

Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français

Relationships between career transition and teaching reading in French preparatory courses (PC)

Relaciones entre reconversión profesional y enseñanza de la lectura en un curso preparatorio (CP) francés

Sophie Briquet-Duhaze

Volume 38, numéro 1, printemps 2010

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039982ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039982ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Briquet-Duhaze, S. (2010). Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français. *Éducation et francophonie*, 38(1), 109-122. <https://doi.org/10.7202/039982ar>

Résumé de l'article

Cet article se propose d'exposer comment des récits de vie peuvent contribuer à la professionnalisation de professeurs des écoles novices en particulier lors de l'enseignement de la lecture à des élèves de cours préparatoires français (6 ans).

Il s'agit d'analyser ces récits de vie chez des stagiaires en reconversion, c'est-à-dire ayant exercé un autre métier auparavant et de mettre en lumière en quoi leur passé professionnel peut les aider à assumer cette tâche précise dont l'enjeu sociétal est primordial.

Dans une première partie, nous exposerons notre hypothèse puis notre cadre théorique multiréférencé. Les résultats recueillis auprès de huit stagiaires en reconversion seront présentés dans une seconde partie. Enfin, ces résultats seront confrontés à d'autres appartenant à une cohorte plus large de stagiaires novices mais sans expérience préalable. La conclusion présente les matériaux qui sont encore à exploiter.

Liens entre reconversion professionnelle et enseignement de la lecture au cours préparatoire (CP) français

Sophie BRIQUET-DUHAZE

IUFM de l'Université de Rouen, France

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'exposer comment des récits de vie peuvent contribuer à la professionnalisation de professeurs des écoles novices en particulier lors de l'enseignement de la lecture à des élèves de cours préparatoires français (6 ans).

Il s'agit d'analyser ces récits de vie chez des stagiaires en reconversion, c'est-à-dire ayant exercé un autre métier auparavant et de mettre en lumière en quoi leur passé professionnel peut les aider à assumer cette tâche précise dont l'enjeu sociétal est primordial.

Dans une première partie, nous exposerons notre hypothèse puis notre cadre théorique multiréférencé. Les résultats recueillis auprès de huit stagiaires en reconversion seront présentés dans une seconde partie. Enfin, ces résultats seront confrontés à d'autres appartenant à une cohorte plus large de stagiaires novices mais sans expérience préalable. La conclusion présente les matériaux qui sont encore à exploiter.

ABSTRACT

Relationships between career transition and teaching reading in French preparatory courses (PC)

Sophie BRIQUET-DUHAZE
IUFM de l'Université de ROUEN, FRANCE

This article examines how life stories can contribute to the professionalism of teachers in elementary schools, in particular for teaching reading to students in French preparatory classes (6 year-olds). The life stories of career transition practice teachers, those who were previously in another profession, are analysed to reveal how their professional past can help them with this precise task, which is so important for society.

In the first part, we explain our hypothesis and our multi-referenced theoretical framework. The results collected from eight career transition practice teachers are presented in the second part. Finally, these results are compared with others from a larger cohort of practice teachers without previous experience. The conclusion presents material to be used in further studies.

RESUMEN

Relaciones entre reconversión profesional y enseñanza de la lectura en un curso preparatorio (CP) francés

Sophie BRIQUET-DUHAZE
IUFM de la Universidad de ROUEN, Francia

En este artículo nos proponemos exponer cómo las historias de vida pueden contribuir a la profesionalización de los profesores de escuela novicios, particularmente durante la enseñanza de la lectura a los alumnos de los cursos preparatorios franceses (6 años). Se trata de analizar esas historias de vida entre los estudiantes en prácticas en proceso de reconversión, es decir, que habían ejercido anteriormente otras profesiones. El objetivo era revelar cómo su experiencia profesional anterior podría ayudarles a asumir esa tarea precisa, que constituye un reto social primordial. Por principio, expondremos nuestra hipótesis así como nuestro cuadro teórico multi-referenciado. Los resultados recogidos entre ocho estudiantes en prácticas en proceso de reconversión serán presentados en la segunda parte. Finalmente, los resultados serán confrontados con otros provenientes de una cohorte más grande de estudiantes en práctica novicios pero sin experiencia laboral previa. La conclusión presenta materiales que aun no han sido explotados.

