin de changer l'emploi du temps, il aura fallu une implication de l'équipe éducative au complet, au delà de l'enseignante et de l'éducatrice de jeunes enfants, dans le but de proposer un accueil répondant aux besoins du petit enfant. On voit ici que l'alliance éducative mise en place déborde le cadre même de la classe, ce que nous indique également la prise en charge par C. de la classe de grande section de maternelle en autonomie une journée par semaine, qui lui permet entre autre de poursuivre son travail autour des émotions mis en place avec les enfants l'année précédente.

Les questions tenant à l'élaboration du rôle de chacune et des limites d'une telle collaboration se posent notamment en terme de partage de territoire. En effet, n'y a-t-il pas ici un risque de perméabilité entre deux professions différentes et de perte d'identité pour chacune d'elles ? C'est ce que les parents montrent du doigt lorsqu'ils s'adressent le matin indifféremment à l'une ou à l'autre des « maîtresses » :

S. : « j'ai des inquiétudes de parents par rapport à des inquiétudes, sur les cauchemars, etc, ils viennent me voir aussi, ils se tournent pas que vers C. »

Au contraire, C. estime que les parents sont sensibles à son approche d'éducatrice :

C. : « enfin si de par tous mes projets là, naître et grandir, je pense qu'ils sentent, tous les parents qui ont eu des éducatrices avec leurs enfants plus jeunes, ils voient la différence et ils posent des questions un peu différentes.»

Par cet exemple de mise en place d'une alliance éducative autour de l'accueil de l'enfant dans une classe de petite et moyenne section d'une école nouvelle, nous voyons, outre l'intérêt que cela apporte à chacun des acteurs que sont l'enseignante, l'éducatrice, les enfants et les parents, qu'il participe à construire une communauté éducative dont Jean Louis Audic nous dit qu'elle vient rassurer les familles inquiètes face à la transformation d'un système éducatif « au fonctionnement peu lisible », dans le sens où elle apporte une « garantie de la bonne qualité de l'enseignement et de l'implication des établissements dans le développement global des enfants » (2011, p. 60). Ce terme de communauté éducative s'entend alors comme une promesse de coopération entre les enseignants et les parents, susceptible de favoriser des relations positives contribuant « à l'épanouissement et la réussite de l'enfant à l'école » (Kherroubi, Garnier et Monceau, 2008, p. 22). Dans le cadre présent, le soutien effectif de l'équipe enseignante apparaît néanmoins comme nécessaire. En se posant en garante du bon ordre établi, l'équipe répond d'une façon collective aux éventuelles tensions soulevées par le mariage au quotidien de deux professions qui, bien que s'adressant aux enfants d'une même tranche d'âge, sont établies sur des bases différentes, comme nous pouvons le voir à l'aune de la formation qu'elles proposent.

4. La formation en question

Alors qu'une logique de professionnalisation semble à l'œuvre dans l'ensemble des métiers de l'éducation, les recherches menées au regard du changement, dans divers pays, du contexte du travail enseignant, montrent en quoi l'apparition de contraintes liées à la professionnalisation, mais aussi aux évolutions sociétales et culturelles, accentue sa complexification et son intensification (Beijaard, Meijer, Morine-Dersheimer et Harm, 2005).

4.1. La complexification du métier d'enseignant

La formation des enseignants du premier degré en France, bâtie sur le modèle des Écoles normales, ne parvient pas à suivre l'évolution constante de la profession d'enseignant, qui voit aujourd'hui s'ajouter à la prise en compte de l'activité cognitive et de la dimension sociale et culturelle une troisième dimension, affective et émotionnelle (Bourgeois et Chapelle, 2006). Cela ajoute encore à la complexité du métier de professeur qui doit traiter à la fois des contenus d'enseignement et de formation, de la personne dans son ensemble et des fonctions mises en jeu dans ses apprentissages, ainsi que « des modulations de l'efficacité de ces fonctions mobilisées en lien avec l'histoire individuelle et collective » (Pellois, 2002, p. 29).

