

Enseignement de la lecture au cp et développement professionnel de maîtres débutants

Sophie Briquet-Duhazé



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/342>

DOI : 10.4000/rechercheformation.342

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 147-160

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Sophie Briquet-Duhazé, « Enseignement de la lecture au cp et développement professionnel de maîtres débutants », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/342> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.342

Enseignement de la lecture au CP et développement professionnel de maîtres débutants

> **Sophie BRIQUET-DUHAZÉ**

IUFM de Haute-Normandie université de Rouen (CIVIC)

RÉSUMÉ • Cet article se propose d'analyser les discours de dix professeurs des écoles première année, lors de leur nomination (à temps partagé ou à l'année) dans une classe de CP. Les résultats répondent à la question de leur professionnalisation dans et par l'enseignement de la lecture. Ils montrent que leur développement professionnel est harmonieux lorsqu'un système pyramidal se construit à partir de relations avec un pair, un support et un poste à l'année. A contrario, le développement professionnel peut être anéanti lorsque ce système à trois piliers n'est pas en place. Tout se passe alors comme si la formation initiale ne laissait plus aucune trace, ce que nous définissons comme « incapacité portante ».

MOTS-CLÉS • Développement professionnel, professeurs des écoles novices, apprentissage de la lecture, cours préparatoire.

Apprendre à lire est la compétence la plus importante à acquérir au cours préparatoire. Nous avons choisi de présenter une recherche exploratoire sur le développement professionnel de professeurs des écoles débutants en charge d'une classe de CP¹, en nous interrogeant sur les facteurs qui favorisent un enseignement « harmonieux » de la lecture. Nous exposons d'abord la problématique du développement professionnel et son cadre conceptuel, plus précisément pour des professeurs des écoles lors de l'enseignement de la lecture-écriture. L'article présente ensuite la méthodologie, les résultats et leur discussion.

1. Problématique et hypothèse

Comment les professeurs des écoles débutants apprennent-ils à apprendre à lire aux enfants et, ce faisant, comment construisent-ils leur identité professionnelle ? Lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire à des débutants, se trouve-t-on dans un cas de

1 CP : Cours préparatoire (cycle des apprentissages fondamentaux).

figure classique du développement professionnel dont les caractéristiques ont été bien dépeintes par la communauté scientifique, ou bien s'agit-il d'un processus différent du fait de la place spécifique de cet apprentissage dans le curriculum scolaire ?

Nous savons que l'identité se construit dans les tensions entre les représentations de l'individu quant à sa place et son action dans un environnement donné, et sa reconnaissance sociale par ce même environnement (Wittorski, 2007 ; Wittorski, Briquet-Duhazé (coord.), 2008). S'agissant de l'enseignement du savoir lire, nous émettons l'hypothèse que sa dynamique ne peut avoir un effet sur le développement professionnel du sujet, qu'aux antipodes, c'est-à-dire agir très positivement ou très négativement. Mais, son effet levier et dynamisant ne peut être faible. En effet, dans aucune autre situation pédagogique se rencontre un apprentissage aussi spectaculaire qu'apprendre à lire au CP : l'enseignant qui en est chargé a donc un indicateur tout à fait spécifique d'évaluation de son rôle. Or, bien qu'un jeune enseignant sans expérience soit en risque d'échec, sa prise de risques sera d'autant plus réduite qu'il en assurera la sécurité didactique, pédagogique, matérielle et de mise en œuvre. Un jeune maître prenant un CP pour la première fois est d'autant plus angoissé qu'il sait le plus souvent que :

- cet apprentissage peut être long et ne s'apparente à aucun autre quant à son enjeu sociétal ;
- les rythmes d'apprentissage diffèrent considérablement d'un élève à l'autre (les premiers commencent à maîtriser la lecture à Noël voire avant, quand pour d'autres l'année de CP ne suffit pas).

C'est ce que Saujat (2004) nomme la surcompensation (terme issu des travaux de Vigotski), qui transforme la faiblesse en force dans une oscillation qui caractérise le débutant entre la classe fantasmée et la classe réalisée. Il ne s'agira pas ici d'user de l'autorité de peur d'être débordé comme cela est souvent le cas (Saujat, 2004) mais de prendre toutes les précautions afin que la prise de risques (apprendre à lire à des élèves alors que l'on n'a jamais enseigné) se transforme en reconnaissance par les pairs, les parents, la hiérarchie (bien qu'il débute, il a appris à lire à ses élèves). La surcompensation tend alors à réduire irrémédiablement l'écart entre la classe rêvée et la classe réalisée. C'est pourquoi, nous émettons également l'hypothèse que cet enseignement provoque une « dynamique accélératrice du développement professionnel » si tant est que certaines conditions sont réunies comme celle de se voir confier une classe de CP à l'année (Briquet-Duhazé, 2007) ; cette condition n'étant certainement pas unique.