Introduction

Jusqu'en 2011, dans les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) français, la licence (trois années universitaires) est le niveau requis pour embrasser une carrière de professeur des écoles (enseignants ayant la charge d'élèves âgés de 2 à 10 ans). Le concours réussi, les lauréats, le plus souvent assez jeunes, entament une formation professionnelle d'une année, en alternance (une journée par semaine dans une école maternelle ou élémentaire et les autres jours en formation théorique à l'IUFM).

Minoritaires mais chaque année représentés, quelques lauréats du concours ont un parcours de vie atypique. Certains envisagent une reconversion pour des raisons variées et multiples. Ils ont pu exercer les fonctions de clerc, de notaire, banquier, ingénieur... avant de se lancer un nouveau défi, celui de devenir professeurs des écoles. À l'intérieur de cette catégorie minoritaire et riche des parcours individuels qui la constituent, nous nous sommes intéressée à ceux qui, l'année de leur formation, enseignent la lecture à des élèves de CP (cours préparatoire, élèves de 6 ans) ou de CE1 (Cours élémentaire première année, élèves de 7 ans). Les stagiaires, par le collectif qu'ils forment, sont quantitativement une population qu'il est possible d'étudier notamment au regard des enseignements qu'ils dispensent et du métier qu'ils apprennent. Cependant, chaque destinée individuelle nous semble tout aussi importante pour comprendre celle des autres au regard de l'enseignement de la lecture. Cet article se propose donc de présenter et d'analyser en quoi les chemine-ments de stagiaires en reconversion peuvent présenter des particularités au service de leur enseignement de la lecture.

Nous développerons notre propos en trois temps : d'abord, nous énoncerons notre hypothèse, puis nous donnerons à voir notre cadre théorique de référence porté par les récits de vie et le développement professionnel des enseignants au regard de l'enseignement de la lecture. Puis nous présenterons les choix méthodologiques effectués. Enfin, les résultats concernant les stagiaires en reconversion que nous avons étudiés seront développés et discutés en les confrontant à d'autres résultats appartenant à l'ensemble de la cohorte plus large des stagiaires enseignant la lecture.

Jusqu'à aujourd'hui, les parcours de vie n'ont pas été, en France, un objet central d'interrogation quant à la formation des enseignants apprenant à lire à leurs élèves.

Hypothèse : liens entre récits de vie de stagiaires en reconversion et enseignement de la lecture

Jusqu'à aujourd'hui, les parcours de vie n'ont pas été, en France, un objet central d'interrogation quant à la formation des enseignants apprenant à lire à leurs élèves. C'est un thème de recherche émergent (Bucheton, 2008). Cependant, du côté des formateurs, quelques données viennent nuancer cette constatation, les obligeant à tenir compte de ce qui, depuis toujours, faisait partie de l'intimité des stagiaires. La première est liée au fait qu'une femme ayant eu trois enfants et possédant le baccalauréat peut prétendre à passer un concours de recrutement pour devenir enseignante. La seconde est qu'une individualisation des parcours de formation

(depuis plusieurs années) implique la connaissance, par les formateurs responsables, de parcours de vie atypiques de quelques stagiaires. La troisième est, depuis une dizaine d'années environ, l'entrée de l'analyse des pratiques comme outil de formation, obligeant stagiaires et formateurs à la réserve quant aux sujets, connaissances, informations débattues et échangées dans le cadre de ces séances. L'analyse des pratiques laisse ouverte la porte aux confidences des stagiaires; la frontière entre le professionnel et le domaine privé devient plus floue.

Il s'agit d'analyser ce qui, dans les récits de vie de ces individus au parcours antérieur plus long, peut être mis en perspective avec le contexte dans lequel ils se forment et enseignent, plus précisément lorsqu'ils sont, durant leur année de formation, responsables d'une classe de cycle 2 (grande section de maternelle, CP et CE1).