Cette complexification du métier d'enseignant, envisagée dans une réorganisation globale de la société d'une part, et d'un changement de la relation adulte-enfant s'inscrivant plus dans la négociation que dans l'autorité imposée d'autre part, suppose aujourd'hui une nouvelle posture enseignante (Pourtois et Desmet, 2003). Sans repère quant à la prise en compte des subjectivités de chacun, les enseignants se disent aujourd'hui démunis et semblent ne pas savoir comment réagir face aux enfants, acteurs impliqués à l'école, ce qui les amène parfois à avoir recours à des intervenants extérieurs pour gérer la classe. Cette externalisation, lorsqu'elle n'est pas envisagée dans le sens d'une alliance éducative, mais uniquement dans l'optique d'apporter une réponse ponctuelle face à une situation d'urgence, conduit à scinder le métier d'enseignant en deux parties, une partie noble consistant en l'enseignement des disciplines, et une partie moins noble, apparentée au « sale boulot », consistant à traiter les problèmes relationnels (Payet, 2002). Cela pose le problème de la déconnection de l'apprentissage et du relationnel, alors même que les recherches en sciences de l'éducation ont établi l'importance de l'effet maître dans l'apprentissage des élèves (Felouzis, 1997 ; Bressoux, 1995, 2001).

Un tel décalage peut s'expliquer par la formation des enseignants, qui n'est pas parvenue jusqu'à aujourd'hui à prendre en compte ces effets transférentiels.

4.2. La formation des enseignants

Entre 1880 et 1883, la scolarité est rendue obligatoire et gratuite par les lois de Jules Ferry, qui instaurent également le principe de laïcité et favorisent un développement important des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Les programmes de l'enseignement primaire définis dès 1887 fixent aux maîtres une ligne pédagogique : il s'agit de transmettre une quantité limitée de notions devenues indispensables à la fin du XIXe siècle, sur les données d'une psychologie empirique. Les premiers éléments de pédagogie à l'école, apparus au début du siècle principalement au sein de l'école maternelle créée par Pauline Kergomard (Terdjman, 1992), se basent sur les grands noms de la pédagogie tels Montessori, Claparède ou encore Decroly.

Après la seconde guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon tentera d'introduire la connaissance et le respect de l'enfant comme base à l'enseignement. En augmentant la durée des études professionnelles, il prévoit d'inclure à la formation des maîtres une conception plus moderne de la psychologie de l'enfant. Mais les divergences d'opinion au sein même de la Commission Langevin-Wallon contribueront à enterrer la réforme de l'enseignement (Kounelis et Gutierrez, 2010) et la majorité des Ecoles Normales se contenteront de reprendre leur fonctionnement d'avant guerre, proposant une formation basée avant tout sur le savoir.

La formation des enseignants prend un nouveau tournant en 1989, avec la loi d'orientation sur l'éducation qui instaure la création de nouveaux instituts de formation, les IUFM, régis par le décret d'application du 1er septembre 1991, et qui ont pour mission de former les professeurs des écoles, les professeurs de collège et de lycée (général, technologique ou professionnel) ainsi que les conseillers principaux d'éducation. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 appelle les IUFM à intégrer les universités en 2008, et l'Etat fixe dans un cahier des charges national le contenu de la formation professionnelle des enseignants. L'IUFM propose une année non obligatoire de préparation au Concours de recrutement des professeurs des écoles (le CRPE), aux étudiants qui souhaitent le présenter. Le concours une fois obtenu, le professeur des écoles deuxième année est employé par l'Éducation Nationale et doit suivre une année de formation initiale à l'IUFM. Cette année de formation doit lui permettre d'obtenir sa titularisation et sa première classe à la rentrée suivante. Les

IUFM avaient ainsi pour double mission de préparer les étudiants au concours, puis de former les professeurs stagiaires l'ayant réussi.