2. Cadre théorique

2.1. Développement professionnel des enseignants

Le développement professionnel des enseignants défini par Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7) est « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. ». Barbier (1996) y voit également une distinction entre la formation initiale produisant une nouvelle capacité, le transfert de cette capacité et les conditions de ce dernier dans l'acte de travail.

En effet, les visées de l'apprentissage du métier en formation initiale sont générales puisque c'est à un champ professionnel polyvalent que sont préparés les professeurs des écoles et non à un lieu de travail ou à un niveau de classe précis. Cet objectif de la formation est au cœur de notre interrogation sur l'enseignement de la lecture et les compétences des maîtres débutants dans ce domaine précis.

L'analyse du développement professionnel des débutants n'est pas nouvelle mais a connu, par réactions critiques, des approches différentes du paradigme personnaliste et développemental de Fuller (1969) au cadrage post-personnaliste intégrant les dimensions sociales entre individus. Cependant, les préoccupations du débutant, au fil du temps et au fur et à mesure des prescriptions, semblent demeurer les mêmes (Beckers, 2008) :

- centration sur lui-même, la survie de l'enseignant ;
- centration sur la tâche didactique, la qualité de son enseignement ;
- centration sur l'élève, les apprentissages de celui-ci, sa réussite.

Les préoccupations ne deviennent centrées sur l'activité de l'apprenant que lorsque les premières sont partiellement, voire totalement réglées (Kagan, 1992).

Un autre consensus, concernant le développement professionnel des enseignants débutants, réside dans l'élaboration par ces derniers de ressources intermédiaires pour faire face aux difficultés rencontrées. Saujat (2002) y voit une survalorisation des activités permettant l'instauration d'un cadre principalement axé sur la gestion de la classe, source principale de leurs difficultés. Chouinard (2000) analyse ces représentations comme étant des impressions, des préjugés qui seraient structurés chez les débutants autour d'informations dites de surface, alors que chez les maîtres chevronnés, les inférences, les principes établiraient ce pôle de référence.

Le stade de l'idéalisation du métier (où la préparation du contenu des leçons l'emporte) et le stade de survie (durant lequel ils remettent en cause leur efficacité en tant qu'enseignants) forment les deux stades successifs développés par Kagan (1992) à propos des enseignants novices. Ces deux étapes semblent caractérisées par une évolution dans la gestion de leur classe. Initialement, cette dernière n'a pas de place car les néophytes pensent que la quantité de travail qu'ils produisent et leurs bonnes relations aux élèves seront des conditions suffisantes pour enseigner

aisément. Confrontés à la réalité, ils compensent ce « choc » en usant d'une certaine autorité auprès des élèves qui n'aurait pas pour effet de favoriser encore les apprentissages, mais serait analysée comme étant un premier pas vers la réflexion quant à l'importance de la gestion de la classe. Les débutants ont souvent beaucoup de difficultés à maintenir l'ordre et à poursuivre les apprentissages simultanément. C'est ce que Kagan appelle le manque d'automatisation des patrons d'action ; les patrons d'action étant définis comme des structures complexifiées de connaissances aidant à identifier et surtout à gérer les comportements d'élèves. Les enseignants expérimentés, afin de recadrer des élèves inattentifs, perturbateurs, bavards utilisent des procédés qui ne perturbent pas le groupe. Gestion de classe et enseignement sont intégrés chez les experts alors que les débutants ne peuvent encore disposer des deux automatiquement et utilisent l'un puis l'autre, d'où ce rapport au temps si distinct.

Kagan démontre également que les enseignants débutants doivent accomplir trois tâches principales durant leurs premières années d'exercice. L'auteur les a repérées comme étant des facteurs dynamisant de professionnalisation. Il s'agit, en premier lieu, d'acquérir de nouvelles connaissances, puis, de les utiliser afin de se construire une image personnelle en tant qu'enseignant, et, enfin, de développer ces patrons d'action intégrant la gestion de classe aux contenus disciplinaires.