Un cadre théorique multiréférencé

Delory-Momberger (2004, p. 256) précise qu'en Allemagne, bien plus qu'en France où elle demeure marginale, l'approche biographique est « directement liée à l'articulation qui en est faite entre apprentissage (*lernen*) et expérience (*erfahrung*) ». L'auteure met en avant, d'une part, le lien entre savoirs et relations établies avec les adultes et non uniquement avec les enseignants et, d'autre part, le lien entre apprentissage et histoires individuelles. La construction identitaire du sujet serait reliée au processus de formation. C'est la spécificité de la recherche allemande lorsqu'elle considère la formation comme une dimension globale et continue de la vie. Ainsi, les histoires de vie peuvent constituer une approche servant la recherche ou la formation dans le cadre par exemple des ateliers biographiques de projets qui se situent alors en amont de la reconversion. Le récit accordé au chercheur est suscité par ce dernier, tandis que dans l'autre cas il sert celui qui se raconte dans l'objectif d'un changement. Nous nous situons ici dans le premier cas.

Beck (2001) analyse l'individualisation en tant que transformation des modes de vie et d'existence dans le contexte du marché du travail. Bien que cette étude porte sur l'Allemagne fédérale, nous pouvons y puiser une source de réflexion quant à notre sujet d'étude. Le processus d'individualisation reposerait, selon l'auteur, sur trois thèses. La première concerne l'individu lui-même, homme ou femme, devenant l'unité de reproduction de la sphère sociale. La seconde, plus paradoxale, fait état de ce qui est cause de l'individualisation, laquelle serait également cause d'un processus de standardisation dans le sens où les situations individuelles sont elles aussi dépendantes du marché. Enfin, en ce qui concerne la troisième, nous utiliserons les propres mots de l'auteur (Beck, 2001, p. 281) :

la concomitance des processus d'individualisation, d'institutionnalisation ne suffit pas à appréhender ces nouvelles situations individuelles. Car elles ont une forme tout à fait nouvelle. Elles transcendent les frontières entre les domaines distincts du privé et les différentes sphères de la vie publique. Il n'existe plus de situations entièrement privées, il s'agit toujours aussi de situations institutionnelles. Elles ont le double visage contradictoire de situations individuelles dépendantes des institutions.

Ces trajets longs doivent également être passés au crible de la temporalité. On ne peut analyser un nouveau départ en formation sans s'interroger sur ce qui l'a fait naître. Se cachent donc dans chaque parcours, et les jalonnent, des éléments marqueurs de temps et marqueurs de décisions successives. Dans le même temps, le passé professionnel de ces stagiaires se distingue du passé étudiant de la majorité de leurs collègues dans le sens où leur reconversion est soit une fuite, soit un projet, soit une restructuration de la vie familiale.

Mais, comme le souligne Delory-Monberger (2003), cette temporalité est à rapprocher du concept d'éducation tout au long de la vie, qui renouvelle la conception de l'apprentissage et induit d'autres représentations de l'existence. La relation entre école et vie active n'est plus aussi marquée ni successive. Elle l'est pour nos stagiaires étudiants, mais ne l'est plus pour nos stagiaires en reconversion qui, désormais, s'inscrivent dans un processus novateur, là où antérieurement on pouvait lire un échec de leur parcours professionnel.

Ce qui est mis en lumière par la Commission européenne (2000) comme indicateur méthodologique puissant, concernant l'éducation tout au long de la vie, est la capacité d'apprendre à apprendre, de poursuivre l'acquisition de compétences au-delà de la formation purement scolaire. Le projet scolaire devient donc indissociable du projet social et privé. Cette perspective trouve difficilement sa place chez les jeunes qui ont des difficultés à articuler apprentissage à l'école et projet professionnel en dehors de l'école.

Le développement professionnel des enseignants, selon la définition qu'en donnent 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 ». Day (1999), pour sa part, le définit comme étant l'ensemble des expériences et activités d'apprentissage vécues par les enseignants et les rendant aptes à l'apprentissage autonome ainsi qu'à l'analyse de leur pratique dans un objectif d'amélioration des performances.

Beckers (2008) constate que les préoccupations du débutant, au fil du temps et au fur et à mesure des prescriptions, semblent demeurer les mêmes. La première étape concernerait la centration sur lui-même, sa survie. La seconde serait axée sur la tâche didactique, soit la qualité de son enseignement. Enfin, la centration sur l'élève, ses apprentissages et sa réussite qualifierait la dernière. Les préoccupations ne deviennent centrées sur l'activité ou l'apprenant que lorsque les premières sont partiellement, voire totalement réglées (Kagan, 1992).