4.3.Des IUFM à l'Université : la mastérisation des enseignants

Dans le cadre de l'Union européenne et de la loi sur l'autonomie des universités, l'augmentation du niveau de diplôme exigé conduit à porter le niveau de recrutement des enseignants, jusqu'alors basé sur la licence à bac plus trois, au niveau du master, c'est à dire bac plus cinq, ce qu'instaure la réforme décidée en 2008, et rendue effective à la rentrée 2010. Mais censée rompre avec une formation trop académique, la réforme de la « mastérisation », réalisée dans la précipitation, est fortement décriée, et laisse les étudiants dans un profond mal-être, comme le souligne Jean-Michel Jolion, président du comité du suivi master, dans son rapport remis en octobre 2011. Réalisé à la demande de Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le rapport pose un premier constat : amorcée principalement pour des raisons budgétaires, et faute d'avoir été élaborée avec l'ensemble des acteurs, « cette réforme porte en elle des écueils qui ne pourront être levés par de simples ajustements » (Jolion, 2011, p. 17).

Le rapport insiste également sur la place à donner à la recherche, qui doit s'articuler avec le volet professionnel de la formation, et met en avant l'impossibilité pour les étudiants de trouver une motivation suffisante, leur projet professionnel et personnel étant unanimement orienté sur la réussite au concours, dont le contenu théorique et disciplinaire apparaît de plus en plus inadapté et déconnecté de l'exercice réel du métier d'enseignant. Sa place, au troisième semestre du master, est également unanimement remise en cause. La conclusion du rapport est sans appel : « le système actuel met les étudiants en situation d'échec par accumulation de contraintes au lieu de les mettre en situation de réussite » (p. 17), et demande aux Ministères concernés de relancer le débat sur le positionnement du concours et l'articulation de son contenu avec le métier visé et le contenu de la formation conduisant au diplôme de master.

Conçue dans l'optique d'une meilleure professionnalisation des enseignants, la réforme semble avoir produit l'effet inverse, notamment en ne prenant pas en compte la dimension professionnelle dans le concours, dont les épreuves sont encore plus académiques qu'elles ne l'étaient auparavant. Ainsi Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes, n'hésite pas à considérer qu'elle conduit à une sous-professionnalisation de la formation, alors même que plusieurs modèles d'une formation plus en phase avec le métier sont proposées⁷.

La rentrée scolaire de septembre 2013 voit la mise en place de nouvelles écoles de formation, les ESPE, qui en intégrant à leur sigle le mot « éducation » laissent envisager à terme la mise en place d'un tronc commun pour les futurs professionnels de l'éducation toutes identités confondues.

5.Conclusion

En attendant qu'une telle réforme devienne effective et participe à élaborer un travail en commun des différents éducateurs dès la formation initiale, les enseignants sont confrontés à des collaborations avec des professionnels qui apportent dans le cadre de l'école les spécificités de leur propre champ professionnel (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Ces alliances éducatives, susceptibles d'envisager des solutions aux besoins créés par la complexification du métier enseignant, s'organisent sur le terrain dans l'optique de lutter notamment contre le décrochage scolaire (Blaya, 2010), mais aussi pour répondre aux besoins des apprenants.

L'expérience, dont il a été question dans cet article, d'une école nouvelle d'aujourd'hui, qui, alors même qu'elle reprend le modèle mis en place par les écoles nouvelles du début du XXe siècle quant à la posture de l'adulte accueillant l'enfant, pourrait être qualifiée d'innovante, montre comment l'articulation de deux métiers liés à la petite enfance, enseignant de maternelle et éducateur de jeunes enfants, amène à accueillir l'enfant à l'école dans sa globalité, grâce à la prise en compte de sa personnalité et des besoins qui lui sont propres, de façon à lui permettre de s'insérer au sein du groupe et à appréhender le vivre ensemble. La mise en place d'une telle collaboration demande néanmoins à revoir certains fondamentaux de la posture enseignante telle qu'elle est enseignée aujourd'hui. En effet, elle implique de la part des personnes collaboratrices une réflexion quant à la place que l'on fait à l'autre dans sa classe, et suppose donc un temps et un lieu d'élaboration pour cela. Il s'agit d'accepter de ne plus être le seul maître à bord et de reconnaître les compétences de l'autre. Une telle posture gagnerait à être pensée dans le cadre d'une formation des enseignants qui prenne en compte le travail en équipe, tout autant que l'élaboration de la conception de l'enfant et du rôle de l'adulte dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Voir par exemple le modèle présenté par J.-M. Jolion dans son rapport op. cit., ou celui de J. Grosperin dans son rapport d'information enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 7 décembre 2011.