2.2. Développement professionnel des enseignants et didactique du français

Quelques travaux, la plupart très récents, nous servent de références. La didactique du français selon Dolz et Plane (2008) se revendique du champ de l'analyse des pratiques des maîtres et pose le problème des objets effectivement enseignés durant les cours de français, et plus précisément, de lecture-écriture. La recherche de Dolz *et al.* (2008), à propos de la production écrite, a pour objectif l'étude des erreurs des élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif mais prend également en considération les pratiques déclarées des enseignants par rapport à une méthodologie d'enseignement modulaire de l'expression écrite et orale. En Suisse, le canton dans lequel s'est déroulée la recherche utilise ce document de référence, constitué d'une progression des apprentissages dans ce domaine depuis 2003 (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001). Malgré tout l'intérêt de ces travaux, nous nous sommes particulièrement focalisée sur les résultats concernant les pratiques des enseignants. Ils déclarent suivre le curriculum proposé par les auteurs, ce qui leur interdit de différencier leur enseignement pour répondre aux difficultés des élèves. En d'autres termes, la démarche conduit les enseignants à appliquer l'ensemble du document (tous les exercices) sans analyser les difficultés des élèves, ni proposer des parcours à la fois collectifs et individualisés. Ce contexte suisse nous montre combien le tâtonnement d'enseignants expérimentés, dans un domaine peu référencé didactiquement, peut engendrer des pratiques où la réflexion semble peu présente, en tout cas, décalée. Ce n'est donc pas uniquement le manque d'expérience qui empêche toute analyse mais le fait que le manque

d'outils de référence ne favorise pas la construction de cette expérience. *A fortiori*, l'analyse ne peut être convoquée. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, les manuels de CP sont, au contraire, nombreux et le choix de l'un ou de l'autre relève de la compétence du maître. Cependant, les débutants, non titulaires de leur poste, sont généralement dans l'obligation d'utiliser le manuel disponible dans l'école.

Concernant l'enseignement disciplinaire, Leplat (1997) avait montré que la « tâche redéfinie », c'est-à-dire la tâche que le maître se donne à lui-même en réponse aux différentes prescriptions (officielles et en formation initiale), a une influence sur le processus de développement professionnel. La même année, Jaubert et Rebière rendaient compte d'un dispositif de formation professionnelle en didactique du français afin de faire évoluer les représentations des stagiaires sur la définition de la langue orale et son apprentissage mais aussi son enseignement. Ainsi, l'oral ne semble plus être pour eux une accumulation de savoirs sur la langue mais un vivier d'intentions en situation de communication mobilisant l'emploi de faits de langue précis et la prise en compte d'autrui. Cependant, si riche soit le dispositif proposé, l'impact sur le processus de professionnalisation n'est émis que sous la forme d'une hypothèse, celui du transfert et de son fondement scientifique. Plus récemment, les mêmes auteurs (Bucheton, 2008) analysent les gestes langagiers en formation à l'enseignement de la lecture comme étant l'une des sources de l'appropriation de savoirs professionnels.

Un autre exemple de l'étude de l'influence du prescrit sur le faire a été réalisé en PE² (Daguzon, Goigoux, 2007) et montre que, le développement professionnel du maître passerait par la maîtrise du groupe, une posture de médiateur juste, bienveillant et novateur. Autant d'éléments qui font écho à un idéal pédagogique largement présent en début de formation initiale. Nos propres travaux (Briquet-Duhazé, 2006) avaient montré que cet idéal se heurte fortement à la réalité, notamment lors des stages en responsabilité, et que le ressenti de cet écart entre les deux se creuse principalement en fin de formation initiale. De là, naît l'explicitation des stagiaires traduit entre autres par le fort décalage entre la théorie (discours des formateurs) et la pratique (la responsabilité d'une classe). Concernant l'enseignement de la lecture, l'injonction de l'institution mais plus largement de la société, est de savoir lire. Et, comme le rappelle Chartier (2007) ceux qui sont chargés de faire respecter cet engagement sont les enseignants qui disposent d'une quantité importante d'informations sur l'acte de lire produite par la communauté scientifique depuis les années soixante-dix. Comme le précise l'auteure cela engendre plus d'affrontements au sein de cette communauté que de clarté.

2 PE² : Professeur des écoles deuxième année.

Notre recherche s'inscrit dans ce double cadre théorique et interroge les discours sur leurs propres pratiques de professeurs des écoles, titulaires première année (T1) ayant en charge une classe de CP.

3. Méthodologie

Depuis 2006, la formation en alternance des PE2 prévoit qu'ils enseignent une journée par semaine dans une classe de l'école primaire. Ce stage, appelé filé, dure toute l'année de formation et n'est interrompu que par les deux autres stages, dits groupés, durant trois semaines chacun, dans les deux autres cycles. À l'institut, les stagiaires sont ventilés par groupes selon le cycle d'appartenance du stage filé. Nous avons répertorié le nombre et les caractéristiques précises des stagiaires du cycle 2 depuis cette application dans notre centre de formation.³

Tableau 1 : Évolution du nombre de professeurs des écoles stagiaires ayant la charge d'une classe de CP

PE2	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Stage en responsabilité filé (SRF) Cycle 2	43	42	44
dont CP dans une classe à plusieurs niveaux	24	26	28
dont CP à cours unique	10	9	16
Nombre total de PE2 en formation cette année-là	145	140	203

Cette recherche s'inscrit donc dans un continuum de formation compris entre la mise en place du stage filé à la rentrée 2006 et la fin de la formation en PE2 en juin 2009, juste avant la formation au niveau master 2.