Un autre accord concernant le développement professionnel des enseignants débutants réside dans le fait que ceux-ci élaboreraient des ressources intermédiaires pour faire face aux difficultés rencontrées. Saujat (2004) décrit cela comme un phénomène de survalorisation des activités permettant l'instauration d'un cadre principalement axé sur la gestion de la classe, source principale de leurs difficultés. 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 définis par Kagan (1992) à

propos des enseignants débutants. 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 accomplissent et leurs bonnes relations avec les 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 cette gestion de la classe.

Nous présentons maintenant la spécificité de l'enseignement du français. Dolz et Plane (2008) posent le problème de ce qui est effectivement enseigné durant les cours de français et plus précisément en lecture écriture. La recherche de Dolz, Noverraz et Schneuwly à propos de la production écrite prend en considération les pratiques déclarées des enseignants par rapport à une méthodologie d'enseignement modulaire de l'expression écrite et orale. Le document de référence est constitué d'une progression des apprentissages dans ce domaine (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Les résultats concernant les pratiques des enseignants font état d'une mise en application directe du curriculum proposé par les auteurs, empêchant ainsi toute différenciation nécessaire en réponse aux difficultés des élèves. En d'autres termes, le manque d'analyse des difficultés des élèves mais surtout la démarche proposée dans ce sens par les auteurs font que les enseignants appliquent l'ensemble du document (tous les exercices) plutôt que 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 ou, 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 cours préparatoire 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 maintenant, 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 non négligeable sur le processus de développement professionnel. En 1997 également, 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. Nouvellement, les mêmes auteurs (Bucheton, 2008) analysent les gestes

Ainsi, nous faisons appel aux recherches caractérisant l'enseignant débutant et celles caractérisant l'enseignement du français afin de mieux comprendre l'articulation entre récits de vie et enseignement de la lecture.

langagiers en formation à l'enseignement de la lecture comme étant l'une des sources de l'appropriation de savoirs professionnels.

L'injonction de l'institution et plus largement de la société est de savoir lire. Et, comme le rappelle Chartier (2007), les enseignants qui sont chargés de faire respecter cet engagement disposent d'une quantité importante d'informations sur l'acte de lire produite par la communauté scientifique depuis les années soixante-dix. Mais, précise l'auteure, cela engendre plus d'affrontements au sein de cette communauté que de clarté.

Ainsi, nous faisons appel aux recherches caractérisant l'enseignant débutant et celles caractérisant l'enseignement du français afin de mieux comprendre l'articulation entre récits de vie et enseignement de la lecture. En effet, ces stagiaires en reconversion sont-ils comme leurs camarades débutants confrontés aux mêmes difficultés ou bien leurs expériences professionnelles antérieures sont-elles sources de compétences transférables en matière d'enseignement?

Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons répertorié durant trois années scolaires (2006-2007; 2007-2008 et 2008-2009) la liste des stagiaires en deuxième année à l'IUFM de l'Académie de Rouen, centre de Mont-Saint-Aignan (France), ayant effectué ou effectuant leur stage filé en responsabilité (SRF) en cycle 2 (grande section de maternelle, élèves de 5 ans; cours préparatoire, élèves de 6 ans; cours élémentaire première année, élèves de 7 ans). Le stage filé fait l'objet de visites-conseils de la part d'un binôme tuteur composé d'un formateur IUFM et d'un maître-formateur (instituteur ou professeur des écoles possédant un diplôme professionnel lui permettant d'accueillir des stagiaires dans sa classe, d'effectuer des visites et de faire cours à l'Institut grâce à une décharge d'une journée par semaine). Puis, dans le courant de mars de chaque année, le stagiaire est évalué par un autre formateur dans sa classe de SRF.

Dans un second temps, nous avons extrait les stagiaires effectuant leur stage filé en cycle 2 et en reconversion professionnelle. Depuis 2006, ils sont huit à avoir enseigné en cycle 2 durant leur stage¹.

Le nombre de stagiaires en reconversion est à peu près stable chaque année, mais ces derniers ont été plus nombreux à se voir attribuer une classe en cycle 2 durant l'année scolaire 2008-2009.