Références bibliographiques

- Auduc, J.-L. (2011). Communauté éducative. Dans Rayou, P. et Van Zanten, A. (éds.), *Les 100 mots de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beijaard, D., Meijer, P.-C., Morine-Dershimer, G. & Harm, T. (dir.). (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourgeois, E. et Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Brès, H.-S. (1911). Jardin d'enfants. Dans Buisson, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Récupéré le 15 janvier 2014 sur le site de l'Inrp : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2954>
- Bressoux, P. (1995). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91–137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35–52.
- Chatelain, F. (1946). *Les principes de l'Éducation nouvelle*. Paris, France : l'École nouvelle française.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. et Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation. *Education et francophonie*, 35: 2,
- Duval, N. (2009). *L'école des Roches*. Paris, France : Belin.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gilles, J.-L., Potvin, P., Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Gutierrez, L. (2008). *L'éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France : 1899-1939*. (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, France.
- Houlon-Trémolières, J. et Cibois, P. (coll.). (2007). *La Source, école de la confiance*. Paris, France : Fabert.
- Jolion, J.-M. (2011). *Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilans*. Paris, France : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Récupéré le 15 janvier 2014 sur le site de la Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000624/0000.pdf>
- Kherroubi, M., Garnier, P., Monceau, G. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne, France : Éres.
- Kounelis, C. et Gutierrez, L. (dir.). (2010). *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et internationaux*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mahillon, B. (2003). *L'école en couleurs : vingt ans d'autogestion : 1980-2000*. Paris, France : La différence.
- Montagner, H. (1983). *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris, France : Stock Laurence Pernoud.
- Montagner, H. et Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. *Pathol Biol.* 44, 1-15.
- Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. Paris, France : La Découverte.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue *Annales de la Recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Pellois, C. (2002). *Apprentissages et développement de la personne dans l'enseignement et la formation*. Paris, France : l'Harmattan.
- Pour l'Ère Nouvelle : revue internationale d'Éducation nouvelle*. (1922). Genève, Suisse : Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2005). Métissage des savoirs, hétérogénéité des pratiques, valeurs d'une société postmoderne. Dans Conseil de l'Éducation et de la Formation, *Hétérogénéité dans les classes et dans les écoles, actes du colloque organisé le 24 octobre 2003* (p. 38–47). Bruxelles, Belgique : Conseil de l'éducation et de la formation.

- Prairat, É. et Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), 587-615.
- Raoux, É. (1861). *L'Éducation nouvelle ou de la méthode Froëbel et de ses applications aux divers âges. Jardins d'enfants, écoles professionnelles et scientifiques, écoles normales*. Lausanne, Suisse : Georges Bridel. Récupéré le 15 janvier 2014 du site play google.com : <https://play.google.com/books/reader?id=O-U6AAAACAAJ&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=en&pg=GBS.PP1>
- Rayna, S. et Plaisance, E. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 119, 107-139.
- Rist, M. et N. (1983). *Une pédagogie de la confiance, l'école nouvelle d'Antony*. Paris, France : Syros.
- Savoie, A., Ohayon, A. et Ottavi, D. (2004). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Schärer, M. (2003). La pédagogie froëbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1914. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(2), 287-207.
- Schärer, M. (2008). *Friedrich Froëbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne, Suisse : Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne.
- Serina-Karsky, F. (2010). L'Ecole Aujourd'hui-School for today. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81, 62-73.
- Serina-Karsky, F. (2012). Les créations d'écoles nouvelles des années 1950-1960 : des militantes méconnues ?. Dans Gutierrez, L., Besse, L. et Prost, A. (dir.), *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (p. 101-110). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Terdjman, E. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925). *Communications*, 54, 135-148.
- Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris, France : Masson.