Seuls les T1, ayant la responsabilité d'une classe de CP ont été interrogés. Ils étaient titulaires soit d'un poste à temps partagé, le novice complétant le service d'un titulaire (à 33 % ou 50 % du temps), soit d'un poste en pleine responsabilité d'une classe (on dit alors que son poste est un 100 %).

Afin de constituer notre échantillon, nous avons opéré un tri à trois niveaux :

- les novices ayant effectué leur SRF en cycle 2 dont la classe comportait un niveau de CP ;
- les novices ayant effectué leur SRF en cycle 2 mais dont la classe ne comportait pas le niveau CP ;
- les novices ayant effectué leur SRF en cycle 1 ou en cycle 3.

Notre objectif est d'analyser les effets de la gestion d'une classe de CP, une fois par semaine en PE2, par des nouveaux titulaires sur une première professionnalisation et dans quels domaines de l'enseignement de la lecture. Si effet il y a, nous devrions pouvoir mettre en exergue ce qui s'apprend en formation dans une co-construction

³ IUFM de Haute-Normandie-université de Rouen, centre de Mont-Saint-Aignan.

théorie-pratique. Nous devrions alors retrouver ces éléments, plus ou moins, absents chez les T1 ayant exercé en cycle 1 ou 3 lors de leur formation.

Notre corpus se compose de dix entretiens individuels semi-directifs retranscrits puis analysés. Ils se sont déroulés à partir du mois de février de leur année de T1 afin que les maîtres puissent déjà avoir un recul suffisant sur la maîtrise de la lecture par leurs élèves et leurs éventuelles difficultés.

Tableau 2 : Caractéristiques précises de notre échantillon

	T1 1	T1 2	T1 3	T1 4	T1 5
SRF	Cycle 2 CP-CE1	Cycle 2 CE1	Cycle 2 GS-CP	Cycle 1 PS	Cycle 1 PS
T1	CP 100 %	GS-CP 50 %	CP 100 %	CP 50 %	CP 33 %
	T1 6	T1 7	T1 8	T1 9	T1 10
SRF	Cycle 2 CP-CE1	Cycle 1 PS	Cycle 3 CM1	Cycle 3 CM1-CM2	Cycle 2 CE1
T1	GS-CP 100 %	CP 100 %	CP 100 %	GS-CP-CE1 100 %	CP 100 %

La répartition par niveaux confiés durant deux années est donc la suivante :

1. : T1 1 ; T1 3 ; T1 6 ;
2. : T1 2 ; T1 10 ;
3. : T1 4 ; T1 5 ; T1 7 ; T1 8 ; T1 9.

4. Résultats et discussion

Lorsqu'il enseigne, le maître débutant tente de répondre aux besoins de la tâche en tenant compte de différents paramètres comme les représentations qu'il en a, sa personnalité, ses compétences, les outils dont il dispose. Dans le même temps, il a pour son propre compte, un objectif de reconnaissance par ses pairs, c'est-à-dire une autre activité qui consiste à réaliser sa propre construction identitaire.

Nous disposons de travaux scientifiques sur la professionnalisation et le développement professionnel et de nombreuses recherches sur l'apprentissage de la lecture. Il n'en demeure pas moins vrai que ces deux champs se croisent difficilement. Ainsi, des enseignants débutants qui n'ont pas d'expérience et donc peu de patrons d'actions (Kagan, 1992) ont des difficultés à enseigner. Qu'en est-il pour l'enseignement de la lecture au CP ?

Tout d'abord, nous évoquerons l'importance d'un cadre de référence que nous nommons la pyramide constructive dont les éléments qui la structurent n'ont pas la même valeur mais sont complémentaires et se renforcent par adjonction. Dans un second temps, nous aborderons la situation inverse, c'est-à-dire lorsque les débutants ne disposent pas de ce cadre pyramidal. Cette deuxième situation produit

également un effet déstabilisant sur les connaissances déjà acquises et maîtrisées peu de temps avant, lors de la formation initiale. C'est cette catégorie que nous définissons par la notion d'incapacité portante.