Nous avons eu recours aux récits de vie comme « moyen de questionner le déroulement d'un parcours » (Orofiamma, 2008) afin que l'aspect temporel nous

1.	PE2 en reconversion	2006-2007	2007-2008	2008-2009
	SRF cycle 2	1 sur 43	1 sur 43	6 sur 44
	SRF cycle 1 ou cycle 3	14 sur 102	16 sur 97	19 sur 159
	Nombre total de PE2 en formation cette année-là	145	140	203

permette de resituer et d'analyser leur action en formation, dans la durée. Le deuxième argument est que nous pouvons croiser les données recueillies avec celles obtenues auprès des autres stagiaires dont nous avons déjà analysé les propos lorsqu'il s'agit pour cette majorité d'enseigner la lecture. Enfin, le récit de vie relie les différentes facettes de la vie d'un individu (privée, professionnelle) et favorise la compréhension des diverses interactions entre elles.

Le recueil de données provient des récits oraux des stagiaires après leur reconversion, soit pendant leur formation, puis trois d'entre eux ont écrit leur biographie chronologiquement.

Entretiens

– La stagiaire 1, en reconversion en 2006-2007, a, après son baccalauréat, échoué à son premier vœu d'études. Elle a donc opté pour un cursus en chimie industrielle avant d'embrasser une expérience d'aide-éducatrice pendant quatre ans. Tout en travaillant, elle a passé les différents examens afin d'obtenir une licence nécessaire à l'inscription au concours. Ce dernier a également été préparé en candidat libre. L'investissement en préparation lui a permis d'obtenir les deux (licence et concours) à quelques mois d'intervalle. Après un début de formation à l'IUFM, un congé parental s'ensuit, lui faisant reprendre cette formation trois ans plus tard. À la question précise « *Est-ce que votre passé vous a aidée à enseigner la lecture aux élèves?* », elle apporte la réponse suivante :

Pendant ces quatre ans [d'aide-éducatrice], j'ai vu toutes les classes car j'y intervenais. J'ai vu deux CP avec deux démarches d'enseignement différentes. Ça dédramatise car je savais que, si l'enfant ne savait pas lire en décembre, ce n'était pas grave; je l'avais entendu. [...] Le fait d'être maman m'a aussi aidée surtout avec les parents. Et les parents, je les gérais beaucoup en tant qu'aide-éducatrice. Je ne suis donc pas arrivée sans bagages. Les parents, je les avais vus avant, ailleurs.

– En 2007-2008, la stagiaire 2 commence sa biographie exactement au même endroit, en précisant que ses parents l'ont poussée à faire des études. Elle devient donc ingénieure, travaille à l'étranger puis en France où ses responsabilités nationales lui conviennent. Cependant, se rendant compte que cette filière précise se mourait, elle anticipe une reconversion dans l'enseignement, milieu dans lequel sa famille œuvre également. Voici ses propos concernant la même question que précédemment :

J'ai ressenti une plus grande maturité par rapport aux parents et les parents ne m'ont pas considérée en stage SRF comme une remplaçante. Je me suis également positionnée dans la responsabilité et collègues et parents ont apprécié [...]. Je n'ai pas eu d'inquiétude vis-à-vis du CP car je me suis mise dans les pas de la titulaire qui m'a laissé aussi des initiatives.

Enfin, un retour en arrière nous apprend qu'elle a effectué sa préparation à distance et que, lors de l'entretien préalable, elle a fait valoir un point qui lui semble

Concernant leur reconversion, ce sont les relations avec les parents qui sont listées en premier, alors même que la relation récit de vie-enseignement de la lecture était annoncée dès le début.

extrêmement important pour justifier son choix et sa reconversion : « *Dans le privé, l'objectif est d'aboutir à un projet; donc mener un projet, je savais le faire.* »

Ces deux femmes ayant exercé un premier métier dans des milieux contrastés énoncent leur parcours de vie en utilisant le même modèle de présentation : les études et un choix qui n'était peut-être pas tout à fait le leur. Concernant leur reconversion, ce sont les relations avec les parents qui sont listées en premier, alors même que la relation récit de vie-enseignement de la lecture était annoncée dès le début. En second, la notion de démarche d'enseignement de la lecture est abordée soit par le biais direct d'un travail partagé, soit par le biais d'une entrée autorisée dans les classes.

Pour l'année scolaire 2008-2009, nous attribuons aux stagiaires un numéro compris entre 3 et 8.

– La stagiaire 3 a toujours donné des cours du soir et précise qu'elle a toujours été présente dans l'école pour ses enfants.

J'essaie plus de raisonner, j'ai plus de recul. Cela m'aide d'avoir fait autre chose avant mais je n'ai pas assez de temps et je suis moins scolaire que mes collègues PE2. [...] Je me pose la question du CP car mes élèves de CE1 (SRF) savent lire. [...] Je n'ai pas de recul dans les apprentissages mais plus dans la maturité, les rapports enseignant/élèves. [...] J'aurais voulu voir un CP au début. Je n'ai pas l'impression que mon âge ou le fait d'avoir des enfants m'aident pour le CP. On ne voit pas le derrière de ce qui se passe en classe.

– La stagiaire 4 confie que son travail antérieur était ennuyeux et qu'elle aurait voulu être professeure des écoles beaucoup plus tôt.

J'étais liste complémentaire en cycle 3 toute l'année dernière. J'ai été déstabilisée par le fait que les enfants de CE1 ne soient pas autonomes. [...] Le monde du travail aide. J'ai plus de responsabilités en tant que professeure des écoles. J'aurais plus peur de l'apprentissage de la lecture si j'étais plus jeune.

– La stagiaire 5 a démissionné au mois de décembre après trois mois de PE2 afin de reprendre son ancien métier. Les résultats, l'aptitude ne sont pas en cause, mais la charge de travail professionnel à la maison lui semblait impossible à assumer en même temps que le fait d'être maman.

– La stagiaire 6 était employée de mairie et effectuait des interventions dans le domaine audiovisuel, dans les écoles et dans le cadre d'ateliers périscolaires.

En ce qui concerne le CP, j'ai trouvé cela très difficile, j'étais angoissée car je ne savais pas ce que l'on attendait de moi. C'est une grosse responsabilité le CP, comment faire les choses? [...] La démarche de l'écrit professionnel m'a beaucoup aidée.

– La stagiaire 7, formatrice dans un centre pour adolescents avant de devenir professeure des écoles, témoigne :

Mon passé ne m'a pas aidée. Ce sont deux métiers différents. [...] L'avantage c'est que je sais planifier les apprentissages sur l'année. [...] Je n'ai pas d'angoisse concernant le CP mais c'est plus la forme du SRF qui est difficile [une journée par semaine].

En ce qui concerne les stagiaires 3 à 8, les éléments recueillis quant à l'apport du métier exercé antérieurement pour enseigner la lecture sont : avoir plus de recul; avoir des responsabilités; l'aide de l'écrit professionnel; la planification des apprentissages sur l'année; une posture d'enseignant déjà acquise.

– Enfin, la stagiaire 8 a échoué une première fois à l'épreuve du concours de recrutement. Une proposition de poste en tant que professeure de philosophie lui a été faite aussitôt; ce qu'elle a accepté. Étant contractuelle, dix ans après, elle se représente avec succès au concours de professeurs des écoles.

Mon métier m'a aidée dans la posture d'enseignant mais pas la philosophie, car j'étais trop sèche et trop distante avec les enfants car j'avais des adolescents avant. [...] Ce qui m'a aidée aussi c'est l'organisation de la classe, la planification, j'arrive à mieux voir.

En ce qui concerne les stagiaires 3 à 8, les éléments recueillis quant à l'apport du métier exercé antérieurement pour enseigner la lecture sont : avoir plus de recul; avoir des responsabilités; l'aide de l'écrit professionnel; la planification des apprentissages sur l'année; une posture d'enseignant déjà acquise.

Ainsi, nous pouvons, dès à présent, mettre en perspective la synthèse de ces éléments avec ceux recueillis précédemment auprès de dix autres professeurs des écoles débutants qui ne sont pas en situation de reconversion mais appartiennent à la majorité des jeunes enseignants formés au niveau des trois années d'enseignement supérieur.

Analyse

Résultats obtenus chez les stagiaires en reconversion et résultats obtenus auprès de stagiaires appartenant à une cohorte plus large des professeurs des écoles enseignant la lecture

Nous l'avons annoncé dans le cadre théorique, ce qui caractérise l'enseignant débutant, c'est une centration sur lui-même précédant la centration sur la tâche d'enseignement et celle sur l'élève. Les difficultés concernant la gestion de classe sont également au cœur de leurs préoccupations. Une première recherche nous a permis d'interroger les représentations de débutants lorsqu'il s'agit d'enseigner la lecture². Plus précisément, comment les jeunes enseignants vivent-ils leurs débuts dans ce métier lorsqu'il s'agit pour eux d'enseigner ce savoir fondamental? Retrouvons les mêmes caractéristiques dépeintes par la communauté scientifique et rappelées ci-dessus en ce qui concerne leur développement professionnel ou ce dernier s'inscrit-il dans un processus différent et typique dû à cet enseignement précis?