4.1. Effet dynamisant de développement professionnel : la pyramide constructive

4.1.1. Les relations avec le titulaire ou un collègue de CP

Nous pouvons faire état du rôle régulateur joué par un pair. Lorsqu'un autre enseignant de CP travaille avec le débutant (exercices communs, évaluations communes, outils pour les élèves communs), une grande partie de l'angoisse disparaît au profit d'une réflexion plus approfondie sur les apprentissages des élèves. Tout se passe comme si l'assurance engendrée par le collègue permettait un investissement plus serein et plus profond dans cet enseignement de la lecture qui est vécu dès lors comme étant beaucoup moins déstabilisant, voire enrichissant. Le pair va jouer ce rôle de patron d'action, c'est-à-dire combler partiellement le manque d'expérience et de repères à la norme.

T1 3 m'explique que le manuel l'a beaucoup aidée. Puis, elle liste ce qu'elle a déjà mis en place pour les élèves en difficultés : méthode gestuelle, autre manuel, cahier de sons, fiches de compréhension, lecture-plaisir. Tout cela n'ayant posé aucun problème. Mais lorsqu'on demande comment les séances de lecture sont structurées, elle répond : « *Alors, je dois vous avouer que ma collègue, en fait... J'ai eu une ouverture de classe, on s'est partagé les CP en début d'année. Donc, comme elle avait commencé avec Justine et puis qu'elle avait mis en place certaines choses, j'ai suivi, donc je suis de très près ce que fait ma collègue* », puis, enchaîne sur la façon d'évaluer : « *Alors je m'appuie beaucoup sur ma collègue mais c'est vrai que c'est difficile, oui, de savoir où se situer* ».

4.1.2. Valeur ajoutée de développement professionnel : un bon relationnel avec un pair et un support matériel

T1 4 exprime, dès la première phrase de l'entretien, ces deux paramètres alors que la question de départ porte uniquement sur la professionnalisation : « *Ce qui m'a permis d'être à l'aise dès le début c'est que j'ai eu un bon support sur lequel je me suis vraiment appuyée pour l'apprentissage de la lecture. C'est la personne que je remplace dans la décharge qui m'a fourni un support et à partir de ça, j'ai réussi à peu près. [...] Je travaille avec la titulaire et il n'y a aucun problème* ».

T1 8 précise qu'il faut bien connaître les manuels de lecture afin de pouvoir effectuer un choix porteur de sérénité professionnelle : « *Il y a énormément de manuels à étudier afin de se dire que c'est dans telle méthode qu'on se sentira le mieux. Déjà, au début, c'est un choix à faire et qui est difficile. Quand je suis arrivée dans mon école, on nous a demandés, à ma collègue et à moi, de prendre une nouvelle méthode. J'ai la chance d'être avec une collègue avec qui je m'entends très bien et avec*

qui je peux travailler. C'est un gage de confort pour une personne qui arrive et qui a fait du CM1 pendant son stage filé. C'est quand même positif d'avoir une collègue au début sur qui on se repose ».

4.1.3. Travail avec un collègue, support et poste à l'année : système pyramidal d'un développement professionnel harmonieux

T1 10 témoigne spontanément et, en premier lieu, de l'importance du manuel comme guide quotidien puis, du rôle régulateur d'un collègue expérimenté en lecture, de temps en temps. Tout se joue comme si les pairs devaient être présents et disponibles au moment où le novice a besoin de leur avis mais sans que cette proximité ne vienne entraver leur besoin de liberté dans l'accomplissement de leur expérience. *« J'ai un manuel, la conseillère pédagogique m'a dit de m'y référer entièrement. Là, je vois que ça fonctionne bien car les élèves progressent. Presque tous en sont à la combinatoire. Donc là, à la moitié de l'année, je sais que ce que j'ai fait avant commence à fonctionner et donc ça me rassure. Ma collègue fait du CP depuis vingt ans et on a la même méthode. Je m'appuie beaucoup sur elle, c'est une nouvelle méthode, pour elle aussi, mais elle a l'expérience et je suis son rythme. Je lui demande conseil mais j'ai aussi la chance de remplacer une enseignante en congé de formation et en début d'année, elle m'a montré comment, elle, elle faisait. »*

T1 7 bien qu'ayant très peur d'enseigner au CP (peur due de son propre aveu au peu de formation reçue dans ce domaine et aux reproches que pourraient lui faire les parents) s'est vue rassurée par son directeur. *« Il a aussi une classe de CP et il m'a dit "t'inquiète pas, on va travailler ensemble". Donc les premiers jours il m'a donné le livre de lecture et un fichier. J'ai bien potassé les deux chez moi. Tout se passe bien puisqu'il m'aide et il m'a bien expliqué comment fonctionnait le livre de lecture d'abord, le texte puis le son [...] Il m'a dit d'écrire le texte en grand, de les faire déchiffrer, d'entourer les mots qu'ils connaissent déjà, s'ils ne connaissent pas des mots comment ils font pour les lire. C'est lui aussi qui m'a conseillé de faire un tableau de sons. Il m'aide car il me dit comment faire, il me donne des conseils. Donc moi, je suis le manuel, je suis ses conseils et j'ai l'impression que ça se passe bien. Les deux me sécurisent ».*