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. Une première phase de recherche auprès de titulaires première année en charge d'une classe de CP nous a apporté quelques éléments de réponse.

2. S. BRIQUET-DUHAZE (à paraître en 2010). Enseignement de la lecture au CP et développement professionnel de maîtres débutants. *Recherche et formation*.

En d'autres termes, il semble que les novices ayant en charge une classe de CP voient leur angoisse disparaître au profit d'une réflexion plus approfondie sur les apprentissages des élèves lorsqu'ils travaillent avec un pair assumant le même type de classe.

Tout d'abord, l'importance d'un cadre de référence pour ces novices 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. Il s'agit, pour le novice, d'un travail sur l'apprentissage de la lecture établi avec le titulaire de la classe ou avec un collègue qui a également la charge de ce type de classe; de la mise à disposition d'un support matériel, le plus souvent un manuel de lecture comprenant un guide du maître; enfin, de la nomination sur un poste à l'année favorisant la planification des apprentissages sur le long terme et symbolisant la confiance de l'institution envers l'impétrant.

Mais lorsque la situation est inverse, c'est-à-dire lorsque les débutants ne disposent pas de cette « pyramide constructive », cela produit également un effet qui est de déstabiliser les connaissances acquises lors de leur formation en institut. C'est cette catégorie que nous définissons par la notion d'« incapacité portante ». Ces expressions empruntées au langage en architecture montrent bien les nécessaires fondations de cet enseignement de la lecture afin que les compétences acquises en amont ou en aval portent leurs fruits dans cette construction professionnelle particulière.

En d'autres termes, il semble que les novices ayant en charge une classe de CP voient leur angoisse disparaître au profit d'une réflexion plus approfondie sur les apprentissages des élèves lorsqu'ils travaillent avec un pair assumant le même type de classe. 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. Ensuite, la valeur ajoutée de développement professionnel concerne un bon relationnel avec un pair et un support matériel. Enfin, le travail avec un collègue, un support et un poste à l'année constituent cette pyramide constructive d'un développement professionnel harmonieux.

A contrario, 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 que, loin d'enclencher ce processus, ils seraient tout au plus inopérants. Cependant nos entretiens au nombre de dix, réalisés auprès de titulaires première année, montrent que, si les deux premiers piliers ne sont pas présents et opératoires, la déstabilisation professionnelle du novice engendre un anéantissement des connaissances théoriques en lecture acquises en formation en institut l'année précédente.

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, humaines, matérielles et administratives, sont réunies en un système pyramidal. Cependant, 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 en tant qu'apprentis enseignants n'aurait gardé aucune trace un an après.

Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que, lorsqu'il s'agit d'enseigner la lecture, les novices ont une autre angoisse que la gestion de classe et qu'ils sont plus vite projetés vers une centration didactique qui rejoint la centration sur l'élève de par l'enjeu sociétal de cet enseignement.

Qu'offre leur récit de vie aux stagiaires en reconversion, lorsqu'ils enseignent la lecture, que leurs jeunes collègues ne possèdent pas?

Voici à cet égard les principaux éléments de leurs récits de vie, dont nous avons cité quelques extraits :

– Connaître un peu en amont le groupe social formé par les parents. Ne pas apparaître comme une débutante du fait de l'âge amoindrirait également l'angoisse des parents vis-à-vis de la réussite ou de l'échec de leur enfant dans cet apprentissage (stagiaires 1 et 2). Nous pouvons y adjoindre la stagiaire 4, puisque celle-ci compare son ancien métier avec celui de professeur des écoles en termes de responsabilités confiées.

– Connaître le métier de l'intérieur, notamment l'enseignement de la lecture dans sa durée, tout en n'étant pas aux commandes (travail avec un pair, en tant que personnel d'aide...) serait un avantage certain (stagiaires 1 et 2 et stagiaire 8 en ce qui concerne la posture d'enseignant déjà acquise mais avec un public d'adolescents).

– Planifier les apprentissages (stagiaires 3 et 7), savoir conduire un projet constituerait une compétence particulièrement importante. Là encore, il convient d'ajouter la stagiaire 6 pour qui le passage à l'écrit (écrit professionnel) constitue un élément important quant à l'enseignement de la lecture. Nous pouvons supposer que la progression requise afin d'organiser l'enseignement des 35 phonèmes français peut s'en trouver facilitée. Or, les débutants ont beaucoup de difficultés à se projeter et donc à planifier les apprentissages sur le long terme.

Nous avons retenu ces trois indicateurs au regard de leur manque caractéristique chez tous les novices lorsqu'ils enseignent la lecture. Mais ce qui est notable, c'est l'apparence anodine de ces critères chez les stagiaires en reconversion qui commencent toutes par dire que leur ancien métier ne les a pas aidées, comme pour effacer une vie professionnelle antérieure.

En second, si nous comparons avec le groupe formé par les professeurs des écoles première année (dans le cadre du « système pyramidal »), nous constatons que l'élément avancé commun semble être le travail avec un pair, qu'il soit collègue ayant lui-même une classe de CP ou collègue ayant accueilli une personne dans sa propre classe de CP.

Conclusion

Les récits de vie de stagiaires en reconversion apportent des éléments précieux quant au transfert professionnel de compétences acquises hors contexte, mais servant la gestion quotidienne d'une classe et plus particulièrement l'enseignement de la lecture. Mais, peut-on préciser, ce ne sont pas tant des indicateurs spécifiques de l'enseignement de la lecture. Ils le deviennent cependant au regard de l'angoisse portée par les différents acteurs face à cet apprentissage : l'élève doit apprendre à lire (il est à la grande école, il est devenu grand...); l'enseignant doit réussir à apprendre à lire à tous ses élèves (alors même que les diverses sources officielles et médiatiques répètent à l'infini le pourcentage d'élèves ne maîtrisant pas les savoirs de base) et les

parents attendent de l'école qu'elle réussisse sa mission et ils sont angoissés à l'idée d'un possible échec. Nous voyons alors combien les trois données communes recueillies deviennent majeures lorsqu'il s'agit précisément d'enseigner la lecture.

Au terme de cet article, il nous apparaît fondamental de continuer à analyser les difficultés qui existent pour enseigner la lecture lorsque l'on est novice.

Afin d'apporter des éléments de compréhension plus pointus quant à la professionnalisation des novices lorsqu'ils enseignent la lecture, nous poursuivons l'analyse grâce à la collecte de bulletins de visite concernant des professeurs des écoles première année effectuant un stage en responsabilité de deux semaines rémunérées mais sans formation; des observations de séances de lecture réalisées par des professeurs des écoles deuxième année, également nommés en SRF au CP; des questionnaires proposés aux titulaires première année en formation continue à l'Institut.

Cet article soulève donc la question de la professionnalisation en lecture, mais il serait souhaitable qu'une approche en didactique du français le complète.

Références bibliographiques

- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L. et DEMAILLY, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- BECK, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier, coll. Alto.
- BECKERS, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- BRIQUET-DUHAZE, S. (2007). La construction de la professionnalisation de professeurs des écoles débutants. *Penser l'éducation*, Hors-série, 137-142.
- BRIQUET-DUHAZE, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. Dans R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé (coord.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (p. 127-139). Paris : L'Harmattan, coll. Action et Savoir.
- BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (2008) (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CHARTIER, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- CHOUINARD, R. (2000). Enseignants débutants et pratique en gestion de classe. *Revue des Sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.

- COMMISSION EUROPEENNE (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenge of Lifelong Learning*. London : Palmer Press.
- DELORY-MONBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- DELORY-MONBERGER, C. (2004). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation* (2^e éd.). Paris : Anthropos.
- DOLZ, J. et PLANE, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. [dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2008). Former à l'enseignement de la lecture : un genre langagier professionnel et ses gestes afférents. Dans 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. et REBIÈRE, M. (1997). Formation professionnelle et formation disciplinaire : un exemple en didactique du français. *Spirale*, Hors-série, n° 2, 253-261.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- OROFIAMMA, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie en sociologie et en formation. *Informations sociales*, 145, 68-81.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C. et PAQUAY, L. [dir.] (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement*, 1, 97-106.
- SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2006) (dir.). *Analyse des objets enseignés, le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.