Cette débutante pense que, devenir professionnelle, c'est savoir aider les élèves en difficulté car la pédagogie différenciée en lecture est délicate d'autant que chaque cas d'élève est particulier. D'autre part, elle est consciente que la gestion du temps est une donnée très importante. Elle donne l'exemple du travail sur album qui est très intéressant quant à la démarche, au support mais « mangeur de temps ». Si l'année ne suffira pas à se sentir professionnelle, la satisfaction d'accompagner cet apprentissage sur le long terme, par rapport aux collègues en postes fractionnés, ajoute à la construction de l'expérience. Elle analyse, avec une extrême précision dans les propos, qu'un poste à l'année est une responsabilité nécessaire car l'enseignement dans une classe de CP n'est en rien routinier. Les

élèves évoluant vite, ou pas, ils deviennent tous une source d'expérience, qu'ils soient en difficulté, ou non, si, bien sûr, le collègue directeur est tout près pour alerter en cas de besoin. Sa sérénité avouée fait qu'elle est disponible pour l'analyse et la construction de son identité d'autant qu'à mi-parcours, elle le sait, elle a déjà rempli sa mission et peut en retirer une certaine fierté. L'analyse des propos de T1 1 révèle exactement les mêmes conceptions. Elle ajoute de manière assurée, qu'elle n'aurait aucunement apprécié avoir un poste fractionné dans ce niveau de classe.

Les propos communs aux quatre dernières enseignantes portent sur la manière dont un enfant apprend à lire et le déroulement de leur année repose sur la nécessité d'obtenir une réponse qu'elles savent partielle mais néanmoins nécessaire à la construction de leur expérience. Si nous savons comment un élève apprend à lire, cela signifiera que nous sommes en bonne voie de devenir professionnelles. Mais elles savent que l'inverse est aussi vrai : si nos élèves savent lire à la fin de l'année, c'est la preuve que nous avons su nous y prendre et que notre développement professionnel est favorablement enclenché.

Enfin, avoir un poste à l'année à 100 % constitue une preuve de la confiance de l'institution envers le novice. Si tel n'est pas le cas de la part de l'administration, c'est bien cette représentation qui se dégage des propos du débutant connaissant cette situation.

4.2. L'incapacité portante : anéantissement du développement professionnel

Nous pourrions penser que des relations inexistantes ou tendues avec un pair ou un support inexistant ou inadapté puissent être des freins au développement professionnel c'est-à-dire loin d'enclencher ce processus, elles seraient tout au plus inopérantes. Cependant nos entretiens semblent indiquer (ce qu'il nous faudra confirmer dans une étude plus vaste) que si les deux premiers piliers ne sont pas opératoires, le novice est déstabilisé au point que ses connaissances théoriques acquises en formation semblent anéanties ; c'est ce que nous nommons l'incapacité portante.

4.2.1. Aucune relation avec un pair

T1 5, très mal accueillie par le titulaire lors de son stage filé en CP-CE1, « dès le départ, elle m'a dit : *“la lecture je ne te la laisse pas, c'est moi”*. Donc quand j'arrivais le jeudi, sa fiche d'exercices était prête, les photocopies étaient prêtes », n'a fait aucune leçon de lecture durant son année. Mais surtout, cela a provoqué chez la débutante, une redéfinition de son rôle, de ses missions et de sa conception des apprentissages. Son obéissance professionnelle vis-à-vis d'une titulaire « expérimentée » qui la recevait dans sa classe (contre son gré) a déstabilisé complètement son identité professionnelle au point de ne plus avoir de repères quant à sa mission d'enseignante : « *alors moi du coup j'ai fait littérature de jeunesse avec les CP-CE1 mais ça a été assez difficile car je ne voulais pas faire ces séances de lecture avec les CP, je voulais faire littérature de jeunesse* ».

4.2.2. Pas de travail en commun et aucun support ou un support jugé inadapté

T1 2 ne travaille pas avec la titulaire, « *C'est quelqu'un de très sympa mais on n'a pas vraiment partagé. En fait, j'ai l'impression que je fais mon truc de mon côté* », et juge son manuel inadapté pour ses élèves, « *Ce qui était difficile au départ, c'était surtout par rapport à la méthode. J'ai des élèves qui sont en grande difficulté et c'est une méthode qui est difficile pour eux* ». Les repères indispensables n'ont pas été construits et, par voie de conséquence, la novice se retrouve dans une incapacité portante. C'est-à-dire qu'elle se sent incapable de sortir de cette impasse : « *On a commencé un nouvel album. C'est très, très dur parce qu'il y a beaucoup de mots qu'ils ne connaissent pas. Est-ce qu'il n'aurait pas fallu changer de méthode ? [...] J'aurais bien voulu les évaluer mais je ne savais pas quoi faire. Je ne savais pas trop quel genre d'évaluation leur donner pour savoir un petit peu leur niveau en lecture. J'aurais bien aimé savoir ça pour que moi après je puisse... et encore je ne sais pas si j'aurais pu. Qu'est-ce que j'aurais tiré de tout ça. [...] Y'a des sons, on a quand même des petites lacunes. Je ne sais pas si je prononce bien tous les sons, si je coupe bien les mots en syllabes* ». Dans le même temps, et quoi qu'il arrive, elle doit continuer à enseigner la lecture à ses élèves jusqu'en juin. C'est une incapacité à surmonter son mal-être mais sa situation est tout de même portante puisqu'elle enseigne toujours et se construit malgré tout une expérience.

T1 6 qui, fait très rare, est titulaire de son poste, a adopté le même manuel de lecture que sa collègue du village voisin sur proposition de cette dernière, mais aucun travail n'est réalisé en commun. Ce professeur des écoles dit ne pas être à l'aise avec la méthode, mais surtout en retard vis-à-vis de sa collègue quant au chapitre abordé. Ce retard provoque chez les parents un motif de comparaison en sa défaveur : « *Le guide du maître de la méthode est extrêmement complet, en fait presque trop complet. Au début, j'arrivais pas à faire un son en moins de quatre jours. Donc là, j'ai pris six chapitres de retard par rapport à ma collègue. Et là, j'ai réussi à réduire à trois jours mais j'arrive pas à faire moins. Si je vais plus lentement, j'ai les parents à gérer parce que leurs enfants ont des copains dans l'autre classe et les parents disent "je ne comprends pas pourquoi ils en sont que là"* ». Là encore, l'incapacité se révèle dans de nombreux axes de travail dont aucun ne semble fournir un espoir d'issue car l'analyse est inopérante voire inexistante : « *J'ai fait un atelier d'écoute mais ils n'arrivent pas à se servir du poste donc je suis un peu embêtée. [...] J'ai eu des difficultés pour la phonologie avec les grandes sections parce que je n'avais pas de matériel. Je ne savais pas comment amener les choses du tout. [...] Au début je ne faisais pas du tout de dictée de syllabes. J'avais pas le temps de m'occuper du carnet de mots. J'ai fait les trois premiers chapitres ; après j'étais débordée, j'ai pas continuer. Mais là, il faut que je reprenne* ». Cette personne juge qu'elle ne se sent pas professionnelle et ajoute qu'elle est catégorique, même si elle a un passé d'animatrice et deux parents professeurs. À la fin de l'entretien, lorsqu'on lui demande ce qu'il faudrait pour qu'elle se sente mieux, elle répond

immédiatement : « *Ba, je pense qu'il va falloir que je finisse mon année déjà* ». Nous retrouvons ici l'aspect porteur de temps qui passe, qui se doit de construire un avenir professionnel, autrement.

Enfin, T1 9 est un cas particulier puisqu'elle gère un triple niveau à 100 % (GS-CP-CE1), n'a aucun collègue avec qui travailler, a fait son stage filé en cycle trois et n'a effectué aucun autre stage en cycle 2 puisqu'elle avait choisi un échange en Angleterre. C'est le manuel qui lui offre son premier pilier sécurisant : « *Je le suis pas à pas, le guide pédagogique est très détaillé donc ça m'a un petit peu rassurée. Je l'ai lu cet été et je l'ai suivi à la lettre et pour la lecture et pour la phonologie. Il parle de la différenciation...* ». Elle reconnaît que ne pas avoir de collègue avec qui échanger l'a déstabilisée en début d'année : « *Personne pour me dire où j'en suis, ce qui est bien ou pas trop bien, donc j'étais un petit peu perdue mais mes conseillers pédagogiques étaient assez contents et le remplaçant que j'ai eu pendant mes stages m'a donné son retour à lui, ce qu'il pensait du niveau des élèves et comme il en a vu pas mal, il m'a dit que mes élèves étaient dans une bonne progression par rapport à une moyenne de CP. C'est la seule comparaison que je puisse avoir et c'est rassurant. Par contre, les parents comparent avec les anciennes maîtresses et me disent quand j'ai une semaine de retard et ça, ça me dérange. Ils ajoutent que je suis débutante, au début de l'année ça me faisait rien mais maintenant...* ». En fait, nous nous apercevons, que les conseillers pédagogiques ont partiellement joué ce rôle du collègue guidant. Mais c'est surtout le remplaçant expérimenté qui a répondu à son attente d'avis quant à son enseignement de la lecture au regard de la norme.

Conclusion

L'analyse comparative de ces entretiens montre que l'enjeu de l'enseignement de la lecture joue un rôle d'autant plus grand dans le processus de professionnalisation que certaines conditions humaine, matérielle et administrative sont réunies en un système pyramidal. Ainsi, le pair est incontestablement le pilier de la dynamique accélératrice du développement professionnel du novice ayant en charge une classe de CP. Le manuel de lecture le plus souvent renforce et accroît le développement professionnel en apportant sérénité et disponibilité cognitive pour l'analyse des situations et pratiques. Enfin, la nomination à l'année sur ce type de poste, n'est pas la condition première mais devient par ajout un élément indispensable à la construction identitaire du sujet car le fait d'être nommé dans une classe à l'année peut permettre une reconnaissance par les pairs et les parents. De ce point de vue, nous validons partiellement notre hypothèse de départ.

Cependant, d'autres résultats plus contrastés font état d'une redécouverte de facteurs influençant l'apprentissage, ou non, de la lecture alors même que des cours à l'IUFM ont abordé largement cette question. Les ressources intermédiaires ne concerneraient donc pas la gestion de classe mais une reconstruction théorique par la pratique de principes fondamentaux favorisant cet apprentissage, dont

leur mémoire n'aurait gardé aucune trace un an après. C'est du moins ce que laissent apparaître les propos de ces débutants lorsqu'ils nous parlent de cet apprentissage précis. Les débutants travaillant seuls n'ont pas l'aide des points de repères fondamentaux fournis par un collègue et/ou un support. Ils s'en trouvent déstabilisés au point de perdre confiance dans leur capacité à apprendre à lire aux enfants et plus généralement à enseigner. Dans ces situations où la pyramide est inexistante, le déroulement de l'année constitue l'unique paramètre qui offre, a minima, l'assurance temporelle d'une possible expérience en construction.

À l'issue de cette première étape de recherche, deux voies d'exploration s'ouvrent : confirmer cette hypothèse de construction pyramidale du développement professionnel dans et par l'apprentissage de la lecture en adoptant un échantillon plus vaste ; ou poursuivre les entretiens de manière longitudinale auprès des novices en situation d'incapacité portante afin d'analyser dans quelles mesures le niveau de conscientisation de leur développement peut leur fournir le(s) élément(s) nécessaire(s) pour dépasser cet anéantissement.

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ
sophie.briquet@univ-rouen.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAILLY L. (1994). « Éditorial », *Recherche et formation*, n° 17, p. 5-8.
- BARBIER J.-M. (1996). « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *Éducation permanente*, n° 128, p. 11-26.
- BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles : De Boeck.
- BRIQUET-DUHAZE S. (2008). « La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation », in R. WITORSKI, S. BRIQUET-DUHAZÉ (coord.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris : L'Harmattan, p. 127-139.
- BRIQUET-DUHAZE S. (2007). « La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants », *Penser l'Éducation*, hors-série, p. 137-142.
- CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*, Paris : Retz.
- CHOUINARD R. (2000). « Enseignants débutants et pratique en gestion de classe », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 25, n° 3, p. 497-514.
- DAGUZON M., GOIGOUX R. (2007). « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique », *Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation*.

- DOLZ J., PLANE S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*, Namur : Presses Universitaires.
- DOLZ J., NOVERRAZ M., SCHNEUWLY B. (dir.), (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles : De Boeck.
- JAUBERT M., REBIERE M. (2008). « Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents ». in D. BUCHETON (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck.
- JAUBERT M., REBIERE M. (1997). « Formation professionnelle et formation disciplinaire : en exemple en didactique du français », *Spirale*, hors-série n° 2, p. 253-261.
- KAGAN D. M. (1992). « Professional growth among preservice and beginning teachers », *Review of Educational Research*, n° 62, p. 129-169.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : PUF.
- SAUJAT F. (2002). « Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 7, p. 107-117.
- SAUJAT F. (2004). « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? », in *Formation et pratiques d'enseignement*, n° 1, p. 97-106.
- SCHNEUWLY B., THEVENAZ-CHRISTEN T. (2006) (dir.). *Analyse des objets enseignés, le cas du français*, Bruxelles : De Boeck.
- WITTORSKI R., BRIQUET-DUHAZE S. (coord.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris : l'Harmattan.
- WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.